جامعة وهران - 02 -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

الأفكار اللاعقلانية و علاقتها بالسلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

(دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي بمدينة وهران)

من إعداد:

فوضيل سهام

أمام اللجنة المكونة من:

- د بلعابد عبد القادر.....رئيسا.....جامعة وهران 2
- د رريب الله محمد.....مشرفا و مقررا.....جامعة وهران 2
- د محمودي الهواري.....مناقشا.....المدرسة الوطنية المتعددة التقنيات وهران

السنة الجامعية: 2016-2017

الإهداء

[وقل الحمد لله الذي لم يتخذ ولدا ولم يكن له شريك في الملك ولم يكن له ولي من الذل وكبره تكبيرا]

الإسراء:الآية 11.

الحمد لله الذي بعونه تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسولنا الكريم وحبيبنا محمد عليه أزكى السلام وأفضل التسليم وعلى أهله وصحبه أجمعين أما بعد:

لكل بداية نهاية، ولكل افتتاح ختام، بما أني على وشك طريق نهاية هذا البحث، لا يسعني إلا أن أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع إلى:

أغلى ما أملك في هذا الوجود.....إلى من أفنى عمره في سبيل إسعادي.....إلى من أشعر بلذة الحياة في ظله.....نور دربي.

أبي العزيز

إلى من علمتني أن الحياة عمل و كفاح و صناعة إنسان.....و أجبرتني على العلم.....و عجز اللسان وصف ما أثرها نحوي.....إلى المرأة التي غمرتني حبا وحنانا.

أمي الحبيبة

إلى من ربتني ... و فرحت معي ... و حزنت معي ... و ساعدتني في كتابة هذا العمل المتواضع ...

أمي الثانية سمية

إلى الذين يدخلون القلب بدون استئذان.....

إلى سندي وروح قلبي.....

إلى كل من دعمني خلال دراستي.....

كلمة الشكر

اللهم لك الحمد و لك الشكر كما ينبغي لجلال اسمك و عظيم سلطانك، و أحمدك حمدا طيبا مباركا فيه، فبفضلك تتم النعم.

أول شكر أتقدم به إلى الله عز و جل و أحمده على ما وصلت إليه من معارف تمكنني إن شاء الله من بلوغ أعلى درجات العلم .

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي رربب الله محمد الذي تلقيت منه الدعم و التشجيع و زودني بمختلف المعارف خلال المسار الدراسي فجزاه الله كل الخير.

والشكر ثم الشكر للأعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع.

نشكر تلاميذ مؤسستين كل من ثانوية الشيخ عبد القادر الياجوري و ثانوية بلمحرز الوهراني بمدينة وهران و كل من مدراء الثانوية و مستشاري التوجيه.

الملخص:

تهدف الدراسة إلى تفحص العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران، مع الكشف عن الاختلاف في تلك العلاقة باختلاف الجنس.

وللوصول إلى تحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة اختبار الأفكار اللاعقلانية ل " الريحاني" و مقياس السلوك الفوضوي ل "الصميلي" بعد تبنيهما و عرضهما على مجموعة من المحكمين منهم الأساتذة الباحثين في الميدان من جامعة وهران2 و كذا مدراء للثانوية و مستشاري التوجيه، بغية تبسيط المقياسين في أيادي العينة المحلية، إلا أنه تم تكييفه على البيئة المحلية الجزائرية.

و بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من 275 تلميذا و تلميذة.

وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تم التوصل للنتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث قي الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

- يوجد علاقة إرتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

أخضعت النتائج المتوصل إليها للمناقشة وفق الإطار النظري و بعض الدراسات السابقة و أخيرا ختمت الدراسة بالمساهمة العلمية .

قائمة المحتويات

الموضوع .....الصفحة

- الإهداء.....أ

- الشكر.....ب

- الملخص.....ج

- قائمة المحتويات.....د

- قائمة الجداول.....ي

- قائمة الأشكال.....ك

- مقدمة.....1

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية البحث.....4

2- فرضيات البحث.....8

3- أهداف البحث.....8

4- أهمية البحث.....9

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث.....9

6- حدود البحث.....10

الفصل الثاني: الأفكار العقلانية و اللاعقلانية

- تمهيد.....12

1-التفكير.....13

2- مفهوم التفكير.....13

3- أساليب التفكير.....15

4- مفاهيم نظرية إليس.....18

5- مفهوم الأفكار العقلانية و اللاعقلانية.....20

- التفكير اللاعقلاني.....27

6- أساليب التفكير اللاعقلاني.....27

7- خصائص الأفكار العقلانية و اللاعقلانية.....28

8- العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية.....31

9- أسباب التفكير اللاعقلاني.....32

10- الأفكار اللاعقلانية كما أوردها "إليس".....35

11- الأفكار العقلانية- اللاعقلانية مدخلا لتفسير الانفعال و السلوك.....41

12- برامج تعليم التفكير.....41

13- أهداف تعليم التفكير في المدرسة.....42

14- التفكير الابتكاري.....43

15- التفكير العلمي و طرائق التدريس الفعال.....43

16- تعليم مهارات التفكير.....47

- خلاصة الفصل.....48

الفصل الثالث: السلوكات الفوضوية و أساليب ضبطها

- تمهيد 50

1- مفهوم السلوك.....50

2- السلوكات الصفية.....54

3- أبعاد مقياس السلوك الفوضوي.....61

4- تعريف السلوك الفوضوي.....75

خلاصة الفصل 80

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد.....82
أولا : الدراسة الاستطلاعية.....82
1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية.....82
2 ـ حدود البحث.....82
3 ـ أدوات جمع البيانات.....83
3 ـ 1 ـ أداة قياس الأفكار اللاعقلانية.....83
3 ـ 1 ـ 1 ـ وصف اختبار الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية.....83
3 ـ 1 ـ 2 ـ الخصائص السيكومترية لاختبار الأفكار اللاعقلانية.....106
3 ـ 2 ـ أداة قياس السلوكات الفوضوية.....107
3 ـ 2 ـ 1 ـ وصف اختبار السلوك الفوضوي.....107
3 ـ 2 ـ 2 ـ الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الفوضوي.....117
4 ـ خلاصة الدراسة الاستطلاعية.....118
ثانيا : الدراسة الأساسية.....120
1 - المنهج.....120
2 ـ حدود البحث.....120
4 ـ أدوات الدراسة في صورتها النهائية.....121
5 ـ المعالجة الإحصائية.....123

الفصل الخامس: عرض النتائج و مناقشتها

أولا: عرض النتائج.....125
1- عرض نتيجة الفرضية الأولى.....125
2- عرض نتيجة الفرضية الثانية.....125
3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة.....126
4- عرض نتيجة الفرضية العامة.....126

ثانيا: مناقشة النتائج.....127
1- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.....127
2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.....128
3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.....128
4- مناقشة نتيجة الفرضية العامة.....128
خلاصة الفصل.....130
- المساهمة العلمية و مقترحاتها.....131
- قائمة المراجع.....132
- قائمة الملاحق.....140

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول رقم (01) يوضح مصادقة المحكمين على سلامة الصياغة اللغوية	93
02	جدول رقم (02) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا ـ حذف ما يرونه غير مناسبا ـ إبداء اقتراحات (البعد الأول)	94
03	جدول رقم (03) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد الثاني)	95
04	جدول رقم (04) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات: (البعد الثالث)	96
05	جدول رقم (05) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الرابع)	97
06	جدول رقم (06) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات :(البعد الخامس)	98
07	جدول رقم (07) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد السادس)	99
08	جدول رقم (08) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد السابع)	100
09	جدول رقم (09) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد الثامن)	101
10	الجدول رقم (10) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد التاسع)	102
11	جدول رقم (11) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد العاشر)	103
12	جدول رقم (12) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الحادي عشر)	104
13	جدول رقم (13) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الثاني عشر)	105
14	جدول رقم (14) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما	106

	يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الثالث عشر)	
15	جدول رقم (15) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الأول من مقياس السلوك الفوضوي	108
16	جدول رقم(16) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الثاني من مقياس السلوك الفوضوي	109
17	جدول رقم (17) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الثالث من مقياس السلوك الفوضوي	110
18	جدول رقم (18) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الرابع من مقياس السلوك الفوضوي	111
19	الجدول رقم (19) يوضح مصادقة المحكمين على سلامة الصياغة اللغوية	113
20	جدول رقم (20) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات : (البعد الأول)	114
21	جدول رقم (21) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات: (البعد الثاني)	115
22	جدول رقم (22) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الثالث)	117
23	جدول رقم (23) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الرابع)	118
24	الجدول رقم (24) يوضح نتائج عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	120
25	جدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين	125
26	جدول رقم (26) يوضح نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين	126
27	جدول رقم(27) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي.	126

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الشكل رقم (01) يبين مجالات تعديل السلوك	66

مقدمة:

تم تسليط الضوء على فئة تلاميذ المرحلة الثانوية باعتبارهم الطاقة الدافعة نحو التقدم و البناء، لمحاولة الكشف عن مدى تبنيهم للأفكار اللاعقلانية، رغم إثبات الكثير من الأبحاث و الدراسات فئة الشباب و المراهقة ،هما أكثر الفئات العمرية التي يمرون بها، و هي مرحلة الانفتاح الأكبر على العالم الخارجي ، و في ظل هذا يكون الاحتكاك بالزملاء و الطاقم التربوي يولد انفعالا إيجابيا كما يكون سلبيا متمثلا في السلوكات الفوضوية، و في كل هذا يتطلب شخصية التلميذ مرنة تستطيع التوافق و التكيف مع أحداث الحياة و تجيد استخدام الأساليب للمواجهة الفعالة للمشكلات التي قد تتعرض لها.

في هذا السياق جاءت الدراسة الحالية محاولة التعرف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران. حيث احتوت الدراسة على خمسة فصول، الفصل الأول الخاص بتقديم للدراسة من حيث عرض لإشكالية البحث و تحديد تساؤلاتها و صياغة فرضيات البحث، إلى جانب ذكر أهداف البحث و أهميته، و تحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث و كذا حدود البحث الجغرافية و الزمانية و البشرية، بينما الفصل الثاني خصص لمتغير الأفكار اللاعقلانية و تعرض إلى الأفكار العقلانية و اللاعقلانية و احتوى نبذة عن حياة إليس ، مفهوم التفكير، و أساليبه، مفاهيم نظرية إليس، ثم تم الطرق إلى مفهوم الأفكار العقلانية و اللاعقلانية، و أساليب التفكير اللاعقلاني، ثم خصائص الأفكار العقلانية و اللاعقلانية، و العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية، و أسباب التفكير اللاعقلاني، كما تم التطرق إلى الأفكار اللاعقلانية كما أوردها إليس، و تفسير الانفعال و السلوك من خلالها، ثم برامج تعليم التفكير، و أهداف تعليم التفكير في المدرسة، ثم التفكير الابتكاري، و التفكير العلمي و طرائق التدريس، ثم تعليم مهارات التفكير، و في الأخير خلاصة الفصل.

أما الفصل الثالث فقد خصص لمتغير السلوكات الفوضوية، و احتوى السلوكات الفوضوية و أساليب ضبطها، و اشتمل على السلوك، مفهومه و أنواع السلوك البشري، تعريف المشكلات الصفية، السلوكات الصفية، مفهومها، مشكلاتها، العوامل المرتبطة بالمشكلات الصفية، مصادر المشكلات الصفية، أسباب المشكلات الصفية، انتشار السلوكات الصفية لدى التلاميذ، ثم تم التطرق إلى السلوك الفوضوي، مفهومه و أبعاد مقياس السلوك الفوضوي، أسباب عدم انضباط سلوك التلاميذ، أثر السلوك الفوضوي على المعلم و زملائه، كما تم التطرق كذلك إلى العوامل التي تزيد من السلوك الفوضوي داخل القسم، أنماط السلوك السلبي الشائعة بين طلبة المرحلة الثانوي، و كذا تم التطرق إلى ضبط السلوك، مفهوم ضبط الصف، و مفهوم تعديل السلوك، مجالات تعديل السلوك، أساليب إدارة الصف،

الجو الاجتماعي الانفعالي لإدارة الصف، إدارة الانفعالات، المسلمات الأساسية في تعديل السلوك، أهم المعايير لضبط السلوك، و دور المعلم في تعديل السلوك الصفي، و إجراءات لتعديل السلوك الصفي، الحلول المقترحة للحد من السلوكات الفوضوية، و أخيرا خلاصة الفصل.

لقد خصص الفصل الرابع للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، و تم التطرق فيه إلى الجزء الأول الذي تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية، و أهدافها، حدود البحث ، و أدوات جمع البيانات، وصفها، مع ذكر خصائصها السيكومترية، أما الجزء الثاني فقد خصص للدراسة الأساسية، حين تم التطرق فيه إلى المنهج المستخدم، و حدود البحث، و مجتمع و عينة الدراسة الأساسية، و أدوات الدراسة في صورتها النهائية، وصولا إلى المعالجة الإحصائية.

في حين خصص الفصل الخامس لعرض نتائج الدراسة و مناقشتها وفقا لفرضياتها بشكل متسلسل، جزءها الأول لعرض النتائج و تحليل البيانات المتعلقة بكل فرضية، أما جزءها الثاني خصص لمناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

ثم المساهمة العلمية و مقترحاتها، مع استعراض قائمة المراجع و الملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 - إشكالية البحث.

2 - فرضيات البحث.

3 ـ أهداف البحث.

4 ـ أهمية البحث.

5 ـ التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث.

6 ـ حدود البحث.

1- إشكالية البحث:

الإنسان هو أفضل مخلوقات الله تعالى، و كان فضله في عقله، و العقل نعمة من أعظم النعم التي اختص الله عز و جل بها الإنسان، و ميزه عن سائر المخلوقات، و به يهتدي إلى ربه، و به يدرك الآيات و السنن الكونية التي أودعها الخالق بل في علاه كونه، و من خلاله يفرق بين الحق و الباطل، و يميز الحلال و الحرام. لكي يكتمل معنى ما تقدم لا بد لنا أن نصل بين العقل و التفكير، إذ أن العقل نعمة وظيفتها التفكير، و التفكير وظيفة ميز بها الله الإنسان عن كل مخلوقاته، و هذا ما ذكر في آيات عدة من كتابه جل جلاله، لقوله تعالى: (كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون) البقرة:الآية 219.

لوحظ في الآونة الأخيرة اهتمام الباحثين في مجال التربية و علم النفس بالاضطرابات النفسية و الاجتماعية لدى المراهقين في المدارس و الجامعات، فهم الفئة الأكثر تعرضا لضغوط الحياة النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية، و متطلبات الحياة المتزايدة، و ذلك بسبب تأثير هذه الضغوطات في حياتهم، و عطائهم المهني، و انعكاساتها السلبية على تحصيلهم الدراسي و الأكاديمي، و لعل الأفكار اللاعقلانية أكثر هذه الاضطرابات تأثيرا في المراهقين، مما يتطلب الوقاية منها، و مواجهتها ليبقى المراهق سويا في تفكيره، بعيدا عن الأفكار الخاطئة، أو المبالغة في تقدير المواقف و الأحداث.

يميز رواد علم النفس المعرفي بين نمطين من التفكير أو الأفكار: أفكار عقلانية و هي واقعية إيجابية تصاحبها مواقف و أنماط سلوكية ملائمة و مرغوبة، تحقق الإنسان مزيد من التوافق و الرضا و الصحة النفسية، و أفكارا لاعقلانية، و هي خيالية و سلبية، تصاحبها عواقب انفعالية و أنماط سلوكية مضطربة غير مرغوبة. (وداد،2003 :45)

يذكر إليس " Ellis" أن الإنسان هو كائن عقلاني و غير عقلاني في آن واحد، و عندما يفكر على نحو عقلاني سيكون فعالا و سعيدا، بينما عندما يفكر على نحو غير عقلاني سيشعر بالقلق و الاضطراب النفسي.(عثماني،2015: 2)

كما أن الأفكار اللاعقلانية تلعب دورا كبيرا في نشوء الاضطرابات الانفعالية، كما أن هذه الأفكار تنتشر لدى المراهقين، و هذا ما تأكده العديد من نتائج الدراسات مثل (الريحاني،1985) و دراسة (الفيصل،1992) و دراسة الشمسان،منيرة (1417) و دراسة الدويكات، انتظار(1998) و دراسة حسن و الجمالي(2003) و دراسة المحمدي (1424) و دراسة الجوفي (2003) و دراسة الشربيني (2005) و دراسة العويضة (2009) و دراسة أبو شعر(2007) و دراسة عبد الغفار(2007) و دراسة العنزي(2010) و دراسة صابر(1430)، و دراسة (بني خالد،2015).

تعد فترة المراهقة من أكثر المراحل التي يتعرض فيها الأفراد للأفكار اللاعقلانية، فهي الحد الفاصل بين نهايات مراحل الطفولة، و مرحلة الرشد، كما أنها المرحلة التي تحدث فيها طفرة من التغيرات الفسيولوجية، و النفسية، و الانفعالية مما ينعكس و بشكل واضح على سلوكات و تصرفات المراهق، حتى يبدو و كأنه غريب عن المجتمع الذي يعيش فيه، و لعله من المهم أن ينتبه الوالدان و الأسرة، بل المجتمع عامة إلى الفرد المراهق للأخذ بعيده ليجتاز مراهقته بسلام، فقد ينزع نحو التمرد و العصيان على الأسرة و المجتمع. (قشطولي،20011: 67)

و خلال المراهقة يحدث للفرد مجموعة من التغيرات الجسمية، و العقلية و الاجتماعية، و الانفعالية، و الجنسية، تنقل الفرد من الطفولة إلى مرحلة الرشد، مما يتطلب التكيف مع البيئة الجديدة، بما يتوافق مع قيم و سلوكات الراشدين، و أساليب حياتهم، و تتميز هذه المرحلة بالبحث عن الهوية و الذات و تحقيق الطموحات و الأهداف، و اتخاذ القرارات، سواء بالنسبة لمهنة المستقبل، و اختيار شريك الحياة، أو الأصدقاء، كما أن الفرد في هذه المرحلة يعاني من الصراع بين الاستقلالية و التبعية، و الطموحات و القدرات و مراد النفس، و القيم الدينية، و الاجتماعية، و الأخلاقية، و لذلك فإن المراهق يتميز بخصائص اجتماعية و نفسية متفاعلة كالحساسية الزائدة، و التمرد، و اللامسؤولية. (بركات،2014: 21)

و ذكر محمد (2015) أشكال المراهقة و منها: المراهقة المتكيفة، إذ يتميز المراهق بالهدوء و الاتزان النفسي، و الانفعالي، و الاجتماعي سواء أكان ذلك في الأسرة، أم في المدرسة، أم المجتمع، و ينتج عن هذه الخصائص تحقيق النجاح المدرسي، و التوافق الاجتماعي، و تحمل المسؤولية.
و المراهقة الانسحابية، و ذلك عندما يكون المراهق منطويا و منعزلا عن الآخرين، لا يشاركهم نشاطاتهم و اهتماماتهم، و يتميز المراهق بشدة أحلام اليقظة، و الميل نحو التهجم على الآخرين و تقدمهم، و التعصب للرأي، و الانحياز للأفكار الشخصية.

و المراهقة العدوانية، إذ يكون الفرد عدوانيا تجاه ذاته، و أسرته، و مدرسته، و المجتمع الذي يعيش فيه، و قد يقوم بأعمال و مغامرات غير محسوبة.

و المراهقة المنحرفة، و هي أخطر أشكال المراهقة، إذ يتصف سلوك المراهق بالانحراف كتناول المخدرات، و الإدمان عليها، و السرقة، و الانحلال الخلقي، بسبب انعدام الرقابة الأسرية، أو القسوة في المعاملة، و الصحبة السيئة.(بني خالد،2015: 118)

و تأتي المدرسة في المرتبة الثانية عقب الأسرة، فهي تعد الخلية الثانية ودورها رئيسي في تكوين الفرد النفسي و الاجتماعي، و في تطوير نمو شخصيته لأنها فترة نمو و تنظيم في الحياة العقلية عند الأفراد و خاصة في النمو الانفعالي و الاجتماعي.

تكثر المشكلات السلوكية بين الطلبة المراهقين و تتنوع من ممارسات عدوانية و مخالفة الأنظمة و التعليمات المدرسية و الهروب المتكرر من المدارس، و تخريب الممتلكات و إثارة الفوضى و الإزعاج في الفصل المدرسي و غيرها من الممارسات السلوكية غير السوية التي تتعدد أشكالها، و تؤثر في سير العملية التعليمية و التربوية، كما تعوقها عن أداء أهدافها. و السلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي يعد أكبر التحديات التي تواجه المدرسة و المجتمع ليس لأنه ينطوي فقط على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة، و لكن آثاره تتجاوز الفرد لتشمل المجتمع، و قد يصل ذلك إلى خرق القواعد و المعايير الاجتماعية ثم قد يدفع الطالب و هو في مرحلة عمرية على عوامل مدرسية عدة، و لعل من أهم تلك العوامل الطريقة التي يمكن أن يتعامل بها المسئولون عن العمل التعليمي و التربوي مع هذه الظاهرة و آلياتهم المتنوعة في التعاطي مع ذلك السلوك، إن أشكال السلوك الفوضوي المتعددة تؤثر في العمل المدرسي ولا يقتصر الأثر فقط على المعلمين أو إدارة المدرسة إنما يمتد إلى الطلاب الآخرين. (نعيسة،2015: 127)

و تعد ظاهرة السلوك الفوضوي بين طلبة المدارس من أكثر المشكلات المدرسية سلبية و انتشارا، و إعاقة للعمل التربوي و التعليمي المتوقع من المدرسة، إذ تجعل المدرسة بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها. فظاهرة السلوك الفوضوي باتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين في المدرسة لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكات، و أصبحت مشكلة رئيسة لإدارة المدرسة و للمعلمين و المرشدين النفسيين و الآباء و المختصين في مجال الصحة النفسية المدرسية. (موسى،2010: 78)

و لعل السلوك الفوضوي من أكثر المشكلات التي شغلت علماء النفس و التربية و دخلت في تصنيفات السلوكات غير السوية في المدارس مثل العدوان، و العنف المدرسي، و تخريب الأثاث المدرسي، و عدم إتباع لأوامر الإدارة المدرسية أو المعلمين و ضعف الانتباه و الخروج على النظم و التعليمات المدرسية و غيرها من الممارسات غير السوية مع الآخرين داخل المحيط المدرسي من طلاب أو معلمين من المشكلات التي تحدث في المدارس و تعمل على إثارة الفوضى و الاضطراب داخل البيئة المدرسية، و قد يمتد أثرها إلى البيئة المحيطة و من هنا يبرز دور المدرسة كمحدد أساسي في عملية تعديل السلوك و توجيهه نحو السلوك المتوافق مع المعايير و القيم السائدة. (بطوش،2007: 123)

و بشكل عام فإن التربية و التعليم لا يمكن أن يكتملا في تأدية الوظائف المنوطة بهما بلا ضبط للسلوكيات الفوضوية، التي قد تصدر من بعض الطلبة في جميع المراحل الدراسية. و بشكل أكثر وضوحا، و أقوى تأثيرا في مرحلة المراهقة التي تقابل المرحلة الدراسية المسماة (التعليم الثانوي) لتحقيق الأهداف و الخصائص التي ينشدها الأهل لدى الناشئة لأن المؤسسات التربوية و القائمين عليها هم الوكلاء الرسميون عن المجتمع في تحقيق تلك الأهداف و تعاني المدارس في الوقت الحالي انتشارا واضحا للسلوك السلبي. (محمود،سهيل،1434: 98)

التفكير الإنساني و الانفعال ليسا عمليتين مختلفتين، لأن بينهما علاقات تبادلية و أي تغيير في أحدهما يؤثر في الآخر، فإن التفكير اللاعقلاني يعد نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يمكن أن يعاني منها الفرد. (المغربل،2010: 3)

و يرى إليس أن التفكير و الانفعال و السلوك جميعها أشكال متلاحمة و التغيير في إحداها يغير في العناصر الأخرى جميعها، و يؤكد إليس أن جانبا كبيرا من الانفعالات لا يزيد عن كونه أنماطا فكرية متحيزة أو متعصبة أو تقوم على التعميم الشديد. إن التفكير و الانفعال يتلاحمان و يتبادلان التأثر في علاقة دائرية، بل أنهما في كثير من الأحيان يصبحان شيئا واحدا بحيث يحكم ما يقوله الفرد لنفسه عند حدوث شيء معين، الصيغة الانفعالية التي سيترجم بها السلوك عن نفسه. (عبد الغفار،2007: 6)

لقد توصلت كثيرا من الدراسات التربوية و النفسية التي أجريت حول السلوكات الفوضوية، وجود علاقة بين هذا السلوك و مرحلة المراهقة، و أن التخريب و الاعتداءات الأكثر شيوعا يرتكبها المراهقون، من بينها دراسة فراج (2005) و دراسة بوشلاق (2006)، ودراسة صرايرة (2006)، و دراسة نعيسة (2015).

تشترك النظريات الإرشادية التي تهتم بالجوانب المعرفية في افتراض نظري و هو أن الأفكار اللاعقلانية الخاطئة هي المتغيرات الحاسمة التي يتعين تعديلها أو إزالتها لكي يكون العلاج ناجحا، فقد شاع في الأذهان أن الشخصية المضطربة ناتجة من الأفكار اللاعقلانية، و تبنى فرويد و من بعده المحللون النفسيون هذا الاتجاه و نظر المعرفيون إلى أن تلك الاضطرابات نتيجة طبيعية للتشوهات المعرفية الفكرية. (صابر،1430: 5)

للمناهج الدراسية عامة و المقررات الدراسية خاصة، دور كبير في تنمية و تطوير التفكير و مهاراته لدى الدارسين، إذ يتم عن طريقها تعليم الطلاب التنظيم و التسلسل في تفكيرهم، و تطبيق هذه المهارات التفكيرية داخل و خارج المؤسسات التعليمية و التربوية.

و مما سبق تبلور الدافع إلى الدراسة، ولا سيما الطالبة لم تعثر على دراسة واحدة مباشرة تتناول العلاقة بين المتغيرين، عربية كانت أم أجنبية - في حدود علم الطالبة – و تبلور هذا الدافع في صورة تساؤل رئيسي للدراسة الحالية، التي تقترح فيها الطالبة **الإشكالية البحث**:

هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

و قد تفرعت عن هذه الإشكالية التساؤلات التالية:

التساؤلات الفرعية:

- هل يتميز تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران بالأفكار اللاعقلانية.

- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

- هل يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

2- فرضيات البحث:

الفرضية العامة:

توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

الفرضيات الجزئية:

- يتميز تلاميذ المرحلة الثانوية بالأفكار اللاعقلانية .

- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

- يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

3- أهداف البحث:

ـ الكشف عن الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

ـ التعرف على الفرق بين الذكور والإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران .

ـ التعرف على الفرق بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين في مدينة وهران.

ـ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

4- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يتناوله، حيث أنه يسعى إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية.

الأهمية العلمية:

ـ إثراء الإطار النظري حول موضوع البحث.

ـ قد يستفاد من نتائج هذا البحث في ضبط السلوكات اللاتكيفية المنتشرة في الوسط المدرسي من حيث توجيههم بالمهارات اللازمة.

الأهمية العملية:

ـ تزويد المكتبة الجامعية بمثل هذه البحوث لتكون خبرات قبلية لطلبة المستقبل.

ـ قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة المربون سواءا كانوا أباء أو معلمين والعاملون كذلك في مجال التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.

ـ قد يجد الباحثون في مجال علم النفس وعلوم التربية وطلاب الدراسات العليا فائدة من نتائج هذه الدراسة.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث:

ـ الأفكار اللاعقلانية : هي عبارة عن مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتصف بالسعي للكمال، والاستحسان وتهويل الأمور المرتبطة بالذات و الآخرين والشعور بالعجز والدونية

والاعتمادية، كما توضحها الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها أفراد العينة على اختبار الأفكار العقلانية و اللاعقلانية المستخدم في البحث الحالي .

-السلوكات الفوضوية : هي مجموعة من السلوكات التي تتمثل في العدوان والملل والخروج من المقعد وإثارة الضحية وإزعاج الآخرين والتحدث مع الآخرين بلا إذن. والتي تتخلص في الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في الأبعاد التي يقيسها مقياس السلوك الفوضوي.

6- حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي فيما يلي:

الحد الموضوعي: يقتصر البحث على معرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

الحد المكاني: حددت الدراسة مكانيا بثانويتين بلمحرز الوهراني ـ الشيخ عبد القادر الياجوري بمدينة وهران.

الحد الزماني: حددت الدراسة زمانيا خلال السنة الجامعية 2016 ـ 2017.

الحد البشري: شملت (275) تلميذ و تلميذة الدراسة من تلاميذ السنة الأولى و الثانية والثالثة من التعليم الثانوي بمدينة وهران.

الفصل الثاني

الأفكار العقلانية و اللاعقلانية

تمهيد.

1. التفكير.
2. التفكير اللاعقلاني.
3. الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية مدخلا لتفسير الانفعال والسلوك.
4. برامج تعليم التفكير.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعود الفضل الأكبر إلى إليس في دراسة الأفكار اللاعقلانية إذ أنه فتح المجال لكثير من علماء النفس الغربيين الذين أجروا الكثير من الدراسات و الأبحاث حول هذا الموضوع وكذلك في العالم العربي أجريت الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وطلبة الجامعات والشرائح الأخرى من المجتمع وأن هذه الدراسات تناولت الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بعديد من المتغيرات والتي كان من أشهرها الجنس وسمة القلق وتقدير الذات.

ومن أشهر الباحثين العرب الذين تناولوا الأفكار اللاعقلانية سليمان الريحاني والذي أجرى العديد من الدراسات حول الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة الأردنية وكذلك أجرى دراسة ثقافية لمعرفة الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الأردنية والأمريكية وصمم اختبارا لقياس الأفكار اللاعقلانية وذلك بالاستفادة من الاختبارات الموجودة والتي كانت ترمي لقياس الأفكار اللاعقلانية في المجتمعات الغربية لكن الريحاني طور اختبارا جديدا لقياس الأفكار اللاعقلانية بحيث يكون مناسبا للبيئة العربية حيث أن إليس حدد الأفكار اللاعقلانية بإحدى عشر فكرة إلا أن الريحاني أضاف فكرتين تتناسبان مع البيئة الأردنية ليصبح عدد الأفكار اللاعقلانية ثلاثة عشر فكرة. (السبيعي،2003: 36)

1- مفهوم التفكير:

يعد مفهوم التفكير من المفاهيم التي نالت قسطا وافرا من التعاريف وذلك نظرا لتعدد التخصصات والخلفيات النظرية التي خصته بالبحث والدراسة، لذلك سنحاول تعريفه من الناحية اللغوية، ثم سنتطرق لأهم التعاريف الاصطلاحية بشأنه. (جديدي،2015: 121)

أ ـ لغة: فكر في الأمر، يفكر، فكرا : أعمل عقله فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول، وفكر مبالغة في فكر، والتفكير : إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

لكن على ما يبدوا أن هذا التعريف قاصر، حيث أنه اقتصر التفكير على نوع واحد من أنواعه، ألا وهو حل المشكلات، فالتفكير يعتبر من أعلى وأعقد العمليات العقلية المعرفية، ويحتوي على مجموعة واسعة من الأنواع والتصنيفات التي تندرج ضمنه كالاستنتاج والاستنباط والاستقراء و اتخاذ القرار وكذا حل المشكلات.

ب ـ اصطلاحا:

يعد التفكير من الأنشطة العقلية المعرفية المهمة في حياة الفرد، وهو مطلب أساس في فهم الفرد للقضايا التي يتعرض لها في حياته اليومية، فقد اختلفت تعاريف التفكير وتعددت نظرا لاختلاف وجهات نذر الباحثين والدارسين له، نورد أهمها فيما يلي:

يعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية التفكير بأنه مجرى معين من المعاني والرموز العقلية التي تثيرها مشكلة أو يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما، وعمليات الحكم والتجريد و الاستدلال من مظاهر التفكير بأضيق معانيه، ويشمل التفكير التصور الحسي والتخيل والتذكر إذا قصدنا المعنى الأوسع، وهناك أشكال أخرى من التفكير منها التفكير المجرد والتفكير الإبداعي والتفكير المنظم.

يرى عبد الله (1994) بأن التفكير عملية معرفية أو فعل عقلي تكتسب به المعرفة ويقع على قمة النشاط العقلي إذ يستطيع الإنسان عن طريقه توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى، إن لم يكن كلها تقريبا، أي أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات ليجد لها ما يناسبها من حلول، فهو المهارات العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة. (عثماني، 2015 : 18)

توافقه في الرأي أبو علام (2003) التي تشير إلى أن التفكير هو أعلى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان وهو كذلك عملية ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة كحل لمشكلة معينة أو إدراك علاقة جديدة بين أمرين أو عدة أمور، بذلك ينتمي إلى أعلى مستويات التنظيم المعرفي.

يضيف سعيد والحسني (2002) بأن التفكير هو نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية، ويصدره الفرد ليتناول به مشكلة ما تؤرقه بغية حلها، أو موقفا غامضا يعترضه بغية فهمه وتفسيره.

يشير حبيب (2003) إلى أن التفكير هو التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما.

وقد عرفه كوستا " COSTA" نقلا عن نوفل (2008) بأنه المعالجة العقلية للمداخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

أما دناوي (2008) فيرى في تعريفه للتفكير بأنه عملية معرفية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتعميم والتمييز والمقارنة والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا.

