

مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية



مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 18

1444 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

رئيس هيئة التحرير	أ. د. محمود حديد
رئيس التحرير	أ. د. هائل الطالب

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

عضو هيئة التحرير	د. محمد هلال
عضو هيئة التحرير	د. فهد شريباتي
عضو هيئة التحرير	د. معن سلامة
عضو هيئة التحرير	د. جمال العلي
عضو هيئة التحرير	د. عباد كاسوحة
عضو هيئة التحرير	د. محمود عامر
عضو هيئة التحرير	د. أحمد الحسن
عضو هيئة التحرير	د. سونيا عطية
عضو هيئة التحرير	د. ريم ديب
عضو هيئة التحرير	د. حسن مشرقي
عضو هيئة التحرير	د. هيثم حسن
عضو هيئة التحرير	د. نزار عبشي

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها

الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : ++ 963 31 2138071

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الإلكتروني : [magazine@ albaath-univ.edu.sy](mailto:magazine@albaath-univ.edu.sy)

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
 - طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
 - إذا كان الباحث طالب دراسات عليا:
يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقة على النشر في المجلة.
 - إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:
يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.
 - إذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :
يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.
 - إذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :
يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.
 - يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):
عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1- مقدمة
 - 2- هدف البحث
 - 3- مواد وطرق البحث
 - 4- النتائج ومناقشتها .
 - 5- الاستنتاجات والتوصيات .
 - 6- المراجع.

- يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب - الاقتصاد - التربية - الحقوق - السياحة - التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):
- عنوان البحث .. ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).
- 1. مقدمة.
- 2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
- 3. أهداف البحث و أسئلته.
- 4. فرضيات البحث و حدوده.
- 5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
- 6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
- 7. منهج البحث و إجراءاته.
- 8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
- 9. نتائج البحث.
- 10. مقترحات البحث إن وجدت.
- 11. قائمة المصادر والمراجع.
- 7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:
 - أ- قياس الورق 25×17.5 B5.
 - ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 - يمين 2.5- يسار 2.5 سم
 - ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8
 - ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20
- . كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.
- ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.
- 8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.
- 9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.
- 10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (-) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة . وفيما يلي مثال على ذلك:

-MAVRODEANUS, R1986- Flame Spectroscopy. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة . مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases Clinical Psychiatry News , Vol. 4. 20 – 60

ج . إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة ألف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

الصفحة	اسم الباحث	اسم البحث
104-11	د. ولاء صافي	مقاربة تحليلية نقدية لمفهوم النفس وعلاقتها بالجسد في ضوء الفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي
138- 105	د. رامي دياب	أسلوبا المعالجة المتوازية والمتسلسلة وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف الثالث الإعدادي
174-139	ريم معروف د. وليد حماده	درجة انتشار سلوك التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص
210-175	هبة الحسن د. عمار الناعمة	تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية لدى رجال الإطفاء في مدينة حمص

مقاربة تحليلية نقدية لمفهوم النفس وعلاقتها

بالجسد في ضوء الفلسفة المثالية

وعلم النفس العصبي

كلية التربية - جامعة البعث

الدكتورة: ولاء صافي

الملخص:

سعى البحث الحالي إلى الكشف عن قوى النفس الإنسانية، ودراسة العلاقة بين النفس والجسد في ضوء الفلسفة المثالية وفي ضوء علم النفس العصبي، ومن ثم تقديم مقاربة تحليلية نقدية لمفهوم النفس وعلاقتها بالجسد في ضوء الفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي، وذلك من خلال آراء عينة من ممثلي الفلسفة المثالية (أرسطو، أفلاطون، أفلوطين، ديكارت) بالإضافة إلى علم النفس العصبي، ولغرض تحقيق أهداف البحث فقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

- تتمثل النفس الإنسانية بمجموعة من القوى (الوعي، العقل بما فيه من ملكات التخيل والذاكرة وصولاً إلى أعلى ملكة هي التفكير، الانفعال، الإحساس، الغرائز، القوة الغاذية).

- رغم تأكيد الفلاسفة أنصار المذهب المثالي على جوهرية النفس واختلاف طبيعتها عن الجسد إلا أنه كانت لديهم أيضاً وجهات نظر مشتركة حول وجود علاقة بين النفس والجسد لعل أبرزها:

- يربط كل من أفلاطون وأرسطو وأفلوطين وديكارت بين العقل والحس.
- يتفق أرسطو وأفلوطين أنّ الإحساس لا يحدث إلا بتوسط الجسم أو يعود إلى المركب من الجسم والنفس.
- يتفق أفلاطون وأفلوطين أنّ الانفعال لا يمكن أن يحدث إذا كانت هذه النفس مفارقة للجسد، فالانفعال ينتمي إلى المركب من النفس والجسد.
- يتفق أفلاطون وأرسطو وأفلوطين أنّ العقل مفارق غير ممتزج بالجسم.
- يتفق أفلاطون وأرسطو وأفلوطين بأنّ النفس علة الحركة في الجسد.

- يشير أفلاطون وأرسطو وأفلوطين وديكارث إلى وحدة النفس والجسد.
- يشير أرسطو إلى أنّ النّمو ينشأ من النّفس لا من تركيب الجسد، وذلك بفضل القوة الغذائية في النفس.
- يرى علم النفس العصبي أنّ النفس موجودة بطريقة مادية في المشتبكات العصبية المختلفة الموجودة في الدماغ، والتي تتصل ببعض من خلال نبضات كهربائية تحت تأثير مواد كيميائية وهرمونية خاصة، وإنّ ما يحدث من انفعالات وعمليات عقلية إنما تعود إلى عمل الجهاز العصبي.
- في ضوء التحليل والنقد الموجه للفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي يمكن القول بوجود النفس كجوهر روحاني مختلف عن طبيعة الجسد المادية، ووحدة العلاقة والتفاعل بينهما فالجسم بما فيه من وظائف خاصة بأعضاء الجسم بالإضافة إلى القدرة على الحركة والنمو موجودة فيه بالقوة ولا يمكن أن تتحقق إلا بوجود النفس، وكذلك بدون العقل فالحواس لا تعطينا سوى معارف مضللة وناقصة، من جهة أخرى تحتاج النفس في تحقيق قواها إلى وجودها في الجسم لتمارس فيه وظائفها كالتفاعل الحاصل بين النفس والجهاز العصبي بما ينتج عنه الإرادة والفعل والسلوك للإنسان، كما تم التوصل إلى أنّ الذكاء قوة عقلية فطرية تعود إلى النفس بالإضافة إلى الاستعداد الوراثي الذي يحدد التركيبة الفسيولوجية للقشرة المخية، فلا تتحقق قدرات الدماغ الوراثية الكامنة ولا تتحدد ماهيته بدون القدرات العقلية الفطرية، وكذلك بدون وجود التركيب الفسيولوجي السليم للدماغ لا يتحقق الظهور الحقيقي للقدرات العقلية الفطرية.

الكلمات المفتاحية: النفس، العقل، الوعي، الانفعال، الإحساس، الذكاء، الجهاز العصبي

A critical analytical approach to the concept of the soul and the body in the light of philosophy

Abstract

The current research sought to reveal the powers of the human soul, and to study the relationship between the soul and the body in the light of idealistic philosophy and in the light of neuropsychology, and then to present a critical analytical approach to the concept of the soul and its relationship to the body in the light of idealistic philosophy and neuropsychology, through the opinions of a sample of representatives Ideal philosophy (Aristotle, Plato, Plotinus, Descartes) in addition to neuropsychology, and for the purpose of achieving the objectives of the research, the descriptive analytical approach was adopted, and the most important results reached:

- The human soul is represented by a group of powers (awareness, the mind with its faculties of imagination and memory, up to the highest faculty which is thinking, emotion, feeling, instincts, and the nutritional power).

- Despite the emphasis of the philosophers who support the idealist doctrine on the essentiality of the soul and its different nature from the body, they also had common views on the existence of a relationship between the soul and the body, perhaps the most prominent of which are:

- Link all of Plato and Aristotle and Plotinus and Descartes between the mind and sense.
- Aristotle and Plotinus agree that sensation does not occur except through the mediation of the body or returns to the compound of the body and the soul.
- Plato and Plotinus agree that the emotion cannot occur if this soul separates from the body, as the emotion belongs to the compound of the soul and the body.
- Plato, Aristotle and Plotinus agree that the mind separates and is not mixed with the body.

- Plato, Aristotle and Plotinus agree that the soul is the cause of movement in the body.
- Plato, Aristotle, Plotinus and Descartes refer to the unity of the soul and body.
- Aristotle points out that growth arises from the soul and not from the composition of the body, thanks to the nourishing power in the soul.
- Neuropsychology believes that the soul exists in a material way in the various synapses in the brain, which are connected to each other through electrical impulses under the influence of special chemicals and hormones, and that the emotions and mental processes that occur are due to the functioning of the nervous system.
- In light of the analysis and criticism directed at idealistic philosophy and neuropsychology, it can be said that the soul exists as a spiritual essence different from the physical nature of the body, and the unity of the relationship and interaction between them. The soul, as well as without the mind, the senses give us nothing but misleading and incomplete knowledge. On the other hand, the soul needs its presence in the body in order to achieve its powers in order to exercise its functions, such as the interaction that takes place between the soul and the nervous system, which results in the will, action and behavior of man. It has also been concluded that intelligence is a mental force. Innate belonging to the soul in addition to the genetic predisposition that determines the physiological structure of the cerebral cortex. The latent genetic capabilities of the brain are not realized and its nature is not determined without the innate mental abilities. Likewise, without the proper physiological structure of the brain, the true emergence of the innate mental abilities cannot be achieved.

Breath, Mind, Awareness, Emotion, Sensation, Intelligence,
Nervous System

مقدمة:

إنّ لفظ النفس سواء في العربية أو في اليونانية، أو اللاتينية، وما انحدر منها من لغات هي مبدأ الحياة وبما أنها مبدأ الحياة فإنّ الكائنات المتنفسة هي الكائنات الحية (بدوي، 1987، 506).

ولما كانت النفس الإنسانية سر الوجود وأثمن ما فيه، فقد عكف الفلاسفة على دراستها وقتاً طويلاً، وإن اختلفوا في آرائهم حولها يبقى لجهودهم فضلاً كبيراً في توضيح بعض حقائقها؛ إذ تعد النفس الإنسانية من أكثر الموضوعات غموضاً وتعقيداً، فنحن لا نستطيع إخضاعها للقياس والملاحظة المباشرة كما نفعل في قياس الظواهر الفيزيائية، كما لا نستطيع التنبؤ بصحة افتراضنا حولها على نحوٍ يقطع الشك باليقين، وفي أحسن الأحوال نستطيع الاستدلال بالمنطق العقلي وبعض مظاهر السلوك لنبرهن على صحة ما نفترضه.

ورغم أنّ النفس الإنسانية ذلك الجوهر الروحاني المترافق مع الإنسان، هي ذاتها النفس الإنسانية قديماً كما هي حديثاً لم تتغير، إلا أن البحث حول ماهيتها وسبر أغوارها استغرق ولا زال يستغرق وقتاً طويلاً في توضيحها من زوايا متعددة، مما يدل على صعوبة البحث فيها وكثرة الاختلافات حولها إذ إنها تتخذ من العقل والفلسفة أساساً في دراستها، الأمر الذي يجعل من النفس موضوعاً متجدداً في كل عصر في كل مكان.

وعن صعوبة البحث في النفس يقول ألكسيس كاريل "إنّ علم الكائنات الحية بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة لا يزال في المرحلة الوصفية، فالإنسان كلّ لا يتجزأ وفي غاية التعقيد، ومن غير الميسور الحصول على عرضٍ بسيطٍ له، ولكي نحلل أنفسنا فإننا مضطرون للاستعانة بعلومٍ عديدة، ومن الطبيعي أن تصل كل هذه العلوم إلى رأيٍ مختلف في غايتها المشتركة، فإنها تستخلص من الإنسان ما تمكنها وسائلها الخاصة من بلوغه فقط، وبعد أن تضاف المستخلصات بعضها إلى بعض، فإنها تبقى أقلّ غناءً من الحقيقة الصلبة، إنها تخفي وراءها بقية عظيمة الأهمية لا يمكن إهمالها..، وإنّ مسؤوليتنا الأساسية في الحياة لا تنحصر بمعرفة الأشياء المبهمة الموجودة في الفواصل البعيدة

عنا، وإنما الذي يجب علينا معرفته بالدرجة الأولى هو اكتشاف الأمور الواقعة بالقرب منا" (كاريل، 2019).

وعلى الرغم من أن النفس تمثل صورة غير مادية في الوجود بنوعيه الإنساني والطبيعي ولكنها في حالات كثيرة تتمثل في صورة الطبيعة المادية، خاصة في حالة اتحادها مع الجسم، حيث تعبر عن وجودها المادي في الطبيعة كسائر الموجودات الأخرى، فهي تعد من الموضوعات اللامادية ولكن بسبب اتحادها مع المادة فهي تعبر عن وجودها في الطبيعة، وبدون ذلك لا وجود لها في عالمنا المادي (حمد، 2022، 1-5).

وربما كان ذلك الشعور بالنفس هو الدافع الرئيسي وراء قيام النظريات والفلسفات التي قدمت تصوراتها عن النفس الإنسانية، ولعل أبرز من اجتهد في دراسة النفس هم الفلاسفة أصحاب المذهب المثالي والذين كانت لأرائهم ولازالت أثراً كبيراً في توضيح ماهيتها وحقيقتها.

وبالنظر إلى علم النفس نجده يتعامل مع النفس من جانب ما يظهر في تصرفات الفرد وسلوكاته وانفعالاته، هذا إضافة إلى أن علم النفس يعترف بعدم إمكانيته على فهم ومعرفة النفس، وخاصة مسألة العلاقة بينها وبين الجسد، وفي هذا الصدد يقول علماء النفس "في حقيقة الأمر ما تزال المسألة- مسألة نفس، جسد- قائمة على نظرية سيكولوجية، أي حول معرفة الأسس الجوهرية للحياة النفسية" (بينيش، 2003، 77).

لذلك علم النفس هو علم السلوك، ونظراً لكون الجهاز العصبي هو الذي يتحكم في الجسد من حيث توجيه سلوك الفرد، حيث يمثل نظاماً وظيفياً متخصصاً، ويعمل كوحدة واحدة، ويُعد الدماغ العضو الرئيس في الجهاز العصبي، والمسؤول عن أهم الوظائف الحيوية والمعرفية، وإدارة معظم أعضاء الجسم (Nowinski, 2011).

كما يسعى علم النفس العصبي لتحديد مختلف المناطق العصبية وعلاقتها بالنشاطات المعرفية مثل الانتباه، والذاكرة وغيرها، وكذلك ملاحظة العلاقة بين هذه الوظائف في أداء عملها وذلك من وجهة نظر عصبية، وبمعنى آخر دراسة الاتصال العصبي (إبراهيم، 2006، 82).

وهذا ما دعا الباحثة للبحث في علم النفس العصبي من حيث التعرف على التفسير الفسيولوجي لكيفية اختلاف الأشخاص في التفكير والشخصية بالإضافة إلى الانفعالات والأحاسيس، ومن ثم إجراء مقارنة بين آرائهم وآراء الفلسفة المثالية في نظرتهم للنفس معتمدةً في ذلك على النقد والتحليل لآرائهم في محاولة متواضعة للتوصل إلى تقديم مقارنة تحليلية نقدية لمفهوم النفس الإنسانية وعلاقتها بالجسد.

1- مشكلة البحث:

ظهرت مشكلة البحث من خلال مطالعة الباحثة لمفهوم النفس الإنسانية في كتب علم النفس، حيث تبين وجود غموض في توضيح مفهومها، إذ ينفي علم النفس المعاصر أن تكون النفس من طبيعة روحية، وقد مثل هذا الاتجاه بشكل كبير عالما النفس الأمريكيين "واطسن الروسي" و"إيفان بافلوف"، اللذان ينفيان الاعتبار القائل بأن هناك عامل داخلي مسؤول عن السلوكات الإنسانية، و يعترفان فقط بالجانب المادي، فهذا العلم توجه إلى إهمال دراسة الجوانب النفسية على اعتبار أنها أمر داخلي في النفس، و إهمال الملاحظة الشخصية الداخلية، و دعا إلى دراسة السلوك الخارجي وحده، واعتباره موضوعاً لعلم النفس، وأحد نتائج هذا الموقف إنكار وجود النفس" (بوشنسكي، 1992، 55).

وما يوضح ذلك تعريف فونددت لعلم النفس بوصفه علماً يبحث في الخبرة المباشرة الداخلية بما فيها من الأحاسيس والمشاعر والإرادة بالإضافة إلى خبرتنا في الأمور الخارجية أيضاً، بينما يركز بعضها الآخر على فهم السلوك الإنساني كتعريف واطسون لعلم النفس بأنه فرع تجريبي موضوعي من العلم الطبيعي هدفه التنبؤ بالسلوك وضبطه (حمصي، 1986، 17). مما يوضح أن النفس لدى علماء النفس تعني دراسة السلوك الإنساني في ضوء الأحوال الصادرة عن الإنسان وانفعالاته.

من جهة أخرى وفي ضوء مطالعة الباحثة للفلسفة كونها مدخلاً لفهم النفس من ناحية أن علم النفس مشتق من الفلسفة، وجدت الباحثة اختلافات متميزة بين الفلسفات التي اهتمت بمفهوم النفس وعلى رأسها الفلسفتين المادية والمثالية، حيث تنكر الفلسفة المادية وجود جوهر مجرد في الإنسان، وتفسر الحياة النفسية، تفسيراً آلياً محضاً، فعلى سبيل المثال توماس هوبز هو أول الماديين المحدثين، فهو من جهة ينكر الجوهر اللامادي

في الانسان، ويرى أنه من الأفكار الغامضة المتناقضة في ذاتها من هنا يظهر أنه لا يؤمن بوجود النفس (رسل، 1977، 114).

كما يذهب ديفيد هيوم الي أنه ليس ثمة جوهرًا نفسياً قائماً بذاته، يتميز عن تلك الظواهر والحالات العقلية، وما العقل او النفس في الحقيقة، إلا مجموعة من الإدراكات المتباينة والإحساسات المختلفة، كإدراك حسي بالموجودات الخارجية، او كإحساس بالبرودة أو الحرارة، أو بلذة أو ألم، أو حب أو كره، ولكن بالرغم من كل هذا، فليس هناك، أي انطباع عن أي شيء يسمى بالجوهر (زيدان، 1980، 87).

في حين تؤمن الفلسفة المثالية بوجود النفس كجوهر روحاني يختلف في طبيعته عن الجسد، فالمظهر الخارجي للإنسان ليس حقيقته إنما النفس هو حقيقته وجوهره أي أن النفس أو العقل هو العالم الحقيقي (محمد، 2003، 70).

وبذلك يتفق علم النفس مع الفلسفة المادية في إنكار جوهرية النفس والنظر إلى الإنسان نظرة مادية دون اعتبار لوجود النفس، في حين تؤمن الفلسفة المثالية بوجود جوهر روحاني يختلف في طبيعته عن الجسد ذو الطبيعة المادية، وعلى ذلك ارتأت الباحثة دراسة مفهوم النفس في ضوء أبرز ممثلي الفلسفة المثالية لسببين أولهما أنها تعترف بوجود النفس وثانيهما أنّ أبرز الفلاسفة على مر التاريخ والذين كانت لهما إسهامات واضحة في بلورة مفهوم النفس هم من الفلاسفة المثاليين كسقراط وأفلاطون وأرسطو.

من جهة أخرى ورغم أهمية الاعتراف بجوهرية النفس ودراستها وتفسير ماهيتها، يبقى السؤال قائماً حول طبيعة العلاقة بين النفس الإنسانية والجسد، فهل ينفصل الجسد في عمله بطبيعته المادية عن النفس بطبيعتها الروحانية؟

وللإجابة عن هذا السؤال عملت الباحثة على التطرق لعلم النفس العصبي على اعتباره ينظر للنفس على أنها مجموعة الوظائف العليا للدماغ أو الجهاز العصبي المركزي، ويعني بها الوجدان والتفكير والسلوك، فيعرّف علم النفس العصبي على أنه العلم الذي يدرس سلوكيات الفرد، وعلاقتها بوظائف ونشاط الجهاز العصبي (Garnier, 1985,

561)

بالإضافة إلى ذلك وربما كان إحدى مبررات البحث الأخرى هو اعتقاد علماء النفس بأنّ الذكاء بشكل عام قدرات متعددة يتمّ تفعيلها وعملها بعد تدعيم العامل والاستعداد الوراثي بالمنبهات والمثيرات الخارجية المناسبة (مغربي، 2010) بينما لم يتناول الفلاسفة الذكاء على نحو مخصص سوى أنه العقل بما فيه من الإدراك والتفكير والقدرة على الفهم وذلك بمصطلح النوص والذي يقصد به أنه العقل، ومن ذلك تبدو نظرة الفلاسفة للعقل (الذكاء) على أنه من طبيعة روحية، وهذا أمر آخر يستدعي تعرف حقيقة الذكاء فيما إذا كان وراثياً أم أنه شيء روحاني فطري.

وفي ضوء ما سبق نتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما العلاقة القائمة بين النفس والجسد في ضوء الفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما قوى النفس الإنسانية؟
- ما العلاقة بين النفس والجسد في ضوء الفلسفة المثالية؟
- ما العلاقة بين النفس والجسد في ضوء علم النفس العصبي؟
- ما المقاربة التحليلية النقدية لمفهوم النفس وعلاقتها بالجسد في ضوء الفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي؟

2- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية النفس الإنسانية كأسمى وأعلى ما يملكه الإنسان، فالنفس سر الوجود وسبب استمراره، وهي القوة القادرة على الخلق والإبداع في العالم المادي.
- ما يمكن أن يقدمه البحث الحالي من نتائج قد تسهم في إثارة تساؤلاتٍ أخرى تفيد في طرح الجديد من الموضوعات حول النفس الإنسانية وعلاقتها بالجسد.
- ما يمكن أن يتوصل إليه هذا البحث من نتائج قد تساهم في توضيح طبيعة الذكاء.
- يعد هذا البحث - على حد علم الباحثة- من الأبحاث النادرة في موضوعاتها، إذ لم تعثر الباحثة على دراساتٍ سابقة ذات صلة بالبحث الحالي.

3- أهداف البحث:

- سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- كشف قوى النفس الإنسانية.
- دراسة العلاقة بين النفس والجسد في ضوء الفلسفة المثالية.
- دراسة العلاقة بين النفس والجسد في ضوء علم النفس العصبي.
- تقديم مقاربة تحليلية نقدية لمفهوم النفس وعلاقتها بالجسد في ضوء الفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي.

4- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة في تحقيق أهداف البحث على المنهج الوصفي التحليلي حيث يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، كما لا يكتفي هذا المنهج بجمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها المختلفة، بل يتعداه إلى التحليل والربط والتفسير للوصول إلى استنتاجات (ملحم، 2000، 353).

5- الجانب النظري:

تناول الجانب النظري في هذا البحث الحديث عن مفهوم النفس الإنسانية وعلاقتها بالجسد في ضوء الفلسفة المثالية، ثم الحديث عن علم النفس العصبي، كما يلي.

المبحث الأول: الفلسفة المثالية:

تعد الفلسفة المثالية من أقدم الفلسفات في الثقافة الغربية والتي يمتد تأثيرها حتى عصرنا الحاضر، وترجع نشأة الفلسفة المثالية إلى كتابات المفكر اليوناني أفلاطون الذي يعتبر أباً للمثالية ثم ما لبثت أن أصبحت خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر من أكثر الفلسفات انتشاراً وذيوعاً وربما يعود ذلك لكونها من أقرب الفلسفات للديانات السماوية (محمد، 2003، 70).

والمثالية مأخوذة من المثال وتعني في اللغة الإغريقية الصورة أو الفكرة ويعرفها لالاند (Ialande) في معجمه الفلسفي بأنها الاتجاه الفلسفي الذي يرجع كل وجود إلى الفكر بالمعنى الأعم لهذه الكلمة، وبمعنى آخر هي المذهب الذي يقول أن الأشياء الواقعية

ليست شيئاً آخر غير أفكارنا نحن، وأنه ليس هناك حقيقة إلا ذواتنا المفكرة أما وجود الأشياء ف قائم في أن تكون مدركة عن طريق هذه الذوات ولا حقيقة لها وراء ذلك (شبل وآخرون 2001، 223). ويتم ذلك عن طريق الحدس والإلهام وإن الحقائق التي تدرك بالعقول أكثر من الحقائق التي تدرك بالحواس، إنها رؤية شاملة للكون باستخدام العقل (جعنيني 2004، 107).

وبالتالي فالمظهر الخارجي للإنسان ليس حقيقته إنما الروح هو حقيقته وجوهره أي أن النفس أو العقل هو العالم الحقيقي أما الأشياء في العالم الطبيعي إذا كانت ظلال لعالم المثل فإن هذه الأشياء لا وجود لها إلا بمقدار إدراك العقل لها واقتربها من عالم المثل (محمد، 2003، 70).

مما سبق نلاحظ أن الفلسفة المثالية أعلت من شأن العقل وجعلته مقياساً للحكم على مدى مطابقة الأشياء في عالم المادة لتلك الأشياء الموجودة في عالم المثل، وبالتالي جعلت المثالية الوجود الحقيقي للإنسان متمثلاً في النفس.

وفيما يلي استعراض لآراء أبرز الفلاسفة المثاليين ممن تحدثوا عن النفس ومن أبرزهم (أفلاطون، أرسطو، أفلوطين، ديكارت).

