التوافق النفسي وعلاقته بأساليب معالجة المعلومات لدى طالبات المرحلة الاعدادية

م.م علي عباس شنان الزاملي /ماجستير قياس وتقويم
م.م لمى كاظم فياض الجعيفري/ماجستير علم النفس التربوي

١٤٣٣ هـ ٢٠١٥

مشكلة البحث :

أن حياة الإنسان المعاصرة بما ينطوي تحتها من متغيرات على مستوى الطموح والرغبات، ومن تعقد لأسباب المعيشة فيها والذي ينعكس على الحاجات والمتطلبات الإنسانية الأخذة بالتعقيد شيئاً فشيئاً، والتي تؤدي لافتقار الإنسان إلى حالة استقرار التوافق النفسي والذي ينعكس سلباً على شعوره بالأمان والاطمئنان، الأمر الذي يكون بالنتيجة حافزاً يدفع المؤسسات التربوية ذات العلاقة بالبحث والتقصي في هذه المتغيرات من أجل مساعدة الفرد للوصول إلى حالة من التكيف والتوافق مع الوضع الجديد.

إذ أن الانفجار المعرفي وثورة المعلومات التي اجتاحت العالم مع مطلع القرن الحادي والعشرين لم تجعل للتخمين نصيباً كبيراً من النجاح والتقدم وأصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن تتسلح به الطلبات هو سلاح المعرفة الصحيحة وتزويدهم ببناءات معرفية متمايزة وقوية وواضحة ومنتظمة لكي يستطيعوا مواجهة ثورة المعرفة وبخاصة التكنولوجية منها، ويكمن النجاح في بناء الطلبة معرفياً وبناء عقولهم على نحو سليم في تمهيد الطريق لهم بإستراتيجيات وأساليب لمعالجة المعلومات للحصول على السليمة منها في أقل وقت وبأقصر الطرق وتكمن واحدة من أسباب القصور في التعليم هي تدني القدرة على معالجة المعلومات لدى الطالبات وهذا يجعلهم لا يستثمرون عقولهم على نحو سليم عند القراءة والمذاكرة وهذه المشكلة تكاد تكون عامة وتبدو واضحة لدى الكثير منهم، وتشير العديد من الطالبات إلى أنهن غير قادرات على استرجاع المادة الدراسية التي كانوا قد قرؤها في اللحظات القليلة التي تسبق طلب المعلومة ويرجعون ذلك إلى الضغوط النفسية الناتجة عن الأساليب الخاطئة أو السيئة في كيفية تسلم المعلومات ومعالجتها وكيفية استرجاعها. وتأسيساً لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي هو ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية وأساليب معالجة المعلومات لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

أهمية البحث :

إذا كان للأرض كنوزها وذهبها وإذا كان للسماء نجومها، فأن للبشرية أبناءها المبدعين الذين يعدون ثروة الأمة الحقيقية التي ما بعدها ثروة، والأمم بكافة ألوانها ولغاتها مدينة لهؤلاء سواء أكانوا أحياء أو أمواتاً فلا حضارة ولا تقدم ولا رقي بدون انجازاتهم وإبداعاتهم فهو الاستثمار الحقيقي للأمة ورأس مالها (الزغول، ٢٠٠٩ : ٧) .

فالتوافق النفسي يعد من بين المتغيرات التي لها تأثير على العلاقات الاجتماعية، فالتوافق النفسي هو قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية سوية مع من يعيش معه من الناس، علاقات لا تتصف بالصراع أو الشعور بالاضطهاد دون أن يشعر الفرد بحاجة ملحة إلى السيطرة أو العدوان على من يقترب منه (أبو النيل، ١٩٨٥ : ١٥٣) .

وقد حدد (مغاريوس) سمات الشخصية المتوافقة بتقبل الفرد لحدود إمكاناته وأتصافه بعلاقات اجتماعية جيدة، والإقبال على الحياة بوجه عام وقدرته على مواجهة الاحباطات اليومية، وأتساع أفق الحياة النفسية واتصافه بثبوت اتجاهاته وتحمل الفرد مسؤولية أفعاله وقراراته، واتصافه بالاتزان الانفعالي (مغاريوس،

١٩٧٤ : ٧٩) . ويكون الفرد على بصيرة بذاته ويدرك من خلالها إمكاناته واستعداداته بطريقة موضوعية، ويكون أقدر على تبني مستويات موضوعية للطموح وعلى تحقيقها، ويعترف بقوته وضعفه وإيجابياته وسلبياته وأخطائه (منصور، ١٩٨٢ : ٨٥)، ومن المميزات الأخرى لتحقيق التوافق النفسي هو الشعور بالسعادة مع الآخرين وتحقيق الذات واستغلال القدرات في مواجهة مطالب الحياة والتكامل النفسي والعيش بسلام وأمان (زهران، ١٩٧٧ : ١٣-١٤).

ويكون التوافق أسلوباً إذ يصفه (الرفاعي)، بأنه مجموعة ردود افعال التي بها يعدل الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليجيب على شروط محيطة محدودة أو على خبرة جديدة (الرفاعي، ١٩٧١ : ٢٨) .

أن الأفراد يواجهون في حياتهم مشكلات تدفعهم إلى البحث عن التوافق في حياتهم، فلابد للطالبة التي تلتحق بالمرحلة المتوسطة من أن تتوافق مع حياتها الجديدة، فالتوافق عبارة عن تفاعل بين سلوك الفرد والظروف البيئية بما في ذلك الظروف التي تنبعث من داخل الفرد (جابر، ١٩٦٧ : ١٠٣) .إذ أن كل منهما يؤثر في الآخر ويفرض عليه مطالبه (جابر والشعبيني، ١٩٦٢ : ٢٢٩)، وبما أن الإنسان في عملية تفاعل مستمر مع بيئته المادية والاجتماعية، وهذا التفاعل عملية ديناميكية، فعمليات التوافق عمليات مستمرة، وتوازن الإنسان دائماً في حالة تذبذب بين الاتزان وعدمه ويختلف الأفراد بأساليبهم التي يتبعونها لإشباع حاجاتهم للاحتفاظ في التوازن والتوافق ويطلق على التوافق سليم أو غير سليم تبعاً لمدى نجاح هذه الأساليب المتبعة من قبل الأفراد، فهذه الأساليب مستمدة من المجتمع والثقافة وتتعلم عن طريق التنشئة الاجتماعية (جلال، ١٩٧٠ : ١٠٠) . فعملية التوافق تستند على التنشئة الاجتماعية إذ يشير (روتر) إلى أن معيار المسايرة للتوافق هو أن الإنسان ينبغي أن يقبل قيم ثقافته وأنه يصبح سيء التوافق عندما يفشل في تقبل أعراف المجتمع وأهدافه ومعتقداته. (روتر، ١٩٨٤ : ١٧).

وعليه من مؤشرات التوافق : النظرة الواقعية للحياة ، مستوى طموح الفرد جيد، توافر مجموعة من سمات الشخصية الإنسانية، الإحساس بإشباع الحاجات النفسية.

وقد جاءت في توصيات المؤتمر الفكري الرابع للتربويين العرب عام ١٩٨٧، ضرورة العناية بتنمية شخصية الإنسان العربي من جميع جوانبها المعرفية والوجدانية والروحية (داود والعبيدي، ١٩٩٠ : ٢٧٦-٢٨٠).

أن معرفتنا لعادات التلاميذ الدراسية والأساليب المستخدمة في معالجة المعلومات يساعد على فهم الصعوبات الأكاديمية التي يواجهها بعضهم كما يوفر الأسس الموضوعية التي تكفل التغلب على هذه الصعوبات أو التخفيف منها، فضلاً عن أن رصد الواقع السيكولوجي والتعليمي لطلابنا هو إضافة لرصيدنا المعرفي، وهم رجال المستقبل وبناة المجتمع، فعلماء النفس المعرفيون يعطون أهتماماً خاصاً بالعمليات العقلية المعرفية بربط التعلم بأسس ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات وأثر الفرد وتحكمه بمعالجة المعلومات (الزيات، ١٩٩٥ : ٢١٥) .إذ ترتبط معالجة المعلومات لدى الأفراد المتعلمين ارتباطاً واضحاً بالفروق الفردية لديهم وذلك في اختلافهم في قدرات الفهم والحفظ والتطبيق والخزن والتحويل واستخدام المعلومات واستدعائها

عند الحاجة الأمر الذي يجعل المتعلمين يختلفون في المستويات ويتفاوتون في مديات أساليب المعالجة في المواقف المختلفة فيصبح لهذه المستويات قيمة تنبؤية عالية بالتفوق الدراسي والتحصيل الدراسي الجيد أو الأنجاز الدراسي الكفء (Kriby, 1984 : 8-9) .

وتأتي أهمية معالجة المعلومات ومستويات المعالجة من كونها من أنواع التعليم الذي له علاقة بالفرد المتعلم نفسه في توجيهه ودفعه نحو التعليم والتحصيل ذاتياً بالاستفادة من مخزونه المعرفي وتوظيف خبراته السابقة في مواقف التعلم الحالية، وبمعنى آخر أن المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات المطلوب من الطالب تعلمها واكتسابها ليست مقدمة له بصورتها المعهود والبسيطة وإنما يقوم هو بنفسه بتنظيم هذه المعلومات وإضفاء نوع من البناء عليها لدراستها واستيعابها تبعاً لكفايته في سرعة فهم ما يمكن فهمه واستيعابه في ضوء قدراته الخاصة إذ أنها تجعل الفرد المتعلم (الطالب) يتفاعل مع الموقف التعليمي بطريقة إيجابية (الشريف، ١٩٨٢ : ١٢٠-١٢١) .

ويشير ميسك (Messick) إلى أن هناك أساليب كثيرة في معالجة المعلومات تميز الأفراد بعضهم عن بعض، فهو يراها طرائق مميزة أو أساليب يمارسها الأفراد لمعالجة المعلومات وتناولها مع الأخذ بنظر الاعتبار أنها ليست عادات يسيرة على وفق مفهوم عملية التعلم التي تخضع لمبادئ الاكتساب والانطفاء وقواعدها وأنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة من دون أخرى ولكنها أساليب أداء ثابتة نسبياً لدى الأفراد وأنها بمثابة فروق فردية بينهم في طرائق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين المعلومات ومعالجتها وترجع أهمية امتلاك المتعلم أساليب جيدة في تعامله مع المواد الدراسية إلى أنها تنمي قدرات التقصي والبحث والتفكير المنظم والعميق لديه وتطورها وخزن وحفظ ما له علاقة بالمادة المتعلمة، ولذا تتكون لديه عادات فكرية ودراسية سليمة تعزز عوامل الثقة بالنفس وتقلل من عوامل الإحباط والخوف عند تعامله مع المواد الدراسية الجديدة

وتشير الكثير من الدراسات إلى أن عملية الإدراك المعرفي والحسي وقوة الانتباه واستمراره والأساليب التي يوظفها المتعلم لتسهيل مهمة اكتساب معرفته ومهاراته وتطورها تتأثر بشكل كبير بالحالة الانفعالية والنفسية للمتعلم وإشباع حاجاته، إذ لا يستطيع الشخص المحبط والذي يعاني من سوء توافق أن يفكر بصورة منطقية أو يركز انتباهه بشكل دقيق لاسيما أن معظم تفكيره مشغول بتخفيف الضغوط التي تعيق إشباع حاجاته، ويؤكد ماسلو (Maslo) إلى أن إحباط الحاجات وزيادة توترها يؤدي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة. (السامرائي، ١٩٩٤ : ٢٧- ٢٨) .