من خلال ملاحظة التعاريف سابقة الذكر نجد بأنها تتضمن جانبين، الجانب الأول يتمثل في أن التفكير يعد من أعلى وأعقد العمليات العقلية العليا، ويقع في قمة التنظيم العقلي المعرفي، أما الثاني فكونه عملية تبنى من خلالها العمليات النفسية والعقلية الأخرى ومن خلاله يؤثر الفرد ويتأثر بالبيئة المحيطة، ويعالج المواقف ويتعامل مع المواضيع التي تواجهه، عن طريق حل المشكلات والاستدلال والتخطيط، وغيرها من العمليات. ولكن كيف يحدث التفكير ؟ وما هي الأساليب التي قد يستخدمها الفرد في عملية التفكير؟ (عثماني، 2015 : 19)

ويعد مفهوم التفكير من المفاهيم التي لها العديد من التعريفات وذلك نظرا لتعدد التخصصات (علم النفس - الصحة النفسية - علم الاجتماع ـ اللغة) التي تناولت هذا المفهوم فبالنظر في مادة اللغة نجد "فكر في الأمر" أي أعمل العقل فيه، ورتب ما يعلم ليصل به إلى المجهول، ويقال لي في الأمر فكر: نظرا ورؤية، ويعرف في معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه مجرى معين من المعاني والرموز العقلية التي تثيرها مشكلة أو يقتضيها موقف للوصول إلى نتيجة ما، وعمليات الحكم والتجريد والتطور العقلي والاستدلال من مظاهر التفكير من أضيق معانيه، ويشمل التفكير التصور الحسي والتخيل والتذكر إذا قصدنا المعنى الأوسع وهناك أشكال من التفكير المجرد والتفكير الإبداعي و التفكير المنظم، وفي مجال علم النفس و الصحة النفسية، يعرف التفكير بأنه "عملية النشاط المعرفي للفرد، وتتميز بانعكاس معمم وموجه بواسطة الواقع و التفكير موضوع لدراسات معقدة متعددة الأنظمة فيدرس علم وظائف الأعضاء آليات المخ التي يتحقق التفكير بواسطتها، ويمكن التمييز بين مستويين من تعريفات التفكير الإنساني، يتمثل:

المستوى الأول: في أنه عمليات معرفية ضمنية أو صريحة، أو تصور عقلي داخلي للأحداث أو وسيلة عقلية يتعامل بها الإنسان مع الوقائع والأشياء والأحداث من خلال العمليات المعرفية ويتسم التفكير في هذا المستوى : الذاتية. تصوري أو تمثيلي عقلاني.

المستوى الثاني لتعريف التفكير : يتمثل في أنه حل للمشكلات الصعبة التي تواجه الإنسان سواءا كانت عقلية أو اجتماعية أو شخصية، أو أن التفكير هو ما يحدث في خبرة الإنسان حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها، أو أن التفكير عملية إدراك للمشكلة وتجميع أدلة عنها وهنالك أشكال من التفكير منها ما يلي : التفكير التجريدي/ العياني ـ التفكير الاستدلالي/الحدسي ـ البسيط/ المعقد ـ الواقعي /الخيالي ـ التقريري / الافتراقي (الإبداعي) ـ السوي/ المرضي ـ التفكير العقلاني /اللاعقلاني. (صابر،1430 : 06)

3- أساليب التفكير: (التصور النظري)

حدد بيك (beck 1979) أساليب التفكير التي ينشأ عنها الاضطراب فيما يلي :

1 ـ التهويل والمبالغة، حيث يضفي الفرد دلالات مبالغ فيها على الموضوعات المحايدة، أو المبالغة في إدراك جوانب القصور الذاتي والتهويل من المزايا والنجاح الشخصي.

2 ـ التعميم، بمعنى تعميم خبرة سلبية منعزلة على الذات ككل.

3 ـ الكل أو لاشيء، حيث يدرك الأشياء إما سيئة تماما أو لاشيء.

4 ـ عزل الأشياء عن سياقها، بمعنى الانتقاء السلبي.

5 ـ التفسير السلبي لما هو ايجابي.

6 ـ القفز إلى الاستنتاجات، بمعنى إدراك أن الموقف ينطوي على تهديد وخطر وامتهان دون أن تكون هناك دون أن تكون هناك دلائل على ذلك.

7 ـ قراءة المستقبل سلبيا وحتميا.

8 ـ التأويل الشخصي للأمور، فينسب لنفسه مسؤولية النتائج السلبية في المواقف التي يمر بها.

ويرى إليس أن الفرد يكتسب تلك الأفكار اللاعقلانية منذ الصغر حين يكون الطفل غير قادر على التفكير بشكل واضح ويستمد حقائقه من تخيله لعديد من المخاوف، ويعتمد على الآخرين لتخطيط حياته وكذلك من موروث المحيطين به عن الخرافات والاتجاهات التعصبية التي يتعلمونها مباشرة من الأسرة.

ويؤكد أنصار المدرسة السلوكية وجود أربعة مصادر رئيسية من القصور المعرفي يرتبط ظهورها باضطرابات نفسية لدى المراهقين والأطفال وهي:

1 ـ نقص المعلومات، وقصور والخبرة، والسطحية في حل المشكلات.

2 ـ أساليب التفكير و ما تنطوي عليه من أخطاء كالتعميم والتطرف.

3 ـ التوقعات السلبية.

4 ـ معتقدات الفرد عن نفسه والآخرين، والمواقف التي يتفاعل معها.

إذا فكل من أساليب التفكير الخاطئة، والأفكار، والمعتقدات الخاطئة، والسلبية عن الذات، تؤثر مباشرة في سلوك الطفل والمراهق. (عبد الغفار، 2007 : 04)

إذا تساءلنا عن كيفية حدوث التفكير، لوجدنا بأن هناك عدة أساليب يستخدمها الفرد في عملية التفكير أهمها الصور الذهنية، الكلام الداخلي، المفهوم، والتصور الداخلي المجرد، نوردها كما يلي:

أ ـ الصور الذهنية: كثيرا ما نتصور في أذهاننا صورا لمدركات حسية سبق أن خبرناها و تعلمناها، فكثيرا ما يفكر الفرد في والده أو أخيه، فتمر في ذهنه صورة لوالده أو لأخيه، وهذا يعني أننا نفكر من خلال الصورة الذهنية التي قد تتخذ شكل صور بصرية أو سمعية وهذه هي الصور الحسية، وقد تتخذ شكل صور لفظية مثل تصور كلمة مكتوبة (لفظية بصرية) أو كلمة منطوقة (لفظية سمعية)، وصور الذهنية هي استعادة المدركات الحسية السابق تعلمها في خبراتنا.

ب ـ الكلام الداخلي: كشفت بحوث علم النفس عن أنه قد يفكر الإنسان من خلال نشاط حركي دقيق لأعضاء النطق ـ الحنجرة ـ اللسان والشفتان ـ وواقع أنه غالبا ما يقترن التذكير بهذه الحركات الغير ظاهرة.

ج ـ المفهوم : تعد المفاهيم قاعدة معرفية توجد على شكل خطة، تعمل على توجيه السلوك نحو نمط معين من التصنيف، يتم بناءا عليه وضع الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات في فئات بناءا على الخصائص المشتركة بينها، وبالتالي تساهم المفاهيم في اكتساب الفرد عملية الفهم لما يجري حوله من أحداث.

د ـ التصور العقلي المجرد : وهنا يفكر الإنسان لا عن طريق صور ذهنية حسية أو لفظية و إنما من خلال معاني مجردة كما في حالة التفكير الرياضي، وعادة ما يستهدف التفكير حل مشكلة معينة، فأي مشكلة يقابلها تسبب له توترا نفسيا معينا، حيث يحاول حل هذه المشكلة بالاستعانة بخبراته السابقة أو بابتكار وسيلة جديدة لمواجهتها فالتفكير هو العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة. ويمكن تحليل التفكير سيكولوجيا ومنطقيا فمن الجانب النفسي نجد أن التفكير هو محاولة التغلب على مشكلة تعيق دوافع الفرد وتطلعاته داخل المجال النفسي الذي يعيشه، وذلك بالاستعانة بالخبرات الماضية. (عثماني، 2015 : 20)

من خلال التفكير بعملياته المختلفة وإدراك العلاقات، وأما من الجانب المنطقي فإن هناك خمس خطوات حددها "جون ديوي" للتفكير وهي تدخل في باب المناهج، وهذه الخطوات الخمس هي الشعور

بالمشكلة ومحاولة تحليلها إلى عناصرها، وطرح الفروض القادرة على تفسير الموقف وحل المشكلة، ثم اختيار أنسب الحلول، وأخيرا إيجاد الحل و استخدامه.

إذن يحدث التفكير من خلال تسلسل بعض العمليات المتداخلة فيما بينها، فالصور الذهنية هي من بين الأساليب التي تساعد الفرد على التفكير، من خلال رؤية أو تخيل صورة الشيء في الذهن، والتي سبق تعلمها أو رؤيتها في الواقع المادي من قبل، وهنا تتدخل الذاكرة بمختلف أشكالها (السمعية ـ البصرية ـ الحسية ...) في هذه العملية. نجد كذلك أسلوب الحديث الداخلي أو حديث الذات أو الحوار الذاتي كما يسمى، كما أثبتت الدراسات النفسية أن الشخص حينما يفكر يدور في داخله حوار ذاتي، الذي قد يكون سلبيا أو إيجابيا في حالات أخرى، لذلك تعمد العلاجات النفسية على اعتباره أحد التقنيات الفعالة في العلاج. أما بالنسبة لأسلوب المفهوم، فيمكنا توضيح معناه من خلال شرح ما يحدث داخل الكمبيوتر بصورة مبسطة، فهذا الأخير ما هو إلا محاكاة لعمل الدماغ، فبغية وضع أو حفظ معلومات معينة خاصة بنفس الموضوع ، ما علينا إلا وضعها وتصنيفها داخل ملف واحد باسم ذلك الموضوع، نرجع لها حالما احتجنا لذلك، بفتح ذلك الملف بكل بساطة. أما التصور العقلي المجرد فهو محاولة إيجاد الحلول للمشكلات من خلال خبرات سبق تعلمها وربطها بمعلومات جديدة ثم تعلمها حديثا، أو ابتكار طريقة جديدة، هنا تتدخل كذلك عدة عمليات وقدرات منها الذاكرة والإبداع والذكاء وحل المشكلات. (الكندري،2002: 96)

4- مفاهيم نظرية إليس:

- طبيعة الإنسان:

يؤكد إليس أن الإنسان يولد ولديه الاستعداد للتصرف بالطريقتين العقلانية واللاعقلانية ويقول الأفراد مركبون بيولوجيا على أن يفكروا بطريقة ملتوية في مناسبات عديدة أو أن يهزموا أنفسهم و أن يبالغوا في كل شيء وأن يشعروا بالإثارة الشديدة ويتصرفوا بغرابة شديدة لأتفه الأسباب ويقترح إليس أيضا أن الإنسان من الناحية الجينية مستعد للانفعال العاطفي و الاضطراب النفسي ثم بعد ذلك بعد الولادة والنمو يتعرض لمواقف وتأثيرات تساعده على تحقيق ما فطر عليه ولكن على الرغم من أن إليس يؤمن أن الإنسان يجد أنه من الأسهل عليه أن يتصرف بطفولية إلا أنه ينبغي ألا يفعل ذلك.

- العمل العضوي المترابط:

يفترض إليس أن الإنسان يحتاج إلى أربعة أمور ضرورية للحياة والسعادة، الإحساس، أو الشعور أو الانفعال والحركة والعمل والتفكير ويفترض "إليس" أن هذه الأمور الأربعة تحدث في

تصرفات الإنسان متداخلة بعضها في بعض ونادرا ما يستطيع الإنسان أن يمارس أيا منها منفردة عن الأخريات لذلك فالإنسان يتصرف بترابط ومنطقية فهو يحس و يتحرك و يفكر، ويفعل في نفس الوقت.

- المشاعر الملائمة مقابل المشاعر الغير ملائمة:

المشاعر مهمة وضرورية للإنسان فهو بدونها لا يستطيع أن يشعر بالسعادة والمرح والحياة الجميلة وهذه تسمى المشاعر الإيجابية وهناك أيضا المشاعر السلبية مثل الحزن وبعضها مهم للإنسان لأنه نتيجة وجود تهديد لحاجات الإنسان الإنسانية ولذلك فإن "إليس" يفضل ممارسة المشاعر ولكنه يعارض المشاعر السلبية ومشاعر هزيمة النفس التي تدمر أهداف الحياة والفرح والسعادة التي تساعد في تحقيق أهداف الحياة السعيدة تسمى المشاعر الملائمة أما المشاعر التي تعمل ضد ذلك فتسمى المشاعر غير الملائمة.

- معوقات التفكير: حصر إليس معوقات التفكير في ثلاثة أمور وهي:

1 ـ قلة الذكاء .

2 ـ قلة المعرفة بكيفية التفكير الذكي .

3 ـ عدم المقدرة بسبب عدم الاتزان على استخدام الذكاء والمعرفة بشكل جيد .

ويعرف إليس عدم الاتزان بأنه السلوك الغبي من الأشخاص غير الأغبياء.

- الألم العاطفي مقابل الألم البدني:

يوجد نوعان رئيسيان من الألم هما:

أ ـ الألم البدني مثل كسر اليد وغيره.

ب ـ الألم النفسي مثل شعور الشخص أنه مرفوض من جماعة وغيرها.

وبالرغم أن الإنسان يمتلك سيطرة ضعيفة على الألم البدني إلا أنه لا يستطيع أن يمتلك سيطرة كبيرة على الألم النفسي لأن قلة خبرة الإنسان بهذا النوع من الألم هو الذي يسبب له التعاسة.

- التفكير العقلاني مقابل التفكير اللاعقلاني:

التفكير العقلاني يقود إلى التفاعل الملائم ويتفق مع العواطف الجياشة أما التفكير غير العقلاني والمشاعر غير الملائمة فأمران يتفقان، أما التفكير العقلاني فإنه يقود إلى سعادة متزايدة وذلك بتقليل المشاعر الهدامة والمضطربة. والتفكير العقلاني له خمس مميزات فأنت عندما تفكر بعقلانية فإنك:

1 ـ تشتق أفكارك أساسا من حقائق موضوعية وليست من نظرة شخصية.

2 ـ تفكيرك إذا تحركت على أساسه، ستكون نتيجته خطة الحياة.

3 ـ ستصل إلى تعريف أهداف حياتك بسهولة أكثر.

4 ـ ستقلل من الصراع الداخلي عندك.

5 ـ ستقلل من صدامك مع من تعيش معهم.

5- مفهوم الأفكار العقلانية واللاعقلانية:

يميز أصحاب النظرية المعرفية بين نوعين من الأفكار، أفكار عقلانية وأخرى لاعقلانية:

أ ـ الأفكار العقلانية:

هي تلك الأفكار التي تنسجم مع الأهداف العامة، والقيم الأساسية في الحياة، وتحقيق السعادة والتفاعل الاجتماعي وتحقيق الذات.

يعبر عنها عادة بالرغبات و التفضيلات والمستحبات، والأماني والمكروهات، ويلاحظ أنها صيغ تفضيل، لا تتضمن مطالب تفرض على الذات، وفي حالة أنها لم تتحقق فإن المشاعر السلبية تكون عادية، وتكون ملائمة للأحداث التي تقع.

كما يمكن تعريفها بأنها: تبني وجهة نظر ومعتقدات عن النفس والحياة، يقوم عليها دليل منطقي أو يخضع لمجموعة من المبادئ والمسلمات والقوانين، التي يمكن التحقق منها من خلال تقديم الحجج والبراهين التي تتفق عليها العقول السليمة، ويصاحبها حالات وجدانية ملائمة للمواقف، تنتهي بالفرد إلى مزيد من النضج الانفعالي والخبرة.

وقد عرفها كلا من إليس و هاربر "ELLIS & HERBER" بأنها تلك الأفكار التي تؤدي بالأخرى إلى السعادة والبقاء.

يضيف الطريري (1993) بأن الأفكار العقلانية هي عبارة عن تبني موقف فكري وسلوكي تجاه قضايا الحياة الاجتماعية والمعرفية، بتمثل في اعتبار العقل هو القيمة العليا في الحياة، ومعيار كل شيء ومصدر التوجيه، وأننا كأفراد يحكمنا نظام عقلي يقوم على مجموعة من المبادئ والمسلمات والقوانين الأولية التي تتفق عليها كل العقول السليمة، وتتميز تلك المبادئ بالسمو و الارتفاع فوق اعتبارات الزمان والمكان. (عثماني، 2015 : 22)

ب ـ الأفكار اللاعقلانية:

يشير العويضة (2008) إلى أن هذا المفهوم يعد من المفاهيم التي لها عمر طويل جدا، وتعود جذوره إلى آراء الفلاسفة في الحضارة اليونانية القديمة، ولكنه كمفهوم علمي له تاريخ قصير جدا، إذ يعد إليس من الأوائل الذين أدخلوه إلى التراث النفسي، وأصبح له معنى ودلالة علمية، وقد وصف إليس هذا المفهوم وفسره باعتباره أحد المكونات الأساسية للشخصية، حيث ظهر الوصف بجلاء في نظريته التي أسماها نظرية العلاج العقلاني السلوكي.

وقد عرف إليس الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك الأفكار السلبية الخاطئة، وغير المنطقية وغير الواقعية، والتي تتسم بالذاتية وعدم الموضوعية وتتأثر بالأهواء الشخصية، والمبنية على توقعات وتعميمات خاطئة، وعلى مزيج من الظن و الاحتمالية والتهويل والمبالغة، والتي لا تتفق مع إمكانيات الفرد الواقعية.

ويعرف الريحاني (1985) الأفكار اللاعقلانية بأنها رموز لفظية تشمل عبارات هادمة للذات حددها إليس في إحدى عشرة فكرة.

أما إبراهيم (1994) فيعرف التفكير اللاعقلاني بأنه معتقدات فكرية خاطئة يبينها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، تؤدي بالتالي إلى نشوء الاضطرابات الوجدانية والسلوكية للفرد.

ويعرف عبد الرحمن وسيد (1994) الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة وغير المنطقية، والتي تتصف بعدم الموضوعية وتعتمد على التوقعات والتنبؤات وتعميمات خاطئة، زمن خصائصها أنها تعتمد على الظن والتنبؤ والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق مع الإمكانيات العقلية للفرد.

وتعرف الشمسان (1996) التفكير اللاعقلاني بأنه تبني وجهات نظر عن النفس و الناس والحياة، ولا يقوم عليها دليل منطقي، ولا تنسجم مع مجموعة المبادئ والمسلمات والقوانين التي يمكن التحقق منها، من خلال تقديم الحجج والبراهين التي تتفق عليها العقول السليمة. (عثماني،2015: 23)

- يعد ألبرت إليس " Albert Ellis "من الأوائل الباحثين الذين أبرزوا دور الأفكار اللاعقلانية السلبي في السلوك، واقترح إحدى عشر معتقدا غير منطقي صنفها في أربع فئات، ولعل أهم انطلاقة في دراسة الأفكار اللاعقلانية في التراث السيكولوجي هي تلك التي بدأت منذ عام 1955 على يد ألبرت إليس، وحيث قدم تصورا كاملا في مجال أساليب التفكير فحواه إن الأفكار اللاعقلانية ترجع إلى عوامل التنشئة الاجتماعية وخاصة في المراحل الأولى من حياة الفرد، وأن ما يعانيه الفرد من اضطراب نفسي وعقلي يكون راجع في الأصل إلى تلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الخاطئة التي تشكل البناء المعرفي لدى الفرد، واقترح" Ellis " العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي الذي يحمي الفرد من الاضطرابات، وذلك عن طريق مهاجمة الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تؤثر على الأمن الفكري وإدراك الفرد لذاته وللآخرين ولإنجازاته وإبداعاته، ويشير باترسون" Patterson " (1980) إلى أن من بين الافتراضات التي تقوم عليها نظرية إليس أن التفكير و الانفعال وجهان لعملة واحدة وإن جاز القول بأنهما شيء واحد مترابط ومتماسك.

كما أن مرجع الاضطرابات يعود إلى التعبير الذاتي للمفاهيم والمعتقدات الخاطئة التي يتبناها الفرد فكريا ويعبر عنها انفعاليا، وثمة أساليب منطقية للتغلب على التأثيرات السلبية لتلك المعتقدات الخاطئة، بأن يتخلى الفرد عن تلك المعتقدات الخاطئة الغير منطقية، ويتبنى بدلا منها عددا من المعتقدات المنطقية والعقلانية ولكن هل من السهل على الفرد في تصورنا القيام بذلك الإجراء بمفرده، وهو بحاجة إلى بعض التوجهات والإرشادات النفسية، أو الدخول والخضوع لبرنامج من العلاج المعرفي السلوكي الانفعالي.

ويمكننا في هذا الصدد التمييز بين نوعين من التفكير والمعتقدات :

الأول : أفكار أو معتقدات منطقية متعلقة، وغنى عن ذكر أن التفسير العقلاني هو التفسير الملائم للصحة النفسية ... وأن تلك الأفكار تفترض أن تبني نمطا من التفكير يقود الفرد إلى مزيد من النضج الانفعالي، ومزيد من الاستفادة بالخبرة ومزيد من العمل البناء والنشاط الإيجابي، وتتصف معتقداتنا وأساليب تفكيرنا بالعقلانية عندما تكون منسجمة مع الواقع ومع انفعالاتنا وسلوكنا في التعامل مع الآخرين كما تتفق مع أهدافنا وقيمنا الأساسية في الحياة.

والنوع الثاني : معتقدات غير منطقية ولا عقلانية تغري صاحبها بالتقاعس، والتكاسل وسهولة الوقوع في الاضطراب النفسي والعضوي، فكثير من مظاهر السلوك غير الملائم تنبع من تلك المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لأنه يصعب أن يتوفر في مواقف الحياة الواقعية ما يتطابق مع تلك المعتقدات غير

المنطقية والأفكار اللاعقلانية وهي أخطاء لا ينجو منها من وصفت حياتهم بالاضطراب والمرض على الرغم من الإمكانات الفكرية التي يمتلكونها.(الضلاعين،2015: 49)

وتؤكد العديد من الدراسات على صلة الأفكار اللاعقلانية بشخصية الفرد وصحته النفسية، وكشفت عن صلاحية العلاج السلوكي الانفعالي المرضي في علاج الاضطرابات السلوكية الانفعالية الناجمة عن تلك الأفكار اللاعقلانية ويكمن العلاج في محاولة تعديلها وتغييرها وإحلال محلها المعتقدات والأفكار العقلانية حتى تصل بالفرد إلى الشخصية السوية. (صابر، 1430 : 5)

تتفق الدويكات (1998) مع تعريف الريحاني حيث عرفتها بأنها رموز لفظية ذاتية، تشمل عبارات هازمة للذات حددها إليس" Ellis" في إحدى عشرة فكرة.

وقد عرفها الفرخ وتيم (1999) بأنها تلك المعتقدات والأفكار الغير الواقعية والغير المنطقية والخاطئة، والتي تعيق الشخص لأهدافه، ويصاحب هذه المعتقدات نتائج سلوكية و انفعالية سلبية وغير سوية.

وتعرفها داوود (2001) بأنها أفكار تتسم بالوجوب، فهي تمثل مطالبا و إدراكات غير واقعية وجامدة حول ما ينبغي أن تكون عليه الأمور، وتؤدي لعبارات اللوم الموجة نحو الذات والآخرين، وعبارات التذمر التي تصف الأمور بأنها فظيعة وتعكس تضخيم الأمور وعدم القدرة على تحمل الإحباط.

ويعرفها غنيم (2002) بأنها الأفكار الغير المنطقية والغير الواقعية التي تتميز بعدم موضوعيتها، وتكون على درجة عالية من المبالغة في تقدير الفرد لكفاءته والنظرة السلبية لذات والآخرين، والقلق الزائد على الذات وعلى مشاكل الآخرين، مع الاهتمام بتعظيم وتضخيم الأمور نتيجة التكوين المعرفي للفرد وتفسيره الأحداث بما لا يتفق مع إمكانات الفرد الفعلية.

وترى أحمان (2005) أن الأفكار اللاعقلانية هي مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يتبناها الأفراد، والتي تمتاز بالثبات والديمومة النسبيين، هذا فضلا عن كونها تقترن بذاتية الفرد، وهي غالبا ما تكون ناتجة عن أساليب التفكير الخاطئة، وتعتبر الأفكار اللاعقلانية إحدى المصادر المسئولة عن ظهور الاضطرابات النفسية.

كما أشار بريمافيرا "Primavera " نقلا عن شحاتة (2006) إلى أن الأفكار اللاعقلانية هي أفكار مطلقة ومتطرفة من قبل الفرد، فيما يتعلق بنفسه من جهة وبالآخرين من جهة أخرى. (عثماني،2015 :24)

وعرفتها ميرزا (2007) بأنها الأفكار والمعتقدات والألفاظ الذاتية التي ترتبط بتقييم الأحداث على نحو كارثي أو تقييم الذات باعتبارها لا تستحق الاحترام مما يؤدي إلى الحزن والقلق.

أما الصباح و الحموز (2007) فقد أشار إلى أن الأفكار اللاعقلانية هي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمعتقدات، التي لا تتفق مع الواقع الفعلي للأمور، وتعتبر غير موضوعية، كما تتميز بتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين.

إذن يمكننا القول أن الأفكار العقلانية هي تلك الأفكار و المعتقدات المنطقية الإيجابية، والتي تتسم بالموضوعية والتي تساعد الفرد على الوصول لأهدافه وتحقيق السعادة في حياته، وهي ذات أسلوب تفضيلي وليس وجوبي، ويصاحب هذه الأفكار نتائج انفعالية وسلوكية إيجابية سوية، ومنسجمة مع الواقع. (الشربيني،2)

أما الأفكار اللاعقلانية فهي تلك الأفكار السلبية الخاطئة وغير الواقعية وغير المنطقية، التي تتسم بعدم الموضوعية والتهويل والمبالغة و تضخيم الأمور يبينها الفرد عن نفسه وعن الآخرين وعن العالم من حوله، والتي تعيقه عن الوصول لأهدافه وتحقيق السعادة، وتؤدي إلى إثارة الانفعالات السلبية، بل و إلى نشوء الاضطرابات النفسية.(عثماني، 2015 : 25)

وعرف بارلو "David Balrou" الأفكار الآلية بأنها تلك الأفكار التي تعترض الأحداث الخارجية، وردود فعل الفرد الانفعالية نحو هذه الأحداث. وغالبا ما تمضي دون أن تلاحظ، لأنها جزء من النمط الإدراكي للتفكير، ولأنها تحدث دائما وبسرعة شديدة. ونادرا ما تتوقف لتقييم مصداقيتها لأنها شديدة القابلية للتصديق، و مألوفة و معتادة.

ولقد نشر المعالج النفسي وين فروجت "Wayne Froggatt "مقالا على شبكة الإنترنيت في 29 / 11 /1997 أشار فيه إلى أن تمت فيه اتجاها متزايدا بين ممارسي العلاج العقلاني بالاستغناء عن تعبير المعتقدات اللاعقلانية، و استخدام تعبير أخر وهو الأفكار المحيطة للذات، وحدد لها أربعة شروط لابد من توافرها لكي نصف معتقدا بأنه لاعقلاني:

1 ـ أن يكون مشوها للواقع بمعنى أنه يسيء تفسير الأحداث أو يتضمن بعض الأساليب الغير منطقية لتقيم المرء لنفسه، وللآخرين، وللعالم المحيط به.

2 ـ أن يحول ذلك المعتقد بين المرء وتحقيق الأهداف.

3 ـ أن يثير انفعالات متطرفة ملحة تسبب لصاحبها الأسى وتمنعه من الحركة.

4 - أن يؤدي إلى إقدام المرء على أنواع من السلوك تلحق الضرر به وبالآخرين. (عبد الغفار، 2007 : 04)

و افترض بيك وجود نموذج هرمي يتضمن معارف سطحية زاخرة ببناءات معرفية داخلية لتفسير الأثر المعرفي للاضطرابات الوجدانية ولاحقا قسم باحثون آخرون المتغيرات المعرفية إلى بناءات معرفية، وعمليات معرفية، ومخرجات معرفية ونجد في المستوى العميق تتكون البناءات المعرفية من مخططات، ومعتقدات الفرد حول الذات، والعالم، والعلاقات مع الآخرين . أما المستوى المتوسط فهو عملية حل المشكلات، والتي تتضمن عملية تنمية الشخص استجابات تكيفية للتغلب على المواقف المشكلة، وتتضمن مكونات معرفية مثل تقيم المشكلة، والبحث عن الحلول البديلة، والتخطيط.

أما المستوى الثالث فيتضمن المخرجات المعرفية وتعبر عنها الأفكار التلقائية، وأبدت عدة دراسات أثرها على الاضطرابات الوجدانية. (غوارني،2002: 05)

ويرى إليس أن التفكير و الانفعال والسلوك جميعها أشكال متلاحمة والتغيير في إحداها يغير في العناصر الأخرى جميعها ويؤكد إليس أن جانبا كبيرا من الانفعالات لا يزيد عن كونه أنماطا فكرية متحيزة أو متعصبة، أو تقوم على التعميم الشديد. إن التفكير و الانفعال يتلاحمان ويتبادلان التأثر في علاقة دائرية، بل أنهما في الكثير من الأحيان يصبحان شيء واحدا بحيث يحكم ما يقوله الفرد لنفسه عن حدوث شيء معين، الصيغة الانفعالية التي سيترجم بها هذا السلوك عن نفسه. (عبد الغفار، 2007 : 06)

وقد أشار دريدن "Dryden" بأن الإنسان يولد مع وجود احتمال أن يسلك بطريقة لاعقلانية، وأن أسلوب التفاعل مع البيئة سواءا أكان ذلك مع الآباء أم الراشدين ربما يؤدي إلى تعزيز هذا الاتجاه اللاعقلاني، وتقويته لدى الأبناء أو إلى خفضه. ويتخذ التفكير اللاعقلاني شكل التشويه الإدراكي للذات، وللأحداث السلبية التي يتعرض لها الفرد، وإن هذه النزعة اللاعقلانية تظهر في مراحل متقدمة من حياة الفرد وإن كانت تظهر جليا في مرحلة الرشد وما بعدها، وذلك يتطلب التدخل العلاجي أيضا، خاصة إذا لم تنفع الوسائل والطرائق الإرشادية الأخرى. (Donald,1964 :45)

ويرى الشريف (1988) بأن التفكير اللاعقلاني يعود في أصله إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه، ومن البيئة التي يعيش فيها، فهناك الكثير من الحوادث التي تتضمن أفكارا لا عقلانية، وهذا يتطلب غرس الثقة في نفس الطفل في المراحل المبكرة من حياته، إذ إن الكثير من هذه الأفكار ترسخ في ذهن الطفل، وتصبح جزءا من منظومته الفكرية ونمطا من سلوكاته المستقبلية. قد ميز إليس

و هاربر بين الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية، من حيث مدى شعور الإنسان بالسعادة والتفاؤل في الحياة، والقدرة على مواجهة ظروف الحياة والتفاعل معها بإيجابية. (بني خالد، 2015 : 119)

لاحظ الفلاسفة اليونانيون منذ القدم أن الإدراك يلعب دورا هاما في تحديد نوع استجابة الإنسان للمثيرات التي يتعرض لها خلال حياته، وفي هذا الصدد يقول أبيقورس لا يضطرب الناس من الأشياء، ولكن من الآراء التي يحملونها عنها.

ويرتبط الوجود الإنساني بقدرة الإنسان على التفكير، ولذلك فلا غرابة أن نجد العديد من النظريات في مجال العلاج النفسي تقوم في جوهرها على تعديل الفكر الإنساني. (داهم،2015: 109)

ويعد الاتجاه المعرفي من أكثر الاتجاهات النظرية التي يؤكد على الدور الذي يمارسه التفكير والأساليب المعرفية في حدوث الاضطراب، فمن أبرز المعرفيين الذين تعاملوا مع أفكار بيك "Beek" الذي تحدث عن أنماط التفكير، حيث يرى أن الاضطرابات الانفعالية ناجمة عن أنماط خاطئة في التفكير، بينما ريمي "Raimy" تحدث عن التصورات الخاطئة، حيث يقرر فرض التصورات الخاطئة أن الاضطرابات النفسية هي نتيجة المعتقدات أو الاقتناعات الخاطئة أي التصورات أو المفاهيم الخاطئة، والعلاج الفعال يعتمد على تعديل أو تغيير التصورات الخاطئة المتعلمة والتي تعتبر معتقدات أو أفكار خاطئة، أما ميكنيوم" Meickenleaum" تحدث عن التعليمات الذاتية وأهميتها في السلوك، فقد ركز على الحديث الذاتي، واهتم بما يقوله الناس لأنفسهم و دوره في تحديد السلوك، ولذلك فإن العلاج يعتمد على تعديل التعليمات الذاتية التي يحدث بها الأفراد أنفسهم.

كما أن ألبرت إليس " Albert Ellis " يرجع نشوء الأمراض النفسية إلى ما تم تعلمه من الأفكار اللاعقلانية من الناس المهمين خلال فترة الطفولة، وأن تلك الأفكار التي تعلمها الفرد لها تأثير على إدراك وتأويل الأحداث والمواقف بشكل غير مناسب، مما يؤدي إلى ردود أفعال فسيولوجية و نفسية مضطربة، كما يرى إليس أن اللوم للنفس وللآخرين بشكل حجر أساسي في معظم الاضطرابات الانفعالية، والعلاج يعتمد على تعديل الأفكار اللاعقلانية التي يتبناها الفرد.

