

المراجع

- Allen, W. "Intellectual Abilities and Instructional Media Design," **AVCR**, 1975, 23, PP. 139-170.
- Berry, L. "An Investigation of the Effectiveness of Realistic and Non-realistic Color in Visualized Instruction". **ERIC**, 1975, ED 129 257, 22p.
- Cronbach, L. & R. Snow. "**Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions**". (New York: Irvington, 1977.)
- Chute, A. "Analysis of the Instructional Functions of Color and Monochrome Cuing in Media Presentations," **ECTJ**, 1979, 27, pp. 251-263.
- Chute, A. "Effects of Color and Monochrome Versions of a film on Incidental and Task Relevant learning," **ACTJ**, 28, 1980, pp. 10-118.
- Dwyer, F. "Color as an Instructional Variable," **AVCR**, 19, 1971, pp. 399-416.
- Dwyer, F. "**Strategies for Improving Visual learning**". State College Pa: Learning services, Box 784, 1978.
- Dwyer, F. "**Research Interpretation: A Justification for Media, a Summary**," Presented Research and Theory Division, Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, Louisiana, March 5 - 9th.
- Kanner, J. & A. Rosenstein. "Television and Army Training: Color VS Black and White," **SAVCR**, 9, 1961, pp. 44-49.
- Lamberski, R. "An Exploratory Study in Maximizing Retention by Utilizing Black/White and Color Coding in Visualized Instruction," **ERIC**, 1975, ED 105 896, 21p.
- Lamberski, R. & F. Dwyer. "The Instructional Effect of Coding (Color and Black and White) on Information Acquisition and Retrieval." **ECTJ**, 31, 1983, pp. 9-21.
- Lindsay, P. & D. Norman. "**Human Information Processing**". (New York: Academic Press, 1972).
- Link, J. "A Comparison of the Effects on Learning of Viewing Film in Color on a Screen and in Black-and White Over Closed Circuit Television," **Ontario Journal of Education Research**, 3, 1961, pp. 111-115.
- May, M. & A. Lumsdaine. "**Learning from Films**". (New Haven: Yale University Press, 1958.)
- Miller, H. & G. Booth. "Effectiveness of Monochrome and Color Presentations in Facilitating Affective Learning," **AVCR**, 22, 1974, pp. 409-422.
- Schram, W. "**Big Media, Little Media, Tools and Technologies for Instruction**." Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- Severin, W. "An other look at Cue Summation," **AVCR**, 15, 1967, pp. 233-245.
- Zuckerman, J. "Predicting Film Learning by Pre-Release Testing **AVCR**, 1954, 2, pp. 49-55.

اتجاهات عينة من شباب الكويت نحو بعض المفاهيم المرتبطة بالنظام المدرسي والخدمة العامة

الدكتور محمد رفقي عيسى
كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

الدراسة محاولة للتعرف على اتجاهات عينة ممثلة من الشباب من دولة الكويت نحو بعض المفاهيم المرتبطة بالعملية التعليمية، (نظام التعليم الحالي - المقررات الدراسية - نظام الامتحانات)، وكذلك بعض المفاهيم المرتبطة بالعملية التنموية، والخدمة العامة (التجنيد الإلزامي - التبرع بالدم - المحافظة على البيئة). ومعرفة مدى إمكانية إرجاع التباين في هذه الاتجاهات إلى وجود الأفراد في نظام تعليمي معين. اختبرت عينة من الأفراد تدرس في مدارس ثانوية تتبع نظام المقررات، وأخرى تتبع النظام التقليدي، بالإضافة إلى مجموعة تتعلم في مركز التدريب المهني، وأعمارها الزمنية تتراوح من ١٧-٢٠ سنة، وطبق عليهم مقياس تمايز معاني المفاهيم، وأشارت النتائج إلى إيجابية الاتجاه نحو هذه المفاهيم بصفة عامة، وإلى تباين الاتجاهات بين أفراد المجموعات الثلاثة حيث كانت اتجاهات الأفراد في مدارس المقررات أكثرها إيجابية، وأرجع ذلك إلى ما يتميز به نمط التفاعل في هذه المدارس من حرية وديمقراطية، وتمت مناقشة النتائج في ضوء فروض الدراسة، واستخلاص بعض الدلالات التطبيقية من الدراسة.

مقدمة :

يحتل موضوع الاتجاهات النفسية مركزاً مرموقاً في مجال علم النفس الاجتماعي، للصلة الوثيقة بين مالدی الفرد من اتجاهات وبين ما ينشأ عن هذه الاتجاهات من أنماط سلوكية، أو

معايير متميزة، تحدد طبيعة التعامل مع المحيط الاجتماعي خاصة، والمحيط المادي بصفة عامة. كما أن موقع الاتجاهات في تركيب الشخصية، وعملية تكوينها، وتعديلها، أو إعادة تشكيلها يجعل الكثير من المهتمين بدراسة الرأي العام، وتوجيهه يُقبلون على دراسة موضوع الاتجاهات؛ خاصة مع تنوع مجالات دراسة الرأي العام وخروجه عن نطاق المجال السياسي إلى المجالات الأخرى، ونشوء ما يسمى بالرأي العام الاقتصادي، والرأي العام السكاني، و... . وأدى ذلك إلى لجوء واضعي السياسات العامة إلى تقصي الأسس النفسية الكائنة؛ لكي يتعرفوا على السياسة المثلى، أو الصيغة الفضلى لوضع سياسة ما. كما يتضح لنا ميل دراسات الاتجاهات إلى المجال التطبيقي بصورة أكبر من ذي قبل، على أنها تحدد علل السلوك واتجاهات الأسباب، واختيار المسالك، وتحديد الأهداف، وتقدير قيمة الجهد المبذول، في الوصول إليها، خاصة أن الاتجاهات على عكس الرأي العام تتميز بعمقها النفسي، وثباتها النسبي.

ونستطيع أن نبين العلاقة الدائرية بين الخبرات الاجتماعية والاتجاهات الفردية إذا ما إدركنا أن هذه الاتجاهات في مجموعها عبارة عن استجابات وردود فعل، أحدثتها تلك الخبرات التي يتعرض لها الفرد بصفة متكررة، وأن لها تأثيراً مباشراً، وربما غير مباشر - على مسار حياته، سواء ما اتصل بها بعلاقته مع نفسه أو ما اتصل مع الآخرين، وكذلك فإن تباین هذه الخبرات يتحدد طبقاً لمدى درجة هذا التأثير، وقدرة الفرد على مسابرة، أو مجاهدته، ولكنها في النهاية تتجمع نحو المتوسط العام للفئة التي ينتمي إليها الفرد. ومن ثم فإن تكوين الاتجاهات لا يتم في فراغ وكذلك تعديلها. وإذا ما وضعنا في اعتبارنا دينامية التنشئة الاجتماعية، وارتفاع معدل التغير الذي يتعرض له المجتمع البشري وتنوع مجالاته، فإن دراسة الاتجاهات سواء تجاه الموضوعات التقليدية أو الموضوعات التي يفرزها هذا التغير، يعد أمراً ضرورياً.

مشكلة البحث:

لما كان التعرف على اتجاهات الأفراد نحو البرامج التي تقدم لهم أو يطالبون بالمساهمة فيها أمراً بالغ الأهمية بالنسبة للمسؤولين والمختصين بتخطيط وتنفيذ تلك البرامج، فإن الحاجة تعد ماسة للتعرف على طبيعة هذه الاتجاهات، وإلى المتغيرات التي يمكن أن تساهم في تعديلها، لتحقيق مردود أفضل لهذه البرامج وإذا كان هؤلاء الأفراد من الدارسين في كنف نظام تعليمي معين، فإن المناخ المدرسي الذي يميز التفاعل بين العناصر المختلفة فيه، وإمكانية انتقال أثر هذا التفاعل إلى النسق القيمي لدى الأفراد مما يؤثر في اتجاهاتهم نحو برامج أخرى، تزيد من أهمية التعرف على هذه الاتجاهات، وما يستتبع ذلك من اعطاء دلالات يستهان بها على استجابة

الفرد، إلى جوانب خاصة من بيئته، وإحتمال وجود علاقة طردية بين الإيجابية نحو عناصر المناخ المدرسي، نظرة الأفراد إلى برامج الخدمة العامة في المجتمع.

ومن هذه المعطيات فإن البحث يهدف إلى التعرف على اتجاهات عينة من شباب بعض مدارس الكويت المتباعدة في محتوى الخبرات المدرسية وطرق تقديمها - نحو بعض المفاهيم المدرسية، ومفاهيم الخدمة العامة، وكذلك إلى المقارنة بين هذه الاتجاهات من حيث مدى إيجابية النظرة التقييمية لها واستشعار قوتها وفعاليتها، على أساس أن التوصل إلى وجود علاقة بين المناخ المدرسي السائد، واكتساب القيم الإيجابية قد يسهم في التعريف بأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ويخرج المدرسة من نطاق العلاقة التحصيلية الضيق إلى البناء المتكامل للفرد. وقد أختيرت المفاهيم المدرسية لتشمل نظام التعليم الحالي، والمقررات الدراسية، ونظم الامتحانات بغض النظر عن محتواها، وكذلك شملت مفاهيم الخدمة العامة مفاهيم التجنيد الإلزامي على أنه نمط من أنماط الالتزام تجاه الدولة من قبل الفرد، والترع بالدعم على أساس أنه شكل من أشكال التكافل الاجتماعي، وشكل من أشكال العطاء تجاه أفراد المجتمع، أما المفهوم الأخير، فكان المحافظة على البيئة على أساس كونه ممثلاً لعلاقة الفرد بالبيئة المادية، ومجمع توجهاته نحو البرامج التنموية ككل.

الإطار النظري للاتجاهات وتعديلها :

يعدّ مفهوم الاتجاه - مثله مثل معظم مفاهيم الدراسات الإنسانية - من المفاهيم المركبة التي تتسم بالتجريد، ولم يتوصل العلماء إلى تعريف له من المناسبة والطرء ما يجعل تحديده أمراً ثابتاً: وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك ثمة أرضية مشتركة تجمع بين التعريفات المختلفة التي أوردها العلماء، وإن كان كل منها يؤكد على جانب من جوانب التعريف الذي يتناسب مع إطاره النظري، ومدى اهتمامه بالميكانيزمات الداخلية، أو الظواهر الخارجية.

يعرف روكيتش (Rokeach, 1967) الاتجاه النفسي بأنه: تنظيم مكتسب لصفة الثبات والاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقد الفرد نحو موضوع أو موقف، وهيئة للاستجابة باستجابة تكون له الأفضلية عنده. ويرى فيه بعضهم الإطار المسبق الذي يستخدمه الفرد في إصدار أحكامه وتقييمه، بالنسبة لما يتعامل معه من مواقف، فهي حالة «مع» أو ضد (عبدالرحمن ١٩٨٣ م : ٤٣٤) ويرى كاتز وستولاند أن الاتجاه نزعة الفرد أو استعداداته المسبق إلى تقويم موضوع، أو رمز يرمز لهذا الموضوع بطريقة معينة (Katz & Stotland, 1959)، بينما يتجه بعضهم إلى تأكيد أنه تكوين إفتراضي؛ فيحدده حامد زهران (زهران ١٩٨٤ م : ١٣٦)

بأنه الاتجاه النفسي الاجتماعي ويعدّه بأنه «تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط، (يقع فيما بين المثير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز، في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة» وقد لا يختلف هذا التعريف عما توصل إليه آدم (١٩٨١ م) من الصياغة التي تقول إن «الاتجاه مفهوم نفسي اجتماعي، وهو تكوين افتراضي أو متغير بسيط، تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المنسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول، أو في اتجاه الرفض، ازاء موضوع نفسي اجتماعي جدي معين، وعلى ذلك يظهر أثر الاتجاه في المواقف التي تتطلب من الفرد تحديد اختياراته الشخصية، أو الاجتماعية، أو الثقافية، معبرا بذلك عن جماع خبرته الوجدانية، والمعرفية، والنزوعية»؛ ولعل طول الصياغة يشير إلى محاولة الإحاطة بمواصفات قائمة في كثير من التعريفات أكثر من تحديد المفهوم ذاته. ويمكننا مما سبق، استخلاص «تصور الاتجاه كمحور متصل، ينتهي أحد طرفيه بقطب موجب، وينتهي طرفه الآخر بقطب سالب. . . وبذلك يأخذ الاتجاه شكل البعد النفسي، الذي يمثل مختلف سمات الشخصية، حيث تتضمن السمة في محتواها على مختلف الدرجات والتموجات من أدنى درجات السمة ظهورا إلى أقواها وضوحا وبروزا» (آدم ١٩٨١ م: ١٣).

وسواء رآه علماء النفس الاجتماعي متغيرا تابعا للقيم، أو الدافعية، أو رأوا فيه متحكما في قوى الدافعية وشحناتها، فإننا لا يمكننا النظر إلى الاتجاه النفسي بمعزل عن الضغوط الاجتماعية التي تحويها البيئة التي يعيش فيها الفرد، ومدى تفاعله مع المعايير السائدة فيها، سواء تمثلت في قيم دينية، أو قوانين ملزمة، أو أعراف متبعة. ومعنى ذلك أن الاتجاه يمثل نوعية الخبرة التي يتعرض لها الفرد، وزاوية سقوطها عليه، ومن ثم يحدد نوعية السلوك المنعكس على المحيط وزاوية انعكاسه، ولا يعني ذلك السلبية المطلقة من قبل الفرد، كما يمثلها نموذج المثير- الاستجابة، وإنما يؤدي فيه الفرد عملا نشطا مستمرا، يختار به مكونات هذا الاتجاه، ويحدد من خلاله نسيجه، وفي الوقت ذاته يشكل منه قاعدة تراكمية تحدد ما يختار وما يذر من العناصر، ولعل ذلك يتفق مع أن المكون الإدراكي في الاتجاه من أهم مكونات الاتجاه النفسي على أساس أنه يمثل الأساس العام لبقية المكونات: المعرفية، الانفعالية السلوكية. وعلى الرغم من أن ما أورده سابقا قد يشير إلى تشجيع الإثارة بالصيغة الذاتية، إلا أن الاتجاهات الفردية تتناغم - في إطار المسيرة - مع الاتجاه العام باعتدال تعرض الأفراد إلى غط متشابه من التنشئة الاجتماعية، ومن ثم فلا ضير من النظر إلى عينة الاتجاهات كصورة ممثلة لاتجاهات المجتمع الذي تنتمي إليه العينة.

