

الوعي المتسامي وعلاقته بالسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة

م.د. فائز حسن علي

dr.faezhassan@uomustansiriyah.ed.iq

الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

الملخص

من أهداف البحث الحالي الكشف عن مستويات الطلبة في الوعي المتسامي وكذلك السيطرة المعرفية والتعرف على الفروق الدالة احصائيا لكلا المتغيرين وفقا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، تكونت عينة البحث من (١٠٠) طالب وطالب اختيروا بطريقة متساوية من طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية من المرحلة الثالثة، وتبنى الباحث مقياس (الجبوري، ٢٠٢٣) للوعي المتسامي ومقياس ((ستيفنس، ١٩٩٠)) للسيطرة المعرفية وتوصل الباحث الى النتائج التالية:

١. لدى طلبة الجامعة مستوى متوسط في الوعي المتسامي.
٢. عدم وجود فرق دال احصائيا للوعي المتسامي وفقا لمتغير الجنس (ذكور. اناث)
٣. عدم وجود فرق دال احصائيا للوعي المتسامي وفقا لمتغير التخصص (علمي . انساني)
٤. لدى طلبة الجامعة مستوى عال في السيطرة المعرفية.
٥. عدم وجود فرق دال احصائيا للسيطرة المعرفية وفقا لمتغير الجنس (ذكور. اناث)
٦. عدم وجود فرق دال احصائيا للسيطرة المعرفية وفقا لمتغير التخصص (علمي . انساني)
٧. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الوعي المتسامي والسيطرة المعرفية.

الكلمات المفتاحية: الوعي المتسامي، السيطرة المعرفية.

Transcendental awareness and its relationship to cognitive control among university students

Assistant Professor Faez Hassan Ali

College of Education / Al-Mustansiriya University

Abstract

The objectives of the current research are to reveal the students' levels of transcendental awareness as well as cognitive control and to

identify the statistically significant differences for both variables according to the variable of gender and academic specialization.

The research sample consisted of (100) male and female students who were chosen equally from the students of the College of Education، Al-Mustansiriya University، from the third stage. The researcher adopted the (Al-Jabouri، 2023) scale for transcendental awareness and the (Stevenson، 1990) scale for cognitive control. The researcher reached the following results:

1. University students have an average level of transcendental awareness.
2. There is no statistically significant difference in transcendental awareness according to the gender variable (male – female).
3. There is no statistically significant difference in transcendental awareness according to the specialization variable (scientific – humanities).
4. University students have a high level of cognitive control.
5. There is no statistically significant difference in cognitive control according to the gender variable (males – females).
6. There is no statistically significant difference in cognitive control according to the specialization variable (scientific – humanities).
7. There is a positive correlation between transcendental awareness and cognitive control.

Keywords:cognitive، control، Transcendental awareness.

مشكلة البحث:

ان الكثير من السلوكيات الاجتماعية تجعل حياة الأفراد تخلو من المعاني السامية التي تعلمه بأنه غاية بذاته، غاية تسمو على الغايات الأخرى فإنه يندفع وراء غايات الدنيا وإذا كانت هذه الحاجات تشكل معنى حياته فإنه يتمسك بها ويعدّها الجوهر لحياته وهذا كله يشير إلى ضياع العقل الانساني وعدم تركيزه في غاية إنسانية سامية نبيلة ومما يؤدي إلى عدم تفهم طاقات الإنسان والغاية منها فنبتعد عن أساس وجودنا وعن قيمنا الروحية، و هكذا نفقد معنى الحياة و بهجتها و تصبح أهدافنا مشوهة و نعيش في عزلة نفسية واجتماعية .

فالوعي المتسامي هي الخاصية الرئيسة للكائن الإنساني والبعد المميز له فإن ذابت ذهب الحب والضمير وجميع القيم الأخلاقية الحميدة، ولا يمكن الوصول بالفرد إلى سمو الروح وحسن الخلق وقد يضعف الإيمان وفهم الدين ويبتعد الفرد عن المشاركة الإيجابية في فعاليات المجتمع. (شفشق وآخرون، ١٩٧٥ : ٣٢) .

إذ تمتاز معظم السلوكيات بالإنانية وانعدام الأخلاقيات والقيم والسعي وراء المادية والاحساس وبضعف الانتماء للمجتمع وبالتالي تدني الاحساس بالمعنى وفقدان القدرة على تحقيق الأغراض والمعاني ويرجع ذلك إلى أن المجتمع بالأساس لم يوفر الأسس الحقيقية لتحقيق ذلك.

ويسعى الفرد دائما للشعور بالرضا والأشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات وإن الاحساس بالسعادة والتعبير عنها يختلف من فرد لآخر ومن ثقافة لأخرى.

المشكلات التي تواجه الطلبة تتطلب حلولاً مبتكرة وفعالة وهذا يدفع لاستخدام السيطرة المعرفية على الإجراءات العملية لهم في الدراسة شرط توفر القدرة على السيطرة المعرفية عند الطالب وعلى مجموع الأنشطة الممارسة التي تمكنه من ادراك مستقبله.

وتعد قوة السيطرة المعرفية حالة لدى الطالب تنشأ عن دفع موضع التعلم لاستخدام تجهيز معرفي أو اجراءات معرفية تشير لقوة السيطرة المعرفية لاتباع التعليمات والإجراءات النوعية المرشحة من قبل التدريسي، وهي تشير إلى دفع موقف التعلم للطلبة إلى أداء الأشياء بأنفسهم والانشغال بالأنشطة التي تحتاج إلى استخدام مفاهيم مختلفة لاكتشاف الاستراتيجيات وحل المشكلات لمواجهة مواقف التعلم المختلفة.

ولكن هذا يبقى مجرد مساقات نظرية لتصورات أولية عن الوعي المتسامي والسيطرة المعرفية لاسيما مع عدم وجود دراسات عربية أو عراقية بحثت العلاقة بين المتغيرات (على حد علم الباحث)، ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي:

هل توجد علاقة بين الوعي المتسامي والسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة ؟

أهمية البحث:

إن من الدوافع الرئيسية في حياتنا ليس هو البحث عن ذواتنا وإنما البحث عن المعنى وهذا يعني من جانب آخر نسيان أنفسنا وتجاوزها والتسامي فوقها فالإنسان لا يكون إنساناً إلا إذا تجاوز ذاته وارتقى بإنسانيته إلى ما ورائها. (فرانكل، ١٩٨٢: ١٨٥).

فالفرد الذي يتصف بتسامي الوعي يتميز بامتلاكه لمجموعة من خصائص الشخصية السليمة والتي من أهمها إدراكه بفاعلية للواقع وتكوين علاقات مريحة مع الآخرين وأن يتقبل ذاته والآخرين والتركيز في المشكلات خارج نفسه أكثر من التركيز في الذات ولديه استقلالية وقدرة

على الانسلاخ مما حوله من مثيرات ولديه شعور قوي بالانتماء والتوحد مع الآخر، متسامح جدا ويتقبل أي شخص بدون تحيز عنصري أو ديني أو اجتماعي. (خوري، ٢٠١٠ : ٢٠٥) .

وللوعي المتسامي تأثير كبير في الأفراد، فوجود مستوى عالٍ منه، يجعل الأفراد يستطيعون حل مشكلاتهم، وتقادي الاتجاهات السلبية، ويساعد على التحكم بالخمول والكسل في أداء أعمالهم ونشاطاتهم ولاسيما طقوسهم الدينية، ويمنع جميع الانفعالات التي تشوش تفكيرهم، لذا فالوعي المتسامي يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا يفصل عنها، وهو من المفاهيم التي تساعد الفرد على التمييز بين الواقع والوهم فالوعي المتسامي، يمثل القدرة على تحديد أبعاد الذات المتعالية (مثل: الشخصية الذاتية أو المتعالية) للآخرين وللعالم المادي (مثل الالامادية) king et al، 2012، 11:).

