

جامعة البحرين

قسم علم النفس
برنامج الماجستير في
علم النفس الإرشادي



كلية الآداب

**الاغتراب النفسي وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب
المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر
بالمملكة العربية السعودية**

رسالة متقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
علم النفس الإرشادي

إعداد

ناصر بن عبدالله عايش الغنزي

بكالوريوس علوم وتربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٦م

إشراف

أ.د. محمد مكي

استاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

مايو ٢٠١٣م

جامعة البحرين

قسم علم النفس
برنامج الماجستير في
علم النفس الإرشادي



كلية الآداب

الاغتراب النفسي وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية

رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في
علم النفس الإرشادي

إعداد

ناصر بن عبدالله عايش العنزي

بكالوريوس علوم وتربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٦م

إشراف

أ.د. محمد مقداد

أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

مايو ٢٠١٣م



جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير

(لجنة المناقشة)

ناقش الطالب خامرن عبد الله عيسى العتيبي رقم جسي 2009 4845
الأطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في: علم النفس الإرشادي
والمعونة: الاغتراب النفسي وعلاقته بأساليب التفكير لدى
طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر
بالمملكة العربية السعودية.

ولذلك يوم:

وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأسفذة الآتية أسمائهم:

الاسم	التوقيع
أ.د. محمد ممدود	مشرقا ورئيسا
د. محمد نقادي	ممتحناً خارجياً
د. أحمد سعد	ممتحناً داخلياً



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اعوذ بالله من الشيطان الرجيم

قال تعالى:

قال ربّ اشرح لي صدري(٢٥) ويسر لي أمري (٢٦) واحلل عقدة من لساني(٢٧) يفقهوا قولي(٢٨)

سورة طه، من الآية (٢٥) إلى الآية (٢٨)

إهداء

أقدم هذا العمل إلى :

- بلدي الحبيب المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم العالي الموقرة
- روح والدي غفر الله له واسكنه فسيح جناته الذي كان لي نعم الأب.
- من تحفني دعواتها الصادقة أُمي الحبيبة حفظها الله وأمدّها بوافر الصحة والعافية.
- زوجتي أم عبد الله صاحبة الفكر الناضج والقلب الحنون وأبنائي الأعزاء.
- أخوتي الكرام وجميع الأهل والأصدقاء وكل من مديد العون والمساعدة.
- كل من علمني حرفاً وأدين له بالفضل بعد الله عز وجل.
- كل طلاب العلم والمعرفة.

شكر والتقدير

الحمد لله وحده عدد خلقه، وزنة عرشه، ومداد كلماته، ورضى نفسه، على نعمه العظيمة، وآلائه الجسيمة، حيث وفقني لإتمام هذا العمل، كما أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العميق، لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور محمد مقداد، أستاذ علم النفس بجامعة البحرين، الذي تحمل عبء الإشراف على هذه الرسالة، وتابع إنجازها خطوة خطوة، منذ أن كانت فكرة حتى أصبحت واقعاً ملموساً، فكانت لتوجيهاته القيمة عظيم الأثر في إخراج هذا العمل، والشكر موصول للسادة أعضاء لجنة المناقشة كل من الأستاذ الدكتور محمد النقادي أستاذ علم النفس بجامعة نزوى بعمان وكذلك الدكتور أحمد سعد جلال أستاذ علم النفس المشارك بجامعة البحرين على ما بذلوه من جهد في سبيل قراءتها وتقويمها، وكذلك الشكر موصولاً للسادة أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة البحرين، الذين أسهموا بالمشورة العلمية والرأى السديد، كما أشكر وزارة التعليم العالي وكذلك الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، والمدارس، والطلاب الذين تم تطبيق الدراسة عليهم، والشكر موصول للصديق الأستاذ أمجد كريشان الذي تفضل بمراجعة الأساليب الإحصائية، وإلى كل من ساهم وأعان على إنجاز هذه الرسالة برأيه، ومشورته، ودعائه، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الباحث،،،

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	إهداء
ب	شكر وتقدير
ج	قائمة المحتويات
و	قائمة الجداول
ح	قائمة الأشكال
ط	قائمة الملاحق
ي	ملخص الرسالة باللغة العربية
١	الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته
٢	مقدمة
٥	مشكلة الدراسة
٥	أسئلة الدراسة
٥	أهداف الدراسة
٦	أهمية الدراسة
٧	مصطلحات الدراسة
٨	حدود الدراسة
٩	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
١٠	أولاً: الإطار النظري
١٠	الاغتراب النفسي
١٠	مفهوم الاغتراب
١٤	النظريات المفسرة للاغتراب
١٩	أبعاد الاغتراب النفسي
٢١	مواجهة الاغتراب
٢١	أساليب التفكير
٢١	مفهوم التفكير

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
٢٤	مفهوم أساليب التفكير
٢٥	النظريات المفسرة لأساليب التفكير
٣٤	الخصائص المميزة لأساليب التفكير (في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية)
٣٦	العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير
٣٨	ثانياً: الدراسات السابقة
٣٨	المحور الأول: دراسات تناولت الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات
٤٣	التعليق على دراسات المحور الأول
٤٣	المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التفكير وبعض المتغيرات
٤٧	التعليق على دراسات المحور الثاني
٤٨	المحور الثالث: دراسات تناولت الاغتراب وبعض القدرات العقلية المختلفة
٥٠	التعليق على دراسات المحور الثالث
٥١	تعليق عام على الدراسات السابقة
٥٢	فروض الدراسة
٥٣	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
٥٤	منهج الدراسة
٥٤	مجتمع الدراسة
٥٥	عينة الدراسة
٥٦	أدوات الدراسة
٦٢	إجراءات الدراسة
٦٤	الأساليب الإحصائية
٦٥	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
٦٦	أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها
٦٨	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
٧١	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها
٧٥	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها
٧٩	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها
٨٤	ثانياً: توصيات الدراسة والبحوث المقترحة
٨٦	قائمة المراجع
٨٧	أولاً: المراجع العربية
٩٧	ثانياً: المراجع الأجنبية
١٠٠	الملاحق
١١٦	الملخص باللغة الانجليزية

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (١)	أبعاد أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1997).	٣٠
جدول (٢)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والتخصص الدراسي.	٥٥
جدول (٣)	توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والتخصص الدراسي.	٥٦
جدول (٤)	توزيع بنود مقياس الاغتراب النفسي على الأبعاد.	٥٧
جدول (٥)	معاملات ارتباط ابعاد مقياس الاغتراب النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس	٥٨
جدول (٦)	معاملات ثبات مقياس الاغتراب النفسي.	٥٩
جدول (٧)	معاملات ثبات مقياس الاغتراب النفسي	٦٢
جدول (٨)	الاحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاغتراب النفسي.	٦٦
جدول (٩)	توزيع افراد عينة الدراسة مقياس الاغتراب النفسي.	٦٧
جدول (١٠)	نسب شيوع اساليب التفكير لدى افراد العينة.	٦٩
جدول (١١)	معاملات الارتباط بين اساليب التفكير وابعاد الاغتراب النفسي	٧١
جدول (١٢)	المتوسط الحسابية والانحراف المعياري لدرجات افراد العينة على مقياس الاغتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.	٧٥
جدول (١٣)	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجة تاثير مستوى التحصيل على درجة الاغتراب النفسي.	٧٦
جدول (١٤)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات في درجة الاغتراب النفسي باختلاف التحصيل الدراسي.	٧٧
جدول (١٥)	نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق في متوسط الاغتراب النفسي باختلاف التخصص الدراسي.	٧٨
جدول (١٦)	نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار الخاص بالنتيؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير	٧٩
جدول (١٧)	نتائج اختبار دلالة معاملات الانحدار الخاص بالنتيؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير	٨٠

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (١٨)	نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار الخاص بالنتبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلّي، التنفيذي، الهرمي، الفوضوي)	٨١
جدول (١٩)	نتائج اختبار دلالة معاملات الانحدار الخاص بالنتبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلّي، التنفيذي، الهرمي، الفوضوي)	٨٢
جدول (٢٠)	اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للنتبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير.	٨٢

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
شكل (١)	التمثيل البياني للدرجة الكلية للطلبة على مقياس الاغتراب النفسي.	٦٧
شكل (٢)	التمثيل الباني لتوزيع اساليب التفكير حسب المتوسط الحسابي	٧٠

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	مقياس الاغتراب النفسي للضبع وآل سعود (٢٠٠٤)	١٠١
٢	قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج و واجنر (١٩٩٢) تعريب أبوهاشم (٢٠٠٧)	١٠٦
٣	خطاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة البحرين	١١٢
٤	الموافقة الرسمية على تطبيق أدوات الدراسة من إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية	١١٤

ملخص الدراسة

الاغتراب النفسي وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية بلغت عينة الدراسة (٢٦١) طالباً، (١٨٩ علمي، ٧٢ أدبي) وقد استخدم الباحث مقياس الاغتراب النفسي من إعداد (الضبع وآل سعود، ٢٠٠٤)، وقائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجر (Sternberg & Wagner, 1992) تعريب أبو هاشم (٢٠٠٧). والنسبة المئوية للتحصيل الدراسي للطلاب بالفصل الدراسي الأول واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لأهداف الدراسة وقد أشارت النتائج إلى وجود الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة دون المتوسط، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين أساليب التفكير العالمي، والفوضوي، والداخلي والدرجة الكلية للاغتراب. ووجود علاقة سلبية بين الأسلوب الأقل، والهرمي، والمتحرر، والخارجي، والدرجة الكلية للاغتراب، وعدم وجود علاقة بين أساليب التفكير التشريعي، والمحافظ، والتنفيذي، والمحلي، والحكي، والملكي والدرجة الكلية للاغتراب، كما أشارت النتائج إلى أن أسلوب التفكير التشريعي هو الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة وجاء بالمرتبة الثانية الأسلوب الهرمي، ثم أسلوب الملكي بالمرتبة الثالثة، في حين كان أقل الأساليب انتشاراً الأسلوب المحافظ، وأشارت النتائج إلى أن درجة الفرق دالة إحصائية بين المبحوثين من الفئة (مقبول) والفئة (ممتاز) في متوسط الاغتراب النفسي، لصالح المبحوثين من الفئة (ممتاز)، حيث كان متوسطهم هو الأدنى، كما إن أساليب التفكير يمكن من خلالها أن تتنبأ بنسبة ٥٧% من الاغتراب النفسي، وكان أعلى هذه الأساليب قدرة على التنبؤ هو الأسلوب الفوضوي الذي فسر ما مقداره ٣٢,٥% من الاغتراب النفسي، وأقلها هو الأسلوب التنفيذي الذي يفسر فقط ١,١% من الاغتراب النفسي وتوصلت الدراسة إلى أهم التوصيات التالية: تصميم برامج إرشادية من قبل الأخصائيين النفسيين في المدارس من شأنها الحد من آثار الاغتراب لدى الطلاب، وإشراك الطلاب في الأنشطة المدرسية والفعاليات المجتمعية المختلفة التي تزيد من تفاعلهم الإيجابي، وإدراج أساليب التفكير ضمن المناهج الدراسية في المدارس، وكليات إعداد المعلمين.

الكلمات الدالة: الاغتراب - التفكير - أساليب التفكير.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

مقدمة:

الشباب هم الجيل الصاعد وأمل المستقبل، ورهان تقدم أي مجتمع منطوى على أكتافهم وسواعدهم، فصحتهم وتقدمهم يعود على المجتمع بالخير؛ فالمجتمع الصحي يكتنفه أفراد أصحاء، والمجتمع المريض يتراكم عليه أفراد مرضى، والشباب يعدّون في جميع دول العالم محور اهتمام الجميع، نظراً للدور الذي يمكن للشباب القيام به في زيادة الإنتاج والإسهام في بناء الدول والمجتمعات، ولأنهم هم مصدر الطاقة المادية والمعنوية الحقيقية لأية أمة (أبو حمدان، ٢٠١١).

وقد يعاني الشباب كثير من المشكلات التي قد تظهر في صور من القلق، والتوتر، والتمرد والصراعات الداخلية، والانحرافات، والعزلة، الاجتماعية، والعجز، وعدم التقيد بالمعايير الاجتماعية، وغياب الهدف، وهذا يؤدي إلى زيادة شعور الفرد بالغربة عن ذاته، وعن المجتمع من حوله، مما يؤدي به إلى حالة من "الاغتراب". ويعتبر الاغتراب النفسي ظاهرة إنسانية تضرب جذورها في عمق الحياة النفسية، والاجتماعية للإنسان، وربما كان الشعور بالاغتراب من أهم المشكلات النفسية التي عانا منها الإنسان قديماً وحديثاً، وإن اختلفت أسبابها ومظاهرها من مجتمع إلى آخر ومن جيل إلى جيل (سنان، ٢٠٠٣).

وتشير دراسة زهران (٢٠٠٢) إلى أن الاغتراب هو شعور الفرد بعدم الانتماء، وفقدان الثقة، ورفض القيم، والمعايير الاجتماعية، والمعاناة من الضغوط النفسية، وتعرض وحدة الشخصية للضعف والانهيار، بتأثير العمليات الثقافية، والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع. ولعل أبرز مظاهر التعبير عن اغتراب الإنسان، ما تفصح عنه الإحصاءات والدراسات النفسية والاجتماعية فقد أشارت نتائج بعض الدراسات (الضبع وآل سعود، ٢٠٠٤؛ حمام والهويش، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٥؛ Jalal, 2011؛ الحسيني، ٢٠٠٧) إلى زيادة خطيرة في إنتشار الأمراض النفسية، والانتحار، وإدمان الخمر، والمخدرات، والعزلة الاجتماعية، والعجز، وإنعدام المعايير، والتمرد، وثورات الرفض، والاحتجاج التي يقوم بها الشباب، وتتعدد هذه المظاهر بين دينية، واقتصادية، وسياسية، واجتماعية، ونفسية. ويعد الاغتراب النفسي هو الحصلة النهائية للاغتراب في أي شكل من أشكاله (محمد، ٢٠٠٠).

ومن هذا المنطلق فإن حالات الاضطراب النفسي أو التناقضات التي يعيشها الطلاب تشكل صورة من صور "الأزمة الاغترابية" التي تعترى شخصيتهم، حيث أنهم ينتقلون من بيئة ثقافية واجتماعية إلى بيئة ربما لا تسمح لهم دائماً بالحصول على التوازن النفسي أو تحقيق الذات،

وكثيراً ما يتعرضون لضغوط، وحاجات نفسية، واجتماعية من الصعب إشباعها، إضافة إلى بعض المشكلات عن تحصيلهم للعلم في حياتهم الأكاديمية هذه المشكلات والصعوبات قد تتداخل وتشكل مصدراً لشعورهم بالاغتراب، والذي ينتج عنه تغيير في أسلوب وأنماط التفكير المفضلة لدى الأفراد في مواجهة مشاكل الحياة (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

وقد كان لظهور الاتجاه المعرفي أثر بالغ في التغلب على ازدواجية وصف وتفسير السلوك الإنساني، تلك الازدواجية التي قامت على الفصل الحاد بين التنظيم العقلي ومكوناته، والتنظيم الانفعالي ومكوناته، وبات من المسلم به أن هناك ثمة تفاعل بين التنظيم العقلي ممثلاً في الوظائف العقلية المعرفية كالذكاء العام، والقدرات الخاصة، والتنظيم الوجداني ممثلاً في أساليب النشاط الانفعالي، والنزوعي، هذا التفاعل أو التداخل هو ما يشكل خصائص الفرد المنتجة لأسلوبه المميز في مواقف الأداء المعرفي بوجه خاص (شليبي، ٢٠٠٢).

وقد أشار قطامي (٢٠٠١) إنه منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين (شهد علم النفس اهتماماً متزايداً بما يسمى "بالعمليات المعرفية" إلى الحد الذي يدفعنا إلى القول بأن العصر الراهن هو عصر الاهتمام بسلوكيات التفكير فهو الذي يساعد على تطور الحياة البشرية وتقدمها، واكتشاف الحلول التي يستطيع الإنسان من خلالها التغلب على ما يواجهه في الحياة من مشكلات قطامي (٢٠٠١).

حيث يلجأ الفرد إلى استخدام استراتيجيات أو طريقة يفضلها في التفكير للوصول إلى هذه الحلول، وهي ما تعرف بأساليب التفكير (أبو حطب، ٢٠٠٠).

ويرى ستيرنبرج (٢٠٠٤) أن أساليب التفكير يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغير الذي يحدث في الأداء المدرسي أو المهني للفرد والذي يعزى بطريق الخطأ إلى الفروق في القدرات العقلية ولا يقتصر دور أساليب التفكير على الجانب التعليمي فقط، بل يظهر تأثيرها جلياً أيضاً في مجال الشخصية كما تؤكد على ذلك دراسات كل من (الدريد، ٢٠٠٤؛ أبو المعاطي، ٢٠٠٥).

وانطلاقاً من ذلك، فقد تناول عدد من الباحثين والعلماء موضوع التفكير في مجالات مختلفة منها النمائية، والعقلية، والإكلينيكية، بالإضافة إلى وجود عدة مساهمات دعت إلى تناول موضوع التفكير في منظومة الشخصية كما أن العناية بطريقة وأسلوب التفكير لدى الفرد هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعد على مواكبة تطور الحياة وتقدمها، وزيادة ارتفاع مستوياتها (أبو هاشم وكمال، ٢٠٠٨).

ومن هنا تبرز أهمية دراسة أساليب التفكير إلى شخصية الإنسان، لأنها تمثل أبرز جوانب إنسانيته وخواصها الأساسية، الأمر الذي يساهم في تحقيق إشباع حاجاته النفسية بشكل

أفضل مما ينعكس على توافقه النفسي، والاجتماعي، والمهني(السيد، ٢٠٠٤). لذلك فإن المؤسسات التربوية الواعية تحرص على إحداث تغييرات في سلوك تلاميذهم، وتنمية مهارات وأساليب تفكيرهم وصولاً إلى بناء شخصياتهم بناءً سويًا متوازنًا لكي تسير في دروب الحياة وهي واثقة، وآمنة، وقادرة على مواكبة التفجّر المعرفي الهائل الذي يميز القرن الحادي والعشرين (طافش، ٢٠٠٤).

وفي حدود-علم الباحث- لا توجد دراسة قرنت بين المتغيرين(أساليب التفكير- الاغتراب النفسي) مما يحملنا واجب البحث والتقصي عن جميع الأسباب المؤدية لهذه الظاهرة "الاغتراب" لوضع الحلول المناسبة للتخفيف من آثارها النفسية والاجتماعية، والاقتصادية، التي تؤدي إلى هدر الطاقات البشرية المختلفة، لذا تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة الخبر بالملكة العربية السعودية لسد هذه الثغرة أملاً أن تثري الميدان التربوي عامة والإرشادي خاصة.

مشكلة الدراسة:

تكمّن مشكلة الدراسة في محاولة كشف العلاقة بين متغيرات الدراسة (الاغتراب النفسي، وأساليب التفكير) والوقوف على طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات فقد أشارت نتائج دراسات (الضبيع وآل سعود، ٢٠٠٤؛ حمام والهويش، ٢٠١٠؛ إبراهيم، ٢٠٠٥) إلى انتشار ظاهرة الاغتراب النفسي، والاجتماعي لدى الطلاب وتدني مستوى تقدير الذات، وممارستهم لسلوكيات التمرد، والقيام بأعمال العنف، والعداء في المدارس. كما أن عدم اهتمام المدارس بتحديد أساليب التفكير التي يجب أن يكتسبها الطلاب قد يؤدي إلى اكتسابهم أنماطاً مختلفة من أساليب التفكير الخاطئة التي تقودهم إلى نتائج غاية من السوء والاغتراب (عمار، ٢٠٠٠).

لذا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى الاغتراب النفسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية ؟
٢. ماهي أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية؟
٣. هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي والتخصص (أدبي _ علمي) ؟
٥. هل يمكن التنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- معرفة مستوى الاغتراب النفسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.

- ٣- الكشف عن دلالة العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.
- ٤- التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في درجة الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف مستوى التحصيل الدراسي والتخصص (أدبي _ علمي).
- ٥- التحقق من إمكانية التنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من كونها تركز على ظاهرة نفسية هامة في حياة شريحة مهمة من شرائح المجتمع ألا وهي شريحة الشباب عماد أمتنا ومستقبلها، وعلاقتها بأساليب تفكيرهم في ضوء التطور المعرفي الهائل الذي يشهده العالم لذا فإن أهمية الدراسة تتحدد في النقاط التالية:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية_ على حد علم الباحث_ التي تناولت ظاهرة الاغتراب النفسي وعلاقتها بأساليب التفكير.
- إلقاء الضوء على بعض جوانب الاغتراب النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية وأساليب تفكيرهم.
- تعتبر الدراسة إطاراً نظرياً ومرجعاً للباحثين المهتمين بقضايا الشباب.

الأهمية التطبيقية:

- تمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على العوامل التي تساعد الطلاب على تحقيق قدر أكبر من التوافق النفسي والصحة النفسية.
- فائدة نتائج الدراسة للمختصين النفسيين في إعداد برامج إرشادية وقائية، وعلاجية تحد من آثار ظاهرة الاغتراب لدى الشباب.
- مساعدة الباحثين على إجراء دراسات أخرى مشابهة ذات علاقة بالموضوع، وعلى مستويات تعليمية أدنى أو أعلى من أفراد عينة الدراسة ونوعها.
- استخدام المعلمين طرائق تدريس متنوعة تراعي أساليب التفكير المختلفة لدى الطلاب في المدارس.
- التنبؤ بالمستويات التحصيلية للطلاب من خلال أساليب تفكيرهم.

مصطلحات الدراسة:

الاغتراب النفسي: يعرف كلاً من جابر وكفاقي (١٩٨٨) في معجم علم النفس والطب النفسي بأن معنى الاغتراب هو "انهيار أي علاقات اجتماعية" أو بينية شخصيه وفي الطب النفسي يشير المصطلح الى الفجوة بين الفرد ونفسه والتباعد ما بينه وبين الآخرين وما يتضمنه ذلك من تباعد أو غربة للفرد من مشاعر خاصة التي تستبعد من الوعي خلال المناورات الدفاعية (جابر وكفاقي، ١٩٨٨).

ويعرف الباحث الاغتراب النفسي إجرائياً: بأنه اضطراب نفسي يعبر عنه مجموع درجات استجابة الطلاب على مقياس الاغتراب النفسي المستخدم بأبعاده التالية: العجز، واللامعنى، واللامعيارية، والعزلة الاجتماعية.

أساليب التفكير: Thinking Styles

يعرف Sternberg (1997) أساليب التفكير بأنها: الطرق المفضلة لدى الفرد في التفكير والتي توضح استخدامه لقدراته العقلية، أي أن الأساليب ليست بقدرات ولكنها تمثل تعبيراً عن هذه القدرات (Sternberg, 1997).

ويعرف الباحث أساليب التفكير إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجر (Sternberg & Wagner, 1991) المستخدمة في الدراسة. تعريب (ابوهاشم، ٢٠٠٧). ويرى ستيرنبرغ أن هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تدرج تحت الفئات الخمس التالية: أساليب التفكير من حيث الشكل (الأسلوب الملكي Monarchic style، الأسلوب الهرمي Hierarchic style، الأسلوب الفوضوي Anarchic style، الأسلوب الأقلّي، Oligarchic style) أساليب التفكير من حيث الوظيفة (الأسلوب التشريعي Legislative style، الأسلوب التنفيذي Executive style، الأسلوب الحكمي Judicial style) أساليب التفكير من حيث المستوي (الأسلوب العالمي Global style، الأسلوب المحلي Local style) أساليب التفكير من حيث النزعة (الأسلوب المتحرر Liberal style، الأسلوب المحافظ Conservation style) أساليب التفكير من حيث المجال (الأسلوب الخارجي External style، الأسلوب الداخلي Internal style)

حدود الدراسة:

الحدود الجغرافية: المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ

الموافق ٢٠١١/٢٠١٢م.

الحدود البشرية: طلاب الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

الاغتراب النفسي.

- ١- مفهوم الاغتراب.
- ٢- النظريات المفسرة للاغتراب.
- ٣- أبعاد الاغتراب النفسي.
- ٤- مواجهة الاغتراب.

أساليب التفكير.

- ١- مفهوم التفكير.
- ٢- مفهوم أساليب التفكير.
- ٣- النظريات المفسرة لأساليب التفكير.
- ٤- الخصائص المميزة لأساليب التفكير: (في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية).
- ٥- العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير.

ثانياً: الدراسات السابقة:

- المحور الأول: دراسات تناولت الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات.
- التعليق على دراسات المحور الأول.
- المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التفكير وبعض المتغيرات.
- التعليق على دراسات المحور الثاني.
- المحور الثالث: دراسات تناولت الاغتراب وبعض القدرات العقلية المختلفة.
- التعليق على دراسات المحور الثالث.
- التعليق العام على الدراسات السابقة.
- فروض الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

الاغتراب النفسي:

١- مفهوم الاغتراب:

لاشك أن الاغتراب قديم قدم الوجود الإنساني وخاصية مميزة للإنسان ومتأصلة في وجوده، واستخدم على أنحاء شتى، نفسياً وفلسفياً وأدبياً، وقد وجد العلماء والمفكرون فيه تعبيراً عما يكابده الإنسان المعاصر ويعانيه واعتبروه ظاهرة إنسانية متعددة الأبعاد مختلفة من حيث زاوية الرؤية إليها، نفسياً واجتماعياً، واتفقوا على أن الاغتراب تزداد حدته ومجال انتشاره كلما توافرت العوامل والأسباب المهيأة للشعور بالاغتراب(خليل، ٢٠٠٣).

ويعتبر مصطلح الاغتراب (Alienation) من أكثر المصطلحات صعوبة في تحديد معالمه وحدوده، وذلك لأسباب عدة لعل من أهمها كونه يدخل في معظم التخصصات الاجتماعية، فهناك اغتراب نفسي واغتراب اجتماعي واغتراب سياسي واغتراب اقتصادي.. وهكذا(الصنيع، ٢٠٠٢).

وسوف يتم عرض لبعض هذه التعريفات حتى تتبلور معاني هذا المصطلح ونتمكن من الوصول إلى تعريف واضح لمضمون مفهوم الاغتراب:

يعرف (الاغتراب) لغوياً في (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ٢٤٧) و(المعجم الوجيز، ١٩٩٤، ٤٤٧) بأنه: (اغتراب): نزع عن الوطن واحتد ونشط، واغتراب فلان: تزوج من غير الأقارب. وفي الحديث: اغتربوا لا تضووا. و(تغرب): نزع عن الوطن، و(غرب) عن وطنه- غرابية، وغربة: ابتعد عنه، وغرب الكلام غرابية: غمض وخفي فهو غريب. كما يعرف (الرازي، ١٩٨٦، ١٩٧) في مختار الصحاح (الاغتراب) واصل الفعل: (غ ر ب)- (الغربة الاغتراب) تقول (تغرب) و(اغتراب) بمعنى (غريب) فهو(غرب) بضمين والجمع (الغرباء)، والغرباء أيضاً الأبعد و(اغترب) فلان إذا تزوج من غير أقاربه.

ويتضح من ذلك أن مفهوم الاغتراب قد ورد في اللغة العربية في العديد من المعاجم، كما استخدم المصطلح كثيراً في الأدب العربي قديماً حيث يشير زامل(٢٠٠٣) إلى أن أقدم المعاجم يوثق لفظ (اغتراب) من الغربة هو (البارع) للقالبي-٣٥٦هـ، ولا يرد اللفظ بهذه الصورة في (العين) الذي يعد أقدم المعاجم العربية، ونلاحظ أن اللفظ ورد يفسر الغربة من

الوطن، والمعنى الآخر هو قريب للأول على زنة تفعيل، بمعنى الإبعاد، وهو تغريب الزاني، فيكون هنا حداً قانونياً، أما المعنى الثاني فقد كان بمعنى الحث على تزوج الغرائب من النساء غير الأقارب، والمعنى المشترك بين المعاني الثلاثة التي أوردناها هو (الانفصال والابتعاد).

ويشير البعلبكي (١٩٩٥) في قاموس المورد إلى استخدام مصطلح Alienation بمعنى اغتراب، تغرب أي النزوح والهجرة عن الموطن واستخدام Alienation-Estrangement بمعنى اغتراب: أي غربة، انسلاخ، وحشة (البعلبكي، ١٩٩٥).

ويذكر الشاروني (١٩٧٩) في أنه لا يتضمن لفظ (الاغتراب) من الناحية الاشتقاقية سوى تعريف ميتافيزيقي ولفظي: فأصله اللاتيني Alienatus يعني ذلك الذي لا يمتلك ذاته، بيد أن اللفظ قد اتسع استعماله، لا سيما ابتداء من القرن التاسع عشر، فامتد إلى مجالات متعددة متباينة. وربما أمكن أن نجد في كل هذه الأصول التاريخية وفي مختلف الاستعمالات والمعاني التي جرى بها لفظ الاغتراب حتى العقد السابع من هذا القرن قاسماً مشتركاً هو فكرة الانفصال، ويرتبط بالانفصال الشعور بعدم الراحة (الشاروني، ١٩٧٩).

كما يعرف Bhatia (2009) في Dictionary of Psychology and Allied Sciences الاغتراب فيشير إلى الشخص المغتراب هو: الذي يشعر بأنه غريب وغير مقبول أو متوقع في إطار ثقافته المحيطة، فشعور الفرد بانعدام الشخصية ينتج عن أحساس الفرد باغترابه عن ذاته وبيئته، فاغتراب الذات تحد من القدرة على التواصل مع الآخرين والاغتراب عن الآخرين يحد من القدرة على اكتشاف الذات وكلا النوعين من الاغتراب يعتمد كل منهما على الآخر (Bhatia, 2009).