ويؤكد تيودور نيوكومب (New-Comb, 1963) أن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في الاتجاهات النفسية المعيارية، وفي بحث قام به في بيئة طلابية تتبع إتجاهها ليبراليا وجد أن عددا كبيرا من الطالبات اللاتي ينتمين إلى بيوت معروفة، بأنها محافظة سياسيا، وانخرطوا في الدراسة في تلك البيئة - وجد أن هناك ترحزا له دلالة تجاه الليبرالية عند هؤلاء الطالبات، واستمر هذا الترحز حتى بعد تخرج الطالبات من الجامعة، مما يشير إلى أثر مجتمع الجامعة والحياة فيه في اتجاهاتهن .

وإذا ما وضعنا في الاعتبار محتوى التعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاه، وجدنا أنها؛ أي الاتجاهات النفسية الاجتماعية - تتكون من عناصر معرفية، وعناصر وجدانية، وعناصر نزوعية، وأنها على الرغم من اتصافها بالثبات والاستمرار، إلا أن ذلك أمر نسبي، فمادامت مكتسبة، فمن الممكن تعديلها أو تغييرها. كما أننا ندرك من خلال دراستنا للعلاقة، بينها وبين المعتقدات والقيم - أن هذه الاتجاهات قد تتجمع على هيئة عناقيد متشابهة، يمكن من تدخل ضمن نسق قيمى موحد، أو أنسقة متجمعة تشكل الإطار المرجعي الذي يحدد المتوقع والمرغوب، بل وأكثر من ذلك تفسر الخبرة، وتحدد اختيار السلوك ومساره وغايته. ومن ثم فإن كل النظريات التي تتناول تغيير الاتجاهات تعني بالعنصر المعرفي وأثره في الجانب النفسي لدى الأفراد. ومن المؤكد أن الاتجاهات السالبة نحو أمر معين ترتبط بمعلومات سالبة عن هذا الأمر، وأن إدخال معلومات موجبة لها القدرة على توليد ضغط نفسي معين، نتيجة تناقضها مع ما لدى الفرد من معلومات سالبة، تؤدي في النهاية إلى تغيير الاتجاهات باعتبار أن هذا الضغط يعد قوة دافعة إلى تغييرها، أو تغيير السلوك المرتبط بها. كما أنه في إطار النظرية المعرفية يؤدي إلى نوع من عدم التوازن (disequilibrium)، يلجأ فيها الفرد إلى مزيد من عمليات المواءمة من أجل إعادة التوازن.

وفي إطار نظرية التطابق المعرفي (Cognitive Conguity, 1955 Osgood & Tannenbaum) تتحقق فعالية هذا التغيير، أو الضغط النفسي المؤدي إلى التغيير في الاتجاهات في إطار المجال الكلي للمعاني عند الشخص الذي يحتوي على عدة مكونات، يمكن تسميتها بعناصر، وإذا ما قمنا بتحليل عناصر هذا المجال في إطار نظرية الاتصال فإن أهم العناصر التي يمكن أن تشير إليها هي المصدر (منبع القوة الضاغطة)، ثم المفهوم، (القوة الضاغطة المتمثلة في الرسالة)، ثم التأكيد (العلاقة الدلالية بين مصدر الرسالة ومضمونها). ولا يحدث التناقض إذا صادفت توقعات الفرد توافقا مع ما يحدث، ولكن الاتجاهات - كما أشرنا - تتغير في حالة وجود التناقض، وعن طريق عملية المواءمة التي يقوم بها الفرد في أي عنصر من هذه العناصر

الثلاثة. (فمثلا لا يحدث التناقض إذا ما وجدنا قائدا عسكريا يتحدث عن مزايا التجنيد في برنامج عن القوات المسلحة) .

ولا يعني التأكيد على الجانب المعرفي قصره على توصيل معلومات معينة بقدر ما يعتمد على وجود نماذج تيسر هذه العملية، وكذلك المناخ السائد داخل المؤسسة صغرت أو كبرت، فكلما كان جو العمل ومناخ التفاعل متسما بالسهولة واليسر يهيمن عليه إحساس كل فرد بأهميته من خلال ديمقراطية الاختيار والقدرة على اتخاذ القرار، قل إحساس الفرد بالفرض وزاد إحساسه بالأمان وتوفرت لديه الاتجاهات الإيجابية، وحيث إن نظام المقررات يختلف في أساسه وبنائه عن النظام التقليدي، وكذا نظام التعليم الفني العام قد يصل إلى اختلاف في المنهج والأسلوب وطريقة التعامل، وأيضا الأفراد الملتحقين بأي منهم، فإنه من المحتمل أن يكون هناك اختلاف في المناخ العام السائد في كل منهم، مما يوجب احتمال اختلاف البعد الشخصي الخاص بالاتجاهات النفسية عند الأفراد الملتحقين بهم. ويعتمد نظام المقررات في أساسه على الفلسفة الديمقراطية القائمة على احترام حرية الفرد، وقدرته على الاختيار الإرادي، والتعرف على مستويات أدائه، وكذلك المشاركة الإيجابية في جميع مناسبات الحياة المدرسية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة. وتشير الأبحاث إلى تميز مناخ هذا النوع من المدارس «بأنه أقرب مما يكون إلى ذلك النوع المعروف بالمناخ المفتوح، الذي يتصف بارتفاع درجات الانتباه والقدرة في العمل والنزعة الإنسانية، في حين تنخفض فيه درجات التباعد والإعاقة والتركيز على الإنتاج، (شريف، ١٩٨٥ : ٨٥) ويمكن في مثل هذا المناخ أن تزيد الاتجاهات الموجبة نحو القضايا المجتمعية، وهو ما تؤكد نظرية التكامل الاجتماعي عند فيلدمان (Feldman, 1968)، حيث تشير هذه النظرية إلى اعتماد التكامل الاجتماعي على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الوظيفية، والتفاعلية، والمعيارية، وأن البعد الوظيفي يشير إلى النشاط المتخصص المنتظم، الذي يستهدف تحقيق متطلبات الجماعة، والوصول بها إلى بلوغ أهدافها وتنظيم العلاقات داخلها وبينها وبين غيرها من الجماعات. ويشير البعد التفاعلي إلى مدى التفاعل الإيجابي بين الأفراد، ذلك التفاعل الذي يؤدي إلى التماسك بينما يركز البعد المعياري على الأعراف الضابطة لسلوك الجماعة. ومن المحتمل أن يكون نظام التعليم الفني بما له من توجهات عملية وتعاونية، ناشئة من تركيز الأفراد على تشغيل الآلة والتكاتف من أجل صيانتها هذا إلى جانب اتجاه الأفراد فيه إلى اختيار تخصصات قد يجدون فيها لدافعيتهم إشباعا وتحقيقا فوريا لما ينتجون. كل ذلك يجعل طبيعة العمل داخل مراكز التدريب الفني مختلفا عنه في المدارس العامة، سواء فيها ما يتبع النظام التقليدي أو نظام المقررات. أضف إلى ذلك أن المستوى التعليمي للأفراد الملتحقين بمراكز

التدريب الفني يعد متدنيا بالمقارنة بزملائهم في الفئة العمرية في النظامين الآخرين . فعلى الرغم من انتسابهم للفئة العمرية نفسها تقريبا (وربما تجاوز أفراد الفريق الفني زملاءهم)، إلا أن المستوى التعليمي لهم يكون في حدود المدرسة المتوسطة وليس المدرسة الثانوية - كل هذه العوامل مجتمعة قد تشكل أساسا لتمايز أفراد المجموعات الثلاثة فيما بينها، واحتمال تأثير هذا التمايز في اتجاهاتهم نحو المفاهيم المدرسية ومفاهيم الخدمة العامة .

أدبيات البحث في مجال الاتجاهات :

شملت دراسات الاتجاهات ظواهر متعددة، وتطرقت إلى مجالات مختلفة تتصل بجوانب الحياة سواء منها الدولية أو المجتمعية أو الفردية، وتدرجت من المجردات إلى المحسّات، وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أهمية هذا الجانب من ناحية وعلى تشابك ظواهر الحياة من ناحية أخرى، ونحن هنا لنسأ بصدد إجراء حصر شامل لتلك الأبحاث بقدر ما نستهدف الإشارة إلى التنوع فيها من ناحية المضمون وأسلوب البحث . فقد تطرقت دراسات إلى موضوعات تتصل بالحريات المدنية (McGinnies, 1964)، والحرب الذرية (Tanako, 1970)، والصراع العالمي (Katz-off & Gilliland, 1941)، والاتجاهات السياسية (فهيم وآخرون ١٩٧١)، والوحدة العربية، والاشتراكية، والرأسمالية، والصراع العربي الإسرائيلي (زهران، ١٩٧٣).

كما استهدفت دراسات أخرى بعض الاتجاهات الاجتماعية نحو موضوعات ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية، وبعض فئات المجتمع، مثل الزوج (Sims & Patrick, 1936)، وكبار السن (Meresko et al, 1954)، والمرأة (حافظ، ١٩٦٥، جابر ١٩٧٥). والمتخلفين عقليا (Cantela et, 1971)، وشباب اليوم، الجنس الآخر (زهران ٩٧٣٠)، وبعض الوظائف التي تقدم خدمات لأفراد المجتمع (جهينة العيسى، ١٩٨٢). وامتدت لتشمل بعض الأحداث أو ردود الفعل تجاهها، مثل إسهام المرأة في الحياة السياسية (Diab, 1965)، وتنظيم الأسرة (ملكية، ١٩٧٠، سلطان وآخرون ١٩٧٢، زهران، ١٩٧٣). والمساواة بين الجنسين (التميمي، ١٩٧٩). كذلك قامت نوال عطية (١٩٧١) باستخدام اختبار تمايز معاني المفاهيم لقياس الاتجاهات نحو عدد من المفاهيم والقضايا الاجتماعية الجدلّة، وتعرضت الدراسات إلى اتجاهات الأفراد نحو قيم المجتمع والمفاهيم التي تبنى عليها الكثير من العلاقات المجتمعية، مثل الدين والزواج والاختلاط وطاعة الوالدين (Young et al, 1966) سلطان وآخرون ١٩٧٢، زهران، ١٩٧٣، الناشء ١٩٧٥)، والعلاقة بين الجنسين (عيسوي، ١٩٧٣)،

ونشاط المرأة (عبدالرحمن، ١٩٧١)، وكذلك المفاهيم التي ترتبط بالممارسات التعليمية مثل الطرق الحديثة في التعليم (Ferron, 1965)، والغش (Steinger, 1968)، استخدام العقاب (الشيخ، سلامة ١٩٨٢)، ونظام التعليم والدروس الخصوصية، والامتحانات، والتعليم المختلط (زهرا، ١٩٧٣)، واتجاهات المعلمين نحو مهنتهم (Asker, 1981)، عيسى، (١٩٨٦).

وبعض القضايا العامة مثل قضايا الوقت والملكية العامة (عودة ١٩٨٥) والأحداث الوقتية، مثل بقعة الزيت في الخليج العربي (الديب والرشيدي ١٩٨٤)

وقد كشفت النتائج في هذه الدراسات إلى أن هناك متغيرات كثيرة تتدخل في تحديد نمط الاتجاهات، فقد أشارت إلى أن عامل الجنس قد يكون له أثره في تباين اتجاهات الطلبة، وكذلك المستوى الثقافي والتعليمي، الذي يتمتع به الأفراد. كما أسفرت نتائج تحليل الفروق بين الأفراد إلى فاعلية متغيرات أخرى، مثل المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، ومكان الإقامة ريفاً أو حضراً، كما أن التباين في نمط المهنة التي يمتنها الأفراد، يرتبط بالتباين بينهم في نمط الاستجابة على مقاييس الاتجاهات نحو قيم وممارسات. كما أسفرت عن وجود تباين واضح بين اتجاهات الآباء والأبناء إذا ما أضيفت إلى التباين بين اتجاهات الذكور والإناث، فإنه يعكس بشكل أو بآخر الصراع بين قيم واتجاهات الأجيال من الأبناء والآباء، عدة معظم الباحثين ظاهرة صحية «وأن الاتجاه التقدمي هو الاتجاه الذي سيسوده في نهاية الأمر ويتنصر» (التميمي ١٩٧٩ : ٦٠).

بينما يرجع بعض الباحثين التفاوت في الرأي الشخصي للشباب وبين رأي المجتمع تجاه بعض القضايا الاجتماعية إلى ما يعرفونه «بانطلاق الشباب نحو تطوير كثير من المفاهيم» وأن ذلك يتفق مع ما يذهب إليه علماء النفس الاجتماعي من ارتفاع مستوى الرفض لدى الشباب، كما أنه في الوقت ذاته يعبر عن حصيلة إدراك الشباب لهذا الواقع، بغض النظر عن مدى صحة هذا الإدراك، (شريف والصراف ١٩٨٦).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس الاتجاهات نحو المادة الدراسية بين أولئك الذين تلقوا تعليماً تقليدياً (Traditional) أولئك الذين تلقوا تعليماً يستهدف تحقيق الكفاءة (Competency-based)، وكذلك إلى أثر المناخ المؤسسي في اتجاهات المدرسين والطلبة (Major 1984، شريف ١٩٨٥).