وتزداد أهمية التوافق النفسي في المرحلة المتوسطة التي تعد كذلك مرحلة مراهقة تمر بها الطالبات بتغيرات جسمية وانفعالية ووجدانية مما يتوجب فهم متطلبات هذه المرحلة وإشباع حاجاتها النفسية والاجتماعية في البيت والمدرسة (الطائي، ٢٠٠٨ : ٦) .

أن مرحلة الدراسة الاعدادية تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي لدى الطلبة بكل جوانبه فهي محصلة أو دالة تأثيرات ومتغيرات تربوية واقتصادية واجتماعية وفكرية يعيشها الطالب أثناء حياته، إنها

متغيرات تسهم في تشكيل عالم الطالب وفرديته وأسلوب حياته مستجيباً لأي تغيير أو تبديل في تنبيهات البيئة المؤثرة فيه (الأزيرجاوي، ١٩٩٤ : ٢١) .

ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي :

١. أهمية المرحلة الإعدادية كونها تمثل نقطة تحول في حياة الطالبة والانتقال إلى مرحلة جديدة، وبالامكان استعمال مقياس التوافق النفسي الذي تم بنائه في البحث الحالي للكشف عن مدى التوافق النفسي وعدم التوافق النفسي للطالبات.

٢. أهمية الربط بين ما تتعرض له الطالبة من ظروف ومتغيرات واختيارهن للأسلوب الصحيح في معالجتها للمعلومات .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي معرفة الأتي:

١. التوافق النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

٢. أساليب معالجة المعلومات لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

٣. مدى إسهام أساليب معالجة المعلومات في التباين الكلي للتوافق النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة الإعدادية في محافظة واسط للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.

تحديد المصطلحات :

أولاً. التوافق النفسي :

عرفها فهمي، ١٩٦٢ :

أن يكون الفرد راضٍ عن نفسه غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها أو غير واثق منها، كما تتسم حياة الفرد النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر القلق والضيق في إثراء الذات (فهمي، ١٩٦٢ : ١٩).

أما كارول Carrol 1966 فقد عرفها :

توافق الفرد مع نفسه، رضاه عنها وعن ماضيها وحاضرها ومستقبلها وتقبله لقدراتها وصفاتها وحاجاتها وطموحاتها وسعيه إلى تنميتها (مرسي، ١٩٨٨ : ٩٠).

وعرفها كود Good 1973 :

بأنها عملية اكتشاف أساليب من السلوك وتبنيها بحيث تكون ملائمة للبيئة والتغيرات فيها (Good, 1973 : 12) .

وعرفها ايزنك Eysenk 1974 :

هي الحالة التي تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة تماماً ويحدث التوافق تغييراً في البيئة وفي الكائن العضوي وذلك عن طريق استجابات ملائمة للموقف (Eysenk, 1974 : 15).

وعرفها الحفني ١٩٧٥ بأنها :

العملية التي يدخل بها الفرد في علاقة متناسقة أو صحيحة مع بيئته مادياً واجتماعياً (الحفني، ١٩٧٥ : ١٤) .

ومن خلال هذه التعاريف يتضح أن التوافق النفسي هو :

- عملية اكتشاف أساليب جديدة من السلوك .
- ينطوي التوافق على تحقيق الرضا لمعظم حاجات الفرد.
- يعتمد على انسجام الفرد مع البيئة المحيطة به .
- يعمل التوافق على حل الصراعات ومواجهة المشكلات.

ويمكن تعريف التوافق النفسي إجرائياً هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات من خلال استجابتهن على فقرات مقياس التوافق النفسي الذي تم بناؤه في البحث الحالي.

ثانياً. أساليب معالجة المعلومات :

عرفها شميك Schmeck, 1983 :

عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ، وأن طرائق المعالجة تتضمن العمق الذي يعالج هذه المعلومات وهي تمتد بين السطحية والعمق (Schmeck, 1983 : 221).

عرفها قطامي ١٩٩٠ :

عملية معرفية وذهنية ناشطة يكون فيها الفرد حيوياً فعالاً (قطامي، ١٩٩٠ : ٦٣٥) .

عرفها البدران ٢٠٠٠ :

عملية انتباه فعال وإدراك عالٍ وتمثيل دقيق لإنتاج عمليات الترميز والخزن والاسترجاع تمتد بين العمق والتوسع بالمعلومات تبعاً لنمط شخصية الفرد ونوع الهدف من التعلم (البدران، ٢٠٠٠ : ١٧).

ويمكن أن نستنتج تعريفاً نظرياً لأساليب معالجة المعلومات هي عملية معرفية عليا، وإعادة الإدراك بما يناسب قدرة الفرد على استيعاب هذه المعلومات.

أما التعريف الإجرائي لأساليب معالجة المعلومات هي الدرجات الكلية الأربعة التي تمثل الأساليب والتي تحصل عليها الطالبات من خلال استجابتهن على فقرات المقياس الذي تم تبنيه في البحث الحالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

التوافق النفسي :

التوافق يمثل عملية Process وحالة State في آن واحد، فهي عملية لأنها تتضمن نوعاً من النشاط الذي تثيره متطلبات أو حاجات معينة يتلائم الكائن الحي عن طريقها مع البيئة المحيطة به، وهو حالة كونه يستخدم في الإشارة إلى النتيجة النهائية لمثل هذه التعديلات والأنشطة التي توصل إليها الكائن الحي (الكردي، ١٩٨٠ : ١١٠-١١٨)، التوافق يعبر عن مفهوم إنساني، وفشل الفرد في انسجامه والتناغم مع ذاته وبيئته الاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها يجعله سيء التوافق وإذا زاد هذا القدر كمياً فسيؤدي بالفرد إلى الاقتراب من المرض النفسي (العصاب) .

وهناك وجهات نظر عديدة لبعض منظري في مدارس علم النفس في التوافق النفسي:

١. مدرسة التحليل النفسي :

فرويد (S. Freud) :

يعتمد التوافق لدى فرويد على الأنا (Ego) فهي تجعل الفرد متوافقاً فالأنا القوية التي تسيطر على الهو (Id) والأنا الأعلى (Super Ego) وتحدث توازن بينهما وبين الواقع. أما الأنا الضعيفة فتضعف إمام الهو فتسيطر على الشخصية فتكون شخصية شهوانية تحاول إشباع غرائزها دون مراعاة الواقع والمثل مما تؤدي بصاحبها إلى الانحراف ومن ثم إلى المرض، وإما أن تسيطر الأنا الأعلى وتجعل الشخصية متشددة بالمثل إلى درجة عدم المرونة وتكون بكبت الرغبات وتؤدي إلى المرض النفسي وسوء التوافق (رمضان، ١٩٧٧ : ٥٧) (عباس، ١٩٨٢ : ٩٠) .

إريك أريكسون Erikson :

يربط أريكسون بين نمو الشخصية وتوافقها ويؤكد بأن الهدف الأساسي من النمو هو التوافق السليم، فالشخصية تمر عبر نموها بأزمات وعلى الفرد أن يجتاز هذه الأزمات وأن نجاحه في اجتياز أزمة في مرحلة ما يؤدي به إلى التوافق ومن ثم مواجهة أزمة أخرى وهكذا إلى أن تنتهي الأزمات التي يواجهها خلال مراحل نموه وإن فشل في اجتيازه أزمة من الأزمات أصيب بسوء التوافق (شلتز، ١٩٨٣ : ٢١٣)، ويرى أريكسون ان التفاعل مستمر بين الإنسان وبيئته (أبو النيل، ١٩٨٥ : ٢٠٠) .

٢. المدرسة السلوكية :

واطسون Watson :

وير واطسون أن الفرق بين الشخصية السوية والشاذة، ما هو إلا فرق بين التكيف والتوافق الشرطي السوي والشاذ (منصور، ١٩٨٢ : ١٤) ويؤكد أيضاً أن هناك علاقة بين الاحباطات والاضطرابات التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة ومشكلات التوافق من المراهقة وما بعدها (حسن، ١٩٧٠ : ٤١) .

دولارد وميللر Dollard and Miller :

السلوك لدى دولارد وميللر متعلم لكنه أكثر تعقيداً فهو تفاعل بين الرغبة والدليل والاستجابة والتعزيز إذ أن نمو الأعراض والميكانزمات (الآيات اللاشعورية) العصابية يرجع إلى تعلم الصراعات اللاشعورية التي تؤدي إلى اكتساب الأنماط اللاتوافقية للسلوك (عباس، ١٩٨٢ : ٣٩) وينشأ العصاب نتيجة أربعة مواقف هي :

١. موقف التغذية والفطام .
٢. موقف ضبط عملية التبول والتبرز.
٣. موقف التدريب على الجنس.
٤. موقف التحكم في انفعال الغضب . (داود والعبيدي، ١٩٩٠ : ٢٠) .

وهذه المواقف الأربعة هي التي تولد أنواعاً من الصراعات تتضح في سلوك الفرد وتؤثر في شخصيته، وهذه الصراعات هي نوع من سوء التوافق الذي يمكن ملاحظته وقياسه وهي استجابة لموقف مثير أو موقف في حياة الفرد.

٣. المدرسة الإنسانية :

ماسلو Maslow :

يؤكد ماسلو أهمية إشباع الحاجات وتجنب إحباطها مبيناً أن حالات سوء التوافق تتولد عن عدم إشباع الحاجات الأساسية، إذ يصبح الفرد مشغول البال على هذا الحرمان لذا فيميل إلى إخضاع أنشطة أخرى لغايته وتظهر أشكال مرضية من هذا السلوك حينما يكون الحرمان حاداً وطويلاً (Linde Smith, 366 : 1968)، ويؤدي عدم إشباع أي حاجة في سلم الحاجات إلى توقف تطور الشخصية عند مستوى تلك الحاجة فضلاً عن حدوث اضطرابات نفسية وسلوكية مختلفة (Betz, 1984 : 204) مما يؤدي إلى عدم إمكانية الفرد من التقدم إلى الهدف النهائي المتمثل بتحقيق الذات. ويرى ماسلو أن الأشخاص غير المتوافقين هم أولئك الذين يشعرون بالتهديد وانعدام الأمن والاحترام الضعيف للذات (صالح، ١٩٨٨ : ١٢٢)، ويرى أيضاً أن عدم إشباع حاجة الحب يعد أحد الأسباب الرئيسية لسوء التوافق (الخامري، ١٩٩٦ : ٦٩) وعرض ماسلو خصائص الأشخاص المتوافقين بتقبلهم لأنفسهم والآخرين والبيئة الطبيعية ويتصفون بالاستقلال الذاتي ويتمركزون حول المشكلات أكثر من أن يتمركزوا حول أنفسهم ويتوحدون مع البشرية جمعاء وأن اتجاهاتهم وقيمهم تتسم بالشمولية (مرسي، ١٩٨٥ : ١٦-١٧) .

كارل روجرز Rogers :

تسمى نظرية روجرز (نظرية الذات أو نظرية العلاج المتمركز حول العميل) لتركيزها على مفهوم الذات الذي يرتبط جوهرياً بالتوافق النفسي السليم،ويعد أي خلل في مفهوم الذات بمثابة علامة لسوء التوافق النفسي (زهران، ١٩٧٧ : ٣٩)، ويحصل الفرد على التوافق عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والحشوية للإنسان أن تصبح ممثلة في مستوى رمزي، وفي علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم

الذات، أما سوء التوافق فينشأ عندما يمنع الفرد عدداً من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي (غنيم، ١٩٧٣ : ٧٦٥) .

