وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلــوم التــربـويـة والنـفـسـيـة

المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة

أطروحة تقدمت بها

ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي

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

إشـراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

لطيفة ماجد محمود النعيمي

1435هـ 2014م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾

صَدَقَ اللَّه الْعَظِيمِ

(سورة الذاريات: 21)

الإهداء

إلى...

من ضحوا بأرواحهم ... من أجل عزة الإسلام والمسلمين ... الشهداء.

من تحمل قسوة الأيام...ليسعد بخضر الأغصان، فهنيئًا لك ياوالدي هذا الفرح.....

ينبوع الصبر والتفاؤل...أمي الغالية

رفيق دربي... زوجي

زينة الحياة الدنيا ... ابنتاي (نَبأ وغادة)

نور عيني وأفراحي... إخوتي وأخواتي

ينبوع الصدق الصافي... دكتورة لطيفة

من لهم حق عليَّ... اهدي هذا الجهد

ضمياء

شكر وامتنان

الحمدُ لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين قال تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾(النمل:19) .

بداية أشكر الله تعالى الذي أعانني على إتمام هذا العمل وبعدُ أتقدم بالشكر والامتنان إلى أُستاذتي الفاضلة الأستاذ المساعد الدكتورة (لطيفة ماجد محمود النعيمي) لما قدمته لي من آراء وتوجيهات وجهد علمي كان له الأثر البالغ في انجاز هذه الأطروحة . . . فادعوا لها بدوام الصحة والسلامة والمزيد من التألق والعطاء و جزاها الله تعالى عني خير الجزاء .

وأسجل عرفاني ووفائي للأساتذة الأفاضل في قسم العلوم التربوية والنفسية (الأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي رئيس القسم والأستاذ الدكتور عدنان محمود عباس و الأستاذ الدكتور سالم نوري صادق، والأستاذ المساعد الدكتور مظهر عبد الكريم سليم والأستاذ المساعد الدكتورة زهرة موسى جعفر والدكتور والزميل محمد إبراهيم حسين) فجزآهم الله خير الجزاء .

وأُسدي خالص شكري للأستاذ المساعد الدكتور "هيثم أحمد علي" لما بذله من جهد علمي صادق وأمين في رفد خبرتي العلمية باستمرار، فكان نعم الاخ ونعم الأستاذ، فجزاه الله تعالى عني خير الجزاء .

والشكر موصول إلى جميع الأساتذة الأفاضل المحكمين لأدوات بحثي، وشكري وتقديري إلى من سمع ندائي من الاساتذة في الدول العربية فكان خير مجيب وأخص بالذكر (الأستاذة تغريد عمران، والأستاذ المساعد الدكتور أحمد محمد غرايبة، والأستاذ صلاح صالح المعمار(مدرب ومستشار في مقياس هيرمان) .

ومن واجب الإخلاص والعرفان بالفضل أتقدم بالشكر والامتنان إلى الزميلات (م.م ياسمين علوان عبد الكريم، د .أميرة مزهرحميد، د .أحلام مهدي عبدالله ، د .نور جبارعلي، والست كوثر عبد الكريم والست قبيلة كامل) على كل ما قَدَّمْنَ من مساعدة علمية صادقة فجزآهن الله خير الجزاء .

ولا أنسى شكري واحترامي إلى جميع موظفي مكتبة كلية التربية للعلوم الإنسانية جزآهم الله خير الجزاء .

.وأخيرًا أُقدم وافر الشكر والامتنان لإفراد أسرتي (زوجي وابنتيَّ) لأنني اقتطعت الكثير من وقتهم في أنجاز هذه الأطروحة.وأرجوا من الله أن يكون عملًا ينفعني في دنياي وآخرتي وأن يكون قد أنجز على النحو المطلوب ، وأذكرَ أن الجواد قد يكبو وأن الصارم قد ينبو وأن النار قد تخبو وأن الإنسان محل النسيان ، والكمالُ لله تعالى.

ضمياء

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قـسـم الـعـلـوم الـتـربـويـة والـنـفـسـيـة

المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة

مستخلص أطروحة تقدمت بها

ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي

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

إشـراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

لطيفة ماجد محمود النعيمي

1435هـ 2014م

مستخلص الأطروحة

تناولت الأطروحة الحالية ثلاث من المتغيرات الحديثة نسبيًا في التراث السايكولوجي وهي المهارات الحياتية (Life skills) وتعرف بأنها القدرات للقيام بسلوك توافقي وايجابي يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، أما السيادة الدماغية (Dominance Brain) فهي ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أقسام الدماغ أكثر من اعتماده على الأقسام الأُخرى، أما قابلية الاستهواء (Suggestibility) بأنه ميل الفرد إلى تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات الملقاة من الآخرين دون مناقشة أو تمحيص وذلك لأجل التقليل من حدة التنافر المعرفي لديه. وهدفت هذه الأطروحة الموسومة بـ (المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة) التعرف على:-

الهدف الأول:- المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة

الهدف الثاني:- السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة

الهدف الثالث:- قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة

الهدف الرابع:- دلالة الفروق في المهارات الحياتية وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

الهدف الخامس:- دلالة الفروق في أقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

الهدف السادس:- دلالة الفروق في قابلية الاستهواء وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

الهدف السابع:- العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية(D،C،B،A).

الهدف الثامن:- العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء

الهدف التاسع:- العلاقة الارتباطية بين أقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) وقابلية الاستهواء

الهدف العاشر:- مدى إسهام كل من المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) في قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة.

ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس المهارات الحياتية بالاعتماد على تصنيف (منظمة الصحة العالمية)، وتم تحديد خمسة مكونات للمهارات الحياتية، وقد تحققت الباحثة من الخصائص السايكومترية للمقياس إذ تم استخراج الصدق بطريقتين وهما: الصدق

الظاهري، وصدق البناء. كما استخرجت الثبات بالطرق الآتية: إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات(0,86)، وبلغت التجزئة النصفية (0,88)، أمّا الفاكرونباخ فبلغ معامل الثبات (0,89)، وتكون المقياس بصورته النهائية من (68) فقرة صالحة لقياس المهارات الحياتية.

كما قامت الباحثة بتبني مقياس السيادة الدماغية (لنيد هيرمان) بنسخته الأجنبية الأصلية المتضمنة (120) سؤالًا، وقامت باستخراج صدق الترجمة من خلال عرض النسختين الأصلية والنسخة المترجمة من العربية إلى الانكليزية على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس وممن يجيدون اللغة الانكليزية، وقد حصلت على نسبة اتفاق (84%) وبعدها طبق المقياس على عينة التحليل الإحصائي، ثم استخرج الثبات للأقسام الأربعة (A، B، C، D) بطريقتين: الأولى إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات(0,78، 0,84، 0,85، 0,84)، والثانية بطريقة الفاكرونباخ فبلغ الثبات (0,80، 0,89، 0,86، 0,85)، ليصبح المقياس جاهزًا للتطبيق بنسخته العربية المترجمة.

كما قامت الباحثة ببناء مقياس قابلية الاستهواء بالاعتماد على نظرية التنافر المعرفي لـ(فستنجر) وقد تحققت الباحثة من الخصائص السايكومترية للمقياس إذ تم استخراج الصدق بطريقتين وهما: الصدق الظاهري، وصدق البناء. كما استخرجت الثبات بالطرق الآتية: إعادة الاختبار فبلغ معامل الثبات (0,82)، وبلغت التجزئة النصفية (0,84) أمّا الفاكرونباخ فبلغ معامل الثبات (0,84)، وتكون المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة صالحة لقياس قابلية الاستهواء.

وبعدها تم تطبيق المقاييس الثلاثة معًا على عينة البحث الأساسية البالغة (748) طالبًا وطالبة من جامعة ديالى، وللدراسة الأولية الصباحية، وللعام الدراسي (2012-2013)م، الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتناسبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثنائي، ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد) تم التوصل إلى النتائج الآتية :-

- يتمتع الطلبة بمستوى جيد من المهارات الحياتية,
- يتمتع طلبة الجامعة بسيادة الجانب الأيسر من الدماغ (نصف الكرة الأيسر) ويحتل القسم (A) المرتبة الأولى للسيادة الدماغية ثم يلية الأقسام(B،C، D) بالترتيب.
- أنخفاض قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة.
- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مقياس المهارات الحياتية وتبعًا لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص(إنساني- علمي).

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على أقسام السيادة الدماغية الرباعية وتبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ولصالح الذكور للأقسام(D،B،A)، أما القسم (C) فكان لصالح الإناث، ولايوجد فرق ذو دلالة إحصائية على أقسام السيادة الدماغية وتبعًا لمتغير التخصص(إنساني- علمي) باستثناء القسم (C) فالفرق دال إحصائيا لصالح التخصص الإنساني، ولايوجد فرق ذو دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتخصص على أقسام السيادة الدماغية الرباعية.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مقياس قابلية الاستهواء وتبعًا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ولصالح الإناث الأكثر قابلية للاستهواء، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مقياس قابلية الاستهواء وتبعًا لمتغير التخصص(إنساني- علمي)، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتخصص.

- هناك علاقة ارتباطية موجبة(طردية) بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية.

- هناك علاقة ارتباطية سالبة(عكسية) بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء.

- أن العلاقة الارتباطية بين أقسام السيادة الدماغية (D،B،A) وقابلية الاستهواء غير دالة إحصائيا، أما العلاقة بين القسم (C) وقابلية الاستهواء فهي علاقة طردية .

- ان المهارات الحياتية تسهم في قابلية الاستهواء بدلالة إحصائية، أما السيادة الدماغية بأقسامها الاربعة فان إسهامها لم يكن ذا دلالة إحصائية.

وقد توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ومنها:-

التوصيات:-

- توجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وحدة طرائق التدريس على تدريب تدريسي الجامعة على تصميم برامج تعليمية؛ لتنشيط وظائف الجانبين الأيمن والأيسر للدماغ في مختلف المواد الدراسية.

- نشر الوعي بين صفوف الطلبة بإقامة دورات لهم بهدف تنمية الوعي وخاصة لدى الطالبات وتشجيعهن على تأكيد الذات، والتفكير الناقد؛ لتمكينهن من تجنب الاستهواء الذي يجعلهن أكثر تصديقًا للأفكار أو الاعتقادات المخطوءة.

- إقرار موضوع المهارات الحياتية ضمن دروس المرحلة المتوسطة والاعدادية.

المقترحات:-

- إجراء دراسة؛ لتنمية مهارات النصف الأيمن من الدماغ لدى طلبة الجامعة.

-إجراء دراسة؛ أثر برنامج ارشادي سلوكي معرفي لخفض الاستهواء لدى طالبات المرحلة الجامعية.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المُشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	هـ
إقرار إعضاء لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وامتنان	ح
واجهة مستخلص الأطروحة	ط
مستخلص الأطروحة باللغة العربية	ي- ل
ثبت المحتويات	م- س
ثبت الجداول	ع- ص
ثبت الأشكال	ص
ثبت المخططات	ق
ثبت الملاحق	ق
الفصل الأول: التعريف بالبحث	2-31
مشكلة البحث	2- 5
أهمية البحث	5-23
أهداف البحث	23-24
حدود البحث	24
تحديد المصطلحات	24- 31
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	33- 138
الإطار النظري Theoretical Framework	33-123
أولًا:- المهارات الحياتية(Life skills)	33- 69
- المهارات الحياتية	33- 37
- تصنيف المهارات الحياتية	37- 40
- المهارات الحياتية المختارة في البحث	40- 56
النظريات التي فسرت المهارات الحياتية	56- 67
مناقشة النظريات التي فسرت المهارات الحياتية	67- 69
ثانيًا:- السيادة الدماغية (Brain Dominance)	69- 104

الدماغ (Brain)	70 -69
مكونات الدماغ	75 -70
مفهوم السيادة الدماغية	79 -76
اللاتناظر الوظيفي المتخصص للنصفين الكرويين للدماغ	82 -79
الفروق الدماغية بين الجنسين	85 -82
علاقة بعض الهرمونات والوراثة بنمو النصفين الكرويين من الدماغ	86
النصفين الكرويين ومجالات التخصص	87 -86
النظريات التي فسرت السيادة الدماغية	102 -87
مناقشة نظريات السيادة الدماغية	104 -102
ثالثًا:- قابلية الاستهواء (Suggestibility)	123 -104
معنى وأصل نشوء الاستهواء	107 -104
انواع الاستهواء(Suggestion)	107
المصطلحات المرتبطة بالاستهواء	109 -108
العوامل المؤثر في الاستهواء	110
النظريات التي فسرت قابلية الاستهواء	121 -110
مناقشة نظريات قابلية الاستهواء	123 -121
دراسات سابقة Previous studies	133 -123
أولًا :- الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية	126 -123
ثانيًا:- الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية	131 -126
ثالثًا:- الدراسات التي تناولت قابلية الاستهواء	133 -131
موازنة الدراسات السابقة	138 -134
مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة	138
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	183 -140
منهجية البحث Approach Of The Research	140
إجراءات البحث Procedures Of The Research	183 -140
- مجتمع البحث Population of the Research	142 -140
-عينة البحث The Sample of the Research	143 -142
- أدوات البحث Articles Of The Research	181 -144
أولًا:- مقياس المهارات الحياتية	162 -144
خطوات بناء مقياس المهارات الحياتية	148 -144
التحليل الإحصائي للفقرات	156 -149

الخصائص السايكومترية للمقياس	156- 160
1- الصدق Validity	156- 157
2- الثبات Reliability	157- 160
المؤشرات الإحصائية لمقياس المهارات الحياتية	160- 161
الأداة في صيغتها النهائية	161-162
ثانيًا:- مقياس السيادة الدماغية	162- 173
إجراءات ترجمة مقياس السيادة الدماغية	162- 163
عينة وضوح التعليمات	163
وصف وتصحيح المقياس	164- 165
التحليل الإحصائي للفقرات	166- 170
الخصائص السايكومترية لمقياس السيادة الدماغية	170- 173
1- الصدق Validity	170- 172
2- الثبات Reliability	173
ثالثًا:- مقياس قابلية الاستهواء	173- 181
خطوات بناء مقياس قابلية الاستهواء	174- 176
التحليل الإحصائي للمواقف	177- 178
الخصائص السايكومترية لمقياس قابلية الاستهواء	178- 179
1- الصدق Validity	178- 179
2- الثبات Reliability	180
المؤشرات الإحصائية لمقياس قابلية الاستهواء	179- 181
الأداة في صيغتها النهائية	181
- التطبيق النهائي لأدوات البحث	181-182
- الوسائل الإحصائية	182- 183
الفصل الرابع: عرض النتائج والتوصيات والمقترحات	185- 216
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها والاستنتاجات	185- 215
التوصيات	215- 216
المقترحات	216
المصادر	218- 248
المصادر العربية	218- 240
المصادر الأجنبية	240- 248
مواقع الانترنيت	248
الملاحق	250- 302
مستخلص الأطروحة باللغة الإنكليزية	B-D

ثبت الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
1	مكونات التفكير الناقد	49
2	مجتمع البحث موزع بحسب التخصص والكلية والجنس	141
3	عينة البحث موزعة بحسب التخصص والكلية والجنس	143
4	نتائج آراء المحكمين على فقرات مقياس المهارات الحياتية	147
5	توزيع الفقرات بحسب المجالات وتسلسلها في مقياس المهارات الحياتية المعتمد في التحليل الاحصائي	148
6	عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب التخصص والكلية والجنس	149
7	القوة التمييزية لفقرات مقياس المهارات الحياتية	151- 152
8	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	153
9	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون	154
10	مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس المهارات الحياتية	155
11	عينة إعادة الاختبار موزعة بحسب التخصص والجنس	158
12	عينة الثبات موزعة بحسب التخصص والجنس	159
13	الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس المهارات الحياتية	160
14	القوة التمييزية للفقرات المستمرة الاستجابة لمقياس السيادة الدماغية وعلاقة الفقرة بالقسم	167- 168
15	القوة التمييزية للفقرات المتقطعة الاستجابة لمقياس السيادة الدماغية وعلاقة الفقرة بالقسم	168- 169
16	الاختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لمقياس السيادة الدماغية	172
17	الثبات لمقياس السيادة الدماغية بطريقتي إعادة الاختبار والفاكرونباخ	173
18	نتائج آراء المحكمين على مواقف مقياس قابلية الاستهواء	175

19	القوة التمييزية لفقرات مقياس قابلية الاستهواء	177
20	معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قابلية الاستهواء	178
21	المؤشرات الإحصائية لمقياس قابلية الاستهواء	180
22	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المهارات الحياتية	185
23	التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث ضمن كل قسم من أقسام السيادة الدماغية	187
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث ضمن كل قسم من أقسام السيادة الدماغية	188
25	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس قابلية الاستهواء	192
26	الفروق في المهارات الحياتية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي	193
27	الفروق في السيادة الدماغية الفص A تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي	196
28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (A)	196
29	الفروق في السيادة الدماغية الفص B تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي	197
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (B)	198
31	الفروق في السيادة الدماغية الفص C تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي	199
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (C)	200
33	الفروق في السيادة الدماغية القسم D تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي	201
34	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (D)	201

35	الفروق في قابلية الاستهواء تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي	205
36	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث على مقياس قابلية الاستهواء	206
37	معاملات الارتباط بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية	208
38	معامل الارتباط بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء	209
39	معاملات الارتباط بين أقسام السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء	210
40	معامل الارتباط بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء	211
41	تحليل تباين الانحدار المتعدد لقيمة معامل التحديد الكلية للمتغيرات والتعرف على مدى إسهام متغيري (المهارات الحياتية، وأقسام السيادة الدماغية) في درجات متغير قابلية الاستهواء	211
42	خلاصة تحليل الانحدار	212

ثبت الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
1	تركيب الدماغ الأمامي	73
2	تركيب الدماغ المتوسط	74
3	تقسيمات ماكلين للدماغ	90
4	نصفي الدماغ	92
5	الاختلافات بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر	95
6	نموذج هيرمان الرباعي	98
7	توزيع درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس المهارات الحياتية	161
8	توزيع درجات أفراد عينة التحليل على مقياس قابلية الاستهواء	180

ثبت المخططات

المخطط	العنوان	الصفحة
1	أُنموذج باندورا للحتمية التبادلية	60
2	أقسام الدماغ	71

ثبت الملاحق

الملحق	العنوان	الصفحة
1	إستبانة آراء المحكمين لبناء مقياس المهارات الحياتية	250- 256
2	أسماء السادة المحكمين الذين عرض عليهم المقياسين (المهارات الحياتية ، قابلية الاستهواء) مرتبة حسب الدرجة العلمية و الحروف الهجائية.	257
3	فقرات مقياس المهارات الحياتية المعتمد في التحليل الإحصائي	258- 262
4	مقياس المهارات الحياتية بصيغته النهائية	263-267
5	مقياس هيرمان للسيادة الدماغية بنسخته الأصلية	268- 272
6	مقياس هيرمان المترجم من العربية إلى الانكليزية	273- 280
7	مقياس هيرمان للسيادة الدماغية المعتمد في التحليل الاحصائي	281-289
8	إستبانة آراء المحكمين الخبراء لبناء مقياس قابلية الاستهواء	290- 296
9	فقرات مقياس قابلية الاستهواء المعتمد في التحليل الإحصائي	297- 300
10	مفتاح التصحيح لمقياس قابلية الاستهواء	301
11	كتاب تسهيل المهمة	302

إقرار المُشرف

أشـــهد **أَنَّ** إعـــداد هـــذه الأطروحـــة الموســـومة بـــ**(المهـــارات الحياتيـــة والســـيادة الدماغيـــة وعلاقتهمـــا بقابليـــة الاســـتهواء لـــدى طلبـــة الجامعـــة)** المقدمـة مـن الطالبـة **(ضـمياء إبـراهيم محمـد الخزرجـي)** جـرى بإشـرافي فـي كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية / جامعـة ديـالى، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجة دكتوراه فلسفة في (علم النفس التربوي) .

الأستاذ المساعد الدكتورة

لطيفة ماجد محمود النعيمي

/ / 2014 م

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح الدراسة للمناقشة

الأستاذ المساعد الدكتور

خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / 2014 م

إقرار المقوم اللغوي

أشـهد أَنَّـي قـرأت الأطروحـة الموسـومة بـ **(المهـارات الحياتيـة والسـيادة الدماغيـة وعلاقتهمـا بقابليـة الاسـتهواء لـدى طلبـة الجامعـة)** التـي قـدمتها الطالبـة **(ضـمياء إبـراهيم محمـد الخزرجـي)** إلـى مجلـس كليـة التربيـة للعلـوم الإنسـانية / جامعـة ديـالى، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة دكتـوراه فلسـفة فـي **(علـم الـنفس التربـوي)** وقـد تمـت مراجعتهـا مـن قبلـي ووجـدتها صـالحة مـن الناحية اللغوية .

التوقيـــع :

اللقب العلميّ : المدرس

الاســـــم : د. انتصار يونس مهيهي

التاريـــخ : / / 2014م

إقرار المقوم العلمي

أشهد أَنَّي قرأت الأطروحة الموسومة بـ **(المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة)** التي قدمتها الطالبة **(ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في (علم النفس التربوي) وقد قمت بمراجعتها من قبلي ووجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :

اللقب العلميّ : الأستاذ

الاسم : د. مهند محمد عبد الستار

التاريخ : / / 2014م

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أَنَّنا اطلعنا على الأطروحة الموسومة بـ **(المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة)** وقد ناقشنا الطالبة **(ضمياء إبراهيم محمد الخزرجي)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أَنَّها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه فلسفة في**(علم النفس التربوي)** بتقدير **(امتياز)**.

التوقيع:
اللقب العلمي: الأستاذ
الاسم: د. سناء عيسى محمد
التاريخ: / 10 / 2014م
(عضوًا)

التوقيع:
اللقب العلمي: الأستاذ المساعد
الاسم: د. خالد جمال جاسم
التاريخ: / 10 / 2014م
(عضوًا)

التوقيع:
اللقب العلمي: الأستاذ المساعد
الاسم: د. هيثم أحمد علي
التاريخ: / 10 / 2014م
(عضوًا)

التوقيع:
اللقب العلمي: الأستاذ المساعد
الاسم: د. مظهر عبد الكريم سليم
التاريخ: / 10 / 2014م
(عضوًا)

التوقيع:
اللقب العلمي: الأستاذ المساعد
الاسم: د. لطيفة ماجد محمود
التاريخ: / 10 / 2014م
(عضوًا / مشرفًا)

التوقيع:
اللقب العلمي: الأستاذ
الاسم: د. بشرى عناد مبارك
التاريخ: / 10 / 2014م
(رئيسًا)

<u>مصادقة مجلس الكلية</u>

صدقت من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة ديالى بتاريخ / / 2014م

الأستاذ المساعد الدكتور
نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / وكالة
/ / 2014م

الفصل الأول
التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

مشكلة البحث Problem of the research

تتسارع خطى التقدم العلمي والتكنولوجي بشكل كبير ومستمر، فالمجتمعات تواجه اليوم تحدياتٍ وتحولاتٍ أهمها الثورة المعلوماتية وثورة الاتصال، فالحياة أصبحت أكثر تعقيدًا مما هي عليه سابقًا، وفي هذا السياق فإن العملية التربوية تقع في قلب هذا التغيير وفي صلب تلك المواجهة، وعليها أن تعد إنسانًا يستطيع أن يتوافق مع متطلبات الحاضر والمستقبل بايجابياته وسلبياته (عياد وسعد الدين، 2010: 175)، ولكي تعمل الجامعة بشكل حقيقي على مسايرة هذا التقدم، فإن عليها التوجه نحو إكساب المهارات الحياتية اللازمة للطالب المتنور علميًا وتكنولوجيًا، وتؤكد دراسة (مازن، 2002)، ان اتساع المعرفة والتطور جعل العالم قرية صغيرة؛ مما أوجد ضرورة تعرف مدى إمتلاك الطلبة للمهارات الحياتية اللازمة في التعامل مع هذه التطورات (مازن، 2002: 352-353).

ويُعدّ النقص في المهارات الحياتية من أهم المشكلات التي قد تواجه الطالب خلال مراحل دراسته، فقد أشارت نتائج دراسة (الحارثي، 2010) إلى أنّ مخرجات المؤسسات التربوية يعانون من قلة المهارات وغالبًا ما يفشل الكثيرون في حياتهم الشخصية والوظيفية؛ بسبب غياب مهارة الوعي الذاتي ومهارة الاتصال الفاعل (الحارثي، 2010: 34)، كما بينت دراسة (وافي، 2010) إن غياب دراسة المهارات الحياتية له أثر في إعاقة مسيرة إنهاض المجتمعات، فالعلاقة طردية بين التوسع في الدراسات والتدريب والتوعية في هذا المجال وبين مهارة الفرد في مواجهة التحديات المستقبلية (وافي، 2010: 15).

ولابد من الإشارة إلى إن دماغ الإنسان يحتوي على مهارات كبيرة وكامنة بإمكاننا تنميتها إذا ما حُفِّزَ الدماغ بشكل متكامل(عبد الستار، 2011: 219)، فهو مركز المهارات المرتبطة بنصفي الدماغ؛ واللازمة للنجاح في الحياة (الصمد، 2000: 43).

وان هناك عددًا كبيرًا من المشاكل التي نواجهها أثناء استخدامنا لقدراتنا العقلية لاتتبع من نقص في قدرات الدماغ الأساسية بل عن معرفة غير صحيحة بهذه القدرات وكيفية استخدامها وبالتالي فان فهمًا أوسع لبنية الدماغ وطريقة عمله قد يساعدنا على مواجهة هذه المصاعب والتغلب عليها (بوزان، 2002: 12)، فالظن بأنّ بعض الطلبة غير أكفاء لايعود إلى نقص في قدراتهم العقلية، بل بسبب أن أنماط تفكيرهم لا تتطابق مع أنماط تفكير من يقومون بعملية التقييم والتقويم، وبصورة خاصة في التدريس فنحن بحاجة إلى أن نأخذ في أذهاننا أنماط تفكير الطلبة إذا أردنا أن نصل إليهم ونتواصل معهم (سترنبرج، 2004: 254).

كما يعتقد العديد من المعلمين بأن الطلبة ماداموا يقعون في الفئة العمرية نفسها، فإنّهم بالضرورة يمتلكون قدرات متماثلة تمكنهم من اكتساب المعلومات والمعارف التي تقدم لهم، وينتج عن ذلك اعتماد المعلمين أساليب وطرائق تدريس محددة، والتركيز على تنمية مهارات معينة لدى المتعلمين وعدم مراعاة الفروق الفردية بهذا الشأن، الأمر الذي يؤدي إلى إخفاق بعض المتعلمين وحرمانهم من فرص التعلم؛ لكون الأساليب والخبرات لاتتلائم مع نمط السيادة الدماغية لديهم (طلافحه والزغول، 2009: 277). وإنَّ الاختلافات الحادة بين أفراد مجتمع ما تظهر نتيجة أن محتوى المنهج في اغلب نظم التربية يعمل على استثارة وتنشيط نصف الكرة الأيسر للمخ دون وعي من القائمين على وضع المناهج وتنظيمها(كامل، 1994: 164)(العفون وعبد الصاحب، 2012: 210). ومما لاشك فيه أنّ التركيز على مهارات أحد نصفي الدماغ وإهمال النصف الآخر، يعني هدرًا لنصف قدرات المتعلم، وهذه مشكلة لابد من التصدي لها لاسيما ونحن نعيش في خضم الثورة المعلوماتية وما تفرزه من تغيرات سريعة ومشكلات متجددة تتطلب استغلالًا لأقصى طاقات المتعلمين (الدليمي،2010: 2-3).

وهذا ما أكدته كلٌ من دراسة دن(Dun, 1990) ودراسة بول(Poull,1998) بأن على المعلمين أن يدركوا الفروق الفردية في النمط الدماغي السائد بين الطلبة (Saleh,2001:2)، وأوصت دراسة سوسا(Sousa,2001) بضرورة التعرف على

أنماط السيادة الدماغية من قبل المعلمين؛ لأن المعلمين غالبا ما يعلمون طلبتهم بالطريقة التي تعلموا هم بها ومن ثم هم بحاجة لمعرفة الكثير عن أنماط تعلم طلبتهم، حتى يتمكنوا من تحقيق نتاجات تعليمية ذات مستوى راقٍ لدى طلبتهم (Sousa, 2001: 33). كما أوصت دراسة (كاظم،2011) بضرورة إعطاء أهمية قصوى للسيادة الدماغية في الدراسات والأبحاث (كاظم، 2011: ي).

وفي وقتنا الحاضر نجد بعض الناس، يفكرون بطريقة نمطية تقليدية (حسين وعبد الناصر،2002: 9)، لذا فهم معرضون لسرعة تصديق آراء وأفكار الآخرين ووقوعهم في(الاستهواء)،إنَّ الاستهواء (Suggestion) ظاهرة بدأت تنتشر في مجتمعاتنا وهي لاتنحصر على مجتمع معين أو جماعة دون أخرى، بل تتواجد لدى جميع الأفراد وطوائف المجتمع وأكثر ما تكون لدى المجتمعات النامية(أبو رياح، 2006: 20).

كما إنَّ انتشار وسائل الاتصال الحديثة وازدياد عدد القنوات الفضائية التي تقوم ببث رسائل موجهة ومدمرة للشباب من خلال ما يُعرض فيها فيصبحون ضحية لما تنقله تلك القنوات وكذلك يكونون ضحية لأقران السوء وخاصة بعد ان اصطدموا بمتغيرات الحداثة والعولمة بكل ما تحمله من سلبيات، والتي جعلت الشباب عاجزين أمام هذا الغزو الثقافي والبث الإعلامي المخيف (جبر، 2008: 10)؛ مما جعل العديد من شبابنا وشاباتنا يتخذون من الاستهواء استراتيجية يواجهون بها كل هذا، وبدأت هذه الظاهرة تنتشر وخاصة في صفوف الطلبة الذين قاموا بتبني تلك الثقافات المدمرة التي عملت على إفساد عقول الشباب وضياع الكثير من القيم، وإن الوقوع فريسة لهذه الظاهرة قد تؤدي إلى ضياع جيل أو أجيال قادمة، لأنها تقوم بخلق مجتمعٍ استهوائيٍ مريضٍ متردٍ لايستطيع أن يواجه مشاكله ولا ان يتخذ قرارات حاسمة بشأنها (محمد، 1999: 34،78)، فقد اشارت دراسة (علي،2010) إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الاستهواء وجودة القرار، فالشخص الاستهوائي يكون متأثرًا بأفكار وقرارات الآخرين ويصعب عليه اتخاذ القرار الخاص به(علي، 2010: 96).

ومن جانب آخر فقد أوصت دراسة (أبو رياح، 2006) بضرورة الاهتمام بقابلية الاستهواء (Suggestibility) لما لها من عظيم الأثر في انتشار الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية بين العديد من أفراد المجتمع (أبو رياح، 2006: 6).

ومن هنا تبرز المشكلة الأساسية لهذه الدراسة، فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تربية جيل متسلح بالمهارات الحياتية والاهتمام بأقسام الدماغ المختلفة، وعدم التركيز على قسم أو جزء محدد منه، وان يستخدم الطلبة التفكير في مواجهة كل ما يتعرضون له في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية وإفرازاتها اليومية؛ حتى لا يقعوا فريسة الاستهواء. لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن التساؤلات الآتية: هل يمتلك طلبة الجامعة المهارات الحياتية ؟ وأي قسم من أقسام السيادة الدماغية الأكثر فاعلية لدى الطلبة، وما مدى تعرض طلبة الجامعة إلى الاستهواء، وهل هناك علاقة بين المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة.

أهمية البحث The Important of the Research

تعد الجامعة المؤسسة التعليمية الجديدة بمعاييرها وقواعدها وانظمتها، وهي المؤسسة العلمية والتربوية والاجتماعية ذات المستوى الرفيع التي تركز مهامها الأساسية في إعداد الكوادر المؤهلة لشغل مواقع هامة في مختلف مجالات الحياة، وإنها تمثّل قمّة الهرم التعليمي، فهي المساهم الأول في بناء المجتمع من خلال ما تنتجه من كوادر متخصصة والتي تباشر دورها في عملية التنمية في المجتمع (جريو، 2012: 15-18).

ويؤكد بوون(Bowen,1977) أنّ التعليم الجامعي يزيد من الكفاءة العلمية والقدرة على مواجهة مشكلات الحياة وحلها، كما يؤكد كلٌّ من دوجلاس (Douglass,1977) وعبد السميع (1995) وكلاجان(Kellaghan,1999) أن الجامعة والتعليم فيها يزيد من قدرة الفرد في مختلف مجالات الحياة ومنها الاستثمار والتخطيط بكفاءة وترشيد الإنفاق، وأظهرت دراسة جود ناسكر

(Goodnasekera,1983)، ان التعليم الجامعي يوسع أفق الفرد ويجعله أكثر استعدادا ومناسبة للعمل (علي، 2010: 10).

وإنَّ الجامعة هي المحور الحقيقي والأساسي الذي تتفاعل فيه كل الثقافات السائدة في مجتمع ما وهي الحافظة الحية والنابضة لتراث الأمة. كما أنها تمثل مرحلة انتقالية جديدة تتمثل بالانتقال من عالم المراهقين إلى عالم الراشدين لذا فالطالب في هذه المرحلة يكون عرضة لنوازع عديدة تتراوح ما بين الطموح، والإقدام والتردد، والتطلع لحياة جديدة، كما انها تمثل ملتقى لعدد كبير من الطلبة القادمين من بيئات اجتماعية مختلفة وهم يحملون عادات مختلفة، فضلاً عن الاختلاف بين جو التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

وحتى يعد الطالب إعدادًا جيدًا يساعده على القيام بادواره في مجالات العمل فانّه من الضروري الاهتمام بالجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في إعداده (عبيدات وابوالسميد، 2012: 24).

وتأتي أهمية تعلم الإنسان للمهارات في ديننا الإسلامي الحنيف مرتبطة بالغاية التي خلقنا الله تعالى من أجلها، ألا وهي عمارة الأرض وخلافتها. وننهل من معين قرآننا الكريم وسنتنا الشريفة وتأريخنا الإسلامي الحافل بالأمثلة على المهارات اللازمة للإنسان المسلم صاحب الشخصية الإيجابية المقبل على الحياة المتفاعل، لقوله تعالى ﴿ **كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّـهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ** ﴾ (سورة البقرة:266). وقد حظيت المهارة باهتمام نبينا الكريم محمد ﷺ ، حتى عُدّت المهارة في قراءة القرآن الكريم مقومَ حُكمٍ على الإنسان المسلم ويتضح ذلك في قول رسولنا الكريم محمد ﷺ:(الماهرُ بالقُرآن مع الكرامِ البَرَرةِ)(البخاري، 2007: 535).

ونجد المسلمين الأوائل قد حرصوا على اكتساب المهارة وإتقانها، فإذا تعلموا عشر آيات من القرآن لم يتعلموا العشر التي بعدها حتى يعرفوا حلالها وحرامها وأمرها ونهيها (السقاف،2006: 6)؛ لقوله تعالى: ﴿ **وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ**﴾ (سورة محمد:17). ومن الآية الكريمة نستخلص أن تقوى الله هي الصفة

الأولى والأقوى للتمكن من أي مهارة. إذًا حتى نحصل على مهارة متقدمة علينا أنْ نحسن الهدف ونخلص لله سبحانه وتعالى حتى يعلمنا الله وييسر لنا هذا التعلم.

وإنَّ إمداد الطالب بالعلم الصحيح المرتبط باكتساب المهارات اللازمة لمعايشة الحياة أمر جدير بالتقدير، فالتصرف التلقائي القائم على التفكير الفطري في مواقف الحياة قد يدفع الطالب إلى سلسلة من الأخطاء لا نهاية لها؛ نظرًا لأنه قد يقيس الأشياء على غير وجهها الصحيح(عمران والشناوي وصبحي، 2001: 9).

وتأتي أهمية المهارات الحياتية(Life skills) في التراث السايكولوجي؛ فنرى ان النظريات السلوكية(Behavioral Theories) ركزت على تنظيم سلوك(تعلم المهارات على هيئة ارتباطات أوعادات متعلمة تتفاوت في درجة صعوبتها وتركيبها، أما المعرفيون ومنهم كانيه (Gagne) فيرى ان المهارات الحياتية مقدرات تخضع للتعلم في داخل الترتيب الهرمي، فإذا أراد الفرد حل مشكلة ما مثلًا فما عليه ألا أن يحدد متطلبات حل هذه المشكلة، ثم يحدد ما يعرفه من هذه المتطلبات للوصول إلى حل المشكلات(بدري، 2010: 41). كما اشار باندورا(Bandura) من المنظرين الأساسين للنظرية المعرفية الاجتماعية إلى ان هناك أولويات اساسية لتعلم أي مهارة وهي: ان الناس يستطيعون تعلم الاستجابات من مجرد ملاحظة سلوك الآخرين وهؤلاء يعدون نماذج، ويتم اكتساب الاستجابات من خلال هذه الملاحظة، وتسمى الاقتداء بالنماذج (الدفاعي والخالدي، 2013: 153).

كما يرى جاردنر(Gardner) في نظريته الذكاءات المتعددة، أن كل المهارات والقدرات التي يظهرها الأفراد في حياتهم وعملهم تعد دون شك شكلًا من أشكال الذكاء (نوفل، 2007ب: 95)، وان المؤسسات تصبح مصدرًا لتعلم المهارات الحياتية، عندما تشجع الطلبة على تنمية العديد من المهارات التي تدفعهم إلى النجاح أو استخدام هذه المهارات لتحقيق النجاح(جولمان، 2000: 60).

وقد حظي موضوع المهارات الحياتية باهتمام بالغ عالميًا وعربيًا، فوفقًا للتقرير الأمريكي(1996) بعنوان: إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين حدد مجلس التعليم الأمريكي أنه يجب أن نساعد الطالب على ان يكون له حياة أفضل في المستقبل من

خلال تزويده بالمهارات الحياتية (الحارثي،2010: 34)، وأوصى تقرير (منظمة الصحة العالمية، 1998) بضرورة العناية بالمهارات الحياتية والعمل على تواجدها في المدارس(WHO,1999:1) (Mangrulkar,Vince&Posner,2001: 56) .

كما أشار تقرير اليونيسيف(2005) إلى أن (164) دولة من الدول التي التزمت بمادة (التعليم للجميع) أقرت تضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة مايتعرضون له من مواقف وإكسابهم المعارف التي تبنى على السلوك الصحيح. (اليونيسيف، 2005 :1-2).

وتناول مشروع وزارة التربية " بولاية نيوجيرسي" في امريكا، المعايير المنهجية للمهارات الحياتية، والذي أكد على حاجة المتعلمين لمستويات متقدمة من المعرفة والمهارات للحصول على الوظائف؛ ولتحقيق النجاح المستمر في الإعداد لنواحي الحياة المختلفة المرتبطة بالتعليم المستمر وتطوير المهنة والنمو الشخصي (عياد وسعد الدين، 2010: 176).

أما مشروع مكتب التربية بولاية يوتا – ولاية في غرب وسط الولايات المتحدة الأمريكية– فقد أشار إلى أهمية اكتساب المتعلمين في التعليم العام للمهارات الحياتية الأساسية، والتي من أبرزها مهارات الشخصية، ومهارات الاتصال، ومهارات التفكير، والمهارات الاستخدامية(Utah State Office of Education, 2006:3).

كما أشارت الندوة العلمية الرابعة في "عمان" للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين إلى ضرورة إدراج مواد المهارات الحياتية في المقررات الدراسية، مع وجود مادة أساسية بالمهارات الحياتية تدرس للطلاب من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثاني الثانوي، وكذلك ماارتأته وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين بضرورة دمج المهارات الحياتية في الخطط بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف)، علما بأن الوزارة كانت قد طبقت مشاريع أخرى في مجال المهارات الحياتية، كمشروعي: التعليم الشمولي والتعليم التكاملي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2003: 9-21).

أما مشروع (وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2006)، فقد هدف إلى تنفيذ مادة المهارات الحياتية من أجل استثمار الموارد البشرية وتمكينها من مهارات حياتية مميزة (وزارة التربية والتعليم والشباب، 2006: 6-7)، ووجد أيضا على صعيد الجامعات العربية أن جامعة الملك سعود بالسعودية تضم عمادة متخصصة تسمى " بعمادة تطوير المهارات" تضم العديد من المجالات أهمها عقد دورات تدريبية لتطوير الذات حسب احتياجات الطلبة وهيأة التدريس (وافي، 2010: 15).

من هذا المنطلق تأتي أهمية المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية ليس فقط لإشباع الحاجاتِ الأساسية من أجل مواصلة البقاء، بل من أجلِ إستمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة، وأن تمكن الفرد من المهارات الحياتية وممارستها في حد ذاته يشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملا فيتقنه، فإنه حتما سيُشْعِرُ الآخرين بالثقة فيه ويزيد من ثقته بنفسه ويرفع من تقديره لذاته، ومن ثم فإن الفرد يحاول دائمًا أن يحتفظ بتقدير الآخرين ويحظى دائما بنظرات الإعجاب، ولعل هذا ينطبق على القول الشائع.. إن النجاح يؤدي إلى نجاح (عبد الموجود وأسكاوس، 2005: 43).

وإنَّ المهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعايش معه، إذ إنها تمكنه من التعامل الذكي مع المجتمع، وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة (عمران وآخرون، 2001: 54). واكتساب المهارات الحياتية ضرورة لا غنى عنها في مختلف المجتمعات وذلك لما لها من فائدة للفرد والمجتمع، فالتطور في مجتمع من المجتمعات يرجع إلى قدرات أفراده على اكتساب المهارات الحياتية التي تؤهلهم للتفاعل الناجح مع مستحدثات العصر، وإن تعلم الفرد مهارة معينة، يشجعه دائمًا على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح أفاق جديدة للعمل، وبالتالي تحقيق مكاسب وموارد أكثر، بل إن انتقال الفرد بالمهارة من مستوى لمستوى أفضل حتى يصل لدرجة التمكن من المهارات الكلية يساعد الفرد

بالارتقاء في مستواه المهني والنفسي والاجتماعي(عبد الموجود وأسكاوس، 2005: 44).

وإنَّ التدريب على المهارات يزيد المدارك العقلية التي تكبر بالمران وتتقلص بالترك والإهمال (صادق، 2005: 34)، فقد أشار ستيرنبرغ (Sternberg) إلى أنه ينبغي على البرامج التعليمية أَنّ تعلم المهارات الحياتية المطلوبة لإدارة الذات والتعامل مع المشكلات اليومية وأن لاتكون مقتصرة على تعليم الطلبة المهارات التحليلية (الأكاديمية) فقط، ففي دراسة قام بها مع زملائه (1998)على تلاميذ المدارس الابتدائية توصلوا إلى أَنّ المنهج الذي يعلم المهارات الحياتية يؤدي إلى إتقان التلاميذ لمادة المنهج بشكل أكبر مما تفعله الطريقة التقليدية لتعليم محتوى المنهج (Passer& Smith, 2001: 344)، كما يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على امتلاكه للمهارات والخبرات الحياتية، فهي تساعد الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها (محمود، 2004: 54). وأثبتت دراسة كامبل (Gamble,2006) الأمريكية بان من الضروري ادراج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية؛ حتى يصل التلاميذ إلى النجاح في حياتهم العملية (Gamble, 2006: 692).

ونظرًا لأهمية المهارات الحياتية فقد تناولها بالدراسة العديد من الباحثين الذين حاولوا إبراز أهميتها وضرورة أن يكتسبها كل متعلم، وإبراز اثر استخدام أساليب وأنشطة مختلفة لتنمية هذه المهارات، فقد أشار كل من (اللقاني وحسن، 2001) إلى أن المهارات الحياتية لها أهمية بالغة؛ فهي تساعد الفرد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس، وتكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية، وتنمي التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين في مجتمعه، وتنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة. (اللقاني وحسن،2001: 27)، وتشير دراسة (سعيد،2003) إلى أن عملية اكتساب المهارات الحياتية من النتائج الهامة للمنهاج في أي مرحلة دراسية وهذا الأمر لايقتصر على مادة بعينها دون المواد الأخرى، فهي مسؤولية مشتركة لايمكن أن يعفى منها أي تخصص، ومرجع ذلك أن الجامعة في جوهرها معنية باكساب المهارات الحياتية التي

تؤهل الطلبة لمعايشة الناس والتعامل معهم وتمكنهم من العمل والمشاركة في العملية التنموية (سعيد، 2003: 8).

كما أوضحت دراسة (عبد المعطي ومصطفى، 2008) أن تعليم المهارات الحياتية يكتسب أهمية عالية، لكونه يساعد في تهيئة الفرد وإعداده كي يكون: موظفًا الحقائق التي يتعلمها في مواقف حياتية جديدة، مكتسبًا مهاراتِ التعايش مع المجتمع المعاصر، مطبقًا مهاراتِ التعامل الإيجابي مع التغيير، ممارسًا مهاراتِ التفكير المختلفة، متقنًا لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي، ممتلكًا لمهارات تغيير الأدوار في الحياة العملية، دائم التعلم والتطوير لذاته (عبد المعطي ومصطفى، 2008: 22-33).

ولأهمية المهارات الحياتية في المجال التربوي فقد تناولتها الكثير من الدراسات الأجنبية والعربية لتصنيفها (تحديد مكوناتها) ومن هذه الدراسات دراسة (مازن،2002)، ودراسة (سعيد،2003)، ودراسة (اللولو، 2005)، ودراسة (سعد الدين،2007) ودراسة باباجورجيو وكافجا (Papageorgiou& Kavga,2009). كما أجريت دراسات أخرى لتنمية المهارات الحياتية كدراسة (قشطة، 2008).

كما عُنيت دراسات أخرى بالتعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة كدراسة (اللولو وقشطة، 2006)، وبحثت دراسات في علاقة المهارات الحياتية بمتغيرات أُخرى كدراسة باستين وبرنس(Bastian & Burns, 2005) والتي اظهرت نتائجها وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الحياتية أما دراسة (وافي،2010) فقد أشارت بعدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين المهارات الحياتية والذكاءات المتعددة.

أما عن الفروق بين الجنسين في المهارات الحياتية فقد بينت دراسة (سعد الدين،2007) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المهارات الحياتية تعزى لصالح الذكور، بينما أظهرت دراسة (وافي ،2010) بعدم وجود الفروق في مستوى المهارات الحياتية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) .

وإنَّ ما يمتلكه الفرد من مهارات حياتية بأنواعها يتوقف على مايتم في المخ (ابورياش، 162:2007)، هذا العضو العجيب ابلغ وأعظم من أي حاسوب عرفه الإنسان، بل إن كل خلية منه حاسوب لوحدها فما بالك بمليار حاسوب تعمل معًا(أندرسون، 2007: 37). ومن هنا كان الإنسان في مدارج حسن الخلقة والتقويم كما أنبأنا القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿ **لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسان فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**﴾ (سورة التين: 4)، ومن هنا كان الكمال في الإدراك الحسي وفي الذاكرة التي تحتفظ بالانطباعات الحسية، وكان الوعي والشعور والذكاء والإبداع (فاضل، 2001: 85).

ويزن النصفان الكرويان لدماغ الإنسان حوالي نصف وزن الجهاز العصبي كله (أغا، 1981: 974) ولكن نصفي الدماغ ليسا منفصلين فعلًا بل تربط بينهما شبكة معقدة بشكل مذهل من الألياف العصبية التي يُطلق عليها اسم الجسم الجاسيء (Corpus Callosum)(موسى، 70:1985). وقد دلت الدراسات على أن نصفي كرة الدماغ يتمايزان بعضهما عن بعضهما الآخر وظيفيًا أثناء مراحل النضج" خاصة أثناء المرحلة الحرجة لتطور مراكز اللغة والكلام"؛ بما يؤدي إلى أن يتميز النصف الأيسر في أداء وظائف معينة وان يتميز بخواص خاصة به مثل تطور مركز الكلام وتطور مناطق فهم اللغة والترميز وفك الرموز، وهو عمومًا يتصف بكونه تحليليًا منطقيًا (Karen,2002 :174)، في حين يتميز النصف الأيمن بقدرات أعلى في مجال الإدراك الفضائي (الأبعاد الثلاثية) وفي مجال الوظائف الكلية والفنية والموسيقى، ولكنه يفتقر إلى القدرة على الكلام (حماش، 2002: 98).

ويعد مفهوم النصف الكروي القائد Leading Hemisphere (النصف الذي يوجه السلوك) الذي طرحه جاكسون(Jackson) لأول مرة عام 1886 النواة الأساسية التي بني عليها مفهوم السيادة الدماغية(Brain dominance) الذي يعني ان المعلومات الحسية تدخل إلى حد كبير إلى احد نصفي الدماغ، وهذا النصف هو الذي يتعامل معها ويقوم بتشغيلها، ويوجه السلوك في ضوئها بشكل أساسي، والحقيقة إنّ الدراسات التشريحية والوظيفية التي أجريت على الحالات المرضية المختلفة أوضحت

صدق هذا المفهوم، الأمر الذي أدى إلى كشف المزيد من تناظر وظائف اللغة، ومعرفة النصف الدماغي الأكثر سيادة على هذه الوظيفة (عبد القوي، 2001: 3).

وتعد (السيادة الدماغية) المستندة على نتائج الدراسات المتعلقة بوظائف نصفي الدماغ من المواضيع التي تحتل حيزًا كبيرًا في حقل الدراسات التربوية والنفسية التي لفتت أنظار العديد من الباحثين والدارسين(Sinatra, 1984 :48). إذ يرى بافلوف (Pavlov) أن قشرة المخ عند الإنسان هي قمة التطور الذي وصل إليه الدماغ، وأنها تعبر عن نشاط أعلى عضو عند الإنسان (مخه) من حيث أثر هذا النشاط في حدوث الإنسجام مع البيئة، ولهذا فإن أي خلل ينتابها يؤدي إلى اضطرابات في السلوك تتناسب حدتها مع درجة ذلك الخلل (جعفر، 1978: 16).

أما سكنر(Skinner) فيرى أن نمط التفكير هو أسلوب يسيطر به الفرد من اجل التحكم في البيئة أو أي عناصر أخرى محيطة به، خاصة أن سكنر يؤمن بان كل شيء يمكن تعلمه وبذلك يكون نمط التفكير لديه متعلما(قطامي وقطامي، 2000: 339).

أما تورانس(Torrance) فقد عُني بمفهوم السيادة الدماغية فتوصل إلى أن هناك أنماطًا للتفكير مختلفة تبعًا للنصف المسيطر، فهناك نمط في التفكير والتعلم يعتمد على النصف الأيمن وأخر على النصف الأيسر وثالث يستخدم النصفين معًا بنفس الكفاءة أي المتكامل (سايلوستر، 1997: 57).

وقد أوضح بول ماكلين(Paule Maclean) في نظريتة الثلاثية للدماغ ان الإنسان يتكون من ثلاثة أدمغة بعضها فوق بعض هي: دماغ الزواحف، ودماغ الثدييات، والدماغ الإنساني العاقل(Greenfield,2009:143)، أما روجر سبيري (Roger Sperry) فإنه افترض وجود دماغين أيمن وأيسر، ويتم في كل منهما أشكال التعلّم (Loren & Bean ,1997: 324).

وفي نهايات القرن العشرين قام نيد هيرمان (Ned Herrmann) بدمج نظرية ماكلين ونظرية سبيري في نظرية الدماغ الكلي (Whole Brain Theory) (Herrmann,1993:55)، وفي هذا السياق قدم العالم هيرمان مفهومًا آخر لفهم

وظائف الدماغ فأعلن عن تقسيم الدماغ إلى أربعة أبعاد هي: الجانب الأيسر ويشمل الدماغ الأيسر العلوي والسفلي، والجانب الأيمن ويشمل الدماغ الأيمن العلوي والسفلي. (نوفل،2007أ: 62-66).

وقد حظي موضوع السيادة الدماغية بالبحث والاستقصاء من قبل الباحثين في محاولة جادة لفهم أساليب التفكير التي يستند إليها الأفراد في معالجتهم للمعارف والمهارات التي يتعلمونها، إذ شهد عقد التسعينيات تفجرًا معرفيًا هائلًا في أبحاث الدماغ إذ سمي هذا العقد بعقد الدماغ، وبدأ نظام تربوي جديد يستند إلى التعلم المتناغم مع الدماغ(Brain-based learning).(Felder,2002:167)،ويرجع الاهتمام بموضوع السيادة الدماغية بين الباحثين على اختلاف توجهاتهم العلمية والنظرية والمهنية إلى ثلاثة أسباب يمكن إجمالها على النحو الآتي:-

1- يبدي أطباء الأعصاب (Neurologists) اهتمامًا بدراسة السيادة الدماغية لدى الأفراد بهدف استقصاء مواقع الوظائف المخية (Cerebal functions) عند الإنسان ويعتمدون في هذا الشأن على وسائل ومعدات تصوير علمية غاية في الدقة، مثل جهاز التصوير المقطعي بالإصدار البوزيتروني Positron Emission Tomography أو(PET)، وجهاز تصوير رنين مغناطيسي Magnetic resonance imaging أو(MRI)، وجهاز الرنين النووي المغناطيسي Nuclear magnetic resonance أو (NMR).

2- يستطيع علماء النفس من خلال دراسة السيادة الدماغية لدى الأفراد فهم عملية الإدراك (Perception) وعملية معالجة المعلومات (Processing information) وأنماط التعلم (Learing styles) لدى المتعلمين.

3- فيما يتعلق بالمربين (Educations) فإنّ اهتماماتهم تنصب على التطبيقات والاكتشافات التي تسفر عنها دراسة السيادة الدماغية، بهدف تحسين العملية التعليمية (أبو جادو ونوفل،2010: 50) .

كما حصلت بحوث الدماغ والسيادة الدماغية على المصداقية والدعم المادي ولفت الانتباه إليها، وظهر ذلك من خلال تصدر مواضيعه العديد من المجلات والجرائد

وأصبحت محور نقاشات العديد من المؤتمرات والندوات وتناقلت وسائل الإعلام المختلفة أهم ما يتوصل إليه العلماء في هذا المجال، وازداد عدد التربويين المهتمين بدراسة بحوث الدماغ ومحاولة تطبيقها في الميدان التربوي(السلطي، 2004: 55)، فقد أشارت دراسة هوبر (Hooper ,1992) إلى أن الكفاءة في عملية الأداء ترتبط بشكل كبير بالجزء الأيسر من الدماغ، إذ إن الكفاءة في الأداء تحتاج إلى عملية تفكير متسلسلة ومتتابعة، أما عملية الفعالية في الانجاز فتتركز في معظمها في الجانب الأيمن للدماغ (Hooper,1992:239)، كما أثبتت نتائج الدراسة التي قام بها سنكوتا (Cincotta 1998) أن أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ يتم تنميتها عن طريق استخدام التعزيز داخل الصف الدراسي مع أهمية التنويع في المثيرات والمدخلات الحسية، كما أكد على أهمية الموازنة في استخدام جانبي الدماغ في العملية التعليمية (Cincotta,1998:10-13)، وهذا ما أكدته أيضًا دراسة كانتو (Cantu,2001) مِنْ أنّ الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج تعليمي لامع يتضمن دروسًا وخططًا تركز على مهارات التفكير لتنمية جانبي الدماغ، اظهروا تحسنًا كبيرًا في أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (Cantu,2001:46-55)، كما بينت دراسة توملسون (Tomlison,1998) أن عدم مراعاة المدرسين لأنماط السيادة الدماغية (Brain Dominance) في التعليم سوف ينعكس سلبًا على تحصيل الطلبة وميولهم واتجاهاتهم (Tomlison, 1998: 29).

كما أشار هيرمان(Herrmann) إلى إن تعرف نمط السيادة الدماغية لدى الطلبة، يعد غاية في الأهمية، لكل من مخططي المناهج والمعلمين والمتعلمين، إذ يسهم في إعادة بناء وتصميم المناهج والمقررات الدراسية، واختيار المحتوى والخبرات وأساليب التدريس والوسائل والتنويع فيها بما يتناسب مع نمط السيادة الدماغية المختلفة لدى الطلبة (طلافحه والزغول، 2009: 277). وأوضح بأنّ معرفة (نمط السيادة الدماغية) للطالب يُمَكّن مِنْ تشجيعه على تطوير نقاط القوة لديه، وتزويده بالأساليب التي تساعده (أبو رياش، 2007: 164)، كما أشارت دراسة آن هيرمان (Ann Herrmann,2002) أن الطلبة الذين يتعلمون من خلال طرائق تتفق مع نمط

السيادة الدماغية السائد لديهم يحققون نتائج مرتفعة في عملية التعلم والتعليم، بعكس اولئك الطلبة الذين يتعلمون بطرق غير متسقة مع نمط السيادة الدماغية السائد لديهم (Herrmann, 2002: 12) .

كما قادت نتائج دراسة أدوارد ولومزدين(Edward&lumsdaine) إلى استنتاج مفاده: إن أداة هيرمان للسيادة الدماغية(HBDI) يمكّن ان تقوم بعدد من الوظائف ومن بين هذه الوظائف مساعدة الطلاب على التبصر حول أساليب تعلمهم وصياغة استراتيجات تعلم ناجحة ومساعدة المعلمينَ على فهم أسئلة الطلاب وتعليقاتهم وإجاباتهم في سياق تفضيلات التفكير الخاصة بهم (بدري، 2010: 67). وتمكن المعلمين والطلبة من حل المشكلات بشكل أفضل عندما يشكلون مجموعات تشتمل على جوانب السيادة الدماغية الأربعة (رواشدة ووليد والعمري، 2010: 364).

وقد تزايد الاهتمام بدراسة السيادة الدماغية وفق مقياس(نيد هيرمان)مما أدى إلى إنبثاق العديد من الدراسات والبحوث للكشف عن أنماط السيادة الدماغية وفق هذا المقياس ومنها دراسة شلنت وآخرون(Shelnutt,Middleton&Lumsdaine,1996) ودراسة هوراك وتويت (Horak&Toit,2001) ودراسة ستين ومري (Steyn &Maree,2002)، ودراسة (نوفل وأبو عواد، 2007)، دراسة باونه وآخرون (Bawaneh,Zain&Salmiza,2010) ودراسة (كاظم،2011)، كما أجريت دراسات أُخرى تناولت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين السيادة الدماغية ومتغيرات متعددة (كنمط الشخصية، والذكاء الإنفعالي والتفضيلات المهنية...) فقد أظهرت دراسة بور(Power ,1997) ان هناك ارتباطًا ايجابيًا بين الانبساط وبين نمط تفكير الجانب الأيمن للدماغ، كما أشارت دراسة (الغرايبة، 2010) إلى ارتباط الذكاء الإنفعالي بالسيادة الدماغية، أما دراسة (كريم،2012) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق في العلاقة بين التفضيلات المهنية والسيادة الدماغية للأنماط (D،C،A) ووضوح العلاقة مع نمط السيادة (B).

كما بحثت دراسات أُخرى في الفروق في السيادة الدماغية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، إنساني) ومنها دراسة

(نوفل وأبوعواد، 2007) والتي أظهرت ان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وهناك فروقًا تبعا لمتغير التخصص ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وبينت دراسة (مزيان والزقاي، 2000) وجود علاقة تربط بين التخصص الدراسي وبين نمط الدماغ السائد، فقد أشارت إلى سيادة الجانب الأيمن لدى طلبة التخصص الإنساني وسيادة الجانب الأيسر لدى طلبة التخصص العلمي(مزيان والزقاي،2000: 1)، أما دراسة (رواشدة وآخرون، 2010) فقد أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على النمط(D،C) ولصالح الإناث (رواشدة وآخرون، 2010: 369)، بينما أشارت دراسة (مهدي وياسر، 1999) ودراسة (كريم، 2012) إلى عدم وجود فروق في النمط السائد يمكن أن يعزى إلى التخصص والجنس.

وتشير دراسة (الخولي، 1976)، إلى أن اختلاف الأفراد في نشاطهم الذهني وقدرتهم على التمحيص وذكائهم ونضجهم وثقافتهم ولجوئهم للمنطق أو اندفاعهم وراء العاطفة، وعلى انفعالاتهم ورزانتهم، وغير ذلك... يؤثر بقابليتهم للاستهواء (الخولي، 1976: 413) .

وتعد ظاهرة الاستهواء (Suggestion) من الظواهر النفسية التي لم تحظَ باهتمام الباحثين في ميادين علم النفس إلا حديثًا؛ لما لهذه الظاهرة من دور كبير في تكوين اتجاهاتنا وعواطفنا نحو الآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية فنحن نتشرب الآراء والمعتقدات الشائعة في جماعاتنا دون نقد أو تحليل وخاصة تلك التي تسود في الأسرة كالاتجاهات نحو الدين والوطن واالنظام الاجتماعي (الحفني، 2003: 295- 296)، كما أن الأسرة ليست هي المصدر الوحيد لما يكتسب من اتجاهات عن طريق الاستهواء فهناك المدرسة والجامعة وكافة المؤسسات التربوية الأخرى فضلًا عن وسائل الإعلام بكافة أنواعها المرئي وغير المرئي (راجح، 1968: 197).

أما التراث السايكولوجي لمفهوم قابلية الاستهواء (Suggestibility)، ففي ضوء أفكار فرويد (Freud) (تعني قابلية الاستهواء) نزعة فطرية عامة تعبر عن دافع الأفراد للخنوع، وفي إطار إشباع هذا الدافع تأتي أفكار ومشاعر وتصرفات الشخص وفقًا لأفكار ومشاعر وتصرفات شخص أخر أو أشخاص آخرين

(ابوحطب وعثمان، 1972: 741). ويرى إريكسون (Erickson) ان التوحد الزائد مع الآخرين، والميل الشديد للانصياع للآخرين، تمثل سلوكا دفاعيا من جانب الأفراد، لإحساسهم بغموض الهوية، وتؤكد هورناي (Horney) ان مثل ذلك الفرد الاستهوائي الممتثل للأغلبية في عالمه، المنساق في تيار الجموع يسعى دائما إلى العطف والاستحسان، والنقد من الآخرين (محمد، 1999: 56).

ويرى ليفين (Levin) أن هناك قوة نفسية مؤثرة أطلق عليها القوة الموجهة Avector وهي قوة ذات فعالية كبيرة تكفي للتأثير في الأفراد وتحركهم في اتجاه معين نتيجة وجودهم في منطقة مثيرة في المجال الذي يتواجدون به (جابر، 1986: 290) (أبوحويج، 2007: 221).

ويرى مكدوجل (McDougal) ان الاستهواء نزعة فطرية لدى أفراد الجنس البشري، وهو بذلك يتفق مع توجه فرويد السابق(السيد وعبد الرحمن، 1999: 261-263)، ويؤمن كاتل (Kattell) بان النزعة إلى خضوع الذات كدفعة فطرية Ergs تؤثر في توجهات الأفراد وسلوكياتهم، ويرى أن هناك موجهات جماعية تؤثر على الأفراد داخل الجماعات بحيث لا تجد الجماعة متنفسا سوى تمثلها، أطلق عليها شخصية الجماعة Group personality(جابر، 1986: 290 -309).

وقد أشار ماسلو(Maslow) في نظريته إلى ان الإنسان لا يتمكن من إشباع حاجاته وشعوره بالأمن إلا من خلال حضور الآخرين معه والاتصال بهم ومسايرتهم لتأكيد الجانب الاجتماعي في شخصيته (دافيدوف، 1980: 73). ويرى فستنجر (Festinger) أن التنافر المعرفي يتمثل في ان الشخص يحمل فكرتين أو عنصرين معرفيين أو أكثر أحدهما يتعارض مع الآخر (Judson, 1967: 190)، وقد أشار إلى إن المواقف التي تؤدي إلى التنافر تتمثل في أنها لا تتماشى مع معايير الشخص ولا إلى توقعاته لذا فقد يقوم بممارسة بعض السلوكيات غير المرغوبة للتقليل من التنافر الموجود وقيامه بسلوك يختلف عن معتقداته (Baron, 1981: 195). إذ يحاول الفرد من خلال سلوك الاستهواء أن يخفف من حدة التنافر بين رغباته الفردية ومعايير

الجماعة وذلك لوجود عمليات سيكولوجية ومعرفية تؤدي إلى حدوث الاستهواء ومنها الادراكات المخطوءة (زايد، 1993: 148).

كما يؤدي الاستهواء دورًا كبيرًا في سلوك الفرد واختيار علاقاته وطرائق تعامله وأساليب حياته، حتى عُدَّ المحرك الذي يوجه الفرد الذي يتأثر به(الزبيدي، 2010: 291)، ذلك ان الأفراد يتفاوتون فيما بينهم من حيث التأثر بالاستهواء، وان الفرد نفسه يختلف في تأثره بالاستهواء باختلاف المواقف (أبو رياح، 2006: 15).

كما إن لقابلية الاستهواء (Suggestibility) أهمية في كونها تسعى إلى تخفيف شعور الأفراد بالقلق والضيق والتوتر العصبي والذي ينتج عندما لايطابق الفرد في سلوكه واتجاهاته مع الجماعة (هانت وجنيفر، 1988: 308)، ومن أهميتها أيضا تقديمها نماذج صحيحة لسلوكنا وبالتالي فهي تعمل على إلغاء الغموض لدى الأفراد (Passer&Smith, 2001: 504). فضلًا عن الدور الكبير والايجابي للاستهواء والمتمثل في الحفاظ على نقل التراث الثقافي والاجتماعي عبر الأجيال (الأسدي، 2004: 1)، وفي تكوين الاتجاهات الاجتماعية المعنوية والآراء والمعتقدات والنظم الاجتماعية وخاصة عندما تكون صادرة عن أشخاص بارزين أو أفراد موثوق بهم أو ذوي نفوذ، ويعتنق هذه الآراء والأفكار أفراد كثيرون، كما في اتجاهات الأسرة نحو الدين والوطن والنظام الاجتماعي والحلال والحرام والحق والباطل والخير والشر وغيرها (مرعي وأحمد، 1984: 182).

ويعد الاستهواء احد الوسائل التي يتم عن طريقها اكتساب المعايير السائدة في المجتمع، تلك المعايير تكون مشابهة إلى حد كبير للإطار المرجعي الذي يتم الرجوع إليه من حين إلى آخر(يعقوب، 1989 :157)، إذ أن الناس في مواجهة الآخرين إما ان يمتثلوا ويسايروا (Conform) ويتماشوا مع عادات وتقاليد الجماعة ليفوزوا باستحسانها ورضاها أو ان لا يسايروا فيحظوا بسخطها ورفضها (العبيدي، 2006: 9).

وإنَّ استمرار التأثر بهذه الظاهرة يقود إلى ان تصبح سمة أو متغير من متغيرات الشخصية، ولا تتوقف قابلية الفرد للاستهواء على نقل الأفكار الجيدة بل

تتعدى ذلك بنقل الأفكار السلبية اللاعقلانية والمعتقدات المخطوءة وهي كثيرة، كما يسهم انتشارها بين الطلبة إلى تبني تلك الأفكار وممارستها فعليا، ضاربا بذلك كل القيم خانعًا وراضيًا بكل ما يخالف العرف والتقاليد والقانون (أبو رياح، 2006: 15)، وقال الله تعالى في كتابه الكريم﴿ **كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي الأَرْضِ حَيْرَانَ لَهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَهُ إلى الْهُدَى** ﴾ (سورة الأنعام : 71)

وبدراسة المواقف التي تكون فيها ظاهرة الاستهواء أكثر ظهورًا، فانه غالبًا ما يكون هناك مؤثرًا ومتأثرًا، وتكون الصلة القائمة بينهما، بحيث تضعف من اثر القوى النقدية في المتأثر، فأمّا بالنسبة للمتأثر (الشخص الاستهوائي) فإنه يكون أكثر استعدادًا للاستهواء، إذا ما كان في حالة تضعف معها قدرته على التحقيق والنقد أو اقل علما ومعرفة أو كان في أزمة نفسية أو إجهاد، وهذه كلها تجعله أكثر ميلًا لان يتقبل ما حوله من آراء وغيرها، ويحدد كانترل (Cantril,1995) الظروف التي تشكل الخلفية المعرفية لمثل ذلك الفرد، والتي تتمثل في نقص التدريب والخبرة، وافتقاد معيار سليم للحكم على الأشياء، ولذلك فإنه يقتنع بأول تفسير ويتصرف في ضوئه، ويقتنع سريعًا بالشرح المبسط، والحاجة الشديدة للتقدير الاجتماعي من الآخرين (Cantril, 1995: 192). أما بالنسبة للمؤثِّر(مصدر الاستهواء والأفكار بالنسبة للمتأثِّر)، فيلاحظ ان العلم بالموضوع وارتفاع مستوى الذكاء كلها تساعد صاحبها على نقل أفكاره ومعتقداته وتوجهاته إلى الآخرين، كما يؤدي السياق الاجتماعي دورًا كبيرًا في انتشار ظاهرة القابلية للاستهواء، فغالبًا ما يتسم هذا السياق بانتشار نوع من المشاركة الوجدانية بين أفراده، والتي تيسر انتقال الأفكار والمعتقدات الاستهوائية بين الأفراد (السيد وعبد الرحمن، 1999 :74-75).

وتظهر نتائج الدراسات بأن الأفراد يكونون أكثر استهواءً عندما ينتقلون من مجموعة إلى أخرى أو من مرحلة دراسية إلى أخرى جديدة عليهم رغبة منهم بالانسجام معها ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجريت في أحدى الجامعات الأمريكية على بعض الطالبات اللواتي جئنا من مناطق محافظة جدًا وبعد دخولهن الجامعة سايَرْنَ

الوضع وأصْبَحْنَ أكثر انفتاحًا وتأقلمًا واستَمْرَرْنَ بذلك حتى بعد تَخرجهِنَّ وممارستهنّ للإعمال المختلفة (Mayers, 1993: 301).

وإنَّ الجماعة التي ينتمي إليها الفرد قد لاتكون هي المؤثر الوحيد في سلوكياته، بل ان ما يحمله الفرد من خصائص شخصية هي التي تحدد سلوكه تجاه الآخرين، فكلما كان قلقًا وتقديُره لذاته متدنيًا كان الفرد منصاعًا إلى إحكام الآخرين (علي، 2010: 198)، إذ بينت دراسة (Tedeschi & Linskold) إلى ان القلق وتقدير الذات الواطئ، تجعل من الفرد منصاعًا لإحكام الآخرين (Tedeschi &Linskold, 1976: 460)، وفي الصدد نفسه أشارت دراسة اكرول وباندن (Agrwal & Panden,1987)، إلى أن هناك فروق فردية بين الأفراد في درجة تأثرهم بالاستهواء وان الفرد بعينه تختلف درجة تأثره من موقف لآخر (Agrwal &Panden, 1987: 144) .

وقد انطلقت العديد من الدراسات وتنوعت في متغيراتها وما زالت، لتضخم حجم هذه الظاهرة ووضوح خطرها على الأفراد والجماعات وخاصة بعد الغزو الثقافي الهائل الذي شهده العالم ومن هذه الدراسات دراسة مكلفي وكير (Mckelvey&Kerr,1988) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين جماعة الأصدقاء وجماعة الغرباء في قابليتهم للاستهواء نحو المعايير المخطوءة للجماعة(Mckelvey&Kerr,1988:759)، كما بينت دراسة (سعد وسليمان، 1994) على خطورة استهواء جماعة المراهقين في جذب الأعضاء إليها؛ ذلك ان الاستهواء يجعلهم يتوجهون نحو أقرانهم أكثر من توجههم نحو والديهم؛ مما يؤثر سلبًا على دافعيتهم للانجاز وفي تفاعلهم الاجتماعي (سعد وسليمان، 1994:47 –50). كما تناولت دراسات أخرى علاقة الاستهواء بمتغيرات عديدة، مثل (الضبط الداخلي، وسوء التوافق، الثقة بالآخرين والعزلة الاجتماعية، والمشكلات النفسية والسلوكية، واتخاذ القرار...) فتوصلت نتائج دراسة (سعد، 1998) إلى أنَّ التفكير غير المنطقي والخرافي والذي يعد مؤشرًا لقابلية الاستهواء، ارتبط ايجابيًا بوجهة الضبط الخارجية وسوء التوافق وسلبيًا بتكامل الشخصية (سعد، 1998 :110– 130). وأكدت دراسة (إبراهيم، 1998) ان الشخص

ذا الميول الاستهوائية عادة ما يثق في الكثير من الأفراد بسرعة وبدون اختبار لنواياهم، ولهذا فإنه قد يتحول إلى ضحية وموضوع لاستغلال البعض (إبراهيم، 1998: 420 – 421). كما أشارت دراسة (أبو رياح، 2006) إلى إن هناك علاقة بين الاستهواء والسلوك العدواني، فالأشخاص ذوي القابلية العالية للاستهواء يقومون بممارسة أشكال عديدة من السلوك العدواني (أبو رياح، 2006: 8)، كما بينت دراسة (المعموري والمعموري،2011) أن هناك علاقة بين العزلة الاجتماعية والاستهواء (المعموري والمعموري،2011: 13)، كما أظهرت دراسة (علي، 2010) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين متغيري القابلية للاستهواء وجودة القرار (علي، 2010: 96).

كما بحثت دراسات أُخرى في الفروق بين الأفراد بقابلية الاستهواء تبعًا لمتغير الجنس(ذكور، إناث) والتخصص الدراسي(علمي، إنساني)، فقد أظهرت نتائج دراسة اكرول وباندن(Agrwal&Panden,1987)، وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بقابلية الاستهواء بين الذكور والإناث ولصالح الإناث الأكثر عرضة للاستهواء (Agrwal & Panden,1987:144)،كما أشارت دراسة (علي، 2010) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للاستهواء تبعًا لمتغير الجنس (ذكور– إناث) ومتغير التخصص (علمي– إنساني) (علي، 2010: 91).

لذا تكمن أهمية الدراسة الحالية نظريًا بما يأتي :-

- ❖ أهمية كل من متغيرات الدراسة على شخصية الفرد ودورها في توجيه سلوكه.
- ❖ قلة الدراسات وبحسب علم الباحثة التي تتناول متغيرات البحث(المهارات الحياتية، السيادة الدماغية، قابلية الاستهواء) لدى طلبة الجامعة محليًا.
- ❖ التركيز على موضوع هام، وهو التعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة فمما هو معروف أن المهارات أصبحت من أهم المواضيع التي تدرب وتدرس في العالم والاهتمام بالمهارات هو عنوان المستقبل للطلبة، والذي منه سيعرف الطلبة كيفية التعامل مع الآخرين وحل مشكلاتهم وزيادة طموحهم ونظرتهم لذاتهم.

❖ من المتوقع أن توفر الدراسة مراجعة حديثة للسيادة الدماغية وقابلية الاستهواء، خاصة وان المتغيرات مازالت في حيز التطوير نتيجة لاستمرار أبحاث الرواد في هذا المجال.

❖ قد توفر نتائج الدراسة فهمًا أفضل للعلاقة بين هذه الأبعاد الثلاثة لدى عينة من طلبة الجامعة، وأيضا مدى تأثرها بمتغيرات أخرى كالجنس والتخصص.

❖ قد تعمل هذه الدراسة على لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلى زيادة الاهتمام بالمهارات الحياتية والسيادة الدماغية للعمل على تنميتهما لدى الطلبة حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات عالية من التحصيل العلمي معتمدين على أنفسهم .

❖ ان استخدام مقياس (نيد هيرمان) للسيادة الدماغية بنسخته الأصلية وترجمته إلى اللغة العربية يعد بحد ذاته نقلًا لِمقياس من ثقافة إلى ثقافة أخرى.

أما الأهمية التطبيقية :-

❖ إمكانية الإفادة من هذه الدراسة في بناء برامج إرشادية لتنمية المهارات الحياتية والسيادة الدماغية لدى الطلبة، وخفض قابلية الاستهواء لدى الطلبة.

❖ يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال تعريفهما بموضوع المهارات الحياتية، والتعرف على نمط السيادة الدماغية السائد لدى طلبة الجامعة.

❖ الإفادة من المقاييس التي أعدتها الباحثة في إجراء دراسات وبحوث أخرى.

أهداف البحث Aims of the Research

أستهدف البحث الحالي التعرف على:-

الهدف الأول:- المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة

الهدف الثاني:- السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة

الهدف الثالث:- قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة

الهدف الرابع:- دلالة الفروق في المهارات الحياتية وبحسب متغير الجنس(ذكور- إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

الهدف الخامس:- دلالة الفروق في أقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

الهدف السادس:- دلالة الفروق في قابلية الاستهواء وبحسب متغير الجنس(ذكور- إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

الهدف السابع:- العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية(D،C،B،A)

الهدف الثامن:- العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء

الهدف التاسع:- العلاقة الارتباطية بين أقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) وقابلية الاستهواء

الهدف العاشر:- مدى إسهام كل من المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) في قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث Limits Of The Research

تحدد البحث الحالي بطلبة جامعة ديالى (ذكور ، إناث) ومن التخصص (علمي، إنساني)، وللدراسة الأولية الصباحية، وللعام الدراسي(2012- 2013) م.

تحديد المصطلحات Terms Limitation

أولًا:- المهارات الحياتية (Life skills)

اجتهد الباحثون والعلماء في تحديد المهارات الحياتية، وقبل تحديد مفهوم المهارات الحياتية يجب أن نحدد ما المقصود بالمهارة:-

المهارة لغةً:- " الحذق في الشَّيء، والماهر الحاذق بكل عمل... ويقال مَهَرْتُ بهذا الأمر، أَمَهَرُ به مَهارةً، أي صرتُ به حاذقًا " (أبن منظور،ج13: 207)

المهارة أصطلاحًا:- تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم المهارة نورد منها ما يلي :-

- **عاقــل(1988)**:- مقـدرة رفيعـة تمكّـن الإنسـان مـن القيـام بفعـل مركـب بدقـة وحذاقة(عاقل،1988: 358).
- **طـه (1993)**:- " وهي السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين " (طه، 1993: 813).

