اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس

دكتور/ عبدالعزيز عبدالرحمن كمال

- دكتوراه الفلسفة في علم النفس التعليمي جامعة منيسوتا بالولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٨٠م.
- مدير مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.
- أستاذ مساعد في قسم الصحة النفسية – كلية التربية جامعة قطر.

اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس في ضوء: الجنس، التخصص، دراسة علم النفس، الرغبة في دراسة علم النفس، المراحل التي درست فيه، عدد المقررات المدروسة، الرغبة في اختيار التخصص، نوع المادة المقروءة. حيث قام الباحث بإعداد مقياس للاتجاه نحو علم النفس يتكون من (٣٥) بندا تقيس أربعة مكونات هي: أهمية علم النفس، الرغبة في قراءته ودراسته، الاستمتاع بعلم النفس، استخدامه والمنفعة به، أكدها التحليل العاملي لبنود المقياس، ويتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات (٥ = ٩٥,)، تم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٣٥) من طلبة الجامعة (١٠٣ من الذكور، ٢٣٢ من الإناث) بمتوسط عمري قدره (٢١,٧٤) وأوضحت التحليلات الإحصائية أن اتجاهات الطلبة الذين درسوا علم النفس أو لديهم الرغبة في دراسته أو قرأوا كتبا في علم النفس أقوى من اتجاهات هؤلاء الذين لم يدرسوا علم النفس أو ليست لديهم الرغبة في دراسته، أو قرأوا كتبا أخرى غير علم النفس، كما كانت اتجاهات الإناث نحو علم النفس أكثر إيجابية من اتجاهات الذكور، كما كانت اتجاهات طلبة التخصصات الأدبية أكثر إيجابية من اتجاهات طلبة التخصصات العلمية.

مقدمة البحث:

ازداد الاهتمام بعلم النفس في النصف الأخير من القرن العشرين في كثير من دول العالم لما له من أهمية كبيرة في حياة الأفراد، إلا أنه في الدول العربية لا يزال علم النفس علماً مغموراً، ولا يعترف الكثيرون به، كما أنهم لا يؤمنون بأهميته. وقد يرجع ذلك إلى إساءة استغلال ميدان علم النفس من جانب غير المتخصصين، بالإضافة إلى التداخل بين علم النفس كعلم وكمهنة وبين غيره من المجالات الأكاديمية والمهنية الأخرى، وهذا ناتج عن فشل علماء النفس أنفسهم في نقل الصورة الصحيحة لعلمهم إلى الجمهور (فؤاد أبو حطب وزملاؤه، ١٩٨٩)، فعلم النفس يهتم بدراسة السلوك والعمليات العقلية، كما أنه يستخدم أدوات مثل أي علم آخر فأدواته: الملاحظة، الوصف، والاستقصاء التجريبي بغية الحصول على معلومات والعمل على تنظيمها (Papalia & Olds, 1985). وقد

يرجع السبب في عدم اهتمام الكثيرين به إلى تشويه نظرة علم النفس، فنظرة علم النفس المشوهة قد تلعب دورا كبيرا في إدراكات الطلاب لعلم النفس كمهنة، بالإضافة إلى عدم إدراك أهميته في حياتنا العملية (Rydeen, 1993).

ويعتقد الكثير من الباحثين أن علم النفس هو أساسا علم لفهم الحياة الإنسانية بجوانبها المختلفة، فمن خلال دراسة علم النفس يستطيع الفرد أن يكوّن صورة أفضل عن كيف يفكر أو يشعر أو يقوم بحل مشكلة، أو كيف يتفاعل مع الآخرين ومع البيئة المحيطة به وأن يفسر بشكل أدق سلوكه في المواقف المختلفة.

لا يقتصر استخدام علم النفس على علماء النفس وحدهم، بل يمتد هذا الاستخدام إلى كل من يستخدم تقنيات علم النفس ومصطلحاته من أعضاء المهن الأخرى، فالعاملون بمجال الاجتماع، والمدرسون، والمرشدون النفسيون والمهنيون الذين يعملون بالمدارس، والعاملون بمجال الصناعة، وحتى العاملين بمجال الإعلام يمكنهم استخدام التقنيات والأغراض النفسية في مجال مهنهم (Lindgren, 1971). فكل هؤلاء يمكنهم استخدام علم النفس للتأثير في حل المشكلات الإنسانية بوضع الخطط المتصلة بعلم النفس المعرفي والعمل على تنشيطها وتنظيمها، وحتى تطويرها (Bare, 1982)، كما أوضحت نتائج الدراسات فائدة علم النفس في فهم طرق البحث في العلوم الأخرى، وكيفية ممارسة نظم تبادل المعلومات فيها (Hickson, 1974)، كما أن لعلم النفس أهمية في كونه مصدر معلومات للمهن الأخرى (Book, & Freeman, 1985)، وفي حياتنا العملية له فائدة أيضا في حل مشكلات الحياة اليومية (Ladwig & Mcconnell, 1971). كما يفيد في تطوير مناهج المقررات الأخرى كالعلوم والرياضيات (Linn, 1982)، ويساهم أيضاً في أن يعرف المعلمون ماذا يدرّسون؟ وكيف يقومون بالتدريس (تاباشينك وزملاؤه (Tabachnick, et al, 1991)، حيث يجعل المعلمين الذين قاموا بدراسة مقررات علم النفس في مرحلة البكالوريوس والليسانس يدركون توقعات تلاميذهم وحاجاتهم، كما يستخدمون طرقاً للتدريس أفضل

من زملائهم ممن لم يدرسوا أياً من مقررات علم النفس (Stahi, 1980; Wore & Meyer, 1981)، كما أوضحت الكثير من الدراسات أن دراسة مقررات علم النفس في الكلية يمكن أن تعين الطلاب عند إعدادهم للدراسات العليا (Ware, 1982; Stephenson, 1994).

لهذا كان ينبغي الاهتمام بالدراسات في مجالات علم النفس المختلفة بصورة عامة، ودراسة الإتجاهات نحوه، والميل له بصورة خاصة، وذلك لمعرفة صورة علم النفس لدى العامة من غير الدارسين له، والمقارنة بصورته لدى المتخصصين والمهنيين من الدارسين لهذا العلم.

ولقد بدأ اهتمام علماء النفس بدراسة الصورة العامة لعلم النفس منذ إنشاء الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Assosiation (APA) أي منذ زهاء مائة عام، فوجد وود وزملاؤه (Wood, et al., 1986) أن المهندسين والاقتصاديين كانوا أكثر إهتماماً بعلم النفس لإدراكهم بأهميته في مهنهم، وتعد نتيجة مذهلة في ذلك الوقت ولكن بصورة عامة كانت نظرة المهن المختلفة إلى علم النفس متدنية وذلك بإستثناء الأطباء النفسيين وعلماء النفس (Thumin, & Zebelman, 1967). ومن ثم ينبغي الاهتمام بعلم النفس ومجالاته المختلفة لتعليم العامة طبيعة مجالاته ليستفيدوا منه في حياتهم العملية (Wood, et al, 1986)، فالتقدم في مجالات علم النفس يعمل على تنمية الاتجاهات نحوه (Sharpe, et al, 1992)، ولذا يجب إلقاء الضوء على الدراسات التي تهتم بتغير الاتجاهات نحو علم النفس (McCoun & Kerr, 1987)، فمما سبق من دراسات نجد أن بعض الدراسات قد توصلت إلى أن الميل لدراسة علم النفس يزداد مع الخبرة كما أن القراءة والإطلاع في مجالاته يزيد من الميل لدراسته (Ware, 1992)، وإلى أن نوع المادة المكتوبة في أدبيات علم النفس ذات تأثير كبير على الميل له (Hayes, 1988)، وأن الطابع الغالب للقراءات الحرة هو طابع الكتابات الخفيفة سهلة الفهم والمعنى (أبو حطب وزملاؤه، ١٩٨٩)، ولكن ينبغي أن تترك حرية

دراسة علم النفس للدارسين لأنه يكون أكثر إيجابية من إجبارهم على دراسته (Nimmer & Handelsman, 1992). وفي ضوء ذلك اهتم الباحث بدراسة الاتجاه نحو علم النفس في المجتمع القطري تبعاً لما أوصت به الدراسات السابقة.

واقع علم النفس في دولة قطر:

كانت بداية الاهتمام بعلم النفس الحديث في دولة قطر في أوائل السبعينيات بظهور قسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية في كليتي المعلمين والمعلمات ١٩٧٢. حيث يهتم قسم الصحة النفسية بالجانب العملي كالإرشاد والتوجيه، وعلم نفس الشواذ، بينما يهتم قسم علم النفس التربوي بمجالات التعلم والتعليم ومناهج البحث.

ولقد كانت الهيئة التدريسية في هذين القسمين منذ إنشائهما مرتكزة على أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس من الدول الشقيقة وبالذات من جمهورية مصر العربية وبالتالي كان تنظيمياً وأكاديمياً يماثلان أقسام علم النفس في الجامعات العربية، إلا أنه في السنوات الأخيرة انضم عدد من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس من القطريين بعد حصولهم على شهادات الدكتوراة في علم النفس من الجامعات المصرية والأجنبية.

وبالتالي بدأ الاهتمام بالدراسات العليا فأنشىء الدبلوم الخاص في الصحة النفسية مع العام الجامعي ٩١/٩٠، وأصبح موضوع إنشاء قسم لعلم النفس للطلاب في مرحلة البكالوريوس والليسانس قيد الدراسة.

ومن جانب آخر، أنشىء مركز البحوث التربوية في عام ١٩٨٠، حيث كان اهتمامه كبيراً بإجراء البحوث والدراسات النفسية في شتى مجالات علم النفس ويقوم بنشرها في مجلة علمية متخصصة ومحكمة أو من خلال نشرها في كتب مستقلة. كما يقوم المركز بدور هام في تنظيم المؤتمرات والندوات المتخصصة أو الإسهام بدور فعال فيها. كما يسعى علماء النفس القطريين إلى تقنين الاختبارات والمقاييس الأجنبية بما يتناسب مع الثقافة العربية الإسلامية من

جانب ومع البيئة القطرية من جانب آخر، إضافة إلى ذلك يحاول أعضاء هيئة التدريس القطريين دراسة الجوانب الإنسانية في المجتمع القطري، وهم يسعون إلى مواصلة مسيرة التقدم العلمي في جميع مجالات علم النفس.

أما عن العلاج النفسي في المجتمع القطري فقد كان مثله مثل المجتمعات العربية الأخرى تتولى فيه المعتقدات الشائعة كالعلاج بالزار أو عن طريق المطوع (الملا) نواحي العلاج النفسي للمرضى النفسيين، وفي الوقت الحالي تبدل الوضع فصار الاهتمام بالعلاج النفسي من خلال مؤسسة حمد الطبية وما يتوافر بها من أطباء نفسيين متخصصين، (Kamal, & Al-Issa, 1995).

أهمية البحث:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في المجالين التطبيقي والنظري من الإشارات التالية:

١ ـ تتجلى أهمية هذا البحث من أهمية علم النفس في حياتنا العملية والمهنية، فلا يوجد موقف في حياتنا إلا ويتناوله علم النفس، فظهرت فروع ومجالات كثيرة لعلم النفس تختص بالتفاعل بين الأفراد بعضهم البعض. وفي القيادة، والاتجاهات الوالدية، والتنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي... ظهر علم النفس الاجتماعي، وفي طرق التعلم السليمة، والثواب والعقاب والتعزيز وأثره على عملية التعلم وتحسينه... الخ ظهر علم نفس التعلم، امتد هذا التأثير إلى المجال الصناعي الإداري، والتجاري... الخ وهكذا ندرك أهمية علم النفس.

٢ ـ ندرة البحوث التي اهتمت بهذا المجال في المضمار الأجنبي بصورة عامة وفي الأدبيات العربية بصورة خاصة، فلا توجد على سبيل المثال لا الحصر سوى دراستي فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩)، زايد الحارثي (١٩٩٣) وكلتاهما اهتمت بدراسة الاتجاه نحو علم النفس، ولا توجد دراسات اهتمت بهذا في البيئة القطرية.

٣ ـ يمكن أن تضيف هذه الدراسة شيئا جديدا إلى معلوماتنا عن الاتجاه نحو علم النفس، هل يزداد تبعاً لنوع المادة المقروءة أم أنه يكون عاليا لمن لهم الرغبة في دراسته، أم لمن يدرسونه بالفعل مع تعرف أنواع الكتب التي يرغب دارسو علم النفس في الإطلاع عليها، بالإضافة إلى معرفة أي من مكونات علم النفس والتي ستظهرها الدراسة يعمل على خفض الاتجاه نحو علم النفس.

٤ ـ الدور الذي يلعبه علم النفس لدى أصحاب المهن المختلفة، فالمعلم يحتاج له ليستخدم من خلاله أساليب التعلم والتعليم المناسبة، وأساليب التفاعل والعلاقات النموذجية بينه وبين تلاميذه وزملائه ومدرائه، والطبيب يحتاج إلى علم النفس في استخدامه في علاج الكثير من المرضى خاصة من فوبيا المرض، والمهندس يحتاج علم النفس ليصل إلى معدل إنتاج نموذجي من خلال حل مشكلات عماله، وتعرف الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض معدل الإنتاج. وهكذا يلعب علم النفس دوراً رئيسياً في حياتنا المهنية، ولذلك فالاتجاه الإيجابي نحو علم النفس لتلك الفئات يحدد ما لهذا الموضوع من أهمية.