وأكد Frankl (1985) على أن التسامي هو أساس الوجود فهو قابلية الفرد على ادراك القيم وتحقيقها ذلك أن الإنسان لا يستطيع أن يجد نفسه إلا عندما يوقن بأنه سيبدلها من أجل شيء أكبر وأفضل أي أنه يخرج من التمرکز حول ذاته إلى ما هو أبعد . (Frankl، 1985 : 87)

وقد أكد (فوجان Vaughan، 2002) (على أنه عندما نسعى إلى اكتشاف معنى وجودنا، ومعنى كل الأشياء التي تحيط بنا ونهتم بوجودها في حياتنا فإننا سنكتشف أن الوعي المتسامي والذي يرى بأنه قدرة الفرد على تحديد جوانب وأبعاد تفوقه وتفق الآخرين، وتحديد الجوانب والعلاقات المادية وغير المادية التي تتعلق بالعالم وقد أكد على وجود بعض المؤشرات الدالة على الوعي المتسامي كالتحلي ببعض القدرات والقيم مثل التواضع والإحسان وغياب الحيل الدفاعية وغياب العدوانية والتحلي بالرحمة والكرم Vaughan، 2002 : 19).

وقد أوضح (Mayer et al، 2000) أن الوعي المتسامي هو أحد أبعاد الذكاء الروحي المهمة.. Mayer et al.، (2000: 267) .

وقدم (Nasal، 2004) نظريته الخاصة عن الذكاء الروحي والتي أكد فيها على أهمية القدرة على التسامي كمصدر من مصادر تحقيق الفرد لمعنى حياته، وقدرته على حل مشكلاته الروحية والوجودية والحياتية. (Nasal، 2004: 42) .

ويرى (Lee & Levenson، 2005) أن الوعي المتسامي يمثل القدرة على الانتقال فيما وراء الوعي المتمركز حول الذات ورؤية الأشياء بقدر من التحرر من القيود البيولوجية والاجتماعية (Lee & Levenson، 2005: 44) .

فالوعي المتسامي يشير إلى المستويات العليا والشمولية من الوعي الانساني والسلوك، والانتقال فيما وراء حدود الذات وتكوين نظرة أوسع تجاه العالم الخارجي، فهو يمثل اتجاهات الفرد وقيمه نحو الأعمال التي يقوم بها (محمد، ٢٠١٨ : ٢١٨) .

كذلك يمثل وعي الإنسان بذاته وامكانياته وقناعاته وتقييمها ومن ثم مراجعتها وتعديلها إن لزم الأمر بما يعود على ذات الفرد وجوانب شخصيته ككل بأهمية كبيرة. (منصور و اخرون، ٢٠١٨ : ٤٩٨) .

إن الأفراد الذين لديهم وعي متسامي يظهرون تعاطفا متزايدا، وثراء ذاتيا وتواضعا، وثقة بالنفس واتساق، وكلها سمات مهمة للحياة بسلام. (James, 201722).

وأهمية قوة السيطرة المعرفية في اثرها بإدراك الطالب ورؤيته لمستقبله وسعيه لتحقيق الأهداف، إلا أنه بالرغم من هذه الأهمية في عملية التعليم والتعلم إلا أنها لم تقل قدر كافيا من الدراسة والبحث والتقصي في المحيط العربي على عكس البيئة الغربية، إذ اتجه علماء النفس والسلوك نحو دراسة أفضل الأساليب التي تساعد الطلبة على تحقيق أهدافهم وحثهم على إدراك بيئة التعلم، واعتبر الباحثون أن السلوك الناتج عن مواقف التعلم يعود إلى فعالية البنية المعرفية لدى طلبة وجهودهم للتكيف مع مواقف البيئة والقيام بالمهمة المطلوبة، وقد نسبت متطلبات مواقف التعليم إلى القوة المعرفية المسيطرة.

إن مفهوم قوة السيطرة المعرفية ذو دلالة نفسية واجتماعية تشكل دافعية بيئية للطلاب لاستعمال مختلف وانواع الأنشطة المعرفية، المشتقات من نظرية علم النفس البيئي الذي يدرس حركة التفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم والاثار المترتبة على سلوكياتهم اضافة الى نظريات البنية المعرفية التي تعنى بالاستدلال على الأنشطة المعرفية التي يستخدمها طلبة لدى معالجتهم للمهام التي يقومون بها.

أما (Walmsley, 2003) عالم النفس الاوروبي فقد اعتبر أن القوة المعرفية المسيطرة هي نتاج الجهود المبذولة من خلال البيئة التعليمية لإيجاد دافع لدى طلبة لاستعمال مختلف انواع المعرفة الاجرائية، وتشير الجهود الى حجم التأثير -إيجابيا او سلبيا - للبيئات التعليمية على تحقيق الأهداف، وهذه الجهود تنشط من خلال المهمات المطلوبة من طلبة وعليهم مواجهتها داخل البيئة التعليمية، وإن تفسيرهم لهذه المهام يبنى على أساس البنية المعرفية الذاتية او الداخلية لدى طلبة انفسهم، اضافة الى المؤثرات التي تتركها البيئة الحاضنة لهم على المهمات الموكلة لتطبيقها.

ويستنتج من ذلك أن مفهوم قوة السيطرة المعرفية هو:

خاصية مميزة لموضع التعلم تدفع الطالب الى حالة موقفية في ممارسة مختلف أنواع النشاط المعرفي.

مفهوم قوة السيطرة المعرفية يتوقف على البنية ممثلة في الموضع والبنية المعرفية.

مفهوم قوة السيطرة المعرفية أشتق من نظريات الموضع ونظريات البنية المعرفية.

تناقش نظريات الموضع المواضيع التي تثير سلوك طلبة.

يتمثل دور مواضع التعلم في اثاره وتنشيط مختلف انواع التمثيلات المعرفية. أن نظريات البنية المعرفية تفرق بين ما تمثله المعرفة "ماذا" وما تمثله المعرفة "كيف". نشأت الحاجة الى قياس القوة المعرفية المسيطرة من خلال استخدام استبيان قوة السيطرة المعرفية، وقد افترض ستيفنسن أن الانشطة المعرفية تثقل النشاط المعرفي بين المستوى الاول والمستوى الثاني إضافة الى تنمية المعرفية التقريرية المناسبة.

وتعرف قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الاولى او المستوى الاول او البعد الاول بأنها حالة الطالب في مواقف التعلم التي تدفعه الى اتباع التعليمات والإجراءات التي يقدمها التدريسي. وتعرف قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية او المستوى الثاني او البعد الثاني بأنها حالة الطالب في مواقف التعلم التي تدفعه الى تفسير الأشياء بنفسه والتغلب على المشكلات وإيجاد الروابط والدراسة عن المعلومات وفحص النتائج وتجريب الأفكار ومراقبة فاعلية المداخل المستخدمة.

وتشير قوة السيطرة المعرفية الى المدى الذي تدفع بيئة التعلم طلبه اليه لاستخدام مختلف أنواع الإجراءات المعرفية عند معالجة المهام التي ينشغل بها الطالب، وهذا الدفع ينتج عن المهام التي ينشغل بها طلبه والتي تحدد ما يتعلموه وكيف يتم تعليمهم، وتتكون المهمات من مجموعة اهداف معينة يراد الوصول اليه ومجموعة من العمليات الضرورية لتحقيق الهدف، ويصاغ طلبه المهام التي يعملون بها على اساس البنية المعرفية الخاصة بهم ومصادرهم الخارجية، ومن ثم تعد قوة السيطرة المعرفية الداخلية بيئة المهمة .

