الجمهورية العربية السورية

جـامعــة دمشـــق

كليـــة التربيـــة

قسم علم النفس

التفكير (الجامد _ المرن) والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة

دراسة عبر حضارية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي

إعداد

الطالبة: مريم نبيل غصن

إشراف

الدكتور: علي نحيلي

الأستاذ في قسم علم النفس

العام الدراسي: 2023-2024م

نوقشت رسالة الطالبة

مريم نبيل غصن

بعنـوان :

التفكير الجامد _ المرن والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة _ دراسة عبر حضارية

وأجيزت يوم الواقع في ٢٠٢٣/١٢/٢٠ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســم	الصفـة	التوقيـع
أ. د علي نحيلي	عضواً مشرفاً	
أ.د فؤاد صبيرة	عضواً	
د. زين دويا	عضواً	
د. حسن عماد	عضواً	
د. منال الشيخ	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي . قسم علم النفس .

فهرس المحتويات	رقم الصفحة
- فهرس المحتويات.	أ-خ
الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة.	13-1
- المقدمة.	3-2
أولاً- مشكلة الدراسة ومسوغاتها.	7-4
ثانياً- أهمية الدراسة.	7
ثالثاً- أهداف الدراسة.	8-7
رابعاً- أسئلة الدراسة.	8
خامساً- فرضيات الدراسة.	9-8
سادساً- حدود الدراسة.	10 - 9
سابعاً- متغيرات الدراسة.	10
ثامناً- أدوات الدراسة.	10
تاسعاً- مصطلحات الدراسة والتعريفات النظرية والإجرائية.	13-11
الفصل الثاني: الإطار النظري.	84 - 14
المحور الأول: التفكير " الجامد – المرن" .	36 - 15
المحور الثاني: التلوث النفسي.	47 -37
المحور الثالث: حل المشكلات.	70 -48
العلاقة بين التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات.	71-70
الدراسات السابقة.	84 -72
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها وأدواتها	109-85
أولاً- منهج الدراسة.	86
ثانياً- متغيرات الدراسة.	86
ثالثاً- مجتمع الدراسة.	87
رابعاً- عينة الدراسة.	89-88
خامساً- أدوات الدراسة.	108 -89

سادساً- إجراءات تنفيذ الدراسة.	109-108
سابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.	109
الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتفسيرها.	**155 -110**
أولاً- مناقشة أسئلة الدراسة وتفسيرها.	134-111
ثانياً- مناقشة فرضيات الدراسة وتفسيرها.	153-134
ثالثاً- أهم نتائج الدراسة.	154 - 153
رابعاً- مقترحات الدراسة.	155 - 154
قائمة المراجع.	170-156
الملاحق.	199-171
ملخص الدراسة باللغة العربية	201 -200
ملخص الدراسة باللغة الانكليزية.	204 -202

فهرس الجداول

التسلسل	الجداول	الصفحة
1	مجتمع وعينة الدراسة.	87
2	عينة الدراسة وفق الجنس والبلد.	89
3	التعديلات التي أجريت على مقياس التفكير من قبل السادة المحكمين.	92
4	معاملات الارتباطات (سبيرمان) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التفكير(الجامد –المرن).	93
5	اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس التفكير(الجامد – المرن).	94
6	الثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لمقياس التفكير(الجامد –المرن).	94
7	التعديلات التي أُجريت على مقياس التلوث النفسي من قِبل السادة المحكمين.	97
8	اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الدرجات المنخفضة والدرجات المرتفعة لمقياس التلوث النفسي.	98
9	معاملات الارتباطات (سبيرمان) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي.	99
10	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي.	99 - 100
11	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	100
12	الثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لمقياس التلوث النفسي	101
13	البنود التي تم حذفت وأضيفت على مقياس حل المشكلات من قبل السادة المحكمين	103
14	التعديلات التي أجريت على مقياس حل المشكلات من قبل السادة المحكمين.	104
15	معاملات الارتباطات (سبيرمان) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات	105
16	معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	106
17	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات	106
18	اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس حل المشكلات	107
19	الثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات	108

20	نتائج اختبار كولموغراف سميرنوف للتحقق من التوزع الطبيعي للبيانات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق	112
21	نتائج اختبار كولموغراف سميرنوف للتحقق من التوزع الطبيعي للبيانات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما	113
22	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة الكلية	114
23	مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة الكلية	114
24	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التفكير(الجامد – المرن) لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق	115
25	مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق	115
26	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التفكير(الجامد – المرن) في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما	117
27	مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في في كلية العلوم الإنسانية جامعة IUSVE في روما	117
28	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة	119
29	مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة الكلية	120
30	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلوث النفسي في جامعة دمشق	121
31	مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق	121 - 122
32	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلوث النفسي في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما	125
33	مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما	125- 126
34	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة	128
35	مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية	129
36	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس حل المشكلات لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق	130

37	مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق	130 - 131
38	المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما	132
39	مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما	132- 133
40	نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات	135
41	نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روماعلى مقياس التفكير (الجامد المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات	136
42	نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات	139
43	نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روماعلى مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات	139
44	نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي	140
45	نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي	141
46	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد- المرن) تبعاً لمتغير الجنس	142
47	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد- المرن) تبعاً لمتغير الجنس	143
48	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد- المرن) تبعاً لمتغير البلد	145
49	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس	146
50	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس	147

51	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير البلد	148
52	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس	150
53	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس	151
54	نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير البلد	152

فهرس الأشكال

التسلسل	الأشكال	الصفحة
1	مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق	116
2	مستوى (التفكير الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما	118
3	مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة	119
4	مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق	122
5	مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما	127
6	مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة	128
7	مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق	131
8	مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما	133
9	مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة	134

فهرس الملاحق

التسلسل	الملاحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	171
2	أسئلة تسويغ مشكلة الدراسة.	173 - 172
3	مقاييس الأطروحة باللغة العربية بصورتها النهائية.	179 -174
4	مقاييس الأطروحة باللغة الإيطالية بصورتها النهائية.	186 -180
5	بيان أعداد طلاب علم النفس المسجلين في كلية التربية – جامعة دمشق.	187
6	تسهيل المهمات والموافقات.	196-189
7	صور من تطبيق أدوات الأطروحة في جامعة IUSVE روما.	199 -197

الفصل الأول : التعريف بموضوع الدراسة

– مقدمة الدراسة.

أولاً: مشكلة الدراسة ومسوغاتها.

ثانياً: أهمية الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: أسئلة الدراسة.

خامساً: فرضيات الدراسة.

سادساً: حدود الدراسة.

سابعاً: متغيرات الدراسة.

ثامناً: أدوات الدراسة.

تاسعاً: مصطلحات الدراسة والتعريفات النظرية والإجرائية.

مقدّمة:

تَزخَرُ حياة الفرد بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مواقف وتحديات كثيرة، فحياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم، ويعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية التي تساعد على توجيه حياة الإنسان وتقدمها، كما يساعد على حل المشكلات وتجنبها وبه يستطيع الإنسان التحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، وهو أحد العمليات الرئيسية والمهمة في التعليم واكتساب العادات والتقاليد والاتجاهات والخبرات التي تضمها عملية التنشئة الاجتماعية، ويمثل بذلك محور ارتكاز أساسياً في التعليم الإنساني، ويؤدي اضطرابه إلى اضطراب عملية التعلم والصحة النفسية، فالإنسان يفكر بأسلوبه المعرفي الذي تكوّن في مراحل نموه المختلفة ويعمل ويتصرف تبعاً لأفكاره، فتكون أعماله كلها موجهة بفكره واعتقاداته وتوقعاته، ويتوقف نجاحه في الحياة على مدى مرونته أو جموده في التفكير وقدرته على التعامل مع الضغوطات وحل المشكلات التي تواجهه في المواقف التي يتعرض لها، فالسلوك استجابة للمتغيرات والمثيرات المختلفة التي يتشكل في ضوئها سلوك الفرد وتفاعله مع ذاته ومجتمعه، والأزمات التي تمر بها بعض الدول العربية أو الأوربية، جراء الحروب أو الأزمات الاقتصادية والصحية... قد تترك انعكاسات خطيرة على أفكار الأفراد وقيم المجتمع وتؤدي إلى بيئة مضطربة حاضنة للأفكار الملوثة وتبنّي هذه الأفكار يولّد اتجاهات لدى الشباب تتعارض مع قيمهم وهويتهم الثقافية والحضارية، وتجعلهم بحالة صراع تسبب لهم سوء التوافق وتؤدي إلى ظهور اضطرابات تشمل جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والنفسية، فالحروب بكل أنواعها تهدد المعاني الإنسانية والقيم الأخلاقية وتسهم في تلويث النفوس وانحراف السلوك، وينعكس ذلك كله على الحالة النفسية للفرد وعلى تقويمه لنوعية حياته وجودتها ومدى إشباعه لحاجاته النفسية والجسدية والاجتماعية وحله للمشكلات التي تواجهه، إن قدرة الفرد على حل المشكلات تختلف من شخص إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى استناداً إلى المعايير التي يعتمدها لتقويم الحياة ومتطلباتها التي تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مكونات القدرة على حل المشكلات، مثل القدرة على التفكير، واتخاذ القرارات، والتحكم، وإدارة الظروف المحيطة، والصحة البدنية والنفسية، إضافة إلى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة، والأكثر أهمية التي تحقق سعادتهم في الحياة. إن حل المشكلات يتطلب من الفرد

إجراء عمليات ذهنية، فيها قدر من الشجاعة والتطور ودرجة عالية من المنطقية، لاختيار البدائل المتاحة في موقف معين، والبت النهائي واتخاذ القرار بشأن ما يجب فعله، وما لا ينبغي فعله للوصول بشكل مدروس إلى نتيجة محددة ونهائية.

والمجتمعات المعاصرة تتأثر بالتغييرات الثقافية والاجتماعية والفكرية السائدة في المجتمعات الأخرى، ولعل أكثر الفئات تأثراً الشباب، الفئة الأكثر دينامية وفعالية لصنع مستقبل أفضل، وهذه التغييرات والفكر العولمي والتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، وانتشار وسائل الاتصال الاجتماعي، وازدياد حجم الأزمات كماً ونوعاً، توثر في فكر هؤلاء الشباب في المجتمعات المختلفة، وتزيد من حدة القلق والتوتر لديهم وتؤدي إلى ضعف الاندماج الاجتماعي، والتفكك الأسري، وضعف المعرفة الثقافية والاجتماعية. ويعتمد المنطق في بلورة فكرة التلوث النفسي على رؤية واقعية لحركة المجتمع، فقد شهدت المجتمعات العربية والأجنبية ظواهر اجتماعية وفكرية ونفسية لم تكن نتيجة طبيعية للتطور الإنساني والحضاري، ولكن فرضتها عوامل وتغيرات سريعة ارتبطت بالحروب على أنواعها ومانجم عنها من ظهور سلوكات لم تكن مألوفة ضمن الثقافة من قبل وظهور حالات القلق والانفعال وتغير المزاج النفسي، فهي لا شك آثار تترك انعكاسات خطيرة في شخصيات الأفراد وتختلف حدتها وتأثيرها باختلاف البناء النفسي لهم وقد تؤثر في ثقة الفرد بنفسه وسيطرته على ذاته في معالجة المشكلات التي تواجهه والتعامل معها. (طراد، 2012، 95 – 96 بتصرف).

والتفكير سواء أكان جامداً أو مرناً يؤثر في قدرة الطلبة على حل المشكلات وخاصة في الأزمات، كما أن التلوث النفسي يعد ظاهرة خطيرة تتغلغل في المجتمع ويجب دراستها لمعرفة مدى انتشارها في المجتمعات العربية والأجنبية للقيام بالإجراءات الوقائية المناسبة باستخدام أسلوب تفكير الفعال يمكن الشبان من مواجهة مشكلاتهم ويحصنّهم من الأفكار التي تهدد هويتهم الحضارية.

أولاً: مشكلة الدراسة ومسوغاتها.

إن الشباب أهم طاقات المجتمع التي تؤدي دوراً كبيراُ ومهماً في نهضة المجتمعات وتقدمها، وخاصة طلاب الجامعة الذين يمثلون الفئة المتعلمة والمثقفة من الشباب التي تعول عليهم الدولة في تنميتها ورقيها، فالشاب هو صانع المستقبل في بلده ولابد من التفكير فيه كفرد يجب أن يكون سعيداً في حياته، وهذه السعادة لا يمكن أن تأتي إلا من توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته، وتكيفه مع حياته العائلية والاجتماعية، وقدرته على التعامل بإيجابية واقعية مع المشكلات التي تنشأ في محيطه وهذا يتطلب درجة من المرونة الفكرية والاتزان والقدرة على التكيف مع الظروف والتطور بحكمة وواقعية، فالفرد الناجح يستثمر قدراته ويوظفها بشكل مناسب حتى في ظل الأزمات.

ولأهمية فئة الشباب تناولت دراسات عدة طلبة الجامعة وتطرقت لمتغيرات هامة كالتفكير الجامد والمرن والتلوث النفسي بالإضافة إلى الدراسات الحديثة التي تناولت مستوى حل المشكلات لدى الطلبة، وازداد اهتمام الباحثين بالتفكير الجامد وشيوعه وآثاره السلبية في الفرد والأسرة والمجتمع، فهو من العمليات المعرفية الجديرة بالدراسة والاهتمام، لما له من أثر مهمّ في نوعية التفكير، وتكوين المفاهيم في موضوعات مختلفة، وتزويد الفرد بأسلوب التفكير السليم للتفاعل مع مجتمعه، ولقد أظهرت نتائج كل من دراسة (المبارك،2009) في الجزائر ودراسة (عبد الساده وشنان، 2018) في العراق، ودراسة (السلوم، 2019) ارتفاع مستوى التفكير الجامد لدى طلبة الجامعة في سوريا، بينما أظهرت نتائج دراسة كل من علي (2021) ومحمد (2018) والجلاد (2014) تمتّع طلبة الجامعة في العراق بتفكير مرن.

ويعد التلوث النفسي ظاهرة نفسية وتربوية واجتماعية خطيرة على المجتمع عامة وعلى الطلبة خاصة ينبغي دراستها والوقوف على السبل الناجعة لمحاربتها والتقليل من آثارها، ففي دراسة كرريسي وآخرين (Carraresi , 2013) في إيطاليا وجد ارتباط كبير بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث النفسي والسيطرة على أعراض القلق والاكتئاب، وأظهرت نتائج دراسات في بيئات عربية أن مستوى التلوث النفسي متوسط لدى الطلبة مثل دراسات محمد (2004)، وشهاب والعبيدي(2011) في العراق، ووريدات (2017) في فلسطين. وأظهرت دراسة الجبيلي (2013) أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية كان متوسطاً.

ولقد لاحظت الباحثة خلال عملها في مجال الإرشاد والدعم النفسي، زيادة التحديات والصعوبات وآثارها لعدم القدرة على التعامل معها بين طلاب الجامعة في الآونة الأخيرة ويرجع ذلك لأسباب منها التغيرات الثقافية والاجتماعية السريعة جراء الانفتاح غير الواعي على الخارج وآثار الأزمة وما ولدته من ضغوط نفسية واجتماعية بالإضافة إلى الأزمة الاقتصادية الكبيرة، وخطورة الانفتاح على التطور والعالم المتغير عندما لا يكون هناك تمييز بين تبني الأفكار المتطورة الداعمة والمناسبة لهوية المجتمع والتي تساعد على تقدمه وارتقائه، والأفكار الغريبة غير المقبولة اجتماعياً ودينياً التي تتعارض مع قيم المجتمع وأخلاقه وتسبب التلوث النفسي لأفراده، فقلة الوعي والتوعية والتمييز والإرشاد يجعل الشاب الذي يعيش أزمات متتالية غير محصن في مواجهة هذه الأفكار ويعد بيئة هشة وسهلة لتبني هذه الأفكار وقبولها والعمل بها. فشباب اليوم يحملون هموماً كبيرة، ويجدون أنفسهم في صراع بين إمكانياتهم وأهدافهم وأحلامهم المستقبلية، وهنا يأتي دور أسلوب التفكير في كيفية التعامل مع الصعوبات الحياتية، فالشاب ذو التفكير الجامد المتمسك بآرائه يُصدم بالواقع المتغير، ويصعب عليه التعامل مع هذه التغيرات التي تخلق له تحديات ومشكلات كبيرة، فيرفض التغيير ويصعب عليه تقبل الواقع، ويعيش ضمن أفكار تقيده وكأنه في صندوق مغلق فينعكس ذلك على صحته النفسية وأدائه في حياته، أما الشاب ذو التفكير المرن فيتقبل واقعه وتكون أفكاره خارج الصندوق ويجد حلولاً واقعية لمشكلاته.

وتتناول هذه الدراسة كلاً من التفكير الجامد والمرن والتلوث النفسي وعلاقتهم بحل المشكلات لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وطلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في روما في دولتين مختلفتين حضارياً وثقافياً ولغوياً، لمعرفة علاقة هذه المتغيرات وتأثيرهاعلى عينة الدراسة وهي فئة الشباب الجامعي، وفي ظل الاعتراف المتزايد بوجود العديد من المشكلات الناتجة عن الأحداث الضاغطة والمحن والحروب والأزمات التي نشأت من مواجهة هذه التوترات الفكرية، ظهرت الحاجة إلى الكشف عن مستوى التفكير الجامد والمرن لدى الطلبة في بيئة عربية وأجنبية مختلفة، فكل مجتمع يعاني مشكلات وأزمات مختلفة، تنعكس على صحة الفرد نفسياً واجتماعياً، فالمجتمع السوري يعاني من مخلفات الحرب على الصعيد النفسي والاقتصادي.. لذلك وجد أن أسلوب التفكير الذي يتبناه الفرد سواء جامداً أم مرناً يؤثر في كيفية تعامله مع المتغيرات الخارجية وتكيفه معها وقدرته على حل

المشكلات التي تنشأ عن هذه التغيرات، وينعكس ذلك على صحته النفسية وتكيفه مع الواقع الذي يعيشه، كما أن المجتمع الإيطالي يعاني أزمة اقتصادية تنعكس على الشباب الجامعي نفسياً واقتصادياً لارتفاع نسبة البطالة وتردي الأوضاع المعيشية لدى الشباب التي قد تنعكس على كيفية التعامل مع المشكلات التي يواجهونها والقدرة على حلها بالطرائق المناسبة، ومن جراء الواقع التي تعيشه الباحثة بوصفها طالبة في جامعة دمشق في ظل الظروف الحالية وإطلاعها على واقع الدول العربية والاجنبية من خلال متابعة الأحداث والأزمات التي تعاني منها هذه الدول، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية حسبت نتائجها باستخدام درجة القطع – المتوسط زائد الانحراف المعياري، المتوسط ناقص الانحراف المعياري، والدرجة الواقعة بينهما– حيث عرضت عدة أسئلة على عينة من طلبة الجامعة الملحق رقم (2)، قوامها (50) طالباً وطالبة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق، وأظهرت نتائج الدراسة أن عدد الطلبة أفراد العينة الاستطلاعية الذين حصلوا على مستوى مرتفع في التفكير الجامد بلغ (12) بنسبة مئوية 24%، وعدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى متوسط في التفكير الجامد بلغ (32) بنسبة مئوية 64%، وعدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى منخفض في التفكير الجامد بلغ (6) بنسبة مئوية 12%، وبلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى مرتفع في التلوث النفسي بلغ (34) بنسبة مئوية 68% وعدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى متوسط في التلوث النفسي بلغ (6) بنسبة مئوية 12 %، وعدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى منخفض في التلوث النفسي بلغ (10) وبنسبة مئوية 20 %، وبلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى مرتفع في حل المشكلات بلغ (20) بنسبة مئوية 40% وعدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى متوسط في حل المشكلات بلغ (16) بنسبة مئوية 32 %، وعدد الطلبة الذين حصلوا على مستوى منخفض في حل المشكلات بلغ (14) وبنسبة مئوية 28 %.

إنّ قلة الدراسات عبر الحضارية على الصعيد المحلي وأهمية دراسة التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وما قد يكون لهما من أثر في قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه، وعدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة – جمعت بين هذه المتغيرات، شكل دافعاً قوياً للباحثة لإجراء دراسة عبر حضارية بين دولتين مختلفتين ثقافياً ولغوياً. وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: **هل تختلف العلاقة بين كلٍّ من التفكير (الجامد –المرن) والتلوث**

النفسي وحل المشكلات باختلاف الثقافة لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وكلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما ؟

ثانياً: أهمية الدراسة.

تتجلى أهمية الدراسة من اعتبارات نظرية وتطبيقية عدّة أهمها:

2-1- أهمية دراسة التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات، فالتفكير الجامد أحد المعوقات الأساسية لتقدم الفرد ورقيه، أما التفكير المرن فيعني القدرة على إجراء تغييرات في المعنى أو التفسير أو اتجاه التفكير بحيثُ يؤدي هذا التغيير إلى العثور على حل مناسب لموضوع التفكير، ويوفر هذا التفكير للطلبة الصحة النفسية والقدرة على حل المشكلات التي يواجهونها.

2-2- أهمية فئة الشباب الجامعي التي تعدّ من أهم شرائح المجتمع العمرية، لما لها من دور ريادي في عملية التنمية والتطور المجتمعي، وتكون عرضة للتأثر بالعالم الخارجي ومدخلاته التي قد تسبب خللاً وفوضى لديهم بسبب تعرضهم المستمر لتوترات وأفكار تؤثر فيهم سلباً، كما وتؤثر على عملية التنمية والتطور والحفاظ على قيم المجتمع وحضارته .

2-3- ندرة البحوث والدراسات عبر الحضارية – في حدود علم الباحثة – التي قارنت بين الثقافة العربية والغربية في متغيرات الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

3-1- تعرف مستوى التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وطلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.

3-2- تعرف طبيعة العلاقة بين التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق و طلبة علم النفس كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.

3-3- الكشف عن دلالة الفروق في التفكير (الجامد – المرن) وحل المشكلات لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق و طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما تبعاً لمتغير الجنس والبلد.

3-4- الكشف عن دلالة الفروق في التلوث النفسي وحل المشكلات لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق و طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما تبعاً لمتغير الجنس والبلد.

3-5- الكشف عن دلالة الفروق في حل المشكلات لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق و طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما تبعاً لمتغير الجنس والبلد.

رابعاً: أسئلة الدراسة.

4-1- ما مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة؟

4-2- ما مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

4-3- ما مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة؟

خامساً: فرضيات الدراسة.

5-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

5-2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

5-3- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي.

5-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) تبعاً لمتغير الجنس.

5-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) تبعاً لمتغير البلد .

5-6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

5-7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير البلد.

5-8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس.

5-9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير البلد.

سادساً: حدود الدراسة.

6-1- الحدود الزمانية: طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2022 – 2023 على أفراد العينة في جامعة دمشق في الفترة الواقعة بين 2023/4/2 وحتى 2023/5/25، وفي جامعة (Istitutto Universitario Salesiano Venezia) روما بين 2023/5/19 وحتى 2/6/ 2023 .

6-2- الحدود المكانية: طبقت أدوات الدراسة في كلية التربية قسم علم النفس في جامعة دمشق، وفي كلية العلوم الإنسانية قسم علم النفس في جامعة (Istitutto Universitario Salesiano Venezia) في روما.

6-3- الحدود البشرية: شملت عينة الدراسة طلبة قسم علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق و طلبة قسم علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما البالغ عددهم 460 طالباً وطالبة.

6-4- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة العلاقة بين التفكير (الجامد _ المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات، وقياسها باستخدام الأدوات المُعدة والمستخدمة من قبل الباحثة وفق المتغيرات التالية: الجنس (ذكر، أنثى) والبلد (سورية، إيطاليا).

سابعاً: متغيرات الدراسة.

تتكون متغيرات الدراسة من:

-المتغيرات الارتباطية : التفكير (الجامد – المرن) ، التلوث النفسي، حل المشكلات.

-المتغيرات التصنيفية:

- الجنس (ذكر- أنثى).
- البلد: (سورية، إيطاليا).

ثامناً:أدوات الدراسة.

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام الأدوات الآتية:

8-1- مقياس التفكير (الجامد – المرن): بعد الاطلاع على مقاييس التفكير(الجامد – المرن) تبنت الباحثة – المقياس من إعداد الدليمي (2013) والمؤلف من (33) بنداً.

8-2- مقياس التلوث النفسي: قامت الباحثة بإعداد المقياس بمايتناسب مع البيئة السورية والإيطالية وقد تألف من (35) بنداً.

8-3- مقياس حل المشكلات: استخدمت الباحثة مقياس حل المشكلات المُعد من قبل هبنر وبترسون (Heppner & Ptereson 1982) للكشف عن قدرة الأفراد على حل المشكلات، وتكون المقياس بعد التحكيم من (28) بنداً.

تاسعاً: مصطلحات الدراسة والتعريفات النظرية والإجرائية.

9-1- التفكير الجامد – المرن : The (Dogmatic- Flexible) Thinking

يعرف روكيش **التفكير الجامد** (Rokeach,1960) بأنه "نسق معرفي للتفكير مغلق نسبياً بتنظيم، حول مجموعة مركزية من المعتقدات والأفكار والآراء التي تؤدي إلى نموذج للتعصب لوجهة نظر معينة". (حافظ والجبوري، 2014، 92). ويعرف كاتسوفس ومكنامارا (Catsouphes & Mcnamaraa, 2010) **التفكير المرن** بأنه" قدرة الشخص على التوقع والتنبؤ والاستجابة للحالات التي تتطلب تحولاً أو تبدلاً في المنظور أو الأفكار الجديدة".

وتعرف الباحثة التفكير الجامد بأنه التمسك الدائم بالأفكار والآراء والمعتقدات المكتسبة وعدم تقبل الفرد غيرها أو تغييرها، بينما التفكير المرن هو قدرة الفرد على تكييف نفسه فكرياً ونفسياً لمواجهة المواقف الجديدة والمشكلات والأزمات غير المألوفة في بيئته.

ويعرف التفكير (الجامد – المرن) إجرائياً بأنه ما يقيسه مقياس التفكير (الجامد – المرن)، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته على هذا المقياس.

9-2- التلوث النفسي: Psychological Pollution

عرفه مبارك بأنه " حالة حدوث خلل في نظام البيئة النفسية بفعل عوامل خارجية تسبب الفوضى والتأثير السيئ في توازنها وتكيفها مع واقعها، وتكون الفوضى ناتجاً عرضياً للتداخل الحاصل بين مظهري محتوى (الفكر والسلوك)" وأبعاده :

1- التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها: هي حالة التذمر والرفض للواقع الحضاري بكل خصوصايته الثقافية والاجتماعية والتربوية.

2- التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية: وتعني حب واستعارة النماذج الشكلية الأجنبية وتقبلها بغض النظر عن ملاءمتها لقيم المجتمع وتقاليده.

3- التخنث: التصرف بخلاف توقعات المجتمع لنوع جنسه الملاحظ أو بخلاف الدور المحدد له سلفاً في المجتمع، من حيث كون هذه التصرفات غير متأثرة بعوامل فسيولوجية أو بيولوجية.

4- الفوضوية: تعني التصرف غير المسؤول والمخالف لكل القيم والأصول والأنظمة التي يحددها المجتمع. (مبارك، 2010، 218-219).

وتعرف الباحثة التلوث النفسي: بأنه توجه الأفراد نحو تبني الأفكار الدخيلة الغربية الملوثة وغير المقبولة اجتماعياً التي تتعارض مع قيم المجتمع وتؤثر على الهوية الحضارية للفرد، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته على مقياس التلوث النفسي.

9-3- حل المشكلات : Problems Solving

يعرف هبنر (Happner,1982) حل المشكلات بأنه: " مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق له أن تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التعامل مع الموقف الجديد وغير المألوف والسيطرة عليه، والوصول إلى حل له". (بن عثمان،2017، 13).

والتعريف الاجرائي لحل المشكلات: العمليات الذهنية التي يستخدمها المفحوص عند حله لأية مشكلة تواجهه، وهو ما يقيسه مقياس حل المشكلات، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب نتيجة إجابته على المقياس، في ثلاثة مجالات هي :

1. الإقدام والإحجام: الإقدام هو فعل فيه سرعة إنجاز وقوة وجرأة في حل المشكلة، أما الإحجام فهو التَّراجُعُ أو التَّردُّدُ أو الامتناع عن حل المشكلة.
2. السيطرة الذاتية : القدرة على التحكم في التصرف وردة الفعل بطريقة مناسبة وفعالة عند حل المشكلة.
3. الثقة بالنفس: شعور الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الظروف المختلفة مستخدماً أقصى إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه ومواجهة المشكلات التي تواجهه.

9-4- طلبة الجامعة: University students

هم الطلبة المسجلون في جامعة دمشق وجامعة IUSVE في روما اختصاص علم النفس من مختلف السنوات الدراسية للعام الدراسي 2022- 2023 ، ومدة الدراسة الجامعية خمس سنوات في كِلا الجامعتين.

9-5- دراسة عبر حضارية : A cross-cultural study

"هي الدراسة المنظمة للخبرة والسلوك اللذين يحدثان في حضارات مختلفة، ويتأثران بتلك الحضارات، ويصدران من خلال التغييرات الحضارية القائمة". ويعرف هير سكوفتش (Herskovits,1948) الحضارة:" بأنها الجزء الذي صنعه الإنسان من البيئة البشرية ". (السنديوي، 2003، 1). ولقد صدر أول كتاب في اللغة العربية في علم النفس عبر الحضاري عام 1988 لمحمود السيد أبو النيل، حيث وجد أن علم النفس عبر الحضاري له منهجية بحث خاصة به تميزه من غيره من العلوم، على الرغم من أن هذا التخصص اعتمد علة الكثير من الأطر النظرية لتنظيم المعلومات التي جُمعت في شتى الميادين وتحليلها، وكذلم استخدم الكثير من نظريات علم نفس النمو والعيادي والاجتماعي. (أبو النيل، 1988، 18).

الفصل الثاني: الإطار النظري

أولاً : التفكير (الجامد – المرن).

ثانياً : التلوث النفسي.

ثالثاً : حل المشكلات.

رابعاً : العلاقة بين التفكير الجامد – المرن والتلوث النفسي وحل المشكلات

خامساً: الدراسات السابقة

المحور الأول: التفكير (الجامد – المرن).

تمهيد.

يعــد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الفرد، يساعد على توجـه الحياة وتقدمها، وتجنب الكثير من الأخطار، وبه يستطيع الفرد السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه. فالتفكير عملية عقلية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإحساس والإدراك والإبداع، وعلى العمليات العقلية كالتذكر، والتمييز والتعميم والمقارنة والاستدلال، والتحليل، ويأتي التفكير على قمة هذه العمليات العقلية والنفسية، فله الدور الأكبر في المناقشات واتخاد القرارات، ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات التي تعــترض الفرد.

ويعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة فالتفكير يرتبط بالعديد من الشواهد لأنه يرتبط بموضوع الموقف أو المشكلة التي يتعرض لها الفرد. (آل مرشد، 2012، 1). وتتناول هذه الدراسة التفكير الجامد والمرن والمقارنة بينهما ليوضح أثر كل منهما في حياة الفرد.

أولاً– التفكير الجامد: Dogmatic thinking

1–1– تعريف التفكير الجامد:

إن ميلتون روكيش (Milton Rokeach) أول من أدخل مصطلح التفكير الجامد (الدجماتية) في قاموس علم النفس، وعرفه بأنه تنظيم معرفي مغلق نسبياً لمعتقداتنا عن الواقع، ينظم حول مجموعة من المعتقدات المركزية محورها طبيعة السلطة المطلقة، ويقدم إطاراً عاماً لفهم أنماط التعصب والتسامح الموجهة نحو الآخرين، فهو أسلوب جامد في التفكير ونظرة تسلطية إلى الحياة، وتشدد مع أصحاب المعتقدات المناهضة وتسامح مع أصحاب المعتقدات المتشابهة، فالفرد ذو التفكير الجامد لا يتقبل الجديد من الأفكار، ويتعصب ضد من يخالف معتقداته، ويتخذ من

السلطة اتجاهاً تسلطياً استبدادياً. ويرى روكيش أن الفرد ذا التفكير الجامد يتسم بالتشدد مع أصحاب المعتقدات المناهضة دون أي محاولة لتعرف تلك الأفكار والمعتقدات، وفي مقابل ذلك يتسم بالتسامح مع أصحاب المعتقدات المتشابهة.(الحربي،2003، 1). ويرى أن التفكير الجامد لابد أن يوجد بأي قدر في المتغيرات الاجتماعية الهامة كالتدين أو التحصيل الدراسي أو الفلسفة ... الخ ومفهوم التفكير الجامد يشير إلى شكل من أشكال مقاومة التغيير. (سلامة،1983، 241).

ويوضح روكيش في كتابه The Open and Closed mind أن التفكير الجامد يشير إلى:

- طريقة منغلقة في التفكير ترتبط بأي إيدولوجية بغض النظر عن مضمونها.
- نظرة تسلطية للحياة.
- عدم تحمل الأشخاص الذين يحملون معتقدات مخالفة. (Rokeach,1960, 4-5)

كما يرى جون دكت (2000) أن التفكير الجامد يشير إلى درجة مقاومة الأفكار الجديدة، ودرجة تقييم المعلومات الجديدة بمعايير مسبقة، ويفترض أن هذا النمط الخاص من الوظائف المعرفية سبب التعصب وعدم التحمل، وكلما زاد التفكير الجامد في بناء معتقدات الشخص، ازداد استعداده لرفض الأشخاص والجماعات الخارجية التي لا تشاركه هذه المعتقدات وكراهيتهم. (جون دكت، 2000، 289).

ويعرف الحربي التفكير الجامد (2003) بأنه نسق معرفي للتفكير مغلق نسبياً ينتظم حول مجموعة مركزية من المعتقدات والأفكار والآراء التي تؤدي إلى شكل من أشكال التفكير أو نموذج للتعصب لوجهة معينة. (الحربي،2003، 8). ويعرفه كل من هنتر ومواراج (Hunter and Morag,1988) بأنه " أسلوب مغلق للتفكير يتسم بعدم القدرة على تقبل أية معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة". (عباس وملحم، 2015، 202).

بينما "شلال" فيرى "أن التفكير الجامد تكوين معرفي للأفكار والمعتقدات المنظمة من نسق مغلق نسبياً، ويتمثل الجمود في طريقة التفكير والسلوك، فيظهر مع أية ايدلوجية بغض النظر عن مضمونها". (شلال،2008، 37).

كما عرفه القحطاني:" بأنه التنظيم المعرفي الكلي للأفكار والمعتقدات الشخصية نتيجة لأسباب عقلية وجدانية بنيوية تؤثر في استجابات الفرد تجاه الآخرين". (القحطاني، 2007، 17).

ويحدد عيد (2000) ثلاثة مقومات لتعريف التفكير الجامد هي:

- وجود نسق معرفي من المعتقدات والآراء لدى الشخص ذي التفكير الجامد، يتسم بالجمود والانغلاق على مايعتقده، والاعتقاد الكامل بهذه المعتقدات، والنظر إلى ما يخالفها على أنه باطل.
- تأليه السلطة وعّدها مطلقة، والاعتقاد بالسلطة أيا كان نوعها وتمجيدها والدفاع عنها، وعدّ الأفكار التي تصدر عنها وكأنها تمثل صفوة الفكر وامتيازه، ولا يجوز تناولها بالنقد أو الجدل أو النقاش، لأنها تمثل حقيقة مطلقة بذاتها.
- النفور من المعارضين، والشعور بالخوف الذي يؤدي إلى العدوان، والتسلط تجاه من لا يؤمنون بأفكاره وما يعتقده. (القطيطي، 2012، 27).

ويجد الزهراوي (2019) أن الشخص الجامد فكرياً تتسم شخصيته بالتسرع والاندفاع والتعصب والنظرة التسلطية وتهميش الموضوعية في قراراته وحياته، كما لا توجد بينه وبين الآخر التقاء وحوار. (الزهراوي،2019، 426).

1-2- المكونات الرئيسية للتفكير الجامد:

1-المكون المعرفي (Cognitive Component)

يحتوي المكون المعرفي على المعلومات والحقائق المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه ولذلك تتضمن اتجاه الفرد نحو المشكلات الاجتماعية جانباً عقلياً معرفياً يختلف مستوى تعقيده باختلاف تعقيد المشكلة ذاتها. (أبو جادو، 2010، 195). ويشير المكون المعرفي لذوي اتجاهات الفكير الجامد إلى الاعتقادات والتوقعات المدركة أو الصور النمطية التي يحملها الفرد عن جماعة ما أو عن الأفراد المنتمين لتلك الجماعة التي قد تكون إيجابية أحياناً إلا أنها تكون سلبية في أغلب الأحيان. (الطهراوي،2005، 6).

2-المكون الوجداني (Affective Component)

يشير إلى المشاعر والانفعالات مثل الحب أو الكراهية موضوع الاتجاه (يعقوب،1989، 182)، وهو أحد مظاهره وبدون هذا المكون يكون هناك شك في التفكير الجامد، فالانفعال والعاطفة يمثلان الشحنة التي تصحب رد فعل

الفرد الجامد فكرياً، وهو لون بناءً على درجة كثافته وشدته نستطيع أن نسمي السلوك بالمنغلق أو المنفتح، فالحكم المسبق إذا افتقد المضمون الإنفعالي يصعب القول إنه تفكير جامد، كذلك التمييز بمستوياته المختلفة لابد من أن يرتبط بأنواع عديدة من المشاعر، والتفكير الجامد في مجمله تحيز لجماعة ما أو لمعتقد ما أو لفكرة ما ومن المعروف أن التحيز يشير إلى تشويه معرفي، إذ لا نستطيع أن نجزم بوحدانية المضمون الإنفعالي في تفسير التحيز. (حمد،2015، 16).

3-المكون السلوكي (Behavioral Component)

يتضمن المكون السلوكي ردود الأفعال والتصرفات المرتبطة بموضوع الاتجاه أي إنه ترجمة عملية للمكونين المعرفي والإنفعالي اللذين يحملهما الأفراد نحو الأشياء أو الأفكار.

ويشير المكون السلوكي إلى سلوك الفرد إزاء جماعة ما أو أفراد من تلك الجماعة، ويظهر هذا المكون من خلال ما يسمى التمييز الذي قد يكون تعبيراً عدائياً أو ساخراً كالنكات مثلاً وصولاً إلى القتل والإبادة الجماعية. (مكفيلين وغروس،2002، 250).

1-3- مظاهر التفكير الجامد وآثاره:

إن التعامل العقلي في تلقي المعلومات ونسخها، يفضي إلى التكرار والتقليد الأعمى، وتبني الأفكار والآراء دون وعي أو فهم لها، أو دون إدراك للظروف التي أنتجت هذه الأفكار والآراء والمشاريع، فيغيب العقل وراء الموروث، أو المستورد، ويحل الانفعال محل العقل، وتأخذ العاطفة مكان العقل في الترويج لهذا الموروث، أو هذا المستورد، ويتم الانفعال والتفاعل مع هذا وذاك في لحظة غياب العقل البصير، فلا ينظر الإنسان المقلّد إلى الثقافة بإطارها الزمني، وأطرها الثابتة والمتحولة، وقربها أو بعدها عن المقاصد الحضارية للمجتمع، وإنما ينظر إليها من خلال عاطفته المشوبة ورغبته في محاكاة نموذجه الموروث أو المستورد، فيسعى للدفاع عن عن أخطائه وسلبياته وكأنه في دفاع عن تراثه يخوض معركة جهادية والحقيقة أن التفكير الجامد يضع مجموعة مظاهر سلبية تعطل الاستدلال الفكري الحيوي وتوقف العقل عن ممارسة دوره الطبيعي وتتمثل هذه المظاهر السلبية في:

1- الاهتمام بالقشور والهوامش وترك الأولويات الضرورية عندما يغوص الفكر في أمور لا طائل منها، وتنحصر المناقشات حصراً في قضايا هامشية تغطي على القضايا الأساسية والحيوية.

2- التقليد الأعمى، وهو أحد مظاهر التفكير الجامد، وهذه الحالة تنشأ عندما يفرض المجتمع رأيه على أفراده لاتباع فكرة معينة دون نقاش أو نقد، ويحرم عليهم تخطي الخطوط الحمراء التي وضعها. فهذا السلوك يقضي على الإبداع والتطور، ويطمس ملكة التفكير والابتكار لدى الإنسان.

3- التفكير السطحي واللحظي: هو أحد آفات العقل الإنساني التي تحجم الاستدلال، فالإنسان الذي يغرق في مشكلات حياته اليومية يصبح عاجزاً عن التفكير المنهجي والمنظم، وحين تسيطر عليه الجزئيات يصبح تفكيره مجرد رد فعل، فيفكر كالطفل حسب الاستجابات التي تطرأ عليه خارجاً، فهو حينئذ مجبر على التفكير بقضايا جزئية معينة، ويعجز عن خلق أفكار وإبداع أشياء جديدة، ويعيش يومه فقط، ولا يفكر في الغد والمستقبل لذلك تصدر أغلب الأفعال عنه بدون تفكير، وحينها يقع في الأخطاء، وحينئذ نحاول أن نفكر بذلك، ونخلق أفكاراً لتبرير سلوكنا والدفاع عن أخطائنا، وهذا منطق التفكير العاطفي، وهو عكس التفكير المنطقي، لأنه يستهدف الدفاع لا البرهان. فالذين يفكرون قبل أن يفعلوا قليلون، والذين يفعلون دون أن يفكروا كثيرون في مجتمع تعلم وتربى على أن يكون محدوداً لا يفكر، وعندما يحاول الإنسان أن يبرر سلوكه الخاطىء، ويعمل دون تفكير منهجي منظم مسبق، يستمر بالوقوع في الأخطاء حتى يتأقلم معها، وتصبح من الملفات المؤجلة، والعادات المتجذرة، وتصبح تدريجياً حالة طبيعية متأصلة في سلوكنا دون أن نشعر بذلك.

4- الغلو والتطرف: الغلو هو مجاوزة الحد في الأقوال والأفعال والاعتقادات والأعمال، لذلك فإن الغلو والتطرف في كل شي مذموم شرعاً وعقلاً، وهو في الدين أشد، ذلك أنه من العلل المفزعة التي تعمل على تشويه صورة الدين في أعين العامة، وتدفعهم للابتعاد عنه وكراهية الداعين إليه،فهو صورة سلبية خطيرة، فالغلو ينحرف بالدين عن وجهته الصحيحة، ويحمله ما ليس منه، ثم يفقده أهم خصائصه ومميزاته ألا وهي : التوازن والوسطية والاعتدال.

5- التعصــب للرأي: وهو التعصــب الذي لا يعترف بوجود الرأي الآخر، ولا يقبل المناقشــة ولا الحوار، لأن كل رأي فيما عدا رأيه خاطىء، فرأيه صواب لا يحتمل الخطأ، ورأي غيره خطأ لا يحتمل الصواب، وهو وحده على الحق،

ومن عداه على ضلال، وصاحب هذا الاتجاه يجيز لنفسه مايحرمه على غيره، ويصل به تعصبه إلى جمود فهمه وإن كان قاصراً ولا يعطي رؤية واضحة للمصالح وظروف العصر، وموازنة ماعنده بما عند الآخرين، من خلال الحوار البناء، الذي ينتهي إلى الوصول للبرهان الأوضح، والرأي الأرجح، والحجة الأقوى. (كريمة وسركز، 2020، 241- 239).

1-4- النظريات المفسرة للتفكير الجامد:

هناك عدد من النظريات التي فسرت التفكير الجامد، يمكن تصنيفها في ثلاثة أنواع هي:

أولاً- التوجهات النفسية :

نظرية التحليل النفسي (فرويد) يعتقد فرويد أن عقل الإنسان يتكون من ثلاثة مستويات:

1- المستوى الأول: الشعور، ويحتوي على معلومات أو إدراك في لحظة زمنية محددة.

2- المستوى الثاني: ماقبل الشعور، وهي منطقة من العقل تكون غير موجودة عندما يولد الشخص لكنها تتطور مع استمرار تفاعل الفرد مع البيئة، وتحتوي على مواد تحت سطح الوعي مباشرة يمكن استدعاؤها.

3-المستوى الثالث: اللاشعور وهو جزء من حياة الفرد يختفي وراء الوعي، ويعد مستودعاً للمشاعر والأفكار المكبوتة، ويؤثر في أفكار الفرد وسلوكه.

ويشبه فرويد العقل بالجبل الجليدي العائم الذي يرى الجزء الطافي الصغير منه ويكون معظمه مختفياً تحت سطح الماء ويرى فرويد أن اللاشعور يضم أفكاراً وذكريات، ورغباتٍ ودوافع، قد يكون معظمها غير مقبول اجتماعياً، وحدد فرويد نوعين من التفكير هما:

النوع الأول: العملية الثانوية للتفكير: تكون قائمة على الواقع والمنطق وسمّى هذا النوع (الأنا).

النوع الثاني: العملية الأولية للتفكير: وهي العملية التي لا تقوم على المنطق وسمّى هذا النوع (الهو) وعدّ فرويد التفكير ناتج العمليات العقلية اللاواعية، وأنها الأكثر تأثيراً في سلوك الفرد.

ويعتقد فرويد أن ذوي التفكير الجامد يستعملون آليات الدفاع النفسي كالإسقاط ليدافعوا عن رغباتهم الدفينة ومشاعرهم غير اللائقة اجتماعياً. وأن التفكير الجامد هو فشل الفرد عن تغيير وجهة نظره، والفرد الذي يتصف بالجمود الفكري تنقصه المرونة الفكرية، ويرتكز على ثوابت ومسلمات لا تقبل النقاش لأنها محاطة بدلالات وجدانية لا شعورية تجعل من كل نقاش عقيماً لأنها لا تدخل في معنى حياته. وإن الكثير من الباحثين يعتقدون أن التفكير الجامد يرجع في أساسه إلى نظرية التحليل النفسي، من خلال مبدأ إجبار التكرار الذي يُعّد الجمود أحد أوجهه، والتكرار مبدأ أصيل في النفس يدفع المرء إلى تكرار السلوك حتى لو أدى إلى سوء توافق. والجمود يعني استمرار الفرد في إصدار سلوك معين يتطلب تعديله أو تغييره تحقيقاً للتوافق، ونستنتج من ذلك أن أوجه التشابه بين مبدأ إجبار التكرار في نظرية التحليل النفسي والتفكير الجامد يكمن في أن كليهما يشير إلى استمرار الفرد في إصار سلوك معين يتطلب تعديل أو تغيير هذا السلوك تحقيقاً للتوافق الشخصي.