٥ ـ تهتم الدراسة بطبيعة الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته لطلاب الجامعة مما قديتيح استخداماً لعلم النفس في التمييز بين الوظائف المعرفية المناسبة في ضوء التخصصات موضع الدراسة تمهيداً لتخريج طالب من الجامعة يعرف كيف يتعامل ويتفاعل مع الآخرين في ضوء المهنة التي ستوكل إليه.

٦ ـ تضيف هذه الدراسة مقياساً جديداً لقياس الاتجاه نحو علم النفس في المكتبة العربية عامة، وفي المكتبة القطرية خاصة، يمكن الاعتماد عليه لتحديد مكونات الاتجاه نحو علم النفس في ضوء بعض المتغيرات التي تم دراستها في الدراسة الحالية.

٧ ـ توجه نظر المسؤلين عن التعليم الثانوي والجامعي بأنواعه بأهمية علم النفس سواء في حياة الطلاب الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، لإعداد شباب يمكن الاعتماد عليهم في تكملة مسيرة بناء الوطن وبالتالي اختيار المجالات التطبيقية لعلم النفس والتي تفي بالغرض المطلوب في ضوء اتجاهات الطلاب التي تم دراستها.

٨ ـ توجيه نظر المسئولين للإهتمام بإنشاء وحدة لعلم النفس متكاملة تهتم بجميع مجالات علم النفس، على أن تكون نواة لعمل دراساته في المجالات المهنية والحياتية تمهيداً لتذليل الصعوبات والعمل على حل المشكلات.

مشكلة البحث:

يتبوأ علم النفس مكانة كبيرة بين العلوم الأخرى وخاصة في النصف الثاني من القرن العشرين، ورغم الاهتمام به الذي تجلى في تنوع مجالاته وإجراء العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات عديدة ذات الصلة، نجد أن الاتجاه نحو علم النفس لم يحظ بنصيب يذكر من قبل الباحثين في هذا المجال، فعلى الصعيد العربي نجد أن الاهتمام بهذا المجال كان ضئيلا، حيث لم يكن هناك - على حسب علم الباحث - سوى دراستا فؤاد أبو حطب وزملاؤه (١٩٨٩)، زايد الحارثي (١٩٩٣).

أما على صعيد الدراسات الأجنبية فبالرغم من اهتمام بعض هذه الدراسات بالاتجاهات نحو علم النفس، إلا أنه اقتصر اهتمامها على كشف النقاب عن العلاقة بين الاتجاه وبعض المتغيرات، حيث قام هارتلي وهارتلي (١٩٧٦)، ووارى (١٩٨٢)، رايدين (١٩٩٣)، هالبين وآدمز (١٩٧٨)، كتبشيك وآخرون (١٩٨٤)، ثيلين ورودريجويز (١٩٨٧)، برسيدانو (١٩٩١)، فريمان (١٩٩٢) بدراسة الاتجاه نحو علم النفس في علاقته بالتحصيل أو الإنجاز الأكاديمي، في حين تم دراسته مع طرق تدريسية مختلفة في دراسات: ريد وآخرين (١٩٧٠)، هيوليت (١٩٩١)، كبتشيك وآخرون (١٩٨٤)، في حين

أجرى المزيد من الدراسات المسحية لتحليل نتائج بعض من الدراسات التي اهتمت بهذا المجال في حقبات زمنية مختلفة مثل دراسات: وارى (١٩٨٢)، ثيلين ورودريجويز (١٩٨٧)، هايس (١٩٨٨)، شارب وزملائه (١٩٩٢)، أما عن دراسة الاتجاه نحو علم النفس والاختلافات فيه الناتجة عن أثر الجنس، الخبرة أو التخصص، الخبرة في دراسة علم النفس فكانت من نصيب معظم الدراسات. وبهذا نجد أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية.

ويتمثل جانب آخر لمشكلة البحث في الحاجة إلى بحوث لمعرفة الاتجاهات نحو علم النفس، وآراء المتخصصين وغير المتخصصين نحوه، لأن إهمال هذا الجانب لا يُمكّن المعلمين والتربويين من تنمية كفاءة الطلاب في التدريس، كما أنه لا يُمكّن المتخصصين في المجالات الأخرى من إحراز التقدم في تخصصاتهم، حيث أن علماء النفس ليسوا فقط هم من يستخدمون التقنيات والتعبيرات النفسية ولكن هناك أعضاء مهن أخرى يمكنهم إستخدام هذه التقنيات النفسية كالعاملين بمجال الاجتماع، والإرشاد، والإدارة، والصناعة، والإعلام.. (Lindgren, 1971: 22)، فعلم النفس يعد مصدراً هاماً للمعرفة المهنية والذي يساعد في تقدم سير العمل (Book & Freeman, 1985).

ويتمثل جانب ثالث من جوانب المشكلة في تباينات نتائج الدراسات التي أجريت في مجال الاتجاهات نحو علم النفس، ففي الوقت الذي أشارت فيه دراسات ريد وآخرين (Reed, et al, 1970) وكبتشيك وآخرين (Cupchik, et al, 1984) إلى أن طريقة التدريس يمكن أن تؤثر في الاتجاهات نحو علم النفس، وأشار هيوليت (Hewlett, 1991) إلى عكس ذلك حيث أوضح أن طريقة التدريس لا تظهر اختلافات واضحة في الاتجاه نحو علم النفس، كما أوضحت بعض الدراسات إلى أن الإناث لهن اتجاهات إيجابية أقوى من الذكور، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩)، زايد الحارثي (١٩٩٣)، كبتشيك (١٩٨٤)، ستيفنسون (١٩٩٤). في حين أشار هالبين وآدمز

(١٩٧٨) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو علم النفس، بينما اختلفت نتائج دراسة فريمان (١٩٩٢) عن نتائج المجموعتين السابقتين، حيث أشارت إلى أن الاتجاه نحو علم النفس كان أقوى لدى الذكور منه لدى الإناث. وبهذا نجد تبايناً في نتائج هذه المجموعة الصغيرة من الدراسات التي أجريت في هذا المجال مما يؤكد وجود حاجة كبيرة لإجراء هذا البحث في المجال العربي من جانب وعلى البيئة القطرية من جانب آخر وبهذا يمكن لمشكلة البحث الحالي أن تثير الأسئلة التالية:

١ ـ ما صورة البناء العاملي لمقياس الاتجاه نحو علم النفس، وهل يتشابه نسقه مع نسق البناء العاملي للدراستين العربيتين المعدتين من قبل؟

٢ ـ ما طبيعة الاختلافات في الاتجاهات نحو علم النفس ومكوناته والناجمة عن الدراسة الفعلية لعلم النفس، وكذلك الرغبة في دراسة علم النفس، المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس، وعدد هذه المقررات؟

٣ ـ ما الاختلافات في الاتجاهات نحو علم النفس ومكوناته والتي يمكن أن تعزى إلى الجنس، والتخصص؟

٤ ـ ما طبيعة الاختلافات في الاتجاهات نحو علم النفس ومكوناته، والناجمة عن الرضا في اختيار التخصص، ونوع المادة المقروءة في الكتب؟

٥ ـ ما طبيعة التفاعل بين الجنس والتخصص، اختيار التخصص ونوع المادة المقروءة في الكتب على الاتجاهات نحو علم النفس ومكوناته؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

١ ـ البناء العاملي لمقياس الاتجاه نحو علم النفس موضع الدراسة.

٢ ـ الفروق في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته والتي ترجع إلى: الدراسة الفعلية لعلم النفس والرغبة في دراسته.

٣ ـ الفروق في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته والتي ترجع إلى كل من

المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس، وعدد المقررات المدروسة.

٤ ـ الفروق في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته والتي ترجع إلى أثر الجنس والتخصص، ومعرفة أثر التفاعل بينهما على الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

٥ ـ الفروق في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته والتي ترجع إلى أثر اختيار التخصص ونوع الكتب المقروءة، ومعرفة أثر التفاعل بينهما على الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

تعريف متغيرات البحث:

الاتجاه: من المعروف أن هناك الكثير من تعريفات الاتجاهات في علم النفس، ولكل مدرسة من مدارس علم النفس تعريفات خاصة بها، وهذه التعريفات لم تتفق على صورة موحدة للاتجاه، ولهذا يضع الباحث بعضاً منها، فيشير بيرنس (Burns, 1980) إلى أن الاتجاه تعلم يتكون من ثلاثة عناصر هي: الاعتقاد، التقويم، والاستجابة السلوكية له. وفي ضوء هذا يضع تعريفاً له على أنه... «إعتقادات منظمة تدوم نسبياً حول قبول أحد المواقف أو الأشياء وإعطاء استجابة لها في بعض المواقف» (Burns, 1980: 202). كما عرف البعض الاتجاه على أنه تعلم ففي ضوء ذلك يعرفونه بأنه... «تعلم تقييم أفكار تحتوي على المعرفة، الشعور، السلوك»؛ (Davidoff, 1980: 624). في حين أشار البعض إلى أن الاتجاه ما هو إلا ميل فيعرفونه بأنه: «ميل لاستجابة موجبة أو سالبة لأفراد أو مؤسسات أو لمقررات مؤثرة (Kimble, et al, 1980: 516). ويشير عبدالعزيز كمال (١٩٨٣) إلى أن الكثيرين يضعون تعريفاً له على أنه استعداد فيعرفونه بأنه... «استعداد مسبق لكي يعاني الإنسان، ويتأثر بواسطة، ويتصرف نحو، فئة من الأشياء بطريقة يمكن التكهن بها».

إلا أن الدراسة الحالية تأخذ بتعريف دافيدوف (١٩٨٠) على أن الاتجاه تعلم، وهو بذلك يوضح أن الاتجاه مكتسب وله مكونات ثلاثة، وفي ضوء ذلك

يضع الباحث تعريفاً إجرائياً للاتجاه نحو علم النفس على أنه. . . «تعلم تقييم أفكار متنوعة في علم النفس تحتوي على المعرفة، والشعور، وكيفية الأداء عليه، كما يقاس بأداة الدراسة».

الدراسات السابقة:

لم يكن هناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بالاتجاه نحو علم النفس أو حتى الاتجاه نحو أحد مجالاته، أو الصورة العامة له، وبالرغم من ذلك أجريت أكثر من دراسة مسحية نظرية لمعرفة تطور علم النفس أو تطور مجالات علم النفس، وسوف يقوم الباحث بعرض الدراسات السابقة في محورين، الأول يهتم بالدراسات التي أجريت لمعرفة الاتجاه نحو علم النفس، والمحور الثاني يهتم بعرض الدراسات التي أجريت لمعرفة الاتجاه نحو أحد مقررات علم النفس:

أولا: دراسات اهتمت بالاتجاه نحو علم النفس

أجرى هارتلي وهارتلي (Hartely & Hartely, 1976) دراسة هدفت إلى الحصول على معادلة تنبؤية لتقييم الانجاز في طرق البحث النفسي، تكونت عينة الدراسة من ٢٣ طالبا من بين ٥٧ طالبا ممن هم مسجل أسماؤهم بمقررات علم النفس في خريف ١٩٧٤، وكانت أداة الدراسة الخاصة بقياس الاتجاه تقيس عاملين هما: الاهتمامات الاجتماعية، والاتجاه نحو التجريب، ولقد أظهرت هذه الدراسة عدم وجود معادلة تنبؤية حقيقية للتنبؤ بالانجاز في طرق البحث النفسي من الاتجاه نحو علم النفس. وفي دراسة مسحية أجراها وارى (Ware, 1982) بهدف معرفة دور الكلية في إعداد طلاب علم النفس في مرحلتي البكالوريوس والليسانس وطلاب الدراسات العليا؛ إضافة إلى تعرف ميول الطلاب لمقررات علم النفس أوضحت هذه الدراسة أن معظم الدراسات التي أُجري مسح لنتائجها اتفقت على أن لطلاب الدراسات العليا في علم النفس ميلاً أكثر لمقررات علم النفس من أقرانهم طلاب مرحلتي البكالوريوس والليسانس.