أولاً: مفهوم النفس الإنسانية في فكر أفلاطون (374 - 427 ق.م):

الفيلسوف الأثيني أفلاطون هو أحد أهم الشخصيات في التاريخ الإغريقي القديم وتاريخ الفكر الغربي بأكمله، إذ نقل في حواراته الخطية أفكار معلمه سقراط وأساليبه، وكانت الأكاديمية التي أسسها أفلاطون هي أول جامعة في العالم، وفيها درب أعظم طلابه: الفيلسوف أرسطو الذي حظي لاحقاً بنفس المكانة (كرم، 2012). وفيما يلي استعراض لأهم أفكار أفلاطون حول النفس الإنسانية.

1- أجزاء النفس الإنسانية عند أفلاطون:

في الكتاب الرابع من محاوره الجمهورية يتحدث أفلاطون عن الدولة، ويرى بأنها تكون عادلة بقدر ما تقوم به الطبقات الثلاث بعملها الخاص بها على أتم وجه، متمثلة في الحكام والمحاربين والتجار، وأن الفضائل التي تحتويها الدولة تكون كاملة بقدر نسبة التفاعل والتعامل بين الطبقات وهذه الفضائل هي أن تكون دولة عاقلة وشجاعة ومعتمدة.

ووفق هذه الرؤية التي يعطيها أفلاطون للدولة تكون النفس كما يقول: "هكذا الفرد يمكننا الافتراض

أنه يملك المبادئ الثلاث في نفسه والتي وُجدت في الدولة"، وتكون النفس حسب ذلك مؤلفة من ثلاثة أجزاء أو قوى، الجزء العاقل والجزء الشجاع والجزء الشهواني.

أما الجزء الأول فهو الذي يتولى مهمة الحكم وتنظيم أحوال النفس وتوجيه الأوامر وهو يمثل الجانب الإلهي في الإنسان، الذي من خلاله اعتُبر عاقلاً، وفي هذا يقول أفلاطون على لسان سقراط في محاورته الجمهورية "وإننا نسميه عاقلاً على حساب ذلك الجزء الصغير الذي يحكم والذي ينادي بتلك الأوامر، الجزء الذي تقع فيه معرفة ما هو لمنفعة كل من الأجزاء الثلاثة منفعة الجميع" (أفلاطون 1994، 215).

وهذا الجزء من النفس حاكم على كل الأجزاء الأخرى وسيدها، يقول في محاورته طيماوس موضحاً هذه الفكرة: "أعني ذلك الذي نصلح على تسميته الرأس كونه الجزء الأكثر ألوهية منا وسيد كل ما فينا" (أفلاطون، 1994، 388).

أما الجزء الثاني من النفس الذي يسميه أفلاطون الشجاع أو النفس الغضبية، هو جزءٌ مليء بالحماس، وهذا الجزء مسؤول عن الفضائل الإيجابية كالشجاعة والصبر والكرم، وداخله توجد روح فانية معرضة للانفعالات الشديدة والألم والخوف والغضب، وهو ما يعبر عنه أفلاطون في الجمهورية على لسان سقراط "وإن الإنسان الفرد يعتبر شجاعاً كذلك بالإشارة إلى النفس لأن روحه تضبط في اللذة كما في الألم أوامر العقل فيما يجب أن يخافه، وفيما لا يجب" (أفلاطون 1994، 394).

أما الجزء الثالث الذي سيختلف بالضرورة عن الأجزاء السابقة، هو الشهواني الذي يتميز بالدوافع الغريزية الشهوانية القوية التي هي دائماً في حالة طلب للرغبة والإشباع (أفلاطون 1994، 394).

وباختلاف الأفراد في القوى يختلفون في المهن التي يصلحون لها، فحيث يكون للعقل الغلبة، فصاحبه يصلح للمهن التي تتطلب البحث والتحصيل والتفكير، وحيث تتغلب الإرادة فالمهن التي تصلح لها أعمال تتطلب القوة كالشرطة والحرب، أما حيث تسود

الشهوات، فخير ما يصلح لها المهن التي تتطلب التجارة والإنتاج حيث الربح وتحقيق الذات الشخصية (النوري، 1979م، ص:150)

كما يرى أفلاطون أنّ عدالة النفس تتحقق متى تحققت فضائلها، فالحكمة هي فضيلة العقل، والعفة فضيلة النفس الشهوانية، وأما الشجاعة فهي وسط بينهما وهي فضيلة النفس الغضبية، والحكمة أولى الفضائل ومبدؤها، فلولا الحكمة لجرت الشهوانية على خليقتها وانقادت لها الغضبية، ولو لم تكن العفة والشجاعة شرطين للحكمة تمهدان لها السبيل، وتتشرقان بخدمتها لما خرجنا من دائرة المنفعة إلى دائرة الفضيلة" (كرم، 2012، 115).

وتأسيساً على آراء أفلاطون يمكننا القول بوجود ثلاثة قوى في النفس الإنسانية هي العقل ويمثل العقل السيد الأمر والناهي لبقية الأجزاء فمهمته الحكم على عمل الأجزاء الأخرى وتوجيهها نحو ما هو خير ومنفعة وكأنها تحكم تصرفات الفرد فيما يجب أن يتصرف في كل موقف، أما الجزء الثاني للنفس هو الجزء الجامع للفضائل والانفعالات كالخوف والألم والغضب وغيرها أما الجزء الثالث فيعتبر مركز الغرائز كغريزة حفظ النوع والمأكل والمشرب وجمع المال.

ووفقاً لتقسيم أفلاطون لأجزاء النفس مستنداً في ذلك إلى تقسيم الدولة لثلاثة طبقات تقسماً يحقق منفعة الطبقات الثلاث بالقدر الذي تعمل فيه هذه الطبقات استناداً إلى الفضيلة، وبناءً على غلبة أحد الأجزاء الثلاثة في النفس يكون الفرد مهياً للعمل في إحدى المهن دون غيرها بشرط أن تكون الفضيلة مرافقة للجزء الغالب، فإذا كان الجزء الشهواني هو الغالب في النفس فيصلح الفرد للمهن الإنتاجية التي تحقق الربح كالتجارة بشرط أن يكون الفرد عفيفاً في مهنته، ومن كان العقل لديه هو الغالب فلا بد أن يكون متقفاً ليحقق فضيلة الحكمة، وفي هذا إشارة واضحة إلى اختلاف الأفراد فيما بينهم في مستوى القوى النفسية التي يُخلَقون بها.

1- نظرية المثل:

رفض أفلاطون أن تكون الحواس هي سبيل الحقيقة والعلم وقد ذكر ذلك في كتاب له اسمه ثياتيتوس "كيف نتخذ الحواس سبيلاً إلى العلم، وهي تحمل إلينا إدراكات متناقضة، فهذه الشجرة كبيرة إذا دنوت منها، صغيرة إذا بعدت عنها، وهذا الكتاب خفيف إذا قارنته

بوزن المائدة، وهو ثقيل إذا قارنته بالقلم، وهو أبيض اللون في ضوء الشمس، أخضره في ضوء آخر، ولا لون له في الظلام، وهذه الورقة مربعة إذا نظرت إليها من أعلى، وهي ليست كذلك إذا تغير موضع نظرك إليها، فأى هذه الآثار حق وأيها باطل؟ إن الحواس تحمل إلى أذهاننا آثارًا مختلفة عن الشيء الواحد، فيأخذ العقل في الاختيار والتفضيل، ويقبل هذا ويرفض ذلك حتى يكوّن لنفسه حقيقة عن الشيء المحسّ، وإذا كانت المعرفة سلسلة من الإدراكات الحسية فليس لنا الحق في تفضيل إدراك على إدراك آخر؛ لأنها جميعًا معرفة، فهي جميعًا حق (محمود وأمين، 1935، 148)

كما يقول أفلاطون منكرًا أن تكون الحواس سبيل العرفة الحقة "لا يخلو إدراك كائنًا ما كان من عنصر خارج عن عمل الحواس، فإذا قلت مثلًا (هذه الورقة بيضاء) فقد تظن أن هذا إدراك جاءك عن طريق الحواس وحدها، والواقع أن فيه جانبًا كبيرًا من عمل العقل، إن حاسة الإبصار قد نقلت إليك صورة معينة، فما أدراك أنها ورقة وليست قطعة من الخشب أو النحاس؟ أليس هذا الحكم بأنها ورقة نتيجة لعملية عقلية سريعة قارنت بها هذا الجسم الذي تراه بمجموعات الأنواع التي في ذهنك، فلما رأيت فيه صفات الورق حكمت بأنها ورقة، ثم أجريت مقارنة أخرى من حيث اللون، فقسست هذا اللون المعين الذي ينقله إليك البصر بمعلوماتك السابقة عن الألوان، وحكمت آخر الأمر أنها بيضاء، إذن فيستحيل أن تحكم على الشيء المحسّ بنوعه إلا إذا كنت عالمًا بمواضع الشبه بينه وبين أفراد نوعه، ومواضع الخلاف التي تميزه من أفراد الأنواع الأخرى، وهذه المقارنة السريعة التي لا بُدَّ منها قبل الحكم بأن ما ترى قطعة من الورق هي في الواقع عملية عقلية محضة، يستحيل أداؤها على الحواس؛ لأن أعضاء الحس تنقل الصورة الخارجية، كل عضو في دائرته المعينة، دون أن تشترك جميعًا في بناء الصورة، فالعين تحمل الشكل، والأصابع تحمل الملمس، والأنف ينقل الرائحة وهكذا، فإذا وصلت هذه الجزئيات إلى الذهن تظل هكذا مفككة لا يتصل بعضها ببعض إلا إذا أدركها العقل فكوّنها صورة تطابق صورة الشيء الخارجي (محمود وأمين، 1935، 150)

وبذلك يؤيد أفلاطون صحة ما وصل إليه سقراط من أنّ العلم لا يقوم على المدركات الحسية فقط بل هو عبارة عن المدركات العقلية التي يستخلصها العقل مما يصادف في

الحياة من جزئيات أيضاً، ولكنه لم يوافق سقراط على أن هذه الصور الذهنية ليس لها وجود يطابقها في العالم الخارجي، بل إن لها حقيقة خارجية مستقلة عن الإنسان، فالإدراكات الكلية التي يصل إليها العقل هي أسماء لها مسميات في الواقع، وإلا لكانت وهماً باطلاً من خلق الخيال، أليست الفكرة الحقيقية هي ما كانت منطبقة على الواقع؟ فإن رأيت الشمس طالعة وكانت طالعة حقاً كانت فكرتي صحيحة، وإلا فهي فكرة باطلة، وبناءً على هذا تكون الحقيقة عبارة عن مطابقة الفكرة الذهنية للشيء الخارجي، والفكرة الباطلة هي التي لا تطابق شيئاً موجوداً بالفعل، ولما كان العلم هو ما تعلق بالحقيقة وحدها لزم أن يكون لكل ما أعلمه صور فعلية في الخارج، ولكن العلم عند سقراط ويوافقه في ذلك أفلاطون هو الإدراكات الكلية العقلية التي تنصبّ على الأنواع، وليس الإدراكات الحسية الجزئية التي تقع على الأفراد، وإذن يتحتم أن تكون لتلك الإدراكات الكلية مسميات حقيقية واقعية خارجية تطابقها تمام المطابقة (محمود وأمين، 1935، 152).

وليس الأمر قاصراً على الأشياء المجسدة، بل يتناول كل ضروب المعرفة، كالجمال فإن سألتك عن الجمال ما هو، فقد تشير إلى وردة قائلاً: إن في هذه لجمالاً، كما تقول ذلك في المرأة الحسنة، وكما تقوله في المنظر الطبيعي الجميل، وفي الليلة المقمرة، ولكن هذه كلها أشياء جميلة وليست هي الجمال في ذاته، وأنا أسأل عن شيء واحد هو الجمال، لا أشياء كثيرة يتمثل فيها الجمال، فإن كانت الوردة مثلاً هي الجمال استحال أن تقول ذلك في أي شيء آخر؛ لأن الجمال شيء واحد، وآية ذلك أن له في اللغة لفظاً واحداً، هو شيء غير هذه الأشياء التي أشرت إليها، فماذا عساه أن يكون؟ قد تعترض بأن ليس هناك جمال واحد فقط، وأنه متعدد يظهر في الأشياء ولا يكون شيئاً بذاته، ولكن ما الذي دعاك إلى القول بأن الوردة والمرأة والمنظر والليلة المقمرة تشترك جميعاً في صفة واحدة هي الجمال؟ أليس ذلك دليلاً على أنك وجدت وجهاً للشبه بينها؟ ومن أدراك بهذا الشبه؟ إنها ليست العين؛ لأن البصر لا يدل على أن الوردة تشبه في منظرها الليلة المقمرة، هذا فضلاً عن أن التشابه بين الأشياء لا يُعلم إلا بالمقارنة، والمقارنة لا تكون بالحواس، إذن لا بُدَّ أن يكون في ذهنك فكرة عن الجمال تقيس بها الأشياء الخارجية، فتعلم مقدار ما لها من جمال، وبهذه الفكرة الذهنية استطعت أن ترى وجه الشبه بين الوردة والليلة المقمرة؛

لأن كلاً منهما فيه شبه بالصورة التي لديك، وما قيل عن الجمال يمكن أن يُقال عن العدل والخير والبياض والسواد وسائر الصفات، ففي الخارج عدل واحد ينطبق على فكرة العدل الموجودة في العقل، وهو متميز عن الأعمال التي نصفها بالعدل، وليست تقتصر المثل على الأشياء العقلية كالخير والجمال والعدل، والأجسام كالحصان والشجرة والنهر، والصفات كالبياض والسواد، ولكنها تتناول الأشياء المصنوعة أيضاً، فهذه المقاعد والموائد والملابس والأسرة لها مثل أيضاً، بل إن هناك مثلاً للقبح والظلم، ومثلاً لصنوف الأقدار (محمود وأمين، 1935).

وكذلك امتحن أفلاطون مراحل المعرفة الأخرى وهي الظن والعلم، وانتهى إلى قصورهما لأن العلم هو الظن الصادق المصحوب بالعقل، فإذا تجرد العلم عن العقل فلن يحصل العلم، ويتساءل أفلاطون ما هذا الشيء الذي يضيفه العقل إلى الأشياء فتصبح ظناً صادقاً وتصبح علماً؟ ما الذي يسمح لنا حين نرى المحسوسات الكثيرة أن نطلق على المشترك منها اسماً واحداً؟ إنه العقل إنها عناصر عقلية موجودة في داخل النفس أشبه بالمقولات (الأهواني، 1991، 118).

حتى العناصر كالهواء والماء والتراب لها وجود في عالم المثل، وقد تساءل أفلاطون عن ذلك فقال: أتوجد نار بالذات وكذلك جميع الأشياء التي نقول إن لها وجوداً مطلقاً؟ ويجيب عن ذلك بأنه لا بد من وجود مثال للنار والماء والهواء إلى غير ذلك وحجته في ذلك أن العقل إذا كان غير الظن فهذه الأمور المعقولة موجودة في النفس، وهي المثل التي لا يمكن أن ندركها بالحواس بل بالعقل فقط (الأهواني، 1991، 121).

ولما كانت النفس عند أفلاطون هي التي تكشف عن عالم المثل، لأن المثل موجودة في النفس، وأن الطريق الذي يسلكه صاحب المعرفة هو التأمل في نفسه (الأهواني، 1991، 91) فإنه يبرز دور العقل في المعرفة، فالذي يضطلع بموضوعات المعرفة هو العقل؛ خاصة وأن هذه المعرفة هي التي تمثل العلم الصحيح عند أفلاطون، لأنها معرفة تتعلق بالعالم الذي يفوق إدراك الحواس؛ فأفلاطون يقيم تصنيفه لأنواع المعرفة في العلوم المختلفة على أساس تفرقة الميتافيزيقية بين العالم المرئي والعالم المعقول؛ فيسمي

المعرفة التي تتناول العالم الحسي بالظن وأما المعرفة التي تتناول اللامركبي والمعقول فتسمى بالعلم أو التعقل (مطر، 1968، 180).

تبقى الإشارة إلى مسألة مهمة وهي أن عملية التذكر التي تستعيد النفس من خلالها معرفتها بعالم المثل عند أفلاطون هي عملية ذات طبيعة عقلية يقوم بها العقل أساساً؛ لأنه عند أفلاطون فإن هذه المثل لا تتكشف من العالم الخارجي، بل تتكشف من النفس، لأنها موجودة في النفس، فالطريق الذي يسلكه صاحب المعرفة الصحيحة هو التأمل في نفسه لغرض التذكر، وذلك هو جوهر عملية تذكر المثل التي يقوم بها العقل (الأهواني، 1947، 91).

وإذا كانت نظرية التذكر الأفلاطوني تعد من أهم الأسس التي أمكن البرهنة من خلالها على وجود المثل في عالم آخر وهو الموضع الذي شاهدهت فيه النفس ما تتذكره في العالم الأرضي فإن ذلك يؤكد على علو شأن العقل الذي يحقق هذه المعرفة (أبو ريان، 1986، 208).

مما تقدم وفقاً يمكننا القول بأن كل نوع من الأشياء تنطوي تحته جزئيات كثيرة في العالم الخارجي، يكون له في العقل مثال عنه، أي إدراك كلي لعناصر ومفاهيم العالم المادي، فعالم المثل هو العالم الذي يعطي للأشياء المحسوسة معقوليتها، وبالتالي فليست الحواس هي من تقدم لنا الحقائق بل العقل هو من يصنع من الأشياء المحسوسة أشياء ذات حقيقة، فما نراه بحواسنا ليس هو العالم الحقيقي بل ظل للحقيقة أو صورة لعالم المثل الموجود في العقل الذي من خلاله تنشأ المعرفة اليقينية حول الحواس التي تقدم لنا معارف تقريبية وناقصة، فالمثل هي حقائق الأشياء المحسوسة.

وفي ضوء ذلك تبرز أهمية تأكيد أفلاطون على أن العقل جزء من النفس، فالعقل لأنه من النفس، فإنه يستمد منها معرفته " بالمثل " لأن النفس على معرفة سابقة بها عندما كانت في العالم المعقول.

ورغم بعض الانتقادات الموجهة لنظرية المثل - من حيث عدم إمكانية التحقق من صحة ما جاءت به - إلا أنها تبقى ذات أهمية كبيرة من حيث ما قدمته من معلومات قيمة عن العقل من حيث هو:

- من مكونات النفس الإنسانية.
 - الجوهر الذي يتم من خلاله إدراك الحقائق والقيام بعمليات التذكر والتحليل والتركيب والمقارنة والاستنتاج والحكم.
 - ملكة فطرية فالعقل وما به من مثل هي ذات مصدر إلهي وعن طريق العالم المادي يتم استخراج تلك المثل، ومن حيث أن النفس هي جوهر فالعقل كأحد أجزاء النفس هو أيضاً جوهر روحي (فطري).
 - أساس حصول المعرفة والعلم.
- كما تجدر الإشارة إلّا أنّ أفلاطون يشير إلى العلاقة بين العقل (كجزء من النفس) والحواس كعضو مادي فالحواس تنقل إلى العقل صورة مرئية يقوم العقل بتحليلها والحكم عليها، وبدون عمل العقل تبقى المحسوسات ناقصة وغير صحيحة، وذلك عندما قال "فقد تظن أن هذا إدراك جاءك عن طريق الحواس وحدها، والواقع أن فيه جانباً كبيراً من عمل العقل، إن حاسة الإبصار قد نقلت إليك صورة معينة، فما أدراك أنها ورقة وليست قطعة من الخشب أو النحاس؟ أليس هذا الحكم بأنها ورقة نتيجة لعملية عقلية سريعة قارنت بها هذا الجسم الذي تراه بمجموعات الأنواع التي في ذهنك"
- وبناءً على نظرية المثل يمكننا القول بأن منجزات الإنسان والتطور الحضاري الذي وصل له على مر العصور من اختراع الإذاعة والتلفزيون والسيارات والحواسيب والانترنت قد تكون انعكاسات للمثل الموجودة في العقل، ومن ثم فإننا قد نتساءل عن أسباب توصل الغرب لمعظم تلك الاختراعات والإنجازات دون العرب، والإجابة على ذلك تقتضي النظر لواقع النظم التربوية التعليمية في الدول الغربية والتي تقوم على طرائق التدريس واستراتيجياته الفعالة التي تجعل المتعلم مشاركاً في العملية التعليمية وباحثاً عن المعرفة ومستكشفاً لملكاته العقلية دون قيود، وهذا على عكس طرائق التدريس في العالم العربي التي تفرض المعلومات على المتعلم وفق أسلوب التلقين وبذلك تضع حدوداً كثيرة أمام إمكانيات العقل.

2- علاقة النفس بالجسد عند أفلاطون:

أولاً ينبغي الإشارة إلى أنّ الباحثة تستخدم أحياناً مصطلح الجسم، وأحياناً مصطلح الجسد، وذلك حسب المعنى الذي يرد فيه هذين المصطلحين، فعندما يتم استخدام مصطلح الجسد فهذا يعني أنها كجوهر منفصل عن النفس فالجسد يتميز بالخلو من الروح والنفس، ولأن الجسد لا يطلق إلا على الإنسان وفي ذلك يقول ابن منظور: الجسد جسم الإنسان ولا يقال لغير الإنسان جسد من خلق الأرض، كما ترتبط لفظة الجسد بالأجسام المتحركة العاقلة (ابن منظور، ج3 ص443) معنى ذلك أن الجسد أحد الأنواع الجسمية فالإنسان جسم وبمعنى أدق له جسد، أما لفظ الجسم فيطلق في حال وجود اتصال بين النفس والجسد، وذلك أينما ورد في البحث.

يعتبر أفلاطون أنّ الجسد سجنٌ للنفس، تكون عند دخولها فيه وعند خروجها منه أي عندما تثبت فيه وعند الموت، ففي المرحلة الأولى تكون النفس عندما توضع في جسمٍ فإنّ...تكون بدون فهم في بادئ الأمر لكن بعد بقائها في البدن واستقرارها فيه وتلقيها للتربية والتعليم المناسبين، فإن النفس تعرف وتتذكر حقيقة الأشياء، وينال الإنسان الصحة والكمال، أما التربية غير الصحيحة والجهل هما مرض للنفس، وفي ذلك يقول أفلاطون: "لكن الشيء يصبح سيئاً بسبب النزعة المريضة للجسم، وبسبب التعليم الرديء، وبسبب الأشياء التي تكون مكروهة لكل إنسان وتحدث له ضد إرادته، وفي نمط مماثل وفي حالة الألم فإنّ الروح تقاسي شراً أكثر مما يقاسيه الجسم" (أفلاطون، 1994، 490).

إن النفس عند أفلاطون تتميز بالحركة، تحرك نفسها والجسم الذي تتحد به، وهذه الخاصية اكتسبتها كونها منحدرّة من العنصر الإلهي الذي يمنحها صفة الخلود، ويعبر أفلاطون عن ذلك بقوله: "النفس تكون خالدة خلال وجودها كله، لأن ما يكون أبداً في حركة يكون خالداً، إن المتحرك بذاته لا يتوقف عن الحركة أبداً مادام لا يستطيع أن يغادر نفسه، و يكون مصدرَ أو أصل و بداية الحركة لكل ذلك المتحرك بالإضافة إليه" (أفلاطون، 1994، 52).

يبرهن أفلاطون على ذلك من اعتبار أن الجسم إذا تحرك بفعل مؤثر خارجي فذلك دليل على أنه خال من الروح، أما أنه إذا تحرك هكذا دون وجود أي مؤثر خارجي ظاهر

بالنسبة لنا أي من الداخل فهذا دليل على أن فيه حياة، وبالتالي هو محرّك بفعل محرّك كامن فيه هو النفس، ولعل هذا ما أشار إليه أرسطو بقوله: "يفسر أفلاطون في "طيماوس" تفسيراً طبيعياً تحريك النفس للجسم، فالنفس إذ تحرّك نفسها تحرّك الجسم أيضاً لأنها متداخلة به (أرسطو، 1949، 21).

مما تقدم نستنتج أن العلاقة بين النفس والجسد هي علاقة الكل بالجزء الذي يحتويه، فالجسد لا تثبت فيه الحياة والحركة دون ذلك الجزء الذي يسكنه (النفس كجوهر) فالنفس هي المحرك للجسد، كما يتضح أنّ السعي نحو الكمال من خصائص النفس الإنسانية ويتحقق ذلك بتوفر الصحة الجسمية، والتربية الصحيحة والتي يكون لها أثر كبير في بلوغ الإنسان مراتب عالية من العلم والشعور بالرضا النفسي، فلولا خاصية الكمال الموجودة في النفس لما سعى الإنسان نحو العلم والتطور، والعكس في حالة المرض والجهل فإنه أفسى وأشد إيلاماً للنفس لأنه يصبح معاكساً لخاصيتها في السعي نحو الكمال.

ثانياً: مفهوم النفس الإنسانية في فكر أرسطو (322 - 384 ق.م):

اعتُبر أرسطو أعظم فيلسوف جامع لكل فروع المعرفة الإنسانية في تاريخ البشرية كلها، ويمتاز عن أستاذه أفلاطون بدقة المنهج واستقامة البراهين، والاستناد إلى التجربة الواقعية، وهو واضع علم المنطق كله تقريباً ومن هنا لقب بالمعلم الأول، وصاحب المنطق" (بدوي، 1987، 98).

1- مفهوم النفس الإنسانية عند أرسطو:

في موضوع النفس يخصص أرسطو الباب الثاني من كتابه "في النفس" لتعريف حدها، وقد كان أسلوبه في ذلك تقديم مجموعة من المقدمات يصل من خلالها إلى نتائج، فهو بدايةً يفكك معنى الجوهر الذي يعتبره موجوداً يشير في ذاته إلى الهولي، ويشير كذلك إلى الصورة التي تظهر من خلالها المادة، كما يُطلق الجوهر على ما هو مركب من عنصرين (الهولي والصورة) متمثلاً في الأجسام الطبيعية التي بها حياة (ابن رشد، 1994).