وعرف جابر وكفافي (١٩٨٨) الاغتراب على أنه: انهيار أي علاقات اجتماعية أو بينية شخصية أو تجريبية، وفي الطب النفسي يشير المصطلح إلى الفجوة بين الفرد ونفسه والتباعد بينه وبين الآخرين، وما يتضمنه ذلك من تباعد أو غربة للفرد عن مشاعره الخاصة التي تستبعد من الوعي خلال المناورات الدفاعية. والاغتراب يميز الحالات القهرية الوسواسية، ويشاهد أيضاً في أكثر صورة عنفاً في الفصام، ويستخدم مصطلح الاغتراب أحياناً كمصطلح عام يشير إلى المرض العقلي وخاصة المجال القضائي وإن لم يستخدم في مجال الطب النفسي بنفس القدر، ويشار إليه في الكتابات السيكلوجية أحياناً تحت عنوان اغتراب الذات (جابر وكفافي، ١٩٨٨).

ويذكر لالاند (٢٠٠١) في موسوعته الفرنسية الشهيرة المعروفة "بموسوعة لالاند الفلسفية" استخدام مصطلح Aliénation بالترجمة إلى ارتهان (انسلاخ) وهو المصطلح الأشمل للتدليل على اضطرابات الذهن العميقة: (انسلاخ عقلي) إن حدود ما يسمى بهذه التسمية، غير واضحة المعالم أبداً، وإن بعض علماء الأمراض العقلية المعاصرين يتجنبون

استعمال هذه الكلمة. واشتقاقاً لا تحمل الكلمة سوى تعريف غيبيّ ونفسيّ: alienatus هو الذي لا يملك ذاته (لالاند، ٢٠٠١).

ويؤكد مارشال (٢٠٠٧) أن مفهوم الاغتراب (Alienation) يصف في أكثر معانيه عمومية إحساس الأفراد بالغربة عن بعضهم البعض، أو عن موقف أو عملية معينة. وهو مفهوم ذو أهمية مركزية في كتابات كارل ماركس، ويقترن عادة بعلم الاجتماع الماركسي. ولهذا الموضوع أبعاد فلسفية وسوسيولوجية وسيكولوجية (مارشال، ٢٠٠٧).

ويذكر جمعة (٢٠١١) أن الاغتراب (Alienation) قديم قدم الإنسان، متجذر في مواقف من الذات والكون والحياة والمجتمع والأنشطة المتنوعة، وقد تجلّى في صميم المعاناة الذاتية ومفارقتها للجوهر الطبيعي، وهذا يعني أن الاغتراب ظاهرة نفسية فكرية ذاتية ثم غدا ظاهرة اجتماعية ثقافية اقتصادية تستند إلى التنافر بين الذات والآخر والطبيعة والنشاط والعمل والزمان والمكان وما جعلها ظاهرة مركبة ومعقدة تعبر عن الانسلاخ والاستلاب، وضعف القدرة على التكيف؛ تارة، وتعبر عن الغربة والتفرد والتميز والاختلاف تارة أخرى (جمعة، ٢٠١١).

ويشير كينستون (1965) إلى أن الاغتراب Alienation هو خبرة أو حالة شعورية تعتري الشباب - المغترب - نتيجة لإختلاف الأنماط الثقافية والاجتماعية والسياسية للمجتمع وأن الاغتراب يتضمن فيما يتضمنه معاني التشاؤم والتوتر والصراعات النفسية تبعاً لما تحدّثه تلك الأطر من ضغوط لا يتقبلها الشباب ويصبح الاغتراب وفق هذا الاعتراض من قبل الشباب بمثابة الرافض لهذه المعطيات الثقافية والاجتماعية والسياسية (Keniston, 1965).

ويعرف ستريك لاند (٢٠٠١) مفهوم الاغتراب Alienation في موسوعة علم النفس The Gale Encyclopedia of Psychology على أنه: حالة من الانفصال عن الآخرين عاطفياً وعن مشاعر الفرد الخاصة، والاعتراب هو شعور قوي من العزلة والوحدة، وينطلق من مجموعة متنوعة من الأسباب، فقد يحدث الاغتراب استجابة لأحداث معينة أو حالات في المجتمع أو في الحياة الشخصية. ومن أمثلة الأحداث التي قد تؤدي إلى شعور الفرد بالاغتراب: فقدان قائد أو زعيم لجماعة ما، أو اكتشاف أن الشخص الذي كان بمثابة نموذج يحتذى به يعاني من نقاط ضعف خطيرة ومن أمثلة الأحداث الشخصية: حالة وفاة شخص عزيز في العائلة، أو تغيير وظيفة، أو طلاق، أو ترك منزل لأول مرة. على الرغم من أن معظم الناس قد وجد أن مثل هذه الحوادث تثير مشاعر مؤقتة من الشعور بالوحدة (Strickland, 2001).

ويشير بركات (٢٠٠٦) إلى تعريف الاغتراب بأنه: عملية (Process) تتكون من ثلاث مراحل أساسية تشمل:

١- مصادره في المجتمع والثقافة.

٢- اختباره كتجربة نفسية وفكرية لدى الإنسان المغترب على صعيد الوعي.

٣- نتائج السلوكية في الحياة اليومية.

كما يعرف العيسى (١٩٨٨) الاغتراب بأنه: شعور فردي بعدم الراحة التي تعكس إقصاء أو انسلاخ الفرد من الحياة الاجتماعية والثقافية، وبالتالي فهو يختلف في حجمه ومداه، فقد ينحصر في مجموعة محددة من المواقف كالمساهمة في جماعة الرفاق، أو يتسع ليشمل المحيط الاجتماعي برمته ويحتوي فيما يحتوي على المساهمة في المجتمع الكبير، وقد يكون شعوراً متقطعاً sporadic ينتج عن مجموعة معينة من الحوادث التي يمر بها مجموعة كبيرة أو صغيرة من الأفراد، وأحياناً قد يكون شعوراً مستمراً يظهره الفرد حيال سلوك الآخرين نحوه، وبهذا المحتوى فإن الاغتراب ظاهرة اجتماعية عامة، وشعور قد يعبر عنه بأنماط مختلفة وباختلاف الأفراد في المجتمع، وبالتالي فإنه لا يمكن فهم هذه الظاهرة بمعزل عن نقيضها وهو الانتماء belonging والمشاركة أو المساهمة sharing التي تستمد من انتماء الفرد للجماعة واندماجه في الحياة الاجتماعية (العيسى، ١٩٨٨).

ويشير حجازي (١٩٨٥) إلى أن فكرة الاغتراب تقوم على أساس التمييز بين (وجود) الإنسان (جوهره) وعلى أن وجود الإنسان بصورته التي نراه عليها في المجتمع الحديث لا يتفق مع جوهره أو ما هو من حقيقته، وإنما هو يختلف عنها بل ويتعارض معها، فما هو كائن لا يتفق مع ما ينبغي أن يكون، والإنسان المغترب (alienated) هو الإنسان الذي لا يحس بفاعليته ولا أهميته ولا وزنه في الحياة، وإنما يشعر بأن العالم (الطبيعة، والآخرين، بل والذات) -على عكس ذلك- غريب عنه (حجازي، ١٩٨٥).

كما أشار زاهي (٢٠٠٧) إلى تعريف الاغتراب الوظيفي على أنه: ما يعانيه العامل من مظاهر الشعور بالعجز والعزلة وفقد للمعايير، وغياب معنى العمل والتشاؤم وعدم الرضا (زاهي، ٢٠٠٧).

ويحدد النوري (١٩٧٩) معاني الاغتراب والتي يمكن أن ندرج مضامينه فيما يأتي:

أ. الاغتراب بمعنى الانفصال: ويصف هذا الإستعمال أو المعنى تلك الحالات الناتجة عن الانفصال الحتمي المعرفي لكيانات أو عناصر معينة في واقع الحياة.

ب. الاغتراب بمعنى الانتقال: عندما يربط الاغتراب بعملية التخلي Renunciation عن حق من الحقوق التعاقدية، حيث يقصد به نبذ أو مصادرة حقوق الملكية المتعلقة بأحد الأفراد.

ج. الاغتراب بمعنى الموضوعية: ويثير هذا المعنى جانباً في الاغتراب يتجسد نتيجة لوعي الفرد بوجود الآخرين، فنظرة الفرد للآخرين كشيء مستقل عن نفسه بصرف النظر

عن طبيعة العلاقات التي تربطه بهم، وتشير البحوث أن هذه الوضعية غالباً ما تكون مصحوبة بالشعور بالوحدة والعزلة بدلاً من التوتر والإحباط.

د. انعدام القدرة والسلطة: وفي مقدمة ما يدخل في نطاق هذا المعنى الشعور بالعجز وانعدام

القدرة ، وقد برز هذا المعنى في نظرية "ماركس" لهذا المفهوم.

هـ. انعدام المغزى: ويناقش موضوع الاغتراب أيضاً من زاوية ضياع المغزى بالنسبة للفرد.

و. تلاشي المعايير: إن هذا المعنى المرافق لاستعمال مصطلح يستند إلى بحوث العالم الفرنسي دوركايم عن موضوع الانوميا Anomie حيث يشير إلى وضعية تنعدم فيها المعايير Norms

(النوري، ١٩٧٩).

ويذكر ياسين (١٩٩٢) أن للاغتراب عدة وجوه من المعاني والدلالات، فمنه الاغتراب عن الوطن إلى جهات بعيدة ونائية عنه، ومنه أيضاً الاغتراب النفسي وذلك حين يشعر المرء أنه يعيش غريباً بين أبناء مجتمعه، ومنه أيضاً اغتراب المرء عن نفسه، وذلك حينما تنفصم عرى الوثاق بين الإنسان ونفسه، وهناك أيضاً الاغتراب الذي ينفصم فيه الإنسان عن أهله وأصدقائه، ويهرب إلى مجتمعات أخرى، بعيدة عنه من ناحية الصلات والقربى، وكذلك بالنسبة للعادات والتقاليد المتوارثة، فيهرب إلى مجتمع آخر غير مجتمعه، ليكون فيه أصدقاء جدد، ليعوضوه عن أهله وأصدقائه، أو مجتمعه الصغير الأصلي، وهكذا فإننا نجد للاغتراب عدة معاني ووجوه (ياسين، ١٩٩٢).

٢ - النظريات المفسرة للاغتراب:

نظراً لأهمية ظاهرة الاغتراب بالنسبة للشباب بصفة خاصة ولجميع أفراد المجتمع بصفة عامة، نجد أن هناك العديد من النظريات التي اهتمت بدراسة وتفسير هذا المفهوم والتي اختلفت عن بعضها البعض من حيث طبيعة الاغتراب وزاوية رؤيته ومجال التخصص في دراسته سواء كان اجتماعياً أو نفسياً أو فلسفياً أو من منظور اقتصادي أو ديني، وفيما يلي أهم هذه النظريات كما وردت في التراث السيكولوجي والاجتماعي والفلسفي:

أ. الاغتراب عند هيجل:

يعد الفيلسوف الألماني هيجل Hegel من رواد البحث في موضوع الاغتراب والذي بحث طبيعة الإنسان، وهو يرى أن الإنسان فرد من الناحية الأساسية، ومع ذلك فالفردية في اعتقاده هي أحد جوانب هذه الطبيعة، والوصف الأكثر توازناً لطبيعة الإنسان في نظره ينبغي

أن ينطلق من الروح باعتبارها العامل الذي يحقق التوازن بين الفردية والعمومية أو الشمولية، وقد استعمل هيجل التعبير الألماني لمفهوم الاغتراب (Entfremdung) في كتابه Phenomenology of Mind (1907) وكان في السادسة والثلاثين من عمره، ما يدل على أنه اهتم منذ البدء بقيام وحدة حقيقة بين أفراد يملك كل واحد منهم وعيه الذاتي، وبين الفرد والمجتمع لتجاوز النزاعات الناشئة بينهم، معتبراً أن الإنسان مضطر لأن يقبل بمصيره التاريخي وبالعلاقات الاجتماعية والسياسية، وإلا خسر الحرية والوحدة معاً، وما أدى بدورها إلى نشوء عداوة وتنافر بين الفكر والواقع، والوعي والوجود، وبين الفرد والمؤسسات، لذلك يصبح هدف مثل هذه الفلسفة استعادة تلك الوحدة المفقودة بإجراء تحليل منتظم وموسع في طبيعة التناقضات في سبيل قيام الوحدة المطلوبة، وبخاصة تلك التي تحدث بين الخاص والكلي. وقد حدد الوجوديون فكرة الاغتراب عند "هيجل" بنظرة شمولية تتجسد في أنه انعكاس لتصدعات وانهيئات في العلاقة العضوية بين الإنسان وتجربته الوجودية، بين الذات والموضوع، بين الجزء والكل، بين الفرد والمجتمع، بين الحاضر والمستقبل (بركات، ٢٠٠٦).

ب. الاغتراب عند ماركس:

تأثر ماركس بكل من هيجل وفيرباخ إلا أنه حول مفهوم الاغتراب من مفهوم فلسفي إلى مفهوم اجتماعي - اقتصادي خاصة في كتاباته التي بلور فيها أسس مفهومه الجديد، ومهما كان فقد اهتم ماركس بالعلاقات التي بين الأشياء، ليس كأمر ثابتة بل متحولة تاريخياً، وقد توصل ماركس من خلال نظريته هذه إلى تحديد أربعة جوانب للاغتراب وهي:

هناك اغتراب العامل في علاقته بمنتجاته، فهو يعمل في المجتمعات الرأسمالية من أجل غيره، وليس من أجل نفسه، فالرأسمالي لا يمتلك المصنع فقط، بل يملك القوة القانونية والاجتماعية التي تخوله أن يستأجر العمال ويتصرف في منتجاتهم بمعزل عنهم ويجني الأرباح الطائلة في الوقت الذي لا يملك العامل فيه سوى قدرته على العمل.

هناك أيضاً اغتراب العامل عن عمله خاصة في المجتمعات الرأسمالية، إذ يرى ماركس أن العامل يغترب في هذه الحالة ليس فقط في علاقته بإنتاجه، بل نوعية علاقته بعمله فهو لا يختبر في عمله أي اكتفاء ذاتي، وأي إبداع أو نمو.

يغترب العامل في المجتمع الرأسمالي عن الطبيعة نفسها التي هو جزء منها، كما هي جزء منه ومن الوعي الإنساني بمعنى أن يغترب عن الطبيعة بالمواظبة على استغلالها بدل أن يغتني من خلال إقامة علاقة ايجابية متبادلة معها.

كما يغترب الإنسان عن منتجاته وعمله وطبيعته ونفسه، فإنه يغترب أيضاً في علاقته مع الإنسان الآخر، ليس فقط بسبب العزلة، بل لأن العامل ليس لنفسه بل لغيره وتحت سيطرته، إذا كان نشاطه لغيره (Schacht, 1994).

ويشير وهبه (١٩٧٩) إلى اكتشاف ماركس لمفهوم الصراع الطبقي لمفهوم الاغتراب، ولهذا يتجاوز مفهوم الاغتراب عند كل من هيجل وفيرورباخ، كما يذكر ماركس أن الإنسان هو من إنتاج المجتمع، كما أن المجتمع من إنتاج الإنسان، فالفاعلية والعقل مضمونهما اجتماعي وكذلك أصولهما (وهبه، ١٩٧٩).

وبالنسبة إلى ماركس فإن الرأسمالية تُشكل بطبيعتها نظاماً طبقياً تتميز العلاقات الطبقيّة فيه بالصراع، ورغم أن الرأسماليين والعمال يعتمد كل منهما على الآخر لأن الرأسماليين يحتاجون إلى قوة العمال والعمال يحتاجون إلى الأجور فإن هذه المعادلة تعاني خللاً فادحاً فالعلاقات الطبقيّة في هذه الحالة تتميز بالاستغلال، واعتقد ماركس أن صراع الطبقتين حول الموارد الاقتصادية سيزداد بمرور الوقت (غدنز، ٢٠٠٥).

ج. الاغتراب في نظرية التحليل النفسي:

يرى " سيجموند فرويد" (S.Freud) بأن الاغتراب هو الاثر الناتج عن الحضارة حيث أن الحضارة التي أوجدها الفرد جاءت متعكسة ومتعارضة مع تحقيق أهدافه ورغباته وما يصبو إليه، وهذا يعني في نظر "فرويد" أن الاغتراب ينشأ نتيجة الصراع بين الذات وضوابط المدنية أو الحضارة، حيث تتولد عند الفرد مشاعر القلق والضيق عند مواجهة الضغوط الحضارية بما تحمل من تعاليم وتعليمات مختلفة، وهذا بالتالي يدفع الفرد إلى اللجوء إلى الكبت كآليات دفاعية تلجأ إليها (الأنا) كحل للصراع الناشئ بين رغبات الفرد وأحلامه، وبين تقاليد المجتمع وضوابطه، ومن الطبيعي أن يكون هذا حلاً واهناً مما قد يؤدي الى مزيد من الشعور بالقلق والاضطراب لذا فإن "فرويد" يعتقد بأن الحضارة قامت على حساب مبدأ اللذة ولم تقدم للإنسان سوى الاغتراب فهو يؤسس مفهومه للاغتراب افتراضياً، فالاغتراب هو اغتراب الأنا عن الله، أي اغتراب الشعور عن اللاشعور (منصور والساسي، ٢٠٠٦).

د. الاغتراب عند فروم:

قدم فروم Fromm نظريته من خلال تشخيص لبعض أنماط الشخصية المعبرة عن الاغتراب منطلقاً من تصوره عن بناء الشخصية حيث يرى هذا البناء يرجع إلى المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وهو يرى أن الاغتراب نمط من التجربة يرى الفرد نفسه فيها كما لو كانت غريبة عنه، فالفرد يصبح - إذا جاز التعبير - منفصلاً عن نفسه.

ويرى "فروم" أن الصراع واجب وضروري والقوى تتصارع في الشخصية وفي المجتمع ولكنها تسعى إلى الكمال مثل ما تسعى إلى تحقيق الذات. وجوهر الشخصية الإنسانية عنده هو الميل إلى وضع الطبيعة الإنسانية موضع التحقيق والتنفيذ. وهو في هذا أكثر وضوحاً من (أولبورت) OAllport ومن أصحاب النزعة الإنسانية (روجرز) Rogers

(وماسلو) Maslow. فالسمة الأساسية للطبيعة الإنسانية هي مقدرتها على معرفة ذاتها ومعرفة ما ليس منها أو ما هو مختلف عنها. وما أن يعي الإنسان هذه الحقيقة حتى ينعزل عن الطبيعة وبقية الكائنات. وهذا الانعزال أو الانفصال إذا نظرنا إليه من ناحيته الإيجابية يكون الحرية أما من ناحيته السلبية فهو الاغتراب.

وقد حاول فروم أن يجسد مفهوم الاغتراب من خلال هذه العلاقة غير المواتية بين المطالب وبين درجة تحقيقها حيث يضطر الإنسان الفرد إلى التنازل عن بعض مطالبه فتضيع منه على حد تعبير فروم "فرديته" (His Individuality) فنراه يعاني من الشعور بالاغتراب، وقد حدد فروم أنماط الشخصية المعبرة عن الاغتراب على الوجه الآتي:

* النمط المستسلم:

ذلك النمط الذي يتوقع أن تأتي إليه الأشياء عن طريق الآخرين دون أن يشغل نفسه أو يوظف إرادته، أو يحاول أن يتفاعل مع المواقف، نمط اتكالي لا يقوى على شيء ويطلب من الآخرين كل شيء، وهو يعاني من الشعور بالعجز والاغتراب.

* النمط المنقاد:

ذلك النمط الذي يترك نفسه لتعصف بها رياح المواقف فهو لا يريد أن يعترض ولا يستطيع أن يظهر اعتراضه فيتحول إلى سلعة تباع وتشترى تحركها دوافع الحاجة وتلعب بها الظروف المحيطة فلا يملك صاحبها اعتماداً على هذا الموقف المعيب إلا أن يشعر بالخنوع والدونية.

* النمط المُستغل:

وهو النمط الذي يريد أن يحصل على كل شيء مهما كانت الوسيلة فالغاية عنده تبرر الوسيلة فنراه يستخدم القسوة تارة والدهاء تارة أخرى ومثل هذا النمط يعاني من عدم الالتزام بالمعايير الخلقية ويشعر بالمعاناة النفسية من جراء أفعاله فيستبد به الشعور بالاغتراب: (From، 1989) نقلا عن: (النوري، ١٩٧٩).

هـ. الاغتراب عند سارتر:

لقد كتب سارتر بشكل مختصر عن مفهوم الاغتراب. وأستخدم المصطلح إلى حد ما بطريقتين مختلفتين وذلك فيما كتبه في (الوجود والعدم — ونقد المنطق الديالكتيكي) ومن الجدير بالاهتمام أن يوصف الاغتراب عند سارتر بشكل مشابه عموماً لما عند ماركس على الرغم من أن الأول يرى بإيجابية المشاعر الأولية بالنسبة للاعتراض على النفس والآخرين، ويتفق سارتر مع ماركس في أن الإنتاج الدائب لذات المرء من خلال العمل هو السبيل إلى تحقيق الذات باعتبار العمل هو تموضع الذات وتحقيقها، وبذلك يكون تموضع الذات أساساً ظاهرة إيجابية من خلالها تتطور حياة المرء وشخصيته وذاتيته. حيث يقول سارتر: "أساس

كل اغتراب محتمل يكون في العلاقة المحددة والمركبة للمرء بالآخر من خلال وساطة الشيء وعلاقته بالشيء من خلال وساطة الآخر" (المحمداوي، ٢٠٠٧).

و. الاغتراب عند إريكسون:

تعتمد النظرية التي قدمها إريكسون Erikson في دراسته عن الشباب وأزمة الهوية على محور أساسي هو اهتمامه بتطوير هوية الأنا (Self Identity) حيث يمر الإنسان بمراحل للنمو النفسي الاجتماعي كما حددها إريكسون في ثمان مراحل وهي: الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة - الأمل / الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك - قوة الإرادة / المبادأة مقابل الشعور بالإثم - الغرض / الاجتهاد مقابل القصور - الكفاءة / المراهقة-هوية الأنا مقابل تميع الدور - الولاء والإخلاص / الألفة مقابل العزلة - الحب / الإنتاجية مقابل الركود - الرعاية / تكامل الأنا مقابل البأس - الحكمة، ويركز إريكسون في نظريته على مرحلة المراهقة حيث يشير مارسيا Marcia إلى مرحلة هوية الذات مقابل تميع الدور وفصل القول فيها، وهي مرحلة أهتم بها إريكسون أكثر من غيرها من مراحل النمو ويرى (مارسيا) أنه من الممكن أن نميز على الأقل خمسة توجهات في فكر إريكسون في هذه الفترة وهي:

- * تحقيق الهوية Identity achievement وتضم الأشخاص الذين خبروا الأزمة والتزموا بمهنة أو عمل أو بايدولوجية.

- * تعليق الهوية Moratorium وتضم الأشخاص الذين يعيشون الأزمة الآن مع التزام غامض بعمل وبايدولوجية.

- * حبس الهوية Foreclosure ويصدق على الأشخاص الذين يلتزمون بعمل وايدولوجية ولكنهم فيما يبدو لم يخبروا الأزمة لأن التزامهم يحدده الوالد إلى حد كبير.

- * تميع الهوية Identity diffusion وتصدق على أشخاص خبروا الأزمة أو لم يخبروها ولكنهم لا يظهرون التزاماً.

- * انجاز مغترب Alienated achievement وتصدق على أشخاص خبروا الأزمة ويظهرون عدم الالتزام ولكنهم توصلوا إلى ايدولوجية تدين النظام الاجتماعي (جابر، ١٩٩٠).

وتتبنى الدراسة الحالية نظرية الاغتراب عند إريكسون Erikson في دراسته عن "الشباب وأزمة الهوية" لأن إريكسون قد أكد أن فقدان الهوية يؤدي إلى الشعور بالاغتراب ذلك الشعور الذي حدده بالإحساس بالعجز والعزلة وعدم الانتماء و يؤدي هذا الشعور

الضاغط بالفرد إلى كراهية ذاته، وينعكس هذا الأمر بطبيعة الحال على مستوى الأداء المهني والتكيف النفسي داخل مجالات الحياة وما تتضمنها من مواقف متعددة، واعتبر أريكسون هذه المشاعر من الأمور الطبيعية التي لا بد وأن يمر بها الإنسان الفرد حتى يستعيد نفسه وهويته المفقودة (Erikson, 1986).

٣- أبعاد الاغتراب النفسي:

يستعرض البحث الحالي أبرز أبعاد الاغتراب ومظاهره، ومكوناته، كما وردت في بعض الدراسات مثل (موسى، ٢٠٠٣؛ الضبع وآل سعود، ٢٠٠٤؛ العقيلي، ٢٠٠٤؛ زاهي، ٢٠٠٧)، والتي تم تحديدها بأربعة أبعاد رئيسية هي: (العزلة الاجتماعية، والشعور بالعجز، وانعدام المعنى، وانعدام المعايير) نجملها فيما:

أ- العزلة الاجتماعية: Social isolation

يشير هذا إلى شعور الفرد بالرغبة في الاعتزال عن الآخرين (الغربة والانعزال عن الأهداف السائدة في المجتمع، وعدم الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه). ويمكن التعبير عنها بأنها نوع من الإحساس بالإقصاء والرفض وهو نقيض للقبول الاجتماعي، ولذلك يشعر الفرد بالوحدة والفراغ النفسي والافتقاد إلى الأمن والعلاقات الاجتماعية الحميمة والبعد عن الآخرين حتى وإن كان بينهم، وقد يكون هذا مصحوباً بالشعور بالرفض الاجتماعي والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع وهذا قد يؤدي بالنتيجة إلى البعد بين أهداف الفرد وبين قيم المجتمع ومعاييره.

وهذا الأمر قد يُقصي الفرد عن المشاركة في الفعاليات الاجتماعية وشعوره بعدم الانتماء الذي قد يولد لديه كراهية لقيم المجتمع مما يدفعه لتبني أفكار ومعايير مخالفة لأعراف ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه، ويرى بعض الباحثين في ذلك نوعاً من الانفصال عن المجتمع وثقافته، ويمكن التعبير عن هذا البعد بأنه حالة من التوقع المنخفض للفرد للاحتواء والتقبل الاجتماعي ثم التعبير عنه بشكل أساسي في مشاعر الوحدة أو مشاعر الرفض أو التصل.

ومما لا شك فيه أن الإنسان اجتماعي بطبعه، لا يميل عادة إلى كسر هذه القاعدة ذلك أن الميل الاجتماعي خاصية كامنة في الفرد، ووجوده في الكيان الاجتماعي يستثير لديه هذا الميل، إلا أن طبيعة العلاقات الاجتماعية في ظل السياق الاجتماعي العام تتفاوت وتختلف من حيث جدواها وجوهرها بين جميع أفراد الجنس البشري وتتمثل طبيعة هذه العلاقات بين الأفراد كالتالي:

* مجموعة الأفراد الذين يلعبون دوراً كبيراً في تحريك التفاعلات الاجتماعية، وتوجيه سلوكيات الآخرين، والتحكم فيهم، وهؤلاء قلة قليلة، ويقومون في مراكز القيادة (بؤرة التفاعلات الاجتماعية).

* السواد الأعظم من الناس، والذين يمارسون حياتهم بدرجة ما ويندمجون في مجال العلاقات العامة.

* مجموعة الأفراد الذين يعيشون على هامش الجماعة وليسوا منفصلين عنها، وهذه الفئة تشمل الأفراد من طائفة غير الأسوياء بما فيهم المنعزلين اجتماعياً.

ب- اللامعيارية: Normlessness

هذا البعد يشير إلى شعور الفرد بعدم وجود قيم أو معايير أخلاقية واحدة للموضوع الواحد، لذا لا يتقبل المعايير الاجتماعية ويسعى إلى الخروج عن الأنظمة بشتى الطرق المتاحة له، حيث يرى الفرد المغترب أن الوسائل غير المشروعة مطلوبة، وأنه بحاجة إلى استخدام تلك الطرق غير المشروعة والمرفوضة اجتماعياً لإنجاز الهدف ونتيجة لذلك يعاني من تفكك القيم والمعايير الاجتماعية. ويعبر البعد عن الموقف الذي تتحطم فيه المعايير الاجتماعية المنظمة لسلوك الفرد حيث تصبح غير مؤثرة ولا تؤدي وظيفتها كقواعد للسلوك وهذا يعني الوصول إلى الحالة التي تغرق فيها القيم العامة في خضم الرغبات الخاصة الباحثة عن الإشباع بأي وسيلة.

ج- العجز: Powerlessness

هذا البعد يشير إلى فقدان السيطرة أو حالة اللاقدرة، ويعني عدم قدرة الفرد على التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به أو تشكيل الأحداث العامة في مجتمعه، وبأنه مسلوب الإرادة والاختيار، حيث إنه لا يستطيع التأثير على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، فالفرد المغترب هنا لا يتمكن من تقرير مصيره، ويمكن القول أن جوهر العجز عند الفرد ينأت أساساً من توقعه بأنه لا يملك القدرة على التحكم وممارسة الضبط وهذا يعود إلى أن الأشياء التي تحيط به تسيطر عليها ظروف خارجية أقوى منه ومن إرادته.

ويشير (النوري، ١٩٧٩) في وصفه لمضمون انعدام القدرة والسلطة كمعنى للاغتراب أن في مقدمة ما يدخل في نطاق هذا المعنى الشعور بالعجز وانعدام القدرة، والملاحظ أن معنى العجز Powerlessness وعدم القدرة أو الاستطاعة هو أكثر المعاني تكراراً في البحوث المعنية بموضوع الاغتراب.

د- اللامعنى: Meaninglessness

هذا البعد يشير إلى شعور الفرد بعدم وجود معنى للحياة بالنسبة إليه وعدم وجود أهداف تستحق تحمل مصاعب الحياة من أجلها فالأحداث والوقائع المحيطة به قد فقدت دلالتها ومعقوليتها. لهذا يشعر الفرد المغترب بالفراغ الهائل نتيجة لعدم توفر أهداف أساسية تعطي معنى لحياته بالإضافة إلى توقع الفرد أنه لا يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك، فالفرد يغترب عندما لا يكون واضحاً لديه ما يجب أن يؤمن به أو يثق فيه وكذلك عندما لا يستطيع تحديد معنى لما يقوم به وما يتخذه من قرارات.