واختلفت دراسة هايس (Hayes, 1988) عن الدراستين السابقتين في كونها دراسة مسحية هدفت إلى فحص المقالات المكتوبة في مجال علم النفس من خلال المتطلبات الواردة في الكتب المقررة للطلاب في الفترة من ٧١/ ٧٢، و٧٦/ ١٩٧٧ لمعرفة التطور في البنية المعرفية لمجال علم النفس خلال الخمس سنوات هذه، وكذلك لمعرفة مدى التطور الحادث في تبادل المعلومات الخاصة بمجالات علم النفس، فتبين له من خلال دراسة هذه المقالات أن البنية البحثية وكذلك أدبيات الدراسة لها علاقة دالة مع الميل لعلم النفس، وكذلك ظهرت نفس العلاقة بينها في العام الجامعي ٧٦/ ١٩٧٧ ولكن بدرجة أقوى، أي أن التطور الحادث في البنية البحثية وفي أدبيات دراسة علم النفس تزيدان من ميل الأفراد لعلم النفس. ومن الدراسات العربية التي اهتمت بمجال الاتجاه نحو علم النفس، كانت دراسة فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩) والتي كان هدفها معرفة أثر تدريس مقرر لعلم النفس في تغيير الاتجاهات نحو علم النفس، وكانت عينة دراستهم مكونة من (٢٣٩) طالبا وطالبة من جامعة السلطان قابوس، فأوضحت الدراسة أن الفكرة السائدة لدى الشباب العماني تقترب في بعض جوانبها من الصورة الصحيحة له، من حيث موضوعاته وتطبيقاته واستخداماته. كما اتضح أن الطابع الغالب للقراءة الحرة هو طابع الكتابات الخفيفة، وعلى الأخص من نوع الكتب المدرسية، أو الكتب التي سبق للطلاب دراستها في بعض المقررات الاختيارية، كما أسفرت هذه الدراسة عن أن أبعاد الاتجاه نحو علم النفس أربعة هي: الرغبة في الدراسة المنظمة لعلم النفس، الاستمتاع العام بعلم النفس، إدراك أهمية علم النفس، الوعي باستخدام علم النفس وفائدته ومنفعته في الحياة، وأخيراً وجدت هذه الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو علم النفس وأبعاده الأربعة لصالح الإناث.

وفي دراسة أجراها هيولیت (Hewlett, 1991) كان غرضها استقصاء المناخ المستخدم في التعلم التعاوني كبديل لاستراتيجية تدريسية في المستوى الجامعي كان أحد متغيراتها الاتجاه نحو علم النفس، وحب المادة، تكونت عينة هذه الدراسة من (١٣٩) طالبا من المسجل أسماؤهم في أربعة مقررات تدريسية لعلم النفس،

استخدم الطلاب في اثنين منهم كمجموعة ضابطة، وفي الأخريان كمجموعة تجريبية، وأوضحت هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس بين المجموعتين وكذلك الحال في كلا الاختبارين القبلي والبعدي، وهذا يعني أن طرق التدريس لا تؤثر في الاتجاه نحو علم النفس. أما عن شارب وزملائه (Sharpe, et al., 1992) فقد أجروا دراسة مسحية لبيانات بحوث علم النفس في (١٩٧٠) وقارنوها ببيانات دراسة ١٩٨٩ لمعرفة إستجابات الطلاب في الاتجاه نحو علم النفس ومدى التغير الحادث له في عشرين عاما، فكانت عينة الدراسة الأولى (١٩٧٠) مكونة من (١٠٦) من طلاب جامعة مانيفودا في حين تكونت عينة الدراسة الثانية (١٩٨٩) من (٢٥٠) من طلاب نفس الجامعة، كما احتوت عينة المسح البعدي والذي أجري عام (١٩٩٠) على (٢٢٠) طالبا ممن طبق عليهم المقياس في مسح (١٩٨٩)، ولقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلاب نحو علم النفس في مسح (١٩٨٩) في العينة البعدية أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب نحو علم النفس في مسح (١٩٧٠).

كما أشار رايدين (Rydeen, 1993) في دراسته التي كان غرضها تقييم العلاقة بين الجنس والعمر مع المفاهيم الخاطئة، والاتجاه نحو علم النفس كمهنة، إلى أن مجموعات محدودة من التلاميذ تحت تأثير أفكار خاطئة في علم النفس كانت اتجاهاتهم سلبية نحو علم النفس، كما كانت معلوماتهم محدودة في علم النفس، وهذا يشير إلى أن المفاهيم والأفكار الخاطئة لعلم النفس تُكوّن اتجاهات سلبية نحو علم النفس.

وكانت هناك دراسة أخرى عربية أجراها زايد الحارثي (١٩٩٣) على (٢٦٩) طالبا وطالبة، (١٢٢) منهم من الذكور؛ ممثلين لكلية الشريعة والدعوة (١٢٦)، واللغة العربية (٦٢)، ٥١ منهم من كلية التربية في حين مثل (٣٠) طالبا وطالبة بكلية العلوم بالمملكة العربية السعودية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو علم النفس، وأظهرت هذه الدراسة عدم وجود فروق في الاتجاه نحو علم النفس ترجع للتخصص

(علمي/ أدبي)، كما كانت الفروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الاتجاه نحو علم النفس. كما أجرى في هذه الدراسة تحليلاً عاملياً لمقياس الاتجاه نحو علم النفس أسفر عن وجود أربعة عوامل للاتجاه نحو علم النفس هي: الرغبة في دراسة علم النفس وأهميته، الجانب الوجداني المتصل بعلم النفس، موقف الفرد نحو علم النفس، الإيمان بعلم النفس والاعتقاد بفائدته. ومن الملاحظ أن هذه الدراسة تشابهت إلى حد كبير في نتائجها مع دراسة فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩).

أما عن ستيفنسون (Stephenson, 1994) فقد أجرى دراسته التي كان غرضها التعرف على الاتجاهات نحو علم النفس لـ (٣١٠) من طلاب الدراسات العليا والذين يدرسون علم النفس، وطلاب الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية والذين يدرسون أحد المقررات الاختيارية في علم النفس وطلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس بأقسام غير قسم علم النفس ويدرسون مقرراً اختيارياً في علم النفس، وطلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس من قسم علم النفس، وأوضحت النتائج أن طلاب الدراسات العليا عامة كانوا أكثر نقداً للأساسيات العلمية لعلم النفس من طلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس، كما تبين وجود فروق بين الجنسين حيث تبين أن الإناث أكثر ألفة من الذكور وأقل نقداً لأساسيات علم النفس الأكاديمية من الذكور.

الخلاصة والتعقيب:

١ ـ كانت معظم الدراسات السابقة دراسات مسحية (Ware, 1982; Hayes, 1988; Sharpe, 1992) ولم يكن اهتمامها بدراسة علم النفس في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية أو المتغيرات الأخرى التي قد تكون ذات تأثير على الاتجاه نحو علم النفس، كما اهتمت دراسات أخرى بمعرفة أثر الاتجاه نحو علم النفس على التحصيل (Hartley & Hartley, 1976)، وأثر طرق التدريس على الاتجاه نحو علم النفس (Hewlettn, 1991)، وأثر المفاهيم الخاطئة لعلم النفس في تكوين الاتجاه نحو علم النفس (Rydeen,

(1993، أو دور دراسة مقررات لعلم النفس في تكوين الاتجاه نحو علم النفس (الحارثي، ١٩٩٣)، (Stephenson, 1994).

٢ ـ هناك دراستان عربيتان اهتمتا بهذا المجال هما(*): فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩)، زايد الحارثي (١٩٩٣).

٣ ـ توصلت دراسة كل من: فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩)، وزايد الحارثي (١٩٩٣)، وستيفنسون (١٩٩٤) إلى أن للإناث اتجاهات أكثر إيجابية من الذكور، وتوصلت دراستا فؤاد أبو حطب وزملائه (١٩٨٩) وزايد الحارثي (١٩٩٣) إلى وجود أربعة عوامل للاتجاه نحو علم النفس، ووجد زايد الحارثي (١٩٩٣) أن التخصص لم يكن له أثر على الاتجاه نحو علم النفس، أما دراستا وارى (١٩٨٢)، وستيفنسون (١٩٩٤) فقد وجدت أن طلاب الدراسات العليا لهم اتجاهات أكثر إيجابية من اتجاهات طلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس، كما توصلت دراسة هيوليت (١٩٩١) إلى أن طرق التدريس لا تغير من الاتجاه نحو علم النفس.

ثانيا: دراسات اهتمت بالاتجاه نحو أحد مقررات علم النفس:

وفي ضوء هذا المحور أجرى ريد وآخرون (Reed, et al., 1970) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير ثلاث طرق تدريس استخدمت لتدريس مقرر علم النفس التربوي على التحصيل والاتجاه نحو مقرر علم النفس التربوي، وكانت العينة مكونة من (٨٧) من طلاب مرحلة البكالوريوس المسجلين في مقرر علم النفس التربوي، ولقد أسفرت هذه الدراسة أن الطرق الثلاث المستخدمة في تدريس هذا المقرر تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مقرر علم النفس التربوي.

---

* قام الباحث بإجراء مسح بحثي عن طريق الحاسب الآلي لكل من: DAI, ,Articles, ERIC والموجودة بمكتبة جامعة قطر، وبمكتبة مركز البحوث التربوية.

كما أجرى هالبين وآدامز (Helpin, & Adams, 1978) دراسة لاختبار الاتجاه نحو بنية برامج الدكتوراة في علم النفس وذلك لـ (١٦٧) من طلاب الدكتوراة ممن يدرسون في ١٩ برنامجاً لعلم النفس، حيث أظهرت النتائج أن الإناث يملن بصورة أفضل من الذكور في استقبال برامج علم النفس الإرشادية كتوجيهات لبحث الدكتوراة، كما أظهر الطلاب اتجاهاً أقوى للبرامج التي يفضلونها عن تلك البرامج التي يدرسونها دون تفضيل، كما كانت الفروق بين الجنسين في الميول المهنية لعلم النفس غير دالة.

وفي الدراسة التي أجراها بريتون (Britton, 1979) والتي كان هدفها دراسة الاتجاهات نحو بعض مقررات علم النفس على عينة مكونة من (١٩٦٨) ممن قاموا بدراسة مقرر في علم النفس، كما كانت هناك إختلافات في الاتجاهات تبعاً لاختلاف مجال علم النفس. كما هدفت دراسة أرنيت وليتشنر (Arentt & Leichner, 1982) إلى تقييم اتجاهات الأطباء النفسيين المقيمين نحو علم النفس، تكونت عينة هذه الدراسة من (٢٠١) من الأطباء المقيمين في سبعة عشر مركزاً طبياً بكندا ولقد أظهرت النتائج أن الأطباء النفسيين المقيمين لا يعتقدون أن السيكولوجيين يستطيعون الدفاع عن أقسام الطب النفسي، وكانت اتجاهاتهم أكثر إيجابية نحو مجال الطب النفسي من السيكولوجيين غير المتخصصين.

كما أجرى كبتشيك وزملاؤه (Cupchik, et al., 1984) دراسة هدفت إلى اختبار اتجاهات طلاب مرحلتي البكالوريوس والليسانس في مقررات مبادىء علم النفس ومقدمة في علم النفس، حيث شملت عينة الدراسة (٤٠٩) من الطلاب المسجل أسماؤهم في مقرري مبادىء علم النفس، مقدمة في علم النفس بجامعة تورنتو، تم تقسيمهم إلى مجموعتين حسب الأستاذ القائم بالتدريس لهم، فكان الأستاذ (أ) يقوم بتدريس مقدمة في علم النفس لـ (١٤٩ طالبا، منهم ٦١ من الذكور)، في حين كان الأستاذ (ب) يتولى تدريس مقرر مقدمة في علم النفس الاجتماعي لـ (١٤١ طالباً منهم ٥٣ من الذكور)، طبق عليهم استفتاء

لتقييم الاتجاهات نحو مقرري علم النفس، ولقد أوضحت الدراسة ظهور إحدى عشر عاملاً إكتفى فريق البحث بخمس عوامل منها، كما تبين أن الإناث لهن إتجاهات أكثر إيجابية من الذكور في دراسة علم النفس.

أما عن الدراسة التي أجرتها نانيس (Nannis, 1987) فقد هدفت إلى فحص أفكار الأطفال حول دراسة علم النفس، وكانت عينتها مكونة من ٢٨ تلميذاً من الصف الثالث، ٢٨ تلميذاً من الصف الخامس بالتعليم الإبتدائي، حيث أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ الصفين في فهمهم لكيفية دراسة علم النفس، كما كانت الفروق بين الجنسين دالة لصالح الإناث في هذا الفهم. وهذا يشير إلى أن الاتجاه نحو علم النفس لم يكن قد تكوَّن في هذه المرحلة العمرية.

كما أجرى ثيلين ورودريجويز (Thelen & Rodrijuez, 1987) دراسة مسحية هدفت إلى تقييم الاتجاهات نحو علم النفس الكلينيكي، التطبيقي، والنظري، ومقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج الدراسة المسحية (١٩٦٦)، وكانت عينة الدراسة الحالية مكونة من (٣٥٩) ممن حصلوا على موافقات لدراسة برامج دكتوراه في علم النفس الكلينيكي، فأوضحت النتائج أنه في ست برامج اختلفت استجابات الاتجاهات النظرية نحو علم النفس عن الاتجاهات التطبيقية، كما وجدت هذه الدراسة أن عينة دراسة (١٩٨٧) أدركت فائدة علم النفس الكلينيكي والتطبيقي والنظري أكثر من عينة دراسة (١٩٦٦)، وكذلك كانت أكثر احتراماً وإدراكاً لقيمة علم النفس الكلينيكي والتطبيقي.