ويعتقد روجرز أن الشخصية السليمة (المتوافقة) هي فرد مبدع، يعيش عيشة راضية حتى لو تغيرت ظروف بيئته، ويصاحب هذا الإبداع شعور بالتلقائية ولا يحتاج إلى حالة التنبؤ أو الأمان أو حالة انعدام التوتر فتلك الحالات بغيضة ومحرمة على الشخص متكامل الوظائف النفسية (شلتز، ١٩٨٣ : ٢٧٤) أما الأفراد سيئي التوافق هم الذين يعوزهم التطابق بين مفهومهم لذواتهم وبين خبراتهم، إذ يؤدي عدم التطابق شعور الفرد بأنه مهدد فيندفع بالاستعانة بالآليات الدفاعية التي تتلائم مع تفكيره الذي يتسم بالتزمت والصرامة ومثل هذا الفرد يضطر إلى تشويه خبراته من أجل حماية ذاته وليحصل على احترام إيجابي من الآخرين (صالح، ١٩٨٨ : ١٩٢) .

ثانياً . أساليب معالجة المعلومات :

تعد أساليب معالجة المعلومات أحدى التيارات الحديثة في علم النفس المعرفي مقترناً ظهورها مع حركة السيرنتيكية التي تعتبر نظرية تكنولوجيا الاتصال، ظهرت عام ١٩٤٨ على يد العالمين شانون ووايتر ودخلت في علم النفس بكونها سياق للقياس، وأدت إلى اكتشاف العلاقة بين الإنسان والآلة (البدران، ٢٠٠٠ : ٣٣) .

لا يمكن بأي حال من الأحوال الحديث عن علم النفس المعرفي دون التعرض إلى نموذج معالجة المعلومات Information Processing Model فهو أحد النظريات المعرفية الحديثة التي تعد ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني بالإضافة إلى دراسة اللغة والتفكير. فنموذج معالجة المعلومات يختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث أنه لم يكتف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الإنسان فحسب، وإنما حاول تفسير وتوضيح آلية حدوث هذه العمليات ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك.

١. نظرية معالجة المعلومات :

يرى أصحاب نظرية معالجة المعلومات أمثال نوبل وسيمون وشوان بأن الإنسان عبارة عن عداد أو جهاز مركب تركيباً شديد التعقيد يشبه إلى حد ما أجهزة الحاسوب الإلكتروني الحديث من الناحية الوظيفية على الأقل، ويفسر التعلم على وفق نظرية معالجة المعلومات من عمليات عقلية داخلية عديدة تجري بين مرحلة حدوث المثيرات المحيطة بالفرد واستجابته لها وتسمى هذه المثيرات التي تؤثر في الحواس مدخلات التعلم وتسمى استجابات الفرد مخرجات التعلم.

أي أن نظرية معالجة التعلم تحاول وضع تصورات وافتراضات تفسر العمليات التي تتلقى المثيرات الحسية وتعالجها وصولاً إلى الحصول على المخرجات (السامرائي، ١٩٩٤ : ٢٧) .

وإذا تفحصنا الذاكرة البشرية بوصفها نظام معالجة المعلومات وجدنا بأنها تتضمن ثلاث مراحل للمعالجة هي مرحلة الترميز ومرحلة الاحتفاظ والتخزين وقد طور ميلر (Miller, 1956) فكرتين أساسيتين

لهيكل معالجة المعلومات، الفكرة الأولى تعاملت مع سعة الذاكرة ذات المدى القصير (العمل) والفكرة الأخرى ركزت على معالجة المعلومات وتضمنت المجال الذي يتجمع فيه التفكير ويمثل المعلومات وحملها ويحصل عليها عندما يحتاج إليها (الزغول وعماد، ٢٠٠٣ :٥٠).

أما جود وبروفي (Good and Brophy) فقد أوضحا أن معالجة المعلومات لدى الطلبة تتضمن المعالجة الفعالة والخزن واسترجاع المعلومات، وأن معالجة المعلومات تؤكد أن التراكيب المعرفية تبنى بواسطة المتعلم. أما كيرسي (Kearsley, 2001) فيذكر أن الأساليب المعرفية تشير إلى الطريقة المفضلة التي يعالج فيها الأفراد المعلومات والتي لا تشبه الفروق الفردية في القدرات والتي تصف الأداء الأمثل، وقد أوضح ستيرنبرغ وزانج (Sternberg and Zhang, 2001) إ نجاح الطلبة في غرفة الدرس تعتمد على أسلوب معالجة المعلومات والطريقة التي يسخرون بها مصادرهم المعرفية، ويعتمد أصحاب نظرية معالجة المعلومات أن التغيرات الداخلية في المعالجة هي نتيجة للنضج الفسلجي والأحداث البيئية وتحدد شخصية الطلبة الخاصة بالمعالجة المعرفية (Sternbeg and Zhang, 2001 : 56) .

وظائف نظام معالجة المعلومات :

أن نظام معالجة المعلومات يضطلع بالوظائف التالية :

١. استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات الحسية (Inputs) من العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسية، والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معينة، الأمر الذي يمكن هذا النظام من معالجتها لاحقاً، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الاستقبال والترميز .
٢. اتخاذ بعض القرارات حول مدى أهمية بعض المعلومات ومدى الحاجة إليها، بحيث يتم الاحتفاظ بالبعض منها بعد أن يتم معالجتها وتحويلها إلى تمثيلات عقلية معينة يتم تخزينها في الذاكرة (مرحلة التخزين) .
٣. التعرف على التمثيلات المعرفية واسترجاعها عند الحاجة إليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقف والمثيرات المختلفة، وتحديد أنماط الفعل السلوكي المناسب (مرحلة الاسترجاع). (الزغول وعماد، ٢٠٠٣ : ٥٠) .

نماذج معالجة المعلومات :

أ. أنموذج سيجل وسيجل (Siegel and Siegel, 1965) :

المقارنة مع سيجل وسيجل يظهر أنهما لا يصفان أسلوباً معرفياً يطلق عليه مصطلح الأعداد التعليمي educational set الذي هو مدى يتراوح بين تفضيل تعلم مادة منظمة واقعياً وتفضيل مادة منظمة تصورياً، وفي هذا الجانب يقول سيجل وسيجل (المتعلم) المعد واقعياً يفضل المحتوى الواقعي ولا يمكن أثارته في ربط الحقائق في إطار أكثر تعقيداً ويتقبل المتعلم التصوري الحقائق على أنها عناصر يمكن ربطها في وحدة زمنية أوسع في تعلم القواعد والمفاهيم والعلاقات وأن الطلبة يستعملون تعلماً أكثر فعالاً إذا ما تم تعليمهم مفاهيم عامة وشاملة أو لا

إذ يعمل فيها بعد كمرساة للتفضيلات وأن فضل تعلم المفاهيم أو لا ينحصر في أولئك الذين يكون أعدادهم التعليمي منسجماً مع هذه النظرية (Mcdad, 1978 : 138).

ب. أنموذج شيمك (Schmek, 1983) :

في أنموذج شيمك يعرف أساليب التعلم بأنه الاستعداد الذي يبديه بعض الطلاب في تبني إستراتيجية تعلم معينة دون النظر إلى المتطلبات المحددة المهمة التعلمية، وهذا الأسلوب هو إستراتيجية تمتد من نمط معين لتعارض المواقف (Cshmeck, 1983) .

وقد قام شيمك وزملاءه بتطوير قائمة أساليب التعلم .

ج. أنموذج اتكنسون – شيفرن Atkinson and Shfrin

أقترح هذا النموذج عام ١٩٦٨ على يد اتكنسون وشيفرن حيث يشير إلى أن الذاكرة تتكون من ثلاث مخازن هي مخزن الذاكرة الحسية ومخزن الذاكرة القصيرة ومخزن الذاكرة الطويلة.

ويشير نموذج اتكنسون شيفرن إلى أن المثيرات البيئية تدخل من خلال جميع الحواس حيث تخزن في الذاكرة الحسية لوقت قصير يتم بعدها إما نقل المعلومات الحسية إلى مخزن الذاكرة القصيرة أو تتعرض للفقد والنسيان،وفي الذاكرة القصيرة تتعرض المعلومات الحسية أما إلى الترميز أو يتم فقدانها خلال ٣٠ ثانية، فإذا تم ترميز المعلومات في الذاكرة الطويلة، فأنها تنتقل إلى مخزن الذاكرة الطويلة التي تستوعب كميات غير محدد من المعلومات لفترات غير محددة. ويتم تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة وفق معانيها، إلا أن هذه المعلومات قابلة أيضاً للفقد والنسيان بفعل عوامل التعفن والتداخل والامحاء.

ويؤكد هذا النموذج على أن الإنسان يعالج ما يصادفه أو يعيشه من مثيرات خارجية في مراحل متعددة، ففي مستودع الذاكرة الحسية يتم مثلاً استقبال المثيرات بصيغة بصرية تتألف من خصائص فيزيائية ملموسة مثل اللون ودرجة النصوع والشكل والهيئة والخطوط إلى غير ذلك، أو كمثيرات سمعية تتألف من خصائص فيزيائية ملموسة كارتفاع درجة الصوت وعمق نغماته، وبعد فترة من الزمن على تخزين هذه المعلومات، يجب تمريرها للذاكرة القصيرة وإلا فأنها تضعف وتتلاشى في وقت يقل عن الثانية الواحدة لأنها تستبدل بمعلومات بصرية أو سمعية جديدة بحيث تحل المعلومات الجديدة محل المعلومات السابقة، لذلك فأن معلومات الذاكرة الحسية تكون عرضة للنسيان السريع ما لم تنتقل هذه المعلومات إلى مستودع الذاكرة قصيرة المدى، وفي مخزن الذاكرة القصيرة لابد أن يتم إدراك المعلومات والتعرف عليها واستيعابها.

وتتضمن هذه العملية الإدراكية في بعض الأحيان تركيز الاهتمام على أجزاء معينة دون الأخرى من بين الأجزاء المتضمنة في معلومات مستودع الذاكرة الحسية وذلك بفعل الانتباه، ونظراً لمحدودية سعة الذاكرة القصيرة ومدة الاحتفاظ بالمعلومات، فقد يحدث نسيان أو إهمال للمعلومات لغياب الترميز قبل فترة الثلاثين ثانية أو لكثرة المعلومات بحيث تستبدل المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة، لذلك يمكن للإنسان عن طريق التكرار أن يحتفظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى إلى أجل غير مسمى لتلاشي النسيان، وإذا وصلت المعلومات إلى خزان الذاكرة الطويلة، فأنها ترمز حسب معانيها وتصبح مهيأة للتخزين والاستمرار

لفترات زمنية طويلة وبدون حدود السعة والزمن ومع ذلك، يمكن لمعلومات مستودع الذاكرة طويلة المدى أن تتعرض للنسيان بفعل عوامل النسيان.

ويواجه هذا النموذج مشكلتين أساسيتين هما أن الذاكرة الطويلة لا تنطوي على عملية ترميز المعاني، بل يتم في الذاكرة القصيرة، كذلك لم يوضح النموذج كيف تتم عملية النسيان في المخزن الحسي إذا افترضنا أن كل المعلومات تصل إلى الذاكرة القصيرة حيث يتم هناك التركيز على المثيرات دون الأخرى بفعل النسيان (العتوم، ٢٠٠٤ : ١٥٩-١٦٠) .