ويؤكد ميكنيوم أن نظرية إليس المعروفة باسم العلاج العقلاني الانفعالي (RET) Rotional Emotive Theropy هي النظرية التي استقطبت الاهتمام الأكبر في السنوات الأخيرة، وأن الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أن معظم، أن لم يكن جميع الاضطرابات العاطفية هي نتيجة للأساليب اللاعقلانية التي يدرك فيها المضطرب الناس والعالم المحيط بهم، وما يلحق بذلك من افتراضات لاعقلانية نحو هذا العالم وفي نفس الوقت فإن هذه الافتراضات تقود الفرد إلى مناقشات ذاتية وعبارات لفظية ذاتية ذات آثار سلبية على السلوك. (العنزي، 2010 : 34)

مفهوم الأفكار اللاعقلانية من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا ونقاشا بين علماء النفس من مختلف المدارس و الاتجاهات، وحظي باهتمام من خلال تواتر الدراسات والبحوث عالميا وعربيا ومحليا لوصفه وتفسيره، الأمر الذي يؤكد على أهميته، باعتباره مكونا أساسيا في الشخصية. (المقيد،2009: 82)

ولقد تعددت المسميات التي تنطلق على التفكير غير العقلاني، حيث أطلق عليها بعض المصادر التفكير اللامنطقي، والتفكير الخرافي، والتفكير الخاطئ، والتفكير اللاواقعي، ولكنه وعلى الرغم من هذه الاختلافات الظاهرية بين تلك المفاهيم إلا أنها تتفق في الإشارة إلى مجموعة الأفكار اللاعقلانية الواردة في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي. (الصارمي،2014: 58)

كما أشار بريمافيرا " Primavera" إلى أن الأفكار اللاعقلانية هي أفكار مطلقة ومتطرفة من قبل الفرد فيما يتعلق بنفسه من جهة وبالآخرين من جهة أخرى.

ويعرف أحمد (1993) الأفكار اللاعقلانية بأنها كل العوامل المعرفية السلبية التي يتبناها الفرد عند التعامل مع الآخرين أو المواقف الاجتماعية أو حتى عند تقريره لذاته، كما أنها التوقعات غير الواقعية، والتفسيرات غير الصحيحة للأحداث، حديث الذات السالب والمعتقدات الخاطئة والتقديرات المترتبة للذات وابتغاء الكمال في الأداء الاجتماعي.

كما عرف عبد الرحمن وعبد الله (1994) الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك المجموعة من الأفكار الخاطئة وغير الموضوعية التي تتميز بابتغاء الكمال والاستحسان وتعظيم الأمور المرتبطة بالذات والآخرين، والشعور بالعجز والاعتمادية .

وتعرف شمسان (1996) التفكير اللاعقلاني بأنه تبنى وجهات نظر عن النفس والناس والحياة، ولا يقوم عليها دليل منطقي، ولا تنسجم مع مجموعة المبادئ والمسلمات والقوانين التي يمكن التحقق منها من خلال تقديم الحجج والبراهين التي تتفق عليها العقول السليمة. (العنزي، 2010 : 36)

أما الموسي (2005) يعرف التفكير اللاعقلاني بأنه نمط من أنماط التفكير يستخدم فيه الفرد تعبيرات مطلقة لا تتوافق مع الحقيقة الواقعية للذات والآخرين، ويتجلى هذا التفكير في شعور الإنسان بالقلق الزائد، وميله إلى التعصب لآرائه الصارمة، وتجنب المشكلات و الابتغاء عن المسؤولية والمجازفة و استرضاء الناس، وطلب التأييد والقبول منهم.

وترى أحمان (2005) أن الأفكار اللاعقلانية بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة التي يتبناها الأفراد، والتي تمتاز بالثبات والديمومة السنين، وهذا فضلا عن كونها تقترن بذاتية الفرد وهي غالبا ما

تكون ناتجة عن أساليب التفكير الخاطئة، وتعتبر الأفكار اللاعقلانية إحدى المصادر المسئولة عن ظهور الاضطرابات النفسية.

ولقد وردت تعريفات عديدة لمفهوم الأفكار اللاعقلانية كان من أبسطها ما أورده كل من إليس و هاربر، بأن اللاعقلانية هي أي شيء يعيق السعادة والبقاء للأفراد. (العنزي، 2010 : 36)

التفكير اللاعقلاني:

6- أساليب التفكير اللاعقلاني:

يحصر عبد الستار إبراهيم (2002) يعرض الأساليب الفكرية اللاعقلانية الخاطئة:

- **التأويل الشخصي للأمور:** بأن ينسب الشخص لنفسه مسؤولية النتائج السلبية في المواقف، التي يمر بها.

- **التهويل والمبالغة:** إعفاء دلالات مبالغ فيها على الموضوعات المحايدة والمبالغة في إدراك جوانب القصور الذاتي، والتهوين من المزايا والنجاح الشخصي.

- **التعميم:** تعميم خبرة سلبية منعزلة على الذات أو على الآخرين ككل.

- **الكل أو لاشيء:** إدراك الأشياء على أنها إما سيئة تماما أو لاشيء.

- **عزل الأشياء عن سياقها:** ويعني عزل خاصية عن سياقها العام، مع تأكيدها في سياق آخر لا علاقة له بالنتيجة السلبية السابقة ـ مثل الإقدام على عمل جديد لأننا فشلنا في السابق في عمل آخر.

- **الاستنتاجات السلبية:** إدراك أن الموقف ينطوي على تهديد وخطر وامتهان من دون أن تكون هناك دلائل على ذلك: مثل مدير هذه الدار يغار مني أو يكرهني وبالتالي سيرفض أي عمل أتقدم به للنشر. (صابر، 1430 : 04)

7- خصائص الأفكار العقلانية واللاعقلانية:

لتمييز الأفكار العقلانية عن الأفكار اللاعقلانية ، لابد من الوقوف على خصائص كل منها على حدا:

أ ـ خصائص الأفكار العقلانية:

أشارت دريدن "Dryden" (2002) إلى أنه يمكننا تمييز الأفكار العقلانية من خلال أنها:

1 ـ مرنة.

2 ـ إيجابية.

3 ـ صحيحة.

4 ـ منطقية.

5 ـ تسهم في الوصول إلى الأهداف المرجوة.

6 ـ تؤدي إلى الصحة النفسية والتوازن والتوافق النفسي.

يمكننا اعتبار هذه الخصائص بمثابة النقاط الأساسية التي تعيننا في الحكم على الفكرة وتصنيفها في خانة العقلانية أو اللاعقلانية، حيث إذا توفرت الخصائص السابقة الذكر في الفكرة، يمكننا الحكم عليها بأنها عقلانية، أما إذا كانت خصائصها عكس ذلك، فهي بالضرورة غير منطقية لاعقلانية. (عثماني، 2015 : 26)

ب ـ خصائص الأفكار اللاعقلانية:

بالمقابل ترى دريدن "Dryden" (2002) أن ما يميز الأفكار اللاعقلانية هو أنها:

1 ـ جامدة ومتطرفة.

2 ـ سلبية.

3 ـ خاطئة.

4 ـ غير منطقية.

5 ـ تعيق تحقيق الأهداف المرجوة.

6 ـ تؤدي إلى الانفعالات السلبية و الاضطرابات النفسية.

يرى إليس" Ellis " نقلا عن شحاتة (2006) أن الأفكار اللاعقلانية تتميز بـ :

- المطالبة: وذلك في أنه توجد علاقة بين رغبات الفرد ومطالبه المستمرة واضطرابه الانفعالي، كأن بصر على إشباع تلك المطالب وأن ينجح دائما في عمل ما، فالاضطراب يحدث عندما يقوم الفرد بأحاديث ذاتية مع نفسه، والتي يفرضها بنفسه والآخرين وعلى العالم من حوله.

- التعميم الزائد: وهي أن يعمم الفرد النتائج التي لا تعتمد على التفكير الدقيق، والتي عادة ما تقوم على الملاحظة الفردية.

- أخطاء العزو: حيث يميل الفرد إلى أن ينسب أفعاله الخاطئة إلى الآخرين، مما يؤثر على إدراكه للأحداث الخارجية وحالته الانفعالية والسلوكية، ومن أخطاء العزو، اللوم المستمر للذات وللغير.

- اللاتجريب: فالأفكار اللاعقلانية ليست مستمدة من الخبرة التجريبية حيث الدقة و الصدق.

- التكرار و الترديد: تكرار الأفكار اللاعقلانية باستمرار لدى الفرد بشكل لا شعوري، ويساعد على ذلك الضغوط الداخلية والخارجية.

- الفظاعة: من المعروف أن المطالب غير المنطقية للفرد غالبا ما يرغب في تحقيقها بشيء من الفظاعة (أي أنها تكون رغبة ملحة لديه) وهذا ما يؤدي إلى الانفعالية الزائدة وعدم القدرة على حل المشاكل التي من الممكن أن تواجهه بشكل عقلاني. (عثماني، 2015 : 27)

يضيف الغامدي (2009) أن الأفكار اللاعقلانية تتصف بالاتي:

- السلبية: وهو أن الأفراد الذين يتبنون الأفكار اللاعقلانية يعتقدون أن سبب تعاستهم هو ظروف خارج عن إرادتهم كالحظ مثلا، وليس بمقدورهم التغلب عليه لأنه أقوى منهم.

- الانهزامية: وهو نمط من الشخصية التي تتجنب صعوبات الحياة بدلا من مواجهتها، وتؤكد على أهمية عدم الوقوف في وجه القوى.

- الاتكالية: حيث يعتمد الاتكالي على الآخرين، وخاصة الأقوياء لأن هذا ما يجلب له الراحة في أمور حياته.

- العجز: العاجز هو من لا يستطيع التخلص من أحزان الماضي ومحو آثارها، وجعلها في طي النسيان.

- ضيق الأفق: الأشخاص الذين يتصفون بضيق الأفق يملكون حلولا جاهزة، فهناك حل نموذجي لكل مشكلة، وإن لم يصلوا إلى ذلك الحل تحدث كارثة كما يعتقدون، وهذا يشير إلى ضعف الجهاز النفسي لديهم.

- عدم التسامح: أي أن العقاب الصارم هو الوسيلة الوحيدة لتصحيح الأخطاء، مع عدم القدرة على نسيان الإساءة حتى وإن كان الخطأ بسيطا.

- شدة الحساسية: أي أن الأفكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل أن يقعوا فيها لا تفارق مثل هؤلاء الأفراد، وأن الفشل سوف يلاحق أعمالهم.

- الإصرار على القبول التام: يرى أصحاب مثل هذه الأفكار أن الآخرين يجب أن يحيوهم بشكل مطلق، ويرضون عنهم دائما بغرض النظر كما يفعلونه. (عثماني، 2015 : 28)

8- العوامل المساهمة في ظهور الأفكار اللاعقلانية:

تعتبر الأفكار اللاعقلانية غير منطقية حينما لا تخدم توافقنا مع ذواتنا و واقعنا، وتجعلنا نحكم على أنفسنا والآخرين و العالم من حولنا بطريقة سلبية هادمة، لا طائل منها غير الشعور بالإحباط والهزيمة و الانسحاب. فقد أوضحت بعض الدراسات والبحوث التي خصت الأفكار اللاعقلانية بالدراسة، أن هناك العديد من المؤثرات والعوامل التي تسهم في ظهور وتطور الأفكار اللاعقلانية، حيث تتفاعل تلك العوامل فيما بينها، لتشكل أفكار جديدة تحل محل الأفكار السابقة أو ترسخ أفكار موجودة من قبل لدى الفرد.

يرجع إليس "Ellis" التفكير اللاعقلاني إلى مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكون الطفل حساسا للمؤثرات الخارجية، ويكون أكثر قابلية للإيحاء وأكثر اعتمادا على الآخرين، خاصة الوالدين في طريقة التفكير واتخاذ القرار وردود الأفعال، فإذا كان أفراد الأسرة لاعقلانيين في تفكيرهم، فالطفل بلا شك سيصبح لاعقلانيا، حيث أن التفكير اللاعقلاني يرجع إلى استعداد الفرد للتعلم من والديه ومن الثقافة السائدة في بيته.

تتفق سري مع رؤية إليس في كيفية اكتساب الفرد للأفكار اللاعقلانية، حيث ترى بأن التفكير غير العقلاني ينشأ من خلال التعلم المبكر غير المنطقي، حيث أن الفرد يكون مستعدا نفسيا لاكتساب التفكير غير العقلاني من الأسرة أو الثقافة أو البيئة.

يصنف عبد الرحمن في قوله بأن إليس "Ellis" قد ربط بين الناحية البيولوجية والبيئة الثقافية، كمحددات لاكتساب الأفكار اللاعقلانية، حيث أن أفكار الإنسان اللاعقلانية تنبع من عجزه البيولوجي، وأن معظم هذا العجز يغرس أو يؤكد من خلال التربية والقائمين عليها كالأبوين والمدرسين وما تبثه وسائل الإعلام. (عثماني، 2015 : 29)

تؤكد دردير بأنه إذا ما انتشرت الأفكار اللاعقلانية في المجتمع، فإنه سوف تفرز الأفكار اللاعقلانية للأفراد، فتعم تلك الأفكار المجتمع أو البيئة، كما هو الحال في سيادة الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالسحر والشعوذة، وفي هذه الحالة يكون الفرد اللاعقلاني ضحية لبيئته، ويندرج تحت ذلك أيضا أن يكون الفرد في أسرة متسلطة تفرض أفكارها غير العقلانية على الفرد، فإنما أن يتقبلها ويصبح غير عقلانيا أو يرفضها ويصبح مستنكرا من طرف أسرته ومجتمعه.

وقد أوضحت دراسة هارت وهيتنر "Hart & Hitner" أن المعتقدات اللاعقلانية إذا أحيطت بدعم اجتماعي لها، تطورت ونمت والعكس صحيح، وتعتبر الأسرة أول بيئة اجتماعية مسئولة عن تحديد طبيعة وخصائص معتقدات وأفكار الفرد، وبجانب الأسرة توجد كذلك المدرسة والمؤسسات التعليمية وجماعة الرفاق، كلها تلعب دورا فعالا في التأثير على أفكار الفرد ومعتقداته.

كما تشير خطاب إلى أن الأفكار اللاعقلانية لدى الطلاب تقع في حدود مسؤولية كل من الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والمؤسسات التعليمية والدينية، التي تشكل بناءهم النفسي تبعا لما تبثه من أفكار وقيم وتساهم في تكوين النسق الفكري لديهم. (عكسة، 2015 : 30)

إذا تناولنا العوامل النفسية والبيولوجية و الاجتماعية المؤدية إلى الأفكار اللاعقلانية فتجدر الإشارة في هذا الإطار إلى أن الباحثين قاموا بتحديد هذه العوامل من خلال عدد من النظريات، فقد تناول إليس "Ellis" العوامل البيولوجية والبيئية الثقافية للفرد المؤدية للأفكار اللاعقلانية من خلال النظريات البيولوجية الاجتماعية التي ترى أن بعض أفكار الإنسان تنبع من عجزه البيولوجي و هو ما يوحي بوجود تأثيرات جينية، و أن معظم هذا العجز يغرس أو يؤكد بفعل التربية و القائمين عليها كالأبوين والمدرسين و الاتصال بالثقافة وما تبثه وسائل الإعلام، وهناك نظرية العلاج العقلاني الانفعالي، حيث أشار إليس "Ellis" من خلال هذه النظرية إلى صلة اضطراب السلوك و الاضطرابات الانفعالية بالتفكير اللاعقلاني بمعنى أن الأفكار اللاعقلانية تنعكس خطورتها على السلوك والنواحي الاجتماعية والشخصية، وهناك نظرية الاتجاه نحو الذات حيث أشار الباحثون من خلال هذه النظرية إلى أن انخفاض تقدير الذات يعد أحد العوامل المؤدية إلى الأفكار اللاعقلانية، كما أن الشعور بالنقص و عدم الراحة و مشاعر الإحباط من العوامل المؤدية أيضا إلى الأفكار اللاعقلانية، وهناك نظرية التفكير

العقلاني عند بارون "Baron" الذي يرى أن التفكير العقلاني أقرب إلى الواقعية بعيدا عن التأملية. (صابر، 1430 : 7)

9- أسباب التفكير اللاعقلاني:

تعتبر الأفكار اللاعقلانية عندما لا تخدم توافقنا مع الواقع، وتحكم علينا بالسلبية و الهزيمة و الانسحاب وبالتالي الشعور بالضالة وعدم الفعالية، وهذا يقودنا إلى ضرورة الإلمام بأنواع الأساليب الفكرية والمعتقدات الخاصة التي تؤدي الاضطرابات الانفعالية وسوء التوافق، فيمكن تصنيف العوامل الفكرية المسببة للاضطراب النفسي والعقلي إلى فئتين من العوامل هما:

أ ـ عوامل تتعلق بمحتوى الأفكار والمعتقدات.

ب ـ عوامل تتعلق بمحتوى الأساليب.

فمحتوى الأفكار أو المعتقدات يقصد به مجموع وجهات النظر والأفكار التي يبينها الفرد عن نفسه وعن الآخرين، أو الاتجاهات والقيم التي تسبب فيما يبدوا الهزيمة إزاء أحداث الحياة.

ويشير إليس "Ellis" إلى أن الناس يزعجون أنفسهم من خلال سعيهم بشكل شعوري أولا وراء تلك الأفكار والأمر الذي يؤدي إلى عدم التخلي عن اضطراباتهم والإبقاء عليها والتصعيد من حدتها وهذا السعي يرجع إلى عدة أسباب منها:

أ ـ الجهل: فكثير من الأفراد يجهلون سبب اضطراباتهم يعتقدون أنها طبيعية وحتمية فمنهم مثلما إذا فقدوا عزيزا لديهم يظلون يحدثون أنفسهم، إن هذا الشيء محزن بالنسبة لهم، ولا يجب أن يحدث لهم وهم سيئو الحظ ولا يمكنهم العيش في سعادة بعد هذا الحدث و لا يبذلون أي جهد للتخلص من هذه المشكلة.

ب ـ التصرف بغباء: حيث إن الكثير من الأفراد يتصرفون بغباء فهم لا يدركون أنهم هم الذين يتسببون بشكل كبير في اضطراباتهم.

ج ـ عدم الإدراك: فكثير من الناس عندما نلفت انتباههم إلى أن معارفهم العقلية هي التي تقف وراء تفشي اضطراباتهم، فإنهم لا يلتفتون إلى هذه الأفكار المسببة لهذه الاضطرابات، ويفشلون في إدراك هذه العلاقة، ولذا تكون فرصتهم في التخلص من هذه الاضطرابات ضئيلة.

د ـ التصلب: يتمسك الكثير من الناس بأفكارهم الغير عقلانية المتعلقة بالاستحسان، والتحمل، والإذلال الذاتي، و حتى عندما يتعرفون بالأفكار اللاعقلانية ويعلم أنها أفكار انهزامية يستمرون بتفكيرهم المتصلب.

ه ـ الدفاعية: حيث إن الأفراد لديهم قابلية لتجنب التركيز على مشكلاتهم، والتفاعل معها من خلال اللجوء إلى التبرير والتعويض والإسقاط والتقمص والتجنب والكبت والكف وهم يشعرون بقلق نتيجة قلقهم.

و ـ التهاون وعدم الاكتراث: فعندما يتعرضون الناس للقلق الحاد نتيجة معاناتهم من مرض جسمي فقد يتفاقم مرضهم بسبب قلقهم، أما إذا نظروا بشيء من التهاون لمرضهم معتبرين أنه مرض بسيط في حين أنه خطير فيعتبرون غير مكترثين أو لا ميالين.

ز ـ تغيير المواقف لا تغيير الذات: حينها يتعامل بعض الأفراد الأذكياء مع مشكلاتهم فهم يلجئون إلى حلول وقتية، كما يرجع إليس التفكير اللاعقلاني إلى مرحلة الطفولة المبكرة حيث يكون الطفل حساسا للمؤثرات الخارجية ويكون أكثر قابلية للإيحاء وأكثر اعتمادا على الآخرين، خاصة الوالدين في التفكير و اتخاذ القرار فإذا كان بعض أفراد الأسرة لاعقلانيين فالطفل سيصبح لاعقلاني، لأن التفكير اللاعقلاني يرجع إلى استعداد الفرد لتعلم من الوالدين ومن الثقافة السائدة.

ويرى فروجيت "Froggatt" أنه يوجد أربع طرق نموذجية تجعل الناس يفكرون بشكل لاعقلاني ومن هذه الطرق:

1 ـ التهويل والتضخيم.

2 ـ الوجوبية، استخدام عبارات مثل يجب، لابد أن.

3 ـ التقييم السلبي للذات وللآخرين.

4 ـ النظر للأشياء التي تحدث حولهم على أنها لا تطاق. (العنزي، 2010 : 52)

هذا وقد أوضحت عدة دراسات أنه هناك العديد من العوامل التي تساهم في ظهور الأفكار اللاعقلانية، وهذه العوامل لا تعمل منعزلة، فهي تتفاعل فيما بينها بهدف تشكيل أفكار جديدة أو تغيير أو ترسيخ أفكار موجودة من قبل، ومن بين تلك المصادر، العوامل الاجتماعية والثقافية، فالمجتمع يعد أحد العوامل الأساسية المساهمة في نشوء ونمو وتطور الأفكار اللاعقلانية، فقد أوضحت دراسات هارت و هيتنز " Hart & Hitenz" أن المعتقدات اللاعقلانية إذا أحيطت بتدعيم اجتماعي لها تطورت ونمت

والعكس صحيح. كما تعتبر الأسرة أول بيئة اجتماعية مسئولة عن تحديد طبيعة وخصائص معتقدات وأفكار الفرد، وبجانب الأسرة توجد كذلك المدرسة والمؤسسات التعليمية وجماعة الرفاق كلها تلعب دور فعال في التأثير على معتقدات وأفكار الفرد. أما الثقافة التي يعيش فيها الفرد تحمل أصول معتقداته وقيمه و اتجاهات و عاداته و تقاليده، فقد أوضحت دراسة كل من كورين "Corin" و أمي " Ami " و سبدزي"Spitzy " و ماهوني "Mahony " أن الثقافة والحضارة ومنظومة العادات والتقاليد وما شابه ذلك كله يؤثر على المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.

ومن العوامل المساهمة أيضا في ظهور الأفكار اللاعقلانية العوامل المعرفية فتتمثل أساليب التفكير الخاطئة أهم هذه العوامل في طبيعة الأفكار والمعتقدات التي يتبناها الأفراد ومن أهم هذه الأساليب التعميم السلبي، والمبالغة، والثنائية والتطرف، وأخطاء الحكم و الاستنتاج التعسفي، وقراءة الأفكار وحمل الأمور على محمل شخصي والمقارنة الخاطئة. (العنزي، 2010 : 53)

10- الأفكار اللاعقلانية كما أوردها إليس " Ellis":

لقد حدد إليس "Ellis" (1977) في كتابه العقل و الانفعال في العلاج النفسي Reason And Emotion In Psychotherapy إحدى عشر فكرة اعتبراها أفكار لاعقلانية وهي المسئولة عن الاضطرابات النفسية، وتردي إلى تشويش في التفكير لدى الفرد وعدم التوافق مع الذات والآخرين، وعادة ما تتشكل هذه الأفكار وتتحكم في لتفكير الكثيرين من الذكور والإناث، ويتحدثون بها على هيئة ينبغيات shoulds و مفروضات و وجوبيات أو لزوميات Ougerts and Musts، إن هذه الأفكار موجودة لدى نسبة معينة من الناس في كل مجتمعات بنسب مختلفة ومتفاوتة. وتتمثل هذه الأفكار في:

1 - الفكرة الأولى: طلب الاستحسان "Demande Of Approvat":

من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومرضيا عنهم من كل المحيطين به، وهي فكرة غير منطقية لأنها هدف لا يمكن تحقيقه، إذا اجتهد الفرد في سبيل الوصول إليه فقد يفقد استقلاليته ويصبح أقل شعورا بالأمان وأكثر عرضة للإحباط، رغم أنه من المرغوب بالطبع أن يكون الفرد مرغوبا ومحبوبا من قبل الآخرين، ولكن ليس من المعقول أن يضحي باهتماماته ورغباته في سبيل الحصول على حب الآخرين وإعجابهم.

كما أشارت الصائغ (2004) إلى أن الفرد المعتنق لهذه الفكرة اللاعقلانية يرضي الآخرين ولا يكون راض عن نفس، لأنه يشعر بالعجز عن فعل أشياء يرغبها ويفعل أشياء لا يرغبها.

2 ـ الفكرة الثانية: ابتغاء الكامل الشخصي" Personal Perfection":

يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة وأن ينجز ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية، هذه الفكرة من المستحيل تحقيقها بشكل كامل وإذا أصر الفرد على تحقيقها فإن ذلك ينتج عنه اضطرابات نفسية، والشعور بالنقص وعدم القدرة على الاستمتاع بالحياة الشخصية، كما يتولد لديه شعور دائم بخوف من الفشل ،أما الشخص المنطقي العاقل فإنه يفعل ذلك انطلاقا من مصلحته وليس من المنطق أن يصبح أفضل من الآخرين إنه يفعل ذلك لكي يستمتع بالنشاط الذي يقوم به ليس لمجرد مشاهدة النتائج. (عثماني، 2005 : 40)

أورد زهران (2001) أن الإنسان العاقل هو الذي يعرف أن عليه أن يحاول وأن يبذل أقصى طاقاته ليحقق أقصى ما يمكن أن يصل إليه دون تسابق مع الآخرين.

3 ـ الفكرة الثالثة: اللوم القاصي للذات والآخرين "Blame – Proneness":

بعض الناس أشرار و خبيثون، لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير والخبيث، هذه الفكرة غير عقلانية وغير منطقية لأنه ليس هناك معيار مطلق للصحيح والخطأ، فالتصرفات والأعمال غير الأخلاقية هي نتيجة للغباء والجهل و الاضطراب النفسي أو الانفعالي، وكل إنسان عرضة للسقوط و ارتكاب الأخطاء، والتأنيب والعقاب لا يؤدي عادة إلى تحسين السلوك، وفي الواقع أن هذه الأساليب تؤدي إلى سلوك أكثر سوءا، وإلى مزيد من الاضطراب الانفعالي والأفراد متعلقون لا يلومون الآخرين ولا يلومون أنفسهم وإذا ما وجه إليهم الآخرون اللوم فإنهم يحاولون أن يحسنوا أو يصححوا سلوكهم إذا كانوا مخطئين، أما إذا كانوا غير مخطئين فإنهم يوقنون أن لوم الآخرين لهم يدل على اضطراب هؤلاء، وإذا ارتكب الآخرون أخطاء فإنهم يحاولون إفهامهم إذا كان ذلك ممكنا، ليتوقفوا عن تلك الأخطاء، وإذا لم يكن ذلك في الإمكان فعليهم أن لا يتركوا أخطاء الآخرين تؤرقهم بشدة. وإذا ارتكبوا أخطاءا فإنهم يعترفون بها ولكنهم لا يتركونها لتصبح كارثة أو تؤدي بهم إلى الشعور بانعدام الأهمية.

4 ـ الفكرة الرابعة: توقع المصائب والكوارث "Castastrophizing":

إنها الكارثة ومأساة حينما لا تحدث الأشياء كما نرغب لها أن تحدث أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه.

هي فكرة لاعقلانية باعتبار أن التعرض للإحباط أمر عادي ومتوقع، ومن الغير منطقي أن يقابل الفرد الإحباط بالشعور بالحزن الشديد والدائم، لأسباب منها أن الأشياء لا تختلف عما هي عليه في الواقع. (عثماني، 2015 : 41)

وإن الشعور بالهم والحزن لن يغير من الواقع شيئا ثم وإذا كان من المستحيل فعل شيء إزاء موقف معين فالشيء الوحيد المعقول هو قبوله، كما أن الإحباط لا يؤدي إلى الاضطراب اللانفعالي إلا إذا صور الإنسان الموقف بصورة تجعل الحصول على الرغبات مطلب أساسي لتحقيق السعادة.

في هذا الصدد يشير زهران (2001) إلى أن الإنسان العقلاني هو الذي يكون واقعي، يحاول تحقيق ما يريد إن أمكن، ويحاول تغيير الظروف أو ضبطها بحيث تكون الأشياء مقبولة إلى حد ما، وإن كان الأمر مستحيلا تقبل الواقع.

5ـالفكرة الخامسة: التهور(اللامبالاة، اللامسؤولية) الانفعالي Emotional irresponsibility:

المصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية والتي ليس بمقدور الفرد التحكم بها.

هي فكرة لاعقلانية، إذ أن النظر إلى العوامل الخارجية باعتبارها ضارة ومدمرة، قد لا يكون كذلك، نظرا لأن ذلك يعتمد على تأثر الفرد بها وتفسيره لها، و اتجاهاته نحوها، الأمر الذي يسبب له الاضطراب الانفعالي ويجعله يعمل على تهويل وتضخيم نتائج الأحداث الخارجية.

فالشخص العقلاني يدرك تماما بأن التعاسة أو السعادة ذاتية أو داخلية المنشأ فقد تضايقه الأحداث الخارجية، لكنه يدرك أنه بإمكانه تغيير نظرته واتجاهاته نحوها.

كما أن الإنسان العاقل عليه أن يبدأ بنفسه أولا ثم بالعوامل الخارجية، وإذا لم يستطع أن يصلح نفسه فكيف أن يطمح في أن يصلح العالم من حوله.

6 ـ الفكرة السادسة: القلق والاهتمام الزائد " Anscious and over concern":

الأشياء الخطيرة أو المخيفة هي سبب الهم الكبير و الانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها، هذه الفكرة لاعقلانية لأن الهم والقلق الزائد و انشغال البال يؤدي إلى أضرار كثيرة منها. (عثماني، 2015 : 42)

ـ الحيلولة دون التعامل معها ومواجهتها بفعالية في حالة حدوثها.

ـ قد يؤدي إلى وقوعها بالفعل.

ـ قد يؤدي إلى المغالات في النتائج.

ـ قد يؤدي إلى تضخيم الأحداث، ويجعلها تبدو أكبر مما هي عليه في الحقيقة.

فالفرد السوي يدرك أن الأخطاء ممكنة الحدوث، و لا ينبغي توقعها بصورة تؤدي إلى القلق و الهم و الارتباك.

7 ـ الفكرة السابعة: تجنب المشكلات "Problems Avoidance":

من السهل للفرد أن يتجنب بعض المسؤوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلا من مواجهتها، هذه فكرة لاعقلانية لأن تجنب القيام بواجب ما، يكون أصعب وأكثر إيلاما من القيام به، و يؤدي فيما بعد إلى مشكلات وإلى مشاعر عدم الرضا بما في ذلك مشاعر عدم الثقة بالنفس، فالشخص العاقل يقوم بما ينبغي القيام به دون تجنب، وعندما يجد نفسه متجنبا للمسؤوليات فإنه يقوم بتحليل الأسباب التي تكمن وراء تفاديه لها، ويدمج نفسه في مهمات شخصية.

كما أن الإنسان العاقل يعمل دون شكوى ما يجب عمله، مستندا اللذة من التحدي والمسؤولية وحل المشكلات.

8 ـ الفكرة الثامنة: الاعتمادية "Dependency":

يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه، هي فكرة لاعقلانية، حيث بينما نعتمد جميعا على الآخرين بدرجة ما، فإنه لا يوجد سبب يجعلنا نزيد من هذا الاعتماد إلى درجة قصوى، لأن ذلك يؤدي إلى فقدان الاستقلال الذاتي والفردية والتعبير عن الذات، و الاعتماد على الآخرين بسبب اعتمادية أكبر وإخفاق في التعلم وعدم الأمن، حيث يكون الفرد تحت رحمة أولئك الذين يعتمد عليهم، والشخص العاقل يسعى إلى الاستقلالية الذاتية والمسؤولية ولكنه لا يرفض البحث عن العون من الآخرين أو قبول مثل ذلك العون عندما يكون ضروريا.

فالشخص العقلاني يعمل لكي يكون مستقلا ومحققا لذاته، كما أنه يرفض المساعدة إذا احتاج إليها، ويطلبها إذا اضطر لذلك، ويعلم نفسه المجازفة في بعض الأمور إذا كانت تستحق ذلك. (عثماني، 2015 : 43)

9 ـ الفكرة التاسعة: الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي "Helplessness":

الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها، هذه الفكرة لاعقلانية لأن السلوك الذي كان في وقت ما يبدوا ضروريا في ظروف معينة قد

لا يكون ضروريا في الوقت الحالي، والحلول الماضية للمشكلات السابقة قد لا تكون ملائمة كحلول للمشكلات الحالية، والمؤثرات الماضية قد تؤدي إلى تجنب تحديد السلوك كنوع من الهروب أو التبرير، وعلى الرغم من صعوبة تغيير ما سبق تعلمه إلا أن ذلك ليس مستحيلا، والشخص العاقل يعترف أن الماضي جزءا هاما في حياته، ولكنه يدرك أيضا أنه من الممكن تغيير الحاضر عن طريق تحليل نتائج الماضي، وتمحيص الأفكار المكتسبة ذات التأثير الضار، ودفع نفسه إلى التصرف بطريقة مختلفة في وقت الراهن.

10 ـ الفكرة العاشرة: الانزعاج لمشاكل الآخرين "Upset For Peoples Problems":

ينبغي أن يحزن الفرد وأن يشعر بالتعاسة لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات، هذه الفكرة لاعقلانية لأن مشكلا ت الآخرين لا ينبغي أن تكون مصدر انشغال للفرد، زمن ثم يجب ألا تسبب له ضيقا وهما، وعندما يكون الفرد مهتما أو مضطربا بدرجة شديدة بسبب سلوك الآخرين فهذا يعني ضمنا أن هذا الشخص ليس لديه القدرة على ضبط سلوكه، ولكنه في الواقع يقلل من قدرته على تغييرها، والشخص العاقل والمنطقي هو الذي يحدد متى يكون سلوك الآخرين مؤذيا ثم يحاول أن يساعده هؤلاء على التغيير، وإذا لم يكن من ممكن عمل شيء فإنه يتقبل الموقف ويعمل على تخفيف آثاره بقدر المستطاع.