ويعتقد فرويد أن التفكير الجامد شكل من المثلية الجنسية، وأنها تصيب الرجل وتنشأ في مرحلة الطفولة، إذ يشعر الطفل بمشاعر مثلية جنسية نحو والده، فيقوم بدفعها إلى اللاشعور، وتبقى منه لتعاود الظهور في مرحلة الرشد عندما يواجه الرجل أزمة انفعالية إذ تنقلب إلى شكوك تأخذ صيغة الآلية الدفاعية المتمثلة تحديداً بالإسقاط التي يتم فيها عزو الرغبات والدوافع غير المقبولة إلى شخص آخر.

إن نظرية فرويد بخصوص المثلية الجنسية غير الشعوري من وجهة نظر الأدبيات الحديثة يعتريها ضعف كبير غير أن آلية الإسقاط ما زال يعترف بها على أنها الآلية الأساسية التي يستعملها ذو التفكير الجامد ليدافعوا بها ضد مشاعرهم وداوفعهم غير المقبولة، فهم على سبيل المثال يفسرون إحساسهم بالعجز بقيود يفرضها الآخرون الذين يوجهون النقد إليهم. إن تنظير فرويد لم يركز مباشرة على قضايا الانفتاح والانغلاق الذهني، ومع ذلك فإن عمله تناول باقتضاب أنواعاً معينة من الانغلاقات الذهنية مثل تجنب أنواع محددة من المعلومات تقود إلى انغلاقات غير مرغوبة مهددة للأنا، كما تناول نوعاً من الانفتاح الذهني الإنفعالي ملازماً للازدواجية، إذ يعيش الفرد تناقضات عاطفية تجاه الوالدين والإخوة فيوجه نحوهم مشاعر متناقضة ومتضادة وبذلك تكون مشاعره غير ثابتة أو مستقرة،

وتبقى الحلقة الوجدانية مفتوحة وغير مكتملة، ولا يستطيع التوصل إلى انغلاق انفعالي. (عبد الساده وشنان، 2018، 51–52).

ثانياً– التوجهات المعرفية السلوكية:

يعد أنموذج كولبي (Colpy) من التوجهات المعرفية السلوكية ذات الصلة بوجهة النظر النفسية الدينامية من حيث تركيزه على الآليات الدفاعية، فقد افترض هذا النموذج أن التفكير الجامد في الواقع مجموعة من الإستراتيجات المبنية للدفاع ضد مشاعر الخجل والإحراج، ذلك أن الأفراد في الواقع يشعرون بالضعف أو عدم القدرة على تحمل المستويات العالية من الإذلال والخجل، وبسبب اعتقاد قوي يحملونه في داخلهم بأنهم غير أكفاء وتافهين، والافتراض الأساسي لهذا المنظور أن حياة أصحاب التفكير الجامد متمثلة بالفشل في المواقف الحياتية المهمة ناتجة في الأغلب عن التصلب والعزلة الاجتماعية، ومتأتية من عدم قدرتهم على فهم الكيفية التي تجعل فيها الآخرين بعيدين أو غرباء عنهم، وحساسيتهم المفرطة إزاء النقد والعزلة الاجتماعية تبرر لهم خوفهم من التقدير السلبي لذواتهم التي يرى فيها كولبي أنها الأساس في الإستراتيجية المعرفية لدى أصحاب التفكير الجامد. (الجنابي،2010، 57).

وهناك توجه آخر في المنظور نفسه، إذ يشير كاميرون (Cameron 1963) إلى دور فشل الشخص، وعزاه إلى مرحلة الطفولة وأساليب التنشئة الأسرية وأن أصحاب التفكير الجامد كانوا في طفولتهم يوصفون بأنهم انعزاليون، أشرار، شكاكون، غيورون ولا يلعبون مع الأطفال الآخرين، ولم يحصلوا في تنشئتهم الأسرية على الدفء والعطف والعلاقات الاجتماعية، وتاريخهم الأسري كان يتصف بسيطرة أحد الوالدين أو كليهما وسوء المعاملة ونقص في الحب ينتج عنه نقص في الثقة، كما أن التفاعل المبكر للطفل مع والديه، وإن كان مصدراً رئيسياً لتدني احترام الذات، ينمو ويتشكل لديه الإحساس بأنه غير مرغوب فيه من قبل الآخرين الذين يذكرونه بوالديه المسيطرين واللذين كانا يضعان له أهدافاً يراها غير معقولة، ويطالبانه بالكثير، ويجبرانه بآرائهما المتقلبة، وبسبب هذه التنشئة في طفولته فإنه يتعرض في رشده إلى الفشل على الصعيد الاجتماعي الذي يؤدي إلى خفض مستوى احترامه لذاته والعزلة الاجتماعية وعدم الثقة.(خليل، 2006، 61).

وذكر ليمرت (Lemert, 1962) أن بعض المنظرين ركزوا على مرحلة لاحقة، فالأفراد ذو التفكير الجامد، يتصفون بالتصلب والشك والشعور بأهمية الذات ولذلك من المحتمل أن يضعوا أنفسهم بدائرة مغلقة. وفي هذا الصدد أشار كاميرون إلى أن الجامد فكرياً يسلك سلوكاً خاصاً به، فلا يسمع إلا نفسه ولا يرى غير رأيه، ولا يتقبل الرأي الآخر، وليس هذا بسبب عدم الكفاية الشخصية وإنما بسبب شعور صاحب التفكير الجامد بأنه منبوذ من قبل الآخرين. (الربيعي،2008، 31).

ثالثاً– التوجهات المعرفية: (نظرية أنساق المعتقدات) وتشمل:

1– المفاهيم الأساسية للنظرية وتشمل:

أ– المعتقد (Belief): تعد نظرية روكيش محاولة لفهم طبيعة الاعتقاد بصرف النظر عمّا يعتقد الفرد، ولهذا أكد أنه عند بيان حالة الانفتاح أو الجمود النسبي للعقل ألا نسأل: ماذا تعتقد؟ ولكن يجب أن نسأل كيف تعتقد؟ فالفرد لا يوصف بأنه جامد فكرياً لإيمانه بمجموعة معينة من المعتقدات، بل بناءً على أسلوبه في التعامل مع هذه المعتقدات، أي هل يتم تناول المعتقدات بعقلية أو بنظام عقلي منفتح؟ أم يتم التناول بعقلية أو بنظام عقلي منغلق. (الشهري،2006، 2). ويختلف المختصون في المجال الإنفعالي في معنى الاعتقادات، ويتركز هذا الاختلاف في التفريق بينهما وبين مصطلح آخر قريب الشبه بها، وهو الاتجاهات، فيميز بعض الباحثين والمختصين أمثال أجزين وفيشن (Ajzen & Fishben 1980) وشريلي (Shriley 1983) الاعتقادات من الاتجاهات، ويرون أن الخبرة تتضمن جانباً عاطفياً أو تقويمياً، بينما تخلو الاعتقادات من هذا الجانب، إذ تشتمل على جانب واحد فقط، وهو الجانب المعرفي، فالاعتقادات لدى الفرد معلومات تختص بموضوع معين، قد تكون على هيئة حقائق أو قد تعبر عن آراء الفرد، كما يكون لها تضمينات موجبة أو سالبة للهدف من المعلومات. أما روكش فقد عرف المعتقد بأنه كل توقع أو حالة ضمنية أو استعداد مسبق للعقل مشيراً إلى أننا نستدلّ على المعتقدات الحقيقية للفرد مما يقوله ويفعله، والمعتقد يعني الفكرة التي يعتنقها الفرد ويسلم بصحتها وهكذا، فإن المعتقدات تجعل الفرد يتخذ أساليب سلوكية معينة تتصل بها وهذه الأساليب تدفع الفرد إلى أن يتخذ مواقف معينة ذات شحنات إيجابية أو سلبية يعبر

عنها باللفظ أو عن طريق ممارسة السلوك الذي يكشف عن وجود معتقدات معينة لذلك يمكن قياس المعتقدات طالما تعبر عن حالة متميزة محددة من السلوك. (الجنابي،2010، 59).

ب- النسق: (System) مجموعة العلاقات المنتظمة المستقرة بين أجزاء أو عناصر وهذه العناصر تعمل لكي تؤدي وظيفة محدودة، فالمعتقدات تنظم عادة في أنساق تتصل بموضوعات الدين والسياسة ومكونات إيديولوجية الفرد.

ويرى روكيش أن النسق يشمل (نسق المعتقدات – اللامعتقدات) وتنظيم المعتقدات واللامعتقدات الفظية وغير اللفظية الصريحة أو الضمنية أو التوقعات، ويمثله بمتصل ثنائي القطبي يقع على طرفه الأول سلسلة من أنساق المعتقدات يقبلها الفرد، وعلى الطرف الأخر سلسلة لأنساق لا معتقدات بمعنى معتقدات يرفضها الفرد، أو بتعبير آخر تقع على الطرف الأول كل المعتقدات والتوقعات والافتراضات الشعورية واللاشعورية التي يقبلها الفرد في زمن ما لأنها صحيحة، بينما يضم الطرف الآخر كل المعتقدات والتوقعات والافتراضات الشعورية واللاشعورية التي يرفضها الفرد في زمن لأنها خاطئة، ولا يمكن افتراض مدى أو شدة رفض كل واحد من أنساق اللامعتقدات بالتساوي فالرفض يعتمد على مدى تشابه الأنساق مع مايعتقده الفرد، كما لا يمكن عد نسق اللامعتقدات مجرد صور مرتبة لنسق المعتقدات فلكل منها كيانه الخاص.

ج- النسق النفسي والنسق المنطقي: لقد ميز روكيش بينهما على النحو الآتي:

1- إن النسق المنطقي يتمثل في أن الجزء مرتبط أو متصل داخلياً مع الأجزاء الأخرى طبقاً لقواعد المنطق في النسق، أي أن المنطق الموضوعي ترتبط فيه أجزاء النسق داخلياً وفق قواعد موضوعية.

2- إن النسق النفسي يربك أجزاء النسق داخلياً وفق قواعد ذاتية أو سيكولوجية، وفي هذا المنطق النفسي الذاتي يمكن أن يكون (أ) لا يساوي (ج)، لذا كان القول بالتساوي يهدد البنية النفسية والاجتماعية للفرد. وإن كان روكيش مؤسس هذه النظرية أوضح أن المعتقدات والاتجاهات والقيم الوسيلية منها أو الغائية تنتظم جميعها في إطار نسق عام هو نسق المعتقدات الشامل الذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره وأجزائه، فإن هذا الشكل يكشف عن الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر النسق العام للمعتقدات، فالقيم الغائية أكثر أهمية ومركزية من القيم الوسيلية وتشكل الاتجاهات، وأعطى روكيش بهذا الشكل أهمية كبيرة لنسق المعتقدات عن قيم الفرد، فنسق المعتقدات

على حد تعبيره يشير إلى تصور الفرد ومعارفه عن ذاته، ويشير مفهوم الفرد الكلي عن ذاته إلى تنظيم جميع معارفه السلبية والإيجابية التي تنتظم في مجال عام هو نسق المعتقدات الشامل، ويرتقي هذا النسق عبر العمر نتيجة عدد من العوامل مثل عملية التنشئة الاجتماعية والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد.

ومفهوم الفرد الكلي عن ذاته يشير إلى تنظيم جميع معارفه السلبية والإيجابية في مجال عام هو (نسق المعتقدات الشامل)، ويرتقي هذا النسق عبر العمر نتيجة عدد من العوامل مثل عمليات التنشئة والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد، إن كل فرد لديه نسق من المعتقدات خاص به يمثل انفراديته المميزة وحقيقته التجريبية الإدراكية، ويركز على أن الإنسان ينظم جميع سلوكاته في أسلوب حياته الذي يمثل استقراراه الخاص وتكامله وتماسك نفسه، بذلك يعمل كجميع الناس على تطوير نموذجه الخاص في الاستيعاب والشعور والتفكير والتصرف والتعليم على نحو يميزه من الأشخاص الآخرين، وهكذا تمثل أنساق معتقدات الفرد موقفاً مهماً للذات الإدراكية في توصية الفرد نحو تكوينه الخاص، وتشكل هيكلاً لنظام الشخصية، ولا تعد هذه الأنساق من المعتقدات من الصفات الوراثية، وليست من المميزات البيولوجية، بل هي من الصفات التعليمية إذ تمثل محاولات الشخص لتطوير الفردية والمكافحة من أجل البقاء التي تؤيد هويته في شكل منظم موحد ودائم ومفيد. ووجد أن أنساق المعتقدات وإن كانت تعد منحنى معرفياً بشكل أساسي لا تهتم بالجانب المعرفي بشكل كبير للإنسان، وإذا كان الفرض السابق صحيحاً نستطيع الوصول إلى كافة أشكال النواحي الإنفعالية للإنسان من خلال دراسة عملياته المعرفية، فالطريقة التي تقبل أو ترفض بها الأفكار والأشخاص والسلطة تكون بصفة واحدة وإن اختلفت مظاهرهما النوعية، وبناء على ذلك تعرف حالة الفرد الإنفعالية إذا عرفنا شيئاً معيناً عن الطريقة التي يربط بها نفسه بعالم الأشخاص والسلطة، كما وتقوم هذه الأنساق بعدد من الوظائف بالنسبة للفرد ذاته وللآخرين والدفاع عن الأنا وتحقيق الذات. (عبد الساده وشنان، 2018، 54–55).

1–5– أسباب التفكير الجامد:

إن الانغلاق وعدم توفر المنهج النقدي والنقد التحليلي عموماً في مجالات كثيرة في حياتنا أدى إلى تأخر الإبداع في كلّ صنوف المعرفة والعلم، كما أن التعليم في مدراسنا وجامعاتنا لا يتبع أسلوب الاستنتاج في التعليم، يركز

على حفظ المعلومات ومحاولة تخزين أكبر كمية منها في الذاكرة، ولعل معيار الذكاء، من دون أن نشعر، أصبح مقروناً بقدرة الطالب خلال كل فترات دراسته على تخزين المعلومات وحفظها. والعمل بها لاحقاً بإفراغها فقط أي لا يكون المحتوى جزءاً لا يتجزأ من نظامه الفكري يغنيه ويوسع آفاقه، بل يصبح الطالب حافظاً لكم من معلومات توصل إليها شخص آخر، فنحن لا نعلّم الطالب الاستنتاج أو الابتكار أو الاختراع، والطالب ليس أمامه إلا هدف واحد أن يتشبث بما تعلم إما بتثبيته جيداً في ذاكرته، وإما بالحفاظ على مذكرته، ونرى كيف يشعر هؤلاء الطلاب لاحقاً بنوع من الاضطراب تجاه أية أفكار أو آراء جديدة تثار حول أي موضوع، لأن الجديد يثير التساؤلات عن الكم الثابت من المعلومات التي حصلوا عليها وبذلوا جهوداً مضنية لتثبيتها في ذهنهم، وخاصة تلك المتغيرة. (الصراف، 2011، 49).

بينما نجد الطلاب في الدول المتحضرة التي تتبع أسلوباً منهجياً في التدريس يقوم على الاستنتاج المنطقي ينصتون، ويستمعون، ويتجاوبون بطريقة فعالة، ومثمرة، بدل أن يكونوا مستقبلين سلبين للكلمات والأفكار وتبدأ العملية الفكرية تنشط داخل عقولهم، فالأمر عند هؤلاء الطلاب لا يقتصر على الحصول على المعلومات التي يحملونها معهم إلى المنزل للحفظ، بل كل طالب يتأثر ويتغير، وكل واحد منهم يشعر بالتغير بعد الحصول على المعلومة. ويجد كل منهم فرصته في الاختراع والاكتشاف والتطبيق العملي الفعلي لكل ماتعلمه نظرياً. (الطهراوي، 2005، 423).

يتضح مما سبق أن الأسرة هي المسؤولة عن التفكير الجامد للطالب الجامعي وذلك من خلال العادات والتقاليد والنسيج الاجتماعي، ولكي يشعر الطالب الجامعي بالسعادة والانفتاح للثقافات لابد له من الاختلاط والتفاعل مع المجتمع، كي يلين الفكر، ويتقبل الرأي الآخر، ثم يعطى حرية التحكم بالعقل، والحكمة، واتخاذ القرار المناسب.

وتُلخص أسباب التفكير الجامد فيما يأتي:

1- افتقاد الوعي اللازم لمعايشة الحياة ومواكبتها.

2- عدم تحمل المسؤولية واللامبالاة لأن التفكير والتجدد يفرضان على الإنسان مسؤوليات متعددة خاصة عندما يواجه مجتمعاً سيطرت عليه الأفكار الجامدة.

3- الخوف من الجديد، وما يأتي من تطورات، فالقديم يستأنس به الإنسان ويعرف حدوده ومعانيه، أما الجديد فيتطلب طاقات فكرية واجتهاداً، والسعي في هذه الأمور يرهق العقل الذي تعود على التراخي والكسل والأفكار الجاهزة.

4- الترف الفكري الذي يحدث عندما يعجز الإنسان عن حل المشكلات التي يواجهها عن طريق العقل (الفكر) أو يخشى مواجهتها لظروف اجتماعية أو اقتصادية، لذلك نراه يلجأ إلى الترف الفكري الذي يحوي كثيراً من الضبابية والهروب من الواقع إلى عالم لا مسؤوليات فيه.

5- ضعف البصيرة بحقيقة الدين، وضيق الأفق في التفكير، وخفة الموازين في العلم مما يجعل الفرد يعتقد أنه حاز العلم بمقوماته كلها.

6- قلة الخبرة بالواقع والعلم بالتاريخ، فتفهم الوقائع على غير حقيقتها، وتفسَّر وفق أوهام وخيالات لا أساس لها.

(كريمة وسركز، 2020، 238).

1-6- سمات الشخص ذي التفكير الجامد:

- شرود الذهن وتشتت الأفكار والإيمان بالأوهام، وهذا الشخص تنتابه نوبات من الغضب والتوتر والقلق، ويكون هش الثقافة وقليل الأصدقاء.
- إهمال الأشخاص الآخرين بسبب معتقداتهم التي يؤمنون بها، وتكوين معتقدات متناقضة ومقاومة للتغيير، والنظر إلى المجالات الجدلية على أنها أبيض وأسود فقط.
- انعدام الأمن والنظر إلى العالم على أنه مكان موحش، والخضوع والانتماء الصارم للجماعة التي استقى منها أفكاره.
- الميل للاعتقاد بمحددات خرافية مع إعطاء انطباع بأن لديه جواباً لكل سؤال.
- التقبل المطلق للمواضيع أو الرفض المطلق لها وعدم تحمل الغموض، والاستجابة غير الملائمة في المواقف الجديدة، والتمسك بأنماط سلوكية محددة.
- انعدام النية لتغيير وجهة نظره مع أنه يعرف ماهو حقيقي مما هو زائف، ويعتمد على تفسير الخبرة كما لو كانت تتطابق دائماً مع مايعتقده.

- قلة الكفاءة الإنتاجية وضعف التخيل والعجز عن فهم العلاقات المعقدة والميل إلى ترك المجال عند تأزم الأمور.
- التمسك بأنماط فكرية محددة يواجه بها الموقف مهما تنوعت واختلفت. (الزيدكي، 2021 ، 52).
- الحساسية لمشاعر الآخرين ضعيفة، لذلك يعبر عن أفكاره ولا يأخذ بالحسبان مشاعر المستمعين، وكثيراً ما تكون تعميماته للأوصاف السيئة على الشعوب والشرائح العريضة السبب في ذلك.
- صاحب التفكير الجامد ميال إلى المثالية، تأبى طبائع الأشياء تحقيقها، فهو ينشد الكمال في الوسط الذي يعيش فيه، ويرفض المعلومات الناقصة عن أي شيء ظناً منه أن الأمور لا تسير بغير ذلك، وهذا يعني قلة الخبرة بواقع الحال.
- تمسكه بما هو عليه يوحي إليه أن الطريق الذي يسلكه والأسلوب الذي يستخدمه والحل الذي أوجده وحيد في نوعيته، ولا يمكن الاهتداء إلى بدائل لها، لذلك لا يعطي أي اهتمام لمسألة البحث عن بدائل أكثر نفعاً، وهو مستعد لتحمل المشاق والآلام إلى ما لا نهاية، ولا يخطر في باله أن ثمة مخرجاً مما هو فيه.
- يولد الفكر الجامد لدى صاحبه نوعاً من الارتباك والتناقض، وكثيراً مانراه متورطاً في العمل على تنفيذ آراء خصومه في الحياة العملية، وتجسيد أهدافهم، وذلك أن الانغلاق الذهني يجعل صاحبه يخسر انسجامه الذاتي، كما يجعله عاجزاً عن إدراك مدى منطقية أعماله، واتساق مقدماته مع نتائجه، وهذا كثيراً ما يجعله يعمل لصالح خصومه.
- اللغة التي يستخدمها تميل إلى المغالاة والقطعية، فهو يستخدم جملاً من نحو: فلان دائماً يكذب، أنا لا أقول هذا أبداً، كلامك لا يمكن قبوله. فالمفردات التي نستخدمها ذات دلالة قوية على رؤيتنا للأشياء، وعلى طريقة تفكيرنا، واستخدام الألفاظ الصارمة يعطي للآخرين شعوراً خفياً بعدم وجود جدوى للحوار، أو وجود إمكانية لتغيير الآراء. (كريمة وسركز، 2020، 235).

ثانياً– التفكير المرن Flexible Thinking :

2–1– تعريف التفكير المرن:

أشار كليفورد (Guilford) إلى أن التفكير المرن يعني قدرة الفرد على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست تقليدية أو روتينية أو مكررة، وتشمل توجيه خط سير التفكير استجابةً لمتطلبات الموقف. وهو عكس التفكير الجامد، فالتفكير المرن قدرة رئيسية في اختبار الإبداع عامة، واختبارات التفكير الإبداعي خاصة التي وضعها (تورانس، Torrance) ويتطلب التفكير المرن الانفتاح الفكري والقدرة على الشفافية في الموضوعات المطروحة، والقدرة على التقدم والتراجع، أي الأخذ والعطاء في الحوار (Pull and Push) ، وعدم تعصب الفرد لفكرته الأحادية، والأخذ بالحسبان الرأي الآخر . والتفكير المرن هو قدرة الفرد على الانتقال من حالة ذهنية لأخرى، ومن مسار لآخر بحسب متطلبات الموقف أو المشكلة، فقد عد التفكير المرن من المكونات الأدبية الرئيسة للإبداع، ومن أبرز مهارات التفكير المنتج، وهو ضروري للتكيف مع المستجدات والمتغيرات الاجتماعية، ولحل المشكلات، ولاسيما في عالم متغير بشكل مذهل، وإنه ضروري لمهارة الاتصلات والتفاوض وحل النزاعات. (عبد العزيز، 2009، 159).

يعرف **ستيرنبرغ** (Sternberg, 1983) التفكير المرن بأنه" قدرة الشخص على النظر إلى الأمور ومواقف الحياة من زوايا وطرائق مختلفة". (Eden & Passig, 2000, 3)

ويعرفه كل من **كوستا وكاليك** (Kallick & Costa, 2003) بأنه "القدرة على استعمال الطرائق غير التقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات". (حمد، 2011، 44).

ويعرف التفكير المرن بأنه تكيف للموقف، وتعديل للروتين والرتابة والأفكار والتوقعات وتغييرها، فهو يتطلب تحولات في التفكير من موضوع إلى آخر، إذ يستطيع الفرد رؤية موضوع ما أو محتوى ما من منظور آخر، وهذا يتطلب تغيير الظروف والأحوال الصعبة وتحديثها لكي تتماشى مع الأحوال الجديدة باستعمال أساليب تفكير مناسبة تتناسب مع المواقف الطارئة أو الحالية(Fisher , 2003 ,1).

2-2-خطوات التفكير المرن: أشار كوهن (Cohen,2009) إلى إن هناك خمس خطوات للتفكير المرن وهي:

1 .السؤال : يتمثل بمراجعة النفس في المواقف الصارمة.

2 .التعرف : يتمثل في أن يميز الفرد المواقف التي تتطلب لمرونة.

3 .الوضوح : يتمثل في إيقاظ البصيرة وجعل الفرد أكثر وضوحاً.

4 .الاستماع : يتمثل بامتلاك الفرد قدرة الاستمتاع بالسكون.

5 .الخيال : يتمثل باستثماره ليكون مفكراً مرناً. (Cohen, 2009, 6).

2-3- قواعد التفكير المرن: تتمثل قواعد التفكير المرن بالآتي:

1 .إن ذوي التفكير المرن هم الأكثر تحكماً وتأثيراً.

2 .لا يمكن حل المشكلة بالعقلية نفسها التي أنتجتها.

3 .التركيز على التنوع في الوسائل والغايات.

4 .إذا لم تنفع النتيجة المطلوبة فيجب تغيير الطريقة مباشرة.

5 .أن يضع الفرد في الاعتبار جميع العوامل المتعلقة بالتفكير المرن سواء كانت تتعلق بالفرد أم بالآخرين.

6 .على كل فرد وإن كان لا يستطيع أن يرى الجوانب كلها أن يستمع للآخرين لتلافي هذا النقص. (أبو رياش وعبد الحق، 2007، 179).

-2-4-النظريات المفسرة للتفكير المرن:

1-نظرية كون وتومبسون:(Cowen &Thompson,1951)

حددت هذه النظرية المرونة بأنها ميل الفرد إلى الانفتاح على طرائق مختلفة في حل المشكلات أو المسائل، والمرونة صفة لاستجابة تضم كل مظاهر سلوك الفرد الذي يتصف بالكفاية الإنتاجية، وقوة التخيل، وقوة الحيلة، والقدرة على التعبير الإنفعالي في المجال الإبداعي، والميل إلى عدم ترك الميدان عندما تتأزم الأمور والمدى المتعدد

من الاهتمامات والمجال الواسع في الأداء والتوافق مع المجتمع، أما التصلب فيعني العكس من كل ذلك. (خزعل، 1998، 36).

2–نظرية وتكن: (1981. Witken)

اهتمت هذه النظرية بالأساليب المعرفية، وأكدت على :

أ– الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي.

ب– المغامرة مقابل الحدر.

ج– السطحي في مقابل العميق.

د– المتصلب مقابل المرن.

هـ– تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض.

إذا كان التفكير الجامد مقابل المرونة يتمثل بالفروق بين الأفراد في قدرتهم على عزل المشتتات، حيث يمتاز أصحاب التفكير المرن بالقدرة على الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالموقف، وعزل المثيرات التي تشتت نشاطهم واستجاباتهم أما الأشخاص المتشددون فيمتازون بضعف قدرتهم على الانتباه للمثيرات الجوهرية المرتبطة بالموقف نتيجة ضعف قدرتهم على عزل تأثير المشتتات الأخرى. وهذا ينعكس سلباً على معالجتهم المعرفية واستجاباتهم للمواقف، (المبارك، 2009، 87) ويتسمون بالصحة النفسية والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس، وهم أكثر قدرة على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية، ويعترفون بأخطائهم، ويتقبلون تصحيح الآخرين لآرائهم خصوصاً إذا كانوا أكثر خبرة ويستطيعون تغيير ظروف البيئة والمواقف ويلجؤون في بعض الأحيان إلى التغيير في البيئة في حد ذاتها. (غريب، 2013، 30).

3 –نظرية ستيرنبرغ: (Sternberg, 1988)

ظهرت هذه النظرية عام 1988 وسميت بنظرية حكومة الذات العقلية، إذ أكدت:

أ–أن سبب تسمية حكومة الذات العقلية تتمثل بأن هناك أشكالاً عدة للحكم، أو إدارة النشاطات لدى الأفراد، فأشكال الحكومات التي يراها الأفراد ماهي إلا مرايا لما يدور في أذهان الآخرين.

ب– أن هناك نوعاً من التوازي بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فالمجتمع يحتاج أن يحكم نفسه، وكذلك الأفراد بحاجة حكم الآخرين.

ج– قيام الحكومة بوضع أولويات لها، وكذلك الأفراد ويحتاجون إلى تحديد مصادرهم، كما أن الحكومة تسعى إلى تحقيق ذلك.

د– أن الأفراد بحاجة إلى الاستجابة للتغيرات التي تحدث في البيئة، لذلك تسعى الحكومة إلى الاستجابة لتلك التغيرات والظروف والأحوال المحيطة بها على المستوى المحلي والمستوى العالمي.

هـ– أن هناك طرائق مختلفة يمكن أن تفسر أساليب التفكير بالإدارة أو النشاطات إذ يستعمل الأفراد الأسلوب الذي يشعرون من خلاله بالأمان والراحة.

و– أن الأفراد يستخدمون أساليب تفكير مختلفة بالاعتماد أو بحسب مايتطلبه الموقف أو بحسب ماتتطلبه الحالة المقدمة.

ز– الاعتماد الجزئي على التفاعل الاجتماعي وهذا أهم ما يميز هذه النظرية لذا يمكن تنميتها وتعديلها (Sternberg,1988,197).

وقد أشار بيسرن وأوزدمير(Beceren & Ozdemir,2000)، وهم من الذين تأثروا بنظرية العالم ستيرنبرغ، إلى أن أساليب التفكير تمتاز بأنها معرفية وانفعالية وفق المراحل المتغيرة، وتتمثل المعرفية في أن الفرد يواجه مسألة ما ويود أن يتعامل معها بالأسلوب المفضل، في حين تتمثل الإنفعالية بأن الفرد يعمل عن طريق العاطفة في بعض المواقف التي ينبغي مواجهتها، فعندما يتعلق موضوع ما بالفرد يستعمل الأسلوب الأفضل والأنسب لمواجهته أي يتكيف مع الموقف.

كما أشارستيرنبرغ Sternberg إلى أن أساليب التفكير وإن كانت تمثل مجموعة من الطرائق المفضلة لدى كل فرد في التفكير وتوضح له كيفية استعمال أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها، فإن التفكير المرن يتمثل بقدرات تؤدي إلى توظيف أساليب التفكير. وهكذا قام بتصنيف الأفراد وفق ثلاثة عشر أسلوباً بحسب أساليب تفكيرهم، وزعها على خمس مجموعات رئيسية، ينضوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب، وهذه المجموعات:

1. الوظيفة: تمثل الأساليب " التشريعية، والتنفيذية، والقضائية. "
2. الشكل: يضم الأساليب " الملكية، والهرمية، والفوضوية، والأقلية".
3. المستوى: يشمل الأساليب " العالمية، المحلية. "
4. النزعة: تشمل الأساليب " التحررية، والمحافظة. "
5. المجال: يضم الأساليب " الخارجية، الداخلية ".(الفاعوري، 2010، 58).

أكد ستيرنبرغ في عام1994أن أساليب التفكير هي أشكال التفكير التي يجد الفرد أنها مناسبة وموافقة له، وهي ليست مستوى الذكاء، ولكنها طريقة استعمال الذكاء وتتضح أهميتها في تحديد نمط التفكير السائد من حيث كونه تفكيرًا تحليلياً أو تفكيراً مرناً وأثر ذلك في كيفية معالجة المعلومات والخبرات، وقد أشار ستيرنبرغ فيما يخص التعامل مع التجارب الجديدة أن لها ميزتين:

1) الاستبصار :Insight ويعني القدرة على التعامل بفعالية مع الأوضاع والمواقف الجديدة.

2) القدرة على أن يكون الفرد فعالاً ومرناً في التفكير وحل المشكلات.

ويبرز في نظرية ستيرنبرغ أهمية اختبار المحيط البيئي الذي يمكن للفرد أن ينجح فيه، والتكيف مع ذلك المحيط أو إعادة تشكيله إذا لزم الأمر، وتكون الثقافة هنا عاملاً رئيسياً في تعريف الاختبار الناجح والتكيف وإعادة التشكيل. (حمد، 2011، 36).

ويتضح من مبادئ هذه النظرية أن الأفراد يتباينون في مقدرتهم على التعامل مع مختلف المواقف، فكلما كان الفرد أكثر مرونة يستطيع أن يتكيف مع العديد من المواقف.(محسن، 2010، 60).

مما تم استعراضه من أدبيات لنظرية ستيرنبرغ، ثمة نقاط رئيسية تتمثل بالآتي:

أ–أهمية تفسير طبيعة أساليب التفكير بشكل عام والتفكير المرن بشكل خاص.

ب– كلما كان الشخص أكثر مرونة تمكن من استعمال الأسلوب المفضل اتجاه الموقف الذي يتعرض له.

ج– المدرس بحاجة إلى أن يكون مرناً في تفكيره لكي يقوم بالتدريس الفعال مع الطلبة الذين ينتمون إلى أساليب تفكير مختلفة.

د– الإبداع لدى الشخص يتطلب قبل كل شيء أن يكون مرناً.

هـ– الشخصية المرنة تتطلب من الأشخاص أن يكونوا بحاجة للاستجابة للتغيرات في البيئة.

و– تمتاز المرونة بأنها معرفية انفعالية.

ز– المرونة تتطلب أن يتوافق الشخص مع مواقف الحياة المتنوعة أو المختلفة.(ستيرنبرغ، 2004، 141– 189).

2–5– خصائص التفكير المرن:

أشار تريسي (Tracy,2011) إلى أهم خصائص التفكير المرن وهي:

1 .الشخصية القوية هي الشخصية المرنة وليست الصارمة.

2 .التفكير المرن أفضل طريقة تحمي من الانكسار أمام المواقف الصعبة، ويتمثل في أن الانسان يواجه في حياته الكثير من المواقف الصعبة التي لا تنتهي أبداً وفق رغباته وأهدافه.

3 .التفكير المرن مهم وضروري لتحقيق الأهداف بنجاح.

4 .الشخصية المرنة لا يمكن مقاومتها أو هزمها.

5 .المرونة العقلية تعزز الإبداع كما أكدها ولما وكوتست (Koutstaal & Wilma) ، وامتلاك المرونة العقلية للفرد تجعله يحقق أهدافه الشخصية والجماعية على نحو فعال ومثمر.

6 .إن أفضل الطرائق لامتلاك التفكير المرن هو القدرة على التكيف مع المتغيرات التي تواجه الفرد دائماً، والتأقلم مع كل جديد يطرأ على الفرد.

7 .الشخصية المرنة لا تخضع بسهولة ولا تستسلم أبداً.

8 .المرونة العقلية تمنح القدرة على التكيف والتقويم الصحيح، وفي هذا الصدد أكد مايسل(Maisel) أن العقلية التي تتصف بنسبة عالية من المرونة تمنح القدرة على التقويم الصحيح، والتكيف مع الأعمال المختلفة، وترتبط المرونة العقلية بالدوافع، ويؤثر تغير البيئة والموقف والسلوك في طريقة التفكير.

9 .المرونة العقلية تجعل الفرد يبتعد عن التفكير المحدود، وقد أشار كوتستال (Koutstaal) إلى أن المرونة العقلية تنقل الفرد بعيداً عن نماذج التفكير المحدود إلى آفاق أخرى وهي الانفتاح والإمكانات اللا محدودة . (Tracy,et.al.,2011.106). للأشخاص ذوي التفكير المرن والجامد خصائص معينة وقد عرض روكيش (Rokeach) وصفاً للتفكير الجامد وسمة شخصية عامة : كما يلي:

1. عدم الرغبة في اختبار البرهان الجديد بعد أن يتكون الرأي فعلاً.
2. مقاومة تعطيل الحكم حتى يكون البرهان الكافي متاحاً.
3. الميل السريع لرفض أي دليل أو مناقشات تتعارض مع معتقدات الشخص.
4. الميل إلى النظر إلى المجاملات الجدلية على أنها أبيض وأسود فقط.
5. الميل إلى تكوين معتقدات قوية، ومقاومة التغيير بحدة استناداً إلى برهان غير كاف.
6. الميل إلى إهمال الأشخاص الآخرين بسبب معتقداتهم المخالفة.
7. الميل إلى إفراز معتقدات متناقضة في أسسها المنطقية.
8. عدم احتمال الغموض . (حسين وعبد، 2018، 37).

بينما يتصف الأفراد ذوو التفكير المرن بأنهم :

– لا يتأثرون بالمشتتات الموجودة في المواقف لأنهم أكثر قدرة على تركيز الانتباه على عناصر الموقف.

– يتسمون بالصحة النفسية والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس وهم ذوو شخصية متحررة.

– يتميز المرنون بالذكاء والقدرات العقلية المتطورة والناضجة وهم أقدر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية.

– الأفراد المرنون يعترفون بأخطائهم ويتقبلون تصحيح الآخرين لآرائهم.

– حين مواجهتهم المشاكل يلتمسون الوسائل لحل هذه المشكلات، بدلاً من أن يعتادوا على وسائلهم القديمة، ويرغبون في التعلم والتغيير وتجريب الجديد باستمرار.

– المرنون أقدر على التكيف ويستطيعون تعديل استجابتهم بتغير ظروف البيئة والمواقف، وربما يلجؤون في بعض الأحيان إلى التغيير في البيئة ذاتها. (حماد، 2017، 16–17). فثمة تباين في الخصائص بين الأفراد المتصلبين والأفراد المرنين واختلاف في تناولهم ومعالجتهم للمواضيع والمواقف، وهذا نابع من تمايز الكيفية التي يفكر بها كل من الصنفين ومعتقداتهم، وينعكس ذلك على اختلاف النواتج والاستجابات المترتبة على هذه المعالجة المعرفية بقطبيها.

مما سبق يمكن القول ثمة أسلوبان للتفكير كما ميزهما روكيش، التفكير الجامد يكون فيه أسلوب التفكير جامداً ثابتاً نسبياً مقاوماً للتغير، لا يتحمل الغموض أو اللبس، ولا يستطيع أن يتقبل أفكار غيره أو يتفهمها، وتتميز استجاباته بالقبول المطلق أو الرفض المطلق للأفكار أو الأشخاص دون تمحص أو فحص. والتفكير المرن وفيه يكون أسلوب التفكير نامياً متطوراً يهتم فيه الفرد بمعرفة أفكار الأفراد ومعتقداتهم، ولديه القدرة على تغيير أفكاره بنفسه إذا ثبت أنها خاطئة.

فعندما يمر الإنسان بظروف قاسية تسبب له أزمة في بعض الأحيان، وتجعله غير قادر على التفكير أو التصرف بالطريقة الصحيحة لابد من إيجاد أسلوب ومنهج للتعامل مع مثل هذه الظروف كالتدرب على التفكير المرن الذي يقودنا إلى إيجاد فرصة في كل أزمة أو تغيير طارئ على حياتنا اليومية، ننتقي بوساطته أفضل الحلول للسير قدماً نحو تحقيق أهدافنا بنجاح والتأقلم مع كل الظروف غير الطبيعية التي نعيشها سواء أكانت على المستوى الشخصي، أم الأسري، أم العلمي لنسير في طريق النجاة والنجاح. (سحيمات، 2010، 14).

المحور الثاني : التلوث النفسي

-تمهيد.

يعد التلوث النفسي ظاهرة نفسية وتربوية خطيرة تستلزم دراستها، وأدبيات علم النفس التربوي وغيرها بحسب اطلاع الباحثة تفتقر إليه في البحث العلمي، فالسلوك استجابة للمتغيرات والمثيرات المختلفة التي يتشكل في ضوئها سلوك الفرد وتفاعله مع ذاته ومجتمعه، وتترك الأزمات التي تمر بها الدول جراء الحرب أو الأزمات الأقتصادية انعكاسات خطيرة على أخلاق الأفراد وبيئة ملوثة تؤدي إلى تلوث سلوك من يعيش فيها.

لقد أكدّت كثير من الدراسات أن أهم العوامل المهددة للأمن النفسي للأفراد والجماعات الحروب وما يصاحبها من كوارث وخسارة وتشرد وخسائر في الأرواح والممتلكات وتحطيم للقيم والمُثل، والتلوث قد يأتي من التعود والعادة والتطبع والتطبيع، ويصبح أسلوب التصرف في كل الحالات جزءاً من سلوك الإنسان، أي إن العادة الجديدة المكتسبة تتغلب على الإنسان نفسه. (مبارك، 2010، 214).

وتتأثر المجتمعات المعاصرة بالتغييرات الثقافية والاجتماعية والفكرية السائدة في المجتمعات الأخرى، وهذا ينعكس على جميع شرائح المجتمع والمجتمع العربي جزء من المجتمع الإنساني يتأثر بهذه التغييرات سلباً وإيجاباً في الجوانب الاجتماعية والثقافية والحضارية، ولعل أهم الفئات تأثراً هم فئة الشباب لأنها الفئة الأكثر دينامية وفعالية لصنع مستقبل أفضل.

إن هذه التغييرات والفكر العولمي والتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، وانتشار وسائل الاتصال الاجتماعي، وازدياد حجم الأزمات كماً ونوعاً، أثر في فكر الشباب وترتب على ذلك آثار إيجابية وسلبية كزيادة حدة القلق والتوتر، وضعف الاندماج الاجتماعي، والتفكك الأسري، وضعف المعرفة الثقافية والاجتماعية. الحياة الجامعية فترة حرجة في التغيير والتطوير، يبدأ معها حالة الصراع بين مايحمله الشباب من هوية ثقافية وأفكار ومبادىء ومنظومة قيميه من ثقافة الجامعة الأجنبية وفلسفتها وقد يتأثر الطلبة بذلك ويبدؤون بإحداث تغيير في هويتهم الثقافية لصالح الثقافة الأجنبية ويعبر عن هذا سيكولوجيا التلوث النفسي. (الفراحين،2020 ، 2-3 بتصرف).

2-1- تعريف التلوث النفسي:

على الرغم من شيوع هذه الظاهرة وانتشارها عبر الأزمنة والحضارات المختلفة، تعد عمليات البحث والدراسة فيها حديثة النشأة، وذلك بحسب ما توفر من أدبيات سيكولوجية، و (Rachman -1994) أول من تناول مفهوم التلوث النفسي في دراسته الموسومة " التلوث النفسي وعرّفه بأنه " إحساس داخلي مصحوب بحالة انفعالية حادة ينتج عن تصورات وأفكار وسلوكات غير مقبولة" (Fairbrother,2002,21).

فعندما تتلوث النفس تتجرد من نوازعها الإنسانية وخصوصية قيمها، ويبدل بها الدخلية (الزائفة، الفاسدة، الشاذة) التي يروجها المفسدون في العالم، فالنفس البشرية شأنها شأن البيئة والطبيعة تتلوث بما لا يحصى من الأضرار، لكن الطبيعة تتعافى، ولديها القدرة إلى حد ما على مقاومة أضرار التلوث، أما النفس البشرية فإنها إذا تلوثت تحولت إلى حالة أخرى، وأصبحت طاقة معبرة عن التلويث الذي أصابها، لأن تلوث النفس يعني توفير آليات جديدة لحركتها والتعبير عن وجودها، وفي معظم الأحيان يكون التلوث منطلقاً من نمط تفكيري معين، يحقن النفس بآليات تتفق ومنهجه واتجاهاته، ويسبب لها عاهة الاستعباد والأسر والدمار، وهذه النفس المستعبدة الملوثة تضع عالمها المتفق مع درجة التلوث التي أصابتها، وتؤثر في العقل الذي تتعامل معه وتستعبده أيضاً. (السامرائي،2013، ص2). ويعتمد المنطق في بلورة فكرة التلوث النفسي على رؤية واقعية لحركة المجتمع، فقد شهدت المجتمعات العربية ظواهر اجتماعية وفكرية ونفسية لم تكن نتيجة طبيعية للتطور الإنساني والحضاري، وإنما فرضتها عوامل وتغيرات سريعة ارتبطت بالحروب على أنواعها وماترتب عليها ظهور سلوكات لم تكن مألوفة في ثقافتها وحالات القلق والانفعال وتغير المزاج النفسي وهي لا شك آثار تترك انعكاسات خطيرة في شخصيات الأفراد، وتختلف حدتها وتأثيرها باختلاف البناء النفسي لهم.

والتلوث النفسي من المفاهيم ذات العلاقة الكبيرة بشخصية الفرد لارتباطه بالصحة النفسية التي يتمتع بها، ولم يتفق الباحثون على تعريف واحد له، وذلك لاختلافه حسب المجتمع والثقافة، إلا أنه هناك ملامح عامة متفق عليها حول مفهوم التلوث النفسي فقد عرفه محمد (2004) بأنه " مجموعة المدخلات السلبية التي يتبناها الأفراد (سلوكاً وفكراً) التي تؤثر في أصل هويتهم الحضارية المعبرة عن بناء اجتماعي على امتداد (الوطن) " (محمد،2004، 27–28). وعرف بأنه " حالة من السخط والاستياء والعدوان تؤدي إلى ضعف الاندماج الاجتماعي بين الفئات الاجتماعية نتيجة هيمنة بعض الفئات على مراكز القوة والسلطة في المجتمع. (عبد الحافظ،2000، 98).

وهناك من المفاهيم التي تتعلق بالتلوث النفسي :

1– مفهوم الارتباط والتجذر والهوية :

يطرح (إريك فروم) هذه المفاهيم، ويرى أن الحاجة للارتباط تنشأ من تمزق روابطنا الأولية الطبيعية، وبفضل القوى العقلية وقوى الخيال يكون الفرد واعيا بانفصاله عن الطبيعة وبضعفه وعجزه، وبالطبيعة الاعتباطية للولادة والموت يكون الناس قد فقدوا علاقاتهم الغريزية السابقة مع الطبيعة ، ووجب عليهم أن يستعملوا العقل والتخيل من أجل خلق ارتباط جديد مع الآخرين من بني الإنسان ، والطريقة المثلى لتحقيق هذا الارتباط ما يسميه فروم الحب المثمر الذي يتضمن الرعاية والمسؤولية والاحترام والمعرفة، ويرى فروم أنه يجب أن يصبح الناس أفراداً خلاقين ومنتجين في حالة خلق الحياة (مثل إنجاب الطفل أو خلق الأشياء المادية مثل الفن والأفكار) أما إذا أعيقت حاجة الخلق والإبداع لأي سبب يصبح الناس مخربين، وهذا هو البديل الوحيد للإبداع والخلق، فالهدمية مثل الخلق والإبداع، هي شيء في طبيعتنا وكلا الميلين يرضي حاجة التجاوز، ومع ذلك فالإبداع هو الميل الأول، ويرى فروم أن حاجة الإنسان إلى التجذر تنشأ من فقدان روابطنا الأساسية مع الطبيعة، ونتيجة لهذه الخسارة نقف منعزلين، ويجب علينا أن نكوّن جذوراً جديدة في علاقتنا مع الآخرين لتحل محل جذورنا السابقة الطبيعية.