هـ - التمرد: Insurgency

هذا البعد يشير إلى شعور الفرد بالبعد عن الواقع المألوف مع عدم قدرته على إيجاد الأنشطة المكافئة لذاته، أي أنه لا يشعر بالرضا والاكتفاء الذاتي ويفقد الصلة الحقيقية بذاته مع الرضا لكل ما يحيط به وتغلب عليه مشاعر الضيق والتبرم لكل ما هو قائم من حوله.

٤ - مواجهة الاغتراب:

ترى سرى (١٩٩٩) أن مواجهة الاغتراب تتم عن طريق تحقيق الإنتماء، ومن أهم إجراءات مواجهة الاغتراب ما يلي:

- التصدي للأسباب النفسية والاجتماعية للاغتراب والتغلب عليها.
- قهر مشاعر الاغتراب والعودة إلى الذات والتواصل مع الواقع.
- تنمية الإيجابية ومواجهة التغير الاجتماعي، والإعزاز بالشخصية القومية.
- تصحيح الأوضاع الثقافية بما يحقق احرام العادات، والتقاليد.
- تصحيح الأوضاع الاجتماعية بما يضمن التفاعل والتواصل.
- تصحيح الأوضاع الاقتصادية على مستوى المهنة وزيادة الإنتاج لإشباع حاجات الأفراد وتدعيم الاستقرار السياسي، والديمقراطي.
- تنمية السلوك الديني، وممارسة الشعائر الدينية.
- تنمية إنتماء الذات إلى هويتها واتصالها بالواقع، والمجتمع، وتدعيم مظاهر الانتماء حيث الأهداف الواضحة والمعايير التي يتم مسيرتها، والشعور بالهوية، والمكانة والرضا، والارتياح، والأمن النفسي، والاندماج، والتوحد، والتآلف مع الجماعة (سرى، ١٩٩٩).

أساليب التفكير:

١- مفهوم التفكير:

لقد أثار موضوع التفكير وأساليبه ومهاراته جدلاً كبيراً منذ زمن بعيد واستمر هذا الجدل حتى يومنا هذا بل وأصبح أكثر إلحاحاً، وذلك لما يحتله موضوع التفكير من أهمية في حياة الإنسان. كما أن فهمنا للتفكير ووعينا به، وتقديرنا لأهميته، والدور الذي يقوم به في تجاربنا الحياتية، وخبراتنا اليومية ما هو إلا نقطة البداية في رحابة العقل، والتبصر في الأمور، وهو مفتاح الحل في تنامي ما لدينا من قدرات، ومن هنا كان علينا إذا ما أردنا أن نكون في عداد المفكرين أن نتبع في ذلك ثلاث من الخطوات وهي أولاً: أن نهيئ عقولنا لكل ما سوف نواجهه من تحديات مستقبلية في كل ما نتعلمه. ثانياً: نكون قادرين. ثالثاً: معرفة محتوى هذا التفكير (عبد الرحيم، ٢٠٠٢).

ومن الملاحظ تباين وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول التعريف العام للتفكير، إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة كل حسب اتجاهه ونظريته التي ينطلق منها، وما من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير والذي يتأثر بنمط تنشئته ودافعيته وقدراته وخلفيته الثقافية وغيرها مما يميزه عن الآخرين، الأمر الذي أدى إلى غياب الرؤية عند العلماء بخصوص تعريف التفكير وخصائصه وأشكاله وأساليبه (يوسف، ٢٠٠٤).

فهناك عدم اتفاق بين العلماء حول التعريف العام للتفكير: هل هو عملية سلوكية خارجية، أم أنه عملية معرفية داخلية، فالسلوكيون يقولون يجب أن يتعامل علم النفس مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته، فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولذلك لا يمكن أن تكون جزءاً من علم النفس، وبالتالي فإن السلوكيين يعتبرون مشهد التفكير كعملية داخلية لا علاقة لها بالسلوك، أما المعرفيون فيقولون بأن السلوك هو نتيجة للتفكير (هايل، ٢٠٠٥).

ونظراً لأن التفكير مفهوم معقد - ولكونه نشاطاً عقلياً - ولأنه يتكون من مجموعة من العمليات بعضها معقد والبعض الآخر بسيط، لذلك نرى أن الكثير من العلماء والباحثين في مجال علم النفس خاصة وسائر العلوم الأخرى عامة قد حاولوا تعريفه، وسوف نورد بعض هذه التعريفات حتى يمكننا الوصول لتعريف مُرضٍ للتفكير.

ويُعرف التفكير لغوياً في (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ٦٩٨) بأنه: إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها، ويقال فَكَّرَ في الأمر - فَكَّرًا: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول. كما يعرف (الرازي، ١٩٨٦، ٢١٣) في مختار الصحاح (التَّفْكَر)

بمعنى التأمل والاسم (الفكر) و(الفكرة) والمصدر (الفكر) و(أفكر) في الشيء و(فكر) فيه بالتشديد.

ويعرف Bhatia (٢٠٠٩) في Dictionary of Psychology and Allied Sciences التفكير على أنه: عملية عقلية معرفية يصبح فيه الفرد على قدر كبير من الوعي (Bhatia, 2009).

كما عرف جابر وكفاي (١٩٩٦) التفكير "Thinking" في معجم علم النفس والطب النفسي، على أنه سلوك معرفي يخبر الكائن الحي من خلاله ويتعامل مع الصور أو الأفكار التي تمثل الموضوعات والأحداث، وهي عمليات عقلية رمزية أو مضمرة، وتشمل هذه العمليات التخيل imagining التذكر remembering حل المشكلات problem - solving أحلام اليقظة day - dreaming التداعي الحر ferr association تكوين المفاهيم concept formation والفكر الابتكاري creative thought (جابر وكفاي، ١٩٩٦).

وعرف Owu-ewie (2008) التفكير بأنه: نوع من النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد، كما يعد ظاهرة معقدة تخدم أمور عديدة لها ست خصائص أولها أن التفكير عملية طبيعية، عملية نشطة، عملية سياقية، يتأثر التفكير بالمجتمع، تمثيل لثقافة الفرد وهو ما يعبر عنه بواسطة اللغة، التفكير عملية متداخلة تتأثر بطبيعة المعلومات الجديدة (Owu-ewie, 2008).

وقد عرفه عبد العظيم (٢٠٠٣) بأنه نشاط عقلي إرادي، ناتج عن مثير معين (موقف أو قضية أو مشكلة)، ويستدل عليه بسلوك ظاهر، وتعبر عنه اللغة سواء كانت لفظية أو غير لفظية، ويتضمن قدرات ومهارات يمكن تنميتها (عبد العظيم، ٢٠٠٣).

وعرف سويد (٢٠٠٣) التفكير على أنه عملية عقلية تساعدنا على فهم المشكلة وحلها أو إيجاد الحلول والبدائل، والحكم عليها وتقويمها، وعقد المقارنات، والوقوف على إيجابيات المسألة وسلبياتها والتمييز بين وجهات النظر والانطباعات والمواقف الشخصية وبين العلل العلمية والوقائع، بين ما هو كائن وما يجب أن يكون (سويد، ٢٠٠٣).

في حين نجد أن دي بونو (١٩٨٩) عرف التفكير تعريفاً مختلفاً عن التعريفات المتعارف عليها من قبل علماء النفس والتربية، فعرفه بأنه: التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار والتخطيط أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما (دي بونو، ١٩٨٩).

وقد عرف (حبيب، ١٩٩٦) التفكير بأنه: مظهر من مظاهر النشاط الإنساني مثله مثل أي نشاط سلوكي آخر يقوم به الفرد في موقف ما، ويتصف هذا النشاط العقلي بأنه كامن ولا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من أثره شأنه في ذلك شأن باقي التكوينات

الفرضية الأخرى، بالإضافة إلى أنه نشاط رمزي يتضمن التعامل مع الرموز والقدرة على استخدامها (حبيب، ١٩٩٦).

ومن خلال التعريفات السابقة نخلص إلى القول: إن التفكير يعد عملية عقلية معرفية وجدانية راقية (تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية والمعرفية كالإحساس، والإدراك، والتحصيل، والتذكر، والتحديد، والتقييم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، والتحليل ومن ثم فهو يلعب دوراً مهماً وفعالاً في حياة الفرد، حتى أنه يوصف بالدعامة الرئيسة للتفكير العلمي عند الأفراد، ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات) (Sternberg, 1997).

٢ - مفهوم أساليب التفكير:

يعد مفهوم أساليب التفكير من المفاهيم النفسية الحديثة التي ظهرت في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام علماء علم النفس والتربية بغرض دراسته ووضع النظريات والنماذج المفسرة له، وإعداد المقاييس المناسبة لقياسه؛ نظراً لأن المعرفة بأساليب التفكير التي يفضلها المتعلمون تساعد في تحديد أساليب تعلمهم المفضلة ومن ثم اقتراح طرائق وأساليب التعليم والتقويم المناسبة والملائمة لأساليب تفكيرهم وتعلمهم، بما يسهم في الارتقاء بنواتج التعلم المختلفة لديهم، والأبعد من ذلك مساعدة المتعلمين على انتقاء الأعمال المهنية المستقبلية المتوافقة والمنسجمة مع أساليب تفكيرهم وتعلمهم (إسماعيل، ٢٠١٠).

ويعرف ستيرنبرج (1997) أساليب التفكير بأنها: الطرق المفضلة لدى الفرد في التفكير والتي توضح استخدامه لتلك القدرات، أي أن الأساليب ليست بقدرات ولكنها تمثل تعبيراً عن هذه القدرات (Sternberg, 1997).

وقد عرف كل من ستيرنبرج وجريجورنكو (١٩٩٧) أساليب التفكير بأنها: عملية عقلية معرفية تشير إلى طريقة تفضيل الفرد وكيفية تجهيزه ومعالجته للمعلومات والتي تصف التمثيلات المعرفية الخاصة والمميزة للفرد (Sternberg & Grigorenko, 1997).

في حين عرف Osborne (2008) أساليب التفكير على أنها: الطريقة التي يميل إليها الأفراد في التعامل مع المشكلة للوصول إلى حلول مميزة لإنجاز العمل بفاعلية من خلال التواصل مع فريق العمل، وأهم هذه الأساليب (أسلوب التفكير التكتيكي) ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتقبل التوجيه والتركيز على كيفية تحقيق الهدف، و(الأسلوب العملي) (المهماتي) ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالقدرة على العمل وتحسين الأداء والتركيز على الجانب

العملي والقدرة على العمل في الظروف المعقدة ، و(الأسلوب الاستراتيجي) وصاحب هذا الأسلوب يجيد طرح المشكلة وتحديدها بثقة وإيجاد سبل الحلول للخروج منها (Osborne, 2008).

كما عرف كل من هاريسون وبرامسون " Harrison & Bramson " أسلوب التفكير بأنه: مجموعة من الطرق التي اعتاد أن يتعامل بها الفرد مع المعلومات المتاحة لديه عن ذاته أو بيئته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات، وتلك الطرق يكتسبها الفرد من خلال مراحل نموه المختلفة وما يموج بها من مؤثرات ويستخدمها في مواقف حياته ويستجيب بها لمثيرات يومه المختلفة، بما يمكنه من السيطرة عليها وتوجيهها لما فيه صالحه (موسى والكبير، ٢٠٠٠).

كما أوضح حسين(٢٠٠٦) أن أساليب التفكير تستخدم في وصف الكيفية التي يستخدمها الفرد في التفكير في المواد التي تعلمها أو في المواد المخزنة داخل عقله، ومثال على ذلك: كيف يفكر الفرد في القضايا المحلية أو القضايا العالمية (حسين، ٢٠٠٦).
والجدير بالذكر أن كل من Sternberg & Zhang (٢٠٠٥) أكدوا على أنه ينبغي أن نفرق بين أساليب التعلم وأساليب التفكير فأساليب التعلم: هي الطرق المفضلة في التعلم سواء كانت شفوية، أم حركية، أم بصرية أو غيرها، أما أساليب التفكير التي نحن بصدددها فهي طرق التفكير في المادة الدراسية نفسها وهي تؤثر في عملية التعلم (Sternberg & Zhang, 2005).

ومن خلال تعريف مفهوم أساليب التفكير السابقة يمكن إيجاز النقاط التي أجمعت عليها التعريفات والتي يمكن أن تشكل مع بعضها البعض تصوراً لما يعنيه هذا المفهوم بأن أساليب التفكير تربط بين القدرات العقلية، والسمات الشخصية، والخبرات التي تنعكس على أسلوب حياة الفرد وطريقته في مجابهة الحياة.

٣- النظريات المفسرة لأساليب التفكير:

نظراً لأهمية أساليب التفكير بالنسبة للطلاب والمعلمين بصفة خاصة ولجميع أفراد المجتمع بصفة عامة، نجد أن هناك العديد من النظريات التي اهتمت بدراساتها وتفسيرها والتي تختلف عن بعضها البعض من حيث طبيعة وعدد هذه الأساليب أو الطرق التي يفضلها ويتبعها الأفراد في تفكيرهم، ومن أهم تلك النظريات نظرية "Harrison & Bramson" ونظرية، " Sternberg " لأساليب التفكير وفيما يلي توضيح لهما كل على حده.

١- نظرية أساليب التفكير لـ هاريسون وبرامسون:

يشير كل من Harrison & Bramson (1978) إلى أن أساليب التفكير استخدمت كأساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلاتهم المختلفة مع مواقف الحياة إلا أن هذا التمييز بين الأفراد ليس تمييزاً كمياً يحدد مقدار ما يوجد لدى الفرد من هذا الأسلوب أو ذاك بقدر ما هو طريقة تمييز كيفية يعتمد على مدى تفضيل الفرد أسلوباً أو أكثر كي يسلكه في تعاملاته. وتوضح هذه النظرية أن لكل نصف كروي في المخ نمطا مميزا عن الآخر في معالجة المعلومات، وأن الفرق بين النمطين هو فرق في نوع الأداء (منطقي /غير منطقي)، وفي نوع المحتوى (لفظي/غير لفظي)، كما أن نوع الفروق الفردية في السيادة المخية تؤدي إلى فروق في أساليب التفكير ومعالجة المعلومات، وقد أكدت هذه النظرية على أن الناس يتواصلون اجتماعيا من خلال تنوع أساليبهم في التفكير، وأنه من الخطأ الاعتقاد بوجود أسلوب واحد فقط صحيح للتفكير، كما أن لكل أسلوب جوانب قوة وجوانب ضعف.

كما أن هذه النظرية تكشف عن أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغيير كما تشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير نقلا عن: (حبيب، ١٩٩٥).

وقد صنف Harrison & Bramson (1978) التفكير في ضوء هذه النظرية إلى خمسة أساليب نجلها فيما يلي :

أ. أسلوب التفكير المثالي: The ideal way of Thinking

يتسم الفرد ذو الأسلوب المثالي بالانفتاح والحدس، والاهتمام بالقيم والتركيز عليها، ووضع أهداف ومعايير، والبحث عن وسائل تساعد على الاتفاق بين وجهات النظر المختلفة؛ حيث أنه يؤمن بوجود حد أدنى من الاتفاق بين وجهات النظر المتعارضة، ويتوصل من خلال ذلك إلى حل شامل للمشكلات التي تواجهه، كما أنه يتسم بالاهتمام بالقيم الاجتماعية وتركيز الاهتمام بما هو مفيد للناس والمجتمع، والتوجه المستقبلي، وعدم الميل إلى التحدي أو الصراع، والقبول الاجتماعي عن طريق إرضاء جميع الأطراف، ويتسم بالعاطفية الشديدة، كما يتسم أيضا بأنه متفتح عقليا ويرحب بوجهات النظر المختلفة.

ب. أسلوب التفكير التركيبي: Synthesitic Thinking

هو تفكير يتطلع أصحابه إلى صنع أشياء جديدة وأصيلة مختلفة عما اقترحه آخرون ويميلون إلى معارضة الحلول المألوفة والمتفق عليها، كما يقومون بربط وجهات النظر المتعارضة ويتسمون بالتحدي، والبحث عن الأشياء الغامضة، وثناء المعلومات، والتأمل، والربط بين المتناقضات، والميل إلى تكامل المعلومات، والميل إلى التغيير، وكره الروتين،

والقدرة الجدلية العالية، والتخيل، وإتقان الوضوح والابتكارية وامتلاك مهارات توصل لذلك، واقتراح الحلول غير المألوفة، والاهتمام بتفسير المعلومات واستنتاج المعلومات.

ج. أسلوب التفكير التحليلي: Analytic Thinking

يتسم الفرد ذو الأسلوب التحليلي بمواجهة المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل، والعقلانية، والاهتمام الشديد بالتخطيط قبل اتخاذ القرار، ويميل إلى الاستنباط، ويصب اهتمامه على البحث عن النماذج والصيغ، ويفضل النظريات كمصدر للمعلومات، كما يتسم أيضا بالتحليل المنظم للبدائل وعدم المرونة، والإفراط في التحليل، ولديه القدرة على التنبؤ وتجزئة الأشياء والاهتمام بالتفاصيل .

د. أسلوب التفكير النفعي: Pragmatic Thinking

صاحب الأسلوب العملي هو شخص يتسم بالإجرائية، وعدم الاهتمام بالمعايير المثالية، والمرونة والاعتماد على الخبرات الشخصية في الحكم على الأشياء، وتناول المشكلات بطريقة تدريجية ومختصرة وذات عائد سريع، والتكيف، والاهتمام بأقصر الطرق المؤدية إلى الحل، والنشاط، والتجربة، والتفكير التكتيكي، واللجوء إلى المدخل الرائج، كما أنه يتسم بالاندفاع والسرعة في الحل.

هـ. أسلوب التفكير الواقعي: Realistic Thinking

يعتمد صاحب هذا الأسلوب على الملاحظة والتجريب، والتركيز على الحقائق والاهتمام بالنتائج الملموسة، فهو واقعي يتجه إلى الدقة والموضوعية وينصب تفكيره على الواقع ومحاولة تطوير هذا الواقع نحو الأفضل، كما يهتم بالنتائج العملية المنظمة، ويتجنب الأفكار اللاعقلانية، ويميل إلى الاستقراء، واستخدام رأي ذي الخبرة نقلاً عن: (حبيب، ١٩٩٥).

٢- نظرية أساليب التفكير لـ سترنبرج : Sternberg (١٩٩٧)

وتسمى نظرية (حكومة الذات العقلية).

Theory of Mental Self-Government

وسوف نعرض هذه النظرية بشيء من التفصيل؛ لاعتماد البحث الحالي عليها في تصنيفه لأساليب التفكير.

وقد أطلق سترنبرج (1997) على هذه النظرية اسم نظرية حكومة الذات العقلية،

Theory of Mental Self-Government وقد استعمل كلمة حكومة مجازياً، حيث يؤكد

على أنه هناك عدة أشكال للحكم أو إدارة نشاطاتنا، فأشكال الحكومات التي نراها هي مرايا لما يدور في أذهاننا، فهناك نوع من التوازي بين تنظيم الفرد وتنظيم المجتمع، فالمجتمع يحتاج إلى حكم نفسه، وكذلك نحن بحاجة إلى حكم أنفسنا، وكما أنّ الحكومة تقوم بوضع أولويات لها، نقوم نحن بذلك، وكما أننا نحتاج إلى تحديد مصادرنا فالحكومة تسعى إلى ذلك أيضاً، وكما أننا نحتاج إلى أن نستجيب للتغيرات في بيئتنا، تسعى الحكومة إلى الاستجابة للتغيرات والظروف المحيطة بها، وعندما توجد العقبات التي تحول دون تغيير الحكومات كذلك أيضاً توجد عقبات تمنعنا من التغيير مع أنفسنا (Sternberg, 1997).

كما تُعد هذه النظرية نموذجاً نظرياً كاملاً من أساليب التفكير؛ حيث تُعد النظرة إلى الشخصية من خلال هذا النموذج نظرة كلية شاملة لا تتجزأ، فلا ينظر إلي الجوانب المعرفية للشخصية على حدة والجوانب الأخرى للشخصية على حدة، وإنما ينظر إليها على أنها كل متكامل الأجزاء؛ فهي تُعد نظرية وسطية بين النظريات المعرفية ونظريات الشخصية. فطرق أداء الفرد للمهام لا تعتمد على مستوى الذكاء، والسمات الشخصية، وصعوبة المهمة، فهناك متغير آخر يؤثر في أداء المهمة هو أسلوب التفكير، فالأسلوب هو تفاعل مستوى الذكاء مع سمات الشخصية (Grigorenko & Sternberg, 1995).

ومن أهم ما تتميز به نظرية حكومة الذات العقلية أنها حديثة؛ حيث تفسر وتوضح أساليب التفكير بشكل واسع وشامل من منظور يتضمن المداخل الثلاثة لدراسة الأساليب هي: (المدخل المعرفي، مدخل الشخصية، مدخل النشاط)، وبالتالي فهي تتشابه مع بعض نظريات الأساليب وفي نفس الوقت تكون متميزة عنها؛ حيث أنها ترى الأساليب بوصفها معبراً يربط بين الجوانب الشخصية والمعرفية للفرد من ناحية، وجوانب الموقف من ناحية أخرى (شليبي، ٢٠٠٤).

والجدير بالذكر أن هذه النظرية تقدم نموذجاً منظماً وواضحاً من خلال الاعتماد على أسلوب الاستعارة (المجاز) أي استعارة الحكومة، فكل الأساليب التي تحددها النظرية تناظر جوانب الحكومة، فالحكومة من صنع البشر؛ حيث أنها شيء نبتكره لننظم به حياتنا، كذلك أيضاً الأساليب هي طرق ننظم بها معارفنا عن العالم كي نستطيع فهمه، فالحكومات لها وظائف متنوعة مثل: الوظائف التشريعية والتنفيذية والقضائية، كذلك لها أشكال متنوعة مثل الملكية والهرمية والأقلية والفوضوية، ومستويات مثل العالمي والمحلي، ومجالات مثل الداخلية والخارجية، وميول ونزعات مثل: التحررية والمحافظة، وهذا هو شأن عقولنا طبقاً لهذه النظرية (Zhang, 2008).

كما أن هذه النظرية ترى أنه قد يكون هناك أفراد لهم نفس المستوى من القدرات، وقد يختلفون رغم هذا اختلافاً واضحاً في أساليب تفكيرهم، كذلك قد يختلف أفراد لهم نفس

سمات الشخصية في أساليب تفكيرهم، وهناك عدة أساليب للتفكير يستخدمها الأفراد ويميلون إليها في تعاملاتهم خلال أنشطتهم اليومية، أي يمكنهم أن يستخدموا أكثر من أسلوب للتفكير ولكنهم يختلفون في قدرتهم على التحول بين هذه الأساليب وفقاً لطبيعة التفاعل داخل البيئة الاجتماعية والثقافية للفرد (Bernardo, Zhang,, 2002).

فبعض المواقف تتطلب أسلوباً معيناً وبعضها تتطلب أسلوباً آخر؛ فهناك بعض الأفراد الذين يستخدمون الأسلوب التشريعي بشكل قوي ويقل لديهم استخدام الأسلوب التنفيذي والقضائي، وربما يكون هناك شخص ما يستخدم تلك الأساليب بشكل متوازن، ويميل الأفراد إلى حل المشكلات التي تتطلب قدرات تتلاءم مع أساليب تفكيرهم ويبدو أن الأفراد يستخدمون الأسلوب الذي يستغل نقاط القوة لديهم، فنجد بعض الأفراد يستخدمون أساليب في التفكير لا تتناسب مع قدراتهم، ولكن آخرون يفعلون العكس إلى جانب أن أساليب التفكير ليست محفورة منذ الميلاد، فهي في معظمها ناتجة عن الوسط الذي يتفاعل فيه الفرد، فبعض الأفراد قد يكون لديهم أسلوب مفضل في مرحلة من حياتهم، وفي مرحلة أخرى يكون تفضيلهم لأسلوب آخر. فالأساليب ليست ثابتة ولكنها قابلة للتغير يمكن تمييزها مثلها مثل العمليات، وليس هناك أساليب جيدة وأخرى سيئة وهذا ما يراه معظم باحثي المجال؛ ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الطلاب على تطوير أساليب التفكير لديهم، وقدرتهم على التحول من أسلوب لأسلوب آخر، فلا بد للمعلم من المرونة في التعامل مع الطلبة ومساعدتهم بطرق تربوية فعالة، حتى يمكنهم التعامل مع المواقف المختلفة التي يواجهونها (Grigorenko & Sternberg, 1995).

ويشير He (2006) إلى أن نظرية حكومة الذات العقلية التي وضعها Sternberg تمتلك العديد من نقاط القوة في كونها نظرية حديثة نسبياً، وتمكنت من التغلب على نقاط الضعف في النماذج الأخرى مثل (نموذج تورانس للسيادة المخية، ونموذج هاريسون وبرامسون، ونموذج قيادة المخ لهيرمان) وذلك بتقديم نموذج متكامل لأساليب التفكير، كما أنها نظرية متعددة الأبعاد فقد تم تطبيق نظرية حكومة الذات العقلية في دراسات متعددة حول الإرشاد التنموي مثل: القيادة، الصحافة كما في دراسة (Kaufman, 2002)، ومشورة الزواج كما في دراسة (العنزي، ٢٠٠٩)، والإبداع كما في دراسة (Sternberg, 2006)، حيث تعتبر العقل البشري عبارة عن مجموعة من أساليب التفكير المجتمعة وهذا الفهم للعقل البشري يعكس واقع الفكر الإنساني.

فتقوم هذه النظرية على وجود خمسة أبعاد فيما يتعلق بعلاقة الحكومات أو السلطات بالنسبة للمجتمعات، فإذا أردنا فهم أساليب التفكير، ينبغي أن نقارنها بخمسة جوانب تتعلق بالحكومة، والتي تتمثل فيما يلي:

أ- الجانب الوظيفي للسلطة Function

ب- أشكال السلطة Form

ج- مستويات السلطة Level

د- النزعة إلى السلطة Leaning

هـ- مدى أو مجالات السلطة Scope

فالحكومة مثلاً تحتاج إلى ثلاث وظائف- وهي كما ذكرنا- التشريعية، التنفيذية، والقضائية، فالفرع التنفيذي ينفذ المبادرات والسياسات والقوانين التي يسنها الفرع التشريعي، ويقيم الفرع القضائي إذا ما كانت القوانين تنفذ بشكل صحيح أم أن هناك انتهاكات لهذه الوظائف، كذلك يلزم الأفراد أداء هذه الوظائف في تفكيرهم وعملهم الخاص، وكل جانب من جوانب السلطة الخمس السابقة يشتمل على بعض أساليب التفكير ومن ثم يكون هناك ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تدرج تحت خمسة أبعاد في ضوء نظرية (Sternberg,1997) وهي كما يوضحها جدول(١)

جدول (١)

أبعاد أساليب التفكير في ضوء نظرية (Sternberg,1997)

المجال Scope	النزعة Leaning	المستوى Level	الشكل Form	الوظيفة Function	الأساليب
الداخلي الخارجي	المتحرر المحافظ	العالمي المحلي	الملكي الهرمي الأقلية الفوضوي	التشريعي التنفيذي القضائي	

ويشير أبوهاشم وكمال(٢٠٠٨) إلى أن نظرية أساليب التفكير لـ (Sternberg,1997) تقترح ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير يتصف كل منها بعدد من الصفات أو الخصائص هي كما يلي:

أ- الوظيفة: Function

ويندرج تحتها الأساليب الآتية:-

١- الأسلوب التشريعي Legislative style

هو الأسلوب الذي يفضل صاحبه الابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويفضل أن يقرر بنفسه ما سيفعل، وكيف سيفعل ؟ كما يفضل خلق قوانينه الخاصة، ويفضل المشكلات التي تكون غير معدة سلفاً، ويميل لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة، كما يميل إلى اختراع أشياء جديدة، والتفكير في سر هذه الاختراعات، ويفضل التعلم عن طريق التجريب ويستمتع بعمل الأشياء على طريقته الخاصة ويفضل الأنشطة التي تعتمد على التخطيط البنائي مثل كتابة الأوراق، تصميم المشروعات، حل المسائل الرياضية، المشكلات الهندسية، وإعطاء أحاديث ودروس، كما أنه يفضل الوظائف التي تسمح له بذلك مثل أن يكون كاتباً أو عالماً، وتتنوع العمليات التشريعية لتشمل العمليات العقلية العليا التي تستخدم في مراحل التخطيط المتعددة لأداء المهمة.

٢- الأسلوب التنفيذي Executive style

تتضح الوظيفة التنفيذية في تنفيذ الخطط التي يتم صياغتها من خلال الوظيفة التشريعية، وتشير الوظيفة التنفيذية إلى تلك الوظائف العقلية المتضمنة في تنفيذ النشاط العقلي وغيره من الأنشطة، ويميل صاحب هذا الأسلوب لإتباع القواعد، ويفضل المشكلات الموضوعية سلفاً أو المكونة من قبل، فهو يفضل حل المسائل عن طريق تطبيق القواعد وتقديم أحاديث بناء على أفكار الآخرين، كما يميل إلى الواقعية والموضوعية في معالجته للأمور، ويميل إلى بعض المهن مثل المحاماة، وضابط شرطة، وكتابع لأنظمة الآخرين (يفضل العمل في ضوء القواعد والتنظيمات التي يضعها الآخرون)، ونجد هنا أن التعليم التقليدي عادة يقوم بمكافأة ذوي الأسلوب التنفيذي والطلاب الأفضل هم الذين يقومون بما يطلب منهم، ويفعلونه بشكل جيد.

٣- الأسلوب القضائي Judicial style

هو الأسلوب الذي يميل صاحبه إلى تقييم القواعد والإجراءات والحكم على الآخرين، يفضل المشكلات القابلة للتحليل ويقيم الأشياء الواقعة، ويفضل الأنشطة التي من قبيل كتابة المقالات النقدية وطرح الآراء وتقييم البرامج، وتقييم البرامج ويهتم بتحليل وتقييم أفكاره وأفكار زملائه، كما يتميز بالقدرة على ربط الموضوعات التي يدرسها بموضوعات أخرى مرتبطة بها أو ربطها بالبيئة المحيطة، كما أنه لديه القدرة على النقد وتصحيح أعمال الآخرين

الأهداف المتناقضة، وهو دائماً غير متأكد مما يفعله أولاً، كما انه يواجه مشكلة في ترتيب أولوياته، وغير منظم وقد يفشل في الإدارة والأعمال التي تتطلب القيادة، وغالباً ما يهمل الموضوعات المهمة وعادة ما يصعب تحديد وتفسير الدوافع التي وراء السلوك.