كما ترى شحاتة (2006) بأن شعور الفرد بالحزن والتعاسة لمصاعب وأحزان الغير لن يساعدهم على حلها أو التغلب عليها، كما أن ذلك سيؤدي به إلى إهمال مشاكله الخاصة والتقصير في أداء واجباته، وهذا يكون مصدر جديدا للانزعاج. (عثماني، 2015 : 44)

11 ـ الفكرة الحادية عشر: ابتغاء الحلول الكاملة " Perfect Solutions":

هناك دائما حل واحد كامل لكل مشكلة، وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة، هي فكرة لاعقلانية لأنه لا يوجد حل صحيح وكامل لأي مشكلة، كما أن المخاطر المتخيلة بسبب الفشل في التوصل إلى الحل الصحيح غير واقعية، ولكن الإسرار على إيجاد حل هو الذي يسبب القلق أو الخوف إذ أن الإسرار على الكمال قد يؤدي إلى حلول ضعيفة، والعاقل هو الذي يأتي بحلول كثيرة ومتنوعة ويختار أحسنها وأكثرها قابلية للتنفيذ مدركا أنه لا يوجد حل مطلق لأي مشكلة.

هذا وقد أضاف بعض الباحثين والدارسين في موضوع الأفكار اللاعقلانية أفكار أخرى لاعقلانية إضافة إلى الأفكار التي أوردها إليس "Ellis" من خلال أبحاثهم ودراساتهم في المجتمعات العربية، من بينها نذكر:

الأفكار اللاعقلانية التي أوردها الريحاني (1987) والتي تتمثل في :

ـ ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس. (الرسمية الجدية)

ـ لاشك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته بالمرأة. (مكانة الرجل بالنسبة للمرأة)

وقد أضاف مرزوق (1996) أفكار أخرى:

ـ الأمور السيئة في الوقت الراهن لا أمل في تحسنها مستقبلا.

-لا بد أن يعرف الفرد مقدارا حب الآخرين له قبل مبادلتهم حبه.

ـ يجب ألا يختلط الذكور بالإناث لأن ذلك يسبب الكثير من المشاكل.

ـ يتعين اقتصار دور المرأة على القيام بواجباتها المنزلية فقط.

أما الخواجا (2009) فقد أضاف هو الآخر بعض الأفكار وهي:

ـ من الضروري والهام رد الجميل، بل أيضا الانشغال الدائم به، والبحث باستمرار على طريقة للقيام به.

ـ يجب أن يتصف الفرد بالكرم، ويقدم أكبر مجهوداته ويسرف في ذلك حتى يتسنى له النظر إلى نفسه بارتياح، وينظر إليه الآخرون بقدر من الأهمية والمكانة.

ـ عندما يتعلق الأمر بالذات فالإيمان بحقوق الإنسان والآخرين يمكن تجاهلها ويمكن الإيمان بالموازين المعكوسة، أو الكيل بمكيالين لتحقيق الأهداف الذاتية.

ـ من الضروري أن تجامل الإنسان لكي يصل إلى هدفه ويختبئ خلف أقنعة متعددة.

ـ يستمد الإنسان هويته من عمله، ويحترم الشخص تبعا لتدرجه و ارتفاع منصبه، وتكون مكانته الاجتماعية مبنية على مزايا وأهمية الكرسي الوظيفي الذي يتبوؤه بغرض النظر عن عمله وإنجازه ومساهمته النافعة في الحياة. (عثماني، 2015 : 46)

تم التطرق في هذا العنصر للأفكار التي أوردها إليس "Ellis " في نظريته الموسومة بالعلاج العقلاني الانفعالي، التي حدد فيها إحدى عشر فكرة لاعقلانية، اعتبرها المسؤولة عن حدوث الاضطرابات النفسية و اختلال التوافق النفسي للفرد، والتي تتواجد بنسب متفاوتة في المجتمعات العربية

والغربية على حد سواء . وهي نفس الأفكار التي تم اعتمادها في المقياس المطبق في هذه الدراسة لقياس الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بعد أن قام بترجمتها الريحاني وأضاف لها فكرتين.

بالرغم من محاولة بعض الباحثين العرب إضافة أفكار لاعقلانية أخرى كما سبق الذكر انطلاقا من بيئتهم المحلية، إلا أنه يمكننا القول أن هناك أفكارا لاعقلانية مشتركة في العالم العربي، وذلك بإجماع عدد من الدارسين في العلوم النفسية و الاجتماعية، كالاعتقاد في السحر والشعوذة والخرافات، وكل ما يتعلق بالمس وقوى الجن، وأن كل ما يصيب الإنسان هو بسبب العين والحسد، والنظرة التشاؤمية للحياة و تصور أن الحياة الدنيا ما هي إلا دار عذاب وألم ... وغيرها من الأفكار السوداوية التي نخرت في بناء المجتمع، وتم تداولها عبر الأجيال، وكأن بها موروثا يتم تناقله جيل بعد جيل ، بالرغم من ارتفاع الوعي وزيادة نسب التعليم وتطور وسائل الإعلام و الاتصال.(عثماني،2015: 46)

11- الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية مدخلا لتفسير الانفعال والسلوك:

بالرغم من أن فكرة تأثير أسلوب التفكير في حياتنا الانفعالية، فكرة قد تبلورت على نحو واضح في السنوات الأخيرة، فإن لها جذورا تاريخية ممتدة، فقد تنبه المفكرون منذ القدم إلى أن الطريقة التي ندرك بها الأشياء وليس الأشياء نفسها هي التي تسم سلوكنا بالاضطراب أو السواء، فنجد في العصر اليوناني المدرسة الرواقية، التي يذكر أحد ممثليها الرئيسيين أن الناس لا يضطربون من الأشياء ولكن من الآراء التي يحملونها عنها، ولهذه المدرسة آراء أخرى تسهم في الكشف عن قيمة تعديل المسالك الذهنية في تحقيق السعادة، فالفلسفة الرواقية ترى مثلا أن ما لا يمكنك تعديله يجب أن تقبله وتطرح الانشغال به جانبا، فقد لا يقبل الفرد كثيرا من وقائع الحياة التي لا أمل في تغييرها أو إصلاحها (كوفاة قريب، عجزنا عن الكمال، اختلاف الناس عنا ...)، لكن الفرد بعدم تقبله لهذه الحقائق الحتمية يجعل نفسه مستهدفا لكثير من ألوان التعاسة و الاضطراب، بمعنى إذا واجهته مشكلة ما أو موقف حتمي لا يملك تعديله فإن بتبديده لطاقته في التفكير في هذه المشكلة لن يعود عليه بفائدة، بل سيؤدي في النهاية إلى تزايد توتره النفسي، منتهيا به إلى مضاعفات من الشقاء أكبر بكثير من المشكلة أو الموقف ذاته.

إذن فوراء كل انفعال سلبيا كان أو ايجابيا، بناء معرفي ومعتقدات سابقة لظهوره، فإذا كانت طريقة التفكير سلبية وغير عقلانية، لحقتها مشاعر من نفس النوع وكذا السلوك، أما إذا كانت طريقة التفكير ايجابية عقلانية، فسيظهر ذلك جليا في المشاعر والانفعالات الايجابية كالفرح والسعادة والرضا، وبالتالي يترجم ذلك في سلوكات الفرد. (عبدي،2011: 48)

12- برامج تعليم التفكير:

من أشهر برامج تعليم التفكير هي الآتية:

1 ـ الحل الإبداعي للمشكلات لأوسبرن "Osborn".

2 ـ مهارات التفكير لتابا "Taba".

3 ـ البناء العقلي لجيلفورد " Guilford ".

4 ـ برنامج كورت لـ ديبونو "De Bono" .

5 ـ برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لوليام .

6 ـ برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان " Lipman Feuerstein".

هناك اتجاهان في تدريس مهارات التفكير أحدهما تدريس مهارات التفكير بصورة مباشرة أي بمعزل عن المنهج المدرسي، وأما الاتجاه الآخر فهو تدريس مهارات التفكير بصورة غير مباشرة وهو تضمين مهارات التفكير في محتوى المنهج المدرسي.

وقد دافع عن الاتجاه الأول عدد من علماء النفس والتربية، ولعل من أبرزهم ديبونو " De Bono" الذي يشدد على أهمية التركيز على تعليم التفكير، وتطبيقه بصورة منتظمة ليست متأثرة بطبيعة المادة المدرسية التي تحتاج في الغالب إلى مهارات معنية وتركيز قوي من قبل للطالب على محتوى المادة العلمية.

وأما الاتجاه الثاني القائل بأنه من الأفضل تدريس مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي، فقد دافع عن هذا الاتجاه العديد من علماء النفس والتربية وبالأخص باير " Beyer"، حيث يرى أنه من الضروري تعليم التفكير عن طريق دمجه بالمواد الدراسية، وبذلك تكون مخرجات المدرسة طلبة متقنين للمادة العلمية وفي الوقت نفسه مفكرين .

توحيد العديد من برامج تنمية مهارات التفكير كبرنامج كورت لديبونو، وبرنامج تحسين التفكير بطريقة القبعات الست لأدوار لديبونو، وإستراتيجيات تابا لتنمية مهارات التفكير وبرنامج تنمية مهارات التفكير ضمن منهج، وبرنامج حل المشكلات لأسبورن وما شابه ذلك من برامج. كل هذه البرامج بنيت على أسس نظرية و تجريبية، فمنها ما يركز على المهارات المعرفية مثل مهارات المقارنة، والتصنيف، و الاستنتاج وهي المهارات الأساسية للحصول على المعرفة ومعالجتها. وهناك برامج أخرى تنمي

المهارات فوق المعرفية كمهارة التخطيط والتقييم وكذلك توجد برامج لتنمية المهارات حل المشكلات التي تتضمن مهارات تحديد المشكلة، وصياغة المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة وتقييمها. وجميع هذه البرامج خضعت إلى تجارب أجري أغلبها في العالم الغربي، و القلة منها في عالمنا العربي، وهكذا فإن الأدب العربي التربوي تنقصه الكثير من الدراسات الميدانية التي تدعم استخدام مثل البرامج المشار إليها سابقا في المجتمعات العربية بوجه عام. (لوري، 2006 : 84)

13- أهداف تعليم التفكير في المدرسة:

من أهم أهداف تعليم التفكير في المدارس:

1 ـ التغيرات الهائلة التي يشهدها العالم في مختلف الجوانب الإنسانية، لأننا نعيش اليوم في عصر تكاثرت فيه المعلومات وظهرت فيه العديد من الاتصالات الإلكترونية.

2 ـ إعداد الإنسان إعدادا جيدا لمواجهة ظروف حياته العملية، و التي تتشابك فيها المصالح و تزداد فيها المطالب، بحيث يتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادرا على التفكير في حلول للمشكلات التي تطرأ على حياته.

3 ـ كثرة المعلومات وتعقدها، وبالتالي حاجة الفرد إلى تعلم القدرة على التحليل المنطقي للمعلومات الحاضرة، واتخاذ القرارات بشكل مناسب.

4 ـ إدراك الفرد أهمية تعلم مهارات التفكير، حتى يستطيع التصرف بمسؤولية فعالة تجاه قضايا ومشكلات مجتمعه.

5 ـ إعداد تعلم مهارات التفكير العليا، وذلك لمساعدتهم في إدارة شؤون الحياة بكفاءة ونجاح. (لوري، 2006 : 81)

14- التفكير الابتكاري:

يرى العديد أن الابتكار يمكن تعريفه من خلال الإنتاج أو التفكير الابتكاري ، هو عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة أو تقبله على أنه مفيد وبأنه يتضمن فكرة جديدة لم تتكرر من قبل وتساهم في حل مشكلة من المشكلات أو تحقق هدفا معينا.

وبأنه قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من العلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية والأصالة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير. (الصباطي، 2004 : 155)

15- التفكير العلمي وطرائق التدريس الفعال:

أولا : التفكير العلمي:

اكتساب التفكير العلمي وتنميته من الأهداف المهمة المرجو تحقيقها من تدريس العلوم، نظرا لحاجة المجتمع العربي إلى أجيال تؤمن بالعلم وأهمية الأسلوب العلمي في التفكير، وبقدرته على حل ما يواجه من مشكلات. (الخوالده، 2006 : 94)

ثانيا : طرائق التدريس الفعال:

هناك طريقتان تدريسيتان تستخدمان على نطاق واسع في المجتمع التربوي العلمي، وهما : دورة التعلم وخريطة المفاهيم.

وتعود كل من إستراتيجية دورة التعلم وإستراتيجية خريطة المفاهيم في جذورهما إلى نظريتين معرفيتين مختلفتين هما: نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزبول في التعلم اللفظي ذي معنى، ويلاحظ أنه بالرغم من أن بياجيه و أوزبول يمثلان نفس الاتجاه المعرفي، وأنهما يتفقان حول فكرة النمو المعرفي على أنها ديناميكية، وأن البنية المعرفية تنمو وتتكون خلال الخبرة التعليمية المضافة إليها، وأن تنظيم المعرفة يحدث داخل الفرد، وهو يعطي الخبرة، البناء والتنظيم، فإنهما ينتميان إلى نظريتين معرفيتين مختلفتين هما : نظرية بياجيه في النمو المعرفي، ونظرية أوزبول في التعلم اللفظي ذي المعنى، وبالتالي توجد بعض الاختلافات بين النظريتين، وقد انسحبت هذه الاختلافات إلى ميدان التطبيقات التربوية للنظريتين.

فيحاول بياجيه في نظريته أن يفسر عملية النمو المعرفي، وطرق اكتساب المعرفة من خلال مفهوم التوازن، فيرى بياجيه أن الفرد عندما يتعرض لمثيرات وأوضاع جديدة فإنه يحاول البحث عن التوازن بين ما يدركه من مثيرات و أوضاع جديدة وما يمتلكه من بينة معرفية سابقة، فإذا كانت هذه البنية المعرفية قادرة على معالجة تلك المثيرات والأوضاع تستمر في حالة التوازن أما إذا كانت هذه البنية المعرفية السابقة غير قادرة على معالجة المثيرات و الأوضاع الجديدة فإن المتعلم يصل إلى حالة ذهنية، أطلق عليها بياجيه عدم التوازن، وهنا يصبح على المتعلم استعادة توازنه، ويتم ذلك من خلال عمليتي التمثيل والمواءمة ، ففي عملية التمثيل يتم استقبال المدركات الجديدة، ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.

أما في عملية المواءمة فيتم تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات، وتكون العلاقة بين عمليتي التمثيل والمواءمة علاقة متبادلة، مما يؤدي إلى إضافة خبرات جديدة إلى البنية

المعرفية للمتعلم، كما تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية له وفقا للمعلومات المضافة، مما يؤدي إلى النمو المعرفي، حيث يؤكد بياجيه استحالة أن يتعلم الفرد معرفة لا تتلاءم مع المرحلة التي يمر بها من مراحل نمو العقلي.

ومن التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه النموذج التعليمي الذي صممه كاربلس وزملائه "Karplus et al." لبناء وتنظيم المناهج وتدريسها، وتحسين مستوى الفهم، و اكتساب مهارات التفكير والذي عرف باسم دورة التعلم.

1 ـ دورة التعلم:

وصمم هذا النموذج التدريسي لتطوير تدريس العلوم، كما تعد هذه الإستراتيجية في ميدان تدريس العلوم، منهاجا للتفكير والعمل حيث إنها تتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، كما أنها توفر مجالا ممتازا للتخطيط والتدريس الفعال لدروس العلوم. (الخوالده، 2006 : 91)

وقد دعم عدد من البحوث فاعلية دورة التعلم في تشجيع الطلبة على التفكير الإبداعي، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم وتحسين تحصيل الطلبة لمهارات عمليات العلم، وهذا الأمر يجعلنا مطالبين بالنظر بعين الاعتبار إلى إمكانات تلك الإستراتيجية والسعي لتوظيفها في دروس العلوم، وتتكون دورة التعلم من ثلاثة مراحل هي: مرحلة الاستكشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم.

وبعد النموذج التعليمي لدورة التعلم الذي تسير فيه عملية التدريس وفقا للمراحل الثلاث المذكورة أعلاه، وتم تبنيه في هذه الدراسة أكثر نماذج دورة التعلم انتشارا و أوسعها تطبيقا، وأشار العديد من الدراسات إلى فاعليته في تدريس العلوم، وتناسبه مع الكيفية التي يتعلم بها الطلبة، وتميزه بسهولة التطبيق.

وفيما يأتي توضيحا مختصرا لما يتم في كل مرحلة من مراحل دورة التعلم:

أ ـ مرحلة الاستكشاف: وفيها يتفاعل الطلاب مباشرة مع الخبرات الجديدة التي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ومن ثم فهم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابات لتساؤلاتهم. وفي أثناء عملية البحث قد يكتشفون أشياء أو أفكارا أو علاقات جديدة، بينما يقتصر دور المعلم هنا على إعطاء توجيهات للطلاب في حدود ضيقة.

ب ـ مرحلة تقديم المفهوم: وتبدأ هذه المرحلة بتزويد الطلاب بالمفهوم المرتبط بالخبرات الجديدة التي صادفتهم في مرحلة الاستكشاف. وتتم عملية تقديم المفهوم عن طريق المعلم أو الكتاب المدرسي. ويطلق أحيانا على هذه المرحلة اسم مرحلة الإبداع المفاهيمي، فأحيانا ما يطلب المعلم من تلاميذه محاولة التوصل إلى صياغة مقبولة للمفهوم بأنفسهم، عندما يكون ذلك ممكنا، كما يطلق على هذه المرحلة أحيانا اسم مرحلة الشرح.

ج ـ مرحلة تطبيق المفهوم: وتقوم هذه المرحلة بدور مهما في توسيع مدى فهم الطلاب للمفهوم المقصود تعلمه وذلك خلال مرحلتي الاستكشاف وتقدير المفهوم، ويأتي هذا الاتساع من خلال ما يقوم به التلاميذ من أنشطة يخطط لها بحيث تعينهم على انتقال أثر التعلم وعلى تعميم خبراتهم السابقة في مواقف جديدة. (الخوالده، 2006 : 92)

أما أوزبول فيحدد ثلاث خطوات رئيسية لتنظيم المعارف في البنية المعرفية للفرد هي:

أ ـ تنظيم هرمي للبنية المعرفية : ويعني أن المعلومات في عقل المتعلم ينبغي أن تترتب من الأكثر عمومية والأكثر شمولية إلى الأقل عمومية والأقل شمولية، أي أن المعلومات تترتب بصورة هرمية، بحيث تحتل المفاهيم والمبادئ الأكثر شمولا قمة الهرم، وتليها المفاهيم والمبادئ الأقل شمولا. ويترتب على ذلك أن المعلومات الجديدة غالبا ما تكون قابلة لأن ترتبط وتندرج تحت مفاهيم أعلى رتبة عنها، وهذا يعني أن الفرد يتعلم أولا المفاهيم الأكثر عموما، ثم يبني تحتها المفاهيم الأقل عموما. لذلك ينبغي أن تقدم المادة العلمية في صورة مفاهيم شاملة واسعة، ثم تتدرج نحو المفاهيم أقل شمولية وأكثر خصوصية.

ب ـ التمييز المتعاقب: وهي عملية تمييز المفاهيم العامة إلى ما تتضمنه من مفاهيم جزئية، وذلك لإيضاح العلاقة بين هذه المفاهيم، ولإظهار الفروق بينها.

ج ـ التوافق التكاملي: وفيها يحدث تحوير وتعديل للمفهوم القديم قبل أن يرتبط بالمفهوم الجديد، ثم يتكامل المفهومان معا ليكونا مفهوما مستحدثا فيه من كل من القديم والجديد ولكنه يتميز عنهما.

ويرى أوزبول أن التعلم ذا معنى يتطلب أن يتم فيه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة بالبنية المعرفية للفرد. وبذلك يعاد تشكيل هذه البنية المعرفية. ونظرا لأن كل فرد منا يمتلك تسلسلا فريدا من خبرات التعلم، فإن كلا منها يكتسب معاني مختلفة للمفاهيم، ومن هنا تبرز أهمية المعارف السابقة للمتعلم، والتي عدها أوزبول العامل الحاسم في التعلم حينما قال : إذا كان هناك عامل واحد حاسم في التعلم، فهو معرفة الطالب السابقة، تأكد منها وعلمه بموجبها.

2 ـ خريطة المفاهيم : لتطبيق نظرية أوزبول في غرفة الصف ابتكر نوفاك "Novak" طريقة تدريس تسمى خريطة المفاهيم وهي تتكون من ثلاث خطوات وهي:

أ ـ تقديم المفهوم: يقدم المعلم المفهوم للطلبة مستخدما إحدى طرق العرض (المحاضرة، العرض العملي) أو يكلف الطلبة بقراءة من الكتاب.

ب ـ تحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى: يقوم الطلبة بترتيب المفاهيم الأساسية التي يحتويها الدرس من المفاهيم الأكثر عمومية إلى المفاهيم الأقل عمومية.

ج ـ تحديد العلاقات العرضية بين المفاهيم: يساعد المعلم الطلبة على إدراك أوجه الشبه أو الاختلاف بين المفاهيم (علاقات عرضية).

وتؤدي إستراتيجية خريطة المفاهيم مجموعة من الوظائف التعليمية و التعلمية:

فهي توجه مناحي تعلم الفرد تدريبات أكثر معنوية، ويميز بها الفرد بين المفاهيم المفتاحية والمبادئ والتعميمات الرابطة، وقد تزيد مهارات الفرد في استخدام أدوات معرفية للمتعلم فتزيد ثقة الفرد في نفسه، وتسهل تعلم بنية المعرفة و اكتساب أكثر لمهارات التفكير العلمي والعقلي.(سعدون، دس: 94)

16- تعليم مهارات التفكير:

وهو معالجة العقل للمواقف التي يتواجد فيها والتي تتطلب منه إيجاد حلول وإصدار حلول بشأنها.

هو عملية تحسين مهارة التفكير من خلال البيئة التعليمية المحفزة على التفكير، وإيجاد الفرص التي تسمح للطلبة بتنمية تفكيرهم من خلال تفاعلهم مع الموقف الذي يتواجدون فيه، وذلك بإشراك الطلبة في مناقشات منظمة، وهادفة، ومحفزة على التفكير. (لوري، 2004 : 64)

ـ خلاصة الفصل :

كان هدف التربية هو العناية بالصحة النفسية وتحرير الأفراد من التفكير اللاعقلاني مما يتفق بالطبع من الهدف الرئيسي للتربية في النظام التعليمي، وهو مساعدة الطالب على النمو السوي في المجالات العقلية، والجسمية، و الاجتماعية، والعاطفية، ليكون مواطنا صالحا يخدم نفسه و مجتمعه ويؤكد المختصون في التربية وعلم النفس بأن الهدف لم يعد مجرد توصيل المعلومات للطالب بل أصبح الاهتمام ينصب على نمو الطالب وتكامل شخصيته من مختلف جوانبها و أصبح هدف التعليم زيادة الوعي العقلي و التشجيع على التفكير المنطقي و إن الصحة النفسية تلعب دورا مهما في التربية والتعليم

وأصبح علم الصحة النفسية أقرب العلوم السلوكية لحياة الفرد فهو يتكفل بجانبه الوقائي بتقديم عدد من أساليب الرعاية الصحية العقلية من أجل مساعدة الفرد في مواجهة مشاكل لتوافق بصورة إيجابية في مختلف نواحي الحياة.

ومنذ أن طور إليس نظريته العلاج العقلاني العاطفي توالت الأبحاث والدراسات التي تناولت الأفكار اللاعقلانية وهذه النظرية وإن كانت نظرية في الشخصية فهي أيضا طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي وتعتمد هذه النظرية على أساس أن الأحداث الإنسانية تنتج عن عوامل خارجة عن إرادة الإنسان ولكن لدى الإنسان القدرة على اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تعدل وتضبط سلوكه وحياته المستقبلية.

الفصل الثالث

السلوكات الفوضوية وأساليب ضبطها

تمهيد

1. مفهوم السلوك.
2. السلوكات الصفية.
3. أبعاد مقياس السلوك الفوضوي.
4. ضبط السلوك.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد المدرسة وسيلة لتنمية مهارات و مواهب وقدرات المتعلم وكذا تزويده بالمعلومات والمعارف.

ولما كانت المدرسة تحتضن عددا من المتعلمين الذين أتوا إليها من المجتمع المحيط حاملين معهم الخبرات المختلفة، فإننا نتوقع ملاحظة اختلافات وفروق كبيرة بين هؤلاء المتعلمين، من خلال التفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض أو مع المعلمين داخل الفصل.

وخلال عملية التفاعل قد تعترض المتعلمين بعض الصعوبات والمشكلات التي تؤثر على تفاعلهم وتظهر عدم قدرتهم على التفاعل والتكيف السليم، فتظهر بعض السلوكات اللاتكيفية والتي قد تعرقل سير العملية التربوية وتقف عائقا أمام تحقيقها لأهدافها.

لذا يحتل موضوع تنظيم سلوك الطلاب ومواظبتهم في المدارس مكانة مهمة في العملية التربوية، فهو جزء من التربية الأخلاقية الشاملة التي حثت عليها السياسة التعليمية. (العشيشي، 2012 : 71)

مفهوم السلوك:

يعرف جودت عزت عبد الهادي و سعيد حسن العزة (2005) السلوك الإنساني بأنه:

{ أي نشاط يصدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية، أو نشاطات تتم على نحو غير ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها ... الخ }

يتضح من خلال هذا التعريف أن السلوك الإنساني يتضمن جميع الأفعال الظاهرة وغير الظاهرة، ولضيق المؤلفات: (قد يكون السلوك مرغوبا فيه، ويؤدي إلى نتائج إيجابية للفرد وللناس الذين يتعامل معهم، و قد يكون غير مرغوب فيه ولا يستريح له الفرد ويؤدي إلى نتائج سلبية له وللآخرين).

ويعتبر هذا التقسيم كتصنيف للسلوك الإنساني اعتمادا على النتائج المترتبة عنه للفرد أو للآخرين.

ويورد المؤلفان تقسيما آخر للسلوك استنادا إلى طريقة حدوث هذا السلوك فيقولان: { السلوك قد يحدث بصورة لاإرادية وعلى نحو آلي ودون رغبتنا مثل التنفس، سيلان اللعاب، الكحة، رمش العين... الخ. وقد يحدث بصورة إرادية واعية، وعندها يكون بشكل قصدي وواعي وهو بذلك يصدر عن رغبتنا ويثير اهتمامنا وهذا السلوك يمكن تعلمه، ويتأثر بعوامل البيئية والمحيط الذين يعيش فيهما الفرد }.

نجد ضمن التقسيم الأخير إشارة هامة لإمكانية تعديل السلوك وتغييره نظرا لقابليته للتعلم وتأثره بالبيئة والمحيط الذين يعيش فيهما الفرد. (ممادي، 2007 : 27)

أنواع السلوك البشري:

يقسم السلوك البشري إلى السلوك السوي، والسلوك الشاذ أو غير السوي، والسلوك السوي هو السلوك الإيجابي الذي يظهر على شكل سلوك عادي مألوف لدى أغلب الناس، وهو ذلك السلوك المعبر عن تكيف مناسب يثمر فيه التفاعل بين الفرد ومحيطه، أما السلوك الشاذ أو غير السوي فهو السلوك السلبي الذي يعبر عن درجة غير المألوف في السلوك من ضعف في التناسق داخل الشخص، وهو أحيانا سلوك غير مألوف أو غير متطرف.

وتشير الدراسات النظرية في هذا المجال إلى أن للسلوك البشري أشكالا متعددة منها: السلوك الفرد ويتمثل بأبسط صور السلوك، والسلوك الاجتماعي ويتمثل بالسلوك الذي يعبر عن العلاقة بين الفرد وغيره من الأفراد في المجتمع الواحد وهو انعكاس ثقافة هذا المجتمع.(جديدي،2015: 84)

فمظاهر السلوك السلبي الفردي و الاجتماعي الذي يتمثل في سلوك غير مرغوب فيه لدى التلاميذ في القسم والذي يندرج تحت أحد المظاهر السلوكية الآتية:

1 ـ سلوك سلبي لفظي : ومن أهم مظاهره:

ـ التحدث مع الأقران.

ـ الحديث دون استئذان.

ـ الإجابة بدون أذن.

ـ إحداث أصوات مزعجة أثناء شرح المعلم.

ـ المناداة بأصوات غير مستحبة و غير مقبولة للزملاء.

ـ الغناء أو الدندنة.

2 ـ سلوك سلبي حركي: ومن أهم مظاهره:

ـ الوقوف دون إذن المعلم.

ـ التجول في الصف .

ـ تحريك المقعد.

ـ التصفيق باليدين.

ـ الخربشة أو الكتابة على الجدران و المقاعد.

ـ النظر المستمر إلى الخارج من النافذة.

ـ الفوضى وعدم الترتيب بعض الطلاب بشكل واضح.

3 ـ سلوك سلبي عدواني و فوضوي : من أهم مظاهره :

ـ إتلاف ممتلكات المدرسية الصفية.

ـ ضرب الزملاء والتحرش بهم.

ـ تهديد الأقران.

ـ ركل الآخرين.

ـ الشتم والسب للزملاء.

ـ رد الطالب على المعلم بألفاظ سلبية تعارض تعليماته.

ـ أخذ ممتلكات الآخرين بالقوة. (بركات، 2009 : 06)

مفهوم السلوك الصفي:

يقوم المعلمين بدورهم التربوي والتعليمي على مدار الأيام والأعوام، وتعد حجرة الدرس أو ما يسمى عادة القسم أو الصف الدراسي البيئة الأولى التي تحدث فيها العديد من العمليات المختلفة والمتداخلة مع بعضها البعض، فيلعب المعلم داخل الصف دورا هاما إذا الذي نوكل إليه مهمة إدارته من خلال حفظ النظام ومراقبة مدى التزام التلاميذ بالتعليمات والقواعد التي تمكنهم من التحصيل الجيد، كما يعمل على توفير جو من الحرية والتفاعل الصفي بينه وبين التلاميذ أنفسهم، وهو بذلك يعمل على تنمية علاقات إنسانية جيدة، وخلق جو اجتماعي عاطفي داخل غرفة الصف، كما أن من أهم الأعمال الموكلة للمعلم تعديل سلوك تلاميذه بتنمية السلوك المرغوب فيه وتعزيزه وتقويم السلوك غير المرغوب فيه بتعديله أو حذفه أو تغييره، وهذا يدفعنا للتعرف على مفهوم السلوك عموما والسلوك الصفي خصوصا.

يعرف (جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة، 2005) السلوك الإنساني بأنه أي نشاط صدر عن الإنسان سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات تتم على نحو غبر ملحوظ كالتفكير والتذكر والوساوس وغيرها ... الخ.

من خلال هذا التعريف يتضح أن السلوك الإنساني يتضمن جميع الأفعال الظاهرة وغير الظاهرة، هذه الأخيرة يمكن الاستدلال عليها من خلال الأفعال الظاهرة، ويضيف جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة: (قد يكون السلوك مرغوبا فيه ويؤدي إلى نتائج إيجابية للفرد وللناس الذين يتعامل معهم، وقد يكون غير مرغوب فيه ولا يستريح له الفرد ويؤدي إلى نتائج سلبية له وللآخرين) ويعتبر هذا التقسيم كتصنيف السلوك الإنساني اعتمادا على النتائج المترتبة عنه للفرد أو للآخرين.

نجد ضمن التقسيم إشارة هامة لإمكانية تعديل السلوك وتغييره نظرا لقابليته للتعلم وتأثره بالبيئة والمحيط الذين يعيش فيهما الفرد، كما يتضح تصنيف آخر للسلوك الإنساني، يعتمد على كون السلوك إراديا أو قهريا.

هذا بالنسبة للسلوك عموما، أما عن السلوك الصفي فيعرفه محمد حميدان العيادي السلوك الصفي بأنه: مفهوم يشير إلى ما يصدر عن المتعلمين أو الطلاب من نشاط داخل غرفة الصف، ويتضمن: النشاط الظاهر الذي يمكن التعرف عليه مباشرة، والنشاط الخفي الذي يمكن التعرف عليه بوسائل أخرى.

من خلال هذا التعريف نلمس العلاقة الوطيدة بين التعريفين من حيث إمكانية ملاحظة السلوك وعدمه، إلا أن الأول يعرف السلوك الإنساني عموما بغض النظر عن مكان حدوثه، أما الثاني فإنه يتحدث عن السلوك الصفي الذي يحدث داخل غرفة الصف تحديدا، فيشير إلى المتعلمين الذين يصدر عنهم السلوك ومكان صدوره. (ممادي، 2007 : 44)

تعريف المشكلات الصفية:

هي جميع الأنشطة غير المرغوب فيها والمرتبطة بشخصية التلميذ والتنشئة الاجتماعية والظروف المحيطة به، كما تعد ممارسات غير محمودة وتؤثر على جوانبه النفسية و الاجتماعية وتنعكس على تحصيله العلمي بشكل سلبي.

كما تعرف أيضا على أنها إخلال بأنظمة الصف والعلاقات مع المعلمين و الإدارة والزملاء مما يؤدي إلى التأثير عليهم وعلى سير البرامج الدراسية والتحصيل العلمي للتلميذ. (تامن، 2015 : 23)

السلوكات الصفية:

ـ تتصف السلوكات الصفية بشكل عام بأنها سلوكات موجهة نحو الآخرين مثل العدوان والشتم والسرقة والنشاط الزائد. (أنجشايري، 2015 : 27)

العدوان : هو سلوك موجه لإيذاء الغير عمدا، ويرتبط العدوان والعنف ببعض الاضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع ويدخل تحت بند العدوان جرائم العنف كالسرقة والمشاجرات. (الشربيني، د س: 05)

المشكلات السلوكية الصفية:

يواجه المعلم أثناء قيامه بمهامه المهنية والتربوية عدة عقبات وصعوبات، منها ما يتعلق به هو نفسه، ومنها يرتبط بالإدارة، ومنها ما له علاقة بالتلميذ، والعقبات التي تحدث في غرفة الصف يطلق عليها عادة المشكلات الصفية، ويمكن تقسيمها حسب المصادر المتسببة فيها كما ذكرها "محمد حسن العمايرة" إلى:

ـ مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم.