كما أجرى بروسيدانو (Procidano, 1991) مشروعاً بحثياً هدف إلى تقويم واجبين مكتوبين في مقرر علم نفس الشواذ، هذان المطلبان هما دراسة الحالة، ومشروع بحث، وذلك على عينة مكونة من (٢٦) طالبا بمرحلة البكالوريوس المسلجين بمقرر علم النفس الشواذ (١٩ من الإناث، ٧ من الذكور). وأوضحت النتائج أن المشروع البحثي كان أكثر تأثيراً من دراسة الحالة في ازدياد ميول الطلاب في علم نفس الشواذ.

وقام فريمان (Freeman, 1992) بإجراء دراسة لمعرفة دور الجنس على رغبة الطالب في دراسة مقرر لعلم النفس مستخدماً عينة مكونة من (١٢٧، ٦٢ من الإناث، ٦٥ من الذكور) من طلاب الجامعة المسجلين بمقرر في علم النفس، حيث أوضحت النتائج أن الذكور أكثر رغبة في دراسة علم النفس من الإناث، كما أنهم كانوا أكثر رغبة لدراسة مقرر في علم النفس الإكلينيكي أو مقرر في علم النفس التجريبي من الإناث.

وفي الدراسة التي أجراها مكنمارا وجرين (McNamara & Green, 1994) لتعرف الاتجاهات نحو علم النفس الإحصائي على ٣٩ من طلاب الدراسات العليا الذين يدرسون مقررات في علم النفس منها علم النفس الإحصائي، ٩٨ من طلبة قسم علم النفس. طبق عليهم استفتاء لقياس اتجاهاتهم نحوه، فأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح دارسي الدكتوراة في الاتجاه نحو علم النفس الإحصائي، وهذا يعني أن استجابات دارسي الدكتوراة أكثر قوة في الاتجاه نحوه، ونحو التصميم التجريبي، والمنهجية الإحصائية، كما كانوا أكثر إدراكاً لأهمية الإحصاء النفسي والتصميم التجريبي لعلم النفس من أقرانهم الملتحقين بقسم علم النفس.

خلاصة وتعقيب:

مما سبق عرضه من دراسات نخلص إلى أنه:

١ ـ اهتمت بعض هذه الدراسات بتحليل نتائج الدراسات الأخرى من خلال إجراء دراسة مسحية: ومن هذه الدراسات دراسة كل من: ثيلين ورودريجويز (١٩٨٧)، بروسيدانو (١٩٩١). كما كان اهتمام الكثير من هذه الدراسات بالاتجاه نحو علم النفس كمهنة: مثل دراسات هالبين، وآدامز (١٩٧٨)، وأرنيت وليتشنر (١٩٨٢)، وثيلين ورودريجويز (١٩٨٧)، ومكنمارا وجرين (١٩٩٤) - كما كان لأثر طرق التدريس

على تكوين الاتجاه نحو علم النفس نصيب من هذه الدراسات تمثل في دراسات: ريد وآخرون (١٩٧٠)، وكبتشيك وآخرون (١٩٨٤).

٢ ـ توصلت الدراسات التي تم سردها في هذا المحور إلى بعض النتائج: فأشارت دراسات كل من ريد وآخرين (١٩٧٠) وكبتشيك وآخرين (١٩٨٤) إلى أهمية طرق التدريس في تكوين الاتجاهات نحو مقررات علم النفس، كما تباينت الدراسات في نتائجها الخاصة بالفروق بين الجنسين، ففي الوقت الذي اتفقت فيه دراستا كبتشيك وآخرين (١٩٨٤)، ونانيس (١٩٨٧) بأن اتجاه الإناث كان أكثر إيجابية في مقررات علم النفس من اتجاه الذكور أشارت دراسة فريمان (١٩٩٢) إلى عكس هذه النتيجة، بينما أشارت دراسة هالبين وأدامز (١٩٧٨) إلى عدم وجود اختلافات بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو مقرر علم النفس.

فروض البحث:

من خلال عرض الدراسات السابقة والاطلاع على أدبيات علم النفس العربية والأجنبية التي اهتمت بالاتجاه نحو علم النفس، لم يصل الباحث إلى اتجاه قاطع ينزع إليه عند صياغة فروض هذه الدراسة، وبالتالي فإن صياغة هذه الفروض ستكون في الصورة التالية:

١ ـ ينتظم البناء العاملي لمقياس الاتجاه نحو علم النفس في مكونات أربعة هي: أهمية علم النفس - الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس - الاستمتاع بعلم النفس - الاستخدام والمنفعة بعلم النفس.

٢ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع إلى كل من: الدراسة الفعلية لعلم النفس - الرغبة في دراسة علم النفس.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع إلى كل من: المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس - عدد المقررات التي تم دراستها.

٤ - أ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر الجنس «ذكور - إناث».

٤ - ب ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر التخصص «علمي - أدبي».

٤ - جـ ـ لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

٥ - أ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر الرضا في اختيار التخصص.

٥ - ب ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لنوع المادة المقروءة في الكتب.

٥ - جـ ـ لا يوجد تفاعل دال بين الرضا في اختيار التخصص ونوع المادة المقروءة في الكتب في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٣٤١) طالباً وطالبة من كليات جامعة قطر، تم إستبعاد (٦) ست طلاب منهم لعدم إستكمالهم الإجابات أو البيانات لأداة المقياس، كان عدد الذكور (١٠٣) في حين كان عدد الإناث (٢٣٢)، وفي ضوء التخصص كان عدد الملتحقين بالتخصصات العلمية (١٤٩) طالباً وطالبة، ومن التخصصات الأدبية (١٨٦). وفي ضوء الجنسية إنقسمت عينة الدراسة إلى (٢٧٤) من القطريين، (٦١) من غير القطريين، وكان (٢٤٣) طالباً وطالبة قاموا بدراسة مقرر أو أكثر في علم النفس، في حين أن (٩٢) من الطلاب لم يقوموا بدراسة أي مقرر في علم النفس سواء بالمرحلة الثانوية أو بالمرحلة الجامعية.

أداة الدراسة:

بمراجعة الأدبيات والدراسات والبحوث التي اهتمت بهذا المجال على النطاق العربي عامة وفي دول الخليج خاصة، لم يجد الباحث سوى مقياسين تم

إعدادهما لقياس الاتجاهات نحو علم النفس، وبتصفح هاتين الأداتين تبين أن إحداها تم بناؤها في ضوء الأداة الأخرى. قام ببناء الأداة الأولى فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٨٩) على البيئة العمانية حيث تكون هذا المقياس من ٣١ فقرة ولكن، كما أشار فريق البحث أن محتوى هذا المقياس يقيس المكون الوجداني للاتجاه دون قياس المكون السلوكي أو المكون المعرفي للاتجاه.

وقام زايد الحارثي (١٩٩٣) ببناء مقياس للاتجاهات نحو علم النفس في دراسته التي أجراها على الشباب الجامعي السعودي، حيث اشتق معظم عبارات مقياسه (٣٠ عبارة) من خلال المقياس الأول الذي أعده فؤاد أبو حطب وآخرون بالإضافة إلى عشر عبارات أعدها الباحث بما يتناسب مع البيئة السعودية، وبهذا لم يخرج الباحث عن الإطار السابق بكثير حيث كان هدفه قياس المكون الوجداني للإتجاه.

ولهذا قام الباحث الحالي بإعداد أداة لقياس الإتجاه نحو علم النفس على طلاب جامعة قطر تهتم بقياس المكونات الثلاثة: المعرفي، الانفعالي أو الوجداني، الحركي أو السلوكي، وبما يتناسب مع البيئة القطرية وذلك بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة بما في ذلك الدراستين السابق ذكرهما، والتي تهتم بقياس الإتجاهات نحو علم النفس أو الاتجاه نحو أحد المقررات الدراسية الأخرى (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩)، (الحارثي، ١٩٩٣)، (McNamara & Green, 1994).

وفي ضوء ذلك تكون المقياس من قسمين يحتوي الأول على (٣٥) عبارة تقيس الاتجاه نحو علم النفس بمكوناته الثلاثة: المعرفي، الوجداني، النفسي حركي، وقد صيغت العبارات بطريقة ليكرت، حيث كانت الإجابة تتضمن الإختيار من ٤ بدائل تتراوح من موافق جداً إلى مخالف جدا. أما عن القسم الثاني فيتكون من أربعة أسئلة توضح: إن كان المفحوص قد درس مقرراً أو بعض مقررات علم النفس من قبل وعدد هذه المقررات وفي أي مرحلة قام

بدراسة هذه المقررات، والأسباب التي تؤدي إلى رغبة الطلاب في دراسة علم النفس أو عدم دراسته، والرضا عن التخصص، بما في ذلك تخصص علم النفس، والرغبة في نوعية القراءة والإطلاع.

تحقيق الشروط السيكومترية لأداة الدراسة

تم إيجاد ثبات وصدق أداة الدراسة على عينة الدراسة الأساسية (٢٣٥) طالباً وطالبة على النحو التالي:

أولاً - صدق المقياس:

يشير فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٩٣) إلى أن أهم بيانات تحليل المفردات المتصلة بصدق محتوى الاختبار ككل ما يسمى بصدق المفردات، وهذا يعني أن العلاقة الارتباطية بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية يعد صدقاً لمحتوى الاختبار. والجدول (١) يوضح قيمة معاملات الارتباط المشار إليها والتي تعد مؤشراً للصدق.

جدول رقم (١)

معاملات صدق عبارات المقياس

رقم العبارة	قيم ارتباط العبارة*		رقم العبارة	قيم ارتباط العبارة*		رقم العبارة	قيم ارتباط العبارة*		رقم العبارة	قيم ارتباط العبارة*	
	بالمحور	بالدرجة الكلية		بالمحور	بالدرجة الكلية		بالمحور	بالدرجة الكلية		بالمحور	بالدرجة الكلية
١	٠,٥٩	٠,٥٥	١٠	٠,٧٥	٠,٦٢	١٩	٠,٦٤	٠,٥٩	٢٨	٠,٨٢	٠,٧٨
٢	٠,٥٥	٠,٤٩	١١	٠,٧٠	٠,٧٠	٢٠	٠,٧٢	٠,٥٥	٢٩	٠,٧٥	٠,٦٦
٣	٠,٧٤	٠,٦٩	١٢	٠,٧٩	٠,٧٧	٢١	٠,٧٧	٠,٧١	٣٠	٠,٧٣	٠,٦٤
٤	٠,٦٦	٠,٥٦	١٣	٠,٦٤	٠,٤٧	٢٢	٠,٦٨	٠,٦٢	٣١	٠,٦٧	٠,٦١
٥	٠,٦٥	٠,٥٦	١٤	٠,٧٥	٠,٦٧	٢٣	٠,٥٣	٠,٦٨	٣٢	٠,٦٠	٠,٥٠
٦	٠,٧٥	٠,٦٤	١٥	٠,٧٢	٠,٦٩	٢٤	٠,٦٥	٠,٢٧	٣٣	٠,٧٨	٠,٧١
٧	٠,٧٢	٠,٦٥	١٦	٠,٧٢	٠,٧٥	٢٥	٠,٨٠	٠,٥٣	٣٤	٠,٧٨	٠,٥١
٨	٠,٦١	٠,٤٨	١٧	٠,٧٦	٠,٦٩	٢٦	٠,٦٩	٠,٦٢	٣٥	٠,٧٨	٠,٧٠
٩	٠,٦٥	٠,٥٦	١٨	٠,٧٨	٠,٧٢	٢٧	٠,٦٥	٠,٥٨	--	--	--

* جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم ارتباطات العبارات بالدرجة الكلية للمقياس أو محاوره ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ وهذا يشير إلى صدق محتوى أداة القياس أي أن هذه الأداة صادقة في قياس الاتجاه نحو علم النفس.

كما تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أبعاد مقياس الاتجاه نحو علم النفس والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت قيم هذه الارتباطات للمكونات الأربعة على الترتيب هي: ٠,٨١، ٠,٧٨، و٠,٧٩، و٠,٨٣، وهذه قيم مرتفعة تعني أن مكونات المقياس صادقة فيما وضعت من أجل قياسه.

كما تم تحديد صدق التكوين الفرضي من خلال إجراءات التحليل العاملي، حيث افترض الباحث في ضوء نتائج الدراسات السابقة أن مقياس الاتجاه نحو علم النفس له أربعة مكونات هي: أهمية علم النفس، الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس، الاستمتاع بعلم النفس، الاستخدام والمنفعة بعلم النفس، ولقد أشار التحليل العاملي إلى وجود أربعة أبعاد لمقياس الاتجاه نحو علم النفس وهي نفس الأبعاد التي افترضها الباحث مما يؤكد صدق المقياس.

ثانيا - ثبات المقياس:

تم إيجاد ثبات أداة القياس عن طريق الاتساق بمعادلة الفا لكرونباخ بين مكونات المقياس والدرجة الكلية فكانت قيمته (٠,٩٤) وهي قيمة عالية يمكن أن تكون مؤشراً لدقة أداة القياس وعدم تناقضها مع نفسها كما كان الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون هو (٠,٩٥) وهذه القيمة تؤكد إتساق أداة الدراسة، وللتأكد من ثبات عبارات المقياس تم إيجاد الثبات للعبارات بطريقة الاحتمال المنوالي. والجدول (٢) يوضح هذه القيمة.