إن مواضع التعلم التي تدفع طلبه الى استخدام الإجراءات النوعية وتضع الأهداف الطبيعية يمكن إنجازها من خلال التنفيذ المباشر للإجراءات النوعية الموجودة والتي تم التدريب عليها تحدد قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الاولى لدى الطالب ، أما مواضع التعلم التي تدفع الطالب الى تنشيط استخدام الإجراءات من الرتبة الثانية فتحدد قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية، وتحدد قوة السيطرة المعرفية من الرتبة الثانية لدى هذا الطالب.

إن قوة السيطرة المعرفية هي دفع موضع التعلم للطالب لاستخدام عمليات معرفية من الرتبة الاولى أو الثانية، وهذا الدفع ينتج من المهام التي ينشغل بها لحلها أو تقدم له، وبالتالي فإن قوة السيطرة المعرفية في بيئة التعلم تشير الى المدى الذي تدفع بيئة التعلم لطلاب الى لتوظيف مختلف التضمينات للإجراءات المعرفية في معالجة المهام التي يستخدمونها.

وتتضح أهمية البحث الحالي فضلاً عما سبق من خلال:

١ _ اهتمامه بمرحلة عمرية مهمة وهي المرحلة الجامعية وهي ركيزة مهمة في بناء وتطور المجتمع وسموه.

٢_ عدم توفر دراسات محلية تناولت متغير (الوعي المتسامي) وقلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا المتغير، على حد علم الباحث.

٣_ أهمية المتغيرين وما تتضمنه من إيجابيات قد تساعد الطلبة في تجاوز الصعاب التي تواجههم في الحياة الجامعية.

٤_ قد يظهر البحث الحالي نتائج وتوصيات قد تساعد القائمين على العملية التعليمية والتربوية في تطويرها وتحديد أهدافها المنشودة.

أهداف البحث: تحديد البحث الحالي بالتعرف على :-

- ١- مستوى الوعي المتسامي لدى طلبة الجامعة.
- ٢- طبيعة الفروق في مستوى الوعي المتسامي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- ٣- طبيعة الفروق في مستوى الوعي المتسامي وفقاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
- ٤- مستوى السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.
- ٥- طبيعة الفروق في مستوى السيطرة المعرفية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
- ٦- طبيعة الفروق في مستوى السيطرة المعرفية وفقاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).
- ٧- العلاقة الارتباطية بين الوعي المتسامي والسيطرة المعرفية.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الوعي المتسامي :

عرفه كل من :

فيكتور فرانكل Frankl، (1995).

الحالة التي يستطيع فيها الفرد التجاوز عن انشغالاته واهتمامه بذاته ويكون قادراً على توسيع حدود ذاته لشخص آخر، أو أي عمل أو نشاط آخر. (كفاي، ١٩٩٥ : ٣٤٥)

أمرام وبراير Amram & Dryer، (2007).

قابلية الفرد على الشعور بالتكامل أو الكمال، وكذلك قابليته على إقامة جسور التواصل الإنسانية بين الأفراد بعضهم ببعض من خلال التعاطف والرحمة والمحبة Amram & Dryer، (8: 2007)

كنج king، (2008) .

قابلية الفرد على الاهتمام بالجوانب الروحية والابتعاد عن الاهتمام الجوانب والعلاقات المادية التي تتعلق بالعالم الذي يعيش فيه الفرد. king، (11 : 2008)

التعريف النظري: تبني الباحث تعريف king، (2008) وهو قابلية الفرد على الاهتمام بالجوانب الروحية والابتعاد عن الاهتمام الجوانب والعلاقات المادية التي تتعلق بالعالم الذي يعيش فيه الفرد) وهذا التعريف يتفق مع الإطار النظري الذي تم اعتماده في هذا البحث.

التعريف الإجرائي : هو الدرجة التي يحصل عليها طلبة الجامعة عند إجابتهم على مقياس الوعي المتسامي المتبنى (الجبوري، ٢٠٢٣) لأغراض البحث الحالي.

ثانياً: السيطرة المعرفية.

عرفها كل من:

ستيفنسن (1994).

بانها مفهوم اجتماعي نفسي يشير الى الحالة المسيطرة على الطالب في مواقف تتعلق بالتعلم مما يدفعه الى الاتجاه نحو الأنشطة المعرفية ومستوى توظيفه للإجراءات المعرفية المتنوعة خلال معالجته للمهام الموكلة اليه.

ريان (١٩٩٤) .

ان لمفهوم قوة السيطرة المعرفية دلالات تتعلق بأنشطة الطالب المؤثرة على سلوكه لحل المشكلات التي تواجهه:

التعريف الإجرائي: (قوة السيطرة المعرفية) هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال الاجابة على فقرات مقياس قوة السيطرة المعرفية الذي استخدمه الباحث في الدراسة الحالية بعد تبني المفهوم النظري لستيفنسن.

الاطار النظري.

أولاً: الوعي المتسامي /المقدمة.

الوعي في اللغة كلمة تدل على ضمّ شيء وفي قواميس اللغة العربية وعيْتُ العِلْمَ اعِيَهُ وعِيا، ووعى الشيء والحديث يعيه وعيا وأوعاه: حَفِظَهُ وفَهِمَهُ وَقَبِلَهُ، فهو واعٍ، وفلان أوَعى من فلان أي احْفَظُ وأفْهَمْ، والوعي بموضوع ما يتضمن معرفته والتفاعل سلباً أو ايجاباً معه بحسب هذه المعرفة. وبالمحصلة فان الوعي : هو ما يكون لدى الانسان من أفكار ووجهات نظر ومفاهيم عن الذات والحياة والطبيعة من حوله وقد عد الفلاسفة وعلى راسهم الفيلسوف الألماني (نيتشه) بان عملية الوعي هي جوهر الانسان وخاصيته التي تميزه عن باقي الكائنات الحية الأخرى، اذ ان الوعي يصاحب كل افكار الانسان وسلوكه، وهو ما يطلق عليه اسم (الوعي التلقائي)، كما أنه مرتبط بمجموعة الأحاسيس والمشاعر التي تكمن في أعماق الذات وهذا ما يطلق عليه (وعي سيكولوجي)، ويظهر هذا الوعي في الحياة العملية الذي يتجسد على شكل وعي سياسي او أخلاقي على سبيل المثال (Kiani et al 2016 : 96)،

اشار ماسلو (Maslow، 1954) من خلال نظريته المتفائلة والانسانية للشخصية البشرية أن الوعي المتسامي يمثل مستوى عال من الوعي والتصرف وفقاً للمعاني الروحية السامية التي تجعله يتجه إلى خارج ذاته نحو أشياء أعظم من الذات كالدين والايمان اللذين يعطيان للحياة معنى ودلالة ويضفيان عليها بهجة ومرتعة روحية ويضعان لها هدفاً سامياً (العيسوي ٢٠١٠:

١١٣) ووضح (فرانكل) (Frankl, 1982) الوعي المتسامي بكيفية توجه الفرد إلى ما هو خارج ذاته والانفتاح على العالم وتحقيق المعاني السامية الجوهرية (Frankl, 196: 982).
خصائص الأفراد ذوي الوعي المتسامي:

اشار (مكدونالد) (Macdonald, 1995) إلى أن أهم صفات الوعي المتسامي هي نسيان الذات من خلال الانغماس الكلي في موضوع يشعر الفرد بأنه أعظم من ذاته والتوحد معه فضلاً عن إلى التوجه الروحي نحوه (Macdonald, 1995: 1) و أكد (بينسون وآخرون) (Benson et al, 2003) على أن أهم خصائص الأفراد ذوي الدرجات العالية في هذا البعد الروحي أنهم أوفياء و متواضعون ومحبين للآخرين و يتسمون بالسماح والصدق (Benson et al: 211, 2003)

واوضح (براير)، (Dryer 2008) أن الفرد الذي يتصف بالوعي المتسامي - يتميز بامتلاكه لمجموعة من خصائص الشخصية السليمة والتي أهمها الإدراك الفعال للواقع وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين ويشعر بالرضا عن الذات والآخرين والطبيعة، والتركيز في المشكلات خارج نفسه أكثر من التركيز في الذات ولديه استقلالية، ولديه شعور قوي بالانتماء والتوحد مع الآخر ومحب للآخرين ويسعى لمساعدتهم، متسامح جداً، ويتقبل أي شخص بدون تحيز عنصري أو ديني أو اجتماعي ولديه مقاومة كبيرة للضغوطات الاجتماعية والثقافية وهو مرن وتلقائي ومتواضع وصريح، وحدد (كاشنتيت) أن من أهم مظاهر الوعي المتسامي عندما يتسم الفرد بسلوكيات الفضيلة (التحلي بسلوك التسامح - الشفقة - التواضع - التعاطف - الإيثار - الأخلاص)

نظرية ديفيد كينك David King.