وقد استخدمت الغالبية العظمى من هذه الدراسات استفتاءات واستبانات مختلفة، أو

لجأت إلى الاستبانة والمقابلة، أو المقابلة فقط؛ لجمع البيانات من مختلف فئات المجتمع. وقد تبأنت هذه الاستبانات في حجمها وعدد فقراتها وبيان أوزان كل اختيار بين طريقة ثيرستون وطريقة ليكرت، سواء المصغرة (٣ اختيارات)، أو الكاملة (٥ اختيارات). كما استخدمت في بعضها القليل وسائل أخرى، مثل اختيار الشريك (عيسى ١٩٨٦م)، اختيار تمايز معاني المفاهيم (عطية، ١٩٧١، زهران، ١٩٧٣، العيسى، ١٩٨٢).

من استعراضنا السابق لهذه الدراسات نخلص إلى أن:

١ - الاتجاهات النفسية الاجتماعية محددات ضابطة لسلوك الأفراد والجماعات يكتسبها الأفراد ضمن مسار عملية التنشئة الاجتماعية، طبقاً للخبرات المقصودة وغير المقصودة التي يتعرضون لها، ومن ثم فهي تأخذ صورة شاملة في أغلب الأحيان، وإن كان ذلك لا يمنع من وجود اتجاهات شخصية تتأثر بالأبعاد النفسية للخبرة الفردية. والاتجاهات عادة تشير إلى علاقة بين الفرد وأحد موضوعات البيئة المحيطة، تتراوح بين الموجبة والسالبة على محور متصل بين القطبين، وهي تعطي فرصة تسمح بالتنبؤ باستجابة هذا الفرد، أو نظيره لبعض المثيرات البيئية، أو الاجتماعية المعينة، على أساس اعتمادها على مدى إدراك الأفراد لذواتهم وتعاملهم مع غيرهم.

٢ - الاتجاهات تبلور وتوضح الصورة، التي يرى عليها الفرد مجتمعه بصفته المادية، وشخصيته الاعتبارية، ونسقه القيمي، وأن هذه الصور على الرغم من ذاتيتها، إلا أنها تتجمع في مسابرة للإ اتجاهات العامة، التي تسود الفئة التي ينتسب إليها الفرد، ومن ثم فإن الوسط يؤثر في إدراك الفرد لهذه الموضوعات، ويجعله يكون اتجاهها محددًا إزاء ما يعنيه منها. ومن ثم فإنه على الرغم من الإ اتجاهات بالعوامل الشخصية، إلا أن هذا التأثير يحجبه أثر العوامل الثقافية والحضارية تلك العوامل التي هي ذاتها المستفيدة من الدافعية الناشئة من هذه الإ اتجاهات.

٣ - الإ اتجاهات تشكل جانباً مهماً في دراسات علم النفس الاجتماعي وأن أهميتها لا تتدن مع وفرة الأبحاث والدراسات التي تتناولها، بل لإ اعتبارات تأثيرها بالتنشئة الاجتماعية، واستهدافها للقضايا المحيطة بالفرد، وكلاهما متبدل في محتواه، وفي مجال تأثيره، مع اختلاف الأجيال، فإن ذات الموضوع يمكن أن يخضع لدراسات متكررة، وقد يؤدي إلى نتائج متباينة، أو تفسر في أطر مختلفة، ومهما اختلفت مناحي هذه الدراسات، فإنه في الواقع لا توجد فواصل قاطعة بينها، بل إن بعض الدراسات هي في الواقع استمرار لدراسة سابقة.

٤- التباعد المحتمل بين الإتجاه المقاس (اللفظي) والسلوك الفعلي أمر وارد، خاصة عندما يحاول الأفراد التبرؤ من الذات الواقعية، والاقتراب من الذات المثالية، ولكن ذلك يجب ألا يقلل من أهمية دراسة الإتجاهات إذا ما أحسنا بناء المقياس، وطبقناه في جو يدفع بالمفحوص إلى التعبير عنه بصدق.

٥- مناقشة الإتجاهات التي تتصل بقيم ثابتة، قد يكون أمرا مفيدا للتعرف على الممارسات الخاطئة، التي أدت إلى انحراف الإتجاهات، أو اهتزازها، ولكن الجانب الذي يجب أن نتطرق إليه هو مجال الخطط التنموية التي تهدف إليها سياسات الدولة، ويعتمدها المجتمع لإرتقائه والتي تعد اتجاهات الأفراد نحوها أساسا لتحقيقها.

٦- الاتجاهات يمكن تعديلها وتغيرها طبقا للبيئة التي ينقل الفرد إليها، أو بتغيير المحيط الاجتماعي لهذا الفرد، ومن ثم فإن القوة الضاغطة التي تحوّلها الرسالة الهادفة لتغيير الاتجاهات يجب أن تحاطب الكل في شخص الفرد وتستهدف تغيير الفرد من خلال الكل.

٧- الجوانب الرئيسية التي تشكل القاسم المشترك الأعظم في دراسات الاتجاهات يمكن بلورتها فيما يلي:

- أ - دراسة الوضع الراهن وما به من مشكلات وظواهر.
- ب - تحديد المشكلات والظواهر التي تتناولها دراسة الإتجاهات.
- ج - تصميم الخطوات والإجراءات اللازمة لتنفيذ الدراسة واعتمادها.
- د - دراسة الإنعكاسات التنظيمية التي يفرضها وجود الإتجاه.
- هـ - دراسة إمكانيات التعامل مع هذا الإتجاه.
- و - لن تخرج هذه الدراسة عن هذا الإطار العام.

هدف الدراسة :

تعتمد خطة الدراسة على التعرف على إتجاهات الطلبة من الشباب حول نوعين من الموضوعات، ذات العلاقة بالعملية التربوية، كما ترتبط بالمدرسة والعملية التنموية، كما ترتبط بأشكال الخدمة العامة، وبقدرة ما يقوم وقع هذه الموضوعات لدى هؤلاء الأفراد بقدر ما تكون الأهداف والسياسات، وبالتالي الخطط التنفيذية تتعامل مع الواقع نفسه وليست مجرد مجهود نظري قد يصيب حظا من واقع المستقبل، أو لا يصيب، وفيما يلي تحديد هذه الموضوعات.

١ - الموضوعات المدرسية: وتتلخص في اتجاهات الطلبة نحو معاني المفاهيم التالية:

١ - نظام التعليم الحالي.

٢ - المقررات الدراسية.

٣ - نظام الامتحانات.

ب - موضوعات الخدمة العامة: وتتلخص في اتجاهات الطلبة نحو معاني المفاهيم التالية:

١ - التجنيد الإلزامي.

٢ - التبرع بالدم.

٣ - المحافظة على البيئة.

أما عن مدى شمول هذه المفاهيم لناق العملية التربوية أو العملية التنموية، فهو من درجة شمول المفهوم ذاته، فالمفاهيم الواردة في الموضوعات المدرسية تمثل محاور رئيسة تشمل النظام ككل، وأساليب التطبيق، وكذلك التقويم - أما عن المفاهيم الواردة في نطاق العملية التنموية، فتضم محاور التكافل الاجتماعي، ومدى إحساس الفرد بتقديم المساعدة للآخرين، وكذلك خدمة المجتمع المتمثل في الدولة، والانتفاء لها انطلاقاً من الإيمان بأهمية أداء الخدمة العسكرية، وكذا الإنتفاء للبيئة، ومدى الاعتناء بأهمية المحافظة عليها ويمكن تلخيص الأهداف في تساؤلين رئيسين:

أ - ما اتجاهات الطلبة من الشباب نحو مفاهيم مدرسية محددة، وكذلك بعض مفاهيم الخدمة العامة؟

ب - هل هناك تفاوت في الإتجاهات بين الشباب من الطلبة، طبقاً لإختلاف الوسط التعليمي الذي يتلقون فيه تعليمهم.

أهمية الدراسة:

يعد التعرف على إتجاهات الأفراد تجاه أي عملية تربوية أو تنموية عامة، هو عنق الزجاجة في سبيل نجاح هذه العملية في أداء وظيفتها نحو تغيير واقع المجتمع تجاه الغايات المستهدفة، كما أن استمرارية العمل أو الإستفادة منه لا يتحققا إلا في ظل تقبل الأفراد له، واقتناعهم بنجاحه، وتوقعهم لفائدته. إن تحديد أهداف معينة أو تبني سياسات خاصة وترجمتها إلى خطوات إجرائية وإن كان يهدف لاضطلاع القوة التنفيذية بمهام التحقيق - إلا أن إغفال

النظرة العامة تجاه هذه الأهداف وتلك السياسات - على الأقل هذه الأهداف وتلك السياسات - على الأقل ، من قبل من يخطط لهم أمر أقل ما يقال عنه إنه معوق .

وبناء عليه فإن أي عملية تنموية يجب ألا تقتصر على المحتوى الخاص بها دون إدراك للأبعاد النفسية للأفراد المستهدفين، أو تستند في بنائها على دراسات مسبقة وتتبعية، لضبط التوجهات وتعديل مسار المشكلات، والظواهر، التي يمكن أن تنشأ في مجال التطبيق.

ومن المعروف أن عمليات المتابعة والتقويم تتخلل عمليتي التخطيط والتنفيذ على مستوياتها كافة، إبان كل مراحلها. وليس هناك اختلاف على أنها تشغل الحيز الأكبر من دراسات كثيرة، وأعمال اللجان المختصة، وكذلك فإن دراسة الواقع النفسي المتمثل في الاتجاهات السائدة، وبذل الجهد في تقويمه، يعد ترفاً زائداً، وإنما يشكل الأساس لدراسة وبرمجة أي مشروع، حيث إن اكتشاف أي معلومات، أو تغير في المعطيات، يمكننا من إجراء التعديلات في الوقت المناسب، وبالتالي تجنب الفاقد الذي يمكن أن يترتب على تجاهل مثل هذا الأمر، وكذلك رفع مستوى كفاية عمليات التخطيط التالية.

وقد احتلت دراسات الاتجاهات، واستطلاعات الرأي العام مكاناً أساسياً في مجال الدراسات الإنسانية خلال نصف القرن الأخير، وعدت نتائجها جوهرية بالنسبة لبناء السياسات العامة، ولكنها لم تأخذ مثل هذه المكانة في دول العالم الثالث عامة، والبلاد العربية خاصة، على الرغم مما تعرضت له هذه المنطقة من العالم من تغيرات عميقة وممتدة، ينعكس أثرها على الأجيال الحالية والمتعاقبة، ومن ثم فإن ما يتعرض له عالمنا العربي - على وجه الخصوص - من تيارات سياسية، ومؤثرات اقتصادية، وحراك إجتماعي، يقتضي بالضرورة التعرف على ما يصاحب هذه التطورات من تباين في الاتجاهات بين الأجيال وما يتبع من اهتزاز لبعض القيم، وربما التعصب لبعضها. وإذا ما أدركنا تأثير القيم والاتجاهات في التكوين النفسي، وتحديد الأهداف، ووسائل تحقيقها، فلننا سندرك حتماً أهمية إخضاع هذا الجانب للدراسة المستمرة والمتنوعة في مجالاتها، والمتعددة في أساليبها، أضف إلى ذلك المساهمة في تيسير التنبؤ بالسلوك وإلقاء الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، وتزويد الباحثين بمبادئ تحريية جديدة، تزيد من التعرف على طبيعة الحراك القيمي في المجتمع، وتوجيهه الوجهة السليمة (زهران ١٩٨٤: ١٤٢).

ولقد شهدت الفترة الأخيرة نشاطاً ملحوظاً - وإن لم يكن بالدرجة الكافية - في دراسة الاتجاهات في هذا الجزء من العالم. ولكن معظم هذه الدراسات قد تناولت قضايا، فرضها

الإحتكاك غير المتكافئ مع البلاد الغربية، واعتبار المشكلات التي يتعرض لها الغرب مشكلات عالمية، مثل مركز المرأة والرجل، كالزواج، والإختلاط، وطاعة الوالدين، والعلاقة بين الجنسين، والمساواة بينهما، وعلى الرغم من أننا لا ننكر أهمية مثل هذه الموضوعات، إلا أنها لم تنطلق من منظومة القيم السائدة في هذه البلاد، ولم تستهدف الحفاظ على استقرارها، ومن ثم فإن دلالتها التطبيقية لم تؤد إلى رسوخ القيم، بقدر ما أدت إلى اهتزازها؛ لأنها تعتمد على إقرار ممارسات خاطئة متصلة بها، على أنها نتيجة طبيعية لها دون إدراك أن خطأ التطبيق لا يعني بالضرورة خطأ القاعدة.

إن الإيمان بالكائن البشري بكونه محور التنمية وهدفها ووسيلتها قد أصبح مبدأ أساسيا أوليا، يتبناه الفكر المعاصر، ويدعمه، ما يتعرض له العالم من تبدلات فكرية وتفجرات معرفية وتقنية، وهو مبدأ أشد خطورة وأهمية للدول النامية التي ظلت حقبا من التاريخ المعاصر تعاني من انتهاك أبسط الحقوق الإنسانية، ويتعرض المجتمع الكويتي لتحولات جذرية في بنيته الاجتماعية والاقتصادية مع اختلال في سرعة التغير بين مجال وآخر، بل إنه من عدم المبالغة الإشارة إلى أن نبض التغير في الأحوال السياسية والاقتصادية في العالم بصفة عامة، وفي الخليج العربي بصفة خاصة، يمكن تلمسه في هذا المجتمع الأمر الذي يؤكد على ضرورة الاقتراب أكثر وأكثر من البعد الإنساني للتنمية، وإبراز أدوار إنسانية جديدة في مجالاتها المختلفة.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من اعتبار مكوناتها ونتائجها المتوقعة فهي :

أ - تتعلق بمجالين أساسيين، أولهما مجال التعليم وما يرتبط به من تنظيمات وأنسقة، وثانيهما مجال الخدمة الاجتماعية، سواء كان ذلك مرتبطات بالمسؤولية الاجتماعية، أو المسؤولية المدنية، أو المسؤولية العامة، مما يمكننا تحديد مسار الإجراءات النظرية والعلمية، التي يمكن أن تساعد على تحقيق أهداف خطط التنمية، ربط المجال التعليمي بمجالات الحياة العامة.