2– مفهوم التفسخ الاجتماعي (الأنومي) :

أول من صاغه عالم الاجتماع الفرنسي (إميل دور كهايم عام 1897) في مؤلفه الانتحار، ويقصد بالأنومي حالة المجتمع الذي يعاني من فقدان المعايير المطلوبة لضبط سلوك أعضائه، والمعايير التي كانت راسخة وتتمتع باحترام الأفراد لا تستأثر بهذا الاحترام وتفقد سيطرتها على السلوك ثم تعم الفوضى والاضطراب في المجتمع ويصبح الأفراد في حال من الشك وعدم اليقين فيما ينبغي عليهم إتباعه وما يتعين عليهم تركه، وتصبح الحدود الفاصلة بين الممكن والمستحيل غير معروفة ، كما تنعدم الحدود الفاصلة بين ما هو مشروع وما هو غير مشروع .

ويرى (دوركهايم) أن هذه الحالة تحدث نتيجة التحولات الاقتصادية المفاجئة سواء في الكساد أم الرخاء، وهذا الخلل في تفسخ المجتمع بهذه الصورة قد يؤدي إلى دفع أفراد المجتمع إلى الانتحار . وكذلك يرى أن المرء والعالم يسيران بلا هدف وأن الفرد الذي يشعر بهذه الحالة يتسم سلوكه بالفوضى، وتبدو له المعايير الاجتماعية تافهة أو بعيدة المنال.

3- مفهوم الغزو الثقافي:

لقد وجدت الدول الاستعمارية أن هذا النوع من الغزو يكون الأكثر فاعلية والأقل كلفة والأسرع انتشاراً والأبقى زمناً، ولا يثير المشكلات بالقدر الذي يسببه الغزو العسكري أو الضغوط الاقتصادية لا سيما بعد أن تصاب الشعوب بالغزو الذاتي حينما تحاول برضاها الانسلاخ من أصولها باسم التقدم والمعاصرة والحداثة، لقد بات الغزو الثقافي يوصف بالاستعمار النظيف الذي يرغب ولا يرهب . (طراد،2012، 98 –99).

2-2- مظاهر التلوث النفسي:

يمكن الاستدلال على وجود التلوث النفسي لدى الفرد بملاحظة مجموعة من الأعراض والتغيرات التي تظهر في تفكيره وسلوكه، ومن تلك المظاهر:

1-التمرد النفسي: يعني الشعور بالاستياء والغضب، والنزعة إلى رفض القيم، والامتثال إلى القوانين والانسجام مع العادات والتقاليد.

2-القلق الوجودي: يشير إلى الإحساس بالفراغ واللامعنى، والشعور بالملل واليأس، وضعف الأنا.

3-الاندفاعية: يعني عدم القدرة على ضبط النفس، ومعالجة الانفعالات السلبية.

4–الأنانية المفرطة: تعني حب النفس لدرجة الأنانية والشعور بعدم الرضا والقناعة.

5–السلوك الفج: هو السلوك غير الناضج انفعالياً الذي لا يتناسب مع طبيعة العادات والتقاليد وخاصة حينما يتعلق الفرد بثقافات الغير التي لا تنسجم مع المعايير المجتمعية.

6– التطرف: يعني التشدد والتعصب والبعد عن الوسطية والاعتدال والانحراف نحو السلبية.

7– الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية: تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، والتفكير اللاعقلاني يظهر في جمل يعبر فيها الفرد باستخدام مفردات كالحاجة (need) وأفعال الوجوب (Have to–Must–Ought to) وتمثل مطلباً ملحاً ليس لها أساس تجريبي لاستخدامها، فهي صحيحة وغير واقعية وتقود إلى اضطرابات عاطفية، وهي نتاج أفكار غير واقعية مدمرة تقود إلى عدم الراحة والقلق عند الفرد لا تساعده على تحقيق أهدافه. (مجلي،2011، 195).

2–3– مجالات التلوث النفسي:

- **التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها :**

كل إنسان في هذا العالم له هويته الخاصة، فهو يعيش في وطن مع أهل وعشيرة ومجتمع له أفكاره ومعتقداته وتاريخه وعاداته وتقاليده واهتماماته واتجاهاته وقيمه. وهذه العوامل تميزه من غيره من الأفراد في المجتمعات الأخرى، وفي الوقت نفسه تكوّن هوية الفرد وهوية المجتمع. وقد ظهر مصطلح الهوية مرتبطاً بالفرد فالهوية منسوبة إلى (هو) تطلق على صفات الشخص الجوهرية التي تميزه من غيره سواء أكانت جسمية أم عقلية أم انفعالية أم دينية أم عرقية، وهوية الأمة فهي خصائصها الجوهرية التي تميزها من غيرها من الأمم الأخرى من لغة ودين وتاريخ وفكر وإنتاج ومعتقدات وتقاليد، وهذه الخصائص تتميز بالثبات والامتداد العميق في تاريخ الأمة لأنها راسخة طبيعياً في كينونتها وهويتها وتميزها من غيرها من الأمم، وتتميز هذه الخصائص بالاستمرارية والانتقال عن طريق الإرث الاجتماعي إلى الأجيال القادمة ما يوفر لها فرص الاحتفاظ والاستمرار. إن محاولة إنكارها والإساءة إليها يعني إنكار ذلك الوجود والإساءة إليه ومهما جاهد الإنسان في إنكار هويته الحضارية فلابد أن تطفو على سطح صاحبها وتكشف زيفه وابتداء من وجهه وانتهاء بطبيعة مشاعره. (مبارك، 2010، 223 – 224).

- **التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية :**

إنها الخاصية التي توفر المناخ الخصب لاحتمالية الإصابة بالتلوث النفسي، عندما يتخذ الأجنبي بمظاهره الشكلية (المادية والمعنوية) نماذج يقتدي بها، ويسعى إلى محاكاتها في سلوكه ومشاعره وأساليب تفكيره وطبيعة تخيلاته، فيتحول إلى مجرد جسد بالٍ في مجتمعه أو وطنه بينما تهيم روحه في فضاءات المظاهر الشكلية الأجنبية، ولا سيما أن المظهر الخارجي له أهمية كبيرة في الانجذاب إليه. (مبارك، 2010، 226).

- **التخنث غير الموضوعي :**

يطلق معنى التخنث على كل فرد يتصرف بخلاف توقعات المجتمع لنوع جنسه الملاحظ أو بخلاف الدور الاجتماعي المحدد له سلفاً. فإذا أبدى الذكر تصرفاً اتسم بالتميع والتجبن وإبداء المرونة والخجل المبالغ فيه أو ارتدى ثياباً أو تزين بزينة أقرب للإناث وغيرها من الأساليب، وسينعت بهذا الوصف والحال نفسها إذا أظهرت الأنثى تصرفاً استرجالياً. وفي هذا الصدد يؤيد عدد كبير من الخبراء شيوع ظواهر شاذة واستفحالها وعلى الصعيد العالمي كالتخنث والضعف الفكري والبلادة وشيوع التمرد والتجاوز على النظام واللامبالاة والرشوة، ويفترضون أن السبب راجع إلى العقل الجمعي الذي ينتشر كالوباء أو العدوى بين الناس حين لا يقوى الفرد على التصرف بمعزل عنهم تحاشياً من اتهامهم له بالشذوذ عما أصبح مقبولا في قيمهم حتى لو كان من قبيل الخطأ الشائع. كما أشارت دراسة (الراوي، 1971) إلى أن ظاهرة التخنث تكثر في المجتمعات التي تستفحل بها الحروب والمجاعة والظلم. (مبارك، 2010، 228).

- **الفوضوية :**

تشكل ظاهرة الفوضى سمة من سمات المرحلة الهمجية والغوغائية التي كانت سائدة قبل ظهور الحضارات الإنسانية، ويمكن أن تعد سمة لكل فرد مسيطر عليه السلوك العشوائي، ومؤشراً لاستفحال الفساد بكل أنواعه وشيوع الجهل والظلام نتيجة غياب العقل المنظم للقوانين والتشريعات التي تضمن الحقوق للجميع. هناك الكثير من العوامل المسببة للفوضى في الوقت الراهن، فمثلاً يرى (كامبهوفر) أن هناك فوضى راهنة ذات ارتباط بالارتباك الحضاري

مادام الجنس والدولار الرمزين المسيطرين والجوهريين في عصرنا في حين يعتقد (الن فنكلكروت) أن الفوضى نتيجة حتمية للوضع الذي أصبح فيه المثقفون سلاله مهددة بالانقراض. (مبارك، 2010، 229).

4-1- النظريات التي تتعلق بالتلوث النفسي:

1-نظرية الاستثناء الثقافي : تعبير اخترعه الفرنسي (جاكس ثيدو) في مؤلفه فرنسا المستعمرة ، حين أكد وجود اختراقات أجنبية متنوعة تهدد السيادة الوطنية ليس في الدول النامية والفقيرة فحسب بل في أغلب دول أوربا، ولو نسبياً ومنها (فرنسا) التي أصبحت الآن تحت نيران الاستعمار الثقافي، فطريقة الحياة الأمريكية بلغت أعماق المجتمع الفرنسي في ذاته وعقله. ودعم هذا الرأي المفكر الفرنسي (كرستيان كومباز) عندما تساءل عما إذا كانت فرنسا قد باعت روحها لأمريكا، وكشف عن دور وسائل الإعلام في تنميط رأي الناس بالأكاذيب باسم الحرية، وأدخلت الناس إلى عالم الرغبات والخيال، وهذا أضر بالنزعة العقلانية الحديثة وأدى إلى انفجار الحداثة لاسيما عندما تخلى المجتمع عن كل مبدأ العقلنة والهوية التاريخية، وهذا جعل الفرنسيين يطالبون بما أسموه (الاستثناء الثقافي) الذي يعني استثناء المنتج الثقافي المحلي من الاتفاقات الدولية ومنها اتفاقية (الجات) التي تفتح أسواقها للمنافسة الحرة على العالم، فاتفاقية الجات فرضت في المجال الفني والثقافي مؤخراً في أغلب بلدان العالم ومنها أوروبا نوعاً من الاحتكار الثقافي الأمريكي بسبب ضخامة وسائلها الإعلامية وتقدمها في الوقت الذي تطالب فيه تلك الدول بإعطائها فرصة للتعبير عن نفسها وثقافتها عبر القنوات الضخمة لوسائل الإعلام العالمية، واحترام الخصوصية الثقافية والتنوع الثقافي والمحافظة عليها رصيدَ إثراءٍ للحضارة الإنسانية الواحدة، ووضع حلول جذرية لمفاهيم الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان.

2 -نظرية الولاء : يعد كل من (كاتز وكاهين) من أبرز رواد نظرية الولاء الداعية إلى الالتزام الأخلاقي للفرد والجماعة تجاه ببعضهما وبالأرض والقيم والأصول والمصير المشترك والأهداف المنشودة. وتعبر هذه النظرية عن درجة تمثيل الفرد لقيم مجتمعه، ولهذا يعكس الولاء خطاً مستقيماً يربط حاجات الفرد بحاجات المجتمع العليا، وهذه السمة لا تأتي بفرض القوة أو بطاعة الأوامر أو بالمكافآت أو الحوافز بل تأتي بالتعزيز الذاتي. إن نظرية الولاء تؤكد أهمية المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والسلوكات الإيجابية المميزة بالحب والاعتزاز والبذل والعطاء والتضحية

والعمل على تطوير الواقع بأفضل صورة خدمة للصالح العام. وترى أن مفهوم الولاء لا يتطابق تماماً مع مفهوم الانتماء، فالفرد ينتمي إلى جماعة معينة أو مؤسسة أو بلد ويرتبط به، إلا أنه قد يحمل مشاعر سلبية أو إيجابية من الرفض أو القبول، أما الولاء فيعني الانتماء الإيجابي الفعال الذي يتطلب التضحية والنصرة وروح المبادرة للجهة التي ينتمي إليها.

3 –نظرية الاغتراب : ترجع أصول النظرية إلى كثير من الفلاسفة من أمثال (هيجل ونيتشه ودور كهايم) وحاول بعض علماء النفس صياغتها لتلائم تفسير بعض الحالات النفسية المضطربة، ولعل أشهرهم عالم النفس (ملفن سيمان) عام 1959 الذي حدد الاغتراب في خمسة أبعاد هي:

أ–العجز: يعني شعور الفرد بأنه لا يستطيع أن يؤثر في المواقف الاجتماعية التي يواجهها، لايستطيع أن يقرر مصيره أو التأثير في مجرى الأحداث أو في صنع القرارات المهمة التي تخص حياته ومصيره فيعجز بذلك عن تحقيق ذاته.

ب–اللا معنى: يعني توقع الفرد أنه لن يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك.

ت–اللامعيارية: حالة انهيار المعايير التي تنظم السلوك وتوجهه.

ث–العزلة: تعني انفصال الفرد عن مجتمعه وافتقاده للصلات الاجتماعية.

ج– الاغتراب عن الذات : وتعني عدم القدرة على التواصل مع الذات، والشعور بما يرغب أن يكون عليه.

1– النظريات التكاملية : يرى أصحاب هذه النظريات أن أي اضطراب في السلوك محصلة لتفاعل مجموعة من العوامل يرجع بعضها إلى عوامل بيولوجية أو فيزيولوجية ويرجع بعضها الآخر إلى عوامل نفسية أو عقلية أو إلى عوامل البيئة المحيطة، ولذلك تمثل هذه النظريات الاتجاه السائد في الوقت الحاضر. وقد أشار (جلوك والينور) إلى أنه يمكن القول إن الأشخاص الذين يعيشون في الحياة الحضرية المختلفة يتميزون بعدد وافر من العوامل التي واجهتهم في حياتهم المبكرة وأثرت في تكوينهم والتي جعلتهم منحرفين. أما بعض العوامل الفرعية فلا تكفي وحدها لتكون سبباً للانحراف المتكرر الذي تسببه مجموعة من العوامل العامة المركبة.

والنظرية النفسية الاجتماعية هي التي يندرج تحتها هذه المجموعة المركبة من العوامل المختلفة وتضم في تفسيرها العوامل الذاتية والعوامل البيئية معاً. لذلك نعد الإطار المرجعي لهذه النظريات التكاملية متضمناً تآلفاً بين النظرية النفسية التي تركز اهتماماً على الفرد في علاقته بجوانب الشخصية المختلفة سواء أكانت نفسية أم عقلية أم جسمية، والنظريات الاجتماعية التي تهتم بالبيئة سواء أكانت داخلية أو خارجية. لذلك تعد النظرية النفسية الاجتماعية السلوك المنحرف ناشئاً عن فشل الضوابط الشخصية الداخلية والاجتماعية الخارجية في إيجاد اتساق بين السلوك والمعايير الاجتماعية، وهو ما يسمى بنظرية الضوابط الاجتماعية الداخلية والخارجية، ويرى (ركلس) أن فهم أنواع السلوك الفوضوي يتطلب من الباحث تفسير العلاقة القائمة بين الفرد وبين الموقف الاجتماعي المباشر في إطار النظام العام للمجتمع. (الزعبي،2018، 2536).

4-5- أسباب التلوث النفسي:

تحدث ظاهرة التلوث النفسي في إطار اجتماعي وتربوي، وعملية انتقالها من مجتمع إلى مجتمع ومن فرد لآخر داخل المجتمع نفسه أمر سهل وسريع بسبب العولمة والانفتاح بين المجتمعات ويختلف تأثير هذه الظاهرة في الجماعات والأفراد، فبسبب مفرزات التطور الحضاري السلبية، وماتخللها من عوامل متعددة أطلت علينا باسم العصريّة والحداثة، وأصبحت فئة الشباب العربي تنسلخ عن واقع مجتمعها، فالقيم تبدلت، والأيديولوجيات انحرفت، والنفوس تلوثت، وأثر ذلك في تشكل هوية الشباب، فمجتمعاتنا العربية تعاني صعوبات عدة، مثل عدم الاستقرار الداخلي والعجز الاقتصادي بالإضافة إلى البطالة وعدم وجود فرص عمل وأجور عادلة وتضخم الأسعار وتراجع قيمة العملة والفروقات الطبقية، وهناك مجتمعات تعاني من التعصب والبطالة والفقر والتمييز وتضخم الأسعار وعدم الشعور بالأمان وتركت تلك المشكلات آثاراً خطيرة في الشباب، كتأخر سن الزواج والحرمان والفقر، والعجز عن تحمل المسؤولية، والشعور باليأس والإحباط، الاكتئاب، والملل، وسوء التوافق واللجوء إلى أساليب تكيف سلبية مثل الانتحار وتعاطي المخدرات والشذوذ الجنسي والهجرة والسرقة والاستدانة والتخلي عن القيم والتمرد على الواقع. وتبيّن في آخر مسح قومي للصحة النفسية قامت به وزارة الصحة المصرية، فإن نحو 24.7 بالمئة من المصريين يعانون أعراضاً نفسية، و7% لديهم اضطرابات نفسية. والمسح القومي أجري على عينة عشوائية لنحو 22 ألف

أسرة مصرية موزعين في جميع محافظات الجمهورية بالاشتراك مع الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. وبينت بيانات المسح الجغرافي أن أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً كانت "اضطرابات الاكتئاب" بنسبة بلغت 43.7 بالمئة، فيما جاءت في المرتبة الثانية الاضطرابات الناجمة عن تعاطي المخدرات بنسبة 30.1 بالمئة.(الشرنوي،2022، 2).

وإزاء هذا الواقع الصعب وجد أنه ظهرت جملة من الصور السلبية الخطيرة، ولعل فئة الشباب أكثر فئة تأثراً بمظاهر التلوث النفسي، فنسبة كبيرة منهم غير قادرة على مواجهة استيعاب هذه التغيرات الدخيلة على ثقافتهم والتعامل معها بنجاح ينسجم مع ثقافتهم وهويتهم الثقافية، وإبعاد أي آثار سلبية في بناء شخصياتهم لأنماط سلوكهم ونمط تفكيرهم وعلاقاتهم مع الآخرين، وهذا ينعكس على البنية الاجتماعية داخل المجتمع، حيث تتضاعف لديهم درجة الانسلاخ عن معايير المجتمع وقيمه، فرغبة الشباب في التغير السريع والانجذاب لكل ماهو جديد ومثير يجعلهم أقل التزاماً وتمسكاً بما هو مطلوب، وهم أكثر تطلعاً لما يحقق طموحهم بغض النظر عما يترتب من آثار سلبية يتحمل المجتمع والوطن تبعاته، والذي يعزز تشعب هذه الآثار وجود فجوات في البنية التحتية للصحة النفسية في مجتمعاتنا العربية، لذا تؤثر هذه الظاهرة، وتسبب انعكاسات خطيرة عند الطلبة على الصعيد القيمي والأخلاقي والاجتماعي، وتعد مؤشراً لحدوث اضطرابات نفسية. ولقد صدر عن المنظمة البحثية غير الربحية Sapien Labs، التقرير السنوي للصحة العقلية للعام2022. الذي بين أن وضع الصحة العقلية خلال عام 2022 ظل على ما كان عليه خلال عام 2021، ولم يظهر أي تعاف بعد التراجع الكبير الذي استمر عامين بسبب إصابات كورونا. ففي ذروة الوباء، كان ما يقرب من ثلث السكان يعانون مشاكل نفسية. ويقول التقرير إن الشباب الذين أعمارهم بين 18و 24 عاماً، أكثر عرضة للإصابة بمشاكل نفسية بخمس مرات من الجيل الأكبر سناً. ووفق المنظمة، سجلت معدلات أعلى ومتزايدة من عدم الاستقرار الأسري، والمشاكل ونقص الحب والدفء العاطفي في مرحلة الطفولة لدى البالغين الأصغر سناً مقارنة بجيل آبائهم. وكانت الدول العربية في ذيل القائمة، وعلى المستوى العربي جاءت كل من السعودية والإمارات في المراتب الوسطى من حيث الصحة العقلية للمواطنين، وحلت دول عربية أخرى منها العراق ومصر واليمن وتونس والجزائر والأردن في المراتب الأخيرة.

إن للتلوث النفسي أسباب متعددة ومتنوعة وهذه الأسباب قد تختلف من مرحلة إلى أخرى، ومن هذه الأسباب الحروب التي لها جوانب نفسية لا بد أن تشكل حالة أزمة يمر بها المجتمع والأفراد لأنها من الشدائد التي تنتج توتراً مفاجئاً أو متدرجاً له جوانب انفعالية قد تطول أو تقصر حسب ظروف الأزمة، وهي بكل أنواعها تهدد المعاني الإنسانية والقيم الأخلاقية وتسهم في تلويث النفوس، كما تؤدي إلى تلاشي الإيمان بالمثل العليا والفضيلة والصدق والإخلاص، وتؤدي إلى بروز جملة من الظواهر السلوكية السلبية كالرشوة والاختلاس والغش والاحتكار وزيادة عدد المتسولين والمشردين والسرقة والاغتصاب والقتل وآثارها تشمل جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والنفسية، ومايُنتج عنها من حالات القلق والانفعال وتغير المزاج النفسي، هي لا شك آثار تترك انعكاسات خطيرة في شخصيات الأفراد وتختلف حدتها وتأثيرها باختلاف البناء النفسي لهم. (مبارك،2010، 216–217).

مما سبق يعد السلوك استجابة للمتغيرات والمثيرات المختلفة التي يتشكل في ضوئها سلوك الفرد وتفاعله مع ذاته ومجتمعه. والظروف غير الطبيعية والأزمات تركت آثاراً سلبية في سلوك الأفراد، وأصبح قطاع كبير من الشباب ومنهم طلبة الجامعة غير قادر على استيعاب ما حدث، وعدم استقرار الأوضاع الاقتصادية والفكرية عمق في نفوس الشباب مشاعر سلبية ومتباينة تجاه الحياة عموما والعلاقات المتبادلة بينهم وبين الآخرين بصورة خاصة. إن الأزمات تحرر السلوك من ضغط القيم والمعايير ولها انعكاسات خطيرة على أخلاق الأفراد، وتنتج بيئة ملوثة تؤدي إلى تلوث سلوك من يعيش فيها. وينظر علماء النفس باهتمام كبير إلى مرحلة الشباب ويعدونها مرحلة تداعٍ اجتماعي يتم من خلالها استيعاب القيم الاجتماعية، تنمو فيها الدينامية والنشاط والصراع من أجل أهداف اجتماعية. لذا يعد التلوث النفسي ظاهرة نفسية وتربوية خطيرة على المجتمع وعلى طلبة الجامعة وينبغي دراستها والوقوف على السبل الناجعة لمحاربتها أو التقليل من آثارها، وأدبيات علم النفس التربوي والاجتماعي في حدود علم الباحثة تفتقر إلى دراستها و للبرامج الإرشادية التي تهتم بمعالجتها لدى طلبة الجامعة.

المحور الثالث : حل المشكلات

-تمهيد.

تزخر الحياة الإنسانية بالعديد من المشكلات والمواقف ولابد للإنسان من مواصلة مسيرته بنجاح ومواجهة هذه المشكلات والمواقف بالتعاون مع الآخرين لإيجاد الحلول لها وتذليل صعوباتها، وأساليب التعامل مع المشكلات من المستلزمات الرئيسية للإنسان لمواكبة التغير السريع في الحياة والتكيف والنمو السوي الذي لا يعتريه اليأس والإحباط والشعور بالعجز أمام المواقف الصعبة. فالأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ترتبط بالطريقة التي يدركونها، ويتحدد بذلك ما لدى الفرد من معارف واتجاهات وإستراتيجيات لتخزين المعرفة واستيعابها، فحل المشكلات عملية عقلية تنطوي على اكتشاف وفهم وإدراك وتحليل للحقائق في سياقها، واستخدام المعرفة والمهارات السابقة للوصول إلى الهدف المحدد سلفاً.

3-1- تعريف حل المشكلات:

لا يقتصر حل المشكلات على مجال معين، ولكنه أسلوب يستخدم في جميع المجالات مع وجهات نظر مختلفة ومصطلحات مختلفة؛ وهو عملية عقلية في علم النفس وعملية حاسوبية في علوم الكمبيوتر والذكاء الاصطناعي، عملية هندسية في علم الهندسة، عملية رياضية في علم الرياضيات، عملية تربوية في علم التربية، وعملية علاجية في علم الطب، إلخ.

وتعد الدراسات التجريبية للجشتالت (على سبيل المثال: أعمال كارل دونكير في كتابه سيكولوجية التفكير الإنتاجية (Karl Duncker, 1935) من الدراسات الأولية لحل المشكلات، وقد اتسمت هذه الدراسات بأن المشكلات فيها بسيطة وواضحة ولا تتطلب وقتاً طويلاً لحلها، ويعرف ستيرنبيرج (Syenbreg, 2009)

حل المشكلات بأنها " عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول دون الوصول إلى الهدف المحدد" . (الحيدري، 2013، 28).

ويحتل تعلم حل المشكلات الترتيب الأعلى في مستويات مهمات التعلم وفق تصور (جانييه Gagne)، إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقاً يمكن أن تستخدم في الوصول إلى حل موقف جديد، وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من اكتساب قواعد ذات مستوى مرتفع يمكن استخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة.

ويعرف هاريس (Harris) المشكلة بأنها " فن الفرق بين وضعك الحالي وبين أهدافك، أو بين ماتعرف وماتريد، وقد تظهر المشكلة نتيجة حالة من التفكير أو المعرفة الجديدة، فعندما تعرف أين مكانك، وأين تريد أن تكون، فإن أمامك مشكلة عليك حلها للوصول إلى غايتك، وعندما تستطيع أن تحدد الفرق بين ماتريد ومالديك، تكون قد عرفت مشكلتك وتستطيع التوجه نحو هدفك" . (بن عثمان،2017، 63–64).

ولقد تعددت تعريفات حل المشكلات بتعدد وجهات النظر، فقد عرفه الباحثان كروليك ورودنيك (Krulik et Rudnik, 1980) بأنه: "عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقاً ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته ". (غنية، 2017، 21).

كما عرف جانييه (Gagne) حل المشكلات بأنه "عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها من اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة، فهي تؤدي إلى تعلم جديد".

أما جيهولي (1989) Gilhooly فيرى أن حل المشكلة " نظام يتكون من قاعدة معرفية تحتوي على معارف ومعلومات عن المشكلة، ثم تحويل هذه المعرفة إلى طرائق وأساليب خطة عمل لاختيار أنسب الطرائق للحل وتقييم هذه الطريقة في النهاية". (أبو رياش وقطيط، 2008، 61).

وعد جيلفورد (Jelford) الذكاء مجموعة من القدرات، ومهارة حل المشكلة مهارة ذكائية تعكس قدرات المتعلم الذهنية، وقد حدد ستة عوامل فرعية خاصة هي (قدرة التفكير السريع وقدرة تصنيف الأشياء أو الأفكار وقدرة إيجاد العلاقات المشتركة وقدرة التفكير بالبدائل وقدرة وضع قائمة بالخصائص وقدرة استنباط المتطلبات) وعاملاً عاماً متعلقاً بقدرة حل المشكلة، ويخلص جلفورد إلى استنتاج أن حل المشكلات يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي. (جروان، 1999، 115-116).

ويرى بنجهام (Benjham) حل المشكلات " عملية التغلب على الصعوبات التي يقابلها الفرد في الوصول إلى هدف ما، وهذه العملية تعتمد على إنهاء حالة من التوتر واستعادة الكائن الحي حالة الاتزان الداخلي عن طريق التكيف مع الظروف أو تحقيق العقبات". (عبد الرزاق، 2004، 56). ويرى " خير الله والكناني (1983)" أن حل المشكلات ليس إلا نوعاً من التعلم يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى التي تتضمن علاقات معقدة، ويخضع للقوانين نفسها التي تخضع لها، فالفرد الذي يعمل على حل مشكلة لديه دافع لمواجهة المشكلة بحيث يحقق أهدافه، ويتعلم الحل بما يتفق مع قانون الأثر أو التعزيز، وحل المشكلات في الأساس بحث عن معلومات خاصة بمشكلة لا يتوافر حلها، وإعاد ترتيبها وتقويمها، ويستلزم اكتشافاً للعلاقات بين الوسائل والغايات أكثر مما تستلزم أشكال أخرى من التعلم، والاختلاف في الدرجة لا في النوع. (خير الله والكناني، 1983، 215).

ويتفق كل من (فتحي الزيات،2006، 386 وهشام النرش وشيرين دسوقي،2011، Adolphus, Alamina & Aderonmu ,2013 ، Bahar and Maker,2015 ، Hooda and Devi, 2018). في أن القدرة على حل المشكلات تمثل نشاطاً عقلياً يمكن الفرد من توظيف خبراته السابقة في فهم المشكلة وحلها. وحدد (فتحي الزيات، 2001، 390- 391) ذلك النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات بثلاثة مراحل: مرحلة الإعداد والتجهيز وتشتمل على فهم المشكلة من خلال تحديد أبعادها وعناصرها، ومقارنتها بما هو مختزن في البناء المعرفي من خبرات سابقة، ومرحلة إنتاج الحل : وتتضمن معالجة المشكلة وإنتاج حل لها، ومرحلة الحكم والتقويم: وتتضمن وضع مجموعة من الحلول البديلة ومقارنتها بالحل المتحصل عليه، وتحديد الأساس لاتخاذ القرار المناسب. وتناولت دراسة (سوزان بسيوني، 2019) في إطار الثقة والتجنب والضبط الشخصي.

كما تناولتها دراسة (priyani et al 2019 & Heller and Heller 2010) في إطار تصور المشكلة ووصفها وتحديدها بدقة، والتخطيط للحل وتنفيذ المخطط ومتابعة الحل وتقييم الحلول، أما دراسة (Naqiyah.Rosana ,Sukardiyono & Ernasari 2020) فتناولتها في إطار وصف المشكلة وإيجاد الحل المناسب وطريقة الحل وتقييم الحلول، بينما دراسة (Priya, 2017) تناولتها في إطار قدرة الطالب على فهم المشكلة وتحديد عناصرها وإستراتيجية للحل، وتنفيذ الإستراتيجية وإعادة دراسة الحل وصولاً إلى حلول بديلة. كما يضيف (Tasi, 2010) أنه يمكن الحكم على قدرة الفرد على حل المشكلات في إطار ثلاثة محددات: هي الاتجاه نحو المشكلة، والطريقة المستخدمة في الحل، وجودة الحل المقدم.

ويميز ستورجس (Sturgess, 2012) القدرة من المهارة، فيعرف القدرة بأنها كلمة تصف مقدار القوة التي تُمكن الفرد من القيام بالأشياء جيداً، وتعتمد على المعرفة والاستعداد، وتكتسب من خلال الجهود المعتمدة والمستمرة لتنفيذ مجموعة من الأنشطة غير المألوفة، أما المهارة هي الكفاءة والبراعة التي يتم اكتسابها وتطويرها بالتدريب والخبرة.

ومن جانب آخر تمثل الكفايات Competencies مجموع القدرات والمهارات التي تُمكن الفرد من التصرف بفعالية في موقف ما، وهي إما كفايات سلوكية أو كفايات وظيفية أو كفايات مهنية. (حسن، 2022، 229–230).

أما التفكير الإستراتيجي لحل المشكلة: فهو التفكير الذي يعني مراحل وخطوات الحل وأفضل الخطوات التي تقود إلى الحل، وتوفير البدائل التي يمكن الإفادة منها في الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة. وتوضيح الفرق بين التفكير المنتظم ومستوى التفكير الإستراتيجي يظهر في الانتقال إلى مرحلة توافر البدائل والحلول والمعالجات التي تأخذ بالحسبان الاحتمالات كافة إلى العوامل التي تحكم النشاط الذهني عند حل المشكلة، أي العوامل التي تقرر نوعية النشاط الذهني (مستوى التفكير) المبذول لحل المشكلة، ومن هذه العوامل:

أولاً – مدى قابلية المشكلة للحل: يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام إستراتيجية لا تتوقف على افتراض سعة الذهن أو التفكير محدودين.

ثانياً – محدودية السعة الذهنية: يواجه الفرد عند معالجة المشكلة صعوبات متعددة ومتباينة، بسبب ضيق السعة الذهنية التي تظهر في صورة الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل، ونسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل.

ثالثاً – مستوى الخبرة ودرجة المعرفة: فأن الأفراد الخبراء في حل المشكلة يكون استيعابهم للمشكلة التي تواجههم أيسر لأن مهاراتهم لا تسمح لهم بحل المشكلة بدرجة متدنية من التوتر والضغط على عملياتهم الذهنية.

رابعاً – مستوى ذاكرة الفرد وطبيعة أنواع الذاكرة المسيطرة: هذا يتوقف على سعة ذاكرة الفرد، ونوعها فيما إذا كانت طويلة المدى أم قصيرة المدى، ويفترض أن الفرد حين يواجه مشكلة تتطلب حلا يصبح في حالة ذهنية تسمى دمج الأهداف، وأحد هذه الأهداف الميل نحو إكمال المهمة بالمستوى المحدد. (قطامي، 2002 ،80).

3-2- أهمية حل المشكلات :تأتي أهمية القدرة على حل المشكلات من كون الحياة التي يعيشها الفرد غير ثابتة، إذ يصادف الكثير من المشكلات في تفاعله مع البيئة، وتبدو الحياة كلها تمريناً لحل هذه المشكلات (أبو عايش، 1993، 53). ولأن المشكلات موجودة دائماً في حياة الإنسان ، فلابد للمدرسة والجامعات من جعل أهم أهدافها وتعليم الطرائق التي تشجع الطلبة على التفكير لجعل شباب المستقبل لا يتعلمون كيف يفكرون للوصول إلى النتائج فحسب، بل للشعور بالسعادة أيضاً في أثناء هذا الحل، فليس هناك أعظم من أن يشعر الطالب بالثقة بالنفس بعد حل مشكلة ويكون هذا أكبر عامل من عوامل احترام الذات، والثقة بالنفس.

وعن أهمية المشكلة في الحياة يقول أفريل (Afrel) في كتابه " عناصر علم النفس التربوي "إن الحياة الجديرة بهذا الاسم هي تلك الحياة التي لا تخلو من المشكلات، فالحياة دون أطماع أو دون مشاكل نصف حياة، كما أن الفرد العادي لا يمكنه أن يعيش حياته الخاصة دون أن يواجه مشكلاته الخاصة، ودون أن يصل إلى حل أو يحل البعض منها: فطبيعة الحياة نفسها تتطلب مواجهة المشكلات والعمل على حلها (عبد العزيز،1995، 22).

ومن فوائد حل المشكلات إنه ينمي اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة، ويدربهم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية من خلال تتبعهم للخطوات التي يعملون بها فتنمو المفاهيم العلمية ومهارات العمليات العلمية لديهم، كما تتيح للطلبة فرصى بناء الاتجاهات العلمية اللازمة للبحث العلمي مثل حب الاستطلاع والحماس للعمل

والمواظبة عليه العمل من أجل تحقيق الهدف دون ملل أو يأس (عبيد ،1998، 17). ولحل المشكلات أثر صحي في الاستجابة الإنفعالية، في حين أن أنماطاً أخرى مثل التجنب (تجنب حل المشكلة) قد تجعل الأمور أسوأ لدى بعض الأفراد، وقد ارتبط نمط التكيف (حل المشكلات) بتغييرات دالة في الانفعالات وكان له أثر كبير وسيط في التكيف، ويفسر هذا الارتباط أن الفرد يبدأ بالشعور بشكل أفضل عندما ينهمك في حل المشكلة التي تسبب له الكرب ويخطط لها.

كما أن هناك أثراً غير مباشر لحل المشكلات في تحسين علاقة الفرد بالبيئة، إذ يقود إلى تقييم معرفي إيجابي وإلى استجابة انفعالية إيجابية لذا وجد أن حل المشكلات إستراتيجية لها وظيفة تكيفية.(زواوي،1992، 57) .

ولقد لخص كينجسل (Kingsle,1977,29) تعلم حل المشكلات تلخيصاً جيداً بقوله: إن المشكلة الجيدة دافع جيد يدفع الفرد إلى التعلم، تساعده على الوثوق في قدرته على تصريف شؤونه بنفسه، ولهذا قيمة مؤكدة لصحة الفرد النفسية، وذلك لأنه من المبادئ الأساسية للصحة النفسية وجوب النظر إلى الصعوبات بوصفها مشكلات يجب حلها، وليست مفاجآت طارئة يجب تجنبها.

3-4- تطور طريقة حل المشكلات:

شهدت فترة الأربعينيات والخمسينيات رواجاُ للبحث في مجالات عدة للنمو العقلي والتربية وتاريخ الفكر والمنطق ونظرية المعرفة. ويمكن أن نطلق على بياجيه لقب الباحث وأختصاصي المعرفة، فهو يختلف عن غيره من المتخصصين في المعرفة الذين يستخدمون الجدل المنطقي لتدعيم آرائهم فهو ينبذ الطريقة النظرية ويتبنى مبادىء وفروضاً عملية قابلة للاختبار فيقوم مثلاً بتحليل السؤال الخاص بكيفية اكتساب البشر للمفاهيم ثم يتتبع نمو هذه المفاهيم، وكان من أبرز إنجازات بياجيه الأساسية الفرع الخاص به في نظرية المعرفة وهو اتحاد الفلسفة مع الطرائق العلمية والمنطق والحقائق. (ميللر، 2005، 38).

وقد صنف بياجيه مراحل النمو المعرفي وفق أربع مراحل هي المرحلة الحس حركية من (الميلاد وحتى عامين) ومرحلة ماقبل العمليات (من عامين حتى 7) ومرحلة العملية الحسية المادية (من 7 حتى 11) وأخيراً المرحلة العملية الشكلية (من 11 حتى 15 سنة). (توق وعدس، 1984، 105).

فحل المشكلة من وجهة نظر بياجيه ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادىء وتعلم عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة في تعلم ماهو أكثر تعقيداً وصعوبة. (غانم، 2004، 204).

وقام بياجيه وإنهلدر (Piaget & Inhelder) بدراسة التغير الناتج عن التحول من العمليات المادية إلى العمليات الأساسية (العلمية) ففي فترة العمليات المادية تعمل العمليات العقلية في مجال الأشياء والأحداث، فالأطفال يصنفون ويرتبون ويقلبون الأشياء والأحداث. أما في العمليات العلمية فيقوم المراهقون بالانتقال من العمليات المادية إلى المجردة، ويمكنهم أن يأخذوا نتائج هذه العمليات ويستنبطوا الفروض والمبادىء الخاصة بالعلاقات المنطقية لهذه العمليات. ويشبه الفكر العملي العلمي بمانسميه غالباً (الطريقة العلمية)، إذ يكوّن الأطفال الفروض المتعلقة بحدث حاضر أو محتمل ويختبرون هذه الفروض، وإذا كان متاحاً يقومون باستنتاج كل النتائج الممكنة أو كل الارتباطات الممكنة في البداية ، وكان بياجيه يقوم بتقديم إحدى المشكلات الطبيعية أو الكيميائية ويلاحظ طريقة المراهق في الحل، ومايعنينا هو عملية حل المشكلة أكثر من مضمون الإجابة الصحيحة نفسها. (ميللر، 2005، 62).

أما جانييه (Janeah) فيعد النمو المعرفي محصلة عامة لخبرات التعلم ونمط التعلم التراكمي، ويركز على أن الأطفال ينمون معرفياً لأنهم يتعلمون منظومات من القوانين التي تزداد تعقداً باستمرار والتي لا يمكن أن تظهر إلا إذا تعلم الفرد المتطلبات المسبقة من منظومات القوانين الأسهل. (توق وعدس، 1984، 117).

وفي المدة نفسها بدأ العاملون في حقل علم النفس المعرفي بإجراء مقارنات بين العقل الإنساني والحاسوب متأثرين بنظرتهم للعقل بهذا الاختراع الفذ المستجد. فكلاهما جهاز ذو قدرة محدودة لتخزين المعلومات وتحليلها واسترجاعها. وكل جيل من الحواسيب يبدو أكثر قدرة على تصنيع المعارف من الجيل السابق بفعل التحسينات التي تدخل عليه، تماماً كما ينمو العقل مع تقدم العمر. بعد هذا بدأت الأبحاث تتوالى مركزة على النمو المعرفي بوصفها عملية تصنيع للمعلومات، وتناولت بالاهتمام ثلاث مهارات في تصنيع المعلومات اعتقاداً من الباحثين بأن هذه المهارات تؤثر في الطابع الفكري للأطفال، وهي:

1- القدرة على جمع المعلومات تتصل بالمهمة المطروحة (الانتباه).

2- القدرة على الاحتفاظ بالمدخلات المعرفية (الذاكرة).

3- الإستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال في حل المشكلات.

وحاول منظرو النمو المعرفي في السنوات الأخيرة تفسير كيفية استخدام الأطفال المعلومات لتوليد الفرضيات وحل المشكلات، مع أن البحث في مسألة حل المشكلات لايزال مستمراً بالتطور والتقدم إلأ أنه استطاع أن يكشف عن أن أنماط الاستدلال التي يقوم بها الأطفال عند محاولاتهم حل مشكلة يعتمد بوضوح على المعلومات التي صنعوها. (أبو هلال وآخرون، 1993، 189). وتعرف القدرة على حل المشكلة بأنها نمط من أنماط التفكير الاستدلالي ينطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات الماثلة في الموقف المشكل في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة لإنتاج الحل وتقويمه. (الزيات، 1984، 21).

2-5- النظريات السيكولوجية المفسرة لحل المشكلات:

1- **النظرية السلوكية:** تقوم النظريات السلوكية على أساليب كثيرة من أهمها أسلوب المحاولة والخطأ الذي يعني أن الفرد عندما يواجه موقفاً مشكلاً يحاول إيجاد الحل عن طريق المحاولة والخطأ اعتماداً على خلفيته التعليمية، فالمشكلة على هذا الأساس تمثل المثير لدى الفرد، ومحاولة حلها يكون استجابة، وعليه عندما يواجه مشكلة فإنه يحاول حلها عن طريق الاستجابة لها من خلال ما لديه من معلومات ومفاهيم سبق له تعلمها. أي إن تعلم حل المشكلات ليس إلا امتداداً لتعلم الارتباطات بين المثيرات والاستجابات الذي يفسر بعض جوانب سلوك حل المشكلات وخاصة إذا كانت مشكلات بسيطة محددة بدقة أو مشكلات سبق تدريب الفرد عليها تدريباً جيداً، أما إذا كانت المشكلات جديدة فيصعب حلها طبقاً لمبدأ المحاولة والخطأ أو الارتباط بين المثير والاستجابة. (الفلمباني، 2011، 54).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم على الارتباط في أساسه، ويعدّ سلوكاً مضمراً لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه (أي التي تعلمها سابقاً) التي

ترتبط بأوضاع تعليمية معينة. وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع وفي مواقعها من التنظيم الهرمي للعادات المتعلمة (نشواتي، 1997، 62).

فالفرد يحاول الوصول إلى الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً حتى الوصول إلى الحل المناسب (الشافعي، 1998، 55) كما يرى الاتجاه السلوكي أن حل المشكلة هو موقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم خطوة خطوة ويحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها، وعندما يتحقق ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية، ويفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي لحل المشكلة بحيث تتحدد فيه خطوات السير في حل المشكلة (أبو عايش، 1993، 59). كما يعدّ السلوكيون وجود علاقة ارتباطية بين مثير (مدخلات) واستجابة (مخرجات) بدون تأمل مهماً بالعملية الوسطية.(الشافعي، 1998، 56).

2- النظرية الجشطالتية:

يؤكد أصحاب الاتجاه الجشطالتي أهمية البنية التركيبية للموقف المشكل، وتكوين بنية جديدة من الأفكار القديمة، فالمشكلات من وجهة نظرهم مشكلات إدراكية تظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر أو إجهاد نتيجة للتفاعل بين الإدراك وعوامل التركيز. وعند التفكير لحل مشكلة ما يبرز على السطح الحل الصحيح في لحظة فجائية وذلك وفقاً لمبدأ الاستبصار، إلا أن "مايير" ميز حل المشكلات بالاستخدام المباشر للتعلم السابق من حل المشكلات القائم على إنتاج الحل. وأشار إلى تكوين بنية تقوم على الاسترشاد بالتوجيهات المنبثقة من الموقف نفسه، أي أن الاقتصار على تحليل الخبرات السابقة ليس كافياً لفهم نشاط حل المشكلات. (الفلمباني، 2011، 54).

ويرى علماء الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي. لذا يعد التفكير وحل المشكلة، عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعنى بها أصحاب الاتجاه الجشطالتي على نحو أولى لتفسير عمليات حل المشكلة. وتبين دراسات (Kohler) هذا الاتجاه على نحو واضح، ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعاً من

الحل (الاستبصار)، وأن ظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل يوحي بسلوك الفرد الاستبصاري وقيامه بإعادة إدراك المثيرات في الوضع المشكل (أبو عايش، 1993 ،64). وحسب رأي سكرير (Skrer) فإن المشكلة لا تحل إذا لم يشعر بها، ويرى (Dominowsky) أن نظرية الجشطالت في حل المشكلة تركز على أعراض المشكلة والأخذ بالمشاكل التي تنطبق عليها الأدوار الأساسية، وقد أعطت أهمية كبرى للثبات في التفكير ولبعد النظر اللذين يقودان إلى حل المشكلة. (النابلسي، 1986، 70).

3- النظرية المعرفية:

اهتم علماء الاتجاه المعرفي بحل المشكلات بوصفه نشاطاً يمثل عمليات معرفية عدة منها: التذكر والانتباه والتفكير. كما يعتقد المعرفيون أن حل المشكلة موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات للارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حوله المشكلة، وحتى يتمكن من الوصول إلى خبرة تمثل الحل المرغوب. وقد حاول الباحث "برونر" في نموذجه الارتقائي عام (1966) أن يفسر كيف يستقبل الفرد المعلومات ويجهزها، وما العمليات العقلية المستخدمة في ذلك، وعرف التعلم الاكتشافي بأنه إعادة صياغة محددات الموقف المشكل في نماذج إدراكية جديدة، وجوهر الاكتشاف عند برونر إحساس المتعلم بالتعارض الذي يؤدي إلى الاهتمام وما يحدثه فيه من توتر معرفي فيسعى إلى حالة عدم التوازن بالوصول إلى اكتشاف جديد على هيئة إعادة تنظيم البناء المعرفي. (الزيات، 1995، 385).

ويرى المعرفيون أن حل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معا، وذلك من أجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النظام وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن النشاط الذهني معاجلة إشكال أو صور أو رموز، ويتضمن صياغة فرضيات مجردة بدل معالجة أشياء حسية ظاهرة وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلات. فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط، عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار وتتوفر معانيها لديه، ويتسنى له اكتشاف أدوار العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها. ويوصف حل المشكلة بأنه معقد عندما يتطلب ذلك عمليات

ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة وإعمال الذهن والمعالجة لزمن أطول، كما يعتقد المعرفيون أن موقف حل المشكلة موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لديه من خبرات للارتقاء بمعالجته الذهنية للموقف المشكل حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة تمثل حلاً. (أبو عايش، 1993، 61).

الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات: ترتبط إستراتيجيات حل المشكلات ارتباطاً وثيقاً موجباً ذا دلالة مع زيادة المعرفة والخبرة، إذ تمكّن زيادة المعرفة كما وكيفا من معرفة أفضل الأساليب اللازمة لفهم المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل واستحضارها واستخدام إستراتيجيات أكثر ملاءمة لتوظيف هذه المعلومات واشتقاق الحل منها أو إنتاج خطط الحل وتقييمها على نحو أكثر دقة ومرونة وفاعلية، وتتمايز إستراتيجيات حل المشكلات بين عدة أنواع من الإستراتيجيات منها:

أ- إستراتيجية تحليل الوسائل والغايات: تقوم هذه الإستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة وتنطوي على استخدام الوسائل المتاحة وتوظيفها للوصول إلى الغايات والحكم على مدى ملاءمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها، وتتباين أهمية هذه الإستراتيجية في تحليل الوسائل والغايات وفق طبيعة المشكلة، وتصلح هذه الإستراتيجية لبعض المشكلات وخاصة التي تنطوي على عدد من الخطوات المنطقية التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل.

ب- إستراتيجية العمل بين الأمام والخلف: وتعد هذه الإستراتيجية أكثر الأنماط فاعلية، إذ تقوم على البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى الحل، وتخفف إلى أدنى حد من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى وهذا يسمح باشتقاق أكثر هذه الأساليب فاعلية وتوظيف البنية المعرفية للفرد ومحتواها توظيفا فعالا منتجاً.

ت- إستراتيجية تعميم البدائل: وتقوم هذه الإستراتيجية على بحث إمكانية تعميم الحلول والبدائل التي تثبت ملاءمتها أو صلاحيتها في حل المشكلات المعينة على ما يماثلها من مشكلات، وهذه الإستراتيجية تتأثر بخبرة الفرد ومحتوى بنائه المعرفي ومدى تدريبه على حل المشكلات والتعلم السابق له دور مهم في هذا النمط من الإستراتيجيات. (الزيات، 1995، 328 – 330).

4- **اتجاه معالجة المعلومات:** يؤكد هذا الاتجاه الافتراض القائل بوجود تشابه بين العمليات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني وعمل الحاسبات الإلكترونية. فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي، لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان.(نشواتي، 1997 ،64) .

5- **اتجاه النظرية المجالية** :أصحاب المدرسة المجالية يشاركون تشيلفد (Chelvd) بوجوب تشجيع تنمية المهارات المعرفية، وهم يذهبون إلى أن طريقة الاكتشاف أفضل من التعلم المبرمج وسيلةً لتنمية سلوك حل المشكلة، ذلك أن جلسة واحدة من جلسات الاكتشاف قادرة على توفير أنواع التعلم التي يحققها برنامجان أو أكثر، لأن المتعلم في جلسة الاكتشاف يتعلم المادة في الوقت نفسه الذي يتعلم فيه حل المشكلة. وهم يعترضون أيضاً على استخدام برامج معدة على أساس أن تقلل هذا التعلم فيؤدي بالمتعلم إلى الاعتماد على المواد. أما حين يكتشف المتعلم الأشياء بنفسه، فانه ينمي ثقته بذاته باستقلال ذاتي لحل المشكلات. (جابر، 1982، 338).

يختلف الاتجاه المعرفي والسلوكي في حل المشكلة، إذ يرى الاتجاه السلوكي أن حل المشكلة وموقف يمكن أن يخضع للتعلم، ويكون ذلك عن طريق تقسيم أجزائه وعناصره إلى خطوات، يسير فيها المتعلم أو الطفل خطوة خطوة ويحدد لكل خطوة معيار النجاح فيها، وعندما يتحقق له ذلك ينتقل إلى الخطوة التالية، كما يفترض السلوكيون أنه يمكن تصميم نموذج دليلي لتعليم حل المشكلة تتحد فيه خطوات السير، أما المعرفيون فيفترضون أن حل المشكلة موقف يواجه الطفل ويتفاعل معه ويستحضر فيه خبراته ويستثير ما تجمع لديه من مخزون ليرتقي في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يعرض له حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة، أو صورة جديدة يدرك بها المشكلة، ويمثل بدوره حلاً. أي حل المشكلة الجديدة موقف يواجه الطفل ويهدف منه إضافة خبرات جديدة إلى خبراته تساعده على النمو والتطور المعرفي. (قطامي، 1990 ،33).

ووجد من النظريات السابقة إن الجشطالت لم تقدم تفسيراً عقلياً مقبولاً لعمليات الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة معتمدة على الحدس غير المفسر، كما أن السلوكيين يذهبون في تفسير حل المشكلات مذهباً آلياً ميكانيكياً باعتبار حل المشكلة علاقة ارتباطية بين المثير والاستجابة (مدخلات، مخرجات)، وهنا يفقد المفحوص

دوره الفعال في الوصول إلى الهدف (الشافعي، 1998، 61). والفرق بين اتجاه معالجة المعلومات والاتجاه السلوكي واتجاه تجهيز المعلومات في حل المشكلات، أن الأول يركز على الشروط الخارجية لاكتساب القاعدة، ويبدي الثاني اهتماما أكبر بوصف الطبيعة الدقيقة للقاعدة والحوادث التي يتكون منها اكتساب تلك القاعدة وتطبيقها وتصميمها، كما أن السلوكيين يتعاملون مع أشخاص بوسطاء جدد، أما الاتجاه الثاني فيتعامل مع أشخاص راقين قام كل منهم بإنشاء نظام تجهيزات فريد خاص به. (الشافعي، 1998، 64)، إلا أن اتجاه تجهيز المعلومات يقدم نموذجا حسناً للربط بين المعطيات والأهداف (مدخلات ومخرجات) مهتما بالأسلوب المتبع لحل المشكلة مؤكدا أهمية العمليات الفكرية التي يقوم بها المفحوص، ولا يمكن غض النظر عن أهمية الخبرات الاجتماعية الإدراكية المتعلقة بوصفها أحد العناصر الهامة في حل المشكلات. (النابلسي، 1986 ،72).

3-6- أنواع المشكلات:

حصر ريتمان (Ritman) أنواع المشكلات في خمسة أنواع استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف:

1- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.

2- مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.

3- مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.

4- مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

5- مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار. (نبهان، 2008، 199).

أما فتحي الزيات فيصنفها إلى :

1- مشكلات الترتيب، 2- مشكلات التعلم الاحتمالي، 3- مشكلات الاستبصار، 4- مشكلات المتاهة اللفظية، 5- مشكلات مطابقة المفاهيم، 6- مشكلات دوائر الضوء الكهربائية، 7- مشكلات سلاسل الأعداد أو الحروف أو الأشكال، 8- مشكلات الاستدلال العددي، 9- مشكلات المواقف المصطنعة أو محاكاة الواقع، 10- مشكلات التفكير التباعدي، 11- مشكلات متعلقة بالحياة. (الزيات، 1995، 463).

3-7- حل المشكلات والتعلم.

إن كل أنواع التعلم يمكن عدّها نوعاً من حل المشكلات فالاشتراط والمحاولة والخطأ والترابط جميعها أشكال من حل المشكلات، إن تطور الاستبصار يتضمن اكتشاف المبادىء اللازمة وفهمها واستخدامها في حل المشكلات، والتعلم المعرفي ذا صلة بالجوانب الفكرية لحل المشكلات. (توق وعدس، 1984، 279). فمحاولة إصلاح آلة أو جهاز يستلزم معرفة أجزائه أو تركيباته، فالولع لإصلاح رادايو معطل أو ساعة ما هو في الحقيقة إلا أسلوب للمحاولة والخطأ وقد تحل المشكلة أحياناً بوساطة الاستبصار أو أن يكون الحل تصنيفياً أو ترتيبياً يتضمن تكوينات مفترضة واختباراً للافتراضات. (الاشول،1982، 216).

إن المشكلة حالة يشعر فيها المتعلمون بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة. (ريان، 1971، 234)، وعليهم أن يعيدوا تنظيم ماتعلموه سابقاً ويطبقوه على الموقف الجديد الذي يواجهونه، فحل المشكلات يتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه الفرد. (ربيع والدليمي، 2009، 125).

لقد قسمت الهيئة القومية الأمريكية لتقدم العلوم (ASSS) نشاط حل المشكلات إلى عمليات أساسية وعمليات تكاملية، تشمل العمليات الأساسية: الملاحظة والقياس والتنبؤ والتصنيف والاستنتاج وتجميع البيانات وتسجيلها، أما العمليات التكاملية فتشمل: تفسير البيانات والتحكم في المتغيرات والتعريف الإجرائي وفرض الفروض والتجريب. وهذه العمليات في مجموعها تكوّن هرماً، إي إن الاستخدام الفعال للعمليات التكاملية يتطلب استخدام العمليات الأساسية. ويمثل تصنيف عمليات العمل لعمليات أساسية وعمليات تكاملية بين التفكير منخفض المستوى وعالي المستوى. (إبراهيم، 2004، 546).

3-8- خطوات حل المشكلات:

أشار أندرسون (Anderson, 1990) إلى أن حل المشكلة يتطلب سلسلة من الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية الموصلة للهدف النهائي، ويرى كثير من العلماء أمثال:

(Biehler and Snowman, 1988– Ruggiero, 1991 – Solso, 1997–) أنه مع تعدد أنواع المشكلات، تشير النظريات والدراسات الحديثة إلى أنها تشترك في خطوات الحل وفق الآتي:

– الوعي بوجود المشكلة، وهو مفتاح تعرف المشكلة.

– فهم طبيعة المشكلة، ومن خلالها يتم بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها.

جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها.

- تشكيل الحل وتنفيذه.
- تقويم الحل، وهو الخطوة الأخيرة وتتمثل في الحكم على الحل الذي يتم الوصول إليه من حيث مدى ملاءمته وفعاليته. (الزغول والزغول، 2003، 277 – 279).

ويمر حل المشكلة بالخطوات الآتية 1. : الإحساس بالمشكلة والشعور بأهمية الحل 2. .فهم المشكلة واستيعابها وتحديدها 3. .جمع المعلومات وتصنيفها 4. .افتراض حلول ممكنة للمشكلة 5. .التقويم 6. .اختيار أفضل الحلول وتنفيذها. وفي خطوات حل المشكلة توجد عمليتان عقليتان هما: الانتقال من العام إلى الخاص والانتقال من الخاص إلى العام. (المنصور،2007، 429– 430).

لقد حدد جون ديوي John Dewey في كتابه " كيف نفكر " خمس خطوات لحل المشكلات هي كالتالي:

1– إدراك وجود المشكلة (إدراك الصعوبة ولإحساس بالإحباط والفشل، أو التعجب، أو الشك).

2– تعيين المشكلة: في ضوء تعريفه وفق الحالة التي تمخضت عنها المشكلة.

3– توظيف الخبرات السابقة، مثل معلومات وثيقة الصلة بالمشكلة أو حلول سابقة أو أفكار تفيد في إنشاء فرضيات، وقضايا تتعلق بحل المشكلة.

4– فحص الفرضيات والحلول المحتملة على التوالي وإعادة صياغة المشكلة إذا اقتضى الأمر ذلك.

5- تقويم الحلول واتخاذ قرار يستند إلى القرائن ويتضمن ذلك دمج الحلول واتخاذ قرار يستند إلى القرائن، أي ذلك دمج الحلول الناجحة في ضوء الفهم الحالي، وتطبيقه في مراحل أخرى من المشكلة ذاتها. (بن عثمان، 2017، 70).

أما جوردان (2003) Jordan فقد اقترح ست مراحل لحل المشكلة تتمثل في:

1- تعرّف المشكلة.

2- قبول وجود المشكلة والاستعداد لها.

3- فهم المشكلة.

4- اختيار أفضل طرائق الحل.

5- تنفيذ الحل.

6- مراجعة الحل وتقويمه. (محالي، 2011، 23).

ومن أهم إستراتيجيات حل المشكلات مايلي:

1- التجريد: حل المشكلة في نموذج للنظام قبل تطبيقه في الواقع.

2- القياس: استخدام الحل المطبق في مشكلة مماثلة.

3- العصف الذهني: يشير إلى عدد كبير من الحلول أو الأفكار، والجمع بينها وتطويرها للعثور على الحل الأمثل.

4- تجزئة المشكلة الرئيسية إلى مشاكل صغيرة قابلة للحل.

5- اختبار الفروض وهي إجابات محتملة للمشكلة يتم فحصها لإثباتها أو نفيها.

6- تحليل الوسائل والغايات: اختبار العمل في كل خطوة للاقتراب من الهدف.

7- التجربة والخطأ: اختبار الحلول الممكنة حتى يتم العثور على الحل الصحيح. (الحيدري، 2013، 29).

3-9- الأسس التربوية والنفسية لحل المشكلات:

تتماشى إستراتيجية حل المشكلات مع طبيعة التعليم التي تقضي وجود هدف لدى المتعلم يسعى لتحقيقه:

1- تتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.

2- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم وإستراتيجية التعلم وطريقته فالمعرفة العلمية في هذه الإستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه .

3- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية فهو الباحث والمفكر والمكتشف والمجرب والعالم.

4- تثير حب الاستطلاع لدى المتعلم لما لها من أثر واضح في جعل المتعلم منشغلا في الموقف المثير للشك والحيرة.

5- تركز على العمليات العقلية التي تدور في ذهن المتعلم وعقله.

6-تربط المحتوى بالمشكلات الواقعية والحياتية المختلفة وتسهم في جعل التعليم مرتبطا بواقع المتعلم وحياته.

7- يقوم المنهج على مواقف حياتية بعيداً عن أسلوب السرد والشرح الذي يعيد المتعلم إلى الأسلوب التقليدي في التعلم.

8- تركز إستراتيجية حل المشكلات على النظرية المعرفية والتي تهتم بتنمية التفكير والقدرات العقلية لدى المتعلم (أبو رياش وقطيط ،2008، 48).

3-10- مميزات إستراتيجية حل المشكلات:

تعد إستراتيجية القدرة على حل المشكلات من الإستراتيجيات الإرشادية. إذ أنها تشمل عدة مهارات للضبط الذاتي مثل الاستقلال والاعتماد على الذات والمرونة والكفاءة والتميز. ويشير أومافورد (Eumford, 1998) إلى ثلاث مهارات أساسية لحل المشكلات هي: القابلية (القدرة) والكفاءة والتنسيق. أما القابلية فيعرفها كاي(Kay, 1996) على أنها امتلاك المعرفة والمقدرة للوصول إلى الأهداف المرغوبة. أما الكفاءة فإنها تكمن في الإجابة عن سؤال (كيف؟) ويؤكد ذلك ريلي (Ryle ,1994) في إشارته إلى أنه في الحياة العادية يكون الاهتمام بكفاءات الناس أكثر من الاهتمام بذكائهم ومعتقداتهم، فالذي يستطيع الناس فعله أهم مما يعرفونه لأن المعرفة لا تكون مفيدة إلا إذا تم تطبيقها، من هنا يمكن تعريف الكفاءة بطريقة منطقية عند مواجهة المشكلة والوصول إلى نتائج صحيحة. أما المهارة الثالثة فتتمثل بالتنسيق، ويشير كاستلس (Castells, 1996) إلى أن التنسيق يعني القدرة على التعاون

على نحو فعال ومنتج بين مختلف الجماعات، لذلك يعد في علم الإدارة الحديثة بمنزلة شبكة العمل. أما القابلية فثمة العديد من القابليات من أهمها:

1- القابلية المعرفية: وهي قدرة الشخص على التعلم من تجربته في حل المشكلات وتطوير البدائل المناسبة لحلها.

2- قابلية المصادر: يقصد بها فهم المصادر المطلوبة لإيجاد حل فعال للمشكلة من منطقة معينة وتتضمن أعضاء الكادر والخبراء والمصادر المادية مثل المواصلات ووسائل الدعم الأخرى.

3- القابلية النفسية: تتعلق بأهمية عنصر القيادة والعمل بروح الفريق والثقة والعلاقات الاجتماعية الجيدة بين الفريق المتخصص لحل المشكلة من أجل الإبقاء على معنويات عالية.

4- القابلية المنطقية: هي القدرة على التفكير والتخطيط الإستراتيجي الفعال من حيث وضع الأهداف، واستغلال المصادر، وإدارة المواقف المعقدة داخل المؤسسة الواحدة للارتقاء بها والوصول إلى أفضل درجة من العطاء والإنتاج.

5- القابلية التجديدية: هي تعني تشجيع التفكير الخلاق وتجديده.

6- القابلية الأخلاقية: هي عبارة القيم والجوانب الأخلاقية التي تخصّ العمل والعلاقات مع المجموعات الأخرى.

مما سبق تبين أن مهارات القابلية والتنسيق والكفاءة من المهارات والمتطلبات الأساسية لحل المشكلات. وتستخدم هذه الإستراتيجية في تعويد المتعلمين مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة مزودين باتجاهات ومهارات لحلها، وتفيد هذه الإستراتيجية في التعلم في مجالات دراسية متعددة وفي معظم المجالات والذي يتغير هو طبيعة المشكلات. ومن مميزات التعلم بإستراتيجية حل المشكلات ما يلي:

1- ضمان الدافعية للتعلم يعين على الاهتمام بموضوع التعلم لدى المتعلم والدافعية مهمة للتعلم وشرط من شروط حدوثه.

2- استمرار الانتباه والاهتمام خلال عملية التعلم يبقي المتعلم نشيطا طوال الوقت، ويقدم الجهد والوقت اللازمين ويقلل من الملل والإهمال.

3- الحصول على معلومات وظيفية في خطوات حل المشكلات عن طريق الاكتشاف يجعل تذكرها أسهل من تذكر المعلومات الجاهزة التي تقدم للمتعلم، ونسيانها أقل، فالتعلم هنا عن طريق العمل.

4- اكتساب مهارات عقلية أو فكرية أو اجتماعية، تفيد المتعلم في دراساته وحياته العملية وعلاقاته مع المسؤولين ومع الزملاء.

5- اكتساب بعض السمات والصفات الشخصية مثل سعة الأفق والاحتكام إلى المصادر الأكيدة، وتوخي الدقة في اتخاذ القرارات، وعدم التسرع والبحث عن المسببات وراء الأحداث والظواهر، وزيادة حب الاستطلاع.

6- – ينمي التدريس بطريقة المشكلات اتجاه التفكير العلمي ومهاراته.

7- يدرّب الطلبة على إستراتيجية مواجهة مشكلات الحياة الواقعية.

8- إستراتيجية حل المشكلات تغرس قيما واتجاهات تتفق مع مواصفات المستقبل المرغوب في تشكيله.

9- الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم وشعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفهوماتهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

10- تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة مع سيطرته على المشاكل التي تواجهه.

11- يكون موقف التلميذ في إستراتيجية حل المشكلة إيجابيا لأنه يشترك في تحديد المشكلة وتوضيحها وافتراض الحلول لها، وهو الذي يسعى من أجل الوصول إلى الحل، ثم هو الذي يختبر هذا الحل.

12- تعود الطالب على العمل الجماعي والتعاوني وتنمي لديه اتجاهات إيجابية نحو المعلم والزملاء الذين يشتركون جميعهم معه في مجابهة المشكلة وحلها، إضافة إلى تعويد الطلبة الصبر والأناة وتحمل المسؤولية.

13- الأداة المناسبة لتنمية أساليب التفكير العلمي السليم مثل:

أ- التفكير الابتكاري الذي يقوم على ربط العلاقات ببعضها لتكون نظاماً متسلسلاً متماسكاً.

ب- التفكير الاستدلالي الذي يقوم على استنباط العلاقات والنتائج.

ث- التفكير الناقد الذي يقوم على تحليل وتقويم عناصر وجزئيات الموقف وإعطاء المبررات واكتشاف العلاقات.

للأسباب السابقة وغيرها يعد موضوع حل المشكلات من أهم الموضوعات بعمليات التعليم منذ منتصف القرن العشرين حتى يومنا هذا. (علوان، 36،2009).

3-11- أخطاء في حل المشكلات:

أورد ومبي ولوكهيد (Whimbey and Lockhead, 1991) قائمة بأسباب الأخطاء التي يقع فيها بعض من يتولى حل المشكلة، وصنّفا هذه الأسباب ضمن خمس فئات رئيسية على النحو التالي:

أولاً: عدم الدقة في قراءة المشكلة.

1- عدم التركيز على فهم المعنى: وتعني عدم اختبار الذات في التوصل إلى فهم واضح.

2- القراءة السريعة على حساب الاستيعاب.

3- إسقاط بعض الكلمات نتيجة عدم القراءة المتأنية.

4- عدم الإعادة عندما تكون المسألة صعبة.

ثانياً: عدم الدقة في التفكير.

1- التسرع في التفكير وعدم إعطاء الدقة الأولوية القصوى.

2- عدم تنفيذ العمليات بدقة أو قصور الملاحظة.

3- عدم الاتساق بتفسير الكلمات أو تنفيذ بعض العمليات العقلية.

4- عدم التأكد من بعض الإجابات أو الاستنتاجات وعدم تقويم الحل.

5- عدم التأكد من أن القاعدة المستخدمة في الحل أو عدم التأكد من مناسبة الإجراءات.

6- السرعة في العمل يؤدي إلى الوقوع في الخطأ.

7- عدم التصور البصري لما تم وصفه في السياق.

8- التسرع في الوصول إلى استنتاجات قبل الوصول إلى أفكار كافية.

ثالثاً: الضعف في تحليل المسألة.

1- عدم تجزيء المسألة إلى أهداف جزئية.

2- عدم البناء على المعرفة والخبرة السابقة في فهم الأفكار غير الواضحة، وعدم محاولة ربط المسألة بالواقع للمساعدة على توضيح المشكلة.

3- القفز عن المعاني والمفردات غير المألوفة والاكتفاء بالفهم غير الدقيق للمسألة.

4- عدم التعبير عن الكلمات والأفكار غير الواضحة بكلمات خاصة لمن يحل المشكلة.

5- عدم بناء تمثيلات عقلية للأفكار الواردة في السياق.

6- عدم تقويم الحل أو التفسير من حيث المعقولية في ضوء الخبرات السابقة.

رابعاً: نقص المثابرة.

1- إجراء محاولات قليلة لحل المشكلة بسبب ضعف ثقة الفرد بنفسه وعدم قدرته على التعامل معها وإقناع نفسه بالتالي بأن التفكير المنطقي غير مناسب لحل هذه المشكلة، ويحدث ذلك عندما يبدأ بالحل وهو مضطرب أو عندما يتعامل مع المشكلة بتوتر.

2- القفز إلى الإجابة بسرعة معتمداً على الانطباع أو الأحاسيس الشخصية المتعلقة بالحل الصحيح، ثم القيام بمحاولات سطحية للوصول إلى هذا الحل.

3- اللجوء إلى الحل الآلي دون تفكير.

4- التفكير بالمسألة بطريقة جزئية ثم القفز إلى الاستنتاجات.

خامساً: الفشل في التفكير بصوت مرتفع.

إن الحديث في أثناء عملية التفكير بالحل مفيد جداً، ويساعد على توضيح خطوات الحل، ويحافظ على تسلسل الأفكار لدى الفرد. (الزغول والزغول، 2003، 304 - 206).

3-12- مقترحات لتحسين قدرات حل المشكلة:

إن القدرة على حل المشكلات سلوك متعلم، ويمكن أن يتطور لدى الفرد من خلال الممارسة والتدريب، ومن خلال اتباع استراتيجيات عمل مناسبة. وهو في الوقت نفسه مهارة معقدة وتتكون من عدة سلوكات فرعيّة. لذا يمكن أن يتحسن من خلال إتقان مهارات تتعلق بمكوناته الفرعية. وقد قدم أشكرافت (Ashcrafy, 1994) مجموعة من

الاقتراحات، يمكن الأخذ بها لكي تتحسن قدرة الفرد على حل المشكلات، فبعضها يساعد الفرد على التغلب على صعوبة المشكلة، وفيما يلي عرض لها:

1- تطور المعرفة بالموضوع: لقد أظهر عديد من الدراسات السابقة ارتباط المعرفة بموضوع المشكلة بسهولة حلها، فالشخص الذي يمتلك معرفة محدودة بموضوع معين غير قادر بدرجة كافية على حل مشكلات في ذلك الموضوع. فإن المعرفة الثرية بالموضوع تقود إلى خطوات الحل بصورة فعّالة.

2- جعل عناصر حل المشكلة آلية: مما يسبب أو يزيد صعوبة حل المشكلة كثرة الطلب على الطاقة الذهنية للفرد. ففي بعض الأحيان يتطلب حل المسألة تحميل الذاكرة قصيرة المدى أكثر من طاقتها الاستيعابية، وهذا يؤدي إلى تراجع أداء الفرد العقلي. إن جعل عناصر أي مهمة تلقائية أو آلية يريح الفرد من بذل الجهد العقلي، ويتيح له فرصة توفير طاقته الذهنية ليستعملها في معالجة عناصر المهمة الأخرى، فالطاقة الذهنية المحررة من خلال آلية التفكير في بعض جوانب المشكلة يوفر هذه الطاقة للتفكير في جوانب أخرى. إن التخطيط لحل المشكلة يعد أمراً ضرورياً من وجهة نظر كوتوفسكي وزملائه (Kotovsky,etal.,1985)، إلا أن الوقت المتاح لعملية التخطيط والطاقة المبذولة فيه تكون قليلة عندما لا يكون التفكير في اختيار القواعد الملائمة للحل وطريقة تنفيذها أمراً آلياً، أما إذا كان اختيار القواعد وتنفيذها أمراً مألوفاً ولا يحتاج إلى طاقة ذهنية فسيحظى التخطيط بالاهتمام وبالوقت الكافيين ويؤدي إلى زيادة الكفاءة لحل المشكلة.

3- **اتباع خطة منظمة:** أن يتبع الفرد في حله للمشكلات خطوات محددة ومعروفة يكرر استخدامها في كل مرة، وقد اقترح بوليا (Polya,1957) أربع خطوات يمكن للفرد اتباعها في حله للمشكلة وهي: فهم المشكلة ووضع خطة للحل وتنفيذ الخطة ثم النظر إلى الوراء وتقييم الحل، ويمكن أيضاً اتباع الخطوات التي اقترحها برانسفورد وستاين (Bransford and Stein, 1984) والتي سماها The Ideal Problem Solver التي تتضمن تحديد المشكلة وتعريفها وتوضيح طرائق الحل الممكنة والعمل على تنفيذ الحل ودراسة نتائج وتطبيق خطة الحل وآثارها.

(الزغول والزغول، 2003، 291 – 293).

إن حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد، فكثير من المواقف التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية تتطلب حل المشكلات، وهي من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً وأهمية ويتعلم الطلبة إستراتيجية حل المشكلات بهدف ليصبحوا قادرين على اتخاذ قرارات سليمة في حياتهم، فلو أن حياة الأفراد كانت طبيعية ثابتة وكان لكل منهم دور محدد يؤديه فيها، لما كان موضوع حل المشكلات قضية ملحة في يومنا هذا، ولكن الحياة بطبيعتها متغيرة ومعقدة، ولحل المشكلات لها أهمية كبيرة، خاصة في البيئات التي تعاني من أزمات عديدة، وهذا يتطلب أن يكتسب الأفراد تقنية معرفية تستخدم في تجهيز ومعالجة المعلومات، فالمشكلة هي أي نقص يواجهه الكائن الحي في التوافق، وتنجم من عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد يؤدي إلى شعوره بالتردد والحيرة والتوتر، وهذا يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانيه من ضيق وتوتر وينعكس على تمتعه بصحة نفسية عندما يعالج هذه المواقف والتحديات والصعوبات بطرائق مرنة بناءاً على قدراته والمهارات المكتسبة وقراءته الواقعية لواقعه.

رابعاً– العلاقة بين التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات.

يعد مستوى التفكير من العوامل الحاكمة في السلوك الانساني، وخاصة عندما يكون الشخص في مقتبل العمر فيؤثر في قراراته قدرته على التفكير ومدى مرونته ليتلاءم مع متغيرات العصر ويساعده على التوافق مع الآخرين والتعامل مع المواقف والأحداث وحله للمشكلات التي تواجهه، وذلك ليصل إلى حالة من الاستقرار يحدث فيها توازن بين حاجات الشخص وإشباعاته ويكون على درجة من الوعي للتمييز بين ماهو ملاءم ويتوافق مع هويته الثقافية واستبعاده لتبني اتجاهات تعارض هذه الهوية، حيث تعد الخصوصية الثقافية أهم رافد من روافد الهوية الفكرية في أي مجتمع كان، بوصف التغيرات الحاصلة في العالم المرافقة لظاهرة العولمة، قد أضحت ذات طابع شمولي تشهده المستويات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، والمجتمع السوري والإيطالي ليس في منأى عن هذه التحولات، ونتيجة لآثار الأزمات والحروب المتتالية وعدم وجود الوعي الكافي والإجراءات الوقائية للتصدي لهذه الآثار، تم خلق حالة معرفية تسعى إلى تمجيد الثقافات الأخرى إلى درجة الذوبان فيها وذلك على حساب مصالح ومبادىء المجتمع ومستقبله، فنتيجة أسباب متداخلة منها يتعلق بالشأن الاقتصادي وأخرى بالشأن السياسي

وثورة التكنولوجيا والانفتاح غير الواعي للحداثة، وصولاً إلى تنامي ظواهر جديدة غير مألوفة أدت إلى تلوث الكثير من الشباب نفسياً واستلابها فكرياً الذي أدى إلى تشوه والتنكر للهوية الحضارية وتكمن هذه الظاهرة بصورة الانبهار بكل ما هو غريب وإشاعة ما هو شاذ عن واقع المجتمعات التي تؤدي إلى زعزعة القيم النبيلة فيها، حيث تأخذ طابع التضاد مع الخصوصية الفكرية الثقافية فيستجيب الشخص لفكرة او قيمة أو نمط معين ينتمي إليه شخص آخر أو جماعة أخرى، والتوحد معه، وتكييف الذات وفقاً لمعطياته، وذلك من خلال التغير الاجتماعي والثقافي والفكري، القائم على الاستجابة غير الناضجة أو السلبية للنموذج المغاير من عادات وسلوكيات وممارسات تحت تأثير الانبهار أو باستخدام وسائل الاستمالة مثل (الملبس ، الانتماء العائلي، العلاقة بين الجنسين، نهج التربية ....إلخ). وهنا يجب التمييز بين المثاقفة التي تعني الاستجابة الإيجابية الناضجة لبعض الأفكار والمعالجات العميقة ومن ثم تضمينها نسيج الثقافة الخاصة بالذات تضميناُ يطور من أفق حياة الذات في اتجاها الأصلي نفسه، وبين التلوث النفسي الذي يؤدي إلى قرارات منساقة مع توقعات الآخرين التي تنتج أفعالاً زائفة، تجعل الشخص مسلوباً بأفكارهم وأداة لتنفيذ مشاريع وأفكار خارجية بعيدة عن واقع مجتمعه.

لذلك من المهم أن يكون هناك وعي وتمييز للانفتاح على العالم الخارجي المتغير وذلك من خلال التواصل مع الثقافات الإنسانية الأخرى عبر خلق منظومة ثقافية تواصلية، تعتني بعملية الإنصات والحوار من جهة، ونبذ الإقصاء والعنف وتشويه المعالم الحضارية لكل مجتمع في التعامل بين الثقافات الإنسانية من جهة أخرى، فبمقدار تواصلنا المعرفي المرن المتزن والواعي غير الجامد تجاه الثقافات الأخرى نتجاوز خطر التلوث النفسي ويصبح لدينا القدرة على حل المشكلات بطريقة أفضل، وبالتالي امتلاك القدرة على التأقلم مع الواقع المتغير المليء بالتحديات من خلال المرونة الفكرية وليس التفكير بطريقة جامدة لتجاوز الأزمات والمشكلات التي تواجه المجتمع وتحصين أفراده وحماية قيمه وأخلاقياته من موجات ثقافية وفكرية مضادة له عبر تنمية الوعي الفكري السليم.

خامساً– الدراسات السابقة.

1– الدراسات المرتبطة بالتفكير (الجامد – المرن) وعلاقته ببعض المتغيرات:

- **1/1–دراسة المبارك (2009)، الجزائر:**

عنوان الدراسة: أسلوب الدجماتية لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الدجماتية لدى طلبة الجامعة ومدى علاقة التخصص بالدجماتية.

عينة الدراسة: تكونت من (150) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس جون راي للدجماتية (1970).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الدجماتية لدى طلبة الجامعة واختلاف الدجماتية تبعاً للتخصص والمرحلة فقد وجد أن الدجماتية في المرحلة الرابعة أعلى من المرحلة الأولى ولا توجد فروق بين الجنسين في الدجماتية.

– 2/1– دراسة الجلاد، علا (2014)، العراق:

عنوان الدراسة: التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التفكير المرن والدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة وكذلك العلاقة الارتباطية بينهما، فضلاً عن التعرف على الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (العلمي – الإنساني).

عينة الدراسة: طبقت على عينة بلغت (480) طالب وطالبة من جامعة بغداد اختيروا بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة ببناء كل من اختبار التفكير المرن ومقياس الدافع المعرفي.

نتائج الدراسة: كانت نتائج الدراسة أن العينة تتصف بالتفكير المرن ولا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وكذلك لم تظهر فروق وفق التخصص.

- **3/1–دراسة وحيد (2017)، العراق:**

عنوان الدراسة: دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دافعية الإتقان ومستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، ولمعرفة دلالة الفروق في كل من دافعية الإتقان والمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والصف الدراسي والتخصص الدراسي. ومعرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإتقان ومستوى المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة، ومدى إسهام دافعية الإتقان في المرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت من (450) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: أعد الباحث مقياس دافعية الإتقان، وتبنى مقياس المرونة المعرفية لـ فاضل (2015) لدى طلبة الجامعة معتمداً على نظرية سبايرو (Spiro 1995) التي تتكون من أربعة مجالات متمثلة في (إدراك وجهات النظر المتعارضة، توليد البدائل، البناء والتعديل المعرفي، التنوع الاستراتيجي للمعرفة).

نتائج الدراسة: يتمتع طلبة جامعة القادسية للصفوف الثانية والرابعة من الاختصاصين العلمي والإنساني بدافعية اتقان ومرونة معرفية. وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مستوى دافعية الإتقان والمرونة المعرفية وهذا يعني كلما زادت دافعية الإتقان زاد الأسلوب المرن لديهم للتعامل مع المشكلات التي تواجههم. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعية الإتقان لصالح الذكور، ولايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني والرابع وأيضاً التخصصين الإنساني والعلمي في دافعية الإتقان، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للنوع والصف والتخصص الدراسي

في متغير المرونة المعرفية، وهناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متغير دافعية الإتقان والمرونة المعرفية.

- **4/1–دراسة حماد (2017)، القدس:**

عنوان الدراسة: الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) لدى جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) لدى جامعة القدس وعلاقته بمعالجة المعلومات.

عينة الدراسة: تكونت من (377) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة.

أدوات الدراسة: تبنت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفي التصلب– المرونة من إعداد الدليمي (2013)، ومقياس معالجة المعلومات من إعداد الجاف وجاني (2011).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المرونة) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات، ولكن تبين وجود علاقة طردية بين المرونة والمعالجة المعمقة أي كلما زادت المرونة زاد مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح، وتبين أيضاً وجود علاقة عكسية بين المرونة والمعالجة الموسعة أي أنه كلما زادت المرونة قلل ذلك من مستوى المعالجة الموسعة للمعلومات، والعكس صحيح، وتبين وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التصلب) والدرجة الكلية لمعالجة المعلومات، وتبين وجود علاقة طردية بين التصلب والمعالجة المعمقة أي كلما زاد التصلب زاد ذلك من مستوى المعالجة المعمقة للمعلومات، والعكس صحيح. ولكن تبين أيضاً عدم وجود علاقة بين التصلب والمعالجة الموسعة، وتبين وجود فروق في الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) يعزى لمتغير المستوى الدراسي والكلية، وأظهرت نتائج الدراسة

نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (المرونة) يعزى لمتغير المستوى الدراسي وكانت الفروق بين سكان المدينة وسكان القرى لصالح سكان المدينة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الأسلوب المعرفي (المرونة) يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، وكانت الفروق بين غير ذلك والعزاب وبين غير ذلك والمتزوجين، لصالح غير ذلك (المطلقين والأرامل والخطاب). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى معالجة المعلومات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية، ومكان السكن، الحالة الاجتماعية.

- **5/1–دراسة عبد الساده وشنان (2018)، العراق:**

عنوان الدراسة: الجمود الفكري لدى طلبة كلية التربية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الجمود الفكري لدى طلبة كلية التربية وكشف الفروق بين الجنسين على مقياس الجمود الفكري.

عينة الدراسة: تكونت من (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس للدجماتية من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج ارتفاع مستوى الجمود الفكري لدى طلبة الجامعة ولا توجد فروق بين الجنسين في درجة الجمود الفكري .

6/1– دراسة محمد، عباس محمد(2018)، العراق:

عنوان الدراسة: الأسلوب الإبداعي " التجديدي– التكيفي" وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على الأسلوب الإبداعي " التجديدي– التكيفي" وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة والتعرف على دلالة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

عينة الدراسة: بلغت العينة 135 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

أدوات الدراسة: تبنى الباحث مقياس الاسلوب الابداعي "التجديدي–التكيفي" المعد من قبل كيرتون (Kirton 1994,) والمعرب من قبل (البنا 2007) والمعدل من قبل (الركابي 2015) وتبنى مقياس التفكير المرن المُعد من قبل (الجلاد 2014).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن عينة البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بتفكير مرن ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير المرن.

7/1– دراسة السلوم، سليمان (2019)، سوريا:

عنوان الدراسة: الجمود الفكري وعلاقته بأسلوبي التعلم السطحي والعميق واتخاذ القرار.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الجمود الفكري ومستوى اتخاذ القرار وأسلوب التعلم الشائع لدى أفراد عينة الدراسة والتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة: (الجنس، السنة الدراسية، التخصص الدراسي).

عينة الدراسة: بلغت العينة 494 طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى والسنة الدراسية الأخيرة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس الجمود الفكري ومقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق ومقياس اتخاذ القرار من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لمستوى الجمود الفكري لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، إذ بلغ المتوسط الرتبي، (3.45)، ويمكن التنبؤ بمستوى الجمود الفكري لدى الطلبة من خلال أسلوبي التعلم واتخاذ القرار ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجمود الفكري.

8/1– دراسة علي، عمر كاظم (2021)، العراق

عنوان الدراسة: التفكير المرن وعلاقته بحب الاستطلاع لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير المرن وعلاقته بحب الاستطلاع لدى طلبة الجامعة، والتعرف على دلالة الفروق وفق متغير الجنس (ذكور – إناث) فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

عينة الدراسة: بلغت (400) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة: أعد الباحث مقياس التفكير المرن وتبنى مقياس حب الاستطلاع.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في مستوى التفكير المرن وحب الاستطلاع لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس. وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتغيرين، وجاء مستوى التفكير المرن وحب الاستطلاع بدرجة مرتفعة لدى عينة الدراسة .

9/1 – دراسة روكيتش Rokeach،(1980)، الهند:

" A comparison of male conservatives with tribal traditions and non-observant males in the trait of intellectual inertia"

عنوان الدراسة: إجراء مقارنة بين الذكور المحافظين على التقاليد القبلية والذكور غير المتمسكين بها في سمة الجمود الفكري.

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور المحافظين على التقاليد القبلية والذكور غير المتمسكين بها في سمة الجمود الفكري ومعرفة العلاقة بين الجمود الفكري والمحافظة.

عينة الدراسة: تكونت من (50) شاباً من المحافظين على التقاليد في الهند و(50) شاباً من غير المتمسكين بها .

أدوات الدراسة: تم تطبيق اختبار روسلي للمحافظة، وروكيش للجمود الفكري.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن الذكور المحافظين على التقاليد القبلية هم أكثر جمود فكري من الذكور غير المتمسكين بها.

- **10/1 – دراسة لوفريدو Loffredo ،(1998)، الولايات المتحدة الأمريكية:**

"The relationship between ego states and location of restraint and intellectual inertia"

عنوان الدراسة: العلاقة بين حالات الأنا وموقع الضبط والجمود الفكري.

هدف الدراسة: هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين حالات الأنا وموقع الضبط والجمود الفكري.

عينة الدراسة: تكونت من (40) امريكياً من أصل افريقي و(40) امريكياً من أصل أنجليزي من طلاب جامعة فكتوريا، تتراوح أعمارهم بين (17 – 27) سنة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس روتر لموقع الضبط، ومقياس روكيش للجمود الفكري.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الجمود الفكري وموقع الضبط لدى البيض والسود، ولا توجد فروق دالة بين الذكور والأناث في الجمود الفكري وموقع الضبط لدى المجموعتين.

2–الدراسات المرتبطة بالتلوث النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

- **1/2– دراسة محمد (2004)، العراق:**

عنوان الدراسة: التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل.

هدف الدراسة: بناء مقياس للتلوث النفسي والتعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت من(1546) طالباً وطالبة من جامعة الموصل.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التلوث النفسي (من اعداد الباحث).

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل (54.25) وخلال اختبار دلالة الفروق قد أظهرت الدراسة أن مستوى التلوث النفسي لدى الذكور بلغ (68.32) ولدى الأناث (45.46) ولصالح الذكور.

- **2/2–دراسة مبارك (2010)، العراق:**

عنوان الدراسة: التلوث النفسي لدى طلبة جامعة بغداد.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة الجامعة .

عينة الدراسة: تكونت من(1546) طالباً وطالبة من جامعة بغداد.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس التلوث النفسي من إعداد محمد (2004) المعد على البيئة العراقية.

نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة جامعة بغداد ليس لديهم تلوث نفسي، كما أنه لا يوجد فروق بين الجنسين على مستوى التلوث النفسي، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي والتخصص الانساني لصالح التخصص الانساني في التلوث النفسي .

- **3/2–دراسة شهاب والعبيدي (2011)، العراق:**

عنوان الدراسة: التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الإنفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى .

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التلوث النفسي والنضج الإنفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى .

والتعرف على الفروق في مستوى التلوث النفسي والنضج الإنفعالي لدى الطلبة حسب متغير الجنس ومتغير الصف الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت من (480) طالباً وطالبة .

أدوات الدراسة: أعدت الباحثة مقياس للتلوث النفسي والنضج الإنفعالي.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن العينة لديها تلوث نفسي ووجود دلالة إحصائية على أن عينة البحث لديها مستوى من النضج الإنفعالي، حيث بلغ مستوى النضج الإنفعالي (62.86 %) وبلغ مستوى التلوث النفسي لدى الذكور نسبة (61.46 %) ولدى الأناث (28.94 %) ووجد هناك علاقة بين التلوث

النفسي والنضج الإنفعالي، وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور ومتغير الصف الدراسي لصالح الصف الثاني.

- **4/2–دراسة طراد (2012)، العراق:**

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل .

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية – جامعة بابل .

والتعرف على الفروق في مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية – جامعة بابل حسب متغير الجنس، وبناء وتطبيق برنامج إرشادي لخفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية.

عينة الدراسة: تكونت من (240) طالباً وطالبة بواقع (88) طالبة و(152) طالباً.

أدوات الدراسة: تبنى الباحث مقياس (محمد، 2004) لقياس التلوث النفسي المكون من (118) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها ، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية، التخنث ، الفوضوية) بعد تقنينه على طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل ليصبح عدد فقراته بعد التقنين (86) فقرة . كما قام الباحث ببناء وتطبيق برنامج إرشادي وفق النظرية السلوكية المعرفية لخفض التلوث النفسي لدى العينة التجريبية من الطلاب ، حيث يتكون البرنامج من (12) جلسة إرشادية مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة.

نتائج الدراسة: يمتلك طلاب وطالبات كلية التربية الرياضية – جامعة بابل درجة منخفضة من التلوث النفسي وإن الطلاب لديهم تلوث نفسي أعلى من الطالبات، كما أن للبرنامج الإرشادي تأثير ايجابي فاعل في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية – جامعة بابل وفاعلية الإرشاد الجماعي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية– جامعة بابل.

5/2- دراسة رمضان والجباري (2015)، العراق:

عنوان الدراسة: التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة كركوك ومعرفة الفروق في التلوث النفسي لدى الطلبة وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

عينة الدراسة: تكونت الدراسة من 200 طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: أعد الباحثان مقياس للتلوث النفسي مكونة من 50 فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة كركوك ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية وفق متغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

6/2- دراسة وريدات (2017)، فلسطين:

عنوان الدراسة: تشكل هوية الأنا وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية.

هدف الدراسة: إلى التعرف على العلاقة بين تشكل هوية الأنا والتلوث النفسي لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، والفروق في التلوث النفسي ومجالاته، وفقاً لمتغيرات الدراسة والتي تمثلت في (الجنس، العمر ،مكان السكن، الجامعة، التخصص، السنة الدراسية).

عينة الدراسة: تكونت الدراسة من 1167 طالب وطالبة.

أدوات الدراسة: طبق عليهم المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا من إعداد آدمز، ومقياس التلوث النفسي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة وجود علاقة طردية موجبة بين تشتت وتعليق الهوية الأيدولوجية والاجتماعية وبين الدرجة الكلية للتلوث النفسي ومجالاته الأربعة ووجود علاقة عكسية سالبة بين انغلاق وتحقيق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية وبين الدرجة الكلية للتلوث النفسي ومجالاته الأربعة. أظهرت أن

التلوث النفسي كان بدرجة متوسطة وبوزن نسبي بلغ (52 %) وظهرت فروق في تحقيق وانغلاق الهوية الإيديولوجية والهوية الاجتماعية، وفي جميع مجالات التلوث النفسي وفي درجته الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية ومكان الدراسة والتخصص والعمر والجنس.

- **7/2- دراسة الدليمي وناصر (2018)، العراق:**

عنوان الدراسة: الأنشطة الرياضية الجامعية وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلاب بعض كليات جامعة بابل.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة دور الأنشطة الرياضية الجامعية والتلوث النفسي لدى طلاب بعض كليات جامعة بابل، ودراسة العلاقة بين دور الأنشطة الرياضية بين الأنشطة الرياضية الجامعية والتلوث النفسي لدى طالب بعض كليات جامعة بابل.