د. أنموذج تولفنج Tulving :

يركز نموذج تولفنج على طبيعة المادة وطول الفترة الزمنية التي تختزن فيها المعلومات في الذاكرة، ولذلك فقد اقترح هذا النموذج عام ١٩٧٢ ليميز بين ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني والذاكرة الإجرائية في إطار المكونات المنفصلة للذاكرة:

ذاكـرة الأحـداث : وتدور طبيعة هذه الذاكرة حول الأحداث والعلاقات والسير الذاتية والمواعيد والقصص مثل أعياد الميلاد، والزواج، والقبول في الجامعة، أو أي حدث له أهميته الخاصة للفرد.

ذاكرة المعاني : وتشمل المعلومات التي تعكس علاقتنا ومعرفتنا للعالم الخارجي كمعاني الكلمات والمفردات، وقواعد اللغة، والقوانين، والحقائق، والنظريات، والاتجاهات والقيم والعادات وغيرها.

الـذاكرة الإجرائيـة : لقد أضاف تولفنج هذا المكون عام ١٩٨٧ ليختص بالمعلومات المتعلقة بالإجراءات التي يقوم بها الفرد يومياً مثل السباحة، وقيادة السيارة، وتناول الطعام، ولبس الملابس، واستخدام الألعاب والأجهزة المختلفة.

ومن الانتقادات الموجهة لنموذج تولفنج أنه من الصعب التمييز بين معلومات ذاكرة المعاني وذاكرة الأحداث حيث أن ذاكرة الأحداث قد تعد شكلاً من ذاكرة المعاني وهذا على خلاف الذاكرة الإجرائية التي تتسم طبيعتها بالوضوح التام والتي تتأثر بعمل الدماغ والبرمجة الفسيولوجية (الزيات، ١٩٩٥ : ١٢٢) .

دراسات سابقة :

١. الدراسات التي تناولت التوافق النفسي :

أ. دراسة التكريتي ١٩٨٩ :

استهدفت الدراسة إلى بناء مقياس للتوافق النفسي لطلبة جامعة بغداد، وتألفت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة ولقد قام الباحث ببناء مقياس التوافق النفسي كأداة للدراسة واستخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين كوسائل إحصائية، ولاستخراج صدق المقياس استخدمت الدراسة الصدق الظاهري وصدق البناء واستخدمت للثبات إعادة الاختبار والتجزئة النصفية وتحليل التباين وكانت نتائج الدراسة أن عينة البحث متوافقين من الناحية النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات بغض النظر عن الاختصاص في الكليات بكل مجالات التوافق (التكريتي، ١٩٨٩ : ١٢٥) .

ب. دراسة الازيرجاوي وآخرون ١٩٩٤ :

استهدفت الدراسة لقياس التوافق الاجتماعي النفسي لطلبة جامعة الموصل، وتألفت العينة من (٣٧٤) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة استبيان متبنى من مقياس (السوداني للتوافق ١٩٩٠) ، واستعملت الدراسة الصدق الظاهري، وتحليل الفقرات كصدق للأداة وطريقة إعادة الاختبار كثبات الأداة وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر توافق من الأناث وهناك صعوبات توافقية تواجه الطلبة إذ أن الغالبية لم تحقق مستوى توافقياً جيداً وليس هناك فروق في التوافق حسب الجنس، الكلية، السنوات الدراسي. (الأزيرجاوي وآخرون، ١٩٩٤ : ١٠٣)

ج. دراسة جابر ١٩٩٦ :

أحد أهداف الدراسة معرفة التوافق النفسي الاجتماعي لطلبة الجامعة، وتألفت العينة من (١١١٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد واستخدمت الدراسة مقياس التوافق النفسي والاجتماعي الذي أعد من قبل الباحث كأداة للدراسة واستخدم الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون كوسائل إحصائية للدراسة واستخرج صدق المقياس بأنواعه الظاهري والمنطقي والبناء وثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، معامل الفا، التجزئة النصفية، وأوضحت النتائج بأن طلبة جامعة بغداد لا يتمتعون بتوافق نفسي اجتماعي. (جابر، ١٩٩٦ : ١٥٣) .

٢. دراسات تناولت أساليب معالجة المعلومات :

أ. دراسة شميك وكروف Schmeck and Grove, 1979 :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات والتحصيل الإكاديمي وشملت عينتها (٧٩٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة وأظهرت نتائجها أن الطلبة الذين لديهم معدلات اختصاص عالية يميلون إلى الحصول على الدرجات العالية في المعالجة المعمقة ومقياس الاحتفاظ بالحقائق العلمية، ثم يعالجون المعلومات ويقومون بترميزها في الوقت نفسه الذي تحتفظ فيه أذهانهم تفصيلات معينة لها، ولقد أظهرت نتائجها أيضاً أن الاحتفاظ بالحقائق والمعالجة المفصلة والموسعة له تأثيرات مباشرة في معدلات الاختصاص، وأن أسلوب الدراسة المنهجية لم تؤثر في التحصيل الدراسي العالي قياساً بالقدرة الذي أثرت فيه كل من المعالجة المعمقة والموسعة مما يدل على انغماس الطالب في رتبة الدراسة المتواصلة والمنتظمة لا يعني أنه سيتعامل مع المعلومات تعاملاً فعالاً إذ تنقصه المهارة الضرورية للمعالجة العميقة والموسعة للمواد الدراسية وقد أكدت هذه الدراسة جانباً مهماً من أساليب معالجة المعلومات وهي قدرتها التنبؤية بالتحصيل الدراسي (Schmeck 1979 : 253) .

ب. دراسة الأمارة ١٩٨٨ :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة الجامعة وتكونت عينتها من (٥٠٠) طالب وطالبة، أظهرت نتائجها أن هنالك تفاعلات بين الجنس والمرحلة الدراسية، بالنسبة لأسلوب الدراسة المنهجية وأسلوب الدراسة المفصلة والموسعة، حيث كانت الأناث أفضل من الذكور في المرحلة الرابعة ووجود تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص فيما يتعلق بأسلوب الاحتفاظ بالحقائق العلمية وكانت نتائج الذكور أفضل من الإناث في الأقسام الإنسانية وأظهرت النتائج أيضاً وجود تفاعل بين متغيري التخصص والمرحلة بالنسبة لأسلوب المعالجة المعمقة حيث كانت نتائج الأقسام العلمية أفضل من الأقسام الإنسانية ومن نتائجها أيضاً أن المتغيرات المستقلة كالجنس والتخصص يؤثر في أساليب التعلم تأثيراً ذا درجات مختلفة (الأمارة، ١٩٨٨ : ٧٧-١٣٢).

ج. دراسة البدران ٢٠٠٠ :

استهدفت هذه الدراسة معرفة أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط شخصية طلبة الجامعة، وبلغت عينتها (٥٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت إلى أن الطلبة ذوي القلق العالي يستعملون أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة أولاً ثم أسلوب الاحتفاظ بالحقائق المعمقة بأية طريقة يليه أسلوب الدراسة المنهجية والأسلوب الرابع المعالجة المعمقة وأن الطلبة ذوي القلق الواطئ يميلون إلى استعمال أسلوب الاحتفاظ بالحقائق يليه أسلوب المعالجة المفصلة والموسعة وفي المرتبة الثالثة أسلوب المعالجة المعمقة وأسلوب الدراسة المنهجية في المرتبة الرابعة وأن هنالك فرقاً ذا دلالة معنوية بين نمطي الشخصية ذات القلق العالي والواطئ في معالجة المعلومات ولصالح الشخصية ذات القلق العالي وهنالك تفاعلاً في متغير الجنس فيما يتعلق باستعمال معالجة المعلومات ولا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين الذكور والإناث ذوي القلق الواطئ باستعمال أساليب معالجة المعلومات (البدران، ٢٠٠٠ : ١٠٦) .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع البحث :

يتألف مجتمع البحث الحالي من طالبات المرحلة الإعدادية للدراسة الصباحية لمحافظة واسط للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)، حيث بلغ المجموع الكلي للطالبات (١١٤٥٩٠) للصفوف الرابع والخامس والسادس

عينة البحث :

اختيرت عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث تم اختيار (٥) مدارس، فكانت إعدادية الزهراء من تربية الكوت ، وإعدادية القدس من تربية النعمانية ، وإعدادية المها في تربية العزيزية ، واعدادية زرقاء اليمامة من تربية الحي، ومتوسطة اليقظة من تربية الصويرة ، واختيرت من جميع الصفوف (الرابع والخامس والسادس) فبلغت العينة (٢٠٠) طالبة كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١): عينة البحث موزعة حسب الصف

ت	المدرسة	المرحلة الدراسية			المجموع
		الرابع	الخامس	السادس	
١.	إعدادية الزهراء	١٢	١٨	٢٠	٥٠
٢.	إعدادية المثنى	١٠	١٥	١٦	٤١
٣.	إعدادية المها	٨	١١	١٣	٣٢
٤.	إعدادية زرقاء اليمامة	٩	١١	١٥	٣٥
٥.	إعدادية اليقظة	١٣	١٧	١٢	٤٢
المجموع		٥٢	٧٢	٧٦	٢٠٠

أداتا البحث :

١. مقياس التوافق النفسي :

لتحقيق أهداف البحث الحالي تطلب وجود أداة لقياس التوافق النفسي، ومن خلال إطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة مثل مقياس التكريتي ١٩٨٩ للكشف عن التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، ومقياس السوداني ١٩٩٠ للتوافق، ومقياس الكبيسي ١٩٩٤ لمعرفة التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة.

ارتأى الباحثان بناء مقياس للتوافق النفسي وكالاتي:

إجراءات بناء المقياس :

أ. بعد أن حدد الباحثان تعريف للتوافق النفسي، أنظر تحديد المصطلحات والإطار النظري حوله والإطلاع على الدراسات السابقة، إذ أعد الباحثان (٢٠) فقرة لقياس التوافق النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية على شكل عبارات تقرارية ولكل فقرة ثلاث بدائل هي (يحصل لي دائماً، يحصل لي أحياناً، لا يحل لي أبداً) يقابلها سلم درجات (٣، ٢، ١) والملحق (١) يوضح ذلك.

ب. التحليل المنطقي للفقرات :

إن التحليل المنطقي يُعد ضرورياً في بدايات أعداد الفقرات لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها، فضلاً عن أن الفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة تسهم في قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي، ٢٠٠١ : ١٧١)، لذلك تم عرض الفقرات على عدد من الخبراء من المختصين في العلوم التربوية والنفسية*، وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملائمتها لمستوى طالبات المرحلة الاعدادية وموافقتهم على البدائل المعتمدة إزاء كل فقرة وهل صيغتها جيدة أو تحتاج إلى تعديل، وقد تم استعمال اختبار (كا٢) لعينة واحدة، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة (كا٢) المحسوبة دالة عند مستوى (٠.٠٥) وهي توازي نسبة (٨٠%) من أراء الخبراء والجدول (٢) يوضح ذلك .