من خلال ما أجراه كينك (King) ، 2008 من بحوث تطويرية لوضع نظريته في الذكاء الروحي، الذي عرفه بأنه مجموعة من القدرات العقلية التي تسهم في الوعي، والتكامل، مما يؤدي إلى نتائج وجودية عميقة مثل التعزيز والتأمل للمعنى، والاعتراف الذاتي، والتمكن من الحالة الروحية. وقد اقترح أربعة مجالات لتشمل الوعي المتسامي:

1-التفكير الوجودي الناقد:

بحسب نظرية كينك (king) ، (2008) فإن التفكير الوجودي الناقد يعني القدرة على التفكير في الطبيعة بشكل نقدي والطبيعة هنا هي الوجود، والكون، والوقت، والموت، وقضايا وجودية أو غيبية أخرى. كما أن مثل هذه القضايا الوجودية موصوفة بأنها اسئلة نهائية اي تتعلق بنهاية الوجود (king) ، D.، (2008:30).

2-إنتاج المعنى الشخصي (PMP) :

يُشير كينك إلى أن العامل الثاني في هذه النظرية هو إنتاج المعنى الشخصي ويعني القدرة على دمج التجارب الجسدية والعقلية مع المعنى الشخصي بالشكل الذي يؤدي إلى زيادة الرضا. بما في ذلك القدرة على خلق الهدف من الحياة وإيجاد معنى لها، ويؤكد كينك على أن الشخصية عنصر مهم في القيم الروحية، ذلك لأن الوعي المتسامي ينطوي على التأمل في المعنى الرمزي للأحداث والظروف الشخصية (king, D., 2008:33).

3- الوعي للتسامي:

هو القدرة على تمييز الأبعاد الواقعة ما وراء المعرفة Metacognition من النفس والعالم الطبيعي، ويشير كينك إلى أن هذه القدرة تعني تجاوز التجربة العادية أو المادية والتسامي فوق جوانب الحياة المادية وهنا يتم وصف التسامي فوق جوانب الحياة المادية بمعنى وجود علاقة أو اتصال مع السلطة أو القوة في هذا الكون (king, D., 2008:35).

4- توسيع الحالة الإدراكية:

ويعرفه كينك بأنه القدرة على البقاء في حالة تركيز والدخول في حالة روحية أعلى للوعي (الوعي الصافي، الوعي الكوني)، والذي يمكن الوصول له من خلال التأمل العميق والصلاة. كما يشير إلى أدراك الأحداث البيئية مثل الصور والذكريات، أو الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسدية (king, D., 2008:38).

نظرية فرانسيس فوغان Francis Vaughan.

توصل عالم النفس السريري فرانسيس فوغان Francis Vaughan، (2002)، من خلال ما أجراه من بحوث ودراسات إلى ربط الوعي المتسامي مع المرونة، كما ارتباطه بالتكيف مع الأحداث المجهدة في الحياة، مُشيراً إلى أن الوعي المتسامي ضروري في اتخاذ السلوكيات التي تُسهم في السعادة والتنمية الصحية الشاملة للإنسان، ويرى فوغان أن نمو الوعي المتسامي ليس بالضرورة أن يسير في قدرات محددة وعلى وتيرة واحدة من التقدم والنمو بل ينبغي أن تشمل القدرات على أربعة مجالات كالآتي:

1_ القدرة على معرفة المعاني الوجودية.

ويشمل الإدراك والوعي للوصول إلى معرفة طرح الأسئلة التي تتعلق بالجوانب الحقيقة الروحية مثل من أنا؟ أو لماذا أنا هنا؟

2- الاحساس بالتسامي.

ويعني الإدراك بطبيعة اتصال الروح والأرض مع جميع البشر، إذ يشير فوغان إلى أن الوعي المتسامي يفتح القلب وينير العقل ويلهم الروح ويربط النفس البشرية بالأرض .

3- الوعي الروحي.

الوعي السائد عن الروح باعتبارها سر من أسرار الله القدير وقوة الحياة الابداعية ولُب وجوهر التطور والتقدم (Vaughan)، F.، 2002: 19-22 .

4- القدرات الفطرية .

يُشير فوغان إلى امكانية إنماء القيم الفطرية لدى الفرد من خلال التدريب والتركيز والتحقق والاستفسار عن الموجودات التي حوله. ويستند تقييم فوغان للذكاء الروحي في المقام الأول، من عمق التفكير والتأمل في مهنته للممارسات الأكلينيكية، وباعتبار عمله لسنوات عديدة في علم النفس والقيم الروحية . وعلى الرغم من وجهات النظر المختلفة في الوعي المتسامي إلا أن فوغان يقترح انه اذا نظرنا إلى الروحانية على انها مجال لاهتمام المطلق، فحينئذ يعتبر كل فرد منا روحاني لأن لكل منا اهتماماته المطلقة التي يمكن التعبير عنها بطرق كثيرة ومختلفة. وكالانفعال نجد ان للروحانية درجات بسيطة او معقدة، مفيدة او مشوهة بدرجة خطيرة (Vaughan)، F.، (2002:33).

ويفترض فوغان أن النضج الروحي هو تعبير متقدم للذكاء الروحي والذي يتضمن السلوك الأخلاقي، والوعي الذاتي والنضج العاطفي ومن وجهة نظره فإن الصفات والسلوكيات المرتبطة بالنضج الروحي تشمل: التسامح، الانفتاح، والحكمة، التعاطف والرحمة، التضحية، الشخصية، وخدمة الآخرين، الاحترام والخشوع للمقدسات، والاحساس بالترابط والاتصال مع جميع جوانب الحياة، والأهم من ذلك السلام الداخلي أو رباطة الجأش في مواجهة تحديات الحياة، ويرى فوغان أن احراز المعرفة الروحية ليست تحدياً كافياً لأعتبار وجود الوعي المتسامي أو تحقيق النضج الروحي، ما لم ينعكس ذلك بصورة متكاملة من خلال الفكر والفعل، في جميع جوانب حياة الفرد (Vaughan)، F.، (2002: 27).

مفهوم السيطرة المعرفية .

ظهرت في بداية السبعينات من القرن العشرين ضمن علم النفس المعرفي مفاهيم متعددة مثل الأساليب المعرفية وأساليب التفكير وأساليب استراتيجيات التعلم وعمليات التعلم ومنها ايضاً قوة السيطرة المعرفية التي بموجبها تصنف الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع المعلومات داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

أصل المصطلح العلمي لمفهوم قوة السيطرة المعرفية يرجع في الى عالم النفس الانكليزي ستيفنسن (١٩٨٦) وهو من المفاهيم الحديثة، وطبقاً لمفهوم ستيفنسن فإن هذا المصطلح من الرتبة العليا ويشير الى دافعية طلبه نحو النشاط المعرفي وتنمية الإجراءات المعرفية من الرتبة الثانية التي تعد اساسية للتكيف المعرفي، وتحقيق هذا الامر يستوجب وجود بيئة تعليمية تتطلب جهوداً معرفية من الرتبة العليا.