جدول (٢)
ثبات عبارات المقياس بالاحتمال المنوالي

العبارة	قيمة الثبات	العبارة	قيمة الثبات	العبارة	قيمة الثبات	العبارة	قيمة الثبات	العبارة	قيمة الثبات
١	٠,٦١	٨	٠,٢٧	١٥	٠,٣٧	٢٢	٠,٤١	٢٩	٠,٢٩
٢	٠,٢٣	٩	٠,٢٧	١٦	٠,٣٥	٢٣	٠,٣٩	٣٠	٠,٣٦
٣	٠,٣٣	١٠	٠,٣٥	١٧	٠,٣١	٢٤	٠,٢٥	٣١	٠,٢١
٤	٠,٣٣	١١	٠,٤٧	١٨	٠,٢٣	٢٥	٠,٣٢	٣٢	٠,٤١
٥	٠,٣٧	١٢	٠,٣١	١٩	٠,٣٥	٢٦	٠,٣٧	٣٣	٠,٢٤
٦	٠,٢٧	١٣	٠,٣٦	٢٠	٠,٣٦	٢٧	٠,٢١	٣٤	٠,٤٤
٧	٠,٤٣	١٤	٠,٤٠	٢١	٠,٢٤	٢٨	٠,٣٦	٣٥	٠,٣٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ثبات العبارات تنحصر بين ٠,٢١ إلى ٠,٤٧ وهذه قيم مقبولة لثبات عبارات المقياس.

مناقشة الفروض وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على أنه . . .«ينتظم البناء العاملي لمقياس الاتجاه نحو علم النفس في مكونات أربعة هي: الرغبة في دراسة علم النفس، الاستمتاع بعلم النفس، أهمية علم النفس، الاستخدام والمنفعة لعلم النفس»

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء التحليل العاملي* ريقة المكونات الأساسية Principal component factor analysis، وأديرت العوامل بطريقة الفاريماكس Varimax حيث استخلص أربعة عوامل نتيجة التدوير المائل. وقد روعي عند اختيار العبارات المتشبعة بالعوامل ألا يقل تشبعها عن ٠,٤٥ حيث كان الهدف من هذا المحك المرتفع هو الحصول على عوامل نقية.

* تم استخدام الحزمة الإحصائية SPSS الجاهزة لتحليل بيانات هذا البحث.

والجداول من (٣) إلى (٦) توضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٣)

تشبعات عبارات مقياس الاتجاه نحو علم النفس بالعامل الأول (بعد التدوير المائل)

عبارة رقم	عبارات المقياس	العامل الأول
١	يساعد علم النفس في تبادل المعرفة مع الأصدقاء والأقوياء	٠,٤٩
٢	تعد دراسة علم النفس واجب على كل فرد	٠,٤٥
٣	يساعدني علم النفس في أن أكون متفتحاً ومنطلقاً مع الآخرين	٠,٦٢
٤	يساعدني علم النفس في كسب الأصدقاء	٠,٦٦
٧	يساعدني علم النفس في معرفة طريقة التعامل مع الآخرين	٠,٦٦
٨	يساعدني علم النفس في الحصول على ما أريد من الآخرين	٠,٧٣
٩	ما أعرفه في علم النفس يجعلني متميزاً عن الآخرين	٠,٦٠
١١	علم النفس عظيم الفائدة	٠,٥١
١٤	يساعدني علم النفس على التحكم في نفسي	٠,٦٧
١٥	تزداد معرفتي بالحياة بما أعرفه من علم النفس	٠,٥٥
١٦	يبعث علم النفس على السرور	٠,٤٩
١٩	يمكّنني علم النفس من معرفة شخصية الفرد الذي أمامي	٠,٥٥
٢١	يفيدني علم النفس في معرفة الكثير عن نفسي	٠,٦٤
٢٢	يساعدني علم النفس في التحرر من الشعور بالخجل مع الآخرين	٠,٦٠
٢٦	يساعدني علم النفس في أن أحقق ما أرغب فيه	٠,٦٦
	الجذر الكامن	١٣,٦٣
	النسبة المئوية للتباين	٣٨,٩

يتضح من الجدول السابق أن العامل الأول قد استوعب (٣٨,٩) من النسبة الكلية للتباين بجذر كامن قدره (١٣,٦٣)، ولقد تشبع هذا العامل بخمس عشر عبارة كما كان أحادي القطب أعلى تشبع كان للعبارة (٨) وأقل تشبع كان للعبارة (٢).

أما عن العبارات المتشبعة بالعامل الأول فقد كان محتواها يشير إلى ما يقدمه علم النفس من مساعدة وبهذا يقترح تسمية هذا العامل «أهمية علم النفس». كما يوضح الجدول (٤) تشبعات عبارات المقياس بالعامل الثاني.

جدول (٤)

تشبعات عبارات مقياس الاتجاه نحو علم النفس العامل الثاني (بعد التدوير المائل)

عبارة رقم	عبارات المقياس	العامل الثاني
١٢	أستمتع بقراءة علم النفس	٠,٤٨
١٨	أعتقد أن علم النفس علم ممل	٠,٥٢
٢٧	أفتخر بين أصدقائي بمعرفتي في علم النفس أكثر منهم	٠,٤٨
٢٨	أستمتع وأنا أتحدث عن علم النفس	٠,٥٥
٣٠	أعقد العزم على بذل الجهد في معرفة علم النفس حتى أستطيع استخدامه	٠,٦٨
٣١	أقرأ في علم النفس من أجل العمل في مواقع كثيرة	٠,٥٧
٣٢	يجب على الفرد أن يقرأ في علم النفس قراءة متأنية	٠,٥٩
٣٣	عندما أمسك بكتاب أو مقالة في علم النفس لقراءته لا أرغب في تركه إلا بعد الانتهاء منه	٠,٦٦
٣٥	أحب قراءة موضوعات في علم النفس	٠,٦٩
	الجذر الكامن	٢,٣٣
	النسبة المئوية التباين	٦,٦

يتضح من الجدول السابق أن العامل الثاني أحادي القطب، تكون من تسع عبارات، ولقد استوعب (٦,٦) من النسبة الكلية للتباين بجذر كامن قدره (٢,٣٣). وكان أعلى تشبع للعبارة (٣٥) وأقل تشبع للعبارتين (١٢).

ومن الواضح أن محتوى العبارات المتشبعة بهذا العامل تهتم بمدى رغبة الأفراد في قراءة علم النفس أو دراسته ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس».

أما عن العبارات المتشبعة بالعامل الثالث فيوضحها جدول (٥).

جدول (٥)
تشبعات عبارات مقياس الاتجاه نحو علم النفس
بالعامل الثالث (بعد التدوير المائل)

عبارة رقم	عبارات المقياس	العامل الثالث
٥	لعلم النفس أهمية بين العلوم الأخرى	٠,٧١
٦	لا أجد متعة في قراءة علم النفس	٠,٥٣
١٠	يجب إلغاء دراسة علم النفس من المدارس والجامعات	٠,٦٨
١١	علم النفس عظيم الفائدة	٠,٤٧
١٢	أستمتع بقراءة علم النفس	٠,٤٩
١٣	أشعر بحرج عند قولي لأصدقائي وللآخرين أنني أقرأ في علم النفس	٠,٦٨
١٧	ليس لدي اهتمام بأن أعرف في علم النفس شيئاً	٠,٥٥
١٨	أعتقد أن علم النفس علم ممل	٠,٤٦
٢٩	القراءة في علم النفس مضيعة للوقت	٠,٥٤
	الجذر الكامن	١,٤٠
	النسبة المئوية للتباين	٤,٠٠

يتضح من الجدول أن العامل الثالث أحادي القطب، تكون من تسع عبارات إستوعب ٤٪ من نسبة التباين الكلية بجذر كامن قدره ١,٤٠. ولقد كان أعلى تشبع في هذا العامل للعبارة (٥) وأقل تشبع كان للعبارة (١٨)، ويشير محتوى عبارات هذا العامل إلى المتعة في قراءة علم النفس والتعرف على موضوعاته. ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «الاستمتاع بعلم النفس».

ويوضح جدول (٦) العبارات التي تتشبع بالعامل الرابع.

جدول (٦)
تشبعات عبارات مقياس الاتجاه نحو علم النفس
بالعامل الرابع «بعد التدوير المائل»

عبارة رقم	عبارات المقياس	العامل الرابع
٢٠	أعقد العزم على بذل الجهد في معرفة علم النفس حتى أستطيع استخدامه	٠,٥٥
٢٤	أعتقد أن علم النفس كما أعرفه أنا لا يستخدم كثيراً	٠,٦٥
٢٥	لا يوجد مجال أستطيع فيه أن أستخدم علم النفس	٠,٧٢
٠,٣٤	عندما يرغب أحد الأصدقاء في أن أعطيه نبذة عن علم النفس لا أعرف ما أقول	٠,٧٢
	الجذر الكامن	١,٣١
	النسبة المئوية للتباين	٣,٧٠

يتضح من الجدول السابق أن هذا العامل أحادي القطب تكون من أربع عبارات، استوعب (٣,٧٪) من النسبة الكلية للتباين بجذر كامن قدره (١,٣١) ولقد كان إعلى تشبع للعبارتين (٢٥، ٣٤) وأقل تشبع في هذا العامل كان للعبارة (٢٠)، ويدور محتوى عبارات هذا العامل حول منفعة علم النفس وفائدته عند استخدامه ولهذا يقترح تسمية هذا العامل «الاستخدام والمنفعة بعلم النفس».

يتضح مما سبق عرضه الآتي:

١ ـ أن أداة القياس صادقة فيما تدعى قياسه - صدق التكوين الافتراضي - حيث نتج أربعة عوامل من إجراء التحليل العاملي عليها، وهي نفس العوامل التي سبق افتراضها عند بناء المقياس ووضع الفروض.

٢ ـ أن مكونات مقياس الاتجاه نحو علم النفس تشير إلى أن هذا المقياس تم تصميمه في ضوء مكونات الاتجاه الثلاثة: المعرفي، والإنفعالي، والسلوكي أو الأدائي.

٣ ـ كانت هناك عبارة واحدة لم يكن لها تشبع دال بأي مكون من المكونات الأربعة وهي العبارة «لا أستخدم علم النفس في حياتي». حيث كانت تشبعاتها بالمكونات الأربعة للمقياس: ٠,٣٩، ٠,٣١، ٠,٣٥، و٠,٤٢ على الترتيب وجميعها أقل من قيمة المحك المأخوذ به.

كما كانت هناك عبارتان ذات تشبع دال بالعاملين الثاني والثالث هاتان العبارتان «أستمتع بقراءة علم النفس» حيث كانت تشبعاتها بالعاملين الثاني والثالث ٠,٤٨، ٠,٤٩ على الترتيب. والعبارة الثانية هي: «أعتقد أن علم النفس علم ممل» حيث كانت تشبعات هذه العبارة بالعاملين الثاني والثالث ٠,٥٢، ٠,٤٦ على الترتيب. ونظراً لأهمية العبارتين من حيث الصياغة ولأن تشبعاتهما في نطاق المحك المطلوب فقد أبقى عليهما في العاملين. كما قام الباحث بحذف العبارة التي كان تشبعاتها بالعوامل الأربعة غير دالة، ولهذا تصبح أداة القياس مكونة من (٣٤) عبارة تقيس الاتجاه نحو علم النفس في أربع مكونات هي: أهمية علم النفس ويقاس بخمس عشر عبارة، والثاني هو: الرغبة في قراءة علم النفس ويقاس بتسع عبارات، والثالث الاستمتاع بقراءة علم النفس ويقاس بتسع عبارات، والرابع الاستخدام والمنفعة، ويقاس بأربع عبارات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على أنه . . .«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع إلى كل من: دراسة علم النفس، الرغبة في دراسة علم النفس». وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» لكل متغير من المتغيرات سابقة الذكر. والجدول (٧) يوضح هذه النتائج:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم «ت»
لمتغيرات الدراسة في ضوء دراسة علم النفس والرغبة في دراسته

المجموعات	المتغيرات		الاتجاه نحو علم النفس	أهمية علم النفس	الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس	الاستمتاع بعلم النفس	الاستخدام والمنفعة بعلم النفس
دراسة علم النفس	يدرس علم النفس	م	١٠١,٩٧	٤٤,٥٦	٢٦,٤٠	٢٥,٩١	١١,٢٠
		ع	١٥,١٦	٧,٣٦	٥,٠٠	٤,٤٥	٢,٦٦
	لا يدرس علم النفس	م	٩٢,١٠	٤١,٢٩	٢٣,٠٤	٢٣,٠٠	١٠,٠٦
		ع	١٧,٠٧	٧,٨٤	٥,٤٤	٤,٩٧	٢,٦٦
	قيمة «ت»		٥,١٠*	٣,٥٤*	٥,٣١*	٥,١٤*	٣,٩٥*
الرغبة في دراسة علم النفس	يرغب في دراسة علم النفس	م	١٠٦,٨٣	٤٦,٦١	٢٧,٩٨	٢٧,٢٦	١١,٦٠
		ع	١١,٥٤	٥,٦٨	٣,٧٥	٣,٥٠	٢,٢٢
	لا يرغب في دراسة علم النفس	م	٨٦,٧٠	٣٨,٧٦	٢١,٣٤	٢١,٥٤	٩,٧٠
		ع	١٥,٢٥	٧,٩٥	٤,٩٩	٤,٤٥	٢,٢٣
	قيمة «ت»		١٣,٦٧*	١٠,٥٠*	١٣,٨١*	١٣,٠٣*	٧,٥٥*

* قيمة ت ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من الجدول الآتي:

١ ـ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين من يدرسون علم النفس ومن لا يدرسون علم النفس لصالح من يدرسون علم النفس وذلك في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته الأربعة.
وقد يرجع هذا إلى أن من يدرسون علم النفس، قد تعرفوا على محتوياته ومكوناته المختلفة، فأدركوا مدى أهميته في المجتمع بصفة عامة، وأهميته العلمية بالنسبة لهم وحياتهم العملية بصورة خاصة، مما جعلهم يتفاعلون مع المادة ويرغبون في قراءته ودراسته لتعرف المزيد، سعياً في استخدامه في حياتهم العملية، مما يجذب انتباههم له ويساعدهم في الاستمتاع بما يدرسون أو يقرأون.