عينة الدراسة: تكونت من (92) طالب.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحثان مقياس الأنشطة الرياضية الذي أعده (حيدر عبد الرضا طراد) ويتكون من 18 فقرة، كما اعتمدا على مقياس (أسامة حامد محمد) للتلوث النفسي المكون من 75 فقرة.

نتائج الدراسة: توصل الباحثان إلى استنتاجات أهمها تمتع طلاب بعض كليات جامعة بابل بمقدار جيد في مقياس الأنشطة الرياضية الجامعية، فضلاً عن وجود انخفاض في درجات التلوث النفسي لدى طلاب بعض كليات جامعة بابل، ووجود علاقة ارتباط بين دور الأنشطة الرياضية والتلوث النفسي لدى طلاب بعض كليات جامعة بابل.

8/2- دراسة كرريسي وآخرون (2013)، إيطاليا:

"Mental contamination in OCD: Its role in the relationship between disgust propensity and fear of contamination".

عنوان الدراسة: التلوث النفسي لدى مرضى الوسواس القهري.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين التلوث النفسي والميل إلى الاشمئزاز والقلق والاكتئاب.

عينة الدراسة: تكونت من (83) مريضاً من مرضى الوسواس القهري.

أدوات الدراسة: أكمل 83 مريضًا من مرضى الوسواس القهري سلسلة من استبيانات التقرير الذاتي التي تضمنت التلوث العقلي (VOCI–MC)، والميل للاشمئزاز (DPQ)، وأعراض الوسواس القهري (DOCS)، والقلق (BAI)، والاكتئاب (BDI–II).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود ارتباط كبير بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث والسيطرة على أعراض القلق والاكتئاب، كما أشارت النتائج إلى أن التلوث النفسي يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الميل نحو الاشمئزاز والخوف من التلوث.

3–الدراسات المرتبطة بحل المشكلات وعلاقته ببعض المتغيرات:

- 1/3– دراسة غباري ومحاسنة (2012)، الأردن:

عنوان الدراسة: العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية.
هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى اكتشاف العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية، كما هدفت إلى معرفة نمط الأهداف الذي يتبناه أولئك الطلبة، وكذلك درجة استخدامهم لاستراتيجيات حل المشكلات، وذلك في ضوء متغيري الجنس والكلية.
عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (453) طالباً وطالبة.
أدوات الدراسة: استجاب الطلبة لمقياسي نمط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات.
نتائج الدراسة: قد بينت النتائج أن أكثر الطلاب يتبنون أنماطاً عدة من الأهداف، ولكن أكثرها شيوعاً هو أهداف التمكن، كما بينت أن الذكور يتبنون أهداف أداء– إقدام بينما تتبنى الإناث أهداف تمكن، وأظهرت النتائج أيضاً أن طلاب الكليات التقنية يميلون إلى تبني أهداف تمكن، بينما يتبنى طلبة الكليات العلمية أهداف أداء– إقدام، وطلبة الكليات الإنسانية أهداف أداء– تجنب. وأظهرت النتائج أن طلاب الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات، وأن الذكور أكثر استخداماً لتلك الاستراتيجيات من الإناث، وأن طلبة الكليات التقنية والعلمية أكثر استخداماً لتلك الاستراتيجيات من طلبة الكليات الإنسانية،

وأخيراً، بينت النتائج أن هناك ارتباطاً دالاً وموجباً بين استراتيجية حل المشكلات ونمطي أهداف تمكن وأهداف أداء، بينما كان هناك ارتباط سالب وموجب بين تلك الاستراتيجيات ونمط أهداف التجنب.

- **2/3– دراسة الجبيلي (2013)، المملكة العربية السعودية:**

عنوان الدراسة: الفروق المعرفية بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستوى مهارات حل المشكلات حسب عدد من المتغيرات.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والفروق بينهم حسب الجنس والتخصص العلمي والمستوى الدراسي.

عينة الدراسة: طبق الاختبار على العينة الرئيسة المكونة من 2182 طالباً وطالبة (1001 طالب) و(1181 طالبة) من جميع كليات الجامعة في المستويات الدراسية (الأول، الخامس، الثامن).

أدوات الدراسة: تم استخدام اختبار قياس مهارة حل المشكلات الذي أعده المجلس الأسترالي للبحوث التربوية (ACER). تم تطبيق الاختبار على عينة تجريبية بلغت 100 طالب وطالبة (50 طالباً، 50 طالبة) للتوصل إلى دلالات الصدق والثبات.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن مستويات مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداء العام لطلبة الجامعة 60.7 %، كما تبين أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في المستويات الدراسية الأول والخامس على الترتيب، بينما كانت أقل بالنسبة للمستوى الثامن. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارات حل المشكلات حيث بلغت قيمة ت = 0.03 وهي غير دالة إحصائياً، كما تبين وجود فروق في مهارات حل المشكلات بين طلاب وطالبات الكليات المختلفة حيث بلغت قيمة ف=33.4 وهي دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.01$ ، كما تبين وجود علاقة ضعيفة وغير دالة إحصائيا بين مهارة حل المشكلات والمعدل التراكمي للطلاب وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات بين المستويات الدراسية المختلفة (الأول، الخامس، الثامن) حيث بلغت قيمة ف=12,3 وهي دالة إحصائياً عند $\alpha \leq 0.01$.

الفصل الثالث : منهجية الدراسة وإجراءاتها وأدواتها

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: متغيرات الدراسة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة.

رابعاً: عينة الدراسة.

خامساً: أدوات الدراسة.

سادساً: إجراءات تنفيذ الدراسة.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.

تمهيد:

تناول الفصل الثالث وصفاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها وللمجتمع الأصلي للدراسة والعينة والأدوات والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وكذلك إجراءات تنفيذ الدراسة الحالية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة أو في الوصول إلى نتائجها، وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً– منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي عرفه عبيدات (2003) بأنه: " نمط البحث الذي يسهم بتزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقدير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث المرجوة" ويعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها بالظواهر المختلفة. (عبيدات، 2003، 223).

تتناول هذه الدراسة المعلومات الوصفية لمدى شيوع التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات لدى طلبة علم نفس في جامعة دمشق وروما، ودراسة العلاقة بينها، ثم تعرف الفروق في هذه العلاقة في ضوء متغيري: (الجنس والبلد).

ثانياً: متغيرات الدراسة:

2–1– المتغيرات الارتباطية: التفكير (الجامد – المرن)، التلوث النفسي، حل المشكلات.

2–2– المتغيرات التصنيفية: الجنس (ذكور، إناث).

البلد (سورية، إيطاليا).

ثالثاً– مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة علم النفس المسجلين في العام الدراسي 2022– 2023 في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVEA في روما وكلية التربية في جامعة دمشق البالغ عددهم (2298) طالباً وطالبة بحسب مكتب الإحصاء في الجامعتين والجدول رقم (1) الآتي يوضح عدد أفراد المجتمع وعينة الدراسة:

جدول رقم (1) مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة (طلبة علم النفس)				
الجامعة	جامعة IUSVEA روما	جامعة دمشق	العدد الكلي	النسبة المئوية
المجتمع	750	1548	2298	%20
العينة	150	310	460	

ويعود اختيار الباحثة لأفراد عينة الدراسة من طلبة علم النفس في كِلا الجامعتين لتعرّف أثر عامل الخبرة الأكاديمية التي يكتسبها الطلبة خلال مسيرتهم الجامعية في دراسة علم النفس، وهو العلم الذي يدرس سلوك الكائنات الحية، وخصوصاً الإنسان، للتوصل إلى فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه، ومعرفة كيف تؤثر هذه الدراسة في شخصياتهم وبنائهم النفسي ومستوى تفكيرهم المرن ومدى مساهمته في حل المشكلات التي يواجهونها، ومعرفة مدى تأثرهم بالملوثات النفسية الخارجية، ومقارنة النتائج بين بيئتين مختلفتين بالحضارة والثقافة، إيطاليا وهي دولة أوربية، وسورية، وهي دولة عربية تبعاً لمتغير الجنس لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث، ومتغير البلد لمقارنة الفرق بين العربي السوري والإيطالي وفق متغيرات الدراسة: التفكير (الجامد – المرن)، التلوث النفسي، حل المشكلات.

رابعاً– عينة الدراسة:

سحبت عدة عينات للدراسة وفيما يلي شرح لكل منها:

4–1 – العينة السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية مؤلفة من (50) طالباً وطالبة من غير العينة الأساسية الخاصة بدراسة نتائج الفرضيات، من كِلا الجامعتين (25) من كلية التربية في جامعة دمشق و(25) من كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVEA في روما من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وللتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

4–2 – عينة الدراسة الأساسية: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام العينة المتيسرة.

طريقة سحب العينة الأساسية: جرى التوصل إلى عينة الدراسة باتباع مايلي:

– تحديد عدد طلبة علم النفس في جامعة IUSVEA في روما وجامعة دمشق وفق متغيرات الدراسة المدروسة وهي: الجنس (ذكور، إناث) والبلد (سورية، إيطاليا).

– تحديد نسبة أفراد العينة (20%) من أفراد المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد أفراد العينة التي طبق عليها (460) طالباً وطالبة، من مختلف السنوات الدراسية وفق معادلة كيرجسي ومورجان بمعلومية حجم المجتمع عند مستوى دلالة (0.05).(حسن، 2011، 368).

Krejcie and Morgan

$$n = \frac{\chi^2 Np(1-p)}{e^2(N-1) + \chi^2 p(1-p)}$$

- n = sample size
- N = population size
- e = acceptable sampling error
- χ^2 = chi-square of degree of freedom 1 and confidence 95% = 3.841
- p = proportion of population (if unknown, 0.5)

– اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة available sample، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم، وقد لجأت الباحثة إلى اختيار هذه الجامعة في إيطاليا التابعة للرهبنة السالزيانية العالمية التي تنتمي إليها، ولأن الدراسة عبر حضارية، وضمن الإمكانات المتوفرة والمتاحة تم تطبيق الأدوات في بلدين فقط

سورية وإيطاليا، واعتمدت الباحثة اختيار طلبة علم النفس عينةً لمجتمع الدراسة. والجدول رقم (2) الآتي يوضح توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس والبلد:

جدول (2) عينة الدراسة وفق الجنس والبلد

عينة الدراسة (طلبة علم النفس)			
الجامعة	جامعة IUSVA روما		جامعة دمشق
البلد	150 إيطالي		310 عربي سوري
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	58	92	89	221

خامساً– أدوات الدراسة:

من أجل الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة واختبار صحة فرضياتها والوصول إلى نتائجها وأهدافها استخدمت الأدوات الاتية:

5-1- مقياس التفكير "الجامد – المرن".

مر تصميم مقياس التفكير "الجامد – المرن" بمراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية الخاصة ببناء المقاييس وتصميمها قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

تحديد الهدف العام للمقياس: تحديد درجة التفكير الجامد والتفكير المرن من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة الدراسة من خلال الدرجة الكلية لمقياس التفكير"الجامد – المرن".

تحديد المفهوم: تبنت الباحثة نظرية روكيش في التفكير.

تعيين المحتوى الذي يتصدى له المقياس باتباع الخطوات التالية:

– تم الإطلاع على الأدبيات العلمية والكتابات والآراء النظرية ذات العلاقة بموضوع التفكير الجامد والمرن، إضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ومنها الدراسات الآتية:

دراسة (الدليمي، 2013) ودراسة (الجبوري، 2014) ودراسة (وحيد، 2017) ودراسة (حماد، 2017) ودراسة (عبد الساده وشنان، 2018)، ودراسة (حسين وعبد، 2018).

- اطَّلعت الباحثة على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها للوقوف على ماانتهت إليه هذه الدراسات والبحوث لمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها للاستفادة منها، ثم تبنت الباحثة المقياس الأكثر ملاءمة للدراسة وهو من إعداد الدليمي (2013).
- الاسترشاد بآراء التربويين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVEA في روما في تحكيم المقياس. (الملحق "1").
- وضع المقياس بصورته الأولية باللغة العربية واللغة الإيطالية وفق الصيغة الآتية:

مقدمة: توضح الهدف من المقياس والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود المقياس.

معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة: تتعلق بمعرفة جنسهم والبلد والاختصاص والحالة الاجتماعية والسنة الدراسية.

عبارات المقياس: تكون المقياس من (33) بنداً.

بدائل إجابة المقياس: تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية :

(بشكل كبير جداً، بشكل كبير، بشكل متوسط، بشكل قليل، بشكل قليل جداً).

– أجريت الدراسة السيكومترية للمقياس حتى أصبح مناسباً للتطبيق والاستخدام مع أفراد العينة المستهدفة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسة بشكل وافٍ:

1- صدق مقياس التفكير (الجامد – المرن):

1-1- صدق المضمون أو المحتوى Content Validity:

يتعلق صدق المضمون أو المحتوى بالتقدير أو الحكم الفني من خبراء متخصصين على مدى ملاءمة المقياس للصفة المراد قياسها، وهذا يتحقق إذا كان هناك اتفاق عام حول الموضوع وعدّ الباحثين من ذوي الاختصاص الفقرات الموجودة في المقياس تغطي أو تشمل كل جوانب المتغيرات أو العوامل المطلوب قياسها، ويستعين واضع الاختبار عادةً بآراء عدد من المختصين لضمان هذا النوع من الصدق.

وهذا الأسلوب من الصدق كما يرى علّام (2000, 257) لرفع استثارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس وضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختباري.

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق و جامعة IUSVE في روما كما في الملحق رقم (1)، للاستفادة من خبراتهم في الحكم على صحة المقياس ومدى ملاءمته لغرض الدراسة، وطلب إلى السادة المحكمين الآتي:

- بيان مدى مناسبة البعد لقياس ما وضع لقياسه.
- بيان مدى ملاءمة البنود وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، والحكم على سلامة صوغها ووضوحها.
- تعديل البنود أو حذفها أو إضافة أخرى إذا تطلب ذلك، لجعل المقياس أكثر صدقاً.

وبعد مقترحات السادة المحكمين وبناءً على ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات الآتية على المقياس وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها (85%) من المحكمين، وبالرجوع إلى المعيار الذي اعتمده "كوبر" لدلالة نسبة الاتفاق بين المحكمين والذي ينص على أن نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس يجب أن تقارب (85%) فأكثر لتكون دالة. (المفتي، 1984، 61 -62). وكانت التعديلات كالتالي:

-الصياغة التعبيرية لبعض البنود والتدقيق اللغوي لها.

الجدول (3) التعديلات التي أجريت على مقياس التفكير(الجامد – المرن) من قبل السادة المحكمين.

الرقم	بنود المقياس قبل التعديل	بنود المقياس بعد التعديل
1	لا أحب تغيير قراراتي مهما كانت الأسباب.	يصعب عليَّ تغيير قراراتي مهما كانت الأسباب.
2	أجد صعوبة في إنهاء النقاش، حين يحتد في مناقشة حامية.	يصعب عليّ إنهاء الحديث،عندما يحتد في جلسة نقاش حامية.
3	يجب أن لا يغير الشخص أسلوب تعامله مع الآخرين.	أرى من الأفضل أن لا يغير الشخص أسلوب تعامله مع الآخرين لو أساؤوا إليه.
4	أعتقد أن معظم الناس غير جديين.	أعتقد أن معظم الناس لا يأخذون الأمور على محمل الجد.
5	من الصعب أن أعيد النظر في قراراتي.	يصعب عليّ العدول عن قراراتي.
6	أحاول الابتعاد عن الشخص الذي يحاول إثبات وجهة نظره.	أبتعد عن الشخص الذي يحاول إثبات صحة وجهة نظره.
7	أجد أن النقد غير مستحب.	أجد أن النقد غير مستحب حتى لو كان بناء.
8	لا أحب تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب.	أكره تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب.
9	من الضروري في المناقشات أن أكرر ما أقوله حتى يفهم الآخرون.	أكرر ما أقوله في مناقشاتي حتى أتأكد من فهم الآخرين لها.

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، تكون المقياس من (33) بنداً، وبدائل إجابة خماسية، تصحح على الشكل التالي: (بشكل كبير جداً=5/ بشكل كبير=4 / بشكل متوسط=3 / بشكل قليل=2 /بشكل قليل جداً =1). وانحصرت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (33) درجة، وهي أدنى درجة، و(165) درجة، وهي أعلى درجة من التفكير الجامد والعكس صحيح فيما يتعلق بالتفكير المرن، أي إن المستوى المرتفع على المقياس يدل على مستوى التفكير الجامد لدى عينة الدراسة والمستوى المنخفض يدل على مستوى التفكير المرن لديهم. الملحق رقم (" 3 ") .

1-2- الصدق البنائي لمقياس التفكير (الجامد – المرن)، حسبت معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقاييس، وجاءت كالآتي:

الجدول (4)

معاملات الارتباطات (بيرسون) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التفكير(الجامد – المرن)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.674**	12	.511**	23	.673**
2	.802**	13	.539**	24	.494**
3	.565**	14	.566**	25	.556**
4	.542**	15	.425**	26	.561**
5	.765**	16	.503**	27	.532**
6	.611**	17	.601**	28	.498**
7	.452**	18	.403**	29	.543**
8	.474**	19	.551**	30	.603**
9	.631**	20	.642**	31	.679**
10	.577**	21	.430**	32	.710**
11	.404**	22	.551**	33	.490**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس، انحصرت بين (0.403– 0.765) وعند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً، ويعني أنَّ مقياس التفكير(الجامد – المرن) متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله ويتسم بالصدق البنائي.

1-3- الصدق التمييزي لمقياس التفكير(الجامد – المرن):

من أجل التأكد من صدق مقياس التفكير، طبق الاختبار على عينة سيكومترية بلغ عددها (50) طالباً وطالبة خارج عينة البحث الأساسية من كلا الجامعتين أجري الصدق التمييزي على المقياس بين الرباعي المنخفض في درجات المقياس، وهم (11) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة السيكومترية، والرباعي المرتفع في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (11) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة السيكومترية لاستجابات أفراد عينة البحث وإهمال الطلبة الذين كانت درجاتهم في الوسط، ورتبت البنود تنازلياً وعولجت النتائج باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الربيع المنخفض والربيع المرتفع وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (5)

اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس التفكير(الجامد – المرن)

الرُبيع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
المنخفض	11	5.85	66.50	4.105	0.000	دال إحصائياً
المرتفع	11	15.01	166.40			

تبين أنَّ قيمة Z بلغت (4.105)، وأن مستوى الدلالة (0.000)، وهي أصغر من (0.05)، دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، ما يعني وجود صدق تمييزي عال لمقياس التفكير، أي المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الربيع الأعلى (الدرجات المنخفضة) والربيع الأدنى (الدرجات المرتفعة)، أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

2- دراسة الثبات لمقياس التفكير(الجامد – المرن):

طبَّقت أنواع الثبات الآتية: الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ: إذ تمَّ تطبيق الاختبار على العينة السيكومترية (الصدق والثبات)، وحسب معامل الارتباط بيرسون بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (6):

الجدول (6)

الثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لمقياس التفكير(الجامد – المرن)

بالتنصيف سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
0.745	0.832

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ قيمة معامل الثبات وفق التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان براون) بالنسبة لمقياس التفكير تدل على درجة ثبات جيدة لمقياس التفكير بلغت (0.745)، كما بلغت قيم الثبات وفق ألفا كرونباخ (0.832) والقيم السابقة تدل على ثبات مقياس التفكير، وتسمح بإجراء الدراسة.

5-2-مقياس التلوث النفسي:

مر تصميم مقياس التلوث النفسي بمراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية الخاصة ببناء المقاييس وتصميمها قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

تحديد الهدف العام للمقياس: تحديد درجة التلوث النفسي من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة الدراسة وتعرف حالة التلوث النفسي لدى الطلبة من خلال أبعاد التلوث النفسي.

تحديد المفهوم: تبنت الباحثة نظرية الاستثناء الثقافي (جاكس ثيدو).

تحديد أبعاد المقياس: لا بد من تحديد أبعاد السلوك المطلوب قياسه، وقد تضمن المقياس الأبعاد الأربعة التالية: التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية، التخنث، الفوضوية.

تعيين المحتوى الذي يتصدى له المقياس باتباع الخطوات التالية:

– تم الإطلاع على الأدبيات العلمية والكتابات والآراء النظرية ذات العلاقة بموضوع التلوث النفسي، إضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ومنها الدراسات الآتية:

دراسة (محمد، 2004) دراسة (طراد، 2012) ودراسة الفراحين (2020). اطَّلعت الباحثة على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها للاستفادة منها في الكشف عن المكونات والأبعاد التي يمكن أن يتضمنها المقياس المعتمد في إعداده وتصميمه، وقد لوحظ ندرة المقاييس التي تناولت التلوث النفسي في البيئات العربية، ولا توجد أي دراسة للتلوث النفسي على المستوى المحلي – في حدود علم الباحثة – ، لذلك قامت الباحثة بإعداد المقياس بما يتناسب مع البيئة السورية والإيطالية من المنظور عبر الحضاري.

- الاسترشاد بآراء التربويين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVEA في روما لتحكيم المقياس. (الملحق "3").
- تحديد الأبعاد التي يجب أن يتضمنها المقياس بأربعة أبعاد هي:

التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية، التخنث ، الفوضوية. ثم انتقاء عينة من البنود تغطي كل بُعد من الأبعاد السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها وملاءمتها للبيئتين السورية والإيطالية.

- وضع المقياس بصورته الأولية باللغة العربية واللغة الإيطالية وتكون من النقاط الآتية:

مقدمة: توضح الهدف من المقياس والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود المقياس.

معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة: تتعلق بمعرفة جنسهم والبلد والاختصاص والحالة الاجتماعية والسنة الدراسية.

عبارات المقياس: تكون المقياس من (35) بنداً، تغطي أبعاد المقياس كله.

بدائل إجابة المقياس: تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية:

(تنطبق عليَّ تماماً، غالباً، أحياناً، نادراً، تنطبق أبداً).

– أجريت الدراسة السيكومترية للمقياس حتى أصبح مناسباً للتطبيق والاستخدام مع أفراد العينة المستهدفة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسة بشكل وافٍ:

1–صدق المضمون أو المحتوى Content Validity:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس، وذلك للاستفادة من خبراتهم في الحكم على صحة المقياس ومدى ملاءمته لغرض الدراسة، وطلب إلى السادة المحكمين الآتي:

- بيان مدى مناسبة البعد لقياس ما وضع لقياسه.
- بيان مدى ملاءمة البنود للأبعاد التي تنتمي إليها، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، والحكم على سلامة صوغها ووضوحها.

- تعديل البنود أو حذفها أو إضافة أخرى إذا تطلب ذلك، لجعل المقياس أكثر صدقاً.

وبعد مقترحات السادة المحكمين وبناءً على ملاحظاتهم أجريت التعديلات الآتية على المقياس:

1- الصياغة التعبيرية لبعض البنود والتدقيق اللغوي لها.

الجدول (7) التعديلات التي أُجريت على مقياس التلوث النفسي من قِبل السادة المحكمين.

الرقم	بنود المقياس قبل التعديل	بنود المقياس بعد التعديل
1	لا أنزعج عندما أتحدث بلغة غير لغتي الأم.	أفتخر بالحديث بلغة غير لغتي الأم.
2	أتجنب أن أذكر جنسيتي عند التعريف عن نفسي حتى لو كنت في بلد اجنبي .	أتجنب ذكر جنسيتي عند التعريف عن نفسي.
3	لولا خوفي من مجتمعي لغيرت معتقداتي وأفكاري.	خوفي من مجتمعي يمنعني من تغيير معتقداتي وأفكاري.
4	ثقتي بنفسي تزداد إذا أظهرت صوراً أو أحرف أجنبية على ملابسي وحاجاتي الشخصية.	تزداد ثقتي بنفسي إذا استخدمت ملابس وحاجات شخصية تحمل صوراً وأحرف أجنبية.
5	أعتقد أن المنتجات الأجنبية أجود من المنتجات المحلية.	أشتري المنتجات الأجنبية حتى لو كانت المنتجات المحلية أفضل منها.
6	الإنسان الملتزم بالواجبات، يعد انساناً ساذجاً.	أرى أنه من السذاجة الالتزام بالواجبات.
7	أحب الاستماع إلى الأغاني الصاخبة بصوت عال وإن أزعجت الآخرين.	أستمع إلى الأغاني الصاخبة بصوت عال وإن أزعجت الآخرين.

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، أصبح المقياس يتكون من (35) بنداً، موزعة على أربعة أبعاد:

- بعد التنكر للهوية الحضارية: (13) بند من 1 –13 ويشير هذا البعد إلى حالة التذمر والرفض للواقع الحضاري بكل خصوصايته الثقافية والاجتماعية والتربوية.
- بعد التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية: (7) بنود من 14 – 20 ويشير هذا البعد إلى حب استعارة النماذج الشكلية الأجنبية وتقبّلها بغض النظر عن ملاءمتها لقيم المجتمع وتقاليده.
- بعد التخنث: (7) بنود من 21– 27 يشير إلى التصرف بخلاف توقعات المجتمع لنوع جنسه الملاحظ أو بخلاف الدور المحدد له سلفاً في المجتمع، من حيث كون التصرفات غير متأثرة بعوامل فسيولوجية أو بيولوجية.

- بعد الفوضوية: (8) بنود من 28 – 35 ويعني هذا البعد التصرف غيرالمسؤول والمخالف لكل القيم والأصول والأنظمة التي يحددها المجتمع.

وتضمن المقياس بدائل إجابة خماسية تصحح على الشكل التالي:

(تنطبق علي تماماً=5/ غالباً=4 / أحياناً=3 / نادراً=2 /لا تنطبق أبداً =1).

وانحصرت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (35) درجة، وهي أدنى درجة، و(175) درجة، وهي أعلى درجة من التلوث النفسي.

2 . الصدق التمييزي لمقياس التلوث النفسي: أجري الصدق التمييزي للمقياس بين الرباعي المنخفض في درجات المقياس، وهم (11) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة السيكومترية، والرباعي المرتفع في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (11) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة السيكومترية وإهمال (28) طالباً وطالبة كانت درجاتهم في الوسط ورتبت البنود تنازلياً. وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرُبيع الأعلى والأدنى (المنخفض والمرتفع)، وكانت النتائج كما يشير إليها الجدول (8):

الجدول (8)

اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الدرجات المنخفضة والدرجات المرتفعة لمقياس التلوث النفسي

الرُبيع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
المنخفض	11	6.00	66.00	4.027	0.000	دالة عند (0.01)
المرتفع	11	17.00	187.00			

يُظهر الجدول (8) أنَّ قيمة Z في الدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي بلغت (4.027)، عند مستوى الدلالة (0.01) وهي أصغر من (0.05)، ما يدل على وجود صدق تمييزي لمقياس التلوث النفسي، أي المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الربيع الأعلى (الدرجات المنخفضة) والربيع الأدنى (الدرجات المرتفعة)، أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

3 . الصدق البنائي (صدق التكوين) لمقياس التلوث النفسي:

حُسب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي، وجاءت النتائج كالآتي (9):

الجدول (9): معاملات الارتباطات (بيرسون) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.478**	13	.490**	25	.534**
2	.476**	14	.416**	26	.602**
3	.485**	15	.592**	27	.491**
4	.683**	16	.530**	28	.612**
5	.621**	17	.499**	29	.632**
6	.462**	18	.460**	30	.488**
7	.595**	19	.516**	31	.532**
8	.519**	20	.419**	32	.422**
9	.566**	21	.429**	33	.511**
10	.520**	22	.428**	34	.421**
11	.501**	23	.772**	35	.501**
12	.670**	24	.565**	-	–

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (9) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس انحصرت بين (.421– .772) عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً أي إنَّ مقياس التلوث النفسي يتسم بالصدق البنائي. كما تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (10) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي

الأبعاد	معامل الارتباط
التنكر للهوية الحضارية	.570 **

التعلق بالمظاهر الشكلية	.484 **
التخنث	.589 **
الفوضوية	.636 **

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (10) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بعد (التنكر للهوية الحضارية، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية، التخنث ، الفوضوية) والدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي بلغت على الترتيب (.570-.484-.589-.636) عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين المجموع الكلي لمقياس التلوث النفسي والأبعاد المكونة له، أي إنَّ مقياس التلوث النفسي متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق البنائي.

حُسب معامل ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (11) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

التنكر للهوية				التعلق بالمظاهر الشكلية		التخنث		الفوضوية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.532	9	.427	14	.567	22	.578	28	.432
2	.632	10	.543	15	.436	23	.537	29	.524
3	.712	11	.456	16	.501	24	.635	30	.532
4	.432	12	.543	17	.551	25	.721	31	.437
5	.457	13	.653	18	.546	26	.801	32	.521
6	.543			19	.542	27	.422	33	.530
7	.576			20	.402	–	–	34	.524

يلاحظ من الجدول (11) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً (**)عند مستوى الدلالة 0.01.

4- دراسة الثبات لمقياس التلوث النفسي:

طبَّقت أنواع الثبات الآتية: الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (12):

الجدول (12)

الثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لمقياس التلوث النفسي

الأبعاد	بالتنصيف سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
التنكر للهوية	.621	.510
التعلق بالمظاهر الشكلية	.601	.522
التخنث غير الموضوعي	.581	.601
الفوضوية	.567	.574
الدرجة الكلية	.680	.690

يلاحظ من الجدول (12) أنَّ قيمة معامل الثبات وفق التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان براون) بالنسبة لمقياس التلوث النفسي تدل على درجة ثبات جيدة بلغت (.680)، كما بلغت قيم الثبات وفق ألفا كرونباخ (.690). والقيم السابقة تدل على ثبات مقياس التلوث النفسي، وتسمح بإجراء الدراسة.

5-3- مقياس حل المشكلات:

لقد مر تصميم مقياس حل المشكلات بمراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية الخاصة ببناء المقاييس وتصميمها قبل أن تظهر الصورة النهائية له، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

تحديد الهدف العام للمقياس: تحديد درجة حل المشكلات من وجهة نظر الطلبة أفراد عينة الدراسة.

تحديد المفهوم: تبنت الباحثة النظرية المعرفية السلوكية.

تحديد أبعاد المقياس: لا بد من تحديد أبعاد السلوك المطلوب قياسه وتضمن المقياس المجالات الثلاثة التالية: الإقدام والإحجام، السيطرة الذاتية والثقة بالنفس .

تعيين المحتوى الذي يتصدى له المقياس باتباع الخطوات التالية:

– تم الإطلاع على الأدبيات العلمية والكتابات والآراء النظرية ذات العلاقة بموضوع حل المشكلات، إضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ومنها الدراسات الآتية:

–دراسة (حمدي، 1998) ، ودراسة (غائب، 2011) ودراسة (بن عثمان، 2017)، (غنايم، 2017) ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس حل المشكلات المعد من قبل هبنر وبترسون (Ptereson & Heppner ,1982) للكشف عن قدرة الأفراد على حل المشكلات، الذي عرّبه (فواز عبد القادر،1983) ليتناسب مع البيئة الأردنية، التي تبنته (ملاك غنايم، 2017) وطبقته في جامعة حيفا.

- الاسترشاد بآراء التربويين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVEA في روما لتحكيم المقياس. (الملحق "2").
- تحديد الأبعاد التي يجب أن يتضمنها المقياس بثلاثة مجالات وهي:

(الإقدام والإحجام، السيطرة الذاتية، الثقة بالنفس).

- وضع المقياس بصورته الأولية باللغة العربية واللغة الإيطالية وتكون من النقاط الآتية:

مقدمة: توضح الهدف من المقياس والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة على بنود المقياس.

معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة: تتعلق بمعرفة جنسهم والبلد والاختصاص والحالة الاجتماعية والسنة الدراسية.

عبارات المقياس: تكون المقياس من (28) بنداً، تغطي أبعاد المقياس كله، بعضها يعبر عن قدرة إيجابية نحو حل المشكلات، وبعضها الآخر يعبر عن قدرة سلبية نحو حل المشكلات، وجميع فقرات المقياس مشتقة من

مراحل حل المشكلات (الشعور بالمشكلة، تحديدها، جمع المعلومات عن المشكلة، وضع بدائل، اختيار البديل الأنسب).

بدائل إجابة المقياس: تضمن المقياس بدائل إجابة خماسية:

(بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

– أجريت الدراسة السيكومترية للمقياس حتى أصبح مناسباً للتطبيق والاستخدام مع أفراد العينة المستهدفة، وفيما يلي عرض لهذه الإجراءات بشكل وافٍ:

1–صدق المضمون أو المحتوى Content Validity:

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من الأساتذة ذوي الاختصاص في مجال علم النفس، وذلك للاستفادة من خبراتهم في الحكم على صحة المقياس ومدى ملاءمته لغرض الدراسة، وطلب إلى السادة المحكمين الآتي:

- بيان مدى مناسبة البعد لقياس ما وضع لقياسه.
- بيان مدى ملاءمة البنود للأبعاد التي تنتمي إليها، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه، والحكم على سلامة صوغها ووضوحها.
- تعديل البنود أو حذفها أو إضافة أخرى إذا تطلب ذلك لجعل المقياس أكثر صدقاً.
- قدم المحكّمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وحذف بعض البنود، وإضافة بعض البنود. والجداول الآتية تبين التعديلات التي قدمت من السادة المحكمين.

جدول (13) البنود التي تم حذفها والتي أضيفت على مقياس حل المشكلات من قبل السادة المحكمين

الرقم	بنود تمَّ حذفها
1	لا أكون متأكداً إذا كان بمقدوري معالجة الموقف.

الجدول (14) التعديلات التي أجريت على مقياس حل المشكلات من قبل السادة المحكمين.

الرقم	بنود المقياس قبل التعديل	بنود المقياس بعد التعديل
1	عندما تواجهني مشكلة معقدة فإنني لا أشغل نفسي في وضع استراتيجية لجمع المعلومات الضرورية لتحديد هذه المشكلة بوضوح.	أواجه المشكلة التي تعترضني دون أن أحدد هذه المشكلة بوضوح.
2	بعد أن أحل مشكلة ما، فإنني لا أقوم بتحليل خطوات الحل لمعرفة ما كان صائباً وما كان خاطئا في الحل	أتجاهل تقويم حلولي للمشكلة بعد أن أنتهي منها.
3	بعد أن أجرب حل مشكلة ما بمجموعة من الإجراءات، فإنني أقضي وقتا لكي أقارن النتيجة التي حصلت عليها بما كنت أتوقع أن يحدث	أقارن الخطوات التي أتبعها في حلي للمشكلة التي تواجهني بما كنت أتوقع حدوثه.
4	عندما تفشل جهودي الأولى في حل مشكلة ما، فإنني أتشكك في مقدرتي على معالجة الموقف .	فشلي في حل مشكلة ما، يشككني في قدرتي على معالجة الموقف.
5	أحيانا لا أتريث ولا أعطي نفسي الوقت الكافي لحل مشكلاتي، بل أتسرع في حلها.	أتسرع في حل مشكلاتي.
6	مع أنني أحاول حل مشكلة ما، إلا أنني أجد نفسي تائه وغير قادر على التوصل للب المشكلة.	يصعب عليّ التوصل لحل المشكلة، رغم محاولتي لحلها.
7	غالبا ما أكون قادرا على التفكير في بدائل فعالة ومبتكرة لحل مشكلة ما.	أفكر في بدائل فعالة ومبتكرة لحل مشكلة ما.
8	كثير من المشكلات التي أواجهها هي بالنسبة لي معقدة جداً في حلها.	تواجهني مشكلات معقدة جداً يصعب حلها.
9	لدي الثقة بقدرتي على حل المشكلات التي ربما تظهر أمامي عندما أواجه موقفا جديداً.	أثق بقدرتي على حل المشكلات الطارئة عندما أواجه موقفاً جديداً.

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، أصبح المقياس يتكون من (28) بنداً تتوزع على:

1- بعد الإقدام والإحجام: (13) بند من 1 -13.

2- بعد السيطرة الذاتية: (5) بنود من 14 - 18 .

3- بعد الثقة بالنفس: (10) بنود من 19- 28.

وبدائل إجابة خماسية تصحح على الشكل التالي: العبارات الإيجابية (بدرجة كبيرة جداً=5/ بدرجة كبيرة=4 /بدرجة

متوسطة =3 / بدرجة قليلة=2 /بدرجة قليلة جداً =1) وهي (3 – 5- 6 -9-10-11-12-19-20-22-23-25-26- 27-28) والعبارات السلبية (بدرجة كبيرة جداً=1/ بدرجة كبيرة=2 /بدرجة متوسطة =3 / بدرجة قليلة=4 /بدرجة قليلة جداً =5) وهي (1 – 2- 4 -7-8-13-14-15-16-17-18-21-24) . انحصرت الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس بين (28) درجة، وهي أدنى درجة، و(140) درجة، وهي أعلى درجة من حل المشكلات.

2- الصدق البنائي لمقياس حل المشكلات:

حُسب معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقايس، وجاءت كالآتي (15):

الجدول (15) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	**.456	11	**.864	21	**.489
2	**.488	12	**.592	22	**.487
3	*.398	13	**.451	23	**.651
4	**.533	14	**.661	24	**.541
5	**.636	15	**.489	25	**.488
6	**.649	16	**.456	26	**.612
7	**.803	17	**.515	27	**.543
8	**.751	18	**.512	28	**.531
9	**.472	19	**.533	29	–
10	**.741	20	**.621	30	–

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05**

يلاحظ من الجدول (15) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس انحصرت بين (0.398 – 0.864) عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على ارتباط إيجابي دال إحصائياً أي إنَّ مقياس حل المشكلات يتسم بالصدق البنائي.

تم حساب معامل ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (16) معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

الإقدام والإحجام				السيطرة الذاتية		الثقة بالنفس	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.489	9	.422	14	.554	19	.508
2	.569	10	.543	15	.442	20	.585
3	.532	11	.455	16	.571	21	.655
4	.602	12	.643	17	.561	22	.621
5	673	13	.650	18	.666	23	.561
6	.632	–	–		–	24	.620
7	.423	–	–		–	25	.642
8	.651	–	–		–	26	.537
–	–	–	–		–	27	.532
–	–	–	–		–	28	.551

يلاحظ من الجدول (16) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائياً (**)عند مستوى الدلالة 0.01

كما تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (17) معامل ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	معامل الارتباط
الإقدام والإحجام	.906**
السيطرة الذاتية	.460**
الثقة بالذات	.482**

**** دال عند مستوى الدلالة 0.01**

يلاحظ من الجدول (17) أنَّ قيم معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل بعد (الإقدام والإحجام، السيطرة الذاتية، الثقة بالنفس) والدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات بلغت على الترتيب (906.-460.-482.) عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يدل على وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين المجموع الكلي لمقياس حل المشكلات والأبعاد المكونة له، أي إنَّ مقياس حل المشكلات متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق البنائي.

3-الصدق التمييزي لمقياس حل المشكلات:

تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس بين الربيع المنخفض في درجات المقياس، وهم (11) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة السيكومترية، والربيع المرتفع في درجات إجاباتهم على المقياس، وهم (11) طالباً وطالبة من أفراد الدراسة السيكومترية وإهمال (28) طالباً وطالبة كانت درجاتهم في الوسط ورتبت البنود تنازلياً.

عولجت النتائج باستخدام اختبار لا معلمي (اختبار مان ويتني) لدلالة الفروق بين الرُبيع المنخفض والربع المرتفع وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (18)

اختبار مان ويتني لدراسة الفرق بين الفئة المنخفضة والفئة المرتفعة لمقياس حل المشكلات

الرُبيع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
المنخفض	11	6.00	66.00	3.985	0.000	دال إحصائياً
المرتفع	11	17.00	187.00			

يظهر الجدول (18) أنَّ قيمة Z بلغت (3.985) وأن مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05) وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وتدل على وجود صدق تمييزي عال لمقياس حل المشكلات، أي أن المقياس له قدرة تمييزية لوجود فرق بين الربيع الأعلى (الدرجات المنخفضة) والربيع الأدنى (الدرجات المرتفعة)، أي بين أصحاب الدرجات العالية والمنخفضة لصالح الدرجات المرتفعة.

4- دراسة الثبات لمقياس حل المشكلات:

طبَّقت أنواع الثبات الآتية: الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ: إذ تمَّ تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (الصدق والثبات)، وتمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (19):

الجدول (19) الثبات بالتنصيف وألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	بالتنصيف سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
الإقدام والإحجام	.520	.610
السيطرة الذاتية	.504	.562
الثقة بالذات	.601	.701
كلية	.788	.851

تبين من الجدول (19) أنَّ قيمة معامل الثبات وفق التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان براون) بالنسبة إلى مقياس حل المشكلات تدل على درجة ثبات جيدة لمقياس حل المشكلات بلغت (.788)، كما بلغت قيم الثبات وفق ألفا كرونباخ (.851) والقيم السابقة تدل على ثبات مقياس حل المشكلات، وتسمح بإجراء الدراسة.

سادساً- إجراءات تنفيذ الدراسة:

إن القيام بإجراءات هذه الدراسة مر بعدد من الخطوات المنظمة على النحو الآتي:

6-1-الاطلاع على الجانب النظري بالعودة إلى أدبيات علم النفس المتعلقة بالتفكير الجامد –المرن والتلوث النفسي وحل المشكلات.

6-2-استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة والقريبة من موضوع الدراسة والاستفادة منها في المنهجية المتبعة.

6-3-ملاءمة أدوات الدراسة وإعدادها بمايتناسب مع البيئة السورية والإيطالية، إذ تم تحكيم الأدوات في إيطاليا وتم تغيير صياغة بعض العبارات لتلائم البيئة الإيطالية، كما تم التحقق من صدق المقياسين وثباتهما.

6-5-تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، فقد حُدد المجتمع الأصلي للدراسة بـ 2298 طالباً وطالبة من طلاب علم النفس وكانت عينة الدراسة 460 تمثل 20% من المجتمع الأصلي وسُحبت بالطريقة المتيسرة.

6-6-تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة خلال العام الدراسي 2022 – 2023 في دمشق في الفترة الواقعة بين 2023/4/2 وحتى 2023/5/25، وفي روما بين 2023/5/19 وحتى 2023 /6/2 .

6-7-إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من أفراد عينة الدراسة.

6-8-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ أدوات الدراسة، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.

6-9-التوصل إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تفيد في مجال علم النفس.

- الصعوبات التي واجهت الباحثة في التطبيق:

واجهت الباحثة صعوبات عدة في تطبيقها لأدوات الدراسة منها:

1- اقتصار الباحثة على تطبيق أدوات الدراسة في إيطاليا وسورية فقط، إذ تعذر تطبيق الأدوات في بلدان أخرى كمصر وذلك بسبب تعقيدات الإجراءات المطلوبة.

2- التكلفة المادية المتمثلة بمصاريف السفر والإقامة وإعداد الأدوات وتطبيقها في إيطاليا.

سابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

بعد أن أنهت الباحثة عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن متغيرات هذه الدراسة تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية إذ تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال معطيات الدراسة الميدانية، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

1-اختبار كالموغراف- سميرنوف (Kolmogorov- Smirnov Z) لمعرفة توزع البيانات.

2-الإحصاء الوصفي المتمثل بالمتوسطات الحسابية والنسبية والانحرافات المعيارية.

3 -معامل الارتباط سبيرمان لحساب العلاقة الارتباطية.

4-معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي لبنود المقاييس.

5- التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون لحساب الثبات لبنود المقاييس.

6-اختبار لا معلمي "مان ويتني" لدراسة دلالة الفروق في حال التوزع غير الطبيعي لعينة الدراسة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها.

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة وتفسيرها.

ثالثاً: خلاصة نتائج الدراسة.

رابعاً: مقترحات الدراسة.

تمهيد:

تناول الفصل الرابع المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة وفرضياتها ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني ونتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن تقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تفيد في مجال الدراسات النفسية والتربوية، وفي مايلي عرض مفصل لنتائج الدراسة وفرضياتها وتفسيراتها.

اختبار توزع درجات أفراد عينة الدراسة:

تم حساب اختبار كالموغراف – سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov Z) لمعرفة توزع البيانات لدى أفراد عينة الدراسة في الجامعتين وجاءت النتائج كالآتي:

الجدول (20) نتائج اختبار كولموغراف سميرنوف للتحقق من التوزع الطبيعي للبيانات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق

مقياس التفكير (الجامد – المرن)			
قيمة Z	مستوى الدلالة	Df	القرار
.110	.000	310	غير طبيعي
مقياس التلوث النفسي			
قيمة Z	مستوى الدلالة	Df	القرار
.201	.000	310	غير طبيعي
مقياس حل المشكلات			
قيمة Z	مستوى الدلالة	Df	القرار
.123	.000	310	غير طبيعي

تظهر النتائج في الجدول (20) أنَّ قيمة سميرنوف دالة إحصائياً، فقد بلغت قيمة z (.110 , .201 , .123) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، فالبيانات غير موزعة توزعاً طبيعياً، ويجب بالتالي استخدام اختبار لامعلمي لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (21) نتائج اختبار كولموغراف سميرنوف للتحقق من التوزع الطبيعي للبيانات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

مقياس التفكير (الجامد – المرن)			
قيمة Z	**مستوى الدلالة**	**Df**	**القرار**
.166	.000	150	غير طبيعي
مقياس التلوث النفسي			
قيمة Z	**مستوى الدلالة**	**Df**	**القرار**
.135	.000	150	غير طبيعي
مقياس حل المشكلات			
قيمة Z	**مستوى الدلالة**	**Df**	**القرار**
.138	.000	150	غير طبيعي

تظهر النتائج في الجدول (21) أنَّ قيمة سميرنوف دالة إحصائياً إذ بلغت قيمة z (.166 , .135 , .138) عند مستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، فالبيانات غير موزعة توزعاً طبيعياً، ويجب بالتالي استخدام اختبار لامعلمي لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد أشار (أبو علام، 2009، 105) في أسس اختبار "ت" لعينتين مستقلتين إلى مُسلمة رقم 2: إن تباين المتغيرين الموزعين توزعاً اعتدالياً اللذين تم اختبارهما، متساو في المجتمعين اللذين سحبت منهما العينتان. وإذا انتهك هذا المسلم وكان حجم العينتين مختلفاً فإن اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لن يكون صدقاً ولا يمكن الثقة في قيمة "ل".