إن هذا النوع من الأجسام يكون جوهرًا إذا كان جسماً طبيعياً فيه حياة ويتصف بالحركة، وهو مركب فيحصل لدينا الجسم مضاف له الحياة، وهو ليس النفس" فليس الجسم هو

النفس، لأن الجسم الحي ليس صفة لشخص، ويترتب على ذلك أن النفس بالضرورة جوهر بمعنى أنها صورة جسم طبيعي ذي حياة بالقوة، هذه الصورة هي جوهر " (طاليس، 1949، 43-42).

والجوهر بتحديد أرسطو هو الموجود الذي تضاف إليه جميع المحمولات الأخرى، وبتحديد آخر له يقول: هو ما يقوم بنفسه ولا يحتاج في قوامه إلى شيء آخر خارج عنه، ومن ميزات الجوهر الأخرى أنه قد يكون حاملاً للأضداد دون أن يلحقه من جراء ذلك أي تغيير (الصوراني، 2018، 41).

وبالتالي فالنفس عند أرسطو هي "كمال أول لجسم ذي طبيعي آلي ذي حياة بالقوة" والجسم الآلي هو الذي له أعضاء ويتميز بالحركة أو يقوم بأفعال (طاليس، 1949، 42-43).

ومن ذلك نخلص إلى أنّ الجوهر لا بد أن يتكون من الهولي والصورة، وأنّ الهولي لوحده لا يمكن أن يكون جوهرًا بل لا بد له من صورة حتى يكون جوهرًا، ومن هذا المنطلق يتضح معنى النفس وفق أرسطو من حيث هي صورة لجسم يتصف بالحركة وآلي أي يتكون من أعضاء، أي أنّ النفس جوهر والجوهر هو ما يجعل الهولي موجوداً بالفعل وله ماهية وخصائص يتميز بها، أي النفس هي التي تُخرج الجسم من حيث كونه جسمًا موجوداً بالقوة إلى جسم موجودٍ بالفعل.

-أما بالنسبة للحركة فأرسطو يوافق جميع الفلاسفة الذين قالوا بأنّ النفس علة الحركة والإحساس، لكنه يتساءل هل هي متحركة بذاتها؟ وعن نوع تلك الحركة هل هي بالذات أم في العرض؟

لقد تصور أرسطو بأنه من المستحيل أن تكون للنفس حركة وليس من الضروري أن يكون المحرك يعني النفس متحرك، ويرى بأنّ الشيء يتحرك بشيء آخر، وإذا كان المتحرك البحارة مثلاً موجوداً في شيء يتحرك هو السفينة، ويتحرك البحارة لأنهم موجودون على ظهر السفينة المتحركة (النشار، 2013، 129).

وانتهى بأنّ النفس من الممكن أن تكون حركتها بالعرض والجسم الذي تحل فيه يتحرك بها (طاليس، 1949، 26) وهذا يعني بأنّ النفس ممكن أن تتحرك بنفسها، وإذا كانت

النفس متحركة بذاتها فهذا يدل بأن طبيعتها من طبيعة الجسم أو المادة التي تحركها، وهو لا يتفق مع كون النفس غير مادية وليست بجسم، بل هي صورة الجسم (طاليس، 1949، 42) إما إذا كان العكس أي كانت النفس غير متحركة تكون النفس جزء من الطبيعة أي مادية فهذا يعني بأنها من الممكن أن تشغل حيزاً، إلا إن أرسطو أنكر حركة النفس وماديتها، وانتهى إلى أنّ الحركة فعل النفس ولولا النفس لم يوجد إلا التحرك فقط (ابن رشد، 1958، 127).

فالنفس غير مادية ولا متحركة حركة ذاتية على الرغم من أنها علة الحركة، لكنها هي نفسها لا تتحرك، وهذا يدل على أن النفس ليست مادية ولا من طبيعة الجسد، ولا مركبة من العناصر، وهي علة المعرفة (طاليس، 1949، 37) أما دورها فهو الحفاظ على وحدة الجسد، لأنها إذا فارقت الجسد فسدّ وتبدّد، وهذا يعني أنها مبدأ يحفظ وحدة الجسد، وأما ما يحقق ويحفظ وحدتها هي النفس ذاتها، وهي علة المعرفة (طاليس، 1949، 37).
ومما تقدّم يتبين أنه لو كانت النفس هي التي تحرك الجسد لكانت مادية من طبيعة ذلك الجسد، ولو كانت النفس غير متحركة لكانت جزءاً من مادة الطبيعة ولها حيز تشغله، ولكن النفس هي اللامادة بل هي الصورة لجسم به حياة بالقوة، وإنّ ما يصدق على النفس هو أنها علة الحركة بمعنى أنّ النفس هي سبب حركة الجسد وبدون النفس تنتفي حركة الجسد بالفعل، ولكن النفس هي ذاتها غير متحركة فهي جوهرٌ خالص أي هي المحرك الذي لا يتحرك.. بمعنى أنّ النفس علة الحركة في الجسد، ولذلك عندما يعرف أرسطو النفس يقول بأنها (كمال أول) أي بدائي بسبب أنّ الجسد بالأساس فيه حياة وحركة بالقوة، والنفس هي من تجعل تلك الحياة والحركة تتبعث وتتحقق بالفعل، بالتالي النفس ليست هي التي تتحرك، بل إنّ الجسد ذو حياة وحركة بالقوة ودور النفس نقلها إلى الفعل، أي أنّ النفس هي من تخرج وظائف الحياة في الكائن الحي كالنمو والتغذية والإحساس وغيرها إلى الفعل وذلك من خلال قوى النفس التي تقوم بوظائفها في الجسد، فالحركة هي فعل النفس دون أن تتحرك هي بذاتها.

2- النفس وعلاقتها بالجسد عند أرسطو:

يتساءل أرسطو: ما مهمة الفلسفة؟ ويبدأ في الإجابة على هذا التساؤل بالحديث عن العلاقة بين الجسد والنفس، ففي داخل النفس يكون الأعلى هو الجزء الحائز على العقل وملكة التفكير، هذا الجزء الصغير هو العقل، وهو يعبر وحده عن ذاتنا الحقيقية (مكاوي، 1987، 20).

هذه العلاقة يمكن أن نفهمها حسب أرسطو انطلاقاً من ثنائياته "المادة والصورة" باعتبار أن الأولى تكون قابلة للتشكل والتحول، ويتحقق وجودها الفعلي من خلال الصورة، وهذه الأخيرة هي التي تمنح للمادة كياناً متميزاً وتعطيه معنى ما، وينطبق الأمر نفسه بالنسبة للجسم الحي و "النفس" إذ تُعتبر هذه الأخيرة صورة للجسم، وإذا كانت كذلك لا يمكن أن تتفصل عنه، فهي جوهرية فيه وهي تمامه وكماله، تنقل وجوده من وجود بالقوة - مجرد مادة - إلى وجود بالفعل (مادة الحياة).

كما أن هذا الجسم الذي به حياة لا يمكن أن يكون له وجود دون النفس أي دون صورته، وحتى وإن كان وجوده وجود بالقوة فهو لا يبد أن يكون ذا نفس، إذ الأجسام التي تكون بها نفس هي الأجسام الحية وهي في حالة اتصال بالنفس، وأن أحدهما لا يكون في غياب الآخر، واجتماعهما معاً هو الذي يسمح لنا بأن نقول أن: "الإنسان هو النفس والجسم معاً" (أرسطو، 1949، 44).

يقول أرسطو: "فإذا كانت العين حيواناً كان البصر نفسه، لأن البصر صورة العين، ولكن العين هيولي البصر، فإذا أصيب البصر، فلا عين إلاً باشتراك الاسم كما لو قلت: عين من حجر، أو عين مرسومة، فيجب إذاً أن نطلق ما صح قوله عن الأجزاء على الجسم الحي بأكمله، ذلك أنّ نسبة جزء النفس إلى جزء الجسم هي كنسبة الإحساس بأكمله إلى الجسم الحاسّ بأكمله، من حيث هو كذلك" (أرسطو، 1949، 43-44).

فأهمية العين بالنسبة للبصر كأداة له وجزء منه تقابل أهمية البصر بالنسبة للعين الذي يعد كوسيلة تفعل به أو تُبصر به، وبالقياس على ذلك تكون النفس غاية لذلك الجسم الذي هو بمثابة وسيلة تعتمد عليه لتحقيق تمامها، على أنه لا تتحقق الغاية في غياب أحدهما، وإنما يكون التحقق في اتصالهما، ويتأكد هذا الأمر أكثر من خلال ما يقوله

أرسطو: "إن النفس هي ضرب من الكمال، وصورة لما هو بالقوة، مستعد لقبول طبيعة معينة" (أرسطو، 1949، 49).

ولمّا كان الإنسان يتألف بحسب طبيعته من نفس وجسد، وكانت النفس أعلى قيمة من الجسد، كما كان الأقل شأنًا يندرج دائماً تحت الأفضل في سبيل تحقيق هدف معين، فإن وجود الجسد إنما يكون من أجل وجود النفس (مكاوي، 1987، 34).

ومن خلال نقده للسابقين عليه فالنفس في تصوره تكون مبدأ غير مادي مصدر المعرفة والحركة ومبدأ غير متحرك، وهذا المبدأ قادر على أن يحفظ نفسه وأي جسد يتحد به، لأن بانفصاله عن الجسد يتبدد ذلك الجسد ويفنى، فتكون النفس جوهر بمعنى إنها صورة جسم طبيعي ذي حياة بالقوة، ولكن هذا الجوهر كمال أول، النفس إذن كمال لجسم له هذه الطبيعة (طاليس، 1949، 42).

واستناداً لما سبق يمكننا القول أن النفس والجسد تعملان كوحدة واحدة متصلة ببعضها وعمل كل منهما لا يحصل بغياب الآخر، والنفس هي الغاية للجسد لتحقيق الوجود الحقيقي لفعله، والجسد هو الأداة والوسيلة للنفس لتحقيق تمامها، ورغم وحدة النفس والجسد إلا أنّ للنفس الأفضلية على الجسد باعتبارها الجوهر من حيث هو اللامادة أو الصورة والحامل لضده أي للجسم من حيث هو مادة، والجوهر يستطيع أن يحفظ نفسه ومن يحمله ويحرك غيره دون أن يتحرك، وبذلك تكون النفس صورة وكمال أول للجسم الذي به حياة بالقوة، فالنفس بجوهرها وخاصيتها هي كمال للجسم تميزه وتجعله موجوداً قادراً على الحياة والحركة بالفعل.

3- قوى النفس ووظائفها:

يتحدث أرسطو عن وجود ثلاثة قوى للنفس ووفقاً لذلك يصنف النفس إلى: النفس النباتية أو الغذائية، والنفس الحاسة، والنفس الناطقة أو العاقلة كما يلي:

1- النفس الغذائية تنتمي إلى جميع الكائنات الحية لأن لديها كلها تمثيلاً غذائياً ومن وظائفها التغذية والنمو والتوالد (رسل، 1983، 140). وهي قد توجد منفردة مفارقة لغيرها من القوى كما هو الحال في النبات لذلك سميت بالنفس النباتية (وليس في النبات إلا القوة الغذائية فقط)، وقد تكون مشتركة مع القوى الأخرى (الحاسة والعاقلة) كما هو الحال عند

الإنسان والحيوان، فهي أول قوى النفس، وأعمقها وبها توجد الحياة لجميع الكائنات لذلك اعتبرها "أرسطو" مبدأ أول للحياة (أرسطو، 1949، 53). فصفة الامتصاص في النبات هي صفة تلقائية فيه وتمثل قوة التغذي بالنسبة له، و منه يحدث النمو أو الزيادة، و العكس إذا انعدم الامتصاص يحدث النقصان، والأمر سيان بالنسبة للكائنات الحية الأخرى، فانعدام التغذي هو انعدام الحياة، والغذاء يشمل ثلاثة عوامل هي الكائن المتغذي وما يتغذى به، وما يغذيه، وبذلك تقوم القوة المنمية في زيادة حجم الجسم الذي يتقبل الغذاء في جميع جهاته فالنمو ينشأ من النفس لا من تركيب الجسد، وللقوة المولدة دورها في الجسم الذي هي فيه تأخذ جزءاً شبيهاً به بالقوة تجعله شبيهاً به بالفعل (صليبا، 1973، 80) والنفس الغذائية قادرة على أن تحقق للنباتات الحياة، وتحفز النفس الحاسة على عملها إذ بدون النفس الغذائية، لا توجد نفس حاسة، على حين أنه في النباتات توجد النفس الغذائية مفارقة للحاسة وبهذا تكون النفس الغذائية ممهدة لعمل النفس الحاسة، وذلك يعود إلى أن النبات يتلقى غذاءه بصورة تلقائية طبيعية على عكس الحيوان الذي يحتاج إلى وظائف أخرى تساعده للتعرف على الغذاء ويكون ذلك بداية من خلال ملكة الإحساس أو القوة الحاسة (أرسطو، 1949، 51-52)..

بالتالي فالقوة الغذائية الموجودة في جميع الكائنات الحية (النبات والحيوان والإنسان) وهي مبدأ الحياة لجميع الكائنات الحية تضمن لها البقاء والاستمرارية في الحياة من خلال ما تقوم به من وظائف تتمثل في التغذية والنمو والتوالد المستمر .

2- النفس الحاسة تنتمي إلى البشر والحيوانات لا إلى النباتات، ويرى أرسطو أن الإحساس موجود فينا بالقوة، أي أنه استعداد داخلي يظهر بفعل فاعل هو الموضوع المحسوس، ويؤكد أرسطو على دور الحواس الخمسة في بلوغ المعرفة، وارتباطها بالقوة الحاسة، هذه القوة الحاسة تنتمي إلى النفس كقوة متميزة تعلو القوة الغذائية وأدنى من القوة العاقلة، وهي الخاصية التي جعلتها في الحيوان العاقل وغير العاقل على حدّ السواء، لكن عملها وانفعالها سيتدرج في الحيوان الناطق نحو المعرفة العقلية، أما في الحيوان غير العاقل سيكون محدوداً بحدود الطبيعة الحيوانية التي لا تستطيع أن تتعقل المحسوسات بل تحس بها فقط (أرسطو، 1949، 49).

وينشأ الحس أو الإحساس الذي يرتبط في وجوده بالحركة التي تحصل من خلال اتصال الحيوان بمحسوس ما، ويخلص أرسطو إلى أنّ الحواس جميعها تحمل معاني المحسوسات دون مادتها، أي أنها تكون حاملة في انفعالها للمحسوس كموضوع جزئي، فالسمع لمعنى الصوت وليس للصوت في كليته، وكذلك الأمر بالنسبة للبصر واللمس وغيرها من الحواس (أرسطو، 1949، 87).

وفي مقابل ما تقوم به هذه الحواس الظاهرة يضيف أرسطو ما يسميه بالحواس الباطنة ومنها الحس المشترك ويكون من خلال اشتراك حواس مختلفة في إدراك محسوس ما، كالحال عندما ندرك أن المرار مرٌّ وأصفر، لأنه ليس من شأن أي حاسة أخرى أن تقول عن هاتين الصفتين أنهما شيء واحد (طاليس، 1949، 95) وعلى هذا الأساس ينفي "أرسطو" تماماً أن توجد حاسة سادسة وإنما يوجد حس مشترك إضافة إلى ما تقوم به الحواس الخمسة الخاصة في عملها، ووظيفته هي التنسيق بين مجموعة من الإحساسات المشتركة التي تكون ممتزجة مع غيرها وتظهر على شكل محسوس واحد، وهذا ما تعجز عنه كل حاسة لوحدها، أما من ناحية ثانية فإن الحس المشترك الذي تشترك فيه أكثر من حاسة في التعرف على المحسوس يقوم بوظيفة مهمة وأساسية وهي أنه يجعل الإنسان يدرك بأنه يدرك، يقول أرسطو: "تبصر ونسمع، فالضرورة أن الحاس يدرك بأنه يبصر وهذا يعني أن الإنسان المدرك يكون على وعي بأنه يقوم بفعل الإدراك ومن ثمة يستطيع أن يميز بين أنواع مختلفة من الإدراكات الحسية" (طاليس، 1949، 96).

مما سبق يتضح أنّ الحواس الخمس والحس المشترك يؤديان دوراً هاماً في إدراك معاني المحسوسات، وأنّ قوة الإحساس استعداد موجود داخلنا بالقوة وعن طريق الموضوع المحسوس يتحقق بالفعل بواسطة الحواس الخمسة والحس المشترك، مضافاً إلى ذلك فإنّ عمل القوة الحاسة في النفس يتوقف على وجود الحواس مصحوبةً بوجود الموضوع المحسوس، وبذلك يشير أرسطو كأفلاطون إلى وجود علاقة بين الحواس ذات الطبيعة المادية في الجسد وبين النفس بما فيها من القوة الحاسة.

من جهة أخرى يشير أرسطو إلى نقطة هامة جداً وهي أنّ الحس المشترك يؤدي وظيفة هامة في تحقيق الوعي لدى الإنسان ناحية ما يقوم بالتعرّف عليه من خلاله مجموعة من

الحواس، وبذلك نستنتج أنّ النفس تعمل متفاعلة مع بعضها البعض فالإنسان عند اتصاله بالمحسوسات عن طريق اشتراك حاستين وأكثر وعن طريق القوة الحاسة بما فيها من الشعور والإحساس بالشيء المحسوس فإنه يدرك معاني المحسوسات ويعيها حيث تتفاعل قوة الوعي في النفس، وهذا ما يدل على التفاعل بين العقل بما فيه من (الوعي) والشعور والحواس في فهم المحسوسات، وهذا ما يدل أيضاً أنّ الشيء ليتم إدراكه وفهمه يحتاج إلى الإحساس والشعور به، والوعي يتفق مع مصطلح العقل الواعي لدى علماء النفس والذي يُعتبر أساس إدراك الشيء وأصل إدراكه وبدون الوعي بالشيء لا يحدث التفكير بهذا الشيء ووضعه في منطقة الشعور، ومن ذلك نستنتج أنّ الحواس والقوة الحاسة لهما دور في إدراك معاني المحسوسات فهما أولى درجات المعرفة تكملها القوة العاقلة بفهمها وتعقلها عبر ملكاتها الخاصة بالتذكر والتخيل والتفكير كما سيتبين فيما يلي.

3- النفس العاقلة أو النفس الناطقة وهي وقفت على الجنس البشري، ولا تظهر الأخلاق إلا على المستوى العاقل" (رسل، 1983، 140).

وهذه النفس العاقلة تجمع بين كل الوظائف السابقة (الغاذية والحاسة والعاقلة) وأهمها العاقلة التي تمثل الخاصية الجوهرية للإنسان، من خلالها يدرك الموجودات عبر مجموعة من الملكات، تتدرج من الإدراك الحسي إلى الحس المشترك ثم التخيل والذاكرة وصولاً إلى أعلى ملكة هي التفكير،

وفيما يلي توضيح لأهم ملكات القوة العاقلة:

• ملكة التخيل: التي تحتل مكاناً وسطاً بين الإحساس والعقل، وتقوم بوظيفة نقل

الإحساسات إلى

العقل ليس كأنفعال، بل من خلال عملية التخيل، فهي تساعده على تعقل الموضوعات، وهي ملكة لا تتفاعل لوحدها إذا لم يكن هناك إحساس يسبقها، كما أن الفهم أو الاعتقاد - كما يسميه أرسطو - لا يمكن أن يحصل من دونها (طاليس، 1949، 102).

إن التخيل يحدث باختيارنا وحسب قدراتنا على استرجاع الصور السابقة، أو بناء تصورات جديدة، هذا إضافة إلى أنه ليس إحساس لأنه خارج عن حدود الزمان الحاضر وحتى عن المكان، وإذا كان الإحساس يلزم الإنسان دائماً، فإنّ التخيل قد يكون غائباً أحياناً، ويمكن

أن يحدث التخيل في غياب الحواس أو بالأحرى من دون انفعالها يقول أرسطو "فالإحساس إما قوة وإما فعل، مثال ذلك البصر والإبصار، على العكس قد توجد الصورة في غيبتها" (طاليس، 1949، 102).

نخلص إلى أن التخيل هو: "الحركة المتولدة عن الإحساس بالفعل" (طاليس، 1949، 107).

وفي ضوء ما سبق يمكننا القول بأنّ التخيل وسيط يعمل على نقل موضوعات الإحساس إلى العقل ويتوقف في ذلك على مدى القدرة على التذكر، وليس للحواس دور مباشر في حدوث التخيل فالتخيل يحدث في حال غياب الإحساس بالقوة والإحساس بالفعل، فالصور المتخيلة هي التي تجعل لموضوعات الإحساس وجوداً فعلياً في ملكة العقل، إذاً موضوعات العقل إنما تنشأ عن صور متخيلة تشكلت بادئ الأمر بفعل القوة الحاسة التي جعلت للمحسوسات معاني وآثار كانت بمثابة المحرك الذي جعل لها وجوداً فعلياً في المخيلة، وفي حالة وجود ما يثير تلك الصور الذهنية المحفوظة في المخيلة تقوم الذاكرة باسترجاعها ونقلها إلى العقل ليقوم بتحليلها والتفكير فيها مرة أخرى، ومن هذا نستنتج أنّ ملكة التخيل أعلى من الإحساس ولكنها غير قادرة على تعقل موضوعاتها المتخيلة فهذه مهمة تنفرد بها ملكة العقل.

• **ملكة العقل:** يتكلم أرسطو عن هذه الملكة في سياق كلامه عن النفس العاقلة التي هي أرقى

قوى النفس أو كما يعبر عنها "جزء النفس الذي به تعرف وتفهم" وهو "ما به تفكر النفس وتتصور المعاني" وهذا العقل يكون موجوداً بالقوة كاستعداد في الكائن الحي العاقل ويكون موجوداً بالفعل عندما يتعقل الأشياء ويتصور المعاني وهو ما يجعله مختلفاً عن الإحساس الذي لا يحدث إلا في حالة وجود حاسة ما تثيره فينقلها، لذلك كان الإحساس دائماً مرتبطاً بالجسم، أما العقل فلا يمكن حسب "أرسطو" أن نحدد له مكان ما في الجسم فهو ليس مرتبطاً بأي عضو" (طاليس، 1949، 108 - 109).

فلا يعتقد أرسطو أن استخدام القدرة على التفكير تنطوي على استعمال جزء من الجسم، ومع ذلك، يبدو أنه يتبنى وجهة النظر القائلة بأن نشاط العقل البشري يتطلب وجود أجزاء

وأعضاء مناسبة من الجسم، في ترتيب صحيح؛ لأنه يعتقد أن الانطباعات الحسية مشاركة، بطريقة ما، في كل فعل حادث للفكر (Nussbaum & Rorty, 1992).
 مما سبق يمكن القول بأنّ العقل يعقل بالقوة وليس بالفعل، ولا يصبح عقلاً بالفعل قبل أن يفكر، فالعقل شيء يحدث عن النفس بالتفكير وتصور المعاني، وعندما تنتج بواسطة التفكير أفكاراً حول الموضوع المعقول يصبح عقلاً بالفعل بسبب وجود فكرة صادقة حول ما هو صواب وما هو خطأ، ولأنّ العقل موجود بالقوة لذلك ينفي أرسطو أنّ يكون العقل ممتزجاً بأحد أعضاء الجسم لأنه موجود بالقوة يُعقل بذاته فالعقل نفسه معقول، لذلك لا يوجد شيء يمتزج في هذا العقل ويجعلنا نعقل هذا العقل، لذلك كان العقل ضرورياً في تعقل الأشياء ومع ذلك فإنّ أرسطو يعترف بدور جزئي للانطباعات الحسية الناتجة عن عمل الحواس في قيام العقل بتعقل المحسوسات.

وفي تفصيل أكثر وضوحاً للعقل عند أرسطو نجده يقسم العقل إلى المنفعل والفعال فيقول أرسطو بوجود عقليين في النفس الإنسانية عقل منفعل أو هيولاني وعقل فعال، ولا يمكن للعقل المنفعل أن يعقل بالفعل إلا بفضل شيء آخر هو دائماً بالفعل (مطر، 1968، 325).

والعقل الفعال يجرد الصور المعقولة، ويتيح للعقل المنفعل أن يتحد بها، فالعقل الفعال هو الذي ينقل الصور إلي هذا العقل المنفعل (كرم، 2012، 126)، وفيما يلي توضيح لكلّ منهما:

- **العقل المنفعل:** هو الخاص بتلقي الانطباعات الحسية والذي يجب أن يكون الأمر فيه كالحال في اللوح الذي لم يكتب فيه شيء بالفعل (عبد المعطي، 1993، 19).
 كما يقصد به الاستعداد لانتزاع ماهية الموجودات كلها وصورها دون موادها، فتجعله كلها صورة لها (أرسطو، 1949، 112)
- **العقل الفعال:** وهو القادر على الحكم والتذكر والتخيل، إذ بدون العقل الفعال لا يمكن أن نعقل، فأما وظيفة العقل المنفعل تسمى الوظيفة الإنجابية فتبنيها للعقل الفعال عند أرسطو الذي هو سبب جميع العمليات العقلية" (عبد المعطي، 1993، 19).

والعقل الفعال هو المفارق اللامنفعلي غير الممتزج من حيث أنه بالجوهر فعل، لأن الفاعل دائماً أسمى من المُنْفَعِلِ والمبدأ أسمى من الهيولي، وهو في مرتبة أعلى من العقل المنفعلي، بل إنه العقل الذي يعطي العقل المنفعلي إمكانية قبول المعقولات، لأنه هو الفاعل فيها وليس المنفعلي كالضوء تماماً الذي يجعل الألوان تصير بالفعل بعدما كانت بالقوة، على أن العقل المنفعلي هو الذي يستحيل إلى معقولات (أرسطو، 1949، 112).

فهناك إذاً مرحلة وسطى تبدو عند تحول العقل المنفعلي عند إدراكه للأشياء من القوة إلى الفعل، يسمى فيها هذا العقل: العقل بالملكة؛ وهذه الحالة نفسها قال عنها أرسطو: "إن العقل بعد أن يعلم إذا علم أنه عالم في حد القوة ولا سواء قبل أن علم وقبل أن وجد العلم؛ وممكنه في ذلك أن يعقل نفسه" (طاليس، 1949، 73).