٢ ـ كانت الفروق بين من يرغبون في دراسة علم النفس ومن لا يرغبون في دراسته ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ ولصالح من يرغبون في دراسته، وهذا يعني أن من يرغبون في دراسة علم النفس لهم اتجاه إيجابي بصورة أكبر ممن لا يرغبون في دراسته وكذلك الحال في أهميته، والرغبة في قراءته ودراسته، والاستمتاع به، واستخدامه ومنفعته، وقد يرجع هذا إلى أن من يرغب في دراسته على دراية ومعرفة به وبمحتوياته وفائدته وأهميته فيساعدهم هذا على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

وينص هذا الفرض على أنه . . .«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع إلى كل من: المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس - عدد المقررات التي درست».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي المصدرANOVA للتعرف على الفروق بين المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس، وكذلك بين عدد المقررات التي درست. والجدولان (٨، ٩) يوضحان نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

التباين البيني والتباين الداخلي وقيمة «ف» لمتغيرات الدراسة طبقاً للمراحل التي درست فيها مقررات علم النفس

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجمع المربعات	التباين المقدر	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو علم النفس	بين المجموعات	٣	٦٦٥١,٠٢	٢٢١٧,٠١	٨,٠٩٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	٨١٧٨٧,٨٠	٢٤٧,٠٩		
أهمية علم النفس	بين المجموعات	٣	٧٦٤,٠٧	٢٥٤,٦٩	٤,٥٣	٠,٠٠٥
	داخل المجموعات	٣٣١	١٨٦٢١,١٢	٥٦,٢٦		
الرغبة في قراءة علم النفس	بين المجموعات	٣	٨٢٢,٨٩	٢٧٤,٣٠	١٠,٤٨	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	٨٦٦٢,٨٦	٢٦,١٧		
الاستمتاع بعلم النفس	بين المجموعات	٣	٥٦٣,٦٦	١٨٧,٨٩	٨,٨٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	٧٠١١,٠٧	٢١,١٨		
الاستخدام والمنفعة بعلم النفس	بين المجموعات	٣	٩١,١٤	٣٠,٣٨	٥,٤٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	١٨٣٧,٠٠	٥,٥٥		

جدول (٩)

التباين البيني والتباين الداخلي وقيمة «ف» لمتغيرات الدراسة طبقاً لعدد المقررات التي درستها عينة البحث

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	التباين المقدر	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو علم النفس	بين المجموعات	٣	٦٨١٥,١٤	٢٢٧١,٧١	٩,٢١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	٨١٦٢٣,٦٩	٢٤٦,٦٠		
أهمية علم النفس	بين المجموعات	٣	٧٢٠,٨٦	٢٤٠,٢٩	٤,٢٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	١٨٦٦٤,٣٢	٥٦,٣٩		
الرغبة في قراءة علم النفس	بين المجموعات	٣	٧٧٠,٧٣	٢٥٦,٩١	٩,٧٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	٨٧١٥,٠٢	٢٦,٣٣		
الاستمتاع بعلم النفس	بين المجموعات	٣	٦٧٥,٩٤	٢٢٥,٣١	١٠,٨١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	٦٨٩٨,٨٠	٢٠,٨٤		
الاستخدام والمنفعة بعلم النفس	بين المجموعات	٣	٤٣ز٨٩	٢٩,٤٣	٥,٣٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٣١	١٧٣٨,٧١	٥,٥٦		

وقبل أن نوضح نتائج هذا الفرض بشقيه سنشير إلى مكونات المجموعات التي حققت هذا الفرض:

أ - المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس:

كانت هناك أربع مجموعات تمثل المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس. الأولى لم تدرس أي مقرر لعلم النفس في أية مرحلة من المرحلتين الثانوية أو الجامعية، والمجموعة الثانية قامت بدراسة علم النفس في المرحلة الثانوية دون دراسته في المرحلة الجامعية، والمجموعة الثالثة قامت بدراسة علم النفس في المرحلة الجامعية ولم تدرسه في المرحلة الثانوية، والمجموعة الرابعة قامت بدراسة علم النفس في كل من المرحلتين الثانوية والجامعية معاً.

ب - عدد مقررات علم النفس التي درست:

حيث كانت هناك أربع مجموعات الأولى لم تقم بدراسة أي مقرر لعلم النفس في أي مرحلة تعليمية ثانوية أو جامعية، والثانية درست مقرر واحد سواء كان في المرحلة الثانوية أو الجامعية، والثالثة درست مقررين في علم النفس في إحدى المرحلتين الثانوية أو الجامعية أو كليهما، والمجموعة الرابعة درست ثلاث مقررات في علم النفس في المرحلتين الثانوية والجامعية معاً.

ولقد أسفرت نتائج هذا الفرض عن الآتي:

أولاً - المراحل التي درست فيها مقررات علم النفس:

١ ـ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة عند مستوى ٠,٠٠٥ في أهمية علم النفس، وهذا يعني أنه توجد فروق في إدراك أهمية علم النفس بين المجموعات الأربعة.

---

* إمكانية تدعيم نتائج الإمتحانات الخاصة بالثانوية العامة لتدعيم تفسير هذه النتائج.

٢ ـ كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة عند مستوى ٠,٠٠١ في الاتجاه نحو علم النفس وفي كل من الرغبة بقراءة ودراسة علم النفس، والاستمتاع بعلم النفس، والاستخدام والمنفعة بعلم النفس وهذا يعني أنه تختلف المجموعات الأربعة فيما بينها في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

وللتحقق من أن هذه الفروق ترجع إلى اختلافات حقيقية بين المجموعات تم إيجاد مدى دلالة الفروق بين المتوسطات بمعادلة «توكي» فكانت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة كالتالي:

١ - **الاتجاه نحو علم النفس**: كانت الفروق حقيقية وواضحة بين من لم يدرس علم النفس في أحد المراحل الدراسية، مع من درس علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط، أو الجامعة فقط، وكذلك من قام بدراسة علم النفس في كلتا المرحلتين الثانوية والجامعية معاً. في حين كانت الاختلافات غير جوهرية بين المجموعات الثلاث: دارسي علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط، دارسي علم النفس بالمرحلة الجامعية فقط، دارسي علم النفس بالمرحلتين الثانوية والجامعية معاً. أي أن هذه الاختلافات لم تكن نتيجة اختلاف الأفراد بين هذه المجموعات كما أظهرت النتائج أن دارسي علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط أعلى اتجاها نحو علم النفس من دارسي علم النفس بالمرحلة الجامعية وبالتالي أعلى من دارسي علم النفس بكلتا المرحلتين الثانوية والجامعية معاً، وقد يرجع هذا إلى أن الطلاب في هذه المرحلة الدراسية يكونون بمرحلة المراهقة المتوسطة أو المتأخرة والتي من خصائصها الشعور بالاستقلالية، وتكوين شخصية مستقلة، وهذا يتصل بمحتوى المقرر الذي يدرسه الطالب بهذه المرحلة، فيدرسه ويستذكره ويجذب انتباهه ويتفاعل معه فيتكون الاتجاه الإيجابي نحوه.

٢ - **أهمية علم النفس**: كانت الفروق حقيقية بين من لم يدرس علم النفس في أحد المراحل الدراسية مع من درس بالمرحلة الثانوية فقط، أو الجامعية فقط. وهذا يعني أن هذه الاختلافات ناتجة من اختلاف هذه المجموعات، ولكن في ضوء

المتوسطات الحسابية لكل من يدرس علم النفس بالمرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية، نجد أن من يدرس مقررات علم النفس بالمرحلة الثانوية اتجاهه أكثر إيجابية نحو أهمية علم النفس ممن درس مقررات علم النفس بالمرحلة الجامعية. وقد يرجع هذا إلى أن اتصالية علم النفس بكينونة الإنسان والذي يعمل على وصف سلوكه وتفاعله مع الآخرين يجعل من يدرسه بالمرحلة الثانوية يدرك أهميته بالمرحلة الثانوية أو الجامعية. أما عن عدم ظهور هذه الاختلافات مع من يدرس علم النفس بكل من المرحلتين الثانوية والجامعية معاً فقد يعزو سبب ذلك إلى أن من يدرس علم النفس بالمرحلة الجامعية بعد دراسته بالمرحلة الثانوية قد أدرك أهمية علم النفس من قبل بالمرحلة الثانوية، وأن ما يدرسه بالمرحلة الجامعية قد يكون كله أو بعضه أخذ خلفية عنه بالمرحلة الثانوية حتى وإن كانت قشوراً فهذا يجعله يدرك أن هذه المعلومات تفقد أهميتها أو أنها معلومات قديمة لا أهمية لها.

٣ - **الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس**: كانت الفروق حقيقية بين من لم يدرس علم النفس في أحد المراحل الدراسية مع من درس علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط، أو الجامعية فقط أو مع من قام بدراسة علم النفس في كلتا المرحلتين الثانوية والجامعية معاً. وهذا يعني أن هذه الاختلافات ناتجة عن اختلاف أفراد العينات. كما أظهرت النتائج أن دارسي علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط أعلى اتجاهاً نحو الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس ممن درسوا علم النفس بالمرحلة الجامعية أو بكل من المرحلتين الثانوية والجامعية معاً. وينبغي مراعاة أن هذه النتيجة هي نفس النتيجة الخاصة بالاتجاه نحو علم النفس. وهذه النتيجة - والخاصة بالرغبة في قراءة ودراسة علم النفس - يمكن أن ترجع إلى من له اتجاه إيجابي نحو علم النفس تتكون بالتالي لديه الرغبة في قراءة علم النفس، وكذلك الرغبة في دراسته.

٤ - **الاستمتاع بعلم النفس**: كانت الفروق حقيقية بين من لم يدرس علم النفس في أحد المراحل الدراسية مع كل من: درس بالمرحلة الثانوية فقط، أو درس بالمرحلة الجامعية فقط أو مع من درس علم النفس بكلتي المرحلتين الثانوية والجامعية، مما يشير إلى أن الاختلافات بين تلك المجموعات ناشئة عن اختلاف

الأفراد بالمجموعات. كما أوضحت النتائج أن دارسي علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط أعلى اتجاهاً نحو الاستمتاع بعلم النفس من تلك المجموعة التي درست علم النفس بكلتا المرحلتين الثانوية والجامعية معاً وهذه المجموعة أكثر اتجاهاً نحو الاستمتاع بعلم النفس من المجموعة التي درست علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط. وهذا قد يرجع إلى أن القراءة والإطلاع على موضوعات علم النفس المختلفة يشبع حاجات الأفراد ويساعدهم في تحقيق ذاتهم فيستمتعون بموضوعاته بصورة أفضل من العينات الأخرى. إلا أن الفروق بين من يدرس علم النفس بالمرحلة الثانوية أو الجامعية أو بكلتيهما لم تكن حقيقية أو ناتجة عن تغاير بين هذه العينات.

٥ - **الاستخدام والمنفعة بعلم النفس**: كانت الفروق حقيقية بين من لم يدرس علم النفس في أحد المراحل الدراسية مع كل ممن درس بالمرحلة الثانوية فقط، أو مع من درس علم النفس بكلتا المرحلتين الثانوية والجامعية، وهذا يعني أن الاختلافات بين هذه المجموعات ترجع إلى الاختلافات بين أفرادها، كما أوضحت النتائج أن دارسي علم النفس بالمرحلتين الثانوية والجامعية معاً ذات متوسط حسابي أعلى من دارسي علم النفس بالمرحلة الثانوية فقط، وهذا يعني أن طلاب المرحلة الجامعية ممن يدرسون علم النفس، وسبق لهم دراسته بالمرحلة الثانوية أكثر استخداماً له وأكثر إدراكاً بمنفعته من الطلاب الدارسين لعلم النفس بالمرحلة الثانوية فقط. وقد يعزو هذا إلى أن المرحلة الجامعية تعد مرحلة استقرار نفسي، ووضوح في الشخصية وثبات إنفعالي يجعل من درس علم النفس بالمرحلة الثانوية ويدرسه أيضا بالمرحلة الجامعية يستطيع أن يدرك منفعة علم النفس له، وفوائد استخدامه بدرجة أفضل من المجموعات الأخرى.