ب - كما أنها تساهم في إثراء هذا الجانب من دراسات الاتجاهات والاقتراب بها من نطاق القضايا التي تهم مجتمعاتنا، دون القضايا التي تتعلق بقيم ثابتة مهما أظهرت تجاهلها من اتجاهات غير متجانسة، أو ارتباط تطبيقها بمثل هذه الاتجاهات.

ج - وكذلك فهي لا تعتمد على استبانات مباشرة تركز على الجوانب المعرفية، أو استخلاص آراء تقويمية، وقد تغفل المكونات الإدراكية والإنفعالية، وهي أساسية لتنظيم الخبرة وتوجيه السلوك.

فروض الدراسة :

- ١ - أن هناك إتجاها عاما موجبا نحو المفاهيم المتصلة بالعملية التربوية.
- ٢ - أن هناك إتجاها عاما موجبا نحو المفاهيم المتصلة بالعملية التنموية.
- ٣ - أن هناك تمايزا في الإتجاهات العامة نحو المفاهيم المتصلة بالعملية التربوية، وكذلك نحو المفاهيم المتصلة بالعملية التنموية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الأولى (مقررات).
- ٤ - أن هناك بعض المفاهيم سوف يحدث تمايز في معانيها بالنسبة لمجموعات على الأبعاد الثلاثة التي يحتويها المقياس (التقييم - النشاط - القوة).

إجراءات الدراسة :

العينة :

تم اختيار خمس مدارس من المدارس الثانوية بالكويت في مناطق مختلفة، ثلاث منها نظام تقليدي واثنتان تتبعان نظام المقررات، وكلها مدارس للبنين، وكذلك مركز التدريب المهني بالشويخ.

واقتصرت العينة على طلبة الصف الرابع من الكويتيين فقط. وعلى الرغم من أن نتائج الدراسات السابقة قد أشارت في معظمها إلى عدم دلالة متغير الجنس باعتباره متغيرا رئيسا في إحداث الأثر، فهو إما غير دال إحصائيا، وإما أن التفاعل بينه بالأمور العامة التي تهم الجنسين، أو يهتم بها المجتمع ككل لا يمكن تحديد تباين بين الإناث والذكور في الإتجاهات، إلا أن الأمر يختلف بالنسبة لتلك الأمور التي تعد قاصرة على جنس دون آخر. ولذا رؤي الاقتصار على عينة الذكور لسببين:

أ - تحديد عامل الجنس بالنسبة لمن يروونه فعالا، وترك المجال أمام من يرنه غير ذلك، في تعميم النتائج.

ب - اشتغال المفاهيم التنموية على مفهوم التجنيد الإلزامي، وهو ما يقتصر الاهتمام به على جنس الذكور تقريبا، على أساس التحاقهم به دون الإناث.

وتتراوح أعمار أفراد العينة كلها في المجموعات الثلاث بين ١٧ - ٢٠ سنة. وتأتي تفصيلات العينة كما يلي:

جدول (١)
بيان بأفراد المجموعات الثلاثة والنسبة
المئوية في تشكيل العينة الكلية

المجموعة	أسم المؤسسة	نظامها	ن	%
الأولى	ثانوية القرطبي	مقررات	١٩	١٣,١
	ثانوية صباح السالم	مقررات	٢٨	١٩,٣
	المجموع الجزئي	مقررات	٤٧	٣٢,٤
الثانية	ثانوية ثابت بن قيس	تقليدي	٢٠	١٣,٨
	ثانوية أحمد بشر الرومي	تقليدي	٢٥	١٧,٢
	ثانوية الأصمعي	تقليدي	٢٢	١٥,٢
	المجموع الجزئي	تقليدي	٦٧	٤٦,٢
الثالثة	مركز التدريب بالشويخ	مهني	٣١	٢١,٤
	المجموع الجزئي	مهني	٣١	٢١,٤
العينة	المجموع الكلي		١٤٥	١٠٠

أداة البحث :

على الرغم من أن الأداة الغالبة في قياس الاتجاهات تتبع أسلوب الاستبانة، إلا أن بناء الاستبانة والإجابة عليها قد يكون عليه بعض المآخذ، خاصة في مجتمعاتنا الشرقية حيث يميل أغلب الأفراد إلى الإستجابة الصحيحة، بدلا من الإستجابة الصادقة، كما أنه في مرحلة بناء الاستبانة كثيرا مما يتطلب الرأي حوله قد تم تجاوزه عند إعداد الاستبانة ذاتها، سواء من ناحية تحديد الثقل الذي يعطي للمشكلة أو الظاهرة، أو من ناحية تعيين الأهداف التي تحدد المحتوى وتوجهاته*، وباعتقاد الاستبانة يخرج كل ما سبقت الإشارة إليه عن إطار المناقشة،

ويكون أمام الباحث إما الحصول على مزيد من المعلومات حول المشكلة - أو الظاهرة - وأبعادها وتوصيفها، وإما تفصيل الأهداف التي يحققها البحث وإحتمالات استنباط أهداف أخرى. ونحن هنا لا نقص من أهمية هذا الأمر، وإنما نود احتواءه في إطار أشمل، تقل فيه مسبقات الآراء، أو موجّهات الإستجابات، وذلك من خلال استخدام مقياس تمايز معاني المفاهيم (The Semantic Differential)، الذي طوره شارلز أو سجود ورفاقه (Osgood et al, 1957). وهذا الأسلوب يختلف عن أسلوب الدراسات التقليدية المتبعة في قياس الاتجاهات، والبديهي يعتمد في أعماله على صياغة الاستبانات التي تعكس الآراء أو الميول، والاختلاف وارد بسبب اختلاف طبائع الأعمال. معظم الدراسات المعنية تقوم للإجابة على تساؤل، أو التأكد من نتائج، أو تطرح للآراء حول مشكلة أو ظاهرة بعينها، لذا فإن العمل في هذا المجال يتطلب من ناحية التنظيم والتنظير تنوعاً في أشكال القياس، ولا يناقض ما استقر عليه رأي الباحث، وما أورده من مسوغات.

وتكمن مشكلة الاستبانات في أن الأفراد ليسوا على وعي تماماً باتجاهاتهم النفسية، مما يزيد من احتمال التناقض بين عناصر الاتجاه، مثل عدم توافق التعبير عن الاتجاهات والإحساس والسلوك، وهو ما يمكن تسميته بالنفاق الإجتماعي، وإن كان ذلك لا يؤدي إلى تعميم القول: إن الاتجاهات التي يتم التعبير عنها لفظاً، لا بد أن تناقض السلوك أو الإحساس، فإن ذلك يتوقف على نوع الاتجاهات أو الظروف التي تكون سائدة لتمهد لحدوث السلوك أو تحول دون قيامه (زهران ١٩٧٣: ١٤٥، جلال ١٩٨٤: ١٦٦)، وبينما تقيس معظم مقاييس الاتجاهات بعداً واحداً نجد الاتجاه الحديث الذي يتمثل في مقياس تمايز المعاني، يعكس عدة أبعاد؛ إذ يقيس عوامل التقويم والقوة والنشاط (جلال ١٩٨٤: ١٨٨)، خاصة إذا ما اعتبرنا الاتجاهات النفسية مؤشراً لميل الفرد لتقويم رمز معين، أو موضوع معين، أو مظهر من مظاهر العالم الذي يعيش فيه سالباً أو موجباً.

ومقياس تمايز معاني المفاهيم The Semantic Differential ليس له صيغة اختيارية محددة، بقدر ما هو طريقة تبنى على أساسها الأداة. وتقوم النظرية التي بني على أساسها المقياس (S.D.) على أساس رئيسي هو التفرقة بين الإستجابات الظاهرة والإستجابات الباطنة، وإن ما نشاهده من سلوكيات ظاهرة، لا تشكل الإستجابات الحادثة كافة تجاه مثير معين، وإنما هناك جانب آخر يتمثل في الإستجابات الإنفعالية، التي يستثيرها ذلك المثير، وقد لا تظهر بوادرها، أو تتدخل في السلوكيات الظاهرة التلقائية أو المعتادة، ولكن ذلك لا يعني عدم وجودها أو الإستهانة بأثرها في تشكيل الاتجاهات وتكوين الآراء.

ويتكون المقياس (S.D) من مجموعة من الأوزاق التقويمية (Rating Scales) ويطلق عليه (Semantic)، لأنه يتصل بالمعنى الإيحائي. (Defferential)؛ لأن الفرد يقوم بالتفريق بين الكلمات (أو المفاهيم التي تعبر عنها مجموعة من الكلمات) طبقاً لمدى توافقها مع واحدة من صفتين متناقضتين (أو معهما)، وتلك هي التي تحدد أبعاد الميزان وهذه الموازين كلها صفات متناقضة، وعادة ما يحتوي المقياس على عشرين (٢٠) صفة، ولكن المرونة قائمة في تحديد الصفات التي تناسب المصطلح أو المفهوم أو الغرض المستخدم فيه المقياس. ويقوم الفرد المفحوص بدور القائم بالتقييم في تحديد الاتجاه وكثافته في إعطاء حكمه الموجب، والقطب السالب (أو الصفتين: المقبولة وغير المقبولة). ويفضل أن يقوم الفاحص بترتيب الصفات بطريقة عشوائية بين الموجب والسالب يمينا ويسارا، حتى لا يقع المفحوص في خطأ الالتزام بقالب جامد، فيختار بطريقة آلية. ولا بد أن يراعى في اختيار المفاهيم:

١ - أن توضع الفروق الفردية في الاستجابات.

٢ - أن يكون كل منها موضوعاً لتباين الاتجاهات الشخصية.

٣ - أن يكون لكل منها معنى وأهمية بالنسبة لأفراد العينة.

وقد قام أوسجود ورفاقه بالتجريب والتحويل في استخدام المقياس، وكذلك أخضعه أحد الباحثين العرب (زهران ١٩٨٤) لعدة تحليلات عاملية، وكان التحليل العاملي دائماً يشير إلى تجمع الصفات حول ثلاثة أبعاد مستقلة للمعاني أطلقوا عليها:

أ - عامل التقييم العام General evaluative Factor.

ب - عامل القوة Potency Factor.

ج - عامل النشاط Activity Factor.

ويشير عامل التقييم إلى مدى إحساس الفرد بقيمة المفهوم والحكم بمبرغوبيته، أما عامل القوة فيشير إلى اعتبارات التماسك، وما يتحلل به مدلول هذا المفهوم من رصانة وعقلانية، بينما يشير عامل النشاط إلى القدر الذي يستشعر فيه الفرد فعالية المفهوم وحركته.

ويعتقد أوسجود ورفاقه (Osgood et al, 1957) أن هذه الموازين (Scales) تخلص دائماً إلى تلك الأبعاد الثلاثة الرئيسة، سواء مع تغير العينة، أو تغير اللغة المستخدمة، وحتى عند تغير الصفات التي يتضمنها الميزان، فمثلاً نجد أن الناس في اليابان يمكن أن يستجيبوا لمقياس غجري / رقيق (Vulgar/ elegant)، وهو أمر غير مألوف في الولايات المتحدة، بينما كان هناك من يشكك في إمكانية احتواء هذه الأبعاد الثلاثة لكل المعاني الإيجابية للكلمات (Carroll).

(1959) ، ويمكن القول إن عدد الأبعاد التي يمكن اشتقاقها من التحليل العاملي على نوع وعدد الموازين التي تشكل أساس الاشتقاق، وكذلك على المفاهيم التي نتعامل معها، والمدى الذي ينحرف فيه مفهوم معين من الوضع الحياضي الكامل، هو مقياس المعنى الإيحائي له، ويشير انحراف الوسيط الهندسي إلى قطبية المفهوم (Polarity Concept)، وتقاس بالحصول على ع؛

$$ع = \sqrt{\frac{مج^{٢٠} (س - ٤)^{٢}}{٤}}$$

حيث ع؛ = الانحراف عن القيمة الحياضية ٤

وس = الدرجة على أي بعد مقياسي و(٤) هي النقطة الحياضية على المقياس السباعي .

مج^{٢٠} = تشير إلى وجوب جمع كل الدرجات من ١ إلى ٢٠ .

وتتراوح قيمة ع من (صفر) (بلا معنى) إلى (١٣, ٤٢) أو $\sqrt{٩ \times ٢٠}$ (أقصى معنى) . لكي نحصل على القيمة الإيحائية (Connotative meaningfulness Value) التي تتراوح من صفر إلى واحد صحيح . ومن المتوقع أن تكون ع؛ ذات علاقة ارتباطية بمتوسط عدد الكلمات المرتبطة (Associative words) التي تطرأ على تفكير الأفراد في موقف ما، والتي يعتبرها الباحثون مقياساً للدلالة ألسيما لفظية، ومن ثم فإن المعنى الإيحائي مرتبط بالمعنى الإرتباطي (ر = ٧٦,٠) (Jenkins, 1960). ويعتبر بوسفيلد Bousfield, 1961 وآخرون أن عملية تمايز المعاني ما هي إلا حالة خاصة من الكلمات الإرتباطية المعنية، أو السابق تحديدها . (Circumscribed word Assoc.)

وقد أشارت نتائج الأبحاث الامبريقية (Johnson et al, 1965) إلى أنه كلما تطرف مكان الكلمة على مقياس تمايز معاني المفاهيم (SD) زاد احتمال وقوع الصفات القطبية المحددة لهذا البعد في مجموعة الكلمات الإرتباطية عند الإستجابة لها . ومن ثم فإنهم يرون أن وضع الكلمة على مقياس المعاني يعكس قوتها الإرتباطية، ويندر أن تستثير إستجابة وسيطة، ومن ثم يمكن القول بأن كلا المقياسين غير مختلف عن الآخر بينما أشارت أبحاث أخرى إلى تأثير الكلمة بالسياق، وكيف أن الوسائط غير اللغوية يمكن أن تؤثر في السلوك اللغوي، كما يقيسه مقياس تمايز معاني المفاهيم (S.D.)