ونحن نعلم أن النفس تكون في جزء منها عاقلة، وفي جزء آخر غير عاقلة، وأن الجزء غير العاقل منها أقل قيمة (من العاقل) ونستنتج من هذا أن الجزء غير العاقل يوجد من أجل الجزء العاقل، والجزء العاقل يحتوي على العقل، وهكذا يسوقنا البرهان ضرورة إلى القول بأن كل شيء يوجد من أجل العقل، إن فاعلية العقل هي التفكير، والتفكير يقوم على النظر في موضوعات الفكر على نحو ما تكون فاعلية الإبصار هي رؤية المرئيات (مكاوي، 1987، 34).

واستناداً لما تقدّم يمكن أن نقول إن صح التعبير بأنّ العقل المنفعلي هو أداة ووسيلة العقل الفعال، فالعقل المنفعلي من حيث هو عقل بالقوة دون الفعل فهو أدنى من العقل الفعال الذي هو بالفعل وليس بالقوة، لأن العقل الفعال هو الذي يحيل الموضوعات المحسوسة والواردة من العقل المنفعلي إلى موضوعات معقولة ومدركة بالفعل حيث يدخل في عمل العقل الفعال الحكم والتقدير والربط بين الموضوعات الواردة والموجودة في الذاكرة من قبل لينتج أفكاراً معقولة، وبذلك يصبح عقلاً فعلاً بالفعل وبذلك يجعل معقولات العقل المنفعلي موجودة بالفعل بعد أن كانت بالقوة فقط، وعن الفرق بين العقل الفعال والمنفعلي يمكن تلخيصه بالآتي:

- يتلقى العقل المنفعل الموضوعات المحسوسة الواردة عن أعضاء الحس بشكل سلبي أي بدون حكم أو تحليل لتلك الموضوعات لذلك فالعقل المنفعل هو استعداد لتلقي الموضوعات الحسية بالقوة لذلك تشترك في عمله الحواس كوسيلة يتلقى العقل المنفعل من خلالها الموضوعات المحسوسة.
- بينما لا يحتاج العقل الفعال إلى وجود عضو لكي يكون موجوداً بالفعل، من حيث أنّ العقل الفعال هو الذي يتنبه للموضوعات المحسوسة الموجودة في العقل المنفعل ويحيلها إلى معقولات بالفعل من خلال فعله في تلك المعقولات من خلال الفهم والتفسير والتحليل والحكم والتقدير تصبح موضوعات العقل المنفعل معقولات بالفعل.
- ووفقاً لذلك يكون العقل الفعال هو الجوهر من حيث أنه يوجد من تلقاء ذاته ولا يحتاج في وجوده إلى من يوجده، وهو الغاية بالنسبة للعقل المنفعل لأنه يحيل موضوعاتها إلى معقولات، ويكون العقل المنفعل هو الأداة والوسيلة للعقل الفعال لأنه ينقل ما يرد إليها من موضوعات حسية إلى العقل الفعال لتصبح معقولات بالفعل أي بفعل ما يطرأ عليها من قبل العقل الفعال.

وهنا تجدر الإشارة ربما إلى أنّ مصطلحا العقل الفعال والعقل المنفعل يتشابهان مع ما يسمى بالعقل الواعي والعقل الباطن، من حيث أنّ العقل الواعي كالعقل الفعال يعمل على استحضار جميع الأفكار والخبرات التي تم الوعي بها بسهولة وتحليلها نظراً لأنها أصبحت مخزنة في ذاكرة العقل، في حين يكتب العقل الباطن جميع الرغبات والمشاعر والأفكار غير المرغوبة ويخزنها في العقل ولكن بعيداً عن متناول الوعي لدرجة أنّ الفرد نفسه لا يعيها بوضوح، وهو في ذلك يتشابه مع العقل المنفعل من ناحية أنه لا يعمل على تعقل موضوعاته وإنما توجد فيه فقط.

4- العقل والحس عند أرسطو:

يرى أرسطو أن العقل هو الذي يدرك الحقيقة دوناً عن الاستعدادات الأخرى فيقول "في النفس يوجد العقل وهو الذي يسيطر ويحكم ويسود بحكم طبيعته ويقرر شؤوننا" (مكاوي، 1987، 52).

فالعقل هو الذي يدرك المبادئ الأولية الفطرية عند أرسطو، لأنّ هذه المبادئ لا يمكن أن تستخلص من المحسوسات، فلا بد من وجود ملكة خاصة في النفس بها تدرك الأشياء، وطريقة الإدراك ناشئة في الأصل عن أنّ العقل والمعقول شيء واحد (بدوي، 1980، 63).

فالمعرفة العقلية عند أرسطو هي الأسمى والغاية الأشرف لوجود الإنسان في الحياة، وهنا يظهر الفرق بين المعرفة العقلية والمعرفة الحسية عند أرسطو، فالعقل عند أرسطو لا يستخدم أي عضو من أعضاء الجسم، وهذا هو وجه الخلاف بين القوة العقلية والقوة الحسية" (قاسم، 1962، 195). وقد أشار أرسطو إلى ذلك بقوله "الحس لا يكون بغير جسم، فأما العقل فيفارق الجسم" (طاليس، 1949، 73).

ومن هنا فرق أرسطو بين الإدراك العقلي والإدراك الحسي، مؤكداً على أن الإدراك الحسي عام ومشروع في جميع أجناس الحيوان، في حين أنّ الإدراك العقلي لا يكون إلا لذوي العقول منها (طاليس، 1949، 68 - 69).

وذلك يرجع في أحد أسبابه إلى اختلاف طبيعة المعرفة العقلية عن المعرفة الحسية عند أرسطو، من حيث أنّ إدراك العقل هو إدراك كلي، بينما إدراك الحس هو جزئي؛ "فالعقل يدرك الصور الكلية أي الماهية، بينما الحس يدرك الصور الجزئية، أي العوارض المتشخصة فيها المادة" (كرم، 2012، 194).

وإنّ إشارة أرسطو إلى إدراك العقل للمعاني الكلية تدعو إلى استدعاء تصور أفلاطون لإدراك النفس للمثل الكلية، حيث اعتبر أفلاطون أن المثل أو المعاني الكلية هي المعرفة الصحيحة" (الأهواني، 1947، 91).

كما أن المعرفة العقلية عند أرسطو يدرك العقل فيها الماهيات الكلية أي الصور العقلية، أي أن العقل ينتزع الصور الكلية الكامنة في الموجودات المادية (فخري، 1999، 69).

ورغم الاختلاف في طبيعة كلّ من المعرفة الحسية والعقلية إلا أنّ أرسطو جعل أول بدايات اكتساب المعرفة تكون عن طريق حواسنا، إلا أن عمل الحواس والإحساس عند أرسطو يختلف تماماً عما جاء به أفلاطون، لأن أرسطو يرى أن الإحساس لا يعتبر عملية جسمية فقط أي تتم عن طريق الحواس بل ذهب إلى أنّ الإدراك الحسي "عملية

تستدعي عمل النفس بالإضافة إلى الجسم واستخلاص الصورة من مادتها، بمعنى أنه قدم النفس في تشكيل عملية الإحساس عن طريق عمل العقل. بقيت الإشارة إلى مسألة مهمة تحدث عنها أرسطو في غضون تفريقه بين الحس والعقل، هذه النقطة تتعلق بطبيعة إدراك العقل للأشياء والتي ميز فيها أرسطو بين العقل النظري، والعقل العملي، مدلاً على أن الفرق بين العقل النظري والعقل العملي يظهر في إدراك العقل للأشياء؛ فعند أرسطو " فالعقل يدرك الكليات والجزئيات جميعاً، ولكن باختلاف: فباختلاف العقل مدركاً للماهيات في أنفسها يسمى عقلاً نظرياً، فإذا حكم علي الجزئيات بأنها خير أو شر، فحرك النزوع إليها أو النفور منها سمي عقلاً عملياً" (كرم، 2012، 195).

مما سبق يتضح وفقاً لأرسطو وجود علاقة بين العقل والحس فالمحسوسات تحتاج إلى تعقلها وفهمها وإدراكها وهذا أمر يتحقق بفعل العقل، وبالتالي فإنَّ الفرق بين المعرفة العقلية والمعرفة الحسية هي كالفرق بين الهولي والصورة؛ فالمعرفة العقلية هي صورة للمعرفة الحسية تصنع لها ماهية ووجوداً يمكن إدراكه وتمييزه عما سواه، ومن ذلك يكون العقل هو مصدر المعرفة الحقيقية أما الحواس فهي تقدم لنا أنصافاً من الحقائق فهي ناقصة وغير مكتملة، فالإدراك العقلي هو إدراك للماهيات وللمعاني الكلية المجردة دون ارتباطه بجسم، والتي لا يمكن فهمها عن طريق الحس الذي يعتمد في إدراكه على أعضاء الجسم الحاسة، وبذلك يتشابه كل من أفلاطون وأرسطو في اعتبار أنَّ العقل هو المصدر الحقيقي للمعرفة الكلية.

من جهة أخرى فالعقل عندما يرتبط بالأشياء المجردة ويدركها في ذاتها يسمى بالعقل النظري وبالتالي هو عقل بالقوة، وعندما يبدأ بالحكم على شيء من ناحية هو خير أو شر، حسن أو قبيح يسمى بالعقل العملي وهو عقل بالفعل من حيث أنه عند تحليل الشيء يعمل كقوة محرّكة نحو الشيء المدرك إما النفور منه أو الاقتراب.

ثالثاً: مفهوم النفس الإنسانية في فكر أفلوطين (203 - 270 م):

شغلت مسألة كون الأشياء عن علة أولى فلاسفة اليونان مثل غيرها من المسائل التي خاضوا غمارها، ومن هؤلاء الفلاسفة: الفيلسوف السكندري أفلوطين الذي طرح نظرية

توضح هذه المسألة تسمى نظرية الفيض أو الصدور، ومنها نتبين كيفية فيض الموجودات عن المبدأ الأول، وبعبارة أخرى كيفية صدور الأشياء (الكثرة) عن الواحد (البسيط) (طاليس، 1964، 5).

وهذه النظرية تشير إلى تصور مزدوج للحقيقة، أحدهما متعلق بالنفس، والآخر متعلق بالكون، فقد كان للنفس حيز كبير في نظرية الفيض عند أفلوطين، فهي تحاول أن تجيب عن كيفية صدور الكثرة عن الواحد، بمعنى كيف فاضت الموجودات عن المبدأ الأول الذي هو علتها ومبدؤها، حيث يقول أفلوطين مبيناً هذا التدرج من أعلى إلى أسفل: "إن الله علة الكون، والعقل علة للنفس، والنفس علة الطبيعة، والطبيعة علة للأكوان كلها الجزئية، غير أنه وإن كانت الأشياء بعضها علة بعض، فإن الله تعالى علة لجميعها كلها، غير أنه علة لبعضها بغير توسط" (بدوي، 1955، 44).

وانطلاقاً من النظرة الأفلوطينية لتصور الوجود من حيث أنه صادرٌ عن علة هو الواحد الأول علة كل معلول، فما كان وجود للعقل ولا النفس ولا الكون بأسره دون تلك العلة الأولى، فالمعلولات كثيرة مقابل الواحد البسيط، وليس يقصد من البسيط سوى أن الواحد الحق ليس مركب وليس له أجزاء فهو سرمدى خالد يفيض منه دون أن يكون فائضاً من أحد، فالمعلولات تفيض بتوسط ما قبلها إلا الله فهو العلة الذي يفيض على معلولاته، وبالتالي لا بد أن نتوسع في توضيح هذه النظرية حتى يتسنى لنا ما يمكن فهمه حول النفس من حيث طبيعتها وماهيتها بالقدر الذي يمكن التوصل إليه في ضوء هذه النظرية. يتساءل أفلوطين كيف يمدُّنا الواحد الأحد بها؟ (يقصد العقل والنفس والطبيعة) أبعنى أنها كانت فيه أم بمعنى أنها لم تكن فيه؟ ولكن كيف يمدُّ بما ليس لديه؟ وإن كانت فيه، فلا يكون هو بسيطاً، وإن تكن فيه، فكيف تتبعث الكثرة منه؟ فإننا ربّما نُسلم للواحد بأنّه ينساب فينبعث منه شيء، مع أننا ما نبرح نتساءل كيف يتم ذلك؟ وإن الأصل لواحدٍ من الوجوه جميعاً... ولكن كيف تتبعث منه أشياء كثيرة؟ (أفلوطين، 1997، 452).

ولأن الموجودات لا توجد نفسها بنفسها، في رأيه، لكنّها تحتاج إلى علة أولى توجدّها، وهي علة أزليّة-أبدية؛ فقد جرّم أفلوطين بأنّ الموجودات كلّها صدرت عن الواحد، هو الله سبحانه، لكنّ مسألة أخرى واجهته وهي: كيف تصدر الكثرة عن الواحد، مع أنه (أي:

الواحد) باقٍ في ذاته، لا يظهر فيه تعدُّد أو اختلاف؟ ثم ما حاجة الواحد الفائق الكمال، الذي لا يحتاج إلى أحد، إلى إيجاد شيء آخر غير ذاته؟ لم يجد أفلوطين إجابة عن أسئلته في النظرية الفائلة إنَّ الخلق وُجد من اللاشيء، فقد كان مُدرِكًا أنَّ الخلق يفترض سابق إرادة وسابق تفكير، وخلق العالم عن تفكير وإرادة يعني بالضرورة أنَّ الواحد متغيّر، وهذا مُحال، لذلك رفض أفلوطين نظرية خروج العالم عن الله بطريقة الخلق؛ إذ إنَّ الخلق يعني أنَّ العالم لم يكن من قبل، لكنّه وُجد بعد عمليّة الخلق فقط، فكانت له بداية في الزمان، حيث يقول أفلوطين: "هذا وإتانا إذا قلنا إنَّ العالم حدَث في لحظة من الزمان، وهو لم يكن موجودًا قبل ذلك، وضعنا بقولنا هذا عناية من نوع تلك التي وصفناها بأنّها عناية بالجزئيات، أعني علمًا سابقًا عند الله وحُسابًا منه كيف يكون هذا العالم الكلّي، وعلى خير ما يمكن أن يكون" (أفلوطين، 1997، 119).

وفي ذلك يبدو أن فعل الفيض ليس فعلًا حرًا، فإنه "لا مجال لوصف هذا الصدور كما لو كان فعلًا حرًا كما تختار الإرادة أحد الطرفين، الصدور هنا هو تحقق المعلول عن علة بالضرورة، فالإمكان هنا ليس كإمكان العقل الحر ولكنه إمكان واجب التحقق على نحو معين، ولا يجب أن نفهم من هذا أن الإمكان يسمح لنا بأن نتحدث عن إيجاد في الزمان، أي: حدوث للأقانيم أو الموجودات، الواقع أن فعل الصدور خارج الزمان فالعالم قديم أزلي" (أبو ريان، 1986، 329-330).

وفي غمرة النور الوجدانيّ، كانت نظريته حول الفيض الإلهي ثمرة هذه الاكتشافات الوجدانية؛ الكون هو فيض عن الواحد المطلق، مع نزعة إلى الرجوع إليه، إنَّ الله سبحانه، البارئ، هو خير محض، وعنه تعالى فاض العقل الفعّال، ويتوسّط العقل فاضت عن البارئ النفس الكلّية، ويتوسّط النفس فاضت الطّبيعة وما فيها من أشياء. (أفلوطين، 1997، 462).

ويشبهه أفلوطين هذا الفيض بإشعاع النور الذي يتدرج في الظلمة كلما ابتعد يتلاشى تمامًا في المادة التي تمثل الظلام، فكلما اتجهنا إلى أعلى فنحن نتطلع إلى النور وكلما اتجهنا

إلى أسفل فنحن نغمس في عالم الحس والمادة والظلمات، كما أنّ هذا الفيض لا يُنقص، ولا يُغير من طبيعة الواحد "كالشمس التي يشع نورها دون أن ينقص منها هي نفسها شيئاً" (كوبلسون، 2002، 621).

مما سبق نجد أن هذه النظرية تقول بفيض المعلول من العلة الأولى التي هي أصل المعلومات، فأول ما فاض عن الواحد الأحد هو الروح (العقل) ومن العقل فاضت النفس الكلية ومن النفس الكلية فاضت الطبيعة المادية أو ما يسمى بالعالم المحسوس، أما عن كيفية صدور المعلومات فهي ليست عن طريق الخلق، بل هي موجودات صدرت عن الأحد بفعل الضرورة والواجب، فلا ينبغي إلا اعتقادنا بأنها فاضت عن المركز أو عن النور الأصل الذي فاض بنوره على ما حوله وهو الواحد سبحانه وتعالى ليس فيه شيء مما يفيض به فهو بسيط أزلي خالد، وما فاض عنه هو بالضرورة دون تخطيط مسبق، فما فاض عنه هو كشعاع النور الذي يشع عن النور ذاته بالضرورة، دون اعتبار للزمان في ذاته فالعالم أزليّ بوجود أصل المعلومات جميعها الواحد الأزلي السرمدي، وفيما يلي توضيح لكل من المعلومات (العقل الكلي والنفس).

1- العقل أو الروح:

كان العقل أول ما فاض عن الأول، الواحد، الكامل، الذي لا يسعى وراء شيء ولا يحتاج إلى شيء، إلا أنه يفيض لكماله، وفيضانه هو الذي يبدع شيئاً يختلف عنه (أفلوطين، 1997، 430).

وهذا الروح أو العقل هو عطايا الله جميعاً، بمعنى أنه مشتمل على أصول جميع الأشياء التي يسميها بالمثل وبالأرباب الروحانية (أفلوطين، 1997، 432).

ويترجم هذا العقل إلى أكثر من معنى: الفكر أو المبدأ العقلي، أو الروح، وهو واسطة بيننا وبين الواحد الذي معرفته فوق قدرتنا على المعرفة، وهو عقل كلي يتضمن جميع العقول الجزئية، والوحدة الكاملة للعقول الإلهية المعرفة في لغة أفلاطون بأنها المثل، والمثل هي الصور العقلية لكل ما هو محسوس (أفلوطين، 1997).

وكأن هذا ضرب من الوجود الذي لم يتعين بعد بالهولي ولنا أن نتصور كيفية اشتغال (الروح أو العقل) على أصول الأشياء كلها وفقاً لما يقوله أفلوطين: "فليكن الروح هو

الأشياء كلها، على أن الأشياء تكون فيه، لا بمعنى أنه مشتمل عليها اشتمالاً مكانياً، بل بمعنى أنه هو مشتمل على ما يكون عليه في ذاته وهو معها شيء واحد؛ فإن الأشياء كلها فيه جميعاً، فيشتمل الروح الكلي على الأمور كلها اشتمال الجنس على الأنواع، والكل على الأجزاء، وإن القوى البذرية تؤدي صورةً عما نعينه؛ يشتمل الكل فيها على الخواص كلها غير متباينة (أفلوطين، 1997، 499).

فإننا إذا قلنا مثلاً "معدن" فإن هذا اللفظ مفرد لفظاً كليّ معنى؛ من حيث اشتماله على أنواع متعددة كالذهب والفضة والنحاس.. وغيرها، فاشتمال الجنس على الأصول التي تسمى البنى المعنوية لأفراد أنواعه اشتمال معنوي كلي لا يشذ عنه فرد من أفرادها، ولنا أن نتصور مثل ذلك في الروح فالروح كلاً هو الممثل كلها، وكل مثال هو الروح مفرداً، مثل ذلك مثل ما أن العلم كلاً هو النظريات كلها، على أن النظرية الواحدة هي جزء من أجزاء الكل، لا بمعنى أنه منفصل عن هذه الأجزاء انفصلاً مكانياً بل بمعنى أن لكل نظرية طاقتها في الكل (أفلوطين، 1997، 500).

ولذلك فإن حقائق أو أصول الأشياء التي يشتمل عليها الروح والتي يسميها بالممثل إنما هي كليات، ولا مجال هناك للفروق الفردية التي تسمى في المنطق بالفصول أو الخواص لذلك يقول أفلوطين: إنه ينبغي أن يقال في المثل إن منها في المثل الأعلى الكليات، لا سقراط بل الإنسان (أفلوطين، 1997، 502).

وإن تلك الفروق التي تميز الجزء عن الجزء الآخر هي من فعل الهيولى، وكل ذلك سابق في علم الله الأزلي، ثم ينبغي أن يبحث عن الإنسان أيضاً، إن كان مثال الإنسان هناك بأوصافه الفردية، أي أن يكون الوصف ذاته على حال في شيء وعلى حال آخر في شيء آخر، كأن يكون أحدهم أفتس وغيره أفنى، على أنه يجب في هذين الوصفين أن نتصورهما فعلين قائمين في مثال الإنسان مثلما أن في جنس الحيوان فروقاً، أما الكيف الذي يكون عليه الأنف عند الأول وعند الآخر فإنه يعود إلى الهيولى، وكذلك القول عن الفروق في الألوان فإن بعضها كامن في البنية المعنوية وبعضها الآخر وليد الهيولى واختلاف المناطق (أفلوطين، 1997، 502-503).

وفي ضوء ذلك نستنتج أنّ العقل أو الروح هو طاقة جميع الأشياء في الوجود، ولذلك يحتوي أصول جميع الأشياء احتواءً ليس مكانياً حسيّاً إنّما معنوياً فقط، وهذا الاشتمال هو كما يكون اشتمال الجنس على الأنواع جميعها، وكما يكون اشتمال الكل لجميع أجزائه، وهو اشتمال موجود بالقوة في العقل الكلي يتضمن الأشياء جميعاً وهو موجودٌ في ذاته، فهذا العقل هو الوحدة لكل الأشياء وهو كالمثل عند أفلاطون أو ما يسمى بالصور العقلية الحقيقية والتي تتحقق بفعل المادة في العالم المحسوس، فأصول الأشياء في العقل هي الكليات دون أوصافها كاشتمال العقل على صورة الإنسان كمثال للإنسان الكلي بمعناه، دون أن يكون هناك مثال لكل فرد من أفراد النوع الإنساني، وإنما تعود تلك الفروقات بين النوع الإنساني إلى ما ينتج عن فعل الهيولي في العالم المحسوس فيكون لكل فرد أوصافه التي يختلف بها عن فردٍ آخر، وربما يمكن القول بأنّ تلك الفروقات موجودة في العقل كأفعال للإنسان كمثال، كأن يتضمن العقل الكلي جميع أوصاف الإنسان كأفعال للإنسان بمعناه العام دون تحديد لكل فرد، إذاً هذا العقل أو الروح حقيقة كلية تنتم بالوحدة وتشتمل على كثرة من نوع ما، وهذه الكثرة هي كثرة معنوية فقط.

بقي أن نتساءل: لماذا تصور أفلوطين هذا الروح (العقل) مشتملاً على حقائق الأشياء كلها وقد سبق ذلك مرتبة الوجود الجمعي (الواحد الأول) التي وصفها بأنها قوة الأشياء جميعاً؟ والإجابة على ذلك باختصار هو أنه أراد أن يبين انفراد الأول سبحانه وتعالى بوصفين من أخص صفاته التي لا يشاركه فيها غيره وهما القدم والمخالفة للحوادث حيث يقول: " فإن ذلك الأصل الأول أي الله كان فوق الذات، وهو قوة الأشياء كلها، فيكون ما ينشأ عنه هو الأشياء كلها، فإن ذلك الأول فوق الأشياء كلها وفوق الذات إذاً، ثم إن كان هذا الثاني هو الأشياء كلها فإن الواحد إنما يكون قبل الأشياء كلها، وليس من الأشياء كلها سواء" (أفلوطين، 1997، 502-503).

وفي ذلك إشارة هامة لما ينبغي اعتقاده بشأن ما يفيض عن الله من حيث ليست هي أجزاء من الله فالعقل الذي يفيض عن الله ليس هو الله، فإله لا مادي ولا محسوس ولا متناهي فهو غير محدد بشيء، ومن هذا اللا محدد بشيء يفيض العقل الأول، وهذا العقل هو قوة الأشياء جميعاً، والله فوق العقل وفوق كل الأشياء.

2- النفس الكلية:

النفس هي الدائرة الثانية في دوائر الوجود التي ذكرها أفلوطين، والتي تستمد نورها من المركز (النور الحق) عن طريق الروح أو العقل وهي كما يقول أفلوطين: "النفس هي عقلٌ ما، وشيء قائمٌ في ذاته، وهي الملكة المفكرة، فإنها هي التي تتحرك حول الروح على أنها النور المنتشر من الروح، وأثره الذي لا يزال مرتبطاً به" (أفلوطين، 1997، 432).

فالنفس عقل لأنها تعقل أنها من الأول نشأت عن طريق الروح، وأن النور الذي انتشر عليها من هذا الروح أصله ومنشؤه من الواحد الحق فاعلمها الحقيقي، حيث أنّ الواحد الحق أبدع هوية العقل، وأبدع العقل صورة النفس من الهوية التي ابتدعت من الواحد الحق بتوسط هوية العقل (بدوي، 1955، 136)

إن ما يقصده أفلوطين من النفس هنا هو النفس الكلية، أما النفس جزئية فهي كثيرة منها (النفس الإنسانية، نفوس الكواكب والحيوانات) تشتمل عليها النفس الكلية، وبشبه وجود النفوس المختلفة في النفس الكلية بالعلوم المختلفة داخل العلم، أو بالأفكار المختلفة في داخل المذهب، أي أنها تكون كلها وحدة واحدة، وإن كان من الممكن أن يميز فيها بين أشياء متعددة (أفلوطين، 1997).