ثانيا - عدد مقررات علم النفس التي درست:

كانت هناك فروقاً بين المجموعات الأربعة في الاتجاه نحو علم النفس وكذلك في مكوناته الأربعة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أن هناك تبايناً في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته بين من لم يدرس أي مقرر لعلم النفس ومن درس مقرراً واحداً، أو من قام بدراسة مقررين أو ثلاثة مقررات في علم النفس، وذلك في إحدى المرحلتين الثانوية أو الجامعية أو كلتيهما معا.

للتحقق من مدى جوهرية الفروق بين هذه المجموعات تم إيجاد الفروق بين المتوسطات بمدى توكي. حيث أوضحت النتائج الآتي:

١ - الاتجاه نحو علم النفس:

كانت الفروق حقيقية وواضحة بين من لم يدرس علم النفس مع من درس ثلاثة مقررات لعلم النفس أو من درس مقررين، أو من درس مقرراً واحداً في علم النفس في حين لم تكن الفروق دالة بين من درس علم النفس في مقرر واحد أو مقررين أو ثلاثة مقررات. وهذا يعني أن هناك تبايناً في الاتجاه نحو علم النفس بين الأفراد الذين لا يدرسون أي مقرر في علم النفس والأفراد الذين درسوا أي عدد من مقررات علم النفس. كما أظهرت النتائج أن دارسي ثلاثة مقررات في علم النفس اتجاهاتهم أعلى من نظرائهم دارسي مقرر واحد، كما كانت اتجاهات دارسي مقرر واحد في علم النفس أعلى مما هو عليه لدى دارسي مقررين في علم النفس وقد يرجع هذا إلى أن من درس ثلاثة مقررات في علم النفس يجد فيها إشباعاً لحاجاته وميوله ورغباته بصورة أفضل ممن درس مقررين في علم النفس، كما أن ارتفاع الاتجاه نحو علم النفس لدى من درس مقرراً واحداً بصورة أفضل ممن درسوا مقررين في علم الندس قد يرجع إلى أن من درس مقرراً واحداً في علم النفس يجد في معلومات هذا المقرر ما يشد أو يجذب انتباهه لاتصاليته بحياته في حين أن دارسي مقررين في علم النفس ينتابهم الملل لأن المعلومات ليست بجديدة فيزيد فتورهم وتقل دافعيتهم نحوها فيقل بالتالي اتجاههم نحو علم النفس.

٢ - أهمية علم النفس والاستمتاع به:

كانت هناك فروق واضحة بين من لم يدرس أي مقرر لعلم النفس مع من درس ثلاثة مقررات وكذلك مع من درس مقرراً واحداً. ومن الملاحظ اختفاء الفروق بين من لم يدرس أي مقرر في علم النفس مع من درس مقررين في علم النفس في إدراكهم لأهمية علم النفس وكذلك في الاستمتاع به. كما أنه لم تكن الفروق واضحة بين أفراد المجموعتين ممن درس مقرراً واحداً في علم النفس ومن درس ثلاثة مقررات. وهذا يشير إلى أن الطلاب ممن درسوا ثلاثة مقررات في علم النفس كانوا أكثر إدراكاً لأهمية علم النفس وبالتالي الاستمتاع بقراءته

وتطبيقه ممن درسوا مقرراً واحداً في علم النفس. وقد يرجع هذا إلى أن من يقوم بدراسة العديد من مقررات علم النفس يجد الكثير من المعلومات والمعرفة التي يحتاج إليها ويسعى إلى تطبيقها في حياته العملية فيدرك أهمية علم النفس بصورة أفضل من المجموعات الأخرى، مما يجعله يستمتع به سواء عن طريق قراءته أو دراسته أو تطبيقه في حياته العملية.

٣ - الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس والاستخدام والمنفعة

كانت الفروق حقيقية وواضحة بين من لم يدرس أي مقرر لعلم النفس مع من درس ثلاثة مقررات في علم النفس، وكذلك مع من درس مقرراً واحداً، أو مع من درس مقررين في علم النفس. كما لم تظهر أي فروق بين أي مجموعة ممن درس أحد مقررات علم النفس (مقرراً واحداً - مقررين - ثلاثة مقررات) أي أن المجموعات الثلاث تتشابه فيما بينها رغبة في قراءته ودراسته أو استخداماً وإدراكاً لمنفعته. وهذا يعني أن من درس ثلاثة مقررات في علم النفس أعلى رغبة في قراءته ودراسته، وكذلك أكثر استخداماً وإدراكاً لمنفعته من المجموعة التي تدرس مقرراً واحداً في علم النفس كما كان من يدرس مقرراً واحداً في علم النفس أعلى رغبة في قراءته ودراسته واستخداماً وإدراكاً لمنفعته ممن درسوا مقررين في علم النفس، ومن الملاحظ أن هذه النتيجة هي نفس النتيجة التي أظهرتها الدراسة والخاصة بالاتجاه نحو علم النفس وبالتالي الأسباب التي تعزو لظهور هذه النتيجة هي نفس الأسباب الخاصة بالاتجاه نحو علم النفس.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ويتكون هذا الفرض من ثلاثة فروض فرعية هي:

أ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر الجنس (ذكور/ إناث).

ب - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر التخصص (علمي وأدبي).

جـ ـ لا يوجد تفاعل دال بين الجنس والتخصص في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثنائي المصدر 2way - ANOVA للاتجاه نحو علم النفس ومكوناته في ضوء الجنس والتخصص.

والجدول (١٠) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٠)

تحليل التباين ثنائي المصدر «الجنس التخصص» للاتجاه نحو علم النفس ومكوناته

المتغير	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
الاتجاه نحو علم النفس	الجنس (أ)	١	٤٧٢,٢٩	٤٧٢,٢٩	١,٨٢	لا يوجد
	التخصص (ب)	١	٧٢٣,٤٥	٧٢٣,٤٥	٢,٧٩	لا يوجد
	التفاعل (أ ب)	١	١١١,٥٨	١١١,٥٨	٠,٤٣	لا يوجد
	الخطأ	٣٣١	٨٥٧٢٨,٦١	٢٥٩,٠٠	---	---
أهمية علم النفس	الجنس (أ)	١	٢٥,٢١	٢٥,٢١	٠,٤٣	لا يوجد
	التخصص (ب)	١	٨٣,١٢	٨٣,١٢	١,٤٣	لا يوجد
	التفاعل (أ ب)	١	٠,٢٧	٠,٢٧	صفر	لا يوجد
	الخطأ	٣٣١	١٩١٨٣٧٤	٥٧,٩٦	---	---
الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس	الجنس (أ)	١	١٢١,٨٦	١٢١,٨٦	٤,٤٤	٠,٥
	التخصص (ب)	١	٧٦,٣٣	٧٦,٣٣	٢,٧٨	لا يوجد
	التفاعل (أ ب)	١	١٠,٦٦	١٠,٦٦	٠,٣٩	لا يوجد
	الخطأ	٣٣١	٩٠٧٤,٤٦	٢٧,٤٢	---	---
الاستمتاع بعلم النفس	الجنس (أ)	١	٦٦,٠١	٦٦,٠١	٣,٠٠	لا يوجد
	التخصص (ب)	١	٢٧,١٦	٢٧,١٦	١,٢٣	لا يوجد
	التفاعل (أ ب)	١	٧٢,٣٢	٧٢,٣٢	٣,٢٩	لا يوجد
	الخطأ	٣٣١	٧٢٧٩,٢٤	٢١,٩٩	---	---
الاستخدام والمنفعة بعلم النفس	الجنس (أ)	١	صفر	صفر	صفر	لا يوجد
	التخصص (ب)	١	٣٦,٠٦	٣٦,٠٦	٦,٣٨	٠,٠١
	التفاعل (أ ب)	١	٠,٤٦	٠,٤٦	٠,٠٨	لا يوجد
	الخطأ	٣٣١	١٨٧٠,٣٤	٥,٦٥	---	---

يتضح من الجدول (١٠) الآتي:

أولا - بالنسبة للجنس:

لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته عدا الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس حيث كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥، وللتعرف على أثر الجنس على الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس تم إيجاد قيمة ت. حيث كانت (٣,١٤) وهي ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الإناث وهذا يعني أن الإناث أكثر رغبة في قراءة ودراسة علم النفس من الذكور، وهذا قد يرجع إلى أن طبيعة الإناث، واهتمامهن بما يتصل بالنشء وتربيتهم، وأساليب التعامل معهم تمهيداً لتكوين الأسرة مما يجعل الإناث أكثر رغبة في قراءة ودراسة موضوعات علم النفس لثرائها بالموضوعات التي تتعلق بحياتهم الحالية أو المستقبلية.

ثانيا - بالنسبة للتخصص:

كانت الفروق التي ترجع لأثر التخصص غير دالة في الاتجاه نحو علم النفس، ومكوناته عدا الاستخدام والمنفعة بعلم النفس حيث كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١، وللتعرف على أثر التخصص في الاستخدام والمنفعة بعلم النفس تم إيجاد قيمة ت بين التخصصين العلمي والأدبي، حيث كانت قيمة ت (٣,١٩) وهي ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح ذوي التخصص الأدبي، وهذا يعني أن الملتحقين بالتخصصات الأدبية أكثر إدراكاً بمنفعة علم النفس وأكثر استخداماً له من الملتحقين بالتخصصات العلمية. وقد يرجع هذا إلى أن ذوي التخصص الأدبي قاموا بدراسة مقررات في علم النفس بالمرحلة الثانوية وهي مرحلة مقابلة لمرحلة المراهقة والتي يحتاج فيها إلى توجيه وإرشاد بعيداً عن السلطة المتمثلة في الوالدين أو المعلمين فيكتسبه من خلال قراءاته في علم النفس فيدرك منفعته وفائدته عليه أكثر من غيرهم.

ثالثا - التفاعل بين الجنس والتخصص:

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس والتخصص على الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ويتكون هذا الفرض من ثلاثة فروض فرعية هي:

أ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر الرضا في اختيار التخصص.

ب ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته ترجع لأثر نوع المادة المقروءة في الكتب.

جـ ـ لا يوجد تفاعل دال بين الرضا في اختيار التخصص ونوع المادة المقروءة في الكتب في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين ثنائي المصدر (2way-ANOVA) للاتجاه نحو علم النفس ومكوناته في ضوء الرضا في اختيار التخصص، ونوع المادة المقروءة. والجدول (١١) يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١١)

تحليل التباين ثنائي المصدر بين الرضا في اختيار التخصص ونوع المادة المقروءة للاتجاه نحو علم النفس ومكوناته

المتغير	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	الدلالة
الاتجاه نحو علم النفس	الرضا في اختيار التخصص أ	٢	٢٢٨٤,٨٠	١١٤٢,٤٩	٥,٧٧	٠,٠١
	نوع المادة المقروءة (ب)	٤	٧٩٠٧,٩١	١٩٧٦,٩٨	٩,٩٨	٠,٠١
	التفاعل (أ ب)	٨	٢٥٨٧,٠٠	٣٢٣,٣٨	١,٦٣	لا يوجد
	الخطأ	٣٢٠	٦٣٣٩,٦٥	١٩٨,١٠	--	---
أهمية علم النفس	الرضا في اختيار التخصص أ	٢	٤٠٣,٢٧	٢٠١,٦٣	٤,٢٥	٠,٠٥
	نوع المادة المقروءة (ب)	٤	١١٤٩,٧٥	٢٨٧,٤٤	٦,٠٦	٠,٠١
	التفاعل (أ ب)	٨	٦٢٠,٧٨	٧٧,٦٠	١,٦٤	لا يوجد
	الخطأ	٣٢٠	١٥١٨٢,٤٥	٤٧,٤٥	--	---
الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس	الرضا في اختيار التخصص أ	٢	٤٠٥,٤٥	٢٠٢,٧٢	٩,٥٨	٠,٠١
	نوع المادة المقروءة (ب)	٤	٧٨٦,٥٠	١٩٦,٦٢	٩,٣٠	٠,٠١
	التفاعل (أ ب)	٨	٢١٩,٣٨	٢٧,٤٢	١,٣٠	لا يوجد
	الخطأ	٣٢٠	٦٧٦٩,٣٤	٢١,١٥	---	---
الاستمتاع بعلم النفسص	الرضا في اختيار التخصص أ	٢	١٦٣,٤٣	٨١,٧١	٤,٦٢	٠,٠١
	نوع المادة المقروءة (ب)	٤	٥٨٤,٨٣	١٤٦,٢١	٨,٢٧	٠,٠١
	التفاعل (أ ب)	٨	١٥٨,٦٩	٢٧,٤٢	١,١٢	لا يوجد
	الخطأ	٣٢٠	٥٦٥٦,٢٢	٢١,١٥	--	--
الاستخدام والمنفعة بعلم النفس	الرضا في اختيار التخصص أ	٢	٣,١٤	١,٠٧	٢٠	لا يوجد
	نوع المادة المقروءة (ب)	٤	١٢٥,٧٧	٣١,٤٤	٥,٩٧	٠,٠١
	التفاعل (أ ب)	٨	٣٠,٨٥	٣,٨٦	٠,٧٣	لايوجد
	الخطأ	٣٢٠	١٦٨٤,٢٢	٥,٢٦	--	--

يتضح من الجدول (١١) الآتي:

أولا - الرضا في اختيار التخصص:

١ ـ كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠١ في الاتجاه نحو علم النفس وكذلك في الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس، والاستمتاع بعلم النفس

وذلك بين المجموعات الثلاث: من اختار نفس التخصص الملتحق به، ومن اختار تخصص آخر غير تخصصه أو تخصص علم النفس.