ـ مشكلات تنجم عن الجو العائلي.

ـ مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية.

ـ مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية.

ـ مشكلات متعلقة بتركيب الجماعة الصفية.

ـ مشكلات متعلقة بالتلميذ نفسه.

من خلال هذا التقسيم يتضح جليا درجة تعقد العلاقات الإنسانية داخل الصف الدراسي، وإلى أي مدى يمكن أن تؤثر مصادر خارج غرفة الصف على سير العملية التربوية والتعليمية، إلا أن أكبر المشكلات التي تواجه المعلم يوميا و باستمرار، تلك التي تحول دون قيامه بعمله على أكمل وجه، وتمنع ظهور نتائج التعلم خصوصا على مستوى النمو الاجتماعي للتلميذ، تلك التي تسمى المشكلات السلوكية، والتي يصعب تعريفها نظرا (لأنها ليست نوعا واحد أو درجة واحدة، وإنما هي أنواع متعددة ودرجات متباينة) فيرى كل من هارينج و فيليبس "Haring And Philips" (1962) أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية يعانون من مشاكل صغيرة أو كبيرة مع الناس الآخرين والزملاء والآباء والمعلمين، وهم يتصفون بأنهم غير سعداء وغير قادرين عل العمل مع أنفسهم بصورة تضائل قدراتهم

و اهتماماتهم، وبشكل عام يمكن القول بأن المضطرب انفعاليا لديه معايير فشل كبيرة في الحياة بدلا من معايير النجاح، كما يتضح جليا أيضا من هذا التعريف أن الاضطراب مقرون بالفشل والإحباط إلى درجة تبين أنه نتيجة لهما.

أما وودي "Woody" (1969) فيحدد المضطرب انفعاليا بأنه الطفل الذي لا يستطيع أن يتكيف مع معايير السلوك المقبولة اجتماعيا، مما يؤدي إلى تدهور تقدمه الدراسي والتأثير في زملائه في الفصل، كذلك تدهور علاقاته الشخصية مع الآخرين. (ممادي، 2007 : 45)

يظهر من هذا التعريف مدى التركيز الكبير على الجانب الاجتماعي، وجعله المعيار الوحيد للحكم على أن السلوك مقبول أو غير مقبول، وفي هذا إجحاف إلى حد ما في تصنيف المضطرب، إذ لا تعد المعايير الاجتماعية وحدها المقياس الوحيد لتحديد المضطرب والسوي.

أما شيا "Shea" (1978) فقد اعتمد بشكل أساسي على المعيار الإحصائي في تعريفه للطفل المضطرب انفعاليا، حيث يرى أن الطفل المضطرب انفعاليا هو الذي يتراوح معدل انخفاض سلوكه عن المتوسط، وهو انخفاض يعمل على تخفيض قدرته على أداء واجباته المدرسية بفاعلية، فيتضمن هذا التعريف بمقارنة سلوك التلميذ بأقرانه، ولكن قد يختلف هذا المتوسط من بيئة إلى أخرى، و من صف إلى أخر، مما يجعل عملية المقارنة نسبية في نتائجها.

يشير كل من هويت و فورنيس "Hawett And Forness " إلى أن الطفل المضطرب سلوكيا هو الطفل غير منتبه في الفصل ومستحب وغير منسجم وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرس أو المدرسة.

هذا التعريف وإن اقتصر على المدرس والمدرسة والتلميذ وأقرانه، فإنه قريب لتحديد المشكلات الصفية التي تعترض تقدم التلميذ، وتعرقل سير مهمة المعلم.

يركز كل من كوفمان و هولمان "Kauffman&Hollahan" في تعريفهما على الجانب الاجتماعي فيعتقدان أن الأطفال المضطربين سلوكيا هو أولئك الذين يستجبون لبيئتهم بطريقة غير مقبولة اجتماعيا أو مرفوضة شخصيا بشكل واضح ومتكرر، ولكن يمكن تعليمهم سلوكا اجتماعيا وشخصيا مقبولا ومرضيا.

هذا التعريف تضمن إشارة هامة إلى إمكانية تعليم و تعديل سلوك الطفل المضطرب، مما يسمح له بالتكيف مع المجتمع.

وذكر قحطان أحمد الظاهر تعريفا لكل من عبد الغفار والشيخ (1985) مفاده أن الطفل المضطرب هو الطفل الذي لا يستطيع أن ينشئ علاقات اجتماعية سليمة وفعالة مع غيره، ويتصف سلوكه بأنه غير مرغوب فيه وغير مثمر. (ممادي، 2007 : 46)

الملاحظ أن جميع التعريفات الواردة تركز على الطفل، وإن اختلفت معايير الحكم والتصنيف وهذا يؤكد اتفاقها على وجود مشكلات يعاني منها الأطفال عبر مراحل نموهم المختلفة، لاسيما المرحلة المدرسية، التي تعترض التلاميذ فيها مشكلات سلوكية صفية مختلفة عدد منها محمد حسن العمايرة ست عشرة سلوكا منها:

السلوك العدواني، التسرب الفكري من جو الحصة، الغياب المتكرر عن المدرسة، التسرب من المدرسة، الكذب، مشكلة الحركة الزائدة، ضرب الأقران، الغش في الامتحانات، عدم استجابة التلميذ لتعليمات المعلم وأوامره ... الخ ،إضافة إلى المشكلات الصفة التعليمية والأكاديمية يذكر منها : عدم إحضار التلاميذ للدفاتر والكتب والأدوات المطلوبة، ضعف التحصيل، اختلاف الأسلوب الإدراكي، ضعف الدافعية للدراسة، مشكلة أداء الواجب المدرسي، عادات الدراسة الخاطئة، ضعف القدرة لإتباع التعليمات، مشكلة عدم المشاركة الصفية، ضعف القدرة على التركيز والمثابرة، افتقار التلاميذ لعادة القراءة الهادفة والواضح أن هذا مجرد تصنيف للمشكلات الصفية، لكن المؤكد أنها كثيرة ومتداخلة يؤثر بعضها على بعض، وقد لا يهتم المعلم داخل الصف بتصنيفها بقدر ما يهتم بكيفية معالجتها والتقليل من آثارها السلبية على سير العملية التعليمية والتربوية. (ممادي، 2007 : 47)

أسباب المشكلات الصفية:

إن وراء كل مشكلة أسباب ودوافع تؤدي إلى ظهورها والمتمثلة فيها يلي:

1 ـ أسباب اجتماعية:

وهذه العوامل تتلخص في أن هناك انعكاس للمشكلات الاجتماعية على سلوك التلاميذ ومن المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في سلوك التلاميذ ما يلي:

ـ وسائل الإعلام التي قد تبرز العنف والجريمة وغيرها من المجالات.

ـ الاتجاهات الوالديه ونظرة الآباء لأبنائهم سواء كان ذلك بالتدليل أو النبذ.

2 ـ أسباب المدرسية:

ويمكن تلخيص العوامل المدرسية فيها يلي:

ـ النظام المدرسي الذي يجبر التلاميذ على دراسة مقررات، قد يؤثر في سلوكهم في الفصل.

ـ عدم قدرة التلاميذ على متابعة بعض المقررات الدراسية قد يؤدي إلى التأثير في مفهوم التلميذ لذاته.

ـ طرق تقسيم التلاميذ في الفصول وتصنيفهم حسب قدراتهم التحصيلية (ضعاف ، متوسطين ، متفوقين).

ـ البيئة المدرسية بعامة وبيئة الفصل بخاصة. (تامن، 2015 : 37)

3 ـ الأمراض العضوية:

هناك عدد من مظاهر الاضطرابات العضوية التي قد يعاني منها الطفل كواحدة من أشكال التشخيص لسلوكه مثل : الاضطرابات السمعية أو البصرية أو أمراض البدانة، إن لكل منها تأثيراتها على السلوك العام للطفل، مما يتسبب في أخطاء سلوكية عديدة.

4 ـ دور النماذج السلوكية السلبية:

قد يتوافر في بيئة الطفل نماذج لأطفال يسلكون سلوكات سلبية مثل : الطلبة القادة أو النجوم في غرفة الصف أو مثل أبطال المسلسلات التلفزيونية والتي قد تكون سلوكياتهم سبيلا إلى محاكاة من قبل الأطفال الآخرين فيتصرفون بشكل خاطئ.

5 ـ دور الرفاق:

تشكل جماعة الرفاق مرجعا هاما للمتعلم، إذ تزوده بالمعايير و القيم و الاتجاهات التي تتبناها الجماعة طمعا بالحصول على القبول والدعم والتأييد مما يشكل اتجاهات سلوكية غير مقبولة يكون لها تأثيرها السلبي الواضح.

6 ـ دور وسائل الإعلام:

تشكل بعض المواد الإعلامية دورا كبيرا في تعزيز جوانب السلوك و لربما يكون بعضها محفزا للسلوك السلبي مما يسبب للناشئ الكثير من المعاناة وتشير العديد من الدراسات التي أجريت في هذا

الصدد الموضوع إلى العديد من النتائج السلبية المؤلمة التي تولدها بعض البرامج التلفزيونية. (تامن، 2015 : 27)

7 ـ المناهج:

إذ لابد من تطوير المناهج بشكل مستمر لكي تحقق النمو الشامل والمتكامل للطالب ومراعاة حاجات الطلاب والمجتمع وتنويع البيئات.

لذا اتجهت البحوث التربوية في مجال المناهج إلى البحث عن بدائل تمكن المتعلم من تنمية قدراته التربوية والتعليمية وكان على رأس الموضوعات التي نالت اهتماما كبيرا من الباحثين الساعين إلى تطوير المناهج العمل على بناء مواد خاصة بالمعلم، يعتمد عليها في مرحلة التنفيذ الميداني للمنهج، إذ تعد مواد المعلم بمثابة حلقة وصل بين المخطط والمنفذ للمنهج الدراسي. (حمدان،1989 : 193)

8 ـ مشكلة الاكتظاظ:

تعيق من أداء العملية التعليمية بنجاح، وهذا بدوره يؤثر على علاقة المتعلمين بتعلمهم وعلى تحصيلهم الدراسي.(عكسة، 2015 : 62)

انتشار الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ:

لا يخلو صف دراسي في أي مستوى من المستويات الدنيا أو العليا من مشكلات صفية، وخاصة إذا عرفنا أن مصادرها مختلفة ومتشابكة، تساهم فيها كل الأطراف: المعلم، المتعلم، الأسرة، الإدارة المدرسية، البيئة الفيزيقية (حالة الطقس، وضعية المقاعد والطاولات، درجة الإضاءة ... الخ)، الحالة النفسية للمعلم أو المتعلم، وقد تعد محاولة المعلمين لضبط النظام وإدارة الصف أحيانا من مصادر المشكلات الصفية، خاصة إذا تبنى بعض المعلمين النمط الدكتاتوري في إدارة صفوفهم، على أن هناك [أنماط سلوكية غير مرغوب فيها تواجه المعلم داخل غرفة الصف لكونها توصف بالعادية مثل: الثرثرة، الضحك، التهريج، التأخر عن المدرسة ... الخ] ورغم أنها سلوكات تمنع المعلم والتلميذ من إنجاز العمل بشكل جيد، بيد أن هناك أنماطا أخرى تعد أكثر خطورة من المشكلات العادية تعمل على إعاقة التعليم والتعلم بشكل واضح ومن أمثلتها كما يقول "محمد حسن العمايرة" : "التخريب المتعمد للأثاث المدرسي ولممتلكات الآخرين، رفض القيام بالأعمال المدرسية، تكوين العصابات، السلوك العدواني، السلوك الانعزالي، الغياب عن المدرسة دون عذر ... الخ "

أما عن انتشار المشكلات السلوكية بين الجنسين ذكر ديفي (Davie,1972) دراسة أجريت على عينة كبيرة من الأطفال (6949) ولدا و (7547) بنتا، واستخدم فيها دليل برستول للتكيف الاجتماعي، بينت الدراسة أن البنات أكثر استقرارا من الأولاد في المدرسة، حيث كانت نسبة الأولاد 58.10 % إلى 70.92 %، وبالمقارنة ظهر أن 16.93 % من الأولاد غير متكيفين بينما نسبة البنات 9.66 % فقط.

كل هذا يعزز ما تم ذكره في البداية، وهو أنه لا يخلو صف دراسي من قليل أو كثير المشكلات، وأن هذه الاضطرابات السلوكية والمشكلات الصفية، وإن اختلفت تسمياتها حقيقة واقعية وجب التعامل معها بطريقة علمية وفنية لتحقيق الاستقرار اللازم والجو المناسب لتقدم و ازدهار العملية التربوية التعليمية. (ممادي، 2007 : 69)

أنماط السلوك السلبي الشائعة بين طلبة المرحلة الثانوية:

1 ـ مجال العلاقة مع الزملاء :

- تمزيق كتب الزملاء و ملابسهم.
- التهديد بالضرب خارج المدرسة.
- المشاجرات و الاعتداء الجسمي.
- المغالاة في إصدار الأحكام على زملائه لمجرد الاختلاف في الرأي.
- تشويه سمعة الزملاء بعضهم لبعض.
- سرقة الممتلكات الخاصة بزملائه.
- الاعتداء اللفظي والمشاحنات اللفظية المتعلقة بموضوعات السياسة.
- الاعتداء الجسدي على الطلبة وضربهم.
- الثرثرة بكل ما يسمع.
- السب و الشتم.
- السخرية من الناس و الاستهزاء بهم و التنابز بالألقاب والأسماء التي توجع المشاعر.
- إثارة الحقد والغل بين الزملاء.
- المقاطعة للأستاذ ورفع الصوت أثناء الحصة.
- رفض وتحدي لأوامر الأستاذ.
- الإزعاج وتعطيل الدرس. (تنيره، 2010 : 39)

2 ـ مجال العلاقة بالمعلمين:

ـ عدم الاحترام والتقدير للمعلمين.

ـ عدم الاهتمام بالدراسة أثناء العملية التعليمية.

ـ تجاهل المتعلم وعدم الإصغاء لما يملى إليه من العلوم والهدى والتعمد بعدم سماعها، وتبرير ذلك لادعاء الجهل وعدم المعرفة.

ـ الكذب وافتراء الباطل على غيرهم.

ـ إثارة الأستاذ بالصوت و الاستفزاز للمشاعر.

ـ التحدث أثناء الحصة.

ـ إهمال الوجبات المنزلية.

ـ التعمد بعدم إحضار الكتب المدرسية.

ـ تحريض الطلبة لإفساد الحصص بمعاكسة المعلمين لفظيا. (تنيره، 2011 : 23)

3 ـ مجال العلاقة بالإدارة المدرسية:

ـ التحريض على عدم التزام الأوامر.

ـ عدم وفاء طاقم العملية التربوية.

ـ نشر الفساد في المؤسسة التعليمية و إفساد للوسائل التعليمية.

- التخالف عن المواعيد و التأخر خاصة في الفترة الصباحية.

ـ إهمال نظافة البيئة المدرسية.

- تجاهل القوانين المدرسية.

ـ التعامل مع الإدارة بأسلوب غبر لائق وعدم تقديرها.

ـ الغش في الامتحانات.

ـ الاعتداء على الممتلكات المدرسية.

ـ قلة الاهتمام بنظافة البيئة الصفية.

ـ الكتابة على جدران القسم. (تنيره، 2011 : 16)

أبعاد مقياس السلوك الفوضوي :

الأبعاد التي يقيسها مقياس السلوك الفوضوي، والمشتملة على الأبعاد الآتية :

1 ـ الإثارة و الإزعاج: هي ممارسات السلوكية المتضمنة قيام بعض الطلاب بالإقدام على إثارة أجواء من الغضب والتوتر داخل بيئة الصف أو المدرسة، وتوجه تلك الممارسات السلوكية تجاه الطلاب الآخرين أو تجاه الهيئة التعليمية في المدرسة.

2 ـ العدوان : هو الاستجابة التي تتسم بتوجيه الأذى البدني والنفسي للآخرين، وتهدف إلى إلحاق الضرر بهم، والذي يعبر عنه في صورة فعل أو سلوك يقوم به الطالب وبصورة واضحة وظاهرة للعيان.

3 ـ التخريب: يقصد به قيام بعض الطلاب بإتلاف أو تكسير في مرافق المدرسة المتنوعة من مقاعد دراسية ونوافذ وأبواب الصفوف وأجهزة الحاسب والمختبرات، مما ينتج عن تلك الممارسات إحداث تلف وأضرار في المبنى المدرسي والموافق التابعة له.

4 ـ مخالفة الأنظمة والتعليمات: يقصد بها قيام بعض الطلاب بتجاهل الأنظمة المحددة لأطر العلاقة بين محاور العمل الدراسي عن قصد، وتجاوز التعليمات المنظمة للعمليات التربوية من خلال الإقدام على بعض السلوكات التي ترمي في معظمها إلى التجاوز المتعمد لكل قواعد الضبط المدرسي. (نعيسة، 2015 : 131)

مفهوم ضبط الصف:

يختلف مفهوم ضبط الصف من معلم إلى آخر حيث يرى بعض المعلمين أن ضبط الصف يعني الإجراءات التي تستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية وهذا النوع يكون في الغالب مستندا إلى العقاب لمن يخرجون على القانون وفي ذلك تضييق للحياة على الطالب وسلوكه وتنشئته وتقييد لحريته.

ويذهب بعض التربويين إلى تعريف ضبط الصف بأنه "عملية التحكم في سلوك الطلاب بطرق مختلفة مما يؤدي إلى انقياد التلاميذ إلى الالتزام بقواعد المدرسية وعدم الخروج عليها". (المقيد، د س : 56)

أساليب إدارة الصف:

في دراسة توصلت إلى أن الأساليب التي يستخدمها المعلمين لإدارة الصفوف لها علاقة بالمناخ العاطفي و الاجتماعي أما الأساليب المثلى المقترحة على مستوى المؤسسات التعليمية فكان استخدام المعلمين لها بنسب ضعيفة وهذا مؤشر لعدم إدراك المعلمين لأهمية بعض تلك الأساليب. (الكعبي، 2002 : 177)

بيئة الصف:

هي بيئة فيزيقية ونفسية تعمل بشكل تفاعلي للتأثير في المتعلم سلبا أو إيجابا.

وتعرف أنها جميع العناصر المشاركة في العملية التعليمية. (أسعد، 200: 74) .

الجو الاجتماعي الانفعالي لإدارة الصف:

أشار خبراء المجال إلا أن مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي، يستند إلى أساس نظري هو "أن الإدارة الفعالة للفصل، توظيف العلاقات الطيبة بين المعلم والطلاب بعضهم و البعض الآخر". و أشاروا أن المعلم لابد أن يدرك أن تسيير التعلم لدى الطلاب يتوقف على الخصائص التالية للعلاقة بين المعلم والطلاب:

1 ـ الواقعية عند المعلم.

2 ـ تقبل المعلم وثقة الطالب.

3 ـ مشاركة المعلم الوجدانية للطالب.

إن المعلم يستخدم هذا المدخل في إدارة الفصل، يسترشد لحقيقة أساسية هي أن الحب و احترام الذات هما الحاجتان الرئيسيتان اللتان ينبغي إشباعها لدى الطالب، حتى يستطيع أن ينمي ذاته بنجاح، والطالب في حاجة إلى النجاح، ومن ثم ينبغي للمعلم أن يتيح له الفرصة لتحقيق النجاح.

هذا بالإضافة إلى أن الطالب يسلك في ضوء مدركاته عن ذاته، فإذا نظر إلى نفسه على أنه جدير بالاحترام، فإنه ينبغي أن يعامل باحترام (الكندري، 2002 : 133)

إدارة الانفعالات : القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وتتمثل إدارة الانفعالات في القدرة على التعامل مع المشاعر الإنسانية وجعلها مناسبة للموقف، ومن ثم يتم التغلب على القلق، الأمر الذي يزيد من قدرة الطفل على التعاطي مع المشاعر بشكل جيد، وعلى تهدئة النفس، وتعد إدارة الانفعالات أحد مكونات الذكاء الوجداني التي يجدر بالتربويين الاهتمام بها عن طريق تدريب التلاميذ عليها من خلال الأنشطة المختلفة. (شريف. عبد العلي، د.س : 06)

مفهوم تعديل السلوك:

يطلق على مصطلح تعديل السلوك مصطلح آخر هو العلاج السلوكي والفرق بينهما طفيف إن لم يكن معدوما، وسنعرض مجموعة من التعاريف تؤكد ذلك، وتبرر أن لا فرق في المصطلحين إلا في مجال استخدام عادة، فقط أشار كل من (عبد الستار إبراهيم وعبد العزيز بن عبد الله الدخيل و رضوان إبراهيم) 1993 ، إلى أن العلاج السلوكي شكل من أشكال العلاج يهدف إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر ايجابية وفاعلية، ويهتدي العلاج السلوكي لتحقيق هذا الهدف بالحقائق العلمية والتجريبية في ميدان السلوك وتشير (مشيرة عبد الحميد أحمد اليوسفي) 2005 في هذا الصدد إلى أن العلاج السلوكي يهدف إلى التحرر من أغراض السلوك اللاتواؤمي من خلال قمعه أو إبداله، ويؤكد كل من (محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن) 1998 ، أن العلاج السلوكي أسلوب من الأساليب الحديثة يقوم على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم ويشتما على مجموعة كبير من الفنيات العلاجية التي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي بناء في سلوك الإنسان وبصفة خاصة سلوك عدم التوافق.

فقد عرف (قحطان أحمد الظاهر) 2004 تعديل السلوك بأنه: مجموعة من الإجراءات التي تشكل قوانين السلوك، تلك التي تصف العلاقة الوظيفية بين المتغيرات البيئية والسلوك، وعرفه (محمد حميدان العبادي) 2005 على أنه : تغيير السلوك عن طريق تغيير الظروف البيئية المحيطة به سواء منها الظروف القبلية التي تسبق ظهور السلوك أو الظروف البعدية التي تحدث بعده.

وأشار فاروق الروسان إلى أن تعديل السلوك هو: مجموعة من الإجراءات العلمية المنظمة والتي تتمثل في تحديد السلوك الحالي (المرغوب فيه أو الغير مرغوب فيه)، ومن ثم تعديله وفق عدد من

الأساليب التي تعمل على تقوية العلاقات بين المثيرات و الاستجابات المرغوب فيها أو على إضعاف العلاقة بين المثيرات و الاستجابات الغير المرغوب فيها.

وفي هذا التعريف إشارة هامة إلى تصحيح مفهوم سائد مفاده أن السلوك يتضمن الاهتمام بالسلوك الغير مرغوب فيه فقط،بينما الحقيقة أن تعجيل السلوك يهتم بالسلوك المرغوب فيه ويطبق عليه الإجراءات التي تعمل على تقويته، وزيادة حدوثه، كما بعمل على تطبيق الإجراءات على السلوك الغير مرغوب فيه بهدف حذفه أو تقويمه، ولا يكتفي بهذين الجانبين بل يعمل على بناء سلوك جديد مرغوب فيه أيضا. (ممادي، 2007 : 31)

مجالات تعديل السلوك: أشار فاروق الروسان إلى أن مجالات تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها :

مجال الأسرة:

هناك الكثير من السلوكيات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنوها، ومن ثم تعميمها و منها: مهارات الاعتناء الذاتي. من لبس، ونظافة شخصية، ترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل، مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث، وأيضا في مجالات المهارات الاجتماعية حيث تسعى الأسر ة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع الآخرين باحترام ومساعدة والصدق والأمانة والمحافظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامة.

مجال الإرشاد والعلاج النفسي:

يتم فيه تقديم الإرشاد وكذلك العلاج النفسي لمختلف الفئات، بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته، ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم.

ففي مجالات الأسرة يتم معالجة كثير من السلوكيات والغير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة وإهمال الزائد، وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف و الانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم، ويتم أيضا علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر، مص الأصابع أو إبهام، التبول اللإرادي، القلق، الخوف من الامتحانات، كذلك علاج المشاكل النفسية مثل : حالات الاكتئاب، الإحباط، والمخاوف المرضية بشكل عام، وعلاج المشاكل الزوجية، ومشاكل الصحة كالسمنة أو النحافة، وتدريب الأفراد على العادات الصحية و الاجتماعية السليمة.

مجال التربية الخاصة:

إنه مجال خصب جدا لبرامج تعديل السلوك، ويعد من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة، وفي هذا المجال يلجأ الأخصائي إلى تدريب فئات التربية الخاصة على تعلم، تعديل، أو المحافظة على العديد من المهارات منها : مهارات الاجتماعية والنفسية ومهارات الاعتناء الذاتي، والمهارات المهنية والمهارات التأهيلية.

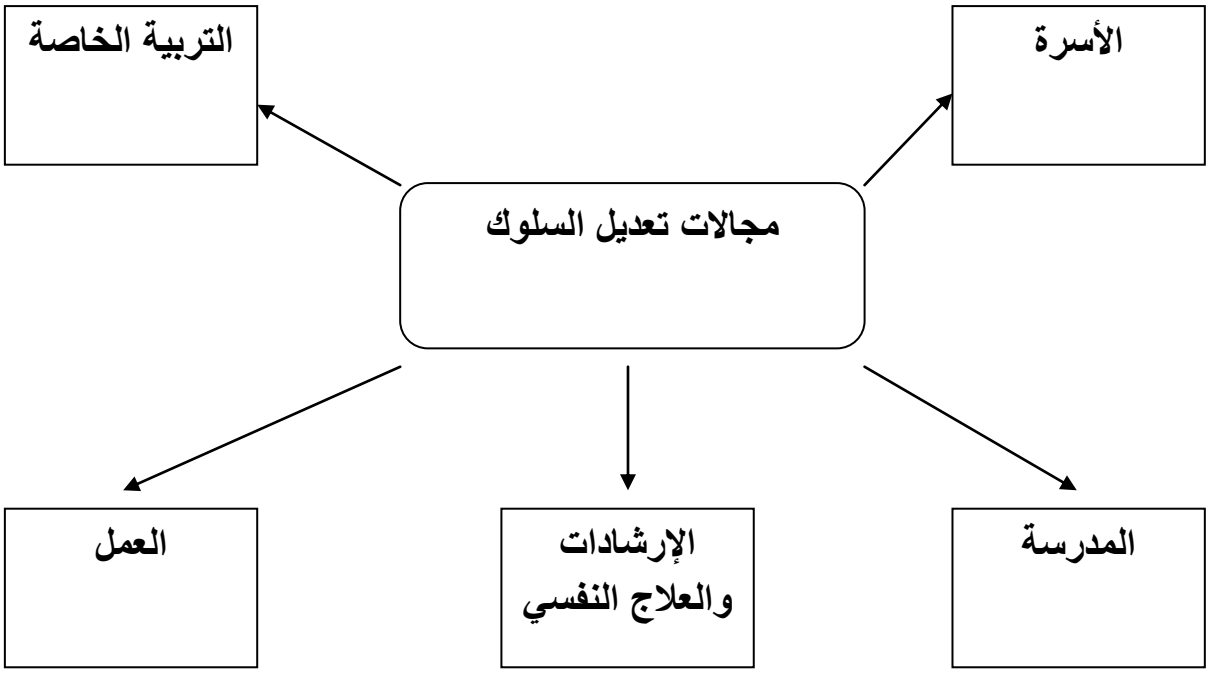
مجال العمل:

هناك الكثير من البرامج تحسين الأداء المهني التي قامت باستخدام إجراءات تعديل السلوك، من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في إنجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.

مجال المدرسة:

يستخدم تعديل السلوك في المجال المدرسي بغية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية الموجودة في جو من الراحة والسكينة، مع إيجاد حلول للمشكلات المدرسية كالتأخر والغياب عن المدرسة، المشاركة الصفية ، التعامل مع المدرسيين والتلاميذ، وكذلك الالتزام بالتعليمات والأنظمة والمحافظة على ممتلكات المدرسة أما إذا كان سلوك التلميذ عكس ما تم ذكره فإن ذلك يكون داعيا قويا لتعديل سلوكه بشكل الذي يحقق الوضع السوي، وقد أشار كل من محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن 1998، إلى قائمة بأهم المظاهر سوء السلوك الصادر عن التلاميذ أعدها برفس "Purvis" ذكر فيها مجموعة طويلة من السلوكيات المزعجة منها : التحدث داخل الصف، استخدام الإشارات والألفاظ الغير مهذبة، الإساءة إلى أعضاء هيئة التدريس، عصيان الأوامر، العدوان، الغش، التدخين ... الخ هذه السلوكات المزعجة التي تعيق سير العملية التعليمية، دافع قوي للمعلمين لاستخدام تقنية تعديل السلوك داخل الصف، كما أجرى فري "Fray" مسحا شمل 406 أشخاص ممن تدربوا على استخدام أساليب تعديل السلوك، ومن النتائج التي توصل إليها أن 90 % منهم شعروا أن لها تأثيرا كبيرا في تعديل سلوك اليومي مع التلاميذ، مما يدل على أن التدريب على أساليب تعديل السلوك ضروري، وهو بدوره يشكل اتجاهات إيجابية نحو استخدامه لمن تعرف عليه نظريا وتطبيقيا. (ممادي، 2007 : 33)

بالرغم من تعدد مجالات استخدام تعديل السلوك وتداخلها، إلا أنه يمكن تلخيصا عموما في الشكل رقم (01)



شكل رقم (1) يبين مجالات تعديل السلوك (ممادي،2007: 23)

المسلمات الأساسية في تعديل السلوك:

يعتمد المدخل السلوكي في تحليله للسلوك الإنساني وتعديله على مبادئ ومسلمات أساسية، يمكن تلخيصها اعتمادا على ما ذكره كل من (جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة)وكذا(قحطان) في النقاط التالية:

1 ـ السلوك الإنساني يتأثر بالبيئة ويؤثر فيها:

فالإنسان يعيش في بيئته الطبيعية و الاجتماعية وهو يتأثر بها لا محالة فالناس الذين يعيشون في الصحراء نجد لديهم بعض السلوكات تختلف عن سلوكيات الذين يعيشون في القطب المتجمد وهذا راجع للبيئة الجغرافية كمتغير، ناهيك عن تأثير الثقافة والعادات الاجتماعية و الأسرية، فما قد يكون مقبولا في منطقة ما لا يكون مقبولا في منطقة أخرى والعكس صحيح، ويؤكد هذا ما قاله (هادي نعمان الهيتي، 1988) أن: "السلوك في مجمله لا يخضع للعقل قدر خضوع العقل للمعايير الثقافية، حيث أن الأشياء والمعاني تفقد دلالتها خارج إطارها الثقافي".

على سبيل المثال فقد أكدت الدراسات التي أجريت على الأطفال الجانحين، أن الجنوح يشيع بين الأطفال الذين يعيشون في منازل متداعية، مقارنة بأقرانهم.

2 ـ السلوك الإنساني متعلم:

سلوك الفرد هو محصلة لما تعلمه في الأسرة ومن المدرسة والأقران والجيران والبيئة التي يعيش فيها عموما، وانطلاقا من هذا المبدأ يري السلوكيون أن السلوك غير المرغوب إذا سلمنا بأنه متعلم فإننا نسلم بقابليته للتعديل عن طريق تطبيق قوانين التعلم، والدليل على ذلك تجربة واطسن "Watson" على الطفل ألبرت التي شكلت لديه مخاوف من الفأر الأبيض،إلا أن هذه التجربة لم تتح لها الفرصة للتأكد من إمكانية حذف هذه المخاوف بنفس الطريقة الاشراطية التي كونت بها، وما يقال عن السلوك عموما يقال عن السلوك المرغوب وغير المرغوب، فالطفل في حداثة سنه لا يستطيع التمييز بين ما هو مقبول اجتماعيا أو أسريا من السلوكيات، بينما يعمل التعلم وتفاعله مع البيئة ومشاهدته للأنماط السلوكية ممن يمثلون لديه نماذج يقتدي بها على جعله يميز بين السلوكيات الصحيحة والسلوكيات الخاطئة.

3 ـ السلوك الإنساني قابل للملاحظة والقياس:

يتم التركيز في تعديل السلوك على السلوكيات القابلة للملاحظة المباشرة، وهو ما يعطيه مصداقية أكثر في ملاحظة النتائج بطريقة بعيدة عن التنبؤ والتوقع، على أن الفتلاوي (2005) تذهب أبعد من ذلك فترى أن تعديل سلوك الإنساني إضافة إلى أنه يتضمن تعديل السلوك غير المرغوب، ودعم وتثبيت السلوك المرغوب، فإنه يشمل توجيه السلوك غير الظاهر كما في العمليات العقلية من تفكير وإدراك وتذكر، إلا أن هذه العمليات العقلية يتم الاستدلال عليها من خلال السلوك القابل للملاحظة والقياس، وفي هذا تأكيد على أن السلوك الظاهر يحظى بالاهتمام المطلق في تعديل السلوك.

4 ـ السلوك الإنساني قابل للمحو والتعميم والزيادة والنقصان:

بالاعتماد على قوانين الاشراط والتعلم أمكن التحدث عن إمكانية محو (الإطفاء) و/أو إنقاص السلوك غير المرغوب أو تعميم و/أو زيادة السلوك المرغوب من خلال تطبيق أساليب التعزيز والعقاب المتنوعة.

5 ـ السلوك الإنساني محكوم بتوابعه:

السلوك الذي يصدر عن الفرد ويكون متبوعا بنتائج مفرحة يكتسي طابع الاشراط ويكون أكثر احتمالية للتكرار، فالتلميذ الذي يبتسم المعلم في وجهه نتيجة قيامه بالواجب المنزلي، يدفعه ذلك لتكرار

السلوك الذي جعله يحظى بابتسامة المعلم، بينما التلميذ الذي يعتدي على زميله فيصفعه المعلم، يعمل على عدم تكرار السلوك العدوان لما جره عليه من نتائج غير مفرحة كذلك السلوك الإنساني إذا كان متبوعا بنتائج مؤلمة فإن احتمالية تكراره تكون ضعيفة أما إذا كان متبوعا بنواتج مفرحة فإن إمكانية تكراره تكون كبيرة.