٤ - الأسلوب الفوضوي Anarchic style

صاحبه شخص غالباً ما يكون مدفوعاً بمقتطفات من الحاجات والأهداف التي يمكن أن تكون صعبة بالنسبة له وللآخرين، يتسم بالتناول العشوائي للمشكلات، فهو يميل إلى رفض الأنظمة خاصة الصارمة، يقاوم أي نظام يرى أنه يقيد (يعتقد بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة)، يجد صعوبة في التكيف في جو المدرسة، يميل للابتكار أكثر؛ حيث أنه غالباً ما يؤلف أجزاء مختلفة من المشكلات والأفكار بطريقة مبتكرة، وربما يرى حلولاً للمشكلة لا يراها الآخرون، ويمكن للمعلم هنا مساعدته من خلال حثه على التنظيم ووضع الأفكار الإبداعية في القنوات الصحيحة.

ج - المستوى : Level

ويندرج تحت المستوى الأساليب الآتية:

١ - الأسلوب العالمي Global style

يميل صاحبه إلى التعامل مع مشكلات مجردة وكبيرة نسبياً، وهو يتجاهل ولا يحب التفاصيل مثال على ذلك: الشخص الذي يقوم بوضع أفكار عامة أثناء كتابته موضوع ما ولكنه يفشل في تدعيم ذلك بالدلائل المحددة، والشخص الذي يفهم جيداً الأفكار العامة للفقرة التي يقرأها ولكنه لا يتمكن من الاحتفاظ بالتفاصيل؛ فهو شخص يفضل النظر إلى الغابة دون أشجار؛ ولذلك يجب أن يكون على حذر من أن يضل، ويفضل الأعمال التي لها طابع كلي ونظريته للموضوعات بشكل أكثر عمومية ويتجاهل التفاصيل الدقيقة للموضوع أو الموقف.

٢ - الأسلوب المحلي Local style

صاحب هذا الأسلوب يحب المشكلات العيانية الملموسة التي تتطلب العمل مع التفاصيل، مثال على ذلك الطالب الذي يتعلم كثير من التفاصيل أثناء المذاكرة لامتحان، ولكنه لا يعرف كيف يمكنه الربط بينها، والشخص الذي يكتب أوراق مملوءة بكثير من الحقائق تدل على المعرفة الكبيرة، ولكنه ليس لديه بنية تنظيمية لما يقوله؛ فهو يميل للنظر للواقع وهنا الخطر؛ حيث أنه ربما يفقد الغابة بسبب أنه يرى الأشجار التي بها فقط ولا يراها، لذلك فهو

يفضل الامتحانات التي تتطلب الإجابة عنها كتابة حقائق كثيرة ومفصلة والتعلم لدية خطوة خطوة، فهو عملي ومنطقي لأبعد الحدود، ودقيق جداً يهتم بالتفاصيل ويحرص عليها.

د- النزعة: Leaning

ويندرج تحتها الأساليب الآتية:

١- الأسلوب المتحرر Liberal style

يميل الشخص هنا إلي ما وراء القواعد الموجودة والإجراءات، ويتصف بالغموض، ويميل للسعي للتغيير إلى أقصى حد ممكن، فهنا قد يفضل الفرد التغيير من أجل التغيير فقط حتى لو لم يكن له فائدة؛ فهو يفضل التحديات الجديدة، ويميل للتعامل مع المواقف غير المألوفة، ومن الأمثلة على أصحاب هذا الأسلوب الأفراد الذين يرفضون عمل الأشياء بطريقة تقليدية، وأيضا من أمثلته الشخص الذي يبحث دائما عن البدائل والطرق غير المعروفة في حل المسائل الفيزيائية وهو الذي يحب كتابة الشعر الذي يتسم بالغرابة في المحتوى والأسلوب.

٢- الأسلوب المحافظ Conservation style

يتمسك الشخص هنا بالقواعد، والإجراءات الموجودة ويقلل من التغيير، يتجنب المواقف الغامضة كلما أمكن ذلك، ويلتزم بمواقف مشابهة في الحياة العملية والتخصصية، ويكون أسعد في بيئة منظمة معروفة مسبقاً، وعند عدم وجود النظام ربما يسعى هذا الفرد إلى خلقه، ومثال على ذلك: الطالب الذي دائما ما يسأل المعلم ما هو المتوقع منه والذي يأخذ طريقة عمل التكاليفات من زملائه، والشخص الذي يشعر بالقلق عندما يطلب أن يجرب طريقة جديدة في حصة ما لابتكار شيء ما.

هـ- المجال: Scope

ويندرج تحت المجال الأساليب الآتية:

١- الأسلوب الخارجي External style

يميل الشخص هنا إلى أن يكون انبساطياً متوجها نحو الآخرين، و لديه حس اجتماعي، ويكون علاقات اجتماعية، ويساعد في حل المشكلات الاجتماعية فهو غالبا ما يكون على وعي بما يدور بالآخرين، ويحب العمل مع الآخرين ما أمكن، لذلك فهو منفتح على الآخرين ويحب العمل لهم، ويتعامل مع الناس بكل بساطة وبدون خجل ويفضل الأعمال ذات الطابع التفاعلي مع الآخرين.

٢ - الأسلوب الداخلي Internal style

ينشغل الشخص هنا بالشؤون الداخلية، فهو يميل إلى أن يكون انطوائياً نحو المهمة، ومنعزلاً، وهو أحياناً على وعي اجتماعي أقل، يحب العمل بمفرده، وشغله الشاغل هو تطبيق ذكائه وأفكاره بعيداً عن مجال الآخرين، كما أنه لا يفضل إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين (أبو هاشم وكمال، ٢٠٠٨).

٤ - الخصائص المميزة لأساليب التفكير (في ضوء نظرية حكومة الذات العقلية).

ذكر أبو هاشم (٢٠٠٧) مجموعة من الخصائص كما يلي:

- ١- أساليب التفكير هي تفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها؛ فهناك فرق بين الطالب المبدع (القدرة) وبين رغبته في أن يكون مبدعاً (الأسلوب).
- ٢ - الأساليب لا يطلق عليها جيدة أو سيئة ولكن السؤال ما الأسلوب الأفضل لهذا الموقف، فربما ما يراه شخص أنه أسلوب جيد يراه الآخر أنه أسلوب سيء والعكس.
- ٣ - يمكن أن تكتسب الأساليب من خلال التطبيع الاجتماعي، وذلك لأن الفرد يمكن أن يكتسبها من خلال التفاعلات الاجتماعية مع البيئة من حوله، فيمكن أن يكتسبها من خلال مشاهدته لنماذج الدور فعندما يكون لدى الوالدين والمعلمين أساليب تفكير معينة فإن الأطفال يميلون لنقلها.
- ٤ - تختلف باختلاف الحياة، فالأساليب التي يفضلها الفرد في بداية حياته المهنية يمكن أن تختلف عنها عندما يرتقي إلى الوظائف العليا.
- ٥- يمكن قياسها عن طريق الاستبيانات المعدة لذلك.
- ٦- الأفضل من الأساليب في وقت ما، قد لا تكون الأفضل في وقت آخر.
- ٧- الأفضل منها في مكان ما، قد لا تكون الأفضل في مكان آخر.
- ٨- الاتفاق بين الأساليب والقدرات يخلق نوعاً جيداً من التكامل الناجح، فلا يكفي للنجاح في عمل ما أن تتوفر لدى الفرد القدرات اللازمة لأداء هذا العمل، ولكن أيضاً لابد من توفر الأساليب اللازمة له؛ فبعض الأفراد يشعرون بالإحباط في عملهم بالرغم من توفر القدرات اللازمة هذا العمل.
- ٩- الأساليب يمكن تعلمها، فإذا كانت الأساليب يمكن اكتسابها بدرجة ما من خلال التطبيع الاجتماعي فإنه يمكن أيضاً تعلمها، وإحدى هذه الطرق يكون من خلال إعطاء الأطفال أو التلاميذ المهمات التي تتطلب منهم استخدام الأساليب المراد تعليمها لهم، فعندما يستخدم الفرد أسلوباً معيناً في عدد من المهمات، فإنه سوف يميل لاستخدامه غالباً في التعامل مع المهمات الأخرى.

١٠ - اختيارات الحياة تتطلب ملاءمة الأساليب وأيضاً القدرات، أي أن اختيار الفرد للعمل يكون لأنه يتلاءم بشكل مع قدراته وأساليب تفكيره، لا لأن المجتمع والوالدين والذات الأعلى ترغب في هذا العمل.

١١ - الأفراد يكون لديهم بروفيل من الأساليب وليس أسلوباً واحداً فقط؛ حيث يميل الفرد إلى أسلوب واحد داخل كل فئة، فالشخص الذي يميل لأن يكون ابتكارياً (ذا أسلوب تشريعي) ربما يكون منظماً (ذا أسلوب تفكير هرمي) أو غير منظم (ذا أسلوب تفكير فوضوي)، وربما يميل إلى العمل مع عدد كبير من الناس (ذا أسلوب تفكير خارجي) أو يميل للعمل مع عدد قليل جداً من الناس الآخرين (ذا أسلوب تفكير داخلي).

١٢ - الأفراد يتباينون في كل من قوة تفضيلهم للأساليب ومرونتهم الأسلوبية، فقد يفضل البعض بقوة أساليب معينة، والبعض الآخر تكون لديهم تفضيلات ضعيفة لهذه الأساليب، وقد يستطيع بعض الأفراد التتقل والتحول فيما بين الأساليب بينما لا يستطيع البعض الآخر القيام بذلك.

١٣ - يخطط الأفراد لملاءمة الأسلوبية Stylistic Fit بمستويات القدرة، فالناس والمؤسسات تميل إلى إعطاء قيمة أكبر للناس والمؤسسات الأخرى التي تشبههم، فنحن نميل إلى أن نرى الآخرين الذين يشبهوننا في الأساليب في مستوى قدرة أعلى مما هو عليه في الواقع.

١٤ - الأساليب يمكن تعديلها: فلا يلتزم الأفراد بأساليب معينة إلا إذا كانوا يريدون ذلك.

١٥ - الأساليب تتغير عبر المهمات والمواقف: فالفرد الذي يميل للابتكارية في عمله وفي العديد من جوانب حياته، لن يكون ابتكارياً في كل جوانب حياته، فأسلوب التفكير الذي يظهر في مهمة ما ربما يختلف عن الأسلوب الذي يظهر في مهمة أخرى (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

٥ - العوامل المؤثرة في نمو أساليب التفكير:

وفيما يلي بعض العوامل التي قد تؤثر في نمو أساليب التفكير كما قدمها ستيرنبرج

(1997)

أ - الثقافة:

بعض الثقافات أكثر احتمالاً لأن تعزز أساليب متنوعة عن الثقافات الأخرى، على سبيل المثال: شمال أمريكا تؤكد على الخلق والإبداع وعمل أفضل الاكتشافات، وربما يؤدي ذلك إلى تعزيز أكثر نسبة للأساليب التشريعية والتقدمية على الأقل بين الكبار، والأبطال القوميون على اختلاف أنواعهم وأعمالهم في الولايات المتحدة، مثل: أديسون كمخترع، كما

أنهم يميلون غالباً إلى أن يكونوا أبطالاً من خلال إسهاماتهم التشريعية المميزة، وهناك المجتمعات الأخرى التي بطبيعتها التقليدية أكثر تركيزاً بصورة مرتفعة على الانسحاق أكثر وإتباع التقاليد، والمجتمع الذي يؤكد على الانسحاق في ضوء المحيط الاجتماعي ويقوي العادات الشائعة والتقليدية إلى درجة كبيرة جداً، ربما يصبح مجتمعاً راكداً بسبب الأساليب التي أقنع بها أعضاؤه. وفي بعض الأحيان نتساءل لماذا يكون أعضاء العديد من الديانات أو المجموعات العرقية أكثر احتمالاً للفوز بجائزة نوبل أو الجوائز الأخرى من أعضاء المجموعات الأخرى؟ نعتقد أن الأساليب هي أكثر ما نحسبه مؤثراً؛ فبعض المجتمعات تشجع نوع الأسلوب التشريعي والتقدمي والذي يكون الأفراد معه أكثر احتمالاً لأن يقدموا عملاً ابتكارياً وأن يبتكروا ويخترعوا مقابل الحصول على جوائز للإنجاز الابتكاري، وهذه الاختلافات لها تأثير كبير في نمو أساليب التفكير.

ب- الجنس (النوع):

هناك أساليب يتميز بها الذكور عن الإناث، فالذكور يتصفون بالمغامرة والتفرد والإبداع والتحرر وحب المخاطرة، بينما تتصف الإناث بالحذر والخجل والخضوع وأن اكتشافاتهن ناقصة، وهذه الصفات قد لا تعبر عن الحقيقة والواقع؛ حيث أننا نربيهم ونعدهم اجتماعياً في إطار ادراكتنا فهي قد تنتج عن أسلوب التنشئة الاجتماعي الذي يعتمد على توقع المجتمع لدور الذكر ودور الأنثى فتنتج هذه الأنماط؛ وفيما يختص بأسلوب التفكير فإن الذكور أكثر احتمالاً لأن يتم تشجيعهم للأسلوب التشريعي، الداخلي، المتحرر، في حين يتم تشجيع الإناث للأسلوب التنفيذي، الحكمي، الخارجي، المحافظ.

ج - العمر (المرحلة العمرية):

يشجع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة على الاكتشاف والابتكار فيميلون في أسلوبهم إلى الأسلوب التشريعي، ومع دخوله المدرسة ووجود الكثير من القواعد التي يجب عليهم إتباعها؛ فالمعلم هنا هو الذي يقرر ما يجب أن يفعله التلميذ أو الطالب، فيتحول إلى الأسلوب التنفيذي، فقد نرى أحياناً أن الأطفال يفقدون ابتكاراتهم في المدرسة لكن ما يفقدونه في الواقع هو أسلوب التفكير الذي يولد الأداء الابتكاري. وفي السنوات الأولى في الجامعة فإن أغلب الاختبارات تقيم القدرة على استرجاع الحقائق، فيميل أسلوب التفكير إلى الأسلوب

التفذي، فإذا تغير نظام التقيم إلى كتابة المقالات والمقارنة بين النظريات، يميل أسلوب التفكير إلى الأسلوب الحكمي، وفي المرحلة المتقدمة من الدراسات يتم إثابة وتشجيع الأسلوب التشريعي، وهكذا فنتيجة لتغير أنظمة التعزيز الاجتماعية مع مرور الزمن يتطور أسلوب التفكير من أسلوب لآخر، فالفروق لا تكون في كفاءة الفرد، بل فيما يتم إثابته خلال مراحل معينة من العمر.

د - أساليب المعاملة الوالدية:

يؤثر هذا المتغير في أسلوب تفكير الطفل، فما يشجعه الوالد ويدعمه ويثبته هو بالفعل أكثر احتمالية لأن ينعكس في أسلوب الطفل، فالوالدان يظهران العديد من الأساليب التي تنعكس بدورها على نمو أساليب التفكير لدى أطفالهم، ومن الأكثر احتمالاً تقليد الطفل لأسلوب والده الملكي لأن الوالد سيعزز الطفل الذي سيظهر نفس التفرد العقلي، في حين أن الوالد الفوضوي سيحاول يقمع ويحبط أسلوب طفله الملكي على أنه أسلوب غير مقبول . ويعتبر أسلوب الإجابة على تساؤلات الأطفال من أساليب المعاملة الوالدية المؤثرة في نمو أساليب تفكيرهم، فالوالدان اللذان يشجعان أطفالهم على طرح الأسئلة وإعطاء الفرصة لهم كلما أمكن للبحث عن الإجابات بأنفسهم، فهنا تكون أساليب التفكير التشريعية أكثر احتمالاً لأن يكتسبها أطفالهم، والأطفال أكثر احتمالاً لتنمية أسلوبهم القضائي إذا كان آباؤهم يشجعونهم على أن يكونوا من ذوي الأسلوب التقويمي فيكونوا قادرين على القيام بعمل المقارنات والتضاد والتحليل والحكم على الأشياء والطفل الذي يرى والده أو معلمه يتعامل مع القضايا العامة سيميل إلى أن يكون تفكيره كلياً شمولياً. أما الطفل الذي يجد والده يهتم بالقضايا الصغرى فسيميل إلى أسلوب التفكير المحلي. فالآباء لهم بعض التأثير على أساليب أطفالهم في التفكير وعلى شخصياتهم وإن كان هذا التأثير يسيراً.

هـ - التعليم والعمل:

يؤثر نوع العمل ونوع التعليم والمدارس المختلفة في نمو أساليب التفكير، وبصورة خاصة الوظيفة، قد تثيب وتشجع أو تقمع أساليب مختلفة تعتمد على متطلبات نفس العمل، ومعظم المدارس في أغلب أنحاء العالم تكون أكثر إثابة وتشجيعاً للأساليب التنفيذية والداخلية والمحافظة، فالمربون ينظرون إلى الأطفال على أنهم أذكاء عندما يفعلون ما يطلب منهم بطريقة جيدة، قد يؤثر العمل الذي يشغله الفرد في مستوى قدراته العقلية كما يؤثر أيضاً في أساليب تفكيره (Sternberg, 1997) .

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم استعراض الدراسات ذات الصلة بالموضوع الذي يبحثه كل متغير من متغيرات الدراسة وسوف يتم عرض هذه الدراسات وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث ويمكن تقسيمها على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت الاغتراب النفسي.

المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات.

المحور الثالث: دراسات تناولت الاغتراب وعلاقته بالقدرات العقلية.

المحور الأول: دراسات تناولت الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات.

ففي دراسة الخطيب (١٩٩١) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب والحاجات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعات المصرية بلغ عدد أفرادها (٢٤٠) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب بين الجنسين لصالح الذكور في جميع أبعاد الاغتراب عدا العزلة، والعجز، إذ لم تظهر أية فروق دالة إحصائية بين الجنسين كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين الحاجات النفسية وأبعاد الاغتراب لدى الطلبة، وقد تم التوصل إلى نموذج للتنبؤ بالاغتراب من درجات الحاجات النفسية.

وإلى دراسة القرطبي والشخص (١٩٩١) التي هدفت إلى التعرف على ظاهرة الاغتراب لدى طلاب الجامعة السعوديين وعلاقتها ببعض المتغيرات (العمر الزمني، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والتحصيل الدراسي) لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٣٨٢) طالباً من طلاب جامعة الملك سعود وأشارت النتائج إلى أن نسبة ٢٥% من أفراد العينة يعانون من الاغتراب، ولا توجد علاقة بين عمر الأفراد والشعور بالاغتراب، ولا توجد كذلك علاقة بين المستوى الدراسي أو التخصص الأكاديمي والشعور بالاغتراب.

وإلى دراسة المالكي (١٩٩٥) والتي هدفت إلى التعرف على ظاهرة الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٧٣٥) طالباً وطالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في ظاهرة الاغتراب، وبعد فقدان الشعور بالانتماء، والعجز، وعدم الإحساس بالقيمة، وفقدان الهدف، وفقدان المعنى لصالح الطالبات، وفي بعد الالتزام بالمعايير لصالح الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات العلمية والأدبية في ظاهرة الاغتراب لدى أفراد العينة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في ظاهرة الاغتراب وأبعادها تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في ظاهرة الاغتراب تبعاً لنوع السكن، والحالة الاجتماعية، وعدم وجود علاقة بين الاغتراب والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي لدى الطلاب والطالبات.

وفي دراسة الجماعي (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب والتوافق النفسي لدى الطلاب اليمنيين والعرب ذكوراً وإناثاً في مختلف التخصصات (علمي- أدبي) لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٣٥١) طالباً وطالبة من بعض الجامعات اليمنية الحكومية والأهلية أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الاغتراب والتوافق النفسي لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة اليمنيين الأكثر اغتراباً والأقل اغتراباً في التوافق النفسي لصالح الطلبة الأقل اغتراباً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة اليمنيين والطلبة العرب على مقياس الاغتراب الكلي وأبعاد الاغتراب (اللامعنى، والعزلة الاجتماعية، واللامعيارية والعزلة الفكرية، والاغتراب عن الذات) ودرجة الطلبة ذوي التخصصات العلمية والأدبية على مقياس الاغتراب الكلي ودرجتهم على بقية أبعاد الاغتراب. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب التخصصين الأدبي والعلمي لصالح طلاب القسم الأدبي على بعد الاغتراب عن الذات.

ودراسة خليل (٢٠٠٣) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاغتراب والصحة النفسية، كما هدفت إلى معرفة الفروق في الاغتراب والصحة النفسية، لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٦٠٠) طالبا وطالبة من مدارس وجامعات محافظة غزة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في (العداوة-البرانونيا التخيلية) لصالح طلبة الكليات المختلطة، كما توجد فروق في (الحساسية التفاعلية-قلق الخواف-الذهانية) لصالح طلبة الأحزاب الوطنية، وكذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الاغتراب والصحة النفسية، وأيضاً توجد علاقة بين الاغتراب وكل بعد من أبعاد الصحة النفسية.

وفي دراسة سنان (٢٠٠٣) التي هدفت إلى الكشف عن الفرق في كل من الاغتراب النفسي والقلق العام بين المستخدمين وغير المستخدمين للانترنت. لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٥٦٠) طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مستخدمات الانترنت وغير المستخدمين في الاغتراب النفسي لصالح مستخدمات الانترنت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة تبعاً لمتغير السن في الاغتراب النفسي لدى مستخدمات الانترنت، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المستويات الدراسية الأربع في الاغتراب النفسي لدى مستخدمات الانترنت حيث إن طالبات المستوى الأول أعلى في الاغتراب النفسي مقارنة بباقي

المستويات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة تبعاً لمتغير عدد ساعات استخدام الانترنت في الاغتراب النفسي وذلك لصالح مجموعة مستخدمي الانترنت حيث حصلن على درجة أعلى في الاغتراب النفسي.

ودراسة الضبيع وآل سعود (٢٠٠٤) التي هدفت إلى بحث مشكلة الاغتراب لدى عينة من طالبات الجامعة السعودية في ضوء عصر العولمة لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٢٠٣) طالبة من جامعة الملك سعود بالرياض وقد أشارت النتائج إلى تصدر الإحساس باللامعنى قمة مصادر الاغتراب لدى الطالبات ثم الإحساس بالعجز، والعزلة الاجتماعية، واللامعيارية، وقد تم تفسير هذه العوامل في ضوء متغيرات العصر ومتطلبات العولمة وضغوطها وخاصة على الدول النامية والعالم العربي والإسلامي.

وفي دراسة العقيلي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين ظاهرة الاغتراب والأمن النفسي لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٥١٧) طالباً، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين ظاهرة الاغتراب المتمثلة في (الشعور بعدم الانتماء، وعدم الالتزام بالمعايير، والعجز، وعدم الإحساس بالقيمة، وفقدان الهدف، وفقدان المعنى، ومركزية الذات) والشعور بالطمأنينة النفسية لدى الطلاب، مما يدل على أنه كلما زاد الاغتراب كلما قلت الطمأنينة النفسية لدى الطلاب بنسبة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الاغتراب والمتمثلة في الدرجة الكلية لأبعاده: (الشعور بعدم الانتماء، عدم الالتزام بالمعايير، العجز، عدم الإحساس بالقيمة، فقدان الهدف، فقدان المعنى، مركزية الذات) لدى الطلاب تبعاً للصفوف الدراسية، ونوع السكن، والحالة الاجتماعية، والعمر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في ظاهرة الاغتراب لدى الطلاب تبعاً للتخصص الأكاديمي.

وفي دراسة إبراهيم (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين وعي المراهقين لبعض التغيرات العالمية والشعور بالاغتراب لديهم. لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة عين شمس، أشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة الشعور بالاغتراب لدى طلاب الكليات النظرية عن طلاب الكليات العلمية حيث يقل الشعور بالاغتراب لديهم. كذلك أشارت إلى أن الشعور بالاغتراب لدى المراهقين يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات لدى المراهق تتمثل في ضعف علاقته بالآخرين، ويصبح غريباً عن العالم وعن نفسه وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى الوعي لديه.

وفي دراسة أجراها ديليفابرو (Delfabbro, 2006) والتي هدفت إلى البحث في

ظاهرة الاغتراب النفسي وعلاقته بمتغيرات نفسية أخرى كتقدير الذات والتمرد والتوافق النفسي لدى طلاب المدارس الثانوية في أستراليا أشارت النتائج إلى أن هناك نسبة مرتفعة من هؤلاء الطلاب كانوا يمارسون بعض سلوكيات التمرد بسبب ظاهرة الاغتراب النفسي والاجتماعي ومن هذه السلوكيات لعب القمار وتعاطي المخدرات وشرب الخمر والقيام ببعض أعمال العنف والعداء في المدارس.

وأجرى المحمداوي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاغتراب والتوافق النفسي لدى الجاليات العراقية في السويد، والفروق في الاغتراب وفقاً للمتغيرات التالية (الجنس- الحالة الاجتماعية- العمر الزمني- عدد سنوات الغربة- التحصيل الدراسي) لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٣٠٠) فرداً من الجالية العراقية المقيمة في السويد، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب والتوافق النفسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب على متغير الجنس لصالح الذكور، وعلى متغير الحالة الاجتماعية لصالح العزاب، وعلى متغير العمر الزمني لصالح الفئة العمرية الصغيرة، وعلى متغير عدد سنوات الغربة لصالح الفترة الزمنية القصيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب على متغير التحصيل الدراسي لصالح ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

وفي دراسة كنعان (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تحديد مشكلات الشباب الجامعي المعاصرة وبيان أسبابها والوقوف عند نظرتهم نحو مفهوم الهوية الثقافية لدى عينة بلغ عدد أفرادها (٤٦١) طالب وطالبة في جامعة دمشق بمختلف تخصصاتهم العلمية والإنسانية، وأشارت النتائج إلى أن أسباب هذه المشكلات يعود بعضها إلى جوانب عدة منها: الأسرة والجنس والمهنة والهوية والإدمان والاعتراب واللامبالاة، كما بينت مصادر القلق لدى الشباب التي تعود إلى مظاهر عدة منها عدم الثقة بالنفس والظروف الاقتصادية السيئة وقلة فرص العمل، وقد تكون موافقة (٥٤.٤٥%) على عدّ الاغتراب أحد أسباب المشكلات، دليلاً على معاناة كثير من الشباب من الاغتراب داخل أسرهم، وقد يمتد هذا الاغتراب ليشمل الوطن وليكون بذلك السبب الرابع وراء مشكلات الشباب.

وفي دراسة حمام والهويش (٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن ما تتركه البطالة من آثار نفسية لدى خريجات الجامعة العاطلات عن العمل وذلك من خلال قياس مستوى الاغتراب النفسي وتقدير الذات لديهن وبمقارنتهن بخريجات الجامعة العاملات، كذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي وتقدير الذات، على عينة بلغ عدد أفرادها (٤٠٥) طالبة من الجامعات السعودية وأشارت النتائج إلى معاناة الخريجات العاطلات اللاتي مضى

على تخرجهن أكثر من ثلاث سنوات من ارتفاع في مستوى الاغتراب النفسي وتدني في تقدير الذات لدى الخريجات العاطلات أكثر من اللاتي مضى على تخرجهن أقل من ثلاث سنوات.

وفي دراسة أجراها كونور (Conor, 2011) هدفت إلى البحث في الضغوطات التي تسبب الاغتراب النفسي لدى طلاب المدارس والجامعات في أيرلندا لدى عينة عشوائية من طلاب المدارس والجامعات بلغ عدد أفرادها (١٥٤) طالباً وأشارت النتائج إلى أن هناك العديد من الاجتهادات والضغوطات التي تسبب الاغتراب النفسي لدى الطلاب ومنها: تعاطي المخدرات، والقيام بالجرائم، وتدهور العلاقات الأسرية، ونقص المودة وروابط الألفة بين الآخرين، وضعف الروابط الدينية، ونقص الموارد المادية، وأعمال العنف والعداء بين الطلاب وسوء المعاملة من قبل المعلمين في المدارس والجامعات وغيرها من الاضطرابات التي تسبب الاغتراب النفسي عند الطلاب من الناحية الذاتية، والاجتماعية والاقتصادية.

وفي دراسة جلال (Jalal, 2011) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الشعور بالاغتراب الاجتماعي والذاتي وأثره على الحالة الصحية على عينة من طلاب المدارس في السويد بلغ عدد أفرادها (446) طالباً، أظهرت النتائج أن هنالك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى الاغتراب الذاتي والاجتماعي لدى الطلاب ومنها، تعرضهم لحالات المراهقة في أعمارهم، والمشاكل الأسرية والاجتماعية، وبعض العوامل الاقتصادية. وأن تعرض الطلاب لمثل هذه الضغوطات تؤدي إلى ظهور العديد من المشاكل الصحية والعقلية لديهم.

وفي دراسة أجراها عرب ناز (Arab Naz, 2011) التي هدفت إلى البحث في آثار العقاب البدني على الحالة النفسية لدى طلاب المدارس وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة عشوائية من طلاب المدارس في باكستان بلغ عددهم (360) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن هناك العديد من الآثار النفسية والصحية والاجتماعية وغيرها تؤدي إلى تطوير ظاهرة الاغتراب النفسي والاجتماعي لدى الطلاب بسبب العقاب البدني والأذى الجسدي لهم. كما أشارت إلى ضرورة الحد من أسلوب العقاب البدني للطلاب في المدارس.