ويقصد بالإجراءات المعرفية معرفة كيف؟ ومعرفة ماذا؟ وهذا يدل على الاتجاه إلى تنشيط القدرات لتحقيق الأهداف وتسمى هذه الخطوة المعرفة الإجرائية وذلك مقابل المعرفة ماذا؟ وهي تمثيل المعلومات والحقائق وتنشط المعرفة ماذا؟ عملية الفهم وغالباً تسمى بالمعرفة التصريحية، وإن قوة السيطرة المعرفية صفة تميز لمواضع التعلم الذي يدفع طلبه إلى التنوع في الأنشطة المعرفية

أما (Walmsley، 2003) عالم النفس الأوروبي فقد اعتبر أن القوة المعرفية المسيطرة هي نتاج الجهود المبذولة من خلال البيئة التعليمية لإيجاد دافع لدى طلبه لاستعمال مختلف أنواع المعرفة الإجرائية، وتشير الجهود إلى حجم التأثير -إيجابياً أو سلبياً - للبيئات التعليمية على تحقيق الأهداف، وهذه الجهود تنشط من خلال المهمات المطلوبة من طلبه وعليهم مواجهتها داخل البيئة التعليمية، وإن تفسيرهم لهذه المهام يبنى على أساس البنية المعرفية الذاتية أو الداخلية لدى طلبه انفسهم، إضافة إلى المؤثرات التي تتركها البيئة الحاضنة لهم على المهمات الموكلة لتطبيقها.

السيطرة المعرفية في نظرية داشيل

يجد داشيل أن العائق في المواقف التعليمية يتمثل في الأشياء والأفراد والرموز التي توجد في البيئة التعليمية التي تحول بين الطالب وأهدافه التي يسعى إليها، وفي حال زوال هذه العوائق فإن الطالب سيتوصل إلى أهدافه من خلال أفادته من الخبرات السابقة واستخدامه لها وللأنماط السلوكية، وإن العوائق ستدفع بالطالب إلى تولد دوافع تعلم أنماط جديدة من السلوك، تعرف بالدفع المنخفض أو دفع الطالب إلى ممارسة الأنشطة المعرفية مثل تفسيره لمواقف جديدة بأنفسهم واختبار النتائج بناء على المعلومات والتجارب والمراقبة، كما يمكن أن يعرف بالدفع المرتفع، وأوضح داشيل أن التدريسي عليه مسؤولية دفع طلبه إلى أنواع مختلفة من التفكير.

اما ستيفنسن (١٩٩٨) فيشير إلى أن المواضيع التعليمية ستؤدي إلى أنواع من الدافعية:

- ١- دفع الطالب إلى ممارسة الأنشطة المعرفية كالنمذجة أو تقليد التدريسي.
 - ٢- اتباع تعليمات وأوامر وتوجيهات التدريسي.
 - ٣- الاعتماد على التدريسي في إيجاد الروابط والمعلومات الجديدة.
- وهذه الأشكال المختلفة من الدافعية تنتج عن مختلف الأنشطة داخل الغرفة الصفية، وإن كان لا يوجد ارتباط بين العديد منها إذ لا يفترض حدوث كافة الأنشطة في وقت واحد، وتوجد في المقابل أهمية ضرورة إيجاد بيئة محترمة داخل الصف تدفع إلى تنمية ثقافة الطالب ويشعر فيها بالأمان ولا يجد نفسه في مخاطر أثناء التعلم، كذلك يجد نفسه في طمأنينة العمل في إطار المسائل غير التعليمية ويكون مشبعاً بالكفاءة منظمًا لبيئته التي تدعم مجموعة الأغراض والأهداف التعليمية لديه.

يعد مفهوم تمثيل المعرفة من أكثر المفاهيم أهمية في مجال علم النفس المعرفي، ويقصد بها عملية تنظيم ما هو مخزن من المعلومات داخل الذاكرة، وهذه المعلومات تستمد من الاحساسات ولكنها لا تماثل المعرفة، فالمعرفة هي المعلومات المنظمة .

فرضيات عالم النفس اوزبل:

- أ- يفترض أن هناك توازياً بين الطريقة التي تنظم المعرفة وبين الطريقة التي ينظم بها الناس المعرفة في أذهانهم.
- ب- يفترض أوزبل أن هناك توازياً بين الطريقة التي تنظم المعرفة وبين الطريقة التي ينظم بها الناس المعرفة في أذهانهم (البنية المعرفية لديهم).
- ج- يفترض وجود تركيب للمفاهيم أو القضايا التي تنظم بطريقة هرمية لكل موضوع دراسي.
- د- يفترض وجود في قمة كل موضع مجموعة من المفاهيم الواسعة والمجردة وهي تشمل المفاهيم الأكثر حسية في المرحلة الدنيا من التنظيم وهذا التمثيل على تلك المفاهيم يكون الأكثر تجريداً وأكثر اتساعاً وفي أدنى الهرم المفاهيم الأكثر الحسية.
- هـ- يفترض أوزبل أن طبيعة التنظيم هي طبيعة هرمية متدرجة تتنظم فيها المفاهيم الأكثر شمولية في القمة والمفاهيم الأكثر تخصيصاً في القاعدة.

الفصل الثالث/ منهج البحث وإجراءاته.

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي كان لابد من وصف مجتمع البحث وتحديد عينة ممثلة له، وتوفير مقياسين تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، فضلاً عن استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها وسوف نعرض في هذا الفصل استعراض هذه الإجراءات وكما يأتي:

أولاً : مجتمع البحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وقد اشتمل مجتمع البحث على طلبة الجامعة المستنصرية/ كلية التربية للعام الدراسي طالبة المرحلة الثالثة للعام الدراسي (٢٠٢٤ . ٢٠٢٥) بواقع (٥١٥) من الذكور و(٥٤٦) من الإناث

ثانياً: عينة التطبيق النهائي:

تألفت عينة التطبيق النهائي من (١٠٠) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية، ذات التوزيع المتساوي وبواقع (٥٠) طالباً وطالبة في التخصص العلمي و (٥٠) طالباً وطالبة في التخصص الإنساني، بنسبة (١٠%) من مجتمع البحث (المرحلة الثالثة) والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١) عينة التطبيق النهائي

الجنس / التخصص	علمي	انساني	مجموع
ذكور	٢٥	٢٥	٥٠
إناث	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	٥٠	٥٠	١٠٠

ثالثاً: أدوات البحث

أغرض تحقيق أهداف البحث قام الباحث بتبني مقياس الوعي المتسامي، وتبنى مقياس السيطرة المعرفية، وعلى النحو الآتي:

الأداة الأولى: مقياس الوعي المتسامي

من أجل قياس مفهوم (الوعي المتسامي) اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بالمتغير، ووجد الباحث دراسة عراقية حديثة تناولت متغير الوعي المتسامي وهي دراسة (دراسة الجبوري، ٢٠٢٣) وهي دراسة مكتملة الشروط من حيث بناء المقاييس الصدق والثبات والتمييز وفيما يأتي عرض تفصيلي لإعداد هذا المقياس:-

١. تحديد مفهوم الوعي المتسامي:

وبعد اطلاع الباحث على تعاريف الوعي المتسامي، تبني الباحث تعريف king، (2008) وهو (قابلية الفرد على الاهتمام بالجوانب الروحية والابتعاد عن الاهتمام الجوانب والعلاقات المادية التي تتعلق بالعالم الذي يعيش فيه الفرد).

٢. تحديد مجالات المقياس وفقراته :

بعد ان قام الباحث بتحديد مفهوم الوعي المتسامي حدد (٤) مجالات وهي:

١. المجال الأول : فهم الفرد لذاته: هو فهم واحترام يضعه الفرد لنفسه بنفسه ويعمل على الحفاظ عليه ويتضمن هذا التقييم اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته ويتعلق بتوقعات الفشل والنجاح والقبول وقوة الشخصية وعدد فقراته (١٩).