1 . الإجابة عن أسئلة الدراسة، تفسيرها، ومناقشتها:

1) ما مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام نقاط القطع وتطبيق القاعدة الآتية: (المتوسط الحسابي ± الانحراف المعياري)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (22)

المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

مقياس التفكير(الجامد – المرن)				
عدد أفراد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
460	111.85	141.85	126.85	15

استناداً إلى الجدول (22) وجد أن مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة قد تم حسابها من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (23) مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

مقياس التفكير(الجامد – المرن)			نوع التفكير	التكرار	النسبة المئوية
مقياس التفكير (الجامد – المرن)	المنخفض	أقل 112	تفكير مرن	272	%59.13
	المتوسط	112-142	تفكير مرن	156	%33.91
	المرتفع	أكثر من 142	تفكير جامد	30	%6.52

تبين من الجدول السابق أن مستوى التفكير المرن لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض بنسبة 59% والتفكير المرن بمستوى متوسط بنسبة 33.91% والتفكير الجامد بمستوى مرتفع بنسبة 6.52%.

أولا– مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق:

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام نقاط القطع وتطبيق القاعدة الآتية: (المتوسط الحسابي ± الانحراف المعياري)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (24) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التفكير(الجامد – المرن) لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق

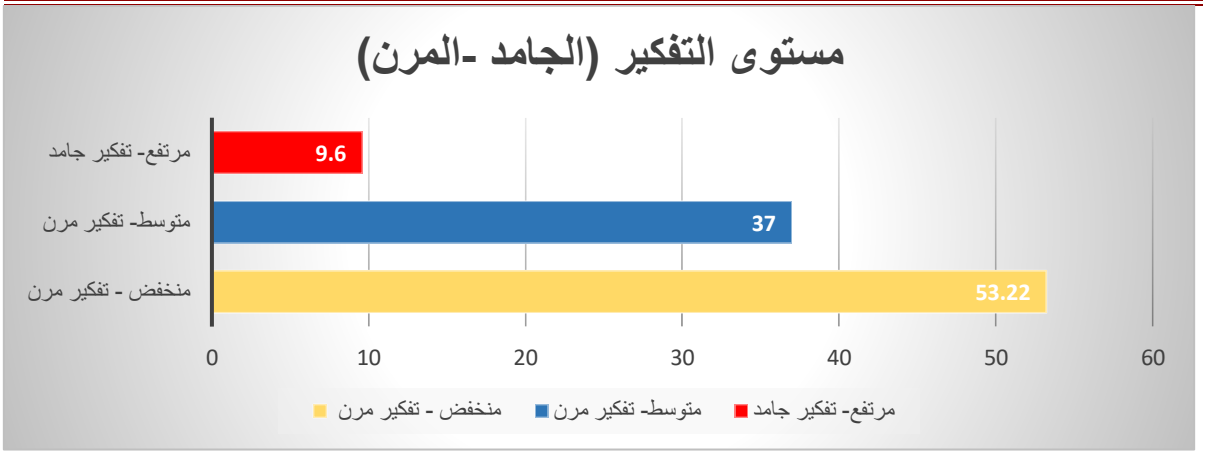
مقياس التفكير(الجامد – المرن)				
عدد أفراد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
310	119.47	140.41	129.94	10.47

استناداً إلى الجدول (24) وجد أن مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة قد حُسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (25) مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق

مقياس التفكير(الجامد – المرن)			نوع التفكير	التكرار	النسبة المئوية
مقياس التفكير (الجامد – المرن)	المنخفض	أقل 119	تفكير مرن	165	%53.22
	المتوسط	119-140	تفكير مرن	115	%37
	المرتفع	أكثر من 140	تفكير جامد	30	%9.6

تبين من الجدول السابق أن مستوى التفكير لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض للتفكير المرن بنسبة 53.22% وبمستوى متوسط بنسبة 37% وبمستوى مرتفع من التفكير الجامد بنسبة 9.6%.



الشكل (1) مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق

وقد يعود ذلك إلى أن طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق يتمتعون بمرونة في التفكير لعوامل عدة مثل البيئة الاجتماعية المبنيّة في عاداتها وتقاليدهاعلى التعايش والانفتاح على ماهو جديد ومتغير، كما أن البيئة الجامعية تخلق جواً منفتحاً على الآخر، والطلاب من بيئات اجتماعية مختلفة، ويؤدي المستوى التعليمي والتخصص الأكاديمي دوراً في تفكير أكثر مرونة وأكثر تقبلاً واحتراماً لأفكار الآخر المختلف دينياً وثقافياً وتعليمياً، كما أن المواد التعليمية التي يدرسها طلبة علم النفس تُعنى بفهم طبيعة الإنسان وسلوكه والاضطرابات النفسية ومنشأها... كل ذلك يؤثر في كيفية النظر للانسان وتفهم ردات فعله وامتلاك فكر واعٍ يقرأ الواقع بنظرة مرنة إيجابية واقعية، كما أن للأزمات التي عاشها الطالب جراء الحرب في السنوات الماضية والأزمة الاقتصادية الحالية آثاراً عديدة، وقد يكون بعضها سلبياً وبعضها الآخر إيجابياً، فقد جعلته أكثر وعياً وقدرة على التأقلم والتعامل بفكر مرن في حل المشكلات التي تواجهه، والتفكير الجامد في مواجهة النكسات والتحديات يمكن أن يكون له مردود سلبي على مستقبل الشباب لأن عدم المرونة في التفكير تجعل المتعلم ذا عقلية جامدة، متبعاً طريقة تقليدية في التفكير بعيداً عن روح الابتكار والاكتشاف واليقظة العقلية والإبداعات الجادة، وينعكس ذلك بصورة سلبية على الطلبة فيجعلهم يشعرون بعجز عن التوافق مع المواقف الجديدة وفي حالة من الإحساس بالضعف في امتلاك التفكير المرن. (Rokeach.1973, 312). وجاءت هذه النتيجة عكس نتائج الدرسات السابقة فقد أظهرت نتائج كل من دراسة مبارك (2009) وعبد الساده وشنان (2018) والسلوم (2019) أن مستوى التفكير الجامد مرتفع لدى طلبة الجامعة

في العراق. واتفقت مع دراسة علي (2021) ومحمد (2018) والجلاد (2014) في تمتع عينة من طلبة الجامعة في العراق بمستوى مرتفع من التفكير المرن.

ثانياً– مستوى التفكير (الجامد – المرن) لدى طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت نقاط القطع وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (26) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التفكير(الجامد – المرن) في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

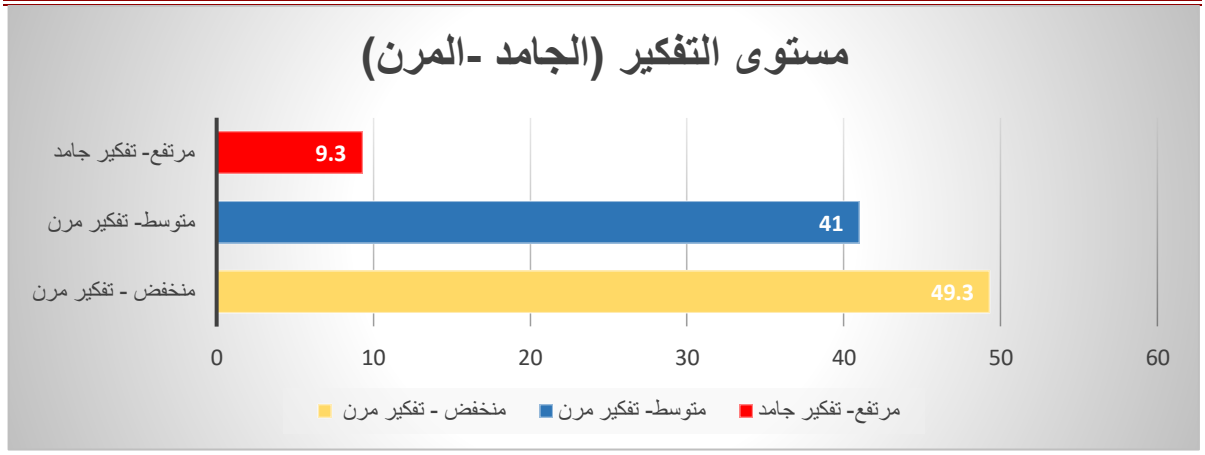
مقياس التفكير(الجامد – المرن)				
عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
150	100.12	140.78	120.45	20.33

يتبين من الجدول (26) أن مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة حسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (27) مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في في كلية العلوم الإنسانية جامعة IUSVE في روما

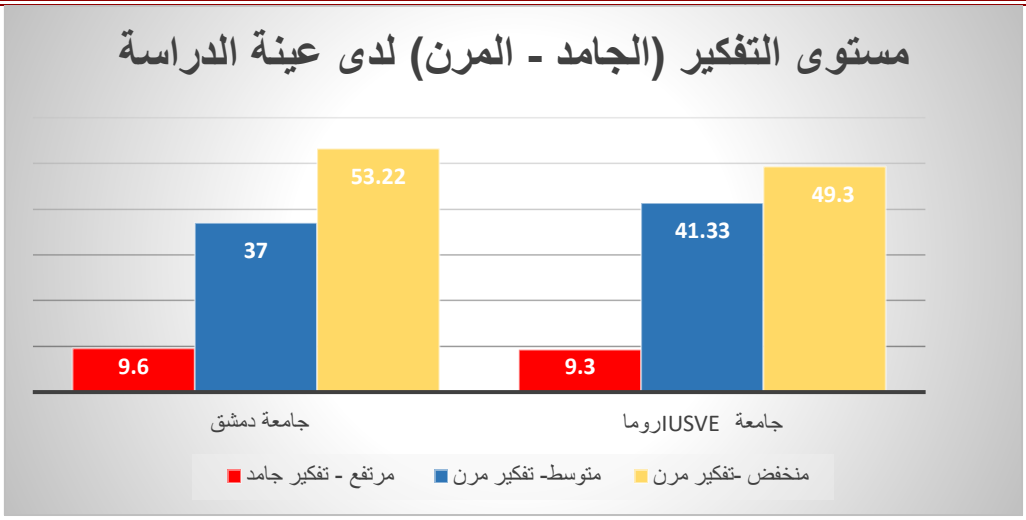
مقياس التفكير(الجامد – المرن)			نوع التفكير	التكرار	النسبة المئوية
مقياس التفكير (الجامد – المرن)	المنخفض	أقل 100	تفكير مرن	74	%49.3
	المتوسط	100-141	تفكير مرن	62	%41.33
	المرتفع	أكثر من 141	تفكير جامد	14	%9.3

تبين من الجدول السابق أن مستوى التفكير لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض إي إن التفكير المرن جاء بنسبة 49.3% وبمستوى متوسط بنسبة 41.33% و بنسبة 9.3% ومستوى مرتفع من التفكير الجامد.



الشكل (2) مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في روما ينشؤون في بيئة منفتحةً على ماهو جديد، كما أن المناهج الدراسية المدرسية مبنية على أساليب نشطة وتفاعلية تُعلم الفرد منذ صغره أن يتعامل بمرونة ويفكر خارج الصندوق، كما أن ثقافة المجتمع تعلمه أن يكون متقبلاً للآخر وأكثر احتراماً لأفكاره المختلفة دينياً وثقافياً واجتماعياً حتى لو لم يكن مقتنعاً بها، كما أن للتخصص العلمي دوراً أيضاً، فالطالب المختص بعلم النفس يرغب أن يفهم الإنسان فكراً ومشاعراً وسلوكاً. وعليه أن يتمتع بفكر مرن منفتح متقبلاً جميع الحالات، لا يصدر أحاكم وانتقادات على تصرفات الآخرين بل يفكر بطريقة مرنة واقعية متفهمة لما وراء سلوك الآخر ويواجه تحديات الواقع بنظرة واقعية إيجابية متزنة وجاءت هذه النتيجة عكس نتائج الدراسات السابقة، فقد أظهرت نتائج كل من المبارك (2009) وعبد الساده وشنان (2018) والسلوم (2019) مستوى مرتفعاً من التفكير الجامد لدى طلبة الجامعة في العراق. واتفقت مع دراسة علي (2021) ومحمد (2018) والجلاد (2014) التي جاء مستوى التفكير المرن فيها بدرجة مرتفعة لدى عينة من طلبة الجامعة في العراق.



الشكل (3) مستوى التفكير(الجامد – المرن) لدى أفراد عينة الدراسة

2) ما مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام نقاط القطع وتطبيق القاعدة الآتية: (المتوسط الحسابي ± الانحراف المعياري)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (28) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة

مقياس التلوث النفسي					
الأبعاد	عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
التنكر للهوية الحضارية	460	15.29	27.59	21.44	6.15
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية		18.1	32.52	25.31	7.21
التخنث		16.99	27	22.0	5.01
الفوضوية		12.6	25.6	19.1	6.50
الدرجة الكلية		81.855	104.68	93.27	11.415

استناداً إلى الجدول (28) وجد أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة قد تم حسابها من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (29) مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

مقياس التلوث النفسي			التكرار	النسبة المئوية
التنكر للهوية الحضارية	المستوى المنخفض	أقل من 15	92	%20
	المستوى المتوسط	15–28	143	%31
	المستوى المرتفع	أكثر من 28	225	%48.91
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	المستوى المنخفض	أقل من 18	75	%16.3
	المستوى المتوسط	18–32	163	%35.43
	المستوى المرتفع	أكثر من 32	222	%48.26
التخنث	المستوى المنخفض	أقل من 17	188	%40.86
	المستوى المتوسط	17–27	175	%38
	المستوى المرتفع	أكثر من 27	97	%21
الفوضوية	المستوى المنخفض	أقل من 13	65	%14.13
	المستوى المتوسط	13 – 26	188	%40.86
	المستوى المرتفع	أكثر من 26	207	%45
الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	أقل من 82	105	%22.82
	المستوى المتوسط	82–105	125	%27.17
	المستوى المرتفع	أكثر من 105	230	%50

تبين من الجدول السابق أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض بنسبة 22.8% وبمستوى متوسط بنسبة 27.17% وبمستوى مرتفع بنسبة 50%.

أولا– مستوى التلوث النفسي لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق:

جدول (30)

المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلوث النفسي في جامعة دمشق

مقياس التلوث النفسي					
الأبعاد	عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
التنكر للهوية الحضارية	310	9.19	21.69	15.44	6.25
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية		14.9	25.52	20.21	5.31
التخنث		8.7	16.8	12.8	4.01
الفوضوية		13.4	24.4	18.9	5.50
الدرجة الكلية		80.62	102.3	91.46	10.842

استناداً إلى الجدول (30) يتبين أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة حُسب من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

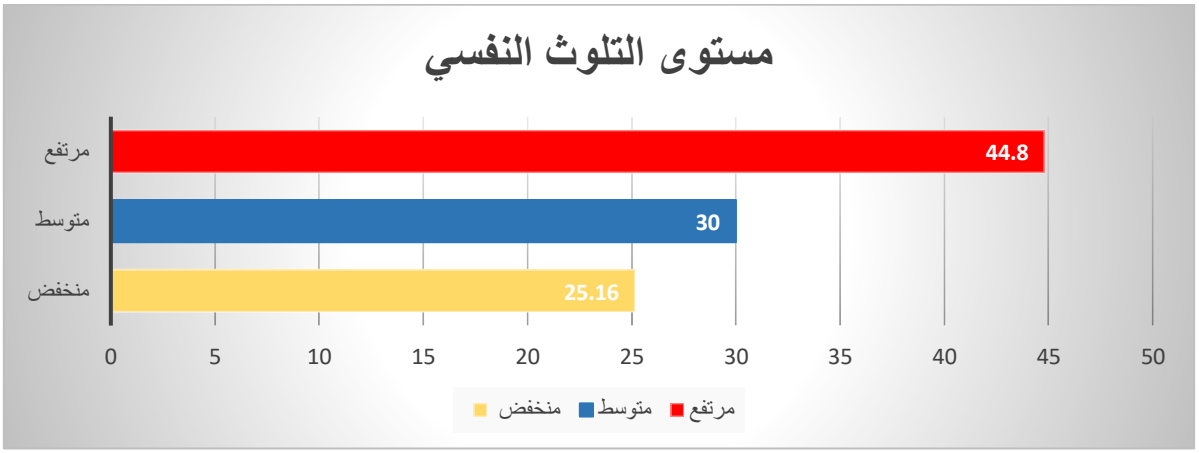
جدول (31) مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق

مقياس التلوث النفسي			التكرار	النسبة المئوية
التنكر للهوية الحضارية	المستوى المنخفض	أقل من 9	45	%14.5
	المستوى المتوسط	9–22	140	%45.16
	المستوى المرتفع	أكثر من 22	125	%40.3
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	المستوى المنخفض	أقل من 15	55	%18
	المستوى المتوسط	15–26	123	%39.6
	المستوى المرتفع	أكثر من 26	132	%42.58

التخنث	المستوى المنخفض	أقل من 9	165	%53.2
	المستوى المتوسط	17-9	85	%27.4
	المستوى المرتفع	أكثر من 17	60	%19.3
الفوضوية	المستوى المنخفض	أقل من 13	65	%20.9
	المستوى المتوسط	24 -13	98	%31.61
	المستوى المرتفع	أكثر من 24	147	%47.4
الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	أقل من 81	78	%25.16
	المستوى المتوسط	102-81	93	%30
	المستوى المرتفع	أكثر من 102	139	%44.8

تبين من الجدول السابق أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض بنسبة 25.6% وبمستوى متوسط بنسبة 30% وبمستوى مرتفع بنسبة 44.8%.

كما لوحظ أن المستوى المتوسط جاء في بعد التنكر للهوية الحضارية بنسبة 45.16% وبعد التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية جاء بمستوى مرتفع بنسبة 42.58% ، وأيضاً بعد الفوضوية جاء بمستوى مرتفع بنسبة 47.4% أما بعد التخنث فجاء بمستوى منخفض بنسبة 35.2%.



الشكل (4) مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق

وفي ضوء النتائج السابقة يستدل على وجود مقدار نسبي مرتفع من التلوث النفسي لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الأحداث والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتأثر بالغرب ومظاهره الشكلية التي يتعرض لها الطلبة، والصعوبات والتحديات المادية والنفسية هي المسؤولة بصورة مباشرة عن انتشار التلوث النفسي، وتعد فئة الشباب الأكثر عرضة للتلوث النفسي، لأنهم أكثر النماذج حساسية لهذا الواقع المتغير، كذلك تعمل وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي والقنوات الفضائية على تغلغل أفكار تتعارض مع قيم المجتمع، وتجعل الشباب يتفاعلون مع ثقافات مختلفة عن ثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم، وهذا التفاعل السلبي الملوث مع التقانة والانفتاح، جعلهم يقلدون هذه الثقافات ويمارسون سلوكات مخالفة لثقافاتهم منبهرين بالفكر الغربي والتيارات الثقافية المستوردة التي تبدو في التحرر الزائد وتقليد الغرب وخاصة بالمظاهر الشكلية، ما يؤدي إلى تنكرهم لهويتهم الحضارية والثقافية والابتعاد عنها لصالح الهوية الأجنبية، كما قد يؤدي الوضع الاقتصادي المتردي ومخلفات الحرب النفسية والاجتماعية إلى تبني أفكار تتعارض مع قيم المجتمع والدين كفكرة المساكنة، ففي ظل الأوضاع الحالية لا يستطيع الشاب تأمين متطلبات الزواج وتأسيس أسرة، لذا قد يلجأ إلى إستراتيجيات تكيف سلبية تلبي حاجاته بمنظور وفكر مغاير لثقافته، ولكنه قد يصبح خياراً نتيجةً للظروف الضاغطة اللاإرادية، أما بعد التخنث فجاء بمستوى منخفض بنسبة 53% وقد يعود ذلك إلى أن طلبة علم النفس يتقبلون حرية وميول الإنسان الفيزيولوجية التي يدرسها الطالب في الجامعة، ولا يتبنون فكر زواج المثلية ضمن مجتمعهم المحافظ لأن هذه السلوكات تنافي الأخلاقيات والقيم الدينية، والاعتراف بها يعني تشجيعها ودعمها. لذا اختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، فقد كان مستوى التلوث النفسي منخفضاً في دراسات: مبارك (2010)، وطراد (2012) والدليمي وناصر (2018) في العراق التي أظهرت مستوى منخفضاً من التلوث النفسي لدى الطلبة العراقيين، واختلفت أيضاً مع الدراسات التي كان مستوى التلوث النفسي فيها متوسطاً لدى طلبة الجامعة مثل دراسة محمد (2004)، ودراسة شهاب والعبيدي(2011) في العراق، ودراسة وريدات (2017) في فلسطين، وتشابهت مع نتائج الدراسة العبر حضارية التي أجرتها الباحثة على طلبة معهد دون بوسكو في لبنان ومصر (2022) حيث كان مستوى التلوث النفسي لدى الطلبة اللبنانيين مرتفع، بينما كان مستوى التلوث النفسي منخفض لدى طلبة معهد دون بوسكو في

مصر وتعزو الباحثة هذا الاختلاف بين البيئتن العربيتين إلى أن أفراد المجتمع المصري يتميزون بتمسكهم بتراثهم وهويتهم المصرية وإن الالتزام الديني يمثل فيه المصدر الرئيس لكل مبادئهم وقيمهم التي يرثونها عبر الأجيال، فنجدهم حريصن على الالتزام بمعايير المجتمع المصري والتي لها الدور الفاعل في القضاء على الظواهر السلوكية غير المرغوب فيها في المجتمع وتوجيه سلوكهم بالاتجاه الصحيح والسليم لحمايتهم من التلوث النفسي وبالتالي الانحراف.أما التلوث النفسي المرتفع لدى الطلبة اللبنانين فهي نتيجة متوقعة بسبب أن حجم المعاناة والضغوط المختلفة وشدة الحاجات البيولوجية الملحة التي يعيشها الطالب اللبناني والتي تتطلب منه إشباع الفوري لحاجاته، كالحاجة إلى المأكل والمشرب والاستقرار، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، والحاجة إلى الشعور بالحب والانتماء، وتقدير وتحقيق الذات جميعها حاجات يطمع الانسان بتوفرها، حيث أن دافع حب البقاء على قيد الحياة وتحقيق المكانة الاجتماعية يعدان من أهم الدوافع الضرورية والتي يؤدي عدم اشباعها إلى التعلق بالثقافات الأخرى، كل هذا أدى إلى إفراز هذه النتيجة كما أن الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يتعرض لها الشباب تؤثر تأثيراً كبيراً على تطور التعلق بالثقافات الأخرى ،والاندماج فيها والانسلاخ من الهوية الحضارية، فالخوف من المستقبل والقلق والحرمان يدفع بالفرد وبشكل لا شعوري إلى التوحد مع الثقافات الأخرى، التي قد تشبع حاجاته وتقضي مراده فالثقافات الأجنبية تختلف عن الثقافات العربية في مستوى الرفاهية وجودة الحياة فالطبيعة الانسانية تنجذب إلى كل ما يبعث في النفس الشعور باللذة والسعادة وتجنب الألم والمعاناة. فجميع الضغوطات التي يعيشها الطالب اللبناني توصله لحالة من الإحباط عند التفكير في مستقبله وحالة من عدم الثقة بالنفس بعد التخرج ليحقق حلمه ويحصل على وظيفة مناسبة وبدخل جيد، مما يدفعه بالحقد على المجتمع الذي يرفض منحهم فرصة العيش الكريم، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية، وتحقيق ذواتهم وتجسيد طموحاتهم مما يدفعهم هذا الشعور إلى التفكير جدياً بالهجرة إلى مجتمعات أخرى أجنبية ، وتأسيساً على ما سبق ذكره يمكن القول أن التعلق هو أحد ميكانزيميات الدفاع الأولية التي يلجأ اليها الفرد لحل مشكلاته ولو بصورة جزئية وبشكل مؤقت تشعره بالراحة، وعن السلوك الفوضوي أو ما يسمى باضطراب التواصل، فإن هذا السلوك بالغالب ما ينشأ بين فئية الشباب وخاصة الذين يعانون من ضغوطات وحرمان، حيث يلجأ هؤلاء الشباب إلى ممارسة هذا السلوك لتحقيق ذواتهم وتأكيدها من خلال مخالفة

الأنظمة والمعايير الأخلاقية والاجتماعية نتيجة البيئة الحتمية وما يحدث في سياقهم الاجتماعي من أوضاع اقتصادية صعبة جعلتهم لا يمتثلون إلى القوانين واللوائح والأنظمة الاجتماعية. (غصن، 2023).

ثانياً– مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما:

جدول (32) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس التلوث النفسي في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

مقياس التلوث النفسي					
الأبعاد	عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
التنكر للهوية الحضارية	150	8.15	20.65	14.40	6.25
التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية		10.89	19.51	15.20	4.31
التخنث		13.68	25.92	19.8	6.12
الفوضوية		10.59	21.61	16.1	5.51
الدرجة الكلية		85.32	108.7	97.01	11.69

استناداً إلى الجدول (32) وجد أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما قد حُسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (33)

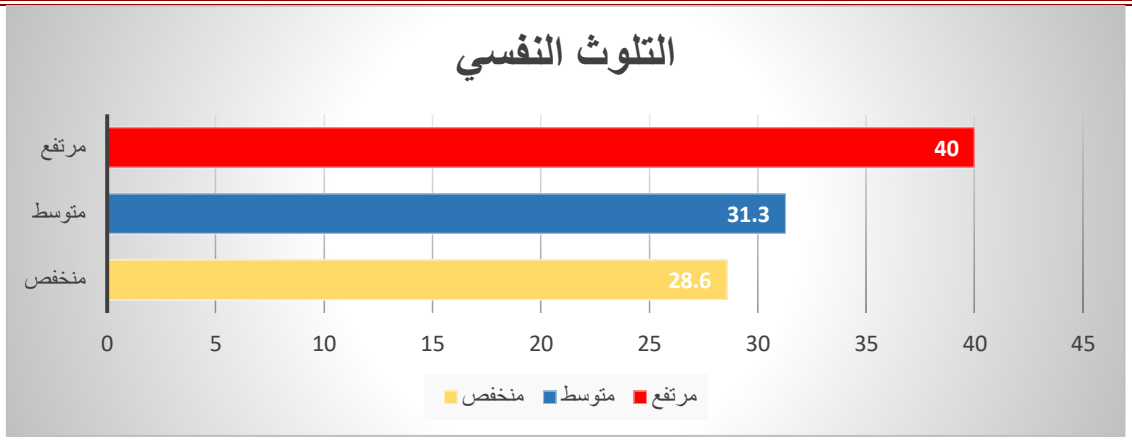
مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

مقياس التلوث النفسي			التكرار	النسبة المئوية
التنكر للهوية الحضارية	المستوى المنخفض	أقل من 8	43	%28.6
	المستوى المتوسط	8–21	52	%34.6
	المستوى المرتفع	أكثر من 21	55	%36.6

التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية	المستوى المنخفض	أقل من 11	45	%30
	المستوى المتوسط	11–20	43	%28.6
	المستوى المرتفع	أكثر من 20	62	%41.3
التخنث	المستوى المنخفض	أقل من 14	22	%14.6
	المستوى المتوسط	14–26	57	%38
	المستوى المرتفع	أكثر من 26	71	%47.3
الفوضوية	المستوى المنخفض	أقل من11	48	%32
	المستوى المتوسط	11– 22	45	%30
	المستوى المرتفع	أكثر من 22	57	%38
الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	أقل من 85	43	%28.6
	المستوى المتوسط	85– 109	47	%31.3
	المستوى المرتفع	أكثر من 109	60	%40.1

تبين من الجدول السابق أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة منخفضة بنسبة 28.6% وبمستوى متوسط بنسبة 31.3% وبمستوى مرتفع بنسبة 40.1%.

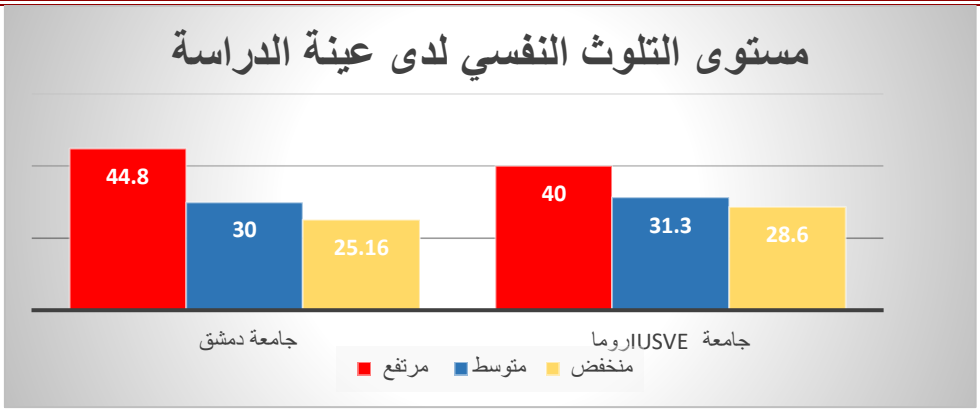
كما لوحظ أن المستوى المرتفع جاء في بعد التنكر للهوية الحضارية بنسبة 36.6% وبعد التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية جاء بمستوى مرتفع بنسبة41.3%، وبعد التخنث جاء بمستوى مرتفع أيضاً بنسبة47.3% ، وبعد الفوضوية جاء بمستوى مرتفع بنسبة 38%.



الشكل (5) مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما

إنَّ البيئة الإيطالية لها ثقافتها وتقاليدها، وبحسب استطلاع رأي جرى في أوروبا الغربية أجراه مركز بيو للأبحاث، فإن 58% من الإيطاليين يعدّون الدين مهماً جداً في حياتهم، وفي عام 2021 أعلنت إيطاليا إيقاف قانون "دعم المثلية " بأغلبية أعضاء مجلس الشيوخ، (120)، فهي تزرع في أبنائها مبادىء الحرية واحترام الآخر المختلف ولكن لا تتقبل إقرار أو مجاراة الدول الغربية في تبني قوانين لا تتماشى مع قيم مجتمعها، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتأثرون بهذه الأفكار الدخيلة على قيم المجتمع، نتيجة الانفتاح الكبير والترويج لهذه الأفكار عبر وسائل التواصل الاجتماعي من منطلق الحرية الشخصية وعدم الوعي الكافي لتمييز خطورة تبني هذه الأفكار من العمل بها وتعارضها مع القيم الدينية والاجتماعية وتقاليدها.

وهذه النتيجة اختلفت عن نتائج الدراسات السابقة حيث كان مستوى التلوث النفسي منخفضاً في دراسات: مبارك (2010)، وطراد (2012) والدليمي وناصر(2018) في العراق التي أظهرت مستوى منخفضاً من التلوث النفسي لدى الطلبة العراقيين، واختلفت أيضاً عن الدراسات التي أظهرت نتائجها بأنّ مستوى التلوث النفسي متوسط لدى طلبة الجامعة مثل دراسة محمد (2004)، ودراسة شهاب والعبيدي(2011) في العراق، ودراسة وريدات (2017) في فلسطين، وتشابهت مع نتائج الدراسة العبر حضارية التي أجرتها الباحثة على طلبة معهد دون بوسكو في لبنان ومصر (2022) حيث كان مستوى التلوث النفسي لدى الطلبة اللبنانيين مرتفعاً، بينما كان مستوى التلوث النفسي منخفضاً لدى طلبة معهد دون بوسكو في مصر.



الشكل (6) مستوى التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة

3) ما مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام نقاط القطع وتطبيق القاعدة الآتية: (المتوسط الحسابي ± الانحراف المعياري)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (34) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة

مقياس حل المشكلات					
الأبعاد	عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الإقدام والإحجام	460	9.26	31.54	20.4	11.14
السيطرة الذاتية		12.59	32.91	22.6	10.31
الثقة بالذات		25.53	44.55	35.54	1001
الدرجة الكلية		84.44	118.7	101.57	17.13

استناداً إلى الجدول (34) وجد أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة قد تم حسابها من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (35) مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة الكلية

مقياس حل المشكلات			التكرار	النسبة المئوية
الإقدام والإحجام	المستوى المنخفض	أقل من 9	67	%14.56
	المستوى المتوسط	9–33	225	%48.91
	المستوى المرتفع	33 فما فوق	168	%36.52
السيطرة الذاتية	المستوى المنخفض	أقل من 13	125	%27.17
	المستوى المتوسط	13–33	250	%54.34
	المستوى المرتفع	33 فما فوق	85	%18.47
الثقة بالذات	المستوى المنخفض	أقل من 26	78	%16.95
	المستوى المتوسط	26–45	225	%48.91
	المستوى المرتفع	45 فما فوق	157	%34.13
الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	أقل من 84	93	%20.21
	المستوى المتوسط	84–119	205	%44.56
	المستوى المرتفع	أكثر من 119	162	%35.21

تبين من الجدول السابق أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض بنسبة 20.21% وبمستوى متوسط بنسبة 44.56% وبمستوى مرتفع بنسبة 35.21%.

أولا- مستوى حل المشكلات لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق:

جدول (36) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس حل المشكلات لدى طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق

مقياس حل المشكلات					
الأبعاد	عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الإقدام والإحجام	310	11.35	35.65	23.5	12.15
السيطرة الذاتية		11.29	29.91	20.6	9.31
الثقة بالذات		22.63	44.65	33.64	1101
الدرجة الكلية		83.64	115.92	99.78	16.14

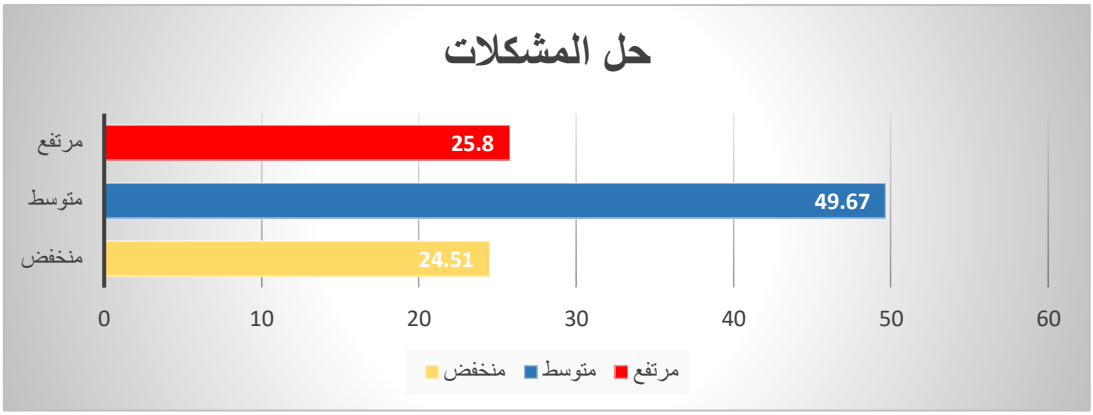
استناداً إلى الجدول (36) وجد أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة قد حُسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (37) مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق

مقياس حل المشكلات			التكرار	النسبة المئوية
الإقدام والإحجام	المستوى المنخفض	أقل من 11	45	%14.51
	المستوى المتوسط	35-11	165	%53.22
	المستوى المرتفع	36 فما فوق	100	%32.2
السيطرة الذاتية	المستوى المنخفض	أقل من 11	25	%8.06
	المستوى المتوسط	30-11	158	%50.96
	المستوى المرتفع	30 فما فوق	127	%40.96
الثقة بالذات	المستوى المنخفض	أقل من 23	66	%21.29
	المستوى المتوسط	45-23	138	%44.51
	المستوى المرتفع	45 فما فوق	106	%34.19

الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	أقل من 83	76	%24.51
	المستوى المتوسط	116-83	154	%49.67
	المستوى المرتفع	أكثر من 116	80	%25.8

تبين من الجدول السابق أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض بنسبة 24.51% وبمستوى متوسط بنسبة 49.67% وبمستوى مرتفع بنسبة 25.8%.



الشكل (7) مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم طلبة علم النفس يتمتعون بتفكير مرن يجعلهم قادرين على حل أغلب مشاكلهم، فالأزمات المتكررة التي مرت على الطلبة خلقت لديهم مع الوقت درجة جيدة من الوعي وتقبل للواقع المثقل بالضغوط، وذلك جعلهم يفكرون بطرائق بديلة وخطط واقعية لمواجهة الصعوبات والتحديات التي تعترضهم بثقة قدر الإمكان يحسب الإمكانات والقدرات التي يمتلكونها. كما أن الاهتمام بتدريب الطلبة على حل المشكلات من قبل القائمين على العملية التعليمية، وتوظيف أُسلوب حل المشكلات في المناهج، والمحاضرات الدراسية ساهم في رفع قدرة الطلبة على حل المشكلات. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجبيلي (2013) في أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية كان متوسطاً.

ثانياً- مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما:

جدول (38) المتوسطات والانحراف المعياري ونقاط القطع لمقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

مقياس حل المشكلات					
الأبعاد	عدد العينة	القطع الأدنى	القطع الأعلى	المتوسط	الانحراف المعياري
الإقدام والإحجام	150	7.36	17.64	12.5	5.14
السيطرة الذاتية		3.68	7.92	5.8	2.12
الثقة بالذات		7.53	13.75	10.64	3.11
الدرجة الكلية		86.72	123.78	105.25	18.53

استناداً إلى الجدول (38) وجد أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة قد حُسبت من خلال التكرارات والنسب المئوية ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

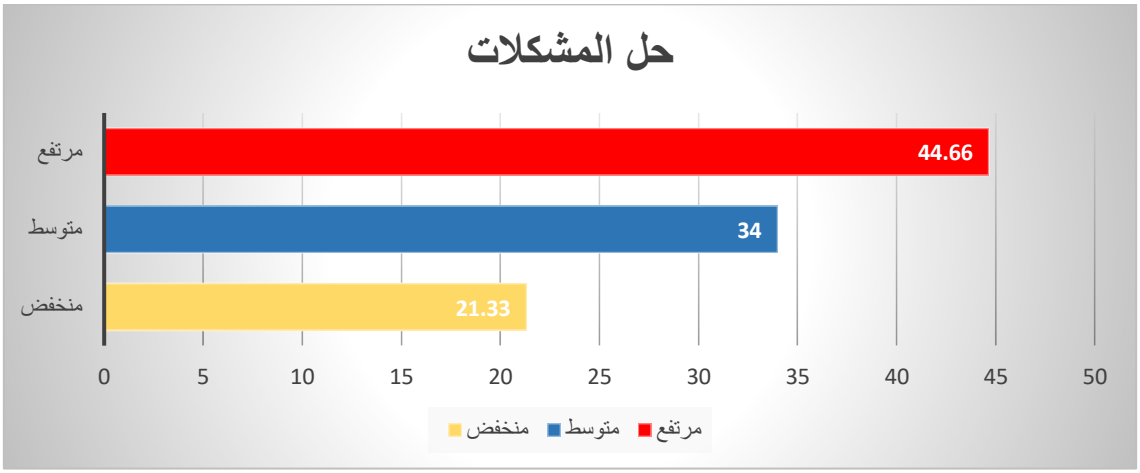
جدول (39)

مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما

مقياس حل المشكلات			التكرار	النسبة المئوية
الإقدام والإحجام	المستوى المنخفض	أقل من 7	34	%22.6
	المستوى المتوسط	18-7	56	%37.33
	المستوى المرتفع	أكثر من 18	60	%40
السيطرة الذاتية	المستوى المنخفض	أقل من 4	32	%21.33
	المستوى المتوسط	8-4	43	%28.66
	المستوى المرتفع	أكثر من 8	75	%50
الثقة بالذات	المستوى المنخفض	أقل من 8	29	%19.33
	المستوى المتوسط	14-8	58	%38.66
	المستوى المرتفع	أكثر من 14	63	%42

الدرجة الكلية	المستوى المنخفض	أقل من 87	32	%21.33
	المستوى المتوسط	87-124	51	%34
	المستوى المرتفع	أكثر من 124	67	%44.66

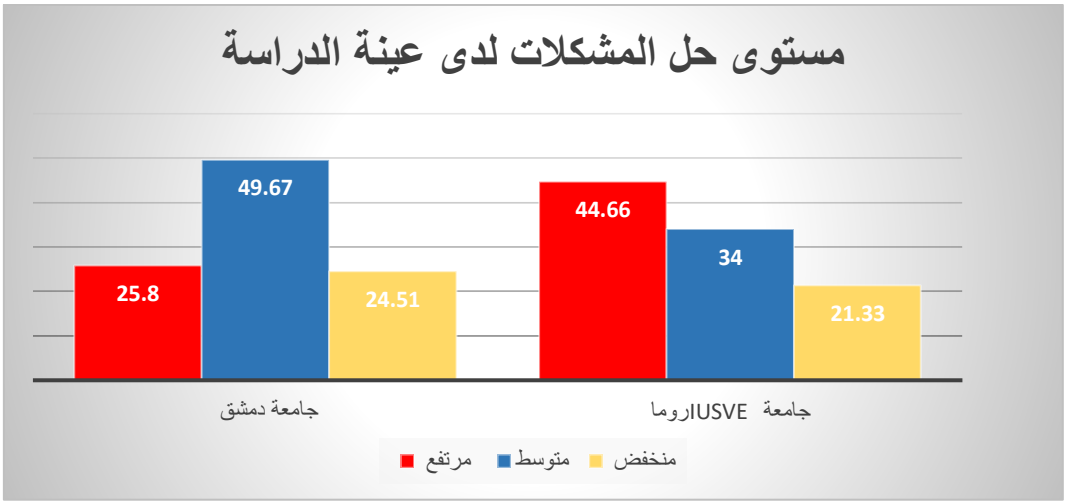
تبين من الجدول السابق أن مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى منخفض بنسبة 21.33% ومستوى متوسط بنسبة 34% وبمستوى مرتفع بنسبة 44.66%.



الشكل (8) مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الجبيلي (2013) في أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى طلبة الجامعة في المملكة العربية السعودية كان متوسطاً، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية وأساليب التعليم في المدارس التي تعلم الفرد من مرحلة الطفولة خطوات حل المشكلة التي توسع أذهان الطفل وتنمي ثقته بنفسه وتجعله يبتكر حلولاً خارج الصندوق وتعرفه أهمية وجود خطة بديلة لأي مهمة يقوم بها، تنمي قدراته ليتعرف على نقاط قوته وضعفه ويتخذ القرار بعد دراسة متأنية للموقف، فحين يتعلم الطفل هذه المهارة يستطيع أن يتعامل مع أنواع المشكلات التي تواجهه مهما بلغت درجة صعوبتها مع تقدمه بالعمر، ويكتسب ثقافة طلب المساعدة إذا لم يستطيع أن يحل المشكلة. كما وترى الباحثة أن السيطرة الذاتية في مواجهة المشكلات تتطلب شخصية قادرة على معالجة المواقف بحكمة وتروٍ لا تتسرع في وضع الحلول، ولا تصدر الأحكام المتسرعة، وتستطيع ضبط الانفعالات، فالفرد الذي يتمتع بشخصية تتسم بالاستثارة، وعدم القدرة على ضبط الانفعالات، يفقد السيطرة الذاتية في مختلف

المواقف التي تواجهه، والطلبة في هذه المرحلة لديهم قناعة بأنهم قادرون على تحمل مسؤولية أنفسهم ومواجهة المشكلات التي تعترضهم ووضع الحلول المناسبة لها. وتأتي هذه الثقة من خلال ما يشعرون به في هذه المرحلة، وما تحمله من خصائص تتمثل بالاعتزاز بالنفس وتحمل المسؤولية، والثقة بالذات، والشخصية المستقلة بقراراتها.



الشكل (9) مستوى حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما

2-نتائج فرضيات الدراسة: تفسيرها، ومناقشتها: اختبرت فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05):

2-1- الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير(الجامد - المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

أ- طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق.

للتحقُّق من صحَّة هذه الفرضية حُسبت معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مقياس التفكير (الجامد - المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، وجاءت النتائج كما في الجدول (40):

الجدول (40)

نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد– المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

عدد العينة	Sig	معامل الارتباط سبيرمان	القرار
310	.000	-.187**	دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

تبيَّن من الجدول (34) أنَّ قيمة معامل سبيرمان الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير التفكير (الجامد– المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات سالبة (-187.) وعند مستوى الدلالة(000.)، وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.05) ؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: أي توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد – المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات، فكلما كان تفكير الطالب جامداً قلت قدرته على حل المشكلات، والعكس صحيح، فالشخص المرن فكرياً يتقبل الحياة بمرونة، ويتكيف مع المتغيرات، ويسعى للتعامل مع التحديات التي تواجهه بواقعية، بينما يقف التفكير الجامد عائقاً أمام التعامل مع متغيرات الحياة وينعكس سلباً على شعور الشخص بجودة حياته، فيؤثر في صحته النفسية وفي قدرته على التعايش مع مايتطلبه الواقع.

فهناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات لأن حل المشكلات يتحقق حصراً بوساطة التفكير بأنماطه المختلفة والتفكير وطرائقه وأساليبه ونتائجه تتكون على أفضل وجه في سياق حل المشكلات، أي عندما يتصدى المتعلم باعتباره لحل المشكلات أو المسائل أو المهام التعليمية التي تتناسب مع مستوى نموه العقلي ويمكنه توجيه معطياتها وصياغتها ومعرفة حدودها، والحصول على البيانات والمعلومات المتصلة بها وإيجاد حلول لها. (علوان، 2009، 51).

فالتفكير المرن يسهم في التخفيف من المصاعب والمشكلات لمن يعانون ضغوط الحياة وعقباتها وتحدياتها وفي التغلب على تلك المشكلات والمعوقات من خلال القدرة على مواجهتها بطرائق مرنة ومتعددة، ولما كان التوسط والتعامل مع الأشياء المستحبة في الحياة العامة سواء أكان في التفكير أم إدراك الأمور أم اتخاذ القرارات أم فهم

المشكلات وحلها بطريقة سليمة، ونتيجة لظروف تربوية معيشية معينة اختلف النـــاس في طريقة تفكـيرهم، فهناك من يتسم تفكيره بالمرونة ويتلاءم مع مختلف الظروف، ومنهم من يتطرف بتفكيره إلى حد الجزم في القضايا ولا يترك مجالاً للنقاش أو الحوار مع الآخرين.(المبارك، 2009، 4).

فالتفكير المرن يعد مطلباً مهماً في تعليم التفكير واكتساب المهارات، فهو يمثل قدرة العقل البشري على إدراك الفروق الدقيقة بين الأشياء، والمزاوجة المستمرة بين الأسس والأصول والمسائل الفرعية التخصصية، وتعرية الألفاظ والمصطلحات مما يعلق بها من شوائب الاستعمال والتقليد من أجل بعث حيويتها في الدلالة والإيحاء، إلى جانب قدرته على التغلب على القولبة والنماذج الثابتة. (محمود، 2006، 353).