- **كوتريل (Cottrell, 1999)**:- إنها نشاط متعلم يتم تطويره من خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي. (Cottrell, 1999:21).

- **اللقاني والجمل (2003)**:-" هي الأداء الأسهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، ومع توفير الوقت والجهد والتكاليف "(اللقاني والجمل،2003: 310).

ويمكننا أن نستنتج من التعريفات السابقة أن المهارة تتضمن:

- ❖ عنصر الإتقان، والأداء السليم للعمل.
- ❖ جهدًا ووقتًا أقل لأداء العمل.
- ❖ جانبًا عقليًا وجانبًا حركيًا وجانبًا وجدانيًا

أما تعريف المهارات الحياتية فقد عرفها كل من:-

- **جونس (Jones,1991)** :- إنّها مجموعة العمليات والإجراءات التي يستطيع الفرد من خلالها حل مشكلة أو مواجهة تحدي أو إدخال تعديلات في مجالات حياته . (Jones ,1991:13)

- **هيجنر(Hegner, 1992)** :- إنّها مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة

بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤلية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطنًا صالحًا (Hegner, 1992 : 25)

• **منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO,1993)**:- بأنها القدرات للقيام بسلوك توافقي وايجابي يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن المهارات:- اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، الوعي الذاتي، التعاطف، إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط (WHO, 1993: 3).

•**منظمة الأمم المتحدة للطفولة "United Nations Children's Emergency Fund" (UNICEF,1997)** :- إنّها المهارات التي تمكن الفرد من التوافق على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادرًا على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها (UNICEF, 1997: 14).

•**خليل والباز(1999)**:- " إنّها الرغبة والمعرفة والقدرة على حل مشكلات حياتية يومية واجتماعية أو مواجهة تحديات يومية أو إجراءات وتعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع " (خليل والباز، 1999: 86).

• **مانجرلكار وآخرون(Mangrulkar& at al, 2001)**:- هي السلوكيات الإيجابية التي تمكنهم من التعامل بفاعلية مع تحديات الحياة اليومية، والاجتماعية وتشمل: المهارات الاجتماعية والشخصية، والمهارات المعرفية والمهارات الانفعالية (Mangrulkar & at al, 2001: 56).

• **مازن(2002)**:- " إنها القدر اللازم للمتعلمين من المهارات اللازمة لهم لممارسة حياتهم اليومية، ونشاطاتهم الحياتية مثل مهارات اتخاذ القرارات، وإدارة الوقت والجهد والمال، وإدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، ومهارات الاتصال، والتفاعل الناجح مع الآخرين، واختيار وإعداد وتناول الغذاء الصحي، والعناية بالملابس،

والاهتمام بتنسيق ورعاية المسكن، وأدواته وأجهزته ومهارات التعامل مع البيئة بمعطياتها المختلفة" (مازن،2002: 344) .

•**اللقاني والجمل (2003):-** " المهارات التي تساعد التلاميذ على التوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتركز على النمو اللغوي، الطعام، ارتداء الملابس، القدرة على تحمل المسؤلية، التوجيه الذاتي، المهارات المنزلية، الأنشطة الاقتصادية والتفاعل الاجتماعي" (اللقاني والجمل، 2003 : 332).

•**اللولو (2005):-** " إنّها القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلات أو مواجهة تحديات تواجه حياته اليومية أو إجراء تعديلات على أسلوب وحياة الفرد والمجتمع، وتضم المهارات المرتبطة بالعلوم المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات اليدوية، المهارات البيئية " (اللولو، 2005: 66).

•**قشطة(2008):-** هي مقدرة الطالب على التعامل بإيجابية مع مشكلاته الحياتية (شخصية أو اجتماعية) وهذه المهارات تضم (المهارات البيئية، المهارات الصحية، المهارات الغذائية، المهارات الوقائية، المهارات اليدوية) (قشطة،2008 :9).

•**باباجورجيو وكافجا (Papageorgiou & Kavga ,2009):-** هي مجموعة من المهارات البشرية المكتسبة عن طريق الخبرة والتعليم والتي تستخدم لمعالجة المشاكل التي تواجه الإنسان في حياته اليومية(Papageorgiou & Kavga ,2009 : 135)

•**مرسي ومشهور (2012):-** بأنها السلوكيات المرتبطة بحياة الطفل والتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح، ليكون عنصرًا ايجابيًا ومؤهلًا لبناء مجتمعه (مرسي ومشهور، 2012: 359).

وتستنتج الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن مفهوم المهارات الحياتية يتضمن جوانب عدة، من أبرزها أنها:-

- ❖ قدرات متنوعة تتضمن الجوانب النفسية والاجتماعية والعقلية.
- ❖ مكتسبة عن طريق الخبرة والتعليم

❖ تساعد الفرد على التوافق والايجابية.

❖ هامة لحل مشكلات الفرد ومواجهة تحدياته

وبناءًا على ما سبق تبنت الباحثة تعريف منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO,1993) للمهارات الحياتية؛ لاعتمادها على تصنيفها للمهارات الحياتية.

أما التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية :

"فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة خلال إجابتهم على فقرات مقياس المهارات الحياتية الذي أعدته الباحثة لهذا لغرض".

ثانيًا – السيادة الدماغية (Brain Dominance)

عرفها كل من :

• **تورانس وآخرون (Torrance & et.al,1978)**:- ميل الفرد إلى استعمال وظائف أحد نصفي الدماغ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العملية العقلية المعرفية (Torrance & et al,1978: 365).

• **غريغورك (Gregorec, 1979)**: أنه مجموعة من الاداءات التي تميز الفرد والتي تعتبر دليلا على كيفية استقباله للخبرات التي يمر بها في مخزونه المعرفي ويستعمل للتكيف مع البيئة المحيطة(قطامي، 2001: 15).

• **هيرمان (Herrmann , 1989)**:- بإنّها ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أقسام الدماغ أكثر من اعتماده على الأقسام الأُخرى، مقاسةً بعدد الدرجات التي يحققها كل قسم من أقسام الدماغ على مقياس هيرمان للسيادة الدماغية وكالآتي :-

أ- **القسم العلوي الأيسر(A)**:- درجة تفضيل الفرد للأنشطة التي تتطلب معلومات تستند إلى الحقائق والمنطق والتحليل.

ب- **القسم السفلي الأيسر (B):**- درجة تفضيل الفرد للأنشطة المخططة جيدا والمتسلسلة والمنتظمة والمعلومات التفصيلية .

ج- **القسم السفلي الأيمن (C):**- درجة تفضيل الفرد للأنشطة المستندة إلى العواطف والانفعالات والمشاعر.

د- **القسم العلوي الأيمن(D):**- درجة تفضيل الفرد لأنشطة التفكير التي تستند إلى المفاهيم والنظرة الكلية. (Herrmann , 1989:32).

•**سبيري(Sperry,1993):**التفضيل هو الطريقة التي يتعامل معها الدماغ البشري(النصف الايمن أو الايسر) أثناء معالجة المعلومات من ناحية استقباله وخزنه واسترجاعه لها(Sperry,1993: 878).

• **ستيرنبرغ (Sternberg,1997):** أنه الطريقة التي يفضلها الفرد عندما يستعمل واحدة من قابلياته ويعبر عنها (الشمسي، 2002: 180).

التعريف النظري للباحثة

تبنت الباحثة تعريف هيرمان (Herrmann, 1989) للسيادة الدماغية وأقسامه الأربعة (D،C،B،A)، وذلك لأنها استخدمت في دراستها مقياس (هيرمان) للسيادة الدماغية.

أما التعريف الإجرائي للباحثة:-

فهو الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة خلال إجابتهم على الفقرات الخاصة بكل قسم من الأقسام الأربعة (D،C،B،A) على مقياس السيادة الدماغية المتبنى في البحث الحالي .

ثالثاً:- قابلية الاستهواء (Suggestibility)

لغة: كلمة "إستهواء" من الهوى أي الميل النفسي، في مقابل إتباع العقل والعُرف وما هو مشترك، ففي لسان العرب(هوي): "الهوى، مقصور: هوى النفس ...

والجمع أهواء... قال الله عز وجل: ﴿ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ ﴾ (سورة النازعات:40) معناها عن شهواتها وما تدعو إليه من معاصي (أبن منظور، ج15: 168).

وفي مختار الصحاح الاستهواء مشتق من الفعل (**هَوِيَ**) ومضارعه(**يِهْوَى**) و(الهَوَى): ميل النفس إلى الشهوة (الرَّازي، 1983: 703)، وجاء في المعجم الوسيط الاستهواء مصدر للفعل (استهوى) الذي مضارعه (يستهوي) و"استهوى فلان الشيء": أعجبه وشغل هواه، واستهوى فلانًا: أَثَّر فيه حتى جعله يتقبل رأيَه دون أن يقوم لديه الدليل اليقيني على صحته(مصطفى وآخرون، د. ت : 1001).

اصطلاحًا : قابلية الاستهواء (Suggestibility)

عرفه كل من :

- **بنرود (Penrod,1980)** :- بإنّه ميل الناس لتبني اتجاهات وسلوك الآخرين. (Penrod, 1980: 634).
- **كيرجن وكيرجن (Gergen &Gergen,1981)**:- نوع من التشابه ينتج عندما يتعرض الفرد إلى ضغط اجتماعي؛ لكي يكون مشابها للآخرين (Gergen & Gergen,1981 :348).
- **القوصي (1993)**:-" بإنّه انتقال الأفكار أو المدركات من شخص إلى أخر، فهو استعداد الشخص لتقبل فكرة مع عدم وجود الأسباب الكافية لتقبلها" (القوصي، 1993: 175).
- **كانترل (Cantril, 1995)**:- بإنّه قبول رأي أو اقتراح مع غياب عمليات الفكر الناقد(Cantril, 1995 :190).
- **عويضة (1996)**:- "بأنه الميل إلى تصديق آراء الغير دون نقد" (عويضة، 1996: 57).
- **أبو رياح (2006)**:- " بإنّه استعداد الفرد لسرعة التصديق والتسليم وربما الاقتناع بالآراء والأفكار والمعتقدات أو المدركات عمومًا، التي يخبرها الفرد في عالمه الشخصي والاجتماعي دون نقد أو تمحيص، مع عدم توافر الأدلة المنطقية الكافية

لصحة هذه المدركات جميعًا، وبالتالي يأتي سلوكه غير منطقي " (أبو رياح، 2006: 13).

• **علي (2010):-** " بإنّه الرغبة في أن تتماثل أفكار واتجاهات ومعتقدات الفرد مع أفكار واتجاهات ومعتقدات الآخرين؛ لأجل التقليل من التناقض أو التنافر المعرفي ما بين الفرد وذاته وما بين الفرد والآخرين"(علي، 2010 : 17).

• **عواد (2011):-**" بإنّه العملية العقلية التي ينجم عنها القبول دون تمييز أو تمحيص للأفكار الناشئة في العقل" (عواد، 2011: 194).

• **المعموري والمعموري (2011):-** " بإنّه شعور الفرد بالانصياع التام لأفكار الآخرين" (المعموري والمعموري، 2011: 11).

من خلال ما ذكر يمكن الاستنتاج بأن الاستهواء يتضمن ما يلي:-

- ❖ الانصياع التام لأفكار الآخرين .
- ❖ الرغبة في ان تتشابه معتقدات الفرد مع معتقدات الجماعة.
- ❖ محو شخصية الفرد بالكامل.

وقد توصلت الباحثة إلى تعريف قابلية الاستهواء (Suggestibility) نظريًا:-

"بأنه ميل الفرد إلى تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات الملقاة من الآخرين دون مناقشة أو تمحيص وذلك لأجل التقليل من حدة التنافر المعرفي لديه".

وعرفته الباحثة إجرائيًا :-

"هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة خلال إجابتهم على مواقف مقياس الاستهواء الذي أعدته الباحثة لهذا لغرض".

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

❖ الإطار النظري

أولًا:- المهارات الحياتية

ثانياً:- السيادة الدماغية

ثالثاً:- قابلية الاستهواء

❖ دراسات سابقة

أولًا :- الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية

ثانياً:- الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية

ثالثاً :- الدراسات التي تناولت قابلية الاستهواء

يتضمن هذا الفصل الأطر النظرية لمتغيرات البحث (المهارات الحياتية، السيادة الدماغية، قابلية الاستهواء)، وكذلك يتضمن عرضًا لدراسات سابقة متعلقة بمتغيرات البحث الثلاث، وموازنتها.

الإطار النظري Theoretical Framework

أولًا:- المهارات الحياتية (Life skills)

يعد مصطلح المهارات الحياتية من المصطلحات الحديثة نسبيًا في التراث العربي السايكولوجي، رغم كثرة الحديث عنه في الدراسات والمؤسسات التربوية الأجنبية، وأن هذا المصطلح مرَّ بعددٍ من المراحل التاريخية، فأستخدم في مرحلة السبعينيات دليلًا على (التثقيف الوطني)، ويعني أنَّ الشخص الذي يتقن الكتابة والقراءة قد امتلك قدرًا كبيرًا من المهارات الحياتية، وفي الثمانينيات تطور ذلك المفهوم، ليُشير إلى القدرة على الاستجابة للآخرين في المجتمع وتوثيق وتسجيل الأحداث، بعد ذلك استُخدم المصطلح على من يمتلك القدرة على الأداء المستقل الناجح (الغامدي، 2011: 1)، وقبل الحديث عن مفهوم المهارات الحياتية، يجب أن نتعرف أولًا على المهارات كعلم كغيره من العلوم له مبادئه وأسسه ومجالاته، ويتطور بقدر الاهتمام به والأخذ بأسباب تنميته، والمهارة هي الكفاءة والجودة في الأداء وهي تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يجب أن يكون موجهًا لتحقيق هدف أو غرض معين، وأن يكون هذا السلوك منظمًا بحيث يؤدي إلى تحقيق الهدف في أقصر وقت ممكن (أبو حطب وصادق، 2000: 478). وقد حدد كل من فيتس وبوسنر (Fitts& Posner, 1967) وأندرسون (Anderson,1983)، ثلاث مراحل لتطور المهارة وهي:-

1- المرحلة الأولى (المعرفية):- وفيها يجلب الفرد للذاكرة قائمة من الحقائق ذات الصلة بالمهارة ويتدرب الفرد بشكل نموذجي على هذه الحقائق عند أدائه للمهارة في البداية.

2- المرحلة الثانية (التداعي):- وهي المرحلة التي يحدث فيها شيئان أساسيان الأول عبارة عن أخطاء في الفهم المبدئي تظهر وتختفي تدريجيًا وهكذا والثاني ان الربط بين

العناصر المختلفة المطلوبة للأداء الناجح يكون قويًا وهكذا يتطلب من الفرد ان يجلس عدد من الثواني في محاولة تذكر كيفية تنفيذ الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية، وأساسًا فأن ناتج مرحلة التداعي يعد إجراء ناجح لأداء المهارة.

3- المرحلة الثالثة (التلقائية):- وفي هذه المرحلة تجري الأمور بتلقائية ونفتح باب الإبداع ولا يتطلب الأمر منك حتى التفكير فيما تقوم به من مهارات؛ لأنها تأتي بشكل تلقائي، وتجري هذه المراحل الثلاث في كل المهارات(أندرسون،2007: 376-377) (إبراهيم وأسعد وعبد المحسن، 2013: 165).

أما (العياصرة ، 2011) فيرى أن تعليم المهارة يسير وفق خطوات محددة ومنظمة ومتتابعة وهي على النحو الآتي:-

1- تحديد المهارة على صورة نتاج معرفي شامل، ويتم المناقشة فيها بين المعلم والطلبة حتى يتعرف الطلبة على خصائص هذا النتاج، وما الذي يريدون تحقيقه.

2- يساعد المعلم الطلبة على إدراك الأجزاء والمكونات الفرعية لتلك المهارة.

3- تحديد معايير فرعية لإثارة تحقيقها.

4- ضم كل جزء يتحقق مع الأجزاء التالية من المهارة.

5- يطلب إلى الطالب ذكر الخطوة التالية وإجراء المهارة، والهدف من ذلك هو:

- جعل الخبرة المهارية التي يتم التدريب عليها مسيطرة على ذهن المتعلم أثناء تخطيطه للنجاح في التدريب عليها.
- جعل المهارة جزءًا من الخبرات المعرفية المدركة والمرمزة والمدمجة في البناء المعرفي (العياصرة، 2011: 101).

كما أوردت(عمران وآخرون، 2001) مبادئ تعلم المهارات ما يلي:

1- يعتمد تعلم المهارات على كل من المنطق العلمي الصحيح والتدريب الفني الجاد، وهو ما يقود إلى سرعة تعلم المهارات مع اقتصاد في كل من المجهود العقلي والبدني.

2- الممارسة، فالممارسة العملية العلمية ركن من أركان فن اكتساب المهارات.

3- توفير فرصة للممارسة تتلاءم مع نوعية ومتطلبات المهارة المطلوبة.

4- توزيع فترات الممارسة بدلًا من تجميعها.
5- سرعة الأداء أولًا ثم الترقية فيه.(عمران وآخرون، 2001: 23).

وإنَّ لكل مجتمع مهارات لازمة لمعايشة الفرد لهذا المجتمع وتختلف نوعية المهارات اللازمة لكل مجتمع بحسب نمو المجتمع وتطوره وطبيعته، وقد نجد اتفاقًا وتشابهًا في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة الأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة، فمثلًا نجد مهارات مثل مهارات اتخاذ القرار ومهارات حل المشكلات من المهارات المتفق عليها في كل زمان ومكان، ولكن تختلف نوعية القرارات ونوعية المشكلات التي تواجه الفرد في المجتمع، فضلًا عن أن المهارات الحياتية اللازمة للفرد في مجتمع ما تختلف من فترة زمنية إلى أخرى باختلاف الفترات الزمنية في حياة المجتمعات وخلال مراحل تطورها(وافي، 2010: 37)؛ لذا فلا يمكن أن نجد خصائص معينه للمهارات الحياتية تصلح لكل المجتمعات، ولكن نجد أَنَّ بإمكاننا أن نضع أطرًا علمية وأسسًا ننطلق منها في تحديد الخصائص التي تشترك فيها كل الثقافات والمجتمعات، ويمكن إيجاز أهم الخصائص للمهارات الحياتية على النحو الآتي:-

1- تتنوع وتشمل كل من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.
2- تختلف من مجتمع لآخر تبعًا لطبيعة درجة تقدمة وتختلف من فترة زمنية إلى أخرى، فحاجة الإنسان البدائي للقراءة والكتابة ظهرت عندما شعر بأهمية تسجيل تاريخه الإنساني وكذلك المهارات الحياتية تتأثر بالمكان والزمان.
3- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع وتأثير كل منهما على الآخر.
4- تستهدف مساعدة الفرد على التكيف والتفاعل الناجح وتطوير أساليب معايشة الحياة (عمران وآخرون، 2010: 13- 14).
5- ومن خصائص المهارات الحياتية أيضًا أنها:- تراكمية وفردية ومترابطة وارتقائية (عبد الكريم، 2009: 27).

وقد تعددت وجهات النظر والآراء في العوامل الواجب توافرها لاكتساب المهارات الحياتية وهي كالآتي:

❖ فَترى(عمران وآخرون،2001) أن اكتساب المهارات بشكل عام يعتمد على مستوى نضج المتعلم، وقدرة المعلم وخبرته، والمفاهيم والأدوات المطلوب التدريب عليها، والإمكانات المتاحة (عمران وآخرون،2001 :17-18).

❖ بينما يرى(عياد وسعد الدين، 2010) بأن اكتساب المهارات الحياتية يعتمد على مكونين أساسيين يتحدان معًا هما:-

1- القواعد التنفيذية للعمل :- أي القواعد التي تحكم الأفعال والإجراءات لتشكيل الأداء المطلوب.

2- دقة الأداء : - والتي تتحقق بالممارسة وبمحاولات المتعلم المتكررة لتنفيذ الأداء المطلوب على النحو والمستوى المرغوب تمامًا(عياد وسعدالدين، 2010 : 184).

❖ في حين يرى(خليل والباز،1999) أن اكتساب الفرد للمهارات الحياتية يتأثر بالعوامل الآتية:-

1-العلاقات المدعمة:- أي وجود ما يدعم اكتساب المهارة وغياب هذه العلاقات الداعمة تجعل الفرد يميل إلى إهمال المهارة .

2-النماذج:- ملاحظة نماذج، تقوم بتنفيذ المهارة وممارستها.

3-تتابع الإثابة:- يمثل الحصول على التعزيز والتشجيع والثناء والحنان إثابة أساسية تساعد في تشكيل المهارة الحياتية.

4-التعليمات:- معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت أو أسئلة الطفل للأب والأم.

5- إتاحة الفرصة:- الاعتماد على الآخرين يُسبب صعوبة في الإلمام بالمهارة لذا يجب إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارة.

6-التفاعل مع الأقران:- قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيدا أو ضارا بحسب طبيعة المهارات وأولئك الأقران.

7- الجنس (ذكور- إناث)، والثقافة. (خليل والباز، 1999: 89).

تصنيف المهارات الحياتية:

تعددت تصنيفات المهارات الحياتية، وإنَّ عدم وجود تصنيف واحد محدد يعود إلى اختلاف مجال كل باحث وهدف كل مؤسسة تقوم بدراسة المهارات الحياتية ، كما ينبع هذا التباين من شمولية المصطلح واندماجه في كافة مفاهيم العلوم والتخصصات، وعدم إمكانية حصره أو السيطرة عليه، ومن هذه التصنيفات:- تصنيف منظمة الصحة العالمية *(WHO,1999) قسم الصحة النفسية، إذ صنفت المهارات الحياتية إلى خمس مهارات أساسية وكل مهارة تتضمن عددًا من المهارات الفرعية وهي كالآتي:-

أولًا:- (مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار) :- هي تلك المهارات التي تساعد الفرد على التعامل بطرق إيجابية وفاعلة مع المشكلات التي تواجهه وتمكنه من اتخاذ القرار المناسب في طلب المساعدة وتحديد الحلول لتلك المشكلات وتضم:-

- مهارات جمع المعلومات
- تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين
- تحديد الحلول البديلة للمشكلات

ثانيًا:- (مهارة الوعي الذاتي والتعاطف):-هي المهارات التي تتضمن معرفة الذات، خصائصها، مصادر قوتها وضعفها وما يرغبه الفرد وما لا يرغبه وتساعده في التواصل مع الآخرين وبناء العلاقات والتعاطف معهم.

---

* **منظمة الصّحة العالمية** (بالإنكليزية WHO:World Health Organization) هي واحدة من عدة وكالات تابعة للأمم المتحدة متخصصة في مجال الصحة. وقد أنشئت في 7 أبريل 1948. ومقرها الحالي في سويسرا، وتدير المنظمة السيدة مارغريت تشان، وهي السلطة التوجيهية والتنسيقية ضمن منظومة الأمم المتحدة فيما يخص المجال الصحي، وهي مسؤولة عن تأدية دورٍ قيادي في معالجة المسائل الصحية العالمية وتصميم برنامج البحوث الصحية ووضع القواعد والمعايير وتوفير الدعم التقني للبلدان ورصد الاتجاهات الصحية وتقييمها.

http://www.WHO.int

ثالثًا:-(مهارة التفكير الإبداعي والتفكر الناقد)

•مهارة التفكير الإبداعي :- هي عملية عقلية ذات مستوى عال من النشاط المعرفي تساعد الفرد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه، وتمكنه من النظر أبعد من حدود خبرته.

•مهارة التَّفكير النَّاقد:- وتضمُّ مهاراتِ تحليلِ تأْثير الأقران ووسائلِ الإعلام، ومهاراتِ تحليلِ التوجُّهات والقِيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعية، ومهاراتِ تحديدِ المعلومات ومصادرِ المعلومات.

رابعًا:- (مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط)

•مهارة إدارة المشاعر:- وتضمُّ مهاراتِ امتصاص الغَضَب، ومهاراتِ التَّعامل مع الْحُزنِ والقَلق، ومهاراتِ التعامل مع الخسارةِ والصَّدمةِ والإساءة.

•مهارات التَّعامل مع الضُّغوط :- وتضمُّ مهاراتِ إدارة الوقت، ومهاراتِ التَّفكير الإيجابي، ومهاراتِ تقنيات الاسترخاء.

خامسًا:-(مهارات التواصُل مع الآخرين):- وتضمُّ التواصلَ اللفظي وغير اللفظي، والإصغاءَ الجيِّد، والتعبيرَ عن المشاعرِ، وإبداء الملاحظات، ومهاراتِ التفاوض وإدارة النِّزاع ومهاراتِ الرَّفض ومهاراتِ توكيد الذَّات(WHO,1999: 1- 2) .

أما برنس(Prince ,1995) فيصنف المهارات الحياتية إلى:- التفاعل مع الآخرين، وتجنب الأخطار، والتعامل مع الخدمات الاجتماعية، والحصول على وظيفة، والتغذية السليمة، وممارسة عادات صحيحة، وإدارة الأموال، وترشيد الاستهلاك (Prince, 1995:173)، وأما (خليل والباز، 1999) فقد قام بتصنيفها إلى: مهارات بيئية، ومهارات غذائية، ومهارات صحية، ومهارات وقائية، ومهارات يدوية (خليل والباز، 1999: 86). كما قدم مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2000) التابع لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية تحديدًا للمهارات الحياتية يتمثل في:- مهارات انفعالية، مهارات اجتماعية، مهارات عقلية (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، 2000: 64).

كما صنفت (عمران وآخرون، 2001) المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لاغنى للفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

أولًا:- مهارات ذهنية: وتشمل صناعة القرار وحل المشكلات، والتخطيط لأداء الأعمال، وإدارة الوقت والجهد ، وضبط النفس، وإدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، وإدارة مواقف الأزمات والكوارث، وممارسة التفكير الناقد، وممارسة التفكير المبدع.

ثانيًا:- مهارات عملية: وتشمل العناية الشخصية بالجسم، والعناية بالملبس، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، واختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، وإجراء بعض الإسعافات الأولية، وحسن استخدام موارد البيئة، وترشيد الاستهلاك (عمران وآخرون، 2001: 14-15).

أما وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2003) فقد صنفت المهارات الحياتية إلى عشر مهارات أساسية، هي: مهارات وعي الذات، ومهارات التعاطف، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات العلاقة بين الأشخاص، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات التعامل مع العواطف، ومهارات التعامل مع الضغوط (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2003: 8).

وحددت منظمة اليونيسيف*(UNICEF) المهارات التي تعد مهارات حياتية وهي كما يلي:- مهارات التواصُل والعلاقات بين الأشخاص، ومهارات التفاوض

---

* اليونيسيف بالإنكليزية (UNICEF): "United Nations Children's Emergency Fund" أو صندوق الأمم المتحدة للطفولة. تأسس في 11 كانون الأول / ديسمبر 1946 وهي منظمة تابعة للأمم المتحدة والوكالة الحكومية الوحيدة المكرسة للأطفال على وجه الحصر، والمفوضة من قبل حكومات العالم لتعزيز وحماية حقوق الأطفال ورفاهيتهم.

http://www.unicef.org/arabic/lifeskills.

والـرَّفض، ومهـارات التعـاطف، ومهـارات الـدَّعوة لكسـب التأييـد، ومهـارات جمـع المعلومات، ومهارات صنع القرار وحل المشكلات، ومهارات التَّفكير النَّاقد، مهارات إدارة الـــذات، ومهـــارات إدارة المشَـــاعرِ، ومهـــارات إدارةِ التَّعامـــل مـــع الضُّـــغوط (اليونيسيف، 2005: 2-3).

المهارات الحياتية المختارة في البحث:

لا توجد قائمة محددة لمهارات الحياة، ويتباين اختيار الباحثين للمهارات، والتركيز عليها، وفقًا للموضوع وللظروف المحلية، ونلحظ اختلاف الباحثين في بعض المهارات واتفاقهم في البعض الآخر وذلك قد يعود لاختلاف تخصصاتهم واختلاف أهداف دراستهم والمدارس الفكرية التي ينتمون لها، ونظرًا لتنوع متغيرات البحث وكثرة المهارات بشكل يجعل من غير الممكن تناول أغلب هذه المهارات، لذا اعتمدت الباحثة علـى تصـنيف منظمـة الصـحة العالميـة- قسـم الصـحة النفسـية فـي دراسـتها الحاليـة للأسباب الآتية:-

1- إنَّ تصنيف منظمة الصحة العالمية - قسم الصحة النفسية للمهارات الحياتية قد جاء بعد إجراء أبحاث تتضمن الكشف عن أهم المهارات الحياتية.

2- إنَّ هـذا التصـنيف وحسـب مـا أشـارت لـه منظمـة الصـحة العالميـة مناسـبًا لكـل الثقافات.

3- اعتماد عدد كبير من المؤسسات والمراكز والدراسات والأبحاث على هذا التصنيف.

4- يضم هذا التصنيف المهارات الحياتية الأكثر ملائمة لعينة الدراسة ولمتغيرات الدراسـة الأخـرى، والأهـم والأكثـر احتياجًـا للطالـب الجـامعي، والأقـرب إلـى الجانـب السايكولوجي.

5- بعد عرض تصنيف منظمة الصحة العالمية للمهارات الحياتية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية وعلم النفس حصلت الباحثة على نسبة اتفاق95% للاعتماد عليه في دراستها الحالية(ملحق1).

وفيما يلي تستعرض الباحثة المهارات الحياتية الخمس التي اعتمدتها في دراستها الحالية:-

أولًا:- (مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار)

يعرف (البنا) حل المشكلات بأنها التقييم الشامل لمهارات الفرد الخاصة في حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية، وتتمثل تلك المهارات في الثقة في حل المشكلات(البنا، 2005: 5). وتتجلى أهمية مهارة حل المشكلات بكونها أحدى العمليات العقلية التي تثري معارف ومعلومات الأفراد، وتنمي أنواع وأساليب التفكير السليم لديهم على اختلاف مستوياته العقلية (إبراهيم وآخرون، 2013: 201)، وتتفاوت المشكلات في درجتها بين السهلة والأكثر صعوبة، وتتنوع ردود الفعل بين الأشخاص فقد تكون مشكلة عند أحد الأشخاص تافهة، وتكون عند غيره بالغة الصعوبة. لقد برز الاهتمام بهذا الموضوع على يد كوهلر وثورندايك؛ وذلك لكونِهِ جانبًا رئيسيًا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة، إذ أصبح تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدرسة، ويحتل تعلم حل المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم عند جانييه، فالمتعلم يكتشف طرق وخبرات جديدة استكشافية (الزغول والزغول، 2003: 207).

أما اتخاذ القرار فقد عرفه فرانك هارسون (Frank Harson) بأَنه إصدار حكم عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين بعد التمعن في البدائل المختلفة التي يمكن اتباعها(غباري وأبوشعيرة، 2011: 163)، كما أن عملية اتخاذ القرار تنبثق من جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة للحل، فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على التقدير السليم للبدائل كما يعتمد على المعلومات الموثوقة (Allan ,2001:162-164).

وعلى الرغم من إنْه يمكن اكتساب الكثير من المهارات عن طريق التعلم إلا أنه ليس من السهل تعلم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، وأن الإنسان ملزم بالاجتهاد من

الناحية الشرعية والتحرك واتخاذ القرار ولو ترتب على ذلك بعض الأخطاء، فعدم اتخاذ القرار هو أسوء الأخطاء التي قد يرتكبها الانسان ا(الفسفوس، 2008: 2).

وإنْ اتخاذ القرار لا يكتسب بالتعليم فقط وإنَّما بالممارسة والتجربة: فلن تكون صاحب قرارات صائبة بمجرد أن تقرأ كتابًا، أو بمجرد أن تستمع لمحاضرة، ولكن التجربة تنضجك شيئا فشيئا، والخبرة تكتسب مع الأيام، ويمتلكها الإنسان بالممارسة بشكل تدريجي، ومن هنا يتميز كبار السن وأصحاب التجربة بالحنكة وصواب الرأي ودقة الاختيار أكثر من غيرهم، فالشاب الناشئ كثيرًا ما يفتقد إلى الأسباب لاتخاذ القرار الصحيح، هنا يحتاج إلى المشورة أو المعونة أو النصيحة (وافي، 2010: 58).

العلاقة بين حل المشكلات واتخاذ القرار

إنَّ أوجه الشبه بينهما عديدة، فكلاهما يتضمن سلسلة من الخطوات وهي: التعرف على المشكلة أو تحديدها، وضع فرضيات الحل، أو عدة فرضيات، اختيار الفرضية المناسبة، تنفيذ الخطة، متابعة وتقويم الحل (عبيدات وأبوالسميد، 2012: 184)، ويبدو أَنَّ عملية اتخاذ القرار تتشابه مع عملية حل المشكلات لدرجة أن بعض الباحثين دمج بينهما. ويرى بعض الباحثين أن اتخاذ القرار هو عملية عقلية تنطوي على إصدار حكم باختيار أنسب السلوكيات في موقف معين(الزغول والزغول، 2003 : 314)، والفرق بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلات يبقى الفرد دون إجابة شافية، ويحاول أن يصل إلى حل عملي معقول للمشكلة، أما في حالة اتخاذ القرار فقد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول المحققة لهدفه(جروان، 1999: 124).

ثانيًا:- (مهارة الوعي الذاتي والتعاطف) :-

- الوعي الذاتي Self- awareness

جاءت كلمة الوعي في اللغة بمعان كثيرة، منها وَعَى الحديث يعيه (وعيًا) حفظه ووعيتُ العلم (أعَيهُ وعيًا)، وأذنٌ (واعية) (الرَّازي،1983: 729)، كقوله تعالى ﴿ **لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ** ﴾ (سورة الحاقة: 12) .

أما من الناحية السايكولوجية فيعرف جولمان(Goleman) الوعي الذاتي" بأَنَّهُ قدرة الفرد على تحديد انفعالاته والتعبير عنها بوضوح ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه) (الاعسر وكفافي، 2000: 68)، وتعرفه رزق(2003) بأنه قدرة الفرد على تحديد وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح (رزق، 2003: 68)، ويتضمن:-

- ❖ الوعي الانفعالي (معرفة انفعالات الفرد).
- ❖ الدقة في تقويم الذات (معرفة جوانب القوة والضعف لدى الفرد).
- ❖ الثقة بالنفس (إحساس قوي بقيمة الذات وقدراتها).(Seta&Seta: 2001:241) (خوالدة، 2004: 36).

ويعتقد (جولمان) أنَّ الوعي الذاتي Self-awareness ربما يكون أكثر الجوانب أهمية في الذكاء الانفعالي؛ لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي، وبطبيعة الحال فان الفكرة لاتُشير إلى إخماد المشاعر وإنما الوعي بهذه المشاعر بأنّ نستطيع التعامل والتكيف مع مايحيط بنا بطريقة فاعلة (Halonen&Santrock,1999:364)، كما أَنَّ الأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة يعرفون أي نوع من الانفعالات هي التي يشعرون بها، ويفهمون كيف أنّ مشاعرهم تلك تؤثر في أدائهم في العمل، كما أنهم يدركون نقاط قوتهم وضعفهم وهذا ينعكس على أدائهم، فضلًا عن ذلك كله فإنّ لديهم المقدرة على التعلم من تجاربهم السابقة، وعادة ما يكونون منفتحين للتغذية الراجعة (Feed back)، والآفاق الجديدة والتعلم المستمر ومستعدين لتطوير ذواتهم وفي الوقت ذاته يظهرون شيئًا من المرح (Blak,2000:5)، ومن خلال التدريب يمكن زيادة مستوى الوعي الذاتي لدى الفرد (هيز، 2011: 82).

- التعاطف Empathy

جاء الإسلام دينًا للمودة والعطف والتسامح وبعث الله سبحانه وتعالى رسول الرحمة محمد ﷺ نبراسًا تهتدي به الأمة في التراحم والتعاطف والتوادّ، إذ قال في محكم كتابه العزيز:﴿**وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ**﴾ (الأنبياء:107) . وجعل

الإسلام من التعاطف قيمًة إنسانية عليا ومن السمات المفضلة للمؤمنين، وقد جاء في الحديث النبوي الشريف: ((ترى المُؤمنينَ في تَراحُمِهِمْ وتوآدهم وتَعاطِفِهِمْ كمثلُ الجَسدِ إذا اشْتكى عُضوًا تَداعى لهُ سائرُ جَسدهِ بالسَّهرِ والحُمَّى)) (البخاري،2007: 205).

والتعاطف(Empathy) هو القدرة على تفهم مشاعر الآخرين وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم الانفعالية(رزق، 2003: 68)، والشخص المتعاطف قادر على التوحد مع الآخرين انفعاليًا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم ومن اجلهم ومعايشة مشكلاتهم وإعطائهم الحلول لها (Garrigan &Plucker: 2001 :3).

ويرى هوفمان (Hofman) وهو احد الباحثين المشهورين في مجال التعاطف وأحدثهم، أن مصطلح التعاطف(Empathy) قد تم تناوله بطرق كثيرة وعُرف بطرق متعددة ويمكن تصنيفها إلى فئتين واسعتين:- الأولى- تتعلق بالوعي بمشاعر الشخص الآخر وأفكاره ونواياه أو مقاصده وتقويماته لذاته، والثانية – ترى بان التعاطف هو بمثابة استجابة وجدانية بديلة للآخرين، وان القدرة على الاستجابة بشكل بديل غالبًا ما تعتمد على المدى الذي يتمكن الفرد فيه من الاستدلال معرفيًا على حالة وجدانية لدى الشخص الآخر(Carrole,1978:279). وهناك خمس آليات تظهر على الشخص في إثناء تعاطفه مع الشخص الآخر هي:

أ- الاشراط الكلاسيكي (Classical Conditioning): وهو أول نوع لظهور التعاطف الذي ينتج عندما يراقب شخص ما شخصًا آخر ويأخذ منه إشارات تعبيرية عن الحالة التي يكون فيها ، فتكون النتيجة إن تصبح الإشارات التعبيرية من الطرف الأول محفزات تثير الطرف الآخر .

ب- الارتباط المباشر (Direct Association): مثال على ذلك عندما يرى الطفل طفلًا آخر يبكي فإنه يبدأ بالبكاء .

جـ- التقليد (Imitation)

د- الارتباط الرمزي (Symbolic Association): ويعتمد هذا النوع على ارتباط الإشارات التأثيرية لدى الشخص وتجربة المتلقي السابقة فعلى سبيل المثال قد يتعاطف

شخص مع شخص آخر عند قراءته لرسالة منه أو عند سماعه شخص ما يصف الذي حدث لصديقه، ويعد هذا النوع من أرقى أنواع التعاطف وأكثرها تقدمًا لأنه يتطلب لغة معينة .

هـ- أخذ الدور (Role- Taking): ويتضمن هذا النوع بأن يتخيل الفرد نفسه مكان شخص آخر وتكون حالة التخيل هذه عن قصدٍ (Hoffman,1982:281-282) .

وترى الباحثة بان هناك علاقة بين مهارتي (الوعي الذاتي والتعاطف) فكلما كان وعي الفرد بقيمه ومعتقداته واتجاهاته أعلى زادت قدرته على قراءة سلوكيات الآخرين، كما انه يكون ذا قدرة أعلى على اختيار التصرف المناسب حسب معطيات الموقف، وقد لاحظ فيرنهام (Furnham,1990)، أَنَّ الأفراد ذوي الوعي الذاتي العالي مقارنة بذوي الوعي المنخفض يتمتعون بقدرة أعلى على التحكم بطريقة تقديم ذواتهم بشكل يتناسب مع الموقف وطريقة إدراكهم إلية للوصول إلى أهدافهم المبتغاة (هيز،2011: 82).

ثالثًا-(مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد)

إِنَّ مِن الملفتِ للنظر في كتاب الله عز وجل كثرة الآيات القرآنية التي تدعو الإنسان إلى التفكير لتمييز الحق عن الباطل. والآيات الكونية لا نُدرك جمالها وتناسقها إلا بالتفكير، بل القرآن نفسه لا ندرك علومه وإعجازه إلا بالتفكير؛ وقد وردت في القران الكريم كلمة (فكر) مرة واحدة، وكلمة (تتفكروا) مرة واحدة، وكلمة (يتفكروا) مرتين، وكلمة (تتفكرون) ثلاث مرات، وكلمة (يتفكرون) إحدى عشر مرة، فهذه ثمانية عشر موضعًا، وان التفكير هو الذي يحرك جميع نشاطات الإنسان المعرفية، ويهيئ له الاستفادة من الخبرات السابقة، ثم يدفعه للانطلاق من التفكير في المخلوقات إلى التفكير في خالقها عز وجل (الدليمي، 2005: 5)، لقوله تعالى: ﴿ **وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**﴾ (آل عمران: 191).

ويرجع مفهوم التفكير في أصوله إلى أيام سقراط بهدف غرس التفكير العقلاني وتوجيه السلوك، وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير مع أعمال جون ديوي عندما

أستخدم فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء(السرور، 1998: 280)، ومن ثم بدأ علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير ووضعها في اطر معرفية لاستثمار القدرات العقلية والإنسانية (الاسدي، 2013: 140).

ومثلما هو معروف فإن التفكير أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان وهو الهبة العظمى التي منحها الله تعالى للإنسان وفضله بها على سائر مخلوقاته (أبوجادو ونوفل، 2010: 25)، أما التفكير في علم النفس وعلوم أخرى وفي مجالات الحياة بوجه عام فأنه يحتل مكانةً رئيسةً لأن مهمة التفكير تكمن في إيجاد حلول مناسبة للمشكلات النظرية والعملية الملحة التي يواجهها الإنسان في الطبيعة والمجتمع. وينظر دي بونو إلى التفكير على انه مهارة يمكن إن تتحسن بالتدريب والمراس والتعلم (جروان، 1999: 19). وستوضح الباحثة نوعين من التفكير وهما التفكير الإبداعي والتفكير الناقد بوصفهما من المهارات الحياتية المختارة في الدراسة الحالية:-

- التفكير الإبداعي Creative Thinking

الإبداع في اللغة (أبدع) الشيء اخترعه، وشيءٌ(بِدْعٌ) بالكسر أي مُبْتَدَع، وفلان (بدْع) في الأمر أي بديع (الرَّازي،1983: 43- 44)، لقوله تعالى﴿ **بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُون**﴾ (البقرة: 117).

أما مصطلح الإبداع (Creativity) عرفه تورانس (1972): "بأنَّه تلك العملية التي تجعل الفرد حساسا ومدركا للثغرات والاختلال في العناصر المفقودة ثم البحث عن دلائل ومؤشرات ووضع الفروض حول هذه الثغرات وفحص الفروض حول هذه الثغرات والربط بين النتائج وإجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض" (Torrance,1972:61)، أما (جروان،1999) فقد عرفه بأنه" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا" (جروان،1999: 82). وتشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أمكانية تدريب وتعليم

الطلبة التفكير الإبداعي، ومن هنا كانت البرامج العالمية لتنمية هذا النمط من التفكير (العتوم والجراح وبشارة، 2011 أ: 151).

ويتألف التفكير الإبداعي من مجموعة قدرات أو عناصر تتمثل فيما يلي:

1- الطلاقة: هي القدرة على إنشاء أو توليد عدد كبير من الأفكار والحلول للمشكلات (أبوجادو ونوفل، 2010: 159).

2- المرونة: يقصد بها القدرة على تغيير زاوية النظر إلى الموضوع الذي يتناوله التفكير ويتم ذلك خلال مدة زمنية محدودة.

3- الأصالة: يقصد بها تفضيل البحث عن الحلول غير المسبوقة للمشكلات المطروحة وتفضيل ذلك على الأخذ بالحلول الشائعة أو التقليدية ويتم ذلك في مدة زمنية محددة. (سويف، 2000: 108- 109).

4- التفاصيل: ويشير إلى قدرة الفرد على تقديم إضافات وتفاصيل جديدة لفكرة معينة أو موقف ما.

5- الحساسية للمشكلات: وتتمثل في القدرة على تحديد نقاط الضعف أو القوة في الموقف والقدرة على فتح آفاق جديدة تتعلق بذلك الموقف (نوفل وأبو عواد، 2010: 89).

6- التحليل: أكثر ما يكون وضوحا عند إرجاع الأشياء إلى أجزائها الأساسية البسيطة لكي يعاد تنظيمها من جديد.

7- التوليف: تَتجلى في المقدرة على تنظيم الأجزاء في كل متكامل حيث يتم الحفظ بعدة متغيرات في ذهن المبتكر ليتصرف بها عند الحاجة إليها.

8- التقويم: ولكي تكون عملية الإبداع فعالة ينبغي أن يصحبها ممارسة لنوع من أنواع الحكم والتقويم الذاتي (جرار، 2013: 199).

سمات التفكير الإبداعي:

إنَّ من أهم سمات التفكير الإبداعي أَنَّه يعكس التفكير الإبداعي ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب، إذ ينظر إليه على انه قدرة أوعملية أو نتاج (الزغول،2003: 291)،

وهو وظيفة من وظائف الجانب الأيمن للدماغ (Right Brain)، وأنه يستند إلى الخيال، وبالتالي يتطلب قدرات تخيل بعيدة عن الواقع، ويبتعد عن التفكير المنطقي إذ لاتحكمه قواعد المنطق (نوفل وابوعواد، 2010: 80)، وأنه غير تقليدي وغير مألوف، بمعنى انه يتطلب تعديلًا أو يتطلب رفضًا للأفكار المقبولة مسبقا. ويتطلب درجة عالية من الدافعية والمثابرة، ويحدث عبر مدة طويلة من الزمن سواء بشكل مستمر أو متقطع أومن خلال التكثيف، أو التركيز المرتفع، إن كل هذه السمات تلح على أن المتطلب الرئيسي لها هو الحرية بدءً من حرية التفكير، وانتهاءً بحرية الفعل، لانجاز المنتج الإبداعي (مدحت، 2002: 210)، وانه يمر عبر مراحل متعددة من الإعداد والتهيئة، وإحتضان الفكرة، والإلهام والإشراق والتحقق(ربيع، 2010: 346)، أي خروج المنتج إلى الوجود ويرتبط التفكير الإبداعي بالإبداع ارتباطًا وثيقًا لكن الإبداع يصف الناتج أمّا التفكير فيصف العمليات نفسها (دي بونو، 1:1997).

- التفكير الناقد (Critical thinking)

وإذا رجعنا إلى كلمة ناقد بالانكليزية (Critical) نجد أنها مشتقة من الأصل اليوناني (kritikos)، ثم أصبحت في اللاتينية (Criticus) والتي تعني ببساطة: (القدرة على التمييز وإصدار الأحكام) . وقد يفسر هذا المدلول اللغوي للكلمة اليونانية النظرة في أهمية مهارات التحليل والمجادلة من اجل التوصل إلى الحقيقة (قطامي وقطامي، 2000: 406). ويعرف(أبو حطب) التفكير الناقد بأنه مجموعة من مهارات التفكير المنطقي، ومعرفة مبادئ المنطق ومن خصائصه كونه عملية معيارية تنجز في ضوء محكات معينة داخلية وخارجية (أبو حطب وعثمان،1972: 291). أما موريس وميستو (Morris & Maisto) فيعرفا التفكير الناقد:"بأنه عملية فحص المعلومات التي لدينا ثم اخذ الأحكام والقرارات المثبتة على أساس هذا التحقيق" (Morris & Maisto, 1998: 131).

مكونات التفكير الناقد : -

يتكون التفكير الناقد من ثلاثة مكونات رئيسة متداخلة وهي المعرفة، المهارة، الاتجاه، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

مكونات التفكير الناقد

المعرفة	المهارة	الاتجاه
- تساعد على تحديد مهارة معينة.	- تساعد على التركيزفي الحقائق.	- حب الاستطلاع.
- المقابلة بين الأدلة في ضوء معايير محددة.	- تركيب المعلومات وتنظيمها وتقويمها.	- الاستزادة من المعرفة.
- تحليل البيانات.		-التبصر عندما يظهر الغموض فيما يفكر.

(الخليلي، 2005: 190)

سمات الشخص المفكر الناقد : -

يمتاز الشخص المفكر الناقد بسمات عدة من أبرزها :- القدرة على الملاحظة، والقدرة على التخيل، والحساسية تجاه المشكلات، والقدرة على التنظيم والإبداع، والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على تقبل آراء الآخرين، القدرة على الاستدلال وتوليد الأفكار، والأنفتاح على الأفكار الجديدة (قطامي، 2001: 132)، وفي الوقت نفسه لا يكون متحيزًا لغرض دون آخر، أو متأثرًا بفكرة سابقة أو رأي شائع، أو يسمح للعوامل الذاتية بالتدخل في خطوات التفكير التي تؤدي إلى الحل الصحيح (الزيادة ووليد، 2001: 60).عدم المحاولة في أمر لا يعرف عنه شيئا، ويتساءل عن أي شيء غير مفهوم أو غير معقول، ويحاول بناء مفرداته اللغوية ويكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح، ويتخذ موقفا مناسبا عند توافر أدلة أو أسباب كافية لذلك، ويبحث عن الأسباب والبدائل، وهو قادر على النقد الموضوعي، لديه المرونة العقلية، ويهتم بالأدوار الاجتماعية بطريقة منطقية، ولديه القدرة على ربط المتغيرات،

ويمتلك المرونة في التفكير، القدرة على التعامل والتحدي والميل إلى المناقشة، ويكون منصفا وواقعيا وواضحا(الخليلي، 2005: 198).

علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي: -

إنَّ التفكير الناقد يدخل ضمن التفكير الإبداعي ففي مواقف التفكير الإبداعي يحتاج الفرد من لحظة إلى أخرى إلى إعادة النظر في أعماله وتقويمها بصورة موضوعية وفي ضوء أعماله السابقة أو في ضوء أعمال الآخرين، ويحكم عليها من حيث أصالتها وجدّتها ونفعها (الزغول، 2003: 302)، إذ تؤكد الدراسات على إن القدرات التي يتضمنها السلوك المبتكر مثل (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الحساسية للمشكلات)، تعد ضرورية لبعض القدرات الأساسية المتضمنة في التفكير الناقد. (الزيادة ووليد، 2001: 61)، أما بول (Paul) فيعتقد إن التمييز بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي مستحيل؛ وذلك لأن أنواع التفكير الجيد تتضمن مميزات متشابهة فكليهما نوعي ويتسم بالجدة وان الفرق بينهما ليس نوعيًا في الدرجة والتركيز، وان التفكير الإبداعي العالي يكون في الغالب ناقدًا عاليًا والعكس صحيح (عزيز، 2005: 34)، ويذكر ليبمان (Lipman,1988) أنّ التفكير عالي الرتبة هو التفكير الجيد الذي يجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، أي انه مكافئ لاندماج كلا النمطين من التفكير(إبراهيم وآخرون، 2013: 371)، فالتفكير الجيد يتكون من مجموعة القدرات الناقدة والإبداعية، والتي تساعد الفرد على ان يصحح تفكيره بنفسه، ويفكر تفكيرًا عقليًا، ويؤكد هذه الفكرة نورس وأنيس(Norris& Ennis,1989)، إذ أشارا إلى أن مفهوم التفكير وهو مايُشار اليه بالتفكير عالي الرتبة – هو الذي يشمل نوعي التفكير الناقد والإبداعي(العتوم وآخرون، 2011 أ: 201) .

رابعًا:- (مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط) :

- مهارة إدارة المشاعر (Manaegement of Emotions)

إنَّ إدارة المشاعر لا يَعدُّ مفهومًا حديثًا نشأ في هذا العصر، بل عرف قديمًا، وقد عد الفلاسفة القدرة على التحكم بالانفعالات فضيلة منذ عصر أفلاطون وقد دعا

أرسطو إلى إدارة عواطفنا بذكاء فهي تقود تفكيرنا وقيمنا وبقاءنا وقد تخفق في ذلك(العادلي، 2010: 149)، أما في ديننا الإسلامي الحنيف فقد عرفت إدارة المشاعر بكظم الغيظ كما في قوله تعالى﴿**الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ**﴾ (آل عمران: 134)، كما أَنّ نبينا محمد ﷺ قد أرشد الصحابة من حوله والمسلمين من بعده إلى كيفية التعرف على انفعالاتهم وضبطها والتحكم فيها فقال: ((ليس الشديد بالصرعة إنَّما الشديد الذي يملكُ نفسهُ عند الغضبِ)) (البخاري،2007: 227).

وتعرف إدارة المشاعر بأنَّها: قدرة الفرد على ضبط وتوجيه انفعالاته ومشاعره القوية تجاه الآخرين (خليل، 2004: 2)، كما أنّها تشير إلى قدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته وإلى حكمته في اختيار الزمان والمكان والكيفية المناسبة التي تؤدي إلى توافق سليم مع الموقف، ولقد قيل إن من السهل أن تنفعل، ولكن الأمر الأصعب أن يكون الانفعال مناسب من الشخص المناسب وفي الوقت المناسب وبالقدر المناسب ولفترة زمنية مناسبة ، وإن هذه المهارة يمكن تنميتها، فقد عُنيت بعض الدول المتقدمة خلال السنوات العشرين الأخيرة بما يسمى بالتعليم الانفعالي، وهي العملية التي يطور خلالها الفرد المهارات الضرورية للحصول على الكفاية الانفعالية (العادلي، 2010: 69 ، 156) .

- مهارة مواجهة الضغوط

إنَّ الباحثين الذين درسوا (الضغط) يستخدمون الكلمة بطرائق مختلفة وبتحديد واسع؛ لذا فليس من السهل أن نجد مفهومًا شاملًا متفقًا عليه لمفهوم الضغط، فقد تناول المصطلح الأفراد والجماعات بمعان مختلفة لمجالاتهم وموضوعاتهم، إذ إن الأطباء والمهندسين وعلماء النفس والمختصين في الإدارة واللغة على السواء كل منهم يوظف الكلمة تبعًا لتخصصه ومجاله، فيتحدث عنها الأطباء في إطار الميكانيزمات الفسيولوجية، ويوظفها المهندسون للإشارة إلى مدى التحمل الخرساني مثلًا، ويتناول علماء النفس المصطلح أحيانًا في ضوء تغيير السلوك (ياركندي، 1993 :28) .

ويعد هانز سيلي (H.Selye) عالم الغدد الصماء الكندي أول من درس الضغوط النفسية على أسس علمية صحيحة، موضحًا دورها المهم في إحداث الإنهاك والانفعال، وإن أي إصابة جسمية أو حالة انفعالية غير سارة كالقلق والإحباط والتعب والألم لها علاقة بتلك الضغوط. وقد استعمل مصطلح الضغوط النفسية في علم النفس ليدل على الموقف الذي يكون فيه الفرد واقعًا تحت إجهاد الانفعالي أو جسمي (الدراجي، 2007: 32-33). وقد ورد في معجم علم النفس إن الضغوط النفسية تعني وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد كله أو على جزء منه، وبدرجة تحدث لدية إحساسًا بالتوتر أو تشويهًا في تكامل شخصيته، وحيثما تزداد حدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدرته على التوازن ويغير من نمط سلوكه إلى نمط جديد، مما يحدث أثـرًا على الجهاز البدني والنفسي للفرد(العزيز، 2010: 100)، أما لازاروس (Lazarus, 1986) فيعرفها على أنها: أحداث خارجة عن سيطرة الفرد تجعله في وضع غير معتاد، وهي متطلبات استثنائية تهدده بطريقة ما (Lazarus,1986:67) ،وقد أوجد عبد القوي (1997) مجموعة من المبادئ العامة التي تحدد طبيعة الاستجابة للضغوط التي نتعرض لها، وهي على النحو التالي:

- الاستجابة للضغوط تكون كلية: فالفرد يميل للحفاظ على تكامله في جميع المستويات البيولوجية والنفسية والاجتماعية.
- قانون الاستثارة والكف: ففي المستوى البيولوجي توجد مجموعة من العمليات العصبية التي تقوم بعمليات الاستثارة والكف، فعند مواجهة الموقف الضاغط تنقبض بعض العضلات بينما تنبسط البعض الأخر.
- قانون الاقتصاد في الاستجابة: فقد يستجيب الفرد للمواقف الضاغطة بطريقة اقتصادية يهدف من خلالها إلى استهلاك قدر ضئيل من الطاقة، فإذا فشل الفرد في تحقيق هدف ما تنازل قليلًا وقلل من مستوى طموحه.
- الاستجابات الشعورية أو اللاشعورية: تكون استجاباتنا شعورية كمحاولة إزالة مصدر الإحباط مثلًا، أو لاشعورية كاستخدام ميكانيزمات الدفاع النفسي.

- الضغوط تستثير الانفعال: تؤدي الضغوط على اختلاف أنواعها إلى مجموعة من الانفعالات المختلفة.
- التكيف مع الضغوط غالي الثمن:- يؤدي استمرار تعرض الفرد للضغوط لمدة طويلة إلى أصابته بالإجهاد مما يقلل من كفاءة الفرد وقدرته التكيفية (العزيز، 2010: 186-187).

ويشير مايكنباوم(1997) وهو احَد مَنْ أسسوا فنَّ مهارات مجابهة الضغوط على أن التدريب على مجابهة الضغوط يتضمن خمس خطوات وهي:

- مهارات الاسترخاء.
- تسلسل الأهمية للأحداث المشحونة بالضغوط.
- مخاطر المجابهة ويفضل وضع قائمة خاصة من المخاطر التي تساعدك على مجابهة الضغوط .
- مهارات المجابهة التخيلية باستعمال الخيال يمكن استدعاء أي موقف مشحون بالضغوط ومواجهته وهذا الأمر يؤهلك لمواجهة الضغوط في الحياة الواقعية.
- مهارات المجابهة الفعلية وتتم بتطبيق الخطوات الأربعة السابقة في مواقف التحدي في حياتك اليومية.(قارة والصافي، 2013: 138-139).

وترى الباحثة بان علاقة مهارة إدارة الانفعالات ومواجهة الضغوط تبدوا واضحة جداً فالأفراد الذين يديرون انفعالاتهم جيدًا يستطيعون أن يواجهوا الضغوط التي يتعرضون اليها بسرعة وبشجاعة فائقة.

خامسًا:- (مهارات التواصُل مع الآخرين)

عرف التواصل منذ بدء الخليقة، ومنذ اللحظة التي طرح فيها الإنسان سؤال الحياة، حتى غدا مفهوم الحياة منظومة من الصلات والروابط والعلاقات المشتركة بين الإنسان؛ وتُعدَّ مهارة الاتصال من أهم المهارات التي تتعلمها في حياتك، ويتوقف على مهارتك في التواصل مع الآخرين جزء كبير من فاعليتك وتأثيرك ونجاحك في الحياة

(عيسى،2003: 35). لقوله تعالى﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ**﴾ (الحجرات: 13).

وقد استخدم مصطلح التواصل بين الأفراد ضمن تعريفات مختلفة فقد يحلو للبعض تسمية المهارات بمهارات التفاعل، أو التعامل مع الآخرين أو مهارات وجهًا لوجه أو المهارات الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية أو غيرها. وعرف أراجيل (Aragyle,1984) الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية على أنهم يمتلكون المهارات اللازمة لخلق آثار ايجابية في الآخرين إثناء تفاعلهم معهم ضمن موقف معين (هيز،2011: 28)، كما عرف كل من(اللقاني والجمل) مهارة التواصل على أنها تعني القدرة على نقل الأفكار إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعددة، كالكلمات المنطوقة والمكتوبة، والرسوم والصور والخرائط والهاتف وغيرها من الوسائل الأخرى (اللقاني والجمل، 2003: 310).

وينظر العلماء إلى التواصل كعملية مهارية تعتمد على المهارات الفردية والعلاقات الاجتماعية، ولذا فلابد من توافر العديد من المهارات لكي تنجح عملية التواصل وتصل الرسالة إلى مكانها المناسب وتحقق أهدافها، ومع أن البعض يؤكد أنه لايوجد هنالك أسلوب واحد مثالي للاتصال يصلحُ لكل زمان ومكان إلا أن فعالية مهارات التواصل تعتمد على أسلوب التواصل وأهدافه والظروف المحيطة بالموقف وطبيعة الجمهور المستهدف (العتوم وكوفجي وميرزا، 2011 ب : 142)، ومن أهم نتائج عملية التواصل: تقوية الروابط الاجتماعية، وإثراء العلاقات، معرفة الذات وحسن تقديرها، وتعميق الحس الوجداني، والنجاح في الحياة، وتحسين الصحة النفسية والجسمية، وجعل الحياة أكثر متعة وأمان (نائف، 2008: 95- 96).

وهذه المهارة يمكن أنْ يتعلمها معظم الناس مهما اختلفت مستوياتهم التعليمية وشخصياتهم وخلفياتهم الاجتماعية، إذن التواصل هو مهارة تحتاج إلى تدريب مستمر كأي مهارات أخرى (زيدان،2011: 30)، لذا تُعد مهارة التواصل غير فطرية بل

مكتسبة، إذ يتم تعلمها عن طريق التدريب والتطبيق (Johnson,2000:78)، ولهذه المهارة مكونات وهي:-

1- المرسل: هو الذي يحدد الأفكار والآراء التي ترغب في إيصالها للآخرين ثم ينظمها ويختار الأسلوب المناسب.

2- الرسالة: مجموعة من المعلومات يرسلها المرسل إلى المستقبل بهدف التأثير.

3- قناة التواصل: هي مجموعة من الرموز تنقل المعاني التي تحتويها الرسالة وقد تكون لفظية وغير لفظية.

4- المستقبل: وهو الطرف المتلقي للرسالة وهو المكمل لعملية التواصل.

5- الفهم المشترك: إذا لم يتوفر هذا العنصر ينقطع التواصل؛ لأنه المحور المهم في العملية.

6- التغذية الراجعة: وتكون عندما يستجيب المستقبل للرسالة ويرد عليها، فهذه العملية توجه المرسل في المرات القادمة لعملية التواصل (اللالا وزملائه، 2012: 311).

أما أهم خصائص عملية التواصل:-

1- التواصل بين الناس: يقوم التواصل على عدة مستويات منها (التواصل الفردي) بين الفرد ونفسه، و(التواصل المزدوج) بين شخص وأخر وهو أكثر أنواع التواصل أستعمالًا ويهدف إلى تقوية العلاقة بين الأفراد (عبد الهادي، 2011: 151).

2- تفهم التواصل: التواصل ليس مجرد إبلاغ رسالة إلى المستقبل بالتحدث إليه، أو الكتابة بل إن فهم المستقبل للرسالة يحدد عملية استمرار التواصل أو عدم استمراره.

3- التواصل عمليه هادفة: التواصل الذي يكون هادفًا هو الذي يخاطب العقول والمشاعر ويسعى إلى تحقيق هدف معين.

4- عمومية التواصل: إذ يتسم التواصل بالعمومية، فهو لا يقتصر على إفراد أو فئة معينة دون غيرها إذ يمارس الفرد داخل الجماعة مهارة التواصل سواء في داخل الأسرة أو العمل أوالمدرسة أوالمجتمع المحلي، فالتواصل عملية شاملة لكل فرد وفي مختلف مراحل العمر منذ الطفولة مرورا بمرحلة المراهقة ومرحلة الرشد ومرحلة الشيخوخة، فالتواصل عملية شمولية (زيدان،2011: 33).

ولقد نجحت البشرية في الحقبة الأخيرة من الزمان في تطوير آلات الاتصال من هاتف فاكس وجوال وانترنت وغيرها، حتى سمي عصرنا الذي نعيش فيه اليوم بعصر الاتصالات، وتطورت الحياة البشرية كثيرًا بتطوّر وسائل الاتصال، وهكذا يمكن أن تتطور حياتنا كثيرًا أذا طورنا أدوات اتصالنا مع الآخرين، فالتعامل مع الناس فن من أهم الفنون نظرًا لاختلاف طباعهم، فليس من السهل أبدًا أن نحوز على احترام وتقدير الآخرين وفي المقابل من السهل جدًا أن نخسر كل ذلك، وكما يقال الهدم دائمًا أسهل من البناء (قارة والصافي، 2013: 215).

النظريات التي فسرت المهارات الحياتية

1- المنظور السلوكي Behavioral Perspective

أ- نظرية ثورندايك (Thorndike ,1874- 1949)

يعد ثورندايك(Thorndike) من أوائل علماء النفس الذين حاولوا تفسير التعلم بحدوث ارتباطات تصل أو تربط بين المثيرات والاستجابات ويتضح هذا النوع من التعلم عندما يواجه المتعلم وضعا مشكلًا يجب حله والتغلب عليه للوصول إلى هدف محدد (ابوجادو، 2003: 155).

وقد فسر(ثورندايك) التعلم من خلال تجاربه على الحيوان أنها عملية تتم بالمحاولة والخطأ، وإنها عملية لايتوسط التفكير فيها. وقد نقل ثورندايك مناقشته هذه فيما بعد إلى مجال تعلم الانسان، موضحًا أن حل المشكلات لدى البشر يماثل ذلك الذي حدث في تجاربه مع الحيوان على أنه محاولة وخطأ، وأنه يحدث تدريجيًا، ويستمر من دون تفكير. وتُعد فكرة ثورندايك في حل المشكلات مثالًا لأنموذج ترابطي فسح المجال للأفكار السلوكية المعاصرة في حل المشكلات للظهور (الشناوي، 1996: 442). وسلوك المحاولة والخطأ هو أبسط أنواع السلوك وهو سلوك ظاهر لا يتوقع الفرد فيه نتيجة مباشرة سريعة وهو سلوك تحسسي لايضم بُعد النظر والتنبؤ (غانم، 1995: 202).

ب- نظرية سكنر (Skinner , 1904-1989)

يعد سكنر (Skinner) مؤسس النظرية الاشتراطية الإجرائية التي استخدمها في التعلم، وقد كانت اهتماماته تتركز حول تدريب الحيوانات والأفراد على أداء الاستجابات الإجرائية؛ لتعلم بعض المهارات المعينة، وقد استطاع سكنر بواسطة أسلوب تشكيل السلوك الإجرائي أنْ يدرب الأفراد على تعلم بعض المهارات، وتبين الدراسات المستفيضة فاعلية إجراء تشكيل السلوك في تعليم المهارات المختلفة موضحة أن الاستخدام الفعال للتشكيل يستوجب الخطوات التالية:-

- تحديد وتعريف السلوك المستهدف.
- تحديد وتعريف السلوك النهائي.
- تحليل السلوك المؤدي إلى السلوك النهائي إلى عدد من الخطوات الأدائية الإجرائية.
- اختيار معززات فعالة.
- اتباع كل خطوة من الخطوات الناجحة والتي تقترب تدريجيًا من السلوك النهائي بتعزيز.
- الانتقال تدريجيًا من مستوى أداء إلى مستوى أداء آخر.(ملحم، 2004: 144-145) (قطامي، 2009: 156).

كما وإنَّ كثيرًا من السلوكيات يمكن تحسينها بالتشكيل، وخاصة تلك المهارات التي تتطلب درجة من المثابرة والتحمل والدقة والإتقان (نوفل وأبو عواد،2011: 125)، ويؤكد سكنر أنّه إذا كان السلوك المراد تعلمه يحتاج إلى وقت طويل، فإن تعزيز كل أداء هي خطوة إلى تعلم السلوك النهائي(أبوجادو، 2003: 184)، فعندما يتعلم الحروف يعزز وعندما يتعلم يتعرف على الكلمات يعزز وعندما يفهم المعنى يعزز وهكذا يتشكل السلوك النهائي خطوة خطوة، وبنفس الطريقة يمكن تشكيل سلوك الأطفال مع الآخرين وتشكيل سلوكهم في البيت والمدرسة والصف الدراسي (الريماوي وزملائه، 2008: 178).

2- النظرية الاجتماعية (كارل جروس) Karl Gross

وتسمى بنظرية التدريب على المهارات (The theory of skills practice) وتشير هذه النظرية إلى تقوية الغرائز المطلوبة للحياة الاجتماعية نتيجة لاحتياج الطفل إلى التدريب على مهارات أساسية تميل إلى تدريب مهارات يتحملون مسؤليتها مستقبلًا فعند أداء الطفل لدورِ الأب مثلًا، فانه يتدرب على اكتساب مهارة دور الأبوة، كذلك الحال مع البنت، وهكذا، وتذهب هذه النظرية إلى أَنَّ التنشئة الاجتماعية هي بحد ذاتها عملية تعلم؛ لأنها تستخدم بعض الوسائل في تحقيق التعلم الذي يعني السلوك الاجتماعي (الشمري، 2010: 46). كما أن لهذه النظرية أثر في عملية اكتساب العادات السلوكية بصورة عامة. وتؤكد النظرية على إن لكل حاجة من حاجات الطفل مكونات أساسية تعمل على توجيه سلوكه عبر التقليد (القوصي، 1993: 218).

3- المنظور المعرفي Cognitive Perspective

أ- نظرية كانيه (Gagne, 1916-1994)

يرى كانيه أن عملية التعلم ذات طبيعة هرمية تتكون من ثماني مراحل هي (التعلم الإشاري، وتعلم المثير والاستجابة، وتعلم التسلسل الحركي، وتعلم الترابطات اللفظية، وتعلم التمييز، وتعلم المفهوم، وتعلم المبدأ، وتعلم حل المشكلة)، وتتميز كل مرحلة بخصائص أو مقدرات وتعني قدرة الفرد على القيام بشيء ما (الأسدي، 2013: 156)، ووفقًا لجانية فإن المستويات الأعلى للتعلم في هذا الهرم تبنى على المستويات الأدنى وهو ما يتطلب كميات أكبر من التعلم السابق في هذه المستويات الأعلى ويعد تعلم التسلسل الحركي(المستوى الثالث) شكلًا أكثر تقدمًا ينمي فيه الفرد القدرة على ربط رابطتين مثير – استجابة سابقتين أو أكثر في سلسلة مرتبطة، ويتم من خلالها تعلم معظم المهارات النفس – حركية المعقدة (بدري، 2010: 40-41). وذكر كانيه (Gagne) أَنَّ "مهارة حل المشكلات" في قمة هرم جانيه، وقال بوجود أكثر من نوع من أنواع التعلم وصولًا إلى حل المشكلات، وكل نوع تحكمه شروطٌ ومبادئ مختلفة(نشواتي، 1985: 89). وبذلك فإذا أراد الفرد حل مشكلة ما فما

عليه إلا أن يحدد متطلبات حل هذه المشكلة، ثم يحدد ما يعرفه من هذه المتطلبات للوصول إلى حل المشكلات (توق وقطامي وعدس، 2001: 188).

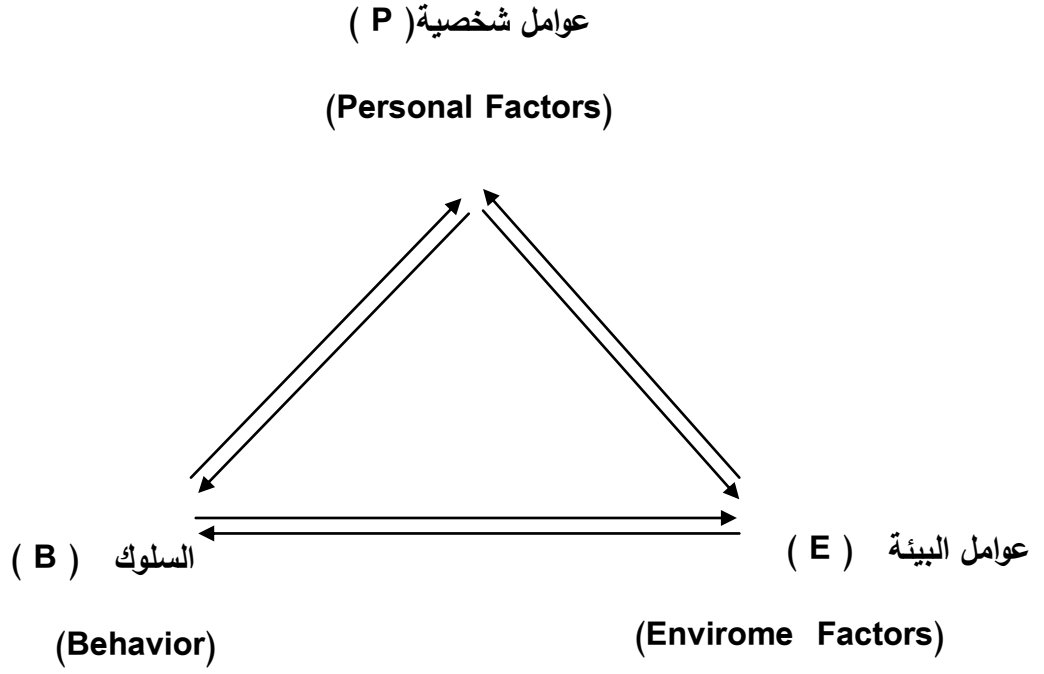
ويرى كانيه أن احتمال قدرة الفرد على حل المشكلات تزداد إذا توافر في ذاكرته عدد كبير من القواعد، ويربط الفرد هذه القواعد بعضها ببعضٍ بطريقة تتيح له أن يطبقها على موقف جديد وأن يحل المشكلة، ويشير كانيه إلى أن حل المشكلات سلوك موجه نحو هدف، وتوجه استراتيجيات التفكير عمليات السعي للتوصل إلى تحقيق الهدف وضبطها (Gagne,1977:167). وبذلك حدد كانيه متطلبات مسبقة (Prerequisites) لحل المشكلة بوصفها مقدرات (Capabilities) ضرورية. وتضم المقدرات ما يستطيع الفرد تأديته. ويمكن تحديد حل المشكلة على وفق منظور كانيه بأنها: ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ، ويعد حل المشكلة قدرة عقلية قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها؛ المتعلم لتحقيق درجة الإبداع (الخلايلة واللبابيدي، 1997: 271).

ب- النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory, 1977):

إنَّ المنظِّر الأساسي لهذه النظرية هو (ألبرت باندورا)، وبسب عدد من البحوث التي أجراها باندورا حول هذا النوع من التعلم عُرفت هذه النظرية باسمه، كما عرفت بالنظرية الاجتماعية في التعلم؛ لتأكيدها على الأثر الذي تلعبه الملاحظة والنماذج أو القدوة والخبرات المتنوعة (الناشف،2001: 71)، وكان الاهتمام ضئيلًا بالمتغيرات المعرفي وبالتدريج تزايد تأكيد الباحث لأهمية هذه المتغيرات المعرفية مما جعل نظريته تعرف باسم (النظرية المعرفية الاجتماعية)(برافين، 2010: 206).

وتفترض النظرية أَنَّ وحدة البحث في دراسة الشخصية هي عملية تفاعلية واقعية بين الفرد والبيئة التي تمثل معنى معينا بالنسبة لهذا الفرد، الأمر الذي يتطلب عند دراسة السلوك استدخال المحددات الشخصية والبيئية على حد سواء (انجلز، 1990: 386)، وتركز النظرية المعرفية الاجتماعية على أهمية العوامل الخارجية والعوامل الداخلية، وتؤكد هذه النظرية في تفسيرها للتعلم على أهمية مفهوم

الحتمية التبادلية (Reciprocal Determinism) والتي تعني التفاعل الحتمي المتبادل ذي الاتجاهين بين البيئة (العوامل الخارجية) والفرد (العوامل الداخلية) بوصفهما كسببين معتمدين على بعضهما الآخر ومتفاعلين ومنتجين للسلوك، فالبيئة تؤثر في سلوك الفرد، والفرد بما لديه من عوامل معرفية يؤثر ويغير في البيئة، وكذلك فإن العوامل المعرفية للفرد تؤثر في السلوك وتتأثر به. ويوضح المخطط (1) أُنموذج باندورا للحتمية التبادلية.



مخطط (1)
أُنموذج باندورا للحتمية التبادلية (Bandura, 1986:24)

إنَّ المكونات الرئيسة للحتمية النفسية هي عناصر معقدة ومرتبطة بعضها ببعضٍ، وافترض (باندورا) أَنَّ التعديل في أي من هذه الأبعاد له تأثير في بقية الأبعاد الأخرى، وهي تؤثر وتتأثر بعضها ببعضٍ في أثناء تقديم أية معالجة أو إدخال يرمي إلى تعديل السلوك، فمعظم المؤثرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال العمليات المعرفية الوسيطة فهي تقرر ماهي الأحداث الخارجية التي سيلاحظها، وكيف يمكن إدراكها، وكيف يمكن أَنَّ تنظم المعلومات؛ لاستخدامها في المستقبل ومن خلال العمل على البيئة وبترتيب الحاجات الموقفية للأفراد أنفسهم يستطيعون التأثير في سلوكياتهم،

(Pajares, 2002: 1). وقد اعترف باندورا بالتأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد ولكنه اعترض على الفكرة القائلة بأنّ الأفراد يتم ضبطهم بشكل كامل بالقوى الخارجية مما يعني انهم مستجيبون سلبيون للإحداث البيئية (Stipek, 1981: 39-40).