٢. المجال الثاني : علاقة الفرد مع الآخرين: وهو اهتمام الفرد الموجه نحو إقامة علاقات إيجابية مع شخص آخر أو أشخاص آخرين تتضمن التأثير والتأثير فيهم. وعدد فقراته (١٦)

٣. المجال الثالث : الوعي: إحساس الفرد بذاته والإدراك والتصرف بحكمة وعقلانية والتوفيق بين وجهات نظر متعددة كمحاولة لزيادة فاعليته اليومية في الحياة وقدرته على إيقاظ وتفعيل الشعور للاستفادة من الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي له وعدد فقراته (١٨).

٤. المجال الرابع : النمو: تجاوز الذات الأنانية إلى الاهتمام بالجميع والتألف للوصول إلى التكامل النفسي والموائمة مع المقدسات والإحساس بالنظرة الشمولية والتمتع بالمحبة والكرم والتعاطف والاحترام وإيجاد السبل المتعددة لوضع حياتنا في سياق أوسع بطرق تزيد من فاعلية الفرد وسعادته وعدد فقراته (١٧).

وكان المقياس بواقع (٧٠) فقرة (ملحق ٢)، وبدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً).
٣. تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته على فقرات المقياس (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢: ١١٣)، إذ أعد الباحث تعليمات واضحة تمثل طريقة الإجابة.

٤. الصدق الظاهري للمقياس:

بعد تحديد فقرات المقياس البالغة (٧٠) فقرة وبدائلها وتعليماتها ملحق (٢) عُرض على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس ملحق (١) لغرض استخراج الصدق الظاهري ومعرفة وضوح الفقرات ومفهوميتها ومدى صلاحيتها لقياس الوعي المتسامي، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها باستعمال مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين آراء الخبراء من حيث صلاحية الفقرات من عدمها، وقد أظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس صالحة وأن قيمتها المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٨٤،٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الوعي المتسامي

ت	المجالات	عدد الفقرات	اعداد الفقرات	الموافقون		الغير موافقون		قيمة مربع كاي المحسوبة	القيمة الجدولية عند مستوى دلالة ٠،٠٥
				نعم	لا	نعم	لا		
١	فهم الفرد لذاته	١٤	١.٣.٤.٥.٧.٩.١٠.١١ ١٢.١٤.١٥.١٦.١٧.١٩	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٢٠	٨٤،٣
		٥	١٨.١٣.٨.٦.٢	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	٧.٢	
٢	علاقة الفرد مع الآخرين	٨	١.٤.٦.٨.١٠.١٣.١٥.١٦	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٢٠	٨٤،٣
		٦	١.٢.٣.٥.٧.٩.١١	١٧	%٨٥	٣	%١٥	٩.٨	
		٢	١٤.٢	١٥	%٧٥	٥	%٢٥	٥	
٣	الوعي	٨	٢.٤.٥.٨.٩.١١.١٤.١٦	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٢٠	٨٤،٣
		٧	١.٣.٧.١٠.١٥.١٨.١٣	١٩	%٩٥	١	%٥	١٦.٢	
		٣	٦.١٢.١٧	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	٧.٢	
		١٠	٢.٣.٥.٨.١٠.١٢.١٣ ١٥.١٦.١٧	٢٠	%١٠٠	٠	٠	٢٠	
٤	السمو	٧	١.٤.٦.٧.٩.١١.١٤	١٦	%٨٠	٤	%٢٠	٧.٢	٨٤،٣

٥. تصحيح المقياس:

لقد تمت صياغة فقرات المقياس وجرى إعداد مفتاح تصحيح للمقياس بحيث تحصل الإجابات (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً) على (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية.

التحليل الإحصائي:

يشير أيبيل (Ebel) إلى أن التحليل الإحصائي للفقرات يعد أداة فعالة لتحسين الاختبار ويسهم كذلك في تجميع مجموعة من الفقرات عالية الجودة بحيث تكون دقيقة في قياس ما

وضعت من أجل قياسه (225،1972B،Ebel) ولكون الباحث تبني مقياس الجبور والمكتمل من الصدق والثبات، اكتفى الباحث بعرض المقياس فقط على مجموعة خبراء دون إجراء تحليل احصائي لفقرات المقياس من حيث الوقوف على الخصائص السايكومترية واكتفى بإجراءات الجبوري (٢٠٢٣)

الصيغة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس الوعي المتسامي صيغته النهائية من (٦٤) فقرة، ملحق (٤)، وأمام كل فقرة منها تدرج خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً) يطلب من أفراد العينة اختيار أحداها عند الإجابة، وأعطيت الدرجات لكل بديل من البدائل الخمس (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لفقرات الإيجابية وبالعكس لفقرات السلبية، وتكون أقل درجة في المقياس (٦٤) وأعلى درجة (٣٢٠)، وبمتوسط فرضي مقداره (١٩٢).

ثانياً: مقياس السيطرة المعرفية:

من أجل الوصول الى نتائج تكشف للباحث مستوى السيطرة المعرفية كان ولا بد من من ايجاد مقياساً للسيطرة المعرفية ، وبعد المراجعة للباحث للدراسات والأدبيات السابقة وجد الباحث بان مقياس (ستيفنسن، ١٩٩٠) هو مقياساً مناسباً لقياس مستوى السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة، وقد اختير هذا المقياس لعدة اعتبارات ومنها:

١. هو اداة اعدت لقياس مستوى طلبة الجامعة وهذا ما يشبه عينة البحث الحالي.
 ٢. تم ترجمته من قبل دراسات عربية عديدة وهو مناسب للبيئة العربية كونه لم يتطرق للاختلاف الثقافي بين المجتمعات وكانت فقراته تسلط الضوء على سلوكيات الطلبة اثناء تلقيهم للمعرفة والسيطرة عليها.
 ٣. حقق مقياس (ستيفنسن، ١٩٩٠) صدقاً وثباتاً عالياً وبالتالي يمكن تبني هذا المقياس كونه مكتمل من حيث الخصائص السايكومترية.
- مراحل اعداد مقياس (ستيفنسن، ١٩٩٠):

في عام (١٩٨٦) استعمل ستيفنسن في دراسته عن التكيف المعرفي أداة مشتقة من مقياس بيئة الفصل (ICEQ) المصمم من قبل رينتول وفرازير لقياس مستوى إدراك التدريسي والطالب لقوة السيطرة المعرفية من الرتبة العليا وفقاً للخطوات التالية:

تكون المقياس الاساسي من (٥٠) فقرة وزعت في (٥) مجالات. استعمل ستيفنسن (١٣) فقرة من هذا المقياس مرتبطة بالفرص الملائمة ليستخدم الطالب النشاط المعرفي من الرتبة العليا، اراد ستيفنسن معرفة كيف يستجيب الطالب الى المقياس الخماسي وفق طريقة ليكرت، توجد الحاجة لوضع اداة افضل تستخدم لقياس قوة السيطرة المعرفية من الرتبة العليا، في عام (١٩٩٠) اعد ستيفنسن مقياساً لقوة السيطرة المعرفية وتم بناؤه استناداً الى نظريات الموضع ومفاهيم علم

النفس البيئي. استخدم المقياس لدفع الطلبة في استخدام مختلف أنواع الإجراءات المعرفية ثبت قدرة المقياس على التمييز بين مختلف المواضيع داخل الفصول الدراسية في المدرسة. ثبت صدق المقياس من خلال دراسات متنوعة لتمييز بين النشاط المعرفي بناء على مستويات الإجراءات المعرفية من الرتبة الاولى أو الرتبة الثانية .

ان الفقرات المرتبطة بقوة السيطرة المعرفية من الرتبة الاولى تم اختيارها من خلال مجموعة الأنشطة التالية: تقليد التدريسي وعرض التدريسي للإجراءات بوضوح واخبار طلبة عن المطلوب منهم والاعتماد على التدريسي في الحصول على المعلومات والأفكار الجديدة وقبول مختلف الأنشطة.