ب- طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسب معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، وجاءت النتائج كما في الجدول (41):

الجدول (41)

نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روماعلى مقياس التفكير (الجامد المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

عدد العينة	Sig	معامل الارتباط سبيرمان	القرار
150	.000	-.296**	دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

تبيَّن من الجدول (41) أنَّ قيمة معامل سبيرمان الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات سالبة (-.296**) وعند مستوى الدلالة(.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: أي توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

أي كلما كان تفكير الطالب مرناً كان قادراً على مواجهة الحياة بما تحمله من مشكلات ومواقف تتطلب اتخاذ قرارات والعكس صحيح، فالشخص ذو التفكير الجامد يتخبط عندما تتطلب الحلول انفتاحاً وكسر قوالب تقليدية لا تتناسب مع الواقع المتقدم فقد يصعب عليه حل مشكلاته لأنه يضعها في قوالب مغلقة بنظرة محدودة وإطار مقيد، ويشكل هذا التفكير حاجزاً وعائقاً يسبب لصاحبه الإحباط واليأس لاصطدامه الدائم بواقع لا يفهم متطلباته ولا يتماشى مع متغيراته السريعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بير كينج وآخرين (Perking,et,1988) التي أشارت إلى أن انخفاض المرونة في التفكير يؤدي إلى ضعف في حل المشكلات لدى الأفراد.(سلومي،2012، 6).

فطلبة الجامعة يواجهون العديد من التحديات والصعوبات وكثرة الواجبات لقلة المرونة في التفكير، فضلاً عما يشهده العصر الحالي من تغيرات متسارعة، جعلت حياتهم أكثر تعقيداً وأدت إلى زيادة الصعوبات التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية والإجتماعية وتحول دون تحقيق الأهداف التي يسعون إليها. (Martin & Marsh, 2008, 168). فعندما لا يتمكن الطلبة من التغلب على هذه المشكلات سوف يواجهون ضغوطاً نفسية واجتماعية وأكاديمية في حياتهم الدراسية والاجتماعية اليومية، تؤثر في مرونة التفكير وتستدعي الالتفات إلى الأسباب والقوى التي تزيد من قدرتهم على إدارة سلوكهم خلال الانتكاسات والسياقات الأكاديمية اليومية الضاغطة، إذ تفرض متطلبات الحياة الدراسية القيام بالعديد من الواجبات التعليمية والمهام الأكاديمية والبحثية التي تتطلب مستويات متقدمة من المرونة في التفكير، وتقليل التفكير الجامد، لأن انخفاض التفكير المرن لديهم يؤدي إلى ضعف مهاراتهم في حل مشكلاتهم اليومية. (Debono,2012,10).

2-2- الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

أ- طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق.

للتحقُّق من صحَّة هذه الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، وجاءت النتائج كما في الجدول (42):

الجدول (42)

نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

عدد العينة	Sig	معامل الارتباط سبيرمان	القرار
310	.001	-.193**	دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

تبيَّن من الجدول (42) أنَّ قيمة معامل سبيرمان الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات سالبة (-.193**) وعند مستوى الدلالة(.001) وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.05) ؛ لذا الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: أي توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

إي كلما كان لدى الطالب اتجاهات مقبولة وتبنٍّ للأفكار الملوثة نفسياً كانت قدرته على حل المشاكل أقل والعكس صحيح، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه من مظاهر التلوث النفسي التمرد النفسي، حيث يشعر الشخص بالاستياء والغضب، ولديه النزعة إلى رفض القيم، والامتثال إلى القوانين والانسجام مع العادات والتقاليد، وهذا يجعله في حالة من الصراع بين حالته النفسية وقدرته على حل مشكلاته التي تتطلب الالتزام والعمل وفق هذه التقاليد والقيم، فتؤدي به إلى الشعور بالقلق والإحساس بالفراغ واللامعنى، والشعور بالملل واليأس، وضعف الأنا، وقد يتولد نتيجة هذه الحالة الاندفاعية لديه عدم القدرة على ضبط النفس، ومعالجة الانفعالات السلبية عندما يتعرض لموقف ما.

إن حياة الفرد مليئة بالمشكلات والمواقف ولابد للإنسان من مواجهتها بالتعاون مع الآخرين وإيجاد الحلول لها وتذليل صعوباتها، فحل المشكلات عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقاً ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات الموقف الجديد الذي يواجهه، لذلك عليه أن يواكب مايتطلبه التغير السريع في الحياة من التكيف والنمو السوي الذي لا يعتريه اليأس والإحباط، والشعور بالعجز أمام المواقف الصعبة، بمايتناسب مع بيئته وهويته الحضارية. (غنية، 2017، 21 بتصرف).

ب- طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.

للتأكد من صحة هذه الفرضية حُسب معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة في جامعة IUSVE في روماعلى مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، وجاءت النتائج كما في الجدول (43):

الجدول (43)

نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

عدد العينة	Sig	معامل الارتباط سبيرمان	القرار
150	.000	-.304**	دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

تبيَّن من الجدول (43) أنَّ قيمة معامل سبيرمان الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات سالبة (-.304**) وعند مستوى الدلالة(.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.05) ؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: أي توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روماعلى مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

إن العصر الحالي يتميز بجملة من المتغيرات السريعة المتلاحقة، أدت إلى العديد من المشكلات والصراعات النفسية التي تواجه الفرد في تواصله مع الآخرين، فالحياة مباراة اجتماعية وعلى الفرد أن يكون على قدر عال من الكفاءة والمرونة لمواجهة ماتحمله من صراعات وتغييرات، وبما أحدثته وسائل الاتصال والفضائيات من طرح لأفكار جديدة محتوية على ثورات معرفية ومعلوماتية متمثلة في تيارات العولمة، والانترنت وغيرها، جعلت العالم يشبه قريةً صغيرة. كل هذه المؤثرات أصبحت تتطلب نوعية راقية وواعية من التفكير واستجابة يستطيع من خلالها الفرد تحقيق التواؤم والتكيف والتوافق مع الأحداث والمتغيرات بمايحمله في داخله من ثوابت ومبادىء مستمدة من هويته، فالتعلم والتفكير هما أساس التطور الحضاري لكل المجتمعات الإنسانية. لذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى

أن الطالب قد تتكون لديه اتجاهات للأفكار الملوثة نفسياً لتأثره بالأفكار الدخيلة التي تتعارض مع قيم المجتمع والدين تنعكس على حالته النفسية وعلى سلوكاته، فالانفتاح غير الواعي والمضبوط الذي يحدث من قبل الدول المصدرة لهذه الأفكار وسرعة وصولها من خلال التكنولوجيا، تسهل انتشار هذه الأفكار التي تعد شكلاً من أشكال الحروب التي تؤثر في الهوية الحضارية والثقافية حتى في بعض البلدان الغربية كإيطاليا.

2-3- الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد - المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي.

أ- طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق .

للتحقُّق من صحَّة هذه الفرضية حُسب معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مقياس التفكير ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، وجاءت النتائج كما في الجدول (44):

الجدول (44)

نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي

عدد العينة	Sig	معامل الارتباط سبيرمان	القرار
310	.000	-.195**	دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

تبيَّن من الجدول (44) أنَّ قيمة معامل سبيرمان الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي سالبة (-195.) وعند مستوى الدلالة(000.) وهي أصغر من مستوى الدلالة(0.05) ؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير(الجامد- المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي.

إن الأحداث والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتأثر بالغرب ومظاهره الشكلية التي يتعرض لها الطلبة، والصعوبات والتحديات المادية والنفسية قد تكون المسؤول المباشر عن انتشار التلوث النفسي، والشباب هم الأكثر

عرضة للتلوث النفسي، لأنهم أكثر النماذج حساسية لهذا الواقع المتغير، كذلك تعمل وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي والقنوات الفضائية على نشر أفكار تتعارض مع قيم المجتمع وأخلاقه، يتفاعل معها الشباب، وهذا التفاعل السلبي الملوث مع التقانة والانفتاح تحت مسمى الحرية والموضة، جعلهم يقلدون هذه الثقافات ويمارسون سلوكات مخالفة لثقافاتهم، لانبهارهم بالفكر الغربي والتيارات الثقافية المستوردة ويتنكرون لهويتهم الحضارية والثقافية ويبتعدون عنها لصالح الهوية الأجنبية، حتى صار همهم الأكبر بناء مستقبلهم وتحقيق ذواتهم مهنياً واجتماعياً في مجتمع يوصف بالمجتمع النامي، وهذا يجعله رافضاً لواقعه، يزدري تقاليده رغبة منه في تغييره. والشخص ذو التفكير الجامد يرفض هذه الأفكار ولا يتقبلها لأنها لا تتناسب مع قالبه الفكري بينما الشخص ذو التفكير المرن أكثر عرضة للتأثر بهذه الأفكار لانفتاحه على المتغيرات.

ب– طلبة علم النفس في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.

حُسب معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير (الجامد المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، وجاءت النتائج كما في الجدول (45):

الجدول (45)

نتائج مُعامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير (الجامد– المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي

عدد العينة	Sig	معامل الارتباط سبيرمان	القرار
150	.000	-.189*	دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

تبيَّن من الجدول (39) أنَّ قيمة معامل سبيرمان الارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي سالبة (-189.) وعند مستوى الدلالة(000.) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) ؛ لذا ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: أي توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطالب ذا التفكير المرن أكثر تقبلاً واستعداداً للأفكار الجديدة والمتغيرة، وأكثر عرضة لاستقبال الأفكار الملوثة وتبنيها، مقارنةً بالطالب ذي التفكير الجامد، الذي قد يرفض التقليد الأعمى للأفكار الغريبة أو الدخيلة السلبية ويتمسك بتراثه وهويته الحضارية، فتجده ملتزماً إلى حد كبير بالعادات والتقاليد السائدة وقيمه الدينية، كما أن لأساليب التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً في تحديد الاتجاهات النفسية والاجتماعية للفرد، وهذه الاتجاهات تعد ضابطة لسلوكه الاجتماعي، وتنعكس على سلوكه وأفعاله وأقواله، لذلك قد لا يتأثر بهذه الحالة ولا يسمح بأن تلوثه نفسياً بها وتسيطر عليه.

2-4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) تبعاً لمتغير الجنس.

أ- طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق.

ذكر سابقاً البيانات ليست موزعة توزعاً طبيعياً، لذا يجب استخدام اختبار لا معلمي لدلالة الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة. لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (46):

الجدول (46)

نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد- المرن) وفق متغير الجنس

التفكير	الجنس	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
(الجامد- المرن)	ذكور	89	129.11	150.61	13404	.611	.541	غير دال إحصائياً
	إناث	221	130.28	157.47	34801			

تبين من الجدول (46) أنَّ قيمة (z) بلغت (.611) وعند مستوى الدلالة (.541)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية وأي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير(الجامد– المرن) تبعاً لمتغير الجنس.

ووفق نظرية (روكيش) فإن التفكير الجامد لا يتأثر بالجنس ولكن يتأثر بالظروف البيئية والتعليمية التي يكتسب فيها الفرد معتقداته وأفكاره (Rokeach, 1956,231). وتختلف هذه النتيجة عن دراسة البيومي (2019) في السعودية التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس في التفكير الجامد لصالح الاناث، واتفقت مع دراسة الجلاد في العراق (2014)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة. واتفقت أيضاً مع دراسة لوفريدو(Loffredo،1998) في عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التفكير الجامد بين المجموعتين (دراسة مقارنة بين طلبة أمريكيين من أصل إفريقي ومن أصل إنجليزي من طلاب جامعة فكتوريا).

ب– طلبة كلية العلوم الإنسانية في طلبة جامعة IUSVE في روما.

بما أنَّ البيانات ليست موزعة توزعاً طبيعياً، يجب استخدام اختبار لا معلمي لدلالة الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة. لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (47):

الجدول (47) نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد– المرن) وفق متغير الجنس

التفكير	الجنس	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
(الجامد– المرن)	ذكور	58	106.44	49.52	2872	5.822	.000	دال عند(0.01)
	إناث	92	129.28	9.88	8453			

تبين من الجدول (47) أنَّ قيمة (z) بلغت (5.822) وعند مستوى الدلالة (.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد– المرن) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث. أي إن الطلبة الذكور أكثر مرونة في التفكير من الطلبة الإناث، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الرجل عموماً الذي يفكر ويتعامل مع الأمور بطريقة عملية وعقلانية أكثر من الأنثى.

فالإناث يفكرن بشكل نمطي إلى حد ما، أو لديهن قناعات محددة لا يحدن عنها، وهذا في تقويمهنَّ للمواقف والأحداث. (البيومي، 2019، 163).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البيومي في السعودية (2019) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الجامد وفق متغير الجنس لصالح الإناث، وتختلف عن دراسة الجلاد في العراق (2014)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة، ودراسة لوفريدو (Loffredo،1998) من حيث لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التفكير الجامد بين المجموعتين (دراسة مقارنة بين طلبة أمريكين من أصل افريقي ومن أصل أنجليزي من طلاب جامعة فكتوريا).

2-5- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير تبعاً لمتغير البلد.

لاختبار هذه الفرضية استخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مقياس التفكير(الجامد– المرن) وفق متغير البلد: (سورية، إيطاليا)، وعولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق لأن البيانات موزعة توزيعاً غير طبيعي، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (48):

الجدول (48)

نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد– المرن) وفق متغير البلد

التفكير (الجامد– المرن)	البلد	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	إيطاليا	150	120.45	193.84	29076	4.117	.000	دال عند(0.01)
	سورية	310	129.94	248.24	76953			

تبين من الجدول (48) أنَّ قيمة (z) بلغت (4.117) عند مستوى الدلالة (.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد– المرن) تبعاً لمتغير البلد وذلك لصالح الطلبة السوريين.

أي إن الطلبة الإيطاليين أكثر مرونة فكرية مقارنة بالطلبة السوريين وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية والبيئة التعليمية في إيطاليا التي تركز على استخدام إستراتيجيات وأساليب مرنة في التفكير في مناهجها توسع آفاق الشخص ليرى الأمر من نواحٍ عدة منذ مرحلة الطفولة وتعطيه دوراً في اتخاذ القرار وإيجاد حل مناسب بناء على قدراته، فيستثمر نقاط قوته ويتقبل نقاط ضعفه، ويعي الخيارات المتاحة لديه، ويدرس الفرص المتاحة في بيئته والتهديدات التي قد تعترضه.

وفي نظرية ستيرنبرغ تظهر أهمية اختبار المحيط البيئي الذي يمكن للفرد أن ينجح فيه، وأهمية التكيف مع ذلك المحيط أو إعادة تشكيله إذا لزم الأمر، إذ تكوّن الثقافة عاملاً رئيسياً في تعريف الاختبار الناجح والتكيف وإعادة التشكيل. (حمد، 2011، 36). ويتضح من مبادئ هذه النظرية أن الأفراد يتباينون في مقدرتهم على التعامل مع مختلف المواقف، فكلما كان الفرد أكثر مرونة استطاع التكيّف مع العديد من المواقف.(محسن، 2010، 60).

فالمرونة سمة مكتسبة من البيئة التي يعيش فيها الأفراد، ومن الممكن أن يتعلم الفرد وينشأ على المرونة من خلال الأسرة والمدرسة والمجتمع الذي يعيش فيه. (صبان، 2006، 1300).

2-6- الفرضية السادسة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

أ- طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق.

لإختبار هذه الفرضية عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (49):

الجدول (49)

نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التلوث النفسي وفق متغير الجنس

التلوث النفسي	الجنس	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور	89	90.24	147	13083	1.063	.288	غير دال إحصائياً
	إناث	221	91.96	158.92	35122			

تبين من الجدول (43) أنَّ قيمة (z) بلغت (1.063) عند مستوى الدلالة (.288)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة رمضان والجباري في العراق (2015) في عدم وجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس، واختلفت عن دراسة شهاب والعبيدي في العراق (2011) ودراسة الزعبي في الأردن (2018) ودراسة محمد (2004) التي وجدت أن مستوى التلوث النفسي لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث. وقد يعود إلى أن كِلا الجنسين متأثر ومنفتح على الغرب، وهذا التأثر جاء سلبياً من خلال التنكر للهوية الحضارية والهروب بالتعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية لأنها تحقق نوعاً من الارتياح الآني، وتلبي حاجات شخصية، ولقد تحققت هذه النتيجة نتيجة جملة من الأفكار اللاعقلانية في مجالات متعددة بسبب الانفتاح غير المتزن وغير الواعي على العالم

المتغير، فقد حمل الطلاب ذكوراً وإناثاً منذ سن مراهقتهم جملة من الأفكار اللاعقلانية مخالفة للسياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيشونه، بسبب غياب الرقابة والتوعية وإتاحة فرصة لانتشار للقنوات والوسائل الحديثة غير المسؤولة للانتشار جعلتهم ينجرفون مع أمواج التغيير تحت مسمى التحديث والموضة والحرية، وقد يكون هذا هروباً من واقع مليء بالأزمات، وخاصة في ظل الحرب التي زادت الأعباء والمسؤوليات لتلبية حاجات الأسرة وهذا أثر على علاقات أفراد الأسرة وأدى إلى غياب الرقابة والمتابعة التربوية لأبناء كما يجب، بالإضافة إلى أزمة انتشار فيروس كورونا التي كانت سبباً في انصراف الشباب لقضاء وقت طويل على الانترنت، فكانوا عرضة على نحو أكبر لهذه الأفكار وزيادة خطر في مفرزات الغزو الثقافي والفكري الذي كان من نتائجه غزو العقول وتلويث الفكر والنفوس.

ب- طلبة كلية العلوم الإنسانية في طلبة جامعة IUSVE في روما.

تبين أنّ البيانات ليست موزعة توزعاً طبيعياً ، لذا وجب استخدام اختبار لا معلمي لدلالة الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة. لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (50):

الجدول (50) نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التلوث النفسي وفقاً لمتغير الجنس

التلوث النفسي	الجنس	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور	58	96.71	69.59	4036.50	1.325	.185	غير دال إحصائياً
	إناث	92	97.20	79.22	7288.50			

تبين من الجدول (50) أنَّ قيمة (z) بلغت (1.325) عند مستوى الدلالة (.185)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روماعلى مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

أي إن كِلا الجنسين تأثر بهذه الأفكار التي تتغلغل بسرعة في لمجتمع، وقد يعود ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم فرص متساوية للوصول إلى وسائل التطور والتكنولوجيا، ويعيشون في بيئة اجتماعية وتعليمية واحدة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة رمضان والجباري في العراق (2015) في عدم وجود فروق في التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس، واختلفت عن دراسة شهاب والعبيدي في العراق (2011) ودراسة الزعبي في الأردن (2018) ودراسة محمد (2004) التي وجدت أن مستوى التلوث النفسي لدى الذكور أكثر شيوعاً من الإناث.

2-7- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير البلد.

لاختبار هذه الفرضية عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق لأن البيانات موزعة توزيعاً غير طبيعي، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (51):

الجدول (51)

:نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي وفق متغير البلد

التلوث النفسي	البلد	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	إيطاليا	150	97.01	267.23	40084.50	4.134	.000	دال عند(0.01)
	سورية	310	91.46	212.73	65945.50			

تبين من الجدول (51) أنَّ قيمة (z) بلغت (4.134) عند مستوى الدلالة (.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير البلد لصالح إيطاليا.

أي أن الطلبة الايطاليين لديهم اتجاهات ملوثة نفسياً أكثر مقارنة بالطلبة السوريين، ويرجع ذلك إلى أن البيئة الإيطالية أكثراً استعداداً لتشرب هذه الأفكار الدخيلة عن المجتمع من منطلق الحرية وحقوق الإنسان، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن إيطاليا تعاني أزمة اقتصادية وانتشاراً كبير للبطالة وصعوبة الحصول على فرص عمل وغلاء المعيشة، كما أن حجم المعاناة والضغوط المختلفة التي يعيشها الطالب

السوري وشدة الحاجات البيولوجية الملحة لديه تتطلب إشباع لهذه الحاجات، كالحاجة إلى المأكل والمشرب والاستقرار، والحاجة إلى الطمأنينة، والشعور بالحب والانتماء، وتقدير الذات وتحقيقها، وقد يؤدي عدم إشباع هذه الحاجات إلى التعلق بالثقافات الأخرى المستقرة والأكثر أماناً، كل هذا قد يكون من الأسباب التي أدت إلى هذه النتيجة، فالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يتعرض لها الشباب تؤثر تأثيراً كبيراً في نظرتهم إلى الثقافات الأخرى، كما أن الخوف من المستقبل وعدم القدرة على تحقيق الأهداف، وصعوبة تلبية الحاجات قد يدفع الفرد لا شعورياً إلى التأثر بالثقافات الأخرى، طلباً للرفاهية وجودة الحياة، فالطبيعة الإنسانية تنجذب إلى كل ما يبعث في النفس الشعور باللذة والسعادة والاستقرار وتجنب الألم والمعاناة. فجميع الضغوطات التي يعيشها الطالب قد توصله إلى حالة من الإحباط عند التفكير في مستقبله، وحواجز كثيرة تحول دون تحقيق أحلامه المهنية بعد التخرج بالحصول على وظيفة مناسبة بدخل جيد والزواج وتأسيس عائلة، وهذا قد يدفعه إلى التفكير جدياً بالهجرة إلى مجتمعات أخرى أجنبية أو القيام بسلوكات غير مقبولة اجتماعياً، وبناء على ما سبق يمكن القول إن التعلق هو أحد ميكانزمات الدفاع الأولية التي يلجأ إليها الفرد لحل مشكلاته ولو بصورة جزئية مؤقتة تشعره بالراحة، والسلوك الفوضوي في الأغلب ينشأ بين فئة الشباب الذين يعانون ضغوطات وحرماناً، فيلجؤون إلى ممارسة هذا السلوك لتحقيق ذواتهم وتأكيدها بمخالفة الأنظمة والمعايير الأخلاقية والاجتماعية رداً على ما يحدث في سياقهم الاجتماعي من أوضاع اقتصادية صعبة تجعلهم لا يمتثلون للأنظمة الاجتماعية لبيئتهم.

2-8- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس.

أ- طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق.

لإختبار هذه الفرضية عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (52):

الجدول (52) نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس حل المشكلات وفق متغير الجنس

حل المشكلات	الجنس	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور	89	113.98	230.37	20503	9.351	.000	دال عند(0.01)
	إناث	221	94.07	125.35	27702			

تبين من الجدول (52) أنَّ قيمة (z) بلغت (9.351) عند مستوى الدلالة (.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور. اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة تركم Turkum (2011) والجبيلي في السعودية (2013) في عدم وجود فروق في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس واتفقت مع دراسة غباري ومحاسنة في الأردن (2012) التي وجدت أن مستوى حل المشكلات لدى الذكور أكثر شيوعاً منه لدى الإناث. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ثقافة المجتمع التي تعطي الذكر دوراً منذ الصغر أنه صاحب المسؤولية، ويقع على عاتقه اتخاذ القرارات المهمة وحل المشكلات، أي يرجع ذلك إلى طبيعة الدور المنوط بالذكور في المجتمعات العربية، فالذكور هم المعيلون والمسؤولون بالدرجة الأولى عن الإنفاق وهم المرجعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أن العادات والتقاليد السائدة وأساليب التنشئة قد تفرض قيوداً على الإناث تحد من حريتهن وقدرتهن على التعبير والإفصاح عن مشاعرهن ورأيهن في المشكلات التي يواجهنها.

ب- طلبة كلية العلوم الإنسانية في طلبة جامعة IUSVE في روما.

بما أنَّ البيانات ليست موزعة توزعاً طبيعياً، يجب استخدام اختبار لا معلمي لدلالة الفرق بين إجابات أفراد عينة الدراسة. لذلك عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (53):

الجدول (53) نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات وفق متغير الجنس

حل المشكلات	الجنس	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	ذكور	58	104.62	73.89	4285.5	.361	.718	غير دال إحصائياً
	إناث	92	105.65	76.52	7039.5			

تبين من الجدول (53) أنَّ قيمة (z) بلغت (361.) عند مستوى الدلالة (718.)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى قبول الفرضية أي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس .

وقد يعود ذلك إلى المناهج التدريسية والبيئة الواحدة لعينة الدراسة في روما من ذكور وإناث التي تتبنى النظم الاجتماعية نفسها وأساليب التنشئة التي تعلمهم وتدربهم على كيفية حل المشكلات والخطوات التي يجب أن يقوموا بها في حال تعرضهم لموقف ما، فيكتسبون هذا الأسلوب ويتبنوه في مواجهة أي تحدٍّ أو صعوبة يواجهونها في حياتهم في الأسرة أو العمل أو المجتمع. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة تركم Turkum(2011) والجبيلي في السعودية (2013) في عدم وجود فروق في حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس واختلفت عن دراسة غباري ومحاسنة في الأردن (2012) التي وجدت أن مستوى حل المشكلات لدى الذكور أكثر شيوعاً من الإناث.

2-9- الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير البلد.

لاختبار هذه الفرضية عولجت النتائج إحصائياً باستخدام اختبار لا معلمي (مان ويتني) لاستخراج دلالة الفرق بما أن البيانات موزعة توزيعاً غير طبيعي، وجاءت النتائج كما يُشير إليها الجدول (54):

الجدول (54)

نتائج اختبار (مان ويتني) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات وفقاً لمتغير البلد

حل المشكلات	البلد	العدد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
	إيطاليا	150	105.25	257.25	38587	3.007	.003	دال عند(0.01)
	سورية	310	99.78	217.56	67442			

تبين من الجدول (54) أنَّ قيمة (z) بلغت (3.007) عند مستوى الدلالة (.003)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير البلد لصالح إيطاليا.

إن التفكير هو القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد، والمشكلة هي أي نقص يواجهه الكائن الحي في التوافق، وتنجم المشكلة عادة عن عائق في سبيل تحقيق هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالتردد والحيرة والتوتر وهذا يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانيه من ضيق وتوتر. وتحل بعض المشكلات على مستوى (الإدراك والفعل)، وهذا النوع من الحل يندرج تحت عنوان " التعلم بالمحاولة والخطأ ويؤدي الاستبصار دوراً في هذا النوع من الحل عندما يكون الموقف بسيطاً بدرجة كافية تمكّن الفرد من إدراك علاقات مفيدة. وفي هذا النوع من الحل، تكون الأشياء المحسوسة موجودة وتناولها يكون بالنشاط العضلي. وفي يذكر شافرزمان (Schafersman ،1997) أنّه يمكن لأي شخص أن يتعلم مبادئ التفكير وقواعده، وأن يتعلم أيضاً تطبيق هذه المبادئ والقواعد في الحياة اليومية من خلال البحث والسعي لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجهه. (المنصور،2007، 430).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأنظمة التعليمية في إيطاليا توفر للطالب بيئة تعليمية فعالة تعدّ المشكلة جزءاً من حقائق الحياة اليومية، وذلك ينمي ثقة الطالب بنفسه لأن لديه القدرة على التعامل مع المشكلات بطريقة عقلية عملية منظمة تساعد على بناء شخصية متزنة نفسياً واجتماعياً وعلمياً وتنعكس إيجابياً على الطالب في تحقيق

أهدافه، لأن أسلوب حل المشكلات يعدّ المنطلق الرئيسي لقدرة الفرد على التميز والتفوق، أما الطالب في البيئة السورية فقد نشأ في بيئة مليئة بالضغوطات والتوترات وشهد أزمات قاسية متتالية من سنوات عديدة للحرب وآثارها السلبية نفسياً واجتماعياً واقتصادياً بالإضافة إلى الأوبئة والكوارث الطبيعية التي شهدتها سورية في السنوات الأخيرة والوضع الاقتصادي السيىء، كل ذلك زود الشباب الخبرة والمرونة للتعامل مع المشكلات التي تواجههم محاولين إيجاد حلول واقعية ملائمة للظروف الحالية قدر الإمكان.

ثالثاً– أهم نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى ما يلي:

1. وجود مستوى مرتفع من التفكير المرن ومستوى منخفض من التفكير الجامد لدى عينة الدراسة.
2. وجود مستوى مرتفع من التلوث النفسي لدى عينة الدراسة.
3. وجود مستوى متوسط من حل المشكلات لدى عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق ومستوى مرتفع من حل المشكلات لدى عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.
4. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.
5. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.
6. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد – المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي.
7. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق على مقياس التفكير(الجامد – المرن) تبعاً لمتغير الجنس.
8. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد – المرن) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
9. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير تبعاً لمتغير البلد لصالح الطلبة السوريين.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق وجامعة IUSVE في روما على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

11. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير البلد لصالح الطلبة الإيطاليين .
12. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة دمشق على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.
13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس.
14. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير البلد لصالح الطلبة الإيطاليين.

رابعاً– مقترحات الدراسة.

4–1–التمسك بالقيم الأصيلة الإيجابية، وتوعية الطلبة وتثقيفهم وغرس القيم الإيجابية وتعزيز الهوية الحضارية ونبذ السلبية الضارة بالفرد والمجتمع، فذلك يعد اللقاح الفعال ضد عدوى التلوث النفسي الذي تنشره مصادر التلوث العالمي.

4–2–إجراء دراسات ارتباطية بين التلوث النفسي ومتغيرات أخرى كالذكاء ومفهوم الذات والصحة النفسية وغيرها من المتغيرات، على عينات مختلفة ومراحل مختلفة مثل طلاب المرحلة الثانوية.

4–3– العمل على رفع مستوى حل المشكلات لدى الطلبة السوريين من خلال حث المؤسسات التعليمية والتربوية على تطوير مناهجها وتضمينها تطبيقات عملية لإستراتيجة حل المشكلات وتعزيز التفكير المرن لدى الطلبة وخاصة في إدارة الأزمات.

4–4– توجيه نظر الباحثين إلى التركيز على متغير التلوث النفسي وآثاره السلبية في الفرد والمجتمع والاهتمام بدراسته وقياسه لدى فئات مختلفة من أفراد المجتمع، وذلك من خلال العمل على خفض مستوى التلوث النفسي من خلال الحوار داخل الموقف التعليمي في الجامعة يتناسب مع روح العصر والمفاهيم الديمقراطية الملائمة للمجتمع من خلال إقامة ندوات فكرية وتوفير الجو العلمي والثقافي الحر المتمثل في الحورات العلمية المفتوحة وترسيخ ثقافة الحوار والمرونة في التفكير.

5-4- تشجيع وسائل الإعلام المختلفة على تناول برامج ونشر مواضيع عن المواطنة وبث روح الانفتاح الفكري والمعرفي بين الطلبة مع المحافظة على القيم المجتمعية.

5-5- محاولةً للفت أنظار المهتمين بالتربية والتعليم لأهمية الدراسات عبر الحضارية وأهمية دراسة التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي أيضاً وأثرهما في قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات التي يتعرض لها في مجتمعه وحلها بالطرائق المناسبة. والعمل على وضع برامج تدريبية وإرشادية لرفع مستوى القدرة على حل المشكلات وخفض مستوى التلوث النفسي وتعزيز طرائق التفكير التي تنطوي على المرونة والانفتاح التي تؤثر ببناء الشخصية المعتدلة المتزنة والمقبولة اجتماعياً لدى الطلبة.

مراجع الدراسة

مراجع الدراسة باللغة العربية

مراجع الدراسة باللغة الإنكليزية

أولاً – مراجع الدراسة باللغة العربية:

1. إبراهيم، مجدي عزيز (2004). **موسوعة التدريس**، ج1، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،الأردن.
2. إبراهيم، ياسمين (2016). قياس التلوث النفسي لدى طالبات قسم رياض الأطفال/ الجامعة المستنصرية وكلية التربية الأساسية، **مجلة آداب المستنصرية**، 47 ، العراق.
3. أبو جادو، صالح، ونوفل محمد (2007). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط،١ عمان، الأردن.
4. أبو جادو، صالح (2010). **سايكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط7، دار المسيرة للنشر والطباعة،عمان، الأردن.
5. أبو رياش، حسين محمد، قطيط، غسان يوسف (2008). **حل المشكلات**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
6. أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية، (2007). **علم النفس التربوي (الطالب الجامعي والمعلم الممارس)**، ط،١ دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. أبو عايش، أحمد عبد الله (1993). **أثر كل من الذكاء والتحصيل والجنس على حل المشكلة لدى طلبة الصفين الرابع والسادس في مدينة عمان**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
8. أبو علام، رجاء محمود (2009). **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدم برنامج SPSS**، ط: 3، القاهرة، مصر، دار النشر للجامعات.
9. أبو النيل، محمود السيد (1988). **علم النفس عبر الحضاري**،القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.
10. أبو هلال، أحمد وآخرون (1993). **المرجع في مبادىء التربية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
11. آل مرشد، محمد(2012). التفكير المرن والبعد الخامس، **التدوينات الاقتصادية الإكترونية**.
12. بن عثمان، عبلة (2017).**التفكير الميتامعرفي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد بوضياف،المسيلة، الجزائر.

13.بسيوني، سوزان (2019). إستراتيجيات التنظيم الإنفعالي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات في مدينة جدة، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز**، مجلد 27، عدد 4.

14.البيومي، سعد (2019).الجمود الفكري والاتزان الإنفعالي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف،السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد32، مجلد 3، 152-167

15.توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1984). **أساسيات علم النفس التربوي**، جون وايلي واولاده، الأردن

16.جابر، عبد الحميد (1982). **علم النفس التربوي**، 338، دار النهضة العربية، مصر.

17.الجبيلي، أحمد (2013). الفروق المعرفية بين طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مستوى مهارات حل المشكلات حسب عدد من المتغيرات. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (29)، 75- 112.

18.جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات**، ط1، دار الكتاب الجامعي – عمان – الأردن.

19.الجلاد، علا (2014). **التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة**، جامعة بغداد، كلية الآداب، بغداد، العراق.

20.الجنابي، ندل صباح عباس (2010). **التمركز الاثيني وعلاقته بالجمود الفكري لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه.

21.الجبوري، حافظ ويحيى، ارتقاء وراضي حسين عبيد (2014). أسلوب الدوجماتية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، **مجلة الكلية الإسلامية**، جامعة النجف الأشرف، العدد 40، المجلد 2، 89 – 114.

22.الحربي، ناصر بن عبدالله (2003). **علاقة الجمود الفكري "الدجماتية" بأنماط التعليم والتفكير لدى طلاب وطالبات الموحلة الثانوية بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

23.حسن، سيد (2022). التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الإحصائية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية من خلال قوة السيطرة المعرفية والتجول العقلي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، عدد يناير، جزء الأول.

24.حسن، عزت (2011). **الاحصاء النفسي والتربوي** .القاهرة . دار الفكر العربي.

25.حسين، ازدهار وعبد، اسراء (2018). **قياس التفكير (الجامد – المرن)لدى طلبة كلية التربية في جامعة القادسية**، جامعة القاسية، كلية التربية للبنات، العراق.

26.حماد، رندة (2017). **الأسلوب المعرفي (التصلب– المرونة) لدى جامعة القدس المفتوحة وعلاقته بمعالجة المعلومات** ، رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.

27.حمد، نور (2011). **العادات العقلية وعلاقتها بالتخيل لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير ، كلية الآداب، جامعة بغداد.

28.حمد، علي مهدي محمد (2015). **الدوجماتية وعلاقتها بالتوافق الدرسي لدى طلبة الجامعة الأكاديمية الليبية**، بنغتزي، ليبيا.

29.حمدي، نزيه (1998). علاقة مهارات حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. **دراسات العلوم التربوية**، 5 (2)، 90– 99.

30.حمصي، أنطون (1991). **أصول البحث العلمي في علم النفس**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.

31.الحيدري، محمد (2013). **القيمة التنبئية لتنظيم الذات وحل المشكلات للتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود**، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية

32.خزعل، سامية حسن. (1998). **التصلب – المرونة وعلاقته بالقلق العصابي**، رسالة ماجستير كلية الآداب، جامعة بغداد.

33.خليل، زينة حميد (2006). **اضطراب الشخصية الوسواسية القسرية وعلاقتهما بالتفكير الجامد**، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب.

34.خير الله، سيد والكناني، عبد المنعم (1983). **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار النهضة العربية، بيروت.

35.الدردير، عبد المنعم احمد (2004). التفكير الناقد ومفهوم الذات وعلاقتها بالدجماتية لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية** ، جامعة اسيوط ، المجلد 1، العدد 10، ص 417– 445.

36.دسوقي، موسى (1991). **الدجماتية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة (ريف – حضر)**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

37.دسوقي، شيرين (2010). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد، **دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية جامعة الزقازيق، 72 (3)،11-75.

38.دكت، جون (2000). **علم النفس الاجتماعي والتعصب**، ترجمة عبد الحميد صفوت، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ،مصر.

39.الدليمي، ناهدة وناصر، عقيل (2018). الأنشطة الرياضية الجامعية وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلاب بعض كليات جامعة بابل، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، العدد41، العراق.

40.الدليمي، حاتم (2013). الأثر الأسلوب التضمين (الاحتواء) وفق الأسلوب المعرفي (التصلب- المرونة) في تعلم مهارة المناولة والاستلام بكرة اليد. **مجلة علوم الرياضة**، جامعة ديالي، 5 (1)، 200 – 229.

41.ربيع، هادي مشعان والدليمي، طارق عبد (2009). **معلم القرن الحادي والعشرين أسس إعداده وتأهيله**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان – الأردن

42.ريان، فكري حسن (1971). **التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

43.الربيعي، منال صبحي مهدي (2008). **الجمود الفكري لدى شرائح تدريسية متباينة من المجتمع**، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.

44.رمضان، هادي والجباري، جنار (2015). التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، 10 (2)، ص 1- 33.

45.الزعبي، نزار (2018). التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن، **مجلة كلية التربية للبنات**، المجلد 29، العدد 3 ، العراق.

46.الزغول ، رافع والزغول، عماد (2003). **علم النفس المعرفي** ، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.

47.الزيات ، فتحي مصطفى (1984) . **نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمي ومستوى الأداء في حل المشكلات**، مجلة التربية بالمنصورة، العدد6، جزء 4

48.الزيات، فتحي مصطفى (1995). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

49.الزيات، فتحي مصطفى (2001). **علم النفس المعرفي: مداخل ونماذج ونظريات**، الجزء الثاني، القاهرة، دار النشر للجامعات.

50.الزيات، فتحي مصطفى (2006). **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

51.الزهراوي، سعيد (2019). الجمود الفكري (الدوجماتية) وعلاقته باضطراب الشخصية الحدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة قلوة، **المجلة التربوية**، العدد 57، 419 –445.

52.زواوي، رنا (1992). **أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

53.الزيديكي، تحسين (2021). الدوجماتية وعلاقتها بالإنهاك النفسي لدى منتسبي وزارة الصحة (محافظة دهوك نموذجاً) ، **مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، عدد 74، 46– 61.

54.السامرائي، صادق (2013). **نفوس داخل شرنقة**، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، www.arabpsynet.com/Samarrai/

55.السامرائي، مهدي صالح، الناصر، علاء (2009). دراسة مقارنة للصلابة والمرونة لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة في محافظة بغداد، **مجلة الأستاذ**، (91) ، 297 – 330 .

56.ستيرنبرغ، روبرت (2004). **أساليب التفكير**، ترجمة: عادل سعد يوسف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط.

57.سحيمات، ختام (2010). **التفكير المفاهيم والأنماط**، ط١ دار الراية، عمان.

58.سلامة، محمد أحمد (1983). **دراسة لبعض جوانب شخصية تلاميذ التعليم الديني في قطر**، دراسة عبر ثقافية، حولية كلية التربية، 2– (237 – 268).

59. السلوم، سليمان (2019) **الجمود الفكري وعلاقته بأسلوبي التعلم السطحي والعميق واتخاذ القرار**، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.

60.سلومي، صلاح (2012). **التفكير المزدوج وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة**، جامعة بغداد، كلية الآداب، العراق.

61.السنديوني، محمد فاروق (2003). الطب النفسي عبر الحضاري، جامعة تشارلز– أستراليا– عدد 22 ، **شبكة العلوم النفسية** http://arabpsynet.com/archives/op/OP.SendiyouniPsy.InterCult..htm

62.الشافعي، فداء سالم محمد (1998). **علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح بنابلس**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

63.الاشول، عادل عز الدين (1982). **علم النفس النمو**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية.

64.الشرنوبي، إسلام (2022). **مصر تجهّز مبادرة لدعم الصحة النفسية القاهرة** – سكاي نيوز عربية، https://www.skynewsarabia.com/technology/1564030

65.شلال، عباس علي، (2005). **السلوك المتطرف لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

66.الشهري، حاسن بن رافع (2006). **مستوى الانغلاق الفكري (الدوجماتية) لمعلمي ومعلمات مراحل التعليم الرسمي في المدينة المنورة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.**

67.شهاب، شهرازاد والعبيدي، زهور (2011). التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الإنفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى، **دراسات تربوية**، العدد 14، ص 11–38.

68.الشيخ، عبير (2012). **الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) وعلاقته بالحس العددي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة فائقين ومنخفضي التحصيل في مادة الرياضيات بدولة الكويت** جامعة الخليج العربي، الكويت

69.صبان، انتصار (2006). **العلاقة بين الانتماء والتفكير الابداعي (الابتكاري) لدى الموهوبات ذوات التفكير الإبداعي من المراهقات مع برنامج مقترح لرفع درجة الانتماء لديهن، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة**، كلية التربية للبنات بجدة، السعودية.

70.الصراف، لبنى (2011). التدين وعلاقته بالجمود الفكري لدى طلبة جامعة الكوفة، مكتبة الكوفة، **مجلة كلية التربية**، عدد 21، العراق.

71.طراد، حيدر (2012). فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل، **مجلة علوم التربية الرياضية**، مجلد الخامس، العدد 3،ج 2، ص 91-143.

72.الطهراوي، جميل حسن (2005)، **الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

73.عباس وملحم، محمد خليل وسامي محمد (2015). القدرة التنبئية لكل من العدائية والغضب والاكتئاب في سمة التشدد في الرأي (الدوجماتية) لدى عينة من المراهقين في الأردن وعلاقته بتقدير الذات لديهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، العدد 1، المجلد 42، 199- 218.

74.عبد الحافظ، مجدي (2000). الاستثناء المعرفي بين محاولة تجاوز التخلف وتكريسه ، **مجلة العلوم الإنسانية الجزائرية** ، 14 ، ص 98 – 100

75.عبد الساده، عبد السجاد وشنان، زينب (2018). الجمود الفكري لدى طلبة كلية التربية، **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية** ، جامعة اسيوط ، المجلد 43، العدد 1، ص 1- 27.

76.عبد العزيز، صالح (1995). **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، مصر.

77.عبد العزيز، سعيد (2009). **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات علمية**، دار الثقافة والتوزيع، الأردن.

78.عبيد، وليم (1998). **تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

79.عبد القادر، فواز (1983). **اشتقاق معايير معربة لمقياس حل المشكلات لهنبر وبترسون**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

80.عفيفي، منال شمس الدين (2019). **النموذج السببي للعلاقات بين القدرة على حل المشكلات الإحصائية وفاعلية الذات البحثية والتنافر المعرفي ووجهة الضبط لدى طلاب مرحلة الدراسات العليا بكلية التربية**، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، 27 (3)، 74- 138.

81.علاّم، صلاح الدين محمود .(2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للطبع والنشر ، القاهرة.

82.علوان، مصعب محمد (2009). **تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية**، دراسة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.

83.عمران، محمد كامل (2014). **عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات " دراسة مقارنة" بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر** – غزة ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

84. علي، عمر كاظم (2021). التفكير المرن وعلاقته بحب الاستطلاع لدى طلبة الجامعة. جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الإنسانية، **مجلة الجامعة العراقية**، العدد 55، ج2، ص.ص. 360- 373.

85.غائب، نظيرة (2011). إستراتيجيات حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء خانقين، **مجلة ديالى**، العدد الثاني والخمسون، الجزائر.

86.غانم، محمود محمد (2004). **التفكير عند الأطفال**، عمان، الأردن.

87.غباري، ثائر أحمد ومحاسنة، رندة علي (2012). العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 14، العدد 3: 241 – 273، الأردن.

88.غصن، مريم (2023)، التلوث النفسي لدى عينة من طلبة معهد دون بوسكو الإيطالي المهني في مصر ولبنان – دراسة عبر حضارية– **مجلة جامعة دمشق للعلوم النفسية والتربوية**. دمشق

89.غنايم، ملاك(2017). **أنماط الشخصية وفق نظرية يونج كمتنبئات في القدرة على حل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

90.غنية، شريف (2017). العلاقة بين أساليب التفكير " لستيرنبرج" وعملية حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بالجزائر، **دراسات في علوم التربية**، المجلد الثاني ، العدد 1، جانفي – جوان، الجزائر.

91.–غريب، عبد الحليم (2013). **الأسلوب المعرفي (التصلب المرونة) وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة الجامعيين**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

92.–الفاعوري، أيهم علي (2010). **دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات – دراسة ميدانية على طلبة الصف الثامن في مدارس محافظة القنيطرة**، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق

93.الفراحين، سيما (2020). **التلوث النفسي لدى عينة من الطلبة العرب من منطقة النقب الدارسين في الجامعات الفلسطينية والإسرائيلية**، رسالة ماجستير، جامعة الخليل، فلسطين.

94.الفلمباني، دينا خالد (2011). **فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول إعدادي**، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

95.القحطاني، حسين بن سعيد (2007). التذبذب وعلاقته بالجمود الفكري، دراسة ميدانية على طلبة كلية المعلمين، تبوك، **مؤتة للبحوث والدرسات والعلوم الاننسانية والاجتماعية**، المجلد الثالث والعشرون،عدد 4.

96.قطامي، يوسف (1990). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعلمه**، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

97.قطامي، نايفه (2002). **تعليم التفكير المرحلة الأساسية**،ط،1 درا الفكر للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

98.القطيطي، وليد (2012). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض درجة الدوجماتية (الجمود الفكري) لدى عينة من طلبة الثانوية بمحافظات غزة**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

99.كرمان، انتصار (2005). **الأسلوب المعرفي (التصلب –المرونة) وعلاقته باتخاذ القرار**، جامعة صنعاء، اليمن.