* **اسماء الخبراء**

ت	الاسم	الاختصاص
١	أ.د. عبد الأمير عبود الشمسي	علم النفس التربوي
٢	أ.د. خليل إبراهيم رسول	قياس وتقويم
٣	أ.د.بثينة منصور الحلو	علم النفس العام
٤	أ.د. قبيل كودي حسين	قياس وتقويم
٥	أ.م. د. حيدر كريم سكر	علم النفس التربوي
٦	أ.م.د. ناجي محمود النواب	علم النفس
٧	أ.م.د. محمد انور السامرائي	قياس وتقويم
٨	أ.م.د. نهلة الصالحي	إرشاد تربوي
٩	أ.م.د. ياسين حميد عيال	قياس وتقويم
١٠	أ.م.د. فاضل زامل الجنابي	علم النفس التربوي
١١	م.د. حسن علي سيد	إرشاد تربوي
١٢	م.د. خالد جمال جاسم	قياس وتقويم

جدول (٢): قيم مربع (كا٢) المحسوبة لأراء الخبراء ودلالتها الإحصائية حول صلاحية فقرات التوافق النفسي

أرقام الفقرات	عدد الخبراء	موافقون	غير موافقون	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة
١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠	١٢	١٢	صفر	١٢	٣.٨٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥
٣، ٩، ١٦، ١٨	١٢	١١	١	٨.٣٣	٣.٨٤	دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

ج. العينة الاستطلاعية :

يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق في مدى فهم العينة المستهدفة لتعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات وتعليمات المقياس، فضلاً عن التعرف على طريقة الإجابة على ورقة الإجابة المنفصلة واحتساب الوقت المستغرق للإجابة لغرض تحليلها إحصائياً وقد طبق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالبة اختيروا عشوائياً من مجتمع البحث كما في الجدول (٣) وقد أختار الباحث هذه العينة من طالبات الصف الرابع اعدادي لأن وضوح التعليمات وفهم العبارات لديهم تعني أنها مفهومة لدى جميع الطالبات. وقد تبين للباحث من هذا التطبيق أن التعليمات والفقرات واضحة ومفهومة للمجيبين، وقد أوضحت التجربة أن مدى الوقت المستغرق للإجابة عن المقياس ١٥ دقيقة .

جدول (٣): عينة التطبيق الاستطلاعي الأول

ت	المدرسة	الطالبات	المجموع
١	متوسطة الهاشمية	١٥	١٥
٢	متوسطة البتول للبنات	١٥	١٥
المجموع الكلي		٣٠	٣٠

التحليل الإحصائي للفقرات :

تُعد عملية التحليل الإحصائي للفقرات المقياس من الخطوات الأساسية لبنائه وأن اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasi, 1988 : 192)، والهدف من استخراج الخصائص السيكومترية للفقرات هو انتقاء المناسب وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (Ghisell, et al, 1981 : 421) وعندما يختار الباحث الفقرات المناسبة ذات الخصائص الإحصائية الجيدة فانه يتحكم بخصائص المقياس وقدرته على قياس ما أعد لغرض قياسه (السيد، ١٩٧٩ : ٥٦٥) .

أولاً : تمييز الفقرات : تكونت عينة التحليل الإحصائي للفقرات البالغة(٢٠٠) طالبة، اختيرت هذه العينة عشوائياً من طالبات محافظة واسط كما موضح في الجدول (١). يتم تحديد المجموعان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة، فقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة (٥٤) طالبة . وقد استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T.test لمعرفة الفروق بين درجات المجموعة العليا الدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس، وعند مقارنة القيم التائية المحسوبة مع القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٠٦) تبين القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، وبذلك فأن جميع الفقرات دالة إحصائياً، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) القيم التائية لتمييز الفقرات

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة*
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢.٦٨٥٢	٠.٦٠٨٨٧	١.٥٣٧٠	٠.٨١٧٥٧	٨.٢٧٧
٢	٢.٦٢٩٦	٠.٥٥٩٥٢	١.٥٠٠٠	٠.٦٦٥٨٨	٩.٥٤٤
٣	٢.٤٨١٥	٠.٦٩٣٣٨	١.٥٠٠٠	٠.٦٠٦٥٧	٧.٨٢٩
٤	٢.٥٥٦	٠.٦٣٤٤٤	١.٨٥١٩	٠.٥٦٥١٠	٥.٦٦٦
٥	٢.٧٠٣٧	٠.٥٧٠٦٥	١.٠٤٢٥٩	٠.٥٣٥٦٠	١١.٩٩٨
٦	٢.٢٧٧٨	٠.٥٦٣٥٧	١.٩٠٧٤	٠.٨٥٢٧١	٢.٦٦٣
٧	٢.٣٥١٩	٠.٦٧٧٣٣	١.٦٦٦٧	٠.٨٩٠٢٠	٤.٥٠١
٨	٢.٩٢٥٩	٠.٢٦٤٣٥	١.٥٩٢٦	٠.٩٠١١٢	١٠.٤٣٣
٩	٢.٩٦٣٠	٠.١٩٠٦٣	٢.٢٧٧٨	٠.٧٣٧٥٨	٦.٦٠٩
١٠	٢.٥٩٢٦	٠.٦٨٧٣١	١.٩٨١٥	٠.٧٨٨٨٥	٤.٢٩٢
١١	٢.٥٧٤١	٠.٦٣٢٥١	٢.٠٧٤١	٠.٨٢٠٧٦	٣.٥٤٦
١٢	٢.٩٠٧٤	٠.٢٩٢٥٨	١.٩٤٤٤	٠.٧١١٥٤	٩.١٩٨
١٣	٢.٥٣٧٠	٠.٦٣٥٨٢	١.٠٧٤١	٠.٣٢٨٠٥	١٥.٠٢٦
١٤	٢.٨٣٣٣	٠.٤٢٣٣٧	١.٢٩٦٣	٠.٥٣٦٥٧	١٦.٥٢٥
١٥	٢.٥٧٤١	٠.٥٦٩٧٤	١.١٤٨١	٠.٤٠٧٨٢	١٤.٩٥٥
١٦	٢.٤٨١٥	٠.٦٠٦٢٨	١.٧٥٩٣	٠.٦٩٨٦٦	٥.٧٣٧
١٧	٢.٩٢٥٩	٠.٢٦٤٣٥	١.٣٨٨٩	٠.٥٩٦١١	١٧.٣٢١
١٨	٢.٩٢٥٩	٠.٢٦٤٣٥	١.٧٥٩٣	٠.٨٦٧٣٤	٩.٤٥٥
١٩	٢.٩٢٥٩	٠.٢٦٤٣٥	١.٨١٤٨	٠.٨٤٨٤٠	٩.١٨٨
٢٠	٢.٧٢٢٢	٠.٥٦٣٥٧	١.٧٠٣٧	٠.٨٦٠٦٦	٧.٢٧٥

*** القيمة التائية الجدولية تساوي ١.٩٨ عند مستوى ٠.٠٥ وبدرجة حرية ١٠٦.**

ب. صدق الفقرات :

يتفق المتخصصون في مجال القياس النفسي على أهمية الصدق في فقرات المقاييس النفسية، لأن صدق المقياس المنطقي للفقرة في تقدير تمثيلها للسمة المراد قياسها (عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ١٨٤) . غير أن الصدق التجريبي من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية أكثر دقة من صدقها الظاهري لأنه يكشف على أن الفقرات تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية بمعنى أن الفقرات متجانسة في قياس ما أعدت لقياسه (Kroll, 1960 : 426) . واعتمد الباحثان في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية ، ويتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً لأن قيم معامل الارتباط المحسوبة أكبر من الجدولية البالغة (٠.١٣٨) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٨) والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): قيم معامل الارتباط بيرسون لارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠.٥٢٣	٦	٠.٢٥٢	١١	٠.٢٤١	١٦	٠.٤٢٤
٢	٠.٥١٥	٧	٠.٤٤٨	١٢	٠.٦٣٢	١٧	٠.٧٨٧
٣	٠.٤٦٩	٨	٠.٦٧٩	١٣	٠.٧٤٢	١٨	٠.٦٣٠
٤	٠.٣٢٤	٩	٠.٤٧٠	١٤	٠.٧٣٩	١٩	٠.٣٦٣
٥	٠.٦٨٦	١٠	٠.٣٠٢	١٥	٠.٧١٢	٢٠	٠.٥٥٨

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : صدق المقياس :

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية التي يجب توافرها في المقاييس النفسية، لذا استخرج للمقياس الحالي مؤشرات للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء .

أ. الصدق الظاهري :

يُعد هذا النوع من الصدق من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس فهو من الإجراءات المرغوب فيها في المراحل الأولى في أعداد المقياس (أبو حطب وعثمان، ١٩٧٩ : ٩٠)، لذا فقد عرض الباحثان مقياس التوافق النفسي على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية، وأخذت نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر وقيمة مربع كاي معيار لقبول الفقرات، كما أشير إلى ذلك في خطوات سابقة، وقد أكدوا صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس ما وضعت من أجل قياسه.

ب. صدق البناء:

يسمى صدق البناء أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين من خلال التحقق التجريبي من مدى تطابق درجاته مع

المفاهيم أو الافتراضات التي اعتمد عليها في بناء الاختبار، فإذا تطابقت نتائج القياس مع الافتراضات النظرية جاز القول بأن المقياس حقق صدق بنائه (إبراهيم، ١٩٩٩ : ٢٦) وتعد أساليب تحليل الفقرات مؤشراً لهذا النوع من الصدق (الزوبعي، ١٩٨١ : ٤٧)، وقد أجرى الباحثان تحليل الفقرات بطريقتين : القوة التمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، وارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، إذ يشير كامبل وفيسك (Cample and Fisks) بأن القوة التمييزية للفقرات أحدى مؤشرات صدق البناء، ويعد ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً أخر على هذا النوع من الصدق، لأن مفهوم الصدق بهذه الطريقة يقترب من مفهوم التجانس بين الفقرات في قياس بين الأفراد (Anastasi, 1976 : 156) ، لذلك يمكن أن تكون معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية والقوة التمييزية للفقرات من مؤشرات صدق بناء المقياس الحالي كما اشير لذلك في خطوات سابقة.

ثانياً : ثبات المقياس :

ولحساب الثبات في مقياس البحث الحالي، اعتمد الباحث طريقتين وهما طريقة إعادة الاختبار التي تؤشر التجانس الخارجي وطريقة الفا كرونباخ التي تؤشر التجانس الداخلي، طبق المقياس على عينة مكونة من (٥٠) طالبة من طلبة المرحلة المتوسطة محافظة بغداد .

١. طريقة إعادة الاختبار :

تستند فكرة حساب معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة إلى حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور مدة زمنية على التطبيق الأول، ويعرف هذا المعامل بمعامل ثبات الاستقرار للاختبار، وقد قام الباحثان باستخراج الثبات بتطبيق المقياس على عينة الثبات البالغة (٥٠) طالبة من إعدادية رقية للبنات وبعد مرور (١٥) يوماً طبق المقياس على العينة نفسها مرة ثانية وهي مدة مقبولة لكي لا يتذكر المستجيب إجاباته في المرة الأولى (Adams, 1964 : 85) ، وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون بحساب درجات العينة مع درجاتها في التطبيق حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وهو معامل ثبات جيد على وفق محك نسبة التباين المفسر المشترك (Lindquist, 1950 : 57) .

٢. طريقة ألفا كرونباخ للثبات :

تقوم فكرة هذه الطريقة التي تمتاز بتناسبها وإمكانية الوثوق بنتائجها على حساب التباين بين درجات فقرات المقياس جميعها بسبب أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ومؤشر معامل الثبات اتساق أداء الفرد أي التجانس بين فقرات المقياس (عودة، ٢٠٠٠ : ٣٥٤) ، لاستخراج الثبات بهذه الطريقة طبق معامل الثبات (الفا كرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (٥٠) طالبة، فكان معامل ثبات المقياس (٠.٨٧) وهو مؤشر جيد ايضا وفق محك نسبة التباين المفسر المشترك. (Lindquist, 1950 :57)

المقياس بصيغته النهائية :

بعد الإجراءات التي تحققت من الخطوات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٠) فقرة ملحق (١)، أما بدائل الإجابة، فكانت ثلاث بدائل (يحصل لي دائماً، يحصل لي أحياناً، لا يحصل لي أبداً) وأصبحت مدى درجات الإجابة تتراوح بين (٢٠-٦٠) درجة وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (٦٠) درجة والدرجة الدنيا للمقياس (٢٠) درجة بمتوسط نظري قدره (٤٠) درجة .