ويناقش باندورا بأنّ هناك أربعة عمليات أساسية للتعلم بالملاحظة وهي الانتباه Attention والاحتفاظ Retention والدافعية Motivation وإعادة الإنتاج ReProduction (غباري وأبوشعيرة، 2010: 209)، ويرى بأنه ليس بالضرورة أن يقوم الملاحظ بإنتاج السلوك فورًا بعد ملاحظته؛ لأن النمذجة المعرفية والاجتماعية من وجهة نظره تتطلب استدخالًا ذهنيًا ومعالجته تأخذ وقتًا مثل الأداء عادةً، فعملية النمذجة ليست عملية عشوائية، وإنما هي عملية منظمة واختيارية تسعى إلى تحقيق هدف، وتساعد عملية النمذجة على تحقيق ذلك الهدف (قطامي، 2004 :121)، ويشار إلى هذا النوع من التعليم بأنه تعلم بالتقليد (Imitative Learning) أو التعلم بالملاحظة (Servational Learning) أو التعلم من النماذج أو القدوة (Learning Modeling) (الشناوي، 2000: 58) وإدراك باندورا أَنَّ الأطفال يكتسبون العديد من الاستجابات المرغوبة وغير المرغوبة عن طريق مشاهدة الآخرين والاستماع إليهم (Bandura ,1986:60)، فالإنسان لايتعلم من خلال التجربة المباشرة فقط، ولكنه يتعلم من خلال النماذج المقدمة إليه صدفة أوعمدًا بحيث يتمكن الفرد من تكوين فكرة بشأن طريقة تنفيذ السلوك وذلك من خلال مراقبة الآخرين (Bandura, 1977: 22) وما ينتج عنها من آثار عقابية أو تعزيزية فينشأ الدافع لدى الفرد في تعلم بعض الخبرات والأنماط السلوكية أو عدم تعلمها (الزغول، 2006: 73).

ويرى كل من باندورا وولترز (Bandura & Walters, 1968) أن تعلم أي سلوك يتشكل من خلاله تعلم استجابة تدعى النمذجة (Aronson, 2004: 430)؛ ولذلك فإن عملية النمذجة (Modeling) هي عملية نسخ سلوك الآخرين، أي أنها تتضمن تبني الدور والاتجاه والمشاعر والسلوك الخاص بشخص مهم، كما تتضمن اكتساب سلوكيات جديدة أو تعديل سلوكيات قديمة نتيجةً لملاحظة سلوك (النموذج)،

وعملية النمذجة عملية معرفية، إذن ما يتم تعلمه بالملاحظة لا يظهر مباشرة إلا بعد أنْ يتبع مكافأة في عدة مناسبات، ويلعب التعزيز بالنيابة دورًا مهمًا في تبني سلوك الملاحظ، إذ أنْ تعزيز النموذج يوصل إلى نتيجة تعزيز سلوك الملاحظة وزيادة مناسبة ظهور ذلك الأداء، وكلها تسهم في تعلم المهارات الحياتية (قطامي، 2004 :105). ويرى باندورا أنَّ عملية االتعلم (لتعلم إي مهارة حياتية) تحدث من خلال عملية ملاحظة النموذج دون أن يظهر المتعلم أي جزء من السلوك الظاهري؛ لذلك يعزى التعلم لسلوكيات داخلية (Convert Behavior) وهي بالتحديد العمليات الذهنية التي تجري في ذهن الملاحظ(الدفاعي والخالدي، 2013: 153)، ويرى باندورا أن تطور المهارات يحدث عند الأفراد بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، والصورة الذهنية التي يكونها الفرد لحالة أو حدث ما تؤثر في الطريقة التي يتصرفون بها (Meece, 1997: 134).

ج- نظرية ديل لارسون Dale Larson Theory

طور ديل لارسون طريقة للتدريب على المهارات (Skills Training)، وأطلق عليه نموذج التدريب على المهارات الحياتية، وإنَّ جوهر هذا النموذج وهدفه هو تقديم المهارات السايكولوجية للناس من أجل تدبر شؤون حياتهم واعتمادهم على أنفسهم في معالجة مشكلاتهم بصورة فعالة ومثمرة، وقد حدد لارسون ثلاثة مقومات للتدريب على المهارات وهي تحديد المهارات النوعية، واستعمال الطرائق النظامية، ثم تطوير البرامج الضرورية من أجل استعمال هذه الطرائق وتنفيذها.

ويشير لارسون إلى أَنَّ تعلُّمَ أي مهارة جديدة يَتطلب تعلم مهارات فرعية ومحددة (Subskills) ومنظمة وبشكل تسلسلي هرمي، ومع مضي الزمن والممارسة، فإن العناصر والمكونات تحتاج إلى انتباه أقل(وهذه خاصية أساسية في اكتساب المهارة)، وبالرغم من اكتساب هذا النموذج تأثيرًا متزايدًا وبحوثًا عديدة، إلا ان هذا المجال يبقى صغيرًا وأن موضوعاته لم تتحدد ولم تكتسب هويتها بعد (عبد الله، 2012: 387-391).

د- نظرية الذكاءات المتعددة(Multiple Intelligences Theory ,1983)

نشر هوارد جاردنر(**Howard Gardner**) العالم السيكولوجي بكلية التربية جامعة هارفارد كتابه الشهير أطر العقل (Frames of Mind) في عام (1983) وعرض فيه نظريته الخاصة بالذكاءات المتعددة مستندًا إلى نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بالدماغ (إبراهيم، 2011: 62)، وتمكن جاردنر باستخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ من تحديد أنواع متعددة من الذكاء تقع في أجزاء مختلفة من الدماغ (السلطي، 2004: 170)، وعرّف جاردنر(Gardner) الذكاء المتعدد في كتابه (أطر العقل) بأنه: القدرة على حل المشكلات، أو إبداع منتجات تكون ذات قيمة، في بيئة ثقافية أو أكثر، وبعد عامين من إطلاق هذا التعريف، قدم مفهومًا أكثر دقة، في كتابه (الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين)، "بأنه قدرة نفسية بايولوجية؛ لتشغيل (لمعالجة) المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي" (Gardner, 2005: 51).

المبادئ والأسس التي وردت في إعمال جاردنر (Gardner) **وهي:**

- ❖ إنَّ الذكاء ليس نوعا واحدا بل هو أنواع عديدة ومختلفة.
- ❖ إنَّ كل شخص متميز وفريد من نوعه ويتمتع بخليط من أنواع الذكاء الديناميكية.
- ❖ إنَّ أنواع الذكاء تختلف في النمو والتطور إن كان على الصعيد الداخلي للشخص أو على الصعيد البيني فيما بين الأشخاص.
- ❖ يمكن تحديد وتمييز أنواع الذكاء ووصفها وتعريفها.
- ❖ يستحق كل فرد الفرصة للتعرف على ذكائه وتطويره وتنميته.
- ❖ إن استخدام ذكاء بعينه يسهم في تحسين وتطوير ذكاء آخر.
- ❖ إنَّ أنواع الذكاء كلها توفر للفرد مصادر بديلة وقدرات كامنة لتجعله أكثر إنسانية بغض النظر عن العمر أو الظرف.
- ❖ إنَّ أنواع الذكاء المتعدد قد تتغير بتغير المعلومات عن النظرية نفسها. (أبو رياش، 2007 : 108).
- ❖ لا يمكن تمييز أو ملاحظة أو تحديد ذكاء خالص بعينه.

❖ لثقافة الفرد وتجاربه ومعارفه وخبراته السابقة دور أساسي في بناء المهارات للذكاءات كلها.

❖ إنَّ الناس جميعهم يمتلكون الذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة، وتعمل هذه الذكاءات بطرائق معقدة ومكملة بعضها لبعضٍ في تفاعلها مع الحياة.

❖ هناك طرائق كثيرة ليكون الناس أذكياء ضمن إي فئة من فئات الذكاء فليس هناك مجموعة معيارية من الخصائص التي يجب ان يمتلكها الشخص، كي يعدّ ذكيًا في مجال محدد، فمثلًا يمكن ان يتميز الشخص غير القادر على القراءة بذكاء لغوي قوي؛ لأنه يستطيع ان يخبر قصة رائعة (Gardner, 2005: 201) .

وصف أنواع الذكاءات المتعددة

أصدر جاردنر كتابه أطر العقل، وكتبًا ومقالات تضمنت انواعًا متعددة للذكاء، وهي:

1- **الذكاء اللغوي**(Linguistic Intelligence): القدرة على استخدام الكلمات بصورة فاعلة سواءً أكان ذلك شفويًا أم كتابيًا ، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على معالجة البناء اللغوي، فضلًا عن استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شي معين أو التذكر (استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة) أو التوضيح (أي استخدام اللغة لإيصال معلومة معينة) (خوالدة، 2004 :30) .

2- الذكاء الرياضي-المنطقي (Logical – Mathematical Intelligence): يتعلق بالقدرات المنطقية والرياضية العلمية، وفهم المبادئ الضمنية وراء أنواع معينة من الأنظمة السببية، أو الطريقة التي يعمل بها عالم المنطق أو أي عالم آخر (حسين، 2005: 139) ويتمثل في القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية والحساسية للأنماط والعلاقات والقضايا المنطقية والمجردة، إذ يتضح هذا الذكاء لدى علماء الرياضيات والإحصاء ومبرمجي الكمبيوتر والمحاسبين والمهندسين، إذ أن المهارات التي تتميز لديهم: التحليل والحساب، والاستنتاج، والتخمين والتوقع والتجريب، واستخدام الخوارزميات، وحل المسائل المنطقية، واستخدام الرموز المجردة. (أرمسترونج، 2006: 2).

3- الذكاء المكاني (Spatial Intelligence): القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية تجاه للألوان والخطوط والشكل والفضاء والعلاقات القائمة بين هذه العناصر(خوالدة، 2004 :30)، إذ أَنَّ المهارات التي تتميز لديهم:عمل المجسمات والمخططات والرسومات، وتصميم الصفحات، وتنسيق الألوان، والديكور والتصميم الداخلي للأماكن، والتفكير بواسطة الصور والمجسمات بدلًا من الكلمات والجمل، والرسم والتلوين (حسين، 2005: 138).

4- الذكاء الحركي . الجسمي (Bodily – Kinesthetic Intelligence): ويقصد به القدرة على حل المشكلات والإنتاج باستخدام الجسم كاملًا أو حتى جزء منه، ويظهر لدى ذوي القدرات المتميزة من الرياضيين والراقصين والجراحين والممثلين والحرفيين، إذ أَنَّ المهارات التي تتميز لديهم: التمثيل والتقليد، والتمارين الرياضية، والمهارات الحركية الدقيقة، التي يتم فيها التنسيق بين اليد والبصر واستخدام الإشارات ولغة الجسد (حسين، 2005: 142).

5- الذكاء الموسيقي(Musical Intelligence): هو القدرة المميزة على تعرف الأصوات وتذوق الأنغام وتذكر الألحان والتعبير بواسطتها (عامر ومحمد، 2013 :8)، ويؤدي دورًا مهمًا في وجود الحس الموسيقي عند الفرد؛ ليكون قادرًا على تذوقها والتمييز بين أنواعها ومستوياتها ، وقد توافرت أدلة بحثية تدل على أن إصابة أحد أجزاء الدماغ بتلف تجعل المتعلم يفقد هذه المهارة (قطامي، 2005: 95-96).

6- الذكاء في العلاقة مع الآخرين (Interpersonal Intelligence): ويعني القدرة على أدراك العلاقة المزاجية للآخرين والتمييز بينها وأدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم ويتضمن ذلك الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، والمهارات التي تتميز لديهم: العلاقات والتواصل مع الآخرين، وإبداء الحساسية تجاه الآخرين، وقوة الملاحظة، ومعرفة الفروق بين الناس وخاصة رغباتهم ونواياهم (حسين، 2008: 122)، وكذلك القدرة على فهم الآخرين وكيفية التعامل معهم والقدرة أيضًا على ملاحظة الفروق بين الناس وخاصة التناقض في طباعهم وكلامهم ودافعيتهم

(جابر، 2003: 10)، ويتمركز هذا الذكاء في الفصين الجبهيين، فالمصابون بمرض بيك (Pick) الذي يظهر لدى الأفراد في مرحلة الشيخوخة يهاجم هذه المنطقة بالذات، الشيء الذي ينجم عنه إضطراب واضح في التفاعل والتواصل الاجتماعي (نوفل، 2007ب: 100).

7- الذكاء الشخصي (Intrapersonal Intelligence): ويتمثل في القدرة على معرفة النفس والتأمل في مكوناتها ومواطن ضعفها وقوتها(عامر ومحمد، 2013: 9)، ويُمكن الفرد من فهم قدراته وتقدير أفكاره ومشاعره ويمكنه بالتالي من تنظيم حياته بشكل ناجح (جرار، 2013: 164)، ويتمركز هذا النوع من الذكاء في الفصين الجبهيين لاسيما في المنطقة الوسطى (نوفل، 2007ب: 101)، إذ أَنَّ المهارات التي تتميز لديهم :التأمل الذاتي ومراقبة الذات، وإدراك وشعور الفرد بنفسه، ومعالجة المعلومات بصورة ذاتية، والالتزام بالمبادئ والقيم الخلقية والدينية، والصبر على الشدائد (حسين، 2005: 143).

8-الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence): وهو القدرة على تمييز وتصنيف الكائنات الحية والجمادات، ويتضمن الحساسية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة، ويتضح هذا الذكاء لدى المزارعين والصياديين وعلماء النبات والحيوان والجيولوجيا والآثار، إذ أَنَّ المهارات التي تتميز لديهم: تمييز وتصنيف معالم من الطبيعة، وفهم الطبيعة، والاهتمام بالنباتات والحيوانات، واستخدام المناظير والميكروسكوبات (جابر، 2003: 10).

9- الذكاء الوجودي (Existence Intelligence): هو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات والتفكير بالكون والخليقة والخلود (نوفل وابوعواد،2011: 248)

والممتع في نظرية جاردنر انه يُبقي الباب مفتوحًا على وجود أنواع أخرى من الذكاء غير التي أشار اليها وقال إن هناك حوالي عشرين مدخلًا كالتي سجلها ولذلك فقد أجتهد آخرون غيره في أيجاد وتسمية أنواع أخرى من الذكاء (عامر ومحمد، 2013: 16).

ومن الواضح لِمن ينظر للمهارات الحياتية والذكاءات المتعددة (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي الجسمي، والذكاء الموسيقي، والذكاء في العلاقة مع الآخرين، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي) يعلم أن العلاقة تبادلية بين المتغيرين، ونجد أنه يمكن الاستغناء عن مسمى بعض الذكاءات ببعض المهارات والعكس صحيح فلا يمكن أن يكون شخص عنده مهارة معينة دون أن يكون لديه ذكاء في هذه المهارة، فمن عنده مثلا مهارات التواصل مع الآخرين لابد أن يكون لديه ذكاء اجتماعي أو بين شخصي، ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات يقابلها الذكاء الشخصي الداخلي، كما تجد الباحثة أوجه الشبه بين الذكاء والمهارات الحياتية تبدو من أن كلاهما يعود لقدرة الفرد على التوافق وحل المشكلات، والقدرة على تسيير أموره بشكل سلس ومبسط، وأن يكون متوافقًا وسعيدًا مع ذاته. أما أوجه الاختلاف: أن الذكاء قدرة عقلية مرتبطة فسيولوجيا بالدماغ، أما المهارات فهي قدرات وأداءات وسلوكيات نابعة عن استعداد وراثي وهو الذكاء. ومن هنا نجد أن الذكاء أعم وأشمل من المهارات، بل هو الأساس الفسيولوجي لأي مهارة. فإن الذكاء هو المؤثر الأكبر في المهارات فإن كان الذكاء الاجتماعي قوياً، فتلقائيا تجد أن الفرد يتمتع ويتقن مهارات التعامل مع الآخرين، وكذلك باقي أنواع الذكاءات.

مناقشة النظريات التي فسرت المهارات الحياتية :

باستعراض النظريات المختلفة التي فسرت المهارات الحياتية تجد الباحثة أنها لاتختلف في تمكين الفرد من تعلم المهارات الحياتية، بل تكمل بعضها بعضًا ، فكل منظور عّبر عن تعلم المهارة الحياتية وفق نظرته الخاصة. وإنَّ العلماء الأوائل الذين بحثوا في التعلم(تعلم المهارات) كثورندايك وسكنر كان لهم الأثر الكبير والفاعل في توجيه أنظار العلماء إلى العوامل المعرفية والاجتماعية لتعلم أي مهارة. فقد فسر ثورندايك (Thorndike) تعلم المهارات من خلال تجاربه على أنها عملية تعلم بالمحاولة والخطأ وإنها عملية لايتوسط التفكير فيها ، بينما يرى سكنر بأن تعلم المهارة يأتي عن طريق تعزيز السلوك. وقد استطاع سكنر(Skinner) بواسطة أسلوب تشكيل السلوك الإجرائي أنْ يدرب الأفراد على تعلم بعض المهارات وقد ذهب إلى أنْ تعلم

(أي مهارة) عملية إجرائية، يبادر بها الفرد فيلاقي استجابة مرتبطة بالعمل الذي يقوم به، ويُعزَّز تكرار هذه الاستجابة لما لاقاه الفرد من تعزيز وتصحيح مصحوب بتشجيع خارجي ثم يصبح تشجيعًا ذاتيًا. ومن نقاط الضعف في النظريات السلوكية أنها ركزت على تنظيم سلوك (تعلم المهارات) على هيئة ارتباطات أوعادات متعلمة تتفاوت في درجة صعوبتها وتركيبها وأغفلت جانبًا كبيرًا هو دور العمليات المعرفية كالفهم والتفكير، عند تعلم أي مهارة بسبب اهتمامهم بالتعلم البسيط، ومن فلسفتها انها لا تهتم بالعمليات العقلية التي تحدث بين المثير والاستجابة؛ لأن هذه العمليات غير ملاحظة وبالتالي لايمكن دراستها بطريقة موضوعية، أما كارل جروس(Karl Gross) وتسمى بنظرية التدريب على المهارات، فتذهب هذه النظرية إلى أَنَّ التنشئة الاجتماعية هي بحد ذاتها عملية تعلم؛ لأنها تستخدم بعض الوسائل في تحقيق التعلم الذي يعنى بالسلوك الاجتماعي، أما باندورا (Bandura) فقد جمع بين النظرية السلوكية في مفهوم الاشتراط الإجرائي الذي يؤكد على البيئة والتعزيز بالإضافة إلى النظرية المعرفية، وطبقًا لهذه النظرية فان السلوكيات (أي مهارة) يتم تعلمها عن طريق ملاحظة الآخرين، والانشغال بهما، واختيار النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات، وبهذا فان اغلب سلوك الفرد متعلم إذ يتعلم الأفراد أغلب تصرفاتهم السلوكية والانفعالية من خلال تعرضهم لنماذج مختلفة بشكل مقصود أو غير مقصود، أما كانيه(Gagne) فقد وضع ثمانية أنماط للتعلم تأخذ شكلًا هرميًا متسلسلًا تبدأ بتعلم المهارات التي تتطلب استخدام مستويات دنيا من التفكير وصولًا إلى قمة الهرم متضمنًا المهارات ذات المستويات العليا من التفكير، أما ديل لارسون(Dale Larson)، فقد طور طريقة للتدريب على المهارات، وأطلق عليه أنموذج التدريب على المهارات الحياتية، وأشار إلى أَنَّ تعلمّ أي مهارة جديدة يَتطلب تعلم مهارات فرعية ومحددة (Subskills) ومنظمة وبشكل تسلسلي هرمي، أما جاردنر (Gardner) فقد حدد تسعة أنواع من الذكاءات، وأن كل نوع من هذه الأنواع يتضمن عدد من المهارات، ويستطيع معظم الناس أنْ يُطوروا كل ذكاء إلى مستوى ملائم من الكفاءة من خلال تطوير المهارات المتضمنة لكل نوع من أنواع الذكاء ويتطلب ذلك وجود الدافع، وأعطاء التشجيع والتعليم الملائمين.

وبعد اطلاع الباحثة على النظريات التي فسرت المهارات الحياتية، فقد تبنت في دراستها الحالية المنظور التكاملي في تفسير المهارات الحياتية؛ للأسباب الآتية:-

- اعتماد تصنيف منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO,1999) للمهارات الحياتية (الذي اعتمدته الباحثة في دراستها) في إطاره النظري على النظريات السابق ذكرها في تفسير المهارات الحياتية.
- تنوع المهارات الحياتية فهي تضم مهارات(معرفية واجتماعية وانفعالية) تجد من الصعب الاعتماد على نظرية واحدة تفسر كل هذه المهارات الحياتية.
- تجد الباحثة أن المنظور التكاملي هو الأكثر ملائمة لعينة الدراسة الحالية (طلبة الجامعة) ولمتغيرات الدراسة الاخرى.

ثانياً:- السيادة الدماغية (Brain Dominance)

الدماغ (Brain)

في الوقت الذي كان الفيلسوف الإغريقي أرسطو منذ 300 سنة قبل الميلاد يعلن أن الروح تسكن في القلب، كان هناك (هيروفيلوس) في الإسكندرية يتبنى فكرة وجودها في تجاويف وفراغات الدماغ، وهي نظرية عاشت حتى القرن السابع عشر الميلادي (اليعقوبي، 1999: 51) بعدها ظهرت جهود فرانز جوسيف جال (F.G.Gall) مؤسس علم الفراسة (Phrenology)، ففكر بوصفه باحثًا في علم الامراض في تحديد موضع المخ المسئولة عن مختلف جوانب الشخصية ووظائفها(برافين، 2010: 229)، وقد توصل(جال) مع زميله عالم التشريح الألماني سبورزهايم (Spurzheim) إلى نقاط هامة في تشريح الجهاز العصبي أوضحت أن القشرة المخية تتكون من خلايا عصبية تتصل بما تحت القشرة، ووصفا موضع التقاطع الحركي للمسارات الحركية الهابطة من المخ، وأن الحبل الشوكي يتكون من بيضاء ومادة رمادية، وأن هناك نصفين متماثلين للمخ على اتصال بعضهما ببعضٍ (الفاعوري، 2009: 4). وقد ساعد التقدم العلمي في الكشف عن خفايا الدماغ، إذ

أصبح بالإمكان تصوير العمليات التي تجري داخله في ظروف وأوضاع مختلفة ومن أبرز وسائل معرفتنا عن الدماغ:

1- أجهزة التصوير: الرنين المغناطيسي (Magnetic Renosance Imaging) أو ما يعرف (MRI) إذ بالإمكان الحصول على صورة كل 50 ملثانية بما يسمح بقياس تسلسل التفكير، وتتبع مقدار النشاط الدماغي في أثناء حل المشكلات (هارديمن، 2013: 30).

2- الدراسات الإكلينيكية: إذ يمكن قياس زمن الرجع أو سرعة الاستجابة من خلال وجود متطوعين في العيادة أو المختبر.

3- جهاز التصوير الشعاعي الطبقي (Position Emission Tomogaphy) أو ما يسمي(PET) إذ يقرأ هذا الجهاز كمية المادة المشعة الناتجة عن استهلاك الدماغ للجلكوز كما يقرأ نشاط الجلكوز في مختلف أجزاء الدماغ.

4- التشريح: إن إجراء عمليات تشريح للدماغ كشفت كثيرا من المعلومات، ومن أبرز هذه الاكتشافات ما يحدث للشجيرات العصبية في الدماغ حين يتعرض الدماغ لمواقف صعبة، إذ اتضح أن من خضعوا لمهام تعليمية أو غير تعليمية معقدة تغيرت أدمغتهم فزيولوجيا بدرجة أكبر، ونمت لديهم شجيرات عصبية أكبر.

5- مقياس الطيف : وهي أجهزة تقيس كيماويات الدماغ والإرشادات العصبية الناتجة عن نشاطه(عبيدات وأبو السميد، 2005: 64).

مكونات الدماغ:

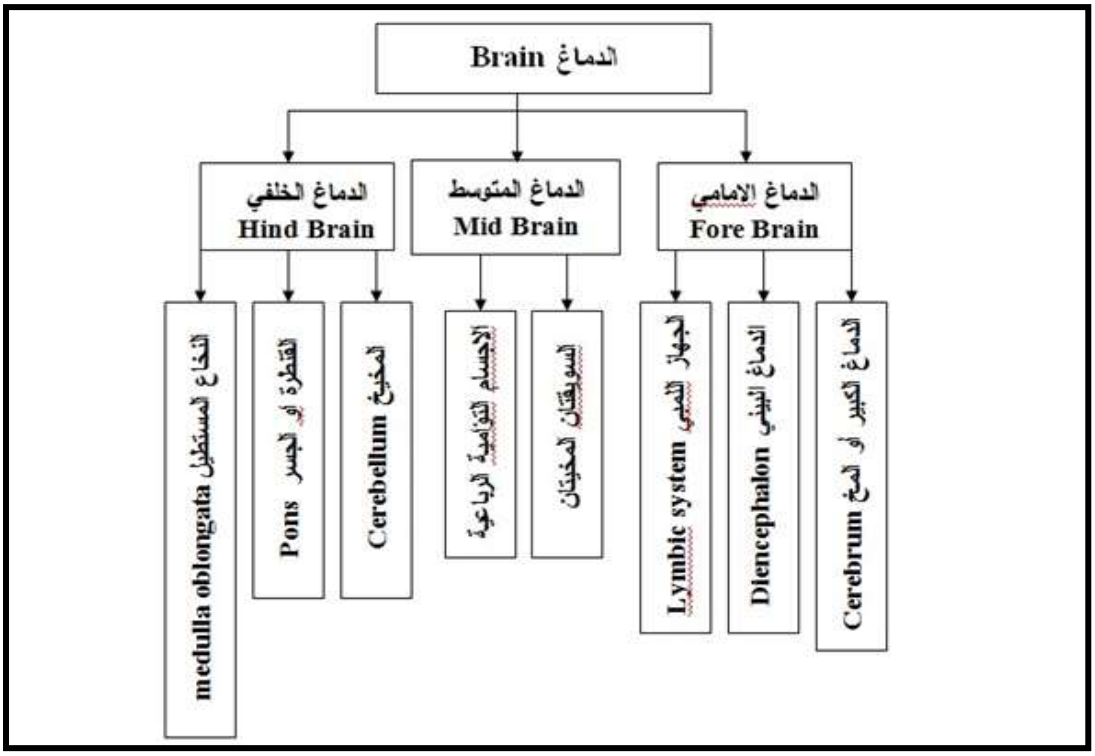
تستخدم كلمة دماغ أو مخ(Brain) عادة للإشارة إلى النسيج العصبي الموجود داخل الجمجمة هو مركز العقل الذي يميز الإنسان عن باقي المخلوقات الحية وبصورة خاصة الحيوانات، وهو أهم أجزاء الجهاز العصبي (عبد القوي،2011: 72)، ويبلغ وزن الدماغ حوالي(2%) من وزن جسم الإنسان البالغ إذ يبلغ وزنه الوسطي حوالي (1200) غرام عند الرجل و(1100) غرام عند المرأة (السلطي، 2004: 32-34)، يتكون الدماغ من ثلاثة أقسام رئيسة هي:-

1-الدماغ الأمامي Fore brain

2-الدماغ المتوسط Mid brain

3-الدماغ الخلفي أو جذع الدماغ Hind brain (الريماوي وزملائه، 2008: 134).

والمخطط (2) يوضح ذلك.



مخطط (2)
أقسام الدماغ(إعداد الباحثة)

1- الدماغ الأمامي Fore brain ويتكون من:-

أ- المخ أو الدماغ الكبير(Cerebrum)

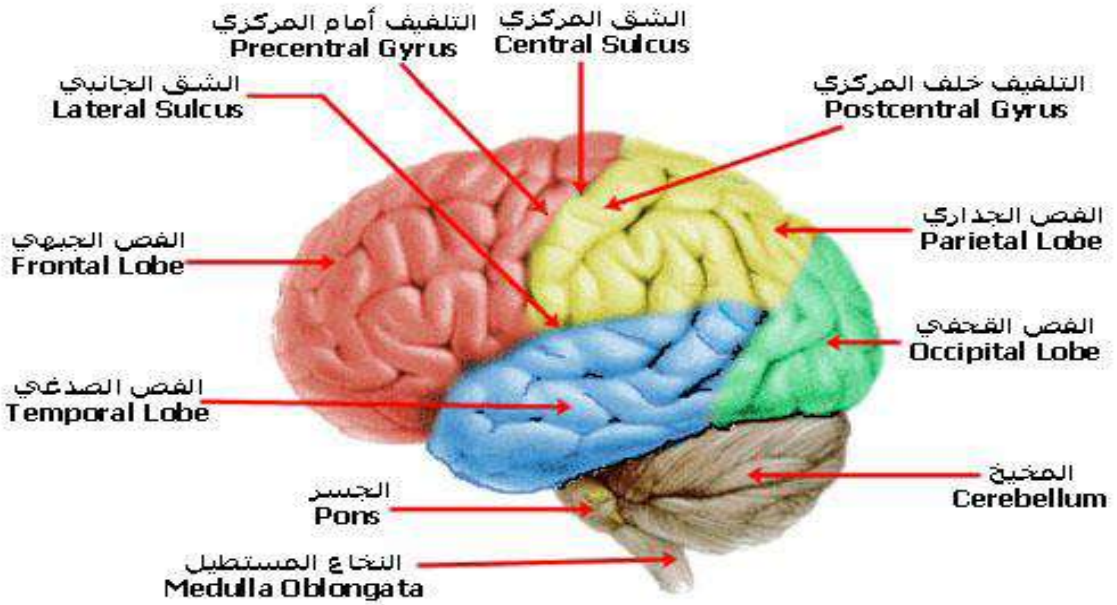
هو اكبر جزء من الدماغ الأمامي وهو المسؤول عن الأنشطة العقلية المعقدة، ويشار إلى المخ في الغالب على أنه المادة البيضاء، وذلك لأنها مكسوة بالغلاف الميليني، وهي المادة الدهنية التي تغلف بعض وصلات خلايا الدماغ . ويتكون الدماغ فعليًا من مجموعة من الوصلات التي ترسل رسائل من الدماغ إلى الجسم، وينقسم المخ إلى نصفين(أيمن وأيسر) ويسيطر الجزء الأيمن من المخ على الجانب الأيسر من حركة الجسم والعكس صحيح ، ويرتبطان بواسطة حزمة من الألياف تسمى الجسم الجاسئ (الريماوي وزملائه، 2011: 141) وهو عبارة عن حزمة سميكة تتكون من حوالي (300 مليون) من الألياف العصبية ولونها ابيض وطولها من (4- 6)

سنتمترات، والجسم الجاسئ هو جسر الاتصال المباشر بين النصفين، وهو نوع من الموانع التي تمنع التحفيز الكهربائي من عبور النصفين وإفساد وظيفة المخ (ليفينتون، 2001: 444)، وهذا الجزء هو الذي يتحكم بالجوانب الانفعالية المرتبطة بالأنماط السلوكية للإنسان، مثل الإحباط، والرغبة، والميل، والارتياح، وغيرها؛ ولهذا فإن هذا الجزء يتحكم بالجهاز العصبي التلقائي الذي يوفر الحوافز والبواعث الانفعالية تجاه عمليات التعلم، ويشكل الجسم الجاسئ الطريق العام الرئيسي للعصبونات الواصلة بين نصفي الدماغ، إذ بدونه لا يكون هناك تواصل بين النصفين الدماغيين الأيمن والأيسر (إسماعيل، 2013: 52- 53)، وفي حالة سلامة هذا الممر فإنه يتولى توصيل المعلومات بين نصفي المخ، ويتكون الجزء الخارجي لنصفي المخ من قشرة المخ والتي تكون كثيرة التلافيف ولونها رمادي بسبب احتوائها على أجسام الخلايا العصبية والألياف القصيرة(عبيد وعفانة، 2003: 119). ولهذه القشرة وظائف عدة منها :تنظيم الحركات الإرادية، وتوجد فيها مراكز الاحساسات، ومراكز الذاكرة والانفعالات النفسية والذهنية، ومراكز النطق والبصر والسمع والذوق والشم(عفانة والخزندار، 2004: 109).

ويقسم المخ إلى عدة قطاعات أو فصوص(Lobes) وتوجد في كل من نصفي الدماغ وتسمى بحسب موقعها من عظام الجمجمة، وهي:-

- الفصان الجبهيان (Frontal Lobes) الأيمن والأيسر ويمثلان ثلث سطح المخ في الإنسان وفيهما مراكز الحركة ومراكز الأفكار والعواطف.
- الفصان الصدغيان (Temporal Lobes) الأيمن والأيسر ويوجد فيهما مراكز السمع والشم والنطق.(Jensen,2000:201) (عامر ومحمد، 2008: 52).
- الفصان الجداريان(Parietal Lobes) الأيمن والأيسر ويقعان في وسط الجمجمة عند السقف وتوجد فيهما المنطقة الحسية المسؤولة عن الرؤية Vision، والمنطقة المسؤولة عن معرفة (معاني) الصور التي ترى(الجبوري، 2011: 96)، كما يقوم بالتحكم في عدد كبير من الوظائف الحسية مثل الإحساس بالحرارة أو البرودة أو الألم(إسماعيل، 2013: 50)

– الفصان القفويان (Occipital Lobes) الأيمن والأيسر يقعان في مؤخرة الجمجمة على خيمة المخ وتوجد فيهما مراكز البصر.(Johnson,2000:201) (عامر ومحمد، 2008: 52). والشكل (1) يوضح ذلك.



الشكل (1)
تركيب الدماغ الأمامي (http:// www.nawiseh.Com)

ب– الدماغ البيني (Diencephalon)

يحتوي على المهاد وما تحت المهاد (المهيد أو الوطاء) بين الدماغ المتوسط ونصف كرة المخ، ويتكون المهاد من نويات وظيفتها إيصال الرسائل العصبية التي لها علاقة بالحس والانفعال إلى قشرة الدماغ ، كما يحتوي المهاد على كتل نووية توصل السيالات الواردة من المخيخ إلى نصف كرة المخ، ويوجد في المهاد مركز حسي للشعور بالألم، وتنتهي جميع الأحاسيس(ماعدا الشم) في المهاد وهو المسؤول عن استمرار حالات الوعي واليقظة، أما المهيد يقع أدنى المهاد وهو مركز مهم جدا في الدافعية والسيطرة على الجملة العصبية الخارجية وله اثر في كثير من الدوافع كالأكل والشرب والنوم وتنظيم درجة الحرارة، ويؤدي دورا مهمًا في السلوك الانفعالي (عفانة والخزندار، 2004: 109).

ج- الجهاز اللمبي أو الحافي (Lymbic system)

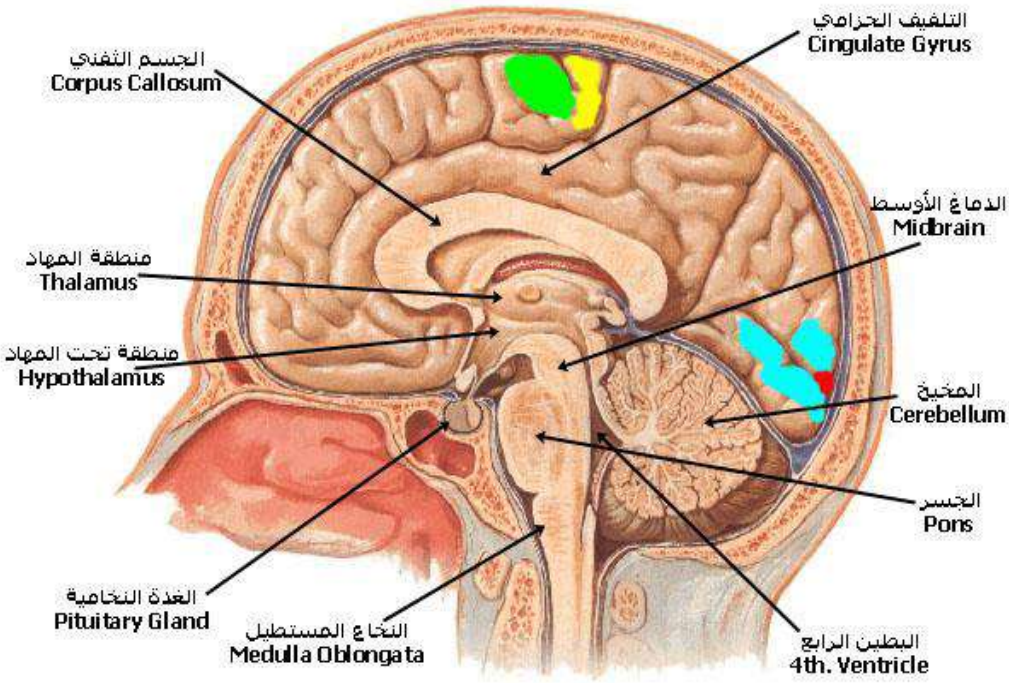
سمي بالجهاز الحافي نسبة لوقوعه على حواف نصفي الكرتين المخيتين الكبيرتين، وتحيط مكوناته بالدماغ الخلفي. ويقوم الجهاز اللمبي بوظائف حيوية في مختلف العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية للإنسان(عفانة والخزندار، 2004: 109).

2- الدماغ المتوسط Mid brain

ويتكون من جزأين مهمين هما:

أ. السويقتان المخيتان Cerebral Peduncles: وهي خيوط من الألياف العصبية تربط الدماغ الأمامي بالدماغ الخلفي

ب. الأجسام التوأمية الرباعية Corpora Quadrigeming: وهي أربعة بروزات تحتوي على مراكز الاحساسات السمعية والبصرية (الجبوري، 2011: 87) والشكل(2) يوضح ذلك.



الشكل(2)

تركيب الدماغ المتوسط (http:// www.nawiseh.Com)

3- الدماغ الخلفي أو جذع الدماغ Hind brain

يشير إليه البعض بجذع الدماغ ويقوم بأدوار متعددة منها توصيل المعلومات إلى المخ وإليه، ويتكون من المخيخ والقنطرة (الجسر) والنخاع المستطيل.

أ- المخيخ (Cerebellum)

يقع خلف القنطرة والنخاع المستطيل، ويتكون من نصفي كرة، ويعد مركز اتزان وتآزر الحركات الإرادية، فهو يقوم بتنسيق وتآزر هذه الحركات من خلال اتصالاته العديدة بالفص الجبهي والحبل الشوكي ومن ثم فهو يشرف على ترتيب وتوقيت الانقباضات العضلية وفقًا للتوجيهات التي تصدرها المنطقة الحركية إلى العضلات (عبد القوي،2011: 131)، ويؤدي التلف في المخيخ إلى خللٍ في تناسق الحركات وإذا كان التلف شديدًا فقد لايتمكن المريض من الوقوف (الشقيرات، 2005: 63).

ب - القنطرة أو الجسر (Pons)

كتلة عصبية تقع أعلى النخاع الشوكي. وهي عبارة عن جسر يربط مناطق الدماغ السفلي بالمناطق العليا منه. وهي معنية بالنوم واليقظة، وتساعد أيضا على تنظيم المعلومات الحسية وتعبيرات الوجه.

ج- النخاع المستطيل (Medulla Oblongata)

يقع هذا التركيب عند التقاء النخاع الشوكي بأجزاء الدماغ، ويضبط عدة وظائف حيوية منها: التنفس، ونشاط القلب، وضغط الدم، ودورات النوم واليقظة، وتنظيم الأفعال المنعكسة التي تحافظ على التوازن (الريماوي وزملائه، 2008: 136).

وترى الباحثة أن فهم أنواع الوظائف التي يقوم بها كل جانب من جانبي الدماغ هو أمرٌ هامٌ لأنه يساعد المعلمين بشكل خاص والتربويين بشكل عام على فهم عملية التعليم ومعرفة أن هذه العملية يجب أن يخطط لها لتعزيز عمل النصفين بشكل متناسق وفعال. وإن معرفة اختصاص كل جانب من جانبي الدماغ بأنماط تفكير معينة لا تلغي فكرة أن الدماغ يعمل بشكل كلي ومتكامل في حل المشكلات التي يواجهها المتعلم؛ لأن الطريقة التي نستخدم بها الدماغ لاستقبال وإنتاج المعرفة تستوجب نشاط الجانبين معًا.

مفهوم السيادة الدماغية

يرجع مفهوم السيادة الدماغية إلى العالم جون جاكسون (John Jackson) بفكرته عن الجانب القائد في الدماغ (The Leading Hemisphere)، ويعد هذا المفهوم الأصل الذي اشتق منه مفهوم السيادة الدماغية. إذ يعبر جاكسون عن ذلك بقوله: إنَّ نصفي الدماغ لا يمكن أن يكونا مجرد تكرار بعضهما لبعضٍ، إذ بينّ أن التلف الذي يحدث لأحد نصفي الدماغ يفقد القدرة على الكلام وهي الوظيفة الأرقى في الإنسان، فلا بد إذن من أن يكون احد نصفي الدماغ هو الذي يتولى أرقى هذه الوظائف، وبالتالي يكون هذا النصف هو النصف القائد، وهذا أيضًا ما أكده هيوغولييمان (Hugoliepman) عالم الأعصاب إذ أشار إلى سيادة النصف الأيسر لدى معظم الأفراد، إذ بينّ أن النصف الأيسر من الدماغ هو الذي يسيطر على الحركات الإرادية، واللغة، والمنطق، وبالتالي ظهر مفهوم السيادة الدماغية (نوفل، 2007أ: 26)(الفاعوري، 2009: 16-17) والذي أصبح يشير إلى تمييز احد النصفين الكرويين للدماغ بالتحكم في تصرفات الفرد، أو ميل الفرد إلى الاعتماد على احد نصفي الدماغ أكثر من النصف الأخر. وبعد أن أصبح مفهوم السيادة الدماغية شائعًا سرعان ما ظهر أن النصف الأيمن من الدماغ هو النصف المهمل، وقد أكد هذه النتيجة عالم الأعصاب جوسيف بوغون: إذ يرى أن الاتجاه الحالي في التعليم يركز على وظائف الجانب الأيسر من الدماغ، وهذا يؤدي إلى إعاقة نمو وظائف الجانب الأيمن للدماغ (Springer&Deutsch,2003). وقد تعددت مسميات السيادة الدماغية بتعدد واختلاف الأطر النظرية، فقد استخدم جولمان(Goleman) مصطلح عمليات الدماغ (Processes Brain) كمرادف للسيادة الدماغية في حين استخدم زينهوسيرن (Zenhausern) ورفيت (Rephetti) وجيبارت(Gebhardt) تعبير التعلم المعقد(learning Complexity) وأسلوب التفكير(Style Thinking) (الحازمي، 2006: 18)، كما استخدم مصطلح التجانب (Laterality)، كمرادفات للسيادة الدماغية، الذي يشير إلى سيطرة أحد جانبي المخ على وظائف معينة، وهي كلمة مشتقة من كلمة (Lateral) أي جانب واحد وتشير إلى الطبيعة اللاتناظرية أو

غير المتماثلة (Asymmetrical Nature) للمخ البشري (عبد القوي، 2011: 141).

وقد أشار الباحثون إلى أن الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد جانبي الدماغ أكثر من الآخر أثناء معالجة المعلومات، حيث أُشير إلى هذا الجانب بالجانب المسيطر(السائد) لدى الأفراد ؛ وترتب على ظهور مفهوم السيادة الدماغية أفتراض مفاده أن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يعبر عن نفسه على شكل أسلوب معين يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير(أبوجادو ونوفل، 2010: 49).

فالسيادة الدماغية عند تورانس (Torrance) هي أنماط التعلم والتفكير ويقصد استخدام الأفراد للمعلومات في مواجهة المشكلات ويتمثل الاستخدام في وظائف أحد نصفي الدماغ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معًا(المتكامل) في العملية العقلية المعرفية (Torrance,Kaltsounis& McCarthy , 1978:365)

وأفترض(جون، 1990) النظرية الإحصائية للسيادة الدماغية التي تفترض أن عددًا معينًا من الوظائف الدماغية يكون موزعًا على غالبية المناطق الدماغية، إلا أن مناطق معينة تخدم وظيفة دماغية بصورة أكثر أهمية، ومناطق دماغية أخرى تساهم في هذه الوظائف، كما في الوظائف العقلية فكل منطقة تساهم بدرجات متفاوتة في كل وظيفة عقلية، بالرغم من أن لكل منطقة مساهمتها الأكثر فعالية في وظائف معينة أكثر من غيرها، وبهذا فإن الخلايا الدماغية تنظم نفسها؛ لتقوم بالوظائف العقلية وفقًا لطريقة تنظيمية إحصائية، أطلق عليه جون بالنظرية الإحصائية(جون، 1990: 74)، ويضيف (غبرس، 1995) أن السيادة الدماغية مفهوم" يقصد به أن المراكز العصبية الموجودة في أحد النصفين أكثر نشاطًا وتأثيرًا في سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة في النصف الآخر، وقد يسيطر أحد النصفين على سلوك الفرد" (غبرس، 1995: 182).

في حين يذكر(مهدي وياسر، 1999) إن السيادة الدماغية لا ينظر إليها على أنها ثنائية القطب، وإنما تمثل متصلا تتوزع عليه أنشطة السيادة بنسب متفاوتة، إذ معظم الأفراد يستخدمون تلك الأنماط (الأيسر، الأيمن، المتكامل) ولكن الأغلبية أو

السيادة في بعض المواقف تكون لأحدهما على حساب الآخر (مهدي وياسر، 1999: 8).

واقترح كل من جولدبرج وكوستا (Goldberg & Cost) أن النصف الأيمن يؤدي دورًا جوهريًا في المراحل الأولية للتعلم عندما تكون المادة جديدة وغير مألوفة، أما النصف الأيسر فيضطلع تدريجيًا بالمعالجة بمجرد أن يصبح التعلم مشفرًا في نماذج عصبية ثابتة ويعبر عنها في صورة مفاهيم عقلية ومألوفة، وبهذا لا يكون هناك سيادة لأحد النصفين وفي هذه الحالة فإن الفرد يستخدم كلا النصفين الكرويين بنفس الدرجة في التعامل مع المعلومات وحل المشكلات وهو التساوي في استخدام النصفين الكرويين ويعرف هذا بالنمط المتكامل(الحازمي، 2006: 19).

وتشير المراجع العلمية(Springer& Deutsch, 2003;Jensen, 2000) ذات الشأن بالسيادة الدماغية إلى أنه يمكن تحديد نمط السيادة الدماغية لدى الأفراد من خلال منهجين علميين هما:

أولًا: تطبيق اختبارات سيكولوجية مثل:

أ- أختبار تورانس لقياس السيادة الدماغية.

ب- وأختبار مكارثي (McCarthy) لقياس السيادة الدماغية.

ج- أداة هيرمان لقياس السيادة الدماغية (Herrman Brain Dominance Instrument Thinking Style Assesment) الذي يرمز له بالرمز HBDI وهو محور هذه الدراسة، وسيتم الحديث عنه لاحقًا بالتفصيل في إطار وإجراءات هذه الدراسة.

ثانيًا: أستخدام تقنيات التصوير بالأشعة مثل جهاز مثل: جهاز قذف البوزيترون (Positron Emission Tomography) والذي يختصر عادة (PET) والجهاز الوظيفي للتصوير بالرنين المغناصيسي (Functional Magnetic Resonance Imaging) والذي يرمز له بالرمز (FMRI)، وجهاز التصوير بالرنين المغناطيسي والذي

يُرمز له بالرمز (MRI)، واستخدام اختبار الصوديوم أميتال(Soduim Amytal). (نوفل وأبوعواد،2007: 146) (ابو جادو ونوفل،2010: 53).

ومن خلال ما سبق يتضح أن هناك تخصصًا مختلفًا في مناطق نصفي الدماغ وتجدد مستمر في الأداء الوظيفي إلا أنها متكاملة في الوقت ذاته إذ لايوجد سيادة دماغية أو تفضيل مطلق لأحدهما على الأخر؛ نظرًا لوجود الجسم الجاسئ الذي يربط بين نصفي الدماغ فيسمح بانتقال المعلومات بينهما، إلا أن بعض الأفراد يميلون إلى الاعتماد بشكل متسق على أحد نصفي الدماغ أكثر من الآخر في التعامل مع المعرفة والمعلومات، وكيفية تعلمها واستخدامها في المشكلات التي تواجههم.

اللاتناظر الوظيفي المتخصص للنصفين الكرويين للدماغ:

توغل العلماء في دراسة وفهم كيفية عمل الدماغ بكل تفصيلاته وكيفية حدوث مدركاتنا وكيفية عمل الذاكرة والكلام والحساب والضبط والتخيل والحلم ونواحي الانفعال الذاتية، مثل اللذة والحب والألم والكراهية والحزن وإنجاز أعمالنا اليومية، إلا أنهم وجدوا أنفسهم في بداية الطريق، فمع كل هذا التقدم في حقول العلوم والاكتشافات إلا أن في الدماغ كثيرًا من النواحي الغامضة من الوظائف والطاقات والخفايا مما لم يكتشفه العلم بعد، لكن هناك محاولات كثيرة (هانتكاسل، 1995: 89-91). فقد كان لجهود العالم الفرنسي مارك داكس(Mark Dax) الذي قدم في مؤتمر طبي عام (1836) ورقة حدد فيها وجود أربعون مريضًا يعانون من صعوبة في الكلام نتيجة لوجود خلل في الدماغ أطلق علية الحبسة (Aphasia)، ووجد عند دراسة دماغ هؤلاء المصابين بعد وفاتهم إن هناك خللا في النصف الأيسر من الدماغ (عبد الستار،2011: 29)، ويعد جراتيوليت (Gratiolet,1860) أول من أشار إلى وجود اختلاف تشريحي بين تلافيف المخ، أذ أشار إلى أن تلافيف النصف الكروي الأيسر تنضج بشكل أسرع وأكبر من تلك الموجودة في النصف الأيمن، ومنذ ذلك التاريخ زاد شغف العلماء واهتمامهم بمسألة الاختلاف التشريحي، بل والوظيفي للمخ (عبد القوي، 2011: 142)، وفي عام(1868) أستطاع الجراح بول بروكا(P.Broca) أن يقوم بتحديد المنطقة المسؤلة عن الكلام وذلك من خلال تشريحه لمخ مريض توفى وكان مصابًا بفقدان النطق رغم

سلامة الأعضاء المتعلقة بهذه الوظيفة(عبد القوي، 2011: 142)، ولاحظ بروكا من خلال تشريحه وجود منطقة مصابة في أحد مناطق المخ فأعدها هي المسؤولة عن فقدان النطق، وتقع هذه المنطقة في الفص الجبهي الأيسر، وسميت فيما بعد بمنطقة بروكا(هارديمن، 2013: 29)؛ لذ يعد بروكا أول مَنْ فصل بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، حينما أشار إلى ظهور الأضطرابات اللغوية نتيجة التلف الذي يصيب خلايا النصف الأيسر من الدماغ (قطامي وقطامي، 2000: 620) ومن خلال نتائج البحوث التشريحية اكتشف أن هناك اختلافًا في الوظائف العقلية العليا للنصفين الكرويين للدماغ، فلكل نصف كروي وظائف عقلية معينة، كما أثبت من خلال أبحاث جراحات الدماغ أن النصف الكروي الأيمن يتحكم في حركات الجانب الأيسر من الجسم، وأن النصف الكروي الأيسر يتحكم في حركات الجانب الأيمن من الجسم (الدوسري، 2002: 25). كما قدم ليفي(Levy) أدلة علمية بينت إن النصف الأيسر من المخ أكثر ميلًا من النصف الأيمن في عمليات تحليل المعلومات وان الأخير أكثر كفاءة في التعامل الشمولي والكلي مع المعلومات والمفاهيم(عبد الستار، 2011: 30). ويورد كولب ووشهو(Kulb &wushho) بعض الفروق التشريحية بين نصفي الدماغ منها:-

- النصف الأيمن أكبر قليلًا وأثقل في الوزن من النصف الأيسر، لكن الكثافة النوعية للنصف الأيسر تزيد عن الأيمن وان هذا الفرق يرجع إلى وجود المادة الرمادية بشكل أكبر في النصف الأيسر.
- لا يوجد تماثل واضح في تركيب الفص الصدغي إذ أن المستوى الصدغي أكبر في النصف الأيسر منه في الأيمن (عبد القوي، 2011: 142) .
- لا يوجد تماثل في توزيع النواقل العصبية سواء في القشرة أم تحت القشرة الدماغية وهذا يشمل توزيع الاستيلكولين والدوبامين والنورايبفرين.
- النصف الأيمن يمتد أماميًا أكثر من النصف الأيسر في حين أنّ الأيسر يمتد خلفيًا أكثر من الأيمن.(الشقيرات، 2005: 112).

كما نجد علماء الأعصاب قد تمكنوا من التعرف على الآلية التي يقوم بها الدماغ في الإشراف على الوظائف الحسية والوظائف الحركية بصورة أوضح من تعرفهم على آلية الوظائف الانفعالية والوظائف العقلية، إذ عرفت وظيفة النصف الأيسر منذ عدة قرون بعد تشريح أدمغة مرضى فقدوا القدرة على الكلام، وأظهر التشريح أن الضرر قد حدث في الجانب الأيسر من الدماغ نتيجة إصابات في الرأس، إما وظيفة الجانب الأيمن فلم تعرف إلا حديثًا، أثناء العمليات الجراحية التي استلزمت فصل النصفين عند مكان اتصالهما فقد وجدوا أن نصفي الدماغ يتصلان عن طريق حزمة من الألياف العصبية (الجسم الجاسئ) (الحازمي، 2006: 21).

كما أن النصفين الكرويين للدماغ على الرغم من تناظرهما المورفولوجي إلا أنهما مختلفان من الناحية الوظيفية، إذ يختص النصف الأيسر للدماغ بالتعامل مع المواد اللفظية والمعالجة المنظمة والمفصلة للمعلومات، مما يجعله يتحكم في العمليات الفكرية المنطقية وينتج الخطط والاستراتيجيات العقلية؛ لذا يسمى النصف الأيسر للدماغ بالجهاز اللغوي والرياضي(إسماعيل، 2013: 54) ويتسم الفرد الذي يتميز بسيادة الجانب الأيسر للدماغ بأنه قادر على التصنيف وحل المشكلات عن طريق النظر إلى الأجزاء، وأنه منطقي ولديه قدرة فائقة في التخطيط، وتحليلي لكافة الموضوعات، وناقد جيد، ويستجيب للعمليات اللفظية ويعتمد على اللغة والتفكير والتذكر ومتفوق في الكتابة والتمييز الصوتي، وهذا يعني أن النصف الأيسر مرتبط بالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والعمليات الحسابية، في حين أن الجانب الأيمن للدماغ يختص بمعالجة الموضوعات البصرية ولاسيما العلاقات البصرية المكانية، كما أنه مسؤل عن تكوين الصور والأشكال والأنماط إلى جانب تحكمه في عمليات التفكير المجرد (إبراهيم، 1994: 197)، والشخص الذي يسيطر عليه الجانب الأيمن للدماغ هو شخص يهتم بالنماذج والخيال والأشكال ومتفوق في القدرات الفنية، ويعتمد الحس في حل المشكلات ويهتم بالنظر إلى التشابهات ويعتمد التخيل في التذكر ويهتم بالأبعاد غير اللفظية (دعمس، 2010: 28)، ودعمت دراسة سنها (Sinha,1986) ذلك أذ وضح مدى أهمية النصفين الكرويين عند معالجة المعلومات وبأنهما يعملان باستقلالية

ومدى اهتمام الجانب الأيسر من الدماغ بالسلوك اللفظي والتعلمي (Sinha,1986:45).

كما يسمى النصف الأيمن من الدماغ بالجهاز العصبي الانفعالي عند الإنسان؛ وذلك لاحتوائه على مراكز الانفعالات السارة وغير السارة ، ويقوم بمعالجة النبرات الانفعالية المصاحبة للكلام (إسماعيل، 2013: 53)، إذ أشارت دراسة (غبرس، 1995)، بأن الأفراد الأكثر انبساطية ويتصفون بالاجتماعية والثقة العالية وعدم النظام يميلون إلى استخدام النصف الكروي الأيمن أكثر من استخدامهم للنصف الكروي الأيسر، كما أن ذوي النمط الأيمن يظهرون تقبلًا أكثر للذات وضبط النفس، أما ذوو النمط الأيسر فإنهم يظهرون ثقة بالنفس وقدرة على الاستجابة بحسب الظروف المتغيرة (غبرس، 1995: 191).

وبعد استعراض الباحثة لبعضُ وظائف النصفين الكرويين للدماغ (الأيمن – الأيسر) سواء من الناحية التشريحية أو من الناحية الوظيفية نجد أن:

النصف الكروي الأيسر:- يختص باللغة والتفكير المنطقي التحليلي والنظام .

النصف الكروي الأيمن :- يختص بالتفكير الحدسي والتخيل والتأمل والتصور المكاني والإبداع والعلاقات الاجتماعية.

الفروق الدماغية بين الجنسين

إن الاختلاف الدماغي بين الجنسين يبدو واضحًا من ناحية الشكل والوظيفة ففي أواخر عام (1968) أشار "جيشوند" إلى أن الدراسات التصويرية قد تكون مهمة لمزيد من البحوث المستقبلية فيما يتعلق بتركيب الدماغ ووظيفته (Geschwind , 1968:187).

وجدت وتلسون (Witelson,1992) بواسطة استخدام التصوير أنه يوجد تشابه حجمي في منطقة الباراتمبرل، كما ذكرت أن تقنيات التشريح الجديدة والتصور الفعال سوف تكون مفيدة في تسهيل وتطوير الحلول لبعض الأمور التي بقيت معلقة لفترة

طويلة فيما يتعلق بالعلاقة بين البنية والأداء في دماغ الإنسان (Witelson, 1992:710) .

ولقد اختلف الباحثون في تحديد مدى اختلاف الأدمغة بين الجنسين ولكنهم اتفقوا من ناحية الاختلاف في وظيفة الدماغ بين الجنسين. عند إجراء الاختبارات لقياس القدرات ان الفرق بين الجنسين في معدل هذه الاختبارات يصل إلى (25%) وأن (5%) ظهر كمعدل للظروف في القيام بالوظائف والأنشطة التي يتفوق بها الرجال والنساء والفوارق عادةً تظهر في النماذج المختلفة للمهارات الفكرية (الغوطي، 2007: 28).

كما أوضحت وتلسون(Witelson,1992) أن الفرق يبدو واضحًا من خلال قدرة الذكور على القيام بنشاطين مختلفين في نفس الوقت بسهولة أكثر من الإناث، وقد فسر ذلك بأن الأنشطة التي يقوم بها الذكور تتحكم فيه جوانب مختلفة (مناطق متخصصة) في الدماغ، وعلى العكس من ذلك فإن الأنشطة التي تقوم بها الإناث تتحكم بها مناطق موجودة في كلا جانبي الدماغ؛ مما يعطي فرصة كبيرة لتداخل هذه النشاطات مع أخرى، فلن يستطعن مثلًا القراءة والحديث في نفس الوقت، ولكن الذكور بامكانهم القيام بذلك، إذ أنه لا يتشتت انتباههم بسهوله عند تدفق المعلومات الإضافية مثلما يحدث مع الإناث (Witelson,1992:732)، كما وضح روبنك وكاتس (Roubinek &Cats, 1987) أنه عند استخدام مقياس ستانفورد– بينيه على الأطفال الموهوبين من الذكور والإناث لم توجد علاقة ملحوظة في النصف الأمامي لدى هؤلاء الأطفال؛ لأنهم قد حققوا نتائج جيدة ومتساوية تقريبًا في الاختبار على حد السواء ويبدو أن الاختلاف كان ملحوظًا في درجة التحصيل في المدارس الابتدائية ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض، إذ بينّ أن الإناث يملكن تطورًا معرفيًا (ادراكيًا) مبكرًا، والسبب يرجع إلى العوامل البيولوجية (الوراثية) وإلى الغدد الصماء(الهرمونية). (Roubinek & Cats , 1987: 120).

كما أوضحت دراسة لويس وكريستيان (Lewis& Christiaien) التي أجريت على عدد من المرضى مستخدمي الأجزاء اليسرى من الدماغ، أن القدرة اللغوية قد

توزعت بشكلٍ أكبر في الدماغ الأيسر لدى الذكور أكثر من الإناث؛ وعليه فإن الإناث اللواتي كان لديهن تضرر في منطقة معينة من الدماغ الأيسر عانين من مشاكل أو صعوبات لغوية بسبب تمركز القدرة اللغوية في هذا الجانب من الدماغ.

(Lewis & Christiaien,1989: 238-243)

ويمكن تلخيص أهم الفروق بين أدمغة الذكور وبين أدمغة الإناث والتي ركزت عليها الدراسات التي بحثت في الدماغ على النحو الآتي:-

1- حجم الدماغ الكلي :- لقد أظهرت معظم الدراسات وجود فروق في حجم الدماغ ما بين الذكور والإناث عند الولادة، فدماغ الذكر أكبر بحوالي (12- 20%) من دماغ الأنثى عند الولادة، ومحيط رأس الذكور أكبر أيضا بحوالي (2%) من الإناث، ولكن على الرغم من هذه الفروق فهذا لا يؤثر على الذكاء، فهناك العديد من الفروق السلوكية التي تم التوصل إليها، فعلى سبيل المثال: فقد تبين أن القدرات اللغوية لدى النساء أفضل من الرجال، بينما الرجال أفضل في بعض القدرات المكانية .

2- يزن دماغ الذكر البالغ أكثر مما يزن دماغ الأنثى البالغة (الريماوي وزملائه، 2008: 467).

3- تمتلك الأنثى جسمًا جاسئًا (Corpus Callosum) أكبر بزيادة في الألياف بنسبة (3 -10%) مما هو لدى الذكر كما أنه لدى الأنثى أكثر تطورًا مما هو عليه لدى الذكر، وينمو عند الإناث لثلاث سنوات أسرع منه عند الذكور وغالبا بين سن (9 – 12 سنة) ويقضي اختلاف الحجم احتمال احتوائه عند الإناث على (20 مليون) من محاور الألياف العصبية أكثر من الذكور (ليفينتون، 2001: 445).

4- يتطور النصف الكروي الأيسر أبكر من النصف الأيمن لدى الإناث، في حين أن النصف الأيمن لدى الذكور يتطور قبل الأيسر وهذه الفروق تلعب دورًا في الانضباط الصفي والتفضيلات الرياضية. (الريماوي وزملائه، 2008: 467).

5-هناك فروق بنائية في الهيبوثلاموس ما بين الذكور والإناث وتحديدًا في:

أ- منطقة (Preoptic) هذه المنطقة متضمنة في سلوك التزاوج (Mating Behavior) لقد وجد أن هذه المنطقة لدى الذكور أكبر كتلة وأكثر خلايا مما هو لدى الإناث، فهي لدى الذكور أكبر بنسبة الضعف تقريبًا والذي يعني أيضا زيادة عدد الخلايا بنسبة الضعف. تظهر هذه الفروق لدى الأفراد بعد عمر أربع سنوات بشكل واضح ، فقد وجد في عمر أربع سنوات تناقص عدد الخلايا في هذه النواة لدى الإناث، ولا تزال وظيفة هذه النواة الدقيقة في السلوك غير معروفة.

ب – منطقة (Suprachiasmatic Nucleus) في الهيبوثلاموس: هناك فرق واحد في شكل هذه المنطقة ما بين الذكور والإناث، فهي لدى الذكور مثل الكرة، أما لدى الإناث فهي أكثر استطالة، وليس هناك فروق في عدد الخلايا، ومن المحتمل أن الشكلين الكروي والمستطيل لهذه المنطقة يؤثران في الترابطات التي تكونها هذه المنطقة مع مناطق أخرى في الدماغ خصوصًا تلك الموجودة في الهيبوثلاموس.

6- تنتشر وظائف التفكير لدى الإناث في منطقة واسعة من الدماغ والذي يترجم إلى صعوبات تعلم أقل، أما لدى الذكور فهناك محدودية في ذلك، بسبب ضيق الجسم الجاسئ لديهم، مما يزيد نسبة صعوبات التعلم لديهم.

7- هناك زيادة بنسبة(20%- 30%) في السيروتونين لدى الإناث مما لدى الذكور، ترتبط زيادة نسبته بالخوف والخجل وانخفاض الثقة بالنفس والعدوان، ويرتبط انخفاض هذا المستوى بالعدوان وسلوك التهور والانتحار والإدمان على الكحول والاكتئاب والتهيج الانفعالي (السلطي، 2004: 51-52)(حمش، 2010 : 30-31).

8- لدى الأنثى تقلبات في الهرمونات: البروجيستيرون(Progesterone) والإيستروجين (Estrogen) ويسبب هرمون الإيستروجين تغيرا على درجات الاختبارات الفضائية (المكانية)، والرياضيات، واللغة، والمهارات الحركية الدقيقة، إذ يتبع انخفاض مستويات هذا الهرمون تحسنا في الدرجات على اختبارات الرياضيات والفضائيات، أما المستويات المرتفعة لمستويات هذا الهرمون فيتبعه تحسن في المهارات اللغوية والمهارات الحركية الدقيقة (الريماوي وزملائه، 2008: 468).

علاقة بعض الهرمونات والوراثة بنمو النصفين الكرويين من الدماغ:-

لقد ثبت علميًا أن للهرمونات تأثيرًا في نمو الدماغ فقد ثبت أن هرمون التستستيرون يؤدي إلى نمو الجزء الأيمن من الدماغ بصورة متزايدة للجنين ويظهر بأن له تأثيرًا مزدوجًا، فبينما ينمو دماغ الجنين في الرحم، تتحكم الهرمونات في طريقة تخطيط الشبكات العصبية لدماغ الجنين، بمعنى أنها تعمل على إيجاد هيكلية معينة للشبكات العصبية، ثم تعود لتؤثر مرة أخرى في مرحلة لاحقة من النمو لتجعله أكثر نضجًا وجاهزًا للعمل (إبراهيم، 1994: 161).

ولقد أوضحت بعض الدراسات الفسيولوجية المتخصصة أن الدماغ الإنساني يتطور مبدئيًا لدى الفرد خلال الشهور الثلاثة الأخيرة من الحمل، ثم تكتمل مناطقة الإدراكية العامة خلال السبع سنوات الأولى من طفولته ، ويكتمل بناؤه واتصالاته الخلوية في عمر الشباب أي عمر 18 سنة تقريبًا. ومن هنا يكون مصدر الاختلاف في سلوك الناس نابع من طريقة التفاعل بين الأسس الدماغية والهرمونات، وأن معظم الأدلة تشير إلى أنّ آثار الهرمونات الجنسية في التنظيم الدماغي تحدث في مرحلة مبكرة من الحياة، فيظهر الاختلاف في الدماغ بين الجنسين (الغوطي، 2007: 27).

وقد بينت دراسة كيمورا (Kimura, 1987) أن للهرمونات الجنسية تأثيرًا على القدرات، وأنها تساهم في إبراز بعض القدرات العقلية على غيرها من القدرات، وقد لاحظت أثناء تجربتها تحسنًا في الأداء لدى المفحوصين عند سرعة تدفق هرمون الاستروجين والبروجسترون عند الأنثى(Kimura, 1987: 152).

النصفين الكرويين ومجالات التخصص

في دراسة قام بها رينا وفاتس (Raina & Vats,1983) في أسلوب التعليم والتفكير ومدى علاقته بالتخصص والجنس، وكانت العينة من طلبة المستوى الجامعي من كلا التخصصين (العلمي والأدبي) أذ حقق الطلاب الذكور ذوو التخصصات العلمية درجات شبه عالية في استخدامهم للجزء الأيسر من الدماغ من حيث أسلوب

التفكير في حين أن الطالبات الإناث من ذوات التخصصات الأدبية حققنَ درجات شبه عالية في استخدامهن للجزء الأيمن من الدماغ (Raina & Vats,1983: 85- 89) .

النظريات التي فسرت السيادة الدماغية

نتيجة للاهتمام العالمي بالدماغ فقد أجتهد العلماء في هذا المجال في محاولة للبحث عن أفضل التفسيرات للسلوك الإنساني وفيما يلي استعراض لبعضها:-

1- نظرية الاشتراط الكلاسيكي بافلوف (Pavlov,1849-1936)

يعد ايفان بافلوف (Ivan Pavlov) أول من قام بدراسة العلاقة بين المخ والسلوك بطريقة علمية صانعًا بذلك جسرًا بين السيكولوجي والفسيولوجي، ودراساته عن الاستجابة الشرطية والاستجابة غير الشرطية (الفاعوري، 2009: 5)، أذ درس (بافلوف) وظيفة نصفي الكرة المخية لاسيما قشرتها المخية عن طريق نشاط الغدد اللعابية في ظروف عملها اليومي المعتاد. لقد قسم (بافلوف) النشاط العصبي عند الإنسان إلى قسمين:- أعلى وأدنى، وعدّ النشاط العصبي الأعلى مكتسبًا يقوم به في الأساس من الناحية الفسلجية نصفا الكرة في الدماغ. أما النشاط العصبي الأدنى فهو موروث من الناحية البيولوجية تمارسه أقسام الدماغ الأدنى من الجهاز العصبي المركزي، لكنه من ناحية النشوء والارتقاء مكتسب لدى الجنس الإنساني والحيواني، معنى هذا ان المنعكسات استجابات الجسم للعوامل البيئية التي تنقسم إلى شرطية عليا مكتسبة أو عقلية وإرادية، وغير شرطية دنيا تعبر عن نفسها على هيئة غرائز وانفعالات (جعفر، 1978: 305).

وأشار بافلوف إلى وجود ثلاثة أنماط للجهاز العصبي المركزي يتفرد بها الإنسان تقوم على أساس العلاقة بين المنظومتين الاشارية اللغوية وبين المنظومة الحسية، وهذه الأنماط هي:

• **نمط الفنانين (الحسيين):** أفراد هذا النمط يدركون العالم المحيط بهم الطبيعي والاجتماعي إدراكًا حسيًا حيويًا كليًا بترابطاته مع مشاعرهم وخيالهم، كما تتغلب عندهم الأقسام الدماغية الواقعة تحت المخ والمسؤلة عن الطبيعة والمجتمع مصبوغة دائمًا بمشاعرهم وأحاسيسهم المرهفة.

•**نمط المفكرين أو العقليين أو النظريين (النمط العقلي):** الأفراد في هذا النمط تتغلب عندهم المنظومة الاشارية (اللغة) على الحسية مع تفاوت في درجة هذا التغلب التي تختلف باختلاف الأفراد. وأفراد هذا النمط (المفكرون أو العلماء) يدركون ظواهر الطبيعة والمجتمع مجزأة أو مفككة ويعبرون عن ذلك بالرموز والمعادلات الرياضية ثم يحاولون إعادة صوغها من جديد ولكن بنجاح جزئي في أغلب الأحيان؛ وسبب ذلك من الناحية الفسلجية تكثّف نشاط نصفي الكرة المخيين عندهم في الفصين الجبهيين حيث تقع المراكز المخية اللغوية.

ج – النمط الأوسط: أفراد هذا النمط تتكافأ عندهم قوة المراكز المخية الحسية مع قوة المراكز المخية اللغوية (المنظومة الأشارية) من جهة أو قوة المخ وما تحته من جهة ثانية وهم أغلب الناس ويحدث هذا التكافؤ بجانبه المعتدل وبأعلى مستويات قوته لدى أقلية ضئيلة من الناس تبرز في حقل الفن والعلم (جعفر، 1978: 406).

2- نظرية بول ماكلين (Paul Maclean Theory , 1952)

هذه النظرية وضعها (بول ماكلين paul maclean) في عام (1952) إذ يتكون الدماغ على وفق هذه النظرية من ثلاثة أدمغة (Brains Three) (رواشدة وآخرون، 2010: 362) .

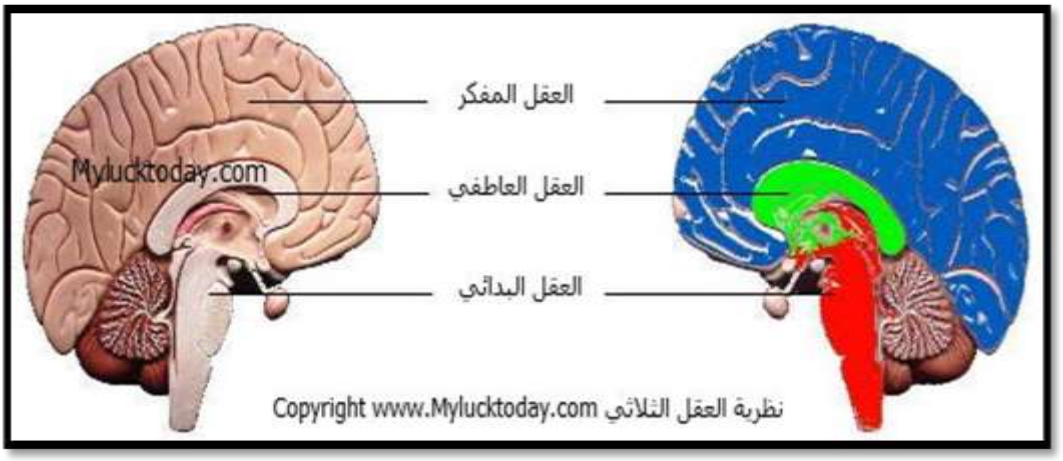
أ- **الدماغ الزاحف** : يسمى هذا الدماغ بهذا الاسم؛ لأنه يشبه دماغ الزواحف، ولأنه الأقدم والأصغر ويسمى أحيانا بساق الدماغ (The brain stem) وهو أقدم جزء في الدماغ، وهناك مجموعة من الأمثلة على بعض السلوكات التي تصدر من الدماغ

الزاحف منها الخوف من الطرق، والنظر إلى المظهر في المرآة، واستغراق وقت طويل في العمليات الحسابية وحل لعبة التركيب، كما يعتقد بأن هذا النوع من الدماغ يتحكم بالسلوكيات الجينية أو الغريزية مثل أنظمة السيادة – الخضوع – التودد الجنسي– الدفاع عن الأرض– الصيد – التضامن – واللعب (الكاكي، 2011: 6).

• **الدماغ اللمبي:** يرتبط هذا الدماغ بالحاجات المرتبطة بالانفعالات(Emotional) والتعلق (Attachment) كما إن هذا النوع من الدماغ العاطفي يعمل كمصنع، إذ يبتكر رسائل كيميائية تربط المعلومات بالذاكرة كما إن الاحتفاظ (Retention) بالمعلومات في هذا الدماغ يزداد عندما تقدم هذه المعلومات بوصفها نصًا مشبعًا بالانفعالات (كريم، 2012: 48).

ويتكون الدماغ اللمبي من عدد من التراكيب أو النظم المترابطة التي يتراوح حجمها من حبة الزيتون إلى حبة الجوز والتي تنبثق من القشرة الدماغية ومن هذه التراكيب اللوزه أو الاميجدالا (Amygdala) والهيبوكامبوس (Hippocampus) أو قرن آمون، الهيبوثلاموس (Thalamus)، يستقبل الجهاز الانفعالي المعطيات الحسية من خلال الحواس ثم يرسلها إلى مسار سريع عبر الاميجدالا إذا كانت المعلومات تحمل في طياتها تهديدا أو يقوم بإرسالها إلى الهيبوكامبوس لتحليلها والتفكير فيها في القشرة الدماغية وعليه فإن الدماغ الانفعالي هو مفتاحنا العقلي (الكاكي، 2011: 6).

ج – الدماغ العصبي الخارجي: يسمى أحيانا بالدماغ الثديِّ الجديد وهو الدماغ العصبي الخارجي هذا النوع موجود في كل الثدييات ويشكل خمسة أسداس حجم الدماغ هذا النوع من الدماغ يتحكم في العمليات المنطقية وعمليات التفكير ذات المستوى العالي مثل التفكير الإبداعي (Creative thinking) واللغة وهو موطن التعلم الأكاديمي (كريم، 2012: 49) والشكل(3) يوضح تقسيمات ماكلين للدماغ.



الشكل (3)

تقسيمات ماكلين للدماغ (http//:www.mylucktoday.Com)

3- نظرية ستيرنبرغ (Sternberg Theory, 1985)

يرى ستيرنبرغ (Sternberg) من خلال نظريته في السيطرة الذاتية العقلية (Theory of mental of self government)، أن الناس أو الأشخاص يشبهون المجتمعات، ويرى ستيرنبرغ أن شخصين أو أكثر من نفس مستوى القابليات ربما يملكون أنماطًا مختلفة من التفكير وكذلك فإن شخصين متشابهين إلى حد ما في الخصائص الشخصية ربما يختلفون في أسلوب تفكيرهم وبالتالي فإنهم يختلفون في سيطرتهم على ذواتهم وطريقة إدارتها ولهذا فإن أساليب التفكير لا تستقر ضمن سياق السيادة الكاملة للقابليات، بل إنها تكمن في التفاعل بين هذين العاملين (Sternberg,1988:197,224). وحدد ستيرنبرغ أحد عشر أسلوبًا للتفكير هي: الأسلوب التشريعي (Legislative)، الأسلوب التنفيذي (Executive)، والأسلوب الحكمي (Judicial)، والأسلوب الأحادي (Monarchic)، والأسلوب التسلسلي (Hierarchic)، الأسلوب الأوليغاري (Oligarchic) أو المنفعة الذاتية، والأسلوب الفوضوي (Anarchic) ، الأسلوب الشامل (Global)، الأسلوب المحلي (Local)، والأسلوب التحرري (Liberal)، والأسلوب المحافظ (Conservative) (الشمسي،2002: 183).

ويرى ستيرنبرغ أَنَّ بعض أساليب التفكير تظهر بوضوح أحادية الجانب، إذ لا يمكن للشخص أن يملك أسلوبين من التفكير فهو إما أن يكون شاملًا أو محليًا أو أن يكون تحرريًا أو محافظًا، وتوجد أساليب أخرى تكون غير أحادية مثل الأسلوب التشريعي والتنفيذي، إنَّ أساليب التفكير ليست متعامدة واحدة على الأخرى بل إنها تميل للارتباط. وبالرغم من أن الأشخاص لديهم منظور عام للطريقة التي يفكرون بها فإن أساليب التفكير يمكن أن تختلف تبعًا للمهام التي يؤديها الفرد فضلًا عن المواقف التي يتعرض لها، ولهذا فإن ستيرنبرغ ينظر إلى أساليب التفكير على أنها متحركة (دينامكية) وقابلة للتكيف والتغير(الصوفي، 2004: 202– 217).