وتستمد النفس صفتها الغير قابلة للانقسام من العقل التي تصدره، لكن لا بد للنفس أن تتحد بالبدن فمن هنا تستمد حالة انقسامها وحلولها في عدة أبدان، بهذا تكون لها الصفتين المتعارضتين الانقسام والغير الانقسام، فيقول أفلوطين: "إن النفس منقسمة لأنها تحل في كل جزء من أجزاء البدن الذي توجد فيه، وغير منقسمة لأنها توجد بأكملها في جميع الأجزاء وفي كل جزء معين من ذلك البدن" ودليله على أنّ النفس غير تامة الانقسام هو الوحدة العضوية والنفسية التي تسود الكائن الحي بحيث يحس كله بأي مؤثر يقع على جزء معين من جسمه، مما يقطع بأنّ النفس ليست أجزاء منفصلة تمام الانفصال، وإنما وحدة واحدة لا امتداد فيها ولا أجزاء، كما أنّ النفس لا يمكن أن تكون تامة الوحدة لأنها لو كانت كذلك لما بعثت الحياة في كل أجزاء البدن الذي تشغله، فهي إذاً جامعة بين الانقسام وعدم الانقسام (أفلوطين، 1997، 301).

ومع اختلاف وظائف النفس الكلية، يرى أفلوطين بأنها وحدة ماثلة في كل مكان، فإذا كانت الأجزاء لها بمثابة الإحساسات من الكائن الحي الجزئي، فعندئذٍ لن يتسنى لكل جزء أن يفكر وإنما تستطيع ذلك النفس الكلية وحدها، أما إذا كان كل جزء قادراً على التفكير، لكان موجوداً في ذاته، وعندها تكون النفس الجزئية (الإنسانية) مفكرة شأنها شأن النفس الكلية، فهي في هوية مع تلك النفس ولا يمكن أن تكون جزءاً من كل (مطر، 1968، 178).

كما أنّ النفس الجزئية لا يمكن أن تتصل بالكلية كما تتصل القوة الواحدة بالنفس الواحدة، أي لا يمكن أن تكون النفوس الجزئية أشبه بقوى للنفس الكلية لأنّ النفس الجزئية تمتلك في ذاتها كل القوى، وأياً كان المعنى لتفسير علاقة النفس الكلية بالنفس الجزئية، فإنّ لهذه العلاقة شرطين أساسيين أولها ألاّ تفقد النفس ذاتها فيما تنتجه، وثانيهما أن تكون النفس الجزئية صادرة عن النفس الكلية وحدها وألاّ تكون مستقلة في نشأتها عنها (مطر، 1968، 180).

ومن هذا يتبين كيف أُبدعت أو فاضت النفس من الروح (العقل) وذلك عند اكتمال نورية هذا العقل من الأول فكان له آنذاك أن ينتج وذلك محاكاة بالواحد وتشبيهاً به، وفي ذلك يقول أفلوطين " فلما صار العقل ذا قوة عظيمة أبدع صورة النفس من غير أن يتحرك تشبيهاً بالواحد الحق؛ وذلك أن العقل أبدعه الواحد الحق وهو ساكن، ولذلك أبدع العقل النفس وهو ساكن أيضاً لا يتحرك" (بدوي، 1955، 136).

وإذا كان العقل قد أبدع النفس وهو ساكن إلا أنّ النفس تبدع ما دونها وهي متحركة فالحركة من طبيعة النفس فالنفس تفعل فعلها وهي غير باقية على حالها، بل تتحرك فتبدع أثراً ما، وذلك الإبداع إنما يكون بجهتي تكثر في طبيعتها فإنها إن تُوجّه وجهها إلى الملامأ الأعلى الذي خرجت منه تصبح حافلة ممثلة، وإن تُقْبَل إلى الجهة الأخرى المغايرة تنتج أثرها وهو الإحساس والطبيعة (أفلوطين، 1997، 436).

وإنما كان سبب الحركة هو أن النفس معلولة من معلول، وليست معلولة عن العلة مباشرة؛ لذلك لم تقو على أن تفعل فعلها وهي ساكنة بغير حركة (بدوي، 1955، 136) بعكس العقل معلول عن العلة مباشرة لذلك فإن العقل يفعل فعله وهو ساكن.

أما عن الذي ينتج عن النفس فهو عالم الإحساس أو الطبيعة سماه أفلوطين "صنماً" وعلل تلك التسمية بأنه فعلٌ دائر غير ثابت ولا باق؛ لأنه كان بحركة، والحركة لا تأتي بالشيء الثابت الباقي، بل إنما تأتي بالشيء الدن حائر أي الحادث (بدوي، 1955، 136).

ومعنى ذلك أنه يمكن التمييز في النفس الكلية بين مستويين، المستوى الأعلى للنفس حين تعمل بوصفها تعبيراً عن العقل، والمستوى الأدنى حين تعمل بوصفها مبدأ نشاط وفاعلية في العالم المحسوس سواء في مستواه الحيواني أو النباتي أو العناصر الطبيعية ومركباتها، فهذا المبدأ المحرك للعالم المادي هو الطبيعة، والطبيعة بناءً على ذلك هي قوة النفس السارية في عالم الحيوان والنبات والمعادن، فهي القوة الفاعلة المعبرة عن النفس الكلية (أفلوطين، 1997، 292).

ويفسر أفلوطين تأثير النفس في العالم المحسوس تأثيراً يعبر عن حركة النفس بأنواع النشاط العقلي من تأمل وتفكير، فحركة النفس هي تفكير وتأمل (مطر، 1968، 454). وعالم المادة هو الدائرة الثالثة من دوائر الوجود، وهي الخالية من النور لبعدها عن المركز، وعليه يرى أفلوطين أن وجود النفس في الجسد هو ما جعلها بعيدة عن المركز الأول - الله تعالى - تعيش في هلاك دون معرفته وفي ذلك يقول أفلوطين "وهكذا كانت الإقامة هنا في الأشياء الحسية بمنزلة الهبوط لها والمنفى" (أفلوطين، 1997، 698). فينبغي أن تعود النفس في رحلة عروجها إلى مبدئها مجتازة ما سبقها من مراتب وجودية، وهذا ما يسمى في فلسفة أفلوطين بحركة العودة؛ أي حركة النفس في عودتها إلى الواحد الأول، في مقابلة حركة الهبوط وهي التدرج الكوني للوجود من الأول ثم إلى الروح ثم إلى النفس ثم إلى العالم المادي (زكريا، 1970، 42).

ووفقاً لما سبق نستطيع القول بأنّ النفس الكلية كانت كبدائية لتحقيق صور الأشياء كلها وتعيينها بالهولي، فالعقل من حيث هو ساكن لا يتحرك يحتوي مثل الأشياء جميعاً دون مادتها بالقوة، وهذا العقل الكلي إذ يعقل ذاته تفيض عنه النفس الكلية فهي ترتبط به لأنه كلما فاض شيء من شيء تعلق الفائض بمصدره وامتلاً بنوره، والنفس الكلية عندما تنظر إلى مصدرها فإنها تكتمل بذاتها وكأنّ هذا النور عندما تعقله وتمتلاً به يفيض عنها هي أيضاً (أي النفس الكلية) شيء آخر وهذا الشيء هو عالم المادة والطبيعة، وبذلك تكون

النفس آخر ما يفيض من العالم الروحاني، ولما كانت النفس تفعل فعلها وهي متحركة فإنّ ما يصدر عنها متحرك وهذا المتحرك فإنّ غير دائم لأنه نتج بالحركة، بالتالي كان وجود عالم المادة لتحقيق غايةٍ ما من حيث هو وسيلة لتحقيق المعلولات (العقل بما فيه من صور الأشياء والنفس الكلية بما فيها نفوس البشر والكواكب وغيرها من الموجودات)، وبذلك تكون النفس (الإنسانية) متوسطة بين العالم المعقول والعالم المادي.

ويميز أفلوطين بين نوعين من المادة: الأول هو المادة المحسوسة المدركة حسيّاً وتمتاز بالتغير، والثاني هو المادة المعقولة المدركة عقليّاً وتمتاز بالثبات، ويرى أفلوطين أنه إذا كانت المادة المحسوسة أساس التعدد أو الكثرة في النفس، فإنّ المادة المعقولة أساس الصور في العقل، ويرفض أفلوطين عدّ المادة المعقولة مبدأ النقضان، ويؤكد أنها تنتمي إلى العالم المعقول، وأنّ لها حياة محددة وذهنية على العكس من المادة المحسوسة، وإذا كان العقل طريقاً لرؤية الواحد، فالعالم المحسوس طريق لرؤية النفس عن طريق المادة، ويبدو أن مفهوم المادة يطابق مبدأ التعدد، لذلك نستطيع القول: إنّ التعدد أساس عدم الكمال عند أفلوطين؛ لأنّ مبدأ التعدد يسبب نقص الحقيقة المتولدة أو الصادرة عن الحقيقة العليا (عطيتو، 1992، 168-170).

وفي ضوء ذلك يتضح الفرق بين المادة المحسوسة والمعقولة على أساس مصدرها فالنفس وما فاض عنها من عالم مادي محسوس متحرك ومتغير على الدوام ومتعدد فهو لا يمثل الحقيقة كما هي بل صورة عنها لذلك فإنّ عالم المادة المحسوس يمثل الوجود بالقوة لإمكان انفصاله عن صورته (النفس)، بينما عالم المادة المعقول وما يمثله من صور للعقل تتميز بالثبات والاستقرار والاستمرار وبأنها الحقيقة المطلقة، لذلك فإنّ عالم المادة المعقول يمثل الوجود بالفعل لارتباطه الدائم بالصورة (الله الأول الواحد).

2-2- قوى النفس الإنسانية:

يرى أفلوطين أنّ للنفس الإنسانية ثلاث قوى هي الذاكرة والانفعال والإحساس:

- الذاكرة:

يرى أفلوطين أنّ الذاكرة ليست سوى ملكة تنطلق من النفس وحدها، ولا تمت بأي صلة إلى المركّب من النفس والجسم، فالجسم بنظره ليس له شأنٌ فيما تتذكره النفس، وإنما يكون

الوصف الصحيح الذي يحدث في النفس هو أنه نوعٌ من التعقل وليس انطباعاً مادياً، وما دامت الذاكرة هي استعادة الماضي فهي مرتبطة بالزمان والتغير، أي في العالم المحسوس، أما في العالم المعقول يظل كل شيء ثابتاً وتكون للنفس بموضوعاتها علاقة لا تتغير فلن تكون بها إلى الذاكرة حاجة (غالب، 1986، 120-121).

وربما يتصور أحدنا أنّ فعل التذكر مرتبط بدوره على المركب بحجة أنّ تكويننا البدني هو الذي يتحكم في قوة تذكرنا أو ضعفه، ويعتقد أفلوطين أنه سواءً كان البدن عائقاً لفعل التذكر أم لم يكن فلن يقلل ذلك من انتماء هذا الفعل إلى النفس في شيء (جلوب، 1986، 146)

ثم إن النفس تتذكر أفكاراً لم تتحقق ورغبات لم تتجاوز مرحلة التخيل وحده، وتلك أمورٌ لم تمر على الجسم بعد، فكيف يكون الجسم عاملاً من عوامل تذكرها؟ فالحق أنه إذا كان للجسم دور يؤديه في التذكر، فهو بالأحرى إعاقة للتذكر (غالب، 1986، 121).

أما عن علاقة الذاكرة بالملكة المخيلة، فتختلف تبعاً للموضوعات التي يتم تخيلها، فالمحسوسات يكون تذكرها بالمخيلة أما المعقولات فلا صور لها إلا من ناحية ألفاظها فحسب، وبالتالي تكون الذاكرة الخاصة بها ملكة مستقلة عن المخيلة (زكريا، 1970، 162).

والذاكرة قد تكون شعورية أو غير شعورية، وقد فرق أفلوطين بين هذين النوعين فقال بوجود نوع من التذكر لا يدرك فيه المرء حالياً أنه يتذكر، فيتابع ميولاً سابقة دون أن يشعر بذلك، ثم الذاكرة التي تتم عن وعي تكون أقوى من الأخرى، لأن النفس حين تشعر بأنها تتذكر، تحتفظ باتجاهها الخاص نحو ذاتها، وتشعر بالفارق بينها وبين الموضوع الذي تتذكره، أما إذا جهلت أنها تتذكر فمعنى ذلك أنها تنصرف كلية عن موضوع تذكرها، وتنسى نفسها في غمار هذا التذكر، ولا جدال في أنّ وصول أفلوطين إلى فكرة الوعي أو الشعور يدل على تقدّم كبير في ميدان البحث النفسي لديه فاق من سبقه من الفلاسفة الإغريق (زكريا، 1970، 125).

في ضوء ما تقدّم يتضح وفق رأي أفلوطين أنّ التذكر من فعل النفس وحدها، وسبب ذلك هو أنّ النفس عاقلة ومفكرة ولو انتفى عن النفس التفكير والعقل لما كان التذكر ملكة من

ملكات النفس، كما يتضح أنّ الذاكرة أعم من التخيل؛ إذ تشمل الذاكرة كافة الموضوعات الحسية المتخيلة بالإضافة إلى الموضوعات المجردة بألفاظها، في حين ترتبط الملكة المخيلة بالمحسوسات وحدها، ومن جهةٍ أخرى يمكن القول بأنّ الوعي أيضاً من قوى النفس يؤدي دوراً هاماً في التذكر من حيث أنه يقوّي ملكة التذكر في الموضوع الذي تتذكره فالوعي يعمل على استحضار جميع الأفكار بسهولة وتحليلها نظراً لأنها تم الوعي بها مما جعلها مخزنة في ذاكرة العقل، والعكس يحدث عندما يتم التذكر بصورة غير واعية تماماً مما يجعلها غير شعورية أي أنها أقرب إلى النسيان منه إلى التذكر، وهنا يتفق أفلوطين مع ما سبقه إليه أرسطو من أنّ الوعي يساعد في إدراك الفرد لمعاني المحسوسات حين أشار أرسطو إلى دور الحس المشترك في تحقيق الوعي.

- الانفعال:

يرى أفلوطين في الانفعال قوة متوسطة بين العقل والحس، وإن الانفعال لا يتفق إلا بوجود الجسد المادي بخلاف الذاكرة، لذا لا يمكن أن يحدث الانفعال للنفس إذا كانت هذه النفس مفارقة للجسد، وهذا لا يعني أنّ الجسد وحده يمكن أن ينفعل، إذ إنّ الجسد بدون النفس لا يكون حياً، فلا يستشعر شيئاً، فالانفعال ينتمي إلى المركّب من النفس والجسد، وإن كان بالطبيعة البدنية ألصق، والدليل على ذلك أنّ الرغبات تتباين باختلاف الأعمار كـرغبات الطفل والشاب والكهل، فالرغبات تختلف بحسب الأعمار واختلاف الجسد وأحواله في كل مرحلة من هذه المراحل (زكريا، 1970، 126).

وكذلك الحال في انفعال الغضب فالغضب من جهة يرتبط بالنفس لأن المرء لا يغضب إلا إذا أدرك أو علم عن موضوع غضبه، وكثيراً ما يغضب المرء لشيء لم يمسه هو بل عرفه من بعيد، ولكن الغضب من جهةٍ أخرى مرتبط بالجسم؛ فالاستعداد الطبيعي للغضب ناتج عن تركيب البدن، فمن كانت مرارته ودمه حارين كان أكثر تعرضاً للغضب، ومن لم يكن حار المرارة، أي كان بارداً كما يقال، كان أقل تعرضاً للغضب، فالغضب إذاً يرتبط أصلاً بالقوى البدنية، ويتحكم فيه الدم والمرارة، لا القوة الغاذية وحدها، ولكنه يقتضي نوعاً من الإدراك والتعلقل، بدليل أن أفلوطين قد تحدث عن نوعين من

الغضب: أحدهما يبدأ بالجسم فيثير النفس فيما بعد والآخر يبدأ بالنفس حين تفكر في ظلمٍ وقع فتثير الجسم (غالب، 1986، 127-128).

حيث يقول بهذا الصدد "إنّ شئنا أن نكون معييين كان علينا أن نقر بأنّ الإحساسات تتم بتوسط أعضاء الجسد، وذلك ناتج عن طبيعة النفس التي لا تدرك شيئاً محسوساً حين تكون مفارقة للجسد تماماً" (أفلوطين، 1970، 127).

وتأسيساً على ما سبق يتبين أنّ الانفعال كقوة من قوى النفس لا يمكن أن تُحدث عملها في النفس بدون الجسد، حيث يعتمد الانفعال على بنوية الجسد بما فيه من التركيبية الداخلية لأعضاء الجسم من ناحية والمرحلة النمائية للفرد من ناحية أخرى، بالإضافة إلى ذلك يعتمد الانفعال على إدراك الفرد لموضوع الانفعال وتعقله له سواء كان هذا الإدراك ناتجاً من عمل أعضاء الجسم في حال مواجهة موضوع الانفعال وما ينتج عنه من إدراك الفرد وتفكيره بذلك الموضوع، أو عندما تبدأ النفس بالتفكير حول خبرة انفعالية ما فهي بذلك تستثير أعضاء الجسم للاستجابة لموضوع الانفعال الذي يتم التفكير فيه، ومنه يتضح أنّ الانفعال يتوسط العقل من حيث إدراك الفرد لموضوع الانفعال من جهة ويتوسط الإحساس من حيث شعور الفرد بموضوع الانفعال من جهة أخرى، كما تجدر الإشارة إلى أنّ أفلوطين قام بعزو اختلاف الأفراد في الاستجابة للانفعال بالطبيعة البدنية كالمرارة والدم، وهذا ما يثبته علم النفس المعاصر ببعض النظريات.

- الإحساس:

يعتقد أفلوطين أنّ الإحساس أيضاً يتطلب وجود الجسد المادي، لأن دور أعضاء الجسم أساسي، إذ إنّ إدراك المحسوسات يقتضي استخدام وسائط هي من حفظ المعارف أو الإحساسات في النفس عن نوع هذه المحسوسات (زكريا، 1970، 46).

ولهذا يرى أفلوطين أنّ الإحساسات ليست أشكالاً ولا علامات تنطبع في النفس، وبالتالي فليس قوام الذكريات هو حفظ علامات غير موجودة، وفي ذلك يقول أفلوطين "إننا عندما ندرك شيئاً معيناً بالبصر فمن الجلي أننا نراه دائماً عن بعد ونتوجه إليه ببصرنا، وواضح أنّ التأثير يتم في المكان الذي يوجد فيه الشيء، فالنفس ترى ما هو خارجها، ولا تنطبع فيها علامة، ورؤيتها ليست راجعة إلى كونها قد شكّلت على مثال الشيء، كما يشكّل

الشمع بالخاتم، إذ لو كانت في داخلها صورة الشيء الذي تراه لما كانت في حاجة إلى التطلع خارجها، ولاكتفت بالتطلع إلى العلامة المنطبعة فيها (زكريا، 1970، 294).

وبحسب أفلوطين فإن الإحساس يحكم على أشياء لا يشتمل عليها في ذاته إذ من شأن كل ملكة في النفس ألا تتلقى مؤثرات بل تمارس قوتها ونشاطها في أشياء مناظرة لها، وهكذا تستطيع النفس أن تميز الموضوع الذي يُرى من الموضوع الذي يُسمع، وهذا التمييز كان يغو محالاً، لو كانت الإحساسات علامات منطبعة، وإنما ما هو ممكن لأن الإحساسات ليست علامات ولا انطباعات سلبية، بل هي أفعال متعلقة بالموضوع الذي تناظره في النفس (زكريا، 1970، 295).

يتضح مما سبق أنّ قوة الإحساس تحتاج إلى توسط أعضاء الجسم من الحواس، والإحساسات ليست علامات منطبعة في النفس، بل مجرد ما تتلقاه النفس من مؤثرات حسية صادرة عن الخارج ومن ثم يأتي دور النفس فتمارس فعلها فيها من حيث تمييزها عن غيرها والحكم عليها، وهنا يربط أفلوطين أيضاً بين العقل والحس، فبفضل القوة الحاسة وما يتلقاه الفرد من مؤثرات تتدخل الحواس تشاركها في ذلك القوة الحاسة في بالشعور بالشي المحسوس ثم يقوم العقل بترجمة وتفسير هذا الشعور ومن ثم الحكم على هذه المحسوسات.

3- العلاقة بين النفس والجسد وفق تصور أفلوطين:

يمكننا تحديد العلاقة بين النفس والجسد وفق أفلوطين من خلال الحديث عن قوة الانفعال والإحساس الناتجة عن المركب من الجسد والنفس، إذ ليس بمقدورنا أن نقول أنّ اللذة والألم إحساسات خالصة، ما دامت النفس تدخل بينهما، كما أنهما من جهة أخرى ليسا مجرد تأثيرات للنفس، وإنما يجمعان بين الطبيعتين (غالب، 1986، 128).

والألم يبدأ في الجسم لأنه ينفعل، ولكن النفس هي من تحدد موضع الألم، أما الجسم فليس في مقدوره وحده أن يحدد ذلك، فلا بد إذاً في حالة الألم من أن يتأثر الجسم، ثم تحس النفس، وليس صحيحاً أنّ النفس هي ذاتها التي تتأثر، فلو صح ذلك لتسلمها التأثير كلها، ولما استطاعت أن تحدد موضع الألم، فإحساس النفس ليس هو ذاته الألم، بل هو معرفة به، وتحديد لمكانه، ولو كانت النفس هي ذاتها التي تتأثر بالألم لأخفق في أداء

وظيفة المعرفة هذه، لأن ما يتألم لا يحسن نقل المعرفة دون تحريف، إذ إن "الرسول" الذي يسير وفق هواه، لا ينقل الأنباء على الإطلاق، أو على الأقل يحرفها (غالب، 1986، 129).

ووفقاً لما سبق يتضح جلياً سبب تصوّر أفلوطين بأنّ الألم الذي يصيب أي عضو في الجسم يصحبه شعور وإحساس الجسم بهذا الألم أولاً، ومن ثم تستشعر النفس هذا الألم، ولكن ألم النفس ليس كألم العضو الذي وقع عليه الأذى بل هو استشعار لذلك الألم ومن ثم يحدث تعقل وإدراك من النفس لهذا الألم، وذلك بسبب أنّ النفس ملكة مفكرة ومدركة فتعرف النفس مكان الألم وكيف حصل، وربما نستطيع القول بأنّ النفس تستحضر الوعي بالألم وتدرك ما يحدث، وهذا ما يدل على تأثر النفس أيضاً بهذا الألم غير أنّ تأثر النفس هو إدراك وإحساس بما يحل في الجسم من ألم بفضل ما فيها من قوة الإحساس والانفعال وأتّهما يحدثان بتوسط الجسم والعقل كما تبين سابقاً، لذلك فإنّ الذي يتألم فعلياً هو العضو المادي للجسم، إذ لا يكون بمقدور النفس في تلك اللحظة _ سوى الوعي والإدراك بأنّ هذا العضو يتألم وهي تحس به.

وما يمكن انتقاد أفلوطين بشأنه هو أنّه يؤكد عدم تأثر النفس بما يحل بالجسم من ألم، ودليله على ذلك أنّ النفس لو كانت تتأثر لتوقف عملها من ناحية الإدراك والفهم للألم ومكانه وكيفية حدوثه، فالذي يحصل هو أنّ النفس تدرك الألم وتحدد مكانه، وهذا الأمر صحيح يمكن ملاحظته ولا خلاف عليه، ولكن ما يمكن التساؤل حوله هو هل تكون النفس كقوة مفكرة بما فيها من العقل قادرة على القيام بالتحليل والتركييب والمقارنة واتخاذ القرار بشأن مسألة من المسائل كانت تشغلها قبل إصابة العضو بالألم؟

الجواب هو أنه وقت الألم بالطبع لا يستطيع الفرد أن يفكر في موضوع ما ويحلله ويتخذ قراراً مستقبلياً بشأنه، وهذا ما يدل على تأثر النفس بما يحل في الجسم من ألم وانفعالاتٍ أخرى... والعكس أيضاً صحيح فلو كان المثير الخارجي وليكن (موضوعاً ما) يشغل تفكير النفس فيه فقط فالنفس دائمة التفكير بهذا الأمر وقد يسبب الشعور بالقلق تجاه تبعات ذلك الموضوع، فالجسم أيضاً يتأثر من خلال مثلاً حدوث بعض الاضطرابات الهضمية الداخلية، وطبعاً ذلك الأمر يختلف من شخص لآخر فالشخص الواعي الذي

يتصرف باتزان تجاه أي موضوع دون أن يترك لذلك أثراً سلبياً في نفسه فبالتالي هذا الشخص لن يتأثر جسدياً بأي مرض.

رابعاً: مفهوم النفس الإنسانية في فكر ديكارت (1596 - 1650م):

رينيه ديكارت، فيلسوف فرنسي، مؤسس الفلسفة الجديدة، والركن الثاني فيها مع فرانسيسكو بيكون، رياضي، ومبتكر الهندسة التحليلية، وهو من أهم الشخصيات في تاريخ الثورة العلمية والشخصية الرئيسية في مذهب العقلاني في القرن السابع عشر، قال عنه هيجل: "هو في الواقع المحرك الأول الحقيقي للفلسفة الحديثة" (كرم، 2012، 64).

1- مفهوم النفس الإنسانية عند ديكارت:

يعد ديكارت من أول الثنائيين المحدثين، الذين فرقوا تماماً بين النفس والجسد، ورأوا أنهما جوهران مختلفان، بل ومتضادان، ويذهب ديكارت الي أبعد من ذلك عندما يقرر أن النفس "ليست بحاجة الي أي مكان، ولا تعتمد علي أي شيء مادي، بل حتى لو لم يوجد الجسد، لكانت النفس موجودة بتمامها، لأنه طالما هناك تفكير، فلا بد أن تكون نفس تفكر، لأن التفكير هو من أهم صفات النفس" (ديكارت، 1985، 217-218).

فالنفس عند ديكارت، جوهر قائم بذاته، مجرد عن المادة وأعراضها، ومن أهم خواصها التفكير، أو بعبارة أدق، التفكير بكل أنواعه، فيما يراه ديكارت، أي الشك، والفهم، والتصور، والإثبات، والنفي، والإرادة، والتخيل، والرغبة (ديكارت، 2009، 101-102).