ثانياً : مقياس أساليب معالجة المعلومات :

بعد الإطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي استعملت في الكشف عن أساليب معالجة المعلومات، لذا توجب البحث عن أداة ملائمة لقياسها، وقد تم تبني قائمة شيمك المعربة من الأمارة ١٩٨٨ والمكونة من أربع مقاييس فرعية، يتكون مقياس أساليب معالجة المعلومات من (٥٥) فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي :

١. المعالجة المعمقة : وتشير إلى استيعاب المعلومات بطريقة منظمة لأجل تحليلها وتقويمها ومواءمتها في بناء أفكار جديدة .
٢. المعالجة المفصلة – الموسعة : وتتمثل بقدرة الطلبة على تطبيق المعلومات وإمكانية استعمال المختصرات وتعديل المعلومات وصياغة الأمثلة من الخبرة الشخصية.
٣. الاحتفاظ بالحقائق : وتتمثل في القابلية على استرجاع المعلومات المتلفة بفاعلية بعد خزنها في الذاكرة طويلة المدى.
٤. الدراسة المنهجية : تتمثل بقدرة الطالب على تنظيم دراسته وجدولتها والاستعداد للامتحانات باعتماد الأساليب الدراسية النظامية.

وقد صيغت الفقرات بالصيغتين الإيجابية والسلبية وكل أسلوب يعد مقياساً قائماً بذاته، وبواقع (٢٢) فقرة لأسلوب الدراسة المنهجية، (١٤) فقرة لأسلوب المعالجة المعمقة، (١٣) فقرة لإسلوب المعالجة المفصلة الموسعة، (٦) فقرات لأسلوب الاحتفاظ بالحقائق أما بدائل هي (تنطبق علي، لا تنطبق علي) يقابلها سلم درجات (١ ، صفر) للفقرات الإيجابية ويقابل الفقرات السلبية سلم درجات (صفر ، ١) لكل أسلوب من اساليب معالجة المعلومات وتحسب درجة كل مستجيبة على كل مقياس على حدة .

أ. الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب معالجة المعلومات :

١. الصدق :

يقصد بالصدق أن يكون الاختبار على قياس ما صمم لأجل قياسه فعلاً (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٩) وهناك أنواع متعددة للصدق منها الصدق الظاهري إذ يعتمد هذا النوع من الصدق على التأكد من المظهر العام للمقياس من حيث وضوح الفقرات وموضوعيتها ويتوصل إليه من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء ويتم تقويم درجة الصدق الظاهري للمقياس من خلال التوافق بين تقديرات الخبراء المحكمين (عودة، ١٩٩٣ : ٣٧٠) .

لذا فقد عرف الباحثان مقياس أساليب معالجة المعلومات على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية*، وعدت كل فقرة صالحة إذا حصلت على نسبة (٨٠%) من آراء الخبراء، وقد تم أتفاق المحكمين على ان جميع فقرات المقياس صالحة للقياس، وبذلك بقي المقياس بصيغته النهائية فتكون من (٥٥) فقرة ملحق (٢) .

٢. ثبات المقياس :

من المفاهيم المهمة التي يتطلب أي مقياس التمتع بها لكي يكون صالحاً للاستعمال، فهو يهدف إلى التعرف لمدى أتساق نتائج المقياس مع نفسها والاستقرار في النتائج إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (سمارة، ١٩٨٩ : ١١٤) .

وقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة الاختبار والفا كرونباخ.

أ. طريقة إعادة الاختبار :

ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة تألفت من (٥٠) طالبة من مدرسة متوسطة رقية للبنات، ثم أعيد تطبيقه بعد مضي (١٤) يوماً على التطبيق الأول كما في الجدول (٦)، ثم إيجاد معامل ثبات الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات، التطبيق الأول ودرجاتهن في التطبيق الثاني، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لأسلوب الدراسة المنهجية (٠.٨٢) درجة، ولأسلوب المعالجة المعمقة (٠.٧٦) درجة، ولأسلوب المعالجة المفصلة الموسعة (٠.٧٤) درجة، ولأسلوب الاحتفاظ بالحقائق (٠.٧٠) درجة والجدول (٦) يوضح ذلك.

ب. طريقة الفا كرونباخ .

وتم استخراج ثبات مقياس أساليب معالجة المعلومات بطريقة ألفا كرونباخ أيضاً والتي تقيس الاتساق الداخلي والاتساق بين فقرات المقياس، حيث بلغت قيمة الثبات لأسلوب الدراسة المنهجية (٠.٨١) درجة، ولأسلوب المعالجة المعمقة الموسعة (٠.٧٩) درجة، ولأسلوب المعالجة المفصلة (٠.٧٣) درجة، ولأسلوب الاحتفاظ بالحقائق (٠.٧١) درجة والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦): قيم معاملات ثبات اساليب معالجة المعلومات بطريقة اعادة الاختبار والفا كرونباخ

أساليب معالجة المعلومات	معامل الثبات بطريقة	
	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ
الدراسة المنهجية	٠.٨٢	٠.٨١
المعالجة المعمقة	٠.٧٦	٠.٧٩
المعالجة المفضلة	٠.٧٤	٠.٧٣
الاحتفاظ بالحقائق	٠.٧٠	٠.٧١

* اسماء الخبراء، كما ذكر في ص

الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (Spss) وكالآتي:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T. test : لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس التوافق النفسي .
٢. معامل ارتباط بيرسون : لاستخراج ارتباط الفقرة بالدرجة، والثبات بطريقة إعادة الاختبار.
٣. معادلة ألفا كرونباخ : لاستخراج الاتساق الداخلي للفقرات بحساب أعلى قيمة للثبات باستعمال الحاسب الآلي (Spss) .
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة T. test : لمعرفة التوافق النفسي وأساليب معالجة المعلومات.
٥. تحليل انحدار متعدد : لمعرفة أسهام أساليب معالجة المعلومات في التوافق النفسي.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض نتائج البحث الحالي ومناقشتها :

الهدف الأول : ((التعرف على التوافق النفسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة))

فقد جمعت البيانات التي تم الحصول عليها في تطبيق مقياس التوافق النفسي، وثم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطالبات وذلك للتعرف على التوافق النفسي، إذ بلغ متوسط درجت الطالبات (٤٤.٦٦٠٠) درجة، وانحراف معياري قدره (٨.٢٣٢٤٥) درجة، أما المتوسط النظري فقد بلغ (٤٠).ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط النظري تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول (٧):الاختبار التائي لعينة واحدة

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية*		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التوافق النفسي	٢٠٠	٤٤.٦٦٠٠	٨.٢٣٢٤٥	٤٠	٨.٠٠٥	١.٩٦	دالة

*** القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩).**

يتبين من الجدول (٧)، أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٩.٠٠٥) درجة وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩) ، إذ أن الفرق دال إحصائياً ولصالح العينة، وتشير هذه النتيجة إلى أن طالبات المرحلة الاعدادية لمحافظة واسط لديهن توافق نفسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (التكريتي ١٩٨٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الأساسي في التنشئة النفسية الاجتماعية الذي تقوم به مؤسسات المجتمع عامة والمدرسة خاصة فهي أداة فعالة في بناء الشخصية المتوافقة نفسياً، وهي مظهر من مظاهر تأصل العقلانية في

المجتمع وتأسيسها، وتعمل من خلال إشراك الطالبات في النشاطات المدرسية التي تتم في بنيتها التنظيمية على تنمية ذكائهن مما يقدرهن على التوافق مع انفسهن ومع الطالبات.

ولقد أشار (ارجايل) إلى أن الأشخاص المتوافقين يميلون إلى تيسير العلاقات الودية في داخل الجماعة ويساعدوا على خلق جو مريح وبناء (ارجايل، ١٩٨٢ : ٥٦) فالحياة عبارة عن سلسلة من التوافقات تتضح في صورة علاقات متبادلة تأثر وتأثير بين الفرد والبيئة والتي تؤثر بدورها في التوافق النفسي للفرد (التكريتي، ١٩٨٩ : ١٧) .

الهدف الثاني :((التعرف على أساليب معالجة المعلومات لدى طالبات المرحلة الاعدادية))

ولتحقيق هذا الهدف، ومن أجل قياس كل أسلوب من أساليب معالجة المعلومات المتضمنة في هذا البحث، استخرج المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات البالغ عددهن (٢٠٠) طالبة وقد بلغ متوسط درجات أسلوب الدراسة المنهجية (٨.٣٥٥٠) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٧.٣٧٢٦٢) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي وهو (١١) درجة يلاحظ أنه أقل منه وعند اختبار هذا الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة (-٢.١٥٣) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) أي أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)، أما أسلوب المعالجة المعمقة فقد بلغ متوسط الدرجات (٥.٢٦٥٠) درجة وبانحراف معياري مقداره (٣.٧٤٦٣٢) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي وهو (٧) درجة يلاحظ أنه أقل منه وعند اختبار هذا الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (-٦.٥٥٠) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) أي أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٩)، أما أسلوب المعالجة المفصلة فقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجات (٣.٤٧٥٠) درجة وانحراف معياري مقداره (٢.٨٣٠٠٩) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي وهو (٦.٥) درجة يلاحظ أنه أقل منه وعند اختبار هذا الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-١٥.١١٦) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) أي أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)، أما أسلوب الاحتفاظ بالحقائق فقد بلغ المتوسط (١.٩٦٠٠) درجة وبانحراف معياري مقداره (١.٨١٥١٨) درجة وعند مقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي وهو (٣) يلاحظ أنه أقل منه وعند اختبار هذا الفرق باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (-٨.١٠٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) أي أنه دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩)، فقد أظهرت النتائج أنه دال إحصائياً فيما يخص أسلوب الدراسة المنهجية إذ أن الطالبات بعيدات عن التنظيم والالتزام بعادات دراسية منتظمة أو الألتزام بالوقت أو أنهن يضعن جدول ووقت محدد ومنظم للدراسة.

أما أسلوب المعالجة المعمقة أيضا دال إحصائياً ولصالح الوسط الفرضي وهذا يعني أن أغلب الطالبات لا يميلن إلى استخدام التفكير المعمق وتنظيم المادة الدراسية بشكلها الصحيح والذي يؤدي إلى نتائج إيجابية.

في حين أظهرت النتائج بالنسبة لأسلوب المعالجة المفصلة أنه دال إحصائياً ولصالح الوسط الفرضي إذ إن الطالبات ليس لديهن القدرة على تطبيق المعلومات وإمكانية استعمال المختصرات وتعديل المعلومات وصياغة الأمثلة من الخبرة الشخصية. أما أسلوب الاحتفاظ بالحقائق أيضاً دال إحصائياً ولصالح الوسط الفرضي وهذا يعني أن الطالبات ليس لديهن القابلية على استرجاع المعلومات المختلفة بفاعلية بعد خزنها في الذاكرة طويلة المدى.