المقياس بصورته النهائية:

بلغ عدد فقرات المقياس (٢٢) فقرة في صيغته النهائية بعد ان كان (٢٨) فقرة في صيغته الاولى كما سيبين الباحث ذلك تباعا)، وزع فقرات المقياس وفقا للتالي: (٨) فقرات لمقياس الرتبة الاولى. و (١٤) فقرة لمقياس الرتبة الثانية، وعلى الطالب ان يجيب على مقياس خماسي البعد بطريقة ليكرت المتدرج في اعداد البدائل للمقياس وفقا للتالي: يحدث كثيرا جدا (٥) ويحدث كثيرا (٤) ويحدث في بعض الاحيان (٣) ويحدث نادرا (٢) ولا يحدث أبدا (١) وكانت ان جميع الفقرات كانت ايجابية

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها.

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل اليها في هذا البحث. وتمت مناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة. وسيتم عرض النتائج تبعا لأهداف البحث وعلى النحو الآتي: -

الهدف الأول: التعرف على مستوى الوعي المتسامي لدى طلبة الجامعة.

تم معالجة البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة البالغ (٢٥٣.٧١) درجة بانحراف معياري قدره (٢٧.٢٩) والمتوسط الفرضي البالغ (١٩٢) درجة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٣٣.٤٥) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) تبين ان مستوى الوعي المتسامي لدى طلبة الجامعة بدرجة متوسطة. والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف والقيمة التائية لمستوى الوعي المتسامي

المتغير	العديد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
النوعي المتسامي	١٠٠	٢٥٣.٧١	٢٧.٢٩	١٩٢	المحسوبة	الجدولية	٠.٠٥
					٣٣.٤٥	١.٩٦	
							دالة

لما كانت النتيجة تشير إلى وجود فرق دال احصائيا أي أن مستوى الوعي المتسامي لدى أفراد العينة هو متوسط، لما كانت النتيجة تشير إلى وجود فرق دال احصائيا أي أن مستوى الوعي المتسامي لدى أفراد العينة هو متوسط، ويعطي الباحث تفسيراً لهذه النتيجة ان ارتفاع مستوى الوعي لدى طلبة الجامعة يعود إلى مرحلة من النضج والارشاد، إذ إن الجامعة تعمل على تكامل الشخصية لدى الطالب الجامعي ولا يقتصر دورها على الجانب المعرفي بل يتعدى ذلك إلى صقل شخصية الطالب والوصول إلى حالة من النضج والفهم الجيد للحياة والنمو بالأخلاق والتسامي في التعامل مع الآخرين من خلال السلوك المثالي الذي يتصف به الطالب الجامعي. فالوعي المتسامي هو القدرة على تمييز الأبعاد الواقعة ما وراء المعرفة من النفس والعالم الطبيعي، وإن هذه القدرة تعني تجاوز التجربة العادية أو المادية والتسامي فوق جوانب الحياة المادية

الهدف الثاني: التعرف على طبيعة الفروق في مستوى الوعي المتسامي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى عدم وجود فرق دال احصائيا بين الذكور والإناث في الوعي المتسامي بين أفراد العينة إذ بلغ متوسط درجات الذكور (٢٥٥.٦٣) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٦.٥٢) في حين بلغ متوسط درجات الإناث (٢٥٠.٤٣) درجة بانحراف معياري قدره (٢٨.٣٧) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٦٠) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) تبين عدم وجود فرق دال احصائيا تبعاً لمتغير الجنس بين الذكور والإناث. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في الوعي المتسامي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٥٠	٢٥٥.٦٣	٢٦.٥٢	١.٦٠	١.٩٦	غير دالة
إناث	٥٠	٢٥٠.٤٣	٢٨.٣٧			

ومن خلال النتائج المذكور أعلاه التي تشير إلى عدم وجود فرق دال احصائيا تبعاً لمتغير الجنس، يرى الباحث أن العوامل والأسباب التي أفرزت النتيجة أعلاه، ان كلا الجنسين يمران المراحل العمرية نفسها وهما يخضعان للتطور العقلي والنفسي والجسمي نفسه.

الهدف الثالث: التعرف على طبيعة الفروق في مستوى الوعي المتسامي تبعاً لمتغير التخصص (علمي - انساني).

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى عدم وجود فرق دال احصائيا في الوعي المتسامي للطلبة في التخصص العلمي والتخصص الانساني من أفراد العينة إذ بلغ متوسط درجات التخصص العلمي (٢٥٦.٢٧) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٦.٢٨) في حين بلغ

متوسط درجات طلبة التخصص الانساني (٢٥٢.٢٢) درجة بانحراف معياري قدره (٢٧.٨٢) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١.٢٤٠) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) تبين عدم وجود فرق دال احصائيا تبعاً لمتغير التخصص. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في الوعي المتساميتبعاً لمتغير التخصص (علمي - انساني).

التخصص	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	٥٠	٢٥٦.٢٧	٢٦.٢٨	١.٢٤	١.٩٦	غير دالة
انساني	٥٠	٢٥٢.٢٢	٢٧.٨٢			

ومن خلال ما تم عرضه في النتيجة أعلاه وجد الباحث أن هناك عدم وجود فرق دال احصائيا تبعاً لمتغير التخصص ، ولا يوجد اختلاف واضح بين المتوسطات الحسابية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوعي المتسامي لا يتأثر بالتخصص العلمي بل هناك عوامل اخرى ينمو فيها الوعي المتسامي منها التنشئة الاجتماعية التي تحيط بالفرد واساليب المعاملة الوالدية وربما التسلسل العائلي للفرد له الأثر الأبرز في وعيه وتساميه نحو النمو والارتقاء بسلوك.

الهدف الرابع: التعرف على مستوى السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة.

تم معالجة البيانات احصائيا باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة فأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائياً بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة البالغ (٩١.١٦) درجة بانحراف معياري قدره (١٢.٥٨) والمتوسط الفرضي البالغ (٦٦) درجة وبلغت القيمة التائية المحسوبة (١٤.٤١) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٩) تبين ان مستوى السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة عال. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف والقيمة التائية لمستوى السيطرة المعرفية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الوعي	١٠٠	٩١.١٦	١٢.٥٨	٦٦	١٤.٤١	١.٩٦	دالة
المتسامي							

لما كانت النتيجة تشير إلى وجود فرق دال احصائيا أي أن مستوى السيطرة المعرفية لدى أفراد العينة هو عال،، ويعطي الباحث تفسيراً لهذه النتيجة ان ارتفاع السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة سببه التراكم المعرفي الي يكتسبه الطالب الجامعي خلا دراسته مما يجعله متمكن من المعارف والعلوم التي اكتسبها والتي زادت من وعيه وجعلته يرتقي بنفكيره الى مستويات اعلى

وكذلك زادت قدرات من حل مشاكله وهذا سببه ان السيطرة المعرفية التي اكتسبها جعلت لديه القدرة على توظيف الكم المعرفي في تجاوز العقبات.

الهدف الخامس: التعرف على طبيعة الفروق في مستوى السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في السيطرة المعرفية بين أفراد العينة إذ بلغ متوسط درجات الذكور (٩١.٨) درجة وبانحراف معياري قدره (١٢.١٣) في حين بلغ متوسط درجات الإناث (٩١.٢٤) درجة بانحراف معياري قدره (١٢.٢٨) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٩) وهي احدى احدى لقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) تبين عدم وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس بين الذكور والإناث. والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

الجنس	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٥٠	٩١.٨	١٢.١٣	١.٦٠	٠.٨٩	غير دالة
إناث	٥٠	٩١.٢٤	١٢.٢٨			

ومن خلال النتائج المذكور أعلاه التي تشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس، يرى الباحث أن العوامل والأسباب التي أفرزت النتيجة أعلاه، ان كلا الجنسين يكتسبون تعليمهم الأكاديمي من نفس المؤسسة التعليمية وإن كانت فروقات في فروقات فردية اتصف بها عدد من الطلبة سواء كانوا ذكوراً أم إناث وبالتالي فإن اكتساب السيطرة المعرفية لئس حكرًا على جنس دون آخر

الهدف السادس: التعرف على طبيعة الفروق في مستوى السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص (علمي - انساني).