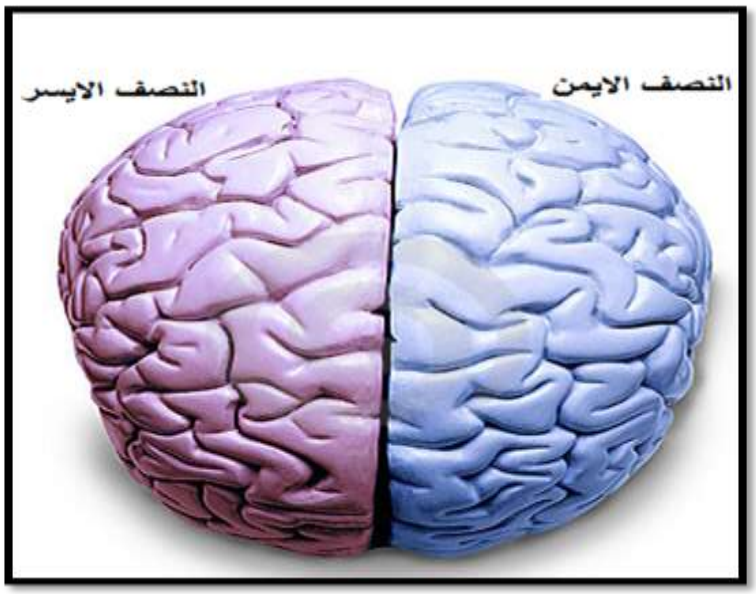
4- نظرية بياجيه (Piaget ,1896-1982)

يرى بياجيه بأن الوليد يمر عبر نموه بعدة مراحل، ومفهوم المرحلة عنده يشير إلى مجموعة من الأنماط التنظيمية للأساليب السلوكية التي تمييز سنًا معينًا وهذه المراحل تحدث بطريقة تتابعية، وتتضمن كل مرحلة إفصاحًا عن إمكانيات أو قدرات كامنة ، يؤدي تفاعلها مع البيئة إلى سلوك محتمل (كفافي، 2009: 96)، ولا يكتسب من خلال هذا التفاعل الخبرات المباشرة الناتجة منه فحسب، بل يتعلم كيف يتعامل مع البيئة، ويكتسب انماط من التفكير يدمجها في تنظيمه المعرفي(الاسدي، 2013: 152). وحدد بياجية في نظريته أربع مراحل أساسية للتطور الإنساني وهي:- المرحلة الحسية الحركية، ومرحلة ماقبل العمليات، ومرحلة العمليات الواقعية العينية، ومرحلة العمليات المجردة (أندرسون، 2007: 509)، وفي سن الثانية عشر يصل أغلب الأطفال إلى التفكير المنطقي في مرحلة العمليات العقلية الحسابية ويتخلون عن التفسيرات الحدسية، أي أن الأفراد في هذه المرحلة يسيطر على تفكيرهم نشاط النصف الكروي الأيسر ويهجرون ممارسات النصف الكروي الأيمن، وقد تعرضت هذه النظرية للنقد بالنسبة لرؤيتها لنشاط النصفين الأيسر والأيمن على أساس انحيازها لنشاط النصف الأيسر عند تقسيمها مراحل النمو إلى أربع مراحل مرتبطة بالعمر الزمني القائم

على التتابع الخطي، إذ يبدأ الفرد باللامنطقية وينتهي بالمنطقية ويصبح النصف الأيسر مسيطرًا في حين يتضاءل عمل النصف الأيمن (عيسى، 1983: 155).

5- نظرية روجر سبيري (Roger sperry Theory, 1957)

كان أول من ذكر الدماغ المنقسم أو المنشطر إلى قسمين هو سبيري ومعاونوه عام (1957)، إذ قالوا ان الدماغ المنشطر ينتج من خلال إزالة ألياف البناء الذي يربط نصفي الدماغ أو قطعها أو فصلها وهو الجزء الجاسئ. وبعد هذه الازالة أو الفصل لوحظ ان نصف الكرة هذا يعمل بطريقة مستقلة. ويبدو ان كل جزء يكون مسؤولًا عن أنواع مختلفة من العمليات أو الوظائف البشرية ومن السلوكيات أيضا (السرور، 2002: 66) والشكل(4) يوضح نصفي الدماغ.



الشكل (4)
نصفي الدماغ (http://www.dreamstime.com)

وفي عام (1960) اكتشف العالم روجر سبيري (Rogers Sperry) ان نصفي الدماغ متماثلان في الشكل وفي الوظائف الحيوية الخاصة بالحواس، أما من ناحية الوظائف النفسية فهما مختلفان عن بعضهما فالنصف الأيسر من الدماغ هو المسؤول عن وعي الإنسان وخبرته باللغة والمنطق والرياضيات والعلوم والكتابة والنصف الايمن من الدماغ هو النصف اللاواعي والذي يكمن في الخيال والتصور والإبداع الفني

من رسم ونحت وموسيقى، كما ان لـه القدرة على التخيل الفراغي والتعرف على وجوه الناس، ويشير سبيري إلى أهمية استخدام كلا النصفين من الدماغ وان التكامل العقلي مهم جدًا وهو مؤشر لظهور الابتكار(Passer &Smith,2001:64).

6- نظرية تورانس (Torrance Theory , 1968)

ويعد تورانس (Torrance) أول من استعمل أنماط التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر أو كليهما معًا، فقد عَدهُ مرادفًا لأسلوب معالجة المعلومات(Information Processing)(Torrance, 1982: 24)، وأشار إلى ان هناك أنماطَ تفكير مختلفة؛ تبعًا للنصف المسيطر، فهناك نمط يعتمد على النصف الأيمن والآخر على النصف الأيسر وثالث يستخدم النصفين معًا بالكفاءة نفسها(القيسي، 1990: 3-6). ويرى بأن الأفراد يميلون إلى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات (Torrance, 1982: 29). كماحدد الوظائف المرتبطة بنصفي الدماغ والتي تتمثل في الخصائص العقلية والنفسية الآتية:-

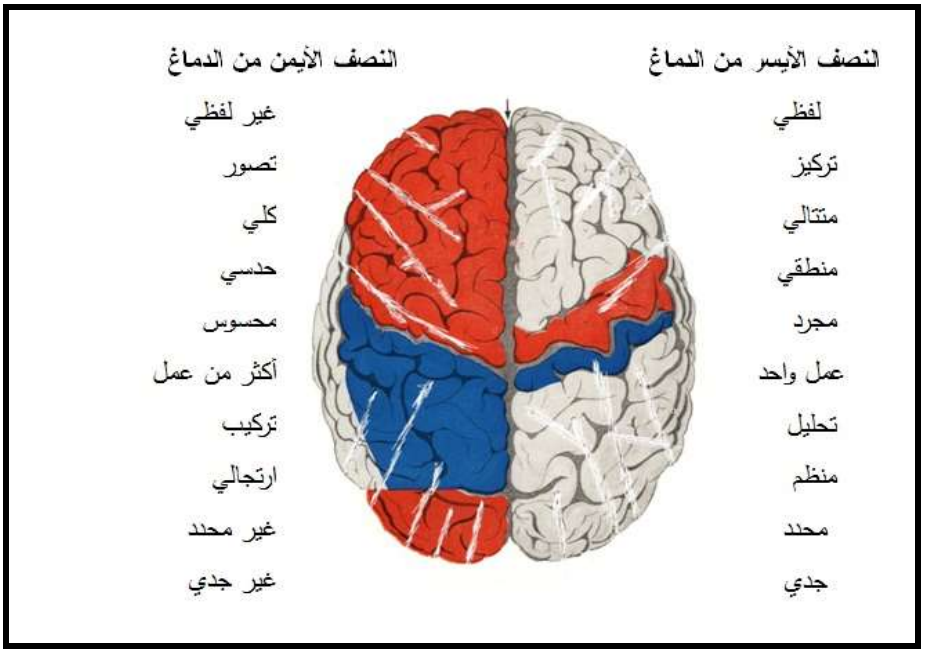
أ- **الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيسر:**

يمتاز الأفراد في هذا النمط بالميل إلى المعالجة التحليلية المنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية وتفضيل الأعمال المنظمة المخطط لها جيدًا، حيث يعملون على ترتيب الأفكار في صورة خطية من أجل عمل الاستنتاجات وإصدار الأحكام وحل المشكلات .فهم جيدون في تذكر الأسماء وإدراك المعاني والاستجابة للتعليمات اللفظية بشكل أكبر من الاستجابة للتعليمات الحركية والبصرية(Torrance&atal,1978:376)، ويستطيعون التعبير عن انفعالاتهم وضبطها والتحكم بها، كما أنهم يفضلون التعامل مع مشكلة واحدة في آن واحد، وهم جيدون في حل المشكلات من خلال التجريب، ويتصفون بالموضوعية في إصدار الأحكام وتفضيل المعلومات اللفظية في الوقت الذي نجدهم فيه ضعافًا في فهم لغة الإشارة أو الاستجابة للمعلومات الصورية أو التفكير بالأشياء الفكاهية (القيسي، 1990: 22).

ب- الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيمن:

يتصف الأفراد الذين يوصفون بسيادة نمط التفكير الأيمن بأنهم، جيدون في تذكر الوجوه، يستجيبون للتعليمات البصرية والحركية أفضل من التعليمات اللفظية، يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم بصراحه، يفضلون التعامل مع عدد من المشكلات وأنواع مختلفة من المعلومات في آن واحد، يفضلون اختبارات النهاية المفتوحة (المقال)، جيدون في تفسير لغة الإشارات، ذاتيون في إصدار المعلومات أو اصدار الاحكام، جيدون في التفكير لعمل أشياء فكاهيه، ذوو عقلية مبدعة، ويتصرفون بتلقائية، وهم مجدون دائمًا، وجيدون في تكوين استعارات جديدة من المتشابهات، ويفضلون المشكلات المعقدة، ويستجيبون للمواقف العاطفية أكثر من المنطقية، ويفضلون التعامل مع المعلومات غير المحددة، ويفضلون القراءة الإبداعية، ويستمتعون في استخدام الرموز وحل المشكلات، وهم ماهرون في عرض توضيحات عملية حركية، يفضلون التدريس من خلال العرض البصري الحركي، ويعتمدون على التخيلات في التذكر والتفكير، ويستمتعون في الرسم، يفضلون البحوث التي تتضمن متغيرات متعددة (عبد الستار،2011: 236).

ج- **الخصائص العقلية والنفسية لمن يستخدمون النصف الأيمن والأيسر(المتكامل):** يمتاز أفراد هذا النمط بقدرتهم على استخدام نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معًا في التعلم والتفكير، فهم يمتازون بالتساوي في استخدام النصفين في تنفيذ المهمات العقلية، مما يعني أنهم يمتازون بالخصائص والقدرات التي توجد لدى الأفراد من مستخدمي النمط الأيمن والأيسر(طلافحه والزغول، 2009: 275-276)، والشكل(5) يوضح الاختلافات بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر.



الشكل(5)

الاختلافات بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر (عبد الستار، 2011: 52)

ولقد قام تورانس بدراسات واسعة شملت قياس أنماط التعلم والتفكير مستخدمًا المقياس الذي قام ببنائه مع زملائه (Torrance, Reneyds,Riegelan & Pall, 1977)، معتمدًا على ماتوصل إليه من تحليل وظائف نصفي الدماغ ومن طريق ماتوصلت إليه الأبحاث في المجال العصبي والجراحي (قطامي، 1990: 136).

7- انماط التفكير لدى غريغورك (Gregorc ,1979)

لقد توصل غريغورك (Gregorc) إلى نظام فكري، وهو وجهة نظر منظمة حول كيفية أداء العقل الإنساني وظائفه ولماذا؟، ومن ثم يعكس ذاته من خلال ما يظهر من سلوك، لقد كان نظام غريغورك نتاجًا لما قام به من مشاهدات ومقابلات درس خلالها سلوك الراشدين والأطفال لمدة تزيد على عقد من الزمن. (قطامي، 1990: 107). وقد حدد غريغورك أربع قنوات للتفكير وقال بأن البيئة والميول الطبيعية هي التي تملي على الفرد توظيف واحد أو أكثر من أساليب التفكير الآتية:-

1- أسلوب التفكير المادي التتابعي:- يميل الفرد إلى الهدوء والنظام ويحدد أهدافه ويعمل على تحقيقها، ويستفيد من أفكار الآخرين .

2- أسلوب التفكير المادي العشوائي:- الفرد الذي يعتمد هذا الاسلوب يهتم بالمثل العليا، ويتعامل مع الواقع المادي بكفاءة عالية، وابتكاراته فريدة من نوعها.

3- أسلوب التفكير التجريدي التتابعي:- يتميز الفرد بأنه هادئ في تصرفاته يفكر بطريقة منطقية، ويميل إلى الاستقلالية، ويعتمد على التأليف والتحليل في سعيه لتوليد أفكار جديدة أو الكشف عن حقائق جديدة.

4- أسلوب التفكير التجريدي العشوائي:- يتميز الفرد بأنه حساس يتمتع بذاكرة قوية يميل لتجميع الأشتات، لكنه يصاب بالإحباط لأتفه الأسباب.(إبراهيم وآخرون ،2013: 39 -41).

8- نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson Theory,1982)

تكشف هذه النظرية عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي. كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغيير وتبين كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير (حبيب، 1995: 243)، فقد بينت أن الطفل يكتسب عددًا من أنماط التفكير التي يمكنه تخزينها، وتنمو هذه الأنماط وتزدهر وتتحقق خلال مرحلتي المراهقة والرشد بوصفها نماذج أساسية في الحياة العملية مما يؤدي إلى تفضيل أنماط خاصة (طاحون، 2003: 142)، وقد صنفت هذه النظرية أنماط التفكير إلى خمسة أنماط هي: التركيبي Synthesitic، المثاليIdealistic، العمليPragmatic، التحليليAnalytic، الواقعي Realistic (إبراهيم وآخرون، 2013: 38)، وأكدت هذه النظرية أَنَّ هذه الأنماط هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين والعالم . أما من ناحية مدى انتشارية هذه الأنماط بين الأفراد فيأتي النمط التركيبي أقل الأنماط انتشارًا أما الأسلوب الأكثر انتشارًا في أوربا فهو الأسلوب التحليلي (حبيب، 1995: 244-245) وأوضحت النظرية أن الفروق في السيادة النصفية للمخ تؤدي إلى فروق في التفكير، وفي الدخول إلى تناول المشكلات، وهو ما يؤدي إلى تفضلات حقيقية في أنماط التفكير، ولذلك يتوقع كل من هاريسون وبرامسون أن تؤدي سيطرة النصف الأيسر إلى استخدام أنماط التفكير التحليلي والواقعي، أما

سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام أنماط التفكير التركيبي والمثالي (طاحون، 2003: 143).

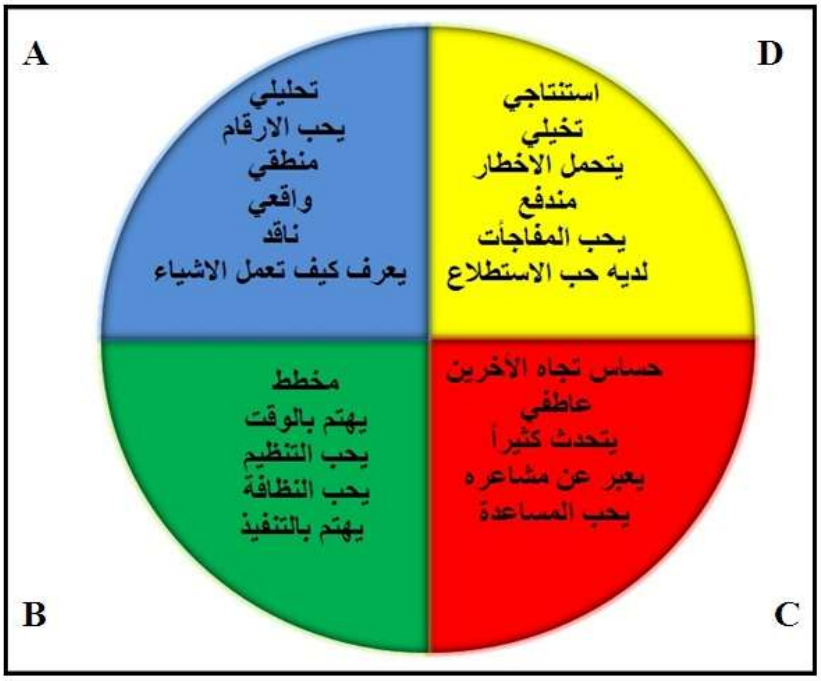
9- نظرية نيدهيرمان (Ned Herrmann Theory,1978)

تسمى هذه النظرية بـ(نظرية نيد هيرمان للسيادة الدماغية) ويرمز لها(HBDI) وهومختصر(**Herrmann Brain Dominance Instrument**) تعني حرفيا أداة هيرمان للسيادة الدماغية، ونيد هيرمان (Need Herrmann) هوعالم فيزيائي وفنان ورسام وموسيقي أمريكي ولد عام (1922)، وأبدع نظريته في عام (1978)، وعمل في شركة جنرال الكتيريك سنوات عديدة، وقاد الجانب التطوري فيها (http://www.hbdi.com)

وقد أقام هيرمان نظريته على عدد كبير من أبحاث الدماغ البشري وأهمها أبحاث روجر سبيري وماكلين وانطلق من اكتشافاتهما في تقسيم الدماغ الا انه تجاوز العالم (روجرسبيري) الذي قسم الدماغ إلى نصفين وبين انّ لكل من نصفي الدماغ الأيمن والأيسر عملًا خاصًا به، وكذلك تجاوز نظرية العالم ماكلين الذي قسم الدماغ إلى ثلاثة أقسام هي: دماغ الزواحف، دماغ الثديات ودماغ الإنسان العاقل إذ أستبعد القسم الأول من الادمغة وهو دماغ الزواحف؛ لأن المهام التي يقوم بها هذا الدماغ لايمكن التعامل معها ولا تطويرها ولا التأثير عليها، وهي الحاجات البيولوجية الأساسية لصيرورة الحياة (Curtis,1991:69-71)، وأشار التكريتي (2003) إلى ان دمج هيرمان نموذج سبيري ونموذج ماكلين في نموذج واحد وهو نموذج هيرمان الرباعي الذي انطلقت منه نظريته مشيرًا إلى تقسيم هيرمان الرباعي للدماغ وهو تقسيم رمزي وليس فسيولوجيًا(التكريتي، 2003: 6-7)، صانعا بذلك تحولا طور به نتائج البحوث الطبية إلى النموذج الرمزي الرباعي للدماغ المتكون من:

- ❖ أربع مناطق مترابطة.
- ❖ كل منطقة تختص بطريقة معينة لعمل العقل.
- ❖ الطرق أربعة تعمل سويا لتشكل " الدماغ الكلي".
- ❖ منطقة واحدة أو أكثر تكون غالبة أو مهيمنة.

وكما ذكرنا بأن نيد هيرمان كان رسامًا مشهورًا، وبذلك فإنه وضح الأقسام الاربعة من الدماغ بالرسم مستخدمًا الشكل الدائري مبتدءًا من اليسار إلى اليمين (عكس عقارب الساعة) فسمى المنطقة الأولى A، والمنطقة الثانية سماهاB، والمنطقة الثالثة سماها C، والمنطقة الرابعة D، كما أنه استخدم الألوان في نظريته إذ أن لكل لون من الألوان الأربعة دلالات خاصة، فاللون الأزرق يدل على الحكمة والعلم وهذا هو السبب في اختياره له في ربع الدائرة (A)؛ ليدل على العقلية التحليلية المنطقية، ويمثل اللون الأخضر ربع الدائرة (B) ويدل على القيادة والادارة للأوضاع فهو اللون السائد على اليابسة لذلك أطلق عليها العقلية التنفيذية التنظيمية، أما الأحمر فيمثل ربع الدائرة (C) ويرتبط هذا اللون بالنار والحرارة والدفء؛ وهو لذلك يثير المشاعر والأحاسيس والتعاطف والتواصل؛ لذلك فأنه يدل على العقلية الإنسانية العاطفية، ويعد اللون الأصفر من الألوان الدافئة ويرتبط بالشمس وكونه مرتبطًا بالشمس وانتشار أشعتها فهو يتفق مع الرؤية الواسعة للتفكير والإبداع، وبذلك يدل هذا اللون على العقلية الإبداعية ويمثل ربع الدائرة (D)(Herrmann,2010:58-160)، والشكل (6) يوضح ذلك.



الشكل (6)
نموذج هيرمان الرباعي(إعداد الباحثة)

وينقسم الدماغ وفق نظرية هيرمان إلى أربعة أقسام، كل قسم يختص بوظائف عقلية معينة والتصنيف الذي أقترحه هيرمان كالتالي:

أ- **القسم الأيسر العلوي (A):** ويسمى بالأسلوب المنطقي ويهتم ببناء قاعدة معرفية والقدرة على فهم ودمج الأبنية والأنظمة والعمليات المعرفية(محمود، 2000: 207) وفي هذا القسم نجد الصفات التالية: تحليل، حقائق، بيانات، أرقام، تقييم، نتائج، التركيز (Herrmann,2010:55)عقلاني، رياضي، ناقد، متفحص، واقعي، يجيد حل المشكلات، حازم، لايصلح أن يكون إمام مسجد أو ممرضًا أو مخرجًا سينمائيًا أو مراسلًا صحفيًا، أما مظهر مكتبه فهو منظم مع بعثرة خفيفة أما مظهره الشخصي فهو محافظ، سلبياته صلب، قاسي، مركز قصير الأمد، يعمل حساب كل شيء، يحتاج للأدلة والبراهين على كل شيء(العيد، 2007: 1).

ب- القسم الأيسر السفلي (B): وهو القسم التنفيذي والتنظيمي وفي هذا القسم توجد الصفات التالية: تخطيط، وتشغيل، وتنفيذ ، وإجراءات، وتفاصيل، وصيانة، وترتيب، وطرق وأساليب، ونظم، وإدارة الوقت، وانضباط، وأمن وسلامة، وإجراءات وقائية (Herrmann,2010:55)، أما على صعيد المهنة فلا يصلح أن يكون كاتبًا روائيًا أو مدرس فنون أو مربيًا للأطفال أو شاعرًا. أما مظهر مكتبه فمنظم بشكل دقيق ولا توجد على المكتب أشياء شخصية، أما مظهره الشخصي فمحافظ جدًا ، أما سلبياته فتتلخص في كونه يحب الرئاسة، أسيرًا للروتين، ويولد انطباعًا بالملل، ومع ذلك يمكن أن يكون شاعريًا خياليًا وعلاقته مع الناس جيدة (العيد، 2007 : 2) .

ج- القسم الأيمن العلوي (D): ويتجلى فيه القدرة على التصور والتخيل للبدائل غير المألوفة والحصول على أفكار جديدة (محمود، 2000: 207) وفي هذا القسم نجد الصفات التالية: تفكير إستراتيجي، تفكير إبداعي، ونظرة شاملة وتصورات وإستكشاف خيارات متعددة، وتجارب، وإبتكار (Herrmann,2010:55)، ومندفع، ومخاطر، ويخرق القواعد والنظم، ويحب المفاجآت، ويحب الاستطلاع، ولا يحب الروتين، ولايلتزم بالنظام، وعقلية منفتحة، وعفوي، وغير ملتزم، ولا يكترث للغموض، ويربط الأفكار والتصورات، ويتخطى الأنظمة واللوائح، أما المهنة فلا يصلح أن يكون ضابطًا بالشرطة

أو أن يكون محاميًا ولايكون طبيبًا، أما مظهر مكتبه فغير منظم ومبعثر، أما فيما يتعلق بمظهره الشخصي فهو ذو زي حديث ومظهر مستقل. أما سلبياته فهي أنه غير مركز ومندفع، وعجول، وغافل عن مواعيده (العيد، 2007 : 1).

د-القسم الأيمن السفلي (C): وهو جانب اجتماعي بطبيعته وبذلك فإن صفات هذا الجانب: علاقات مع الآخرين، وعواطف، ومعانٍ إنسانية، ورعاية، واهتمام بالناس، وبديهة حسية (Herrmann, 2010:55)، ويجيد الأعمال التعليمية والكتابة والتعبير والترجمة وقابلًا للإنقياد، ومسترخيًا ويلحظ الإيماءات والإشارات، يقنع الآخرين، ويصلح بين الناس، ويهتم بالقيم، ولايصلح أن يكون موظف تأمين، أما مظهر مكتبه فمريح وربما مبعثر، أما مظهره الشخصي فبسيط وغير رسمي، أما سلبياته فحساس جدًا وغير جاد، وغير منظم وعاطفي مفرط (العيد، 2007: 2).

وتوجد للنظرية مسميات عديدة منها، نظرية هيرمان للسيادة الدماغية أو **(أداة هيرمان للسيادة الدماغية)** وذلك كون أحد الأنماط أو الأقسام الأربعة للدماغ هو السائد من أنماط التفكير الأخرى، وهذا لايعني أن الشخص لايستخدم بقية الأنماط، بل العكس فهو يستخدم جميع الأنماط الأخرى بنسب معينة، ويكون النمط السائد نمط واحد (Herrmann,1981:347)، وأوضح هيرمان ان كل إنسان يطغى عليه التفكير بأحد الأقسام الأربعة السابقة فبعضهم نجده يميل إلى التحليل والأرقام والمال، وبعضهم إلى الإبداع والتركيب والاستراتيجيات، وبعضهم إلى الانضباط والتنفيذ والدقة واحترام الوقت وبعضهم إلى المعاني الإنسانية والعلاقات والمشاعر(Herrmann,1998:78).

ويطلق على النظرية **(بوصلة التفكير)**، وكلمة (بوصلة) استعارها نيد هيرمان من علم الفيزياء إذ يعد عالمًا فيزيائيًا في الأصل، وتشير بوصلة التفكير إلى اتجاه تفكير الشخص بأي الأنماط الأربعة يكون أكثر قوة من خلال رسم اللقطة الخاصة بالشخص المفحوص وملاحظة اتجاه البوصلة بأي الاتجاه يكون أكبر (كاظم، 2011:60).

وتسمى كذلك(**نظرية البصمة الفكرية**)، وذلك لانه لا يمكن أن يكون لشخصين نمط السيادة الدماغية نفسه على الاطلاق ، فكما أن لكل واحد منهم بصمته الخاصة لأصبع ابهام اليد اليسرى فإن التعرجات والأخاديد الدماغية مختلفة تمامًا (Herrmann,2010:16)، كما وتكمن أهمية هذه النظرية في ان الشخص إذا عرف بصمته الفكرية أي نمط تفكيره وإلى أي هذه الأقسام يميل فإنه في هذه الحالة يمكن ان يختار الوظيفة التي تناسب طريقة تفكيره وبصمته الفكرية وانه إذا اتفقت البصمة الفكرية للشخص مع بصمة وظيفته فان ثمة رضا عاليًا يشعر به الشخص (التكريتي، 2003: 4-9).

وتسمى كذلك (**بوصلة الكشف الذاتي**)؛ لانها تكشف عن نمط التفكير السائد لدى الشخص دون معرفته المسبقة عن كيفية حدوث هذا الشيء (كاظم،2011: 59).

كما أن لكل قسم من الأقسام الأربعة التي قسمها (هيرمان Herrmann) عيوبه التي توجد في الشخص الذي يسيطر عليه ذلك الجزء، وتختلف الصفات الموجودة من شخص لآخر حتى لو غلب على احد الأشخاص انه منطقي تحليلي ليس بالضرورة أن تكون كل صفات ذلك الجزء فيه قد يوجد فيها احدها وينعدم الآخر وقد توجد فيها صفة أخرى بنسبة معينة هذا ما يسمى **بالعنقود الشخصي** (Dsilva,2005:99)، إن فكرة العنقود الشخصي الموجود في نظرية (هيرمان Herrmann) فهي تشير إلى ان الإنسان يأخذ من كل قسم من الأقسام الأربع نصيبًا أو عددًا من الصفات وتسمى مجموع الصفات بالعنقود الشخصي، ولكن لايمكن تحديد تلك الصفات بأنها نقاط قوة أو نقاط ضعف لدى الشخص، وما هي درجة وجودها وتاثيرها عليه، إلا عن طريق الجلسات الاستشارية الخاصة التي يجب أن يجربها خبير مستشار في هذه النظرية (Herrmann,1981:79) .

عالمية هيرمان:

يعد مقياس هيرمان ثمرة لبحوث استغرقت قرابة خمسة عشر عامًا، تم التحقق من صدقه وفاعليته، وتناوله بالبحث أكثر من (60) أطروحة دكتوراه، في مختلف

الجامعات وأكثر من(120) بحث علمي ومقال نشر عن هذه النظرية (Schunk,2000:121)، ولم تتوقف الدراسات عن هذه النظرية بل توالت من خلال ورش العمل المستمرة والتي تؤكد نجاح فكرة نظرية هيرمان لتحديد النمط السائد للتفكير لدى الأفراد والمؤسسات وفرق العمل(Lundy,1992:105)، إذ يستعمل مقياس هيرمان استعمالات متعددة، للتعرف على أنماط تفكير الفرد والمؤسسة؛ وذلك لمساعدة الأفراد والمؤسسات على زيادة الإنتاجية، وتحفيز العاملين، والتعرف الدقيق على مواصفات العمل، واستعدادات العاملين، والإبداع، والتفكير الإبداعي، ونتيجة لعمله هذا نال نيد هيرمان عدة جوائز منها:- جائزة الانجاز والابتكار من مؤسسة الابتكار الأمريكية عام (1997)، وبعد وفاته منحته الجمعية الأمريكية للإبداع عام (2000)، جائزة الانجاز والإبداع مدى الحياة (http://www.hbdi.com) .

في الوقت الحالي فإن نظرية هيرمان تستعملها كبريات الجامعات والشركات العالمية (جامعة جورجيا، جامعة تكساس، جامعة كاليفورنيا،...) وشركات(موتورلا، اي بي ام، موبيل أويل، كوكا كولا،....) وتستخدم النظرية في (امريكا، بريطانيا، فرنسا، ألمانيا، تركيا، أستراليا، الارجنتين،...)، ونتيجة لأتساع استخدام هذه النظرية في شتى الميادين والنجاح الذي حققته، فقد استمر نيد هيرمان يبحث هو وزملاؤه في تطوير نظريته من خلال تطبيق هذه النظرية على مجموعة كبيرة من الأشخاص، إلى ان توفي عام (1999) وترك خلفه هذه النظرية وقد اورثها إلى بناته الثلاث، وكتابين قام بتأليفهما حول هذه النظرية (Herrmann,2010:55)، ومازالت أبنته آن- نهادي هيرمان (Ann Herrmann) مستمرة في العمل على تطوير نظرية والدها وأصبحت رئيسة مركز هيرمان الدولي في أمريكا، ولهذا المركز فروع عديدة في مختلف أنحاء العالم، وتقدم دورات تدريبية تمنح من خلالها شهادة دولية حول تطبيقات هذه النظرية.

(Herrmann, 2010:59)

مناقشة نظريات السيادة الدماغية

من خلال ما تم عرضه مسبقا من نظريات السيادة الدماغية نجد أَنَّ هناك فروقا كثيرة ووجهات نظر عدة في تفسير السيادة الدماغية فالنظرية السلوكية ترى أن نمط

التفكير السائد متعلم يكتسبه الفرد من خلال استجاباته للمثيرات التي يواجهها، والاستجابات المعززة المتكررة تشكل نمطا تفكيريًا لدى الفرد، وقد قسم بافلوف النشاط العصبي إلى أعلى وأدنى وعدّ النشاط العصبي الأعلى مكتسبًا بينماعدّ النشاط العصبي الأدنى فطريًا، وتمكن من تحديد ثلاثة أنماط للتفكير وهي النمط الحسي والنمط العقلي ونمط آخر يتوسط بينهم، أما نظرية بول ماكلين (Paul Maclean) التي قسم الدماغ فيها إلى ثلاثة أقسام، وكل قسم له وظيفة معينة فالدماغ الزاحف وهو أصغر وأقدم جزء في الدماغ تكمن فيه العمليات البسيطة، والدماغ اللمبي أو الانفعالي تكمن فيه المشاعر والعواطف والأحاسيس أما الدماغ العصبي فَتكمن فيه جميع عمليات التفكير العليا وهو اكبر جزء في الدماغ، كما يرى ستيرنبرغ (Sternberg) من خلال نظريته في السيطرة الذاتية العقلية بأن هناك أحد عشر أسلوبا للتفكير وان أسلوبًا واحدًا يظهر بوضوح لدى الفرد، وأَنَّ هذه الأساليب قابلة للتغيير، أما بياجيه (Piaget Theory) ففي نظريته التطورية فإنه قسم مراحل النمو العقلي إلى أربعة مراحل وحدد لكل مرحلة خصائص يتمييز بها الفرد، بدءًا من المرحلة الحسية الحركية وصولًا إلى مرحلة العمليات العقلية المجردة، أما نظرية روجر سبيري (Roger Sperry) فقد كانت أول من ذكر الدماغ المنقسم إلى قسمين، وأشار إلى أن نصفي الدماغ متماثلان في الشكل ومختلفان في الوظيفة إذ أَنَّ كل جزء مسؤولٌ عن وظائف معينة، أما تورانس (Torrance) فقد أهتم بمفهوم السيادة الدماغية وأشار إلى أن الأفراد يميلون إلى استخدام احد نصفي الدماغ الأيسر والأيمن في عملية التعلم (التفكير) وهناك نوع يفضل استخدام الجانبين معًا أي المتكامل، أما غريغورك (Gregorc)، فقد كانت له وجهة نظر حول طبيعة عمل الدماغ وكيفيته، وحدد أنماط التفكير وفقًا للمواقف الحسية المادية أو المواقف المجردة أو كليهما، أما نظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) فقد كشفت عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد وإن الفروق في السيادة النصفية للدماغ تؤدي إلى فروق في التفكير، فسيطرة النصف الأيسر من الدماغ تؤدي إلى استخدام أنماط التفكير التحليلي والواقعي، أما سيطرة النصف الأيمن فقد تؤدي إلى استخدام أنماط التفكير التركيبي والمثالي. أما نظرية السيادة الدماغية لنيد هيرمان (Ned Herrmann) فقد

قسمت الدماغ إلى أربعة أجزاء، إذ دمج هيرمان نموذجي (سبيري وماكلين) في نموذج واحد وهو نموذج هيرمان الرباعي الذي انطلقت منه نظريته مشيرًا إلى تقسيم هيرمان الرباعي للدماغ وهو تقسيم رمزي وليس فسيولوجيًا وأوضح هيرمان (Herrmann)، إن كل إنسان يطغى عليه التفكير بأحد الأقسام الأربعة فبعضهم يميل إلى التحليل والأرقام والمال وبعضهم إلى الإبداع والتركيب والاستراتيجيات، وبعضهم إلى الانضباط والتنفيذ والدقة واحترام الوقت، وبعضهم إلى المعاني الإنسانية والعلاقات والمشاعر.

وقد تبنت الباحثة نظرية نيدهيرمان (Ned Herrmann) للأسباب الآتية :-

- إنها قدمت مفهومًا جديدًا لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ.
- تناول نظرية هيرمان العديد من الأبحاث العلمية والأطاريح عالميًا وفي الوقت الحالي تستعملها كبريات الجامعات والشركات العالمية.
- إنها تُعد من أفضل النظريات واكثرها مرونة في تفسير طريقة تفكير الإنسان وسلوكه.
- قلة الدراسات التي استخدمت نظرية هيرمان للتعرف على السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة في البيئة العراقية .
- إنَّ الباحثة اعتمدت مقياس هيرمان للسيادة الدماغية المستمد من هذه النظرية، وهذا المقياس لايعني اصدار حكم على الشخص فهو لا يقيس الذكاء والقدرات والجدارة وانما يقيس طريقة التفكير فقط وكيف يتعامل الناس مع بعضهم بناء على هذه الطريقة وليس في تقسيمه الرباعي للدماغ سلب وايجاب وانما لكل منها نمط خاص يستفيد منه الإنسان في طريقة التفكير وانماط معالجة المعلومات.

ثالثاً:- قابلية الاستهواء (Suggestibility)

معنى وأصل نشوء الاستهواء: ظاهرة فطرية اجتماعية، نُعِتَتْ بأنها دافع أو ميل أو نزعة، يخضع لها الإنسان في بداية حياته، وبتقادم العمر تختلف درجة خضوعه لهذه الظاهرة تبعًا لجنسه (ذكر، أُنثى) وإستقلاليته وذكائه وخبرته وحالته الانفعالية (العمري، 2002: 2)، والاستهواء ذُكرَ في القرآن الكريم **(كَالَّذِي اسْتَهْوَتْهُ الشَّيَاطِينُ فِي**

الأَرْضِ حَيْرَانَ لَـهُ أَصْحَابٌ يَدْعُونَـهُ إلـى الْهُدَى) (الأنعام: 71)، "واستهوته الشياطين" ذهبت بهواه وعقله، وقيل استهوته:استهامته وحيرته (أبن منظور،ج15: 169).

اما اصل كلمة الاستهواء في الفلسفة: فهي القابلية على تصديق آراء الآخرين دون التحقق من صدقها. وقد عرفها علم المنطق بانها حالة من الركود العقلي التام التي لا يسعى الفرد المصاب بها إلى التفكير بل يسلم دفة سفينته الفكرية للآخرين الذين يقودونه حيثما يشاءون؛ لذلك فهى من ضمن العوامل الذاتية للوقوع فى خطأ التفكير والتقدير. (نظير، 2009: 1).

وقد اشار مكدوجل (McDougall ,1871–1938) في كتابه: مقدمة في علم النفس الاجتماعي (An Introduction to Social Psychology) في الاستهواء (Suggestion) تستخدم كلمة (Suggestion) عادةً للدلالة على نمط عمل يقوم به فرد على آخر، مما يؤدي إلى قبول الثاني في غياب الأسس المنطقية الكافية، وعلى نقيض العرض المقدم من الفاعل، وهناك أفراد يكون هذا ناتجًا معهم عرضةً، لأنه ينتج عن أي محاولة لممارسة تأثير إيحائي أو حتى عبر أقل وسائل التعبير سطحية، فقد يقول الشخص للآخر أن الجو جميل، ولكن حتى وإن لم يكن الشخص هذا مهتمًا للجو، ولم يكوِّن رأيًا حول الجو، فإنه سيجيب: " حسنًا، لا أتفق معكم " قد يقول الفرد" أعتقد أنه جو رهيب " أو قد يقول له الفرد " أعتقد أنه يجب أن تأخذ إجازة" ورغم أنه فكر في هذا الموضوع بنفسه، ستكون إجابته : " كلا، لا أحتاج إلى إجازة"، ويصبح أكثر ثباتًا على رأيه وعلى مسار الأحداث المرتبطة بذلك. (McDougall,2001: 77).

أما جبرائيل تارد (Gabriel Tarde,1890) **و**هو أحد مؤسسي علم النفس الاجتماعي الفرنسيين، فقد حلل تأثير البيئة الاجتماعية من وجهة نظر نفسية، وأكد أهمية دور التقليد Imitation في عملية التأثير هذه، وذهب إلى حد القول إن المجتمع هو التقليد Society Is Imitation، وحتى سلوك الرجل الإجرامي هو نتيجة لظروفه الاجتماعية، بالرغم من ذلك لم يكن أول من اقترح مبدأ التقليد Principle Of Imitation الذي اقترحه (Bagehot ,1878)، **و**بعد خمس سنوات من عمل

(Tarde, 1890) نشر (Gustave Le bon) كتابه (الحشد The Crowd)، الذي كرّسهُ لوصف وتوضيح (سلوك الحشد Crowd Behavior) وقد بين فيه أن العقل الجمعي له القدرة على تقبل الايحاء او الاستهواء (Suggestion)على نحوٍ متطرف، العدوى Contagion، الاندفاعية Impulsiveness، الانفعالية Emotionality والسذاجة Credulity، بالرغم من أن مفهوم(Lebon) للعقل الجمعي قد دُحض، لكن أهمية فكرته تكمن في حقيقة أنها كانت محاولة الأولية في التفسير النفسي لـ(سلوك الحشد Behavior Crowd) (القرة غولي والعكيلي، 2012: 200-201). وجاء (جوستاف لوبون) ليتفق مع (جبرائيل تارد) في أن التقليد يعُد مفتاحًا سلوكيًا يحدد التفاعل الاجتماعي بين الفرد وغيره، كما أكد على المشاركة الوجدانية كونها عنصرًا مهمًا في تجانس الجماعات وتدعيم فعاليتها (عمر، 1988: 40-41).

ويعد كل من الاستهواء Suggestion، المشاركة الوجدانية Sympathy، والتقليد Imitation، نزعات فطرية عامة تنمو في ظل الحياة الاجتماعية (عويضة،1996: 57)، وترجع كلها إلى أصل واحد وهو ميل الإنسان إلى المحاكاة، وأن في كل منها فردًا أو جماعةً يتأثر بفردٍ آخر أو جماعة أُخرى، ويَنقُل عنها بطريقة تكاد تكون آلية بلا تدبر أو تمحيص، فتأثُر الفرد بآخر ومحاكاته لآرائِهِ هي القابلية للاستهواء، وإذا كان التأثر والمحاكاة في الوجدان أُطلق على ذلك المشاركة الوجدانية، اما اذا كانت المحاكاة للعمل فهي التقليد، ويتضح اثرها بصفة خاصة وبصورة أوضح في المجتمعات، كما أنها تؤدي إلى تقوية الروابط الاجتماعية، إلى الانسجام العقلي في الجماعات، فمن شأن القابلية للاستهواء توجيه أفراد المجتمع واتحادهم في الرأي، والمشاركة الوجدانية تؤدي إلى تعاطف الأفراد ومشاركتهم لغيرهم في أفراحهم وأحزانهم والعمل على تخفيف آلامهم، كما يدعو التقليد إلى تكوين العادات القومية والتقاليد والمحافظة عليها حتى يصبح للمجتمع كيان مميز(الخوالدة، د.ت: 9 -10).

ولابد من الاشارة إلى أن آثار الاستهواء تظهر في المجالات التي تضم جميع الظواهر النفسية: المجال العقلي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي، فيتخذ الاستهواء مظاهر ثلاثة تشترك في مصدرها، ولكن تختلف في مجال تطبيقها وهذه الظواهر هي :

- القابلية لسرعة التصديق (للآراء) Credulity
- المحاكاة (المحاكاة الفعالة الحقيقية المقصودة وليست البسيطة) Imitation
- المشاركة الوجدانية Sympathy

وفي ضوء ماتقدم يتضح أن الاستهواء تظهر آثاره في جميع الظواهر النفسية، ويكون مصدرها واحدًا وهو المحاكاة، ولكنها تختلف في مجال التطبيق: على صعيد الرأي والعمل والعاطفة، ولكن دون تفكير ناقد (العكيلي،2011: 97).

انواع الاستهواء(Suggestion)

ويصنف الاستهواء إلى :

أولًا:- الاستهواء الإيجابي (Positive Suggestibility) في مقابل الاستهواء السلبي (Negative Suggestibility):- فالأول يعني التسليم والتصديق بكل مايقال والايمان به، أما الاستهواء السلبي وفيه يفعل الفرد أو يفكر على ضد مايقال له، وهو مانطلق عليه:الاستهواء المضاد(الحفني، 2003: 296)، ويرى (زهران،1987) بأن الاستهواء الإيجابي هو(الطاعة الآلية) والاستجابة إلى الأمر كما هو، أما الاستهواء السلبي هو الاستجابة إلى الأمر بفعل عكسه أو عدم فعله إطلاقًا (زهران، 1987: 500).

ثانيًا:- الاستهواء الفردي مقابل الاستهواء الجماعي:- ففي الاستهواء الفردي يكون المتأثر قائمًا بمفردة .أما الاستهواء الجماعي ففيه يكون المتأثر فردًا ضمن الجماعة.

ثالثًا:- الاستهواء الغيري في مقابل الاستهواء الذاتي:- ففي النوع الأول فإن الفرد يتلقى أيحاءً من آخر أو آخرين باقوال أو أفعال ... وغيرها . أما الاستهواء الذاتي ففيه يقع الفرد فريسة لأفكاره المخطوءة دومًا (عبد الخالق، 2002: 351).

المفاهيم المرتبطة بالاستهواء

❖ **الإيحاء**Suggestion :-

-**الإيحاء لغويًا** : وجد في لسان العرب أن(الإيحاء) مصدر للفعل (أوحى) الذي مضارعه (يُوحي) الذي يعني الاشارة والكتابة والرسالة والكلام الخفيّ والالهام وكل ما القيته إلى غيرك(أبن منظور،ج15: 240)، وفي التنزيل العزيز ﴿ وَأَوحَىٰ رَبُّكَ إلى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴾ (االنحل : 68)، وفيه ﴿ بِأَنَّ رَبَّكَ أوحَىٰ لَهَا﴾ (الزلزلة: 5) ، أي إليها فمعنى هذا أَمرها، وأصل الإيحاء أن يُسِرَّ بعضهم إلى بعضٍ كما في قوله تعالى ﴿ يُوحِي بَعْضُهُمْ إلىٰ بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا ﴾ (الانعام: 112)، وأصل الوحي في اللغة :إعلامٌ في خفاءٍ؛ لذلك صار الإلهام يسمى وحيًا وكذلك الإشارة والايماء يسمى وحيًا (الزبيدي، 1301هـ: مادة وحي).

-**أما الإيحاء (Suggestion) أصطلاحًا**:- فهو من المصطلحات التي ترتبط بمصطلح الاستهواء، والذي قد يأتي تعريفه مطابقًا لتعريف الاستهواء، إذ تعرفه موسوعة علم النفس بأنه عملية نفسية يتم عن طريقها تقبل أفكار شخصٍ أو أكثر واتجاهاتهم وآرائم طواعية ودون قهر من جانب الموحى إليه (طه،1993: 132)، أما (عاقل، 1988) فيعرف الإيحاء في معجم العلوم النفسية:- " بأنه عملية حمل الشخص الآخر على السلوك وفق رغبات الشخص الأول ودون نقد أو تمحيص(عاقل، 1988: 378)، وفي قاموس علم النفس يشير(زهران، 1987) إلى ان مصطلح (Suggestion) يعني إيحاء، إيعاز، إستهواء، اقتراح، وان المصطلح (Suggestibility) يعني قابلية الإيحاء ، قابلية الاستهواء (زهران، 1987: 500)، وبناءً على ذلك فقد استخدمت الباحثة المصطلح (Suggestibility) في دراستها الحالية.

ويمكن القول بأن الفرق الدقيق بين الايحاء والاستهواء، ان الإيحاء يكون موجه من شخص يبذل هذا الشخص الجهد والتركيز كي يؤثر في الموحي إليه(أي قدرة الفرد في التأثير على الآخرين)، بينما الاستهواء فيحدث بشكل تلقائي دونما جهد التركيز والمحاولة من الشخص الآخر(يميل الفرد نحو المؤثَّر من ذاته)، والإيحاء يحتاج إلى جو

خاص يتضمن الاسترخاء والهدوء ، بينما الاستهواء يحدث في كثير من مواقف الحياة ودونما شرط من هذه الشروط(الشروط الضرورية لحدوث الايحاء).

❖ **المسايرة أو الامتثال أو المجارة والانصياع Conformity:-** وهي نزوع الفرد إلى أن يكون سلوكه محكومًا بالمواقف الشائعة والآراء السائدة، أو انها سمة شخصية تميل للسماح لآراء الآخرين ومواقفهم بالتحكم بسلوك الفرد(عاقل، 1988: 84)، وانها الانسجام مع المحيط الاجتماعي، وقبول العادات الشائعة (زهران، 1987: 105).

❖ **الإمعية أو المسايرة المفرطة Gredulity Or Over Conformity:-** وهي حينما يسلم ذاته كليًا للجماعة ولا يكاد يمارس أو يريد أن يمارس ما يخالفها أدنى مخالفة (عثمان، 1974: 7 -8).

❖ **المشاركة الوجدانية Sympathy:-** وهي حالة انفعالية تنتشر بين الأفراد في الموقف السلوكي، فتؤثر في سلوكياتهم وتوجهاتهم (القوصي، 1993: 191).

العوامل المؤثر في الاستهواء

1- التشابه الموجود بين المؤثر والمتأثرّ، فقد يخلق نوعا من الجاذبية بين الأفراد التي تؤدي إلى انتشار الافكار والشائعات بين الأفراد.

2- الحالة الصحية والجسمية وقوة الشخصية للمؤثر مقابل الاحساس بالنقص والدونية وضعف الشخصية لدى المتاثر.

3- وتتاثر القابلية للاستهواء بما يعانية الشباب من الاحساس بأزمة الهوية والضياع مع وجود ثقافات هشة بين الأفراد.

4- التجمهرات بعامة وجماعات النظائر، ففي كبر حجمها تزيد من قابلية الأفراد على الاستهواء، إذ ان كل فرد يخشى نقد الباقين إذا اعترض أو انتقد شيئًا أصر عليه الآخرون ولو كان مخطوًا.

5- وسائل الاعلام والفضائيات والانترنت وكلها تحمل رسائل موجهة للشاب تستهوية وتستميله للفساد (أبو رياح، 2006 : 22).

وكلما كان الفرد قليل الدراية متدني الوعي اجتماعيًا، ومتخوفًا من استقلالية الرأي كان أميل للاستهواء (الحفني، 2003: 296)، كما أن الأفراد الذين تقل ثقتهم في انفسهم (الاتكاليون) أي الذين يوجهون من الخارج وليس من الداخل هولاء الأفراد يجدون في التجارب مع الآخرين والاستجابة لهم أشباعًا أكبر، فتتغير أفكارهم وآراءهم بسهولة أكبر من غيرهم (جابر،1995: 135)، وإن الناس يستهوي بعضهم بعضًا إما بالقول أو بالفعل، والثاني أقوى وأضمن، وعلينا تجنب الإسراف في الاستهواء عند الناشئ أو للناس وإلا تعطلت ملكة النقد، وتعرضت العقول بهذا التعطيل لفقدان الاستقلال الفكري والسير وراء كل كاتب أو متكلم، وفي ذلك عدم نضج الوعي عند الجماعة والفرد، ولا يؤخر الأمم ويبقيها جامدة لاتتطور ولاتتحرر من تقاليدها البالية إلا افتقار وعيها العام للفهم المنطقي وللتحرر الذهني والاستقلال في الوزن والتقدير (عويضة، 1996: 60).

النظريات التي فسرت قابلية الاستهواء

1- نظرية فرويد(Freud ,1856-1939)

إن نظرية التحليل النفسي التي وضع اسسها وصاغها سيجموند فرويد (S.Freud)، نظرية يغلب عليها الطابع البيولوجي، فالطفل يولد وهو مزود بطاقة غريزية قوامها الجنس والعدوان، وهي ما أطلق عليها فرويد باسم اللبيدو(Libido)، بمعنى الطاقة، وهذه الطاقة تدخل في صدام محتم مع المجتمع، وعلى أساس شكل الصدام ونتيجته تتحدد صورة الشخصية في المستقبل (كفافي، 2009: 82-83).

ويرى (فرويد) بأنّ الفرد يتعلم خفض التوتر بصياغة سلوكه على غرار سلوك شخص آخر، وأن الفرد يختار نماذج من يبدون أكثر نجاحًا منه في اشباع حاجاته، فالطفل يتمثل بوالديه خلال سنوات الطفولة المبكرة، ومع تقدم العمر يجد أناسًا آخرين يتمثل بهم وتبدو له انجازاتهم أكثر أتفاقًا مع رغباته الراهنة، وليس من الضروري ان يتمثل شخص بشخص آخر من جميع الجوانب، بل انه يستدمج بعض السمات التي يعتقد أنها ستساعده في بلوغ الهدف الذي يرغب فيه (ليندزي،1971: 69-70)، وقد

فسر فرويد(Freud) الاستهواء بأنه نزعة فطرية عامة تعبر عن دافع لدى الفرد للخنوع في إطار إشباع هذا الدافع إذ تأتي أفكار الفرد ومشاعره ومعرفته وفقا لأفكار الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم فيعمل الفرد جاهدا لإشباع هذا الدافع بالانصياع التام لما يقوله الآخرين(جلال، 1972: 243).

2- نظرية كارل يونج (Carl yung , 1875-1961)

لقد أضاف يونج إلى علم النفس فكرة اللاشعور الجمعي (Collective Unconscious)، الذي يجمع ذكريات الآباء والأجداد وخبراتهم ويُعده الأساس العنصري الموروث للبناء الكلي للشخصية وعليه يبنى الأنا واللاشعور الشخصي وجميع المكتسبات الفردية الأخرى (صالح، 2011: 67)، وأشار (يونج) بان الخبرات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع المجتمع تؤدي إلى تحقيق التوازن وتحقيق الذات (ربيع، 2010: 442)، وان الفرد لايستطيع دائما مواجهة العالم بمشاعره الداخلية، ولكنه يغير من مظهره الخارجي؛ ليرضي من خلاله مطالب المجتمع ويرى إن هناك حلًا وسطًا بين الفرد والمجتمع وهو ما أطلق عليه القناع وهذا ما يجعل الفرد يعكس طموحاته وتخيلاته إذ تعطيه الفردية الزائفة إحساسا بان لديه إمكانات شخصية كالآخرين (الأسدي، 2004: 25). ويرى بان التمثيل ضرورة لحصول الفرد على الانسجام مع الأنماط المتباينة من الناس والذي يفرض عليه الاتصال بهم (شلتز، 1983 :162)، كما أشار(يونج) إلى أن انماط الشخصية تتضمن نوعيين رئيسين: الأول المنبسط Extrovert والذي يتجه أساسًا نحو الآخرين والعالم الخارجي، والثاني المنطوي Introvert والذي يكون أكثر اهتمامًا بنفسه وبعالمه الذاتي (خوري، 2010: 87).

3- نظرية أدلر(Adler , 1870-1937)

وسع (أدلر) مفهومه للإنسان؛ ليتضمن عامل الاهتمام الاجتماعي كالتعاون والعلاقات الاجتماعية والتوحد والتعاطف ... وأكثر من هذا كله فالمعنى النهائي للاهتمام الاجتماعي يقوم على مساعدة الفرد للمجتمع لبلوغ هدفه، وأكد ان الإنسان مخلوق اجتماعي بطبيعته وان كانت طبيعته وعلاقته بالآخرين يحددها المجتمع الذي

يولد به (لندزي، 1971: 168)، كما أكد على تفرد الشخصية ويرى أن كل شخص هو عبارة عن صياغة فريدة من الدوافع والصفات والاهتمامات والقيم، إذ ان كل فعل للإنسان يحمل طابع أسلوبه الخاص والمتميز في الحياة، وان الإنسان هو كائن شعوري يعرف أسباب تصرفاته ويشعر بنقائصه والأهداف التي يحاول بلوغها (صالح، 2011: 68)، ويعتقد (أدلر) بأن أي شخص لا يستطيع ان يفصل نفسه كليًا عن الناس الآخرين وعن الالتزام نحوهم نتيجة ميوله الفطرية للاهتمام الاجتماعي أو الشعور بالترابط الاجتماعي. فكل جوانب أخلاقنا وأسلوب حياتنا تُظهر مدى شعورنا الاجتماعي، وأشار إلى أهمية وتأثير الأم بوصفها أول شخص يتصل به الطفل فهي تستطيع ان تنشئ وتطور الرغبة الاجتماعية خلال سلوكها نحو الرضع (شلتز، 1983: 79). واعتبر المجتمع هو الضمان الوحيد لوجود وبقاء النوع البشري وان الكفايات الإنسانية للتفكير والعقل والمنطق والأخلاق لايمكن إن تنمو وتنضج إلا من خلال اهتمام الشخص برفاقه من المجتمع (الأسدي، 2004: 26).

4- نظرية اريكسون (1902-1994, Erickson)

يعد اريكسون صاحب نظرية التحليل النفسي الاجتماعي، وركز على الارتقاء الاجتماعي الذي يحدث في مختلف المراحل، وقد أكد على مرحلة الهوية في مقابل تداخل الدور، وهذه المرحلة جذبت اهتمامًا كبيرًا للبحث، ومثاليًا يترك الشخص هذه المرحلة بانجاز الهوية، ويتضمن هذا بعض الاستكشاف لقيم بديلة وأهداف في المسار المهني يتعارض مع قيم الوالدين، وفي حالة استمرار الأزمة يستمر الاستكشاف مصحوبًا بقلق ودون حركة نحو الالتزام، والالتزام حاجة شديدة للتوحد مع القيم والأهداف الوالدية (برافين، 2010: 420-421)، ويترتب على تكوين الهوية الانتقال إلى مرحلة أخرى وهي القدرة على انشاء علاقات الود والتآلف مع الآخرين، ومن لم يستطع تكوين الاحساس بالهوية لا يكون في إمكانه تنمية الشعور بالود والتآلف مع الآخرين (كفافي، 2009: 90-91) ، فيرى اريكسون بان الشباب عادة مايكونون علاقات هامة مع النوع الآخر في هذه المرحلة إلا ان صداقتهم مع الأفراد من نفس النوع والتقارب مع أفكارهم ومشاعرهم تغلب أيضًا ، ومن ضمن جوانب الانتماء الشعور بالتضامن مع

الآخرين (ميللر، 2005: 154)، ويؤكد اريكسون ان الشخص الإستهوائي المنساق في تيار الجموع يسعى دائماً إلى العطف والاستحسان وتجنب النقد من قبل الآخرين فيتمثل دائمًا ولا يخالف(جبر، 2008: 165).

5- نظرية كارين هورناي (Karen Horne , 1885-1952)

أولت كارين هورناي الجوانب الثقافية والعلاقات الاجتماعية اهتمامًا خاصًا، وقد زادتها ملاحظاتها الميدانية اقتناعًا بأهمية المعطيات الثقافية في تكوين الشخصية(الدفاعي والخالدي، 2013: 120-121). وأشارت هورناي إلى الأساليب التي تحدد طبيعة علاقة الشخص بالآخرين وهي :

- ❖ التحرك نحو الناس وهو ما يسمى (النوع الموائم)، كالحاجة إلى الحب.
- ❖ التحرك ضد الناس (النوع العدائي) ، كالحاجة إلى القوة.
- ❖ التحرك بعيدا عن الناس (النوع الانعزالي) كالحاجة إلى الإستقلال، وتمثل كل فئة من هذه الفئات اتجاهًا اساسيًا نحو الآخرين ونحو الذات(لندزي، 1971: 180-181).

ويمكن تفسير سلوك الاستهواء على أساس النوع الأول إذ تتسم الشخصية المتحركة نحو الآخرين بالمواءمة والاستجابة لحاجات الآخرين وتعيش على وفق المثل العليا وتوقعات الآخرين وهي غالبا ما تتصرف بطريقة أنانية والأشخاص من هذا النوع يخضعون رغباتهم الخاصة لصالح رغبات الآخرين وهم على استعداد لتقبل اللوم ولا يميلون إلى توكيد ذاتهم ويتصرفون بما يمليه الموقف تجاه شخص آخر؛ بهدف الحصول على العطف والحب والاستحسان. كما تظهر الشخصيات المواءمة اتجاها ثابتا نحو نفسها وهو الشعور بالعجز والضعف الذي يعترفون به بسرعة أمام أنفسهم وأمام الآخرين (شلتز، 1983: 103) .

6- نظرية أيرك فروم (Froum , 1900-1980)

يؤكد (فروم) بأن شخصية الإنسان ماهي إلا نتاج تفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية، إذ أن الفرد ليس كائنًا منعزلًا، بل يحتاج إلى الآخرين لاشباع حاجاته المتعددة(الدفاعي والخالدي، 2013: 131)، ويشير إلى ضرورة الاتصال

بالآخرين واعتبرها حاجة ماسة تتوقف عليها صحة الإنسان العقلية ومن بين الوسائل التي تحقق ذلك الاتصالَ الخضوعُ لشخص معين أو لجماعة وبذلك يتجاوز الفرد عزلته (الأسدي، 2004: 27). لقد أكد (فروم) انضمام الفرد إلى مجموعات صغيرة يقوده إلى بذل الجهود وتحسين العمل ورفع مستوى النشاط . وقد أعطى فروم لمفهوم الانصياع والامتثال الأهمية الاجتماعية العظمى والذي يسهل على الفرد التحرر من وحدته وعزلته بإزالة الفروق بينه وبين الآخرين والانصياع للقواعد التي تتحكم بالسلوك دون شرط، وهذا غالبا ما يكون على حساب الذات؛ لأن الشخص الذي ينصاع كليا للآخرين لم يعد يملك ذاتا (شلتز، 1983: 120) .

7- نظرية كيرت ليفين (Levin.k, 1890-1947)

ترى نظرية المجال وعلى رأسها ليفين أن السلوك يتوقف على الفرد وعلى بيئته، وأن الفرد والبيئة كلاهما يتوقف على الآخر، ولفهم السلوك يجب أن ننظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل، وهذه العوامل مجتمعة تمثل مايسمى بمجال حياة الفرد فالسلوك يفسر من وجهة نظر الفرد وطبقًا للموقفِ الذي يتم فيه السلوك، وبيئة الفرد النفسية تختلف من شخص لآخر (جابر، 1986: 290)، وأكد ليفين على اهمية المجال الادراكي الذي يتأثر به الفرد ويتفاعل معه وان المجال يشمل عناصر وقوى وعقبات وصراعات تتمثل بالأفراد والجماعات والعلاقات والتفاعلات الاجتماعية والقيم ومعايير السلوك(الداغستاني، 1995: 40)، وإن السلوك يتوقف على مجال الفرد:

- ❖ إن المجال السلوكي أو مجال الحياة له حدود تقرر ماكان داخلًا في هذا المجال وماكان خارجًا عنه.
- ❖ يرمز للفرد في هذا المجال بنقطة أحيانًا، وما يستثير الفرد في هذا المجال له جاذبية، وهي إما جاذبية إيجابية تجذبه إليها أو جاذبية سلبية تصده عنها.
- ❖ هذه الجاذبية سواءً كانت سلبية أم إيجابية إنما هي قوة موجهة توجه نحو الشيء أو تبعد عنه.
- ❖ تؤدي هذه القوة إلى الحركة في إتجاه معين.

❖ الحركة الناتجة عن القوة الموجهة كثيرًا ماتعوقها أو تصدها حواجز (القرة غولي والعكيلي، 2012: 231).

فترى الباحثة أن الاستهواء من وجهة نظر ليفين هو ميل الفرد للتحرك استنادًا للضغوط من قبل الأفراد الموجودين في مجاله الحيوي، فيظهر الاستهواء؛ إما لنيل رضا الجماعة أو لأن الجماعة قد أثرت في مدركاته.

8- نظرية فستنجر(التنافر المعرفي)

(Festinger theory Cognitive Dissonance , 1957)

حياته:- ولد فستنجر في روسيا في 1919، وقد عمل بمركز ابحاث لوين، وفي 1947 وبعد وفاة لوين انتقل مع مركز ابحاثه إلى جامعة مينيسوتا، وبعدها إلى جامعة ستاندفورد (Festinger,1980:237)، واثناء هذا الوقت نشر ورقته ذات التأثير الكبير حول نظرية المقارنة الاجتماعية، وفي1957 نشر فستنجر نظريته عن التنافر المعرفي، وكان الدافع الاساسي لهذه النظرية هو دراسة الاشاعات التي تبعت الزلزال المدمر في الهند(Festinger,1957:236-239)، وقد منح ليون فستنجر 1959 جائزة المساهمة العلمية المميزة على انجازه من قبل الجمعية الأمريكية لعلم النفس(Zuckier,1989:4).

وكان مشروع فستنجر الأخير هو فهم لماذا الفكرة تكون مقبولة أو مرفوضة ثقافيًا، وفي 1988 تم تشخيصه بمرض السرطان قبل إن يتمكن من نشر هذه المادة، وكان يتعامل مع مرضه وكأنه مشكلة من مشاكل البحث، وخلال فترة إصابته تحدث مع الأخصائيين وعرف آثار المعالجة الجانبية الممكن حدوثها، وقرر أن لا يُعالَج حتى يموت (حالة تنافر معرفي بين تقبل المرض ويبقى دون علاج، وبين أن يُعالِج نفسه ويتقبل الأضرار الجانبية)، وماهي إلا أشهر قليلة حتى توفي في 11 شباط 1989 (Schachter, 1994: 104).

بعض من أفكار فستنجر وآرائهِ

تعد نظرية التنافر المعرفي واحدة من أكثر النظريات الهامة والمؤثرة في تاريخ علم النفس، وقد كتبت عنها العديد من المجلات الخاصة بعلم النفس ولها تطبيقات واسعة الانتشار في مجالات مختلفة (Griffin, 2006: 288)، وان ما تعنيه كلمة معرفي(Cognitive) في جزء منها هي العلاقات بين عناصر المعلومات المعرفية التي تشمل (الأفكار والآراء والمدركات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات والمعلومات)، أما التنافر(Dissonance) فيعني عدم الانسجام أو تضارب أو تنافر عناصر المعلومات المعرفية التي تشمل ((الأفكار والآراء والمدركات والمفاهيم والمعتقدات والتوقعات والمعلومات))(Jones&Gerard,1967:42)، والتنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) لدى فستنجر يشير إلى حالة التوتر التي تتخلق عندما يصبح اثنان أو أكثر من المعارف التي نتبناها غير متسقة بعضها مع بعضٍ (Statt, 1994:311)(برفين، 2010: 277)، وأشار فستنجر إلى إن عدم الاتساق أو التنافر بين اثنين أو أكثر من الآراء أو الأفكار أو السلوكيات، يجعل الفرد يشعر بعدم الارتياح لوجود حالة التوتر ويصبح هذا التوتر قوة دافعة تستثير السلوك وتوجهه نحو خفض التوتر وخفض التنافر (Festinger& Carlsmith, 1959: 203)، وان الفرد يسعى للتغلب على حالة التنافر أو تخفيضها لتجنب مشاعر الألم التي يعانيها (فريزر وآخرون، 2012: 342)، وهناك وسائل يسعى من خلالها الأفراد للتخلص من حالة التنافر المعرفي لديهم وهي:

1- تغيير السلوك؛ لينسجم مع اتجاهاتهم ومعتقداتهم .

2- تغيير معتقداتهم واتجاهاتهم؛ لتنسجم مع سلوك الفردِ.

3- البحث عن معلومات إضافية أكثر انسجاما؛ لتبرير السلوك.

4- تشويه المعلومات والمعارف (Pitty& Cacioppo,1981:150) (الريماوي وزملائه، 2011: 382).

ويعتقد فستنجر (Festinger) ان من بين المواقف التي تزيد التنافر المعرفي مع الجماعة وتستثير السلوك هي عندما لا تتفق معتقدات وأحكام الفرد مع معتقدات

الجماعة التي ينتمي إليها أو عندما يقحم الفرد في سلوك مخالفٍ لمعتقداته أو عندما يتوقع الفرد حدوث شيء معين ويحدث شيء آخر كل ذلك يولد ضغطا على الفرد يجبره على تغيير سلوكه والامتثال (الاستهواء) للجماعة؛ للتخلص من حالة التنافر المعرفي (Davidoff, 1981: 314) ؛ لأن الفرد وكما يرى فستنجر يسعى للقبول الاجتماعي ويبذل كل جهده؛ ليتفادى الرفض وذلك عن طريق التزامه ومسايرته للجماعة (زهران، 2000: 150).

وافترض (فستنجر) أن الفرد عندما يعاني من معارف متضاربة (متنافرة) فان ثمة حالة توتر نفسي وقلق ينتج عن ذلك، تدفع الفرد إلى إن يعمل جاهدًا لكي يقللها (Sarson, 1972 :278)، ويرى أن الأفراد بطبيعتهم ميالون للاتساق بين معتقداتهم وسلوكهم، وان التناسق بين العناصر المعرفية هو سيكولوجي أكثر مما هو منطقي، فكل ما يبدو متسقًا من العناصر المعرفية في ذهن الفرد يمثل انسجاما وان كل ما لايمثل ذلك يمثل تنافرًا، وقد حدد فستنجر العلاقة بين هذه العناصر بما يأتي:-

❖ علاقة ذات صلة Relevance وهي نوعان:-

- علاقة انسجام (Consonant) وهي أن احد العنصرين أو الفكرتين يتضمن شيئاً عن الآخر، بمعنى ان الفكرة الأولى تدل ضمنيًا على الفكرة الثانية.
- علاقة تنافر (Dissonance) وتنشأ هذه العلاقة على أساس نقيض احد العناصر ناجم عن الاخر عند تأملها لوحدها بمعنى أن الفرد يحمل فكرتين احداهما نقيضة الأخرى.
- علاقة لاصلة (Irrelevance) وتعني ان احد العناصر لايتضمن شيئاً عن الآخر. (Littlejohn & Foss, 2005:78)(O'Keefe,2002: 79)

وكما ورد على لسان فستنجر(1967) حول المواقف أو المعلومات التي تستثير التنافر، وكان من أبرزها:-

❖ يحدث التنافر عندما لايكون ثمة اتساق بين الجوانب المعرفية للفرد أو بين معارفه ومعتقداته.

❖ يحدث التنافر عندما نتصرف بطريقة تتعارض مع الأعراف الثقافية، وبطبيعة الحال ان التطابق مع الأعراف الثقافية يشعر الفرد بالارتياح وينأى به عن الإحساس بالتنافر (جلال، 1972: 372).

كما يضيف فستنجر (Festenger) كلما كان التنافر كبيرًا فسينتج عنه ضغطا اكبر للتخلص منه عن طريق تغيير الأفكار التي يحملها؛ الشخص لكي تعود حالة الاستقرار النفسي من جديد (Festinger,1980: 214)، ويزداد التنافر بزيادة عدد وأهمية المعارف المتنافرة والمناقضة ويقل التنافر بزيادة عدد وأهمية المعارف المنسجمة (Wrightsman& Deaux,1972:305) فقد بلور فستنجر مجموعة من الفرضيات لتوضيح نظريته وهي كالآتي:-

❖ الإنسان بالفطرة يحاول تجنب التنافر.

❖ يميل الإنسان إلى المحافظة على علاقات التوافق في معتقداتهم، اتجاهاتهم، آرائهم.

❖ العناصر المعرفية لدى الفرد قد تكون منسجمة أو متنافرة أو لا صلة بينهما.

❖ إن حدوث التنافر المعرفي يبعث على حالة من عدم الارتياح النفسي تدفع الفرد إلى محاولة خفضه وصولًا إلى حالة الاتساق.

❖ التنافر بعد اتخاذ القرار يخلق الحاجة للطمأنينة.

❖ التنافر يخلق عدم اتساق بين مفهوم الذات والسلوك.

❖ تغيير الاتجاه لأحد البدائل لإنهاء التنافر.

❖ ترد آثار التنافر إلى التصرف بطريقة تهدد الحاسة الأخلاقية وكمال الذات للفرد (Festinger,1957:3)

❖ وبهدف الوصول إلى حالة الاتساق، فان الأمر يقتضي تجنب المواقف أو المعلومات التي من شأنها أن تستثير التنافر(قطامي، 2012: 138).

والواضح من هذه الفرضيات ان التنافر المعرفي حالة نفسية غير مريحة وغير سارة تبعث على القلق، وتستثار عندما يتعرض الفرد إلى مواقف أو معلومات تتعارض مع معتقداته؛ مما يؤدي إلى عدم الاتساق في جوانبه المعرفية أو إن هذه المواقف

والمعلومات تجعل معارفه في حالة تناقض أو تعارض وقد يفضي ذلك إلى عدم الاتساق.

ومن الموضوعات التي ناقشها (فستنجر) وكان يرى ان التنافر يؤدي فيها دورًا هاما وأنّ لها الصلة بقابلية الاستهواء هي:-

1- الإذعان أو الخضوع أو الانصياع Forced Compliance:

أشار فستنجر إلى أن الفرد غالبًا مايقبل التصرف بطريقة مخالفة لاتجاهاته إذا تعرض لضغوط هائلة لا يستطيع مقاومتها أوتحملها (فريزر وآخرون، 2012: 343)، فيضطر الفرد بفعل الضغوط إلى الموافقة على أمور لاتتفق مع مواقفه، وهنا يحصل تعارض بين ما يُطلب من الفرد وبين ما يعتقد بما عليه أن يفعله، إذ توصل فستنجر إلى ان الدافع لتقييم الآراء والقابليات يؤدي بالفرد إلى ان يعاني ضغطًا للاتساق أو للانصياع مع الآخرين، وان الأفراد يميلون إلى تقييم آرائهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم وانفعالاتهم في حالة شعورهم بان آراءهم مهددة أو غير مسندة؛ مما يؤدي إلى شعورهم بالقلق؛ ولأجل تخفيفه ينصاع الفرد للآخرين وبذلك يحصلون على الاسناد في صحة آرائهم (الداغستاني،1995: 44-45).

2 - التعرض الإرادي وغير الإرادي للمعلومات :

Voluntary and Involuntary Exposure to Information

يرى (فستنجر) إن الفرد يسعى وبشكل اختياري للبحث والتحري عن المعلومات التي تؤدي به إلى الاتساق مع اختياراته وتجنب المعلومات التي تؤدي به إلى التنافر، وقد افترض فستنجر إن البحث عن المعلومات يرتبط بقوة التنافر، فالفرد لن يبحث عن معلومات أو يتجنبها إذا كان التنافر قليلا أما إذا كان التنافر معتدلًا فسيقود الفرد إلى أقصى درجات البحث عن المعلومات، أو السعي إلى تجنبها، أما إذا كان التنافر مرتفعًا فسيقود الفرد إلى خفض مستوى البحث عن المعلومات، ويكون حينئذٍ مدفوعا إلى تغيير بعض نواحي الموقف لخفض التنافر(Festinger,1962:12-14)، كما أن البحث الإرادي عن المعلومات يمثل محاولة لإضافة عناصر فكرية جديدة ، يمكن أن تكون فعالة في خفض التنافر، فقد بينت إحدى الدراسات أن أصحاب السيارات الجديدة غالبًا

مـا يقـرؤون إعلانـات عـن سـياراتهم (متجنبـين الإعلانـات عـن السـيارات الأخـرى) (شلتز، 1983: 445) .

أما في حالة تعرض الفرد على نحوٍ غير إرادي للمعلومات المثيرة للتنافر، فإنه قد يُقيم على نحوٍ اختياري عمليات دفاعية تمنع المعلومات المثيرة للتنافر من أن تصبح راسـخة علـى نحـوٍ قـوي كجـزء مـن النظـام المعرفـي للفـرد (Shaw&Costanzo، 1985:221)، فإذا لم يكن باستطاعتنا تجنب رؤية المعلومات التي لا تدعم قرارنا، فإننا نقف موقفًا سلبيًا منها، مقللين من صحتها أو عاملين على تأويلها لتلاءم وجهة نظرنا؛ وبذلك يمكن خفض التنافر (أو منع ظهوره) من خلال التأثير في الإدراك الحسي بتحديد ما نراه (من المعلومات المرغوبة) وما نتجنب رؤيته (من المعلومات غير المرغوبة) عن عمد، وكيف نفسر ما نرى فعلًا (شلتز،1983: 446).وقد وجد ورشل وميككورميك (Worshel&McCormec,1983) إلى إن الأفراد الواثقين من آرائهم يكونون اقل حاجة للمعلومات مقارنة بالآخرين ذوي الثقة الواطئة(الداغستاني، 1995: 45).

3- الدعم الاجتماعي Social Support :

يرى فستنجر إن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد ممكن أن تكون مصدر التنافر وخفضه في الوقت نفسه (Festinger, 1962: 181). كما ويشير فستنجر إلى ان من الصعوبة ان يتمسك الفرد بفكرة أو رأي يختلف اختلافًا كبيرًا عن رأي الآخرين الذين ينتمي إليهم، وهنا سيكون الضغط قويا لتغيير رأيه؛ محاولةً منهُ لخفض التنافر (Festinger,1962:181-183). إن الدعم الاجتماعي له علاقة بالدور الذي يؤديه الناس الآخرون في إكسابنا أفكارنا ومعتقداتنا ومثلنا والمحافظة عليها، إذ اننا نتعلم الاتجاهات والمعتقدات من الناس الآخرين ونحافظ عليها في الغالب بسبب الدعم لتلك المعتقدات الذي نلقاه من أولئك الذين من حولنا وإن إتجاهاتنا في العادة صدى لتلك الإتجاهات التي تفضلها حضارتنا أو جماعات أصغر نحن من أعضائها كالأسرة مثلًا أو النادي أو رفاق السن أو الدين، لكن ما الذي يحدث عندما نتمسك برأي يختلف عن تلك الآراء التي تتمسك بها الجماعة، إذ لا يبق مجالٌ للدعم الاجتماعي لرأينا ؟ وقد

يحدث هذا عندما يتغير الرأي النموذج لجماعتنا بينما لايتغير رأينا، في تلك الحالة نستشعر التنافر، كما نفعل عندما يكون في أنفسنا تناقض بين معتقدين (شلتز، 1983: 446). وأسفرت نتائج وأبحاث فستنجر وآخرين في هذا المجال، عن ان تغير المعتقدات والآراء في المجموعات ذات الاستهواء العالي، أكثر مما في المجموعات ذات الاستهواء الواطئ، ويرى فستنجر ان هنالك عدة طرق لخفض التنافر المتولد اجتماعياً هي:-

- ❖ تغيير رأي الفرد الخاص؛ لينسجم مع رأي الآخرين.
- ❖ تغيير رأي الآخرين؛ ليتطابق مع رأي الفرد.
- ❖ إقناع الفرد بأن أولئك الذين يختلفون معه هم أناس يختلفون عنه في بعض الأبعاد لدرجة عدم وجود وجهة للمقارنة بين وجهتي النظر (Festinger,1962: 183).