الجدول (٨):الاختبار التائي لعينة واحدة

المتغير	العدد	الوسط الحسبي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية*		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الدراسة المنهجية	٢٠٠	٨.٣٥٥٠	١٧.٣٧٢٦٢	٧٧	٢.١٥٣-	١.٩٦	دالة سالبة
المعالجة المعمقة		٥.٢٦٥٠	٣.٧٤٦٣٢	٧	٦.٥٥٠-		دالة سالبة
المعالجة المفصلة		٣.٤٧٥٠	٢.٨٣٠٠٩	٦.٥	١٥.١١٦-		دالة سالبة
الاحتفاظ بالحقائق		١.٩٦٠٠	١.٨١٥١٨	٣	٨.١٠٣-		دالة سالبة

*** القيمة التائية الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩).**

الهدف الثالث :

((مدى أسهام أساليب معالجة المعلومات في التباين الكلي للتوافق النفسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية))

للتثبت من الهدف الذي ينص على اسهام اساليب معالجة المعلومات في التباين الكلي للتوافق النفسي، استعملت الباحث تحليل انحدار متعدد Miltiple Regression بطريقة (Enter) عن طريق استخراج مصفوفة الارتباطات الداخلية بين المتغيرات المستقلة (اسلوب الدراسة المنهجية، اسلوب المعالجة المعمقة، واسلوب المعالجة المفصلة واسلوب الاحتفاظ بالحقائق) والمتغير التابع (التوافق النفسي) والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩):مصفوفة الارتباطات بين التوافق النفسي واساليب معالجة المعلومات

المتغيرات	التوافق النفسي	المنهجية	المفصلة	المعمقة	احتفاظ بالحقائق
التوافق النفسي	١	٠.٢٢٨-	٠.٠٠٦	٠.٠٤٩	٠.٢٠٥
الدراسة المنهجية		١	٠.٠٠٥	٠.٢٩٨	٠.١٤٢
المعالجة المعمقة			١		٠.١٠٧
المعالجة المفصلة				١	٠.١١٥
الاحتفاظ بالحقائق					١

وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط المتعدد فبلغ (٠.٢٩٤) بينما نسبة التباين المفسر أي مربع معامل الارتباط المتعدد بلغ (٠.٠٨٧) أي ان اساليب معالجة المعلومات يفسر بنسبة (٨.٧%) من التباين لكلي للتوافق النفسي ولمعرفة دلالة معامل الارتباط المتعدد اخضعت البيانات الى تحليل تباين الانحدار والجدول (١٠) يوضح ذلك

جدول (١٠):تحليل تباين انحدار للعلاقة بين اساليب معالجة المعلومات والتوافق النفسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية*	الدلالة
الانحدار	١١٦٩.٣٤٧	٤	٢٩٢.٣٣٧	٤.٦٢٨	دالة
المتبقي	١٢٣١٧.٥٣٣	١٩٥	٦٣.١٦٧		
الكلي	١٣٤٨٦.٨٨-	١٩٩			

ويتبين من الجدول اعلاه ان النسبة الفائية المحسوبة دالة احصائيا لانها اكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٩٥/٤) ولتحويل معامل بيتا (ß) الى معامل بيتا المعيارية لمعرفة أي من اساليب معالجة يسهم في المتغير التابع (التوافق النفسي) والجدول (١١) يوضح ذلك.

الجدول (١١):معاملات بيتا وبيتا المعيارية لمعرفة اسهام اساليب معالجة المعلومات في التوافق النفسي

المتغيرات	معامل بيتا	الخطأ المعياري	معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة
الحد الثابت	٤٣.٩٩٨	١.٣٣٢		٣٣.٠٢٧	دالة
الدراسة المنهجية	٠.٠٩٨٩١	٠.٠٣٤	٠.٢٠٩-	٢.٨٨٥-	دالة
اسلوب المعالجة المعقمة	٠.٠٦٤٣٦	٠.١٥٩	٠.٠٢٩	٠.٤٠٦	غير دالة
اسلوب المعالجة المفصلة	٠.١٨٠-	٠.٢١٤	٠.٠٦٢-	٠.٨٤٤-	غير دالة
اسلوب الاحتفاظ بالحقائق	٠.٩٠٧	٠.٣٣٥	٠.٢٠٠	٢.٧٠٣	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان اسلوب الدراسة المنهجية تسهم في التوافق النفسي لانها دالة احصائيا أي القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢.٨٨٥) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) وايضا اسلوب الاحتفاظ بالحقائق يسهم في التوافق النفسي لانه دال احصائيا إذ ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٢.٧٠٣) أكبر من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥).

بينما كل من اسلوب المعالجة المعمقة واسلوب المعالجة المفصلة لايسهمان بالتباين الكلي للتوافق النفسي لان القيم التائية المحسوبة بلغت (٠.٤٠٦) و (٠.٨٤٤) على التوالي وهما اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥).

ومن خلال ما تقدم تبين لنا بان كل من اسلوبي الدراسة المنهجية واسلوب الاحتفاظ يسهمان في التوافق النفسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة لكونهما يتطلبان تنظيم وتعديل المعلومات وخزنها واسترجاعها من الذاكرة مما يؤدي الى جعل الطالبات اكثر حساسية لما يحيط بهن من ظروف الامر الذي يؤدي الى ضعف القدرة على الاداء الجيد لدى الكثير منهن، وجاءت هذه النتيجة عكس ما توصلت اليه (دراسة شميك

وكروف، ١٩٧٩) من ان اسلوب الدراسة المنهجية يسهم ويؤثر في التحصيل الدراسي، اما اسلوب الاحتفاظ بالحقائق جاءت بنفس النتيجة انه يؤثر في التحصيل الدراسي.

اما اسلوبي المعالجة المعمقة والمفصلة لايسهمان في التوافق النفسي لانهما يعتمدان على ضبط الافكار بعيداً عن التفكير المشوش وهذا يجعلهن لايستثمرن عقولهن على نحو سليم عند القراءة، وجاءت هذه النتيجة عكس ما توصلت أليه (دراسة شميك وكروف، ١٩٧٩) من ان اسلوب المعالجة المعمقة والموسعة يؤثر في التحصيل الدراسي.

التوصيات والمقترحات :

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي :

١. تدريب الطلبة على التعاون المثمر من خلال المواقف المختلفة والنشاطات المدرسية المتنوعة من أجل مساعدتهم للوصول إلى حالة من التكيف والتوافق مع الوضع الجديد.
٢. ضرورة مساعدة الطلبة على أكسابهم لأساليب معالجة المعلومات التي تتناسب مع الخصائص الشخصية لكل منهم وبما يفضي إلى استثمار قدراتهم وتنميتها باتجاه تحقيق طموحاتهم .
٣. توعية الآباء والمربين بالمواقف التي يمكن أن تشكل ضغوطاً على الطلبة والعمل على الحد منها او تخفيفها لتحقيق التوافق النفسي لهم .
٤. الاهتمام بوضع المناهج التعليمية في صورة مهام أو مشكلات من شأنها تتحدى قدرات الطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى استعمال الطلبة لقدراتهم العقلية المتنوعة وتشجعهم على ان يكشفوا قدراتهم الداخلية من خلال إتاحة الفرصة لهم عما بداخلهم من معارف وإمكانيات تؤهلهم لمواجهة الضغوط النفسية التي يمكن أن تواجههم .

المقترحات :

١. إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين التوافق النفسي والأساليب المعرفية.
٢. إجراء دراسات تتناول علاقة أساليب معالجة المعلومات والقدرة العقلية لدى طلبة المرحلة المتوسطة .
٣. إجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية أخرى (ت جامعة، دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)

المصادر :

* المصادر العربية

١. إبراهيم، مروان عبد المجيد (١٩٩٩) : الأسس العلمية والطرق الإحصائية للاختبارات والقياس في التربية الرياضية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

٢. أبو النيل، محمود السيد، ج١+ج٢، (١٩٨٥) : علم النفس الاجتماعي (دراسات عربية وعالمية)، ط٤، دار النهضة العربية، بيروت.

٣. أبو حطب، فؤاد وسيد أحمد عثمان (١٩٧٩) : التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٤. أرجايل، ميشيل (١٩٨٢) : علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، ت عبد الستار إبراهيم، ط٣، مكتبة مدبولي، القاهرة.

٥. الازيرجاوي، فاضل محسن وآخرون (١٩٩٤) : التوافق الاجتماعي النفسي لطلبة جامعة الموصل، مجلة آداب الرافدين، جامعة الموصل.

٦. الإمام، مصطفى وآخرون (١٩٩٠) : التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.

٧. البدران، عبد الزهرة لفتة (٢٠٠٠) : أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعة المستنصرية، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية .

٨. التكريتي، واثق عمر موسى (١٩٨٩) : بناء مقياس التوافق النفسي لدى طلبة الجامعة (بناء وتطبيق)، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

٩. جابر، جابر عبد الحميد (١٩٦٧) : مدخل لدراسة السلوك الإنساني مبادئ وتجريب، ط٢، دار النهضة العربية، القاهرة.

١٠. جابر، جابر عبد الحميد والشعبيني، محمد مصطفى (١٩٦٢) : النمو النفسي والتكيف الاجتماعي، دار النهضة العربية، القاهرة.

١١. جابر، محمد حسن (١٩٩٦) : موقع الضبط وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد .

١٢. جلال، سعد (١٩٧٠) : الصحة العقلية (الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية)، مطبعة المصري، مصر.

١٣. حسن، محمد علي (١٩٧٠) : علاقة الوالدين بالطفل وعلاقتهما في جنوح الأحداث، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٤. الحفني، عبد المنعم (١٩٧٥) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ج١، مكتبة مدبولي، دار العودة، بيروت .

١٥. الخامري، عبد الحافظ سيف غانم مرشد (١٩٩٦) : التوافق النفسي لذوي الإدراك فوق الحسي، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.

١٦. داود، عزيز حنا والعبيدي، ناظم هاشم (١٩٩٠) : علم نفس الشخصية، مطبعة جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.

١٧. رمضان، محمد رفعت وآخرون (١٩٧٧) : أصول التربية وعلم النفس، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٨. روتر، جوليان (١٩٨٤) : علم النفس الاكلينكي، ت عطية محمود هنا، دار الشروق، بيروت .

١٩. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧) : علم النفس الاجتماعي، ط٤، عالم الكتب، القاهرة.
٢٠. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨) : الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة .
٢١. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) : الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبعة جامعة الموصل.
٢٢. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة .
٢٣. زيدان، محمد مصطفى (١٩٧٧) : علم النفس التربوي والاجتماعي، مكتبة الجهاد الكبرى، القاهرة.
٢٤. السامرائي، عياد إسماعيل (١٩٩٤) : أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الأعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.
٢٥. سمارة، عزيز (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم النفسي في التربية، عمان، الأردن.
٢٦. السوداني، يحي محمد سلطان (١٩٩٠) : بناء مقياس للتوافق الاجتماعي النفسي لطلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد .
٢٧. السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة .
٢٨. الشريف، نادية محمود (١٩٨٢) : الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، العدد ٢ .
٢٩. شلتز، داون (١٩٨٣) : نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
٣٠. صالح، قاسم حسين (١٩٨٨) : الشخصية بين التنظير والقياس، مطبعة جامعة بغداد، بغداد .
٣١. الطائي، أفراح حمادي (٢٠٠٨) : اضطرابات النوم وعلاقتها باساليب التعامل مع الضغوط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٣٢. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (٢٠٠٣) : مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٣٣. عباس، فيصل (١٩٨٣) : الشخصية في ضوء التحليل النفسي، دار المسيرة، بيروت .
٣٤. عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨) : القياس والتقويم، مكتبة العلاج، الكويت.
٣٥. عودة، أحمد سليمان (١٩٩٣) : القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد
٣٦. عوض، عباس محمود (١٩٧٧) : الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، المطبعة المصرية .
٣٧. فهمي، مصطفى (١٩٦٢) : التكيف النفسي، مطبعة مصر، القاهرة.
٣٨. قطامي، يوسف (١٩٩٠) : تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعلمه، ط١، دار الأهلية، عمان – الأردن
٣٩. الكبيسي، كامل ثامر (٢٠٠١) : العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقياس النفسية، (مجلة الاستاذ)، كلية التربية – ابن رشد، العدد (٢٥) .
٤٠. الكردي (١٩٨٠) : التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجئ، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، عدد ٢، ٣، مجلد ٧، القاهرة .
٤١. مرسي، عبد الحميد (١٩٨٥) : الشخصية السليمة، مكتبة وهبة، القاهرة.
٤٢. مرسي، كمال إبراهيم (١٩٨٨) : المدخل إلى عالم الصحة النفسية، دار القلم، الكويت.
٤٣. المسجن، خلود (٢٠٠٣) : قلق الامتحان، مجلة نفسانية، العدد ١٦ .
٤٤. مغاريوس، صمائيول (١٩٧٤) : الصحة النفسية والعمل المدرسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٤٥. منصور، طلعت (١٩٨٢) : الشخصية السوية، عالم الفكر، مجلد (١٣)، عدد (٢) .
٤٦. النبهان، موسى (٢٠٠٤) : أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
٤٧. الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٩): مبادئ علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة، عمان.
٤٨. الزغول، رافع النصير وعماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
٤٩. العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
٥٠. الامارة، اسعد شريف (١٩٨٨): اساليب المعالجة المعرفية للمعلومات الدراسية عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البصرة.
٥١. الرفاعي، نعيم (١٩٧١): الصحة النفسية (دراسة في سايكولوجية التكيف)، ط٣، جامعة دمشق.
٥٢. عودة، احمد (٢٠٠٠): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢، دار الامل للنشر والتوزيع، الاردن.