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً في السيطرة المعرفية للطلبة في التخصص العلمي والتخصص الانساني من أفراد العينة إذ بلغ متوسط درجات التخصص العلمي (٩١.٢٠) درجة وبانحراف معياري قدره (١٢.٠٩) في حين بلغ متوسط درجات طلبة التخصص الانساني (٩١.١٢) درجة بانحراف معياري قدره (١٢.٤٦) وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠.٨٤) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٩٨) تبين عدم وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص. والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في السيطرة المعرفية تبعاً لمتغير التخصص (علمي - انساني).

التخصص	النمط	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	٥٠	٩١.٢٠	١٢.٠٩	٠.٨٤	١.٩٦	غير دالة
انساني	٥٠	٩١.١٢	١٢.٤٦			

تشير النتيجة على عدم وجود فارق احصائي يشير الى دلالة احصائية والسبب يعود ان السيطرة المعرفية هي وليدة سنوات دراسية متلاحقة ونتاج تراكم معرفي ممتد الى مدار السنوات الدراسية التي قضاها الطالب وبالتالي تلك الظروف هي نفسها وببغض تأثيرها على جميع الطلبة سواء كان تخصصاتهم علمية ام انسانية، وان السيطرة المعرفية ليست سمة ملتصقة بفرع دراسي دون اخر، بمعنى اخر هي ليس حكر على فرع دون اكتسابها عن الاخر حتى وان كانت المناهج الدراسية مختلفة من فرع الى فرع اخر من حيث صعوبتها مستويات التعقيد التي تحتويها تلك المقررات الدراسية.

الهدف السابع: العلاقة الارتباطية بين الوعي المتسامي والسيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة

سجلت العلاقة بين الوعي المتسامي والسيطرة المعرفية (٠.٤٢٢) وهي دالة احصائيا عند مقارنتها بالجدولية (٠.١١٣) عند مستوى الدلالة ودرجة حرية (٩٨) وهي علاقة مقبولة، ويفسر الباحث تلك العلاقة على ان الوعي المتسامي هو سمة لدى الأفراد التي تيم من خلالها توازن السلوك الانساني والالتزام بالقيم الروحية وهي حالة من النمو والعلو والارتقاء في سلوك الانسان، ولا يمكن حصر تأثير الوعي المتسامي في العملية التعليمية ومدى أثره على السيطرة المعرفية، إذ ان السيطرة المعرفية هي حالة معينة ربما تكون في نطاق محدد جداً هو الجانب التعليمي داخل الجامعة .

التوصيات:

بعد عرض النتائج يوصي الباحث بالاتي:

١. عقد الندوات والمؤتمرات التوعوية والارشادية للتعريف باهمية متغيري البحث واثرها على الطالب الجامعي لتنشيط الجهد التعليمي واكتسابه للتقنيات نفسية ومعرفية تسهل عليه الدراسة .
٢. الزام الاساتذة داخل الجامعات وتوجيه الطلبة الى المفاهيم الاخلاقيات وارشادهم الى السبيل الصحيح مما يعزز من بناء الطالب العراقي انسانياً ومعرفياً باعتبارهم قادة المستقبل .

المقترحات .

١. إجراء دراسة مماثلة للوعي المتسامي مع متغيرات أخرى مثل (النسق النقيمي، السلوك الانعزالي، الكفايات الثقافية).

٢. إجراء دراسة مماثلة للسيطرة المعرفية مع متغيرات أخرى مثل (النبخل المعرفي، التشارك المعرفي، الانغماس المعرفي).

المصادر

المصادر العربية.

١. خوري، توما جورج (٢٠١٠): **نظرة في اعماق الشخصية**، ط١، مؤسسة مجد الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
٢. سعادة، جودة احمد (٢٠٠٣)، **تدريس مهارات التفكير**، ص ٦١.
٣. شفشق، محمود عبد الرزاق وآخرون (١٩٧٥): **التربية المعاصرة، طبيعتها وابعادها الاساسية**، ط٢، دار النظم، الكويت. ط ١ عمان، دار المسيرة، للنشر والتوزيع .
٤. الصبوة، محمد نجيب، مصطفى محمد كامل ومحمد حسنين البق (٢٠٠٠): **علم النفس المعرفي**، دار المسرة، الاردن
٥. عبد الخالق، احمد محمد (١٩٨٩): **الاختبارات الشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ص ٣٤
٦. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٤٥.
٧. فتحي، عبد الحميد عبد القادر، وعادل، سعد خضر (٢٠٠٢): **قوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق في ضوء موضوع الدراسة**، (٢١٣).
٨. قطامي، يوسف وأميمه، عمور (٢٠٠٥)، **عادات العقل والتفكير**، النظرية والتطبيق، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، مصر.
٩. منصور، طلعت وآخرون (٢٠١٨): **أسس علم النفس وتطبيقاته**، مكتبة الأنجلو المصرية.

المصادر الأجنبية:

1. Ebel، R. L.، & Frisbie، D. A. (1972). **Essentials of educational measurement (p. 232)**. Englewood Cliffs، NJ: Prentice-Hall.
2. Frankl، V، E، (1995). **Thunheard ery for meaning psychotherapy and na6manisIn**، New rork. Simon & Schuster.
3. Guilford، J.P.، (1954): **Psychometric Methods**، New York، Mc Graw-Hill.، p.4
4. Hunt، W. & Stevenson، J. (1997): **A pilot Study of Cognitive Holding power Associated with Different Degrees of Flexibility In**

delivery, Australian Vocational Education Review, Vol.4, No.1, pp.8-15., p.58

5. King PE Clardy, C. E. & Ramos, J. S (2012). **Adolescent spiritual exemplars: Exploring spirituality in the lives of diverse youth.** Journal of Adolescent Research, 29(2), 186-212.

6. King PE Clardy, C. E. & Ramos, J. S (2012). **Adolescent spiritual exemplars: Exploring spirituality in the lives of diverse youth.** Journal of Adolescent Research, 29(2), 186-212.

7. King, D. (2008). **Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure.** Unpublished master's thesis, Trent University Peterborough, ON, Canada

8. Lazarus, R., (1999): Hope, Despair, Saelness, Griel Emotions Academic Search elite, Journal of American psychologist,p.200.(

9. Lee, R. R. & Martin J. C. (2005). **Psychotherapy after Kohut: A textbook of self psychology.** Hillsdale, NJ: The Analytic Press

10. MacDonald, R., Kreutz, G., & Mitchell, L. (2012). **What is music, health, and wellbeing and why is it important. Music, health, and wellbeing,** 3-11

11. Rogers, C.R. (1951): "Client – Centered Therapy, Its Current Practice Implication and Theory", Boston: Houghton., p.3

12. Schraw, Gregory& Dennison, Rayne S (1994): "Assessing Metacognitive Awareness", Contemporary Educational Psychology – Vol19.

13. Stevenson, J., Mckavagh, C & Evans, G. (1994): Measuring the Press for Skill Development of Vocational Expertise. Adelaide: National Centre for Vocational Educational Research, 2002, p.2.

14. Stevenson, J., Mckavagh, C & Evans, G. (1994): Measuring the Press for Skill Development of Vocational Expertise. Adelaide: National Centre for Vocational Educational Research,pp (2-3).

15. Vaughan, F. (2002). **What is spiritual intelligence?** Journal of Humanistic Psychology, 42(2), 16– 33.jjklkj