التعليق على دراسات المحور الاول:

أشارت بعض الدراسات كدراسة (القريطي والشخص، ١٩٩١؛ والخطيب، ١٩٩١؛ خليل، ٢٠٠٣) إلى انتشار الاغتراب النفسي وأبعاده بين الطلاب وعزت بعض الدراسات مثل

دراسة ديليفابرو (Delfabbro, 2006) إلى أن تعاطي المخدرات ولعب القمار والعنف داخل المدارس يؤدي إلى زيادة شعور الطلاب بالعزلة الاجتماعية، والعجز واللامبالاة، كما أشارت دراسة (الجماعي، ٢٠٠٠) إلى العلاقة السلبية بين الاغتراب والتوافق النفسي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الاغتراب والصحة النفسية كما في دراسة (خليل، ٢٠٠٣) وأشارت نتائج دراسة (العقيلي، ٢٠٠٤) إلى ارتباط الشعور بالطمأنينة النفسية بالاغتراب مما يدل على أنه كلما زاد الاغتراب كلما قلت الطمأنينة النفسية، وأشارت دراسة جلال (Jalal, 2011) إلى بعض الأسباب التي تؤدي إلى الاغتراب الذاتي والاجتماعي وذكر منها حالات المراهقة والمشاكل الأسرية والاجتماعية والاقتصادية، كما أكدت دراسة عرب ناز (Arab Naz, 2011) على أن العقاب الجسدي يؤدي إلى العديد من الآثار النفسية والصحية والاجتماعية مما يؤدي إلى الاغتراب.

كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (القريطي والشخص، ١٩٩١م؛ المالكي، ١٩٩٥؛ الجماعي، ٢٠٠٠) إلى عدم وجود علاقة بين المستوى الدراسي أو التخصص الأكاديمي والشعور بالاغتراب. وأشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب بين الجنسين لصالح الذكور في جميع أبعاد الاغتراب كما في دراسة (الخطيب، ١٩٩١؛ المحمداوي، ٢٠٠٧).

المحور الثاني: دراسات تناولت أساليب التفكير وبعض المتغيرات.

ففي دراسة جريجورنكو وستيرنبرج (Grigorrenko & Sternberg, 1997) التي هدفت إلى التحقق من الصدق التنبؤي لقائمة أساليب التفكير في ضوء بعض القدرات العقلية ومستوى الأداء الأكاديمي، على عينة مكونة من (199) طالباً وطالبة بالمدارس العليا للمتفوقين بالولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، بينما وجد ارتباط سالب دال بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن القدرات العقلية.

وفي دراسة نورا (Nora, 2000) التي هدفت إلى التعرف على فوائد أساليب التفكير في انعكاسها حول الأداء المدرسي لدى عينة قوامها (195) طالباً من طلاب المدارس الثانوية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أساليب التفكير والتحصيل والتي تتصل بإدارة مهام التعليم والدرجات المرتفعة في التحصيل وفعالية إدارة الوقت.

ودراسة زهانج وستينبرج (Zhang & Sternberg, 2000) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقات المتداخلة بين نموذج ببجز لأساليب التعلم ونموذج ستيرنبرج لأساليب التفكير لدى عينة مكونة من (854) طالباً وطالبة بالجامعة، أشارت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التففيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وأساليب التفكير (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق، وأساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي، وخلص الباحثان إلى أن أساليب التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرج غير متميزة عن أساليب التعلم عند ببجز.

ودراسة برناردو وزانج (Bernardo & Zhang, 2002) التي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الفلبينيين، وتكونت العينة من (429) طالباً وطالبة بالجامعة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التففيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي، الفوضوي، الداخلي) والتحصيل الدراسي.

ودراسة السبيعي (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تحديد علاقة أساليب التفكير باتخاذ القرار لدى عينة من مديري الإدارات الحكومية في محافظة جدة، على عينة بلغ عدد أفرادها (109) من مديري الإدارات الحكومية، وأشارت النتائج إن أساليب التفكير المفضلة لدى العينة هي الأسلوب التحليلي ثم المثالي، وأشارت أيضاً إلى جود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين اتخاذ القرار والتفكير الواقعي والتحليلي، ووجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التفكير التركيبي واتخاذ القرار، كما توجد علاقة موجبة غير دالة مع التفكير المثالي، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة غير دالة بين اتخاذ القرار والتفكير العملي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في أساليب التفكير واتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الدراسة (العمر-التخصص-المستوى التعليمي-الخبرة).

ودراسة زهانج (Zhang, 2002) التي هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير بأنماط التفكير والأداء الأكاديمي وتكونت العينة من (212) طالباً وطالبة بالجامعة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة بين التحصيل الأكاديمي وأساليب التفكير (العالمي، المتحرر)، بينما كانت العلاقة موجبة دالة مع أسلوب التفكير المحافظ.

وفي دراسة (Zhang, 2004) التي تناولت مدى مساهمة أساليب التفكير في الإنجاز الدراسي، لدى عينة بلغ عدد أفرادها (250) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: إن استخدام الأسلوب الهرمي من قبل بعض الطلاب ساهم في تحسين مستوى التحصيل في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، أما الذين يستخدمون الأسلوب القضائي فقد دل ذلك على تحسن في مستوى تحصيلهم في العلوم

الطبيعية، أما الأسلوب الملكي فقد ساهم في تحسين إنجاز الطلاب في مجال التصميم والتقنية وهذا يشير إلى أن أساليب التفكير لابد أن تؤخذ بعين الاعتبار من قبل المدارس.

وكذلك دراسة النعيمات (٢٠٠٦) التي هدفت إلى الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس والتخصص والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (584) طالباً وطالبة، استخدم الباحث مقياس هاريسون وبرامسون لأساليب التفكير وأشارت النتائج إلى أنّ الطلبة يفضلون أسلوب التفكير الواقعي، وكان أقل أساليب التفكير تفضيلاً هو أسلوب التفكير التركيبي وبيّنت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد أساليب التفكير والتحصيل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

ودراسة (Albaili, 2007) التي هدفت إلى فحص الاختلافات في أساليب التفكير بين أصحاب التحصيل المنخفض والمرتفع من طلبة الكليات العليا في الإمارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالب من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة، صنفوا إلى ثلاث مجموعات استناداً إلى مستوى إنجازهم، الأولى: تكونت من الطلاب أصحاب المستوى المنخفض بواقع (63) طالب، الثانية: أصحاب المستوى المتوسط بواقع (98) طالب، الثالثة: أصحاب المستوى العالي بواقع (67) طالب، وأشارت النتائج بأن الطلاب أصحاب التحصيل المنخفض أحرزوا أقل الدرجات في أساليب التفكير (التففيدي، المحلي، الفوضوي، المحافظ، الداخلي)، فيما كانت درجاتهم أعلى في أساليب التفكير (التحرري، الأقلّي، التشريعي)، وكشف تحليل التباين أن الأسلوبين (التففيدي والمحافظ) من أكثر الأساليب التي ميزت بين الطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض وأقرانهم ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

ودراسة المنصور (٢٠٠٧) هدفت إلى الكشف عن العلاقة المختلفة بين بعض أساليب التفكير السائدة والأداء على مقياس حل المشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، على عينة (100) طالب وطالبة، أظهرت النتائج: إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب التفكير والتي يستخدمها التلاميذ ومستوى الأداء لديهم على مقياس حل المشكلات، كما أنه لا توجد علاقة بين بعض أساليب التفكير (التركيبي- النموذجي- التحليلي) لدى أفراد عينة البحث تعزى إلى متغير الجنس، إضافة إلى عدم وجود فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة أبو هاشم وكمال (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم والتفكير المميزة لدى طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من (318) طالباً وطالبة،

وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكفي - التقاربي - الاستيعابي - التباعدي)، وبعض أساليب التفكير (التشريعي - التنفيذي - الحكمي - العالمي - المحلي - المتحرر - المحافظ - الهرمي - الملكي - الأقلّي - الفوضوي - الداخلي - الخارجي) لدى طلبة الجامعة، كما أن أسلوب التعلم الاستيعابي وأساليب التفكير التشريعي والخارجي الأكثر تمييزاً للمستويات التحصيلية المرتفعة للطلبة، ويمكن التنبؤ من أساليب التفكير (التشريعي - الملكي - الهرمي) بالمستويات التحصيلية للطلبة.

وفي دراسة شبانكاره (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير وعلاقتها بالتميز في الأداء الفني لدى الطلبة الموهوبين موسيقياً في دولة الكويت، على عينة بلغ عدد أفرادها (42) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين موسيقياً هي: الأسلوب التشريعي، فالمتحرر والخارجي ثم الهرمي والحكمي وأخيراً المحافظ، وإنّ أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المرتفع هي: الأسلوب التشريعي، فالحكمي ثم المتحرر والخارجي، وأخيراً المحافظ، وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المتوسط هي: الأسلوب الهرمي، فالليبرالي والخارجي، ثم التشريعي والمحافظ وأخيراً التنفيذي، واختلفت أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف الجنس.

وفي دراسة وقّاد (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية، والعلاقة بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف، ومعرفة الفروق بين كل من أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف تبعاً للتخصص والعمر والمستوى الدراسي. لدى عينة بلغ عدد أفرادها (1760) طالبة من جامعة أم القرى بمكة المكرمة، أشارت النتائج إلى أنّ الأسلوب (العالمي) في التفكير هو الأكثر شيوعاً بين أفراد عينة الدراسة، كذلك وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير (القضائي، والأقلّي، والهرمي، والمحلي)، وفي أساليب التعلم (التمثلي، والتقاربي، والتكفي)، وتوجهات الهدف لصالح التخصصات العلمية، وفي أساليب التفكير (الملكي، والمحافظ) لصالح التخصصات الأدبية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير وأساليب التعلم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

ودراسة بوعوانه (Bawaneh, 2011) التي هدفت إلى تحديد أنماط التفكير لدى طلاب المدارس في الأردن. لدى عينة بلغ عدد أفرادها (170) طالب وطالبة، وأشارت النتائج أن هنالك العديد من أنماط التفكير لدى الطلاب في المدارس الأردنية ومنها: نمط التفكير الخارجي، ونمط التفكير الداخلي كما أشارت النتائج إلى أن هناك تفاوتاً واختلافاً بين أنماط التفكير عند طلاب المدارس الأردنية من كلا الجنسين، وإنّ هذه الأنماط تحدد الكيفية التي يشارك فيها الطلاب في العملية التعليمية.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

دلت الدراسات السابقة على ارتباط أساليب التفكير بأساليب التعلم كما في دراسة (وقاد، ٢٠٠٨؛ Zhang & Sternberg, 2000؛ أبو هاشم وكمال، ٢٠٠٨) وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكيفي - التقاربي - الاستيعابي - التباعدي)، وبعض أساليب التفكير (التشريعي - التنفيذي - الحكمي - العالمي - المحلي - المتحرر - المحافظ - الهرمي - الملكي - الأقلّي - الفوضوي - الداخلي - الخارجي) لدى الطلاب. كما دلت دراسة زهانج (Zhang, 2004) إن استخدام الأسلوب الهرمي من قبل بعض الطلاب ساهم في تحسين مستوى التحصيل في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، أما الذين يستخدمون الأسلوب القضائي فقد دل ذلك على تحسن في مستوى تحصيلهم في العلوم الطبيعية، أما الأسلوب الملكي فقد ساهم في تحسين إنجاز الطلاب في مجال التصميم والتقنية.

كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، بينما وجد ارتباط سالب دال بين أسلوب التفكير التنفيذي والتحصيل الدراسي وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير كما في دراسة (Albaili, 2007؛ النعيمات، ٢٠٠٦؛ Bernardo & et al, 2002؛ Grigorrenko & Sternberg, 1997؛ أبو هاشم وكمال، ٢٠٠٨). كما أشارت دراسة (شبانكاره، ٢٠٠٨) إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين موسيقياً هي: الأسلوب التشريعي، فالمتحرر والخارجي ثم الهرمي والحكمي وأخيراً المحافظ، وإن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المرتفع هي: الأسلوب التشريعي، فالحكمي ثم المتحرر والخارجي، وأخيراً المحافظ، وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المتوسط هي: الأسلوب الهرمي، فالليبرالي والخارجي، ثم التشريعي والمحافظ وأخيراً التنفيذي. واختلفت أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف الجنس كما في دراسة (شبانكاره، ٢٠٠٨؛ بوعوانه، 2011) كما أشارت دراسة (المنصور، ٢٠٠٧؛ النعيمات، ٢٠٠٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس وأشارت نتائج دراسة (السبيعي، ٢٠٠٢؛ وقاد، ٢٠٠٨؛ النعيمات، ٢٠٠٦) إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والتخصص الدراسي. وفي دراسة (Nora, 2000) أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أساليب التفكير وفعالية إدارة الوقت.

المحور الثالث: دراسات تناولت الاغتراب وبعض القدرات العقلية المختلفة:

تعددت التصميمات البحثية التي اتبعها الباحثون في دراسة العلاقة بين الاغتراب والقدرات العقلية المختلفة كـ (الذكاء - التفكير الإبداعي - الإبداع..) وفي دراسة زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 1990) التي أسفرت عن علاقة سلبية بين الإبداع والاضطراب، وأوضحا أن علاقتنا بالآخرين وتعاطفنا معهم ومشاعرنا واتحادنا معهم في علاقات حميمة يعد مصدراً للإبداع، واستشهدوا في ذلك بحيوية الظواهر الفيزيائية التي تقاوم الاغتراب والتفكك Fragmentation حيث يعمل الكل معاً: الوعي، والعقل، والمخ، والجسم، والهوية.. الخ (Zohar & Marshall, 1990) نقلاً عن: (خليفة، ٢٠٠٣/أ، ٢٥٦).

وفي دراسة عثمان (١٩٩١) والتي هدفت إلى بحث مدى انتشار الاغتراب بين طلاب وطالبات الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية، وتأثير متغيري الذكاء والجنس على درجات الاغتراب لديهم وكذلك دراسة العلاقة بين الاغتراب وكل من موضع الضبط والتحصيل الدراسي، على عينة بلغ عدد أفرادها (606) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي العام، وأشارت النتائج إلى انتشار أبعاد الاغتراب بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية العامة وأكثر أبعاد الاغتراب انتشاراً هو العزلة الاجتماعية، ثم العجز وقل أبعاد الاغتراب انتشاراً بين أفراد العينة هو التمرد، وكذلك وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من اللامعنى، واللامعيارية، والتشويش، والدرجة الكلية للاغتراب، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء في كل من العزلة الاجتماعية، والتشويش لصالح منخفضي الذكاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من اللامعنى، واللامعيارية، والدرجة الكلية للاغتراب لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

وفي دراسة الجعيس (١٩٩١) التي هدفت إلى التعرف على الاغتراب وعلاقته بكل من الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى عينة بلغ عدد أفرادها (133) طالباً وطالبة من كلية التجارة في جامعة أسيوط، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات منخفضي الاغتراب ومتوسطات درجات مرتفعي الاغتراب في كل من الذكاء والمستوى الاجتماعي/الاقتصادي لصالح منخفضي الاغتراب.

وبدراسة الشعراوي (١٩٩٨) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الاغتراب والمتغيرات العقلية الآتية: الذكاء (اليقظة العقلية، والقدرة على إدراك العلاقات المكانية، والتفكير المنطقي، والرياضي، والقدرة على فهم الرموز اللغوية، والدرجة الكلية) والقدرة على التفكير

الابتكار (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والدرجة الكلية) لدى عينة بلغ عدد أفرادها (304) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة عين شمس وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أبعاد الاغتراب "العزلة الاجتماعية، واللامعيارية، والعجز، واللامعنى، والتمرد" والذكاء والدرجة الكلية لابعاده لدى كل من الطلاب والطالبات.

ودراسة حسن والجمالي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين طبيعة الأفكار اللاعقلانية وبعض الاضطرابات الانفعالية المتمثلة في (الاكتئاب، وسمة القلق، وقلق الاختبار، والاعتراب) لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بلغ عدد أفرادها (٢٠٤) طالباً وطالبة وأشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً مما يدل على وجود ارتباط موجب بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الاكتئاب وسمة القلق وقلق الاختبار والاعتراب، وكذلك أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بحدوث الأفكار اللاعقلانية عند الطلبة من خلال هذه الاضطرابات.

وفي دراسة خليفة (٢٠٠٣/ب) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الاغتراب بكل من الإبداع والتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طالبات جامعة الكويت بلغ عدد أفرادها (٢٠٠) طالبة، وأشارت النتائج إلى أن الاغتراب يرتبط بالتشاؤم إيجابياً، ويرتبط بالتفاؤل سلبياً. أما الإبداع فلا يرتبط مع الاغتراب أو التفاؤل، أو التشاؤم.

وفي دراسة الحسيني (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على علاقة الاغتراب النفسي بالتفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، على عينة بلغ عدد أفرادها (١٦٥) طالباً، أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أبعاد الاغتراب النفسي وأبعاد التفكير الإبداعي، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أبعاد الاغتراب النفسي وبين درجة التحصيل الدراسي فكلما زاد الاغتراب انخفضت درجة التحصيل الدراسي، ووجود اختلاف ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاغتراب النفسي والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، ووجود اختلاف ذا دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على أبعاد الاغتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي بمعنى أن درجة الشعور بالاغتراب النفسي تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

وفي دراسة الكردوي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى قياس أثر الذكاء الوجداني للمديرين على مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى المرؤوسين بمديریات الخدمات بمحافظة الدقهلية بمصر، على عينة بلغ عدد أفرادها (٣٨٤) من المديرين و(٣٨٤) من المرؤوسين لهؤلاء المديرين، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود بعض المتغيرات

الشخصية التي تتوسط علاقة الذكاء الوجداني بمستوى الاغتراب الوظيفي وكان من أهم تلك المتغيرات النوع وعدد سنوات الخبرة، كما توصلت الدراسة إلى اختلاف مستويات الشعور بالاغتراب الوظيفي بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية باختلاف مستويات الذكاء الوجداني لدى المديرين. وأضافت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمستويات الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بدلالة مستوى الذكاء الوجداني لدى المديرين.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

أشارت دراسة (الحسيني، ٢٠٠٧) إلى وجود علاقة سلبية بين الابداع والاغتراب فكلما زاد الاغتراب قل الإبداع. وأشارت دراسة كل من (عثمان، ١٩٩١؛ الجعيص، ١٩٩١؛ الشعراوي، ١٩٩٨) إلى وجود فروق بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء على أبعاد الاغتراب لصالح منخفضي الذكاء. كما أشارت نتائج دراسة (خليفة، ٢٠٠٣/ب) إلى أن الاغتراب يرتبط بالتشاؤم إيجاباً، ويرتبط بالتفاؤل سلباً. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين الأفكار اللاعقلانية والاغتراب، وكذلك إمكانية التنبؤ بحدوث الأفكار اللاعقلانية عند الطلبة من خلال الاغتراب. كما في دراسة (حسن والجمالي، ٢٠٠٣). وفي دراسة (الحسيني، ٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أبعاد الاغتراب النفسي وأبعاد التفكير الإبداعي فكلما زاد الاغتراب انخفضت درجة التفكير الإبداعي. كما دلت نتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أبعاد الاغتراب النفسي وبين درجة التحصيل الدراسي فكلما زاد الاغتراب انخفضت درجة التحصيل الدراسي كما في دراسة (الحسيني، ٢٠٠٧؛ عثمان، ١٩٩١) ودلت نتائج دراسة (الكرداوي، ٢٠٠٨) على ارتباط الذكاء الوجداني للمديرين على مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى المرؤوسين وأضافت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمستويات الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بدلالة مستوى الذكاء الوجداني لدى المديرين.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها تميزت بالتالي:
تعددت المناهج البحثية للدراسات التي تناولت الاغتراب فقد تنوعت بين المسحية، والارتباطية، والمقارنة، والتجريبية، مما يثري الميدان البحثي لظاهرة الاغتراب.

وأجريت الدراسات في بيئات عربية مختلفة (السعودية، والأردنية، والمصرية، واليمنية، والسورية، والفلسطينية) وبيئات أجنبية مختلفة (السويد، وأستراليا، وأيرلندا). وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين الاغتراب النفسي والابداع فكلما زاد الاغتراب نقص الابداع ووجود علاقة سلبية بين الاغتراب النفسي وكل من الذكاء، والتحصيل الدراسي، والافكار اللاعقلانية، والذكاء العاطفي، كما دلت الدراسات السابقة على ارتباط أساليب التفكير بأساليب التعلم وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين بعض أساليب التعلم (التكفي - التقاربي - الاستيعابي - التباعدي)، وبعض أساليب التفكير (التشريعي - التنفيذي - الحكمي - العالمي - المحلي - المتحرر - المحافظ - الهرمي - الملكي - الأقل - الفوضوي - الداخلي - الخارجي) كما دلت دراسة زهانج (Zhang, 2004) إن استخدام الأسلوب الهرمي من قبل بعض الطلاب ساهم في تحسين مستوى التحصيل في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، أما الذين يستخدمون الأسلوب القضائي فقد دل ذلك على تحسن في مستوى تحصيلهم في العلوم الطبيعية، أما الأسلوب الملكي فقد ساهم في تحسين إنجاز الطلاب في مجال التصميم والتقنية كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي) وكل من التحصيل الدراسي، والتفكير التحليلي، والتفكير الابتكاري، بينما وجد ارتباط سالب دال بين أسلوب التفكير التنفيذي، والتحصيل الدراسي. وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب من خلال أساليب التفكير، كما أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين موسيقياً هي: الأسلوب التشريعي، والمتحرر، والخارجي، ثم الهرمي، والحكمي، وأخيراً المحافظ، وإن أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المرتفع هي: الأسلوب التشريعي، فالحكمي ثم المتحرر، والخارجي، وأخيراً المحافظ، وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي الذكاء الموسيقي المتوسط هي: الأسلوب الهرمي، فالليبرالي، والخارجي، ثم التشريعي، والمحافظ، وأخيراً التنفيذي. واختلفت أساليب التفكير لدى الطلبة باختلاف الجنس.

مما سبق يتضح لنا إلى أن العديد من الدراسات السابقة تناولت الاغتراب مع بعض المتغيرات المختلفة مثل (سمات الشخصية - بعض القدرات العقلية - بعض المتغيرات الديموجرافية) ولم يجد الباحث - على حد علمه - دراسة قرنت بين الاغتراب النفسي ومتغير أساليب التفكير رغم أهمية أساليب التفكير في معالجة المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها الفرد وتنعكس على نفسيته.

وخاصة إذا علمنا أن النتيجة المتفق عليها بين الأخصائيين النفسيين في أن الفروق المختبرة في القدرات تفسر حوالي ٢٠% من التباين بين الطلاب في الأداء المدرسي، وأن بقية

التباين غير المفسرة في هذا الأداء أي حوالي ٨٠% يمكن أن تلعب أساليب التفكير دوراً في تفسيره (ستيرنبرج، ٢٠٠٤).

فجاءت هذه الدراسة لإيجاد العلاقة بين الاغتراب وأساليب التفكير في محاولة لسد هذه الفجوة كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة وسوف يتم توضيحها بالتفصيل عند مناقشة النتائج.

فروض الدراسة:

- ١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاغتراب النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي والتخصص (أدبي - علمي).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة
مجتمع الدراسة
عينة الدراسة
أدوات الدراسة
إجراءات الدراسة
الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة وإجراءاتها، وكذلك وصف لمجتمع وعينة الدراسة، وكيفية اختيار العينة، والأدوات التي تم استخدامها في الدراسة، وإجراءات التطبيق الميداني، والمعالجة الإحصائية المتبعة في تحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي، المقارن) حيث إنه أكثر ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة المستهدف "Target Population" من مجمل طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية للبنين بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٢٣٨) طالباً، موزعين على (١٠٣٤) طالب علمي - ٢٠٤ طالب أدبي) وفق السجلات الرسمية لمكتب التربية والتعليم بالخبر خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١١-٢٠١٢م. ويبين الجدول (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والتخصص الدراسي.

جدول (٢)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المدرسة والتخصص الدراسي

م	اسم المدرسة	عدد الفصول		عدد الطلاب		المجموع
		علمي	أدبي	علمي	أدبي	
١	الخبر	٤	١	١٣٥	٣٥	١٧٠
٢	الثقة	٥	١	١٥٨	٣٦	١٩٤
٣	اليقوبي	٣	١	٨٨	٢٢	١١٠
٤	طبية	٣	١	٨٤	٣٨	١٢٢
٥	ابن سينا	٤	١	١٠٩	٢٥	١٣٤
٦	الفضل بن الربيع	٣	—	٨٧	—	٨٧
٧	الكسائي	٥	٢	٢٠٢	٤٨	٢٥٠
٨	الخزامي	٢	—	٤٨	—	٤٨
٩	ابن مبارك	١	—	١٩	—	١٩
١٠	جبل النور	٢	—	٦٦	—	٦٦
١١	عبد الرحمن القاسم	١	—	٣٨	—	٣٨
	المجموع	٣٣	٧	١٠٣٤	٢٠٤	١٢٣٨

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة (٢٦١) طالباً بمتوسط عمري (١٨,١٥) وانحراف معياري قدره (٠,٨٦)، موزعين على (١٨٩ طالب علمي - ٧٢ طالب أدبي) حيث تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية العنقودية Cluster Random Sample من مرحلتين، إذ تم في البداية اختيار المدارس وهي (ثانوية الخبر - ثانوية اليقوبي - ثانوية ابن سينا - ثانوية الكسائي) حيث كانت وحدة المعاينة Sampling units هي المدرسة، وبعد ذلك تم اختيار الصفوف الدراسية - وكانت وحدة المعاينة هي الشعبة الصفية - على افتراض أن أفراد العنقود الواحد متجانسون والجدول (٣) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والتخصص الدراسي.

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة والتخصص الدراسي

المدرسة	علمي	أدبي	المجموع
الخبر	٤٣	١٩	٦٢
اليقوبي	٤٨	١٨	٦٦
ابن سينا	٤٨	١٧	٦٥
الكسائي	٥٠	١٨	٦٨
المجموع	١٨٩	٧٢	٢٦١

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

١. مقياس الاغتراب النفسي: (الضبع وآل سعود، ٢٠٠٤)
٢. قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991)
- ترجمة أبو هاشم (٢٠٠٧).
٣. السجلات والكشوف الدراسية.

أولاً: مقياس الاغتراب النفسي:

تم اختيار هذا المقياس لأنه مقنن على المجتمع السعودي، ويضم أبعاداً تتفق عليها اغلب الدراسات التي اهتمت بالاغتراب كدراسة الحسيني (٢٠٠٧) ودراسة الضبع وآل سعود (٢٠٠٤) ودراسة علي (٢٠٠٨) كما أن حجم الاختبار معقول إلى حد بعيد. ويتكون المقياس من (٥٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: العزلة الاجتماعية، اللامعيارية، والعجز، واللامعنى، كما هي موضحة بالجدول (٤). ولقد صيغت خيارات الإجابة على البنود بطريقة ليكرت من خمسة خيارات هي: (أوافق - أوافق إلى حد ما - لا أدري - لا أوافق إلى حد ما - لا أوافق أبداً) وقام الباحث بتعديل صياغة بعض العبارات من صيغة المؤنث إلى صيغة المذكر لتناسب عينة الدراسة ويتم التصحيح بحيث تُعطى الخيارات السابقة درجات بالترتيب التنازلي (٥-٤-٣-٢-١)، ما عدا العبارتين (٣-٣٠) فقد صيغت بطريقة سالبة وتصحان بطريقة عكسية وجدول (٤) يبين توزيع بنود مقياس الاغتراب النفسي على الأبعاد.

جدول (٤)

توزيع بنود مقياس الاعترا ب النفسي على الأبعاد

البعد	البنود التي اشتمل عليها البعد
العزلة	١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٣٢-٣٤-٤٤-٤٧-٥١-٥٥
اللامعيارية	٢-١٧-٢٣-٢٦-٢٨-٣٣-٤٢-٤٥-٤٨-٥٢-٥٦
العجز	٣-٥-٨-١١-١٤-٢٠-٢٤-٢٩-٣٦-٣٨-٤٠-٤٣-٤٦-٤٩-٥٣-٥٧
اللامعنى	٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٧-٣٠-٣١-٣٥-٣٧-٣٩-٤١-٥٠-٥٤-٥٨

ثبات و صدق المقياس في الدراسة الأصلية:

فيما يلي توضيح طرق التحقق من الثبات والصدق التي اتبعتها معدة المقياس:

أ. ثبات المقياس:

تم استخراج دلالات ثبات المقياس من خلال التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم المقياس إلى قسمين (فردى وزوجى)، وبلغت (٠,٨٨) كما تم حساب معامل الثبات بواسطة معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach'Alpha) حيث بلغت (٠,٨٦).

ب. صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الأصلية باستخدام عدة طرق:

١. صدق المحتوى: حيث عُرض المقياس بصورته الأولية على عشرة من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس في جامعة الملك سعود وتم الإبقاء على البنود التي أجمع (٨٠%) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها ووضوحها.
٢. الارتباط الداخلي: تم من خلال حساب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة مع الدرجة الكلية للمحور الفرعى ومع الدرجة الكلية للمقياس واتضح أن غالبية معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يؤكد الاتساق الداخلى لبنود المقياس.
٣. الصدق العاملى: حيث تم حساب العوامل التي تشبعت عليها بنود المقياس فأُسفرت نتائج التحليل عن (٤) عوامل ساهمت بنسبة (٧٤,٢%) في التباين الكلى المفسر مما يشير إلى أن بنود المقياس صادقة وروعى ألا يقل الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح وفقاً لمحك كايزر.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق البناء - التكوين:

تم حساب معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس فيما بينها، وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول (٥).

جدول (٥)

معاملات ارتباط أبعاد مقياس الاغتراب النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	البعد
**٠,٨٩	العزلة الاجتماعية
**٠,٧٥	اللامعيارية
**٠,٨١	العجز
**٠,٨٩	اللامعنى

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، ومما سبق يتضح أن مقياس الاغتراب النفسي يتمتع بصدق جيد.

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس فقد استخدمت الدراسة طريقتين؛ الأولى: طريقة ثبات الاستقرار بالإعادة، والثانية: الثبات وفق معامل كرونباخ ألفا.

١. ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار: قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة (ثانوية اليعقوبي) مؤلفة من (٤٠) طالباً، وبمتوسط عمري (١٧,٧٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٣) وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وبعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق ويوضح جدول رقم (٦) معاملات ثبات الاستقرار، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢. الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٤) للعينة ككل باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والجدول (٦) يبين نتائج معامل الثبات لجميع أبعاد المقياس، وقد كانت جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

جدول (٦)

معاملات ثبات مقياس الاغتراب النفسي

البعد	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات الاستقرار بالإعادة
العزلة الاجتماعية	٠,٨٧	**٠,٧٤
اللامعيارية	٠,٧٥	**٠,٥٣
العجز	٠,٨٧	**٠,٦٩
اللامعنى	٠,٨٥	**٠,٦١
الدرجة الكلية	٠,٩٤	**٠,٦٩

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

ثانياً: قائمة أساليب التفكير إعداد ستيرنبرج وواجر (Sternberg & Wagner, 1991) وتقيس هذه القائمة ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير هي: (التشريعي - التنفيذي - الحكمي - الملكي - الهرمي - الأقلّي - الفوضوي - العالمي - المحلي - الداخلي - الخارجي - المحافظ - المتحرر)، وقد قام أبو هاشم (٢٠٠٧) بترجمة وإعداد القائمة باللغة العربية على عينة من البيئة السعودية بلغ حجمها (٥٣٧) طالباً من مختلف كليات جامعة الملك سعود بالرياض، وتكونت القائمة في صيغتها النهائية من (٦٥) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، وهي من نوع التقرير الذاتي التي يسأل فيها الأفراد عن طريقة تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس تقدير سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا اعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) وتعطي الدرجات (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل أسلوب تفكير) على حده. ويشير أبو هاشم (٢٠٠٧) إلى أنه يمكن تقسيم سلم الاستجابة إلى قسمين الأول عدم الانطباق اقل من (٥) ويميز الذين لا يملكون الأسلوب، والثاني الانطباق (٥) فأكثر ويميز الذين يملكون الأسلوب، وحيث أن عدد البنود في كل

أسلوب (٥) بنود فان الدرجة الخام (أقل من ٢٥) تعني أن الشخص لا يمتلك أسلوب التفكير، بينما الدرجة الخام (٢٥ فأكثر) تعني انه يمتلك أسلوب التفكير.

وقد قام (العنزي، ١٤٣٠) بتعديل مستويات الاستجابة من سبعة مستويات" لا تنطبق عليك إطلاقاً- لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة- لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة- لا تستطيع أن تحدد- تنطبق عليك بدرجة صغيرة- تنطبق عليك بدرجة كبيرة-تنطبق عليك تماماً" إلى خمس مستويات هي "دائماً (٥)- غالباً (٤)- أحياناً (٣)- نادراً (٢) - أبداً (١)" حيث ذكر أن البديل "تنطبق عليك بدرجة كبيرة" هو تكرار لمعنى البديل "لا تنطبق عليك بدرجة صغيرة". كما أن البديل "تنطبق عليك بدرجة صغيرة" هو تكرار لمعنى البديل "لا تنطبق عليك بدرجة كبيرة"، وحتى لا يتشتت ذهن المفحوص بين البدائل المتشابهة السابقة تم حذف البدائل المتكررة. كما تمت إعادة صياغة بدائل الاستجابة بصورة مشابهة إلى بدائل الاستجابة في المقياس الآخر المستخدم في الدراسة. وتبعاً لذلك تم تعديل سلم الاستجابة ليصبح الانطباق أكثر من (٣) وعدم الانطباق (٣) فأقل وحيث إن عدد البنود في كل أسلوب (٥) وعدد الاستجابات (٥) استجابات فان الدرجة الخام (٥ - ١٥) تعني أن الشخص لا يمتلك أسلوب التفكير. بينما تعني الدرجة الخام (١٦ - ٢٥) أن الشخص يمتلك أسلوب التفكير.

صدق وثبات القائمة في الدراسة الأصلية:

أ. صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وتوصلت النتائج إلى تشبع أساليب التفكير على خمسة عوامل بالرغم من اختلاف العينات التي طبقت عليها القائمة، بالإضافة إلى اختلاف ترتيب الأساليب على العوامل، ويشير أبو هاشم (٢٠٠٧) إلى إن ذلك يحقق مبدأ من مبادئ نظرية ستيرنبرج وهو أن الأساليب الأفضل في مكان قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، وأن الأساليب تكتسب من خلال التطبع الاجتماعي ويعكس هذا الوضع التربوي والتنشئة الاجتماعية للطلاب في البيئة السعودية. ثم استخدم أبو هاشم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من بنية أساليب التفكير، وذلك عن طريق اختبار نموذج العوامل الخمسة الكامنة لدى عينة البحث، وبناء على نتائج التحليل الاستكشافي تم افتراض أن جميع الأساليب تنظم حول خمسة عوامل كامنة وباستخدام مؤشرات حسن المطابقة فقد أشارت النتائج إلى صدق هذا النموذج حيث حققت مؤشرات حسن مطابقة مقبولة إلى درجة كبيرة. كما قام بحساب مصفوفة الارتباط بين الاختبارات الثلاثة عشر لأساليب التفكير: وقد دلت مصفوفة الارتباط على معاملات ارتباط موجبة ودالة بين جميع الأساليب الثلاثة عشر، وتم حساب

معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه وقد اتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي إليه داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ب. ثبات القائمة:

للتأكد من الثبات قام أبو هاشم (٢٠٠٧) بحساب ثبات كل أسلوب على حدة باستخدام معامل كرونباخ ألفا وطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلتى سبيرمان- براون، وجتمان، وقد اتضح أن قيم معاملات الثبات لجميع أساليب التفكير مقبولة، حيث انحصرت قيم الثبات باستخدام معامل ألفا بين (٠,٥٣) للأسلوب الملكي، (٠,٧٣) للأسلوب المتحرر، وباستخدام معادلة سبيرمان- براون كانت قيم الثبات بين (٠,٤٩) للأسلوب الملكي، (٠,٦٨) للأسلوب الهرمي، وباستخدام معادلة جتمان كانت بين (٠,٥١) للأسلوب الملكي، (٠,٧٠) للأسلوب الخارجي.

ثبات القائمة في الدراسة الحالية:

للتحقق من ثبات المقياس فقد استخدمت الدراسة طريقتين؛ الأولى: طريقة ثبات الاستقرار بالإعادة، والثانية: الثبات وفق معامل كرونباخ ألفا.

١. ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار: قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة (ثانوية يعقوبي) مؤلفة من (٤٠) طالباً، وبمتوسط عمري (١٧,٧٣) وانحراف معياري قدره (٠,٩٣) وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وبعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق ويوضح جدول رقم (٧) معاملات ثبات الاستقرار، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢. الثبات بطريقة كرونباخ ألفا: وقد كانت جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد، والجدول (٧) يبين نتائج معامل الثبات لجميع أساليب التفكير.

جدول (٧)

معاملات ثبات مقياس أساليب التفكير

الأسلوب	ثبات كرونباخ ألفا	ثبات الاستقرار بالإعادة
التشريعي	٠,٧١	**٠,٧٥
العالمي	٠,٤٩	**٠,٨٠
المحافظ	٠,٤٤	**٠,٥٤
الأقلي	٠,٧١	**٠,٧١
التنفيذي	٠,٧٤	**٠,٥٨
المحلي	٠,٥٦	**٠,٥٧
الهرمي	٠,٦٩	**٠,٥٩
الفوضوي	٠,٣١	**٠,٦٧
الحكمي	٠,٧٦	**٠,٧٠
المتحرر	٠,٧٥	**٠,٥٥
الملكي	٠,٥٩	**٠,٦٢
الداخلي	٠,٥٨	**٠,٦٩
الخارجي	٠,٧٥	**٠,٧١

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

ثالثاً: السجلات والكشوف الدراسية:

ويقصد بها أجزائياً: المجموع الكلي لدرجات الطالب في نهاية الفصل الدراسي، ولقد اعتمد الباحث على النسبة المئوية التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ الموافق ٢٠١١/٢٠١٢م.

إجراءات الدراسة:

١- استلام الباحث خطاباً رسمياً من جامعة البحرين موجهاً للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الشرقية لتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة (ملحق ٣).

- ٢- قام الباحث بالتوجه إلى الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الشرقية وذلك للحصول على إذن مسبق لتطبيق أدوات الدراسة.
- ٣- تم الحصول على موافقة مدير إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة لتعليم المنطقة الشرقية لتطبيق أدوات الدراسة (ملحق ٤).
- ٤- تم اختيار مكتب التربية والتعليم بالخبر ثم اختيار المدارس الثانوية التابعة له وهي (ثانوية اليعقوبي للبنين، وثانوية الخبر للبنين، وثانوية ابن سينا للبنين، وثانوية الكسائي للبنين) ثم اختيار الفصول بالطريقة العنقودية البسيطة وذلك لضمان حسن تمثيل العينة لمجتمع الدراسة.
- ٥- قام الباحث بزيارة المدارس المحددة، وتوضيح فكرة الدراسة وأهدافها، والوقت المستغرق لتطبيق الأدوات الدراسية وشكر الطلاب المشاركين في الدراسة.
- ٦- الحصول على النسبة المئوية للمجموع الكلي لدرجات التحصيل الدراسي للطلاب في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ الموافق ٢٠١١/٢٠١٢ م كمقياس للتحصيل الدراسي.
- ٧- تم تحديد وقت تطبيق الأدوات، والفصول والحصص المناسبة بالاتفاق مع إدارة كل مدرسة.
- ٨- تم تطبيق مقاييس الدراسة :
 - (١) مقياس الاغتراب النفسي: (الضبع وآل سعود، ٢٠٠٤)
 - (٢) قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (Sternberg & Wagner, 1991)
 - (النسخة العربية القصيرة) ترجمة أبو هاشم (٢٠٠٧).
 - على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً من مدرسة اليعقوبي الثانوية بهدف:
 - أ. التعرف على مدى فهم واستيعاب المفحوصين لتعليمات أدوات الدراسة (مقياس الاغتراب النفسي، وقائمة أساليب التفكير - ستيرنبرج).
 - ب. التأكد من وضوح صياغة فقرات أدوات الدراسة.
 - ج. التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وتمتعت المقاييس بنسبة ثبات وصدق عالية.
 - ٩- قام الباحث بتطبيق المقاييس بنفسه على العينة الأساسية والتي تكونت من (٢٩٠) طالباً.
 - ١٠- تصحيح الأوراق واستبعاد الأوراق غير المكتملة حيث بلغ عدد العينة الأساسية المستوفية للشروط (٢٦١) طالباً.
 - ١١- إدخال البيانات في البرنامج الإحصائي SPSS واستخراج النتائج.
 - ١٢- تحليل النتائج ومناقشتها في ضوء أسئلة وفروض الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

- استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) وهي:
- ١- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من وجود العلاقة بين أساليب التفكير والاعتراب النفسي.
 - ٢- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والربيعات لدرجات عينة الدراسة على مقياس الاعتراب النفسي.
 - ٣- تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) للتحقق من الفروق في متوسط درجة الاعتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.
 - ٤- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات في درجة الاعتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.
 - ٥- اختبار (T) للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test) للفروق في متوسط الاعتراب النفسي باختلاف المسار الأكاديمي.
 - ٦- تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من إمكانية التنبؤ بالاعتراب النفسي من خلال أساليب التفكير.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

أولاً:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها
- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها
- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

ثانياً:

توصيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك قامت الدراسة بتطبيق مقياسي أساليب التفكير والاغتراب النفسي، على عينة صدق وثبات مكونة من (٤٠) طالباً من المدارس الحكومية، وعلى عينة الدراسة الأصلية المؤلفة من (٢٦١) طالباً، وبعد عملية التطبيق تمت عملية تفرغ البيانات وتحليلها لإستخراج الإحصائيات المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

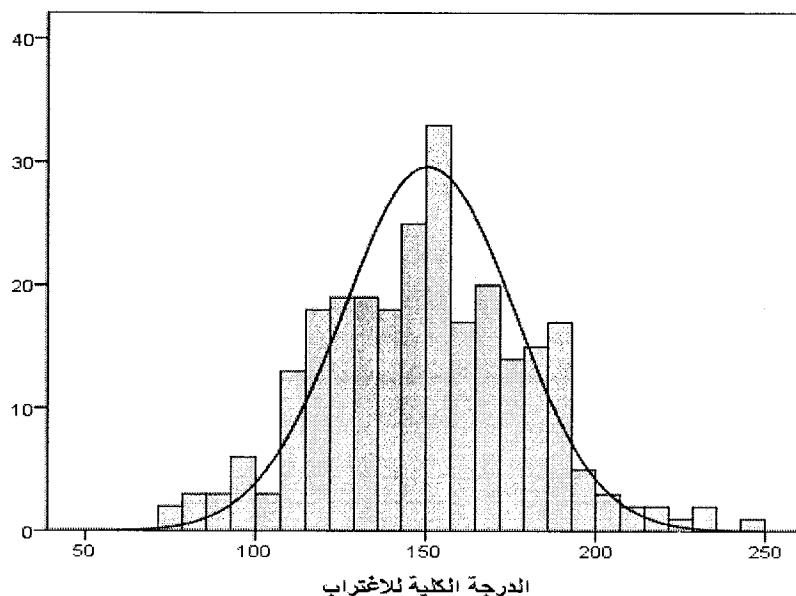
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: " ما حجم الاغتراب النفسي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية ؟
قام الباحث بإيجاد الإحصائيات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة، كما يوضحها الجدول (٨)
جدول (٨)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاغتراب النفسي

البعد	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط
العزلة الاجتماعية	١٥	٧٢	٣٥,٤٩	١٠,٣٩	٣٤
اللامعيارية	١٣	٥٣	٣٤,١٨	٦,٨٢	٣٤
العجز	١٨	٦٨	٤٠,٧٤	٩,١٨	٤١
اللامعنى	١٩	٧١	٣٩,٤٠	١٠,١٩	٣٩
الدرجة الكلية	٧٢	٢٤٦	١٤٩,٨١	٣٠,٦٣	١٥٠

نلاحظ من الجدول السابق أن أدنى درجة على مقياس الاغتراب النفسي بلغت (٧٢) في حين كان أعلى درجة (٢٤٦)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس (١٤٩,٨١)

بانحراف معياري (٣٠, ٦٣) ، وكانت قيمة المتوسط مقاربة لقيمة الوسيط البالغة (١٥٠) ، مما يعد مؤشراً لأن درجات أفراد العينة على مقياس الاغتراب النفسي تكاد تتوزع توزيعاً طبيعياً، وبناء على ذلك تم إيجاد الرسم البياني للدرجات وهي موضحة بالشكل (١).



الشكل (١)

التمثيل البياني للدرجة الكلية للطلبة على مقياس الاغتراب النفسي

وبناء على قيم الربيعات تم اعتبار الطلاب الذين ترتفع درجاتهم عن الربع الثالث (١٧٠,٥٠) لديهم اغتراب نفسي بمستوى مرتفع، كما تم اعتبار الذين تقل درجاتهم عن الربع الأول (١٢٨) لديهم درجة منخفضة من الاغتراب النفسي، في حين تم اعتبار الطلاب الذين تتراوح درجاتهم بين الدرجتين السابقتين لديهم اغتراب نفسي بدرجة متوسطة كم في الجدول (٩).

جدول (٩)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مستوى الاغتراب النفسي

مستوى الاغتراب	الفئة	العدد	النسبة المئوية
منخفض	درجة الاغتراب > ١٢٨	٦٣	٢٤,١%
متوسط	١٢٨ ≤ درجة الاغتراب ≤ ١٧٠,٥	١٣٣	٥١%
مرتفع	درجة الاغتراب < ١٧٠,٥	٦٥	٢٤,٩%

يتضح من الجدول السابق أن (٦٥) طالباً لديهم درجة مرتفعة من الاغتراب النفسي، بنسبة قدرها ٢٤,٩%، في حين كان عدد الطلاب الذين لديهم درجة متوسطة من الاغتراب النفسي (١٣٣) طالباً بنسبة ٥١%، وبلغ عدد الطلاب الذين درجتهم في الاغتراب منخفضة (٦٣) بنسبة ٢٤,١%.

مناقشة النتيجة:

أشارت نتيجة السؤال إلى أن نسبة الاغتراب لدى الطلاب بلغت ٢٤,٩%، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الصنيع، ٢٠٠٢؛ القريطي والشخص، ١٩٩١؛ عسيري، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود الاغتراب لدى عينة الدراسة دون المتوسط وكذلك دراسة (الطراح والكندري، ١٩٩٢؛ الحديدي، ١٩٩٠؛ الكندري، ١٩٩٨؛ الموسوي، ١٩٩٧) التي أشارت إلى وجود الاغتراب قريبا من المتوسط.. واختلفت مع نتائج دراسة (الأشول وآخرون، ١٩٨٥؛ خليفة، ٢٠٠٢؛ موسى، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود الاغتراب أعلى من المتوسط لدى أفراد العينة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح ان الاغتراب وجد لدى جميع عينات الدراسات ولكن بدرجات متفاوتة، ومن وجهة نظر الباحث يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خصائص الفترة العمرية للشباب فخلال هذه الفترة (المراهقة) إما أن يكون الشاب قد تعرف على نفسه وحقق هويته وارتبط بمجتمع الكبار وأصبح مستعداً لاتخاذ دور نشط فيه، وإما أن تبقى لديه إحساسات بالفشل ويظل في مواجهة خطر (أزمة الهوية) ويجد نفسه حائرا لا يعرف ماذا يريد أن يكون بالضبط أو من يكون في نظر الآخرين وبالتالي يكون مشتت الهوية أي يعيش حالة الاغتراب (عبد المعطي، ١٩٩٣).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

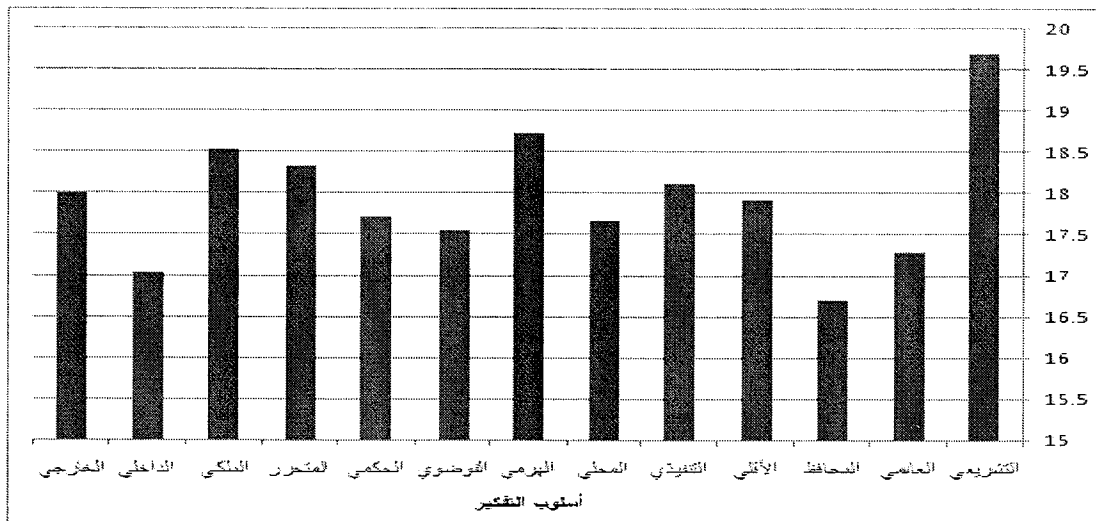
للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: " ما هي أساليب التفكير الشائعة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية؟ " تم حساب النسبة المئوية لتكرار كل أسلوب من أساليب التفكير لدى عينة الدراسة وهي مبينة بالجدول (١٠).

جدول (١٠)

نسب شيوع أساليب التفكير لدى أفراد العينة

الأسلوب	نسبة الشيوع	الترتيب
التشريعي	٨٨,٥%	1
الهرمي	٨٥,١%	2
الملكي	٨٣,٩%	3
المتحرر	٧٩,٣%	4
الخارجي	٧٩,٣%	5
الأقلي	٧٧,٤%	6
التنفيذي	٧٦,٦%	7
المحلي	٧٦,٢%	8
الحكمي	٧٦,٢%	9
الفوضوي	٦٩,٧%	10
العالمي	٦٧%	11
الداخلي	٦٦,٧%	12
المحافظ	٦٥,٩%	13

من خلال نتائج الجدول السابق نجد أن أسلوب التفكير التشريعي كان هو الأكثر انتشاراً لدى عينة الدراسة إذ بلغت نسبة انتشاره ٨٨,٥%، وجاء بالمرتبة الثانية الأسلوب الهرمي بنسبة انتشار مقدارها ٨٥,١%، ثم أسلوب التفكير الملكي بنسبة ٨٣,٩% بالمرتبة الثالثة، في حين كان أقل أساليب التفكير انتشاراً الأسلوب المحافظ حيث كانت نسبة انتشاره لدى أفراد العينة ٦٥,٩%. وبناء على ذلك تم إيجاد التمثيل البياني لتوزيع أساليب التفكير حسب المتوسط الحسابي وهي موضحة بالشكل (٢).



الشكل (٢)

التمثيل البياني لتوزيع اساليب التفكير حسب المتوسط الحسابي

مناقشة النتيجة:

تشير نتيجة السؤال إلى أن الأسلوب الأكثر تفضيلاً هو الأسلوب (التشريعي) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الشمري، ٢٠٠٨) حيث أن أساليب التفكير الأكثر تفضيلاً هي (الخارجي والتشريعي) ودراسة (وقاد، ٢٠٠٨) حيث كان الأسلوبان (العالمي والتشريعي) هما الأكثر تفضيلاً، وتختلف مع نتائج دراسة (أبو هاشم وكمال، ٢٠٠٨) حيث كان أسلوب التفكير الفوضوي هو المميز للذكور. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الإطار النظري للدراسة وما توصلت له نظرية ستيرنبرج ويعزو النتيجة إلى عدة أسباب منها "الجنس" فإن الذكور يتم تشجيعهم للأسلوب التشريعي. والذي يتصف افراده أنهم يفضلون التجديد والتصميم والتخطيط لحل مشكلة، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً، ويميلون لبناء النظام والمحتوى لكيفية حل المشكلة. كذلك ما يميز به الأسلوب الهرمي من الاتزان والجدية في الحياة بالإضافة إلى الواقعية والمنطقية في تناول المشكلات، وكذلك لأسباب الانفتاح المعرفي وقنوات الاتصال والثقافة السائدة في المجتمع وأساليب التعلم في المدارس وأساليب التنشئة الوالدية والتي تشجع جميعها على التجديد والتخطيط والابتكار في التفكير لمواكبة تطورات العصر فكلها مجتمعة تشجع على الأسلوب التشريعي، والهرمي.

ويشير (Mildner, 2008) إلى أن الدراسات النيورسيكولوجية تشير بشكل عام إلى أن الذكور يميلون أكثر من الإناث إلى التركيز على الجزء الدماغي الأيمن الذي يتميز

بمعالجة الوقائع بشكل عالمي (Right hemispheric processing of global) دون التركيز على التفاصيل، فيما تميل الإناث أكثر من الذكور على تنشيط الجزء الدماغى الأيسر الذي يتميز بمعالجة الوقائع بشكل محلي left-hemispheric processing of more (local) حيث تجنح الإناث إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة للأعمال التي يقمن بها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث "هل هناك علاقة بين الاغتراب النفسى وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بالمدارس الحكومية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية ؟" تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة بين أساليب التفكير ودرجة الاغتراب النفسى كما فى الجدول (١١).

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين أساليب التفكير وأبعاد الاغتراب النفسى

الدرجة الكلية للاغتراب	اللامعنى	العجز	اللامعيارية	العزلة الاجتماعية	الأسلوب
٠,١٠-	٠,٠٩-	**٠,٢٣-	٠,٠٨	٠,٠٥-	التشريعي
**٠,٥٥	**٠,٥٠	**٠,٥٠	**٠,٣٩	**٠,٤٣	العالمى
٠,١١	٠,٠٨	**٠,٢٣	٠,٠٩	٠,٠١-	المحافظ
**٠,٤٤-	**٠,٤٠-	**٠,٢٥-	**٠,٣٠-	**٠,٥٠-	الأقلى
٠,٠٥-	٠,٠٧-	٠,٠٥-	٠,٠١-	٠,٠٤-	التنفيذى
٠,٠١-	٠,٠٤-	٠,٠٣-	٠,٠٧	٠,٠١-	المحلى
**٠,١٧-	٠,١١-	**٠,٢٤-	٠,١٠-	٠,١٠-	الهرمى
**٠,٥٧	**٠,٥٢	**٠,٤٣	**٠,٤٤	**٠,٥٠	الفوضىى
٠,٠٨-	٠,٠٥-	٠,١٠-	٠,٠٣-	٠,٠٨-	الحكمى
**٠,١٦-	٠,١١-	**٠,٢١-	٠,٠٢-	**٠,١٧-	المتحرر
٠,٠١-	٠,٠١	٠,٠٦-	*٠,١٢	٠,٠٦-	الملكى
**٠,١٦	*٠,١٥	٠,٠٤	**٠,١٨	**٠,١٩	الداخلى
**٠,٢٣-	**٠,٢٠-	٠,٠٧-	٠,٠٧-	**٠,٣٨-	الخارجى

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير العالمي والدرجة الكلية للاغتراب النفسي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٥)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما كانت هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب العالمي وجميع أبعاد مقياس الاغتراب النفسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة بين أسلوب التفكير الفوضوي والدرجة الكلية للاغتراب النفسي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٧)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما كانت هناك علاقة إيجابية ودالة بين الأسلوب الفوضوي وجميع أبعاد مقياس الاغتراب النفسي.

كما يتضح من خلال الجدول السابق وجود علاقة سلبية وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير الاقلي والدرجة الكلية للاغتراب النفسي، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٤٤)، كما كانت هناك علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين الأسلوب الاقلي وجميع أبعاد مقياس الاغتراب النفسي.

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأساليب التفكير الهرمي والمتحرر والخارجي، وإلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأسلوب التفكير الداخلي، وتبين من النتائج الموضحة بالجدول (١١) أيضاً عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأساليب التفكير التشريعي والمحافظ والتنفيذي والمحلي والحكمي والملكي. وتبين وجود علاقة إيجابية بين أسلوب التفكير العالمي و(الأبعاد والدرجة الكلية) للاغتراب النفسي، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

مناقشة النتيجة:

أشارت نتيجة السؤال وجود علاقة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير العالمي وأسلوب التفكير الفوضوي والدرجة الكلية للاغتراب النفسي وجميع أبعاد مقياس الاغتراب النفسي ووجود وجود علاقة سلبية وذات دلالة إحصائية بين أسلوب التفكير الاقلي والدرجة الكلية للاغتراب النفسي، وجميع أبعاد مقياس الاغتراب النفسي. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأساليب التفكير الهرمي والمتحرر والخارجي، وإلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأسلوب التفكير الداخلي، وعدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأساليب التفكير التشريعي

والمحافظ والتفذي والمحل والحكمي والملكي. ولم يجد الباحث -على حد علمه- أي دراسات تناولت الاغتراب واساليب التفكير ليقارن نتائجها مع نتائجها.

ويفسر الباحث النتيجة إلى أن النمو الاجتماعي خلال هذه الفترة يصل إلى قمته في مرحلة المراهقة حيث يميل المراهق إلى تكوين الصداقات العميقة والخروج عن العلاقات الاجتماعية الضيقة التي تربطه بأسرته وحدها، إلى علاقات أوسع تتمثل في أصدقائه ورفاقه - كجماعة الحي أو النادي أو المدرسة أو نحو ذلك - وتقوم علاقات الصداقة على أساس من الفهم المتبادل خاصة للمشاكل التي يواجهونها والمتاعب التي يلقونها والأسرار التي يتناقلونها (محمود، ١٩٨١) ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن صاحب أسلوب التفكير العالمي يميل إلى التعامل مع مشكلات مجردة وكبيرة نسبياً، ويفضل الأعمال التي لها طابع كلي ونظرته للموضوعات بشكل أكثر عمومية ويتجاهل التفاصيل الدقيقة للموضوع أو الموقف، وهذا بطبيعة الحال يجعل أصحاب هذا الأسلوب أكثر بعداً عن العلاقات الاجتماعية العميقة واتساع دائرة التفاعل الاجتماعي وتكوين الصداقات القوية والخوض في التفاصيل وتناقل الأسرار والاهتمام بطريقة التعامل وشكل الملابس بالنسبة للجنسين وأكثر سطحية في علاقاته الاجتماعية مما يترتب عليه الميل إلى اعتزال الآخرين مما يجعله أكثر ارتباطاً بالاغتراب النفسي وأبعاده .

وأصحاب أسلوب التفكير الفوضوي يميلون إلى رفض الأنظمة خاصة الصارمة، ويقاومون أي نظام يرون أنه يقيدهم كما يجدون صعوبة في التكيف في جو المدرسة، حيث يرتبط المراهق في هذه المرحلة برباط قوي أساسه الإخلاص والولاء لمجموعة الأقران أو كما يدعوها بعضهم (الشلة) فهو يختار من يريد من الأصدقاء بنفسه وكثيراً ما يخطئ المراهق في اختيار شلته بعد خبرته وتعامله معهم فيجد أن الكثيرين منهم غير جديرين بصداقته وغالباً ما يكون ولاء المراهق لجماعة الأقران وخضوعه لمؤثراتها مثل ملبسه وتصرفاته وطريقة كلامه ومصروف جيبه وخروجه على السلطة الضاغطة سواء الأسرة أو المدرسة أو المجتمع. (الشيبياني، ٢٠٠٠) مما يدفعهم على الأرجح إلى الشغب والاعتراض على القوانين والانضباط داخل المدرسة أو المجتمع مما يحصر وجودهم داخل شله محدودة للغاية تكون في أغلب تصرفاتها منعزلة داخل إطار الجو المدرسي أو مع ذويهم داخل المجتمع الكبير وهو ما يمكن أن نطلق عليه مجازاً الاغتراب والانعزال داخل جماعة الشلة أو الأقران ولكن ليس كباقي الأقران ولكن المشاغبين والمعترضين منهم، وهذا ما يسمى باللامعيارية والتي يعاني الفرد فيها عدم تقبل المعايير الاجتماعية ويسعى للخروج عن الأنظمة بشتى الطرق المتاحة له، حيث يرى الفرد المغتراب أن الوسائل غير المشروعة مطلوبة وأنه بحاجة إلى استخدام

تلك الطرق غير المشروعة والمرفوضة اجتماعياً لإنجاز الهدف ونتيجة لذلك يعاني من تفكك القيم والمعايير الاجتماعية.