6 ـ السلوك الإنساني لظاهر غير المقبول هو مشكلة بحد ذاتها:

يشير (قحطان أحمد الظاهر، 2004) إلى أن (أيزنك "Eysenek" 1978) يقول: إن نظرية العلاج السلوكي ترى أنه لا توجد أمراض وراء الأعراض، وإن هذه الأعراض لا تخبئ شيئا مخفيا، فإن استطعت معالجة العرض تخلصت من المرض، وهذا ما ينسجم مع دور المعلم التربوي في تعديل السلوك الصفي بعيدا عن الدخول في مجالات ليست من تخصصه.

7 ـ الاعتماد على المنهجية والتجريب:

في حياتنا اليومية نلمس تطبيقات كثيرة مختلفة لقوانين التعلم و الاشراط، إلا أنها تتسم بالعفوية وبعيدة كل البعد عن العلمية، مما يحد من قيمتها ونتائجها المرجوة، فالآباء والأمهات والمعلمون وغيرهم، يطبقون أنواعا متعددة من التعزيز والعقاب إلا أنها عشوائية قد تعود بالسلب على الأطفال، وتعيق فهمهم لما يطلب منهم بالتحديد، فبعض أساليب التعزيز أو العقاب تكون لها نتائج واضحة إذا كانت بعد ظهور السلوك مباشرة وكانت على أساس واضح بحيث يستوعب التلميذ لماذا كوفئ أو عوقب، يؤكد هذا ما ذكره (قحطان أحمد الظاهر، 2004) في قوله: إن تعديل السلوك يتميز بأنه يعالج المشكلة في مكان وزمان حدوثها" ولا معنى لإجراء (تعزيز، عقاب ...) يتخذ في المدرسة نتيجة سلوك صدر في البيت أو العكس، بل إن ذلك قد يزيد الأزمة تعقيدا عوض حلها، وهو ما ذهب إليه كل من ريز و زابل حين أشار إلى أن اختصاصي تعديل السلوك يعتقدون أن حل المشكلات السلوكية يجب أن يتم داخل البيئة الحالية للطفل، وهكذا فإن الأساليب السلوكية يجب تعتبر مناسبة للبرامج التربوية نظر لتأكيدها على أهمية مظاهر البيئة الحالية لتعديل السلوك، مع ضرورة مراعاة الطابع العلمي لتطبيقها.

هذه المسلمات والمبادئ التي ينطلق منها تعديل السلوك، تجعل منه قابلا للتطبيق و الاستفادة منه في عدة مجالات، أسرية ومدرسية و عيادية وجميع المجالات التي يتفاعل فيها الإنسان مع غيره، فيؤدي هذا التفاعل إلى ظهور سلوك مرغوب يتم تعزيزه ليتكرر، أو سلوك غير مرغوب يتم العمل على حذفه أو تصحيحه. (ممادي، 2007 : 37)

أساليب تعديل السلوك الصفي:

هي الإجراءات التي يتخذها المعلم لتقويم السلوك الصفي غير المرغوب فيه والمحددة في الأبعاد التي تقيسها أداة الدراسة وتصنف إلى أساليب تتميز بالمرونة، وأساليب تتميز بالتشدد.(مقدم،1994 :82)

1 ـ الأساليب المرنة:

يقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم لتعديل السلوك الصفي الصادر عن بعض تلاميذه مثل: الوقف، الثواب، المدح، المكافأة، الوعظ، القدوة، التسامح و التنبيه ... الخ

2 ـ الأساليب المتشددة:

يقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم لتعديل السلوك الصفي الصادر عن بعض تلاميذه مثل العقاب، الضرب، الحرمان، المنع، الترهيب، التهديد والجزاء ... الخ. (ممادي، 2007 : 24)

أهم معايير لضبط السلوك:

من بين المعايير التي يجب مراعاتها قبل تقديم المادة العلمية للمتعلم:

ـ أن يكون الهدف من البرنامج التعليمي واضحا و موصوغا صياغة جيدة.

ـ أن يكون محتوى البرنامج مناسبا لمستوى المتعلم.

ـ التأكيد على تعلم المهارات القبلية الأساسية قبل الانتقال بالمتعلم أو تعريضه إلى مهارات أو مفاهيم جديدة.

ـ ترك بعض الحرية للمتعلم لتحكم في البرنامج.

ـ أن يبدأ البرنامج التعليمي الجيد بما يجدب انتباه المتعلم.

ـ من الضروري بعد عرض جزء من المادة التعليمية أن يتوافر للمتعلم تدريب على هذا الجزء.

ـ عدم عرض كمية كبيرة من المعلومات في مدة قصيرة. (بغورة، 2014 : 18)

دور المعلم في تعديل السلوك الصفي:

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية، ولا تقل مسؤولية المعلم في المدرسة عن مسؤولية الأبوين في البيت، وهذا ما ذهبت إليه سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2005) حيث أشارت إلى أن نتائج العديد من الدراسات دعمت أهمية إدارة الفصل الدراسي، وأكدت أن التعلم الفعال رهن بكفاية إدارة الفصل الدراسي، ويتوقف ذلك على النمط الذي مارسه المعلم في الإجراءات أو أساليب تسيير التدريس قدما إلى الأمام أو العكس، وذلك بحسب ما يسود الفصل الدراسي من اهتمام بالعلاقات الإنسانية، والتي تنعكس على نتائج سلوك المتعلمين، وهي الحقيقة التي تؤكدها دراسة أندرسون ("Anderson" 1991)، ودراسة كل من هولاي و روزنهولتز (Haweley et Rosenholtz 1984) ودراسة كل من بروفي و إفرسيون (Brophy et Evertion 1976)، الأمر الذي يضع المعلم على رأس قائمة المسئولين عن تعديل سلوك التلاميذ بما يحظى به من مكانة أكدها محمد حسن العمايرة حين قال : دور المعلم الحيوي و اتصاله مع الطلاب بشكل يومي، يضعانه في مكانة تؤهله لتقديم بعض التدخلات المساعدة للتلاميذ في الأوقات الصعبة، هذه التدخلات والمساعدات تأخذ أشكالا مختلفة ومتنوعة، فقد تكون جماعية أو فردية، تتضمن النصح، التوجيه، التعزيز، الإرشاد، التصحيح، الإشباع، وغيرها من أساليب تعديل السلوك، وأكد هذا أيضا عندما أشار أنور عقل بقوله : نحن نعلم جيدا أن المعلم أكثر المؤهلين غالبا لتقويم سلوك أبنائنا داخل الصف الدراسي أو حتى خارجه، فالمعلم بحكم علاقته المباشرة والرسمية مع طلابه، والوقت المتوفر لهم خلال الجدول الرسمي، قادر وبسرعة وبسهولة على ضبط البيئة الصفية وإحداث التغيير المطلوب في سلوك الطلاب، ثم متابعة تركيزه واستقراره لديهم. كما دعم هذا أيضا محمد عبد الرحيم عدس حين ذكر أن العديد من نتائج سلوك الأطفال داخل الصف، يشكلها المعلم نفسه، ونتيجة لفهم الطفل لها، وممارستها بشكل مناسب يمكن للمعلم أن يعزز السلوك الذي يرغبه داخل الصف ويقويه، ويضعف ذلك الذي لا يرغبه، أو غير مناسب منه. (ممادي، 2007 : 70)

يشير محمد عبد الرحيم عدس صراحة إلى دور كل من المعلم والتلميذ في السلوك الصادر في غرفة الصف، إلا أن كل هذه الأدلة التي تعطي للمعلم دور الزيادة في تعديل سلوك التلاميذ خصوصا داخل غرفة الصف هي في الحقيقة أدلة عليه، وليست له، فهي أدلة تحمله مسؤولية قدر كبير من السلوكيات الصادرة عن تلاميذه، يدعم هذا الاستنتاج ما ذكره محمد حسن العمايرة حين قال: يحتوي الصف الواحد مجموعات غير متجانسة تماما من التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية وحاجاتهم النفسية والبدنية، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على دراية تامة بكيفية التعامل مع كافة فئات التلاميذ،

حتى يكون قادرا على إدارة الصف بشكل فاعل، وحتى يتمكن من الحفاظ على الانضباط الصفي لتوفير بيئة مناسبة لعمليتي التعليم والتعلم.

أكدت سهيلة محسن الفتلاوي عندما أقرت أن نجاح المعلم في أدواره المتعددة، ومنها دوره التربوي في تعديل سلوك المتعلمين، يتوقف على مدى كفاية المعلم واستعداده الشخصي للقيام بأعباء هذا الدور إلا أن التوقعات من المعلمين تختلف من واحد إلى أخر، فليس من الواقعي أن ننتظر نفس الجهد والنتائج من المعلمين، ولكن نتوقع منهم أن يكونوا حساسين لإدراكهم الخاص بصدد تلاميذهم.

المهمة التربوية تتضمن بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تعديل سلوك المتعلمين، ما يجعل المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة، وأمانة عظيمة تقتضي منه الإطلاع الدائم، والتجريب المستمر، وتنويع الطرائق والأساليب للحصول على أفضل النتائج، وتظل مرونة أحد أهم الدعائم التي تسمح له بالانتقال بين مختلف الطرق، والأساليب، بسهولة ويسر، ودون إحراج أو تصلب. (ممادي، 2007 : 72)

مصادر المشكلات الصفية:

إن المشكلات الصفية ناتجة عن السلوك السيئ الذي يصدره الطلبة بفعل عوامل قد تكون محددة، مرهونة بالجو الصفي أو العوامل الغير المحددة لدى الطلبة. والحقيقة أن المعلمين يختلفون فيما بينهم فيما يعدونه سلوكا صحيحا، وما يعدونه سلوكا سيئا. (أبوحطب.سيف الدين،1984: 22)

فالسلوك الذي يبدو مقبولا لدى بعض المعلمين قد لا يقبله معلمون آخرون، فالمعلم هو الذي يقرر السلوك الذي يعد مقبولا، والتعريف الملائم للسلوك الصفي الصحيح هو التعريف الذي يقول بأنه السلوك السيئ الذي يقوم به الطالب ويتقبله المعلم، والسلوك الذي يقوم به الطالب ويلاقي رفضا من المعلم.

و يمكن استعراض عدد من المصادر المسببة للمشكلات الصفية التي تعيق النظام والتعلم الصفي هي كما التالي:

1 ـ مشكلات تنجم عن سلوكات المعلم وهي:

ـ القيادة المتسلطة جدا.

ـ القيادة الغير الحكيمة.

ـ انعدام التخطيط.

ـ حساسية المعلم الفردية و الشخصية.

ـ ردود فعل المعلم الزائدة للحفاظ على كرامته.

ـ الاضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات.

2 ـ مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية: وهي :

ـ اضطراب توقعات في كونها عالية جدا أو منخفضة لدى الطلاب.

ـ صعوبة اللغة التي يستخدمها المعلم في تعليمه الصفي.

ـ كثرة الوظائف التعليمية أو قلتها.

ـ اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.

ـ عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطلبة.

3 ـ مشكلات تنجم من تركيب الجماعة الصفية:

الجماعة الصفية تعد من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الأفراد ضمن جماعة، خاصة أن الجماعة أحيانا تفرض على الطالب أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه عند الانسحاب من الجماعة أو عندما يكون بمفرده.

ومن الأسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذه السلوك ما يلي:

ـ العدوى السلوكية وتقليد الطلبة لزملائهم.

ـ الجو العقابي الذي يسود الصف.

ـ الجو التنافسي العدواني.

ـ الاحباطات الدائمة والمستمرة.

ـ غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.

ـ غياب الطمأنينة والأمان.

ـ شيوع جو الدكتاتورية في الصف. (الزايدي، 1434 : 19)

إجراءات لتعديل السلوك الصفي:

توصلت دراسة الوهر (2004)إلى وجود 5 مفاهيم أساسية عن التدريب لدى المعلمين هي : توصيل المعرفة، الإعداد للامتحان، تطوير القدرات، تنمية الاتجاهات، توجيه السلوك. (الوهر، 2004 : 38)

لتعديل الأنماط السلوكية الفوضوية على المتعلم أن يتمتع بالمزايا التالية:

1 ـ عدم شعور التلميذ بالتهديد المباشر اتجاه السلوك الذي يمارسه وشعوره بالراحة النفسية بعيدا عن القلق والخوف.

2 ـ يقدم فرصة للتلميذ لاتخاذ قراراته بحرية وتحمل مسؤولية هذه القرارات.

3 ـ تحفيز التلميذ ودفعه نحو الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف.

4 ـ يتمتع بالتعزيز التدريجي للحصول على معززات فورية باستخدام معززات بسيطة متوفرة في البيئة المحلية. (بركات، 2008 : 07)

تعريف السلوك الفوضوي:

يشير السلوك الفوضوي إلى مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابا في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل أو بآخر.

سلوك يظهر في المراحل العمرية المبكرة ويتسم بعدم النضج ويتضمن سلوكات تتميز بعدم اهتمام الطالب بمظهره العام، ونظافته، وإهماله لأشيائه الخاصة، وعدم الترتيب والاهتمام بنظافة المكان،ورفض تحمل المسؤولية، وعدم التقيد بالنظام و التعبير الخاطئ عن الغضب، والمعارضة المستمرة للوالدين والمعلمين.

ـ تعرف الجمعية الأمريكية: السلوك الفوضوي على أنه جزء ومظهر من مظاهر سلوكات العدوانية لدى الطلبة داخل المدرسة.

ـ السلوك الفوضوي هو إحدى السمات الشخصية، والتي تندرج تحت الجانب السلبي من السلوكات والتي تتمثل بإثارة و الانزعاج والعدوان والتخريب. (الضلاعين، 2010 : 07)

ـ هو مجموعة من السلوكات التي تتمثل في العدوان والخروج من المقعد والتسلسل المستمر وإثارة الضجة وإزعاج الآخرين والتحدث مع الآخرين من دون إذن.

ويعرف السلوك الفوضوي كما جاء في نظام التشخيص بأنه مجموعة من الاضطرابات التي تشكل نمطا من الفوضى في المواقف الاجتماعية، ويتميز الفوضوي بالتمرد، وهو يصطدم بشكل جوهري مع المحيط الاجتماعي و يعتمد على أنشطة وحقوق الآخرين، ومن هذا المنظار فإن اضطراب السلوك الفوضوي يوصف بأنه مزعج للآخرين.

ويعرف السلوك الفوضوي أو السلوك المعرقل كما تشير إليه بعض الكتابات بأنه السلوك الذي يقوم به الطالب ضد الآخرين (الزملاء، المعلمين، الممتلكات المدرسية، التعليمات والأنظمة المدرسية) في شكل يعمل على إثارة الفوضى ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، ويصاحبه إصرار من القائم به، وتذمر وقلق من الملتقي له.

والذي يتحدد في الأبعاد التالية [الإثارة والإزعاج، العدوان، التخريب، مخالفات الأنظمة والتعليمات]. (الصميلي، 1430 : 19)

تعريف السلوك الفوضوي الصفي:

هو الاستجابات التي تؤثر سلبا على العملية التعليمية و التعلمية.

مفهوم الفوضى:

الفوضوية مشكلة اجتماعية وتربوية تحدد باستجابات وأنماط سلوكية متنوعة، وصعوبات متعددة، يواجهها المرشدون التربويون والمدرسون والآباء والمختصون في المؤسسات التعليمية على الرغم من أن جميع اهتماماتهم تتوجه نحو التعلم ودراسة والمشاركة وأداء الواجبات في أغلب المواقف، بحيث تكون أولوياتهم في الاهتمام متجهة نحو السلوكيات الغير فوضوية، وتجاهل الاهتمام والتأكيد على السلوكات الفوضوية.

الطالب الفوضوي:

في ضوء المعايير السلوكية يمكن تحديد الطالب الفوضوي والذي يوصف بأنه طالب كثير العناد والفوضى، و محاولا جذب انتباه الآخرين إليه، ويكون ضعيف الدافعية للتعلم، وغالبا ما يتحدى سلطة مدرسه ويسبب التوتر والإرباك لسير الدرس، وأما عن الصفات التي يتميز بها الطالب الفوضوي فإنه يكون كثير الانفعال والتقاطع مع المدرسين، ويميل إلى الاستهزاء وإثارة الفوضى باستمرار، ويتعامل بعنف مع زملائه وتكون إجاباته فظة وغليظة، ويتميز بانحراف في السلوك والتغيب وعدم الانتظام في

دوامه، ويقوم بأعمال تخريبية داخل الفصل الدراسي، ويكون منفلتا في قدرته على ضبط سلوكه الحركي واللفظي، ويعمل على إثارة المشكلات السلوكية مع الآخرين. (محمود، دس : 454)

الصفات التي يتميز بها الطالب الفوضوي:

- كثير الانفعال.
- الاعتداء على المدرسين.
- الاستهزاء.
- إثارة الفوضى دائما.
- الإجابة بفضاضة.
- التعامل بعنف مع زملائه.
- الانحراف في السلوك.
- التغيب وعدم الانتظام.
- القيام بأعمال تخريبية داخل القسم.(العمايرة، 2001 : 92)

أسباب عدم انضباط سلوك التلاميذ في الصف:

1 ـ قدرات التلميذ و اهتماماته وحالاته النفسية والصحية وحاجاته الاجتماعية فبعض السلوك المثير للفوضى يمكن أن يكون نتيجة لذلك.

2 ـ عدم ملائمة المنهج وإستراتيجيات تدريسه للاحتياجات المختلفة للتلاميذ يمكن أن تساهم في سوء سلوك التلميذ.

3 ـ ترتيب البيئة الفيزيقية للصف، قد تكون التهوية أو الإضاءة باعثا لملل مما يشجع التلاميذ أن يعبر عن ذلك من خلال سلوك يحل بنظام الصف أو طريقة تنظيم جلوس التلاميذ مع بعضهم البعض مما يعطي الفرصة لتحدث في حال انشغال المعلم بالتدريس.

4 ـ نقص الإعداد لدى المعلم وعدم التدريب الكافي على التقنيات ضبط وضعف إتقان المعلم لمادته وعدم فهمه لضبط الصف، كذلك مظهر المعلم ذو انتظامه وأسلوب تدريسه وعدم مراعاة شعور التلاميذ ونقص الوعي بكل ما يحدث في قاعة الصف. (الزايدي، 1434 : 22)

أسباب اختلال النظام داخل الفصل:

تحول سلوك الإخلال بالنظام في المدارس من مشكلة كانت تخص فئة بسيطة إلى ظاهرة عامة تجلت في العديد من الأشكال من بينها تحطيم الزجاج والأبواب والشبابيك لحجرة التدريس. (سكران، د.ن : 2037)

هناك كثير من الأسباب التي تجعل الطلاب سيئون التصرف، وبالتالي يختل النظام، ولا يستطيع المعلم أن يدير الفصل نتيجة الشغب والضجيج بحيث يتلاشى صوت المعلم في هذا الضجيج، ويتحول الفصل إلى ما يشبه سوقا تظهر به أصوات كثيرة غير متمايزة، ويزداد الموقف سوءا إذا بدأ التوتر العصبي يظهر على المعلم، و انفجر في ثورة قد تثير ضحك الطلاب و استهزائهم به، وقد تصبح المشكلة قاصرة على الطالب المشاغب أو المجموعة المشاغبة، بل تصبح مشكلة فصل بأكمله، يتخذ طلابه المعلم العصبي مادة شيقة للسخرية.

وتتعدد أسباب اختلال النظام داخل الفصل، فمنها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالطالب.

أولا : أسباب خاصة بالمعلم:

ـ عدم قدرة المعلم على حماية الضعفاء من طلاب الفصل والسيطرة على الأقوياء منهم.

ـ عدم استخدام المعلم لأساليب التعزيز المختلفة، اللفظي وغير اللفظي.

ـ إكثار المعلم من النقد والسخرية و الاستعلاء على الطلاب.

ـ علاقة المعلم بطلابه مضطربة.

ـ تهديد المعلم بطلابه بالامتحان و الدرجات.

ـ استخدام العقاب البدني مع الطلاب.

ـ تقديم معلومات كثيرة ومجردة في زمن بسيط.

ـ كثرة أوامر المعلم ولومه وتوبيخه للطلاب طوال وقت الحصة.

ـ عدم تقبل المعلم مشاعر الطلاب (الفرح والحزن مثلا).

ـ كثرة الواجبات المنزلية الشاقة.

ـ كثرة الامتحانات الصعبة.

ـ إهمال إشراك الطلاب في أنشطة التعليم والتعلم.

ـ الاستخفاف بآراء الطلاب وأفكارهم.

ـ عدم توزيع الاهتمام على طلاب فصل كله.

ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

ـ تصرفات المعلم مع زملائه من المعلمين بطريقة غير لائقة أمام الطلاب.

ـ تهرب المعلم من المشاكل التي قد تثار داخل الفصل.

ـ تشجيع المعلم الصراعات بين الطلاب داخل الفصل.

ـ عدم احتفاظ المعلم بهدوئه وقت الأزمات.

ـ استخدام المعلم لألفاظ مهينة للطلاب.

ـ عدم وجود القدر المناسب من الألفة والمودة بين المعلم وطلابه.

ـ عدم إتقان المعلم لمادته العلمية.

ـ ضعف قدرة المعلم على توصيل المعارف إلى الطلاب.

ـ انخفاض صوت المعلم أو الارتفاع المبالغ فيه في نبرة الصوت.

ـ إظهار المعلم لطلابه عدم حبه لمهنته و ازدهاره لها.

ثانيا : أسباب خاصة بالطلاب:

ـ جذب انتباه المعلم لهؤلاء الطلاب المشاغبين، وكأنهم يقولون له نحن هنا، لا تتجاهلنا و اهتم بنا، ويعزى هذا الغالب إلى إهمال المعلم توزيع اهتماماته على جميع الطلاب وقصرها على مجموعة يعينها منهم.

ـ استثارة المعلم ليفقد أعصابه، ويبطش بالطلاب جميعا، فتحدث حالة من الفوضى داخل الفصل.

ـاستثارة المعلم بالاعتداء على بعض الزملاء كي ينصرف عن الشرح، ويخرج عن موضوع الدرس، ويضيع وقت الحصة.

ـ الظهور دائما بموقف العاجزين وعدم القدرة على التعلم.

ـ الانسحاب و الانطواء وعدم تعاون مع الزملاء والمعلم.

ـ قد يشير لجوء الطلاب إلى الشغب إلى تنبيه المعلم إلى مستوى ما يشعرون به من ملل.

ـ عدم معرفة الطلاب بأهداف التعلم.

ـ الإحباط والتوتر الناتجة على عدم قدرتهم على عدم مسايرة زملائهم في استيعاب المعلومات وممارسة الأنشطة الصفية الصعبة التي يقدمها المعلم.

ـ شعور الطلاب بالغربة وعدم الانتماء.

ـ شعور الطلاب بالخوف وعدم الأمان. (الكندري، 2002 : 143)

أثر السلوك الفوضوي على المعلم وزملائه:

ـ توقيف المدرس عن أداء عمله وحرمان بقية التلاميذ من الاستفادة من الدرس.

ـ يقلل الطالب الفوضوي لمساعي المدرس وقدرته على إنجاز مهامه كمدرس.

ـ عندما يحاول المدرس التصدي لهذه المؤثرات السلبية يوما بعد يوم فسوف يسبب له ذلك شعورا بالفشل وخيبة الأمل و الإرهاق وأخيرا الشعور بنقص.

العوامل التي تزيد من السلوك الفوضوي داخل القسم:

أولا : العوامل التي تتعلق بالمدرسة: ومن هذه العوامل :

1 ـ الإمكانات المدرسية.

2 ـ إدارة المدرسة.

3 ـ حجم المدرسة وعدد أقسامها.

4 ـ سعة الحجرة الصفية.

5 ـ موقع المدرسة.

6 ـ الجو السيكولوجي الذي يسود في المدرسة.

ثانيا : العوامل التي تتعلق بالتلميذ (الظروف النفسية للتلميذ) : ومن هذه العوامل :

1 ـ جنس التلميذ.

2 ـ مستوى تحصيل التلميذ.

3 ـ شخصية التلميذ.

4 ـ خصائص التلميذ.

5 ـ سلوك التلميذ.

ثالثا : العوامل التي تتعلق بالمعلم : ومن هذه العوامل :

1 ـ خصائص المعلم الشخصية و الإدارية.

2 ـ اتجاهات المعلم نحو التدريس.

3 ـ اتجاهات المعلم ونظرته نحو الطالب. (حمدان، 1989 : 25)

الحلول المقترحة للحد من السلوكات الفوضوية:

للتغلب على هذه المشكلة يمكن إتباع ما يلي:

أ ـ مناقشة المعلم للطلاب في بداية العام الدراسي وبشكل تفصيلي بالقوانين والأنظمة التي يرغب أن تسود الصف والإجراءات الواجب إتباعها لضبط الصف.

ب ـ تنبيه الطالب الذي يتحدث مع الزميل أثناء شرح المعلم وطلب منه الالتزام بالهدوء، ومتابعة ذلك إلى أن يتوقف.

ج ـ عدم توجيه أي أسئلة صفية للطالب الذي يتحدث بصوت عالي أو يجيب عن أسئلة المعلم دون السماح له بذلك.

د ـ استخدام المعلم لإجراء أو أكثر مناسب من وسائل التعزيز السلبي وذلك للحد من سلوك الطلبة اللاتفكيفي لتوفير بيئة صفية مشجعة. (سعدون،(د.ن))

ـ التركيز على انتقاء البرامج التعليمية لكل تخصص بما يخدم التخصص. (الصارمي، 2004 : 232)

المعلم الناجح هو الذي يستطيع بحكمة وكفاءة أن يعالج مشكلات النظام في الصف ومعرفة الأسباب التي تجعل بعض التلاميذ يسلكون سلوكا غير مرغوب ومعالجة أسبابه، وبذلك يحصل على احترام التلاميذ والآباء وتقديرهم له، لأنه استطاع فهم التلاميذ ودراسة حالاتهم وساعدهم على الاندماج مع بعضهم البعض على ضبط أنفسهم ذاتيا، وتحقيق علاقة ناجحة مع زملائهم قائمة على السلوك الاجتماعي المقبول. (الزايدي، 1434 : 22)

من المتفق عليه، توافر صفات شخصية في المعلم، جسمية وعقلية و انفعالية، و اجتماعية، ومن أبرز الصفات التي تتوفر في المعلم هي كالآتي:

ـ حماس واضح نحو مهنة التعليم.

ـ اتجاهات موجبة.

ـ عقلية علمية متفتحة.

ـ مهارات عقلية تسهل عرض الأفكار، وتوصيلها إلى الآخر.

ـ اهتمام بالآخر.

ـ قدرة التعامل مع المتعلمين. (الكندري ، 2002 : 16)

في ضوء ما أسفرت عليه دراسة منال حسن علي موسى (2003) من نتائج توصي بالاهتمام بالمعلمين من مختلف الدرجات العلمية، وتأهيلهم وإطلاعهم على كل ما هو جديد في العملية التدريسية، ومشاركة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في التغلب على المشاكل الموجودة. (موسى، 2003 : 245)

خلاصة الفصل:

من خلا ما تم التطرق إليه في هذا الفصل نجد بأن السلوكات الفوضوية تمثل عائقا في العملية التربوية و تضر بالمعلم و الزملاء و كذلك الطاقم المكلف بالعملية التربوية، كما ترتبط بالتوافق الاجتماعي و التكيف الشخصي، و التلميذ بدوره يتأثر بعدة عوامل سواء كانت شخصية أو بيئة و يؤثر كذلك فيها انفعالا سلبيا أو ايجابيا.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا : الدراسة الاستطلاعية.

1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2 ـ حدود البحث.

3 ـ أدوات جمع البيانات.

3 ـ 1 ـ أداة قياس الأفكار اللاعقلانية.

3 ـ 1 ـ 1 ـ وصف اختبار الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية.

3 ـ 1 ـ 2 ـ الخصائص السيكومترية لاختبار الأفكار اللاعقلانية.

3 ـ 2 ـ أداة قياس السلوكات الفوضوية.

3 ـ 2 ـ 1 ـ وصف اختبار السلوك الفوضوي.

3 ـ 2 ـ 2 ـ الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الفوضوي.

4 ـ خلاصة الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا : الدراسة الأساسية.

1 ـ المنهج.

2 ـ حدود البحث.

3 ـ مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

4 ـ أدوات الدراسة في صورتها النهائية.

5 ـ المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

يتبنى البحث الحالي دراسة الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوكات الفوضوية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران وبعد تطرقنا في الفصول السابقة إلى الإطار النظري لمتغيرات البحث والذي تم من خلاله صياغة فرضيات هذا البحث.

ولفحص الفرضيات والتحقق منها قامت الطالبة بعدة إجراءات منهجية، يتم عرضها في الفصل الحالي الذي يتضمن بدوره إجراءات الدراسة الاستطلاعية وكذا الدراسة الأساسية، من حيث المنهج والعينة والأدوات المستخدمة، فضلا عن الأساليب الإحصائية المعتمدة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة محل للدراسة، وبهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث. (عثماني، 2015 : 105)

وبالتالي فإن الدراسة الاستطلاعية هي وسيلة ربط بين الجانب النظري والتطبيقي، ومن خلالها نتفحص أدوات القياس التي نستعملها في الدراسة الأساسية.

1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي فيما يلي:

ـ التمكن من التدريب الأولي على الدراسة الميدانية.

ـ التعرف على الصعوبات التي تعيق الدراسة الأساسية.

ـ التعرف على عينة البحث إن هي موجودة.

ـ التعرف على استجابة عينة البحث لأدوات البحث.

ـ التعرف على إمكانية التعامل مع عينة البحث و أدوات القياس ومع الباحث.

- **المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية**: جرى التطبيق في ثانويتين (الشيخ عبد القادر الياجوري ـ بلمحرز الوهراني) بمدينة وهران.

- **المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية**: حددت الدراسة زمانيا من 2017/04/16 إلى غاية 2017/05/15. و كان لغرض توزيع الاستمارات على العينة واستلامها.

- **المجال البشري للدراسة الاستطلاعية: (مجتمع البحث و عينته)**

- مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث من مجموع التلاميذ للمرحلة التعليم الثانوي والذي بلغ675تلميذا، و أخذ من هذا المجتمع عينة استطلاعية تكونت من 30 تلميذا، 12 تلميذا و 18 تلميذة و تقدر بنسبة مئوية **10.90%، من** تلاميذ التعليم الثانوي من المستويات الثلاثة (السنة الأولى،السنة الثانية،السنة الثالثة).و أخذت هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

3 ـ أدوات جمع البيانات:

للقيام بجمع المعطيات والمعلومات حول البحث الحالي، تم الاعتماد على أداتين كان الهدف من الأداة الأولى قياس الأفكار اللاعقلانية، أما الهدف من الأداة الثانية فهو قياس السلوكات الفوضوية، لدى عينة الدراسة المتمثلة في عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية لمؤسستين بمدينة وهران. وفيما يلي سيتم عرض وصف، والخصائص السيكومترية لكل أداة على حدا.

3 ـ 1 ـ أداة قياس الأفكار اللاعقلانية:

3 ـ 1 ـ 1 ـ وصف اختبار الأفكار اللاعقلانية:

للتعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية لدى أفراد العينة تم استخدام اختبار الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية ، الذي أعده إليس "Ellis " 1962 وقام بتعريبه وتطويره سليمان الريحاني (1985)

الاختبار: موقف عملي تطبيقي بوضع فيه التلاميذ للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار و الاداءات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة. (شحاتة، 2003 : 24)

قامت الطالبة بتبني مقياس الأفكار اللاعقلانية بعد إطلاعها على المقياس في صورته الأولية لريحاني والذي طبق في البيئة الأردنية، فقدمت الطالبة المقياس إلى مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة التعليمية الواسعة و مدراء الثانوية و مستشاري التوجيه (انظر الملحق رقم 01) باعتبارهم مشرفين على ميدان الدراسة الحالية وهم الأقرب تعاملا مع عينة البحث.

من أجل تكرمهم للإطلاع على فقرات مقياس الأفكار اللاعقلانية وإبداء آرائهم والحكم على مدى صلاحيته العبارات من حيث:

1 ـ سلامة صياغة اللغوية أو عدم مناسبتها.

2 ـ إضافة ما ترونه مناسبا.

3 ـ حذف ما ترونه غير مناسب.

4 ـ إبداء أي اقتراحات أخرى.

حيث يتكون من 52 فقرة تعبر عن ثلاثة عشر فكرة لاعقلانية، وهي تمثل الأفكار اللاعقلانية الإحدى عشر التي اقترحها إليس "Ellis" في (نظرية العلاج العقلاني الانفعالي) بالإضافة إلى فكرتين أضافهما الريحاني (الفكرة 12 و 13)، ويعبر عن كل فكرة لاعقلانية بأربع فقرات، نصفها موجب (في اتجاه الفكرة) ونصفها الآخر سالب (في الاتجاه المعاكس للفكرة).

تكون الإجابة على فقرات الاختبار بـ نعم عند قبول الفقرة والتي تمثل قبول للفكرة اللاعقلانية أو بـ لا عند رفض الفقرة والتي تمثل رفض للفكرة اللاعقلانية، والعكس بالنسبة للفقرات السالبة.

أما الأفكار اللاعقلانية الثلاثة عشر التي يقيسها الاختبار فهي:

الفكرة الأولى : طلب الاستحسان :

"من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومرضيا عنه من كل المحيطين به "

الفقرات التي تقيسها :

1 ـ لا أتردد أبدا في التضحية برغباتي في سبيل إرضاء الآخرين.