100. كريمة، سمير و سركز، الطاهر العربي (2020). الجمود الفكري وعلاقته بالإتجاه نحو التحديث(دراسة ميدانية لاتجاهات عينة من طالبات كلية التربية جامعة الزاوية)، **مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية،** العدد7 .

101. مبارك، أحمد نصر (2010). **التلوث النفسي وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية لدى طلبة جامعة بابل،** رسالة ماجستير ، كلية التربية الرياضية (ابن رشد) ، جامعة بغداد.

102. المبارك، سمية (2009). **أسلوب الدوجماتية لدى طلبة الجامعة**. رسالة ماجستير.جامعة الحاج لخضر.الجزائر.

103. محالي، جيجقة (2011). **العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر.

104. محمد، محمد (2018). الأسلوب الإبداعي " التجديدي– التكيفي" وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة، جامعة بغداد، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد 33– ص 389– 404

105. المفتي، محمد أمين (1984). **السلوك التدريسي**، مؤسسة الخليج العربي، الكويت.

106. حسين، ازدهار وعبد، اسراء (2018). **قياس التفكير الدجماتي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القادسية**، جامعة القاسية، كلية التربية للبنات، العراق.

107. حمود، صلاح الدين (2006). **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، جامعة حلوان، كلية التربية، عالم الكتب، القاهرة.

108. مجلي، شايع (2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى كلية التربية بصعده، جامعة عمران، **مجلة جامعة دمشق،** 27، 193 – 241 .

109. محسن، عذراء صادق (2010). **أساليب التفكير وعلاقتها بالإدارة المالية الشخصية لدى موظفي الدولة.**

110. محمد، أسامة حامد (2004). **التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل** ، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الموصل.

111. مكيفلين وغروس ربورت وريجارد (2002). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، ترجمة ياسمين حداد وموفق الحمداني وفارس حلمي، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

112. المنصور، غسان (2007). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 23 ، العدد الأول، 417- 455، دمشق، سورية

113. ميللر، باتريشيا هـ (2005). **نظريات النمو**، ترجمة محمود عوض الله سالم وآخرون، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن

114. النابلسي، نظام (1986). **مكونات دافعية الإنجاز وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات**، رسالة دكتورة، جامعة طنطا، القاهرة، مصر.

115. نبهان، يحيى محمد (2008). **العصف الذهني وحل المشكلات**، عمان، الأدرن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.

116. النرش، هشام (2004). قوة السيطرة المعرفية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد/ جامعة قناة السويس، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 10 (3)، 165- 228.

117. نشواتي، عبد المجيد(1997). **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

118. النواجحة، زهير (2017). التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظة رفح، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، 4 (1)، 267- 289.

119. وحيد، مصطفى (2017). **دافعية الإتقان وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القادسية، العراق.

120. وريدات، باسم (2017): **تشكلُ هوية الأنا وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

121. يعقوب، آمال حمد (1989). **علم النفس الاجتماعي للصفوف الثانية في كليات التربية**، مطابع التعليم العالي، بغداد، العراق.

122. محمد، أحمد (2004). **التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

123. المجتمع الايطالي : https://italiahello.it/ar/articolo/

ثانياً – مراجع الدراسة باللغة الأجنبية:

1. -Adolphus, T., Alamina, J., & Aderonmu, T. (2013). The Effects of Collaborative Learning on Problem Solving Abilities among Senior Secondary School Physics Students in Simple Harmonic Motion. **Education dan Practice**, 5(25). 95-11
2. -Bahar, A. and Maker, J. (2015). Cognitive Backgrounds of Problem Solving: A Comparison of Open-ended vs. Closed Mathematics Problems. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 11(6), 1531–1546.
3. -Carraresi, C.Buli, F Melli, G & Stopani, E (2013). Mental contamination in OCD: its role in the relationship between disgust personality and fear of contamination. **Clinical Neuropsychatry.** 10 (3). Suppll. 13-190.
4. Calsouphes, M.; McNamara, T. (2010): **Flexible thinking and flexible options, effect on work Engagement and organizational cornmitmen.**
5. -Cohen , K.; (2009) : 5 ,**Steps to flexible thinking** .
6. Debono , E . (2012) : **Thinking flexibly , Students Handonts**. Production of BBss – Thinking flexibly .
7. Eden, Sigal ; Passig ,David (2000) : **Improving Flexible Thinking in Deaf and Hard of Hearing Children with Virtual Reality Technology**, American Annals of the Deaf Gallaudet University Press.
8. Fairbrother, N(2002): **an investigation of the ehers- clark cognitive theory of PTSD and the phenomenon of mental pollution**.(PhD).University of British Columbia.
9. -Fisher , T (2003) : **Thinking Taxonomy advances Studies.** https://research-methodology.net/sampling-in-primary-data-collection/random-sampling/
10. -Heller, K., and Heller, P. (2010). **Cooperative problem solving in physics a user's manual**. Available at: http://www. aapt.

11. Hooda, M. and Devi, R. (2018). Problem Solving Ability: Significance for Adolescents. **Scholarly Research**, II(XIII), 1773 – 1778.
12. -Lofferdo D.(1998) The Relationship amongego states locvs of control and dogmatism, **transactional Analysis** Vol. 28 (2).
13. Martin , A, J., Marsh , H . w. (2008) : Workplace and academic buoyancy : psycho metric assessment and Construct Validity among School personnel and Students Journal of psycho metric 37 Assessment ,26 (2) 168-184 .
14. -Naqiyah, M.; Rosana, D.; Sukardiyono, O. & Ernasari, G. (2020). Developing Instruments to Measure Physics Problem Solving Ability and Nationalism of High School Student, **International Journal of Instruction**, 13(4), 921-936.
15. -Priya, J. (2017). Mathematical problem-solving ability of Eleventh standard students, **manager's Journal on Educational Psychology**, 11(2), 36- 43
16. -Priyani, R.; Ramalis, T. & Suwarma, I. (2019). **Analyzing Student's Problem-Solving Abilities of Direct Current Electricity in STEM-based Learning, science learning,** 2(3), 85- 91.
17. Kingsley RG, Wilson GT. Behavior therapy for obesity: a comparative investigation of long-term efficacy. ***J* Consult Clin Psychol**. 1977;45:288–298
18. -Rokeach , M. ,1960 (a) " **The open and closed mind** " , new york, Basic books, Inc . 4
19. Rokeach , M, (1973): **The Ntaure of Human Values** . Newyork, free Press .
20. -Rokeach, M.C (1980). **The open and closed mind invgtiations into the hature of belief systems and personality systems** 447. New York: Basic books
21. -Rachman, S(1994): **Pollution of mind. Behavior Research and Therapy**. 32. 311-314.
22. -Sternberg , R, (1988) : **Mental self- Government ,A , theory of intellectional Styles and their Development Yale University** ,New Haren Conn., USA.
23. Tracy ,F ., Betterini, w; Bronstein , S,; Cohen ,K .(2011) **flexible Thinking** .
24. Turkum ،Ayse Sibel (2011). School Violence: To What Extent do Perception of Problem Solving Skills Protect Adolescents. Education Sciences: **Theory & Practice** ، 11 (1), 127-132.

25. Sturgess, G. (2012**). Skills vs competence: what's the difference?** Available at: https://www.talentalign.com/skills-vs-competencies-whats-the-difference/
26. -Tasi; H. (2010). development of an inventory of problem-solving abilities of tertiary students majoring in engineering technology, **world transactions on engineering and technology education,** 8(3), 268- 272.

ملحق رقم (1) أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

ت	اسم المُحكم	الدرجة العلمية	الاختصاص
1	أ.د أمينة رزق	أستاذ	علم نفس تربوي – كلية التربية - جامعة دمشق
2	أ. د.عماد متى	أستاذ	علم نفس تربوي – جامعة IUSVE إيطاليا
3	د. زين دوبا	أستاذ مساعد	علم نفس بيئي– كلية التربية - جامعة دمشق
4	د.حسن عماد	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي – كلية التربية - جامعة دمشق
5	د.منى الحموي	أستاذ مساعد	علم نفس عام – كلية التربية - جامعة دمشق
6	د.هند كابور	مدرس	علم نفس تربوي – كلية التربية- جامعة دمشق
7	فيلتشيه كانتيل	مدرس	فلسفة - إيطاليا

ملحق رقم (2) أسئلة تسويغ مشكلة الدراسة

أسئلة التفكير			
الرقم	العبارة	موافق	غير موافق
1	معظم الناس يخالفونني الرأي.		
2	أتمسك بآرائي مهما اختلفتُ مع الآخرين.		
3	أفضل تنفيذ آرائي دون مناقشة.		
4	أفضل عمل الأشياء بمفردي دون طلب مساعدة الآخرين.		
5	أعتقد أن هناك حلاً واحداً صحيحاً للمشكلة.		
6	لا أحب تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب.		
7	أكرر ما أقوله في مناقشاتي حتى أتأكد من فهم الآخرين لها.		
8	يصعب عليّ الرجوع في قراراتي.		
أسئلة التلوث النفسي			
الرقم	العبارة	موافق	غير موافق
1	معارضة المعايير الاجتماعية لمجتمعي تدل على الشخصية القوية والجريئة.		
2	أفتخر بنفسي إذا تكلمت بلغة أجنبية أمام الآخرين.		
3	أقلد الثقافات الأخرى في نمط تفكيري وسلوكي، وإن تعارضت مع ثقافتي.		
4	أرى أن زواج المثليين جنسياً أمر عادي.		
5	أتخلى عن الالتزام بقوانين مجتمعي إذا لزم الأمر.		
6	أتقبل قيام بعض الشباب بأنماط سلوكية غير مرتبطة بجنسهم.		
7	أستمع إلى الأغاني الصاخبة بصوت عال وإن أزعجت الآخرين.		
8	أرى أن المساكنة أمر مفيد قبل الزواج.		

أسئلة حل المشكلات			
الرقم	العبارة	موافق	غير موافق
1	عندما أريد أن أتخذ قرار، أقوم بدراسة نتائج كل الخيارات المتاحة للحل وأختار الأفضل.		
2	أثق بقدرتي على حل المشكلات الطارئة التي قد تواجهني.		
3	عندما أواجه مشكلة ما ، فأول خطوة أقوم بها هي تحديدها.		
4	أفكر في حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهني.		
5	أتأنى في اتخاذ قراري عندما أواجه مشكلة ما.		
6	أقيم نتيجة الحل الذي اتخذته.		
7	عندما يكون حل مشكلة ما غير ناجح، فإنني لا أبحث عن أسباب ذلك.		
8	لديّ الخبرة الكافية لأحل المشكلات التي تواجهني.		

نتائج الدراسة الاستطلاعية (درجات القطع)

المتغير	درجة مرتفعة	%	درجة متوسطة	%	درجة منخفضة	%
التفكير	12	%24	32	%64	6	%12
التلوث النفسي	34	%68	6	%12	10	%20
حل المشكلات	20	%40	16	%32	14	%28

ملحق رقم (3)

مقاييس الرسالة باللغة العربية بصورتها النهائية

السيد /ة المحترم / ـة : تقوم الباحثة بدراسة علمية للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

التفكير (الجامد _ المرن) والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة – دراسة عبر حضارية، لذا يرجى منك التكرم بالإجابة عن بنود الاستبانة بوضع إشارة (x) أمام الإجابة التي تناسب رأيك، واختيار إجابة واحدة فقط، وعدم ترك أي بند من بنود الاستبانة دون إجابة، مع العلم أن هذه الإجابات ستبقى سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي.

المعلومات الأولية :

الجنس: ذكر ☐ ، أنثى ☐ .

الحالة الاجتماعية: عازب ☐ ، متزوج ☐ .

السنة الدراسية: الأولى ☐ ، الثانية ☐ ، الثالثة ☐ ، الرابعة ☐ ، الخامسة ☐.

الجنسية : عربي سوري ☐ ، غير ذلك ☐ يرجى ذكر الجنسية .....

التخصص الدراسي: ..... .

مقياس التفكير (الجامد – المرن)						
الرقم	العبارة	بشكل كبير جداً	بشكل كبير	بشكل متوسط	بشكل قليل	بشكل قليل جداً
1	يصعب عليَّ تغيير قراراتي مهما كانت الأسباب.					
2	أعتقد أن قراراتي هي الصحيحة وعلى الآخرين الأخذ بها.					
3	أعتقد أن معظم الناس يخالفونني الرأي.					
4	أتمسك بآرائي مهما اختلفت مع الآخرين.					
5	لا أنسجم مع الأشخاص الذين يختلفون معي في النظرة إلى الحياة.					
6	أفضل تنفيذ آرائي دون مناقشة.					
7	أعتقد أنه ينبغي أن أكون مختلفاً عن الآخرين.					

8	أعتقد أن الناس لا يدركون الأمور التي في صالحهم.					
9	أعتقد بصحة جميع آرائي.					
10	يصعب عليّ إنهاء الحديث،عندما يحتد في جلسة نقاش حامية.					
11	أرى من الأفضل أن لا يغير الشخص أسلوب تعامله مع الآخرين لو أساؤوا إليه.					
12	أخشى الناس الذين يحاولون اكتشاف شخصيتي.					
13	أكره الناس بسبب آرائهم.					
14	أعتقد أنني أقوم بأعمالي بدقة.					
15	أعتقد أن آراء معظم زملائي غير صحيحة.					
16	أفضل أن أكون مختلفاً عن زملائي في كل شي.					
17	أعتقد أن معظم الناس لا يأخذون الأمور على محمل الجد.					
18	أعتقد أن الشخص الكفء من تكون لديه حلول جاهزة لكل مشكلة.					
19	أمتنع عن الاستفسار عن النقاط الغامضة.					
20	أرى أنه من الطبيعي أن يتمسك الشخص بالتقاليد الاجتماعية السائدة.					
21	يصعب عليّ العدول عن قراراتي.					
22	أفضل عمل الأشياء بمفردي دون طلب مساعدة الآخرين.					
23	يصعب عليّ تغيير رأي كونته في مسألة معينة.					
24	يصعب عليّ ترك عمل اعتدت عليه.					
25	أعتقد أن هناك حلاً واحداً صحيحاً للمشكلة.					
26	أبتعد عن الشخص الذي يحاول إثبات صحة وجهة نظره.					
27	أحاول الاحتفاظ بأصدقاء ثابتين.					
28	أبتعد عن الأعمال التي تتسم بالتنوع والتغيير.					
29	أجد أن النقد غير مستحب حتى لو كان بناء.					
30	أفكر في أحداث الماضي بدلاً من الحاضر.					
31	أكره تغيير نمط حياتي مهما كانت الأسباب.					
32	أكرر ما أقوله في مناقشاتي حتى أتأكد من فهم الآخرين لها.					
33	أعتقد أنني دقيق في تمييز الصواب من الخطأ.					

مقياس التلوث النفسي						
الرقم	العبارة	تنطبق علي تماماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لاتنطبق أبداً
1	أفتخر بالحديث بلغة غير لغتي الأم.					
2	أتجنب ذكر جنسيتي عند التعريف عن نفسي.					
3	أعتقد أن التمسك بالموروث الثقافي والحضاري نوع من التخلف الثقافي.					
4	أرغب في الحصول على جنسية أجنبية حتى لو تخليت عن جنسيتي.					
5	أوظف مبدأ (الغاية تبرر الوسيلة) للتغلب على بعض الصعوبات التي أواجهها في الحياة.					
6	خوفي من مجتمعي يمنعني من تغيير معتقداتي وأفكاري.					
7	أفضل استعمال كلمات أجنبية أثناء حديثي مع الآخرين.					
8	أرى أن نمط التنشئة الاجتماعية في الأسرة تسلطي وقمعي.					
9	مستعد للتعامل مع أي شيء حتى لو كان مجتمعي يرفضه.					
10	معارضة المعايير الاجتماعية والثقافية المعيقة، تعد من سمات الشخصية القوية والجريئة.					
11	أرى أن القيم المطلقة (الحق – الخير – الجمال) موجودة فقط لدى الأجانب.					
12	أتمنى لو أكمل بقية حياتي في بلد أجنبي.					
13	أعتقد أن (العدالة، الحق، الإيثار) مفاهيم وهمية لا وجود لها في واقعنا.					
14	أقلد الثقافات الأخرى في نمط تفكيري وسلوكي، وإن تعارضت مع ثقافتي.					
15	أعتقد أن تعلم اللغة الأجنبية كالإنجليزية أهم من تعلم لغتي الأم.					
16	تزداد ثقتي بنفسي إذا استخدمت ملابس وحاجات شخصية تحمل صوراً وأحرفاً أجنبية.					
17	أتقبل أن يكون لزوجي / لزوجتي صديق / ـة مقرب/ـة من الجنس الآخر.					
18	أمارس التقاليد الأجنبية في المواقف الاجتماعية.					
19	أشتري المنتجات الأجنبية حتى لو كانت المنتجات المحلية أفضل منها					
20	أفضل إقامة علاقات مع الأجانب وليس مع أبناء بلدي.					
21	أتقبل قيام بعض الشباب بأنماط سلوكية غير مرتبطة بجنسهم.					

22	أستنكر تحديد ملابس خاصة بكل جنس.					
23	أتمنى لو خلقت في الجنس المغاير لجنسي.					
24	أرى أن الزواج المثلي (زواج شاب لشاب وزواج فتاة لفتاة) أمر عادي.					
25	أعتقد أن ممارسة الشباب للرقص الشرقي أو الغربي أسوة بالبنات حرية شخصية.					
26	أعتقد أن لا فرق في الأدوار الجنسية بين الرجل والمرأة.					
27	أرفض التنميط الجنسي في التنشئة الاجتماعية.					
28	أرى أن الزواج لا يرتبط بالمعايير الدينية.					
29	أتخلى عن الالتزام بقوانين المجتمع إذا لزم الأمر.					
30	أتخذ قراراتي دون النظر إلى العواقب المترتبة عليها.					
31	الحفاظ على الممتلكات العامة، أمر لا يهمني.					
32	يمكن إعطاء الحرية المطلقة للأبناء دون ضوابط اجتماعية.					
33	أرى أنه من السذاجة الالتزام بالواجبات.					
34	أستمع إلى الأغاني الصاخبة بصوت عال وإن أزعجت الآخرين.					
35	أشجع على المساكنة قبل الزواج.					

مقياس حل المشكلات						
الرقم	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أواجه المشكلة التي تعترضني دون أن أحدد هذه المشكلة بوضوح.					
2	أتجاهل تقويم حلولي للمشكلة بعد أن أنتهي منها.					
3	أقارن الخطوات التي أتبعها في حلي للمشكلة التي تواجهني بما كنت أتوقع حدوثه.					
4	عندما يكون حل مشكلة ما غير ناجح، فإنني لا أبحث عن أسباب ذلك.					
5	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفكر بجميع الطرائق الممكنة التي تخطر ببالي لحل هذه المشكلة.					
6	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني أفحص مشاعري باستمرار لمعرفة ما يجري في ذلك الموقف.					

7	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني غالبا أبدأ بالحل الذي يخطر ببالي أولاً.					
8	عندما أتخذ حلاً ممكناً لمشكلة ما، فإنني أتجاهل تفحص نجاح جميع البدائل الأخرى الممكنة.					
9	في العادة أبدأ بالفكرة الجيدة الأولى التي تخطر في بالي لحل المشكلة.					
10	عندما اتخذ قراراً ما، أدرس نتائج كل بديل من البدائل وأختار الأفضل.					
11	أحاول أن أتنبأ بالنتيجة النهائية من تنفيذ عمل معين .					
12	أتبع أسلوباً منظماً لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات.					
13	عندما أواجه مشكلة ما، فإنني لا أتفحص ما نوع المؤثرات الخارجية في بيئتي التي يمكن أن تكون قد ساهمت في هذه المشكلة.					
14	فشلي في حل مشكلة ما، يشككني في قدرتي على معالجة الموقف.					
15	أتسرع في حل مشكلاتي.					
16	يصعب عليّ التوصل لحل المشكلة، رغم محاولتي لحلها.					
17	أصدر أحكاماً متسرعة وأندم على ذلك فيما بعد.					
18	تتزايد انفعالاتي أحياناً إلى درجة تعيقني من المحاولة في التفكير بطرائق عديدة لمعالجة مشكلاتي.					
19	أفكر في بدائل فعالة ومبتكرة لحل مشكلة ما.					
20	لدي القدرة على حل معظم المشكلات مع أنه لا يبدو للوهلة الأولى أمامي حل جاهز لها.					
21	تواجهني مشكلات معقدة جداً يصعب حلها.					
22	أتخذ قراراتي وأكون سعيداً بها فيما بعد.					
23	عندما أضع خططاً لحل مشكلة ما أكون متأكداً من أن تلك الخطط سوف تنجح.					
24	أنا قادر على حل معظم المشكلات التي تواجهني لو توفر الوقت والجهد الكافي.					
25	أثق بقدرتي على حل المشكلات الطارئة عندما أواجه موقفا جديداً.					

26	أثق بقدرتي على حل المشكلات الصعبة والجديدة.					
27	بعد أن أتخذ قراراً ما، تكون النتيجة التي توقعتها مطابقة للنتيجة التي حصلت عليها.					
28	عندما أتعرض لمشكلة ما، فأول ما أقوم به تحديد هذه المشكلة.					

ملحق (4) مقاييس الرسالة باللغة الإيطالية بصورتهم النهائية

Gentile Signore/a: la ricercatrice sta conducendo uno studio scientifico per conseguire un dottorato in psicologia dell'educazione intitolato: "

Il Pensiero dogmatico-flessibile e l'*Inquinamento psicologico* ed il loro Rapporto nella soluzione dei problemi rilevati in un sondaggio di studenti universitari: una ricerca "inter-civiltà". Pertanto, la prego gentilemente di rispondere alle domande del questionario apponendo una (x) davanti alla risposta che corrisponde alla vostra opinione, di scegliere una sola risposta e di non tralasciare nessuna risposta alle domande, sapendo che tali risposte rimangono confidenziali e utilizzate solo per scopi di ricerca scientifica.

Informazioni iniziali:

Il Sesso: Maschi ☐ femmina ☐

Lo Stato civile: celice ☐ sposato ☐

Anno accademico: ☐ primo ☐ secondo ☐ terzo ☐ quarto ☐ quinto.

Nazionalità: ☐ italiana; ☐ …… .

Specializzazione accademica: .

La scala del pensiero il dogmatico – la flessibilita						
N.	**L'italiano**	**Molto sovente**	**Soven-te**	**Ogni tanto**	**Solo occassionalmente**	**Per nulla**
1	**È difficile per me cambiare le mie decisioni per qualsiasi motivo.**					
2	**Penso che le mie decisioni siano quelle giuste e che gli altri dovrebbero accettarle.**					
3	**Penso che la maggior parte della gente non sarebbe d'accordo con me.**					
4	**Mi attengo alle mie opinioni, non importa quanto siano diverse da quelle degli altri.**					
5	**Non vado d'accordo con le persone che hanno un concetto diverso della vita.**					

6	**Preferisco implementare le mie opinioni senza discussione.**					
7	**Penso che dovrei essere diverso dagli altri.**					
8	**Credo che la gente non percepisca il suo vero bene.**					
9	**Credo che tutte le mie opinioni siano corrette.**					
10	**È difficile per me finire la conversazione, quando la discussione diventa polemica.**					
11	**Ritengo che sia meglio per una persona di non cambiare il suo modo di trattare gli altri se questi la offendono.**					
12	**Temo le persone che cercano di scoprire la mia personalità.**					
13	**Odio le persone a causa delle loro opinioni.**					
14	**Credo di fare il mio lavoro con precisione.**					
15	**Penso che le opinioni della maggior parte dei miei colleghi non siano corrette.**					
16	**Preferisco essere diverso dai miei colleghi in tutto.**					
17	**Penso che la maggior parte della gente non prenda le cose sul serio.**					
18	**Penso che la persona competente sia quella che ha soluzioni pronte per ogni problema.**					
19	**Mi astengo dall'indagare sulle ambiguità.**					
20	**Penso che sia naturale per una persona attenersi alle convenzioni sociali prevalenti.**					
21	**È difficile per me cambiare le mie decisioni.**					
22	**Preferisco fare le cose da solo senza chiedere aiuto agli altri.**					
23	**È difficile per me cambiare la mia opinione su una questione particolare.**					
24	**È difficile per me lasciare un lavoro a cui sono abituato.**					
25	**Ritengo che sia possibile un'unica soluzione corretta del problema.**					

26	**Mi tengo lontano dalla persona che cerca di dimostrare il suo punto di vista.**					
27	**Cerco di mantenere amici costanti.**					
28	**Mi tengo lontano da imprese caratterizzate da diversità e cambiamenti.**					
29	**Vedo che le critiche sono spiacevoli, anche se sono costruttive.**					
30	**Penso agli eventi passati piuttosto che a quelli presenti.**					
31	**Odio cambiare il mio stile di vita per qualsiasi motivo.**					
32	**Ripeto quello che dico nelle mie discussioni per accertarmi che gli altri lo abbiano capito.**					
33	**Penso di essere preciso nel distinguere tra corretto e sbagliato..**					

La scala dell'inquinamento psicologico						
N.	La frase in italiano	Molto sovente	Sovente	Ogni tanto	Solo occasionamente	Per nulla
1	Mi vanto di parlare in una lingua diversa dalla mia lingua madre.					
2	Evito di menzionare la mia nazionalità quando mi presento.					
3	Penso che aderire al patrimonio culturale e civile sia una sorta di arretratezza culturale.					
4	Vorrei avere un'altra nazionalità.					
5	Adotto il principio "*il fine giustifica i mezzi*" per superare alcune difficoltà che devo affrontare nella vita.					
6	La paura della mia comunità colletiva mi impedisce di cambiare le mie convinzioni e le mie idee.					
7	Preferisco utilizzare parole diverse dalla mia lingua quando parlo con gli altri.					
8	Ritengo che il modello di crescita civile nella mia società è autoritario ed oppressivo.					
9	Sono disponibile a trattare qualsiasi questione, qualora la mia società la rifiutasse.					
10	L'opposizione a norme sociali e culturali ostruttive manifesta una personalità forte ed audace.					
11	Vedo che i valori assoluti, quali il diritto – il buono - il bello, si riscontrano soltanto negli stranieri.					
12	Vorrei poter trascorrere il resto della mia vita in un altro Paese.					
13	Penso che (la giustizia, verità e l'altruismo) siano concetti illusori che non esistono nella nostra situazione reale.					
14	Imito altre culture nel mio modo di pensare e di comportarmi, anche se sono in conflitto con il mio.					
15	Penso che imparare una lingua straniera, come l'inglese, sia più importante dell'apprendimento della mia lingua madre.					
16	La fiducia in me stesso cresce quando utilizzo abiti ed oggetti personali che portano immagini e personaggi stranieri.					
17	Accetto che mio marito o mia moglie abbia un caro amico di sesso opposto.					
18	Adotto le tradizioni straniere nelle situazioni sociali.					
19	Compro prodotti esteri anche se i prodotti locali sono migliori di quelli esteri.					

20	Preferisco instaurare rapporti con gli stranieri e non con i miei connazionali.					
21	Accetto che alcuni giovani abbiano modelli di comportamento che non appartengono al loro genere.					
22	Disapprovo la specificazione di abiti propri ad ogni genere.					
23	Vorrei essere eterosessuale.					
24	Ritengo che il matrimonio tra persone dello stesso sesso (il matrimonio di un giovane con un giovane e il matrimonio di una ragazza con una ragazza) sia normale.					
25	Penso che i giovani che praticano danze orientali o occidentali, proprio come le ragazze, sia una scelta personale libera.					
26	Penso che non ci sia alcuna differenza nei ruoli sessuali tra uomini e donne.					
27	Rifiuto gli stereotipi sessuali nella vita sociale.					
28	Ritengo che il matrimonio non debba essere legato a principii etici religiosi.					
29	Mi astengo dal rispettare le leggi civili qualora sia necessario.					
30	Prendo le mie decisioni senza considerarne le conseguenze.					
31	Non mi interessa di mantenere la proprietà pubblica.					
32	Si può dare libertà assoluta ai figli senza controlli sociali.					
33	Trovo ingenuo rispettare il proprio dovere.					
34	Ascolto le canzoni che sono forti e rumorose, anche se danno fastidio agli altri.					
35	Incoraggio la convivenza prima del matrimonio.					

Graduatoria di soluzione dei problem						
N.	La frase in italiano	Molto sovente	Sovente	Ogni tanto	Solo occasionamente	Per nulla
1	Affronto il problema che si presenta senza precisarne chiaramente la natura.					
2	Ignoro la valutazione delle mie soluzioni del problema dopo averlo risolto.					
3	Confronto le tappe percorse nella mia soluzione del problema e constato ciò che mi aspettavo di ottenere.					

4	Quando la risoluzione di un problema non è soddisfacente, non ne cerco le ragioni.					
5	Ogni volta che ho un problema, penso a tutti i modi possibili per risolverlo.					
6	Quando ho un problema, controllo costantemente i miei sentimenti per vedere cosa sta succedendo in quella situazione.					
7	Quando ho un problema, spesso inizio con la prima soluzione che mi viene in mente.					
8	Quando adotto una possibile soluzione di un problema, non mi imteresso di tutte le altre soluzioni possibili.					
9	Di solito inizio con la prima idea buona che mi viene in mente per risolvere un problema.					
10	Quando prendo una decisione, ne studio le conseguenze possibili e scelgo quella migliore					
11	Cerco di prevedere il risultato finale nell'esecuzione di una certa azione.					
12	Adotto un metodo ordinato nel confrontare le alternative e prendere le decisioni.					
13	Quando ho un problema, non tengo conto delle cause esterne del mio ambiente che possono aver contribuito nella soluzione del problema.					
14	Il mio insuccesso nel risolvere un problema mette in dubbio la mia capacità di gestire la situazione.					
15	Mi affretto a risolvere i miei problemi.					
16	È difficile per me risolvere un problema, malgrado il tentativo di risolverlo.					
17	Esprimo giudizi affrettati e me ne pento dopo.					
18	A volte sono talmente entusiasmato che non riesco nemmeno a pensare a come risolvere i miei problemi.					

19	Penso ad alternative efficaci e innovative per risolvere un problema.					
20	Ho la capacità di risolvere la maggior parte dei problemi, anche se a prima vista non mi sembra una soluzione già pronta.					
21	Mi accadono dei problemi molto complessi e difficili e complessi da risolvere.					
22	Prendo le mie decisioni e ne sono orgoglioso in seguito.					
23	Quando progetto dei piani per risolvere un problema, sono sicuro/ che quei piani avranno un buon successo.					
24	Sono in grado di risolvere la maggior parte dei problemi da affrontare se dedico loro sufficiente tempo.					
25	Confido nella mia capacità di risolvere problemi urgenti di fronte ad una nuova situazione.					
26	Confido nella mia capacità di risolvere Problemi nuovi e difficili.					
27	Dopo aver preso una decisione, il risultato che ti aspetti corrisponderà al risultato che hai ottenuto.					
28	Ogni volta che incontro qualche difficoltà, la prima cosa che faccio è analizzarla.					

ملحق رقم (5)

بيان أعداد طلاب علم النفس المسجلين في كلية التربية – جامعة دمشق

عدد طلاب كلية التربية بحسب الجنسية والجنس ٢٠٢٢/٢٠٢٣

Number of Students at the Faculty of Education by Nationality and sex 2022/2023

Table (4 /33) جدول رقم (٤ / ٣٣)

Department	Year		Total المجموع			Foreigner أجنبي		Arabic عربي		Iraqi عراقي		Lebanese لبناني		Palestinian residing Abroad فلسطيني غير مقيم في سورية		Palestinian residing in Syria فلسطيني مقيم في سورية		Syrian سوري		السنة	القسم
			مج T	إ F	ذ M	إ F	ذ M	إ F	ذ M	إ F	ذ M	إ F	ذ M	إ F	ذ M	إ F	ذ M	إ F	ذ M		
Psychology	First	New Students	281	259	22			1		1						7	3	250	19	مستجد الأولى	علم نفس
		Old Students	386	344	42					1		1				7	6	335	36	قديم	
		Total	667	603	64	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	14	9	585	55	المجموع	
	Second	New Students	204	183	21	1		2								5	1	175	20	مستجد الثانية	
		Old Students	91	77	14											2	2	75	12	قديم	
		Total	295	260	35	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	7	3	250	32	المجموع	
	Third	New Students	151	139	12			2								5	1	132	11	مستجد الثالثة	
		Old Students	80	78	2											5	1	73	1	قديم	
		Total	231	217	14	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	10	2	205	12	المجموع	
	Fourth	New Students	141	135	6	1					1					4		130	5	مستجد الرابعة	
		Old Students	33	24	9											2	1	22	8	قديم	
		Total	174	159	15	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	6	1	152	13	المجموع	
	Fifth	New Students	80	76	4			1								5	1	70	3	مستجد الخامسة	
		Old Students	101	82	19											4		78	19	قديم	
		Total	181	158	23	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	9	1	148	22	المجموع	
	Total		1548	1397	151	2	0	6	0	2	1	1	0	0	0	46	16	1340	134	مجموع السنوات	

ملحق رقم (6)

تسهيل المهمات والموافقات

الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق المحترم

تحية طيبة وبعد :

سجلت طالبة الدكتوراه مريم نبيل غصن موضوع رسالتها بقرار مجلس البحث العلمي والدراسات العليا ذو الرقم (3818) تاريخ 5 / 8 / 2019 ، بإشراف الأستاذ الدكتور علي نحيلي ، اختصاص علم النفس التربوي في قسم علم النفس – كلية التربية، والموسوم بالعنوان التالي: **(التفكير "الجامد – المرن" والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة – دراسة عبر حضارية)**

نرجو منكم إعطائها تسهيل مهمة لتطبيق أدوات (مقاييس) موضوع الرسالة في ايطاليا على عينة من الطلبة في جامعة

Istituto Universitario Salesiano Venezia

مرفق : قرار مجلس البحث العلمي ذو الرقم (3818) تاريخ 5 / 8 / 2019.

الأستاذ المشرف	رئيس قسم علم النفس	عميد كلية التربية
أ . د. علي نحيلي	د. بسماء آدم	

٥ آذار ٢٠٢٣

٠٩٣١٤٤٥٨٥٥

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
رئيس الجامعة
الرقم : ١٩٢٨/م

الموضوع:.....
التصنيف:.....

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة
الإيطالية Istituto Universitario Salesiano Venezia

يرجى السماح لطالبة الدكتوراه **مريم نبيل غصن** المسجلة في كلية التربية – قسم علم النفس بجامعتنا بتطبيق الاستبيان المرفق لزوم البحث الذي تعده بعنوان"التفكير "الجامد– المرن" والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة– دراسة عبر حضارية" وذلك بإشراف السيد الدكتور **علي نحيلي**.

شاكرين تعاونكم،،،

– رقم الموافقة 363/ص.ت.ع تاريخ 2023/3/19.

رئيس جامعة دمشق
الأستاذ الدكتور محمد أسامة الجبان

٢٩ آذار ٢٠٢٣

مساء 2023/3/27

Syrian Arab Republic

Damascus University

University president

No. : 1938/S

Prof. Dr. Rector of the Istituto Universitario Salesiano Venezia

Please allow doctoral student **Maryam Nabil Ghessen**, who is registered in the College of Education - Department of Psychology at our university, to apply the tools of the thesis topic (a copy of it is attached) for the necessity of the research she is preparing entitled: "The (dogmatic- flexible) thinking and the psychological pollution and their relationship to solving problems among a group of university students. A Cross-Cultural Study" And that was under the supervision of Prof. Dr. **Ali Nahili.**

Thanks for cooperation.

Rector of Damascus University

Prof. Dr. Mohamad Osama Aljabban

(Signature & Seal of Damascus University)

True Translation : 4-4-2023

Istituto Universitario Salesiano Venezia
Aggregato alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma

Prof. Dr. President of the Damascus University

We would like to inform you, and based on your request, the doctoral student Maryam Nabil Ghessen in the Department of Psychology, Faculty of Education at the University of Damascus, specializing in Educational Psychology, applied the tools of her research, which is tagged with the following title: The (dogmatic-flexible) thinking and the psychological pollution and their relationship to solving problems among university students. - A Cross-Cultural Study" on a sample of students enrolled in the Istituto Universitario Salesiano Venezia .

The questionnaire was distributed and its purpose was explained to the students, under the supervision of Dr. Emad Matta a Doctor in educational psychology during the period between 19/5/2023 until 2/6/2023.

The total population from which the study sample was taken was 150 students.

Divided as follows:

Study specialization: Psychology

Male: 58 Female: 92

Date: 05/06/ 2023

Kind regards

Prof. Don Nicola Giacopini
/Direttore/IUSVE

الأستاذ الدكتور رئيس جامعة دمشق

نود إعلامكم وبناءً على طلبكم قامت طالبة الدكتوراه مريم نبيل غصن في قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة دمشق المتخصصة في علم النفس التربوي بتطبيق أدوات دراستها الموسومة بـ العنوان التالي: التفكير (الجامد – المرن) والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. – دراسة عبر حضارية "على عينة من الطلاب المسجلين في Istituto Universitario Salesiano Venezia.

تم توزيع الاستبيان وشرح الغرض منه على الطلاب، بإشراف الدكتور عماد متى الدكتور في علم النفس التربوي خلال الفترة من 2023/05/19 حتى 2023/06/02.

عينة الدراسة مؤلفة من 150 طالب، مقسمين كالتالي اختصاص علم النفس ، 58 ذكور و 92 إناث.

التاريخ: 2023/06/05

أطيب التحيات

مدير الجامعة : الأستاذ الدكتور نيكولا جيوباني

(الاسم والتوقيع)

معهد السالزيان "دون بوسكو"
Istituto Salesiano "Don Bosco"

SALESIANI DON BOSCO
EL SAHEL - CAIRO
دون بوسكو الساحل – القاهرة

عمادة كلية التربية في جامعة دمشق

قامت طالبة الدكتوراه مريم نبيل غصن في قسم علم النفس – كلية التربية في جامعة دمشق اختصاص علم النفس التربوي، بتطبيق أدوات موضوع بحثها والموسوم بالعنوان التالي: (التفكير "الجامد – المرن" وعلاقته بالتلوث النفسي) على عينة من الطلبة المسجلين في معهد السالزيان دون بوسكو الايطالي في القاهرة في جمهورية مصر العربية، وذلك في الفترة الممتدة بين ٤ / ٤ / ٢٠٢٢ حتى ٧ / ٤ / ٢٠٢٢ .

تاريخ ٧ / ٤ / ٢٠٢٢

المدير المصري لمعهد السالزيان دون بوسكو القاهرة

رامي حليم

معهد السالزيان دون بوسكو – إدارة الساحل التعليمية – القاهرة
الإدارة

رامي حليم ابراهيم
المدير المصري

٢ عبد القادر طه – الساحل – القاهرة ١١٢٤١
2, Abdel Kader Taha – El Sahel, 11241 CAIRO – Tel: 4576794 – 4579650 Fax: +20.2.4586207
www.donboscocairo.org

LYCEE PROFESSIONNEL

DON BOSCO
TECHNIQUE

عمادة كلية التربية في جامعة دمشق

قامت طالبة الدكتوراه مريم نبيل غصن في قسم علم النفس – كلية التربية في جامعة دمشق اختصاص علم النفس التربوي، بتطبيق أدوات موضوع بحثها والموسوم بالعنوان التالي:

(التفكير "الجامد – المرن" والتلوث النفسي وعلاقته بحل المشكلات) على عينة من الطلبة المسجلين في معهد دون بوسكو تكنيك في الفيدار في الجمهورية اللبنانية، وذلك في الفترة الممتدة بين 23 / 5 / 2022 حتى 27 / 5 / 2022 .

تاريخ 27 / 5 / 2022

المدير

الأب سيمون ارام زكريان

DON BOSCO TECHNIQUE - FIDAR - JOUBEIL
دون بوسكو تكنيك - الفيدار - جبيل

Fidar - Jbeil
Tél: (+961) 3 310 209
simon.zakerian@donboscomor.org

dbt.edu.lb

Syrian Arab Republic
Damascus University
Damascus University Journal

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
مديرية مجلات جامعة دمشق

موافقة نشر
research approval

Damascus: 23/06/2023
No. : 336

دمشق: 2023/06/23
رقم البحث: 336

Dear
Maryam Ghessen
Prof. Ali Nuhili

السادة
مريم غصن
أ.د. علي نحيلي

We are pleased to inform you that your research entitled:

يسرنا إعلامكم أن بحثكم المعنون:

" Psychological pollution among a sample of students from the Italian Don Bosco Institute in Egypt and Lebanon- A cross-cultural study"

" التلوث النفسي لدى عينة من طلبة معهد دون بوسكو الإيطالي المهني في مصر ولبنان – دراسة عبر حضارية"

Sent to us on 26/04/2023 has been accepted by Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences.
On 23/06/2023 .
Best regards.

المرسل إلينا بتاريخ 2023/04/26
قد قبل للنشر في مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
بتاريخ 2023/06/23.
مع فائق الاحترام

Editor in chief of the Journal for Educational and Psychological Sciences.
Prof. Ramadan. M. Darwish

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية والنفسية
أ. د. رمضان محمد درويش

Director of journal
Prof. Ahed Abou younes

مدير المجلات
أ. د. عهد أبو يونس

ISSN: 1818-5029
Arcif: 0.122

Syrian - Damascus University- Damascus University Journal
سورية - جامعة دمشق - مديرية المجلات
Journals.dpt@damascusuniversity.edu.sy

ملحق (7) صور من تطبيق أدوات الرسالة في جامعة IUSVE روما









ملخص الدراسة باللغة العربية

التفكير (الجامد _ المرن) والتلوث النفسي وعلاقتهما بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة دراسة عبر حضارية

تناولت الدراسة العلاقة الارتباطية بين التفكير (الجامد _ المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعة - دراسة عبر حضارية. وقد تحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة بين حل المشكلات وكلٍّ من التفكير (الجامد- المرن) والتلوث النفسي لدى عينة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وكلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما؟

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير (الجامد _ المرن) والتلوث النفسي وحل المشكلات لدى طلبة جامعة دمشق و جامعة IUSVE في روما ومعرفة الفروق في المستويات تبعاً لمتغير الجنس، والبلد. وتكونت عينة الدراسة من (460) طالبة وطالبة من طلبة علم النفس في كلية التربية في جامعة دمشق وكلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما. وتم استخدام ثلاثة مقاييس تم تحكيمها وتقنينها على البيئة السورية والإيطالية. وكانت نتائج التحليل الإحصائي كما يلي:

1- وجود مستوى منخفض من التفكير الجامد ومستوى مرتفع من التفكير المرن لدى عينة الدراسة.
2- وجود مستوى مرتفع من التلوث النفسي لدى عينة الدراسة.
3- وجود مستوى متوسط من حل المشكلات لدى عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق ووجود مستوى مرتفع من حل المشكلات لدى عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما.
4- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق و جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد _ المرن) ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.
5- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات.

6- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير (الجامد _ المرن) ودرجاتهم على مقياس التلوث النفسي.

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس التفكير (الجامد _ المرن) تبعاً لمتغير الجنس.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التفكير(الجامد _ المرن) تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

9- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التفكير (الجامد _ المرن) تبعاً لمتغير البلد لصالح الطلبة السوريين.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

11- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي تبعاً لمتغير البلد لصالح الطلبة الإيطاليين .

12- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية التربية في جامعة دمشق على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

13- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفي كلية العلوم الإنسانية في جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير الجنس.

14- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم الإنسانية وفي جامعة IUSVE في روما على مقياس حل المشكلات تبعاً لمتغير البلد لصالح الطلبة الإيطاليين.

الكلمات المفتاحية: التفكير (الجامد _ المرن) - التلوث النفسي - حل المشكلات - طلبة الجامعة - دراسة عبر حضارية.

Summary

The (Dogmatic _ flexible) Thinking and psychological pollution and their relationship to problem solving among a sample of university students

A cross-cultural study

The study dealt with the correlation between the (Dogmatic _ flexible) thinking and psychological pollution and problem solving among a sample of university students - a cross-cultural study.

The problem of the study was determined by trying to answer the following main question: The nature of the relationship between problem-solving and both (Dogmatic -flexible) thinking and the psychological pollution that I conducted as a result of the production of psychology students at the University of Damascus and the Italian IUSVE University?

The study aimed at the level of the (Dogmatic -flexible) thinking, psychological pollution and problem-solving under IUSVE university and university students. The sample of the study consisted of (460) female and male students of psychology at the University of Damascus and the Italian University of IUSVE. Three scales were used that were arbitrated and rationed on the environment and Italian.

The results of the statistical analysis were as follows:

1. There is a low level of dogmatic thinking and a high level of flexible thinking among the study sample.

2. There is a high level of psychological pollution among the study sample.

3. There is an average level of problem solving among the study sample at the University of Damascus, and there is a high level of problem solving among the study sample at IUSVE University in Rome.

4. There is a correlation with statistical significance between the scores of the study sample at the University of Damascus and IUSVE University in Rome on the thinking scale and their scores on the problem-solving scale.

5. There is a correlation with statistical significance between the scores of the study sample at the University of Damascus, IUSVE University in Rome, on the psychological pollution scale, and their scores on the problem-solving scale.

6. There is a correlation with statistical significance between the mean scores of the study sample individuals at the University of Damascus, IUSVE University in Rome, on the thinking (Dogmatic -flexible) scale and their scores on the psychological pollution scale.

7. There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample at the University of Damascus on the thinking (Dogmatic -flexible) scale according to the gender variable.

8. There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample at IUSVE University in Rome on the thinking (Dogmatic -flexible) scale according to the gender variable in favor of females.

9. There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample on the thinking (Dogmatic -flexible) scale according to the Country variable in favor of the Syrian students.

10. There are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample at Damascus University and IUSVE University in Rome on the psychological pollution scale, according to the gender variable.

11. There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample members on the psychological pollution scale according to the Country variable in favor of the Italian students.

12. There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample at the University of Damascus on the problem-solving scale according to the gender variable in favor of male students.

13. There are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample at the IUSVE University in Rome on the problem-solving scale, according to the gender variable.

14. There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample at IUSVE University in Rome on the problem-solving scale according to the Country variable in favor of the Italian students.

Keywords: The (Dogmatic -flexible) thinking - Psychological Pollution - Problem Solving – University Students - A cross-cultural study.

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychology

The (Dogmatic _ flexible) Thinking and psychological pollution and their relationship to problem solving among a sample of university students

A cross-cultural study

Requirements for the degree of (PhD) in Educational Psychology

Prepared By

Maryam Nabil Ghessen

Supervised By

DR. Ali Nohaili

Professor in the Department of Psychology

AD 2023-2024