مناقشة نظريات قابلية الاستهواء

من خلال استعراض النظريات التي فسرت قابلية الاستهواء على نحوٍ غير مباشر، ومن خلال الفكرة العامة ، تبين أنَّ هناك اختلافًا واضحًا في وجهة نظر كل اتجاه في تفسير هذا السلوك وترجع هذه الإختلافات إلى إختلاف فلسفات المنظرين وانتماءاتهم وخلفياتهم الثقافية، فيرى علماء النفس التحليليون وعلى رأسهم سيجمود فرويد (S.Freud)، بأن الاستهواء هو نزعة فطرية لدى الفرد الذي يحاول إشباعها من خلال الانصياع التام لأفكار ومشاعر وتصرفات الاشخاص الآخرين. أما كارل يونج (Carl yung) فإنه أكد على ضرورة حصول الفرد على الانسجام مع الآخرين من خلال سلوك التمثل، أما النظريات النفسية الاجتماعية ومنهم آدلر (Adler) فيرى أن الإنسان مخلوق اجتماعي ولديه الميل للاهتمام الاجتماعي وانه لا يستطيع عزل نفسه عن الآخرين وفسر الاستهواء برغبة الفرد وكفاحه لتحقيق أهدافة والحصول على اهتمام الآخرين من حوله ،أما اريكسون(Erickson) فقد حدد مراحل النمو النفسي الاجتماعي وركز على مرحلة الطفولة وهو يتفق مع فرويد بأهمية هذه المرحلة من حياة الفرد، وأكد بان الشخص الإستهوائي يحاول الحصول على العطف وتجنب النقد فيماثل الآخرين ولا يخالفهم ، أما كارين هورناي (Karen Horne) فقد بحثت عن الأساليب التي تحدد

علاقة الشخص بالآخرين وهي التحرك نحو الناس، والتحرك بعيدًا عنهم، والتحرك ضدهم، والاستهواء يحدث عند النوع الأول، فالفرد المتحرك تجاه الناس، وبهدف الحصول على الأمن والطمأنينة من الآخرين فإنه يسلك سلوك الأفراط في مسايرة الآخرين ولا يميل إلى تأكيد الذات. وإذا كانت النظريات الاجتماعية تفسر سلوك الاستهواء وفق علاقاته بالآخرين فإن النظريات المعرفية تفسر الاستهواء وفق إدراك الفرد نفسه، فترى نظرية المجال لـ (كيرت ليفين) أن لكل فرد مجالًا معينًا واي سلوك يفسر من وجهة نظر الفرد وحسب الموقف الذي يحدث فيه وهي تركز على المجال السلوكي أو مجال الحياة وهو يختلف من فرد لآخر، وأنها تؤكد على انه هناك قوة موجهة لها القدرة والفاعلية في التأثير على الأفراد وتحركهم، أما نظرية التنافر المعرفي لـ (ليون فستنجر)، فقد فسرت هذه النظرية متغير "الاستهواء" على نحوٍ غير مباشر من خلال الفكرة العامة للنظرية، فإذا ما تعرض الفرد لإحداث تنافر(Dissonance) فيخلق لديه توترًا، فيتولد دافع يحث الفرد على السعي؛ لإعادة التوازن وتحقيق الإتساق(Consonance) بين المعارف الذهنية للفرد وذلك بقبول الإدراك الجديد المتسبب للتنافر، لذا نجد هنالك تطابقًا بين فكرة التنافر المعرفي وفكرة الاستهواء لذا تبنت الباحثة هذه النظرية.

أسباب تبني الباحثة لنظرية التنافر المعرفي

لقد تبنت الباحثة نظرية التنافر المعرفي لـ(ليون فستنجر) من خلال فكرتها الرئيسة، إلى جوار الأدبيات النفسية في مجال الاستهواء في فهم وتعريف متغير البحث قابلية الاستهواء(Suggestibility) وفي بناء مقياس الاستهواء وتفسير النتائج، ولعل من بين الأسباب التي جعلتها تتبنى هذه النظرية :

1- إنها ضمن الاتجاه المعرفي، الذي يعد الآن محورَ العمليات البحثية واهتمام الباحثين. وإنها من أوائل النظريات في المجال المعرفي والتي تعد القاعدة الأساس والمرجع في انطلاق الاتجاه المعرفي في البحوث النفسية.

2- إنها نظرية غنية من حيث كثرة المهتمين بها والتي تناولت العديد من المتغيرات النفسية، والاجتماعية والمعرفية وعالجتها.

3- تعد من النظريات المهمة والتي يمكن توظيفها من أجل توضيح العديد من الظواهر النفسية وشرحها وقد أفادت البحث الحالي في الآتي:-

- مكنت الباحثة من استيعاب متغير قابلية الاستهواء.
- أعطت رؤى نظرية واضحة لقابلية الاستهواء.
- أفادت الباحثة كثيرًا في استنتاج (تعريف قابلية الاستهواء).
- أفادت الباحثة في صياغة عدد من المواقف لمقياس القابلية للاستهواء.

دراسات سابقة Previous studies

سيتم تناول دراسات سابقة وحسب متغيرات البحث الحالي وكالآتي:-

أولًا :الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية

- دراسة منظمة الصحة العالمية (WHO,2001)

هدفت الدراسة إلى اكتشاف ووصف ما تقوم به الوكالات والمنظمات في مختلف مناطق العالم من أجل تفعيل المهارات الحياتية. وقد شارك في الاستطلاع خمسون منظمة على النحو التالي: 20 من الوزارات الحكومية و16 من منظمات الأمم المتحدة و8 من المنظمات غير الحكومية و6 أخرى وكان من أهم المهارات الحياتية التي تكرر طرحها ما يأتي: (مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال الفعال، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعاطف، مهارة ادارة المشاعر ، مهارة مواجهة الضغوط) (الناجي، 2013: 6).

- دراسة باستين وبرنس (Bastian& Burns, 2005)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات الحياتية لدى طلبة التعليم العالي في استراليا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء مقياس المهارات الحياتية في مجالات (الانجاز الأكاديمي، القناعة، القلق، حل المشاكل،

التوافق الاجتماعي) وبعد استخراج الخصائص السايكومترية طبق المقياس على عينة البحث البالغة (246) طالبًا وطالبة من المرحلة الأولى، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام معامل ارتباط بيرسون اظهرت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الحياتية وتتفاوت درجة الارتباط بين المتغيرين وحسب مكونات المهارات الحياتية، فكان الارتباط عال جدًا ودالًا إحصائيًا عند المكونات (القلق، القناعة، حل المشاكل، التوافق الاجتماعي) وارتباطًا غير دالٍ إحصائيًا مع الانجاز الاكاديمي (Bastian& Burns, 2005: 1135).

- دراسة (اللولو و قشطة، 2006)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها **(93)** طالبًا وطالبة، وللتحقق من هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها، وتحددت مجالاتها في مهارات التفكير، ومهارات الاتصال والتواصل، والمهارات العلمية والتكنولوجية، مهارات اقتصادية، ومهارات العمل، ومهارات صحية، ومهارات الترفيه وتطبيقها على عينة الدراسة، ولقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى المهارات الحياتية ككل لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل إلى مستوى التمكن، وأن المهارات الفرعية لم تصل لمستوى التمكن ماعدا مهارات التفكير وتحقيق الذات وظهر تدن واضح في المهارات الاقتصادية، ومهارات العمل والمهارات العلمية التكنولوجية.

(اللولو وقشطة،: 2006 3- 16).

- دراسة (السيد، 2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف على حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، وهل تختلف هذه الحاجات باختلاف النوع أو الكلية أوالمستوى الدراسي، أومكان الإقامة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، وقد تم تحديد خمسة مهارات وهي: الصحية،

والعلاقات الشخصية والاجتماعية، والاقتصاد والتكنولوجيا، والبيئة، وإدارة الوقت)، وأظهرت النتائج بأن الطلبة بحاجة للمهارات الحياتية، وأنها لاتختلف لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومكان الإقامة. (السيد، 2007: 67).

- دراسة (سعد الدين، 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر في غزة، ومدى اكتساب الطلبة لها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ اختارت الباحثة لعملية التحليل محتوى كتاب التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للصف العاشر، كما اعتمدت الباحثة طريقة العينة العنقودية العشوائية في اختيار عينة الدراسة، وقد بلغ العدد الكلي للعينة (597) طالبًا وطالبة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم اختبار المهارات الحياتية وتطبيقه على أفراد العينة، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف تناول مقرر التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للصف العاشر للمهارات الحياتية، وأن مستوى المهارات الحياتية للصف العاشر لم يصل إلى مستوى التمكن، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم المهارات الحياتية تعزى للجنس، لصالح الذكور (سعد الدين، 2007: 2).

- دراسة باباجورجيو وكافجا (Papageorgiou &Kavga, 2009)

هدفت الدراسة إلى تقييم المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التمريض في اليونان ومعرفة إلى اي درجة تؤثر عليهم، ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان ببناء مقياس المهارات الحياتية المتضمن سبعة مكونات، وقد وضعت بدائل الاستجابة على وفق مقياس ليكرت (لاحاجة للتحسين، حاجة دنيا، حاجة قليلة، حاجة كبيرة للتحسين)، واستخرج الباحثان الخصائص السايكومترية للمقياس، وتم تطبيق المقياس على عينة تبلغ 144 طالبا، وبعد معالجة البيانات باستخدام النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون اظهرت النتائج بأن الطلبة لديهم مستوىً متدنيًا من المهارات الحياتية وكانت النسبة المئوية للمكونات وكالآتي: 42.9% في مجال العاطفة، 32.2% في مجال

الفكر، 31% في مجال العلاقات، 41.3% في مجال الدراسية، 32.7% في مجال الاستقرار المهني، 35.1% في مجال الصحة.

(Papageorgiou& Kavga, 2009:135-136)

- دراسة (وافي، 2010)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في غزة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الباحث على الطريقة العنقودية العشوائية في اختيار عينة البحث البالغة(262) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث قائمة تيلي "teele" للذكاءات المتعددة ومقياس المهارات الحياتية؛ ولاستخراج النتائج استخدم الباحث التكرارات والمتوسط الحسابي والنسبة المئوية، والأختبار التائي (T-Test)للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي، وقد توصل إلى ان طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد ونسبة فوق المتوسطة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، مع وجود فروق تعزى لمكان السكن. (وافي، 2010 : س- ش).

ثانياً:- الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية

- دراسة نيدهيرمان (NedHerrmann,1989)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط السيادة الدماغية للأفراد والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (500.000) من كافة فئات المجتمع ومن بلدان وجنسيات متعددة، واستخدمت أداة هيرمان للسيادة الدماغية (HBDI) ولاستخراج النتائج فقد استخدم نيدهيرمان الإحصاء الوصفي مستعينًا بالنسبة المئوية لترتيب أنماط السيادة الدماغية وأظهرت النتائج أن (90%) من الأفراد لهم نمط واحد هو السائد مع وجود تفضيلات ثانوية في بقية الأنماط الأخرى للسيادة الدماغية.

(Herrmann , 1989: 1-3)

- **دراسة شلنت وآخرون** (Shelnutt & et al, 1996)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط السيطرة الدماغية لدى طلبة كلية الهندسة في جامعة شمال كارولينا واستخدم فيها مقياس هيرمان للسيطرة الدماغية كأداة للوعي الذاتي، ولتشكيل فرق العمل في المشروعات التي يعمل بها الطلبة، وقد تكونت عينة الدراسة من(500) طالب وطالبة، وكان متوسط درجاتهم على الفقرات المنتمية لكل ربع من أرباع الدماغ كما يلي: (86) نقطة على الربع A، (78) نقطة على الربع B،(54) نقطة على الربع C، (69) نقطة على الربع D، ورأى الباحثون أن هذه النتائج متوقعة إلى حد ما، إذ أن طلبة كلية الهندسة يسود لديهم غالبًا الربعان (A، B) وبشكل أكثر تحديدًا الربع (A) (Shelnutt & t al, 1996: 630) .

- **دراسة بور (Power, 1997)**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين نظرية نمط الشخصية ونظرية جانبي الدماغ، وقد استخدم مؤشر نمط الشخصية (مايرز – برجز) Type Briggs –Indicators Myers وأداة السيطرة الدماغية لـ " هيرمان" (HBDI) وطبقها على عينة مكونة من (1925) مستجيبًا تتراوح أعمارهم (25 – 60) سنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية بين الانبساط والحدس والشعور والإدراك من جهة، وبين نمط تفكير الجانب الأيمن للدماغ، وأن هناك ارتباطًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا بين الانطواء والتفكير المنطقي من جهة، ونمط تفكير الجانب الأيسر من جهة أخرى. (Power, 1997:22-28)

- **دراسة هوراك وتويت (Horak & Toit ,2001)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التفكير والأداء الأكاديمي لدى طلبة كلية الهندسة المدنية في مدينة بريتوريا (جنوب أفريقيا)؛ ولتحقيق هدف البحث تبنى الباحثان مقياس هيرمان للسيادة الدماغية، وطبق على عينة البحث البالغة (295) طالبًا وطالبة، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام المتوسط الحسابي والأختبار التائي لعينتين مستقلتين، أظهرت النتائج: ان نمط التفكير السائد لدى الطلبة يرتبط بنصف الكرة

الأيسر، أما الطلبة الأقل أداءً فإن نمط التفكير السائد لديهم يرتبط بنصف الكرة أيمن من الدماغ، وهناك فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث على مقياس هيرمان لأنماط التفكير (Horak& Toit ,2001: 1-8) .

- دراسة ستين و ماري (Steyn &Maree, 2002)

هدفت الدراسة إلى تقصي أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة بريتوريا واتجاهاتهم نحو الرياضيات، فقد قام الباحثان باستخدام مقياس هيرمان للسيادة الدماغية واستبانة التوجه نحو الدراسة في الرياضيات Study Orientation Questionnaire in Mathematics (SOM)، إذ قام الباحثان بتطبيق أداتا الدراسة على عينة مكونة من (101) طالبًا من طلبة كلية الهندسة والعلوم، والبرنامج الداعم للطلبة في السنة الأولى، وقد بينت نتائج الدراسة تنوع استجابات الطلبة على مقياس هيرمان، فقد كان توزيع طلبة كلية العلوم على أقسام الدماغ الأربعة السائدة، وبالتسلسل الآتي(B، A، C ثم D)، أما توزيع طلبة الهندسة فقد كان على النمطين (C،A) ويلية النمطان(B ،D) (Steyn & Maree, 2002 :1).

- دراسة (نوفل وأبو عواد، 2007)

هدفت الدراسة إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لمقياس هيرمان للسيطرة الدماغية، والكشف عن نمط السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة، إذ تم تطوير مقياس نيد هيرمان للسيادة الدماغية وطبق على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، تم من خلالها التحقق من الصدق والثبات وقد طبقت أداة الدراسة على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة، أختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة شيوع نمط السيادة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ B ويلية نمط السيادة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ A، وفي المرتبة الثالثة ساد نمط السيادة الدماغية المرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ C، وأخيرًا جاء نمط السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيمن العلوي من الدماغ D، وان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس على نمط السيادة الدماغية C ولصالح الإناث، وان

هنـاك فروقًـا ذات دلالـة إحصـائية تبعًـا لمتغيـر التخصـص علـى نمطـي السـيادة الدماغيةD،C ولصالح طلبة الكليات الإنسانية(نوفل وأبوعواد،2007: 143-157).

- دراسة باونه وآخرون (Bawaneh & et al, 2010)

هدفت الدراسة إلى التعرف على انماط تفكير الطلبة أستنادًا إلى نموذج هيرمان للدماغ الكلي وعلاقته باختيارهم نوع الدراسة الثانوية في الأردن؛ ولتحقيق اهداف الدراسة تبنى الباحثون مقياس شي الصيني المصمّم وفق مقياس هيرمان للسيادة الدماغية، وتم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس فبلغ الثبات في المقايس الفرعية (A، B، C، D) (0.78, 0.79, 0.76, 0.77) على التوالي، بعدها طبق على عينة البحث البالغة (558) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج بأن القسم الأيسر هو القسم السائد لدى الطلبة، وهناك فرق دال إحصائيا في أنماط تفكير الطلبة وحسب التخصص الدراسي فطلبة التخصص العلمي النمط السائد هو A، والأدبي هو B، والتمريض C وطلاب الشريعة الإسلامية D.

(Bawaneh& et al, 2010: 567)

- دراسة (الغرايبه ، 2010)

هدفت الدراسة إلى البحث في تطور أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ، وعلاقته بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي البصري، والبحث في طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام عدة اختبارات هي: اختبار أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ لنيد هيرمان، واختبار الذكاء الانفعالي، واختبار التكامل الحركي _ البصري، واختبار استخدام اليد في أداء الاعمال اليومية، وتم إجراء صدق المحكمين، وحساب معامل ثبات الاختبارات. تكونت عينة الدراسة من (753) طالبًا وطالبة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية اربد الأولى وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية. لقد كشفت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم والتفكير الأكثر سيادة لدى أفراد عينة الدراسة هو أسلوب التعلم والتفكير الأيسر العلوي(A) بنسبة مئوية قدرها (59.0%)، تلاه أسلوب التعلم والتفكير الأيسر

السفلي(B) بنسبة مئوية قدرها (52.6%). كما جاء كل من (A ، B) دالًا لصالح الذكور (الغرايبة، 2010: د).

- دراسة (كاظم ،2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على عادات العقل المستندة إلى نصفي الدماغ على وفق أداة هيرمان للسيادة الدماغية (HBDI) لدى الطلبة المتميزين وأقرانهم العاديين، وقد قام الباحث ببناء مقياس عادات العقل ومقياس السيادة الدماغية وفق نظرية هيرمان وبعد التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياسين تم تطبيقهما على عينة مكونة (260) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل تم اختيارهم بالطريقة المرحلية العشوائية، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين واختبار التحليل الكانوني، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:- غالبية عادات العقل التي يمتلكها الطلبة هي من اختصاص النصف الأيسر من الدماغ، وان نمط السيادة الدماغية السائد لدى الطلبة هو نمط (B) ويلية نمط (A) ويلية النمط (C) وأخيرًا النمط (D)، كما وجد فروق ذات دلالة إحصائية في عادات العقل على وفق السيادة الدماغية لصالح النمطين(A، B) (كاظم، 2011: ط- ي).

- دراسة (كريم، 2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التفضيلات المهنية وعلاقتها بمركز السيطرة الدماغية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من الذكور والإناث وللتخصص (العلمي – الأدبي) في بغداد. وتحقيقا لأهداف الدراسة قامت الباحثة بتبني مقياس التفضيل المهني الذي أعده "هولاند"، وتم أيضا تبني مقياس مركز السيادة الدماغية المعد من "هيرمان" ثم قامت بتطبيق الأداتين على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية عنقودية بلغت (400) طالب وطالبة، وبعد معالجة البيانات باستخدام الاختبار التائي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار الزائي، أظهرت النتائج: أن مركز السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة المرحلة الإعدادية هو القسم A والنصف السائد لديهم هو النصف الأيسر من

الدماغ ، ولا توجد فروقٌ في العلاقة بين التفضيلات المهنية ومركز السيطرة الدماغية A ،D،C وفقا لمتغير التخصص الدراسي علمي – أنساني (كريم ، 2012: ذ– ص).

ثالثاً :- الدراسات التي تناولت قابلية الاستهواء

- دراسة أكرول وباندن(Agrwal& Panden, 1987)

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الاستهواء لدى المراهقين وقد قام الباحثان ببناء مقياس الاستهواء الذي طبق على (1400) مراهق ومراهقة تتراوح أعمارهم من (12–17)، وقد أظهرت نتائج الدراسة انتشار ظاهرة الاستهواء لدى المراهقين وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث أي أن الإناث أكثر قابلية للاستهواء من الذكور (Agrwal& Panden, 1987:123).

- دراسة(سعد وسليمان، 1994)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاستهواء ودافع الانجاز لدى عينة من المراهقين في القاهرة، وقد بلغت عينة البحث (470) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وقد قام الباحث ببناء مقياس الاستهواء ومقياس دافع الانجاز، وأظهرت نتائج الدراسة عن انتشار ظاهرة الاستهواء بين المراهقين وان هناك علاقة ارتباطية بين الاستهواء ودافع الانجاز فقد أشارت الدراسة إلى ان الطلبة الذين لديهم قابلية للاستهواء عالية يعانون من انخفاض دافع الانجاز لديهم كما أشارت الدراسة إلى ان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاستهواء ودافع الانجاز إذ ان هذا الفرق كان لصالح الإناث(سعد وسليمان،1994: 123) .

- دراسة كانترل (Cantril, 1995)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ظاهرة الاستهواء لدى الجماعات الإستهوائية التي برزت في أوربا والتي كان لها الدور الأساسي في جذب الأفراد إليها وقد قام الباحث بتشخيص أهم المظاهر السلوكية التي يتمتع بها ذوو القابلية العالية للاستهواء، وتألفت عينة البحث من (200) شاب وشابة تتراوح أعمارهم بين 18–22 وقد أظهرت نتائج

الدراسة إلى تشخيص أهم المظاهر السلوكية التي يتمتع بها ذوو القابلية العالية للاستهواء منها (السطحية في التفكير، التوحد الزائد مع الآخرين).
(Cantril, 1995: 189-198)

- **دراسة (محمد، 1999)**

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور المقترح لأخصائي العمل في جماعة الأصدقاء لمواجهة ظاهرة الاستهواء من خلال التعرف على ابرز المظاهر السلوكية للاستهواء بين طالبات الجامعة وقد تألفت عينة الدراسة من(200) طالبة من طالبات الجامعة المرحلة الأولى وقد أظهرت نتائج الدراسة عن أن ابرز المظاهر السلوكية هو تغير في تصرفات وسلوكيات الطالبات بعد فترة وجيزة من دخولهم الجامعة (محمد، 1999: 122).

- **دراسة (أبو رياح،2006)**

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاستهواء والسلوك العدواني من ناحية والعزلة الاجتماعية من ناحية أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالب من طلاب الثالث ثانوي في مدينة الفيوم في مصر، وقد قام الباحث ببناء مقياس الاستهواء ومقياس العزلة الاجتماعية وتبني مقياس السلوك العدواني للمليجي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الاستهواء والسلوك العدواني من جهة وبين العزلة الاجتماعية من جهة أخرى، ولصالح الطلاب ذوي القابلية العالية للاستهواء (أبو رياح، 2006: 188).

- **دراسة (علي، 2010)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق التفاوض والاستهواء وجودة القرار لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعات الرسمية العراقية، وقد شملت عينة البحث (213) من رؤساء الأقسام، وقد سعى الباحث إلى بناء أدوات بحثه الثلاث واتبع الخطوات العلمية في بناء المقاييس النفسية، واستخراج الخصائص السيكومترية واستعان بالحقيبة الإحصائية spss في استخراج نتائج بحثه، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن انخفاض درجة قلق التفاوض لدى رؤساء الأقسام العلمية وبدلالة إحصائية. انخفاض درجة

القابلية للاستهواء لدى رؤساء الأقسام العلمية. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قابلية الاستهواء، وارتفاع درجة جودة القرار لدى رؤساء الأقسام العلمية وبدلالة إحصائية وكذلك أكدت الدراسة إلى ان قلق التفاوض والاستهواء قد كان لهما الأثر الايجابي في جودة القرار(علي، 2010: ل- م).

- دراسة (العكيلي، 2011)

هدفت الدراسة إلى قياس الذكاء الشخصي والاستهواء المضاد والإقناع الاجتماعي والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في هذه المتغيرات، لقد اقتصر البحث على الطلبة المتميزين في مدارس المتميزين في بغداد، إذ بلغت عينة البحث(400) طالب وطالبة، تم تطبيق مقياس الذكاء الشخصي والاستهواء المضاد والإقناع الاجتماعي الذي قام الباحث ببنائهم، وأظهرت نتائج الدراسة عن تمتع إفراد عينة البحث بالذكاء الشخصي والاستهواء المضاد والإقناع الاجتماعي، وان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مقياس الإقناع والذكاء الشخصي ولصالح الإناث في حين لم تظهر إي فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الاستهواء المضاد (العكيلي،2011 : ط- ي) .

- دراسة (المعموري والمعموري ، 2011)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الاستهواء والعزلة الاجتماعية ومعرفة العلاقة بين الاستهواء والعزلة الاجتماعية لدى الأطفال في محافظة بابل، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقام الباحثان ببناء مقياس الاستهواء والعزلة الاجتماعية اللذان تم تطبيقهما على عينة البحث وقد أظهرت نتائج الدراسة عن انتشار ظاهرة الاستهواء والعزلة الاجتماعية لدى إفراد عينة البحث و إلى وجود علاقة ارتباطية بين العزلة الاجتماعية والاستهواء (المعموري والمعموري،2011: 13).

موازنة الدراسات السابقة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة سيتم موازنتها من حيث :-

1- الأهداف

تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة ويمكن حصرها بالآتي:-

- فالدراسات التي تناولت (المهارات الحياتية) كانت ابرز أهدافها :-

تحديد وتصنيف المهارات الحياتية كدراسة(منظمة الصحة العالمية،2001)، ودراسات أُخرى هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة، كدراسة (اللولو وقشطة، 2006)، ودراسة السيد(2007) ودراسة (سعدالدين، 2007)، بينما هدفت دراسة (وافي، 2010) إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة، ودراسة باستين وبرنس(Bastian& Burns, 2005) هدفت إلى التعرف على الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات الحياتية. أما دراسة باباجورجيو وكافجا (Papageorgiou &Kavga, 2009) فقد هدفت إلى تقييم المهارات الحياتية.

-اما الدراسات التي تناولت (السيادة الدماغية) فقد كانت ابرز أهدافها:-

التعرف على أنماط السيادة الدماغية كدراسة نيد هيرمان (NedHerrmann,1989)، ودراسة شلنت وآخرون (Shelnutt et al,1996) ودراسة هوراك وتويت (Horak&Toit,2001) ودراسة ستين ومري (Steyn &Maree, 2002) ودراسة (نوفل وأبوعواد، 2007)، ودراسات هدفت إلى التعرف على علاقة السيادة الدماغية بمتغيرات أخرى (نظرية نمط الشخصية، والذكاء الانفعالي والتكامل الحركي البصري، نوع الدراسة الأكاديمية، وعادات العقل، والتفضيلات المهنية)، كدرسة بور (Power, 1997) التي بينت علاقة نمط الشخصية بالمهارات الحياتية، ودراسة الغرايبة (2010) التي هدفت إلى البحث في تطور اسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ، وعلاقته بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي البصري، ودراسة باونه وآخرون(Bawaneh&et al, 2010) هدفت التعرف إلى انماط التفكير وعلاقته باختيار نوع الدراسة، ودراسة كاظم (2011) التي هدفت إلى التعرف على عادات العقل المستندة إلى نصفي الدماغ على وفق أداة هيرمان للسيادة الدماغية،

ودراسة كريم (2012) التي هدفت إلى تعرف على التفضيلات المهنية وعلاقتها بمركز السيطرة الدماغية.

– أما الدراسات التي تناولت (قابلية الاستهواء) كانت ابرز أهدافها:–

قياس الاستهواء كدراسة أكرول وباندن(Agrwal& Panden, 1987)، وتحليل ظاهرة الاستهواء كدراسة كانترل(Cantril,1995)، ودراسات أخرى بحثت عن علاقة الاستهواء بمتغيرات أخرى كدراسة (سعد وسليمان، 1994) التي هدفت إلى إيجاد علاقة الاستهواء بدافع الانجاز ودراسة (المعموري والمعموري، 2011) هدفت إلى إيجاد العلاقة بين العزلة الاجتماعية والاستهواء، بينما هدفت دراسة (أبو رياح،2006) التعرف على المشكلات السلوكية للطلبة ذوي القابلية العالية للاستهواء ودراسة (علي،2010) بحثت في العلاقة بين قلق التفاوض والاستهواء وجودة القرار، بينما هدفت دراسة (العكيلي، 2011) إلى قياس الاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين.

إما الدراسة الحالية فتهدف إلى التعرف على المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة، وإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاث والتعرف على مدى إسهام كل من المهارات الحياتية والسيادة الدماغية في قابلية الاستهواء.

2– العينات

استعملت الدراسات السابقة التي استعرضتها الباحثة عينات متقاربة من حيث العدد والجنس وذلك حسب أهداف البحث والأدوات التي اعتمدتها، بالنسبة للدراسات التي تناولت المهارات الحياتية لقد كان حجم العينة يتراوح بين (93 –262) طالب وطالبة كما في دراسة(اللولو وقشطة، 2006) إلى(597) كما في دراسة (سعد الدين، 2007).

– أما الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية فقد تراوحت حجم العينة بين(101) كما في دراسة ستين و مري (Steyn &Maree, 2002) إلى (1925) كما في دراسة بور (Power, 1997)، كما استخدمت دراسات عينات كبيرة تصل إلى (500000) كما في دراسة نيدهيرمان(NedHerrmann,1989)

– والدراسات التي تناولت الاستهواء لقد كان حجم العينة يتراوح بين (200) طالب وطالبة كما في دراسة (محمد،1999) و(المعموري والمعموري،2011) إلى 1600 مراهق ومراهقة كما في دراسة(Agrwal&Panden,1987)، واختلفت كذلك الدراسات في اختيار أفراد العينة من حيث الجنس فمنها من اختارت كلا الجنسين مثل دراسة أكرول وباندن(Agrwal& Panden, 1987) ودراسة كانترل (Cantril, 1995)، ودراسة (سعد وسليمان، 1994)، ودراسة (ابورياح، 2006)، ودراسة (المعموري والمعموري، 2011)، ودراسة (العكيلي، 2011) في حين اعتمدت بعض الدراسات على الذكور، مثل دراسة (علي، 2010) ودراسات أخرى اعتمدت على الإناث مثل دراسة (محمد،1999).

إما الدراسة الحالية فقد كان عدد أفراد العينة (748) طالب وطالبة من طلبة الجامعة

3- المنهج : بالنسبة للدراسات التي تناولت المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء والسيادة الدماغية فقد كانت معظمها دراسات اعتمدت على المنهج الوصفي وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.

4- الأداة :

– اشتملت معظم الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية على بناء أداة لبحثها مع اختلاف تلك الأدوات على وفق أهداف بحثها. **إما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة ببناء مقياس للمهارات الحياتية بالاعتماد على تصنيف منظمة الصحة العالمية .**

– أما الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية فقد اشتملت دراسة نيدهيرمان (Ned Herrmann,1989) على بناء مقياس ودراسات أخرى تبنت مقياس نيدهيرمان للسيادة الدماغية دراسة شلنت وآخرون، ودراسة بور (Power, 1997) دراسة ستين ومري (Steyn&Maree, 2002)، دراسة (نوفل وأبو عواد، 2007) ودراسة كريم (2012)، ودراسات قامت بإعداد مقياس للسيادة الدماغية وفق مقياس هيرمان كدراسة هوراك وتويت (Horak&Toit ,2001) ودراسة الغرايبه (2010) ودراسة كاظم (2011).

اما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بتبني مقياس السيادة الدماغية لنيد هيرمان بنسخته الانكليزية واتبعت الخطوات العلمية لترجمته.

– أما بالنسبة للدراسات التي تناولت قابلية الاستهواء فان معظمها قامت ببناء مقياس مثل دراسة أكرول وباندن(Agrwal&Panden,1987)، ودراسة (سعد وسليمان ،1994) ودراسة(ابو رياح، 2006) ودراسة (علي،2010) ودراسة(العكيلي،2011) ودراسة(المعموري والمعموري،2011) في حين جعلت دراسات أخرى أداة بحثها استبانة تم توزيعها على عينة البحث؛ لمعرفة ابرز المظاهر السلوكية للاستهواء مثل دراسة كانترل(Cantril,1995)، ودراسة (محمد، 1999).

إما الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة ببناء مقياس لقابلية الاستهواء وفق نظرية التنافر المعرفي.

5- الوسائل الإحصائية

استعملت بعض من الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وقابلية الاستهواء الإحصاء الوصفي كالنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استخدمت الدراسات الإحصاء الاستدلالي مثل مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي والانحدار، وقد تبنت تلك الدراسات مستوى دلالة (5%) و (1%)

اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت فيها الباحثة على مجموعة من الوسائل الإحصائية المناسبة لأهداف بحثها واتبعت من وسائل وقد اختارت مستوى دلالة (5%).

6- النتائج

– أبرز نتائج الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية:

- تحديد مكونات المهارات الحياتية
- مستوى المهارات الحياتية لم يصل إلى مستوى التمكن
- هناك علاقة مابين المهارات الحياتية ومتغيرات أخرى

– أما أبرز نتائج الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية فهي:-

- لقد كشفت نتائج الدراسات أن نمط السيادة الدماغية لدى طلبة المرحلة الإعدادية هو الأيسر العلوي (A) كما كشفت دراسات أخرى على أن(B) هو النمط السائد .

●ارتباط نمط السيادة الدماغية مع متغيرات أخرى كنمط الشخصية، والذكاء الانفعالي، وعادات العقل، والتفضيلات المهنية .

- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت قابلية الاستهواء فان أبرز نتائجها هي:-

تشخيص أهم المظاهر السلوكية التي يتمتع بها ذوو القابلية العالية للاستهواء.

●ارتباط الاستهواء مع متغيرات أُخرى كدافع الانجاز، وجودة القرار، والعزلة الاجتماعية، وقلق التفاوض... وغيرها.

●أظهرت دراسات وجود فروق في قابلية الاستهواء وحسب متغير الجنس، ودراسات أُخرى لم تظهر فرقًا دالًا إحصائيًا.

مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة :

أن الهدف من عرض الدراسات هو الحصول على معرفة واسعة ذات علاقة بالمشكلة موضوع البحث، ثم التعرف على ما أنجزه الآخرون ليستطيع؛ الباحث تطوير مشروع بحثه، وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في كل مما يأتي:-

- بلورة مشكلة البحث للمتغيرات الثلاثة .
- الإفادة من الدراسات السابقة في صياغة أهداف بحثها.
- تحديد حجم العينة للدراسة الحالية من خلال الاطلاع على حجم العينات في الدراسة السابقة .
- أفادت الباحثة في اتخاذ القرار حول بناء أداتا الدراسة الحالية (المهارات الحياتية، وقابلية الاستهواء) وتبني مقياس هيرمان للسيادة الدماغية.
- الإفادة من المقاييس السابقة عند صياغة مواقف مقياس قابلية الاستهواء.
- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية .
- الاطلاع على الوسائل الإحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة والإفادة منها في الدراسة الحالية .
- تزويد الباحثة بأهم المراجع والمصادر في الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- ❖ منهجية البحث
- ❖ إجراءات البحث
  - مجتمع البحث
  - عينة البحث
  - أدوات البحث
  - التطبيق النهائي لأدوات البحث
  - الوسائل الإحصائية

سيتم في هذا الفصل عرض منهجية البحث وإجراءاته المتبعة والكفيلة بتحقيق أهدافه بدءًا من تحديد مجتمع البحث وعينته وطريقة اختيارها، وتحديد أدواته وإجراءات القياس، فضلًا عن تحديد أهم الوسائل الإحصائية المستعملة فيه.

منهجية البحث Approach Of The Research

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي، إذ يعد هذا المنهج أكثر مناهج علم النفس ملاءمة للواقع وخصائصه؛ فمن خلاله يمكن الإحاطة بكل أبعاد هذا الواقع، ويعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد فعلًا بالواقع، كما يهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا (الختاتنة وآخرون، 2010: 49)، وان هذا المنهج ملائم لطبيعة البحث وأهدافه، كما يساعد على تقديم صورة مستقبلية في ضوء المؤشرات الحالية (فان دالين، 1985: 312)، فضلًا عن تقدير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر في ضوء قيم ومعايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن أن تتبع للوصول إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها الظاهرة (جابر، 1996: 4).

إجراءات البحث Procedures Of The Research

تم اعتماد الإجراءات المنهجية، المتمثلة في تحديد مجتمع البحث واختيار عينته وخطوات إعداد مقياسي المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء وترجمة مقياس (نيد هيرمان) للسيادة الدماغية، فضلًا عن استعراض الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث وعلى النحو الآتي:-

- مجتمع البحث Population of the Research

هم جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث (عباس وآخرون، 2009: 217)، وان تحديد مجتمع البحث هو الإطار المرجعي للباحث في اختيار عينة البحث، وقد يكون هذا الإطار مجتمعًا كبيرًا، وقد يكون مجتمعًا صغيرًا (عقيل، 1999: 221)، كما أنه يعد من الخطوات المهمة فهو يسمح للباحث

بتعميم نتائجه على المجتمع قيد الدراسة (المنيزل والعتوم، 2010: 101)، إن المجتمع الأصلي يتضمن طلبة جامعة ديالى وللدراسة الصباحية الأولية، وللعام الدراسي (2012– 2013)، ومن الكليات (التربية الأساسية، التربية للعلوم الإنسانية، التربية للعلوم الصرفة، التربية الرياضية، الهندسة، العلوم، القانون، الزراعة، الطب البيطري، الطب، الإدارة والاقتصاد، العلوم الإسلامية)* والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)
مجتمع البحث موزع بحسب التخصص والكلية والجنس

التخصص	الكلية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
إنساني	التربية الأساسية	1366	1802	3168
	التربية للعلوم الإنسانية	1358	2456	3814
	التربية الرياضية	753	213	966
	القانون	709	492	1201
	الإدارة والاقتصاد	406	189	595
	العلوم الإسلامية	239	360	599
	المجموع	4831	5512	10343
علمي	التربية للعلوم الصرفة	376	655	1031
	العلوم	419	776	1195
	الهندسة	395	620	1015
	الزراعة	434	379	813
	الطب البيطري	104	138	242
	الطب	112	206	318
	المجموع	1840	2774	4614
	المجموع الكلي	6671	8286	14957

* تم أستثناء كلية الفنون الجميلة ، لوجود الصف الاول فقط فيها.

ومن بيانات الجدول(2) يتضح الآتي:-

1- بلغ عدد طلبة جامعة ديالى (14957) بواقع (6671) طالبًا و(8286) طالبةً.

2- يتوزع المجتمع إلى التخصص الإنساني والعلمي فقد بلغ عدد طلبة التخصص الإنساني(10343) بواقع (4831) طالبًا و(5512) طالبةً، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (4614) طالبًا وطالبةً بواقع (1840) طالبًا و(2774) طالبةً*.

- عينة البحث The Sample of the Research

العينة(Sample) هي جزء من المجتمع تتم دراسة الظاهرة عليهم من خلال المعلومات عن هذه العينة، حتى نتمكن من تعميم النتائج على المجتمع (النجار، 2009: 35)، فقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة لكل طلبة الجامعة، إذ إنَّ المسح بالعينة يعني جزءًا من المجتمع الإحصائي على إن يكون الجزء ممثلًا دقيقًا لخصائص المجتمع المسحوب منه هذا الجزء (البلداوي، 2004: 50). لذا راعت الباحثة النقاط الآتية عند اختيار العينة:-

1- اعتمد في اختيار عينة البحث الحالي على الطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة وهذا النوع من العينات أكثر تمثيلًا للمجتمع الأصلي؛ لأنه فضلاً عن تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات فان الباحث يقوم باختيار عدد من كل طبقة بطريقة عشوائية لكي يتناسب هذا العدد مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي(غرايبة، 2002: 44) (البلداوي، 2004: 66).

* تم الحصول على البيانات المؤشرة في أعلاه من وحدة التخطيط والمتابعة في رئاسة جامعة ديالى. وحسب الكتاب الصادر من وحدة الدراسات العليا – كلية التربية للعلوم الإنسانية(ع 441 في 2013/3/5).

2- عينة الكليات، إذ تم اختيار (6) كليات، وتشكل نسبة (50%) من مجموع كليات جامعة ديالى.

3- عينة الطلبة إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (748) طالبًا وطالبةً، وتشكل نسبة(5%) من مجتمع البحث ولابد من الإشارة هنا بأنه لايوجد عدد محدد من حجم المجتمع الأصلي يمكن تطبيقه على جميع الدراسات (دويدري، 2000: 307)، ولا توجد قواعد مقننة لتحديد حجم العينة بدرجة مقبولة فلكل موقف حالته الخاصة (سعيد، 1990: 125)، والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

عينة البحث موزعة بحسب التخصص والكلية والجنس

التخصص	الكلية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
إنساني	التربية الأساسية	89	118	207
	التربية للعلوم الإنسانية	89	161	250
	القانون	46	32	78
	المجموع	224	311	535
علمي	التربية للعلوم الصرفة	25	43	68
	الهندسة	26	41	67
	العلوم	27	51	78
	المجموع	78	135	213
	المجموع الكلي	302	446	748

ويتضح من بيانات الجدول أعلاه:-

1- بلغ عدد عينة البحث (748) بواقع (302) طالب و(446) طالبةً.

2- تتوزع عينة البحث إلى التخصص الإنساني والعلمي فقد بلغ عدد طلبة التخصص الإنساني (535) بواقع (224) طالبًا و(311) طالبةً، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (213) طالبًا وطالبةً بواقع (78) طالبًا و(135) طالبةً.

- أدوات البحث Articles Of The Research

تعرف انستازيا (Anastasi-1976) اداة القياس بانها طريقة موضوعية ومقننة؛ لقياس عينة من السلوك (عوض، 1998: 51)؛ ولغرض تحقيق أهداف البحث، لابد من توافر مقاييس تتلاءم مع الإطار النظري للبحث وطبيعة مجتمع البحث ويتوافر فيها الخصائص السايكومترية؛ لذا قامت الباحثة ببناء مقياسي المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء فضلًا عن تبني مقياس السيادة الدماغية من خلال الآتي :-

اولاً:- مقياس المهارات الحياتية

قامت الباحثة ببناء مقياس المهارات الحياتية للأسباب الآتية:-

1- لم تحصل الباحثة على مقياس أجنبي أوعربي يلاءم طبيعة مجتمعنا وثقافته وعاداته ويلاءم طبيعة المجتمع قيد الدراسة .

2- لعدم وجود مقياس محلي يتناول متغير المهارات الحياتية.

خطوات بناء مقياس المهارات الحياتية:-

1- تحديد مفهوم المهارات الحياتية ومجالاتها

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة في هذا الميدان فقد تبنت تعريف منظمة الصحة العالمية للمهارات الحياتية (ينظر الفصل الاول- تحديد المصطلحات)، والاعتماد على تصنيف منظمة الصحة العالمية - قسم الصحة النفسية للمهارات الحياتية والذي يتضمن خمسة مجالات وهي:-

- ❖ مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- ❖ مهارة الوعي الذاتي والتعاطف.
- ❖ مهارة التفكير الإبداعي والتفكر الناقد.
- ❖ مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط.
- ❖ مهارة التواصل مع الآخرين. (ينظر تصنيف منظمة الصحة العالمية- الفصل الثاني).

ولتحديد مدى صلاحية الاعتماد على تعريف وتصنيف المهارات الحياتية وتعريف كل مجال (ملحق1)، عرضت على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس(ملحق2)، وقد اتفق المحكمين وبنسبة 90% على صلاحية الاعتماد على تعريف وتصنيف المهارات الحياتية لمنظمة الصحة العالمية في الدراسة الحالية.

2- صياغة فقرات المقياس:

لغرض إعداد فقرات مقياس المهارات الحياتية بصورتها الأولية قامت الباحثة بصياغة كل فقرات المقياس بالاعتماد على التعريف النظري والخلفية النظرية للمهارات الحياتية، وقد راعت الباحثة في صياغة الفقرات ما يأتي :-

- ❖ احتواء الفقرة على فكرة واحدة .
- ❖ استخدام الصيغة الايجابية والسلبية للفقرات كلما أمكن فقد وضعت الباحثة (19) فقرة بصورة سلبية و(51) فقرة بالصيغة الايجابية، وان تضمين المقياس فقرات سالبة فضلًا عن الفقرات الموجبة يهدف إلى تقليل فرصة الاستجابة النمطية أو الحد من ظاهرة الميل للموافقة التي يتميز بها بعض الإفراد بغض النظر عن محتوى الفقرة (إبراهيم، 2000: 382).
- ❖ تجنب استخدم الإطلاق في العبارات مثل دائمًا، أبدًا، حتمًا، وفي كل مكان...
- ❖ البساطة والسهولة وعدم الغموض .
- ❖ أن تكون بصيغة المتكلم . (مجيد، 2010: 24).

وفي ضوء ما تقدم تم صياغة (70) فقرة للمقياس بصيغته الأولية موزعة على خمس مجالات ولكل مجال(14) فقرة (ملحق1).

3- إعداد بدائل الإجابة :

وجدت الباحثة من المناسب أن تكون بدائل الإجابة متدرجة بمستويات خمسة إزاء كل فقرة وهي (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي غالباُ، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي ابدًا)، إذ تشير نتائج دراسة (الدليمي، 1997) إلى أن أفضل تدرج لبدائل الإجابة في المقاييس النفسية لطلبة الجامعة التدرج الخماسي (الدليمي، 1997: 241) وقد أعطت الباحثة عند التصحيح الدرجات(5 ،4، 3، 2، 1) على

التوالي للفقرات الايجابية، وأعطت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية، وقامت الباحثة باستحصال آراء المحكمين بشأن فيما إذا كانت البدائل مناسبة لفقرات المقياس ولأفراد عينة البحث، وقد أعرب المحكمين وبنسبة (100%) على إبقاء البدائل كما هي واعتماد طريقة التصحيح الموضوعة لفقرات المقياس.

4- إعداد تعليمات المقياس :

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء استجابته لفقرات المقياس؛ لذا روعي أن تكون التعليمات واضحة، وعمدت الباحثة إلى إخفاء الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به عند الإجابة، ولكي نطمئن المستجيب على سرية إجابته واستخدامها لأغراض علمية، ولم تتضمن صفحة التعليمات فقرة خاصة بذكر اسم المستجيب، مع ذكر البيانات المطلوبة وبحسب أهداف البحث المتعلقة بالجنس والتخصص (ملحق3) .

5- عرض المقياس بصيغته الأولية على المحكمين :

قامت الباحثة بعرض المقياس بصيغته الأولية والبالغ (70) فقرة (ملحق1) على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (20) محكمًا (ملحق2)؛ لغرض تقويم المقياس والحكم عليه في مدى صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياس ما وضعت لأجله وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه. وبعد مراجعة آرائهم وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل إلى الآتي:

- ❖ تعديل بعض الفقرات وهي(4، 28، 29، 36، 58، 64، 70)، لجعلها أوضح على الفهم، (ملحق1).
- ❖ الإبقاء على جميع الفقرات الحاصلة على قيمة إحصائية محسوبة أعلى من قيمة مربع كاي الجدولية (3,84)، وكما موضح في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج آراء المحكمين على فقرات مقياس المهارات الحياتية

رقم الفقرة	عدد الفقرات	الموافقون		غير الموافقون		قيمة مربع كاي
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
2-3-4-5-6-8-9-10-11-12- 13-14-15-16-17-18-19- 20-21-23-24-25-26-27- 30-31-32-33-34-35-38- 39-40-42-43-44-45-46- 47-48-50-51-52-53-54- 56-58-59-60-61-62-64- 67-68-69	55	20	%100	-	-	20
1-7-22- 28-37-41-- 49 55 -57- 63-65-66	12	19	%95	1	%5	16,2
29-36- 70	3	17	%85	3	%15	9,8

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية (1) تساوي(3,84)

ولغرض التحقق من السلامة اللغوية لفقرات المقياس قامت الباحثة بعرض (70) فقرة على خبير لغوي* لتكون الفقرات جاهزة للتحليل الإحصائي (ملحق 3)، وموزعة بحسب المجالات الآتية:-((مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، مهارة الوعي الذاتي والتعاطف، مهارة التفكير الإبداعي والتفكر الناقد، مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط، مهارة التواصل مع الآخرين)) والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

* الخبير اللغوي أ.م.د. وليد نهاد عباس

توزيع الفقرات بحسب المجالات وتسلسلها في مقياس المهارات الحياتية المعتمد في التحليل الاحصائي

المجالات	تسلسل الفقرات الايجابية في المقياس	تسلسل الفقرات السلبية في المقياس	المجموع
مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات	1-11-16-26-31-41-51-56-61	6-21-36- 46- 66	14
مهارة الوعي الذاتي والتعاطف	7-12-17-22-27-42-47-52-67	2-32- 37- 57- 62	14
مهارة التفكير الإبداعي والتفكر الناقد	3-18-23-28-33-43-58-63-68	8- 13- 38 -48- 53	14
مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط	4-9-14-19-29-34-39-44-49-54-59-64-69	24	14
مهارة التواصل مع الآخرين	5-10-20-25-30-35-45-50- 55- 60-65	15- 40- 70	14
المجموع	51	19	70

6- تصحيح المقياس :

استخدمت الباحثة خمسة بدائل لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي غالبًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي ابدًا)، وحددت الأوزان من (5-1) للفقرات الايجابية ومن (1-5) للفقرات السلبية.

7- عينة وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات استبانة المهارات الحياتية بصورتها الأولية، إذ ينصح قبل طباعة المقياس واخراجه بصورته النهائية بتطبيق فقرات المقياس على عينة صغيرة تتراوح ما بين (20-30) شخصًا (النبهان، 2004: 185)، كما يساعد هذا التطبيق الباحث على التعرف على مواطن القوة والضعف في المقياس (غرايبة، 2002: 82)، وقد تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة يبلغ عددهم (30) طالباً؛ للتأكد من فهم الطلبة لفقرات المقياس وبدائل الإجابة وتحديد الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس، وقد بلغ مدى والوقت بين (8-12) دقيقة وبمتوسط مقداره (9) دقيقة.

التحليل الإحصائي للفقرات

تعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات خطوة اساسية في بناء إي مقياس وذلك؛ للكشف عن الخصائص السايكومترية لفقراته التي تساعد الباحث في اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة صدق المقياس وثباته (Anastasi&Urbina,1997:19)، وبناءً على ما ذكر اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لتحليل الفقرات :-

1- عينة التحليل الإحصائي :-

بلغت عينة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس المهارات الحياتية (600) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة من مجتمع البحث والجدول (6) يوضح ذلك .

جدول (6)
عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب التخصص والكلية والجنس

الكلية	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
التربية الأساسية	72	95	167
التربية للعلوم الإنسانية	71	129	200
القانون	37	26	63
المجموع	180	250	430
التربية للعلوم الصرفة	20	34	54
الهندسة	21	32	53
العلوم	22	41	63
المجموع	63	107	170
المجموع الكلي	243	357	600

وإن هذا الحجم استند على ما اقترحه نانلي (Nunnally) بأن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي بما لا يقل عن خمسة أفراد مقابل كل فقرة من فقرات المقياس لعلاقة ذلك بتقليل فرص المصادفة في عملية التحليل الإحصائي(Nunnally,1978:262)،

وتجدر الإشارة هنا انه كلما ازداد حجم العينة ظهرت الخصائص السايكومترية للمقياس بشكل أفضل (المياحي، 2011: 52)، وان اختيار مثل هذا الحجم للعينة استند إلى ما ذهبت إليه (انستازي) في اختيار عدد أفراد المجموعة الواحدة بعدد لايقل عن(100) فرد عند استعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين وبنسبة (27%) في كل مجموعة في تحليل الفقرات (Anastasi,1988: 23).

2- القوة التمييزية للفقرات:-

إن الهدف الأساس من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لاتميّز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميّز بينهم (Ebel&Frisbile, 2009: 294) ، وتحقق ذلك بعدة خطوات هي:-

أ- بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (600) طالب وطالبة حُدِّدَت الدرجات الكلية لكل استمارة .

ب- ترتيب الاستمارات تنازليا بحسب درجتها الكلية من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

ج- تحديد نسبة الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا ونسبة الـ(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا، وإن اختيار هذه النسبة توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز، إذ يقترح كيلي (Kelly) استخدام أعلى وأدنى الـ(27%) من التوزيع بعدّهما المجموعتين المتطرفتين بشرط اعتدالية التوزيع، وتضيف انستازي (Anastasi) الى إن خطأ العينة يصبح كبيرًا في حالة العينات الصغيرة. ولهذا تعد النسب التي تتراوح بين(25-33%) وافية بالغرض بصورة مقبولة (مجيد، 2010: 27)، وقد بلغ عدد الاستمارات الخاضعة لاستخراج القوة التمييزية (324) أستمارة، (162) تمثل المجموعة العليا و(162) تمثل المجموعة الدنيا.

د- استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس، ثم باستخدام الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (70) فقرة، اتضح أن جميع الفقرات لها قدرة على التمييز بين المجموعتين

المتطرفتين، إذ حصلن على قيمة تائية محسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (322) باستثناء الفقرتين (61، 70)، فقد حصلتا على قيمة تائية محسوبة(1,54 ،11,1) على التتالي وهما اقل من القيمة التائية الجدولية، والجدول (7) يوضح ذلك .

جدول(7)

القوة التمييزية لفقرات مقياس المهارات الحياتية

ت	المجموعة العليا مج162		المجموعة الدنيا مج162		القيمة التائية المحسوبة	ت	المجموعة العليا مج162		المجموعة الدنيا مج162		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4,64	0,63	4,01	0,88	7,34	36	3,13	1,17	2,62	1,23	3,78
2	4,59	0,66	3,54	1,34	8,92	37	4,59	0,84	4,05	1,1	4,91
3	4,38	0,79	3,63	1,09	7,09	38	2,67	1,03	2,24	1,19	3,52
4	4,11	1,06	3,29	1,34	6,11	39	4,12	1,09	2,87	1,42	8,89
5	3,11	1,35	2,39	1,24	4,95	40	4,15	1,07	2,96	1,3	8,92
6	3,87	1,12	3,12	1,24	5,65	41	4,41	0,94	3,07	1,28	10,7
7	4,38	0,8	3,42	1,19	8,46	42	4,54	0,91	4	1,15	4,68
8	4,1	1,17	3,45	1,35	4,64	43	3,33	1,41	2,72	1,18	4,21
9	3,81	1,24	2,7	1,3	7,82	44	4,68	0,7	3,87	1,1	7,90
10	3,78	1,04	2,93	1,29	6,58	45	4,16	0,99	3,31	1,12	7,24
11	4,04	0,91	2,83	1,18	10,3	46	4,55	0,81	3,41	1,11	10,5
12	4,6	0,63	3,54	1,19	9,93	47	3,94	1,2	3,19	1,35	5,29
13	4,18	0,85	3,2	1,05	9,20	48	3,38	1,36	3,09	1,26	1,99
14	4,37	0,87	3,19	1,21	10	49	4,56	0,81	3,96	1,22	5,26
15	4,34	0,78	3,38	1,16	8,74	50	4,17	1,24	3,2	1,32	6,78
16	4,56	0,76	3,83	1,12	6,76	51	4,52	0,81	3,53	1,11	9,16
17	4,43	0,84	3,57	1,07	7,98	52	4,75	0,49	3,61	1,01	12,9
18	3,89	2,34	2,95	1,35	4,41	53	4,46	0,78	3,53	1,02	9,22
19	3,35	1,38	2,78	1,32	3,77	54	4,35	1,01	3,17	1,42	8,52
20	4,31	1	3,45	1,25	6,85	55	4,6	0,69	3,52	1,05	10,9
21	4,38	0,9	3,37	1,17	8,76	56	4,26	1,02	3,07	1,2	9,59

22	4,53	0,79	3,82	1,28	5,97	57	4,87	0,42	3,81	0,19	10,7
23	4,24	0,79	3,26	1,12	9,02	58	3,7	1,22	3,29	1,27	2,93
24	4,54	0,68	3,35	1,24	10,7	59	4,15	0,94	3,17	1,14	8,42
25	3,74	1,03	3,43	1,38	2,23	60	4,56	0,84	3,6	1,38	7,55
26	4,16	1,2	3,43	1,32	5,22	61	3,26	1,46	2,95	1,06	*1,54
27	4,3	1	3,54	1,24	6,03	62	4,66	0,7	3,86	1,16	7,5
28	4,47	0,81	3,48	1,06	9,44	63	4,48	0,72	3,45	1,03	10,4
29	2,9	1,22	2,46	1,48	3,13	64	4,57	0,63	3,55	1,11	10,1
30	3,62	1,33	3,15	1,19	3,38	65	4,06	0,87	3,15	1,25	7,58
31	3,87	1,38	3,21	1,32	4,33	66	4,72	0,52	3,47	1,26	11,7
32	3,15	1,3	2,68	1,25	3,30	67	4,55	0,75	3,2	1,22	12
33	4,22	0,87	3,13	1,09	9,90	68	4,4	0,79	3,33	1,19	9,51
34	4,5	0,76	3,42	1,14	9,97	69	4,31	0,78	3,22	1,07	10,4
35	4,43	0,83	3,45	1,17	8,68	70	4,22	1,06	4,06	1,03	*1,11

- **الفقرات غير مميزة القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (322) ومستوى دلالة (0,05) تساوي (1,96).**

3- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرًا لصدق الفقرة ومن الواضح أن الفقرة تكون صادقة إذا كان معامل الارتباط بينها وبين الاختبار الكلي عاليًا، وتحسب معاملات صدق الفقرات كما تشير انستازي (Anastasi) من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي، وحينما لا يتوافر محك خارجي، فان أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس(Anastasi,1976:206)، إن الدرجة الكلية للمقياس تمثل المحتوى السلوكي الذي يقيسه الاختبار، إذ إن الفقرة الواحدة تمثل جانبًا صغيرًا من هذا المحتوى، وكلما كانت درجة الارتباط عالية دل ذلك على تجانس الفقرة في قياسها الظاهرة التي يقيسها الاختبار(الزوبعي وآخرون، 1981: 36)

وهكذا فان إيجاد الصدق يساعد على استبعاد الفقرات ذات الارتباط الضعيف بالدرجة الكلية للمقياس، ولتحقيق صدق الفقرات حسبت العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية لعينة التحليل الإحصائي، فكانت جميع معاملات ارتباط الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (598)

باستثناء الفقرة (70)، إذ إن معامل الارتباط المحسوبة(0,060) وهي أقل من القيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,075) والجدول(8) يوضح ذلك .

جدول (8)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,336	19	0,156	37	0,247	55	0,447
2	0,366	20	0,235	38	0,128	56	0,404
3	0,322	21	0,428	39	0,356	57	0,489
4	0,241	22	0,287	40	0,376	58	0,135
5	0,246	23	0,392	41	0,410	59	0,359
6	0,229	24	0,404	42	0,211	60	0,316
7	0,368	25	0,120	43	0,193	61	0,133
8	0,218	26	0,246	44	0,369	62	0,304
9	0,318	27	0,280	45	0,301	63	0,440
10	0,305	28	0,374	46	0,419	64	0,419
11	0,443	29	0,141	47	0,227	65	0,365
12	0,452	30	0,107	48	0,141	66	0,535
13	0,378	31	0,165	49	0,220	67	0,461
14	0,404	32	0,172	50	0,314	68	0,391
15	0,363	33	0,454	51	0,378	69	0,416
16	0,379	34	0,434	52	0,512	70	0,060
17	0,303	35	0,386	53	0,399		
18	0,230	36	0,141	54	0,304		

القيمة الجدولية الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية(598)عند مستوى(0,05) تساوي(0,075).

4- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال :

لقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مكون تنتمي اليه لأفراد عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (600)، وتبين أن جميع

معاملات الارتباط المحسوبة كانت دالة إحصائيًا؛ كونها أكبر من القيمة الحرجة الجدولية البالغة (0,075) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (598) والجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

فقرات المجال الأول	معامل الارتباط	فقرات المجال الثاني	معامل الارتباط	فقرات المجال الثالث	معامل الارتباط	فقرات المجال الرابع	معامل الارتباط	فقرات المجال الخامس	معامل الارتباط
1	0,396	2	0,388	3	0,327	4	0,371	5	0,361
6	0,352	7	0,430	8	0,259	9	0,500	10	0,419
11	0,478	12	0,483	13	0,408	14	0,469	15	0,345
16	0,465	17	0,296	18	0,421	19	0,208	20	0,320
21	0,498	22	0,378	23	0,430	24	0,536	25	0,298
26	0,380	27	0,388	28	0,520	29	0,298	30	0,298
31	0,282	32	0,234	33	0,475	34	0,469	35	0,455
36	0,192	37	0,412	38	0,113	39	0,416	40	0,419
41	0,408	42	0,357	43	0,328	44	0,361	45	0,397
46	0,452	47	0,357	48	0,297	49	0,383	50	0,434
51	0,440	52	0,554	53	0,411	54	0,393	55	0,478
56	0,485	57	0,612	58	0,283	59	0,414	60	0,352
61	0,166	62	0,427	63	0,440	64	0,388	65	0,432
66	0,538	67	0,524	68	0,352	69	0,400	70	0,189

القيمة الجدولية الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية(598)عند مستوى(0,05) تساوي (0,075).

5- علاقة درجة المجال بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس (مصفوفة الارتباطات الداخلية)

تم التحقق من هذا النوع من الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات الإفراد على كل مكون والدرجة الكلية للمقياس، إذ إن ارتباطات

المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس هي قياسات أساسية للتجانس، لأنها تساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه(Anastasi,1988:155)، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على استمارات العينة السابقة، وتبين ان جميع الارتباطات الداخلية دالة إحصائيا سواء ارتباط المجالات بعضها مع بعضها الآخر أو ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية كونها أكبر من القيمة الحرجة الجدولية البالغة (0,075) وبمستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (598)، وقد تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0,636 – 0,824) والجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس المهارات الحياتية

مجالات المهارات الحياتية	اتخاذ القرار وحل المشكلات	الوعي الذاتي والتعاطف	التفكير الإبداعي والتفكر الناقد	إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط	التواصل مع الآخرين	المقياس ككل
اتخاذ القرار وحل المشكلات	1					
الوعي الذاتي والتعاطف	*0,645	1				
التفكير الإبداعي والتفكر الناقد	*0,797	*0,790	1			
إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط	*0,824	*0,753	*0,762	1		
التواصل مع الآخرين	*0,728	*0,636	*0,707	*0,718	1	
المقياس ككل	*0,794	*0,805	*0,748	*0,796	*0,745	1

القيمة الجدولية الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية(598)عند مستوى(0,05) تساوي(0,075)

ولغرض اختيار الفقرات بشكلها النهائي تم قبول الفقرات التي كانت مميزة في (المجموعتين المتطرفتين، علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، علاقة درجة الفقرة بالمجال) وفي ضوء ذلك حذفت الفقرتان (61، 70)، وبذلك أصبح المقياس بصيغته النهائية مكونًا من (68) فقرة صالحة لقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة (ملحق4).

الخصائص السايكومترية للمقياس :

1- الصدق Validity

يعد الصدق احد الوسائل المهمة في الحكم على صلاحية الفقرات وهو أكثر الصفات التي يجب ان يتصف به المقياس، كما يعد ايضا من الإجراءات الضرورية لمعظم البحوث (علام، 2000: 230)، وقد عبر (ثورندايك) عن الاختبار الصادق بقوله" هو الاختبار الذي يقيس مانريد ان نقيسه به ولاشيء غير ما نريد ان نقيسه" (العناني، 2002: 254).

وقد قامت الباحثة باستخراج نوعين من الصدق وهما الآتي:-

أ- الصدق الظاهري(Face Validity):-

يشير الصدق الظاهري إلى الدرجة التي يقيس بها الاختبار إلى ما يفترض قياسه وهو إجراء أولي لاختيار المقياس(الضامن، 2007: 113)، وان أفضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرضه على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها وهو يستهدف معرفة مدى تمثيل محتوى الاختبار أو المقياس للظاهرة (Maloney& Michael,1976:77)، وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس بصيغته الأولية (ملحق1) على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس والبالغ عددهم (20) محكمًا (ملحق 2) للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم بشأن الفقرات.

ب- صدق البناء (Construct Validity):-

ويقصد به ذلك النوع من الصدق الذي يقيس مدى العلاقة بين الأساس النظري للمقياس وبين فقراته (Moss,1994: 201)، ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس بإتباع أسلوب فاعلية الفقرات، أي مدى ارتباط درجة كل فِقرة من فِقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، أو بقدرة المقياس على التمييز بين الفئات أو المجموعات المتباينة في أدائها على مظهر من مظاهر السلوك (أبو جادو،2003: 400) يعد صدق البناء الذي يطلق عليه بعض العلماء صدق المفهوم، أو صدق التكوين الفرضي(Hypothetical Construct Validity) من المؤشرات الهامة في

التحقق من الصدق في بناء المقاييس النفسية، والتكوينات الفرضية تعد بمثابة خصائص يفترض أنها تميز الأفراد وينعكس أثرها في سلوكهم (علام، 2000: 217).

وهناك بعض الدلائل والمؤشرات لصدق البناء لعل أهمها الفروق بين الأفراد وعليه عندما حسبت الباحثة القوة التمييزية للفقرات عدت جميعها مميزة أي لها قدرة على قياس الفروق الفردية في المهارات الحياتية باستثناء فقرة واحدة، وأن جميع معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي ينتمي اليه دال إحصائيًا باستثناء فقرة، فضلًا عن ارتباط كل مكون بالمجالات الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائيًا، والجداول (6- 9) توضح ذلك، إذ تشير (انستازي) إلى أن الاتساق الداخلي له علاقة بصدق البناء (Anastasi , 1988:154) .

2- الثبات Reliability

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضًا الاستقرار في النتائج عبر الزمن(Anastasi &Urbina,2010:142) وتم حساب ثبات مقياس المهارات الحياتية بالطرق الآتية :-

أ- إعادة الاختبار (Test- Retest) :-

إن الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة (عبيدات وعدس وعبد الحق، 1996: 195)، ولحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار التي تؤشر الاستقرار بمرور الزمن، أعادت الباحثة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالبٍ وطالبة، اذ يجب ان يكون حجم العينة بطريقة إعادة الإجراء كبيرًا بدرجة كافية حتى نخفض من قيمة الخطأ المعياري، وهذا يعني من الناحية العملية أنه يجب ألا يقل حجم العينة عن100 فرد (أبوعلام، 2011: 490)، وبعد مرور (14) يومًا من التطبيق الأول، اختيرت هذه العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي من مجتمع البحث، إذ اختيرت كليتان عشوائيًا، واحدة من الكليات العلمية فكانت كلية الهندسة والأخرى من الكليات الإنسانية فكانت كلية التربية للعلوم الإنسانية، ومن كل من هاتين الكليتين اختير قسم دراسي واحد ومن هذا القسم اختيرت شعبة واحدة عشوائيًا والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

عينة إعادة الاختبار موزعة بحسب التخصص والجنس

التخصص	الكلية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
إنساني	التربية	25	25	50
علمي	الهندسة	25	25	50
المجموع		50	50	100

وبعد الانتهاء من التطبيقين الأول والثاني وحساب الدرجات، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، اذ بلغ معامل الارتباط (0,86) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه, وذلك إشارة إلى فوران (Foran,1972)، الذي أكد أن معامل الثبات الجيد ينبغي إن يزيد عن(0,70) (Foran, 1972:385).

ب- **التجزئة النصفية (Split Half) :-**

تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرق الشائعة في المقاييس النفسية؛ لأن معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها(Ebel &Frisbile,2009: 263)، وتتضح هذه الطريقة عند تطبيق المقياس من خلال تصنيف فقراته إلى نصفين متساويين يشكل النصف الأول الفقرات الفردية في حين يشمل النصف الثاني فقرات المقياس الزوجية (المياحي، 2011: 150).

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بسحب (100) استمارة من استمارات التحليل الاحصائي باستخدام الطريقة العشوائية المتناسبة والجدول(12) يوضح ذلك.

جدول(12)
عينة الثبات موزعة بحسب التخصص والجنس

التخصص	الكلية	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
إنساني	التربية الأساسية	12	16	28
	التربية للعلوم الإنسانية	12	21	33
	القانون	6	4	10
علمي	التربية للعلوم الصرفة	3	6	9
	الهندسة	4	7	11
	العلوم	4	5	9
المجموع		41	59	100

وباستخدام طريقة التجزئة النصفية التي تعبر عن التجانس الداخلي لفقرات الاختبار قسمت فقرات المقياس الى نصفين وبطريقة (الفردي- الزوجي) ولاستخراج معامل الثبات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس وقد بلغ معامل الارتباط (0,78) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون(Spearman-Bron) بلغ الثبات (0,88) إذ يكون معامل الثبات هذا تقديرًا لثبات طوله نصف الاختبار الاصلي ولتقدير ماسيكون عليه مستوى ثبات الاختبار كله يتم تطبيق معادلة (سبيرمان براون) (مهرنز وليهمن: 2003، 343)(الكناني وجابر، 2011: 160).

ج- معامل الفاكرونباخ (Coefficient Cronbach –Alpha):-

وقد أشار ثورندايك وهيجن (Thorandike& Hegen) إلى استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل موقف من مواقف المقياس، ويعتمد على الانحراف المعياري للمقياس ككل والانحراف المعياري لكل موقف على المقياس(ثورندايك وهيجن،1989: 79)، كما إن معامل ألفا (Alfa) يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally,1978:230)، ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة باستخدام عينة الثبات الموضحة في الجدول (12) والبالغ عددها(100) طالب وطالبة، وتم إيجاد معامل الثبات لها إذ بلغت قيمة معامل الثبات (0,89) وهو معامل ثبات جيد، أذ يرى جيلفورد (Guilford,1956)

ونـــانلي(Nannally,1978) أن معـــاملات ألفـــا يجـــب ألا تقـــل عـــن 0,70 (أبو علام، 2011: 500).

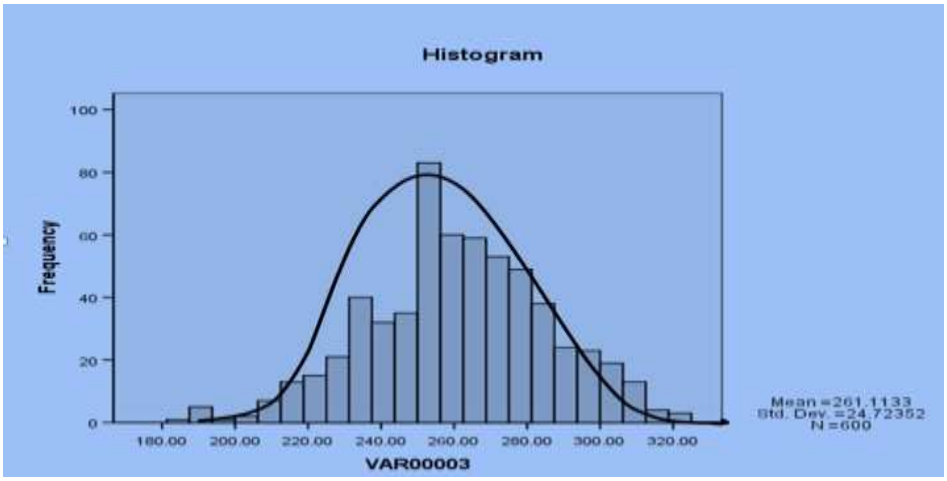
المؤشرات الإحصائية لمقياس المهارات الحياتية:

بما ان المفاهيم النفسية تتوزع توزيعًا اعتداليًا، وللتأكد من كون درجات افراد عينة التحليل الاحصائي تتوزع اعتداليًا، قامت الباحثة بحساب المؤشرات الاحصائية لدرجات الطلبة عن المقياس لغرض التعرف على مدى قرب أو بعد الدرجات من التوزيع الاعتدالي، وكما موضح في الجدول (13).

جدول (13)
الخصائص الإحصائية الوصفية لعينة البحث على مقياس المهارات الحياتية

ت	الخصائص الإحصائية الوصفية	قيمتها
1	المتوسط Mean	261,11
2	الوسيط Median	260
3	المنوال Mode	258
4	الانحراف المعياري Std,Dev	24,72
5	الالتواء Skewness	0,135
6	التفرطح Kurtosis	0,016
7	أقل درجة Minimum	182
8	أعلى درجة Maximum	324
9	الخطأ المعياريStandard error	1,009

ومن مؤشرات التفرطح (0,016) والالتواء (0,135) التي تقترب من القيم المعيارية للتوزيع ألاعتدالي بأقترابها من الصفر ومن التقارب الموجود بين مقاييس النزعة المركزية (المتوسط261,11، الوسيط260، المنوال258) نستنتج أن تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي من خصائص التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقًا في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع المدروس، والمدرج التكراري في الشكل(7) يوضح توزيع درجات أفراد عينة التحليل على مقياس المهارات الحياتية .



شكل (7)
توزيع درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس المهارات الحياتية

الأداة في صيغتها النهائية :

تضمن مقياس المهارات الحياتية بصيغته النهائية (68) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي: (مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، مهارة الوعي الذاتي والتعاطف، مهارة التفكير الإبداعي والتفكر الناقد، مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط، مهارة التواصل مع الآخرين)، وبلغ عدد الفقرات السلبية في المقياس(17) فقرة وتحمل التسلسل (2، 5، 6، 18، 19، 26، 29، 30، 32، 36، 38، 43، 47، 48، 50، 54، 58)، أما باقي الفقرات فكانت ايجابية، أما بدائل الاستجابة على فقرات المقياس فكان خماسيًا (تنطبق علي دائمًا، تنطبق على غالبًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي أبدًا) (ملحق4) يوضح ذلك، وتتراوح درجات الاستجابة بين(5-1) درجة للفقرات الايجابية، (1- 5) درجة للفقرات السلبية على التوالي، وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (340) درجة والدرجة الدنيا للمقياس (68) درجة وبمتوسط فرضي (204) درجة.

وبهذا أصبحت الأداة بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية (748) طالبًا وطالبةً من المرحلة الجامعية.

ثانيًا:- مقياس السيادة الدماغية

تحقيقًا لأهداف البحث الحالي تبنت الباحثة مقياس السيادة الدماغية بنسخته الأصلية الذي أعده الباحث (نيد هيرمان)(ملحق 5) وتعد ترجمة المقياس واحدة من أولى المشكلات التي تواجه إي باحث يروم تحري الصدق في الترجمة، والتي يتم من خلالها نقل هذا المقياس أو غيره من ثقافة إلى أخرى (Butcher, 1998: 4).

وبعد أنْ اطلعت الباحثة على مقياس السيادة الدماغية ناقشت فقراته مع عدد من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وجدت ضرورة ترجمة المقياس إلى اللغة العربية بحيث تتسم الترجمة بالوضوح والدقة بما يتلائم مع عينة البحث.

إجراءات ترجمة المقياس السيادة الدماغية

1 – ترجمت الباحثة مقياس السيادة الدماغية من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية وبمساعدة المتخصصين في اللغة الانكليزية [*].

2- عرضت الباحثة فقرات المقياس على عينة من الطلبة والبالغ عددها (20) طالبًا وطالبة من الصف الأول في كلية الهندسة للعام الدراسي (2012– 2013)م، وأجرت مناقشات شفوية حول مدى وضوح كل فقرة من فقرات المقياس، وتعديل الكلمات الغامضة وغير المفهومة.

3- بعد التأكد من وضوح الفقرات قامت الباحثة وبمساعدة المتخصصين في اللغة الأنكليزية[**] بترجمة المقياس مرة أُخرى من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية(ملحق6)،

*** ا.م .د. مسلم مهدي ولي / جامعة ديالى – كلية التربية الاساسية، م. د.غزوان عدنان محمد/ جامعة ديالى– كلية التربية للعلوم الانسانية، م.م إيمان أحمد حسون/ جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية، م.م إيمان رياض اديب/ جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الانساني.**

**** أ.م د.أمثل محمد عباس / جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية، أ. م.د. رشاعبد المنعم/كلية الآداب جامعة بغداد، أ. م.د. زينب عباس جواد/ جامعة ديالى– كلية التربية للعلوم الانسانية.**

وبذلك أصبح لدى الباحثة نسختان من مقياس السيادة الدماغية، احدهما يمثل النسخة الأصلية، والآخر يمثل النسخة المقترحة عن النسخة العربية.

4- ولغرض التأكد من صدق الترجمة عرضت الباحثة النسختين(المقياس بنسخته الأصلية والنسخة المقترحة للترجمة عن النسخة العربية)(ملحق6،5)على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس*** من يجيدون اللغة الانكليزية، لغرض استحصال آراءهم لمدى الاتفاق بين كل فقرة من فقرات المقياس عبر النسختين وأعطاء درجة كلية للتطابق بين النسختين مع إجراء التعديل المناسب، وقد بلغت نسبة الاتفاق (84%) وهي نسبة عالية ومقبولة وبعد ذلك أصبح المقياس جاهزًا بصورته الأولية (الملحق 7).

عينة وضوح التعليمات والفقرات :-

لغرض تعرّف وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته وبدائله، والكشف عن الصعوبات التي تواجه المستجيب لتلافيها، والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن المقياس؛ فقد طبقت الباحثة المقياس على عينة بلغت (30) طالبًا وطالبة، اختيروا عشوائيًا من غير عينة البناء وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات اتضح أَن فقرات المقياس وتعليماته(الملحق7) كانت واضحة لدى الطلبة وأن مدى الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس بلغ بين (20- 30) دقيقة بمتوسط قدره (26) دقيقة.