(Yafuz & Bousfield, 1959, Staats & Staats, 1957).

وتظهر كل فقرة من فقرات الاختبار كما يلي :

(المفهوم)

الصفة الموجبة ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ الصفة السالبة
وتبدو فيها الدرجات :

- ٧ - أعلى الدرجات السالبة، أو الحد الأقصى من «رديء».
- ٦ - درجة معقولة من الدرجات السالبة - إلى حد بعيد.
- ٥ - حد الدرجة السالبة - إلى حد ما.
- ٤ - الدرجة الحيادية بين بين.
- ٣ - حد الدرجة الموجبة - إلى حد ما.
- ٢ - درجة معقولة من الدرجة الموجبة - إلى حد بعيد.
- ١ - أعلى الدرجات الموجبة أو الحد الأقصى من «حسن».

وقد تختلف أشكال الاختبار ولكنها كلها تراجع بعضها بعضاً. وتشمل التعليقات تعريف الأفراد بما سوف يقومون به، وتحديد الإستجابة الصادقة، وقد طوّر حامد زهران أسلوباً لرسم مجال معاني المفاهيم، مستخدماً خريطة ثلاثية الأبعاد، وظهرت واضحة في بحثة المنشور (١٩٧٣) وتفصيلها (زهران ١٩٨٤).

ومن ثم فإن بناء الاختبار بدأ بتحديد المفاهيم، ثم تعيين الصفات المتضمنة، وتشمل عدد (١٣ / ١٣) صفة.

وكانت المفاهيم المتصلة بالعملية التربوية في مقدمة الاختبار وتشمل :

- ١ - نظام التعليم الحالي.
- ٢ - المقررات الدراسية.
- ٣ - نظام الامتحانات.

وتلتها المفاهيم المتصلة بالعملية التنموية والخدمة العامة وتشمل :

- ١ - التجنيد الإلزامي.
- ٢ - التبرع بالدم.
- ٣ - المحافظة على البيئة.

ثبات المقياس :

يتميز مقياس تمايز المفاهيم بالموضوعية والدقة، كما أنه على درجة عالية من الثبات والصدق كما ثبتت صلاحيته في الدراسات المقارنة وعلى عينات مختلفة تنتمي إلى ثقافات متباينة، وكذلك في قياس الاتجاهات نحو قضايا جدلية وقيمة كثيرة (العيسى، ١٩٨١م). وقد رأينا أنه طريقة (Technique) للمقياس أكثر منه اختباراً محدداً ببند وفقرات، كما تبين لنا الأساس النظري الذي يقوم عليه. ولتحديد مدى تفهم الأفراد لمضمونه، وضمان استقرار نتائجه عند تطبيقه، أجريت محاولة استطلاعية كما استخدمت طريقة إعادة الاختبار، واستخراج معاملات الارتباط بين المرتين مستخدمين الأسلوب التالي:

بعد تحديد المفاهيم المرتبطة بكل مجال تم إعداد الاختيار وطبق بصورة مبدئية على عدد من الطلبة الجدد بكلية التربية، جامعة الكويت (ن: ٣٠) وأشارت التعليقات بطريقة أيسر، بحيث تكون أكثر وضوحاً.

ثم أعيد تطبيقه بفواصل زمني ١٧ يوماً، وأشارت معاملات الارتباط على مستوى عالٍ من الثبات*.

جدول (٢) يمثل معاملات الارتباط في إعادة الاختبار (ن = ٣٠) كما حسبت معاملات الارتباط بين مفردات الاتجاه والاتجاه العام بالنسبة لعينة البحث، وكانت كلها جوية وعالية وذات دلالة إحصائية مرتفعة (جدول ٣).

المحافظة على البيئة	التبرع بالدم	التجنيذ الإلزامي	نظام الامتحانات	المقررات الدراسية	نظام التعليم الحالي	الفهم الأبعاد
٩٧،	٩٦،	٨٥،	٨١،	٨٩،	٩٢،	تقييم
٨٢،	٨٧،	٨٨،	٧٩،	٩٣،	٨٣،	قوة
٩٤،	٩٢،	٨٧،	٧٦،	٧٨،	٧٩،	نشاط

خطوات الدراسة :

قام -مدرسو الفصول المختارة بطريقة عشوائية بإجراءات توزيع المقياس بالنسبة للمجموعتين الأولى والثانية، وذلك بعد تعريفهم به، وتطبيقه على أنفسهم، وتم تقديمه إلى الطلبة باعتباره وسيلة للتعرف على مشاعرهم المباشرة تجاه هذه المفاهيم دون التقيد بذكر أسمائهم. وقام الباحث بتطبيقه على أفراد المجموعة الثالثة بمركز التدريب المهني بالشويخ، بمساعدة السيد المشرف الاجتماعي، وتم اختيار هؤلاء الأفراد من الشعب المختلفة في المركز. وقد تم تطبيقه بالنسبة للمجموعتين الأولى والثانية بعد التقويم الشهري الأول في نوفمبر، وبالنسبة للمجموعة الثالثة عقب إجازة منتصف العام مباشرة، وقبل توزيعهم على مواقع التدريب الميداني. وتم تفرغ البيانات وأجريت التحليلات الإحصائية في مركز الحاسب الآلي بجامعة الكويت.

النتائج :

معالجة البيانات :

قام الباحث بتجميع مفردات الاتجاه بالنسبة لكل مفهوم طبقاً للأبعاد الثلاثة التي أوردها، أسجود ورفاقه، وهي التقييم (ت) القوة (ق)، النشاط (ن). كانت الصفات المستخدمة لكل بعد ٤ صفات ولذا فالدرجة على كل بعد ستتراوح بين الدرجة الموجبة القصوى (٤)، الدرجة السالبة القصوى (٢٨)، بينما تكون الدرجة الحيادية التي يتفرع عندها الاتجاه إيجاباً أو سلباً هي (١٦). وبذا أصبح لدينا (٦) ستة مفاهيم، وأربعة مقاييس: الاتجاه العام، وثلاثة الأبعاد المتضمنة فيه. وذلك لكل مجموعة من المجموعات الثلاثة وكذلك للعينة ككل.

استخرجت متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية بالنسبة للمقاييس الأربعة للعينة ككل، وكذا للمجموعات الثلاثة لكل مفهوم من المفاهيم الستة، وحسبت معاملات الارتباط بين الاتجاه العام وبين مفرداته بالنسبة للمفاهيم الستة (جدول ٣).

وتم إجراء تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة لتلك المقاييس وحساب النسبة الفائية (جدول ٥). ثم حسبت الدلالة الإحصائية لفروق متوسطات الدرجات (النسبة الحرجة) بطريقة اختبار (ت) بين المجموعات الثلاثة، كل اثنتين على حدة (جداول ٦ - ١١).

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين الاتجاه العام وبين مفرداته
بالنسبة للمفاهيم الستة

المجموعة	العينة الكلية ن (١٤٥)			المجموعة الأولى ن (٤٧)			المجموعة الثانية ن (٦٧)			المجموعة الثالثة ن (٣١)		
	تقييم	قوة	نشاط	تقييم	قوة	نشاط	تقييم	قوة	نشاط	تقييم	قوة	نشاط
المفاهيم												
نظام التعليم	٧٦	٦٧	٨٥	٨٣	٥٧	٩٠	٥٨	٦١	٨٤	٨٧	٨٩	٨٤
المقررات الدراسية	٦٨	٦٠	٧٠	٧٨	٦٨	٨١	٦١	٦٢	٦٠	٥٠	٦٦	٥٩
نظام الامتحانات	٦٨	٥١	٦٥	٧٤	٥٧	٦٢	٦١	٥٩	٦٢	٧٥	٤٤	٧٤
التجنيد الإلزامي	٧٧	٥٩	٧٩	٧٨	٣٦	٨٣	٧١	٦٨	٧٥	٨٤	٦٣	٧٨
التبرع بالدم	٨٥	٦٩	٨٣	٧٨	٨٠	٨٠	٧٨	٦٥	٨٠	٩٢	٦٩	٨٨
المحافظة على البيئة	٧٨	٧٩	٧٩	٥٨	٧٧	٧٧	٨٤	٨٢	٨٤	٨٦	٨٣	٧٣

الدلالة الإحصائية ٠٠١

تفسير البيانات:

الاتجاه العام عند أفراد العينة تجاه المفاهيم (جدول ٤):

جدول رقم (٤)

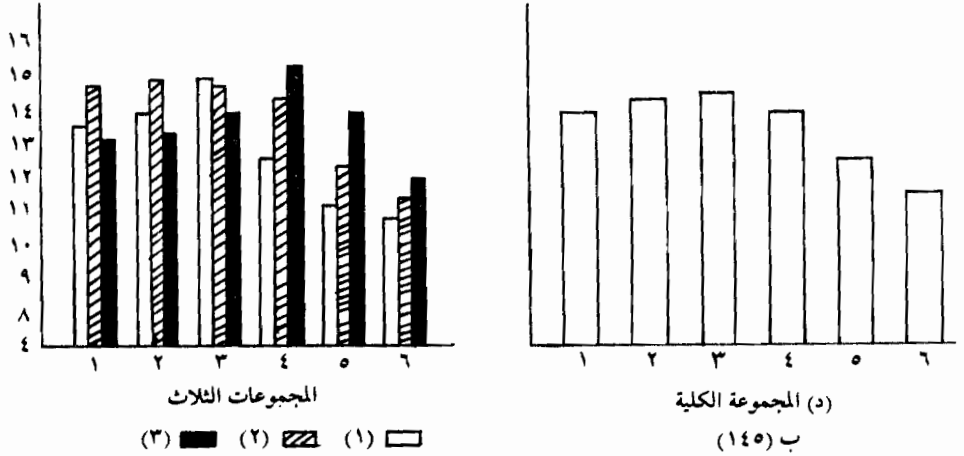
المتوسطات والانحرافات المعيارية

العينة ككل (ن = ١٤٥)

المفاهيم	مفردات الاتجاه							
	الاتجاه العام		تقييم		قوة		نشاط	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
نظام التعليم	١٣,٦٦	٣,٤٣	١٣,٣٦	٤,٥٨	١٣,٠١	٤,٢٠	١٤,٦١	٤,٦٩
المقررات الدراسية	١٣,٨٣	٢,٩٠	١٤,١٢	٤,٦٣	١٣,٤٨	٤,٣٣	١٣,٩٠	٤,٢٢
نظام الامتحانات	١٣,٩٧	٢,٧٤	١٥,٣٥	٥,٢٨	١٢,٠٢	٤,١٢	١٤,٥٤	٣,٧٤
التجنيد الإلزامي	١٣,٤٤	٤,٣٦	١٤,٩٧	٧,٤٦	١١,٩٣	٤,٩٢	١٣,٤٤	٥,٥٨
التبرع بالدم	١٢,٠١	٣,٩٩	٨,٨٣	٥,٧٣	١٤,٧٢	٤,٥١	١٢,٤٦	٤,٧٧
المحافظة على البيئة	١١,٠٥	٤,٠٥	٧,٥٠	٥,٠٦	١٣,٤١	٥,٥١	١٢,٢٥	٤,٨٤

بالنسبة للإتجاه العام عند أفراد العينة ككل وجد أن الإتجاه العام عند أفراد العينة يميل إلى الإيجابية، وإن كان هذا الميل ضعيفا بالنسبة للمفاهيم المدرسية، وتزداد إيجابيته بالنسبة لمفاهيم الخدمة العامة، حيث يصل إلى درجته القصوى في الإيجابية تجاه المحافظة على البيئة. وذلك يدل على اتفاق المجموعات الثلاثة على أن نظام التعليم والمقررات الدراسية ونظام الامتحانات، وكذلك التجنيد الإلزامي، والتبرع بالدم، والمحافظة على البيئة، كلها أمور لا بأس بها، ولكنها تحتاج إلى إعادة تقييم لأوجه العجز المؤدية إلى عدم قناعة الأفراد بأهميتها وقوتها وفعاليتها، (شكل ١).

وقد أشارت مفردات الإتجاه إلى تأكيد هذا الإتجاه من ناحية التقييم باستثناء الإتجاه نحو التبرع بالدم، والإتجاه نحو المحافظة على البيئة، فكلاهما نالا درجة إيجابية مرتفعة، وكانت أكثر الدرجات شيوعا فيها (٤)، وتدنت درجة الإيجابية بالنسبة لقوة ما يمثلها المفهوم وفعاليتها، مما يشير إلى إحساس الأفراد بالحاجة إلى مزيد من الإجراءات التي تناسب ماله من قيمة لديهم.



شكل ١: رسم تخطيطي يوضح اتجاهات المجموعة كلها والفروق بين المجموعات الثلاث حول المفاهيم الستة (نقطة ٤ تمثل الحد الأقصى للإيجابية، ونقطة ١٦ تمثل المستوى الحيادي بين الإيجابية والسلبية).

وجدير بالذكر أن نشير إلى أن الاتجاه العام نحو المفاهيم المدرسية يختلف عن الاتجاه العام نحو المفاهيم التنموية، على اعتبار أن الأخيرة تنصل بأمور عامة، يتفق فيها الجميع، ولا يختلف محتواها بالنسبة لأي من المجموعات الثلاثة، بينما تختلف المجموعات الثلاثة في محتوى المفاهيم المدرسية، ومن ثم فإن اختلاف دلالاتها بالنسبة لأفراد كل مجموعة أمر وارد. واعتبارات الاختلاف تلك أمر أساسي باعتباره متغيراً في تحديد الاختلاف بين المجموعات الثلاثة بالنسبة للمفاهيم المتعلقة بالخدمة العامة.

ولذا يجب أن نضع في اعتبارنا ذلك الاختلاف عند تفسير البيانات الخاصة باتجاه كل مجموعة نحو المفاهيم الثلاثة الأولى (المدرسية)، وإن كانت في مجموعتها تشمل على الأنظمة المتنوعة التي تقدم للشباب في هذه المرحلة العمرية باستثناء الفئات الخاصة.