٢ ـ كانت الفروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥ في إدراك أهمية علم النفس بين المجموعات الثلاث.

٣ ـ كانت الفروق غير جوهرية بين المجموعات الثلاث في الاستخدام والمنفعة بعلم النفس.

وللتحقق من أن هذه الفروق ترجع لاختلاف بين المجموعات تم إيجاد مدى توكي بين متوسطات المجموعات الثلاث حيث تبين الآتي:

- كانت الفروق في الاتجاه العام وأهمية علم النفس حقيقية بين المجموعات الثلاث - من يختار نفس التخصص الملتحق فيه، من يختار تخصص علم النفس بدلاً من تخصصه الحالي، ومن يختار تخصصاً آخر غير التخصص الملتحق فيه أو تخصص علم النفس. وهذا يعني أن هذه الاختلافات ناتجة من اختلاف الأفراد داخل هذه المجموعات، ولكن في ضوء المتوسطات الحسابية لتلك المجموعات نجد أن من يختار تخصص علم النفس اتجاهاته أكثر إيجابية من هاتين المجموعتين الأخريين، وهذا يعني أن من يرغب في الالتحاق بتخصص علم النفس يدرك أهميته وبالتالي تكون اتجاهاته إيجابية نحوه. وتتشابه هذه النتيجة لهذا المكون مع مكون الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس والاستمتاع بعلم النفس، وبذلك نجد أن هناك فرقاً بين من يرغب في اختيار تخصص علم النفس مع كل من: الرغبة في اختيار نفس التخصص أو اختيار تخصص آخر وذلك لكل من أهمية علم النفس، والرغبة في قراءته ودراسته، كذلك الاستمتاع به، في حين لم تكن الفروق بين المجموعات الثلاث جوهرية في الاستخدام والمنفعة لعلم النفس، وهذا يعني أن كل من المجموعات الثلاث - من يختار نفس التخصص، أو من يختار تخصص علم النفس، أو من يختار تخصص آخر - يتشابهون في إدراكهم لمنفعة علم النفس.

ثانيا - نوع المادة المقروءة:

كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في الاتجاه نحو علم النفس ومكوناته الأربعة - أهمية علم النفس - الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس، الاستمتاع بعلم النفس، الاستخدام والمنفعة بعلم النفس - وذلك بين المجموعات الخمس: من يرغب في قراءة كتاب في علم النفس يتصل بموضوع دراسته، أو من يرغب في قراءة كتاب في علم النفس يستهويه، أو من يرغب في قراءة كتاب علمي متخصص، أو من يرغب في قراءة كتاب يتصل بأي مقرر دراسي غير مقرر علم النفس، أو الأفراد الذين يرغبون في قراءة كتب أخرى غير علم النفس أو مجال التخصص.

وللتحقق من أن هذه الفروق ناتجة عن اختلافات جوهرية بين المجموعات تم إستخدام مدى «توكي» بين متوسطات المجموعات الخمس حيث أوضحت النتائج الآتي:

- كانت الفروق في الاتجاه العام لعلم النفس ومكوناته الأربعة حقيقية بين المجموعات الخمس - من يختار كتاباً في علم النفس يتصل بموضوع الدراسة، أو كتاباً في علم النفس يستهويه وليس من المقرر، أو كتاباً علمياً يختص بالمخترعات والواقع العلمي، أو كتاباً يتصل بأي مقرر دراسي غير علم النفس، أو كتباً أخرى. وذلك لصالح المجموعتين الأولى والثانية، وهذا يعني أن من يختار كتاباً في علم النفس يتصل بموضوع دراسته ويرغب في قراءته أو من يختار كتاباً في علم النفس يستهويه اتجاهاتهم الإيجابية لعلم النفس أكثر ممن لديهم الرغبة في قراءة كتاب يتصل بموضوع التخصص غير علم النفس، أو كتاب علمي يختص بالمخترعات والواقع العلمي، أو كتباً أخرى - ولكن لم تكن الفروق حقيقية بين من يرغب في الإطلاع على كتاب في علم النفس يستهويه أو كتاب في علم النفس يتصل بموضوع تخصصه، ولكن من الملاحظ أن المتوسط الحسابي للأفراد الذين يختارون كتاباً في علم النفس يستهويهم وغير مقرر عليهم أعلى من المتوسط الحسابي للأفراد الذين يختارون كتاباً في علم النفس يتصل

بالمقرر ويقرأونه، وهذه النتيجة تعد نتيجة طبيعية لأن من يختار كتاباً لقراءته في وقت فراغه يتصل بعلم النفس، يؤمن به وبأهميته واستخدامه ومنفعته، فيعمل على قراءة المزيد منه ودراسته.

ثالثا - التفاعل بين الرضا في اختيار التخصص ونوع المادة المقروءة:

توضح النتائج في جدول رقم (١١) إلى عدم وجود تفاعل بين الرضا في اختيار التخصص ونوع المادة المقروءة سواء للدرجة الكلية أو لأبعاد الاتجاه نحو علم النفس وهذا يشير إلى أن الرضا في اختيار التخصص لا يؤثر في نوعية انقرائية علم النفس.

توصيات البحث:

- حيث أن نتائج الدراسة أسفرت أن من يدرس علم النفس بالمرحلة الثانوية اتجاهه أكثر إيجابية نحو علم النفس عمن يدرسه بأي مرحلة أخرى، ونظراً لخطورة مرحلة النمو المقابلة لمرحلة التعليم الثانوي، لذا ينبغي الاهتمام بمحتوى المقررات التي تدرس للطلاب بالمرحلة الثانوية من ناحية، وأن تقرر عليهم الموضوعات التي تساعدهم في اجتياز المرحلة بسلام، مما يساعدهم على أن يكونوا أسوياء مفيدين للمجتمع.
- حيث أن نتائج الدراسة أسفرت إلى أن من يدرس علم النفس بالمرحلة الجامعية بالإضافة إلى المرحلة الثانوية يضعف اتجاهه نحو أهمية علم النفس، وقد يكون السبب في هذا تكرار ما يدرسونه بالمرحلة الجامعية مع ما يدرسون بالمرحلة الثانوية، لهذا ينبغي التنسيق بين مقررات المرحلتين الثانوية والجامعية، وحث طلاب الجامعة على إدراك أهمية علم النفس بالمرحلة الجامعية.
- أوضحت نتائج الدراسة أن قراءة كتب في علم النفس تستهويهم وليست متصلة بالمقررات هي أكثر البديلات الخمسة اختياراً، لهذا يوصي الباحث بطرح كتب في علم النفس يسودها البساطة وجذب الانتباه وتناقش المشكلات الحياتية والتفاعلات بين الأفراد بعضهم البعض حتى تسود النظرة الصحيحة لعلم النفس دون وجود أخطاء شائعة.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية

١ ـ أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٨٩). صورة علم النفس لدى الشباب العماني، **مجلة العلوم الاجتماعية**. خريف ١٩٨٩، ص ص ١٩-٥١.

٢ ـ أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٩٣). **التقويم النفسي**، ط٣، القاهرة: الانجلو المصرية ص ص ١٤٥-١٤٦.

٣ ـ الحارثي، زايد (١٩٩٣). اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو علم النفس، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد الرابع، أبريل ١٩٩٣، ص ص ٥٣-٨٨.

٤ ـ السيد، فؤاد (١٩٧٨). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1 - Arnett, T. & Leichner, P. (1982). Attitudes of psychiatry resident toward psychology. Professional Psychology, 13(2): 24025.

2 - Bare, J. (1982). The introductory psychology course in the eighties. Teaching of Psychology, 9(1): 42-45.

3 - Book, C. & Freeman, D. (1985). Comparing backgrounds and educational beliefs of elementary and secondary teacher education condidates-Research and Evaluation in Teacher Education: Program evaluation series, No. 8, ED: 280841.

4 - Britton, B. (1979). Ethical and educational aspects of participating as a subject in psychology experiment. Teaching of Psychology, 6 (4): 195-198.

5 - Burns, R. (1980). Essential psychology. Lancaster: M.T.P. Press Limited Falcon House.

6 - Cupchik, G., Klajner, F. & Riley, D. (1984). Undergraduate attitudes toward psychology in the 1950's. Teaching of Psychology, 11(4): 195-198.

7 - Davidoff, L. (1980). Introduction To Psychology (2nd Ed.), New York: McGraw-Hill Book Comp.

8 - Freeman, H. (1992). Effect of instrucator, gender and gender role on student willingness to take a psychology course. Teaching of Psychology, 19(2).

9 - Halpin, R. & Adams, T. (1978). Doctoral students view APA Counseling Psychology Program, Professional Psychology, 9(4): 650-658.

10 - Hartley, A. & Hartley, J. (1976). Predicting performance in the basic research methods course in psychology. Educational And Psychological Measurement, 36: 449-452.

11 - Hayes, C. (1988). Defining composition: Evidence from the citations: Years 1971-72 and 1976-77. ED: 294235.

12 - Hewlett, F. (1991). Cognitive and affective outcomes of cooperative learning at the postsecondary instructional level, Diss. Abs. Inter., 52(3): 791.

13 - Hickson, M. (1974): Learning resources in organizational communication, ED: 095601.

14 - Kamal, A. (1983). Attitude Change: A review of the literature, a thesis in partial completion of the requirements for the Ph.D. in social psychology, Minnesota Univ.

15 - Kamal, A., Al-Issa., E. (1995). Country profile: Qatar. Psychology International, 6(3): 6.

16 - Kimble G., Gormezy, N. & Tigler, E. (1980). Principles of General Psychology, (5th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

17 - Ladwig, R. & McConnell, S., (1971). Social studies: Introduction to psychology, ED: 061147.

18 - Lindgren, M. & Byrne, D. (1971). Psychology: An introduction to behavioral science. (3rd ed.), New York: John Wiley & Sons Inc.

19 - Linn, M. (1982). The importance of cognitive psychology in curriculum development and teacher education, ED: 231625.

20 - McCoun, R. & Kerr, M. (1987). Suspicion in the psychology revisited. American Psychologists Vol 42(1), P. 199.

21 - McNamara, J.A. & Green, J.P. (1994). Clinical and research attitudes of Psy. D. And Ph.D. Clinical Graduate Students. Psychological Reports, 74(1): 81-82.

22 - Nannis, E. (1987). Children's understanding of their participation in psychological research, ED: 281634.

23 - Nimmer, J. & Handelsman, M. (1992). Effects of subject pool policy on student attitudes toward psychology and psychological research. Teaching of Psychology, 19(3): 141-144.

24 - Papalia, D. & Olds, S. (1985). Psychology, New York: McGraw Hill Book Company.

25 - Procidano, M. (1991). Students' evaluation of writing assignments in an abnormal psychology course. Teaching of Psychology, 18(3): 164-167.

26 - Reed, C. & Others (1970). The effect of microteaching, directive, and non directive lectures on achievement and attitudes in basic educational psychology course, ED: 037390.

27 - Rydeen, K. (1993). College students beliefs and attitudes toward psychology as a career. Diss. Abs. Inter., Vol. 31(4), P. 1929.

28 - Sharpe, D., Adair, J. & Roese, N. (1992). Twenty years of deception research: A decline in subjects' trust? Personality And Social Psychology Bulletin, 18(5): 585-590.

29 - Stahi, R. (1980). A comparison of high school psychology courses taught by social studies, guidance counselors, and other area-certified teachers. ED: 196759.

30 - Stephenson, J. (1994). Negative perceptions of psychology: The reflection of an identity crisis. Dis. Abs. Inter., 56(7) P. 4002.

31 - Tabachmick, B., Spiegel, P. & Pope, K. (1991). Ethics of teaching: Beliefs and behavior of psychologists as educators, American Psychologist, 46(5): 506-515.

32 - Thelen, M. & Rodgiguez, M. (1987). Attitudes of academic and applied clinical psychologists toward training issues: 1969-1984. American Psychologist, 42(4): 412-415.

33 - Thumin, F. & Zebelman, M. (1967). Psychology vs. Psychiatry: A study of public image, American Psychologist, 22(2): 282-286.

34 - Ware, M. (1982). Acknowledging the preparation of students for post graduate life. Teaching of Psychology, 9(1): 40-42.

35 - Ware, M. & Meyer, A. (1981): Career Versality of The Psychology Major, A Survey of Graduate, Teaching of Psychology, Vol. 8(1), PP. 12-15.

36 - Wood, W., Tones, M. & Benjamin, L. (1986). Surveying psychology's public image. American Psychologist, 9: 947-953.