***** أ.د أروى محمد ربيع/ جامعة بغداد - كلية الآداب، أ.م.د أياد حميد محمود/جامعة ديالى مركز التوفل، أ.م.د خديجة حيدر نوري/ الجامعة المستنصرية - كلية الآداب ، م.د حيدر مزهر يعقوب/جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الانسانية، م. دغزوان عدنان محمد /جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الانسانية، م.م. لقاء حبيب عبود/جامعة ديالى كلية التربية للعلوم الانسانية، م.م نهى عامر كامل/جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الانسانية.**

وصف وتصحيح المقياس :-

إن مقياس (نيد هيرمان) للسيادة الدماغية ماهو الا أربعة مقاييس وفق تقسيمه الرباعي للدماغ (D،C،B،A) وضعها في مقياس واحد يضم(120) سؤالًا وكل طالب يحصل على أربع درجات وللحكم على سيادة ذلك القسم نعتمد على معيار هيرمان للسيادة وهو (0-33) سيادة ضعيفة، (34-66) سيادة متوسطة، (67- فأكثر) سيادة قوية، اي مقارنة الدرجات الاربع للطالب بهذا المعيار وملاحظة الدرجة الاكثر من 67 لأيّ قسم يكون السيادة له، ويتم تصحيح المقياس من خلال مفتاح التصحيح الذي وضعه هيرمان باعطاء الدرجات لأقسام الدماغ وحسب الآتي:A=1 ، B= 2 ، C=3 ،D=4 (عند عدم وجود معيار محدد للسؤال)، وقد أستخدمWوهو يعني اعطاء درجة للقسمين(B، C)، وان الاسئلة من (1-4) هي معلومات (شخصية) تشمل (الاسم أختياري، الجنس، التخصص، المرحلة الجامعية)، أما السؤالان (5-6) فهي تشمل (وضع اليد) ويضم السؤال(5) أسئلة رباعية تتوزع الدرجات على أقسام الدماغ (أ C- ب-D ج-A د-B) ويضم السؤال(6) خمسة اسئلة فرعية (أ D- ب-C ج-W د-B هـ-A)، والأسئلة (7-8-9) فهي تشمل(موضوعات مدرسية) تتوزع الدرجات على أقسام الدماغ (D9- W8-A7)، وتعطى لها الدرجات (1-3) أما الأسئلة من (10-25) فهي (عناصر العمل) ويتكون من (16) تقابلها(5) بدائل تتراوح درجات الاستجابة عليها (1-5)، تتوزع الدرجات على أقسام الدماغ (A10- B11- D12 - C13 - D14 -C15-A16-B17- B18 -C19- A20- D21- C22- B23- D24 -A25) والأسئلة من(26-50)(أوصاف مفتاحيه) تضم (25) سؤال يطلب من الطالب اختيار (ثماني) منها بحيث تصفه بشكل أفضل من غيرها تقابلها (2) بدائل تتمثل بـ(2-3) تتوزع الدرجات على أقسام الدماغ(A26-D27-C28- B29 -D30-B31- B32 -A33 -B34 - C35-D36- A37 -C38-A39- A40 -B41-A42-C43- B44-D45-D46- A47 -C48-D49-A50)، من (51-72) (الهوايات) وتضم (22) سؤال تمثل هوايات مختلفة يطلب من الطالب اختيار (ست) منها حسب درجة ممارسته لها يقابلها (3) بدائل تتمثل بـ (3-2-1) وتتوزع الدرجات على أقسام الدماغ

- C59 - B58 - C57 - C56- C55 - B54- W53- B52-D 51)
- W69-C68- C67 – W66 - C65 - D64- D63 - C62 - A61-A60
A72-C71-B70)، والسؤال (73)(مستوى الدافعية) ويتكون من سؤال واحدة يتناول الوقت الذي تكون فيه دافعية الفرد في أعلى حالاتها، فهو سؤال ثلاثي تتوزع الدرجات على أقسام الدماغ(أA-بW-جD)، والسؤالان(74-75)(دوخة المواصلات)، ويتكون من سؤالين اثنين تتناولان درجة الإصابة بدوخة المواصلات من حيث تكرارها فالسؤال (74) رباعي تتوزع الدرجات على أقسام الدماغ (أ A- بB-جC- دD)، اما االسؤال (75)، فهو ثنائي تتوزع الدرجتين على القسمين (أA، بD)، أما أسئلة(أزواج الصفات) فتضم (24) سؤالًا وكل سؤال يعرض صفتين اثنتين مختلفتين يطلب من المستجيب اختيار احدهما فهي ثنائية ومتقطعة الاستجابة وتتوزع الدرجات على أقسام الدماغ (76) (أB- بC)، (77) (أA-بD)، (78) (أA-بC)، (79) (أA-بB)، (80) (أB-بD)، (81) (أD-بC)، (82) (أC-بA)، (83) (أC- بB)، (84) (أC- بD)، (85) (أB-بD)، (86) (أD- بA)، (87) (أC- بA)، (88) (أD- بB)، (89) (أD- بA)، (90) (أD- بA)،(91) (أB- بC)، (92) (أC- بB)،(93) (أD- بC)،(94) (أC- بD)،(95) (أA- بC)، (96) (أA-بB)، (97) (أB-بD)، (98) (أB- بA)، (99) (أA-بB)، أماالسؤال(100) (الانطوائي /انبساطي) ويتألف من سؤال واحدة يطلب فيها من الطالب تحديد موقعه على متصل يمتد مابين الانطوائية والانبساطية فان درجة الاستجابة عليها تتراوح من(1- 9)، وتعطى الدرجات(1-2) للقسم A،(3-4) للقسمB والدرجة 5= W للقسمين(B-C) ،(6-7) للقسمC، والدرجة(8-9) للقسم D أما الأسئلة من(101-120) فهي (عشرون سؤالًا) تقابلها(5) بدائل تتمثل ب(موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) وفي ضوء هذه البدائل تتراوح درجات الاستجابة من(5-1)، والدرجات تتوزع على أقسام الدماغ(A101 - C102 - C103 - A104- 105 B -D106 -D107
-A115 - D114 -B113 - C112 - A111 -D110 - B109- C108
A120 - C119- D118-B117 -B116).

التحليل الإحصائي للفقرات :-

طبقت الباحثة مقياس السيادة الدماغية المترجم (الملحق7) على عينة التحليل الإحصائي البالغة (600) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة من طلبة جامعة ديالى؛ لأغراض تحليل الفقرات وهي العينة نفسها التي تم استخدامها في تطبيق مقياس المهارات الحياتية(أنظر جدول6).

1- القوة التمييزية للفقرات

تم استخراج القوة التميزية لفقرات مقياس السيادة الدماغية من خلال اتباع الخطوات التالية:-

أ- تحديد الدرجة الكلية لكل قسم من أقسام الدماغ الاربعة (D،C،B،A) بجمع الدرجات للفقرات الموضوعة؛ لقياس ذلك القسم.

ب-أخذ كل قسم على حده ثم ترتيب الاستمارات الـ(600) ترتيب تنازلي من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

ج- تحديد (نسبة 27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لكل قسم من أقسام الدماغ والبالغ عددها (162)استمارة و (بنسبة 27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (162) وبذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن، ثم طبق الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين المجموعتين، للفقرات المستمرة الاستجابة وهي (7 -72) و (100-120) وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (322)، كانت جميعها مميزة والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

القوة التمييزية للفقرات المستمرة الاستجابة لمقياس السيادة الدماغية وعلاقة الفقرة بالقسم

فقرات القسم A	المجموعة العليا مج 162		المجموعة الدنيا مج 162		القيمة التائية المحسوبة	معامل أرتباط بيرسون	فقرات القسم B	المجموعة العليا مج 162		المجموعة الدنيا مج 162		القيمة التائية المحسوبة	معامل أرتباط بيرسون
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
7	2,2	0,87	1,9	0,80	2,4	0,12	8	2,3	0,73	2	0,84	3,3	0,16
10	3,6	1,40	2,4	1,32	8	0,34	11	3,3	1,37	2,7	1,28	4,1	0,19
16	3,3	1,5	2,6	1,44	4	0,18	17	3,7	1,1	2,5	1,24	8,9	0,36
20	4,2	1,12	3,21	1,34	7,1	0,31	18	3,4	1,25	2,4	1,35	6,8	0,33
25	3,1	1,36	2,19	1,27	5,9	0,26	23	3,8	1,15	2,7	1,4	7,9	0,32
26	1,7	0,99	1,06	1,11	5,7	0,26	29	0,4	0,77	0,2	0,55	2,6	0,09
33	1	1,07	0,41	0,83	5,4	0,33	31	0,9	1,06	0,5	0,88	3	0,16
37	0,9	1,03	0,27	0,73	6,4	0,25	32	1,6	1,02	1,1	1,08	4,6	0,25
38	0,9	1,08	0,58	0,93	2,4	0,09	34	0,6	0,94	0,2	0,56	5	0,28
40	1,7	1,09	1,12	1,12	4,9	0,18	41	1,6	1,03	0,7	1	7,6	0,32
42	0,9	1,06	0,59	1,01	2,7	0,14	44	0,9	1,04	0,6	0,99	2,7	0,11
47	0,6	0,90	0,09	0,44	6	0,13	52	0,5	0,83	0,1	0,3	6,6	0,17
50	0,7	1,01	0,30	0,75	4,4	0,13	53	0,2	0,62	0,01	0,17	3,5	0,15
60	0,5	0,81	0,02	0,22	7,1	0,08	54	0,5	0,84	0,3	0,65	2,2	0,12
61	1,3	1,14	0,85	1,00	3,9	0,19	58	0,5	0,92	0,17	0,52	4	0,16
72	0,6	1,04	0,09	0,38	6,3	0,11	66	0,2	0,65	0,04	0,29	2,1	0,12
100	0,1	0,31	0,01	0,11	2,6	0,13	69	0,9	1,41	0,2	0,49	6,1	0,14
101	4,4	0,71	3,90	0,91	5,6	0,21	70	0,6	1,03	0,3	0,67	3,7	0,17
104	4,7	0,59	4,27	0,97	5	0,25	100	3,6	2,18	0,8	1,73	2,7	0,42
111	4,2	1,02	3,25	1,26	7,2	0,33	105	4,3	0,82	3,5	1,02	8,2	0,35
115	3,6	0,89	3,07	1,10	4,7	0,18	109	3,5	1,14	3	1,08	4,4	0,22
120	4,1	0,99	3,40	1,10	5,9	0,32	113	4,6	0,68	3,9	0,97	7,1	0,34
							116	4,1	0,9	3,2	1,07	8,1	0,33
							117	4,7	0,49	4,3	0,9	5,8	0,23

القسم C	المجموعة العليا مج 162		المجموعة الدنيا مج 162		القيمة التائية المحسوبة	معامل أرتباط بيرسون	القسم D	المجموعة العليا مج 162		المجموعة الدنيا مج 162		القيمة التائية المحسوبة	معامل أرتباط بيرسون
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
8	2,3	0,8	2,1	0,8	2,2	0,10	9	2,1	0,75	1,8	0,82	3,7	0,15
13	4,1	1,15	3,3	1,37	4,9	0,26	12	3,5	1,38	3	1,27	3,3	0,2
15	3,9	1,22	2,6	1,34	9,1	0,36	14	2,8	1,28	2,3	1,11	3,7	0,17
19	4	1,3	3,3	1,37	4,5	0,19	21	3,1	1,42	2,3	1,15	6,2	0,28
22	3,6	1,23	2,8	1,27	5,9	0,27	24	3,3	1,33	2,4	1,31	6,1	0,28
28	0,9	1,04	0,5	0,92	3,3	0,15	27	1,1	1,10	0,27	0,71	8,3	0,30
35	1,8	1,10	1,3	1,18	4,5	0,22	30	0,2	0,65	0,09	0,43	2	0,10

0,17	3	0,58	0,17	0,83	0,4	36	0,21	3,9	0,93	0,5	1,07	0,9	39
0,12	3,4	1	0,77	1,02	1,2	45	0,16	4,3	0,62	0,2	0,93	0,6	43
0,21	5,3	0,57	0,16	0,92	0,6	46	0,10	3	0,91	0,6	1,03	0,9	48
0,19	3,8	0,15	0,01	0,62	0,2	49	0,12	3,8	0,48	0,1	0,80	0,4	53
0,18	2,2	0,95	0,69	1,06	1	51	0,18	2,2	0,77	0,4	0,86	0,6	55
0,14	3,8	0,38	0,09	0,85	0,4	63	0,23	4,4	1,03	0,7	1,12	1,3	56
0,23	4,3	0,85	0,46	1,05	0,9	64	0,12	3	0,75	0,4	0,93	0,6	57
0,55	14	0,62	0,04	4,25	4,9	100	0,10	2,9	1,09	1	1,10	1,3	59
0,33	8,7	0,89	2,96	1,02	3,9	106	0,17	2,2	1,11	0,9	1,04	1,2	62
0,20	4,7	1,25	3,06	1,07	3,7	107	0,11	3,1	1,02	0,9	1,13	1,3	65
0,24	5,8	1,05	2,58	1,30	3,4	110	0,17	4,5	0,33	0,1	1,04	0,5	66
0,28	9	1,09	3	0,91	4	114	0,16	2,2	0,77	0,4	0,99	0,6	67
0,30	6,9	0,99	3,25	0,87	4	118	0,12	3,2	0,87	0,4	1,08	0,8	68
							0,14	3,3	0,72	0,3	0,95	0,6	69
							0,18	2,1	1,09	0,9	1,15	1,1	71
							0,5	4,1	1,51	0,4	3,09	4,4	100
							0,21	15	1,2	2,9	1,11	3,6	102
							0,13	5	0,9	4,1	0,71	4,4	103
							0,25	3,1	1,05	3,9	0,69	4,4	108
							0,23	5	1,22	3,5	1,01	4,1	112
							0,17	4,1	1,06	3,1	1,16	3,5	119

القيمة التائية الجدولية تساوي(1,96) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (322) ,
القيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط تساوي(0,075).

اما الفقرات (6،5) و(73- 99) فهي متقطعة الاستجابة تم استخراج القوة التميزية باستخدام (مربع كاي) وكانت جميعها مميزة عند مقارنتها بالدرجة الجدولية لمربع كاي والبالغة(3,84) عند مستوى(0,05) وبدرجة حرية (1) والجدول(15) يوضح ذلك.

جدول (15)

القوة التمييزية للفقرات المتقطعة الاستجابة لمقياس السيادة الدماغية وعلاقة الفقرة بالقسم

معامل ارتباط بوينت بايسريل	قيمة مربع كاي المحسوبة	المجموعة الدنيا مج 162		المجموعة العليا مج 162		فقرات القسم B	معامل ارتباط بوينت بايسريل	قيمة مربع كاي المحسوبة	المجموعة الدنيا مج 162		المجموعة العليا مج 162		فقرات القسم A
		لا	موافق	لا	موافق				لا	موافق	لا	موافق	
0,2	6,6	141	21	123	39	5	0,3	41	79	83	25	137	5
0,32	44,5	110	52	50	112	6	0,29	39,3	119	43	63	99	6
0,28	48,7	151	11	98	64	73	0,23	18,8		80	44	118	73
0,22	22,4	133	29	94	68	74	0,23	33,6	100	62	48	114	74

0,32	55,4	140	22	77	85	76	0,33	42,1	92	70	35	127	75
0,34	51,4	130	32	67	95	79	0,25	33,5	66	96	20	142	77
0,31	42,1	92	70	35	127	80	0,21	21,5	147	15	114	48	78
0,4	58	124	38	56	106	83	0,2	19	77	85	39	123	79
0,24	24	135	27	95	67	85	0,25	31,8	92	70	42	120	82
0,37	69,3	149	13	81	81	88	0,34	56,3	97	65	31	131	86
0,35	78,2	140	22	63	99	91	0,2	31,1	133	29	86	76	87
0,26	32,1	107	55	56	106	92	0,19	13	65	97	35	127	89
0,32	57,6	123	39	55	107	96	0,27	23,7	68	94	28	134	90
0,22	27,4	55	107	16	146	97	0,19	20,9	141	21	106	56	95
0,27	35,3	97	65	44	118	98	0,37	17,4	86	76	49	113	96
0,2	32	112	50	61	101	99	0,2	33	122	40	71	91	98
							0,2	29	109	53	63	99	99

معامل ارتباط بوينت بايسريل	قيمة مربع كاي المحسوبة	المجموعة الدنيا مج 162		المجوعة العليا مج 162		فقرات القسمD	معامل ارتباط بوينت بايسريل	قيمة مربع كاي المحسوبة	المجموعة الدنيا مج 162		المجوعة العليا مج 162		فقرات القسمC
		لا	موافق	لا	موافق				لا	موافق	لا	موافق	
0,2	10	156	6	140	22	5	0,2	11,0	161	1	149	13	5
0,2	12,5	159	3	143	19	6	0,15	7,19	147	15	130	32	6
0,3	32,4	150	12	109	53	73	0,11	18,8	82	80	44	118	73
0,17	12,7	157	5	139	23	74	0,17	9,75	157	5	142	20	74
0,29	29,3	119	43	71	91	75	0,43	90,6	92	70	12	150	76
0,29	42,2	148	14	98	64	77	0,41	76,8	74	88	6	156	78
0,39	89,2	140	22	57	105	80	0,45	101	118	44	28	134	81
0,4	66	125	37	52	110	81	0,4	70,0	127	35	51	111	82
0,32	66,9	141	21	71	91	84	0,41	81,7	114	48	33	129	83
0,24	26	80	82	36	126	85	0,34	42,6	80	82	25	137	84
0,42	89,8	135	25	53	109	86	0,34	42,4	73	89	20	142	87
0,28	35,5	69	93	21	141	88	0,3	40,5	81	81	27	135	91
0,31	40,5	135	27	81	81	89	0,33	62,3	118	44	47	115	92
0,42	83,7	155	7	82	80	90	0,29	27,2	47	115	11	151	93
0,2	12,7	149	13	126	36	93	0,23	14,8	83	97	49	113	94
0,3	40	124	38	68	94	94	0,4	43	69	93	17	145	95
0,3	22	141	21	105	57	97							

قيمة مربع كاي الجدولية تساوي (3,84) عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (1).
القيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط تساوي(0,075).

2- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لأقسام السيادة الدماغية :-

لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للقسم، فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للفقرات المستمرة الاستجابة، أما الفقرات التي كانت استجابتها متقطعة فقد استعمل معامل ارتباط بوينت بايسريال (Point Bisereal)؛ ، وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مقارنتها بالقيمة الحرجة الجدولية البالغة (0,075) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (598)، والجدولان(14،15) آنفًا يوضحا ذلك.

الخصائص السايكومترية لمقياس السيادة الدماغية:

1- الصدق Validity

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية التي تكشف مدى تحقيق المقياس للغرض الذي أُعد لأجله، إذ ترى انستازيا ان الصدق موقفي؛ لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة الطلبة، وهو نسبي وليس مطلقًا . (Anastasi&Urbina, 2010: 115)

مؤشرات الصدق :-

أ- صدق الترجمة:-

لقد استخرج هذا النوع من الصدق من خلال المرور بمراحل ترجمة مقياس السيادة الدماغية لهيرمان ومن ثم عرض صورتي المقياس على مجموعة من المختصين في اللغة الانكليزية وعلم النفس (أنظر، ص162-163) لاستحصال آراءهم في مدى تطابق الترجمة بين النص الاصلي والنص المترجم من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية، وقد كانت نسبة الاتفاق(84%) بين الصورتين.

ب- صدق البناء (Construct Validity) :-

يحدد صدق البناء المدى الذي تستطيع فيه الأداة قياس ماأُعدت لقياسه وتشير انستازي (Anastasi) إلى أن صدق البناء يتطلب تراكمًا تدريجيًا للمعلومات من مصادر متنوعة، وأنها وجهت الانتباه إلى دور النظرية النفسية

في بناء المقياس بصياغة فرضيات يمكن إثباتها أو وضعها في عملية التحقق من الصدق (Anastasi, 2010:171)، ويتطلب صدق البناء صياغة فرضيات يمكن إثباتها أو دحضها، فضلًا عن أساليب أخرى تتمثل بحساب الارتباطات مع مقاييس أخرى، والتحليل العاملي، والاتساق الداخلي (Anastasi&Urbina,1997:126-129) وللكشف عن صدق البناء يرى جرونلاند (Gronland,1966) ضرورة اتباع الخطوات التالية:-

- التعريف بالإطار النظري للسمة المرتبطة بنتائج الاختبار.
- اشتقاق الفرضيات المرتبطة بنتائج الاختبار.
- اختبار صحة الفرضيات والتحقق من ذلك منطقيًا أو تجريبيًا(محاسنة،2013: 57).

وعليه تم صياغة الفرضية الآتية للحصول على صدق البناء :

(توجد فروق بين الجنسين في السيادة الدماغية)

فقد أشار(هيرمان Herrmann) في ضوء نظريته (السيادة الدماغية) إلى أن هناك اختلافًا بين الجنسين (ذكور- إناث) في أقسام السيادة الدماغية الرباعية (www,shambaughleadership,com), وقد تم التحقق من هذا الفرض، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالبٍ وطالبة بواقع (50) طالب و(50) طالبة تم اختيارهم عشوائيا، إذ أوضحت نتائج الدراسة بأن المتوسط الحسابي للذكور في القسم (A) (74,71) وانحراف معياري (9,36)؛ بينما كان المتوسط الحسابي للإناث في القسم (A)(69,18) وانحراف معياري (7,87) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (3,17) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,99) عند مستوى دلالة (0,05)، ظهر وجود فروق في السيادة الدماغية لصالح الذكور، أما المتوسط الحسابي للذكور في القسم (B) فكان(64,12) وانحراف معياري (12,72) بينما كان المتوسط الحسابي للإناث في القسم (B) (57,86) وانحراف معياري (10,96)، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,61) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,99) عند مستوى

دلالة (0,05) ظهر وجود فروق في السيادة الدماغية لصالح الذكور، أما المتوسط الحسابي للذكور في القسم (C) فكان (53,45) وانحراف معياري (6,90) بينما كان المتوسط الحسابي للإناث في القسم (C) (58,68) وانحراف معياري (8,38) ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (–3,37) وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,99) عند مستوى دلالة (0,05) ظهر وجود فروق في السيادة الدماغية لصالح الإناث، أما المتوسط الحسابي للذكور في القسم (D) فكان (54,86) وانحراف معياري (5,37) بينما كان المتوسط الحسابي للإناث في القسم (51,36) (D) وانحراف معياري (5,21)، ولغرض معرفة دلالة الفرق بينهما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اذ ظهر أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (3,27)، وعند مقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (1,99) عند مستوى دلالة (0,05)

ظهر وجود فروق في السيادة الدماغية لصالح الذكور، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)
الاختبار التائي لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث لمقياس السيادة الدماغية

أقسام السيادة الدماغية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
A	ذكور	50	74,71	9,36	3,17	1,99	دالة لصالح الذكور
	إناث	50	69,18	7,87			
B	ذكور	50	64,12	12,72	2,61		دالة لصالح الذكور
	إناث	50	57,86	10,96			
C	ذكور	50	53,45	6,90	- 3,37		دالة لصالح الإناث
	إناث	50	58,68	8,38			
D	ذكور	50	54,86	5,37	3,27		دالة لصالح الذكور
	إناث	50	51,36	5,21			

القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0,05) وبدرجة حرية (98) تساوي (1,99)

2- الثبات Reliability

تم إيجاد ثبات مقياس السيادة الدماغية بطريقتين هما :-

أ-إعادة الاختبار (Test-Re-Test):-

لمعرفة الثبات لمقياس السيادة الدماغية قامت الباحثة بتطبيقه على عينة بلغت (100) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، وبعد مرور (14) يوم تم إعادة الاختبار على العينة نفسها، ثم أوجدت العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول(17) يوضح ذلك، وتعد جميع معاملات الثبات لاقسام السيادة الدماغية جيدة يمكن الركون إليها.

ب- معامل ألفا كرونباخ (Alpha cronbach) :-

لأجل استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت(100) طالب وطالبة، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج ان جميع معاملات الثبات لأقسام السيادة الدماغية جيدة يمكن الركون إليه والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

الثبات لمقياس السيادة الدماغية بطريقتي اعادة الاختبار والفاكرونباخ

أقسام السيادة الدماغية	إعادة الاختبار	معامل الفاكرونباخ
A	0,78	0,80
B	0,84	0,89
C	0,85	0,86
D	0,84	0,85

ثالثًا:- مقياس قابلية الاستهواء

وتحقيقًا لأهداف البحث يتطلب أداة لقياس قابلية الاستهواء، وقد تم إعداد المقياس للأسباب الآتية:-

1- لم تحصل الباحثة على مقياس اجنبي يلائم طبيعة مجتمعنا وثقافته وعاداته ومعاييره، ويلائم طبيعة عينة البحث.

2- هناك مقاييس عراقية أعدت لشرائح مختلفة ذات طبيعة تختلف عن طبيعة عينة البحث الحالي، فمقياس علي (2010) أُعدّ لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعة ومقياس العكيلي (2011) أُعد لطلبة المرحلة الإعدادية من المتميزين فضلًا عن قياسه للاستهواء المضاد.

خطوات بناء مقياس قابلية الاستهواء

1- **تحديد مفهوم القابلية للاستهواء**

قامت الباحثة بتحديد مفهوم القابلية للاستهواء من النظرية المعتمدة وهي نظرية التنافر المعرفي لـ(فستنجر)، وعرفت قابلية الاستهواء بأنه " ميل الفرد في تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات الملقاة من الآخرين دون مناقشة أو تمحيص وذلك لأجل التقليل من حدة التنافر المعرفي لديه".

2- **صياغة المواقف لمقياس قابلية الاستهواء**

في ضوء البحث المتعمق في النظرية المتبناة (نظرية التنافر المعرفي) تم صياغة عدد من المواقف والتي تقيس قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة ، وذلك استنادًا إلى التعريف النظري والخلفية النظرية للموضوع، وبالاطلاع على الدراسات السابقة فقد أُخذت مواقف أُخر من مقياس (الأسدي،2004) ومقياس (علي،2010) لملائمتها لمجتمع البحث، وبذلك اصبح المقياس بصيغته الأولية يتضمن (28) موقفًا و(الملحق8) يوضح ذلك.

3- **صلاحية المواقف**

ولغرض التحقق من مدى صلاحية مواقف المقياس، تم عرضه بصيغتها الأولية (ملحق8) على مجموعة من المحكمين في التربية وعلم النفس (ملحق2)، وبعد مراجعة آرائهم وفي ضوء ملاحظاتهم تم التوصل إلى الآتي:

- تعديل المواقف(1 ،7، 8، 27،9) (ملحق8)، لجعلها أوضح على الفهم .

- الإبقاء على المواقف الحاصلة على أعلى من قيمة مربع كاي الجدولية (3,84) ، وحذف المواقف التي حصلت على اقل من قيمة مربع كاي الجدولية والمواقف هي(3، 12، 18، 21) والجدول(18) يوضح ذلك.

جدول (18)
نتائج آراء المحكمين على مواقف مقياس قابلية الاستهواء

رقم الفقرة	عدد الفقرات	الموافقون		غير الموافقون		قيمة مربع كاي
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	
2-4-5-6-10-11-13-15-16-17-19-20-22-23-24-25-26-28	18	20	%100	-	-	20
9	2	19	%95	1	%5	16,2
7-8 - 14-27	4	18	%90	2	%10	12,8
3-12-21	3	14	%70	6	%30	3,2
18	1	12	%60	8	%40	0,8

قيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية (1) تساوي(3,84)

ولغرض التحقق من السلامة اللغوية لمواقف المقياس قامت الباحثة بعرض (24) موقف على خبير لغوي* ؛ لتكون المواقف جاهزة للتحليل الإحصائي (ملحق 9).

4- إعداد تعليمات المقياس

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته لمواقف المقياس؛ لذا رُوعي في صياغتها أن تكون واضحة ومفهومة، وتم التأكيد فيها على ضرورة اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسب الذي يعبر عن رأيه الصريح من بدائل المقياس، وطلب من المستجيب تقديم بعض المعلومات العامة (الجنس،

* الخبير اللغوي أ.م.د. وليد نهاد عباس

التخصص)، كما تم التأكيد فيها على أن الاستجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحث وأنها سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

5- تصحيح المقياس

تم تصحيح مقياس القابلية للاستهواء والذي بلغ (24) موقفًا، ولكل موقف ثلاث بدائل للاستجابة تشير إلى (الاستهواء، والاعتدال، والاستهواء المضاد) وأعطت الباحثة الدرجات (1-2- 3) على التوالي، ووزعت بدائل الاستجابة عشوائيًا على (أ- ب- ج)، ووضعت مفتاح للتصحيح (ملحق10)؛ ولأجل الحصول على الدرجة الكلية لكل مستجيب تجمع الدرجات التي يحصل عليها في استجابته على مواقف المقياس، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على مقياس القابلية للاستهواء (24) وأعلى درجة (72) وبمتوسط فرضي(48).

6- عينة وضوح التعليمات والمواقف

للتحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته من المستجيبين وكذلك بغية تحديد الوقت اللازم للإجابة، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (30) طالبًا وطالبة، اختيروا عشوائيًا من طلبة الصف الأول في كلية التربية للعلوم الإنسانية، وقد تمت الإجابة عنه من قبلهم على شكل مجموعات صغيرة وبوجود الباحثة لتأشير جوانب الغموض أوعدم الوضوح سواء في المواقف أم في بدائل الاستجابة، وقد اختارت الباحثة هذه العينة؛ لأن فهم الفقرات والتعليمات منهم يعني إمكانية فهم طلبة الصفوف الأخرى المتقدمة لها. وقد تبين من خلال هذا التطبيق أن جميع المواقف وتعليمات الإجابة واضحة ومفهومة من المستجيبين، وأن مدى الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات المقياس بلغ بين (12- 15) دقيقة بمتوسط قدره (13) دقيقة.

التحليل الإحصائي للمواقف

1- القوة التمييزية:

لأجل إستخراج القوة التمييزية أعتمدت الباحثة على عينة التحليل الإحصائي والخطوات نفسها المتبعة في استخراج القوة التمييزية لمقياس المهارات الحياتية (ينظر، ص 149-150) والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

القوة التمييزية لفقرات مقياس قابلية الاستهوء

ت	المجموعة العليا مج 162		المجموعة الدنيا مج 162		القيمة التائية المحسوبة	ت	المجموعة العليا مج 162		المجموعة الدنيا مج 162		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	2,4	0,5	2,2	0,4	2,5	13	2	0,7	1,7	0,6	5,5
2	2,1	0,5	1,8	0,5	5,3	14	2,3	0,6	2	0,5	4,3
3	1,9	0,8	1,4	0,7	6,5	15	2,4	0,7	1,8	0,7	7,1
4	2,3	0,6	1,9	0,6	5,3	16	2,2	0,7	1,7	0,5	6,7
5	2,2	0,7	1,6	0,7	7,8	17	2,1	0,7	1,6	0,6	7,2
6	1,9	0,7	1,4	0,6	6,9	18	2,2	0,7	1,5	0,6	11
7	2,5	0,6	1,8	0,7	9,8	19	2,2	0,7	1,5	0,6	9,8
8	1,9	0,7	1,3	0,5	8,3	20	2,6	0,6	2	0,7	8,1
9	2,4	0,6	2	0,5	6,4	21	2,2	0,6	1,7	0,6	8
10	2	0,6	1,3	0,4	12	22	2,2	0,6	1,6	0,6	9,7
11	2,1	0,6	1,6	0,5	7,3	23	2,2	0,8	1,6	0,8	7
12	2,5	0,7	1,9	0,8	6,7	24	2,3	0,8	1,3	0,6	13

القيمة التائية الجدولية عند درجة حرية (322) ومستوى دلالة (0,05) تساوي(1,96).

2-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity)

ولتحقيق ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل موقف والدرجة الكلية لاستمارات أفراد العينة البالغة

(600) استمارة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين(0,198- 0,506) في مقياس القابلية للاستهواء، وقد اتضح أن الارتباطات كلها دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط والبالغة(0,075) عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (598) والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس قابلية الاستهواء

الموقف	معامل ارتباط بيرسون	الموقف	معامل ارتباط بيرسون	الموقف	معامل ارتباط بيرسون	الموقف	معامل ارتباط بيرسون
1	0,381	7	0,407	13	0,296	19	0,399
2	0,246	8	0,399	14	0,198	20	0,326
3	0,305	9	0,315	15	0,353	21	0,405
4	0,260	10	0,506	16	0,329	22	0,423
5	0,325	11	0,360	17	0,352	23	0,326
6	0,341	12	0,318	18	0,473	24	0,413

القيمة الحرجة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية (598) تساوي (0,075)

وبذلك اصبح المقياس بصيغته النهائية مكونًا من (24) فقرة صالحة لقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة(ملحق 9).

الخصائص السايكومترية لمقياس قابلية الاستهواء

1- الصدق Validity

قامت الباحثة باستخراج نوعين من الصدق هما:-

أ- الصدق الظاهري

حرصت الباحثة من خلال هذا النوع من الصدق على أن تكون مواقف الاختبار مناسبة للهدف الذي وضع من أجله الاختبار في قياس القابلية للاستهواء، وقد تحقق هذا النوع من الصدق عندما عرضت مواقف مقياس القابلية للاستهواء على مجموعة من

المحكمين في ميدان التربية وعلم النفس، وأبدوا آراءهم في مدى صلاحية المواقف في قياس (قابلية الاستهواء).

ب- صدق البناء Construct Validity

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال استخراج بعض الدلائل والمؤشرات، لعل أهمها الفروق بين الأفراد؛ وعليه عندما حسبت الباحثة القوة التمييزية للفقرات عدت جميعها مميزة، أي لها قدرة على قياس الفروق الفردية في قابلية الاستهواء، وأن جميع معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائيًا، والجدولان (19 ، 20) وضّحا ذلك.

2- الثبات Reliability:-

تم إيجاد ثبات مقياس قابلية الاستهواء بالطرق الآتية :-

أ- إعادة الاختبار(Test - Retest)

وتم استخراج الثبات بهذه الطريقة بعد تطبيق المقياس على عينة إعادة الاختبار البالغة (100) طالبًا وطالبة(ينظر، جدول11)، وبفاصل زمني بين التطبيقين لمدة أسبوعين، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين تم الحصول على معامل الثبات وقد بلغ (0,82).

ب- التجزئة النصفية (Split Half)

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام عينة الثبات نفسها الموضحة في الجدول (12)، ولاستخراج معامل الثبات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين نصفي المقياس وقد بلغ معامل الارتباط(0,72) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون (Spearman-Bron) بلغ الثبات (0,84).

ج- معامل الفاكرونباخ(Coefficient Cronbach –Alpha)

لحساب معامل الثبات بهذه الطريقة تم استخدام عينة الثبات نفسها الموضحة في الجدول(12)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات(0,84) مما يدل على أن معامل ثبات مقياس قابلية الاستهواء جيدًا أيضًا.

المؤشرات الإحصائية لمقياس قابلية الاستهواء

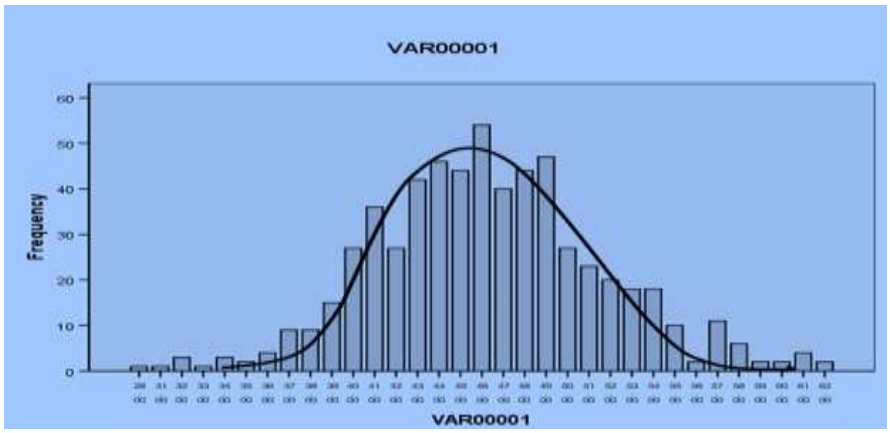
وبعد تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (600)، حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (21).

جدول (21)

المؤشرات الإحصائية لمقياس قابلية الاستهواء

ت	الخصائص الإحصائية الوصفية	قيمتها
1	المتوسط Mean	46,29
2	الوسيط Median	46
3	المنوال Mode	46
4	الانحراف المعياري Std,Dev	5,33
5	الالتواء Skewness	0,166
6	التفرطح Kurtosis	0,349
7	أقل درجة Minimum	28
8	أعلى درجة Maximum	62
9	الخطأ المعياريStandard error	0,217

ومن مؤشرات التفرطح (0,349) والالتواء (0,166) التي تقترب من القيم المعيارية للتوزيع الاعتدالي باقترابها من الصفر ومن التقارب الموجود بين مقاييس النزعة المركزية (المتوسط 46,29، الوسيط 46، المنوال46) نستنتج أن تقارب خصائص توزيع درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي من خصائص التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقًا في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع المدروس، والمدرج التكراري في الشكل (8) يوضح توزيع درجات أفراد عينة التحليل على مقياس قابلية الاستهواء.



شكل (8)

توزيع درجات أفراد عينة التحليل على مقياس قابلية الاستهواء

ولما كان توزيع درجات أفراد عينة البحث توزيعًا اعتداليًا إذ أن قيمة كل من الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر كما هو موضح في الشكل (8)، لجأت الباحثة إلى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية (Parametric Statistic)، في تحليل بيانات بحثها وفي استخراج النتائج.

الأداة في صيغتها النهائية :

تضمن مقياس قابلية الاستهواء بصيغته النهائية (24) موقفًا موزعًا على ثلاثة بدائل للاستجابة تشير إلى (الاستهواء، الاعتدال، الاستهواء المضاد) وأعطت الدرجات (3-2-1) على التوالي، ووزعت بدائل الاستجابة عشوائيًا على (أ- ب- ج)، وقد وضعت الباحثة مفتاحًا للتصحيح (ملحق10)، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب على مقياس القابلية للاستهواء (24) وأعلى درجة (72) وبمتوسط فرضي(48). **وبهذا أصبحت الأداة بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة البحث الأساسية (748) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية.**

- التطبيق النهائي لأدوات البحث

تمت إجراءات التطبيق النهائي لأدوات البحث ملحق (4،7،9)، على عينة البحث البالغ عددهم (748) طالبًا وطالبةً في المدة من 2013/3/20 ولغاية 2013/4/10 وكانت الباحثة تلتقي الطلاب، وتوضح لهم كيفية الاجابة وتحثهم على

الدقة والصراحة في الاجابة بعد اطمئنانهم بأن اجاباتهم هي من اجل البحث العلمي الدقيق ولاعلاقة لها بنجاحهم أو دراستهم، وبموجب كتاب تسهيل المهمة إلى الكليات المعنية بالبحث (ملحق11) تم تسهيل المهمة للباحثة ولم تواجهها اية صعوبة في تطبيق المقاييس، وقد لاحظت الباحثة تجاوب الطلبة من خلال اهتمامهم بالإجابة عن فقرات المقاييس، وبالرغم من أن الباحثة لم تحدد الوقت للإجابة على المقاييس الا أنّ مدى الوقت المستغرق للإجابة تراوح بين (40- 55) دقيقة.

وحرصت الباحثة على إعطاء الأهمية نفسها لجميع المقاييس، إذ قامت بتنظيم ملف الاستجابة للمقاييس الثلاث، وذلك من خلال تناوب تسلسل المقاييس عند عرضها على أفراد عينة البحث، فالثلث الأول أعطت الأولوية فيه لمقياس المهارات الحياتية، ثم السيادة الدماغية، فقابلية الاستهواء، والثلث الثاني أعطت الأولوية فيه لمقياس السيادة الدماغية، ثم القابلية للاستهواء، فالمهارات الحياتية، والثلث الثالث أعطت الأولوية فيه لمقياس القابلية للاستهواء، ثم المهارات الحياتية، فالسيادة الدماغية.

- الوسائل الإحصائية Statistical Means

اعتمدت الباحثة على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS)Package For Social Science Statistical) في المعالجات الإحصائية كلها سواء في إجراءات التحقق من الخصائص السايكومترية لأدوات البحث، أو في استخراج النتائج ، وقد أُستخدمت الوسائل الإحصائية الآتي ذكرها:

1- **الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:** أُستخدم لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في حساب القوة التمييزية لمقياسي المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء، ولاستخراج القوة التمييزية للفقرات المستمرة الاستجابة؛ ولاختبار فرضية صدق البناء لمقياس السيادة الدماغية.

2- **الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة:** أُستخدم لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي.

3- **معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation Coefficient):** وقد أُستخدم في إيجاد الآتي :

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .
- علاقة درجة الفقرة بالمجال .
- معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار والتجزئة النصفية .
- إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات .

4- **معادلة ألفاكرونباخ للاتساق الداخلي (Alfa Coefficient For Internal Consistency)**: أُستخدمت لاستخراج الثبات بطريقة ألفا للاتساق الداخلي للمقاييس الثلاث.

5- **معادلة سبيرمان براون (Spearman-Bron)**: أُستخدمت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياسي المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء.

6- **تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova Analysis)**: أُستخدم في التعرف على دلالة الفروق في المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وقابلية الاستهواء تبعا لمتغيرات البحث (الجنس ، التخصص).

7- **اختبار مربع كاي (Chi-Square test)**: أُستخدم في حساب الصدق الظاهري لمقياس المهارات الحياتية ومقياس قابلية الاستهواء، ولاستخراج القوة التميزية للفقرات المتقطعة لمقياس السيادة الدماغية.

8- **بوينت بايسيريل(Point Bisereal)**: أُستخدم لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للفقرات المتقطعة الاستجابة لمقياس السيادة الدماغية.

9- **المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري(Standard Deviation)**: أُستخدم للتعرف على السيادة الدماغية لطلبة الجامعة.

10- **تحليل الانحدار المتعدد (multiple Regression analysis)**: أُستخدم لإيجاد مدى إسهام المتغيرات(المهارات الحياتية والسيادة الدماغية بأقسامها) في متغير قابلية الاستهواء.

11- **الالتواء، الخطأ المعياري**: لمعرفة طبيعة التوزيع لأفراد العينة لمقياسي المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء.

الفصل الرابع

عرض النتائج والتوصيات والمقترحات

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- التوصيات
- المقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضًا وتفسيرًا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي بناءً على الإطار النظري ومناقشتها مع نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء أهدافه، وسيتم عرضها وفقا لتسلسل أهداف البحث وكما يأتي:-

الهدف الأول:- التعرف على المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات الحياتية بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (748) طالبًا وطالبة، وتم ايجاد المتوسط الحسابي الذي بلغ (261,22)، وبانحراف معياري مقداره (23,93)، كما حسب المتوسط الفرضي لمقياس المهارات الحياتية وكان مقداره (204)، وباستخدام الاختبار التائي(t-test) لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (65,4) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (747)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية، ولصالح متوسط العينة، والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس المهارات الحياتية

عينة البحث	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Dev	المتوسط الفرضي Test value	القيمة التائية(t)		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
748	261,22	23,93	204	65,4	1,96	دال

وتفسر هذه النتيجة: بأن طلبة الجامعة لديهم المهارات الحياتية بمستوىً جيد، وهذا يعني أَن الحياة الجامعية وطبيعة العلاقات وتفاصيلها كل ذلك من شأنه تطوير المهارات التي يحملها الطالب من المرحلة السابقة بشكل بسيط، وخلق مهارات جديدة بعملية التفاعل والتبادل الاجتماعي الواسع، إذ تعد الجامعة المحور النابض في حياة أي مجتمع وتتفاعل فيها كل الثقافات السائدة في مجتمع ما، من تحضر المدينة وأصالة الريف وحداثة العصر التي يترجمها كلٌّ حسب طريقته، وكل هذا يجعل الطالب الجامعي قادرًا على تطوير اكتساب المهارات في شتى مجالات الحياة التقنية والعلمية والاجتماعية والنفسية.

وأن المهارات الحياتية سواءٌ أكانت مدمجة ضمن السياقات الجامعية أم في سياق مستقل هي هدف الجامعة الرئيس لوظيفتها والمتطلب الأول لنجاح الخريج الجامعي في حياته العملية(عبيدات وأبو السميد،2012: 24).

ويمكن تفسير ذلك على وفق نظرية (التعلم الاجتماعي المعرفي) والتي تشير إلى ان المهارات قد تنشأ من انجازات مسبقة للطلاب، ومن خلال الاقتداء بالزملاء الآخرين، ومن الدعم والتشجيع الذي يتلقاه الطلاب أثناء إعدادهم، ويؤكد باندورا ان المدرسة في الغالب تمثل المكان الأساس لتنمية وتحقيق الاعتراف والقبول الاجتماعي بالمهارات المعرفية، ويكتسب الطلبة معارف ومهارات حل المشكلات الضرورية للممارسة الفاعلة في المجتمع الأكبر (Bandura, 1977:56– 60)، وان المؤسسات تصبح مصدرًا لتعلم المهارات الحياتية، عندما تشجع الطلبة على تنمية العديد من المهارات التي تدفعهم إلى النجاح أو استخدام هذه المهارات؛ لتحقيق النجاح (جولمان، 2000: 60)، واليوم نجد التوجه الحديث لاكتساب المهارات، هو التوجه إلى التدريب، لاكتساب المهارات وتنميها، وخير دليل على ذلك ما نرى من دفع مبالغ طائلة مقابل تلك الدورات، سواء بالحضور المباشر أو من خلال الانترنت أو على القنوات الفضائية (صادق، 2005 : 34).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (وافي، 2010) والتي أظهرت بأن الطلبة يمتلكون المهارات الحياتية بشكل جيد، واختلفت مع نتائج دراسات (اللولو وقشطة، 2006) و(سعد الدين، 2007) اللتان أشارتا إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة لم تصل إلى مستوى التمكن، ودراسة باباجورجيو وكافجا (Papageorgiou &Kavga, 2009). والتي أظهرت بأن الطلبة لديهم مستوى متدنٍ من المهارات الحياتية.

الهدف الثاني:- التعرف على السيادة الدماغية لدى طلبة الجامعة

للتعرف على السيادة الدماغية لدى أفراد عينة البحث الحالي تم تصنيف الأفراد بحسب أقسام السيادة الدماغية على وفق معيار (هيرمان) للسيادة الدماغية فالقسم السائد هو من يحصل على درجة أعلى من(67) على ذلك القسم، وقد وجد ان جميع أفراد عينة البحث لديهم سيادة دماغية أحادية (قسم واحد هو السائد لديهم)، ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية للتكرارات لكل قسم من أقسام السيادة الدماغية: النصف الأيسر، النصف الأيمن، والقسم الأيسر العلوي (A)، القسم الأيسر السفلي (B)، القسم الأيمن السفلي (C)، القسم الأيمن العلوي (D)، الجدول (23) يوضح ذلك .

جدول (23)

التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث ضمن كل قسم من أقسام السيادة الدماغية

أقسام السيادة الدماغية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الأيسر B+A	651	%87,03
الجزء الأيمنD+C	97	%12,97
القسم الأيسر العلوي A	493	%65,91
القسم الأيسر السفلي B	114	%15,24
القسم الأيمن السفليC	105	%14,04
القسم الأيمن العلوي D	36	%4,81

تبين من النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن السيادة الدماغية المرتبطة بالنصف الأيسر هو الأكثر شيوعا بنسبة (87,03%)، فيما كانت نسبة شيوع السيادة الدماغية اليمنى لدى أفراد العينة (12,97%)، وأن القسم الأكثر شيوعا من أقسام السيادة الدماغية لدى أفراد العينة هو القسم المرتبط بالجزء الأيسر العلوي (A) بنسبة (65,91%)، يليه القسم المرتبط بالجزء الأيسر السفلي (B) بنسبة (15,24%) في حين احتل القسم المرتبط بالجزء الأيمن السفلي(C) المرتبة الثالثة بنسبة (14,04%)، والقسم المرتبط بالجزء الأيمن العلوي (D) المرتبة الأخيرة بنسبة (4,81%).

أما المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لأفراد عينة الدراسة على كل قسم من أقسام السيادة الدماغية هي على الترتيب الآتي: النصف الأيسر(130,94) بانحراف معياري (12,72)، النصف الأيمن (106,15) بانحراف معياري (9,15)، القسم الأيسر العلوي (A) (73,23) بانحراف معياري (9,35)، القسم الأيسر السفلي(B) (57,71) بانحراف معياري (11,14)، القسم الأيمن السفلي (C) (56,91) بانحراف معياري (7,84)، القسم الأيمن العلوي(D)(50,55) بانحراف معياري (4,93) والجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث ضمن كل قسم من أقسام السيادة الدماغية

أقسام السيادة الدماغية	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Dev
النصف الأيسرA+B	130,94	12,72
النصف الايمنC+D	106,15	9,15
القسم الأيسر العلويA	73,23	9,35
القسم الأيسر السفلي B	57,71	11,14
القسم الأيمن السفلي C	56,91	7,84
القسم الأيمن العلوي D	50,55	4,93

تفسير النتيجة:

يمكن تفسير هذه النتيجة بسيادة النصف الكروي الأيسر لدى طلبة الجامعة، ويعود هذا إلى وجود الاختلافات التشريحية ومنها النصف الأيمن أكبر قليلًا وأثقل في الوزن من النصف الأيسر، لكن الكثافة النوعية للنصف الأيسر تزيد عن الأيمن وان هذا الفرق يرجع إلى وجود المادة الرمادية بشكل أكبر في النصف الأيسر. كما أنهّ لا يوجد تماثل في توزيع النواقل العصبية سواء في القشرة أو في تحت القشرة الدماغية في نصفي كرة الدماغ، هذه الفروق وغيرها التي تم ذكرها في الفصل الثاني كلها أدت إلى وجود فروقٍ في الناحية الوظيفية لكل من النصفين، إذ يختص النصف الأيسر للدماغ بالتعامل مع المواد اللفظية ويتحكم في العمليات الفكرية المنطقية؛ لذا يسمى النصف الأيسر للدماغ بالجهاز اللغوي والرياضي، في حين أن الجانب الأيمن للدماغ يختص بمعالجة الموضوعات البصرية إلى جانب تحكمه في عمليات التفكير المجرد، ويعتمد على الحس في حل المشكلات وعلى التخيل في التذكر.

كما جاءت هذه النتيجة منسجمة مع الدراسات والابحاث السابقة وهذا ما أكده كيتجينز وآخرون (Kitchens & et al, 1991) بأن المدارس تعمل على تحفيز المهارات اللغوية المرتبطة بالنصف الأيسر من الدماغ، وإنها قد أخفقت في تحفيز الجانب الأيمن منه، ولهذا فهي تميل إلى التمييز ضد الدماغ الأيمن فالعديد من الطلبة يهيمن عليهم الدماغ الأيسر (Kitchens & et al , 1991: 6)، إذ أن الأسلوب التربوي الذي يتربى عليه الغالبية العظمى من الطلبة في العالم هو أسلوب تلقيني عقيم يقتل الإبداع ويحد من التفكير والخيال، وهذا الأسلوب يعيشه معظم الأبناء في بيوتهم مع آبائهم وفي مدارسهم مع مدرسيهم (الحمادي، 1999: 73). كما إن الأساليب التربوية التقليدية تجعل من الطالب متلقيًا للمعلومات والتعليمات والأوامر، من دون أن يشاركه المعلم أو الوالدان في الحوار والمناقشة والتحليل والاستنتاج والوصول إلى الحقائق ذلك كله يجعل الطالب فاقدًا لروح البحث والتفكير السليم (مصطفى، 2002: 34).

كما يبين سوسا(Sousa,2001) أن المدرسة تفضل نوعًا معينًا من التعليم على أنواع أخرى، إذ إن نهاية المرحلة الثانوية تبين أن معظم المعلمين يعترفون بأن المدارس هي ذات نصف دماغي أيسر (A،B)، وهذا يعني أن النصف الدماغي الأيسر مفضل من قبل الطلبة في عملية التعليم والتعلم، على حساب إهمال واضح في وظائف الجانب الأيمن للدماغ (Sousa,2001:98،C) (D)، كما بينت الدراسات أن هناك نصف من نصفي المخ يكون سائداً (Dominant) وهو النصف الأيسر في غالبية الناس (85–90%) وهم الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى في الكتابة، (10– 15%) من الأفراد وهم الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة (عبد القوي، 2011: 152).

وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع الإطار النظري للسيادة الدماغية (لنيد هيرمان)، إذ ينظر إلى أن السيادة الدماغية لأحد أجزاء الدماغ تعزى لسببين، أولهما طرق التعليم والمناهج المتبعة لأي بلد، تؤثر وبشكل كبير على اختلاف السيادة الدماغية لذلك المجتمع، والسبب الآخر هو الثقافة العامة لأي مجتمع (Herrmann, 2002: 12)،

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شلنت وآخرون (Shelnutt&et al,1996) ، ودراسة هوراك وتويت (Horak&Toit,2001)، ودراسة (الغرايبه، 2010)، ودراسة (كريم، 2012) والتي أشارت إلى ان نمط التفكير السائد لدى الطلبة يرتبط بنصف الكرة الايسر.

كما يظهر الجدول(23)، ترتيب أقسام السيادة الدماغية وفقا للمتوسطات الحسابية وكالآتي (A، B، C ،D)، وهذا يعني بأن القسم الأكثر سيادة هو القسم المرتبط بالنصف الأيسر العلوي (A) ووفقا لنظرية السيادة الدماغية لنيد هيرمان يمكن تفسير ذلك بأن استخدام الطرق التقليدية في التعليم يؤدي إلى سيادة قسم واحد مع تفضيل نسبي بسيط لسائر الأقسام الأخرى، وحدد الخصائص التي يظهرها الفرد في القسم(A) بأنه يتسم بحب العمل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقة وبطرق مدروسة،

ويعالج المشكلات بطرق تخضع إلى المنطق والعقلانية، ويميل إلى التعامل باللغة والأرقام، ويهتم بالتعامل مع التقنيات (Technical)، والأداء العالي في العمل مهم بالنسبة إليه(Herrmann, 1993: 359).

وكذلك أشار سوسا (Sousa,2001) إلى أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس والجامعات بناءً على وظائف جانبي الدماغ تركز على نمط التفكير التحليلي، واللغوي، والمنطق الرياضي، وهذه الأنماط من وظائف القسم (A) القسم العلوي الأيسر للدماغ (Sousa, 2001: 34).

وبينت التجارب ان أكثر الأفراد لهم أفضلية متميزة لنمط واحد من أنماط التفكير والبعض بارع في أكثر من نمط، وبشكل عام تميل المؤسسات التربوية إلى تفضيل أنماط التفكير المرتبطة بالنصف الأيسر من الدماغ، فالمدرسة بمناهجها الدراسية وطرائق التدريس المستخدمة، تركز على التحليل والمنطق والدقة المرتبطة بالنصف الأيسر، في حين تهمل مهارات التفكير المرتبطة بالنصف الأيمن من الدماغ كالتخيل والتصور والنشاطات العلمية والمرئية والتفكير الحر والتفكير الإبداعي (McCarthy , 2001: 46).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شلنت وآخرون(Shelnutt& et al, 1996)، ودراسة هوراك وتويت (Horak & Toit, 2001)، ودراسة (الغرايبه، 2010)، دراسة (كريم،2012)، بأن القسم الأكثر سيادة لدى أفراد عينة الدراسة هو القسم الأيسر العلوي (A)، وتختلف نتائجها مع دراسات ستين وماري(Steyn&Maree, 2002) ودراسة (نوفل وأبو عواد، 2007)، ودراسة (كاظم ،2011)، اذ توصلت نتائجهم إلى أن القسم (B) هو القسم السائد لدى عينة الدراسة .

الهدف الثالث:- التعرف على قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة

قامت الباحثة بتطبيق مقياس قابلية الاستهواء بصورته النهائية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (748) طالبًا وطالبة وتم ايجاد المتوسط الحسابي الذي بلغ (46,20)، وبانحراف معياري مقداره (5,26)، كما حسب المتوسط الفرضي لمقياس

قابلية الاستهواء وكان مقداره (48)، وباستخدام الاختبار التائي(t–test) لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (–9,36) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (747)، ظهر أن القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية ولصالح المتوسط الفرضي، والجدول (25) يوضح ذلك.

جدول (25)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس قابلية الاستهواء

عينة البحث	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std.Dev	المتوسط الفرضي Test value	القيمة التائية (t)		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
748	46,20	5,26	48	9,36 -	1,96	دال

أن النتيجة التي يظهرها جدول (25)، تبين أنخفاض قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة، أي أن طلبة الجامعة ليس لديهم قابلية للإستهواء، إذ ان قابلية الفرد للاستهواء تقل تدريجيًا في مرحلة المراهقة حتى تنتهي تمامًا، إذ أَنَّ خاصية الاستهواء من سمات الطفولة المتأخرة، إذ يتفاعل التفكير غير النقدي مع أزدهار النمو الاجتماعي (كفافي، 2009: 276–277). كما أن هذه النتيجة تأتي متسقةً مع الإطار النظري لنظرية التنافر المعرفي للعالم (فستنجر)، والذي يشير في هذا الصدد إلى: أننا بطبيعتنا نحاول تجنب حالة إثارة التنافر ويمكن القول: باننا نفضل التعرض للمعلومات والافكار والآراء التي تكون مطابقة ومنسجمة لمعتقداتنا الحالية أكثر من المعلومات التي تتسم بعدم الاتساق والتي من المحتمل أن تثير التنافر المعرفي(O'Keefe,2002: 85)، وأننا لانستطيع أنْ نحمل معتقداتٍ أو قيمًا أو أفكارًا متناقضة في آنٍ واحد، ولانسلك بطرق تتناقض مع معتقداتنا، فالنفس عادةً في حالة انسجام وهي على وفاق مع جميع جوانبها (شلتز، 1983: 439)، وأن معظم الناس لايغيرون سلوكهم الا عند توافر أدلة منطقية تدعم ذلك الرأي أو الفكرة

(Festinger,1959:203)، كما ويشير فستنجر إلى ان من الصعوبة ان يتمسك الفرد بفكرة أو رأي يختلف اختلافًا كبيراً عن رأي الآخرين الذين ينتمي إليهم، وهنا سيكون الضغط قويا لتغيير رأيه محاولةٍ منهُ لخفض التنافر(Festinger,1962:181-183).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العكيلي،2011) التي أشارت إلى أن الطلبة يتمتعون بالاستهواء المضاد وهذا يعني ان الطلبة يتمتعون بتأكيد الذات والاستقلالية في الرأي، والتفكير المنطقي، والنقد، والتمييز، والإقتناع بما يطرح عليهم، وتختلف مع نتائج دراسات أكرول وباندن (Agrwal& panden, 1987)، ودراسة (سعد وسليمان، 1994)، ودراسة (محمد، 1999)، اللذين أشارت نتائجهم إلى انتشار ظاهرة الاستهواء لدى الطلبة.

الهدف الرابع:- التعرف على دلالة الفروق في المهارات الحياتية وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

لأجل التعرف على الفروق في المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova Analysis) ، والجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)
الفروق في المهارات الحياتية تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	572,36	1	572,36	1,006	غير دالة
التخصص	131,084	1	131,084	0,23	غير دالة
التفاعل الجنس * التخصص	556,156	1	556,156	0,977	غير دالة
الخطأ	423496,617	744	569,216	-	-
المجموع	424756,217	747	-	-	-

ومن ملاحظة القيم الواردة في الجدول (26) يتضح ما يأتي :-

أ- متغير الجنس (ذكور – إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتأثير الجنس (1,006) وبمقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744) تبين انها غير دالة إحصائيًا وتشير هذه النتيجة إلى انه لا يوجد فرق بين الجنسين (ذكور، إناث) في مستوى المهارات الحياتية.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للمهارات الحياتية المستخدمة في الدراسة بين الذكور والإناث إلى أن طبيعة هذه المهارات قد لا تتأثر باختلاف الجنس، فهي لاتختلف عند فئة عن أخرى، فهي سلوكيات معرفية وانفعالية واجتماعية يتعلمها الطلبة من خلال اكتسابهم لها، وهي ليست حكرًا على فئة أو شريحة على حساب الأخرى، كما أن الحياة الجامعية هي واحدة بكل تفاصيلها للطلبة (ذكور، إناث)، وأن المهارات الحياتية المختارة في الدراسة الحالية تتعلق بجوانب معرفية، انفعالية، اجتماعية، وهي لا تتعلق بجوانب وثيقة الصلة بمشاعر الذكور والإناث ولو كان الأمر كذلك لوجدنا اختلافًا كبيرًا في طبيعة المهارات ودرجتها بين الإناث والذكور. واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة(السيد،2007) ودراسة(وافي،2010) إذ أظهرتا عدم وجود فروقٍ في المهارات الحياتية لدى عينة الدراسة وبحسب متغير الجنس. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (سعد الدين،2007) ، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الحياتية تعزى لصالح الذكور.

ب- متغير التخصص (إنساني – علمي) :

كما يظهر الجدول (26) ان القيمة الفائية المحسوبة (0,23) أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744)، مما يؤشر انه لا يوجد فرق بين طلبة التخصص الإنساني وطلبة التخصص العلمي في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. وترى الباحثة أن التخصص الدراسي لايؤثر على مستوى المهارات الحياتية لدى الأفراد، بكونهم ذوي تخصص إنساني أو

ذوي تخصص علمي، فإن مهاراتهم الحياتية مكتسبة مسبقًا، وهي تراكمية إذ ان للبيت والمدرسة دورًا كبيرًا في تنميتها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(السيد ،2007) والتي أشارت إلى أن الطلبة بحاجة للمهارات الحياتية، وأنها لاتختلف لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكور- إناث)، ولا تختلف باختلاف التخصص(إنساني- علمي).

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص):-

كما يبين الجدول (26) ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الجنس مع التخصص (0,977) أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 744)، وهذا يشير إلى انه لا أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، وترى الباحثة أَنَّ المهارات التي تناولتها هذه الدراسة ليست مرتبطة بجنس معين أو تخصص معين وهي ليست مهارات أكاديمية تتعلق بشكل مباشر بطبيعة التخصص، وان طبيعة الحياة التي يعيشها طلبة الجامعة والشباب في هذه المرحلة من العمر بشكل عام أصبحت متشابهة إلى حد كبير من ناحية استخدام الأجهزة الالكترونية والتقنيات الحديثة في الاتصالات؛ مما جعل تفاصيل الحياة بشكل عام متشابهة إلى حد كبير في هذه الفئات أو الشرائح من المجتمع، وهذه الدراسة جاءت نتائجها منسجمة مع دراسة (السيد ،2007) والتي أظهرت بان التفاعل بين الجنس والتخصص في مستوى المهارات الحياتية غير دال إحصائيًا.

الهدف الخامس:- التعرف على دلالة الفروق في أقسام السيادة الدماغية (A،B،C،D) وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

ولأجل التعرف على الفروق في السيادة الدماغية للأقسام الأربعة لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way Anova Analysis)، لكل قسم من أقسام السيادة الدماغية الرباعية وكالآتي:-

1-القسم(A)، الجدول(27) يوضح ذلك.

جدول (27)
الفروق في السيادة الدماغية الفص A تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	عند مستوى 0,05
الجنس	2864,264	1	2864,264	34,548	دالة
التخصص	228,087	1	228,087	2,751	غير دالة
التفاعل الجنس * التخصص	3,769	1	3,769	0,045	غير دالة
الخطأ	61683,011	744	82,907		
المجموع	64779,131	747			

ومن ملاحظة القيم الواردة في الجدول (27) يتضح ما يأتي :-

أ- متغير الجنس (ذكور – إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة للقسم (A) لتأثير الجنس (ذكور ، إناث) (34,548) درجةً، وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجتي حرية (1، 744) يتبين انها دالة إحصائيًا. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الجنسين في القسم (A) لدى طلبة الجامعة ولصالح الذكور، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (74,11)، وهو أكبر من متوسط درجات الإناث البالغ (72,35). والجدول(28) يوضح ذلك.

جدول (28)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (A)

الجنس	التخصص	العدد	متوسط حسابي	إنحراف معياري
ذكور	إنساني	224	74,03	9,76
	علمي	78	74,19	8,49
	المجموع	302	74,11	4,45
إناث	إنساني	311	72,07	8,73
	علمي	135	72,62	9,14
	المجموع	446	72,35	8,86
المجموع	إنساني	535	73,05	9,41
	علمي	213	73,41	9,16
	المجموع	748	73,23	9,35

ب- متغير التخصص (إنساني – علمي) :

ان القيمة الفائية المحسوبة لتأثير التخصص للقسم(A)(2,751) درجة وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق بين طلبة التخصص الإنساني وطلبة التخصص العلمي في السيادة الدماغية للقسم (A) لدى طلبة الجامعة. فترى الباحثة أن التخصص الدراسي لا يؤثر على نمط السيادة للقسم (A) .

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) :-

ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الجنس مع التخصص (0,045) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى (0,05) وبدرجتي حرية (1، 744)، وهذا يشير إلى انه لا أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في السيادة الدماغية للقسم(A) لدى طلبة الجامعة .

2-القسم(B)، الجدول(29) يوضح ذلك.

جدول(29)
الفروق في السيادة الدماغية الفص B تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	عند مستوى 0,05
الجنس	1627,586	1	1627,586	13,335	دالة
التخصص	14,522	1	14,522	0,119	غير دالة
التفاعل الجنس * التخصص	1,345	1	1,345	0,011	غير دالة
الخطأ	90808,734	744	122,055		
المجموع	92452,187	747			

أ- متغير الجنس (ذكور – إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة للقسم (B) لتأثير الجنس (13,335) درجة، وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 744) يتبين انها دالة إحصائيًا. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الجنسين في القسم (B) لدى طلبة الجامعة ولصالح الذكور، إذ بلغ متوسط درجات الذكور(58,95)، وهو أكبر من متوسط درجات الإناث البالغ(56,47)، والجدول (30) يوضح ذلك.

جدول(30)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (B)

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط حسابي	الانحراف معياري
ذكور	إنساني	224	59,14	10,73
	علمي	78	58,75	11,88
	المجموع	302	58,95	11,02
إناث	إنساني	311	56,21	10,52
	علمي	135	56,73	12,18
	المجموع	446	56,47	11,04
المجموع	إنساني	535	57,68	10,72
	علمي	213	58,74	12,16
	المجموع	748	57,71	11,14

ب- متغير التخصص (إنساني – علمي) :

ان القيمة الفائية المحسوبة لتأثير التخصص للقسم(B)(0,119) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744)، وهذا يعني أنه لا يوجد فرق بين طلبة التخصص الإنساني وطلبة التخصص العلمي في السيادة الدماغية للقسم (B) لدى طلبة الجامعة.

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) :-

ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الجنس مع التخصص (0,011) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى (0,05) وبدرجتي حرية (1 ،744)، وهذا يشير إلى انه لا أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في السيادة الدماغية للقسم(B) لدى طلبة الجامعة .

3-القسم(C)، الجدول(31) يوضح ذلك.

جدول(31)

الفروق في السيادة الدماغية الفص (C) تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	عند مستوى 0,05
الجنس	121,633	1	121,633	4,278	دالة
التخصص	1395,896	1	1395,896	49,091	دالة
التفاعل الجنس * التخصص	2,982	1	2,982	0,105	غير دالة
الخطأ	21155,632	744	28,435		
المجموع	22676,143	747			

أ- متغير الجنس (ذكور – إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة للقسم (C) لتأثير الجنس (4,278) درجة وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 744) يتبين انها دالة إحصائيًا . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الجنسين في القسم (C) لدى طلبة الجامعة ولصالح الإناث ، حيث بلغ متوسط درجات الإناث (57,93)، وهو أكبر من متوسط درجات الذكور البالغ (55,89) ، والجدول (32) يوضح ذلك.

جدول (32)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (C)

الجنس	التخصص	العدد	متوسط حسابي	إنحراف معياري
ذكور	إنساني	224	57,57	7,09
	علمي	78	54,20	8,21
	المجموع	302	55,89	8,00
إناث	إنساني	311	58,56	6,69
	علمي	135	57,29	7,73
	المجموع	446	57,93	7,60
المجموع	إنساني	535	58,07	6,94
	علمي	213	55,75	8,01
	المجموع	748	56,91	7,84

ب- متغير التخصص (إنساني – علمي) :

ان القيمة الفائية المحسوبة لتأثير التخصص للقسم(C)(49,091) درجة، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744)، وهذا يعني أنه يوجد فرق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني في السيادة الدماغية للقسم (C) لدى طلبة الجامعة. ولصالح التخصص الإنساني، إذ بلغ متوسط درجات الطلبة للتخصص الإنساني (58,07)، وهو أكبر من متوسط درجات التخصص العلمي البالغ (55,75)، والجدول(32) أوضح ذلك.

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) :-

ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الجنس مع التخصص (0,105) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 744)، وهذا يشير إلى انه لا أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في السيادة الدماغية للقسم(C) لدى طلبة الجامعة .

4- **القسم(D)، الجدول(33) يوضح ذلك.**

جدول (33)

الفروق في السيادة الدماغية القسم D تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	144,01	1	144,01	5,998	دالة
التخصص	7,347	1	7,347	0,306	غير دالة
التفاعل الجنس * التخصص	54,642	1	54,642	2,276	غير دالة
الخطأ	17861,584	744	24,008		
المجموع	18067,583	747			

أ- متغير الجنس (ذكور – إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة للقسم (D) لتأثير الجنس (5,998) درجة وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 744) يتبين انها دالة إحصائيًا. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق بين الجنسين في القسم (D) لدى طلبة الجامعة ولصالح الذكور، إذ بلغ متوسط درجات الذكور (51,05)، وهو أكبر من متوسط درجات الإناث البالغ(50,05)، والجدول(34) يوضح ذلك.

جدول (34)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقسم (D)

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط حسابي	الانحراف معياري
ذكور	إنساني	224	51,25	4,66
	علمي	78	50,85	4,64
	المجموع	302	51,05	4,65
إناث	إنساني	311	49,63	5,19
	علمي	135	50,47	4,72
	المجموع	446	50,05	5,06
المجموع	إنساني	535	50,44	5,03
	علمي	213	50,66	4,68
	المجموع	748	50,55	4,93

ب- متغير التخصص (إنساني – علمي) :-

ان القيمة الفائية المحسوبة لتأثير التخصص للقسم(D)(0,306) درجة وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744)، وهذا يعني بأنه لا يوجد فرق بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني في السيادة الدماغية للقسم (D) لدى طلبة الجامعة .

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) :-

ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل الجنس مع التخصص (2,276) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى (0,05) وبدرجتي حرية (1 ، 744)، وهذا يشير إلى انه لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في السيادة الدماغية للقسم(D) لدى طلبة الجامعة .

تفسير النتيجة:

يتضح من الجداول(27–32) الواردة آنفا إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا على أقسام السيادة الدماغية وتبعا لمتغير الجنس(ذكور – إناث)، ولصالح الذكور في الأقسام(A،B، D)، أما القسم (C) فكان لصالح الإناث.

ويمكن تفسير وجود هذه الاختلافات بين الجنسين (ذكور – إناث)، في أقسام السيادة الدماغية إلى وجود الفروق التشريحية بين أدمغة الذكور والإناث في حجم الدماغ الكلي فقد أظهرت معظم الدراسات وجود فروق في حجم الدماغ ما بين الذكور والإناث عند الولادة، فدماغ الذكر أكبر بحوالي(12–20%) كما يزن دماغ الذكر البالغ أكثر من دماغ الأنثى البالغة. تمتلك الأنثى جسمًا جاسئًا(Corpus Callosum) أكبر بزيادة في الألياف بنسبة (3 –10%) مما هو لدى الذكر كما أنه لدى الأنثى أكثر تطورًا مما هو لدى الذكر، كما وأن هناك فروقًا بنائية في الهيبوثلاموس ما بين الذكور والإناث، فضلا عن وجود فروقٍ أخرى تم الأشارة اليها مسبقا أدت إلى ظهور الفروق الوظيفية بين الذكور والإناث في أقسام السيادة الدماغية.

فنصف الكرة الأيسر لدى الذكور أكثر تخصصًا مما هو عليه عند الإناث، فمهارات التفكير التحليلي والتتابعي موجودة بشكل أوضح في نصف الكرة الأيسر عند الذكور مقارنة بما هي عليه عند الإناث، كما أن ما يصيب نصف الكرة الأيسر يؤثر في المهارات اللغوية عند الذكور أكثر مما هو عند الإناث (قطامي،2009: 74)، كما بيّن هارشمان وهامبسون (Harshman & Hampson) عدم تشابه القدرات المعرفية بين الذكور والإناث؛ وذلك بسبب الاختلاف في تنظيم دماغهما البشري (Harshman& Hampson,1987: 62).

كما ويرى كيمورا (Kimura,1987) أن العوامل النشوئية (التطورية) قد تكون هي التي أدت إلى تكوين نشاط دماغي جيد لدى الإناث وعلى مهاراتهنَّ اليدوية واللغوية، فتبدأ هذه القدرات منذ الصغر لدى الإناث بقدرتهنَّ على الثرثرة الزائدة التي تتحول فيما بعد إلى براعة لفظية عند الكبر(Kimura,1987:133- 147)، فالإناث أفضل من الذكور في الطلاقة اللفظية ومنها القدرة على تذكر حرف معين وفي تذكر المعالم الموجودة في الطريق، كما أنهن أسرع في أداء بعض المهام اليدوية الدقيقة. فقد أشارت دراسة مايرز(Mayers) أن الأطفال من كلا الجنسين من سن (3- 8) سنوات لا تظهر أية فروق بينهم في مجال القدرة المكانية أما في سن(9-12) سنة فتظهر الفروق واضحة لصالح الذكور على الإناث وتبدو هذه الفروق أكثر وضوحًا من سن (13-20) سنة والتي تظهر أو تبين مدى تفوق الذكور على الإناث في ذلك، فمثل هذه الدراسات أكدت على أنه قد يكون هناك نوع من التفوق الدماغي، إلا أنه لا يؤثر على درجة أو نتيجة الأداء الفعلي وهذا ما يؤكد تفوق الذكور أو تميزهم عن الإناث في القدرة المكانية (Mayers,1983: 65- 80).

كما أن تطور القشرة المخية المسؤلة عن القدرات الكلامية لدى الإناث يجعلهن أكثر عناية وتفوقًا بالجانب الإنساني، المرتبط بالأحاسيس والمشاعر الوجدانية والعلاقات مع الآخرين من الذكور(محمد وعامر، 2008: 127)، وترى الباحثة أن هذه الأمور من أبرز خصائص القسم (C) للسيادة الدماغية عند نيد هيرمان.

وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع دراسة (نوفل وأبو عواد،2007)، والتي أشارت إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس على نمط السيادة الدماغية (C) ولصالح الإناث. ويعود ذلك إلى ميل الإناث للظهور بمظهر اجتماعي وخاصة في المرحلة الجامعية أكثر من الذكور (نوفل وأبو عواد،2007 : 156).

وعلى الرغم من وجود فوارق بين أدمغة الذكور والإناث من بني آدم فهذا لا يعني ولا بأي حال تفوق دماغ الذكر على دماغ الإناث (أو العكس) وأنما يدل على حكمة جليلة تظهر مكامن التكامل والتآلف وكيف أن لكل منهما حدودًا ومواطنَ ضعف لا تقوى وتدعم إلا بوجود الآخر سواءًا كان أما أم أبا، زوجا أم زوجة (عامر ومحمد، 2008: 39).

كما يتبين من الجدول(27–32) بأنه لايوجد فرق ذو دلالة احصائية وتبعًا لمتغير التخصص (علمي – إنساني) لأقسام السيادة الدماغية (A،B، D)، وان الفرق دال إحصائيًا للقسم (C) ولصالح التخصص الإنساني. وربما يعود ذلك إلى أن طلبة الكليات الإنسانية يميلون إلى الجوانب المرتبطة بالمشاعر ومهارات الاتصال والتفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

وهذه النتيجة جاءت منسجمة مع دراسة (نوفل وأبو عواد، 2007) والتي أشارت إلى ان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير التخصص على نمط السيادة الدماغية (C) ولصالح طلبة الكليات الإنسانية، وتختلف مع دراسة ستين وماري (Steyn &Maree, 2002) ، ودراسة باونه وآخرون (Bawaneh& et al, 2010) واللتان أظهرتا بأن هناك فرقًا دالًا احصائيا في أقسام السيادة الدماغية (A، B، C، D) وتبعا لمتغير التخصص الدراسي(إنساني – علمي).

كما يتضح من الجدول(27–32) الواردة آنفا بأنه لايوجد تأثير لتفاعل الجنس مع التخصص على أقسام السيادة الدماغية للأقسام الأربعة .

الهدف السادس:- التعرف على دلالة الفروق في قابلية الاستهواء وبحسب متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(إنساني- علمي)

ولأجل التعرف على الفروق في قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغيرات (الجنس، التخصص)، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way Analysis Anova)، والجدول (35) يوضح ذلك.

جدول (35)

الفروق في قابلية الاستهواء تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	797,624	1	797,624	30,801	دالة
التخصص	37,815	1	37,815	1,460	غير دالة
الجنس* التخصص	88,567	1	88,567	3,420	غير دالة
الخطأ	19266,373	744	25,896	-	-
المجموع	20190,379	747	-	-	-

ومن ملاحظة القيم الواردة في الجدول (35) يتضح ما يأتي :-

أ- متغير الجنس (ذكور – إناث) :

بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتأثير الجنس (30,801) درجة وبمقارنتها بالقيمة الفائية الجدولية (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1 ، 744) يتبين انها دالة إحصائيا وتشير هذه النتيجة إلى انه يوجد فرق بين الجنسين (ذكور ، إناث) في درجة قابلية الاستهواء.