وأما أصحاب التفكير الاقلي فمن خلال ملاحظة أهم مظاهر اغتراب الفرد والتي يمكن أن تتبلور في عدم القدرة على التأثير على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها وهذا المعنى للاغتراب يشير إلى فقدان السيطرة أو حالة اللا قدرة، ويعني عدم قدرة الفرد على التحكم أو التأثير في مجريات الأمور الخاصة به أو تشكيل الأحداث العامة في مجتمعه وهذا ما يتفق وصاحب أسلوب التفكير الاقلي الذي غالبا ما يشعر بأنه مضغوط، متوتر، ومشوش، لديه العديد من الأهداف المتناقضة، وهو دائما غير متأكد مما يفعله أولا، كما انه يواجه مشكلة في ترتيب أولوياته، وغير منظم وقد يفشل في الإدارة والأعمال التي تتطلب القيادة، وغالبا ما يهمل الموضوعات المهمة وعادة ما يصعب تحديد وتفسير الدوافع التي وراء السلوك ونتيجة لذلك يتوقع الفرد أنه لا يستطيع التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية للسلوك، فالفرد يغترب عندما لا يكون واضحا لديه ما يجب أن يؤمن به أو يثق فيه وكذلك عندما لا يستطع تحديد معنى لما يقوم به وما يتخذه من قرارات، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة أوجه التطور المعرفي الهائل وقصور التنشئة الاجتماعية وضعف الترابط الأسري.

ويرى الباحث أنه كلما كان الفرد أكثر ميلاً إلى استخدام أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الخارجي) انخفض مستوى الشعور بالاغتراب النفسي وقد يرجع ذلك في المقام الأول إلى طبيعة أصحاب أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الخارجي) فنجد مُستخدم أسلوب التفكير الهرمي الذي يتميز بالاتزان والجدية في الحياة بالإضافة إلى الواقعية والمنطقية في تناول المشكلات، وكذلك مُستخدم أسلوب التفكير المتحرر الذي يتميز بالإبداع والعزيمة والإصرار، وكذلك مُستخدم أسلوب التفكير الخارجي الذي يتميز بالانفتاح والتفاعل مع الآخرين والحس الاجتماعي والوعي بما يدور بالآخرين، وبالتدقيق في سمات أصحاب أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الخارجي) وهي بالطبع سمات إيجابية نجد أصحابها أقل شعوراً بالاغتراب النفسي بل أنه يمكن القول بالأحرى أن معظم الأفراد الذين يعيشون ويتفاعلون في محيط أصحاب أساليب التفكير (الهرمي، المتحرر، الخارجي) هم أقل عرضة للشعور بالاغتراب النفسي.

ويفسر الباحث وجود العلاقة بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأسلوب التفكير الداخلي. من خلال التأمل فيما يتصف به الفرد مُستخدم أسلوب التفكير الداخلي فهو يميل بطبعه إلى الانطواء والعزلة بالإضافة إلى قلة وعيه الاجتماعي وعدم تفضيله إقامة علاقات

وثيقة مع الآخرين مما يجعله أكثر عرضة وميلاً للشعور بالاغتراب النفسي عن غيره من أساليب التفكير الأخرى.

أما عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وأساليب التفكير التشريعي والمحافظ والتنفيذي والمحلي والحكمي والملكي. فيمكن تفسير ذلك بأن أصحاب أسلوب التفكير التشريعي والتنفيذي والحكمي - وهي أساليب من حيث الوظيفة - وهي تمثل الدعامة الأساسية لأجهزة ومؤسسات الدولة وهي قريبة إلى الاعتدال والاتزان والمهارة والفكر والوظائف العقلية مما يدل على أن تلك الأساليب لا توجد علاقة واضحة تربط شعورهم بالاغتراب النفسي، كما أنه من الملاحظ أيضاً أن أساليب التفكير المحافظ والملكي والمحلي هي أساليب تصف السواد الأعظم من الناس الذين يعيشون حياتهم بشكل أكثر تفاعلاً مع الآخرين وليس بمعزل عنهم فنلاحظ الأسلوب الملكي يتصف بالمرونة والتسامح، وكذلك الأسلوب المحلي الذي يتصف بالدقة والمنطقية والعملية، وكذلك الأسلوب المحافظ الذي يتصف بالالتزام وحب للنظام والقواعد، تلك الصفات التي تعمل كحائط دفاع للاغتراب النفسي مما يترتب عليه عدم وجود علاقة بين أساليب التفكير التشريعي والمحافظ والتنفيذي والمحلي والحكمي والملكي والاغتراب النفسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاغتراب النفسي لدى افراد عينة الدراسة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي والتخصص؟" تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي واختبار t للعينات المستقلة.

اولاً: الكشف عن الفروق في متوسطات الطلاب في درجة الاغتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

بداية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات افراد العينة باختلاف مستوى التحصيل الدراسي، كما هو موضح بالجدول (١٢)، ثم تم استخدام تحليل التباين الاحادي (ONE WAY ANOVA) باعتبار مستوى التحصيل الدراسي (مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز، هو المتغير الأول ودرجة الاغتراب النفسي هي المتغير الثاني، ويوضح الجدول (١٣) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس الاغتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي

التحصيل	مقبول		جيد		جيد جداً		ممتاز	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العزلة الاجتماعية	٤١,٢٠	٩,٢٢	٣٦,٠٤	١٠,٢٧	٣٥,٤١	١٠,٢٨	٣٤,٥٠	١٠,٦٣
اللامعيارية	٣٧,١٠	٥,١٣	٣٣,٦٩	٦,٤٢	٣٥,٦٢	٦,٤٤	٣٢,٩١	٧,٣٧
العجز	٤٧,١٠	٥,٠٩	٤٠,٩٥	٩,١٢	٤١,٤١	٩,٠٥	٣٩,٢٧	٩,٤١
اللامعنى	٤٦,٩٠	٨,٢٨	٣٩,٣٩	٩,٤٩	٤١,٣٥	١٠,٠٣	٣٦,٧٩	١٠,٤٠
الدرجة الكلية	١٧٢,٣٠	١٨,٩٢	١٥٠,٠٧	٢٨,٣٢	١٥٣,٨٠	٣٠,٤٨	١٤٣,٤٨	٣٢,١٤

جدول (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تأثير مستوى التحصيل على درجة الاغتراب النفسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	٤٣٩,١٦	٣	١٤٦,٣٩	١,٣٦
اللامعيارية	بين المجموعات	٤٢٧,٨٨	٣	١٤٢,٦٣	*٣,١٤
العجز	بين المجموعات	٦٤٤,٣٢	٣	٢١٤,٧٧	٢,٦٠
اللامعنى	بين المجموعات	١٥١١,٤٧	٣	٥٠٣,٩١	**٥,٠٨
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠١٠٤,٤٨	٣	٣٣٦٨,١٦	*٣,٧٠

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول السابق الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسطات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي.

كما يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات الأفراد في درجة بعد اللامعنى تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، ويتضح كذلك من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الأفراد في درجة بعد اللامعيارية تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأفراد في درجة بعدي العزلة الاجتماعية والعجز تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من (٠,٠٥).

ولتحديد دلالة الفروق الحاصلة في الدرجة الكلية بين أي مستويين بالضبط فقد تم استخدام المقارنات البعدية وفق أسلوب شيفيه (Scheffe) كما هي موضحة بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق بين المتوسطات في درجة الاغتراب النفسي باختلاف التحصيل الدراسي.

الفرق بين المتوسطين	الفئة المقارنة	فئة التحصيل
*٢٨,٨٢	ممتاز	مقبول

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من نتائج شيفيه (Scheffe) المبينة في الجدول السابق أن درجة الفرق دالة إحصائياً بين المبحوثين عينة الدراسة في متوسط الاغتراب النفسي، وذلك بين المبحوثين من الفئة (مقبول) وبين المبحوثين من الفئة (ممتاز)، وكانت قيمة الفرق بين المتوسطين البالغة (٢٨,٨٢) لصالح المبحوثين من الفئة (ممتاز) حيث كان متوسطهم هو الأقل، في حين أشارت النتائج إلى أن الفروق بين بقية الفئات غير دالة إحصائياً.

مناقشة نتيجة السؤال الرابع:

أولاً: الكشف عن الفروق في متوسطات الطلاب في درجة الاغتراب النفسي باختلاف مستوى التحصيل الدراسي.

دلت النتائج إلى وجود فرق دال احصائياً بين المبحوثين من الفئة (مقبول) وبين المبحوثين من الفئة (ممتاز) من عينة الدراسة في متوسط الاغتراب النفسي، وذلك لصالح المبحوثين من الفئة (مقبول) حيث كان متوسطهم هو الأعلى، في حين أشارت النتائج إلى أن الفروق بين بقية الفئات غير دالة إحصائياً. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (القرطي والشخص، ١٩٩١؛ المالكي، ١٩٩٥) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ظاهرة الاغتراب وأبعادها تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي. وتتفق مع دراسة (المحمداوي، ٢٠٠٧؛ الحسيني، ٢٠٠٧) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في ظاهرة الاغتراب باختلاف التحصيل الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما أشار إليه السورطي (٢٠٠٣) حين بين أن ضعف التحصيل من أهم نتائج الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي، إضافة إلى مظاهر ترتبط عادة بضعف التحصيل مثل التسرب من المدرسة، والسلبية، والرضوخ، والرسوب، والتمرد. كذلك للمرحلة العمرية التي يمر بها الطالب وما يرافقها من تغيرات جسدية ونفسية حيث يحصل للطالب تشويش في الأفكار جراء ما يشاهده من تغيرات تشعر الطالب بالضيق من الناحية الفكرية والاجتماعية والاقتصادية (السورطي، ٢٠٠٣).

ثانياً: الكشف عن الفروق في متوسطات الطلاب في درجة الاغتراب النفسي باختلاف المسار الأكاديمي.

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلمي والأدبي في المتوسط الحسابي في درجة الاغتراب النفسي باختلاف المسار الأكاديمي تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة (Independent Samples t_Test) ويوضح الجدول (١٥) نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٥)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق في متوسط الاغتراب النفسي باختلاف التخصص الدراسي

قيمة T	الأدبي		العلمي		البعد
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
-٢.٣٥*	١١,١٠	٣٧,٩٢	٩,٩٨	٣٤,٥٧	العزلة الاجتماعية
٠,٠٥	٦,٦١	٣٤,٢١	٦,٩١	٣٤,١٦	اللامعيارية

العجز	٤٠,٥٤	٩,٢٤	٤١,٢٦	٩,٠٦	-٠,٥٦
اللامعنى	٣٩,١١	١٠,٢٤	٤٠,١٨	١٠,٠٧	-٠,٧٦
الدرجة الكلية	١٤٨,٣٨	٣٠,٥٥	١٥٣,٥٧	٣٠,٧٤	-١,٢٢

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

من خلال الجدول السابق تبين أن المتوسط الحسابي لطلاب الفرع الأدبي في الدرجة الكلية للاغتراب النفسي يساوي (١٥٣,٥٧) بانحراف معياري (٣٠,٧٤) في حين بلغ درجات طلبة الفرع العلمي (١٤٨,٣٨) بانحراف معياري (٣٠,٥٥) ، وأشارت نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين غير دال إحصائياً.

كما أظهرت نتائج (T) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين في بعد العزلة الاجتماعية ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، في حين كان الفرق بين متوسطي المجموعتين في الأبعاد (اللامعنى، العجز، اللامعنى) غير دال إحصائياً، إذ كان مستوى الدلالة المشاهد لهذه الأبعاد أكبر من (٠,٠٥).

مناقشة النتيجة

الكشف عن الفروق في متوسطات الطلاب في درجة الاغتراب النفسي باختلاف التخصص الدراسي.

دللت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لطلاب التخصص الأدبي في الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وطلاب التخصص العلمي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (القرطي والشخص، ١٩٩١؛ المالكي، ١٩٩٥؛ الجماعي، ٢٠٠٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق لدى الطلاب تبعاً للتخصص الأكاديمي كما اختلفت مع دراسة (الاشول وآخرون، ١٩٨٥؛ الرواشدة و خليل العرب، ٢٠٠٩؛ ابوالعينين، ١٩٩٧؛ ابراهيم، ٢٠٠٥؛ موسى، ٢٠٠٢) التي اشارت إلى ارتفاع درجة الاغتراب النفسي عند طلاب التخصصات النظرية أكثر منه عند طلاب التخصصات العلمية.

ومن وجهة نظر الباحث أن عدم وجود فروق بين المتوسط الحسابي لطلاب التخصص الأدبي في الدرجة الكلية للاغتراب النفسي وطلاب التخصص العلمي هي نتيجة متوقعة اذا علمنا أن افراد العينة لهم تقريبا نفس الخصائص العمرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والجغرافية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: "هل يمكن التنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة؟" تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد باعتبار أساليب التفكير هي المتغيرات المستقلة والاغتراب النفسي هو المتغير التابع كما في الجدول (١٦).

جدول (١٦)

نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار الخاص بالتنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة الاختبار F
الانحدار	١٤٢١٤٩,٨٢	١٣	١٠٩٣٤,٦٠	٠,٧٦	٠,٥٨	٢٦,٥٤**
البواقي	١٠١٧٧٥,٩٨	٢٤٧	٤١٢,٠٥			
الكلية	٢٤٣٩٢٥,٨٠	٢٦٠				

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق أن القيمة المحسوبة للاختبار F تساوي (٢٦,٥٤) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وبالتالي فإننا نقول أن نموذج الانحدار فعال بشكل عام، ويمكن التنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير، كما أن التباين في أساليب التفكير يفسر ما مقداره (٥٨%) من التباين في الاغتراب النفسي، وذلك اعتماداً على قيمة معامل التحديد وأن (٤٢%) هي نسبة تباين غير مفسرة وتعود الى عوامل أخرى وفيما يلي جدول (١٧) يبين نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار.

جدول (١٧)

نتائج اختبار دلالة معاملات الانحدار الخاص بالتنبؤ بالاغتراب

النفسي من خلال أساليب التفكير

النموذج	معامل الانحدار β	T
ثابت الانحدار	١٠٨,٣٩	٨,٨١**
التشريعي	٠,١٥-	٠,٢٥-
العالمي	٢,٢٤	٤,٩٥**
المحافظ	١,٣٩	٢,٧٩**

الأقلي	٢,٤٩-	٦,٠٢- **
التنفيدي	١,١٨-	٢,٢٢- *
المحلي	٠,٤٥	٠,٨٤
الهرمي	١,٣٢-	٢,٥٨- *
الفوضوي	٣,٧٥	٧,٩٤ **
الحكمي	٠,٢٥	٠,٥١
المتحرر	٠,٨٤-	١,٨٠-
الملكي	٠,٨٥	١,٨٠
الداخلي	٠,٠١-	٠,٠٢-
الخارجي	٠,٣٠-	٠,٦٦-

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

من خلال الجدول (١٧) أظهرت نتائج اختبار (T) أن معاملات الانحدار الخاصة بثابت الانحدار، وأساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلي، التنفيذي، الهرمي، الفوضوي) كانت ذات دلالة إحصائية، في حين كانت قيم معاملات الانحدار لبقية أساليب التفكير غير دالة إحصائياً حيث كانت قيمة مستوى الدلالة المشاهد أكبر من (٠,٠٥)، وبناء على هذه النتائج تم إعادة تحليل الانحدار باعتبار أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلي، التنفيذي، الهرمي، الفوضوي) هي المتغيرات المستقلة والاعترا ب النفسي هو المتغير التابع ويوضح الجدول (١٨) نتائج التحليل.

جدول (١٨)

نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار الخاص بالتنبؤ بالاعترا ب النفسي من خلال أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلي، التنفيذي، الهرمي، الفوضوي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R ²	قيمة الاختبار F
الانحدار	١٣٩٠.٢٢,٢٧	٦	٢٣١٧٠,٣٨	٠,٧٥٥	٠,٥٧٠	٥٦,١٠ **
البواقي	١٠٤٩٠.٣,٥٣	٢٥٤	٤١٣,٠١			
الكلية	٢٤٣٩٢٥,٨٠	٢٦٠				

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن القيمة المحسوبة للاختبار F قد ارتفعت عما كانت عليه وبلغت (٥٦,١٠) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وبالتالي فإننا نقول أن نموذج الانحدار فعال بشكل عام، ويمكن التنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلّي، التنفيدي، الهرمي، الفوضوي)، كما أن التباين في هذه الأساليب تفسر ما مقداره (٥٧%) من التباين في الاغتراب النفسي، وذلك اعتماداً على قيمة معامل التحديد وفيما يلي جدول (١٩) يبين نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار.

جدول (١٩)

نتائج اختبار دلالة معاملات الانحدار الخاص بالنتبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير (العالمي، المحافظ، الأقلّي، التنفيذي، الهرمي، الفوضوي)

النموذج	معامل الانحدار	T
ثابت الانحدار	١٠٧,٦٥	**٩,٦٥
العالمي	٢,٣٢	**٥,٢٢
المحافظ	١,٦٢	**٣,٤٧
الأقلّي	٢,٥٧-	**٧,٢٤-
التنفيذي	١,٢٣-	*٢,٥٦-
الهرمي	١,١٨-	**٢,٦٥-
الفوضوي	٣,٧٢	**٨,٠٨

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وعند إجراء تحليل الانحدار التدريجي لاختبار ترتيب دخول المتغيرات في معادلة التنبؤ

توصل الباحث للنتائج التالية كما في الجدول (٢٠).

جدول (٢٠)

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للنتبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير

معامل التحديد R^2	ترتيب دخول الأساليب في معادلة التنبؤ
٠,٣٢٥	الفوضوي
٠,١٤٨	الأقلّي
٠,٠٥٥	العالمي
٠,٠١٩	الهرمي
٠,٠١٢	المحافظ
٠,٠١١	التنفيذي

يتضح من الجدول السابق أن أساليب التفكير بشكل عام يمكن من خلالها أن تتنبأ بنسبة ٥٧% من الاغتراب النفسي، وكان أعلى هذه الأساليب قدرة على التنبؤ هو الأسلوب الفوضوي الذي فسر ما مقداره ٣٢,٥% من الاغتراب النفسي، يليه الأسلوب الأقلّي الذي فسر ١٤,٨% من الاغتراب النفسي، ثم العالمي الذي يفسر ٥,٥% من الاغتراب النفسي، ويليه الهرمي الذي يفسر ١,٩% من الاغتراب النفسي، ثم المحافظ الذي يفسر ١,٢% من الاغتراب النفسي، وأخيراً جاء الأسلوب التنفيذي الذي يفسر فقط ١,١% من الاغتراب النفسي.

مناقشة النتيجة:

يتضح من خلال نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للتنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير إمكانية التنبؤ بالاغتراب النفسي من خلال أساليب التفكير (الفوضوي، والأقلّي، والعالمي، والهرمي، والمحافظ، والتنفيذي) وجاء الاسلوب الفوضوي في المركز الاول بنسبة مقدارها ٣٢,٥% ويرجع الباحث ذلك الى خصائص الشخص صاحب الاسلوب الفوضوي الذي غالباً ما يكون مدفوعاً بمقتطفات من الحاجات والأهداف التي يمكن أن تكون صعبة بالنسبة له وللآخرين، فهو يميل إلى رفض الأنظمة خاصة الصارمة، ويقاوم أي نظام يرى أنه يقيد، ويجد صعوبة في التكيف في جو المدرسة، ويمكن للمعلم هنا مساعدته من خلال حثه على التنظيم ووضع الأفكار الإبداعية في القنوات الصحيحة. وبشكل عام فإن ارتباط الاغتراب النفسي بأساليب التفكير (الفوضوي، والأقلّي، والعالمي، والهرمي، والمحافظ، والتنفيذي) نجده يأخذ اتجاهين متغايرين الأول ايجابي فقد تعتبر العزلة والانطواء من الوسائل التي قد تساعد المراهق على التخلص من القلق الذي يعانيه في المواقف الاجتماعية ولو مؤقتاً، حيث يبتعد عن المجتمع بقدر الإمكان فالمجتمع بالنسبة للمراهق قد يكون مليئاً بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة، والاستجابة المباشرة لذلك قد تكون بتجنب الآخرين وإيثار الانفراد، والمراهق يتخذ هذا الأسلوب عندما يتكرر فشله في المواقف الاجتماعية، فالمراهق المنزوي قد واجه إحباطاً عند تعامله مع المجتمع، وذلك كلما فشلت الأساليب الإيجابية التي حاول أن يستخدمها ليعيد التوافق والانسجام بينه وبين المجتمع (إسماعيل، ١٩٨٩).

وقد يأخذ الاغتراب اتجاهاً وشكلاً آخر من أشكال الانطواء والانعزال وفي هذه الحالة يعبر عن قصور في شخصية المراهق إذا لم يعالج في وقت مبكر، حيث قد يستعصى علاجه فيما بعد، ويعتبر الأطباء النفسيون الانطواء من أخطر أنواع سوء التكيف والمراهق المنطوي يعاني من صعوبات تعرقل تكيفه مع المجتمع، ولكنه بدلاً من محاولته لتذليل تلك الصعوبات التي تعيقه عن تحقيق أهدافه، وبدلاً من أن يستجيب للفشل بالعدوان، فإنه ينسحب وينزوي،

ويتميز مثل هذا المراهق بكتمان الانفعال وعدم الصراحة، وهو إذا قورن بالمراهق العدوانى كان فى العادة أصعب علاجاً (زىدان، ١٩٨٦).

وبذلك فإن ارتباط الاغتراب النفسى بأساليب التفكير - الفوضوى، والأقلى، والعالمى، والهرمى، والمحافظ، والتنفيذى - سواء فى اتجاه ايجابى أو سلبى يعطى دليلاً قوياً بإمكانية التنبؤ بالاغتراب النفسى من خلال اساليب التفكير (الفوضوى، والأقلى، والعالمى، والهرمى، والمحافظ، والتنفيذى).

ثانياً: توصيات الدراسة والبحوث المقترحة:

التوصيات:

- * تصميم برامج إرشادية من قبل الأخصائيين النفسيين فى المدارس من شأنها مساعدة الطلاب على تخطى بعض الصعوبات والمعوقات التى تجعلهم يشعرون بالاحباط والعزلة الاجتماعية.
- * إشراك الطلاب فى الأنشطة المدرسية والفعاليات المجتمعية المختلفة والتى تزيد من تفاعلهم الإيجابى وكسر مشاعر العجز، والعزلة الاجتماعية.
- * تفعيل العمل التطوعى والنشاطات الاجتماعية لزيادة انتماء الشباب للمجتمع وحب التعاون، وكسر مشاعر العجز، واللامبالاة.
- * إدراج أساليب التفكير ضمن المناهج الدراسية فى المدارس، وكليات إعداد المعلمين.
- * اختيار الأنشطة اللا منهجية التى تنسجم مع توقعات الطلاب والتى من شأنها أن تغير من روتين العملية التعليمية وتنمى قدراتهم الإبداعية وتطور أساليب تفكيرهم.
- * إقامة دورات تدريبية للطلاب لتعليمهم أهمية أساليب التفكير فى حل ما تواجههم من مشكلات نفسية، وتربوية، واجتماعية.
- * التنوع فى طرق تدريس وتقويم الطلاب فى المدارس والمؤسسات التعليمية.

البحوث المقترحة:

- فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الحالية، يقترح الباحث ما يلى:
- * دراسة العلاقة بين الاغتراب النفسى وبعض المتغيرات المعرفية الأخرى كالقدرات العقلية ونماذج تجهيز المعلومات على عينات عمرية مختلفة من الطلاب.

* إجراء دراسات حول أهمية أساليب التفكير في المواقف الحياتية المختلفة وعلى فئات عمرية مختلفة من المجتمع.

* تصميم مقياس لأساليب التفكير خاص في البيئة السعودية.

* إجراء دراسات مشابهة وأخرى مقارنة تشمل معظم مناطق المملكة للتعرف على مظاهر الاغتراب النفسي لدى الشباب وعلى فئات عمرية مختلفة.

المراجع

المراجع العربية
المراجع الاجنبية

المراجع العربية

إبراهيم، هدى محمد (٢٠٠٥). اغتراب المراهقين وعلاقته بالوعي لبعض التغيرات العالمية، (دراسة مقارنة). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

إسماعيل، حمدان محمد علي (٢٠١٠). الموهبة العلمية وأساليب التفكير، نموذج لتعليم العلوم في ضوء التعليم البنائي المستند إلى المخ. (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٨٩). الطفل من الحمل إلى الرشد: الصبي والمراهق. الجزء الثاني، (ط١). الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

أبو العينين، عطيات فتحي (١٩٩٧). علاقة الاتجاهات نحو المشكلات الاجتماعية المعاصرة بمظاهر الاغتراب لدى طلاب الجامعة علي ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة عين شمس، القاهرة.

أبو المعاطي، يوسف (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية. دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٥ (٤٩)، ٣٧٥-٤٤٦.

أبو حطب، فواد عبد اللطيف (٢٠٠٠). القدرات العقلية. (ط٥). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو حمدان، ماجد ملحم (٢٠١١). طرائق التنشئة الاجتماعية الأسرية وعلاقتها بمدى مشاركة الشباب في اتخاذ القرار داخل الأسرة، مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (٣-٤)، ٣٦٣-٣٩٩.

أبو هاشم، السيد (٢٠٠٧). الخصائص السيكمترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. جامعة الملك سعود: مركز البحوث التربوية.

أبو هاشم، السيد محمد وكمال، صافيناز احمد (٢٠٠٨). أساليب التعلم والتفكير المميز لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. جامعة الملك سعود: مركز البحوث التربوية.

الأشوال، عادل عز الدين (١٩٨٢). علم نفس النمو. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الأشول، عادل احمد عز الدين وآخرون (١٩٨٥). التغيير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة. اكااديمية البحث العلمي، شعبة الدراسات، القاهرة.

بركات، حليم (٢٠٠٦). الاغتراب في الثقافة العربية، مآهات الانسان بين الحلم والواقع. (ط١)، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

البعليبيكي، روي (١٩٩٥). المورد قاموس عربي - إنكليزي. (ط٧). بيروت: دار العلم للملايين.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٠). نظريات الشخصية. البناء- الديناميات- النمو- طرق البحث- التقويم. القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين (١٩٨٨). معجم علم النفس والطب النفسي "انجليزي/عربي". الجزء الاول، القاهرة: دار النهضة العربية.

جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين (١٩٩٦). معجم علم النفس والطب النفسي "انجليزي/عربي". الجزء الثامن، القاهرة: دار النهضة العربية.

الجعيس، عفاف محمد احمد (١٩٩١). دراسة الاغتراب في علاقته بكل من الذكاء والمستوى

الاجتماعي والاقتصادي لعينة مختارة من الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية بسوان، جامعة

أسيوط (٥)، ٦٠-٩٨.

الجماعي، صلاح الدين احمد (٢٠٠٠). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلاب اليمنيين والعرب الدارسين في بعض الجامعات اليمنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجمهورية اليمنية.

جمعة، حسين (٢٠١١). الاغتراب في حياة المعري وادبه. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ (١-٢)،

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥). دراسات في أساليب التفكير. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦). التفكير الاسس النظرية والاستراتيجيات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حجازي، عزت (١٩٨٥). الشباب العربي ومشكلاته. الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية

شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب.

الحديدي، فايز (١٩٩٠). مظاهر الاغتراب النفسي وعوامله لدى طلبة الجامعة الأردنية. رسالة

دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

حسن، عبد الحميد والجمالي، فوزية (٢٠٠٣). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة العلوم التربوية، (٤)، ١٩٥-٢٣٣.

حسين، محمد يحيى (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمجرافية. مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. ٢٧٩-٣٧٥.

الحسيني، سالم حسين (٢٠٠٧). الاغتراب النفسي وعلاقته بالتفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

حام، فاديه والهويش، فاطمة (٢٠١٠). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ٢(٢)، ١٣٨-٦٤.

الخطيب، رجاء (١٩٩١). اغتراب الشباب وحاجاتهم النفسية. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس

الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢-٤ سبتمبر ١٩٩١، مصر.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٢). الاغتراب وعلاقته بالمقارنة القيمية لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسات عربية في علم النفس. القاهرة: دار غريب.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٣/أ). دراسات في سيكولوجية الاغتراب. القاهرة: دار غريب.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٣/ب). علاقة الاغتراب بكل من الابداع والتفاؤل والتشاؤم لدى

عينة من طلاب الجامعة. المجلة العربية للتربية. ٢٣ (١). ٣٥-٥٨.

خليل، جواد محمد (٢٠٠٣). الاغتراب وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة: مصر.

الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. الجزء الأول، القاهرة: عالم الكتب.

دي بونو، ادوارد (١٩٨٩). تعليم التفكير. (ترجمة عادل عبد الكريم ياسين). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (١٩٨٦). مختار الصحاح. دائر المعاجم، بيروت: مكتبة لبنان.

الرواشدة، علا زهير و خليل العرب، اسماء (٢٠٠٩). اسباب ومظاهر الاغتراب الثقافي لدى الشباب الجامعي في ضوء العولمة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، بورسعيد،

(٦)، ٨٩-٥٦.

زامل، صالح (٢٠٠٣). تحول المثال / دراسة لظاهرة الاغتراب في شعر المتنبي. (ط١)، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

زاهي، منصور (٢٠٠٧). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى
الاطارات

الوسطى لقطاع المحرقات. دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري. رسالة
دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري- قسنطينة،
الجزائر.