وفي ذلك يميز ديكارت بين جوهرين اثنين: بين النفس والجسم؛ فالأول جوهر روحاني طبيعته التفكير، والثاني جوهر ممتد لا وجود لخاصية التفكير فيه، وإذا كان الجسم ممتد كانت طبيعته مختلفة تماماً عن طبيعة النفس، باعتبار أنها منبع التفكير، في حين أنّ الجسم هو مصدر الحركة والحرارة، يقول في المقالة الرابعة من كتابه انفعالات النفس " ذلك أن الحرارة والحركة هي من الجسم، والنفس هي مصدر التفكير"، ثم يضيف في المقالة نفسها مؤكداً ذلك "وكذلك، لأنه لا يمكن تصور أن الجسم يفكر بأي شكل من الأشكال، فنحن محقين في الاعتقاد بأن كل أنواع التفكير الخاصة بنا تنتمي إلى النفس" (ديكارت، 2009).

لذلك حسب ما يرى ديكارت فالجسم مجرد مادة أو جوهر ممتد، وما كان كذلك لا يمكن اعتباره كياناً مفكراً، فهذه الصفة الأخيرة – أي التفكير – هي من خاصية النفس وحدها، ونحن حسب "ديكارت" نستنبط هذه الحقيقة من داخلنا، وفيها إثبات لوجودنا "أنا أفكر إذا أنا موجود" و من ثمة فالنفس خارجة عن مجال الأشياء المادية يقول ديكارت: "إنني أساساً لست كائناً مادياً، لأنني إذا طبقت منهج الشك استطعت أن أشك بالفعل بوجود كل الأشياء الخارجية، والصفات الوحيدة التي لا أستطيع أن أفكرها في نفسي هي الصفات العقلية" (كوتنفهام، 1997، 49).

ورغم أنّ النفس والجسم من طبيعتين مختلفتين إلا أنّ النفس مرتبطة بالجسم ومتمدة بكل أجزائه مجتمعة، وذلك يكون وفق اعتبارين يتمثل الأول في أنّ الجسم يشكل وحدة في ترابط أعضائه وتتاسقها فيما بينها، وأي نقص في أحد هذه الأعضاء يؤثر على وحدة الجسم، أما الاعتبار الثاني يتمثل في أن هذه الوحدة في كليتها مجتمعة هي التي تحدد علاقة النفس بها، وهذه الأخيرة تشير إلى التفكير فهي إذاً بعيدة في علاقتها بالجسم عن كونها مادة ممتدة وذات أبعاد، وما يؤكد ذلك هو أن النفس لا تتأثر بتعطل أحد أعضاء الجسم، كالبرتر مثلاً أي يبقى الفرد حياً (بن عيسى، 2016، 51).

ويوضح ديكارت حقيقة العلاقة بين النفس والجسد بقوله:

" إذا انطلقت من تأكيد معرفتي أنني موجود، وأن شيئاً آخر لا يخص طبيعتي، أو جوهرتي، سوى أنني شيء يفكر، جبراً، استطعت القول بأن جوهرتي محصور في أنني شيء يفكر، أو أنني جوهر كل ماهيته أو طبيعته أن يفكر، ليس إلا، وعلى الرغم من أنه قد يكون، بل يجب، أن يكون لي جسم اتصلت به اتصالاً وثيقاً، فلدي فكرة واضحة متميزة عن نفسي، باعتبار أنني لست إلا شيئاً مفكراً لا شيئاً ممتداً، ولدي أيضاً فكرة متميزة عن الجسم، باعتبار أنه ليس إلا شيئاً ممتداً لا شيئاً مفكراً، لذا ثبت عندي أن هذه الأنا، أعني نفسي التي بها أكون أنا ما أنا، تتميز عن جسمي تمييزاً تاماً حقيقياً، هي قادرة على أن تكون أو أن توجد بدونه" (ديكارت، 1988، 38 – 39).

كما يرى ديكارت أنّ النفس تسكن الجسم وهي في حالة من التفاعل المستمر والدائم معه وهي غير منتشرة فيه بل تستقر في جزء صغير من المخ ومنه تمارس كل وظائفها، يقول

ديكارت موضحاً ذلك: "فعلى الرغم من أن النفس ترتبط بالجسم كله، إلا أن هناك أجزاء أخرى معينة تمارس النفس وظائفها فيها على نحو أكثر تحديداً منها في كل الأجزاء الأخرى... ليس القلب ولا المخ ككل وإنما فحسب الجزء الأكثر باطنية من المخ أي الغدة الصنوبرية" (شورون، 1984، 124).

ووفقاً لما تقدّم من آراء ديكارت حول النفس الإنسانية يمكننا القول بوجود جوهرين متميزين متضادين؛ فالنفس ذات طبيعة روحانية والجسم ذو طبيعة مادية، ومع ذلك فهما يلتقيان معاً ويتحدان ويؤثر كل منهما في الآخر ليصير الإنسان نابضاً بالحياة، حيث يرى ديكارت أنّ النفس متحدة مع الجسم إلا أنها غير منتشرة فيه وما يؤكد ذلك حسب اعتقاده هو أن النفس لا تتأثر بتعطل أحد أعضاء الجسم كالبتر مثلاً، وهذا صحيح يمكن ملاحظته وإثبات صحة رأي ديكارت بشأنه، وربما أفضل ما أضافه ديكارت وتميز به عن غيره من الفلاسفة هو أنه جعل المخ هو المكان الذي تمارس فيه النفس وظائفها، ورغم أنه يرى تمركزها في هذا المكان لكنه يؤكد اختلاف طبيعة كل منهما عن الآخر فالمخ عضو مادي أما النفس جوهر روحاني...

من جهة أخرى يشير ديكارت إلى أنه على الرغم من أنّ النفس تسكن الجسم وهي في حالة من التفاعل المستمر والدائم معه إلا أنّ النفس جوهر قائم بذاته ويستطيع التفكير حتى بانفصاله عن الجسد من خلال عملية الشك التي افترضها وذلك عندما قال " أعني نفسي التي بها أكون أنا ما أنا، تتميز عن جسمي تمييزاً تاماً حقيقياً، هي قادرة على أن تكون أو أن توجد بدونه" " بل حتى لو لم يوجد الجسد، لكانت النفس موجودة بتمامها، لأنه طالما هناك تفكير، فلا بد أن تكون نفس تفكر، لأن التفكير هو من أهم صفات النفس"

وفي ضوء افتراض ديكارت حول جوهرية النفس عندما تكون بدون جسد نتساءل هل تستطيع التفكير بكل أنواعه كالتمييز والإثبات والنفي والتحليل والمقارنة أم فقط تقوم بإدراك الأشياء الخارجية؟

من ناحية أخرى فإنّ جوهرية الجسد أيضاً تدل على أنّ وظائف أعضاء الجسم تعمل كوحدة متكاملة مع بعضها البعض، فأى خلل يصيب أحد أعضاء الجسم يؤثر على غيره من الأعضاء.

وأخيراً فإنّ ديكارت رغم أنه يؤكد وحدة النفس والجسم إلا أن ينكر أن تكون النفس سبباً في حركة الجسم ويعتقد أنها صادرة عن الجسم وحده، وهذا على خلاف رأي أرسطو وأفلوطين اللذين جعلنا النفس علة الحركة للجسد، ومن وجهة نظر الباحثة فإنّ الجسد بدون نفس يبقى ساكناً محتفظاً بوظائفه دون أن يكون قادراً على تأديتها بالفعل، ومن منطلق ذلك تكون النفس علة الحركة للجسد.

وفيما يلي توضيح لآلية التفاعل بين النفس والجسد وفق ديكارت.

2- كيفية تفاعل النفس مع حاجات الجسم:

يوضح ديكارت حقيقة التفاعل بين النفس والجسم فيقول: "إنّ طبيعتي تعلمني أنني لست حالاً في جسمي حلول النوتي في السفينة، ولكني متحدٌ به اتحاداً جوهرياً يكون كلاً واحداً، بحيث لو جرح جسمي فلست أقتصر على إدراك الجرح بالعقل، ولكني أنبّه إليه بالألم الذي يصيب العضو، فالألم والجوع والعطش وسائر الانفعالات لا تتال النفس بما هي كذلك، وإنما هي ناشئة من اتحاد النفس والجسم واختلاطهما، ويقال مثل هذا عن المعرفة الحسية والحركات المنعكسة والأحلام والتخيل والتذكر، فكلما أرادت النفس شيئاً حركت الغدة المتحدة بها الحركة اللازمة لإحداث الفعل المتعلق بتلك الإرادة، أما الجسم فيؤثر في النفس بأن يبيلغ إليها الحركات الواقعة عليه والحادثة فيه فتترجمها هي ألواناً وأصواتاً وروائح وطعوماً ورغباتٍ ولذاتٍ وآلاماً، ولا ندري كيف تتم هذه الترجمة، ولم تحس النفس الجوع والعطش، وتحس ألماً من جرح، بدل أن تدرك مجرد إدراك أن بالجسم جرحاً وأن به حاجة إلى الطعام والشراب (ديكارت، 1974).

في كتاب "رسالة في انفعالات" بعد أن يصنف ديكارت وظائف الجسد الحيوية، ينتقل إلى النفس تلك التي لا تحتوي سوى أفكارنا، وتكون على نوعين هي أفعالها وانفعالاتها، فالأفعال هي جميع الإرادات وهي على نوعين أفعال للنفس تنتهي في النفس ذاتها كما حين نشغل فكرنا بموضوع غير مادي على الإطلاق، أما البعض الآخر فهو أفعال تنتهي

في جسمنا كما حين تكون إرادتنا أن نخرج نزهة فإنه يتبع ذلك أن سيقاننا تتحرك وأنا نسير، **والانفعالات** هي كل أنواع الإدراكات والمعارف التي توجد فينا، والإدراكات عند ديكارت هي أيضاً على صنفين فبعضها سببه النفس وبعضها الآخر يسببها الجسم والأشياء الخارجية، الإدراكات التي سببها النفس هي إدراكات إرادتنا وكل الخيالات والأفكار المتعلقة بها، لأنه من المؤكد أننا لا نستطيع أن نريد شيئاً دون أن نلاحظ في نفس الوقت أننا نريده، إنَّ إرادة أي شيء بالنسبة للنفس هو عمل، ومع ذلك فإننا نستطيع أن نقول أيضاً بأنه انفعال حين تلاحظ النفس بأنها تريد، ومع ذلك غالباً ما تسمى الإرادة فعل النفس وليست انفعالاً (ديكارت، 1993، 24-25).

أما تلك التي تنسب إلى الجسم وتأتينا من بعض أعضائه، كالجوع والعطش وبقيّة النزعات الطبيعية، وتلك التي تأتي من الأشياء الخارجية وتصدم حواسنا كالآلم والبرودة والحرارة، وتثار عن طريق بعض الحركات في الحواس الخارجية، التي بدورها تثير بفضل الأعصاب بعض الحركات في الدماغ، والتي تجعل النفس تحس. ونحن لا نشعر إلا بتلك الآثار في النفس، كمشاعر الفرح والحزن والغضب (ديكارت، 1993، 29).

ويحصل هذا عندما نور مشعل أو نسمع صوت جرس، فهذا الصوت وهذا النور هما فعلاّن متباينان وبفضل إثارتها فقط لحركتين متنوعتين في بعض أعصابنا، وبالتالي في الدماغ، فإنهما يعطيان للنفس إحساسين مختلفين، ننسبهما إلى الموضوعين اللذين نفترض أنهما كانا سببهما، حتى أننا نرى المشعل نفسه ونسمع الجرس، أي أننا لا نحس بحركات آتية منهما فقط (ديكارت، 1993، 26). وبذلك نلاحظ بأن انفعالات النفس تختلف عن بقية جميع أفكارها، ونستطيع أن نحدد هذه الانفعالات فنقول بأنها إدراكات أو إحساسات أو تأثرات للنفس لا لغيرها (ديكارت، 1993، 28).

كما يرى ديكارت أن الانفعالات في النفس البشرية جيدة بطبيعتها، إذا أحسنّا استخدامها، بعد أن عرفناها وفحصناها في دواخلنا، وتحديداً معظم هذه الانفعالات تأتي من انطباعات أولى في الدماغ، ولها تأثيراتها في حركة الدم ونبضات القلب، فيصف ديكارت حركة الدورة الدموية وكمية تدفق الدم واتساع الأوردة عند شعورنا بالمحبة أو الكراهية، أو الحزن والغضب، وتأثير كل من تلك الانفعالات على الحركات وعلى المظهر الخارجي،

لذلك فإن معرفة الانفعالات وتحديدتها يجعلنا نفضلها عن الأفكار؛ لأن الإفراط في الانفعالات يجعل الموضوعات تظهر للمخيلة وتخدع النفس (ديكارت، 1993).

في ضوء ما تقدم ذكره يُلاحظ أنّ ديكارت يؤكد وجود تفاعل آلي بين النفس والجسم، ومن ذلك إدراك النفس للآلام الصادرة عن الجسم، عن طريق إثارة حركة بعض الأعصاب في الدماغ، والتي تجعل النفس تحس، وكذلك يحدث عند حاجة الجسم إلى الطعام والشراب، كما يربط ديكارت بين الانفعالات والإدراكات فشعور الإنسان بحاجته إلى الطعام والشراب إنما يأتي أولاً بشعور الجسم بالحاجة إلى الطعام والشراب وذلك بتأثير قلة الماء في الجسم والتي عن طريقها تأتي حركة الأعصاب والتي تثير في الدماغ بعض الحركات فتدرك النفس وتشعر بحاجة الجسم إلى الطعام والشراب، مما يدل على التفاعل الآلي بين النفس والجسم، وهنا ديكارت ينسب الانفعالات إلى حاجات الجسم كالجوع والعطش وإلى الأشياء الخارجية كالألم والبرودة والحرارة، ومن ذلك يرى ديكارت النفس متحدة بكل أجزاء الجسم مجتمعة، وهي كذلك تتفاعل وتتأثر كبقية أعضاء الجسم، وتبقى في تناغم معه، لكن تبقى ميزتها في الأفكار التي ترتقي فوق الجسد والأعراض الخارجية.

لكن ما يمكن انتقاد ديكارت بشأنه هو أنه لم يصرح بوجود القوة الحاسة التي تجعل النفس تحس بما يحل بالجسم وإنما يقصر ذلك على تفاعل الأعصاب والدماغ مع حاجات الجسم ونقلها إلى النفس، ولكن كيف تحس النفس إذا لم يكن في داخلها قوة للإحساس فيها، وإن إدراك النفس لحاجة الجسم إلى الطعام والشراب إنما هو أوضح دليل على وجود قوة الإحساس في النفس.

وما يتميز به ديكارت هو أنه وضع كيفية التفاعل بين النفس والجسم من ناحية وتأثيرات الانفعالات على الجسم من حيث تدفق الدم واتساع الأوردة والعضلات وغيرها.

- النظرية العقلية عند ديكارت:

قسم ديكارت الأفكار إلى ثلاثة أنواع: أفكار فطرية في العقل، أفكار غير فطرية تأتي من الخارج إلينا، أفكار نخلقها نحن" (رسول، 2016، 32).

وأشار إلى أنّ الأفكار غير الفطرية هي الأفكار الحسية والتي نكتسبها من الخارج تأتي إلينا كألوان وأذواق، أما الأفكار الفطرية بمعنى أنّ الإنسان يمتلك في عقله تصورات

و مبادئ في حياته مثل مبادئ المنطق والرياضيات والكوجيتو (أنا أفكر إذن أنا موجود) و فكرة الكامل (الله) والنفس البشرية" (داوود، 2010، 316).

واستناداً إلى التقسيم الذي قدمه ديكارت للعقل أوجد فيه عمليتان فيذكر أن "هناك عمليتان يستخدمهما العقل للتوصل الى اليقين الرياضي وهما الحدس والاستنباط (عطيتو، 2015، 246).

وبمعنى أن هذه العمليتين هما وسيلتين للعقل هدفهما هو التوصل إلى المعرفة اليقينية الرياضية، ونتمكن بواسطتها الوصول إلى حقيقة الأشياء دون خشية من الوقوع في الخطأ، فمن خلالهما نميز بين الحقيقة واللاحقيقة وما لا يعلم بالحدس أو الاستنباط ليس حقيقة، بحيث أن "الحدس عنده هو الرؤية العقلية المباشرة، نور فطري، أو الغريزة الفطرية يدرك بها الذهن حقائق يتضح يقينها ويتبدد معه الشك... أما الوسيلة الثانية هي الإستنباط باعتباره الفعل ذهني نستخلص بواسطته من شيء لنا به معرفة يقينية نتائج تلزم عنها..". (الشنيطي، 1971، 99).

وتتوصل من خلال طرح رينيه ديكارت إلى أن الأفكار الفطرية تكون في العقل الإنساني تلقائية وقبلية فيتزود بها على شكل استعدادات تمكنه من معرفة هذه التصورات الفكرية عن النفس والله والمبادئ الرياضية، كما يتضح أنّ المعرفة الواضحة تكون عقلية، وتتم عن طريق الحدس والاستنباط وذلك لكي لا يتخللها الشك والخطأ بل تكون صحيحة ودقيقة ويقينية في نتائجها.

المبحث الثاني: علم النفس العصبي

علم النفس العصبي هو علم يهتم بعلاج الوظائف العقلية العليا وعلاقتها بالمكونات العصبية، وهو يرتكز على دراسة الاضطرابات السلوكية التي تحدث نتيجة إصابة الخلايا العصبية، وعلم النفس العصبي ملتقى عدة علوم، فمن جهة يستمد معلوماته من العلوم العصبية (علم الأعصاب، التشريح والفيزيولوجيا، علم وظائف الأعضاء)، ومن جهة أخرى من العلوم السلوكية (علم النفس، علم النفس اللغوي، واللسانيات)، فمنذ الحرب العالمية الثانية عرف علم النفس العصبي قفزة نوعية، فهو ليس بالعلم الجديد لأن دراسة

الاضطرابات اللغوية بدأت منذ اكتشافات بروكا، وتطور علم النفس العصبي جاء نتيجة التقدم العلمي، واختراع تقنيات جديدة (أمين، 2015، 1).

وعلم النفس العصبي في أبسط تعريفاته هو ذلك العلم الذي يقوم بدراسة العلاقة بين السلوك والمخ، أو هو دراسة العلاقة بين وظائف المخ من ناحية والسلوك من ناحية أخرى (كحلة، 2012، 15).

وقد بدأ الاهتمام بتحديد موضع الوظائف في الدماغ في بداية القرن التاسع عشر من خلال علم الفراسة أو الفرينولوجيا، وقد أشار عالما التشريح الألمانيان فرانز جوزيف جال F.G.Gall (1828-1758) وسبوزهايم Spurzheim (1832-1776) إلى نقاط هامة في تشريح الجهاز العصبي وأوضحا أن القشرة المخية تتكون من خلايا عصبية تتصل بما تحت القشرة، ووصفا موضع التقاطع الحركي للمسارات الحركية الهابطة من القشرة المخية، وأن الحبل الشوكي يتكون من مادة بيضاء ومادة رمادية، وأن هناك نصفين متماثلين للمخ على اتصال ببعضهما البعض (الطالقاني، 2013، 20).

ولا يعترف علم النفس العصبي - كغيره من فروع علم النفس - ما يسمى "بالنفس" كشيء غيبي غير ملموس، بل كشيء مادي، يخضع للقوانين العملية والتجارب المضبوطة، وهي مجموعة الوظائف العليا للدماغ أو الجهاز العصبي المركزي، ويُقصد به الوجدان والتفكير والسلوك، ويتضح أن مركز كل هذه الوظائف هي الدماغ، إذاً فالنفس موجودة بطريقة مادية في المشتبكات العصبية المختلفة الموجودة في الدماغ، و التي تتصل ببعض، من خلال نبضات كهربائية تحت تأثير مواد كيميائية وهرمونية خاصة، وأي تلف أو خلل في الشحنات الكهربائية أو كيفية أو كمية المواد الكيميائية، سيؤدي إلى اضطراب في وظيفة الخلية العصبية، ومن هنا تنشأ الاضطرابات النفسية والعقلية، ومن ثم يتجه الطب النفسي الحديث في العلاج لإعادة التوازن البيولوجي في الدماغ (عكاشة، 1975).

وفيما يلي عرض لأهم ما يوضح الجهاز العصبي في علاقته بالسلوك والعمليات العقلية والانفعالات والشخصية، كما يلي.

أولاً: الجهاز العصبي:

يتكون الجهاز العصبي من قسمين رئيسيين هما: الجهاز العصبي المركزي والمحيطي، كل منهما مسؤول عن وظائف معينة، ويتكون الدماغ من ثلاثة أجزاء رئيسية هي: (الأمامي - الأوسط - والخلفي) ينظم الخلفي الوظائف الأساسية مثل التنفس، النوم، وحركات الجسم، أما الأوسط فيختص بعمليات البصر، الحركة، الانتباه، والنوم، والأمامي فهو يشمل كل البنات ذات الأهمية الحيوية في معالجة المعلومات مثل ضبط إنتاج الهرمونات وتنظيم الدوافع والانفعالات أما القشرة الخارجية للمخ فهي مسؤولة عن البصر، الإحساس الجلدي، السمع، الحركة والعمليات العقلية المعقدة (عكاشة وعكاشة، 2009). وبذلك يتضح أن الجهاز العصبي يمكن النظر إليه بمثابة الموجه والنظام الذي يسيّر جميع أعضاء الجسم سواء كانت عقلية أو حركية أو فيزيولوجية. ويقسم نصفاً كرة المخ إلى فصوص، ولها بعض الوظائف المعينة بكل منها كما يلي:

- الفص الجبهي:

وهو الجزء الأكثر نمواً في الإنسان من بقية الحيوانات الرئيسية الأخرى وهو مركز الوظائف العقلية العليا (كالحكم والتقدير والدليل العقلي والتدبير ورسم الخطط)، وإدراك بعض الأحاسيس (كالشعور بالألم، وإدراك العواطف والأحاسيس)، ومسؤول عن الحركة، وله دور في اللغة (عكاشة وعكاشة، 2009). ومن أعراض إصابات الفص الجبهي ما يلي:

- ضعف القدرة على التفكير التباعدي، ويقصد به وجود أكثر من إجابة لسؤال واحد، مثل السؤال الخاص بالاستخدامات المختلفة لشيء واحد.
- نقص القدرة على المبادرة واتخاذ الأفعال والقرارات المناسبة.
- ضعف القدرة على تكوين خطط معرفية جديدة لحل المشكلات.
- اضطراب السلوك الاجتماعي والذي يتمثل في ضعف السيطرة على السلوك في شكل ضعف كفاً الاستجابة.

- اضطراب الشخصية حيث يظهر نمطان من اضطراب الشخصية أحدهما اضطراب الشخصية ذات الاكتئاب الزائف، وتأخذ أعراضها شكل التبدل واللامبالاة وفقدان الدافعية، ونقص الاهتمام الجنسي، وقلة الكلام، وثانيهما اضطراب الشخصية ذات السيكوباتية الزائفة ويظهر فيها سلوك غير ناضج، ويفتقد أصحابها للباقة مع وجود سلوك جنسي منحرف، وزيادة النشاط الحركي.
 - إصابة منطقة بروكا مما يؤدي للحبسة الكلامية حيث تتأثر وظائف الطلاقة اللفظية.
 - اضطراب في الوظيفة الحركية كفقد القدرة على القيام بالحركات الدقيقة.
 - ضعف الذاكرة الزمانية (كحلة، 2012، 49-51).
- ومنه يتضح أنّ هذا الفصل يلعب دوراً هاماً في العمليات العقلية العليا، ولذلك أي تلف في الفص الجبهي يؤدي إلى فقد القدرة على القيام بالسلوك الاجتماعي السوي، والقيام بسلوك مخالف للنظم الحضارية السائدة، واضطراب في الانفعالات مع اضطرابات مزاجية وسلوكية، بالإضافة إلى تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز، وعدم القدرة على التخطيط والملاحظة، وعدم القدرة على الكلام، ولذلك فإنّ تأثر وإصابة الفص الجبهي يؤدي إلى إعاقة إظهار الفرد للسلوك السوي.
- **الفصان الجداريان:** يختصان بصفة رئيسية بالإحساس كالتحديد للمس لموضع مثير، والإحساس بالأشكال ثلاثية الأبعاد، واستقبال المعلومات الحسية، وإدراك وضع الجسم في فراغ، كما لهما دور في الوظائف المعرفية كالذاكرة (كحلة، 2012، 53).
- وتؤدي إصابة الفص الجداري إلى ضعف الإحساس أو فقدانه في الجزء المعاكس من الجسم، واضطراب القدرة على التعرف وإدراك معاني الأشياء الحسية، وعدم القدرة على التعرف على الوجوه المألوفة، وصعوبة القدرة على التركيز، وعجز الحركة أو الأبراكسيا، واضطراب صورة الجسم، واضطرابات اللغة وخاصة التي تتعلق بفهم دلالات الألفاظ ومعانيها (عكاشة وعكاشة، 2009).

وبالتالي فإنّ أي خلل في هذا الفص يحدث خللاً في الإحساس والذي ينتج عنه اضطرابات في الذاكرة وفهم المعاني الحسية وترجمتها وترميزها بالإضافة إلى اضطرابات واضحة في اللغة.

- الفصان المؤخريان:

ينحصر دورهما في استقبال السيالات البصرية وتقديرها وتقويمها (فالعين هي الجهاز الخاص بالتقاط الصور، أما الفص المؤخري فهو المسؤول عن عملية الابصار) (عكاشة وعكاشة، 2009).

وتؤدي إصابة الفصان القفويان إلى فقدان الفعل المنعكس الخاص بتكيف حدقة العين للضوء، هلاوس وخداعات بصرية، اضطراب مجال الرؤية نتيجة إصابة بعض المسارات العصبية، عدم التعرف على الأشياء المرئية، صعوبة التعرف على الألوان، وفي حالة الإصابة الثنائية للفصين المؤخريين يحدث كف للبصر (كحلة، 2012، 68 - 67).