14 ـ يزعجني أن يصدر عني سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.

27 ـ أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك.

40 ـ أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وإن كانت سببا في رفض الآخرين لي.

الفكرة الثانية :ابتغاء الكمال الشخصي :

"يجب على الفرد أن يكون على درجة عالية من الكفاءة وأن ينجز ما يمكن أن يعتبر نفسه بسببه ذا قيمة وأهمية"

الفقرات التي تقيسها :

2 ـ أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.

15 ـ أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالسعادة أو التعاسة.

28 ـ أشعر بأن لا قيمة لي إذا يم أنجز الأعمال الموكلة لي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.

41 ـ أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته.

الفكرة الثالثة : اللوم القاسي للذات والآخرين :

"بعض الناس أشرار وخبيثون، لذلك يجب أن يعاقبوا ويلاموا بشدة على سلوكهم الشرير والخبيث"

الفقرات التي تقيسها :

3 ـ أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلا من عقابهم ولومهم.

16 ـ أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.

29 ـ بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم و احتقارهم.

42 ـ لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسئ إليهم.

الفكرة الرابعة : توقع المصائب والكوارث :

"أنها كارثة ومأساة حينما لا تحدث الأشياء كما نرغب لها أن تحدث أو عندما تحدث على نحو لا نتوقعه"

الفقرات التي تقيسها :

4 ـ لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.

17 ـ أتخوف دائمامن تسير الأمور على غير ما أريد.

30 ـ يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره.

43 ـ أؤمن بأن كل ما يتمنى الفرد يدركه.

الفكرة الخامسة : التهور الانفعالي (اللامبالاة ، اللامسؤولية)

"مصائب والتعاسة تعود أسبابها إلى الظروف الخارجية والتي ليس بمقدور الفرد التحكم بها"

الفقرات التي تقيسها :

5 ـ أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.

18 ـ أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة والتعاسة.

31 ـ أؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم.

44 ـ أؤمن بأن الظروف الخارجية عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته.

الفكرة السادسة : القلق والاهتمام الزائد :

"الأشياء الخطيرة أو المخيفة هي السبب الهم الكبير والانشغال الدائم للفكر وينبغي أن يتوقعها الفرد دائما، وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها"

الفقرات التي تقيسها :

6 ـ يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.

19 ـ أؤمن بأن إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.

32 ـ يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظا من إمكانية حدوث المخاطر.

45 ـ ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث.

الفكرة السابعة : تجنب المشكلات :

"منالأسهل للفرد أن يتجنب بعض المسئوليات وأن يتحاشى مواجهة الصعوبات بدلا من مواجهتها"

الفقرات التي تقيسها :

7 ـ أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها.

20 ـ أعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات.

33 ـ أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها والابتعاد عنها.

46 ـ يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.

الفكرة الثامنة : الاعتمادية :

"يجب أن يعتمد الشخص على الآخرين ويجب أن يكون هناك شخص أقوى منه لكي يعتمد عليه"

الفقرات التي تقيسها :

8 ـ من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.

21 ـ أفضل الاعتماد على النفس في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيه.

34 ـ لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.

47 ـ أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي.

الفكرة التاسعة : الشعور بالعجز وأهمية خبرات الماضي :

"الخبرات والأحداث الماضية هي المحددات الأساسية للسلوك والمؤثرات الماضية لا يمكن استئصالها"

الفقرات التي تقيسها :

9 ـ أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل.

22 ـ لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.

35 ـ أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي.

48 ـ أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.

الفكرة العاشرة : الانزعاج لمشاكل الآخرين :

"ينبغي أن يحزن الفرد وأن يشعر بالتعاسة لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات"

الفقرات التي تقيسها :

10 ـ يجب أن يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.

23 ـ من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون من الشقاء.

36 ـ غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.

49 ـ من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.

الفكرة الحادية عشر :ابتغاء الحلول الكاملة :

"هناك دائما حل واحد كامل لكل مشكلة، وهذا الحل يجب التوصل إليه وإلا فإن النتائج سوف تكون خطيرة.

الفقرات التي تقيسها :

11 ـ أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه.

24 ـ أشعر باضطراب شديد حين أفشل في أيجاد الحل الذي أعتبره حلا مثاليا لما أواجه من مشكلات.

37 ـ من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما تعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.

50 ـ من المنطقي أن يفكر في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عن ما يعتبره حلامثاليا.

الفكرة الثانية عشر : الرسمية الجدية :

"ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في التعامل مع الآخرين حتى تكون له قيمة ومكانة محترمة بين الناس"

الفقرات التي تقيسها :

12 ـ أن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.

25 ـ يفقد الفرد هيبته و احترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح.

38 ـ لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.

51 ـ أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية.

الفكرة الثالثة عشر : مكانة الرجل بالنسبة للمرأة :

"لاشك أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته"

الفقرات التي تقيسها :

13 ـ أعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.

26 ـ إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.

39 ـ أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة.

52 ـ من العيب على الرجل أي يكون تابعا للمرأة.

تعليمات الاختبار:

تنص تعليمات الاختبار على قراءة كل فقرات الاختبار بتمعن ثم وضع علامة (×) في المكان المناسب، الذي يعبر عما يفكر أو يشعر به المفحوص بكل صدق وصراحة حسب البدائل المتاحة.

تصحيح الاختبار:

كما سبق الذكر يتكون الاختبار من 52 فقرة، تتم الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا) حيث تمنح الدرجة 2 عند الإجابة ب"نعم" والدرجة 1 عند الإجابة ب "لا" أما في حالة الفقرات السالبة تكون الدرجات بالعكس، حيث تعطى درجة 1 عند الإجابة بـ "نعم" و درجة 2 عند الإجابة بـ "لا" تتراوح درجات المقياس بين 52 و 104 درجة إذ تعتبر الدرجة 52 (13 × 4)عند رفض جميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها الاختبار أو تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلاني بينما تعبر الدرجة 104 (13 × 8) عن قبول لكل الأفكار اللاعقلانية أو تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني.

الدرجة الكلية دون 65 (13 × 5) هي درجة عليا في العقلانية. وتعتبر الحد الفاصل بين التفكير العقلاني واللاعقلاني الدرجة 78.

فالدرجة الفرعية 6 فما فوق تعبر عن تفكير اللاعقلاني وبما أن أفكار الاختبار الثلاثة عشر، فإن الدرجة الكلية تكون عبارة عن (13 × 6) وبذلك نحصل على الحد الفاصل.

أما الدرجات الفرعية على الاختبار فعددها 13 درجة، وهي تقيس أبعاد الاختبار الثلاثة عشر، حيث تتراوح الدرجة على كل بعدين (4 ـ 8) درجات، ويكون الحد الأدنى 4 درجات وهي تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلاني، بينما يكون الحد الأعلى 8 درجات وهي تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني.

والدرجة الفرعية من (7 ـ 8) لاعقلانية، ومن (4 ـ 5)عقلانية، ومن (5 ـ 6) أميل إلى العقلانية، أما من (6 ـ 7) أميل إلى اللاعقلانية.ويتم الحصول على الدرجات الفرعية بجمع درجات الفقرات الأربع لكل فكرة لاعقلانية كل على حدا.

3 - 1 - 2 - الخصائص السيكومترية لاختبار الأفكار اللاعقلانية :

صدق الاختبار:

تم إيجاد صدق الاختبار بالطرق التالية :

أ - الصدق المنطقي:

قام الريحاني بعرض قائمة أولية لاختبار على مجموعة من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي حيث بلغ عددهم إحدى عشرة متخصص، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين 90 % على صدق العبارة في قياس البعد الذي وضعت لقياسه، ولمعرفة ما إذا كان الاختبار يعكس المفهوم النظري الذي استخدم في بنائه.

ب - الصدق التجريبي:

لقد لجأ الباحث مطور الاختبار(الريحاني) إلى إيجاد دلالات الصدق التجريبي بطرق التالية :

أولا : التحليل التمييزي:

لتأكد من قدرة الاختبار على التمييز بين العصابيين والأسوياء، تم تطبيق الاختبار على عينة تتألف من 175 مفحوصا، 75 منهم من المرضى النفسيين العصبيين من الذكور والإناث الذين كانوا يراجعون العيادات النفسية و 100 فردا من مجتمع الأسوياء من طلاب و طالبات الجامعة، دلت نتائج تحليل التباين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العصابيين ودرجات الأسوياء على الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك دلت نتائج التحليل التمييزي على أن جميع أبعاد الاختبار تتمتع بقدرة على التمييز بين الأسوياء والعصابيين.

ثانيا : الصدق التلازمي :

استخدم لهذا الغرض اختبار ماسلوMaslo الشعور بالأمان أو عدمه ترجمة وإعداد "كمال الدواني" و"عيد دراني" (1983) و ذلك لسببين الأول أن اختبار ماسلو يعتبر اختبارا للصحة النفسية و التكيف بشكل عام وهو ما يهدف الاختبار إلى الكشف عنه أيضا، والثاني أن الدراسات السابقة قد دلت على وجود علاقة بين التفكير اللاعقلاني وبين القلق من جهة، وبين عدد من حالات سوء التكيف من جهة ثانية.ولما كان اختبار ماسلوMaslo للشعور بالأمان أو عدمه يشكل أداة تساعد في الكشف عن هذه الحالات فإنه يمكن اعتباره أداة صالحة فعلا لاستخدامها لأغراض الصدق التلازمي لاختبار يطور لأغراض مشابهة.

وهكذا فقط طبق كل من اختبار ماسلوMaslo للشعور بالأمان أوعدمه و اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية على مجموعة من الطلبة في كلية التربية كان عددهم 37 طالبا وطالبة وحسب معامل الارتباط بين درجاتهم الكلية على الاختبارين فكان 0.61 وهو ما يمكن اعتباره معامل صدق مقبول.

ثالثا : الصدق العاملي :

لقد أضافت نتائج التحليل العاملي لأبعاد الاختبار دليلا آخر لصدق الاختبارهو الصدق العاملي، الذي ظهر في معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين معظم أبعاد الاختبار فيما بينها وبين درجة الكلية للاختبار، وقد أمكن أربعة عوامل فسرت معظم تباين أجزاء الاختبار 55 % ،وتبين من النتائج أنه يمكن استخلاص أربعة عوامل تجمع أبعاد الاختبار الثلاثة عشر التي يمثلها الاختبار وهي:

1 ـ العامل الأول : يسمى باللاعقلانية المرتبطة بمظاهر الإحباط والقلق مشبع بأبعاد الاختبار رقم (6 ، 5 ، 8 ، 7 ، 9 ، 3) على الترتيب.

2 ـ العامل الثاني : يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالمثالية والكمال، مشبع بأبعاد الاختبار رقم (4 ، 11 ، 2).

3 ـ العامل الثالث : يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالحب والانتماء، مشبع بأبعاد الاختبار رقم(1، 10).

4 ـ العامل الرابع : يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية، مشبع بأبعاد الاختبار رقم (12 ، 13).

ثبات الاختبار:

قام الباحث مطور الاختبار بحساب الثبات بعدة طرق :

1 ـ طريقة إعادة الاختبار:

لحساب معاملات الثبات لكل من أبعاد الاختبار الثلاثة عشر والدرجة الكلية للاختبار، طبق الاختبار على 40 طالبا وطالبة في الجامعة الأردنية ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وقد تراوحت معاملات الثبات لدرجة الفرعية التي تم الحصول عليها بين 0.45 في أدنى قيمها وذلك للبعد الثاني و 0.83 في أعلى قيمها وذلك لكل من البعدين الخامس والثامن، بمتوسط قدره 0.70 وحين حسب معامل الثبات على أساس الدرجة الكلية للاختبار فقد وصل معامل الثبات إلى 0.85.

2 ـ طريقة الاتساق الداخلي باستخدام ألفاكرونباج :

حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد الاختبار الثلاثة عشر ما بين 0.54 في حدها الأدنى للبعد الأول للاختبار، و 0.91 في حدها الأعلى للبعدين الخامس والثالث عشر، وبمتوسط قدره 0.92، ما يقدم دليلا آخرا مشجعا على ثبات الاختبار.

صدق وثبات الاختبار الدراسة الحالية:

قامت الطالبة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 30 فردا، من أجل التحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة المحلية الجزائرية، وقد كانت النتائج كما يأتي:

أولا : الصدق:

أ ـ صدق المحكمين :من أجل تطبيقه في البيئة المحلية.

يعد الانتهاء من عملية إضافة بعض المصطلحات ونزع بعضها الآخر لمقياس الأفكار اللاعقلانية في صورته الأولية ثم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (7) ، ممن تتوفر فيهم شروط الخبرة ومنهم أساتذة بقسم علم النفس وعلوم التربية ومدراء بالثانوية ومستشاري التوجيه، (أنظر الملحق رقم01)

لقد طلبنا من المحكمين الحكم على مقياس الأفكار اللاعقلانية (أنظر ملحق رقم02)

من خلال مايلي:

ـ سلامة الصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها.

ـ حذف ما ترونه غير مناسبا.

ـ إبداء أي اقتراحات أخرى.

بعد عرض المقياس على المحكمين كانتنتائج تحكيمهم كما يلي:

1 ـ سلامة الصياغة اللغوية:

جاءت نتيجة التحكيم سلامة الصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها كما بينها الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح مصادقة المحكمين على سلامة الصياغة اللغوية.

البعد	عدد المحكمين	
	الصياغة اللغوية	
	مناسبة	غير مناسبة
الأول	3	4
الثاني	6	1
الثالث	6	1
الرابع	7	
الخامس	7	
السادس	6	1
السابع	6	1
الثامن	7	
التاسع	7	
العاشر	6	1
الحادي عشر	4	3
الثاني عشر	7	
الثالث عشر	5	2

نلاحظ من خلال جدول رقم (01) أن البعد (1 - 11 - 13 - 2 - 3 - 6 - 7) أجمع المحكمين على أن الصياغة اللغوية غير مناسبة وكل بعد وفيه عدد من المحكمين الذين تبين لهم أن ينبغي إعادة الصياغة اللغوية للبعد.

2 ـ إضافة ما يرونه مناسبا ـ حذف ما يرونه غير مناسبا ـ إبداء اقتراحات :

تم عرض فقرات الأبعاد على السادة محكمين، حيث طلب منهم تحكيم فقرات كل بعد على حدا من حيث إضافة ما يرونه مناسب أو حذف ما يرونه غير مناسب أو تقديم اقتراحات بوضع (×) في الخانة المناسبة، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول:

جدول رقم (02) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا ـ حذف ما يرونه غير مناسبا ـ إبداء اقتراحات (البعد الأول)

البعدالأول	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
-1	1	1	
-14			
-27			
-40			

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن السادة المحكمين قد أقروا بأن هناك إضافة للفقرة الأولى و أن هناك إضافة للفقرة الأولى.

الفقرة رقم (1): "لا أتردد أبدا في التضحية برغباتي في سبيل إرضاء الآخرين" مع التعديل أصبحت: "لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين".

جدول رقم (03) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد الثاني)

البعد الثاني	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
-2			
-15	1		
-28	1		
-41			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن السادة المحكمين أشاروا إلى إضافة لكل من الفقرة (15 ، 28) .

الفقرة رقم (15) : "أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالسعادة أو التعاسة" أصبحت "أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وإن لم تتصف بالسعادة" .

الفقرة رقم (28) : "أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة في شكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف" أصبحت "أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة لي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف".

جدول رقم (04) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات: (البعد الثالث)

البعد الثالث	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
-3			
-16			
-29		1	
-42			

من خلال الجدول نلاحظ أن أشار المحكمين إلى حذف من الفقرة رقم (29) لتصبح الفقرة ملائمة للبد الثالث.

الفقرة رقم (29) : "بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والندالة ومن الواجب الابتعاد عنهم و احتقارهم" أصبحت "بعض الناس مجبولون على الشر ومن الواجب الابتعاد عنهم و احتقارهم"

جدول رقم (05) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الرابع)

البعد الرابع	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
-4			
-17			
-30			
-43	1		

من خلال الجدول نلاحظ أن المحكمين أقروا على إضافة في الفقرة رقم 43.

الفقرة رقم(43) : "أؤمن بأن كل ما يتمنى الفرد يدركه" أصبحت "أؤمن بأن كل ما يتمناه الفرد يدركه"

جدول رقم (06) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات :(البعد الخامس)

البعد الخامس	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
-5			
-18		1	
-31			
-44		1	

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن أشار المحكمين إلى حذف من الفقرة (18 ، 44)

الفقرة رقم (18) : "أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة" أصبحت "أؤمن بأن أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعورهبالتعاسة"

والفقرة رقم (44) : أؤمن بأن الظروف الخارجية عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته" أصبحت "أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته"

جدول رقم (07) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد السادس)

البعد السادس	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
6 -			
19 -	3		
32 -			
45-			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن أشاروا المحكمين إلى إضافة في الفقرة رقم (19)

الفقرة رقم (19) : "أؤمن بأن من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه" أصبحت "أؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه"

جدول رقم (08) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد السابع)

البعد السابع	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
7			
20	4	4	وضح المصطلح المناسب للجملة المحذوفة
33			
46			

من خلال الجدول نلاحظ أن أشار المحكمين إلى إضافة في الفقرة (20) كما أشار كذلك للحذف من نفس الفقرة.

الفقرة رقم (20) : "أعتقد أن السعادة هي الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات" أصبحت "أعتقد أن السعادة تكمن في عدم تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات".

جدول رقم (09) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداء اقتراحات:(البعد الثامن).

البعد الثامن	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
8			
21			
34			
47			

من خلال الجدول نلاحظ أن المحكمين لم يشيروا إلى أي فقرة من فقرات البعد.

الجدول رقم (10) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسب / إبداءاقتراحات:(البعد التاسع)

البعد التاسع	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
9			
22			
35			
48			

من خلال الجدول نلاحظ أن المحكمين لم يضعوا أي ملاحظة لفقرات البعد.

جدول رقم (11) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد العاشر)

البعد العاشر	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
10			
23			
36			
49			

من خلال الجدول نلاحظ أنه لا يوجد أي ملاحظة من طرف المحكمين.

جدول رقم (12) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الحادي عشر)

البعد الحادي عشر	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
11	1	1	
24	1	1	
37			
50	5	2	

من خلال الجدول السابق نلاحظ إصرار المحكمين على إضافة في فقرات (11 - 24 - 50) كما أشاروا إلى حذف من نفس الفقرات.

الفقرة (11) : "أعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه" أصبحت "أعتقد أن هناك حل وحيد لكل مشكلة لابد من الوصول إليه".

الفقرة (24) : "أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي أعتبره حلا مثاليا لما أواجه من مشكلات" أصبحت "أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي أعتبره حلا وحيدا لما تواجهه من مشكلات".

الفقرة رقم (50) : "من المنطقي أن يفكر في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عن ما يعتبره حلا مثاليا" أصبحت " من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عن ما يعتبره حلا مثاليا".

جدول رقم (13) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف مايرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الثاني عشر)

البعد الثاني عشر	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
12			
25			
38			
51			

من خلال الجدول نلاحظ عدم إشارة المحكمين إلى أي فقرة من فقرات البعد.

جدول رقم (14) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف مايرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الثالث عشر) .

البعد الثالث عشر	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	حذف ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
13			
26			
39	1		
52			

من خلال الجدول نلاحظ أن أشار المحكمين إلى إضافة في الفقرة رقم (39).

الفقرة رقم (39) : "أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أسس المساواة" أصبحت "أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة".

ب - الصدق الذاتي:

الجذر التربيعي لمعامل الثبات ($\sqrt{0.65}$) ، و بالتالي تحصلنا على النتيجة: 0.80

ثانيا: الثبات:

من أجل التحقق من ثبات و صدق المقياس في البيئة المحلية.

طريقة الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس السلوك الفوضوي بطريقة ألفا كرونباخ، و كانت النتيجة أن تحصلنا على معامل ثبات 0.65، و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

3 - 2 - أداة قياس السلوكات الفوضوية :

3 - 2 - 1 - وصف اختبار السلوك الفوضوي :

للتعرف على السلوكات الفوضوية والممارسات العدوانية، ومخالفة الأنظمة والتعليمات المدرسية، وتخريب الممتلكات لدى أفراد العينة، تم استخدام مقياس السلوك الفوضوي الذي أعده حسن بن إدريس بن عبده الصميلي (1429).

قامت الطالبة بتبني مقياس السلوك الفوضوي المطبق في البيئة السعودية،فقامت بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة ،منهم الأساتذة الجامعيين والمدراء الثانوية ومستشاري التوجيه(أنظر الملحق رقم) من أجل تكرمهم للإطلاع على فقرات مقياس السلوك الفوضوي وإبداء آرائهم لتطبيقه في البيئة المحلية الجزائرية والحكم على مدى صلاحية العبارات من حيث:

1 - سلامة للصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها.

2 - إضافة ما ترونه مناسبا.

3 - حذف ما ترونه غير مناسب.

4 - إبداء أي اقتراحات أخرى.

حيث يتكون المقياس من 40 فقرة تعبر عن أربعة أبعاد أي أربعة سلوكات فوضوية ويعبر بكل بعد بـ :

البعد الأول : 11 فقرة (الإثارة والانزعاج)

البعد الثاني : 11 فقرة (العدوان)

البعد الثالث : 8 فقرات (التخريب)

البعد الرابع : 10 فقرات(مخالفة الأنظمة والتعليمات)

ـ تكون الإجابة على فقرات المقياس بـ "دائما" عند ما ينطبق السلوك الفوضوي على التلميذ و"أحيانا" عندما يقوم التلميذ بالسلوك الفوضوي لكن أحيانا و"أبدا" عندما لا ينطق السلوك الفوضوي على التلميذ.

أما الأبعاد الأربعة والفقرات التي يقيسها كل بعد فهي:

البعد الأول : الإثارة والانزعاج :

قيام التلاميذ بالإقدام على ممارسة بعض السلوكات التي تعمل على إيجاد أجواء مدرسية تتسم بالشحن والتوتر بين هؤلاء التلاميذ ومعلميهم أو مع زملائهم.

جدولرقم (15) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الأول من مقياس السلوك الفوضوي

رقم	العبارة
1	أرفض النقد والتوجيه من المعلمين
2	أتعمد إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة
10	أسعى إلى إضاعة وقت الحصة
11	أتعمد التأخر في الفترة الصباحية
16	أتعمد التأخر عن الدرس حتى يدخل الأستاذ
17	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الحصة
23	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الحصة
24	أقوم بمخالفة آراء زملائي
32	أقوم بالأكل أو الشرب أثناء الحصة
33	أكثر من الشكوى للأستاذ دون سبب واضح
39	أقوم بالتدخين في المدرسة

البعد الثاني : العدوان :

وهو أي استجابة مؤذية وغير مقبولة اجتماعيا لأنها تمس حقوق الآخرين وتلحق الأذى والضرر بهم ويعبر عنه في صورة فعل أو سلوك يقوم به الطالب وبصورة ظاهرة.

جدول رقم(16) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الثاني من مقياس السلوك الفوضوي

رقم	العبارة
3	أستخدم التهديد مع زملائي
4	أستخدم ألفاظا نابية مع زملائي
12	أحطم الأشياء عندما أغضب
13	عندما يستفزني أحد أرد عليه بعنف
18	أقوم بالانتقام ممن يسيء إلي
25	أسيطر على الطلاب ضعاف البنية الجسدية
26	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى القسم
27	أقوم بمشاجرة زملائي
34	أشارك في المشاجرات التي تحدث خارج المدرسة
35	إذا اعتدى علي شخص أرد بأقوى من اعتدائه
37	استخدم الركل لمقاومة الآخرين

البعد الثالث : التخريب :

وهو قيام بعض التلاميذ بإتلاف أو تكسير الأشياء أو تخريب مرافق المدرسة من مقاعد ونوافذ وأبواب أو أدوات كهربائية أو مرافق دورات المياه أو كتابة بعض العبارات مما يؤدي إلى إحداث تلف وأضرار في المبنى المدرسي والمرافق التابعة له.

جدول رقم(17) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الثالث من مقياس السلوك الفوضوي

رقم	العبارة
5	أقوم بالكتابة على الطاولات المدرسية
6	أتعمد إساءة استخدام أجهزة الحاسوب
14	أترك حنفيات المياه مفتوحة بعد الاستخدام
19	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية
20	أقوم بالعبث بأبواب القسم والنوافذ
28	أقوم بالعبث بمصابيح الإنارة ومفاتيحها
36	أتعمد إتلاف المختبرات أثناء إجراء التجارب

البعد الرابع : مخالفة الأنظمة والتعليمات :

قيام بعض التلاميذ بتجاهل الأنظمة المحددة لأطر العلاقة بين محاور العمل المدرسي وتجاوز التعليمات المنظمة للعملية التربوية والتعليمية من خلال الإقدام على بعض السلوكات والتي ترمي في معظمها التجاوز المتعمد لكل عوامل الضبط المدرسي.

جدول رقم (18) يوضح الفقرات التي يقيسها البعد الرابع من مقياس السلوك الفوضوي

رقم	العبارة
7	أرفض التقيد بالأنظمة والتعليمات المدرسية
8	أجلب بعض الأشياء الممنوعة إلى المدرسة
9	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للأستاذ
15	أتعمد إلى تحريك الطاولات والكراسي لإتلافها
21	ألجأ إلى الهروب من المدرسة
22	اشتغل نفسي باستعمال الهاتف
30	أقوم بكتابة تعهدات نتيجة مخالفاتي المتكررة
31	أقوم بتحدي إدارة المدرسة
37	أقوم بالغش في الامتحانات
38	أقوم برمي علب المياه والعصير داخل القسم أو في ساحة المدرسة

تعليمات الاختبار:

تنص تعليمات الاختبار أن بين يديك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في الحياة اليومية ومن خلال علاقاتك مع زملائك وأساتذتك داخل المحيط المدرسي. فيرجى تعاونك معنا في الإجابة على كل عبارة من عبارات المقاييس بكل دقة وموضوعية، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، اختر أحد الإجابات وذلك بوضع علامة (×) بجانب الخانة التي تنطبق عليك من الخيارات الثلاث (دائما، أحيانا، أبدا). ولا داعي لذكر الاسم.

تصحيح المقياس :

تتم الإجابة بالنسبة لكل فقرة على بعد متصل من ثلاث درجات حيث تعطى الدرجة 3 للبديل دائما والدرجة 2 للبديل أحيانا والدرجة 1 للبديل دائما.

صدق وثبات الاختبار في الدراسة الحالية :

قامت الطالبة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 30 تلميذا وتلميذة، من أجل التحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة المحلية الجزائرية، وقد كانت النتائج كمايلي:

أولا : الصدق :

أ ـ صدق المحكمين :

بعد الانتهاء من عملية إضافة بعض المصطلحات ونزع بعضها الآخر لمقياس السلوك الفوضوي في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من محكمين (7)، ممن تتوفر فيهم شروط الخبرة، ومنهم أساتذة بقسم علم النفس علوم التربية ومدراء الثانوية ومستشاري التوجيه (أنظر الملحق رقم 01).

لقد طلبنا من المحكمين الحكم على مقياس السلوك الفوضوي (أنظر الملحق رقم) من خلال مايلي :

ـ سلامة الصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها.

ـ إضافة ما ترونه مناسبا.

ـ إضافة ما ترونه غير مناسبا.

ـ إبداء أي اقتراحات أخرى.

بعد عرض المقياس على المحكمين كانت النتائج كالتالي :

1 ـ سلامة الصياغة اللغوية :

جاءت نتيجة التحكيم حول سلامة الصياغة اللغوية أو عدم مناسبتها كما يبينها الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح مصادقة المحكمين على سلامة الصياغة اللغوية

البعد	عدد المحكمين	
	الصياغة اللغوية	
	مناسبة	غير مناسبة
الأول	7	
الثاني	7	
الثالث	7	
الرابع	7	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أجمع المحكمين على أن الصياغة اللغوية للأبعاد الأربعة مناسبة.

2 ـ إضافة ما يرونه مناسبا /حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:

تم عرض فقرات الأبعاد على السادة المحكمين، حيث طلب منهم تحكيم فقرات كل بعد على حدا من حيث إضافة ما يرونه مناسبا وحذف ما يرونه غير مناسبا وتقديم اقتراحات بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، وقد جاءت النتائج كما يبينها الجدول :

جدول رقم (20) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات :(البعد الأول)

البعد الأول	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	إضافة ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
1		2	
2		4	
10			
11			
17			
23			
24			
32		1	
33			
39		1	

نلاحظ من خلال الجدول أنه أقر السادة المحكمين على حذف من الفقرات (1 ، 2 ، 24 ، 39)

الفقرة رقم (1) :"أرفض قبول النقد والتوجيه من المعلمين" أصبحت "أرفض النقد والتوجيه من المعلمين".

الفقرة رقم (2) :"أتعمد على إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة" أصبحت "أتعمد إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة" .

الفقرة رقم (24) :"أقوم بمخالفة آراء زملائي" أصبحت " "أخالف آراء زملائي".

الفقرة رقم (39):"أقوم بالتدخين في المدرسة" حذفت لأن فيها نوع من الحساسية وتدعوا التلميذ إلى الإنكار.

جدول رقم (21) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات: (البعد الثاني)

البعد الثاني	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	إضافة ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
3		3	
4	1		
12	1	1	
13			
18			
25			
26	1	1	
27	1	1	
34	1	1	
35			
37			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنه أقر السادة المحكمين إلى إضافة لكل من الفقرات (4 ، 12 ، 26 ، 27 ، 34) وحذف لكل من الفقرات (3 ، 12 ، 26 ، 27 ، 34)

الفقرة رقم (3) :"أقوم باستخدام التهديد مع زملائي" أصبحت :"أستخدم التهديد مع زملائي"

الفقرة رقم (4) :"أستخدم ألفاظ نابية مع زملائي" أصبحت :"أستخدم ألفاظا نابية مع زملائي".

الفقرة رقم (12) :"أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب" أصبحت :"أحطم الأشياء عندما أغضب".

الفقرة رقم(26):"أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى القسم" أصبحت: "أدفع الطلاب عند الدخول إلى القسم".

الفقرة رقم (27) :"أقوم بمشاجرة زملائي" أصبحت :"أشاجر زملائي".

الفقرة رقم (34) :"أشارك في المضاربات التي تحدث خارج المدرسة" أصبحت :"أشارك في المشادات التي تحدث خارج المدرسة".

جدول رقم (22) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الثالث)

البعد الثالث	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	إضافة ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
5			
6		4	
14	1		
19			
20			
28			
29		5	
36	3	3	

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المحكمين أشاروا إلى حذف من الفقرات (6 ، 29 ، 36) وإضافة في الفقرات 14 ، 36.

الفقرة رقم (6) :"أتعمد على إساءة استخدام أجهزة الحاسوب الآلي" أصبحت :"أتعمد إساءة استخدام أجهزة الحاسوب".

الفقرة رقم (14):"أترك حنفيات المياه مفتوحة بعد الاستخدام" أصبحت :"أترك حنفيات المياه في المدرسة مفتوحة بعد الاستخدام".

الفقرة رقم (29) :"أتعمد إتلاف أجهزة التكييف والمراوح" حذفت هذه الفقرة لأن المؤسسات الثانوية في الجزائر وخاصة بالنسبة لعينة البحث لا تتوفر على أجهزة التكييف في الأقسام .

الفقرة رقم (36) :"أتعمد إلى إتلاف أجهزة المختبر أثناء إجراء التجارب" أصبحت :"أتعمد إتلاف أجهزة المختبرات أثناء إجراء التجارب".

جدول رقم (23) يوضح مصادقة المحكمين على إضافة ما يرونه مناسبا / حذف ما يرونه غير مناسبا / إبداء اقتراحات:(البعد الرابع)

البعد الرابع	عدد المحكمين		
الفقرة	إضافة ما ترونه مناسبا	إضافة ما ترونه غير مناسبا	اقتراحات
7			
8		6	
9			
15			
21			
22			
30			
31			
37			
38			

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن السادة المحكمين أشار إلى حذف الفقرة رقم (8) باعتبار فيها نوع من الحساسية بالنسبة للتلميذ وممكن يكون فيها الإنكار.

ب - الصدق الذاتي:

الجذر التربيعي لمعامل الثبات($\sqrt{0.75}$)، و بالتالي تحصلنا على النتيجة: 0.86

ثانيا: الثبات:

من أجل التحقق من ثبات و صدق المقياس في البيئة المحلية.

طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس السلوك الفوضوي بطريقة ألفا كرونباخ، و كانت النتيجة أن تحصلنا على معامل ثبات 0.75 ، و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.01 ، مما يؤكد تمتع المقياس بمستوى جيد من الثبات.

خلاصة:

نستخلص من كل ما سبق ان من بين الأهداف التي سعت لتحقيقها الدراسة الاستطلاعية هي التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والتحقق من مدى ملائمتها للتطبيق على عينة البحث المحلية، حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذا وتلميذة، وبعد تطبيق الأدوات على أفراد العينة، تم حساب الصدق والثبات لاختبار الأفكار اللاعقلانية ومقياس السلوك الفوضوي.

ودلت نتائج الدراسة على أن أدوات الدراسة تتمتع بقدر جيد من الصدق والثبات، مما يسمح بتطبيقها في الدراسة الأساسية.

كما تم التعرف على عينة الدراسة عن قرب، والتي أبدت قابلية للاشتراك في الدراسة. ويعتبر تطبيق الدراسة الاستطلاعية بمثابة تدريب أولي للاستعداد للدراسة الأساسية.

ثانيا : الدراسة الأساسية :

1 - المنهج :

إن طبيعة المشكلة أو موضوع محل البحث، هو الذي يحدد للباحث المنهج المناسب الذي سيعتمد عليه في دراسته.