*** المصادر الاجنبية**

53. Adams, Georges, (1964): Measurement and Evaluation in education Psychology and guidance, holt Rinehart and Winston, INC., New York.
54. Anastasi, A. (1988): Psychological testing New York. Macmillan Publishing.
55. Anastasi, Anne, (1976): Psychological Testing, fourth edition, Macmillan Publishing Co. INC., New York.
56. Betz, E. C. (1984): To Test of Maslows Theory of Need Fulfillment, Journal of Vocational Behavior, April, vol. 24.
57. Ghisell, E. E. et al (1981): Measurement Theory for the Behavioral Sciences, San Francisco, Freeman and Company.
58. Good, Carter, V., (1973): Dictionary of Education, 3rd Edition, New York, McGraw Hill.
59. Korll, A. (1960): Item Validity as Factor in test Validity: Journal of ability to identify general emotion signals of infants. Child Development, vol.58.
60. KRiby, J. R. (1984): Cognitive Strategies and Education Performance, Academic Press. New York.
61. Lind Smith, A. R. and Strauss, A. C. (1968): Social Psychology, 3rd edition, Holt. Rinehard and Winston.
62. Lindquist, E. F. (1950): Statistical Analysis in Education Research, Boston, Hongton, Miffin.
63. Marant, E. G. (1984): U. B. Nosir and Reinhold Compans.
64. Mcdade, L. K. (1978): Cognitive Styles: Some Information and Implication for instruction. Design, Journal of mental.
65. Schmeck and Ribiech, E. D. (1979): Construct Validation of the inventory of Learning Processes. Applied Psychological measurement (2).
66. Schmeck, R. R. (1983): Learning Styles of Colleges Student, Individual Difference in Cognition, Academic. Press, London.
67. Sternbeg, R. J. Zhang, (2001): Perspectives Thinking, Learning and Cognitive Styles. Mahwah, nj: Erlbaum Associates.

ملحق (١)

ت	الفقرات	يحصل لي دائماً	يحصل لي أحياناً	لا يحصل لي أبداً
١	اشعر بالطمأنينة عندما اذكر الله			
٢	أوأدي التزاماتي الاجتماعية على افضل ما يرام			
٣	انسجم مع الطالبات بسهولة			
٤	اشعر بالحرج اذا اضطررت الى الاستئذان بالانصراف			
٥	يصعب عليَّ الالتزام بالقيم والاعراف الاجتماعية			
٦	اشعر بالوحدة حتى لو كنت مع زميلاتي			
٧	اتردد في تجربة بعض المواقف بمفردي			
٨	اشعر بانني مقبولة من قبل الطالبات			
٩	اميل على الاعتماد على الاخرين			
١٠	افكر بنفسي ولا يهمني ما يدور حولي			
١١	انا راضية عن نفسي بشكل عام			
١٢	اجد صعوبة في التحدث امام الطالبات			
١٣	اعيش على وفاق والفة مع نفسي			
١٤	استطيع السيطرة على مشاعر غضبي			
١٥	يصعب عليَّ اكتساب صديقات جديدات في حياتي			
١٦	اشعر وكأنني معزولة عن العالم			
١٧	اشعر بانني احب الناس			
١٨	من السهل عليَّ الاختلاط مع الناس			
١٩	كثيرا ما يمتلكني شعوراً باليأس			
٢٠	اتجنب الاشياء غير السارة بالهرب منها			

ملحق (٢)

مقياس أساليب معالجة المعلومات بصيغته النهائية

د.م الدراسة المنهجية.

م.ع المعالجة المعمقة .

م.م. المعالجة المفصلة.

ح.ح الاحتفاظ بالحقائق .

ت	الفقرات	تنطبق علي	لا تنطبق علي
١.	انجز جميع واجباتي الدراسية المقررة بعناية	+د.م	
٢.	أجيب إجابة جيدة عن الامتحانات المقالية التي تتضمن قيامي بمقارنة الافكار وتوصلي إلى فكرة محددة بخصوصها	+م.ع	
٣.	افضل قراءة أصل المقال بدلا من خلاصته	+د.م	
٤.	أجد صعوبة في تعلم كيفية دراسة مادة معينة		–م.ع
٥.	بعد مطالعتي لأية مادة دراسية اتأمل وأفكر بعمق في الموضوعات التي قرأتها	+م.م	
٦.	أجد صعوبة في ملاحظة الاختلافات بين الأفكار التي تبدو متشابهة		–م.ع
٧.	دائماً تعيش معي الموضوعات التي أدرسها خلال اليوم	+م.م	
٨.	ارجع عادة إلى مصادر متعددة من أجل ان أفهم فكرة معينة	+د.م	
٩.	استطيع عادة أن أخمن جيداً حتى أن لم اعرف الإجابة الصحيحة عن الأسئلة الامتحانية	+م.ع	
١٠.	لدي فترات مراجعة أسبوعية منتظمة	+د.م	
١١.	أحفظ عن ظهر قلب المواد التي لا أفهمها		–م.ع
١٢.	أقوم باعداد قائمة بالاسئلة المحتملة واجاباتها عندما اقرا للامتحانات	+د.م	
١٣.	أتعلم المفاهيم الجديدة بالتعبير عنها بكلماتي الخاصة	+م.م	
١٤.	اجد مشقة في التوصل إلى استنتاجات		–م.ع
١٥.	اتعلم المعادلات والأسماء والتواريخ تعلماً جيداً جداً وبسهولة	+ح.ح	
١٦.	يلقي معظم اساتذتي محاضراتهم القاءاً سريعاً جداً		–م.ع
١٧.	اراجع المادة الدراسية بصورة بصورة دورية خلال الفصل	+د.م	
١٨.	أحصل على درجات جيدة لكتابتي التقارير	+م.ع	
١٩.	ازيد مفرداتي باعداد قوائم المصطلحات الجديدة		–د.م
٢٠.	عندما اتعلم درسا من المادة اقوم عادة بتلخيصه باسلوبي الخاص	+م.م	
٢١.	أجد صعوبة فيا لإجابة عن أسئلة تتطلب تقويما انتقاديا من جانبي	+م.م	
٢٢.	أدرس بواسطة القيام بحل تمارين عملية ومسائل مختارة	+د.م	
٢٣.	عندما اتعلم أفكار جديدة تخطر ببالي تطبيقات عملية لها	+د.م	
٢٤.	اكتب ملخصا للمادة التي اقرؤها	+م.ع	
٢٥.	اجد مشقة في تنظيم المعلومات التي اتذكرها	+م.م	
٢٦.	احتفظ بجدول يومي لساعات دراسيب	+ح.ح	
٢٧.	اقوم بتعلم كلمات وافكار جديدة بتصور موقف عملي يحتمل أن تحدث فيه تلك الافكار والكلمات	+م.ع	

٢٨.	اجيب اجابة جيدة في الامتحانات التي تتطلب تعاريف	+د.م	
٢٩.	باستطاعتي العثور على النصوص الواردة في الكتب المنهجية بسهولة عندما يتطلب الامر ذلك	+م.م	
٣٠.	اجد مشقة في تذكر المادة اثناء الامتحان حتى لو اعرف انني قد درستها بعناية	+د.م	
٣١.	احول الحقائق إلى قوانين استخلصها من خبرتي وتجربتي		−م.ع
٣٢.	ابذل جهدا استثنائيا للحصول على كافة التفاصيل المتعلقة بالمادة الدراسية	+د.م	
٣٣.	استعمل المكتبة باستمرار	+د.م	
٣٤.	اجد صعوبة عند البدأ بدراسة ومطالعة مقرراتي الدراسية		−د.م
٣٥.	اهمل الاختلافات الموجودة في المعلومات المستقاة من مصادر مختلفة		−م.ع
٣٦.	احاول ان أخزن اكبر قدر ممكن من المعلومات لاغراض الامتحان فقط		−د.م
٣٧.	استطيع عادة أن أصمم طرائق خاصة به لحل المسائل	+م.م	
٣٨.	ابحث باستمرار عن الحقائق التي تكمن وراء الاشياء	+م.م	
٣٩.	اجد مشقة في تذكر التعاريف		−ح.ح
٤٠.	عند الدراسة للامتحانات اقوم بحفظ المادة عن ظهر قلب كما هي في الكتاب او في دفتر المحاضرات	+م.م	
٤١.	استعمل المعجم و (الموسوعة) باستمرار	+د.م	
٤٢.	اتعلم أفكار جديدة من مقارنتها بالافكار المشابهة لها	+م.م	
٤٣.	اقضي وقتا في الدراسة اطول من الوقت الذي يقذيه أصدقائي	+د.م	
٤٤.	اجد صعوبة في تخطيط وتنظيم دراسي عندما أواجه مادة دراسية معقدة		−م.ع
٤٥.	لي مكان ثابت للدراية	+د.م	
٤٦.	عندما ادرس شيئا أقوم بتصميم نظام لتذكره بعد لاحقا	+د.م	
٤٧.	اقرأ أكثر مما يعطى لي في الصف	+د.م	
٤٨.	استقي العديد من الملاحظات للمقرر الدراسي من مصادر متعددة	+د.م	
٤٩.	احاول بدراستي ان اجد اجابات الأسئلة الموجودة في ذهني	+م.م	
٥٠.	اجيب اجابة جيدة في الاختبارات التي تتطلب حقائق وردت في الكتاب المنهي	+ح.ح	
٥١.	اقوم باعداد ملخص لجميع المواد التي تمت تغطيتها عند الانتهاء منها وقبل الاستعداد للامتحانات	+د.م	
٥٢.	استمر في دراستي المادة حتى إذ شعرت أنني قد تعلمتها	+د.م	
٥٣.	اجابتي جيدة في الامتحانات التي تتطلب اكمال الحل والمعلومات الناقصة	+ح.ح	
٥٤.	استطيع القول : أن ذاكرتي ضعيفة للغاية		−ح.ح
٥٥.	استطيع اعادة أن اقرر المغزى الأساسي من وراء الأفلام التي أشاهدها والكتب التي اقرأها	+م.ع	