الفروق بين المجموعات الثلاث:

جدول (٥)
تحليل التباين بين المجموعات الثلاثة للمفاهيم الستة

المفاهيم	نظام النظم	المررات الدراسية	نظام الامتحانات	التجربة الازدواجي	الفرع بالدم	الملاحظة على البيئة	مصدر التباين
مجموعات الحرية	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	
	سائين	سائين	سائين	سائين	سائين	سائين	
انفرد عام	المجموعات	المجموعات	المجموعات	المجموعات	المجموعات	المجموعات	مجموعات
	142	142	142	142	142	142	
	2	2	2	2	2	2	
	23247, 11	105, 78	2171, 0	128, 38	2547, 34	134, 77	
	15, 78	1170, 44	1, 71	1104, 78	55, 21	1620, 0	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
	11, 24	70, 12	71, 27	11, 24	70, 12	71, 27	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
قسم	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	مجموعات
	142	142	142	142	142	142	
	2	2	2	2	2	2	
	23247, 11	105, 78	2171, 0	128, 38	2547, 34	134, 77	
	15, 78	1170, 44	1, 71	1104, 78	55, 21	1620, 0	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
	11, 24	70, 12	71, 27	11, 24	70, 12	71, 27	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
قوة	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	مجموعات
	142	142	142	142	142	142	
	2	2	2	2	2	2	
	23247, 11	105, 78	2171, 0	128, 38	2547, 34	134, 77	
	15, 78	1170, 44	1, 71	1104, 78	55, 21	1620, 0	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
	11, 24	70, 12	71, 27	11, 24	70, 12	71, 27	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
نظام	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	داخل	مجموعات
	142	142	142	142	142	142	
	2	2	2	2	2	2	
	23247, 11	105, 78	2171, 0	128, 38	2547, 34	134, 77	
	15, 78	1170, 44	1, 71	1104, 78	55, 21	1620, 0	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	
	11, 24	70, 12	71, 27	11, 24	70, 12	71, 27	
	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	مربعات	
	71, 27	50, 21	1620, 0	11, 24	70, 12	71, 27	

P. < ,05 x
P. < ,01 xx
P. < ,001 xxx

يشير تحليل التباين (جدول ٥) بين المجموعات الثلاثة بالنسبة للاتجاهات نحو المفاهيم الستة إلى ما يلي:

١ - الاتجاه نحو نظام التعليم الحالي: هناك تباين ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة فيما يخص الاتجاه العام نحو نظام التعليم (ف = ٣,١١)، وإذا ما نظرنا إلى نتائج تحليل التباين بالنسبة لمفردات الاتجاه نجد أن غالبية التباين تكمن في عامل التقييم (ف = ١٢,٢٩)، بينما توجد اختلافات بسيطة بين المجموعات الثلاثة فيما يخص عامل القوة (ف = ١,٠١) ليست ذات دلالة إحصائية، بينما تختص هذه الاختلافات بالنسبة لعامل النشاط (ف = ٩,٩٣).

ولمعرفة إتجاه هذا التباين، وبالرجوع إلى اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (قيمة ت) باستخدام كل مجموعتين على حدة نجد أن التباين يكمن أساساً بين المجموعة الثانية (المدارس التقليدية) وبين المجموعتين الأولى (نظام المقررات)، والثالثة (مركز التدريب الصناعي). كما يشير إلى أن أفراد المجموعة الثانية يكون اتجاهها أقل إيجابية تجاه نظام التعليم بصفة عامة، ويتركز ذلك في رؤيتهم التقييمية له باعتباره نظاماً حسناً، بينما لا نجد مثل هذا الاختلاف بالنسبة لعاملي القوة والنشاط، فثلاثتهم تتضاءل إيجابية اتجاههم نحو نظام التعليم، وعلى الرغم من اقتراب المجموعتين الأولى والثالثة في تقييمهم لنظام التعليم، إلا أننا نجد أن نظرة المجموعة الثالثة أكثر إيجابية من المجموعة الأولى وإن انخفض حد الدلالة الإحصائية (ت = ١,٨٩) (P = ٠,٠٦) (جدول ٦).

جدول (٦)

نظام التعليم: المتوسطات والانحرافات المعيارية
ودلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث

المجموعات	ن	اتجاه عام			تقييم			قوة			نشاط		
		ت	ع	م	ت	ع	م	ت	ع	م	ت	ع	م
١	٤٧	١٣,٠٨	٣,٤٢	١٢,٧٠	٤,٧٤	١٢,٧٠	٤,٧٤	٣,٥٩	١٢,٤٩	١٤,٠٦	٤,٧٥	١٤,٠٦	٤,٧٥
٢	٦٧	١٤,٤١	٢,٧١	١٥,٠٧	٣,٦٦	١٥,٠٧	٣,٦٦	٣,٩٦	١٢,٩٨	١٥,١٨	٤,٢٩	١٥,١٨	٤,٢٩
٣	٣١	١٢,٩٠	٤,٤٨	١٠,٦٤	٤,٦٧	١٠,٦٤	٤,٦٧	٥,٤٣	١٣,٨٧	١٤,١٩	٥,٤١	١٤,١٩	٥,٤١
٤	٤٧	١٣,٠٨	٣,٤٢	١٢,٧٠	٤,٧٤	١٢,٧٠	٤,٧٤	٣,٥٩	١٢,٤٩	١٤,٠٦	٤,٧٥	١٤,٠٦	٤,٧٥
٥	٣١	١٢,٩٠	٤,٤٨	١٠,٦٤	٤,٦٧	١٠,٦٤	٤,٦٧	٥,٤٣	١٢,٨٧	١٤,١٩	٥,٤١	١٤,١٩	٥,٤١

٢ - الاتجاه نحو المقررات الدراسية: تشير قيمة ف (٣, ٢٨) إلى وجود تباين ذي دلالة احصائية بين المجموعات الثلاثة في اتجاهها العام نحو ما تدرس من مقررات دراسية، وتقع النسبة الغالبة من هذا التباين في عامل التقييم (ف = ٨, ٨١). مما يجعلنا نرى أن هناك تمايزا بين المجموعات الثلاثة في رؤيتها لما تدرس من فقرات بالنسبة لحسنها أو رداءتها، وكذلك بالنسبة لمدى فعالية هذه المقررات حيث كانت قيمة ف = ٣, ٣٢، بينما لم تميز المجموعات الثلاثة بالنسبة لرؤيتها لقوة هذه المقررات (ف = ٧١, ٧١).

وتشير دلالة الفروق بين المتوسطات (قيم ت) إلى أن هذا التمايز في إيجابية النظرة العامة تجاه المقررات الدراسية يأتي في صالح المجموعة الثالثة (جدول ٧). وعلى الرغم من أن دلالة الفرق بين المتوسطات بالنسبة للمجموعتين الأولى والثانية كان دون حد الدلالة الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة (ت = - ٤٤, ١) (P. = ١٥). إلا أن الفرق مازال موجودا (شكل ١)، ويتبدى هذا الفرق بالنسبة لعامل التقييم لصالح المجموعة الأولى. (ت = - ٠٨, ٣)، وتزداد إيجابية المجموعة الثالثة بالنسبة لعامل الفعالية والنشاط، وتتفوق على المجموعة الأولى (ت = ١١, ٢) والمجموعة الثانية (ت = ٢, ٦١).

جدول (٧)

المقررات الدراسية

المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث

المجموعات	ن	اتجاه عام			تقييم			قوة			نشاط		
		م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت
١	٤٧	١٣, ٦٢	٣, ٥٩	١٣, ١٧	١٣, ١٧	٥, ٠٦	١٣, ٣٤	١٣, ٣٤	٤, ٤٣	١٤, ٣٤	١٤, ٣٤	٤, ٧٣	٣, ٨٤
٢	٦٧	١٤, ٤٣	٢, ٤٣	١٥, ٧٢	١٥, ٧٢	٣, ٧٨	١٣, ١٩	١٣, ١٩	٤, ٣٧	١٤, ٣٧	١٤, ٣٧	٣, ٨٤	٣, ٨٤
٣	٣١	١٢, ٨٦	٢, ٤٣	١٢, ١٠	١٢, ١٠	٤, ٥٥	١٤, ٢٩	١٣, ١٩	٤, ٣٧	١٤, ٣٧	١٤, ٣٧	٣, ٨٤	٣, ٨٤
٤	٤٧	١٣, ٦٢	٣, ٥٩	١٣, ١٧	١٣, ١٧	٥, ٠٦	١٣, ٣٤	١٣, ٣٤	٤, ٤٣	١٤, ٣٤	١٤, ٣٤	٤, ٧٣	٣, ٨٤
٥	٣١	١٢, ٨٦	٢, ٤٣	١٢, ١٠	١٢, ١٠	٤, ٥٥	١٤, ٢٩	١٣, ١٩	٤, ٣٧	١٤, ٣٧	١٤, ٣٧	٣, ٨٤	٣, ٨٤

٣ - الإتجاه نحو نظام الإمتحانات: على الرغم من أن تحليل التباين بين المجموعات يشير إلى عدم دلالة الفرق بينها بالنسبة للإتجاه العام نحو نظام الإمتحانات (ف = ٠,٤٤)، إلا أن النظرة إلى مفردات الإتجاه تشير إلى وجود تمايز ذي دلالة إحصائية بالنسبة لعامل التقييم. حيث تصل قيمة ف (٥,٣٦) وتسدن إلى (٢,٥٤ : ٠,٠٨ P)، وتضع بالنسبة لعامل النشاط. وقد مال إتجاه أفراد المجموعتين الأولى والثانية (نظام التعليم العام) إلى السلبية بجزء من الدرجة وتشير البيانات إلى أن درجة (١٨) هي أكثر الدرجات شيوعاً، وهو ما يجعلنا نرى - في إطار النظرة الكلية للمفاهيم المدرسية، إلى أن نظام الامتحانات هو أكثر الجوانب سلبية بالنسبة لهؤلاء الطلبة في حدود الدلالة التمثيلية للعينة. حيث اقتربت متوسطات المجموعتين (0,1) بالنسبة لعامل التقييم في هذا المفهوم، ووصفت قيمة ت = ٠,٠٩، بينما انفرد أفراد المجموعة الثالثة بإيجابية النظرة إلى نظام الامتحانات بالنسبة لعامل التقييم، وكذلك بالنسبة لعامل القوة وإن كان بدرجة أقل، وهذا يشير إلى أن دلالة التباين الذي سبقت الإشارة إليه بالنسبة لعامل التقييم مرده التمايز بين المجموعة الثالثة وبين المجموعتين الأولى والثانية مجتمعتين. أما بالنسبة لعامل النشاط، فقد اتفقت المجموعات الثلاثة على إعطائه نظرة شبه موحدة، إيجابية إلى حد ما.

جدول (٨)

نظام الامتحانات المتوسطات للانحرافات المعيارية ودلالة الفروق
بين المتوسطات للمجموعات الثلاث

المجموعات	ن	المتوسط العام			تقييم			قوة			نشاط		
		م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت
١	٤٧	١٤,١١	٢,٨٩	١٦,١٣	١١,٦٤	٥,٣٨	١٠,٣٠	١١,٦٤	٤,٣٨	١٤,٥٥	٣,٤٦	١٠,٣٠	١٠,٣٠
٢	٦٧	١٤,٠٦	٢,٤٠	١٦,٠٤	١١,٦١	٤,٦٠	١٠,٣٠	١١,٦١	٣,٩٠	١٤,٥٤	٣,٤٦	١٠,٣٠	١٠,٣٠
٣	٣٩	١٣,٥٦	٣,٢٢	١٢,٦٨	١٣,٤٨	٥,٨٢	١٠,٣٠	١٣,٤٨	٣,٩٨	١٤,٥٢	٤,٧٧	١٠,٣٠	١٠,٣٠
١	٤٧	١٤,١١	٢,٨٩	١٦,١٣	١١,٦٤	٥,٣٨	١٠,٣٠	١١,٦٤	٤,٣٨	١٤,٥٥	٣,٤٦	١٠,٣٠	١٠,٣٠
٢	٦٧	١٤,٠٦	٢,٤٠	١٦,٠٤	١١,٦١	٤,٦٠	١٠,٣٠	١١,٦١	٣,٩٠	١٤,٥٤	٣,٤٦	١٠,٣٠	١٠,٣٠
٣	٣٩	١٣,٥٦	٣,٢٢	١٢,٦٨	١٣,٤٨	٥,٨٢	١٠,٣٠	١٣,٤٨	٣,٩٨	١٤,٥٢	٤,٧٧	١٠,٣٠	١٠,٣٠

٤ - الإتجاه نحو التجنيد الإلزامي : يشير تحليل التباين (جدول ٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ف = ٣,٨٢) بين المجموعات بالنسبة للإتجاه العام نحو التجنيد الإلزامي (شكل ١)، ولمعرفة مكمّن هذا التباين بالنسبة للفروق بين المتوسطات كل مجموعتين على حدة انفردت المجموعة الأولى (نظام المقررات) بالإيجابية إلى حد ما، بينما تدنت هذه الإيجابية بالنسبة للمجموعة الثالثة (مركز التدريب) وكذلك بالنسبة للمجموعة الثانية (المدارس التقليدية). وبالنسبة لمفردات الإتجاه، فإن عامل التقييم قد كشف عن اختفاء هذه الإيجابية بالنسبة للمجموعة الثانية، فكان المتوسط ١٦، الوسيط ١٦، المنوال ٢٠ مما يدل على أن أكثر الدرجات شيوعاً تعد درجة سالبة بالنسبة لهذا العامل. واقتربت المجموعتان الثانية والثالثة بالنسبة لعامل القوة والنشاط، مما يشير إلى أن أكثر المجموعات إيجابية في النظرة إلى التجنيد الإلزامي هي المجموعة الأولى (نظام المقررات) (شكل ٢). ويعد الإتجاه نحو التجنيد الإلزامي أدنى الإتجاهات إيجابية بالنسبة للمفاهيم النموية، (جدول ٩).