ومنه يتضح مسؤولية هذين الفصين عن حاسة البصر، وبالتالي فإصابة أحدهما ينتج عنه مشاكل تتمثل في ضعف قدرة حاسة البصر على القيام بوظائفها بالشكل الصحيح مما يشكل معوقات كبيرة في حدوث الإدراك الحسي للأشياء.

- الفصان الصدغيان:

هما مركزان لاستقبال السيالات الناشئة في الأذنين (مركزان سمعيان)، كما تعتبر مناطق مختلفة من هذه الفصين تتعلق بالذاكرة (البصرية والسمعية واللمسية، وهي التي ميزت الإنسان عن بقية المخلوقات، فعن طريقها نستطيع الكلام والقراءة والكتابة والحساب، والتمييز بين اليسار واليمين وتذكر الاتجاهات والحفظ وتمييز الأشياء والألوان)، ومن أعراض إصابة الفصين الصدغيين: اضطراب الإحساس والإدراك السمعي (وخاصة الكلامي أو اللفظي والموسيقي)، اضطراب الانتباه الاختياري للمدخلات السمعية والبصرية، اضطراب تنظيم وتصنيف المواد اللفظية، اضطراب في فهم اللغة، اضطراب في الذاكرة القريبة، اضطراب السلوك الانفعالي والشخصية، اضطراب السلوك الجنسي (كحلة، 2012، 60).

ومنه يتبين مسؤولية هذين الفصين الصدغيين عن وظائف السمع بشكل رئيسي بالإضافة إلى الذاكرة وما تقوم به من وظائف متعددة من تحليل الألفاظ وتصنيفها وفهمها، ولذلك فإن أي إصابة تحدث في الفصين الصدغيين ينتج عنها مشاكل تتعلق في ضعف القدرة على التمييز والإدراك الحسي والتصنيف والتذكر.

وقد أشار علم الأعصاب إلى أنّ الأساس الفسيولوجي للتعلم والتذكر يتمثل في:

- الفص الصدغي: أي عطب يحدث في الفص الصدغي في المخ يؤدي إلى اضطراب في الذاكرة وأيضاً لاحظ بعض العلماء أن بالإمكان تنبيه بعض المراكز في المخ وبدل من أن يتذكر المريض

بعض الحوادث يبدأ بنسيانها خصوصاً في الجزء الخلفي من الفص الصدغي الذي

يسبب تنبيه فقدان الذاكرة لعدة أيام، لأن الفص الصدغي يعتبر مركز التذكر.

- المهاد التحتاني: وأيضاً فقد الذاكرة التام للأحداث القريبة مع تذكر الأحداث البعيدة، مرتبط بشكل أو بآخر مع إصابة المهاد التحتاني.

وكثيراً ما يشار إلى أنّ مركز الذاكرة القريبة هو في المهاد التحتاني، الفص الصدغي قد يكون بالذاكرة البعيدة والقريبة ولكن المهاد يوجد به مركز للذاكرة القريبة.

- الجهاز الطرفي أو النطاقي: إذا أصيب هذا الجهاز بتلف وخاصة بالذات السطح الانسي لهذا الجهاز الطرفي، نجد بأن الذاكرة يحدث بها اضطراب (عكاشة وعكاشة، 2009، 229-232).

ومنه يتضح أن هذه الأجزاء في المخ مرتبطة بالذاكرة، وتعمل كوحدة بيولوجية مختصة بالتذكر. ولكن يبقى من الصعوبة التحديد الدقيق بشكل قاطع عن مكان التخزين أو أماكن التذكر في المخ، ورغم ذلك إلا أن كثير من الدراسات أشارت إلى مبدأ (تساوي الجهد) الذي يفيد أن الذاكرة البسيطة تحتزن بطريقة منتشرة في قشرة الدماغ خلال المنطقة الحسية المسؤولة عن السوائل الواردة المستخدمة في هذه الذكرى، فمثلاً قد نتعلم تباين بصري أو اختلاف معين في المثبرات البصرية، يتم تخزين هذه الذكرى في القشرة المخية البصرية بشكل انتشاري، فبالتالي تحتزن الذاكرة المعقدة لعدة معدلات حسية لكل مناطق

الحس ولهذا يستطيع الإنسان ان يتذكر الحوادث البصرية من خلال معدل حسي آخر بواسطة الاتصالات الترابطية بين مناطق الحس المختلفة (عكاشة وعكاشة، 2009، 233).

مما سبق يتضح أن عمل جميع مناطق المخ نظراً لكونها متصلة مع بعضها البعض بخلايا وشبكات عصبية، لذلك لا توجد منطقة قادرة بمفردها على أداء وظائفها على النحو الصحيح دون أن تكون اتصالاتها مع غيرها صحيحة، ومع أن هناك وظائف تختص بها مناطق معينة من المخ، إلا أن المخ ككل هو الذي يدير جميع الوظائف ويسيطر عليها.

وإلى جانب ما سبق ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير كيفية عمل عقولنا وكيف ينظم الدماغ هذه العمليات العقلية، سمحت لنا التطورات العديدة في علم الأعصاب باكتشاف طرق جديدة لفهم الدماغ وعمله، ومن هذه النظريات:

1- نظرية السيطرة الدماغية:

تعود الجذور التاريخية لاستخدام مفهوم السيطرة الدماغية لأول مرة الى عالم الأعصاب جون جاكسون (John Jackson) بفكرته عن الجانب القائد في الدماغ، حيث يعبر جاكسون عن ذلك بقوله "إن نصفي الدماغ لا يمكن أن يكونا مجرد تكرر لبعضهما البعض، حيث بين أن التلف الذي يحدث لأحد نصفي الدماغ يفقد الفرد القدرة على الكلام وهي الوظيفة الأرقى في الإنسان، فلا بد إذاً أن يكون أحد نصفي الدماغ هو الذي يتولى أرقى هذه الوظائف، وبالتالي يكون هذا النصف هو النصف القائد (أبو جادو ونوفل، 2007، 52).

وقد توصل جاكسون إلى فكرته هذه نتيجة لتطور بحوث علم الأعصاب التي قدمت إضاءات أولية عن عمل الدماغ ومكوناته، فقد توغل العالمان الأمريكي (فويل) والسويدي (ثورستون) داخل القشرة الدماغية التي تتكون من (100) بليون خلية عصبية وذلك من أجل البحث عن مراكز الإحساس والحركة والتفكير، ودقق العالمان في عمل الخلايا العصبية واستطاعا كشف النظام الذي تقوم عليه المراكز البصرية وخلاياها وقدرتها

الخارقة على التعبير عن المرئيات وتحويلها إلى موضوعات منطقية يدركها العقل (Zenhausen, 1996:382).

وقد أظهرت نتائج الدراسات العلمية والنفسية أن قاعدة العقل ومحوره الأساسي هو الدماغ، حيث أنه مناط السلوك الإنساني ومصدره، بوصفه أساس النشاط العقلي المعرفي، وهو منقسم إلى النصفين الأيسر والأيمن تغطيهما القشرة المخية، ومع أن النصفين الكرويين متكاملان تماماً، إلا أن الأداء الوظيفي لكل منهما يختلف عن الآخر، ويتصل النصفان ببعضهما البعض من الداخل بواسطة حزمة كبيرة من الألياف المستعرضة البيضاء تمثل الأخدود العميق الذي يفصل بين نصفي الدماغ دون أن يكون هناك مانعاً للاتصال بينهما (تسمى بالجسم الجاسئ) (رشيد، 2013، 317).

وفي ذلك وجد العلماء أن كل من النصفين الأيمن والأيسر يقومان بعمليات مختلفة عن النصف الآخر، إذ إن النصفين ليسا متماثلين تماماً في فهم الواقع أو العالم المحيط به (Annett, 1985:15).

وتوضح العديد من أدبيات البحث إلى وجود أنماط للسيطرة أو الهيمنة الدماغية تتمثل في:

- النمط الأيمن: ويقصد به سيطرة نصف الدماغ الأيمن، ويعرف بأنه يغلب عليه عامل التخيل (Churchill, 2008) كما يرتبط بالأداء غير اللفظي، ويطلق عليه المعلومات البصرية المكانية (Starr, et al., 1991).

ويتميز الأشخاص ذوو السيطرة الدماغية اليمنى بقدرتهم على الإبداع أكثر من الأشخاص ذوي السيطرة اليسرى، كما أنهم يفضلون الشرح العملي المرئي البصري، ويستخدمون الصور العقلية، ويعالجون المعلومات بطريقة كلية وينتجون الأفكار بالحدس والعواطف، ويفضلون الأفكار العامة، ويواجهون المشكلات بطريقة غير تقليدية (سويسي ورجب، 2021، 10).

كما أن أصحاب النمط الأيمن يميلون إلى قراءة الأفكار الرئيسية وتذكر الوجوه، وجيدون في تفسير لغة الإشارة، ويميلون إلى ابتكار الأفكار والأساليب الجديدة، ويعبرون عن

مشاعرهم وانفعالاتهم بصراحة، ويفضلون التعلم من خلال العرض البصري والحركي (خليل، 2004).

ومنه يتضح أنّ هذا الجانب مسؤولاً عن الإبداع والابتكار، والتعبير عن الانفعالات، والحدس واستخدام الخيال، وهذا ما يسبب وجود فروق بين الأفراد فالذين يغلب عليهم استخدام هذا النمط هم أكثر إبداعاً وهدساً وقدرة على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة إبداعية لا تعتمد على الحلول الجاهزة المألوفة، كما أنهم أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم.

- **النمط الأيسر:** ويقصد به سيطرة نصف الدماغ الأيسر ويهتم بالتفكير المنطقي والرياضي، كما يعرف بنصف الكرة المهيمن لدي الأفراد الذين يستخدمون اليد اليمنى (Yeap, 1989) كما أنه يهتم بعمليات الإدراك المتتالية كالكتابة واللغة (2013 (Schurz, et al.,).

كما أن منطقة بروكا في النصف الأيسر للمخ مسؤولة عن التحدث (Estevez,

Lindgren, & Bergethon, 2010) كما أن نصف الدماغ الأيسر يهتم بكل

المعلومات المسموعة أكثر من البصرية (Alho, et al.,2007).

ويتميز الأشخاص ذوو السيطرة الدماغية اليسرى بعدد من الخصائص منها أنهم يفضلون التعامل مع الأشياء بالتتابع، يتعلمون جيداً بدءاً بالجزئيات ثم الكليات، يميلون إلى جمع معلومات واقعية، يفضلون التعليمات التفصيلية المرتبة، لديهم تركيز داخلي كبير (سويسي ورجب، 2021، 9-10).

ومن ذلك يتضح تميز أصحاب هذا النمط بالتخطيط والترتيب، والتتالي في إنجاز المهام، بالإضافة إلى الدقة واعتماد التفكير التحليلي والمنطقي، والقدرة على التركيز والانتباه والتذكر.

-**النمط المتكامل:** هو ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف جانبي الدماغ الأيمن والأيسر أثناء معالجة المعلومات، ويمتلك أصحاب هذا النمط تكاملاً كبيراً بين نصفي الدماغ، ويمتازون بقدراتهم على استخدام جانبي الدماغ معاً في التعلم والتفكير، ويتميز أصحاب النمط المتكامل بخصائص عده منها: تذكر الوجوه والأسماء في نفس الوقت

وبنفس الكفاءة، يتعاملون مع المشكلات بدقة سواء كانت مشكلة واحدة أو عدة مشكلات في آن واحد، تتساوى قدرتهم في التعبير اللفظي، التعبير بلغة الإشارة، تتساوى تفضيلاتهم للمثيرات الحركية والبصرية والسمعية، يتساوى تفضيلهم للتفكير الحسي والمجرد، يفضلون التعامل مع المعلومات البسيطة والواضحة والغامضة (سويسي ورجب، 2021، 10). وبالتالي يظهر هذا النمط في أنه يجمع بين خصائص كل من النمطين الأيمن والأيسر من حيث القدرة على الإبداع واعتماد الترتيب والدقة، استخدام الذاكرة والمنطق والتحليل والاعتماد على الحدس، مواجهة المشكلات بطريقة غير مخطط لها والاعتماد على التخطيط في إنجاز المهام، أي أن صاحب هذا النمط يستخدم خصائص هذين النمطين مع بعضهما البعض.

2- نظرية نيد هيرمان Ned Herrmann:

قام هيرمان بتوضيح النمط الوظيفي الذي يقوم به كل جزء من الدماغ، وكل منطقة تختص بطريقة معينة لعمل الدماغ، وهي تعمل سوية لتشكيل الدماغ الكلي، ومنطقة واحدة، أو أكثر تكون غالبية، أو مهيمنة، وغالباً أن لكل إنسان تفضيل أساسي واحد، وهذه الأرباع هي كما يأتي:

- ربع الدائرة A:

يقوم هذا الربع من الدماغ بالتفكير العقلاني، كما يهتم بحل المشكلات بطريقة منظمة، ويهتم بالحقائق والأرقام والإحصائيات والمعطيات الملموسة، كما أن هذا الربع مسؤول عن النمط المنطقي التحليلي العقلاني، والذي يتناول المسائل الحسابية والمالية، وتقييم الأفكار.

- ربع الدائرة B:

يقوم هذا الربع بالجزء العملي، ويميل نحو التنظيم والاعتمادية، والفاعلية والنظام والانضباط، وإدارة الوقت بكفاءة، وإدراك التفاصيل بكفاءة عالية، وفرض النظام في مواقف مختلفة، ومن خصائصه: الحرص، والتحفظ، والسيطرة.

- ربع الدائرة C:

يهتم هذا الربع بالأمر المرتبطة بالتواصل مع الآخرين، ومهارات الاتصال الشخصية الجيدة، وإدراك مشاعر الآخرين، ومهارات التعلّم، والتدريب، والقيادة، والاهتمامات، والموسيقى.

- ربع الدائرة D:

يشير هذا الربع من الدماغ حسب نظرية هيرمان إلى تفضيل نمط يتناول عدة مدخلات عقلية في الوقت نفسه، ويمكن تسمية هذا النمط بالحدسي، أو البديهي بمعناه العقلي، ويحدث التفكير الإبداعي في هذا الربع، ويلهم بالأفكار التخيلية والابتكارية، فهو المحفز لعملية الإبداع

(Herrmann, 1993).

وأوضحت دراسات هيرمان أن كل إنسان يهيمن على تفكيره أحد الأرباع الأربعة السابقة، وهذا لا يعني أن الشخص لا يستخدم بقية الأنماط بل على العكس فهو يستخدم جميع الأنماط بنسب معينة وحتى لو غلب على أحد الأشخاص أنه منطقي تحليلي فليس بالضرورة أن تكون كل صفات ذلك النمط فيه فقد يوجد أحدها وينعدم الآخر (الطريحي وكاظم، 2013، 129).

مما سبق يتضح أن كل شخص يغلب عليه أحد الأقسام الأربعة السابقة والتي تخلق فروقاً واضحة بين الأفراد فبعضهم يميل أكثر إلى التحليل والأرقام والبيانات والحقائق، وبعضهم إلى التخطيط والتنفيذ والتنظيم والترتيب وإدارة الوقت، والبعض الآخر إلى العلاقات مع الآخرين، والمشاعر، والتعامل مع الآخرين، والاهتمام بالآخرين والتعاطف معهم، بينما يميل آخرون إلى التفكير الإبداعي والاستراتيجي والتحليل والتأليف والاستكشاف، ومع ذلك فإن كل فرد يستخدم بالإضافة إلى النمط الغالب لديه الأنماط الأخرى مع احتفاظه بالصيغة الغالبة على نمطه.

وعلى أساس ذلك التصور النظري لما يحدث بالفعل داخل المخ من علاقات ذات تأثير متبادل بين أجزاء المخ يمكن أن نتخيل مدى أهمية التكامل الوظيفي لنشاط التكوينات

العصبية في المخ عند دراسة وتفسير السلوك أو أي نشاط عقلي معرفي (كامل، 1997، 217).

المخ نظام معقد، يقوم بوظائف بالغة التعقيد والصعوبة، والمخ هو عضو النشاط النفسي، وتؤكد الأبحاث الخاصة بدراسة عملية تشغيل المعلومات بالمخ أنه ما من نشاط نفسي أو خبرة تعليمية أو علاقات اجتماعية إلا ولا بد أن تتحول إلى معلومات خاصة يتم تخزينها وتشغيلها في المخ، وعندما نستمع إلى الرأي القائل بأن الذكاء موروث، ولكننا عندما نقيس الذكاء فإننا لا نعتمد على معطيات أو أداء وراثي بحت ولكننا نستخدم مقاييس تعتمد في معلوماتها على البيئة بصفة أساسية أي أن أداء الأفراد على هذه المقاييس مرتبط بنوع المعلومات ونوع التربية والبيئة التي عاشها هذا الفرد، وإن سرعة تشغيل المعلومات داخل المخ تتوقف على نوع تلك المعلومات التي تأتي من البيئة الداخلية له، أو البيئة الخارجية كما تتوقف على طبيعة العلاقات المؤقتة التي تنشأ بين الوصلات العصبية المختلفة، وكل ذلك يحدث في البعد الفراغي أي يتوقف أيضاً على العلاقات الفراغية لأجزاء المخ المختلفة (كامل، 1997، 200).

وإن التكامل بين النظم الوظيفية للقشرة الدماغية تعد من الشروط الضرورية لتحديد مستوى الذكاء الإنساني، كذلك فإن سبيرمان صاحب نظرية العاملين في تفسير الذكاء، كان ينظر للعامل على أنه يعكس ما أطلق عليه المرونة العصبية للمخ والت تدخل في نشاط عقلي معرفي يقوم به الإنسان (كامل، 197، 213).

فما الذي تعطيه الوراثة؟ تعطي الوراثة الاستعداد التركيبي البنائي الذي يؤثر على استقبال وتشغيل المعلومات بداخل المخ ويمكن أن تكون سبباً في حركتها ومرونتها، كما يمكن أن تسبب الحصول على العكس لهذه الصفات من حيث الصلابة وعدم الحركة، كما أن التعلم كعامل عام مشترك يأتي من خلال البيئة التربوية الخاصة لا بد وأن يسهم في تعديل تلك الخصائص العصبية في حدود معروفة، من جهة أخرى تؤكد معطيات علم الفسيولوجيا والأعصاب وحدة الأنشطة العصبية البيولوجية عند الإنسان إذاً فمن أين تأتي تلك الفروق الفردية؟ والفروق إما أن تكون في نوع الصفة أو في درجة وجود الصفة والتي تحدد هل مقاييس مختلفة تعكس المعلومات الصادرة عن العالم الخارجي (علاقات لفظية،

رسوم، أشكال، أرقام وغيرها من المعلومات غير الوراثةية) لذلك فإن وجود الأطفال في بيانات ونوعيات مختلفة من المعلومات من جانب وطريقة توصيل تلك المعلومات من جانب آخر تعمل على إحداث تغييرات داخلية في العلاقات العصبية بالقشرة الدماغية (كامل، 1997، 201).

وتتحدد هذه التغييرات من خلال فهم وتحليل المعلومات التي نحصل عليها من رسام المخ الكهربائي، وتعتمد فكرة تسجيل النشاط الكهربائي للمخ على أن هناك تغييراً كهربائياً يمكن قياسه يحدث بالمخ عندما يمارس الفرد أي لون من ألوان النشاط النفسي (عكاشة، 1975).

مما سبق نستنتج أنّ الذكاء يتشكل بفعل العلاقة المتبادلة بين العوامل الوراثةية من جهة والعوامل البيئية من جهة أخرى، والتي بدورها تلعب دوراً هاماً في تحديد المرونة العصبية وما تعكسه من العلاقات البنائية لوظائف المخ.

ثانياً: الانفعالات:

أثبت العلماء، باستخدام كاميرات التصوير بالرنين المغناطيسي، أن الانفعالات تخضع للمعالجة بواسطة العديد من مناطق المخ المختلفة، فلا يوجد مكان واحد فقط مسؤول عن معالجة الانفعال، بل تعمل العديد من مناطق المخ معاً كفريق واحد، وهذا هو السبب وراء قول العلماء إن شبكة من مناطق المخ هي المسؤولة عن معالجة الانفعالات، وتسمى شبكة مناطق المخ التي تعالج الانفعالات بشبكة معالجة الانفعالات، ومن هذه المناطق اللوزة الدماغية، والقشرة الجبهية الأمامية، والقشرة الحزامية، والحصين، والعقد القاعدية، ولجميع المناطق المختلفة وظائف خاصة، وتعمل جميعها معاً في تناغم لتحديد الانفعال والتحكم فيه، فاللوزة الدماغية، على سبيل المثال، عبارة عن جزء صغير من المخ (لها شكل اللوزة وحجمها)، وهي مسؤولة عن التعامل مع كل من المثيرات الإيجابية والسلبية، وتعتبر اللوزة الدماغية مهمة للغاية عندما نتناوبنا مشاعر الخوف، ومن المناطق الأخرى من شبكة معالجة الانفعالات هي القشرة الجبهية الأمامية، والتي سميت باسم موقعها؛ حيث توجد في مقدمة المخ، وتعمل القشرة الجبهية الأمامية بمثابة مركز تحكم؛ فهي

تساعد على توجيه أفعالنا، وبالتالي، تشارك هذه المنطقة في عملية التنظيم العاطفي، وتعتبر كل من اللوزة الدماغية والقشرة الجبهية الأمامية جزءاً من شبكة الانفعالات، وتظل مناطق المخ المختلفة هذه على اتصال، وتتواصل فيما بينها بشكل متكرر، فعلى سبيل المثال، يمكن أن تكتشف اللوزة الدماغية (مركز الانفعالات والمشاعر) حدثاً مخيفاً مهماً، وتنقل تلك المعلومات إلى القشرة الجبهية الأمامية (مركز التحكم)، وتتلقى القشرة الجبهية الأمامية رسالة مفادها أن هناك شيئاً مخيفاً يحدث (Phan & et al, 2002)

- المظاهر الفسيولوجية للانفعالات:

عندما يتعرض الفرد لموقف مثير للانفعال، فإنه يستجيب ككل، وكلما زادت قوة الانفعال، كلما اتسع انغماس الفرد في هذا الانفعال، فإلى جانب المنهج الانفعالي والسلوك العنيف الذي يصاحب الانفعال، هناك عمليات عصبية وفسيولوجية معقدة تصاحب الانفعال، ويحدث تغيرات حشوية وغددية داخلية، فعندما يتعرض الفرد للمثير الانفعالي فإن رسالة أو إشارة حسية تصل إلى أحد المراكز داخل لحاء المخ يسمى الهيبوثلامس، وفي هذا المركز تقوم المثيرات العصبية بإرسال نمطٍ غريزي أو متعلمٍ من أنماط السلوك عن طريق إرسال رسائل عصبية إلى العضلات المختصة، والمثيرات العصبية أيضاً تذهب إلى المراكز العليا في المخ وتؤثر في العمليات الفسيولوجية المتصلة بالانفعال، كذلك تهبط هذه المثيرات إلى الجهاز العصبي الأتونومي - الذاتي والذي يتحكم في التغيرات الفسيولوجية في الانفعال بقسميه السيمبثاوي والباراسيمبثاوي، حيث يعمل الجهاز العصبي السيمبثاوي على تحريك المصادر المختلفة في استعمالها في حالة وجود حدث أو تهديد الكائن بخطر، ويبدو أنّ هذا الجهاز يعمل كوحدة واحدة ذلك أنّ العقد العصبية السيمبثاوية منتشرة في أجزاء عديدة من الجسم في شكل حلقات متصلة متسلسلة، بحيث تصبح الاستثارة على مستوى واحد يمكن أن تنتشر في اتجاهي الجسم العلوي والسفلي، حتى تصل الاستثارة إلى كل الأعضاء التي تتأثر بهذا الجهاز، أما القسم الباراسيمبثاوي من الجهاز العصبي اللاإرادي فإنه يهتم باختزان المصادر الجسمية (كامل، 1997، 247 - 248).

وتتعرض تلك الخصائص الانفعالية الفسيولوجية من خلال شخصية الفرد وهنا يمكن أن ندرك دور التربية في الأسرة على طبيعة رد الفعل الانفعالي الذي تم توجيهه من الصغر فالانفعالات تتعكس على الشخصية وتدل عليها، ولتوضيح العلاقة بين أنماط الشخصية والتغيرات الداخلية الكيميائية التي تصاحب التغيرات الانفعالية نجد أن مستوى الأدرينالين في الدم لا يتغير ولا يزيد زيادة ملحوظة عند الأشخاص ذوي نمط السلوك الصريح الذي يتميز بالتعبير الخارجي للانفعالات أي التفريغ للخارج في حالة حدوث توتر انفعالي، وعلى العكس من ذلك فالأشخاص ذوو السلوك الضمني يميلون إلى عدم التفريغ للشحنات الانفعالية للخارج بل يتم حجز تلك الشحنات، وعليه نلاحظ ارتفاعاً واضحاً لمستوى الإدرينالين والنورادرينالين في الدم (كامل، 1997، 246).

كما تتأثر هذه الانفعالات بالعوامل الثقافية والاجتماعية للفرد، وبخبراته السابقة، لذلك فالآثار الفسيولوجية ليست ثابتة لكل الناس، ومن المظاهر العامة:

1- الجهاز الدوري وضربات القلب: عندما يتعرض الفرد لانفعال تزداد ضربات القلب ويتغير توزيع الدم في الجسم ويزداد ضخ الدم إلى المخ لذلك تنفتح الأوعية الدموية مما يؤدي إلى احمرار الوجه والرقبة، ويؤدي الانفعال المتكرر إلى الإصابة بأمراض القلب وارتفاع ضغط الدم، ولو أن سرعة النبض تتزايد أثناء الانفعال من (72-150) نبضة في الدقيقة (إنصورة، 2015، 177).