وللتعرف على ان الفروق لصالح الذكور ام الإناث تم حساب المتوسط الحسابي لعينة الذكور على مقياس قابلية الاستهواء، والجدول(36) يوضح ذلك.

جدول(36)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة البحث على مقياس قابلية الاستهواء

الجنس	التخصص	العدد	المتوسط حسابي	الانحراف معياري
ذكور	إنساني	224	44,82	4,94
	علمي	78	45,35	5,06
	المجموع	302	45,09	5,01
إناث	إنساني	311	47,43	5,25
	علمي	135	47,19	5,23
	المجموع	446	47,13	5,24
المجموع	إنساني	535	46,16	5,30
	علمي	213	46,27	5,17
	المجموع	748	46,20	5,26

وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (45,09) درجة وبانحراف معياري (5,01) درجة، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (47,13) درجة، وبانحراف معياري (5,24) درجة، وعند مقارنة متوسط الذكور مع متوسط الإناث تبين ان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في قابلية الاستهواء ولصالح الإناث.

ويتضح من ذلك ان الطالبات لديهن قابلية الاستهواء أكثر من الذكور. وذلك أن الناحية الوجدانية تغلب على طبيعة المرأة؛ ولذلك يتلون تفكيرها بها ، مما يجعلها أكثر ميلًا للأستهواء(عويضة، 1996: 59)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أكرول وباندن(Agrwal&panden,1987)، ودراسة (سعد وسليمان، 1994)، ودراسة (محمد، 1999) والتي أشارت إلى أن الإناث هن الاكثر قابلية للاستهواء.

وتختلف مع دراستي(علي، 2010) ودراسة (العكيلي، 2011)،اللتان اشارتا إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في قابلية الاستهواء.

ب- متغير التخصص (إنساني – علمي) :

ان القيمة الفائية المحسوبة (1,460) أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744)، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد فرق بين طلبة التخصص الإنساني وطلبة التخصص العلمي في مستوى قابلية الاستهواء.

ويمكن تفسير ذلك على وفق ما جاء به فستنجر، إذ عَدَّ معرفة تأثير الاتصال الاجتماعي في تغيير آراء الأفراد ضمن الجماعة والقائمة على أساس التأثير الاجتماعي وأنواع السلوك التنافسي بين الأفراد، تتبع من الحاجة إلى التقييم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(علي، 2010) والتي أظهرت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القابلية للاستهواء تبعًا لمتغير التخصص (علمي- إنساني).

ج- التفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) :-

ان القيمة الفائية المحسوبة لتفاعل متغيري(الجنس والتخصص) تبلغ (3,420) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1، 744) وهذا يشير إلى انه لا أثر للتفاعل بين متغيري (الجنس والتخصص) في مستوى قابلية الاستهواء.

الهدف السابع:- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية(A،B،C،D).

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين المهارات الحياتية والسيادة الدماغية؛ قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون. وايجاد قيم معامل الارتباط المحسوبة بين المهارات الحياتية والسيادة الدماغية للأقسام (A،B،C،D) فبلغت (0,470، 0,162، 0,38،0,098) درجة وعلى التوالي؛ وهي أعلى من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة(0,075) ، عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية (746) والجدول(37) يوضح ذلك.

جدول (37)

معاملات الارتباط بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية

المهارات الحياتية والسيادة الدماغية	قيمة(ر) المحسوبة	قيمة(ر) الجدولية	مستوى دلالة 0,05
قسمA	0,470	0,075	دال
قسمB	0,162		دال
قسمC	0,38		دال
قسمD	0,098		دال

يشير الجدول(37) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية وهي علاقة موجبة (طردية) بين المهارات الحياتية والسيادة الدماغية الرباعية، ويمكن تفسير ذلك بأن دماغ الإنسان يعمل كلًّا متكاملًا وكل مهارة يؤديها الفرد لابد ان تشترك فيها كل أقسام الدماغ؛ لتعلمها وأدائها، وهذا يتفق مع وجهة نظر هيرمان الذي أكد في نظريته للسيادة الدماغية أن الإبداع عملية تتضمن الدماغ ككل(Brained–whole) دون تفضيل لوظائف وعمليات ومهارات أي نصف على الآخر (Herrmann, 1981:13). ويتبين مما تقدم انه على الرغم مما ساد في كثير من كتابات العلماء والباحثين من ميل إلى التمييز الحاد بين وظائف نصفي الدماغ ، فان هيرمان والعلماء من بعده يميلون إلى رؤية التفاعل والتكامل بين نصفي الدماغ أكثر من رؤيتهم للاستقلال بينهما وتتفق الباحثة مع هذا الرأي، اذ يكفي لإسناد هذا الرأي ودعمه القراءة الفاحصة لمواصفات كل نصف من نصفي الدماغ وخصائصه للتدليل على اهمية التكامل بل ضرورته ايضا والذي يؤدي بالنتيجة إلى إداء الفرد لعمله بشكل أكثر دقة .

ويتفق مع ما أشار إليه (هيرمان) من خلال خبرته إلى إن الأشخاص ذوي الأمخاخ المتشابهة يتواصلون بشكل جيد بعضهم مع بعضهم الآخر (أبو رياش، 162:2007).

الهدف الثامن:- التعرف على العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون. وايجاد قيمة معامل الارتباط بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء؛ فبلغت (-0,429) درجة، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (0,075) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية(746)، والجدول(38) يوضح ذلك.

جدول(38)

معامل الارتباط بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء

الارتباط	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) الجدولية	مستوى دلالة 0,05
المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء	0,429 -	0,075	دال

ويبين الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الحياتية وقابلية الاستهواء، وهي علاقة سالبة(عكسية) بمعنى أنه كلما امتلك الطالب المهارات الحياتية تكون قابليته على الاستهواء أقل. إذ أن تهيئة كافة الفرص أمام الأفراد لصقل مهاراتهم وقدراتهم يجعل الأفراد أكثر استقلالية فيصبحون مصدرًا واعيًا لقراراتهم ومنبعًا عذبًا لمواقفهم وبالتالي لايقعون فريسة سهلة للاستهواء (عابد، 2011: 45).

الهدف التاسع:- التعرف على العلاقة الارتباطية بين أقسام السيادة الدماغية (D،C،B،A) وقابلية الاستهواء

بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء قامت الباحثة بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، ثم استخرجت قيم معامل الارتباط بين أقسام

السيادة الدماغية (A،B،C،D) وقابلية الاستهواء فبلغت (-0,036، - 0,058، 0,105، -0,031) درجة وعلى التتالي، وهي أقل من قيمة معامل الارتباط. الجدولية البالغة (0,075) وبمستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (746)، والجدول (39) يوضح ذلك

جدول(39)

معاملات الارتباط بين أقسام السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء

السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) الجدولية	مستوى دلالة 0,05
السيادة قسمA	0,036 -	0,075	غير دال
السيادة قسمB	0,058 -		غير دال
السيادة قسمC	0,105		دال
السيادة قسمD	0,031 -		غيردال

يتضح من الجدول(39)، بأن العلاقة الارتباطية بين أقسام السيادة الدماغية (A، B، D) وقابلية الاستهواء غير دالة إحصائيا، مع وجود علاقة دالة أحصائيًا بين القسم(C) وقابلية الاستهواء وهي علاقة موجبة(طردية).

وتعزو الباحثة ذلك؛ وبحسب ما أشار (نيد هيرمان) في نظريته السيادة الدماغية إلى أن القسم(C) يختص بالعلاقات مع الآخرين، والمشاعر، والعواطف، والمعاني الإنسانية (Herrmann,2010:56)، فالفرد يظهر أكثر استهواءً لآراء الآخرين وأفكارهم، حينما تسود حالة من المشاركة الوجدانية بينهم مما ييسر إكسابهم العديد من الأفكار والمعتقدات (السيد وعبد الرحمن، 1999: 75).

وهذه النتيجة جاءت مخالفة لدراسة (المعموري والمعموري، 2011) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العزلة الاجتماعية والاستهواء.

الهدف العاشر:- التعرف على مدى إسهام كل من المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية (A،B،C،D) في قابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة.

ولمعرفة إسهام المتغيرات المهارات الحياتية والسيادة الدماغية في قابلية الاستهواء؛ استخدم تحليل الانحدار المتعدد (multiple Regression analysis) وأظهرت النتائج ان معامل الارتباط المتعدد بين المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وقابلية الاستهواء بلغ (0,232)، وبلغ مربع معامل الارتباط (0,054) والخطأ المعياري (5,154)، والجدول (40) يوضح ذلك.

جدول (40)

معامل الارتباط بين المهارات الحياتية وأقسام السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء

المتغيرات	الارتباط المتعدد	مربع الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	الخطأ المعياري
المهارات الحياتية والسيادة الدماغية	0,232	0,054	0,042	5,154

وبعد إخضاع قيمة معامل التحديد الكلي(مربع الارتباط المتعدد) الذي بلغ (0,054) الى تحليل الانحدار، ظهر ان القيمة الفائية المحسوبة (8,432) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1,96)، عند درجتي حرية (5 ، 742) ومستوى دلالة (0,05) والجدول (41) يوضح ذلك .

جدول (41)

تحليل تباين الإنحدار المتعدد لقيمة معامل التحديد الكلية للمتغيرات والتعرف على مدى إسهام متغيري(المهارات الحياتية، وأقسام السيادة الدماغية) في درجات متغير قابلية الاستهواء

مصدر التباين SV	متوسط المربعات M S	درجات الحرية d.f	مجموع المربعات S.S	القيمة الفائية F		مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية	
الانحدار	1114,308	5	222,862	8,432	1,96	دالة
الخطأ	19609,986	742	26,429			
الكلي	20724,294	747	-			

وعند تحويل قيم معاملات الإنحدار المتعدد، لغرض التعرف على الإسهام النسبي المعياري للمتغيرين(المهارات الحياتية ، السيادة الدماغية) والخطأ المعياري لهما إلى معاملات إنحدار معيارية (Beta) المقابلة لكل متغير والتي من خلالها يمكن معرفة أي من المتغيرين (المهارات الحياتية ، السيادة الدماغية) له تأثير أكبر في متغير قابلية الاستهواء، فقد تبين أن متغير المهارات الحياتية قد حظي بإسهام في قابلية الاستهواء، لأن قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) لهذا المتغير بلغت (0,428−) ولغرض معرفة دلالته الاحصائية، فقد بلغت القيمة التائية له (3,409) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (1,96) أما بخصوص متغير السيادة الدماغية بأقسامه الرباعية فقد أظهرت النتائج بأنه لايسهم في قابلية الاستهواء، إذ بلغ معامل الانحدار المعياري (Beta) لمتغير السيادة الدماغية بأقسامه الرباعية (A، B، C، D) (0,034 −، 0,07، − 0,006، 0,19)على التتالي ولمعرفة دلالتها الإحصائية فقد بلغت القيم التائية (0,795 ، 0,729، 0,146، 0,488) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (1,96) وهذا يدلُ على أن متغير السيادة الدماغية لايسهم في متغير قابلية الاستهواء والجدول (42) يوضح ذلك .

جدول(42)

خلاصة تحليل الانحدار

المتغير المستقل	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري Std. Error	معامل الانحدار المعياري Beta	القيمة التائية	مستوى الدلالة 0,05
الحد الثابت	52,307	4,212	-	12,419	دال
المهارات الحياتية	0,15 -	0,044	0,428 -	3,409	دال
السيادة قسمA	0,019 -	0,024	0,034 -	0,795	غير دال
السيادة قسمB	0,033	0,19	0,07	0,729	غير دال
السيادة قسمC	0,004 -	0,028	0,006 -	0,146	غير دال
السيادة قسمD	0,02	0,042	0,19	0,488	غير دال

من خلال الاطلاع على جدول (42) يتبين مدى إسهام (المهارات الحياتية، السيادة الدماغية) في قابلية الاستهواء من خلال قيم(B) للإسهام النسبي وقيم (Beta) للإسهام المعياري والاختبار التائي لهذه القيم كالآتي :

الحد الثابت :

تشير النتيجة إلى إن قيمة معامل الانحدار(B) قد بلغت (52,307) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (12,419)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (5 ، 742) ، وهذا يشير إلى إن هناك متغيرات أخرى لها علاقة بقابلية الاستهواء لم يشملها البحث الحالي .

المهارات الحياتية:

تشير النتيجة إلى إن قيمة معامل الانحدار (B) لمتغير المهارات الحياتية قد بلغت (−0,15) درجة، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (3,409) درجة وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، وكان مقدار الإسهام النسبي لقيمة بيتا(Beta) معامل الانحدار المعياري تساوي (−0,428) درجة وهذا يشير إلى وجود إسهام لمتغير المهارات الحياتية في متغير قابلية الاستهواء.

وتتفق هذه النتيجة مع نظرية التنافر المعرفي لفستنجر، إذ يرى ان الفرد عندما يتعرض إلى أفكارٍ وآراء ومعتقدات مخالفة لما لديه فإن ذلك يؤدي لحدوث تنافر معرفي، وهذا التنافر يجعل الفرد أمام مسؤولية للعودة إلى مُدخلاته المعرفية للوقوف أمام الحقيقة وإعادة التفكير فيها وجمع معارف وتفعيل خبرات معرفية مناسبة للوصول إلى حالة التوافق المعرفي، وهذا يتطلب من الفرد امتلاكه العديد من المهارات الحياتية حتى يصل إلى مستوى حل التنافرات وبالتالي الوصول إلى حالة الراحة والقناعة والقبول المعرفي (قطامي، 2012: 140).

السيادة الدماغية:

تشير النتيجة إلى إن قيمة معامل الانحدار (B) للسيادة الدماغية للأقسام الاربعة (D،C،B،A) قد بلغت(−0,019 ، 0,033، − 0,004، 0,02) درجة على التتالي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة للأقسام الأربعة(0,795، 0,729، 0,146،

0,488) درجة على التتالي وهي اقل من القيمة الجدولية البالغة (1,96) درجة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (5 ، 742)، وكان مقدار الإسهام النسبي لقيمة بيتا (-0,034، -0,07، -0,006، 0,19) درجة وهذا يشير إلى أن إسهام السيادة الدماغية بأقسامها الأربعة في قابلية الاستهواء كانت ضعيفة.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن الاستنتاج ما يأتي:-

1- أن طلبة الجامعة يمتلكون المهارات الحياتية بشكل أعلى من متوسط المجتمع الذي ينتمون إليه.

2- أن نسبة كبيرة من طلبة الجامعة يستخدمون الجانب الأيسر من الدماغ والقسم السائد هو القسم A.

3- أن قابلية الاستهواء لا تشكل سمة من السمات الشخصية البارزة لدى طلبة الجامعة بشكل عام.

4- ان المهارات الحياتية لا تتأثر بمتغيري الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (إنساني- علمي).

5- توجد فروق في أقسام السيادة الدماغية تبعًا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) وهذا يتفق مع نظرية السيادة الدماغية لـ (نيد هيرمان)، ولم تتأثر أقسام السيادة الدماغية بمتغير التخصص(إنساني- علمي) باستثناء القسم C أذا أن طلبة التخصص الإنساني تفوقوا على التخصص العلمي بسيادة نمط العلاقات الاجتماعية والمشاركة بينهم.

6- تبين أن الإناث أكثر قابلية للاستهواء من الذكور وان طلبة الجامعة كونهم من التخصص الإنساني أو العلمي فأن ذلك لا يؤثر في قابليتهم للاستهواء.

7- ترتبط المهارات الحياتية بعلاقة طردية مع أقسام السيادة الدماغية، وبعلاقة عكسية مع قابلية الاستهواء، مع ضعف العلاقة بين أقسام السيادة الدماغية وقابلية الاستهواء باستثناء القسم C فكانت علاقته طردية مع القابلية للاستهواء.

8- تسهم المهارات الحياتية في قابلية الاستهواء، أما السيادة الدماغية بأقسامها الرباعية فإسهامها غير دال إحصائيا بقابلية الاستهواء. وترى الباحثة أن المهارات الحياتية ليس وحدها تسهم في قابلية الاستهواء، بل هنالك متغيرات أُخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

التوصيات

استنادًا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فان الباحثة توصي بما يأتي :-

❖ توجيه وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجامعات على الاستمرار في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي لطلبة الجامعة من خلال :-

- قيام التدريسي الجامعي على تشجيع الطلبة لتنمية مهاراتهم المعرفية والاجتماعية والنفسية وضمن موضوعاتهم الدراسية.

- قيام قسمي العلوم التربوية والنفسية والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في الجامعات لمعالجة المشكلات التي تعمل على ضعف المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة.

- قيام وحدة طرائق التدريس على تدريب تدريسي الجامعة على تصميم برامج تعليمية؛ لتنشيط وظائف الجانبين الأيمن والأيسر للدماغ في مختلف المواد الدراسية.

- نشر الوعي بين صفوف الطلبة بإقامة دورات لهم؛ بهدف تنمية الوعي وخاصة لدى الطالبات وتشجيعهن على تأكيد الذات، والتفكير الناقد؛ لتمكينهن من تجنب الاستهواء الذي يجعلهن أكثر تصديقًا للأفكار أو الاعتقادات المخطوءة.

❖ توجيه وزارة التربية، للمديرية العامة للمناهج للعمل على الآتي:

- إقرار موضوع المهارات الحياتية ضمن دروس المرحلة المتوسطة والاعدادية .

– العناية بإعداد مناهج مدرسية تعمل على تنمية مهارات نصفي الدماغ (الايمن ، الايسر) على حد سواء، لمواكبة الاتجاه التربوي الحديث الذي يرفع شعار التعليم للنصفين (الايمن ، والأيسر) .

– إقامة ورشات تدريبية للمدرسين والمدرسات بهدف تدريبهم على تعليم الطلبة من أجل الدماغ الكلي(Whole Brain).

المقترحات

استكمالًا للدراسة الحالية تقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية:–

❖ إجراء دراسة؛ للتعرف على المهارات الحياتية لدى عينات أخرى من طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية ولدى المعلمين والمدراء ... وغيرها.

❖ إجراء دراسة؛ لمعرفة العلاقة بين المهارات الحياتية ومتغيرات أُخرى كالتحصيل، واليقظة الذهنية، والتفكير عالي الرتبة، والدافعية العقلية ، والعجز المتعلم.

❖ إجراء دراسة؛ مقارنة في السيادة الدماغية والمهارات الحياتية بين طلبة المراحل الدراسية المختلفة (الابتدائية، الثانوية، معاهد الفنون الجميلة...)

❖ اجراء دراسة؛ لمعرفة العلاقة بين السيادة الدماغية والوظائف المعرفية لدى المراهقين.

❖ إجراء دراسة؛ للتعرف على قابلية الاستهواء لدى عينات أخرى من طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية.

❖ إجراء دراسة؛ لمعرفة العلاقة بين قابلية الاستهواء ومتغيرات أُخرى كتعلق المراهقين بأصدقائهم، والكفاية الذاتية.

❖ إجراء دراسة؛ لتنمية مهارات النصف الأيمن من الدماغ لدى طلبة الجامعة.

❖ إجراء دراسة؛ أثر برنامج ارشادي سلوكي معرفي لخفض الاستهواء لدى طالبات المرحلة الجامعية.

المصادر

- المصادر العربية
- المصادر الأجنبية
- مواقع الانترنيت

المصادر العربية:

القرآن الكريم

❖ إبراهيم، عبد الستار (1998): **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه**، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

❖ إبراهيم، علي محمد (2000): دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين كما تقيسها الفقرات الموجبة والفقرات السالبة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (27)، العدد(2)، الأردن .

❖ إبراهيم، محمد وأسعد، ميادة وعبد المحسن، زينة (2013):**التفكير (تعليمه، مهاراته، عاداته)**، ط1، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد.

❖ إبراهيم، معصومة أحمد(1994): **التكامل الوظيفي بين النصفين الكرويين للدماغ، المؤتمر الدولي الأول لمركز الارشاد النفسي**، المجلد الأول، جامعة عين شمس، مصر.

❖ إبراهيم، نبيل رفيق محمد(2011): **الذكاء المتعدد**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

❖ أبن منظور، جمال الدين ابي الفضل محمد بن مكرم (1999): **لسان العرب**، الجزء15،13 ، دار احياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت.

❖ أبو جادو، صالح محمد علي (2000): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

❖ _____(2003):**علم النفس التربوي**، ط 3، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان – الأردن.

❖ أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر(2010): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن .

❖ أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف وعثمان، سيد احمد (1972): **التفكير، دراسات نفسية**، مكتبة الانجلو، القاهرة.

❖ أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (2000): **علم النفس التربوي**، ط2، الانجلو المصرية.

❖ أبو حويج، مروان (2007): **المدخل إلى علم النفس العام**، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

❖ أبو رياح، محمد مسعد عبدالواحد (2006): **المشكلات السلوكية لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي القابلية للاستهواء**، رسالة ماجستير/ كلية التربية/ جامعة الفيوم، نشر أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة www.gulfkids.com .

❖ أبو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ أبوعلام، رجاء محمود (2011): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،ط7، دار النشر للجامعات، القاهرة.

❖ آرمسترونج، ثوماس (2006): **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الرياض.

❖ الأسدي، اسماء عبد الستار (2004): **بناء مقياس المسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، جامعة بغداد.

❖ الأسدي، عباس حنون مهنا(2013): **علم النفس المعرفي**، ط1، مطبعة العدالة، بغداد.

❖ إسماعيل، رائف أمير(2013): **آلية إنتاج الفكر في دماغ الانسان**، ط1، مكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد.

❖ الاعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين(2000): الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

❖ أغا، كاظم ولي (1981): **علم النفس الفسيولوجي**، ط1، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت.

❖ أنجلز، باربرا (1990): **مدخل إلى نظريات الشخصية**، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي للطباعة والنشر .

❖ أندرسون، جون ر (2007): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ط1، ترجمة محمد صبري سليط، رضا مسعد الجمال، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

❖ الباز، خالد وخليل، محمد(1999): دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر مناهج العلوم للقرن الحادي والعشر**ين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة .

❖ البخاري، أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (2007): **صحيح البخاري**، الجزء3، مكتبة الرحاب، القاهرة .

❖ بدري، رمضان مسعد(2010): **التعلم النشط**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

❖ برافين، لورانس. أ (2010): **علم الشخصية (الجزء الأول)**، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وأيمن محمد عامر ومحمد يحيى الرخاوى، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

❖ البلال، الهام سرور (2002): **اساليب التعلم والسيطرة المخية لدى العاديات وذوات صعوبات التعلم من تلميذات المرحلة الابتدائية** ، كلية التربية ، السعودية.

❖ البلداوي، عبد الحميد عبد المجيد (2004): **أساليب البحث العلمي والتحليل الاحصائي(التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا وباستخدام برنامج SPSS)**، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ البنا، أنور(2005): **تقدير حل المشكلات السلوكية لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة من منظور إسلامي**، مؤتمر التربوي الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، فلسطين.

❖ بوزان، توني (2002): **الاستخدام الأقصى لطاقات الدماغ العقلية**، ط2، ترجمة الهام الخوري، دار الحصاد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.

❖ التكريتي، محمد (2003): **NLP النمذجة: البصمة الفكرية**، شبكة النجاح، العنوان البريدي webmaster @ annajah.net

❖ توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن(2001): **أسس علم النفس التربوي**، ط1، دار الفكر للطباعة، عمان.

❖ ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث (1989): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، ط4، مركز الكتب الأردني، عمان .

❖ جابر، عبد الحميد جابر (1986): **نظريات الشخصية(البناء الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم)** مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

❖ _____ (1995): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية، مصر.

❖ _____**(1996)**: **التدريس والتعلم والأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

❖ _____ (2003): **الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق**، دار الفكر العربي، القاهرة.

❖ جبر، سعاد(2008): **سيكولوجية التنشئة الاسرية للفتيات**، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

❖ الجبوري، علي محمود كاظم(2011): **علم النفس الفسيولوجي**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ جرار، أماني غازي (2013): **إبداع التفكير بين البعد التربوي والفكر الخلاق**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ جروان، فتحي عبد الرحمن(1999): **تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب العربي السامرائي، الامارات العربية المتحدة.

❖ جريو، داخل حسن(2012): **التعليم العالي قضايا وآراء**، مطبعة المجمع العلمي، بغداد.

❖ جعفر، نوري (1978): **طبيعة الانسان في ضوء فسلجة بافلوف**، ط2، مطبعة التراث العربي بيروت، نشر مكتبة التحرير، بغداد .

❖ جلال، سعد (1972): **علم النفس الاجتماعي**، منشورات الجامعة الليبية، ليبيا.

❖ جولمان، دانييل (2000):**الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، مطابع الوطن، الكويت.

❖ جون، آرنست روي (1990): كيف يعمل الدماغ، **مجلة الثقافة النفسية**، دار النهضة العربية للطباعة، كانون الثاني،مجلد1، طرابلس.

❖ الحارثي، صبحي معروف (2010): فاعلية برنامج ارشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، **مجلة بحوث التربية النوعية**، جامعة المنصورة، العدد16يناير.

❖ الحازمي، هناء بنت محمد سليمان (2006): **فاعلية استخدام برنامج مقترح في تنمية نمط تعلم النصف كروي الأيمن للدماغ لدى طالبات العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة**، رسالة ماجستير، جامعة طيبة، السعودية.

❖ حبيب، مجدي عبد الكريم (1995): **دراسات في أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

❖ حسين، ثائر وعبد الناصر فخرو (2002): **دليل مهارات التفكير (100 مهارة في التفكير)**. الطبعة الأولى، دار الدرر للنشر والتوزيع ، الأردن .

❖ حسين، محمد عبد الهادي (2005): **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

❖ _____ (2008): **المدرسة الذكية والتقييم الأصيل**، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

❖ الحفني، عبد المنعم (2003): **الموسوعة النفسية : علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية**، مكتبة مدبولي، القاهرة.

❖ الحمادي، علي (1999): **حقنة الإبداع (طرق الإبداع الثمان)**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

❖ حماش، محمد حياوي (2002): **العقل والدماغ** ، ط1، بيت الحكمة ، بغداد .

❖ حمش، نسرين محمد (2010) : **بعض أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بجانبي الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير، في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، الجامعة الاسلامية ، غزة

❖ الختاتنة، سامي محسن وأبو أسعد، أحمد والكركي، وجدان (2010): **مبادئ علم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ الخلالية، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف (1997): **طرق تعليم التفكير للأطفال**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

❖ خليل، سعاد (2004):**الذكاء العاطفي**، المنتدى العربي الموحد، دورة الذكاء العاطفي، شبكة نقل المعلومات (الانترنيت)، الموقع : www.4uarab.com

❖ خليل، محمد والباز، خالد(1999): دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المؤتمر العلمي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، مصر.

❖ الخليلي، أمل (2005): **الطفل ومهارات التفكير**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

❖ الخوالدة، محمد (د. ت): **فن الحديث والاتصال** ، الدراسات والبحوث، أطفال الخليج.

❖ خوالدة، محمود عبد الله محمد (2004): **الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي**، الطبعة العربية الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

❖ خوري، توما جورج (2010): **نظرة في أعماق الشخصية**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

❖ الخولي، وليم (1976): **الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي**، مطبعة دار المعارف، القاهرة.

❖ الداغستاني، سناء عيسى (1995): **دراسة تجريبية عن اثر بعض المتغيرات في سلوك الانصياع**، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

❖ دافيدوف ، لندال (1980): **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب وآخرون، المكتبة الأكاديمية، مصر.

❖ الدراجي، حسن علي سيد (2007): **اساليب التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ونوع التأهيل وانماط يونك للشخصية لدى معلمي المدارس الابتدائية**، أطروحة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي (أرشاد وتوجيه)، ابن رشد، جامعة بغداد.

❖ دعمس، مصطفى نمر(2010): **مهارات التفكير**، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ الدفاعي، كاظم علي والخالدي، أمل إبراهيم (2013):علم نفس الشخصية، ط1، مكتب زاكي، بغداد.

❖ الدليمي، احسان عليوي ناصر(1997): **اثر اختلافات تدرجات بدائل الاجابة في الخصائص السايكومترية لمقاييس الشخصية وتبعا للمراحل الدراسية**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.

❖ الدليمي، ستار احمد محمد (2010): **أثر أنموذج مكارثي في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) لدى طلاب الصف الخامس العلمي وتحصيلهم الدراسي في مادة علم الأحياء**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق

❖ الدليمي، ياسر محفوظ حامد محمد(2005): **اثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية انماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الايمن،الايسر) لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الموصل.

❖ الدوسري، فاطمة علي (2002): **التنبوء بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم السطحي والعميق وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي والعلمي بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

❖ دويدري، رجاء وحيد (2000): **البحث العلمي : اساسياته النظرية ممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق .

❖ دي بونو، إدوارد (1997): **التفكير الابداعي**، ترجمة خليل الجرسي، المجمع الثقافي، ابو ظبي.

❖ الدير، هاري (2000): **تدريب العقل، كيف تنمي قدراتك العقلية ؟** ، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية .

❖ راجح، احمد عزت (1968): **أصول علم النفس**، ط7، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

❖ الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر(1983): **مختار الصحاح**، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان

❖ ربيع، محمد شحاته(2010): **أصول علم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ رزق، محمد عبد السميع (2003): مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف – جامعة أُم القرى، **مجلة جامعة ام القرى**، المجلد (15)، العدد(2)، السعودية.

❖ رواشدة، إبراهيم ووليد، نوافلة والعمري، علي (2010): أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد4، الأردن.

❖ الريماوي، محمد عودة وزملائه (2008): **علم النفس العام**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ _____ (2011):**علم النفس العام**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ زايد، احمد(1993): **سيكولوجية العلاقات بين الجماعات**، شركة مطابع المجموعة الدولية، الكويت.

❖ الزبيدي، حسين بن سالم جابر (2010): **نظام الهندسة النفسية والتنمية الاجتماعية**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

❖ الزبيدي، محمد مرتضى (1301 هـ): **تاج العروس من جواهر القاموس**، المطبعة الخيرية، مصر.

❖ الزغول، رافع النصير والزغول، عماد (2003): **علم النفس المعرفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.

❖ الزغول، عماد عبد الرحيم (2003): **مبادئ علم النفس التربوي**، ط3، دار الكتاب الجامعي، الأمارات.

❖ _____ (2006): الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، **دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد (٢)

❖ زهران، حامد عبد السلام (1987): **قاموس علم النفس**، ط2، عالم الكتب ، القاهرة.

❖ _____ (2000) : **علم النفس الاجتماعي** ، عالم الكتب ، القاهرة .

❖ الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وبكر، محمد الياس والكناني، ابراهيم عبد الحسن (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي مطابع دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.

❖ الزيادة، محمد فتحي ووليد كمال القفاص (2001): **اجتماع خبراء حول تنمية اساليب التفكير لدى الطلبة في التعليم الجامعي، المنظمة العربية والثقافة للعلوم وادارة برامج التربية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

❖ زيدان، حسين حسين(2011): **أثر برنامج ارشادي في تنمية السلوك التواصلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

❖ سايلوستر، روبرت (1997): كيف ينظم المخ عبر ثلاث تنظيمات (اوجه) لمعالجة عمليات التعقد والسياق والاستمرارية، مقالة ضمن كتاب **منهاج مدرسي للتفكير**، تعريب علاء الدين كفافي، دار النهضة العربية، مصر.

❖ سترنبرج، روبرت (2004): **أساليب التفكير**، ترجمة عادل سعد يوسف، مراجعة أ.د. محمد احمد دسوقي، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر .

❖ السرور، ناديا هايل (1998): **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ _____ (2002): **المتميزون والموهوبون**، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن

❖ سعد الدين، هدى(2007): **المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير(غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

❖ سعد، عصام أبو الفتوح (1998): **التفكير الخرافي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

❖ سعد، محمد ظريف وسليمان عبد الرحمن (1994): توجه المراهقين نحو والديهم واقرانهم وعلاقته بدافع الانجاز، **مجلة الخدمة الاجتماعية، ع**38، القاهرة .

❖ سعيد، أبو طالب محمد (1990) :**علم مناهج البحث**، الجزء الاول، مطبعة دار الحكمة، الموصل

❖ سعيد، هبة الله (2003): **تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوء المهارات الحياتية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

❖ السقاف، سمر بنت محمد عمر (2006) : ملتقى الطموح الطبي (**أريد أن أتفوق..كيف؟**)،جامعة الملك عبد العزيز –الرياض /**www.kau.edu.sa/girls**.

❖ السلطي، ناديا سميح (2004): **التعلم المستند إلى الدماغ**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1،عمان، الأردن.

❖ سويف، مصطفى (2000): **علم النفس في حياتنا الاجتماعية**، ط1، السلسلة الرابعة، دار المصرية اللبنانية.

❖ السيد، فؤاد البهي وعبد الرحمن، سعد (1999): **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

❖ السيد، مريم(2007): حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية** – العدد التاسع والأربعون، الأردن.

❖ الشقيرات، محمد عبد الرحمن(2005): **مقدمة في علم النفس العصبي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

❖ شلتز، دوان (1983): **نظريات الشخصية**، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد، العراق.

❖ الشمري، رباب كامل محمود(2010): تطور المهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الرياض للأعمار (4–6) سنوات، رسالة ماجستير، كلية التربية الأصمعي، جامعة ديالى.

❖ الشمسي، عبد الامير عبود (2002): اساليب التفكير لدى طلبة الجامعة، مجلة الاجيال، ع2، بغداد، العراق .

❖ الشناوي، محمد محروس (1996): **العملية الإرشادية والعلاجية**، دار غريب للطباعة، القاهرة.

❖ صادق، محمد (2005): **علم النفس التربوي**، مكتبة جامعة الأقصى، غزة.

❖ صالح، مأمون(2011): **الشخصية (بناؤها، تكوينها، أنماطها، أضطرابها)**، دار أسامة للنشر والتوزيع. الأردن.

❖ الصمد، عبد الستار جبار (2000): **فسيولوجيا العمليات العقلية في الرياضة**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .

❖ الصوفي، أسامة حميد حسن(2004): **تقبل الأداء الجامعي وعلاقته بأساليب التفكير عند طلبة الجامعة**، كلية التربية المفتوحة.

❖ الضامن، منذر (2007): **أساسيات البحث العلمي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

❖ طاحون، حسن حسين (2003): أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (43)، مصر .

❖ طلافحة، فؤاد طه والزغول عبد الرحيم (2009): أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالتخصص والجنس، **مجلة جامعة دمشق المجلد (25) العدد (1-2)**.

❖ طه، فرج عبد القادر (1993): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، القاهرة.

❖ عابد، فايز عبد الهادي (2011): **سيكولوجية المزاج (بين الايحاء والاقناع القسري)**، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

❖ العادلي، راهبة عباس (2010): **الانفعالات نموها وإدارتها**، الطبعة الأولى، دار الوثائق والكتب، بغداد.

❖ عاقل، فاخر(1988): **معجم العلوم النفسية**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان.

❖ عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد ربيع (2008): **توظيف أبحاث الدماغ في التعلم**، الطبعة العربية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ _____ _____ (2013): **الذكاءات المتعددة**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ عباس، محمد خليل ومحمد، بكر والعيسى، محمد مصطفى وعواد، فريال (2009): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ عبد الخالق، احمد محمد (2002): **قياس الشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.

❖ عبد الستار، مهند محمد (2011): **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

❖ عبد القوي، سامي (2001): **علم النفس العصبي: الأسس وطرق التقييم**، جامعة الإمارات ، رقم 62، مطبوعات جامعة الإمارات.

❖ _____ (2011): **علم النفس العصبي: الأسس وطرق التقييم**، ط 2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

❖ عبد الكريم ،غادة قصي مصطفى (2009): **أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليًا القابلين للتعلم**،رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

❖ عبد الله، محمد قاسم (2012): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن .

❖ عبد الموجود، محمد وأسكاوس، فيليب (2005): **تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

❖ عبد الهادي، نبيل (2011): **تشكيل السلوك الإنساني**، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ عبدالمعطي، أحمد ومصطفى، دعاء (2008): **المهارات الحياتية**، دار السحاب، القاهرة.

❖ عبيد، وليم وعفانة ،عزو(2003): **التفكير والمنهاج المدرسي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط1، غزة.

❖ عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2012): **مهارات الحياة الجامعية(الاتصال– التعلم– التفكير– البحث)**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

❖ عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (2005): **الدماغ والتعلم والتفكير**، ط1، دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان.

❖ عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (1996): **البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه**، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .

❖ العبيدي، سرى غانم محمود (2006): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير،علم النفس التربوي، جامعة الموصل

❖ العتوم، عدنان يوسف والجراح عبد الناصر وبشارة موفق(2011 أ): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ العتوم،عدنان يوسف وكوفحي، قاسم محمد وميرزا، شوقي محمد(2011ب): **التواصل الاجتماعي من منظور نفسي واجتماعي وثقافي**، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن.

❖ عثمان، سيد احمد (1974): **علم النفس الاجتماعي التربوي**، المسايرة والمغايرة، الانجلو المصرية، القاهرة.

❖ عزيز، أوان كاظم (2005): **التفكير الناقد وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى مدرسي المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة تكريت.

❖ العزيز، مفتاح محمد عبد(2010): **مقدمة في علم نفس الصحة (مفاهيم – نظريات– نماذج دراسات)**، ط1، دار وائل للنشر ، الأردن .

❖ عفانة، عزو (2002): **التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة**، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ عفانة، عزو والخزندار، نائلة (2004): **التدريس الصفي بالذكاوات المتعددة**، ط1، آفاق للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين.

❖ العفون، نادية حسين وعبد الصاحب منتهى مطشر(2012): **التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ عقيل، عقيل حسين (1999): **فلسفة مناهج البحث العلمي** ، مكتبة مدبولي، طرابلس .

❖ العكيلي، جبار وادي باهض (2011): **الذكاء الشخصي وعلاقته بالإقناع الاجتماعي والاستهواء المضاد لدى الطلبة المتميزين** ،أطروحة دكتوراه، كلية التربية /ابن الهيثم، جامعة بغداد

❖ علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

❖ علي، صفاء حسين محمد (2010): **قلق التفاوض والقابلية للاستهواء وعلاقتهما بجودة القرار لدى رؤساء الأقسام العلمية في الجامعة**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

❖ عمر، ماهر محمود (1988): **سيكولوجية العلاقات الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.

❖ عمران، تغريد والشناوي، رجاء وصبحي، عفاف (2001): **المهارات الحياتية**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

❖ العمري، محمد(2002): **دائرة الحوار ومزالق العنف**، مكتبة الدار البيضاء، القاهرة.

❖ العناني، حنان عبد الحميد (2002): **علم النفس التربوي**، ط 2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

❖ عواد، محمود (2011): **معجم الطب النفسي والعقلي**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ عوض، عباس محمود (1998): **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، جامعة الاسكندرية ، مصر .

❖ عويضة، كامل محمد (1996): **علم نفس الشخصية**، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان.

❖ عياد، فؤاد أسماعيل وسعد الدين، هدى بسام محمد (2010): فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، **مجلة جامعة الأقصى(سلسلة العلوم الإنسانية)**، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، فلسطين.

❖ العياصرة، وليد رفيق(2011)، أستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ العيد، جعفر محمد (2007): بوصلة التفكير (مقياس هيرمان HBDI)، **مجلة الواحة**، ع 37. الموقع http: // www.alwahamag.com

❖ عيسى، راشد (2003): **مهارات الاتصال** – كتاب الأمة – وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، دار العلوم للطباعة والنشر – العدد 103 ، قطر

❖ عيسى، محمد رفقي (1983): النمو المعرفي عند جان بياجيه وعمل النصفين الكرويين للمخ ، **مجلة العلوم الاجتماعية**، ع13، الكويت .

❖ الغامدي، ماجد بن سالم حميد (2011): **مفهوم المهارات الحياتية**. مقال، الموقع: http: // www.alukah.com

❖ غانم، محمود محمد (1995): **التفكير عند الطفل، تطوره وطرق تعليمه**، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان .

❖ غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد (2011): **أساسيات في التفكير**، الطبعة العربية الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد (2010): **سيكولوجيا الشخصية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ غبرس، كميل عزمي (1995): وظائف النصفين كرويين للمخ وعلاقتها بالقدرات الابتكارية وسمات الشخصية لدى طالبات الجامعة،**المجلة التربوية**، مجلد2، ع10، كلية التربية، جامعة سوهاج.

❖ الغرايبة، أحمد محمد عوض (2010): **تطور أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ، وعلاقته بالذكاء الانفعالي والتكامل الحركي– البصري، في ضوء بعض المتغيرات**، أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

❖ غرايبة، فوزي (2002): **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

❖ الغوطي، عاطف عبد العزيز (2007): **العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة** ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة

❖ فاضل، نبيل (2001) :" ارايت الدماغ ؟ السمفونية الأروع"، **مجلة أفاق طبية**، العدد6 ، الموصل، العراق .

❖ الفاعوري، أيهم (2009): **علم النفس العصبي وصعوبات التعلم**، دار المعارف للنشر وتوزيع الكتاب، القاهرة، مصر.

❖ فان دالين، ديوبولد (1985): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

❖ فريزر، كولن وآخرون (2012): **تقديم علم النفس الإجتماعي**،ط1، ترجمة فارس حلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ الفسفوس، عدنان أحمد(2008): **مهارة اتخاذ القرار في الحياة العامة http://www.minshawi.com/other/fasfous.htm.**

❖ قارة، سليم محمد شريف والصافي،عبد الحكيم محمود (2013): **فن التعامل مع الناس**، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ القرة غولي، حسن أحمد والعكيلي، جبار وادي (2012): **الإنسان ومقاومة الإغراء والاستهواء**، ط1، مكتب اليمامة، بغداد.

❖ قشطة، احمد عودة (2008): **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

❖ قطامي، نايفه (2001): **تعليم التفكير للمرحلة الاساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

❖ قطامي، يوسف محمود (1990): **تفكير الطفل تطوره وطرق تعليمه**، ط1، الدار الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ _____ (2004): **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**، عمان، دار الفكر.

❖ _____(2009): **مدخل إلى علم النفس**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

❖ _____(2012): **نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن.

❖ قطامي، يوسف وقطامي، نايفه (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

❖ القوصي، عبد العزيز(1993): **علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية**. الأسس العامة والدوافع وسيكولوجية الجماعات ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

❖ القيسي، هند رجب (1990): **علاقة اساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الايمن والايسر بالأبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

❖ كاظم، حيدر طارق (2011):**عادات العقل المستندة إلى نصفي الدماغ على وفق أداة هيرمان للسيادة الدماغية**، رسالة ماجستير، علم النفس التربوي، كلية التربية صفي الدين الحلي، بابل.

❖ الكاكي، فاتن علي(2011): انماط السيطرة الدماغية لدى الطلبة الممارسين وغير الممارسين للرياضة في جامعة السليمانية (دراسة مقارنة)، **مجلة جامعة ديالى**،ع(51)، العراق.

❖ كامل، عبد الوهاب محمد (1994): **علم النفس الفسيولوجي**، ط2، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر .

❖ كريم، ياسمين علوان (2012): **التفضيلات المهنية وعلاقتها بمركز السيطرة الدماغية لدى طلبة المرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير، علم النفس التربوي، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

❖ كفافي، علاء الدين (2009): **علم النفس الارتقائي**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

❖ الكناني، ممدوح عبد المنعم وجابر عيسى عبد الله(2011): **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ اللالا، زياد كامل وزملائه (2012): **أساسيات التربية الخاصة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (2003): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**،عالم الكتب، القاهرة.

❖ اللقاني، أحمد حسين وحسن، فارعة (2001): **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**، عالم الكتب، القاهرة .

❖ لندزي، ك. هول ج (1971): **نظريات الشخصية**، ترجمة احمد فرج واخرون الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.

❖ اللولو، فتحية صبحى و قشطة عوض سليمان (2006): **مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة، كلية التربية**، الجامعة الإسلامية – غزة.

❖ اللولو، فتحية(2005): **المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين**، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثاني"الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

❖ ليفينتون، ريتشارد (2001): **بناء العقل**، ط1، مكتبة الجزيرة للترجمة العربية والنشر والتوزيع ، الرياض.

❖ مازن، حسام محمد (2002): **نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة**، المؤتمر العلمي الرابع عشر التعليم في ضوء الأداء " 24–25" يوليو دار الضيافة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، جامعة عين شمس، القاهرة.

❖ مجيد، سوسن شاكر (2010) : **الاختبارات النفسية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

❖ محاسنة، إبراهيم محمد(2013): **القياس النفسي في ظل النظرية الحديثة**، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ محمد، صفاء عبد العظيم (1999): الدور المقترح لأخصائي العمل في جماعة الأصدقاء لمواجهة ظاهرة الاستهواء الجماعي، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، ع34، مصر.

❖ محمود، صلاح الدين عرفة (2000): **تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، عالم الكتب ، لبنان.

❖ محمود، عبد الرازق مختار(2004): فعالية وحدة مقترحة في أناشيد وأغاني الأطفال لإثراء بعض المهارات الحياتية اللازمة لهم، **مجلة نور المعرفة**، العدد4 .

❖ مدحت، محمود (2002): تنمية التفكير الابداعي لدى الاطفال المرحلة العمرية (11-17) سنة، **مجلة الطفولة والتنمية**، المجلد الثاني، العدد السابع، جامعة قطر.

❖ مرسي، منال ومشهور، كندة انطوان (2012): مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، **مجلة الفتح**، العدد48، جامعة ديالى، العراق.

❖ مرعي، توفيق وأحمد، بلقيس (1984): **المُيسر في علم النفس الاجتماعي**، ط2، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

❖ مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2000): القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية، وزارة التربية والتعليم مطابع الاهرام، مصر

❖ مزيان، محمد والزقاي، نادية مصطفى (2000): مساهمة البيئة التعليمية في تعزيز السيادة المخية دراسة ميدانية في بعض الجامعات الجزائرية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، ع4، مجلد4، البحرين .

❖ مصطفى، فهيم (2002): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

❖ مصطفى، ابراهيم والزيات، أحمد، وحامد عبد القادر، محمد النجار (د.ت): **المعجم الوسيط**، الجزء الثاني، دار الدعوة، مصر.

❖ المعمري، احمد علي حسن (1998): **التفكير الابداعي عند طلبة المرحلة الثانوية في اليمن وعلاقته بالعمر والجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي للوالدين**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.

❖ المعموري، ناجح والمعموري، علي(2011): **العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالاستهواء لدى الاطفال**، كلية التمريض، جامعة بابل.

❖ ملحم، سامي محمد (2004): **علم نفس النمو(دورة حياة الأنسان)**، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

❖ المنيزل، عبد الله فلاح والعتوم، عدنان يوسف (2010): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**،ط1، دار إثراء للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ مهدي، علي وياسر، عامر (1999): أنماط السيطرة المخية لدى طلاب كلية التربية في جامعة – قاريونس، **مجلة علم النفس**، ع (49)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

❖ مهرنز، وليام وليهمن، ارفن (2003): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ترجمة هيثم كامل الزبيدي وماهر أبو هلالة، ط1، العين – الامارات العربية المتحدة .

❖ موسى، فاروق عبد الفتاح علي (1985): **اسس السلوك الإنساني مدخل علم النفس العام**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.

❖ المياحي، جعفر عبد كاظم (2011): **القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط1، دار كنوز المعرفة ، عمان.

❖ ميللر، باتريشيا (2005): **نظريات النمو**، ترجمة محمود عوض الله سالم ومجدي محمد واحمد حسن، ط1، دار الفكر موزعون وناشرون، عمان – الأردن .

❖ الناجي، عبد السلام عمر (2012): ماهي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب الثانوية، **مجلة المعرفة الأرشيفية الألكترونية**، العدد170 WWW.almarefh.org

❖ الناشف، هدى محمود(2001): **إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

❖ نائف، نبيل حاجي (2008): **التواصل البشري**، ط1، دار جدة، السعودية.

❖ النبهان، موسى (2004): **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن .

❖ النجار، نبيل جمعة صالح (2009): **الاحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، جامعة مؤتة، الأردن .

❖ نشواني، عبد المجيد (1985): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، ط2، عمان.

❖ نظير، جرجس (2009): **ثقافة القابلية للاستهواء** ، مؤسسة الحوار المتمدن، الموقع: http/ www.ahewar.org

❖ نوفل، محمد بكر (2007 أ): علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية، **مجلة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)**، المجلد21(ع1) .

❖ _____ (2007 ب): **الذكاء المتعدد في غرفة الصف**، دار المسيرة للنشر والطباعة عمان– الأردن .

❖ نوفل، محمد بكر وأبو عواد، فريال (2007): الخصائص السايكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(3)، عدد(2)** .

❖ _____ _____ (2010): **التفكير والبحث العلمي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ _____ _____ (2011): **علم النفس التربوي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

❖ هارديمن، ماريال م (2013): ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال، نموذخ التدريس الموجه للدماغ، ترجمة صباح عبد الله عبد العظيم، دار النشر للجامعات، القاهرة.

❖ هانت، سونيا وجنيفر، هيلتن (1988): **نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية**، ترجمة قيس النوري، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

❖ هانتكاسل، فرنون (1995): **طب الجهاز العصبي في نهاية القرن العشرين**، ترجمة مكي الحسني الجزائري، مستقبل العلم، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق.

❖ هيز، جون(2011): **مهارات التواصل بين الافراد في العمل**، ترجمة مروان طاهر الزعبي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

❖ وافي، عبد الرحمن جمعه (2010): **المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

❖ وزارة التربية والتعليم العالي (2003): **أثر التدريب في توجهات المتدربين على المهارات الحياتية**، وزارة التربية والتعليم العالي برام الله، فلسطين.

❖ وزارة التربية والتعليم والشباب(2006): **مشروع المهارات الحياتية**، الإمارات العربية المتحدة. http://www.Albayan.Ae. 2007/11 /13

❖ ياركندي، هانم حامد (1993): مستوى ضغط المتعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديمغرافية ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد (6)، القاهرة .

❖ يعقوب، آمال احمد (1989): **علم النفس الاجتماعي مطابع التعليم العالي**، بغداد.

❖ اليعقوبي، البهلول(1999): نبذة تاريخية عن الدماغ، **المجلة العربية للعلوم**، العدد33، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس .

❖ اليونيسيف(2005): **ما هي المهارات التي تعتبر مهارات حياتية؟**، http://www.unicef.org

المصادر الإجنبية:

❖ Agrwal,a.k.&Panden,r.n (1987): Effect Ional Deprivation On Tribal Children, A Study Of Sex Difference, **A Sian Journal Psychology Education**,vol,5(2).

❖ Allan, M. Jandren. W. M. (2001): **Introduction to Measurement Theory**, Books, Cole, California.

❖ Anastasi, A. (1976): **Psychological Testing. New York: Mcmillan Publishing co., Inc**

❖ _____ **.** (1988):**Psychologicall Testing, Macmillan** , New york.

❖ Anastasi,A &Urbina, S.(1997): **Psychologicall Testing**, (7th ed) , New Jersey : Prentice Hall.

❖ _____ _____(2010): **Psychological**, PHI Learning private limited, New Delhi.

❖ Aronson, E (2004): **"Social Psychology**" Media And Research Update, Pearson education, Inc, New Jersey

❖ Bandura, A. (1977): Self-Efficacy: Toward, A Unifying Theory of Behavior Change**. Journal Of Psychological Review**, Vol. 84(2).

❖ _____(1986): **Social Foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory. NJ:** Prentice-Hall.

❖ Baron,a.r.et al (1981): **Pschogogy, Japan, Halt-Standers International Education**(2th ed).

❖ Bastian, Veneta A & Burns,Nicholas R. (2005) : **Emotional Intelligence Predicts life Skills, But Not As Well As Personality And Cognitive Abilities**, Personality And Individual Differences 39 ,1135–1145, www.elsevier.com/locate/paid

❖ Bawaneh ,Ali Khalid & Zain, Ahmad Nurulazam Md, Salmiza Saleh(2010):The Relationship Between Tenth Grade Jordanian Students Thinking Styles Based On The Herrmann Whole Brain Modeland Their Track Choice For The Secondary School Level, European **Journal of Social Sciences** – Volume 14, Number 4

❖ Blak, Maria(2000): **WPQ Emotional Intelligence Question Naire**,V3,Report

❖ Butcher, J.N. (1998): **Psychological Assessment In Diverse Cultures**, Minnesota University Of Minnesta, USA.

❖ Cantril,H,P(1995):CLidrens Moral Reasoningand Their Asseritiv, Aggressive And Sabmissir,**Journal of Social lssas** .val 198

❖ Cantu, D.A. (2001) : Happy Days Are Here Again : A Left And Right Brain 4 MAT Approach To Teaching Depression – Era presidential Elections ".**OAH- Magazine of History** , V.16 , N. 1 .

❖ Carrole, Izard(1978): **Measuring Emotions in Fants and Children,** Cambridge. Studies In Social And. Emotional Development

❖ Cincotta, M.S. (1998): Preferred Learning Styles In The Second Language Classroom ". **Babel:- Australia** , V.33 , N. 2 , Jul-Sep

❖ Cottrell, S. (1999): **The Study Skills Handbook**, Macmillan press .Ltd, London.

❖ Curtis, E.Turner (1991): **Brain Dominance And Computer Learing, Observations With Herrmann Brain Dominance In Strument**, Michigan State University. USA.

❖ Davidoff, Lindal (1981): **Introduction To Psychology**, The Library Of Congress Cataloging, Differences In The Functional Representation Of language And Praxic Canadian psychology, V. (28) , London.

❖ Dsilva (2005): **Towards Alearning Organization. Knowledge Management,** From Harvard Business Review, USA.

❖ Ebel, Robert. L &Frisbile, David. A (2009): **Essentials OF Educational Measure Ement**, 5th Ed, PHI Learning Private Limited, New Delhi.

❖ Felder, R. (2002): Reaching The Second Tire: Learing And Teaching Styes In College Science Education, **J. coll. Sci. Teaching,** 23 (5).

❖ Festinger, Leon(1957): **A Theory Of Cognitive Dissonance** . Stanford University Press

❖ _____(1962): **A theory Of Cognitive Dissonsnce**, Stanford University, Prenu, U.S.A.

❖ _____ (1980**):Looking Backward**." In L. Festinger (Ed.), Retrospections on Social Psychology (pp. 236-254). Oxford: Oxford University Press.

❖ Festinger, L.,Carlsmith,j.m(1959): Cognitive Consequences Of Forced Compliance,**Jorurnal Of Abnormal And Social Psychology, 58(2).**

❖ Foran, J.G (1972**):Anote On Methds Of Measuring Reliability, Journal Of Educational Psychology-VOL 22,NO4,** Funcatios In Normal Individuals. Brain And Cognation. V.(9)

❖ Gagne, R (1977): **The Conditions Of Learning.** (3 rd ed.) N.Y., N.Y.:Holt Rinehart And Winston.
❖ Gamble, Baxter (2006): Teaching Life Skills For Student For Student Success", 2 p, Available At :Eric/ **journal articles**/
❖ Gardner, Howard (2005): **Multiple Lenses on the Mind Paper Presented at the Epogestion Conference**, Bogata: Colombia. www.pz.haryard.edu and edu/pis/HG. Multiple Lenses.pdf.
❖ Garrigan,Kristin & Plucker,Jonthan.(2001):**History of Influences In The Development of Intelligence Theory And Testing** :http://www.indiana.ed/~intell emerging .htm.
❖ Gergen,k. & Gergen,m.(1981**):Social Psychology,Harper And Row, New York**
❖ Geschwind, N.,Levitsky, W. (1968): **Human Brain : Left-right**
❖ Greenfield, Susan(2009):**Journey to The Secrets of The Mind**, Academic Press, London.
❖ Griffin, E. (2006): **A First Look At Communication Theory** (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
❖ Halonen ,Janes & Santrock ,John W (1999):**Psychology Contexts &Application** .(3rd ed) .Boston : MCGraw-Hill Companies, Ins.
❖ Harshman, R. And Hampson, E. (1987): "**Normal Variation in humanbrain organization "**: Relation To Handedness, Sex And Cognitive Abilities.Daulity And Unity Of The Brain. V.47
❖ Hegner.d (1992): **Life Skills Across, The Curriclem Combined Teacher Student.** ,4 Ed , 8 p, Available at : http /www. Eric .com/
❖ Herrmann, N.(1981):The Creative Brain".**Training And Development Journal** , October , p. 11-17
❖ _____ (1989): **The Creative Brain Lake Lure,** publisher,New York .
❖ _____ (1993): **The Creative Brain. By The Ned Herrmann.Group**, North Carolina, USA
❖ Herrmann,Ann Nehadi (2002**) : The Creative Brain, Retrieved** September 9, 2005, from: **www.HBDI.com** .

❖ _____ (2010**): Creativity And Strategic Thinking: Critical Survival Skills For Every Training Professional** ,Herrmann international USA, (on- line) http://www.hbdi.com.

❖ Hoffman , M.L & Levien ,I (1982) : **The Measurement Of Empathy** , In C I zard (Ed.) , Measuring Emotions In Infants And Children, Cambridge : University Press .

❖ Hooper, Don. W. (1992): **Brain Thinking, From**: http://ww.eric.ed.gov

❖ Horak .E & Toit .JW Du ,(2001): **A Study On The Thinking Styles And Academic Performance Of Civil Engineering Students,** ehorak@eng.up.ac.za.

❖ Johnson, D. W. (2000**):Reaching Out Interpersonal Effectiveness And Self- Actualization**. Boston, Allyn And Bacon.

❖ Jones, R (1991**): Life Skills**, Cassel Educational Limited, London.

❖ Jones & Gerard (1967): **Foundations Of Social Psychology**, John Willey And Sons.

❖ Judson,n (1967) **:Decision Making, The Press,** New York.

❖ Karen, M.G. (2002): **Learning Styles And Hemispheric Dominance Right Or Left Brain ,Which Is Dominant In Your Family ?.** http://www.helmonline.com .

❖ Kimura D'Amico (1987): " Are Men's and Women's Brains Really Different ?" **Canadian Psychology**, V.(28).

❖ Kitchens, A.N & et al (1991)" Left Brain / Right Brain Theory Implications For Developmental Math Instruction" . **Review of Research in Developmental Education** , V. 8, N.3.

❖ Lazarus , R.S. & Folkman , S (1986) : **Stress Appraisal , And Coping** , springer, New York .

❖ Lewis, R. and Chrishansen, L. (1989) : Intra hemispheric sex hemisphericity)"**.** Openness to inner experience , sex and subject choice **. Psychological studies**, V.(28) , p. 85-89.

❖ Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2005): **Theories of Human Communication**, (8th ed.).Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.

❖ Loren, J., & Bean, L.L. (1997): **Ways of Learning :** publisher,New York.

❖ Lundy,James (1992): **How To Develop Peak Performance Teams For World Class Results**. Dartnell Illinois. USA. Press.

❖ Maloney , M.P. & Michael , P.W (1976): **Psychological Assessment** , New York.
❖ Mangrulkar ,Leena, Vince.C and Posner.M (2001): **Life Skills Approach To Child And Adolescent Healthy Human Development,** Copyright Pan American Health Organization, Washington.
❖ Mayers, E.R.(1983): **Thinking Problem Solving** . Cognition 1st Edition , WH.Freeman & Company, San Francisco, New York.
❖ McDougall, William (2001): **An Introduction to Social Psychology.** publisher,New York.
❖ Mckelvey, W. & Kerr, N. (1988): **Differences In Conformity Among Friends And Strangers,** Psychological Reports, Vol 62.
❖ Meece, Judith L. (1997): **Child And Adolescent Development For Educators,** The MC Graw . Hill Companies, Inc
❖ Morris, C. G & Maisto, A. A (1998): **Psychology an Introduction Ten the Edition**. Prentice – Hall upper saddle, New Jersey.
❖ Moss, p.A. (1994): **Can There Be Nalidity With Out Reliability**, Education Researcher, USA.
❖ Nunnally , l.c. , (1978) **: Psychometric Theory** , 2nd, ed , New York Mc Graw-Hill.
❖ O'Keefe, D. J. (2002): **Persuasion: Theory and Research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. on Mental Health. Geneva.
❖ Pajares,K (2002):**Gender and Perceived Self Efficacy in Self – Regulated learning.** Theory into Practice, 41, 2
❖ Papageorgiou ,Dimitrios E.& Kavga, Anna (2009): **Evaluation of Life Skills in Students of Nursing: a Descriptive Study**, International Journal of Caring Sciences ,September-December, Vol 2, Issue3.
❖ Passer ,M .W .& Smith ,R .E .(2001): **Psychology Frontiers & A pplications .**McGraw Hill Higher Education Comp Anies , U.S. A. Prevention of Substance Abuse. Geneva.
❖ Penrod,steven (1980): **Social Psychology**, Englewood Cliffs,n,j.
❖ Pitty,R.&Cacioppo,J.(1981):**Attitude and Persuasion Classic and Contemporary Approaches**, Dubuque-Lowa,Brown Company publishers.

❖ Power, S. (1997).Studies That Compare Type Theory and Left-brain/ Right- brain Theory. **Journal of Psychological** Type, 43, 22.

❖ Prince, P (1995): Life Skills Approach, Mc- Grow-Hillpublishing Company , New York.

❖ Raina, M. and Vats Arunima (1983): " **Style of Learning and Thinking,** Publisher,New York.

❖ Roubinek,D.,Bell , M. & cats , L. (1987): **Brain Hemispheric Preference of Intellectually Gifted Children**, Roeper Review , V.(10) ,No. (2).

❖ Saleh, A. (2001): Brain Hemisphericity and Academic Majors: Correlation Study**. College Student Journal,** Vol. 35. Issue,. Retrieved December 15.2002 from: EBSCO

❖ Sarson,lg(1972): **Personality on Objective Approach** ,John wiley, New York.

❖ Schachter, S. (1994): "**Leon Festinger**." In Biographical Memoirs V.64 (pp. 97-110). Washington, DC: The National Academies Press.

❖ Schunk,D.u (2000): **Learing Theories**: An Educational Perspective. Memillaneublic, New York.

❖ Seta, Catherine E&seta, John .(2001):**Psychology**(5th ed). Boston:Allyn and Bacon.

❖ Shaw M.E & Costanzo P.R (1985): **Theories of Social Psychology** . McGraw-Hill Inc

❖ Shelnutt, J.; Middleton, S., Buch, K. and Lumsdaine, M.(1996): **Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brain Dominance (HBDI) Results**, ASEE Annual Conference, ASEE, no. 3, 2009, from the web site http://www.HBDI.com.

❖ Sinatra , R . (1984): **Brain Functioning & Creative Behaviour** . **Roeper Review** , V. 17, N .1,P .48-54

❖ Sinha , Veena (1986) : **Split –Brain and Verbal . Psychologua** , V.XVI ,No. (1) .

❖ Sousa, D. (2001)**: How The Brain Learns**. Reston, VA: National Association Of Secondary School Principals.

❖ Sperry,R.w.(1993):The impact and promise of the cognitive revoluion. American psychologist.

❖ Springer, Sally&Deutsch, George (2003): **left Brain- Right Brain**. 5th.Ed, W.Hdreeman And Company.
❖ Statt, David.A(1994): **Psychology And The World Of Work**, First Published, Macmilan Press LTD,London
❖ Sternberg, R. (1988): **Mental Self – Government: A Theory of Intellectual Styles and Their Development. Human Development**.
❖ Steyn, T. & Maree, J. (2002): **A Profile of First Year Students Learning Preferences and Study Orientation in Mathematics**. Retrieved,April.2006,from:http://www.math.uoc.gr/~ictm2.
❖ Stipek, D.(1981): Children's Perceptions Of Their Own And Their Classmates' Ability. **Journal Of Educational Psychology,** V73, N 3.
❖ Tedeschi,t,j & Linskold (1976): **Social Pschogogy**, John Wiley And Sons, New York.
❖ Tomlinson, S. (1998): **The Two Sides OF The Brain. Left And Right Brain.Internet Explorer**, http://www.delmar.edu.
❖ Torrance, E. Paull (1972) : Can We Teach Children To Thin Creatively"? In **Journal Of Creative Behaviour**. Vol. 6.
❖ _____ (1982): Hemisphericity And Creative Function **Journal Of Research And Development In Education** ,V 5 , N 3.
❖ Torrance,E.P., McCarthy., & Kaltsounis. (1978) : **Norms and Technical Manual For Your Style of Learning and Thinking** .Department of Educational Psychology, University of Georgia.
❖ United Nations **Children's Emergency** Fund (UNICEF) (1997): **Adolescent Childbearing the Latin America and the Caribbean**, New York UNICEF.
❖ Utah State Office of Education (2006): **Aguide to knowledge،Skills and Disposition for Success**/ Grade K-12,Utah State Office of Education.
❖ Witelson, S (1992): **Language Development and Neurological Theory**. Academic Press ,New York .
❖ WHO. (World Health Organization) (1993): **Life Skills Education For Children And Adolescents In Schools**. Programme on Mental, Health. Geneva: Division of Mental Health Publication**.**

❖ WHO. (World Health Organization) **(1999): Partners in Life Skills Education,** Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting Department of Mental Health ,Geneva.
❖ Wrightsman,L&Deaux(1972):**Social Psychology**,In Harper Collins.
❖ Zuckier, H. (1989): "Introduction." In Schachter, S., & Gazzaniga, M. S. (Eds.), Extending Psychological Frontiers: Selected Works Of **Leon Festinger** NY: Russell Sage Foundation. New York.

مواقع الانترنيت

❖ http://www.dreamstime.com.
❖ http://www.hbdi.com.
❖ http:// www.nawiseh. Com / Medicine/human-bady
❖ http:// www. mylucktoday. Com.
❖ www.shambaughleadership.com
❖ http://www.unicef.org/arabic/lifeskills/.
❖ http://www. WHO.int .

الملاحق

ملحق (1)

إستبانة آراء المحكمين لبناء مقياس المهارات الحياتية

جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى

كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة

قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة

الـــدراســات الـــعـلـيـا - الدكتوراه

الأستاذ الفاضل ---------- المحترم

تروم الباحثة القيام بالدراسة الموسومة **(المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة)** ومن متطلبات الدراسة بناء مقياس المهارات الحياتية، وقد تبنت الباحثة تصنيف **منظمة الصحة العالمية World Health Organization** – قسم الصحة النفسية **(WHO,1999)**، وقد عرفت **منظمة الصحة العالمية** المهارات الحياتية (بأنها القدرات للقيام بسلوك توافقي وايجابي يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن المهارات:- اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، الوعي الذاتي، التعاطف، إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط (WHO, 1993: 3).

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علمية، لذا ترجو الباحثة إبداء رأيكم السديد بالأمور الآتية :-

1- مدى صلاحية الاعتماد على تصنيف منظمة الصحة العالمية /قسم الصحة النفسية للمهارات الحياتية وتعريف كل مكون.

2- قراءة التعريف الرئيس وإبداء ملاحظاتكم في مدى ملائمته وإضافة التعديلات المناسبة.

التعريف	ملائم	غير ملائم	التعديل
المهارات الحياتية			

3- مدى ملائمة مقياس التقدير للإجابة على فقرات المقياس وهو كالآتي :-

البديل	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لاتنطبق عليّ أبدا
للفقرات الايجابية	5	4	3	2	1
للفقرات السلبية	1	2	3	4	5

4 – بيان صلاحية الفقرات لقياس المهارات الحياتية من حيث وضوح الصياغة وملائمته للمهارة التي وضعت فيها وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة في الحقل المخصص مع اجراء التعديلات اللازمة خدمة للبحث العلمي .

مع فائق الشكر والثناء

المشرفة **طالبة الدكتوراه**

أ.م.د لطيفة ماجد محمود ضمياء ابراهيم محمد

أولًا:- (مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار) :- هي تلك المهارات التي تساعد الفرد على التعامل بطرق إيجابية وفاعلة مع المشكلات التي تواجهه وتمكنه من اتخاذ القرار المناسب في طلب المساعدة وتحديد الحلول لتلك المشكلات وتضم:-

- مهارات جمع المعلومات
- تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخر
- تحديد الحلول البديلة للمشكلات(WHO,1999: 1) .

ت	الفقرات	صالحة	غيرصالحة	تحتاج إلى تعديل
1	أختار الحل الأكثر أحتمالًا للنجاح عند مواجهتي لمشكلة ما.			
2	أندفع لحل المشكلة عشوائيًا.			
3	أُقيِّم الحلول بعد تجريبها في الواقع.			
4	أقوم بالبحث عن الأسباب الحقيقية للمشكلة.			أبحث عن الأسباب الحقيقة للمشكلة

5	أندفع لجمع المعلومات حول المشكلة من جوانبها المختلفة.			
6	أحكامي تبتعد عن قيم المجتمع.			
7	أتجنب الحكم على الخلافات دون أن أستمع لجميع الاطراف.			
8	أجد صعوبة في تحديد المشكلة بشكل واضح.			
9	أسعى لتحديد أهداف أخرى عند فشلي في تحقيق هدف ما.			
10	أناقش آراء الآخرين قبل اتخاذ القرار.			
11	أفكر بالجوانب السلبية والايجابية لكافة الحلول المقترحة لحل المشكلة.			
12	أتريث قبل اتخاذ أي قرار.			
13	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.			
14	أُحدد الهدف الذي اسعى اليه.			

ثانيًا:- (**مهارة الوعي الذاتي والتعاطف**):- هي المهارات التي تتضمن معرفة الذات، خصائصها، مصادر قوتها و ضعفها وما يرغبه الفرد وما لا يرغبه وتساعده في التواصل مع الآخرين وبناء العلاقات والتعاطف معهم (WHO,1999: 1) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
15	أشعر بأني غير مرغوب بي بين زملائي .			
16	أعرف حدود قدراتي عند قيامي بأي عمل.			
17	لدي القدرة على كسب ثقة الآخرين .			

18	عندما أقوم بمهمة أكون يقظًا لها.			
19	أُناقش ما أشعر به مع نفسي.			
20	أشخص نقاط القوة والضعف في شخصيتي			
21	أرفض النقد الموجه من زملائي.			
22	أكون في أفضل حالاتي عندما أشعر بالكفاءة.			
23	أتألم لمعاناة الآخرين .			
24	ابتعد عن المناسبات الأجتماعية.			
25	أساعد الآخرين للوصول إلى النجاح.			
26	أتعامل مع الناس بود.			
27	أتجنب كل مايجرح مشاعر الآخرين.			
28	أتصرف بسرعة عند تعرض أحد زملائي لحالة إحباط .			أخفف من مشاعر الإحباط لدى الآخرين.

ثالثًا- (مهارة التفكير الإبداعي والتفكر الناقد)

- مهارة التفكير الإبداعي :- هي عملية عقلية ذات مستوى عال من النشاط المعرفي تساعد الفرد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه، وتمكنه من النظر أبعد من حدود خبرته.
- مهارة التَّفكير النَّاقد:- وتضمُّ مهاراتِ تحليلِ تأْثير الأقران ووسائلِ الإعلام، ومهاراتِ تحليلِ التوجُّهات والقِيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعيَّة، ومهاراتِ تحديدِ المعلومات ومصادرِ المعلومات(WHO,1999: 1) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
29	ابحث دائمًاعن الأفكار الجديدة.			أبحث عن الأفكار الجديدة.
30	أغير الرأي الذي اتخذته تجاه زميل عند توافر أدلة جديدة.			
31	أحلل الأفكار الواردة في أي موضوع.			
32	أصدر أحكامي قبل البحث عن الادلة التي تدعمها.			
33	أختبر الحلول المقترحة لحل المشكلة .			
34	أتأكد من مصادر المعلومات عند جمعها.			
35	أقييم المعلومات التي أجمعها حول المشكلة.			
36	أجد حلولًا تقليدية لحل المشكلة.			اجد حلولًا مألوفة للمشكلة التي تواجهني.
37	اتمسك برأيي بحل أي مشكلة دون الاهتمام بآراء الآخرين			
38	اسعى لإيجاد حل وحيد للمشكلة.			
39	أهتم بتجريب اكثر من فكرة لحل المشكلة.			
40	أنصاع لأفكار الآخرين دون مناقشتهم.			
41	أرتب المعلومات بشكل منطقي حسب علاقتها بحل المشكلة.			
42	أقارن بين الحلول المقترحة لحل مشكلة ما.			

رابعًا:- (مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط)

- **مهارة إدارة المشاعر**:- وتضمُّ مهاراتِ إدارةِ امتصاص الغَضَب، ومهاراتِ التَّعامل مع الْحُزنِ والقَلق، ومهاراتِ التعامل مع الخسارةِ والصَّدمةِ والإساءة.
- **مهارات إدارةِ التَّعامل مع الضُّغوط** :- وتضمُّ مهاراتِ إدارة الوقت، ومهاراتِ التَّفكير الإيجابي، ومهاراتِ تقنيات الاسترخاء(WHO,1999: 2)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
43	ألتزم الهدوء عند انفعال الآخرين لامتصاص غضبهم .			
44	أتحكم في انفعالاتي عند الغضب.			
45	أضع الخطط الجديدة لتخطي الأحزان.			
46	أعتمد على عواطفي لحل المشكلة.			
47	أواجه المواقف الصعبة بثقة عالية.			
48	أجد صعوبة في التأقلم مع مواقف (الخسارة، الفشل).			
49	أجد الحلول البديلة لتجاوز المحنة.			
50	لدي جدول دراسي أُواظب عليه.			
51	أحافظ على مواعيدي مع الأخرين.			
52	أشعر أن في الحياة أشياء كثيرة تستحق أن نعيش من أجلها.			
53	أنظر إلى الحياة بتشاؤم.			
54	أتعامل بفاعلية مع أحداث الحياة.			
55	أميل إلى المرونة في التعامل مع الآخرين.			
56	أحاول تهدئة نفسي قبل القيام بأي عمل.			

خامسًا:-(مهارات التواصُل مع الآخرين):- وتضمُّ التواصلَ اللفظي وغير اللفظي، والإصغاءَ الجيِّد، والتعبيرَ عن المشاعرِ، وإبداء الملاحظات، ومهاراتِ التفاوض وإدارة النِّزاع ومهاراتِ الرَّفض ومهاراتِ توكيد الذَّات .(WHO,1999: 2)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
57	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أمام الآخرين.			
58	أستعمل حركات اليد وتعبير الوجه لتوضيح فكرة ما للآخرين			- أستعمل حركات أيمائية لتوضيح فكرة ما للآخرين.
59	أركز انتباهي على كل ما يقوله المتحدث.			
60	أتجنب مقاطعة المتحدث.			
61	أتفاعل مع من أراهم لأول مرة.			
62	أنتقد زملائي عند قيامهم بأي عمل.			
63	أحترم آراء الآخرين وان خالفت آرائي.			
64	أحب الاشتراك في الدورات والندوات مع زملائي.			أحب الاشتراك في الدورات مع زملائي
65	أتولى قيادة زملائي لتحقيق هدف معين.			
66	أجد صعوبة في بناء علاقات طيبة مع زملائي.			
67	أُعزز روح التعاون بين زملائي.			
68	اعتذر لزميلي حين يكلفني بعمل لايمكنني القيام به.			
69	أستطيع التأثيرعلى زملائي في تغير آرائهم.			
70	أرفض القيام بعمل مكلف به زميل آخر طالما لايوجد سبب معقول.			أرفض القيام بعمل مكلف به زميل آخر

ملحق(2)

أسماء السادة المحكمين الذين عرض عليهم المقياسين(المهارات الحياتية ، قابلية الاستهواء) مرتبة حسب الدرجة العلمية و الحروف الهجائية

ت	الدرجة العلمية	أسماء السادة المحكمين	التخصص	مكان العمل
1	أ.د	أحسان عليوي ناصر	قياس وتقويم	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم
2	أ.د	بشرى عناد مبارك	علم النفس العام	جامعة ديالى /كلية التربية الأساسية
3	أ.د	خليل أبراهيم رسول	قياس وتقويم	جامعة بغداد / كلية الآداب
4	أ.د	سالم نوري صادق	إرشاد تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
5	أ.د	سامي مهدي العزاوي	إرشاد تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.د	سناء عيسى محمد	علم النفس العام	جامعة بغداد /كلية الآداب
7	أ.د	صالح مهدي صالح	إرشاد تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية الأساسية
8	أ.د	عدنان محمودعباس	إرشاد تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
9	أ.د	ليث كريم حمد السامرائي	إرشاد تربوي	جامعة ديالى /كلية التربية الأساسية
10	أ.د	مهند محمد عبد الستار	علم النفس المعرفي	جامعة ديالى /كلية التربية الأساسية
11	أ.د	ناهدة لفتة البدري	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم
12	أ.د	يحيى داود سلمان	إرشاد تربوي	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
13	أ.م.د	زهرة موسى جعفر	علم نفس النمو	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
14	أ.م.د	علي عودة محمد	علم النفس العام	الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب
15	أ.م.د	فاضل جبار جودة	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن الهيثم
16	أ.م.د	فاضل زامل الجنابي	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
17	أ.م.د	نبيل عبد الغفور عبد المجيد	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
18	أ.م.د	نهلة نجم الدين مختار	أرشاد تربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
19	أ.م.د	هيثم أحمد علي	علم النفس العام	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
20	أ.م	معين عبد باقر	علم النفس التربوي	الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

ملحق (3)

فقرات مقياس المهارات الحياتية المعتمد في التحليل الإحصائي

جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى

كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة

قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة

الـــدراســات الـــعـــلـيـــا - الدكتوراه

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي قد تنطبق عليك وبشكل متفاوت أو قد لا تنطبق عليك، ترجو الباحثة قراءة هذه الفقرات بدقة وموضوعية والإجابة عنها بصراحة وصدق بوضع اشارة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة والذي يعبر عن واقع حالك، لابد من الإشارة إلى أنّه لا توجد اجابة صحيحة واجابة خاطئة، وان الاجابة الافضل هي الاجابة الصادقة . آملين عدم ترك أي فقرة بدون اجابة، علمًا ان اجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة وان استخدامها سيكون لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم .

ملاحظة / يرجى كتابة البيانات الآتية :-

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي ( ) إنساني ( )

أشكر تعاونكم ومن الله التوفيق

مثال يوضح كيفية الإجابة :-

الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ احيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ أبدًا
ابحث عن الأفكار الجديدة.	✓				

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق علي أبدا
1	أختار الحل الأكثر احتمالًا للنجاح عند مواجهتي لمشكلة ما.					
2	أشعر بأني غير مرغوب فيه بين زملائي .					
3	أبحث عن الأفكار الجديدة.					
4	ألتزم الهدوء عند انفعال الآخرين لامتصاص غضبهم .					
5	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أمام الآخرين.					
6	أندفع لحل المشكلة عشوائيًا.					
7	أعرف حدود قدراتي عند قيامي بأي عمل.					
8	أغير الرأي الذي اتخذته تجاه زميل عند توافر أدلة جديدة.					
9	أتحكم في انفعالاتي عند الغضب.					
10	أستعمل حركات إيمائية لتوضيح فكرة ما للآخرين.					
11	أقيّم الحلول بعد تجريبها في الواقع.					
12	لدي القدرة على كسب ثقة الآخرين .					
13	أحلل الأفكار الواردة في أي موضوع.					
14	أضع الخطط الجديدة لتخطي الأحزان.					
15	أركز انتباهي على كل ما يقوله المتحدث.					
16	أبحث عن الأسباب الحقيقية للمشكلة.					
17	أقوم بمهمة حينما أكون يقظًا لها.					
18	أصدر أحكامي قبل البحث عن الأدلة التي تدعمها.					
19	أعتمد على عواطفي لحل المشكلة.					

20	أتجنب مقاطعة المتحدث.					
21	أندفع لجمع المعلومات حول المشكلة من جوانبها المختلفة.					
22	أناقش بما أشعر به مع نفسي.					
23	أختبر الحلول المقترحة للمشكلة .					
24	أواجه المواقف الصعبة بثقة عالية					
25	أتفاعل مع من أراهم أول مرة.					
26	أحكامي تبتعد عن قيم المجتمع.					
27	أشخص نقاط القوة والضعف في شخصيتي .					
28	أتأكد من مصادر المعلومات عند جمعها.					
29	أجد صعوبة في التأقلم مع مواقف (الخسارة، الفشل) .					
30	أنتقد زملائي عند قيامهم بأي عمل.					
31	أتجنب الحكم على الخلافات دون أن أستمع لجميع الاطراف.					
32	أرفض النقد الموجّه إليّ من زملائي.					
33	أقيّم المعلومات التي أجمعها حول المشكلة.					
34	أجد الحلول البديلة لتجاوز المحنة.					
35	أحترم آراء الآخرين وإن خالفت آرائي.					
36	أجد صعوبة في تحديد المشكلة بشكل واضح.					
37	أكون في أفضل حالاتي حينما أشعر بالكفاءة					
38	أجد حلولًا مألوفة لحل المشكلة التي تواجهني.					
39	لدي جدول دراسي أواظب عليه.					

40	أحب الاشتراك في الدورات مع زملائي.					
41	أسعى لتحديد أهداف أخرى عند فشلي في تحقيق هدف ما.					
42	أتألم لمعاناة الآخرين.					
43	أتمسك برأيي لحل المشكلة من غير الاهتمام بآراء الآخرين.					
44	أحافظ على مواعيدي مع الآخرين.					
45	أتولى قيادة زملائي لتحقيق هدف معين.					
46	أناقش آراء الآخرين قبل اتخاذ القرار.					
47	ابتعد عن المناسبات الاجتماعية.					
48	أسعى لإيجاد حل وحيد للمشكلة.					
49	أشعر بأن في الحياة أشياء كثيرة تستحق أن نعيش من أجلها.					
50	أجد صعوبة في بناء علاقات طيبة مع زملائي.					
51	أفكر بالجوانب السلبية والايجابية للحلول المقترحة في حل المشكلة.					
52	أساعد الآخرين للوصول إلى النجاح.					
53	أهتم بتجريب أكثر من فكرة لحل المشكلة.					
54	أنظر إلى الحياة بتشاؤم.					
55	أعزز روح التعاون بين زملائي.					
56	أتريث قبل اتخاذ أي قرار.					
57	أتعامل مع الناس بودٍّ.					
58	أنصاع لأفكار الآخرين دون مناقشتهم.					
59	أتعامل بفاعلية مع أحداث الحياة.					

60	اعتذر لزميلي حين يكلفني بعمل لايمكنني القيام به.					
61	أختار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته .					
62	أتجنب كل مايجرح مشاعر الآخرين.					
63	أرتب المعلومات بشكل منطقي بحسب علاقتها بحل المشكلة.					
64	أميل إلى المرونة في التعامل مع الآخرين.					
65	أستطيع التأثيرعلى زملائي لتغيير آرائهم.					
66	أحدد الهدف الذي أسعى اليه.					
67	أخفف من مشاعر الإحباط لدى الآخرين .					
68	أقارن بين الحلول المقترحة لحل مشكلة ما.					
79	أحاول تهدئة نفسي قبل القيام بأي عمل.					
70	أرفض القيام بعمل مكلف به زميل آخر.					

ملحق (4)

مقياس المهارات الحياتية بصيغته النهائية

جـــــامـــعـة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة
الـــدراســات الـــعـلـيـا – الدكتوراه

عزيزي الطالب .....

عزيزتي الطالبة .....

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي قد تنطبق عليك وبشكل متفاوت أو قد لا تنطبق عليك، ترجو الباحثة قراءة هذه الفقرات بدقة وموضوعية والإجابة عنها بصراحة وصدق بوضع اشارة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة والذي يعبر عن واقع حالك، لابد من الإشارة إلى أنّه لا توجد اجابة صحيحة واجابة خاطئة، وان الاجابة الافضل هي الاجابة الصادقة . آملين عدم ترك أي فقرة بدون اجابة، علمًا ان اجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة وان استخدامها سيكون لأغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر الاسم .

ملاحظة / يرجى كتابة البيانات الآتية :-

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي ( ) إنساني ( )

مثال يوضح كيفية الإجابة :-

الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ احيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ أبدًا
ابحث عن الأفكار الجديدة.	✓				

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ أحيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق علي أبدا
1	أختار الحل الأكثر احتمالًا للنجاح عند مواجهتي لمشكلة ما.					
2	أشعر بأني غير مرغوب فيه بين زملائي .					
3	أبحث عن الأفكار الجديدة.					
4	ألتزم الهدوء عند انفعال الآخرين لامتصاص غضبهم .					
5	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أمام الآخرين.					
6	أندفع لحل المشكلة عشوائيًا.					
7	أعرف حدود قدراتي عند قيامي بأي عمل.					
8	أغير الرأي الذي اتخذته تجاه زميل عند توافر أدلة جديدة.					
9	أتحكم في انفعالاتي عند الغضب.					
10	أستعمل حركات إيمائية لتوضيح فكرة ما للآخرين.					
11	أقيّم الحلول بعد تجريبها في الواقع.					
12	لدي القدرة على كسب ثقة الآخرين .					
13	أحلل الأفكار الواردة في أي موضوع.					
14	أضع الخطط الجديدة لتخطي الأحزان.					
15	أركز انتباهي على كل ما يقوله المتحدث.					
16	أبحث عن الأسباب الحقيقية للمشكلة.					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ احيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ أبدًا
17	أقوم بمهمة حينما أكون يقظًا لها.					
18	أصدر أحكامي قبل البحث عن الأدلة التي تدعمها.					
19	أعتمد على عواطفي لحل المشكلة.					
20	أتجنب مقاطعة المتحدث.					
21	أندفع لجمع المعلومات حول المشكلة من جوانبها المختلفة.					
22	أناقش بما أشعر به مع نفسي.					
23	أختبر الحلول المقترحة للمشكلة .					
24	أواجه المواقف الصعبة بثقة عالية					
25	أتفاعل مع من أراهم أول مرة.					
26	أحكامي تبتعد عن قيم المجتمع.					
27	أشخص نقاط القوة والضعف في شخصيتي .					
28	أتأكد من مصادر المعلومات عند جمعها.					
29	أجد صعوبة في التأقلم مع مواقف (الخسارة، الفشل) .					
30	أنتقد زملائي عند قيامهم بأي عمل.					
31	أتجنب الحكم على الخلافات دون أن أستمع لجميع الاطراف.					
32	أرفض النقد الموجّه إليّ من زملائي.					
33	أقيّم المعلومات التي أجمعها حول المشكلة.					
34	أجد الحلول البديلة لتجاوز المحنة.					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ احيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ أبدًا
35	أحترم آراء الآخرين وإن خالفت آرائي.					
36	أجد صعوبة في تحديد المشكلة بشكل واضح.					
37	أكون في أفضل حالاتي حينما أشعر بالكفاءة					
38	أجد حلولًا مألوفة لحل المشكلة التي تواجهني.					
39	لدي جدول دراسي أواظب عليه.					
40	أحب الاشتراك في الدورات مع زملائي.					
41	أسعى لتحديد أهداف أخرى عند فشلي في تحقيق هدف ما.					
42	أتألم لمعاناة الآخرين.					
43	أتمسك برأيي لحل المشكلة من غير الاهتمام بآراء الآخرين.					
44	أحافظ على مواعيدي مع الآخرين.					
45	أتولى قيادة زملائي لتحقيق هدف معين.					
46	أناقش آراء الآخرين قبل اتخاذ القرار.					
47	ابتعد عن المناسبات الاجتماعية.					
48	أسعى لإيجاد حل وحيد للمشكلة.					
49	أشعر بأن في الحياة أشياء كثيرة تستحق أن نعيش من أجلها.					
50	أجد صعوبة في بناء علاقات طيبة مع زملائي.					

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائمًا	تنطبق عليّ غالبًا	تنطبق عليّ احيانًا	تنطبق عليّ نادرًا	لا تنطبق عليّ أبدًا
51	أفكر بالجوانب السلبية والايجابية للحلول المقترحة في حل المشكلة.					
52	أساعد الآخرين للوصول إلى النجاح.					
53	أهتم بتجريب أكثر من فكرة لحل المشكلة.					
54	أنظر إلى الحياة بتشاؤم.					
55	أعزز روح التعاون بين زملائي.					
56	أتريث قبل اتخاذ أي قرار.					
57	أتعامل مع الناس بودٍّ.					
58	أنصاع لأفكار الآخرين دون مناقشتهم.					
59	أتعامل بفاعلية مع أحداث الحياة.					
60	اعتذر لزميلي حين يكلفني بعمل لايمكنني القيام به.					
61	أتجنب كل مايجرح مشاعر الآخرين.					
62	أرتب المعلومات بشكل منطقي بحسب علاقتها بحل المشكلة.					
63	أميل إلى المرونة في التعامل مع الآخرين.					
64	أستطيع التأثيرعلى زملائي لتغيير آرائهم.					
65	أحدد الهدف الذي أسعى اليه.					
66	أخفف من مشاعر الإحباط لدى الآخرين .					
67	أقارن بين الحلول المقترحة لحل مشكلة ما.					
68	أحاول تهدئة نفسي قبل القيام بأي عمل.					

ملحق(5)

مقياس هيرمان للسيادة الدماغية بنسخته الأصلية

HBDI

Herrmann Brain Dominance Instrument

Thinking Styles Assessment

This 120-question survey form results in a profile of your preferred thinking styles. By understanding your thinking style preferences you can achieve greater appreciation for how you learn, make decisions, solve problems, and communicate, and why you do these things—and others—the way you do. The survey measures preferences rather than skills. It is not a test; there are no wrong answers. You will gain the greatest understanding by answering the questions frankly and sincerely.

Used With Permission From
Herrmann International
The Ned Herrmann Group

Please fax or Mail Completed Forms to:
Hope Unlimited
720 Maple Lane
Sewickley, PA 15143
1-888-907-HOPE (4673)
Fax (412) 741-2159

Use of this form is subject to your agreement with the following conditions: (i) The instrument must be used in its entirety; no portion may be extracted and used separately. (ii) No change or alteration of the instrument in any way is permitted; to preserve the integrity of the instrument and its scoring methodology, the instrument must be used exactly as it is produced here. (iii) Any use of the instrument must contain the notice of copyright held by The Ned Herrmann Group. (iv) The title - Herrmann Brain Dominance Instrument - is an integral part of the instrument, and must always appear on the document.

HBDI • Copyright 1985-2001 The Ned Herrmann Group • Used With Permission by Hope Unlimited

Please mail or fax completed form to:
Hope Unlimited • 720 Maple Lane • Sewickley, PA 15143 • (888)-907-HOPE (4673) • fax (412) 741-2159

Page 1

INSTRUCTIONS

A profile of your mental preferences will be determined by your responses to the following 120 questions. Answer each question by writing in the appropriate words or numbers, or checking the boxes provided. **This is not a test**, and there are no right or wrong answers. You are only indicating your preferences. Please respond to questions as authentically as possible, keeping in mind your **total self, at work and at home**. When you have completed the survey form, confirm that you have answered every question. Then complete the name and address information on the back of the form, and send or fax pages 2 through 5 to the Ned Herrmann Group at the address on the cover.

Refer to the glossary of terms for clarification of the terms used. Save the glossary page for reference when you receive your profile results.

GLOSSARY OF TERMS

analytic • Breaking up things or ideas into parts and examining them to see how they fit together.

artistic • Taking enjoyment from or skillful in painting, drawing, music, or sculpture. Able to coordinate color, design, and texture for pleasing effects.

conceptual • Able to conceive thoughts and ideas; to generalize abstract ideas from specific instances.

controlled • Restrained, holding back, in charge of one's emotions.

conservative • Tending toward maintaining traditional and proven views, conditions, and institutions.

creative • Having unusual ideas and innovative thoughts. Able to put things together in new and imaginative ways.

critical • Exercising or involving careful judgement or evaluation, e.g., judging the feasibility of an idea or product.

detailed • Paying attention to the small items or parts of an idea or project.

dominant • Ruling or controlling; having strong impact on others.

emotional • Having feelings that are easily stirred; displaying those feelings.

empathetic • Able to understand how another person feels, and able to communicate that feeling.

extrovert • More interested in people and things outside of self than internal thoughts and feelings. Quickly and easily exposes thoughts, reactions, feelings, etc. to others.

financial • Competent in monitoring and handling of quantitative issues related to costs, budgets, and investments.

holistic • Able to perceive and understand the "big picture" without dwelling on individual elements of an idea, concepts, or situation. Can see the forest as contrasted with the trees.

imaginative • Able to form mental images of things not immediately available to the senses or never wholly perceived in reality; able to confront and deal with a problem in a new way.

implementation • Able to carry out an activity and ensure fulfillment by concrete measures and results.

innovating • Able to introduce new or novel ideas, methods, or devices.

integration • The ability to combine pieces, parts and elements of ideas, concepts and situations into a unified whole.

intellectual • Having superior reasoning powers; able to acquire and retain knowledge.

interpersonal • Easily able to develop and maintain meaningful and pleasant relationships with many different kinds of people.

introvert • Directed more toward inward reflection and understanding than toward people and things outside of self. Slow to expose reactions, feelings, and thoughts to others.

intuitive • Knowing something without thinking it out - having instant understanding without need for facts or proof.

logical • Able to reason deductively from what has gone before.

mathematical • Perceiving and understanding numbers and being able to manipulate them to a desired end.

metaphorical • Able to understand and make use of visual and verbal figures of speech to suggest a likeness or an analogy in place of literal descriptions, e.g., "heart of gold."

musical • Having an interest in or talent for music and/or dance.

organized • Able to arrange people, concepts, objects, elements, etc. into coherent relationships with each other.

planning • Formulating methods or means to achieve a desired end in advance of taking actions to implement.

problem solving • Able to find solutions to difficult problems by reasoning.

quantitative • Oriented toward numerical relationships; inclined to know or seek exact measures.

rational • Making choices on the basis of reason as opposed to emotion.

reader • One who reads often and enjoys it.

rigorous thinking • Having a thorough, detailed approach to problem-solving.

sequential • Dealing with things and ideas one after another or in order.

simultaneous • Able to process more than one type of mental input at a time, e.g. visual, verbal, and musical; able to attend to more than one activity at a time.

spatial • Able to perceive, understand and manipulate the relative positions of objects in space.

spiritual • Having to do with spirit or soul as apart from the body or material things.

symbolic • Able to use and understand objects, marks, and signs as representative of facts and ideas.

synthesizer • One who unites separate ideas, elements, or concepts into something new.

technical • Able to understand and apply engineering and scientific knowledge.

teaching/training • Able to explain ideas and procedures in a way that people can understand and apply them.

verbal • Having good speaking skills; clear and effective with words.

writer • One who communicates clearly with the written word and enjoys it.

HBDI • Copyright 1995-2001 The Ned Herrmann Group • Used With Permission by Hope Unlimited

Please mail or fax completed form to:
Hope Unlimited • 720 Maple Lane • Sewickley, PA 15143 • (888) 807-HOPE (4673) • fax (412) 741-2168

Page 2

BIOGRAPHICAL INFORMATION

Please complete **every** question according to the directions given. Each response, including your answers to questions 2, 3 and 4, provide important data. When directions are not followed or data is incomplete we are unable to process your survey, and must return it to you.

1. Name _____ 2. Sex: M ☐ F ☐

3. Educational focus or major _____

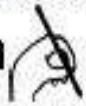
4. Occupation or job title _____

Describe your work (please be as specific as possible) _____

_____

HANDEDNESS

5. Which picture most closely resembles the way you hold a pencil?

A ☐  B ☐ C ☐ D ☐

6. What is the strength and direction of your handedness?

A ☐ Primary left B ☐ Primary left, some right C ☐ Both hands equal D ☐ Primary right, some left E ☐ Primary right

SCHOOL SUBJECTS

Think back to your performance in the elementary and/or secondary school subjects identified below. Rank order all three subjects on the basis of how well you did: 1 = best; 2 = second best; 3 = third best.

7. _____ Math 8. _____ Foreign language 9. _____ Native language or mother tongue

Please check that no number is duplicated: The numbers 1, 2, and 3 must be used once and only once. Correct if necessary.

WORK ELEMENTS

Rate each of the work elements below according to your strength in that activity, using the following scale: 6 = work I do best; 4 = work I do well; 3 = neutral; 2 = work I do less well; 1 = work I do least well. Enter the appropriate number next to each element. **Do not use any number more than four times.**

10. _____ Analytical
11. _____ Administrative
12. _____ Conceptualizing
13. _____ Expressing ideas
14. _____ Integration
15. _____ Writing
16. _____ Technical Aspects
17. _____ Implementation
18. _____ Planning
19. _____ Interpersonal Aspects
20. _____ Problem Solving
21. _____ Innovating
22. _____ Teaching/Training
23. _____ Organization
24. _____ Creative Aspects
25. _____ Financial Aspects

Please tally: Number of 6's_____, 4's_____, 3's_____, 2's_____, 1's_____. If there are more than four for any category, please redistribute.

KEY DESCRIPTORS

Select **eight adjectives** which best describe the way you see yourself. Enter a 2 next to each of your **eight** selections. Then change one 2 to a 3 for the adjective which **best** describes you.

26. _____ Logical
27. _____ Creative
28. _____ Musical
29. _____ Sequential
30. _____ Synthesizer
31. _____ Verbal
32. _____ Conservative
33. _____ Analytical
34. _____ Detailed
35. _____ Emotional
36. _____ Spatial
37. _____ Critical
38. _____ Artistic
39. _____ Spiritual
40. _____ Rational
41. _____ Controlled
42. _____ Mathematical
43. _____ Symbolic
44. _____ Dominant
45. _____ Holistic
46. _____ Intuitive
47. _____ Quantitative
48. _____ Reader
49. _____ Simultaneous
50. _____ Factual

Please count: seven 2's and one 3? Correct if necessary.

HBDI • Copyright 1985-2001 The Ned Herrmann Group • Used With Permission by Hope Unlimited

Please mail or fax completed form to:
Hope Unlimited • 720 Maple Lane • Sewickley, PA 15143 • (888)-807-HOPE (4673) • fax (412) 741-2158

Page 3

HOBBIES

Indicate a **maximum of six** hobbies you are actively engaged in. Enter a **3** next to your major hobby, a **2** next to each primary hobby, and a **1** next to each secondary hobby. Enter only **one** 3.

51. _____ Arts/Crafts
52. _____ Boating
53. _____ Camping/Hiking
54. _____ Cards
55. _____ Collecting
56. _____ Cooking
57. _____ Creative Writing
58. _____ Fishing
59. _____ Gardening/Plants
60. _____ Golf
61. _____ Home Improvements
62. _____ Music Listening
63. _____ Music Playing
64. _____ Photography
65. _____ Reading
66. _____ Sailing
67. _____ Sewing
68. _____ Spectator Sports
69. _____ Swimming/Diving
70. _____ Tennis
71. _____ Travel
72. _____ Woodworking
_____ Other _____
_____

Please review: Only one **3** and **no more than six hobbies.** Correct if necessary.

ENERGY LEVEL

73. Thinking about your energy level or "drive," select the one that best represents you. Check box **A**, **B**, or **C**.

a. ☐ Day person b. ☐ Day/night person equally c. ☐ Night person

MOTION SICKNESS

74. Have you ever experienced motion sickness (nausea, vomiting) in response to vehicular motion (while in a car, boat, plane, bus, train, amusement ride)? Check box **A**, **B**, **C**, or **D** to indicate the number of times.

a. ☐ None b. ☐ 1-2 c. ☐ 3-10 d. ☐ More than 10

75. Can you read while traveling in a car without stomach awareness, nausea, or vomiting?

a. ☐ Yes b. ☐ No

ADJECTIVE PAIRS

For **each paired item** below, check the word or phrase which is more descriptive of yourself. Check box **A** or **B** for **each** pair, even if the choice is a difficult one. **Do not omit any pairs.**

76. ..... Conservative ☐ / ☐ Empathetic
77 ..... Analyst ☐ / ☐ Synthesizer
78. ..... Quantitative ☐ / ☐ Musical
79 ... Problem-solver ☐ / ☐ Planner
80 ..... Controlled ☐ / ☐ Creative
81. ..... Original ☐ / ☐ Emotional
82. ..... Feeling ☐ / ☐ Thinking
83 ..... Interpersonal ☐ / ☐ Organizer
84. ..... Spiritual ☐ / ☐ Creative
85. ..... Detailed ☐ / ☐ Holistic
86. .. Originate Ideas ☐ / ☐ Test and Prove Ideas
87 .. Warm, Friendly ☐ / ☐ Analytical
88 ..... Imaginative ☐ / ☐ Sequential
89. ..... Original ☐ / ☐ Reliable
90. ..... Creative ☐ / ☐ Logical
91. ..... Controlled ☐ / ☐ Emotional
92 ..... Musical ☐ / ☐ Detailed
93. ..... Simultaneous ☐ / ☐ Empathetic
94. ..... Communicator ☐ / ☐ Conceptualizer
95. ..... Technical Things ☐ / ☐ People-oriented
96. ..... Well-organized ☐ / ☐ Logical
97. .... Rigorous Thinking ☐ / ☐ Metaphorical Thinking
98. . Like Things Planned ☐ / ☐ Like Things Mathematical
99. ..... Technical ☐ / ☐ Dominant

Please review: Did you mark one and only one of each pair? Correct if necessary.

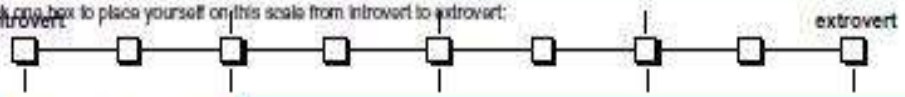
HBDI • Copyright 1985-2001 The Ned Herrmann Group • Used With Permission by Hope Unlimited

Please mail or fax completed form to:
Hope Unlimited • 720 Maple Lane • Sewickley, PA 15143 • (888) 907-HOPE (4673) • fax (412) 741-2159

Page 4

INTROVERSION/EXTROVERSION

100. Check one box to place yourself on this scale from introvert to extrovert:



TWENTY QUESTIONS

Respond to each statement by checking the box in the appropriate column.

	strongly agree	agree	in between	disagree	strongly disagree
101. I feel that a step-by-step method is best for solving problems.	☐	☐	☐	☐	☐
102. Daydreaming has provided the impetus for the solution of many of my more important problems.	☐	☐	☐	☐	☐
103. I like people who are most sure of their conclusions.	☐	☐	☐	☐	☐
104. I would rather be known as a reliable than an imaginative person.	☐	☐	☐	☐	☐
105. I often get my best ideas when doing nothing in particular.	☐	☐	☐	☐	☐
106. I rely on hunches and the feeling of "rightness" or "wrongness" when moving toward the solution to a problem.	☐	☐	☐	☐	☐
107. I sometimes get a kick out of breaking the rules and doing things I'm not supposed to do.	☐	☐	☐	☐	☐
108. Much of what is most important in life cannot be expressed in words.	☐	☐	☐	☐	☐
109. I'm basically more competitive with others than self-competitive.	☐	☐	☐	☐	☐
110. I would enjoy spending an entire day "alone with my thoughts."	☐	☐	☐	☐	☐
111. I dislike things being uncertain and unpredictable.	☐	☐	☐	☐	☐
112. I prefer to work with others in a team effort rather than solo.	☐	☐	☐	☐	☐
113. It is important for me to have a place for everything and everything in its place.	☐	☐	☐	☐	☐
114. Unusual ideas and daring concepts interest and intrigue me.	☐	☐	☐	☐	☐
115. I prefer specific instructions to those which leave many details optional.	☐	☐	☐	☐	☐
116. Know-why is more important than know-how.	☐	☐	☐	☐	☐
117. Thorough planning and organization of time are mandatory for solving difficult problems.	☐	☐	☐	☐	☐
118. I can frequently anticipate the solutions to my problems.	☐	☐	☐	☐	☐
119. I tend to rely more on my first impressions and feelings when making judgments than on a careful analysis of the situation.	☐	☐	☐	☐	☐
120. I feel that laws should be strictly enforced.	☐	☐	☐	☐	☐

Please review to make sure you have answered all 120 questions.

HBDI • Copyright 1985-2001 The Ned Herrmann Group • Used With Permission by Hope Unlimited

Please mail or fax completed form to:

Hope Unlimited • 720 Maple Lane • Sewickley, PA 15143 • (888)-907-HOPE (4673) • fax (412) 741-2159

ملحق (6)

م/أستطلاع آراء المحكمين لصدق الترجمة

جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة
الـــدراســات الـــعـلـيـا - الدكتوراه

الأستاذ:---------- المحترم

تـروم الباحثـة القيـام بالدراسـة الموسـومة (المهـارات الحياتيـة والسـيادة الدماغيـة وعلاقتهما بالقابلية للاستهواء لدى طلبة الجامعة)، ولغرض أستكمال أجراء الدراسة من حيث الاداة أعتمدت الباحثة أداة هيرمان للسيادة الدماغية(Herrmann Brain Dominance Instrument). وقد عرف هيرمان (**Herrmann , 1989**) السيادة الدماغية:- بإنّها ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد أقسام الدماغ أكثر من اعتماده على الأقسام الأُخرى، مقاسةً بعدد الدرجات التي يحققها كل قسم من أقسام الدماغ على مقياس هيرمان للسيادة الدماغية (Herrmann, 1989: 32). ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة قي مجال علم النفس واللغة الانكليزية تود الباحثة أستحصال آرائكم في صورتي المقياس المرفق طيًا وابداء آرائكم في مدى تطابق الترجمة بين النص الاصلي والنص المترجم من اللغة العربية إلى االلغة الانكليزية، وتعديل ماترونه مناسبًا لغرض الوصول إلى درجة عالية في مدى التطابق.

خالص شكري واحترامي

المشرفة
أ.م.د لطيفة ماجد محمود

طالبة الدكتوراه
ضمياء ابراهيم محمد

مقياس هيرمان المترجم من العربية إلى الانكليزية

Personal Information

1- Name:…… 2-Sex: Male☐ Female ☐
3- Favourite subject of study:
4- Profession **:**

Using The Hand

5- Which form of the following does represent your way of holding the pencil ?

☐ - A **☐ -B** **☐ -C** **☐ -D**

6- Identify the strength and dire

A-☐ left hand only B- ☐ left hand and sometimes the right
C-☐ Both hands D-☐ right sometimes the left
E- ☐right hand only

Favorite Subjects Of Study In School

Try to remember your favourite subject of study in the primary or secondary school . Organize the three following subjects by fixing 1 or 2 or 3 before each subject as follows : 1= most preferred 2= second in preference 3= third in preference .

7... Mathematics 8… Foreign language 9... Native language/Mother tongue

Make sure that you use number 1,2,3 once only . Correct if ecessary .

Elements Of Work

Give one degree for each element below using the following standard (5- best thing that I can do , 4- I do it well , 3- neutral , 2- I am not good in doing it , 1- the least thing that I can do) . Do not use the number of each standard more than 4 times . (use the Arabic numbers 1,2,3…)

10	..... Analytical	16	....Artistic	21	.....Inventor
11	.....Office	17	…Administrative	22	…Educational / Training
12	.....Imaginative	18	.....Planning	23	.....Organizing
13	….Expressing ideas	19	.....Relations	24	.....Creative
14	..... Integral	20	….Solving problems	25	.....Financial
15	..... Writing				

Make sure that there are no more than four times (5) , four times (4) , four times (3) , and so on … Correct if necessary . Essential Qualities

Essential Qualities

Choose eight words of the following qualities that you find best describe you . Put (2) before each of the eight words , then replace it with (3) if you find that word describes you better than any other one.

26	.....Logical	35	....Emotional	43	.....Symbolic
27	.....Creative	36	….. Spatial	44	.....Dominant
28	.....Lyricist	37	.....Critical	45	.....Comprehensive look
29	.....Sequential	38	.....Artist	46	.....Intuitive
30	.....Complex	39	.....spiritual	47	.....Numerical
31	.....Verbal	40	.....Rational	48	.....Reader
32	.....Conservative	41	..... Punctual	49	..... Spontaneous
33	.....Analytical	42	.....Athlete	50	.....Factual
34	.....Detailed				

Make sure that number (2) is repeated seven times and (3) is repeated once only . Correct if necessary .

Hobbies

Choose six hobbies that you practice as maximum from the following . Put number (3) before the main hobby for you , (2) before next hobby in importance , and (1) before each secondary hobby in importance .

51	....Art/ Crafts	59	….Garden and flowers	67	....Sewing
52	....Rowing	60	....Golf	68	Sport exhibition.
53	….Camping	61	.....House reformation	69	…Swimming and Diving
54	….Playing cards	62	…Listening to music	70	....Tennis
55	…. Collecting things	63	….Playing music	71	....Traveling
56	….Cooking	64	....Photographing	72	....Wood work
57	….Literary writing	65	....Reading		
58	…Fishing	66	....Boating		

Make sure that you use number (3) once , and that there are six hobbies only Correct if necessary .

Feeling Energetic

73- Think about your energy or your desire to work . Put a sign inside one of the squares A, B, C :

A –☐ During day B-☐ Day and night C-☐ At night

Vomiting Because of Movement

74- Have you vomited or even felt dizzy as a result of moving in a car , an airplane or a ship ... Put a sign inside one of the squares A, B, C,D:

A-☐ never happened B-☐ 1-2 times C-☐ 3-10 times
D-☐ more than 10

75- Put a sign in one of the squares below , either A or B indicating whether you can read during traveling by car without feeling dizzy or vomiting .

A- ☐ Yes **B- ☐ No**

Pair Qualities

ln each pair of the following qualities , choose the phrase that best describes you . Put a sign in the squares under the letters A and B Do not leave any pair even if the choice is difficult .

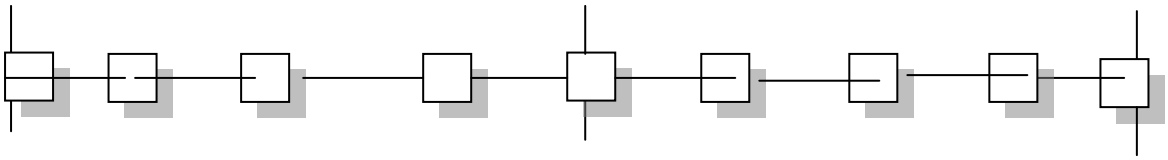
	A/ B		A/ B
76	Emotional☐ / ☐ Conservative	**88**	Sequential☐ /☐ Imaginative
77	Complex☐ / ☐Analytical	**89**	Reliable ☐ / ☐ Inventor
78	Romantic☐/☐Numerical	**90**	logical☐/ ☐ Creative
79	Planning ☐ / ☐ Solving problems	**91**	Emotional ☐ / ☐Patient
80	Creative ☐ / ☐Patient	**92**	Like details ☐ / ☐Romantic
81	Romantic☐ / ☐ Inventor	**93**	Sympathetic☐ / ☐Instant
82	Thinking ☐ / ☐Feeling	**94**	imaginative ☐ / ☐ speaker
83	Organized☐ / ☐ Relations	**95**	Care for Others☐ / ☐ Technology
84	Creative ☐ / ☐ Spiritual	**96**	Logical ☐ / ☐Organized
85	Comprehensive☐ / ☐ Detailed	**97**	Figurative☐/☐Strict Thinging
86	Exam and Confirm Ideas☐ / ☐ Create ideas	**98**	Mathematics ☐ /☐ Planning Tender
87	Analytical ☐ /☐ Intimate	**99**	Dominant ☐ / ☐ Technical

Have you chosen one element of each pair? Correct if necessary .

Introvert or Extrovert

100- Put a sign before one of the squares that shows whether your introvert or extrovert

Introvert **Extrovert**



Twenty Questions

Put a sign inside the suitable square :

	Strongly disagree	Disagree	In between	Agree	Strongly agree
101. I believe that "step by step " method is the best to solve problems .					
102. Daydreams give me a pushing power to solve my most important problems .					
103. I like people who are certain of their conclusions.					
104. I prefer to be known as a reliable person rather than a man of great imagination.					

105. Mostly I get the best idea when I am not engaged by some work.					
106. I depend on intuition and rushing to feel that I am "right" or " wrong" when I try to solve a problem.					
107. I find myself sometimes passing bases to do something that I should not have done .					
108. The most important things in life could not be expressed by words.					
109. I feel that I am more competitive with others than being competitive with myself.					
110. I enjoy indulging in my thoughts the whole day alone.					
111. I dislike uncertain things or the things that cannot be expected.					
112. I like group work more than working alone.					
113. It is important for me that there is a place for every thing , and that everything is in its place.					

114. The unusual ideas and bold fancy capture my mind and I like them.					
115. I prefer specific instructions to leaving things to one's interpretation.					
116. Knowing the answer for the " what" question is more important than knowing the answer for the " how" question .					
117. Good organization and careful planning are two necessary matters in solving complicated problems .					
118. Mostly I can expect solutions to my problems .					
119. I like to depend on my feeling and first impression to reach a decision in a matter more than analyzing the matter .					
120. I feel that I must fulfill the rules firmly.					

ملحق (7)

مقياس هيرمان للسيادة الدماغية المترجم المعتمد في التحليل الاحصائي

جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلـــوم الـتـــربـويـة والنـفـسـيـة
الـــدراســات الـــعـلـيـــا - الدكتوراه

عزيزي الطالب .....
عزيزتي الطالبة.....

تشتمل هذه الأداة على 120 سؤالٍ مختلفٍ، إذ تهدف هذه الأسئلة إلى وضع تصور عن أنماط التفكير العقلي لديك، ومن خلال فهمك لأنماط التفكير ستحصل على تقدير أعلى لكيفية تعلمك واتخاذك القرارات وحلك المشكلات وطريقة أتصالك بالآخرين وتفهم أسباب قيامِكِ بعض بفعل الأشياء بينما يقوم الآخرون بفعل أشياء أُخرَ.

التعليمات :

- أجب عن جميع الأسئلة عن طريق كتابة الكلمات المناسبة أو الأرقام المناسبة أو وضع علامة في المربع المناسب .
- هذا ليس امتحانًا وليست هناك إجابات صحيحة وأُخر خاطئة ولكنه مؤشر الى أنماط تفكيرك فحاول الإجابة عن الأسئلة بصدق وموضوعية .
- بعد الانتهاء من الإجابة تأكد أنك لم تترك أيَّ سؤال بدون إجابةٍ.
- عُدْ إلى قائمة المصطلحات لتوضيح المفردات

قائمة المصطلحات:

تحليلي Analytic: تقسيم الأشياء وتجزئة الأفكار واختبارها لمعرفة مدى ملاءمتها لبعضها.

إداري Administrative: القدرة على تسيير شؤون المؤسسة أو المكان الذي يعمل فيه.

فني Artistic: الاستمتاع واكتساب المهارة في الرسم أو الموسيقى أو القدرة على تنسيق الألوان واستخدام التأثيرات الخاصة .

مفاهيمي Conceptual: القدرة على صياغة الأفكار ووضع الخطط والوصول إلى تعميمات.

أنضباطي Controlled: القدرة على السيطرة على المشاعر .

متعصب/ محافظ Conservative: الميل إلى المحافظة على التقاليد والعادات المتعارف عليها .

مبدع Creative: القدرة على توليد أفكار غير أعتيادية ووضع الأشياء مع بعضها بشكل مبتكر وتخيلي .

ناقد critical: القدرة على التفكير التقويمي وإصدار الأحكام بعناية .

تفصيلي Detailed: الاهتمام بالأشياء الصغيرة أو أجزاء الفكرة أو المشروع .

مسيطر Dominant: السيادة والقدرة على التأثير في الآخرين .

انفعالي Emotional: امتلاك مشاعر متحفزة والقدرة على إظهار هذه المشاعر .

متعاطف Empathetic: القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتواصل معهم .

انبساطي Extrovert: يهتم بالأشياء وبالآخرين خارج نطاق ذاته .

شؤون ماليةFinancial: يمتلك الكفاية في مراقبة القضايا المالية وتناولها والميزانيات والاستثمارات .

كلي Holistic: يمكنه فهم " الصورة ككل " وإدراكها برمتها دون الالتفات إلى المفاهيم والأفكار والانفعالات الفرعية فيها.

خيالي Imaginative: يمكنه تكوين صورة عقلية لأشياء وصور لم يرها من قبل أو ليست واقعية ويمكنه أيضًا التعامل مع المشكلات بطريقة جيدة .

تنفيذي Implementation: القدرة على إنجاز الأنشطة والتأكد من ذلك بمقاييس دقيقة ونتائج محسوسة .

ابتكاري Innovating: القدرة على تقديم أفكار وطرق وأساليب مستحدثة ومبتكرة.

تكاملي Integration: يمتلك القدرة على تركيب القطع والأجزاء المنفصلة لتكوين أشكال كاملة

عقلاني /**مفكر Intellectual** : يمتلك القدرة على الاستدلال واكتساب المعرفة والحصول عليها

بين شخصي(اجتماعي) Interpersonal: يمتلك القدرة على تطوير علاقات طيبة مع الآخرين والاحتفاظ بها .

انطوائي Introvert: يتجه الى الاهتمام بذاته والتأمل في أفكاره وفهمها .

حدسيIntuitive: يعرف شيئًا دون التفكير به، ويمتلك فهمًا ومعرفة دون أن يحتاج إلى حقائق وبراهين.

منطقي Logical: قادر على الاستدلال والاستنتاج مما حدث سابقًا .

حسابي Mathematical: يدرك الأرقام ويفهمها ويستطيع معالجتها للوصول إلى نهاية معينة.

مجازي Metaphorica: قادر على فهم واستخدام الرموز البصرية واللفظية واستخدام الاستعارة في التعبيرات الأدبية.

موسيقي Musical: يهتم بالموسيقى ويمتلك موهبة فيها وفي الرقص .

منظم organized: قادر على ترتيب الناس والمفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة

مبتكر Original: قادر على إنتاج أشياء جديدة .

مخطط Planning: يصوغ أساليب ووسائل لتحقيق غايته .

حلال المشكلات Problem solving: قادر على إيجاد حلول للمشكلات الصعبة بالاستدلال.

كمي Quantitative: يتجه الى الاهتمام بالعلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة عقلاني Rational: يتخذ القرارات على أسس من الاستدلال .

قارئ Reader: يقرا بكثرة والاستمتاع بها .

تفكير صارم RigorousThinking: يفكرّ بالتفاصيل والإلمام بها في حل المشكلات .

متسلسل Sequential: يتعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى وبالترتيب.

آني، متزامن Simultaneous: قادر على معالجة أكثر من نمط واحد من المدخلات العقلية في الوقت نفسه.

مكاني Spatial: قادر على الوصول الى العلاقات النسبية للأشياء في الفضاء (الفراغ).

روحاني Spiritual: قادر على التعامل مع روح الشيء بعيدًا عن مكوناته.

رمزي Symbolic: قادر على فهم الأشياء والعلامات والإشارات واستخدامها لتمثيل الأفكار والحقائق .

تركيبي Synthesizer: يوحِّد الأفكار المنفصلة والعناصر والمفاهيم المجزأة في شيء جديد.

تقني Technical: قادر على فهم وتطبيق المعرفة العلمية والهندسية .

تعليمي /تدريبي Training/Teaching: قادر على توضيح الأفكار والإجراءات بطريقة يمكن للناس فهمها وتطبيقها.

لفظي Verbal: يمتلك مهارة لفظية جيدة واستخدام كلمات واضحة ومؤثرة .

كاتب Writer: يمتلك القدرة على التواصل بوضوح مع الكلمة المكتوبة والاستمتاع بها.

معلومات شخصية

1. الاسم (اختياري):..... 2.الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐.

3. التخصص : علمي☐ إنساني ☐

4. المرحلة الدراسية : سنة أولى ☐ سنة ثانية ☐ سنة ثالثة ☐ سنة رابعة ☐

استعمال اليد

5. أي من الاشكال التالية يشبه الى حد كبير طريقة امساكك بالقلم ؟

أ- ☐ ب- ☐ ج - ☐ د- ☐

6. ماهو مقدار القوة والاتجاه لاستعمالك ليدك؟

أ- ☐ اليسرى فقط ب- ☐ اليسرى واحيانًا اليمنى ج - ☐ كلتا اليدين بشكل متساو د- ☐ اليد اليمنى وأحيانًا اليسرى هـ - ☐ اليمنى فقط

الموضوعات المدرسية

تذكر أداءك في مواد الدراسة المحددة أدناه في المرحلة الابتدائية والثانوية ، ثم رتب المواد الثلاث على أساس أفضل أداء بحسب الآتي: (1) أفضل موضوع (2) درجة ثانية في التفضيل (3) درجة ثالثة في التفضيل

7..... رياضيات 8. ..... اللغات الأجنبية 9. ..... اللغةالأصلية(لغة الأم).

تأكد أنك استعملت كل رقم من الأرقام 1،2،3 لمرة واحدة فقط .....صحح إذا اقتضى الأمر

عناصر العمل

رتب كل عنصر من عناصر العمل التالية وفقا لقوتك في هذا النشاط مستخدما المقياس:5=أفضل عمل أقوم به،4=عمل أقوم به بشكل جيد، 3= محايد، 2=عمل لا أجيده ،1=أقل عمل أجيده،ادخل الرقم بعد كل عنصر ولاتستخدم الرقم الدال على المقياس أكثر من أربع مرات.

10	_____ تحليلي	16	_____عمل فني	21	_____ابتكاري
11	_____إداري	17	_____تنفيذي	22	_____تعليمي /تدريبي
12	_____تصوري	18	_____تخطيطي	23	_____تنظيمي

13	_____التعبير عن الأفكار	19	_____مهتم بالعلاقات	24	_____عمل إبداعي
14	_____تكاملي	20	_____مهتم بحل المشكلة	25	_____شؤون مالية
15	_____كتابي				

تأكد أن هناك مالا يزيد أربع مرات 5،وأربع مرات 4،وأربع مرات 3،وهكذا...صحح إذا أقتضى الأمر

الصفات الأساسية

اختر ثماني صفات تجد فيها أفضل وصف لنفسك,ضع رقم2 بجوار كل من هذه الصفات الثماني، بعد ذلك أستبدل الرقم 2 بالرقم 3 للصفة التي تجدها تنطبق عليك أكثر من غيرها.

26	_____منطقي	35	_____إنفعالي	43	_____رمزي
27	_____إبداعي	36	_____مكاني	44	_____مسيطر
28	_____موسيقي	37	_____ناقد	45	_____ شمولي
29	_____متسلسل	38	_____فني	46	_____بديهي
30	_____تركيبي	39	_____روحاني	47	_____كمي
31	_____لفظي	40	_____عقلاني	48	_____قارئ
32	_____محافظ	41	_____ إنضباطي	49	_____متزامن
33	_____تحليلي	42	_____حسابي	50	_____واقعي
34	_____تفصيلي				

يرجى التأكد من ان الرقم 2 تكرر7 مرات والرقم 3 مرة واحدة فقط..صحح إذا اقتضى الأمر

الهوايات

اختر (ست) هوايات،حدًا أعلى، من الهوايات التي تمارسها ، ثم ضع الرقم (3) بجوار الهواية الرئيسة،(2) بجوار الهواية التالية في الاهمية ،(1) بجواركل هواية ثانوية.

51	..... الأعمال اليدوية	59	..... الحديقة والزهور	67	..... الخياطة
52	..... التجذيف	60	..... الغولف	68	..... الرياضة الاستعراضية
53	..... المخيمات	61	..... اصلاح المنزل	69	..... الغطس
54	..... لعب الورق	62	..... الاستماع للموسيقى	70	..... التنس
55	..... جمع الأشياء	63	..... عزف الموسيقى	71	..... السفر
56	..... الطبخ	64	..... التصوير	72	..... الأعمال الخشبية
57	..... الكتابة الابداعية	65	..... القراءة		
58	..... صيد االسمك	66	..... الزوارق الشراعية		

يرجى التأكد من أنك أستعملت رقم(3) مرة واحدة فقط وان هناك ست هوايات فقط؟ صحح إذا اقتضى الأمر.

مستوى الدافعية

73- فكر في مستوى الطاقة لديك واختر الإجابة التي تمثلك بصورة أفضل، وذلك بوضع إشارة في المربع الذي يسبق كل بديل.

أ) ☐ في النهار ب) ☐ متساوٍ في الليل والنهار ج) ☐ في الليل

التقيؤ عند الحركة

74- هل حدث أن تقيأت أوشعرت بغثيان نتيجة لحركة ركوب (سيارة، طائرة، قطار، باص، قارب ، لعبة ركوب مسلية) إذا كانت الإجابة نعم فاختر البديل الذي يعبر عن عدد مرات حدوث ذلك ؟

أ) ☐ لم يحدث ذلك ب) ☐ 1 - 2 ج) ☐ 3 - 10 د) ☐ أكثر من 10 مرات

75- هل تستطيع القراءة أثناء السفر في السيارة من غير شعور بالغثيان أو التقيؤ ؟

أ) ☐ نعم ب) ☐ لا

أزواج الصفات

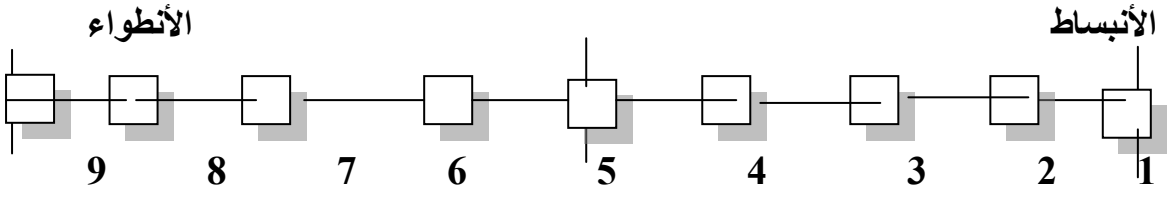
في كل زوج من الصفات التالية اختر الصفة او العبارة التي تجدها تنطبق عليك ، ضع اشارة في المربع الذي يرافق تلك الصفة:

أ - ب	أ - ب
76- محافظ ☐ / ☐ متعاطف	88- خيالي ☐ / ☐ متسلسل
77- تحليلي ☐ / ☐تركيبي	89- مبتكر ☐ / ☐ موثوق
78- كمي ☐ / ☐ موسيقي	90- إبدعي ☐ / ☐ منطقي
79- حلال مشكلات ☐ / ☐ مخطط	91- حليم ☐ /☐ إنفعالي
80- حليم ☐ / ☐ مبدع	92- موسيقي ☐ / ☐ يحب التفصيلات
81- مبتكر ☐ / ☐ حساس	93- متزامن ☐ / ☐ متعاطف
82- شعوري ☐ / ☐ تفكيري	94- تواصلي ☐ / ☐ تصوري
83- علاقات ☐ / ☐ منظم	95- امور تقنية ☐ / ☐ يهتم بالناس
84- روحي ☐ / ☐ إبدعي	96- منظم ☐ / ☐ منطقي
85- تفصيلي ☐ / ☐ نظرة شاملة	97- تفكيرصارم ☐ / ☐ تفكير مجازي
86- مبتكرللأفكـــار ☐ / ☐ اختبـــار الفكـــرة واثباتها	98- يحب التخطيط ☐ / ☐ حسابي
87- ودود ☐ / ☐ تحليلي	99- (فني) تقني ☐ / ☐ مسيطر

*** تأكد من أنك اخترت عنصرًا واحدًا من كل زوج ؟.....صحح إذا اقتضى الأمر.**

انطوائي/ انبساطي

100- ضع إشارة في المربع بحيث تصف موقعك على مقياس متدرج يتراوح من الانطواء إلى الانبساط:



عشرون سؤالًا

ضع إشارة بما تراه مناسبا أمام كل عبارة من العبارات الآتية:-

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
101	أشعر بأن طريقة(الخطوة تلو الخطوة) هي الطريقة الفضلى لحل المشكلات .					
102	أحلام اليقظة تزودني بقوة دافعة لحل مشكلاتي الاكثرأهمية.					
103	أحب الناس الذين يكونون متأكدين من استنتاجاتهم					
104	أفضل أن أكون معروفًا بأني مصدر ثقة بدلًا من أن أعرف بأني خيالي .					
105	أحصل على أفضل الأفكارغالبًا حينما لا اكون مشغولًا بعمل ما.					
106	أعتمد على الحدس والشعور باني "على صواب او خطأ"عندما احاول حل مشكلة ما.					
107	أجد نفسي في بعض الأحيان متجاوزًا القواعد لأفعل شيئا لم يكن من المفروض ان أفعله.					
108	كثير من الأمور المهمة في الحياة لا يمكن التعبير عنها بكلمات					
109	أتنافس مع الآخرين أكثر من تنافسي مع نفسي .					
110	أستمتع عندما أستغرق اليوم كله(أفكر وحدي).					
111	أكره الأمور غير المؤكدة أو التي لا يمكن توقعها .					

112	أفضل العمل في فريق أكثر من العمل منفردًا .					
113	من المهم بالنسبة إليَّ أن يكون هناك مكان لكل شيء وكل شيء في مكانه.					
114	أفكاري ومفاهيمي الغريبة مهمة لي وتثير فضولي .					
115	أفضل أنْ تكون هناك تعليمات محددة على أنْ يترك الأمر لاجتهاد ذاتي.					
116	معرفة سبب حدوث الشيء(لماذا) أهم وأفضل من معرفة كيفية حدوثه (كيف؟).					
117	التنظيم الجيد والتخطيط الدقيق أمران ضروريان لحل المشكلات الصعبة .					
118	أستطيع بشكل متكرر توقع الحلول لمشكلاتي .					
119	أميل إلى الاعتماد على احساسي وانطباعي الأول عند الحكم على الموقف أكثر من اعتمادي على تحليل الموقف .					
120	أشعر بأن القوانين يجب تطبيقها بحزم وشدة .					

ملحق (8)

إستبانة آراء المحكمين لبناء مقياس قابلية الاستهواء

جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة
الـــدراســات الـــعـلـيـا - الدكتوراه

الأستاذ الفاضل : ---------- **المحترم**

تـروم الباحثـة القيـام بالدراسـة الموسـومة (المهـارات الحياتيـة والسـيادة الدماغيـة وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة) ومن متطلبات الدراسة بناء مقياس القابلية للاستهواء، وقد توصلت الباحثة من دراستها لنظرية فستنجر إلى تعريف قابلية الاستهواء (Suggestibility) " بأنه ميل الفرد إلى تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات الملقاة من الآخرين دون مناقشة أو تمحيص وذلك لأجل التقليل من حدة التنافر المعرفي لديه".

ونظرًا لما تتمتعون به من خبرة علمية سديدة في مجال اختصاصكم؛ لذا تتوجه الباحثة إليكم راجية إبداء آرائكم ومقترحاتكم في الآتي:-

1 – قراءة التعريف وإبداء ملاحظاتكم لمدى ملائمته وإضافة التعديلات المناسبة.

التعريف	ملائم	غير ملائم	التعديل
قابلية الاستهواء			

2 – بيان رأيكم في مدى صلاحية البدائل وأوزانها.

البديل الدال على الاستهواء	البديل الدال على الاعتدال	البديل الدال على الاستهواء المضاد
3	2	1

3 – مدى صلاحية كل فقرة من حيث وضوح الصياغة وقياسها لقابلية الاستهواء بوضع علامة (√) أمام العبارة في الحقل المخصص وأجراء التعديلات اللازمة خدمة للبحث العلمي.

ت	المواقف	مصدر الموقف	صالحة	غير صالحة	التعديل المناسب
1	عندما أتبادل الحديث مع زملائي في الكلية فإني: أ. أُسايرهم في حديثهم. ب. أُفضل أن أكون مستمعا. ج. أُناقشهم في حديثهم.	الباحثة			ب. أناقشهم في حديثهم. ج. أُعارضهم في حديثهم
2	لوسمعت أصدقائي يمدحون شخصًا فإني: أ. أتقبل كل ما يقال عن ذلك الشخص. ب. أُحاول التعرف على ذلك الشخص. ج. لا أُبدي أي اهتمام .	مقياس الأسدي 2004			
3	عندما أعلم إن احد زملائي اعترض على ما طرحته فإني: أ. أُؤيده على الطرح الجديد. ب. أُحاول أقناعة بصحة مقترحه. ج . أتمسك بمقترحي ولا أُحيد عنه.	مقياس علي 2010		*	
4	عندما أسمع إن زميلي يفكر في الهجرة خارج العراق فإني : أ.أُفكر بالهجرة مثله. ب. أُفكر في موضوع الهجرة وأُحاول الاقتناع به. ج.لاأُفكر بذلك الموضوع.	الباحثة			

5	عندما يطرح شخص ذو مكانة اجتماعية معلومة ما فإني: أ. أتقبل تلك المعلومة دون نقدها . ب. أستفسر عن تلك المعلومة قبل الاقتناع بها. ج. لاأهتم بذلك.	الباحثة			
6	عندما يأخذ زميلي دواء وينصحني به بعد شفائه فإني: أ. أخذ الدواء المجرب من زميلي . ب. أستفسر عن ذلك الدواء قبل شرائه. ج.لاأخذ برأي زميلي وأذهب الى الطبيب.	الباحثة			
7	عندما ألاحظ ان زميلي حصل على درجة عالية من خلال الغش فإني: أ.أُحاول استخدام الغش مثله. ب. أحاول ان أتبع طرقًا أخرى للقراءة. ج. لاأهتم بذلك.	الباحثة			ج.أرفض استخدام الغش
8	أذا تأخر التدريسي عن حضور المحاضرة وقرر زملائي الخروج من القاعة فإني: أ. أنصاع لهم وأخرج من القاعة. ب.أُقنعهم بالانتظار. ج.أنتظر قدومه.	الباحثة			أ.أتفق معهم وأخرج من القاعة. ج.لا أتقبل الفكرة
9	عندما يقوم زملائي باستخدام ألفاظًا غريبة في كلامهم فإني : أ. أتقبل تلك الألفا ظ وأستخدمها في كلامي. ب. أتجنب بعض الألفاظ وأتقبل البعض منها . ج. لا أرغب في استخدام تلك الألفاظ.	الباحثة			ج.أرفض استخدام تلك الألفاظ

10	عندما تصدر عن مجموعة من رفاقي فكرة فإني : أ. أتقبل الفكرة الصادرة عنهم. ب. أبحث عن الأسباب المنطقية لتقبل تلك الفكرة. ج. لا أتقبل تلك الفكرة .	مقياس الأسدي 2004				
11	عند ارتداء زملائي المفضلين الملابس التي تطابق (الموضة) فإني : أقلدهم في كل ما يرتدون حتى لو كان غريبا. ب. أقلدهم في بعض ما يرتدون من الملابس المألوفه . ج. لاأُقلدهم إطلاقا.	الباحثة				
12	عندما يوجه شخص أكبر مني نصيحة ليَ فإني: أ. أتقبل تلك النصيحة برحابة صدر . ب. أحاول الاقتناع بتلك النصيحة . ج. أرفض نصيحته .	الباحثة		*		
13	لو طلب مني ان أبدي رأيي في شخص رأيته لأول مرة فإني : أ. أعتمد على رأي زملائي في ذلك الشخص ب. أحاول التفكير بالشخص قبل إبداء الرأي ج. لا أُبدي أي رأي .	الباحثة				
14	عندما يؤمن زملائي بأن الحظ وراء كل نجاح فإني: أ. أُشاطرهم الرأي. بُ.أحاول تصحيح ذلك االمعتقد . ج. أُخالفهم الرأي .	مقياس علي 2010				

15	عندما تكون أفكار الآخرين مخالفة لما أعتقد به فإني: أ. أنقاد لما يعتقدون به من أفكار . ب. أحاول التوفيق بين أفكاري وأفكارهم. ج. أتمسك بأفكاري .	الباحثة			
16	عندما أصادف شخصًا حزينًا فإني: أ.أشعر بالحزن. ب.أحاول إن أُخفف عنه الحزن. ج.لاأهتم بذلك.	الباحثة			
17	عندما أقع في مشكلة يصعب عليَّ حلها فإني : أ. آخذ برأي الآخرين في حلها. ب. أُحاول الأخذ ببعض أراء الآخرين . ج. أبحث بنفسي عن حل لتلك المشكلة .	مقياس الأسدي 2004			
18	عند قيامي بتجريب الاشياء التي لم يسبق ليَّ القيام بها فإني: أ.أستمع الى ما يقوله الآخرون وأعمل على تطبيقه. ب. أُحاول أن أستفسر عما يقوله لي الآخرون. ج. أبتعد عن تجريبها.	الباحثة		*	
19	عندما يصدر عن استاذي رأي لا أقتنع به فإني : أ. أقوم بتأييده تجنبا لغضبه . ب. أستمع اليه من دون مناقشته. ج. أُبدي رأيي بالمعارضة .	الباحثة			

20	عندما يصادف وجود بعض الزملاء في محل ما أتبضع منه فإني: أ- أتبضع وأشتري على وفق رغباتهم. ب- أُجاريهم في البعض ولا أُجاريهم في البعض الآخر. ج- لا أُجاريهم فيما يشترون إطلاقا.	مقياس علي 2010				
21	عندما يدعوني زملائي لأرافقهم في سفرة فإني: أ. أجاريهم بمجرد عرض الموضوع عليّ . ج. أُجاريهم بعد أخذ فرصة من التفكير في الموضوع. ج. أعتذر عن مشاركتهم في السفرة.	الباحثة		*		
22	عندما أشاهد أشخاصا يقومون بعمل معين وأُعجب بهم فإني: أ. أقوم بتقليدهم بالقيام بعمل مشابه . ب. أقوم بتقليدهم على وفق ما تمتلكه من قدرات . ج. لا أرغب بتقليد الآخرين .	الباحثة				
23	اذا حضرت حفلة أقامها مجموعة من الاصدقاء وكان سلوكهم لاينسجم مع القيم التي أؤمن بها فإني: أ. أشاركهم كي لاأفقد صداقتهم. ب. أُسايرهم في بعض الامورمن دون غيرها ج. أترك الحفلة على الرغم من جمالها.	الباحثة				
24	لو قرر زملائي تأجيل الامتحان وأنا لا أرغب في ذلك فإني : أ. أوافق على التأجيل . ب. أحاول إقناعهم بعدم التأجيل . ج. أرفض التأجيل .	الباحثة				

25	عندما أسمع أصدقائي يتحدثون عن وجود شيء غريب في مكان ما فإني : أ. أصدق الخبر وأتحدث عنه بإقناع ب. أستفسر عن ذلك الخبر وأحاول تصديقه. ج. لا أُصدق أي خبر كان .	مقياس الأسدي 2004			
26	عند قيام زملائي بنشاط لا أرغب في القيام به وقد طلبوا مني مشاركتهم فإني: أ. أُشاركهم تجنبا لخسارة صداقتهم ب. أُبدي رأيي بالموضوع قبل مشاركتهم . ج. لا أشترك معهم ولو أصروا على ذلك.	الباحثة			
27	عندما أشارك مع عائلتي في مشاهدة التلفاز فإني : أ. أخضع تماما لرغباتهم فيما يشاهدون. ب. أستأذنهم لمشاهدة بعض البرامج وفق رغباتي. ج. أُقنعهم بالبرامج التي أرغب فيها.	مقياس علي 2010			أ.أخضع لرغباتهم لما يشاهدون
28	لو كان زميلي واثقًا من نفسه بدرجة عالية فإني: أ. أُحاول ان أُقلده لأكون مثله . ب. أكون مترددا بين تقليده أو عدمه . ج. لا أُقلده .	الباحثة			

مع فائق شكري وتقديري

ملحق (9)

فقرات مقياس قابلية الاستهواء المعتمد في التحليل الإحصائي

جـــــامـــعـــة ديـــالـــــــى
كـلـيـة الـتـربـيـة لـلـعـلـوم الإنـسـانـيـة
قسم العلـوم التـربـوية والنفـسـيـة
الـــدراســات الـــعـلـيـا - الدكتوراه

عزيزي الطالب .....
عزيزتي الطالبة .....

المقياس الذي بين يديك يتضمن مواقف قد تتعرض لها في حياتك اليومية الرجاء قراءة كل موقف والاجابة عنه بدقة وموضوعية على وفق ما ينطبق عليك بوضع علامة (✓) امام الاختيار الذي يناسبك، علما ان الاجابة هي لأغراض البحث العلمي ولا داعي لكتابة الاسم ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بالنسبة لجميع البدائل وانما تختار البديل الذي ينطبق عليك .

ملاحظة / يرجى كتابة البيانات الآتية :-

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

التخصص: علمي ( ) إنساني ( )

أشكر تعاونكم ومن الله التوفيق

ت	المواقف	ت	المواقف
1	عندما أتبادل الحديث مع زملائي في الكلية فإني: أ. أُناقشهم في حديثهم.( ) ب. أُعارضهم في حديثهم ( ) ج.. أُسايرهم في حديثهم ( )	2	لوسمعت أصدقائي يمدحون شخصًا فإني: أ. لا أُبدي أي اهتمام.( ) ب. أُحاول التعرف على ذلك الشخص( ). ج. أتقبل كل ما يقال عن ذلك الشخص. ( )
3	عندما أسمع ان زميلي يفكر في الهجرة خارج العراق فإني : أ.أُفكر في الهجرة مثله.( ) ب. لاأُفكر في ذلك الموضوع.( ) ج. أُفكر في موضوع الهجرة وأُحاول الاقتناع به.( )	4	عندما يطرح شخص ذو مكانة اجتماعية معلومة ما فإني: أ. أستفسر عن تلك المعلومة قبل الاقتناع بها. ( ) ب.أتقبل تلك المعلومة من غير نقدها . ( ) ج. لاأهتم بذلك.( )
5	عندما يأخذ زميلي دواء وينصحني به بعد شفائه فإني: أ. أتناول الدواء المجرب من زميلي.( ) ب.أستفسر عن ذلك الدواء قبل شرائه. ( ) ج.لا ألتزم برأي زميلي وأذهب الى الطبيب. ( )	6	عندما ألاحظ ان زميلي حصل على درجة عالية من خلال الغش فإني: أ.أحاول ان أتبع طرقًا أُخر للقراءة( ) ب. أرفض استخدام الغش.( ) ج.أحاول استخدام الغش مثله.( )
7	إذا تأخر التدريسي عن حضور المحاضرة وقرر زملائي الخروج من القاعة فإني: أ.أتفق معهم وأخرج من القاعة.( ) ب.أرفض الخروج وأنتظر قدومه.( ) ج. أقنعهم بالانتظار.( )	8	عندما يقوم زملائي باستخدام ألفاظٍ غريبة في كلامهم فإني: أ. أتقبل تلك الألفا ظ وأستخدمها في كلامي. ( ) ب. أتجنب بعض الألفاظ وأتقبل بعضها . ( ) ج. أرفض استخدام تلك الألفاظ ( ).

9	عندما تصدر عن مجموعة من رفاقي فكرة فإني : أ. أتقبل الفكرة الصادرة عنهم. ( ) ب. لا أتقبل الفكرة .( ) ج. أبحث عن الأسباب المنطقية لتقبل تلك الفكرة. ( )	10	عند ارتداء زملائي المفضلين الملابس التي تطابق (الحداثة) فإني : أ. لاأُقلدهم إطلاقا.( ) ب.أُقلدهم في كل ما يرتدون حتى لو كان غريبا. ( ) ج. أُقلدهم في بعض ما يرتدون من الملابس المألوفة. ( )
11	لو طلب مني ان أبدي رأيي في شخص رأيته أول مرة فإني : أ. أُحاول التفكير في الشخص قبل ابداء الرأي. ( ) ب. أعتمد على رأي زملائي في ذلك الشخص. ( ) ج. لا أُبدي أي رأي . ( )	12	عندما يؤمن زملائي بأن الحظ وراء كل نجاح فإني: أ. ًاشاطرهم الرأي.( ) ب.أُحاول تصحيح ذلك المعتقد. ( ) ج. أُخالفهم في الرأي .( )
13	عندما تكون أفكار الآخرين مخالفة لما أعتقد به فإني: أ. أتمسك بأفكاري .( ) ب. أنقاد لما يعتقدون به من أفكار.( ) ج. أحاول التوفيق بين أفكاري وأفكارهم.( )	14	عندما أقابل شخصًا حزينًا فإني: أ.أحاول ان أخفف عنه الحزن.( ) ب.أشعر بالحزن.( ) ج.لاأهتم بذلك.( )
15	عندما أقع في مشكلة يصعب عليَّ حلها فإني : أ. أعمل برأي الآخرين في حلها. ( ) ب. أبحث بنفسي عن حل تلك المشكلة . ( ) ج.أُحاول الأخذ ببعض آراء الآخرين ( )	16	عندما يصدر عن أستاذي رأي لا أقتنع به فإني : أ. أقوم بتأييده تجنبا لغضبه.( ) ب. أستمع اليه من دون تأييده.( ) ج. أُبدي رأيي بالمعارضة .( )

17	عندما يوافق وجود بعض الزملاء في محل ما أتبضع منه فإني: أ. أُجاريهم في بعض مايشترون.( ) ب.لاأُجاريهم فيما يشترون إطلاقا. ( ) ج. أتبضع وأشتري على وفق رغباتهم. ( )	18	عندما أشاهد أشخاصًا يقومون بعمل معين وأُعجب بهم فإني: أ. لا أرغب في تقليد الآخرين.( ) ب. أقوم بتقليدهم في القيام بعمل مشابه ( ) ج.أفكر في تقليدهم على وفق ما أمتلكه من قدرات. ( )
19	اذا حضرت حفلة أقامها مجموعة من الاصدقاء وكان سلوكهم لاينسجم مع القيم التي أُؤمن بها فإني: أ. أُشاركهم كي لا أفقد صداقتهم.( ) ب. أترك الحفلة رغم جمالها.( ) ج. أسايرهم في بعض الامور .( )	20	لو قرر زملائي تأجيل الامتحان وأنا لا أرغب في ذلك فإني : أ. أُوافق على التأجيل .( ) ب. أُحاول إقناعهم بعدم التأجيل ( ). ج. أرفض التأجيل .( )
21	عندما أسمع أصدقائي يتحدثون عن وجود شيء غريب في مكان ما فإني: أ. لا أصدق أي خبر كان .( ) . ب. أستفسر عن ذلك الخبر وأُحاول تصديقه ( ) ج. أُصدق الخبر وأتحدث عنه بإقتناع ( )	22	عند قيام زملائي بنشاط لا أرغب في القيام به وطلبوا مني مشاركتهم فإني : أُبدي رأيي بالموضوع قبل مشاركتهم.( ) ب. أُشاركهم تجنبا لخسارة صداقتهم( ) ج. لا أشترك معهم ولو أصروا على ذلك ( )
23	عندما أتشارك مع عائلتي في مشاهدة التلفاز فإني: أ. أخضع لرغباتهم لما يشاهدون. ( ) ب. أستأذنهم لمشاهدة بعض البرامج على وفق رغباتي. ( ) ج. أُقنعهم بالبرامج التي أرغب فيها. ( )	24	لو كان زميلي واثقًا من نفسه بدرجة عالية فإني: أ. أحاول ان أُقلده لأكون مثله .( ) ب. لا أقلده .( ) ج. أكون مترددا بين تقليده أو عدمه ( )

ملحق (10)

مفتاح التصحيح لمقياس قابلية الاستهواء

ت	تصحيح الموقف	ت	تصحيح الموقف	ت	تصحيح الموقف	ت	تصحيح الموقف	ت	تصحيح الموقف
1	أ. 2 ب. 1 ج. 3	2	أ. 1 ب. 2 ج. 3	3	أ. 3 ب. 1 ج. 2	4	أ. 2 ب. 3 ج.1	5	أ. 3 ب. 2 ج. 1
6	أ. 2 ب.1 ج. 3	7	أ.3 ب. 1 ج. 2	8	أ. 3 ب. 2 ج. 1	9	أ. 3 ب. 1 ج. 2	10	أ. 1 ب. 3 ج. 2
11	أ. 2 ب. 3 ج. 1	12	أ.3 ب.2 ج.1	13	أ. 1 ب. 3 ج. 2	14	أ. 2 ب. 3 ج.1	15	أ.3 ج.1 ب.2
16	أ.3 ب.2 ج.1	17	أ. 2 ب. 1 ج. 3	18	أ. 1 ب. 3 ج. 2	19	أ. 3 ب. 1 ج. 2	20	أ. 3 ب. 2 ج. 1
21	أ. 1 ب. 2 ج. 3	22	أ. 2 ب. 3 ج. 1	23	أ . 3 ب. 2 ج. 1	24	أ. 3 ب. 1 ج. 2		

ملحق(11)

كتاب تسهيل المهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
شعبة البحث والتطوير
وحدة الدراسات العليا

Ministry Of Higher Education
And Scientific Research
Universty of Diyala
College of Education of Human
Sciences

العدد :- دع / ٤٢٩

التاريخ :- ٢٠١٢/٣/٥م

إلى / مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية / كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعتنا

الموضوع / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تسهيل مهمة السيدة / ضمياء إبراهيم محمد / طالبة الدكتوراه في كليتنا / قسم / العلوم التربوية والنفسية / تخصص / علم النفس التربوي /، وذلك لغرض حصولها على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز أطروحتها الموسومة بـ/ المهارات الحياتية والسيادة الدماغية وعلاقتهما بقابلية الاستهواء لدى طلبة الجامعة /، وبناء على طلبها زودت بهذا الكتاب .

مع التقدير ...

أ.م.د.خالد خليل إبراهيم
معاون العميد للشؤون العلمية
٢٠١٢/٣/٦ م

نسخة منه إلى //
- مكتب السيد العميد ... للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير .
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية ... للتفضل بالاطلاع ... مع التقدير .
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية / كلية التربية الأساسية / جامعتنا ... للفرض نفسه أعلاه ... مع التقدير .
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية / كلية الهندسة / جامعتنا ... للفرض نفسه أعلاه ... مع التقدير .
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية / كلية القانون / جامعتنا ... للفرض نفسه أعلاه ... مع التقدير .
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية / كلية العلوم / جامعتنا ... للفرض نفسه أعلاه ... مع التقدير .
- وحدة الدراسات العليا / ملفة تسهيل مهمة .
- اللجنة الشخصية للطالبة .
- الصادرة .

Republic of Iraq-Baqubah old street - Diyala province

Ministry Of Higher Education
and Scientific Research
University Of Diyala
College Of Education for Human sciences
Department Of Educational and
Psychological Sciences

The Life skills and The Brain Dominance and Their Relationship With Suggestibility For The University Students

A Thesis
Submitted to the Counsel of the College of Education-University of Diyala in Partial Fulfillment of the Requirements of Doctor of Philosophy in Educational Psychology

By

Dhamyaa Ibrahim Mohammed AL-khazraji

Supervised by

Asst. Prof. Latifa Majed Mohmood AL-Niami

2014 AD **1435 H**

Abstract

This study that is entitled " the life skills and the brain dominance and their relationship with the suggestibility for the university students " aims at :

The first objective is to identify :

1- life skills for the university students

2- brain dominance for the university students

3- suggestibility for the university students

The second objective is to identify the significance of differences according to the variable of sex (male – female) and specialization (humanitarian – scientific) according to the three variables of the study (life skills, brain dominance, suggestibility).

The third objective is to identify of the correlating relationship between:

1- life skills and the brain dominance

2 - life skills and the suggestibility

3- brain dominance and the suggestibility

The fourth objective is to identify the extent of the contribution of each of the life skills and brain dominance in suggestibility for university students .

To achieve the aims of the study, a scale of life skills was built depending on the WHO taxonomy. Five elements of life skills were defined. The researcher verified the psychmetric characteristics of the scale through attaining validity via two ways which are: the face validity and structure validity. The reliability has been found out by the use of re-test in which the rate was (0.86), half-breakup (0.88) whereas for Alpha Cronbach, the rate of reliability was (0.89).The final form of the scale includes (68) items to measure the Life kills.

The study adopts Ned Herman's scale of brain dominance , the original form that consists of 120 questions . Then, the reliability of translation has been measured through exposing the two versions , the original and the one translated from Arabic into English, on a group of specialists in education , psychology and English language specialists. An agreement ratio of (% 84) was

attained . Then, the scale was applied on the sample f statistical analysis. After that, reliability also was attained for the four sections (A, B, C, D)by the use of two ways; the first is the re-test, where reliability coefficient was (0.78 , 0.84, 0.76, 0.84) and the second way is Alpha Cronbach where reliability was (0.80, 0.86, 0.76, 0.85). Thus , the scale was ready to be applied ; its Arabic translated version.

Afterwards, a scale to measure suggestibility has been built, depending on Festinger's cognitive dissonance theory. The psychmetric characteristics of the scale have been attained, and the validity has been verified by two ways which are: The face validity and construct validity . Reliability , then , has been ascertained via: re-test reached (0.82), half-breakup (0.84) and Alpha Cronbach(0.84).The final form of the scale includes (24) items to measure the suggestibility.

Subsequently, the three scales were applied together on study sample which added up to (748) students who are chosen randomly and proportionally from universityof Diyala for the academic year 2012-2013. And after processing the data statistically by the use of (mean , standard deviation, t-test, bi-inconsistent analysis , Person correlation coefficient , multiple-descending analysis) , the following result have been attained:

-The students have a good level of the life skills.

-The students of the university have left hemisphere dominance and section (a) occupies the top of dominance followed by sections (b,c,d)respectively.

- The lowering of suggestibility in the students of university.

-There is no statistically significant difference on the scale of life skills according to the variables of sex (male - female) and specialization (humanitarian – scientific).

-There is a statistically significant difference in sections of tetra-brain dominance and according to the variable of sex (male - female) and in favor of male sections (a, b, d) ,it was in favor of females, and for section (c) it was in favor of female.

There as no statistically significant difference on the sections of brain dominance according to the variable of specialization (humanitarian - scientific) except section (c) the difference is

statistically significant in favor of the specialization of humanitarian , and there was no statistically significant difference for the interaction of sex and specialization.on tetra-brain dominance.

-There is a statistically significant difference on the scale of the suggestibility and according to the variable of sex (male - female) and in favor of females who are more suggestibile, and there is no statistically significant difference on the scale of the suggestibility and according to the variable of specialization (humanitarian – scientific), and there is no statistically significant difference for interaction of sex and specialization.

-There is a positive correlation (direct) between life skills and of brain dominance

-There is a negative correlation (reverse) between life skills and the Suggestibility.

-The correlation relationship between brain dominance sections (a, b , d) and suggestibility is not statistically significant whereas between (c) and suggestibility is direct.

- the Life skills that contribute statistically and significantly to the suggestibility, while brain dominanc its four sections do not contribute statistically and significantly.

The study comes up with a number of recommendations and suggestions.

Ministry Of Higher Education
and Scientific Research
University Of Diyala
College Of Education for Human sciences
Department Of Educational and
Psychological Sciences

The Life skills and The Brain Dominance and Their Relationship With Suggestibility For The University Students

A Thesis
Submitted to the Counsel of the College of Education-University of Diyala in Partial Fulfillment of the Requirements of Doctor of Philosophy in Educational Psychology

By

Dhamyaa Ibrahim Mohammed AL-khazraji

Supervised by

Asst. Prof. Latifa Majed Mohmood AL-Niami

2014 AD **1435 H**