جدول (٩)

التجنيد الإلزامي : المتوسطات والانحرافات المعيارية
ودلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات الثلاث

المجموعات	ن	اتجاه عام			تقييم			قوة			نشاط		
		م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت
١	٤٧	١٢,٠٦	٣,٧٧	-١٥,٤٠	١٣,٢٤	٧,٢٧	-١٠,٤٠	١١,٠٢	٤,١٨	-١,٣٤	١١,٨١	٥,٠٠	-٥٩,٠٠
٢	٦٧	١٣,٩٥	٤,٠٦	-١٥,٤٠	١٦,٠٠	٦,٧٣	-١٠,٤٠	١٢,١٥	٥,١٦	-١,٣٤	١٣,٧٠	٥,١٧	-١,٣٤
٣	٣١	١٤,٤٦	٥,٣٤	-١٥,٤٠	١٥,١٩	٨,٩٣	٥	١٢,٨٤	٥,٢٣	-١,٣٤	١٥,٣٥	٦,٦٧	-١,٣٤
١	٤٧	١٢,٠٦	٣,٧٧	-١٥,٤٠	١٣,٢٤	٧,٢٧	-١٠,٤٠	١١,٠٢	٤,١٨	-١,٣٤	١١,٨١	٥,٠٠	-٧١,٦٠
٢	٦٧	١٣,٩٥	٤,٠٦	-١٥,٤٠	١٦,٠٠	٦,٧٣	-١٠,٤٠	١٢,١٥	٥,١٦	-١,٣٤	١٣,٧٠	٥,١٧	-٧١,٦٠
٣	٣١	١٤,٤٦	٥,٣٤	-١٥,٤٠	١٥,١٩	٨,٩٣	-١٠,٤٠	١٢,٨٤	٥,٢٣	-١,٣٤	١٥,٣٥	٦,٦٧	-٧١,٦٠

٥ - الإتجاه نحو التبرع بالدم : هناك تباين ذو دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة بالنسبة للإتجاه العام (ف = ٤,٢٠). وتركز هذا التباين في عامل التقييم خاصة (ف = ٦,١٤)،

وتدنت الدلالة الإحصائية بالنسبة لعاملي القوة والنشاط (ف = ٢, ٢٧ ، $P = .10$)
 ف = ٢, ٣٦ ، $P = .10$). وتشير الفروق بين متوسطات المجموعات إلى إزدیاد
 إيجابية المجموعة الأولى (نظام المقررات) . (جدول ١٠) وعلى الرغم من أن مستوى
 الدلالة الإحصائية لقيمة ت = ١, ٩٠ ($P = .06$) بين المجموعتين الأولى والثانية كان
 دون المستوى الذي اخترناه لهذه الدراسة، إلا أن مفردات الاتجاه تشير إلى وجود هذا
 التمايز على عاملي التقييم والقوة وإن لم يكن كذلك بالنسبة للنشاط، كما انخفضت إيجابية
 المجموعة الثالثة عن المجموعة الثانية بالنسبة لتقييم هذا المفهوم (ت = ٢, ١١)،
 وكذلك بالنسبة لعامل النشاط ت = ١, ٨٩ ($P = .06$). كما انخفضت عن المجموعة
 الأولى ت = ١, ٧٧ ($P = .08$) مما يشير إلى تساؤل إيجابية النظرة لدى أفراد هذه
 المجموعة تجاه موضوع التبرع بالدم (شكل ١) .

جدول (١٠)

التبرع بالدم: المتوسطات والانحرافات المعيارية
 ودلالة الفروق بين المتوسطات بين المجموعات الثلاث

المجموعة	ن	اتجاه عام			تقييم			قوة			نشاط		
		م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت
١	٤٧	١٠,٩٣	٢,٩٧	١,٩٠	٧,١٧	٢,٩٧	١,٩٠	١٣,٦٢	٤,٢١	١٢,٠١	٣,٩٩	١,٢٠	١,٩٠
٢	٦٧	١٢,٠٥	٣,١٩	١,٣١	٨,٧	٤,٦٧	١,٣١	١٥,٤٢	٣,٩٢	١٢,٠٣	٤,٢٥	١,٥٨	١,٣١
٣	٣١	١٣,٥٥	٦,٠٤	١,٣١	١١,٦٤	٩,١٣	١,٣١	١٤,٩٠	٥,٧٩	١٤,١٠	٦,٤٥	١,٥٨	١,٣١
١	٤٧	١٠,٩٣	٢,٩٧	١,٩٠	٧,١٧	٢,٩٧	١,٩٠	١٣,٦٢	٤,٢١	١٢,٠١	٣,٩٩	١,٢٠	١,٩٠
٢	٦٧	١٢,٠٥	٣,١٩	١,٣١	٨,٧	٤,٦٧	١,٣١	١٥,٤٢	٣,٩٢	١٢,٠٣	٤,٢٥	١,٥٨	١,٣١
٣	٣١	١٣,٥٥	٦,٠٤	١,٣١	١١,٦٤	٩,١٣	١,٣١	١٤,٩٠	٥,٧٩	١٤,١٠	٦,٤٥	١,٥٨	١,٣١

٦ - الاتجاه نحو المحافظة على البيئة: نال هذا المفهوم أكثر الدرجات إيجابية لدى أفراد العينة
 ككل، ولم يدل تحليل التباين (جدول ٥) إلى وجود تمايز ذي دلالة إحصائية بين
 المجموعات الثلاثة (ف = ٤٦, ٠) . وكذلك قياس دلالة الفروق بين المتوسطات .
 ولكن ارتفعت الدرجات الإيجابية بالنسبة لهذا المفهوم عند المجموعة الأولى، بصفة عامة

(شكل ١). وكذلك بالنسبة لمفردات الاتجاه، فإن تحليل التباين وحساب دلالة الفروق بين المتوسطات تشير إلى اجتماع اتجاه أفراد العينة إلى أهمية هذا المفهوم، وإتفاقهم على أن قوة هذا المفهوم وفعاليته دون مستوى هذه الأهمية. جدول (١١).

جدول (١١)

المحافظة على البيئة، المتوسطات والانحرافات المعيارية
ودلالة الفروق بين المتوسطات بين المجموعات الثلاثة

المجموعات	ن	الحاء عام			تقييم			قوة			نشاط		
		م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع	ت
١	٤٧	١٠,٧٤	٣,٥١	١٠,٧٤	٦,٨١	٣,٨٩	١٠,٧٤	١٣,٤٢	٦,٣	١١,٩٨	٤,٤٨	١١,٩٨	٤,٤٨
٢	٦٧	١١,٠١	٤,٠	١١,٠١	٧,٧	٤,٥٦	١١,٠١	١٣,١٩	٥,٠٢	١٢,١٣	٤,٨٤	١٢,١٣	٤,٨٤
٣	٦٧	١١,٠١	٤,٠	١١,٠١	٧,٧	٤,٥٦	١١,٠١	١٣,١٩	٥,٠٢	١٢,١٣	٤,٨٤	١٢,١٣	٤,٨٤
٤	٣١	١١,٦٣	٤,٩	١١,٦٣	٨,١	٧,٢٨	١١,٦٣	١٣,٨٦	٥,٤	١٢,٩٣	٤,٤٢	١٢,٩٣	٤,٤٢
٥	٤٧	١٠,٧٤	٣,٥١	١٠,٧٤	٦,٨١	٣,٨٩	١٠,٧٤	١٣,٤٢	٦,٣	١١,٩٨	٤,٤٨	١١,٩٨	٤,٤٨
٦	٣١	١١,٦٣	٤,٩	١١,٦٣	٨,١	٧,٢٨	١١,٦٣	١٣,٨٦	٥,٤	١٢,٩٣	٤,٤٢	١٢,٩٣	٤,٤٢

مناقشة النتائج :

أولاً : فيما يتعلق بهدف الدراسة :

تحقق هدف الدراسة الأول في التعرف على اتجاهات عينة من الشباب في دولة الكويت يدرسون في ظل ثلاثة أنظمة تعليمية مختلفة ونظام المدارس الثانوية : نظام المقررات، ونظام المدارس الثانوية التقليدية، ونظام مراكز التدريب المهنية، وذلك نحو ستة مفاهيم، ثلاثة منها ترتبط بالعملية التربوية، والثلاثة الأخرى تتصل بالخدمة العامة. وعلى الرغم من ميل هذه الاتجاهات إلى الإيجابية بصفة عامة، إلا أن الاتجاهات المتعلقة بالمفاهيم المدرسية تدنت إيجابيتها بالمقارنة مع مفاهيم الخدمة العامة، باستثناء التجنيد الإلزامي الذي اقترت إيجابيته من مستوى الإيجابية التي حققتها بعض المفاهيم المدرسية (شكل ٣). كما تحقق هدف الدراسة الثاني في معرفة مدى التفاوت في إيجابية هدف الاتجاهات الذي يمكن إرجاعه إلى التحاق الأفراد بنظام تعليمي معين، من بين هذه الأنظمة الثلاثة، (أشكال ٢، ٤، ٥، ٦).

ثانيا : فيما يتعلق بفروض البحث :

- تحقق الفرض الأول حيث ظهر اتجاه عام موجب نحو المفاهيم المتعلقة بالعملية التربوية .
- تحقق الفرض الثاني حيث ظهر اتجاه عام موجب نحو المفاهيم المتصلة بالعملية التنموية .
- تحقق الفرض الثالث حيث دلت النتائج والمعالجة الإحصائية إلى وجود تمايز في الاتجاهات العامة نحو المفاهيم المدرسية ، وكذلك نحو المفاهيم المتصلة بالعملية التنموية بين المجموعات الثلاثة لصالح المجموعة الأولى (نظام المقررات) .
- تحقق الفرض الرابع من وجود تمايز في معاني هذه المفاهيم بالنسبة للمجموعات الثلاثة على الأبعاد التي يحتويها المقياس (التقييم - النشاط - القوة)

ثالثا : فيما يتعلق بدلالة النتائج :

- يجب التعرف على السبلات المرتبطة بنظام التعليم ، أو تحديد مجالات سوء الفهم لدى الطلبة ، وكذلك إعادة النظر في المقررات الدراسية وتقييم مدى تحقيقها لأهداف التربية والأهداف العامة للدولة ، كما يجب معرفة النقاط السلبية المتصلة بنظام الامتحانات ، فقد أشارت النتائج إلى أن اختلاف النظرة إلى النظام التعليمي لم يستتبعه اختلاف في النظرة لنظام الامتحانات بذات القدرة ، مما يستلزم التأكيد على أن تغيير المسميات لا بد أن يصحبه تغيير في المحتوى والإجراءات المتعلقة به .
- إن نظام المقررات بما يتضمنه من سياسات وممارسات تجعل المناخ السائد في المدرسة يتسم باحترام حرية الفرد ، وقدرته على الاختيار بين المقررات ، وهو ما يتحقق أيضا بالنسبة لتشعبات وأقسام مراكز التدريب المهني ، مما يجعلها أكثر اقترابا إلى المناخ المفتوح من النظام التقليدي مما يؤدي إلى زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو نظام التعليم ، وكذلك إلى المقررات الدراسية ، وإن كانت غالبية الطلبة في نظام المقررات يحسون بالحاجة إلى أن تسم مقرراتهم بالقوة والنشاط .
- إن الهدف الأساسي للمدرسة إعداد الأفراد للحياة العملية في المجتمع ، ولا يتحقق ذلك عن طريق محتوى معين يجب تدريسه بطريقة معينة فحسب ، وإنما من خلال الخبرات التي تنتقل إلى التلاميذ عن غير قصد من طريقة التفاعل بينهم وبين بعضهم بعضا وبينهم وبين الإدارة المدرسية ، وبينهم وبين عناصر المنهج الأخرى . . . وقد يعني ذلك إعادة تنظيم المدرسة ذاتها ونمط العلاقات بها ، لتكون موردا للاتجاهات الإيجابية وما يستتبع ذلك من

انتقال هذه الإيجابية إلى توجهات الفرد في المجتمع الأكبر، وما يرتبط بها من أنماط سلوكية مطلوبة، لتحقيق العملية التنموية فيه، وما ظهر من ارتفاع إيجابية الاتجاهات نحو بعض مفاهيم الخدمة العامة عند الأفراد الذين يدرسون في ظل نظام المقررات قد يرجع في معظمه إلى نمط التفاعل السائد في المدارس التي تستخدم هذا النظام.

— يجب إعادة النظرة بالنسبة لبرامج الإعلام المتعلقة ببعض برامج التنمية والتعرف على أسباب عدم وضوح الاتجاه عند الشباب نحوها، مثلما ظهر بالنسبة لمفهوم التجنيد الإلزامي خاصة أنه دون غيره من المفاهيم المستخدمة في الدراسة، وثيق الصلة بالشباب من الذكور موضوع الدراسة الحالية.

دلالات تطبيقية :

إن عملية تمييز الصواب من الخطأ واستدخال قيمها على هيئة ما يُسمى بالضمير لا تتحقق عن طريق التدريس المباشرة فقط، وإنما تتم من خلال ملاحظة المعايير الأخلاقية التي تسود ثقافة الفرد، أو من خلال النماذج القدوة التي يضعها الراشدون ويتمثلها الشئ، ويجب علينا أن نميز بين تعلم مفاهيم الصواب والخطأ واستدخال هذه المفاهيم، فتعلمها أمر يسير قد يخضع لمبدأ أو أكثر من مبادئ التعلم المعروفة، ولكن تذويتها؛ أي استدخالها بحيث تصبح جزءاً من ذات الفرد يعني أن الفرد قد قبل هذا المفهوم كموجه ومحدد ضابط لسلوكه وتنظيم تحتي له صفة الدوام والاستمرار النفسي بحيث يشكل منبعاً لدافعية عنده (Erikson, 1964: 121). ويعتمد ذلك على المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وعلى نمط التفاعل فيه.