وبما أن الهدف من الدراسة الحالية هو محاولة لكشف الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، وللبحث عن إمكانية وجود علاقة بينها وبين السلوكات الفوضوية، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي، الذي يقوم على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة، من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف عملي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة، يقوم على الحقائق المرتبطة بها. (عثماني، 2015 : 141)

ومن هذا المنطق فإن طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها تتناسب مع هذا المنهج.

المجال المكاني للدراسة الأساسية : حددت الدراسة الأساسية مكانيا في ثانويتين الشيخ عبد القادر الياجوري و بلمحرز الوهراني بمدينة وهران.

المجال الزماني للدراسة الأساسية: جرى التطبيق في 16 / 05 /2017 إلى غاية 25 /05 /2017.

المجال البشري للدراسة الأساسية :(مجتمع البحث و عينته الأساسية)

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث من مجموع التلاميذ للمرحلة التعليم الثانوي والذي بلغ 675 تلميذا، و اخذ من هذا المجتمع عينة أساسيةتكونت من 245 تلميذا وتلميذة أي بمعدل 101تلميذا و144 تلميذة. تقدر بنسبةمئوية**10.90%**،**من** تلاميذ التعليم الثانوي من المستويات الثلاثة (السنة الأولى،السنة الثانية،السنة الثالثة). و تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية من مجتمع أصلي 675 تلميذا و تلميذة في مؤسستين بمدينة وهران،وبنسبة مئوية **36.30%**و تم توزيع الاستمارات على أفراد العينة، وقد بلغ عدد الاستمارات التي تم استرجاعها245 استمارة،

الجدول رقم (24) يوضح نتائج الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العينة	101	144	245

يمثل الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب المتغير التصنيفي الجنس حيث تكونت العينة الأساسية من 245 تلميذا وتلميذة، منها 101 ذكورا و 145 إناثا. و أخذت هذه العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

4 ـ أدوات الدراسة في صورتها النهائية :

لجمع معطيات الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأداتين الأداة الأولى لقياس الأفكار اللاعقلانية من ترجمة وتطوير الريحاني(1985) وتم تحكيمها من طرف مجموعة من الباحثين في الميدان، والأداة الثانية لقياس السلوكات الفوضوية من إعداد "حسن بن إدريس بن عبده الصميلي" (1429)وتم عرضها للتحكيم من طرف مجموعة من الباحثين.

وبعد التأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة أصبحت الصورة النهائية كما يلي:

أولا : أداة قياس الأفكار اللاعقلانية :

تم استخدام اختبار الأفكار العقلانية ـ اللاعقلانية الذي أعده "إليسEllis" (1962) وقام بترجمته وتطويره الريحاني (1985) . وعرض على مجموعة من المحكمين لتبسيط المفاهيم للبيئة المحلية الجزائرية يتكون الاختبار من 52 فقرة تعبر عن 13 فكرة لاعقلانية (أنظر الملحق رقم 01) كما يلي :

1 ـ طلب الاستحسان: 4 فقرات.

2 ـ طلب الكمال الشخصي: 4 فقرات.

3 ـ لوم القاسي للذات وللآخرين : 4 فقرات.

4 ـ توقع الكوارث والمصائب: 4 فقرات.

5 ـ التهور الانفعالي: 4 فقرات.

6 ـ القلق والاهتمام الزائد: 4 فقرات.

7 ـ تجنب المشكلات: 4 فقرات.

8 ـ الاعتمادية: 4 فقرات.

9ـ الشعور بالعجز: 4 فقرات.

10 ـ الانزعاج لمشاكل الآخرين: 4 فقرات.

11 ـ ابتغاء الحلول الكاملة: 4 فقرات.

12 ـ الجدية والرسمية في التعامل: 4 فقرات.

13 ـ علاقة الرجل بالمرأة: 4 فقرات.

طريقة التصحيح:

تتم الإجابة عن الاختبار بـ "نعم" أو "لا" حيث:

ـ الإجابة بنعم تمنح الدرجة 2.

ـ الإجابة ب لا تمنح الدرجة 1.

يتم عكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السالبة.

الخصائص السيكومترية للأداة:

لحساب صدق اختبار الأفكار اللاعقلانية في الدراسة الحالية،تم الاعتماد على صدق المحكمين و طريقة الصدق الذاتي، و قد دلت النتائج على أن الاختبار يتمتع بقدر جيد من الصدق.

أما لتقدير الثبات في هذه الدراسة، تم الاعتماد على طريقة ألفا كرونباخ ، و قد قدر معامل الثبات ب 0.65 و هو معامل مرتفع يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر جيد من الثبات.

ثانيا : أداة قياس السلوك الفوضوي :

تم استخدام مقياس السلوك الفوضوي من إعداد "حسين بن إدريس بن عبده الصميلي" (1429) بعد عرضه على مجموعة من المحكمين الباحثين من أجل تطبيقه في البيئة المحلية الجزائرية. يتكون المقياس من 37 بندا و 4 أبعاد (أنظر ملحق رقم 02) كما يلي :

1 ـ الإثارة والإزعاج: 10 فقرات.

2 ـ العدوان: 11 فقرة.

3 ـ التخريب: 6 فقرات.

4 ـ مخالفة الأنظمة والتعليمات: 10 فقرات.

طريقةالتصحيح:

تتم الإجابة عن المقياس تبعا للبدائل الثلاثة وهي: دائما ـ أحيانا ـ أبدا، ولكل بديل درجة تقابله كما يلي:

ـ دائما : تمنح الدرجة 3.

ـ أحيانا : تمنح الدرجة 2.

ـ أبدا : تمنح الدرجة 1.

الخصائص السيكومترية للأداة :

لحساب صدق مقياس السلوك الفوضوي في الدراسة الحالية، تم الاعتماد على صدق المحكمين و طريقة الصدق الذاتي، و قد دلت النتائج على أن الاختبار يتمتع بقدر جيد من الصدق.

أما لتقدير الثبات في هذه الدراسة، تم الاعتماد على طريقة ألفا كرونباخ ، و قد قدر معامل الثبات ب 0.75 و هو معامل مرتفع يدل على أن الاختبار يتمتع بقدر جيد من الثبات.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة من خلال برنامج SPSS في نسخته العشرين، للتحقق من فرضيات البحث، وتمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية المناسبة لهذا الغرض والمتمثلة في:

-معامل الارتباط بيرسون، حيث تم الاعتماد عليه لإيجاد العلاقة الارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

- المتوسط الحسابي، لمعرفة متوسط الأفكار اللاعقلانية التي يتميز بها تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

- اختبار "ت"، لمعرفة الفروق بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية و كذلك في الأفكار اللاعقلانية.

- ألفا كرونباخ، لحساب ثبات المقياسين.

الفصل الخامس

عرض النتائج و مناقشتها

أولا: عرض النتائج.

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية.

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة.

4- عرض نتيجة الفرضية العامة.

ثانيا: مناقشة النتائج.

1- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.

2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.

3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.

4- مناقشة نتيجة الفرضية العامة.

- خلاصة عامة.

أولا: عرض النتائج

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:

و التي تنص:" يتميز تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران بالأفكار اللاعقلانية"

و لاختبار هذه الفرضية استخدمنا المتوسطات الحسابية،

المتوسط الحسابي=75

و المتوسط النظري= 78.

يتضح من هذه النتائج أن تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران يتميزون بالأفكار اللاعقلانية، و هذا نتيجة اقتراب قيمة المتوسط الحسابي من قيمة المتوسط النظري.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية:

التي تنص: "يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران".

لاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين فدلت النتائج على ما يلي:

جدول رقم (25) يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين

المتغير	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأفكار اللاعقلانية	2.01	0.05

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة اختبار "ت" =2.01، و هذه النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 و بذلك فإن هذه الفرضية قد تحققت لصالح الذكور. ما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

التي تنص: "يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث قي الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

لاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الجنسين، فدلت النتائج على مايلي:

جدول رقم (26) يوضح قيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين الجنسين

المتغير	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
السلوك الفوضوي	1.98	0.05

من خلال الجدول أعلاه اتضح أن قيمة اختبارت = 1.98، و هذه النتيجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 لصالح الذكور.ما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

4- عرض نتيجة الفرضية العامة:

التي تنص الفرضية على أنه: "توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بدينة وهران."

و لاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين المتغيرين (الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي)، حيث دلت النتائج على مايلي:

جدول رقم(27) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي

المتغير	العينة	معامل الارتباط	الدلالة
الأفكار اللاعقلانية	275	+0.32	دال عند 0.01
السلوك الفوضوي			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي بلغت 0.32 + موجبة، و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، ما يدل على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي، أي أنه كلما ارتفعت درجة الأفكار اللاعقلانية ارتفعت درجة السلوك الفوضوي لدى أفراد عينة الدراسة، و بالتالي تحقق قبول الفرضية القائلة بوجود علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

و بدلالة نتائج الفرضيات الفرعية يمكننا الوصول إلى نتيجة الفرضية العامة و القول بأنه يوجد علاقة إرتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ثانيا: مناقشة النتائج

1-مناقشةنتيجة الفرضية الأولى:

و التي تنص:" يتميز تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران بالأفكار اللاعقلانية"

دلت نتيجة اختبار هذه الفرضية على تميز تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران بالأفكار اللاعقلانية.

و تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها:دراسة (عثماني، 2015) و التي أجريت في نفس الولاية و التي أظهرت نتائجها، انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين.

ففي دراسة (بني خالد،2015) هدفت لمعرفة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية.

و دراسة سليمان الريحاني (1987) التي هدفت إلى التعرف على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الأردنيين و الأمريكيين في التفكير اللاعقلاني، و توصلت الدراسة إلى أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر و يتميز بها طلاب المجتمعين ، و أن الأردنيين أكثر لا عقلانية من الأمريكيين. (روبي،6:2014)

و في نفس السياق دراسة (أبو شعر،2007) من أهم نتائجها أن الأفكار اللاعقلانية لطلبة جامعة الأزهر أكثر من طلبة جامعة غزة.

و بالتالي للثقافة أثر ذو دلالة إحصائية على الأفكار اللاعقلانية.

الأفكار السلبية الذاتية " تلك التغيرات والتصورات السلبية حول الذات التي تطرأ على تفكير الفرد بشكل متكرر وتلقائي"(مقدم،1994)

2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

التي تنص: "يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران".

دلت نتيجة اختبار هذه الفرضية على وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بدينة وهران لصالح الذكور.

و هذا ما أكدته دراسة (نعيسة،2015)و توصلت نتائجها إلى وجود فرق دال إحصائيا في السلوكات الفوضوية الأكثر شيوعا لدى الذكور.

كما هدفت دراسة (فراج، 2005) و دراسة(بوشلاق،2006) و دراسة (صرايرة،2006)وكانت نتائجها ارتفاع مستوى السلوك العدواني العام بين المراهقين و المراهقات لصالح الذكور.

3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

التي تنص: "يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث قي الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

دلت نتاج هذه الفرضية على و جود فرق بين الذكور و الإناث في الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

و هذا ما أكدته دراسة (صابر،1434) أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين الجنسين في بعض الأفكار اللاعقلانية، حيث أوضحت نتائجها أن الذكور أكثر ميلا للاستنتاجات و الأفكار السلبية.

ففي دراسة (بني خالد،2015) بعد إجراء التحليلات الإحصائية توصلت إلى أن الأفكار اللاعقلانية تعزى لصالح الذكور.

بالإضافة إلى دراسة (أبو شعر، 2007) من أهم النتائج التي توصلت إليها أن الذكور لديهم أفكار لاعقلانية أكثر من الإناث.

4- مناقشة نتيجة الفرضية العامة:

التي تنص الفرضية على أنه: "توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بدينة وهران."

و دلت نتائج الفرضية العامة على و جود علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

يمكن تفسير النتيجة المتحصل عليها باعتبار أن المدرسة واقع التلميذ،فيها يؤثر و يتأثر،فعليه أن يتقبل مشكلاتها و يرضى بها لتؤثر فيه إيجابيا.

و هنا يأتي دور التفكير العقلاني الذي يتوسط وقوع الأحداث، الذي من الممكن أن يساهم في حل المشكلات.

يرى "إليس" أن ما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعاليا، فانفعالات الفرد يمكن أن تكون فكرا، حيث أن العنصر الأساسي في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي. فما يتولد للفرد داخليا من أفكار حول موضوع معين هو الذي يكون معبرا لانفعالاته حول ذات الموضوع.

(Ellis ,2004 :70)

ففي دراسة (ممادي،2007) هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتعديل السلوك الصفي للتلاميذ، من بين الأساليب التي تم التوصل إليها حدد أسلوبان و هما أساليب تتميز بالمرونة، و أساليب تتميز بالتشدد.

بالإضافة إلى دراسة (نعيسة،2015) التي ذكرت الأساليب الأكثر استخداما للتقليل من الفوضى، فأظهرت النتائج أسلوب التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه.

و في دراسة أخرى ل(تامن، 2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر أساليب الانضباط الصفي استخداما للحد من المشكلات الصفية، فقد أشارت النتائج الدراسية إلى أن الأسلوب الوقائي هو الأكثر استخداما للحد من المشكلات الصفية.

خلاصة عامة:

توصلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالة إلى:

1- توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار اللاعقلانية و السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

2-يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث في السلوكات الفوضوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

3-يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور و الإناث قي الأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران لصالح الذكور.

4-يوجد علاقة إرتباطية موجبة بين الأفكار اللاعقلانية و السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مؤسستين بمدينة وهران.

المساهمة العلمية و مقترحاتها :

ـ من خلال النتائج المتحصل عليها والتفسيرات التي قدمت لها فهذا البحث المتواضع يجني أهميته في كونه نواة لدراسات أخرى في الميدان التربوي والتعليمي وخاصة في مرحلة المراهقة ليؤكد على توفير البعد التوجيهي والإرشادي والتربوي لكونها مرحلة انتقالية لمرحلة الرشد وحرصه على تحقيق التفكير العقلاني من خلال المناهج والأنشطة لتعمل على تعزيز السلوكات السوية في نفوس الناشئة وتقصي الممارسات السلوكية الفوضوية.

-عقد أيام دراسية و ندوات لتوعية التلاميذ و الطلبة المراهقين في التعليم الثانوي حول الأفكار اللاعقلانية و مخاطرها و حول السلوكات الفوضوية و كيفية تقصيها و يكون ذلك بالإرشاد و الوقاية و العلاج.

المراجع

قائمة المراجع:

-القرآن الكريم.

-الخوالده،سالم عبد العزيز(2006): ***أثر استراتيجي دورة التعلم على التحصيل والتفكير العلمي***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 7، العدد 2، جامعة البحرين.

- أبو حطب، فؤاد.سيف الدين، محمد (1984):***معجم علم النفس و التربية***، مجمع اللغة العربية جمهورية مصر العربية.

- (د ن):***إدارة الصف***، الوحدة الثامنة عشر.

- أسعد (2006): ***معجم الموسوعي في علم النفس***، ج 6- الجمهورية العربية السورية - دمشق.

- التركي، جمال (2007):**المعجم العربي للعلوم النفسية العربية**، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.

- الزايدي، مسفرين عواض (1434): ***واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديري ومرشدي المرحلة الابتدائية*** .رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- السبيعي، هدى تركي (2003): ***أثر البيئة الفيزيقية للصف في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة***، مجلة العلوم التربية والنفسية، المجلد 4، العدد 2، جامعة الأردن.

- الشربيني، لطفي(د ن): ***معجم مصطلحات الطب النفسي***، مركز تعريب العلوم الصحية.

- الصارمي، عبد الله بن محمد (2004): ***القدرة على الاستيعاب القرائي وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتخصص و النوع لدى طلاب الصف الثاني الثانوي***، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 5 ،العدد 4 ، جامعة البحرين.

- الصباطي، إبراهيم سالم(2004): ***أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 3، جامعة البحرين.

- الصميلي، حسن بن إدريس عبده(1430):***فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي***، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الضلاعين، أنس صالح (2015): ***برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى ذوي صعوبات التعلم***، مجلة العلوم التربوية، العدد 2 ،ج 2، الأردن.

- العشيشي، أمال(2012): ***أهم مشكلات الإدارة الصفية***،رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

-العمايرة، محمد حسن (2001): ***المشكلات الصفية مظاهرها أسبابها علاجها***،ط1، ميسرة للطباعة و النشر، الأردن.

- العنزي، خالد بن حميدي(2010): ***إدراك القبول الرفض الوالدي و قلق المستقبل***، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الكعبي، عواطف علي (2002): ***أساليب إدارة الصف***، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد 3 ،العدد 2، جامعة البحرين.

- الكندري، جاسم يوسف(2002):***إعداد المعلم الواقع والمأمول***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3 العدد 3 - جامعة البحرين.

- المغربل، محمد بشار (2010): ***الأفكار اللاعقلانية و علاقتها بالأمن النفسي***،رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

- المقيد،عارف مطر(2009) : ***مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية وسبل التغلب عليها***، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

- الوهر، محمود طاهر (2004): ***أثر برنامج ميول التأهيل التربوي في تنمية التفكير التدريسي***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 2، جامعة البحرين.

- أنجشايري،حفيظة(2015): ***الاضطرابات السلوكية الانفعالية وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية***، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، الجزائر.

- أوشايت.و(د ن): ***مصطلحات الشخصية***، جامعة وهران، الجزائر.

- بركات ،زياد(2008): ***فعالية أسلوب "لعبة السلوك الجيد" في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي***، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- بركات، زياد (2009): ***مظاهر السلوك السلبي من وجهة نظر المعلمين و أساليب مواجهتهم لها***، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

- بركات، زياد (2014): ***علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني تبعا لمتغير النوع الاجتماعي*** ،دراسات العلوم التربوية، المجلد41 ،العدد 1 ،جامعة فلسطين.

- بطوش، آمنة(2007): ***درجة انتشار المشكلات السلوكية من وجهة نظر المعلمين***، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة. المملكة العربية السعودية.

- بغورة، نور الدين (2014): الأفكار اللاعقلانية و علاقتها باستخدام الحوار في الوسط الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

- بني خالد (2015): ***الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية و علاقتها ببعض المتغيرات***، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس، المجلد13 العدد 2 ،جامعة الأردن.

- تامن، دليلة(2015): ***أساليب انضباط الصفي المستخدمة للحد من المشكلات الصفية***، رسالة ماستر، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

- تنيره، كمال حسن مصطفى (2010): ***أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاجها في ضوء معايير التربية الإسلامية***، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

- جديدي، زليخة (2015): التفكير العقلاني و اللاعقلاني، مقال، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.

- حمدان، محمد زياد(1989): ***التعليم الصفي تحفيزه و إدارته***،ط1،دار النشر توهامة، المملكة العربية السعودية.

- داهم، فوزية (2015): جودة الحياة و علاقتها بالأفكار اللاعقلانية، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر.

- روبي، محمد (2014): ***فاعلية برنامج علاجي قائم على تعديل الأفكار اللاعقلانية في خفض زملة التعب العصبي***، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية، العدد 9 ،جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر.

- سعدون، فرح (د ن): ***المشكلات الصفية و أساليب التعامل معها***.

- سكران، ماهر عبد الرزاق(د ن): ***سلوك الإخلال بالنظام المدرسي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي***، مؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية.

ـ شريف، نادية: ***مشروع معجم المصطلحات التربوية لمرحلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال***، جامعة محمد الخامس ،المغرب.

- صابر،ممدوح (1430): ***الأفكار اللاعقلانية كإحدى إشكالات الأمن الفكري المؤشرة باضطراب الشخصية***، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- عبد الغفار، غادة(2007): ***الأفكار اللاعقلانية المنبئة باضطراب الاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة***، مجلة دراسات نفسية، المجلد17، العدد 3 ،جامعة بني سويف، مصر.

- عبدي، سميرة(2011): ***الضغط المدرسي و علاقته بسلوكات العنف و التحصيل الدراسي لدى المراهق***، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

- عثماني ،فاطمة الزهراء(2015): ***الأفكار اللاعقلانية و علاقتها بكل من الرضا عن الحياة و قلق المستقبل***، رسالة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر.

ـ عكسة، حليمة(2015): ***تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بكل من الشعور بالأمن النفسي و الانتماء المدرسي لديه***، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر ،باتنة، الجزائر.

ـ غوازي، محمد دبيان (2002): ***تصميم برمجية تعليمية ودراسة آثارها***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 4، جامعة البحرين.

- قشطولي، سليمة (2011): ***المشاغبة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي أسبابها و أساليب علاجها***، رسالة الأستاذ التعليم الثانوي، المدرسة العليا للأساتذة القبة، الجزائر.

ـ لوري، علي عبد الرحمن (2006): ***دراسة مقارنة بين أثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية***، مجلة علوم التربوية والنفسية، المجلد 7 ،العدد 1، جامعة الأردن.

- محمود، كاظم محمد.سهيل، أحسن أحمد(د ن): ***فاعلية الذات و علاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة***، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ـ محمود، كاظم محمود(د ن) : ***فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلب المرحلة المتوسطة***، المجلة التربوية، جامعة الأردن.

- معمرية، بشير(2013): ***سيكولوجية التدين***، أبحاث و مقالات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

- مقدم، عبد الحفيظ(1994):***علاقة القيم الفردية والتنظيمية وتفاعلها مع الاتجاهات والسلوك***، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت.

- ممادي، شوقي(2007):***أساليب تعديل السلوك الصفي لدى معلمي مدينة ورقلة***، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

- موسى، دعاء سليمان (2010): ***كيف نحد من السلوك الفوضوي أثناء الأداء.***

- موسى، منال حسن علي (2003): ***المشكلات التي تواجه العمليات التربوية***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4 ، العدد 3 ، جامعة البحرين.

- نعيسة، رغداء (2015): ***السلوك الفوضوي و علاقته بمستوى الانتماء الأسري***، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس ،المجلد13 العدد 3 جامعة الأردن.

- وداد، عبد السميع إسماعيل (2003): ***التصورات المستقبلية لموجهات ومعلمات العلوم***، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4، العدد 1، جامعة البحرين.

المراجع الأجنبية:

Promethues books, - Ellis(2004), Rational Emotive behavious therapy, London.

- Donald f.(1964), la psychologie des intéretesparis, Universitaire de France.

المواقع الالكترونية:

- رابط المجلة التربوية الدولية المتخصصة.

https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/issue/view/418

https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/issue/archive

http://www.asrare.net/

http://journalsta.wixsite.com/arab-journal-statis/giving

http://www.igli5.com/2015/12/blog-post_82.html

http://journals.ju.edu.jo/JJSS/issue/archive

http://journals.ju.edu.jo/DirasatHum/issue/archive

http://www.iasj.net/iasj?func=issues&jId=24&uiLanguage=ar

https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/Sector/SectorPage.aspx?ID=24&PageId=980

http://www.iasj.net/iasj?func=browse&uiLanguage=ar

http://www.pdfsearchengine.org/

http://www.iijoe.org/index.php/en/home/61-the-i

الملاحق

ملحق رقم (01) قائمة المحكمين للمقياسين

الأسماء	الوظيفة	المؤسسة
رريب الله محمد	أستاذ	جامعة وهران 2
ماحي ابراهيم	أستاذ	جامعة وهران 2
بلقوميدي عباس	أستاذ	جامعة وهران 2
قلاوزي خير الدين	مدير	ثانوية عبد القادر الياجوري
دوكلخة محمد	مدير	ثانوية بلمحرز الوهراني
فلة شريفة	مستشارة التوجيه	ثانوية عبد القادر الياجوري

ملحق رقم(02) لاختبار الأفكار اللاعقلانية في صورته الأولية

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	لا أتردد أبدا في التضحية برغباتي في سبيل إرضاء الآخرين		
2	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال		
3	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلا من عقابهم و لومهم		
4	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع		
5	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه		
6	يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث و المخاطر		
7	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها		
8	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين و معتمدا عليهم		
9	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر و المستقبل		
10	يجب أن يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة		
11	أعتقد أن هناك حل وحيد لكل مشكلة لابد من الوصول إليه		
12	إن الشخص الذي لا يكون جديا و رسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم		
13	أعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة		
14	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين		
15	أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى و إن لم تتصف بالسعادة		
16	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب		
17	أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد		
18	أؤمن بأن أفكار الفرد و فلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة		
19	أؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه		
20	أعتقد أن السعادة تكمن في عدم تحمل المسؤولية و مواجهة الصعوبات		
21	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها		
22	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى و إن حاول ذلك		
23	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد		

	غيره ممن يعانون الشقاء		
24	أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي أعتبره حلا وحيدا لما تواجهه من مشكلات		
25	يفقد الفرد هيبته و احترام الناس له إذا أكثر من المرح و المزاح		
26	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما		
27	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك		
28	أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة لي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف		
29	بعض الناس مجبولون على الشر و من الواجب الابتعاد عنهم و احتقارهم		
30	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره		
31	أؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس و تعاستهم		
32	يجب أن يكون الشخص حذرا من إمكانية حدوث المخاطر		
33	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها و الابتعاد عنها		
34	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني		
35	أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي		
36	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين و تحرمني من الشعور بالسعادة		
37	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات		
38	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة و المزاح يقلل من احترام الناس له		
39	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة		
40	أفضل التمسك بأفكاري و رغباتي الشخصية حتى و إن كانت سببا في رفض الآخرين لي		
41	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته		
42	لا أتردد في لوم و عقاب من يؤذي الآخرين و يسيء إليهم		

43	أؤمن بأن ما كل ما يتمناه الفرد يدركه		
44	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته		
45	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث و الكوارث		
46	يسرني أن أواجه بعض المصاعب و المسؤوليات التي تشعرني بالتحدي		
47	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي		
48	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير		
49	من غير الحق أن يسعد الشخص و هو يرى غيره يتعذب		
50	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته و أن يقبل بما هو عملي و ممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلا مثاليا		
51	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بالرسمية و الجدية		
52	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة		

ملحق رقم (03) اختبار الأفكار اللاعقلانية في صورته النهائية

الجنس:

ذكر ....

أنثى ....

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	لا أتردد أبدا بالتضحية برغباتي في سبيل إرضاء الآخرين		
2	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال		
3	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلا من عقابهم أو لومهم		
4	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع		
5	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه		
6	يجب ألا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث و المخاطر		
7	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها		
8	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين و معتمدا عليهم		
9	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر و المستقبل		
10	يجب ألا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة		
11	أعتقد أن هناك حل وحيد لكل مشكلة لابد من الوصول إليه		
12	إن الشخص الذي لا يكون جديا و رسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم		
13	أعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة		
14	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين		
15	أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى و إن لم تتصف بالسعادة		
16	أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب		
17	أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد		
18	أؤمن بأن أفكار الفرد و فلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة		
19	أؤمن بأن الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه		

20	أعتقد أن السعادة تكمن في عدم تحمل المسؤولية و مواجهة الصعوبات		
21	أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها		
22	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى و إن حاول ذلك		
23	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء		
24	أشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي أعتبره حلا وحيدا لما تواجهه من مشكلات		
25	يفقد الفرد هيبته و احترام الناس له إذا أكثر من المرح و المزاح		
26	إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما		
27	أؤمن بأن رضا جميع الناس غاية لا تدرك		
28	أشعر بأن لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة لي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف		
29	بعض الناس مجبولون على الشر و من الواجب الابتعاد عنهم و احتقارهم		
30	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره		
31	أؤمن بأن الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس و تعاستهم		
32	يجب أن يكون الشخص حذرا من إمكانية حدوث المخاطر		
33	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلا من تجنبها و الابتعاد عنها		
34	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني		
35	أرفض أن أكون خاضعا لتأثير الماضي		
36	غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين و تحرمني من الشعور بالسعادة		
37	من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات		
38	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة و المزاح يقلل من احترام الناس له		
39	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة		

40	أفضل التمسك بأفكاري و رغباتي الشخصية حتى و إن كانت سببا في رفض الآخرين لي		
41	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته		
42	لا أتردد في لوم و عقاب من يؤذي الآخرين و يسيء إليهم		
43	أؤمن بأن ما كل ما يتمناه الفرد يدركه		
44	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته		
45	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث و الكوارث		
46	يسرني أن أواجه بعض المصاعب و المسؤوليات التي تشعرني بالتحدي		
47	أشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسؤولياتي		
48	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير		
49	من غير الحق أن يسعد الشخص و هو يرى غيره يتعذب		
50	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته و أن يقبل بما هو عملي و ممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلا مثاليا		
51	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلا من أن يقيد نفسه بالرسمية و الجدية		
52	من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة		

ملحق رقم (04) لمقياس السلوك الفوضوي في صورته الأولية

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أرفض قبول النقد و التوجيه من المعلمين			
2	أتعمد على إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة			
3	أقوم باستخدام التهديد مع زملائي			
4	استخدم ألفاظ نابية مع زملائي			
5	أقوم بالكتابة على الطاولات المدرسية			
6	أتعمد على إساءة استخدام أجهزة الحاسوب الآلي			
7	أرفض التقيد بالأنظمة و التعليمات المدرسية			
8	أجلب بعض الأشياء الممنوعة إلى المدرسة			
9	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للأستاذ			
10	أسعى إلى إضاعة وقت الحصة			
11	أتعمد التأخر في الفترة الصباحية			
12	أقوم بتحطيم الأشياء عندما أغضب			
13	عندما يستفزني أحد أرد عليه بعنف			
14	أترك حنفيات المياه مفتوحة بعد الاستخدام			
15	أتعمد إلى تحريك الطاولات و الكراسي لإتلافها			
16	أتعمد التأخر عن الدرس حتى يدخل الأستاذ			
17	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الحصة			
18	أقوم بالانتقام ممن يسيء إلي			
19	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية			
20	أقوم بالعبث بأبواب القسم و النوافذ			
21	ألجأ إلى الهروب من المدرسة			
22	اشغل نفسي باستعمال الهاتف			
23	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الحصة			
24	أقوم بمخالفة آراء زملائي			
25	أسيطر على الطلاب ضعاف البنية الجسدية			
26	أقوم بدفع الطلاب عند الدخول إلى القسم			
27	أقوم بمشاجرة زملائي			
28	أقوم بالعبث بمصابيح الإنارة و مفاتيحها			
29	أتعمد إلى إتلاف أجهزة التكييف و المراوح			

30	أقوم بكتابة تعهدات نتيجة مخالفاتي المتكررة			
31	أقوم بتحدي إدارة المدرسة			
32	أقوم بالأكل أو الشرب أثناء الحصة			
33	أكثر من الشكوى للأستاذ دون سبب واضح			
34	أشارك في المضاربات التي تحدث خارج المدرسة			
35	إذا اعتدى علي شخص أرد بأقوى من اعتدائه			
36	أتعمد إلى إتلاف أجهزة المخبر أثناء إجراء التجارب			
37	أقوم بالغش في الامتحانات			
38	أقوم برمي علب المياه و العصير داخل القسم أو في ساحة المدرسة			
39	أقوم بالتدخين في المدرسة			
40	استخدم الركل لمقاومة الآخرين			

ملحق رقم (05) مقياس السلوكات الفوضوية في صورته النهائية

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أرفض النقد و التوجيه من المعلمين			
2	أتعمد إصدار بعض الأصوات الغريبة أثناء الحصة			
3	استخدام التهديد مع زملائي			
4	استخدم ألفاظا نابية مع زملائي			
5	أقوم بالكتابة على الطاولات المدرسية			
6	أتعمد إساءة استخدام أجهزة الحاسوب			
7	أرفض التقيد بالأنظمة و التعليمات المدرسية			
8	أتعمد توجيه أسئلة خارج موضوع الدرس للأستاذ			
9	أسعى إلى إضاعة وقت الحصة			
10	أتعمد التأخر في الفترة الصباحية			
11	أحطم الأشياء عندما أغضب			
12	عندما يستفزني أحد أرد عليه بعنف			
13	أترك حنفيات المياه مفتوحة بعد الاستخدام في المدرسة			
14	أتعمد إلى تحريك الطاولات و الكراسي لإتلافها			
15	أتعمد التأخر عن الدرس حتى يدخل الأستاذ			
16	أقوم بحل الواجبات المنزلية أثناء الحصة			
17	أقوم بالانتقام ممن يسيء إلي			
18	أقوم بإتلاف الوسائل التعليمية			
19	أقوم بالعبث بأبواب القسم و النوافذ			
20	ألجأ إلى الهروب من المدرسة			
21	اشغل نفسي باستعمال الهاتف			
22	أقوم بمقاطعة الأستاذ أثناء الحصة			
23	خالف آراء زملائي			
24	أسيطر على الطلاب ضعاف البنية الجسدية			
25	أدفع الطلاب عند الدخول إلى القسم			

26	أتشاجر مع زملائي			
27	أقوم بالعبث بمصابيح الإنارة و مفاتيحها			
28	أقوم بكتابة تعهدات نتيجة مخالفاتي المتكررة			
29	أقوم بتحدي إدارة المدرسة			
30	أقوم بالأكل أو الشرب أثناء الحصة			
31	أكثر من الشكوى للأستاذ دون سبب واضح			
32	أشارك في المشادات التي تحدث خارج المدرسة			
33	إذا اعتدى علي شخص أرد بأقوى من اعتدائه			
34	أتعمد إتلاف أجهزة المختبرات أثناء إجراء التجارب			
35	أقوم بالغش في الامتحانات			
36	أقوم برمي علب المياه و العصير داخل القسم أو في ساحة المدرسة			
37	استخدم الركل لمقاومة الآخرين			