زهران، سناء حامد (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي صحة نفسية عقلاني انفعالي لتصحيح
مشاعر ومعتقدات الاغتراب لطلاب الجامعة. رسالة دكتوراة، جامعة المنصورة، كلية
التربية، دمياط.

زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٦). النمو النفسي للطفل والمراهقة ونظريات الشخصية.
(ط٢).

جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

السبيعي، علي محسن (٢٠٠٢). أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري
الادارات الحكومية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة
المكرمة.

ستيرنبرج، روبرت (٢٠٠٤). أساليب التفكير. (ترجمة عادل سعد خضر). القاهرة: مكتبة
النهضة المصرية.

سري، إجلال محمد (١٩٩٩). الاغتراب والتغريب الثقافي والتغريب اللغوي لدى عينة جامعية
مصرية " مجلة كلية التربية". جامعة عين شمس، ١٧، (١)، ٧٧-١٢٠.

سمارة، عزيز ونمر، عصام (١٩٩٢). محاضرات في التوجيه والارشاد. ط٢. عمان: دار
الفكر
للنشر والتوزيع.

سنان، صالحة محمد (٢٠٠٣). الاغتراب النفسي والقلق العام لدى عينة من طالبات جامعة
أم

القرى بمكة المكرمة من المستخدمين وغير المستخدمين للإنترنت "دراسة مقارنة". رسالة
ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السورطي، يزيد (٢٠٠٣). الدور الاغترابي للتربية في الوطن العربي. المجلة التربوية، ١٧ (٦٧)، ٨٥-٥٣.

سويد، عبدالمعطي (٢٠٠٣). مهارات التفكير ومواجهة الحياة. العين، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

السيد، احمد البهي (2004). العلاقة التفاعلية بين بعض أساليب التفكير والتمثيل المعرفي بمستوياتهم على التفكير الإبداعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (14) 44.

الشاروني، حبيب (١٩٧٩). الاغتراب في الذات. مجلة عالم الفكر، ١ (١٠)، ٨٢-٦٩.

شبانكاره، زهور محمد (٢٠٠٨). أساليب التفكير علاقتها بالتميز في الأداء الفني لدى الطلبة الموهوبين موسيقياً في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشعراوي، علاء محمد (١٩٩٨). الشعور بالاغتراب وعلاقته ببعض المتغيرات العقلية وغير العقلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.

شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، دراسة تحليلية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٣٤)، ٨٧-١٤٢.

شلبي، ماجدة عبد السميع (٢٠٠٤). أثر التناظر بين بعض أساليب التفكير لكل من المعلم والمتعلم على التفاعل الاجتماعي داخل الفصل وبعض نواتج التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

الشمري، صالح راضي (٢٠٠٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت (في ضوء نظرية ستيرنبرج). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

الشياني، بدر ابراهيم (٢٠٠٠). سيكلوجية النمو تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة.
الكويت: دار الوراقين للنشر والتوزيع.

صادق، امال وابوحطب، فواد (١٩٩٩). نمو الانسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين.
القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الصنيع، صالح ابراهيم (٢٠٠٢). الاغتراب لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة بين الطلاب
السعوديين والعمانيين. مجلة الخليج العربي، الرياض: السعودية، (٨٢)، ٦١-١٣.

الضبيع، ثناء وآل سعود، الجوهرة (٢٠٠٤). دراسة عاملية عن مشكلة الاغتراب لدى عينة
من

طالبات الجامعة السعوديات في ضوء عصر العولمة. ورقة مقدمة إلى ندوة العولمة
وأولويات التربية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

طاقش، محمود (٢٠٠٤). تعليم التفكير: مفهومه، أساليبه، مهاراته. عمان: دار جهينة للنشر
والتوزيع.

الطراح، علي والكندري، جاسم (١٩٩٢). الشباب والاغتراب" دراسة تطبيقية على المجتمع
الكويتي". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٧ (٦٥)، ٤٧-٦٧.

عبد الرحيم، محمد (٢٠٠٢). دور الاسرة في تعليم التفكير. عمان: دار الفكر.

عبد العظيم، خالد (٢٠٠٣). فعالية برنامج لتنمية مستويات التعليم العليا لطلاب المرحلة
الثانوية الفائقين في اللغة العربية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة
حلوان.

عبد المعطي، حسن (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات الاكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى
الشباب الجامعي، مجلة علم النفس، (٢٥)، ٦-٣٧.

عثمان، أحمد عبد الرحيم إبراهيم (١٩٩١). الاغتراب وعلاقته بموضع الضبط والتحصيل
الدراسي. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

عسيري، احمد محمد (٢٠٠٨) مظاهر الاغتراب لدى الشباب وعلاقتها بالاكتئاب ، حولية
كلية

المعلمين في ابها، جامعة الملك خالد، ع ١٣، ٣٠٥-٣٢٤.

العقيلي، عادل بن محمد بن محمد (٢٠٠٤). الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي (دراسة ميدانية)

على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية قسم العلوم الاجتماعية. المملكة العربية السعودية.

علي، بشرى (٢٠٠٨). مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، ٢٤(١)، ٥١٣-٥٦١.

عمار، محمد (٢٠٠٠). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة. (دراسة مقارنة). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

العنزي، فرحان سالم (٢٠٠٩). دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات

الديمغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزوجي لدى عينة من المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العيسى، جهينة سلطان سيف (١٩٨٨). الاغتراب بين الطلبة الجامعيين القطريين والبحرينيين واليمنيين، دراسة استطلاعية مقارنة. مجلة حولية كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية، ١١،

٧٧-١٠٤.

غدنز، انتوني (٢٠٠٥). علم الاجتماع (مع مدخلات عربية). (ترجمة فايز الصياغ). (ط٤). بيروت: المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية.

القريطي، عبد المطلب والشخص، عبد العزيز (١٩٩١). دراسة ظاهرة الاغتراب لدى طلاب الجامعة السعوديين، رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج، ٣٩(١٢).

الكرداوي، مصطفى محمد (٢٠٠٨). اثر الذكاء الوجداني للمديرين على مستوى شعور

المرؤوسين بالاغتراب داخل محيط العمل. دراسة تطبيقية على العاملين بمديرية الخدمات بمحافظة الدقهلية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، (٣٢)، ٤٨١-٥٣٢.

الكندري، جاسم يوسف (١٩٩٨). المدرسة والاغتراب الاجتماعي: دراسة ميدانية لطلاب التعليم

الثانوي بدولة الكويت. جامعة الكويت: *المجلة التربوية*، ٤٦ (١٢)، ٣٣-٧٥.

كنعان، احمد علي (٢٠٠٨). الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة، دراسته

ميدانية على طلبة جامعة دمشق . كلية التربية.

لالاند، اندريه (٢٠٠١). *موسوعة لالاند الفلسفية*. (ترجمة خليل احمد خليل). المجلد الاول، (ط٢). بيروت: منشورات عويدات.

مارشال، جوردن (٢٠٠٧)، *موسوعة علم الاجتماع*. (ترجمة محمد الجوهري واخرون). المجلد

الاول، (ط٢). القاهرة: المجلس الاعلى للثقافة.

المالكي، سليمان عطية (١٩٩٥). *العلاقة بين الاغتراب النفسي وبعض المتغيرات المتعلقة به لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجمع اللغة العربية (١٩٩٤). *المعجم الوجيز*. طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. (ط٤)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٠). *دراسات في الصحة النفسية/ الهوية، الاغتراب، الاضطرابات النفسية*. القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

المحمداوي، حسن إبراهيم (٢٠٠٧). *العلاقة بين الاغتراب والتوافق النفسي للجالية العراقية في*

السويد. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الجامعة العربية المفتوحة، الدنمارك.

محمود، إبراهيم وجيه (١٩٨١). المراهقة خصائصها ومشكلاتها، الاسكندرية: دار المعارف.
منصور، بن زاهي والساسي، الشايب محمد (٢٠٠٦). مظاهر الاغتراب الاجتماعي لدى طلبة
جامعة ورقلة، مجلة العلوم الانسانية. (٢٥)، ٥٧-٦٩.

المنصور، غسان (٢٠٠٧). أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة
من تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية. مجلة جامعة دمشق،
٢٣ (١)، ٤١٧-٤٥٥.

الموسوي، حسن حسين (١٩٩٧). الاغتراب النفسي لدى شرائح من المجتمع الكويتي، دراسة
تحليلية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ١٠ (٤)، ٧٧-
١٠٣.

موسى، رشاد علي والكبير، احمد علي (٢٠٠٠). الفروق المرتبطة بالمواقف الدراسية بين
المرجئيين وغير مرجئيين اكاديمين من الجنسين لطلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة
الازهر، (٩٠). ٢٩٩-٣٤١.

موسى، محمود عوض محمود سليم (٢٠٠٣). مظاهر الاغتراب النفسي لدى معلمي ومعلمات
المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم
الادارة
التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

موسى، وفاء (٢٠٠٢). الاغتراب لدى طلبة جامعة دمشق وعلاقته بمدى تحقيق حاجاتهم
النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

النعيمات، رسمي أحمد (٢٠٠٦). أساليب التفكير لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها بالجنس
التخصص الدراسي والتحصيل، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة مؤتة،
الكرك،
الأردن.

النوري، قيس (١٩٧٩). الاغتراب اصطلاحاً ومفهوماً وواقعاً. مجلة عالم الفكر. ١ (١٠)،
-١٣
٤٠.

هايل، ناديا (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. الاردن: دار وائل للنشر.

وقاد، إلهام إبراهيم (٢٠٠٨). "أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة". رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وهبة، مراد (١٩٧٩). الاغتراب والوعي الكوني: دراسة في هيجل ماركس وفرويد. مجلة عالم الفكر، ١ (١٠)، ٩٩-١١٢.

ياسين، طالب (١٩٩٢). الاغتراب، تحليل اجتماعي ونفسي لاحوال المغتربين واوضاعهم. (ط١). عمان: المكتبة الوطنية.

يوسف، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي، بين النظرية والتطبيق. (ط١)، عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- Arab Naz. (2011). The Impacts of Corporal Punishment on Students' Academic Performance/Career and Personality Development up-to Secondary Level Education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. . **International Journal of Business and Social Science**. 2 (12). July 2011.
- Albaili, M. (2007). Differences in Thinking Styles among Low-, Average-, and High-Achieving College Students, **The 13th International Conference on Thinking**, 1 , (21), 5-11 , Linköping University Electronic Press.
- Bawaneh, A. (2011). Jordanian Students' Thinking Styles Based on Herrmann Whole Brain Model. **International Journal of Humanities and Social Science**.
- Bhatia, M. (2009). **Dictionary Of Psychology And Allied Sciences**, New Delhi, New Age International (P) Ltd Publishers.
- Bernardo, A. ; Zhang, L. & Callueng, C. (2002). Thinking Styles and Academic Achievement Among Filipino Students, **The Journal of Genetic Psychology**, 163 , (2), 149-163.
- Conor Mc Gucki. (2011). The Stress and Trauma of School Victimization in Ireland. School of Education, Trinity College Dublin. **Psychology, Society, & Education**, 3(1), 55-67.
- Delfabbro. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles **British Journal of Educational Psychology**. 76(1), 71–90.
- Grigorenko, L. & Sternberg, R. (1995). **Thinking styles .In D. Saklofske m. Zaidner (Eds)**, International handbook of personality and Intelligence, New York: plenum.
- Grigorenko, L. & Sternberg, R. (1997). Thinking of styles, abilities, and academic performance, **exceptional Children**, 36, (3), 295-312.
- He, Y. (2006). The Roles of Thinking Styles in Learning and Achievement among Chinese University Students, **Ph D**, the University of Hong Kong.

- Jalal, S. (2011). **Self-Reported Health and Social Alienation in Swedish Adolescents**. A cross-sectional study among high-school students in Stockholm.
- Kaufman, J. (2002). Narrative and paradigmatic thinking styles in creative writing and journalism students, **Journal of Creative Behavior**, 36, (3), Third Quarter, 201-219.
- Keniston, K. (1965). **The Uncommitted : Alienation Youth in American Society**, New York, Harcourt, Brace & World Inc.
- Mildner, V. (2008). **The Cognitive Neuroscience of Human Communication** , New York , Taylor & Francis Group, LLC.
- Nora, L. (2000). The Usefulness of Thinking Styles in Reflecting How Individuals Think and Explaining School Performance, (Eds), the University of Hong Kong.
- Osborne, C. (2008). **Essential Managers, Leadership** , New York: Dorling Kindersley limited.
- Owu-ewie, C. (2008). Enhancing the Thinking Skills of Pre-service Teachers: A Case Study of Komenda Teacher Training College, **Ph D**, Ohio University.
- Schacht, R. (1994). **The Future of Alienation**, Ohio, University of Illinois Press.
- Sternberg & Wagner, (1991). **Psychopathology in adolescence: Integrating affective neuroscience with the study of context**. In *Developmental Psychopathology*, 1, Theory and Method (Cicchetti, D. and Cohen D eds), Wiley (in press).
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997). Are cognitive styles still in style? **American Psychologist**, 52 , (7), 700–712.
- Sternberg, R. (1997). **Thinking Styles**, New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity, **Creativity Research Journal**, 18, (1), 87-98.
- Sternberg, R., Zhang, L. (2005). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction, **Theory Into Practice**, 44 , (3) , 245-253.
- Strickland, B. (2001). **Gale Encyclopedia of Psychology**, 2nd Ed, New York, Gale Group.

- Zhang, L. & Sternberg, R. (2000). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations, **The Journal of Psychology**, 134, (5), 469-489.
- Zhang, L. (2002). Thinking Styles: their relationships with modes of thinking and academic performance, The Journal of Educational Psychology, 22, (3), 331-348.
- Zhang, L. (2004). Revisiting the Predictive Power of Thinking Styles for Academic Performance, **The Journal of Psychology**, 138, (4), 351-370.
- Zhang, L. (2008). Teachers styles of thinking: an exploratory study, **The Journal of Psychology**, 142, (1), 37-55.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس الاغتراب النفسي للضبع وآل سعود (٢٠٠٤)



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم علم النفس

عزيزي الطالب.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (الاغتراب النفسي وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية) وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي. فالمرجو منك قراءة كل عبارة من العبارات بدقة وعناية وإبداء رأيك في كل منها على النحو التالي:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبّر عما تشعر به دائماً ضع أمامها علامة () في خانة دائماً.
 - إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبّر عما تشعر به أحياناً ضع أمامها علامة () في خانة أحياناً.
 - إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ولا تعبّر عما تشعر به ضع أمامها علامة () في خانة أبداً.
- مع مراعاة عدم ترك عبارة دون الإجابة عنها وملاحظة أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولكن المطلوب هو إبداء رأيك بصدق وصراحة وفي كل الأحوال فإن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.
- ولكم أعزائي الطلاب جزيل الشكر مقدماً على حسن تعاونكم.

الباحث،،

ناصر الأيداء

n.aaa5@hotmail.com

البيانات الأولية:

الاسم:

العمر:

القسم: () علمي () أدبي () آخر:

التقدير: () مقبول () جيد () جيد جداً () ممتاز

المعدل:

م	العبارات	وافق تماماً	وافق الى حد ما	لا ادري	لا اوافق الى حد ما	لا اوافق ابداً
١	صلاتي بأقرباني ضعيفة					
٢	يصعب علي الالتزام بالمعايير والأنظمة السائدة بالمجتمع					
٣	لدي القدرة على مجابهة مصاعب الحياة أكثر من الآخرين					
٤	أتجنب حضور اللقاءات والمناسبات الاجتماعية					
٥	أجد صعوبة في حسم الأمور التي تواجهني في حياتي اليومية					
٦	لا أفهم لماذا يتنافس الناس على أمور الحياة					
٧	علاقتي بزملاء الدراسة محدودة					
٨	عندما يطلب مني أداء عمل أشعر في الغالب بأنني في حاجة لمساعدة الآخرين حتى أنجزه					
٩	أشعر بأن حياتنا المعاصرة غير مجدية					
١٠	أحب أن أكون لوحدي في كثير من الأحيان					
١١	يصعب علي إقناع شخص آخر بوجهة نظري					
١٢	يتساوى لدي النجاح والفشل في الحياة					
١٣	أشعر بالوحدة حتى وأنا مع الآخرين					
١٤	تضيق حقوقي بسبب عدم قدرتي على الدفاع عنها					
١٥	أعتقد أن الموت أفضل من الحياة لإنسان هذا العصر					
١٦	أرى أنه من الأفضل تجنب الاندماج مع الناس					
١٧	ألجأ إلى التحايل حتى أتغلب على المشكلة التي تواجهني					
١٨	الهدف من دراستي الجامعية غير واضح بالنسبة لي					
١٩	أعتقد أن واقع الحياة يجعل الفرد غريباً وسط مجتمعه					
٢٠	أعتقد أن الظروف هي التي تحدد مسار الإنسان في هذه الحياة					
٢١	ليس لدي أهداف محددة في الحياة					
٢٢	أرى أن البعد عن الناس يحمي الفرد من شرورهم					
٢٣	أعتقد أن تحقيق الفرد لما يريد أهم من انصياعه لأنظمة المجتمع					

م	العبارات	اوافق تماماً	اوافق الى حد ما	لا ادري	لا اوافق الى حد ما	لا اوافق ابداً
٢٤	لا أستطيع أن أتحدث أمام زملائي					
٢٥	كثيراً ما أشعر أنني وحيداً في هذا العالم					
٢٦	الصدقات قائمة على المصالح الشخصية الضيقة					
٢٧	أتناول طعامي بلا شهية فقط لأجل أن تستمر الحياة					
٢٨	أعتقد أن الغش في الامتحان ضرورة عندما به يتحقق النجاح					
٢٩	أشعر بأن الآخرين يحاولون استغلالني					
٣٠	أشعر بالسعادة في حياتي					
٣١	في معظم الأحيان أشعر بحزن ولا أعرف سبباً له					
٣٢	لا أحب أن أكون موجوداً في جو يتسم بالمرح					
٣٣	الشيء المؤكد في هذه الحياة أن لا شيء مؤكد					
٣٤	غالباً ما اتجنب الأماكن التي قد اصادف فيها زملائي					
٣٥	الأنشطة المدرسية مضيعة لوقت الطالب					
٣٦	أعتمد على زملائي في أداء الأبحاث المدرسية					
٣٧	حينما أفكر بمستقبلي أشعر بخوف مما تخبأه لي الأيام القادمة					
٣٨	يصعب علي أن أدافع عما أؤمن به					
٣٩	الحب لاشيء ولا معنى له					
٤٠	يصعب علي المشاركة في صنع أي قرار حتى ولو كان خاص بحياتي					
٤١	لا شيء يستأثر اهتمامي فلا شيء يهم					
٤٢	أعتقد أن معظم الناس مستعدون لأن يكذبوا في سبيل التفوق على غيرهم					
٤٣	أجد من الصعب علي أن أتمسك بحقوقي					
٤٤	أتجنب قدر الإمكان أن أتواجد وسط مجموعة					
٤٥	أشعر بأن القوي في هذه الحياة يسود والضعيف فيها مهان					

م	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
٤٦	أحس بعدم القدرة على اتخاذ أي قرار					
٤٧	أشعر بالغربة حتى بين أقرب الناس إلي					
٤٨	لا ألوم على أي شخص يحاول أن يحصل لنفسه على ما يمكن أن تقع عليه يده في هذا العالم					
٤٩	فقدت الكثير من الفرص لأنني لم استطع أن أبت في الأمور بصورة قاطعة					
٥٠	تبدو مجريات الحياة غير معقولة ولا منطق لها					
٥١	لا أشعر بالانتماء إلى مجتمعي					
٥٢	كل شخص قد يكذب ليتجنب الوقوع في المأزق					
٥٣	أجد صعوبة في أن أقول (لا) عندما يتطلب الأمر ذلك					
٥٤	سيان لدي أن أموت اليوم أو أموت غدا أو أعمر كالسلفاء					
٥٥	تقدم أو تأخر مجتمعي أمر لا يهمني					
٥٦	لأحقق ما أريد أبيع نفسي كل شي					
٥٧	أشعر وكأنني لا حول لي ولا قوة					
٥٨	لم يعد للعلاقات الإنسانية في حياتنا أي معنى					

ملحق (٢)

قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991) تعريب أبو هاشم

(٢٠٠٧)



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم علم النفس

عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الخبر" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي.

فالمرجو منك قراءة كل عبارة بدقة وعناية وإبداء رأيك في كل منها على النحو التالي:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبر عما تشعر به دائماً ضع علامة (√) في خانة دائماً.
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبر عما تشعر به غالباً ضع علامة (√) في خانة غالباً.
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبر عما تشعر به أحياناً ضع علامة (√) في خانة أحياناً.
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبر عما تشعر به نادراً ضع علامة (√) في خانة نادراً.
- إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ولا تعبر عما تشعر به ضع علامة (√) في خانة أبداً.

مع مراعاة عدم ترك عبارة دون الإجابة عنها وملاحظة انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولكن المطلوب هو إبداء رأيك بصدق وصراحة لما في ذلك من أهمية في نتائج الدراسة مع العلم أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم في غير أغراض البحث العلمي.

ولكم أعزائي الطلاب جزيل الشكر مقدماً على حسن تعاونكم.

الباحث،،

ناصر العنزي
n.aaa5@hotmail.com

البيانات الأولية:

الاسم:

العمر:

القسم: () علمي () أدبي () آخر:

التقدير: () مقبول () جيد () جيد جداً () ممتاز

المعدل:

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	عندما تواجهني مشكلة ما، فإنني استخدم أفكارى واستراتيجياتي الخاصة في حلها					
٢	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة					
٣	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها أن أقارن بين الطرق المختلفة لحل المشكلات					
٤	أولى اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني					
٥	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة					
٦	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها					
٧	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء					
٨	عندما أقوم بتنفيذ أشياء معينة، فإنني أقوم بترتيبها حسب أهميتها					
٩	عند التحدث أو كتابة أفكار معينة، أركز على فكرة رئيسية واحدة					
١٠	عند مناقشة أو كتابة موضوع ما ، فإنني ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي					
١١	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية					
١٢	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين					
١٣	عند البدء في أداء مهمة ما ، أفضل الوصول إلى أفكار جديدة لهذه المهمة من خلال الأصدقاء					
١٤	أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها					
١٥	اهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني					
١٦	أميل إلى تقييم ومقارنة وجهات النظر والآراء المتباينة					
١٧	عند أدائي لعمل ما ، فإنني اهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل					
١٨	عند الكتابة أو النقاش حول موضوع ما ، فإنني اعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع					
١٩	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإنني أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حلها					
٢٠	عندما أكون مسئولاً عن عمل ، فإنني أفضل إتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢١	عند البدء في أداء مهمة ما ، فإنني أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة					
٢٢	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، فإنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي فقط					
٢٣	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبول واستحسان لدى زملائي					
٢٤	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة ، فإنني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها					
٢٥	عند محاولتي لاتخاذ قرار ، اعتمد على تقديري الخاص للموقف					
٢٦	في حالة مناقشة أو كتابة تقرير معين فإنني أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين					
٢٧	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها					
٢٨	استمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة					
٢٩	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر					
٣٠	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أنتولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به					
٣١	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها					
٣٢	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي					
٣٣	أفضل المواقف التي تتيح لي إتباع مجموعة من القواعد المحددة					
٣٤	عند مواجهتي لبعض المشكلات فإنه يكون لدى إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها					
٣٥	لو أن هناك أشياء كثيرة على أن أؤديها ، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لي					
٣٦	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي					
٣٧	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية					
٣٨	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما					
٣٩	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم					
٤٠	عند أدائي لمهمة ما ، فإنني أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة					
٤١	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٢	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق وخطط الآخرين					
٤٣	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً					
٤٤	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل					
٤٥	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة					
٤٦	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها					
٤٧	عندما يكون هناك العديد من الأشياء التي يجب القيام بها ، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب وحل هذه المشكلات طبقاً لأهميتها					
٤٨	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك					
٤٩	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة على أن أؤديها ، فإنني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي					
٥٠	عند مناقشة أو كتابة أفكارتي فإنني أتناولها في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني					
٥١	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي					
٥٢	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإنني أفضل مشاركة وتبادل الآراء مع الآخرين					
٥٣	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارتي الخاصة في أدائها					
٥٤	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما					
٥٥	استمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء					
٥٦	عند الحديث عن أفكارتي أو كتابتها ، فإنني أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها					
٥٧	اهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها					
٥٨	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها					
٥٩	عندما تواجهني مشكلة ما ، فإنني أفضل أن أحلها بطريقة تقليدية أو مألوفة					
٦٠	عند البدء في مشروع أو عمل ما ، فإنني أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها					
٦١	لا بد أن أنتهي من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره					
٦٢	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما ، فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٦٣	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية					
٦٤	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارى الخاصة دون الاعتماد على الآخرين					
٦٥	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي					

ملحق (٣)

خطاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة البحرين



٢٠١٢/٣/١م

المحترم
سعادة مدير عام التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يرجى منكم التكرم بمساعدة الطالب / ناصر بن عبد الله الأيداء العنزي

رقم جامعي ٢٠٠٩٤٨١٥ والذي يدرس في برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي
يقسم علم النفس بجامعة البحرين في أعمال التطبيق الميداني في عدد من المدارس
الثانوية للبنين بتعليم الدمام بالمملكة العربية السعودية، وذلك حتى يتمكن من انجاز
الأعمال الميدانية الخاصة باطروحة الماجستير والتي عنوانها "الاغتراب النفسي
وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية "

وذلك تحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد مقداد أستاذ علم النفس بجامعة البحرين.

ولكم خالص الشكر والتقدير،،،،،

وتفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام،،،،،


رئيس قسم علم النفس
د. شمسان المناعي

ملحق (٤)

الموافقة الرسمية على تطبيق أدوات الدراسة من إدارة التربية والتعليم
بالمملكة الشرقية

لجمهورية العربية السورية

وزارة التربية والتعليم

٢٨٠

الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية

إدارة التخطيط والتطوير



الرقم : ٣٣٦٥٢٢٥٧

التاريخ : ١٤/٣/١٤٣٣ هـ

المشروعات : ١٠٠٠٠٠٠٠

إلى: المحترم مدير مكتب التربية والتعليم بكل من (شرق الدمام، غرب الدمام، الخبر)
من: مديرة إدارة التخطيط والتطوير
بشأن: تسهيل مهمة الباحث / ناصر العنزي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،
بناءً على موافقتنا بشأن تسهيل مهمة الباحث / ناصر العنزي، والذي يجري بحثاً بعنوان "العلاقة
بين الاغتراب النفسي وأساليب التفكير لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بالمملكة العربية السعودية"
كمطلب للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي. وحيث تتطلب الدراسة تطبيق الأداء
على عينة من المدارس المرحلة الثانوية (الصف الثالث ثانوي شرعي - علمي) التابعة لكم.
عليه فلا مانع من تسهيل مهمته. علماً أن التطبيق سيكون من قبل الباحث نفسه .
يسعدني شكركم على عنايتكم وتجاوبكم مع ظروف الباحث.
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

نوال بنت عبد الرحمن التيسان

١٤٣٣ / ٤ / ١٤

١٤٣٣ / ٤ / ١٤

م/ قسم أبحاث ومشروعات

م/ تاسيسي

١٤٣٣

dpd@girlsducp.gov.sa

٨٢٦٩٣٦١

٨٢٦٤٩٧٧ فاكس

www.girlsducp.gov.sa زوروا موقعنا على الإنترنت

for Public Secondary School Students in Khobar City, Saudi Arabia

Abstract

The purpose of this study was to reveal the relationship between psychological alienation and thinking styles for the third year students in the public secondary boys schools in Khobar City in the Kingdom of Saudi Arabia. Participants were 261 students (189 in science section, 72 in arts section) randomly selected using simple cluster approach from four secondary schools during the second semester in the academic year 2011/2012 (1432/1433 H). Psychological Alienation Scale (Al-Dhabe & Al-Saud, 2004), Sternberg & Wagner's Thinking Styles Inventory (Sternberg & Wagner, 1992) translated and Arabised by Abo-Hashem (2007), the sample's academic achievement percentages were used in this study. Correlational descriptive approach was used in this study because it was convenient to research aims. Results indicated that the subjects had below average psychological alienation, and Internal, Global, and Anarchical thinking styles were positively associated with the alienation total score. Moreover, findings showed a negative relationship between External, Hierarchical, Liberal, Local thinking styles and the psychological alienation total score. Furthermore, Legislative, Conservative, Executive, Local, Judicial, and Monarchical styles and the psychological alienation total score were not associated. It was indicated that Legislative style was the most prevalent among the sample followed with Hierarchical and Monarchical styles in order, whereas Conservative style was the least common. The difference was statistically significant among the examinees group (Pass) and group (Excellent) for the mean psychological alienation score in favour of the former group (Pass) who had the highest average. The difference was not statistically significant among the remaining groups, and so was the average in the total score for the arts section students. In all dimensions, science students got a higher average. Psychological alienation can be predicted through thinking styles (Global, Conservative, Local, Executive, Hierarchical, and Anarchical). Some recommendations are provided: school psychological specialists should develop a prescriptive program to reduce the effects of students' alienation, students are encouraged to involve in various school activities and societal events, and thinking styles should be included in schools and teachers college curricula.

Key Words: alienation – thinking – thinking styles.

UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts



Psychology Section

**Psychological Alienation and its Relationship
with Thinking Styles for Public Secondary
School Students in Khobar City, Saudi
Arabia**

**A Thesis Submitted in Partial fulfillment of the Requirements for the
Degree of
Master of Counseling Psychology**

by

Nasser bin Abdullah Ayesh Al-Enezi

Bachelor of Science & Education, King Abdul-Aziz University, Saudi Arabia, 1996

**Supervised by
Dr. Mohammed Moqdad
Professor of Psychology
University of Bahrain
Kingdom of Bahrain**

May, 2013