إن أي مقارنة بناءة تستهدف تذويب القيم الأخلاقية والمعايير الخلقية وتثبيتها على هيئة ضمير، يجب أن تساهم في تحقيق الذات النفسية والاجتماعية من خلال المحافظة على شخصية الفرد واحترامه لذاته واقتناعه بأن ما يتعرض له من تحديدات وضوابط ليس منشؤها اعتبارات متصل بتدني مستواه بناء على معايير عمرية أو اجتماعية أو... . وإنما منشؤها التزام الأفراد جميعهم بهذه التحديدات وتلك الضوابط، وإن المعيار الأكبر المهيمن على اتباعها هو انتهاء الفرد إلى الإنسانية، وهو ما يشاركه فيه البشر كافة فهي ليست حكم الأقلية، أو حكم الأغلبية، وإنما حكم «الإنسانية»، يقره من هو غني عنه، ويجب ألا يتبادر إلى الذهن أن التربية الوالدية وفعاليتها بما تتحلى به من صراحة، يجب أن تُنحى جانباً، وإنما يعني أن تكون هي ملتزمة بما تدعو إلى الالتزام به، وألا يترتب على هذا تفرد جانب بالناتج أو اختصاصه بالمنفعة من غير ولاية.

إن أهداف التربية كما تحددها السياسات المتصلة بها يمكن تحديدها في أربعة أهداف رئيسة: تحقيق الذات، وتنمية العلاقات الإنسانية، وضمان الكفاية الاقتصادية، وتنمية المسؤولية الوطنية، وفوق ذلك يأتي الالتزام الديني باعتباره مهمنا على أربعتها، ومحددًا لمعاييرها. ويمكننا بعد ذلك تفتيت هذه الأهداف إلى أهداف جزئية أو إجرائية تلزم بها العمليات التربوية، سواء ما كان مقصودًا صريحًا، أو عفويًا ضمنيًا. وهكذا يكون التركيز على المواد الأكاديمية في حد ذاته هدفًا جزئيًا إجرائيًا يجب أن يستهدف تحقيق الأهداف الرئيسية ويساهم تحقيقه في تحقيقها.

وهكذا فإن تباین الأداء المبني على احترام الوضع الإنساني أمر مهم يعطي الفرصة للرضا والإشباع، ويقلل من فرص المنافسة المدمرة ما بين غير الأنداد، وهو ما يجب أن توفره المدرسة كمؤسسة تساهم في تحقيق النمو الإنساني السوي للفرد. ومن ثم فإن التشديد على الالتزام بمنهج دراسي موحد، وبنمط أكاديمي لا يحتوي على مهام مجتمعية حقيقية، وقيم تضامنية سليمة، يجعل المدرسة أقل فعالية، ولا تخرج عن كونها أمرًا مفروضًا على الأفراد لا يفهمون معناه، ولا المغزى من الالتحاق به، مما يضعف ديناميات الفرد، ومن ثم ديناميات الجماعة وفعاليتها وينمي روح الاستهتار والرفض وعدم القدرة على فهم دور الفرد في المجتمع وعلاقته بالدولة. (Coleman, 1972). إننا لسنا بحاجة إلى مدرسين ممتازين أكاديميًا بقدر ما نحن بحاجة إلى مدرسين أكفاء تربويًا، يشكلون القدوة الحسنة ويرعون النمو الإنساني.

ولا تقتصر المسؤولية على المدرسين دون غيرهم فاستثارة روح المسؤولية الاجتماعية لدى الشباب مسؤولية يضطلع بها المجتمع ككل، تتخطى حدودها دور التربية التقليدية المتمثلة في المدارس، ويجب ألا ترتبط بهذه المؤسسة الصغيرة، ولكن ارتباطها يجب أن يكون بالمؤسسة الأم أي المجتمع. وهناك العديد من البرامج التي تساهم في تنمية الإحساس بالانتماء بين أفراد الجماعة مقابل الوسائل الأخرى التي تسعى إلى تزوير المجتمع، وفرض الاستقلالية النافرة على أفرادها. وهذه البرامج تشمل معسكرات العمل، والخدمة العامة، والزيارات الميدانية، والممارسات العملية، وتحميل الشباب قدرًا من المسؤولية في المشاركة في إدارة المؤسسات الداخلية، والندوات الفكرية والعلمية، على أن يتم ذلك في إطار مظلة قيمية سليمة، يتحد فيها القول مع الفعل، وأن يعطي الأمر أهله، ويستغرق الهدف وسيلته، بعد أن استغرقت العملية التربوية نفسها في التأكيد على التحصيل العلمي والتقني، وهو ما حذر من روبرت هاتشينز (Robert Hutchins) في الثلاثينات، واتبعه علماء كثيرون يكن لهم الغرب كل تقدير، كعالم الأحياء رينيه ديبو (Rene Dubos)، وعالم الوراثة جوشوا ليدريرج (Joshua

(Lederberg، وعالم النفس أبراهام ماسلو (Absaham Maslow)، وكلهم يرون أن الحاجة ملحة وعاجلة إلى إحياء القيم، والاهتمام المدني بشكل المجتمع الذي نريده، ونوع الحياة التي يجب أن نحياها، وأن هذا الأمر أكثر إلحاحاً من أسئلة أخرى، تتصل بما لدينا من أجهزة، وما سوف نخترعه من أسلحة تعطينا الإحساس بأمن زائف (McGrath, 1972).

ولما كان تغيير اتجاه الفرد يعتمد على جماعته التي ينتمي إليها، فإن تغيير الاتجاهات يجب أن يأخذ صورة جماعية يساهم فيها امتثال الفرد لتيار الجماعة، وعملية التوحيد معها، وتقمص اتجاهاتها، وهو ما يتفق مع رأي ليفن (Lewin) من أن عملية إعادة تعليم الشخص تعدّ معادلة لتغيير الثقافة . . . أو . . . صنع شخص جديد من الشخص القديم . . . وأن الاتجاه يتغير تبعاً للتركيب الاجتماعي للجماعة ذاتها (عيسوي ١٩٧٤ : ١٦٩ ، ١٨٥). ومن ثم فإن وسائل الإعلام وأدوات التثقيف العامة، تشكل قنوات رئيسة، وأساليب فعالة، وإن لم تكن كافية في حد ذاتها - لتعديل اتجاهات الأفراد، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

«المراجع»

- آدم (محمد سلامة) «مفهوم الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية». مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت - ع ٣، ٩٨١ م، ١٨٧.
- التميمي (عبدالجليل مرتضى) «اتجاهات الطلبة الجامعيين وتصوراتهم لاتجاهات آبائهم نحو المساواة بين الجنسين». رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية - جامعة بغداد، ١٩٧٩.
- جابر (جابر عبد الحميد) «الاتجاهات النفسية للشباب نحو مركز المرأة في المجتمع العراقي»، المجلة الاجتماعية القومية - بغداد - العدد (١) - مج ٧، ١٩٧٠ م.
- جلال (سعد) «علم النفس الاجتماعي» منشأة المعارف، الاسكندرية، ط ٢، ١٩٨٤ م.
- حافظ (ابراهيم) «الاتجاهات النفسية للشباب نحو مركز المرأة في المجتمع: دراسة تجريبية» قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية. اعداد لويس كامل مليكة، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٦٥ م.
- الديب (فتحي) والرشيدي، «اتجاه طلبة جامعة الكويت نحو تلوث مياه الخليج» بقعة الزيت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، ع ٣٨، ١٩٨٤ م: ٩٣ - ١٢٤.
- زهران (حامد) «الاتجاهات النفسية عند الأولاد والوالدين والمربين نحو بعض المفاهيم الاجتماعية» الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، عالم الكتب القاهرة، ١٩٧٣ م: ٢٧ - ٧٣.
- زهران (حامد)، «علم النفس الاجتماعي» عالم الكتب، القاهرة، ط ٢، ١٩٨٤ م.
- سلطان (محمد عماد) وآخرون. «صراع القيم بين الآباء والأبناء»، المجلة الاجتماعية القومية، ع ١، مج ٩، ١٩٧٢ م.
- شريف (نادية) «دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات والمدارس التقليدية». مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، مج ١٣، ع ٣، ١٩٨٥ م: ٧١ - ٩٦.
- شريف (نادية) والصراف (قاسم) «مدى التفاوت بين الرأي الشخصي للشباب الجامعي ووجهة نظرهم عن رأي المجتمع تجاه بعض القضايا الاجتماعية» المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج ٣، ع ٨، ١٩٨٦ م، ١٢٠ - ١٦٢.
- الشيخ (سليمان أ) وسلامة (محمد أحمد) «اتجاهات المعلمين نحو استخدام العقاب». حولية كلية التربية، جامعة قطر، ع ١، ١٩٨٢ م: ٢٥٥ - ٢٩٩.
- عبدالرحمن (سعد) «دراسة أوضاع واتجاهات المرأة الكويتية» - جمعية النهضة العربية النسائية، الكويت - ديسمبر، ١٩٧١ م.
- عبدالرحمن (سعد) «القياس النفسي» مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٨٣ م.
- عطية (نوال محمد) «التأثير السبباني كمقياس للاتجاهات». رسالة دكتوراه كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة - ١٩٧١ م.
- عودة (محمد) «اتجاهات الشباب الكويتي نحو قضايا الوقت والعمل والملكية العامة». المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج ٢، ع ٧، ١٩٨٥ م: ٩ - ٤١.
- العيسى (جهينة) «اتجاهات عينة من طالبات جامعة قطر نحو بعض المهن» حولية كلية التربية، جامعة قطر، ع ١، ١٩٨٢ م، ١٩٧ - ٢٢٧.
- عيسى (محمد رفقي) «العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي لدى مدرسات رياض الأطفال، واتجاهات الأطفال

- نحو العملية التربوية». المجلة التربوية، جامعة الكويت. مج ٣، ع ٣، ١٩٨٦م: ٣٣ - ٦٤.
- عيسوي (عبدالرحمن محمد) «دراسات في علم النفس الاجتماعي». دار النهضة العربية للطباعة والنشر. الاسكندرية، ١٩٧٤م.
- فهمي (محمد سيف) أنظر بحوث مؤتمر علم النفس، القاهرة: مايو ١٩٧١م تقرير لجنة علم النفس والتغير الاجتماعي.
- ملكية (لويس كامل) «قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية»، المجلد الثاني، الهيئة العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠م.
- الناشيء (رابحة مجيد) «الاتجاهات القيمة لطلبة جامعة بغداد. جامعة بغداد، بغداد، ١٩٧٥م (رسالة ماجستير).

- Asker, A. "A study of teacher job satisfaction in Kuwait." Unpublished Ph.D. dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1981.
- Bousfeild, W.A. "The problem of meaning in verbal learning." In: C.N. Cofer (ed.) **Verbal Learning and Verbal Behavior**, N.Y.: McGraw-Hill, 1961.
- Cautela, J.R. and others. "The Use of covert reinforcement in the modification of attitudes toward the mentally retarded" **J. of Psychology**. 77, 1971.
- Coleman, J.S. "Class integration - a fundamental break with the past". **Saturday Review**, 1972 (May, 27): 58-59.
- Diab, L.N. "Studies in social attitudes; III Attitudes Assessments through the Semantic Differential Technique," **J. of Social Psychology**, 1965, 67. 303-314.
- Erikson, E. "**Insight and Responsibility**." N.Y.: W.W. Norton & Co., Inc., 1964.
- Feldman, R.A. "Interrelationships among three bases of group integration." **Sociometry**, 1968, 31, 30-46.
- Ferror, O.A. "A comparative study of attitudes of West African students and teachers towards the modern approach in teaching." **British Journal of Educational Psychology**, 1965, 35.
- Johnson, R.L.; Miller, M.D.; & Wall, D.D. "Content analysis and semantic classification." Mimeo, 1965, Contact No. DA 49-193 - MD 2490.
- Katz, N. & Stotland, P. "A preliminary statement to a theory of attitude structure and change." In S. Koch (ed.) **A study of science**, vol. 3. N.Y.: McGraw-Hill, 1959 PP. 423-475.
- Katzoff, E.T. & Gilliland, A.R. "Students attitudes on the world conflict." **Journal of Psychology**, 1941. 12.
- Kiser, B.L. "Competency - based and traditional instruction: a comparison study of student achievement and attitude in a home - economics class" Ed.D. dissertation, University of Maryland. International Diss. Abstracts, 1984., 3616-A.

- Major, C.R. "The effects of the organizational structure of middle school and junior high school and junior high school on teacher attitudes, and student self-concept., Ed." D. dissertation, Utah State University. International Diss. Abstracts 1984, 3344-A.
- McGinnies, E. "Attitudes toward civil liberties among Japanese and American University Students." **Journal of Psychology**, 1964, 58.
- McGroth, E.J. "Bring back general education". **Change** 1972. 4(7): 8-9.
- Meresko, R. & Others. "Rigidity of attitudes regarding personal habits and its ideological correlates." **J. of abnormal and social Psychology**, 1954, 49.
- New Comb, T.M. "Persistence and regression of changed-attitudes: Long range studies." **J. Social Issues**, 1963, 19, 3-14.
- Osgood, C. & Tannenbaum, P.H. "The principle of cogriuty in the predication of attitude change." **Psychological Review**, 1955, 62, 42-55.
- Osgood, C.; Suci, G.; & Tannennaum, P.H. "**The measurement of meaning.**" Urbana: University of Illinois Press, 1957.
- Rokeach, M. "**Beliefs, attitudes and Values.**" London: Jossey - Bass Inc., 1972.
- Steats, C.K. & Steats, A.W. "Meaning established by classical conditioning." **J. of Experimental Psychology**, 1957, 54, 74-80.
- Sims, V.M. & Patrick, J.R. "Attitudes toward the Negro of Nothern and Southern college students." **J. Social Psychology**, 1936. VII.
- Steinger, M. "Attitudes toward cheating." **Psychological Reports** 1968, 22.
- Yafuz, H.S. & Bousfield, W.A. "Recall of connotative meaning "**Psychological Reports**", 1959, 5, 319-320.