2- المعدة والأمعاء: عندما يزداد ضخ الدم فإن الدم لا يصل إلى الأجهزة الحشوية كالمعدة والأمعاء، مما يؤدي إلى انخفاض حركة عضلات المعدة ونقص إفرازها، وتوقف عملية الهضم مما يؤدي إلى عسر الهضم وفقد الشهية، ويحدث القيء إذا كانت المعدة ممتلئة بالطعام، وفي الغضب تنقبض عضلات المعدة ويرتفع إفراز الحامض ويؤدي إلى قرحة المعدة، أما في حالة الحزن والاكتئاب فيقل الحامض وتقل حركة الأمعاء مما يؤدي إلى القيء والإسهال، وهناك علاقة بين الانفعال والإصابة بالقولون العصبي وتزداد نسبة الإصابة لدى الأشخاص الذين يكتمون انفعالاتهم (إنصورة، 2015، 177-178).

3- الجهاز التنفسي: يتغير معدل التنفس لدى تعرض الفرد للمواقف الانفعالية، حيث تزداد سرعة التنفس او نقل حسب شدة الموقف، فقد يتقطع التنفس أثناء الضحك، وقد يتوقف التنفس لفترة بسيطة اثناء الدهشة، كما أن التعرض للانفعالات المتكررة يؤدي الى اصابه الجهاز التنفسي بالأمراض، ومن المعروف أن هناك علاقة بين سرعة التنفس وزيادة نبضات القلب والتعرض المستمر للمواقف الانفعالية مما يؤدي الى الإصابة بتصلب الشريان التاجي، ويظهر في شكل ألم في الصدر والكتفين والذراعين (إنصورة، 2015، 178).

4- الغدد: في الموقف الانفعالي يزداد نشاط الغدد العرقية فتفرز العرق ويقل افراز الغدد اللعابية مما يسبب جفاف الفم، ويزداد نشاط الغدد الدمعية فتفرز الدموع، أما الغدد الصماء فتتشط الغدتان المجاورة للكلية في الغضب أو الخوف مما يؤدي إلى زيادة افراز هرمون الادرينالين مما يؤدي الى يفرز الكبد (الكلوكوز) وبالتالي يفرز البنكرياس الأنسولين، مما يؤدي الى اضطراب وظيفة الكبد والبنكرياس واضطراب توازن السكر من الدم (عكاشة وعكاشة، 2009).

5- الكليتين: تتأثر الكلية بالموقف الانفعالي، وتتميز وظائفها ففي حالات التهيج والخوف الشديد مثلا تزداد نسبة التبول.

6- الجهاز الحسي: تتسع حدقة العين في حالة الانفعال للسماح بدخول أكبر قدر من الضوء وقد تحدث الحساسية للمثيرات الجلدية (عكاشة وعكاشة، 2009).

مما سبق نلاحظ أنّ هناك عمليات عصبية معقدة تصاحب الانفعال فتؤثر على عمل الجهاز العصبي يتبعه ذلك حدوث تغيرات داخلية حشوية في كافة وظائف أعضاء الجسم كالقلب والغدد والكلى والهرمونات، ولكن الأمر الذي يمكننا التخفيف من آثاره هو تعلم كيفية التحكم في الانفعالات وضبطها وهذا يعود إلى أسلوب التربية في التعامل مع الانفعالات والتي يكتسبها الفرد وتصبح أسلوباً ومنهجية يتبعها في مواجهة الانفعالات، ولذلك لابد من تدريب الفرد على كيفية السيطرة على الانفعالات والتعامل معها بأسلوب سوي يقلل من الآثار الضارة على المستوى النفسي والجسدي.

ثالثاً: كيفية حدوث الإحساس بالألم:

إذا اكتشفت المستقبلات الحسية ألمًا في الجلد أو تغيرًا في درجة الحرارة، فإنها تقوم ب:

- نقل نبضة (إشارة) تصل في النهاية إلى الدماغ.
- تنتقل الإشارة على طول العصب الحسي إلى الحبل الشوكي.
- وتتخطى الإشارة المشبك synapse (الموصل بين خليتين عصبيتين) بين الخلية العصبية الحسية وخلية عصبية أخرى في الحبل الشوكي.
- تتجاوز الإشارة الخلية العصبية في الحبل الشوكي إلى الجانب الآخر منه.
- تُرسل الإشارة نحو الحبل الشوكي، ومن خلال جذع الدماغ، إلى المهاد، وهو مركز معالجة للمعلومات الحسية الموجود في عمق الدماغ.
- تتخطى الإشارة المشبك في المهاد إلى الألياف العصبية التي تحمل الإشارة إلى القشرة الحسية للدماغ (المنطقة التي تستقبل وتفسر المعلومات من المستقبلات الحسية).
- تتلقى القشرة الحسية الإشارة، قد يقرر الشخص عندئذ بدء الحركة، مما يدفع القشرة الحركية (المنطقة التي تخطط وتحكم وتنفذ الحركات الإرادية) لتوليد إشارة.
- يحمل العصب الإشارة إلى الجانب المعاكس في قاعدة الدماغ.
- وترسل الإشارة نحو أسفل الحبل الشوكي.
- تتجاوز الإشارة المشبك بين الألياف العصبية في الحبل الشوكي والعصب الحركي الموجود في الحبل الشوكي.
- تنتقل الإشارة إلى خارج الحبل الشوكي على طول العصب الحركي.
- وفي الموصل العصبي العضلي (حيث تتصل الأعصاب بالعضلات) تنتقل الإشارة من العصب الحركي إلى المستقبلات على الصفيحة الحركية الانتهازية للعضلة، حيث تُحفز الإشارة العضلة على الحركة

<https://www.msmanuals.com/ar/home>

مما سبق يتضح وجود عملية مترابطة متشابكة متسلسلة بين المراكز الحسية والأعصاب لنقل رسالة الألم، وتوجيه الجسم لإصدار ردة الفعل المناسبة.

6- نتائج البحث:

في ضوء تحليل الجانب النظري يمكن الإجابة عن أسئلة البحث وعرض نتائجها وفق الآتي:

1- ما قوى النفس الإنسانية؟

تبيّن من خلال تحليل الجانب النظري أنّ قوى النفس الإنسانية وفقاً لآراء الفلاسفة تتمثل في:

- **الوعي:** يتفق كل من أرسطو وأفلوطين دور الوعي كقوة موجودة في النفس، حيث يرى أرسطو أنّ الحس المشترك بالإضافة إلى القوة الحاسة تعمل على تحقيق حدوث الوعي لدى الفرد تجاه الشيء المحسوس، بينما يفرق أفلوطين بين الذاكرة الشعورية أو غير شعورية، ويشير إلى أنّ عملية التذكر التي تتم عن وعي تكون أقوى من الأخرى، لأن النفس حين تشعر بأنها تتذكر، تحتفظ باتجاهها الخاص نحو ذاتها، وتشعر بالفارق بينها وبين الموضوع الذي تتذكره، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ الوعي في الوقت الحاضرة يعد من المسائل الجوهرية التي تساهم بدور كبير في حل الكثير من المشكلات النفسية فالوعي بالشيء أساس فهمه والتحكم به وتوجيهه كما يحدث مثلاً في حال تمّ الوعي بالانفعالات أثناء حدوث الموقف الانفعالي مما يساعد الفرد على التحكم بانفعالاته بأساليب تضمن له التخفيف من الآثار السلبية للانفعال مما يساهم في تحقيق الصحة النفسية، إذاً فالوعي قوة نفسية نحتاج إلى ترميتها كعامل وقائي مساعد في تخطي العقبات التي نواجهها في حياتنا.

- **العقل:** يؤكد أفلاطون وأفلوطين وأرسطو وديكارت أن العقل هو أحد قوى النفس الذي به يتم التفكير وتصور معاني المحسوسات، حيث يشير أفلاطون إلى أنّ الجزء العاقل في النفس هو السيد الحاكم الذي يوجه الأوامر بما فيه منفعة لجميع الأجزاء الأخرى، في حين يرى أرسطو أنّ القوة العاقلة تمثل الخاصية الجوهرية للإنسان، من خلالها يدرك الموجودات عبر مجموعة من الملكات، تتدرج من الإدراك الحسي إلى

الحس المشترك ثم التخيل والذاكرة وصولاً إلى أعلى ملكة هي التفكير، بينما يؤكد أفلوطين أنّ "النفس هي عقلٌ ما، وشيءٌ قائمٌ في ذاته، وهي الملكة المفكرة، فإنها هي التي تتحرك حول الروح على أنها النور المنتشر من الروح، وأثره الذي لا يزال مرتبطاً به"، بينما يفرّق ديكارت بين النفس والجسد من منطلق أنّ النفس جوهر قائم بذاته، مجرد عن المادة وأعراضها، ومن أهم خواصها التفكير، أو بعبارة أدق، التفكير بكل أنواعه.

- الانفعال:

يسمى أفلاطون الجزء الثاني من النفس بالنفس الغضبية، هو جزءٌ مليء بالحماس، وداخله توجد روح فانية معرضة للانفعالات الشديدة والألم والخوف والغضب، بينما يؤكد أرسطو وجود العقل المنفعل كقوة للنفس وهو الخاص بتلقي الانطباعات الحسية والذي يجب أن يكون الأمر فيه كالحال في اللوح الذي لم يكتب فيه شيء بالفعل، الذي في حين يذهب أفلوطين في الانفعال قوة متوسطة بين العقل والحس، فالانفعال يتوسط العقل من حيث إدراك الفرد لموضوع الانفعال من جهة ويتوسط الإحساس من حيث شعور الفرد بموضوع الانفعال من جهة أخرى.

- الغرائز: حيث يعبر أفلاطون عن هذا الجانب بالجانب الشهواني الذي يتميز بالدوافع الغريزية الشهوانية القوية التي هي دائماً في حالة طلب للرغبة والإشباع، كغريزة الطعام والشراب والسيطرة والبقاء.

- الإحساس: يعتقد كل من أرسطو وأفلاطون وأفلوطين بوجود القوة الحاسة في النفس حيث يرى أرسطو أن الإحساس موجود فينا بالقوة، أي أنه استعداد داخلي يظهر بفعل فاعل هو الموضوع المحسوس، ويؤكد أرسطو وأفلاطون على دور الحواس الخمسة في بلوغ المعرفة، وارتباطها بالقوة الحاسة، كما يرى أفلوطين أن قوة الإحساس تتيح الحكم على أشياء لا يشتمل عليها في ذاته إذ من شأن كل ملكة في النفس ألا تتلقى مؤثرات بل تمارس قوتها ونشاطها في أشياء مناظرة لها.

- القوة الغذائية: يرى أرسطو أنها مبدأ الحياة، وبذلك تقوم القوة المنمية في زيادة حجم الجسم الذي يتقبل الغذاء في جميع جهاته، وللقوة المولدة دورها في الجسم الذي هي

فيه تأخذ جزءاً شبيهاً به بالقوة تجعله شبيهاً به بالفعل من خلال ما تقوم به من وظائف تتمثل في التغذية والنمو والتوالد المستمر.

2- ما العلاقة بين النفس والجسد في ضوء الفلسفة المثالية؟

رغم تأكيد الفلاسفة أنصار المذهب المثالي على جوهرية النفس واختلاف طبيعتها عن الجسد إلا أنه كانت لديهم أيضاً وجهات نظر مشتركة حول وجود علاقة بين النفس والجسد يمكن تلخيصها بالآتي:

- يربط كل من أفلاطون وأرسطو وأفلوطين وديكارت بين العقل والحس، حيث يشير أفلاطون إلى أنّ الحواس تزود العقل بالمعنى المحسوس فيحدث فهم لمعاني المحسوسات، فالحواس تنقل إلى العقل صورة مرئية يقوم العقل بتحليلها والحكم عليها، وبدون عمل العقل تبقى المحسوسات ناقصة وغير صحيحة، أما أرسطو فيرى أنّ الإدراك لمعاني المحسوسات عملية تستدعي عمل النفس بالإضافة إلى الجسم واستخلاص الصورة من مادتها، بمعنى أنه قدم النفس في تشكيل عملية الإحساس عن طريق عمل العقل، وكذلك يشير أفلوطين إلى أنه بفضل القوة الحاسة وما يتلقاه الفرد من مؤثرات تتدخل الحواس تشاركها في ذلك القوة الحاسة في بالشعور بالشئ المحسوس ثم يقوم العقل بترجمة وتفسير هذا الشعور ومن ثم الحكم على هذه المحسوسات، كما يجعل ديكارت إحساس النفس بالألم مقترناً بما يصدر عن العضو ألم ديكارت " فلست أقتصر على إدراك الجرح بالعقل، ولكنني أنبّه إليه بالألم الذي يصيب العضو".

- يتفق أرسطو وأفلوطين أنّ الإحساس لا يحدث إلا بتوسط الجسم أو يعود إلى المركب من الجسم والنفس، حيث يشير أرسطو إلى ذلك بقوله "الحس لا يكون بغير جسم، فأما العقل فيفارق الجسم" كما يرى أفلوطين أنّ قوة الإحساس تحتاج إلى توسط أعضاء الجسم من الحواس، والإحساسات ليست علامات منطبعة في النفس، بل مجرد ما تتلقاه النفس من مؤثرات حسية صادرة عن الخارج ومن ثم يأتي دور النفس فتمارس فعلها فيها من حيث تمييزها عن غيرها والحكم عليها.

- يتفق أفلاطون وأفلوطين أنّ الانفعال لا يمكن أن يحدث إذا كانت هذه النفس مفارقة للجسد، فالجسد بدون النفس لا يكون حياً، فلا يستشعر شيئاً، فالانفعال ينتمي إلى المركّب من النفس والجسد.
- يتفق أفلاطون وأرسطو وأفلوطين أنّ العقل مفارق غير ممتزج بالجسم، حيث يشير أفلاطون إلى أنّ "النفس تكون خالدة خلال وجودها كله، لأن ما يكون أبداً في حركة يكون خالداً، إن المتحرك بذاته لا يتوقف عن الحركة أبداً مادام لا يستطيع أن يغادر نفسه"، كما يشير أرسطو إلى أنّ العقل غير ممتزج بالجسم فيقول "الحس لا يكون بغير جسم، فأما العقل فيفارق الجسم" كما يرى أفلوطين أنّ الذاكرة ليست سوى ملكة تنطلق من النفس وحدها، ولا تمت بأي صلة إلى المركّب من النفس والجسم، فالجسم بنظره ليس له شأناً فيما تتذكره النفس.
- يتفق أفلاطون وأرسطو وأفلوطين بأنّ النفس علة الحركة في الجسد، ولذلك عندما يعرّف أرسطو النفس يقول بأنها (كمال أول) أي بدائي بسبب أنّ الجسد بالأساس فيه حياة وحركة بالقوة، والنفس هي من تجعل تلك الحياة والحركة تتبع وتتحقق بالفعل، في حين يؤكد أفلاطون أنّ النفس تتميز بالحركة، تحرك نفسها والجسم الذي تتحد به، وهذه الخاصية اكتسبتها كونها منحدرّة من العنصر الإلهي الذي يمنحها صفة الخلود، ويعبر أفلاطون عن ذلك بقوله: "إن المتحرك بذاته لا يتوقف عن الحركة أبداً مادام لا يستطيع أن يغادر نفسه، و يكون مصدر أو أصل و بداية الحركة لكل ذلك المتحرك بالإضافة إليه"، بينما يرى أفلوطين أنّ العالم المادي إنما هو متحرك بفعل النفس، ولما كانت النفس تفعل فعلها وهي متحركة فإنّ ما يصدر عنها متحرك.
- يشير أفلاطون وأرسطو وأفلوطين وديكارت إلى وحدة النفس والجسد، حيث يرى أرسطو أنّ دور النفس هو الحفاظ على وحدة الجسد، لأنها إذا فارقت الجسد فسدّ وتبدّد، كما يرى أفلاطون أنّ العلاقة بين النفس والجسد هي علاقة الكل بالجزء الذي يحتويه، فالجسد لا تثبت فيه الحياة والحركة دون ذلك الجزء الذي يسكنه (النفس كجوهر) فالنفس هي المحرك للجسد لأنها متداخلة فيه، كما يشير أفلوطين أنه ليس بمقدورنا أن نقول أنّ اللذة والألم إحساسات خالصة، ما دامت النفس تدخل بينهما،

كما أنهما من جهة أخرى ليسا مجرد تأثيرات للنفس، وإنما يجمعان بين الطبيعيتين، وكذلك يؤكد ديكارت على وحدة النفس والجسد "فالألم والجوع والعطش وسائر الانفعالات لا تتال النفس بما هي كذلك، وإنما هي ناشئة من اتحاد النفس والجسم واختلاطهما"، " فكلما أرادت النفس شيئاً حركت الغدة المتحدة بها الحركة اللازمة لإحداث الفعل المتعلق بتلك الإرادة، أما الجسم فيؤثر في النفس بأن يبلغ إليها الحركات الواقعة عليه والحادثة فيه فتترجمها هي ألواناً وأصواتاً وروائح وطعوماً ورغباتٍ ولذاتٍ وآلاماً".

- يشير أرسطو إلى أنّ التّمو ينشأ من النّفس لا من تركيب الجسد، وذلك بفضل القوة الغذائية في النفس والتي لها دورها في الجسم الذي تأخذ فيه جزءاً شبيهاً به بالقوة تجعله شبيهاً به بالفعل، تضمن البقاء والاستمرارية في الحياة من خلال ما تقوم به من وظائف تتمثل في التغذية والنمو والتوالد المستمر.

3- ما العلاقة بين النفس والجسد في ضوء علم النفس العصبي؟

من خلال تناول الجانب النظري الخاص بعلم النفس العصبي تبين نفي وجود النفس كجوهر روحاني متميز عن الجسد واعتباره شيئاً مادياً فالنفس كما يرى علم النفس العصبي فالنفس موجودة بطريقة مادية في المشتبكات العصبية المختلفة الموجودة في الدماغ، والتي تتصل ببعض من خلال نبضات كهربائية تحت تأثير مواد كيميائية وهرمونية خاصة، وإنّ ما يحدث من انفعالات وعمليات عقلية كالتذكر والتعلم إنما تعود إلى عمل الجهاز العصبي بقسميه الجهاز العصبي المركزي والمحيطي، ومناطق المخ الأربعة والنصفيين الكرويين ومسؤولية كل جزء عن أمور يختلف بها عن غيره فمثلاً الفص الصدغي مسؤول عن الذاكرة السمعية والبصرية واللمسية في حين يختص الفصان الجداريان بصفة رئيسية بالإحساس، وإنّ ما يحدث من انفعالات إنما هي ناتجة عن عملية عصبية تؤثر على عمل وظائف الأعضاء، وتنعكس على شخصية الفرد فمثلاً يتميز الأشخاص ذوو السيطرة الدماغية اليسرى بعدد من الخصائص منها أنهم يفضلون التعامل مع الأشياء بالتتابع، يتعلمون جيداً بدءاً بالجزئيات ثم الكلّيات، يميلون إلى جمع معلومات واقعية، يفضلون التعليمات التفصيلية المرتبة، لديهم تركيز داخلي، بينما يتميز

الأشخاص ذوو السيطرة الدماغية اليمنى بقدرتهم على الإبداع كما أنهم يفضلون الشرح العملي المرئي البصري، ويستخدمون الصور العقلية، ويعالجون المعلومات بطريقة كلية وينتجون الأفكار بالحدس والعواطف.

4- ما المقاربة التحليلية النقدية لمفهوم النفس وعلاقتها بالجسد في ضوء الفلسفة

المثالية وعلم النفس العصبي؟

تنظر الفلسفة المثالية إلى النفس باعتبارها جوهر روحاني مختلف عن الجسد، وفي علاقتها مع الجسد تظهر النفس بأنها مبدأ الحياة للكائن الحي وعلّة الحركة للجسد وعلّة المعرفة كما تبين أعلاه، وهذا أمر نستطيع البرهنة على صحته وفق رأي الفلاسفة من خلال الآتي:

- دور النفس هو الحفاظ على وحدة الجسد، لأنها النفس إذا فارقت الجسد فسَدَ وتبدّد.
- النفس علّة الحركة ذلك أنّ الجسد بالأساس فيه حياة وحركة بالقوة، ولكن هذه القوة لا تتحقق إلا بوجود النفس التي تجعل تلك الحياة والحركة تتبعث وتتحقق بالفعل.
- النفس مبدأ الحياة وذلك بفضل القوة الغذائية في النفس والتي لها دورها في الجسم الذي تأخذ فيه جزءاً شبيهاً به بالقوة تجعله شبيهاً به بالفعل، تضمن البقاء والاستمرارية في الحياة من خلال ما تقوم به من وظائف تتمثل في التغذية والنمو والتوالد المستمر.
- النفس علّة المعرفة وذلك بسبب أنّ الحواس تزود العقل بالمعنى المحسوس فيحدث فهم لمعاني المحسوسات، فالحواس تنقل إلى العقل صورة مرئية يقوم العقل بتحليلها والحكم عليها، وبدون عمل العقل تبقى المحسوسات ناقصة وغير صحيحة.

وهذه الآراء صحيحة طالما أننا لا نشك ببرهنتها ونستطيع ملاحظة تلك الأمور ذاتياً. من جهة أخرى جعل الفلاسفة قوة الإحساس والانفعال في النفس تتحقق بفعل المركب من النفس والجسم، وبرهنتهم على ذلك هي أنّ الانفعال والإحساس لا يمكن

حدوثهما إذا كانت النفس مفارقة للجسد، فالجسد بدون النفس لا يكون حياً، فلا يستشعر شيئاً، فالانفعال والإحساس ينتميان إلى المركّب من النفس والجسد، إذ بفضل القوة الحاسة وما يتلقاه الفرد من مؤثرات تتدخل الحواس تشاركها في ذلك القوة الحاسة في الشعور بالشي المحسوس ثم يقوم العقل بترجمة وتفسير هذا الشعور ومن ثم الحكم على هذه المحسوسات، كما أن انفعال النفس وإحساسها بالألم يأتي مقترناً بما يصدر عن العضو ألم، وهذا أيضاً أمرٌ صحيح يمكن البرهنة عليه.

لكن ما يمكن انتقاء آراء الفلاسفة حول النفس هو أنهم جعلوا العقل بما فيه من ملكات التذكر والتخيل لا تحتاج إلى أي عضو في الجسم لتقوم بعملها، وتقدم الباحثة عدة أسئلة تنتقد فيها رأيهم بشأن إمكانية عمل العقل بمعزل عن أي عضو مادي كما يلي:

- إذا كانت العقل كاملاً في ذاته ولا يحتاج في عمله إلى أي عضو من أعضاء الجسم، فإذاً لماذا كان الطفل الصغير عاجزاً عن التفكير بمسائل وموضوعات مجردة يستطيع التفكير بها من هو أكبر سناً؟
 - إذا كان العقل كاملاً في ذاته، فلماذا يحتاج الطفل لفهم الأشياء وتعلّنها إلى تبسيطها وربطها بالمحسوسات؟
 - إذا كان العقل كاملاً في ذاته لأصبح بالإمكان أن يتساوى الطفل والراشد والكهل في القدرة العقلية طالما أنها ناشئة عن النفس؟
- ولذلك فإنّ الإجابة على الأسئلة السابقة تقتضي القول بوجود عضو مادي يشارك العقل في قيامه بوظائفه المحددة.

أما بالنسبة لمفهوم النفس في ضوء علم النفس العصبي نجد أنهم ينكرون وجود النفس كجوهر روحاني ومبدأ يختلف في طبيعته عن الجسد، ولذلك فهم يعتقدون وجودها بطريقة مادية في المشبكات العصبية المختلفة الموجودة في الدماغ، والتي تتصل ببعض من خلال نبضات كهربائية تحت تأثير مواد كيميائية وهرمونية خاصة، وإنّ ما يحدث من انفعالات وعمليات عقلية كالذكر والتعلم إنما تعود إلى عمل الجهاز العصبي بقسميه الجهاز العصبي المركزي والمحيطي، وجعل الجهاز

العصبي هو الموجه والمنظم لعمل الجسم بأكمله ويؤثر في ذلك على السلوك، وهذا أمرٌ يمكن رفضه ونفي صحته بالآتي:

- يبرر علم النفس المعاصر سبب الموت بوجود خلل عضوي في عمل القلب أو الدماغ أو نتيجة خطأ طبي وليس وجود النفس، لكن ما تبريره لسبب الموت دون وجود أي سبب عضوي؟
- إذا كان المخ يتحكم في كل نشاط وسلوك يقوم به الإنسان، لكن السؤال الذي يطرح نفسه من الذي يتحكم بالمخ؟
- كيف نفسر ما يسمى بالحدس والتخاطر؟
- إذا كان الذكاء تؤثر فيه الوراثة والبيئة معاً إذاً ما الذي يفسر وجود اختلاف في الذكاء لدى التوائم المتماثلة؟ وما الذي يفسر اختلاف الذكاء بدرجة كبيرة بين الأخوة رغم تلقينهم لنفس المنثيرات البيئية؟

في ضوء تلك الأسئلة يقتضي ذلك القول بوجود جوهر من طبيعة روحانية مختلفة عن الجسد، هي علة الحياة والنمو والحركة والمعرفة للجسم المادي.

من جهة أخرى يجد علماء النفس صعوبة في تحديد مكان الذاكرة، وبما أنه لا يمكن الجزم بوجود مناطق خاصة مسؤولة عن تخزين المعلومات سوى قياس المعدلات الحسية بين مناطق الحس المختلفة التي تحدث أثناء القيام بعملية التذكر، والتي هي في الأساس ليست سوى نشاطات في القشرة المخية ترافق عملية التذكر مثلها مثل أي نشاط آخر كالتعلم والتفكير إذ يترافق هذين النشاطين مع حدوث نشاطات في الفصوص المخية المسؤولة عنهما، إذاً أين تُحتزّن الذكريات؟

ولكن من الأمور التي أثبت العلم صحتها هو ما توصل إليه علم النفس العصبي بناءً على دراسات علم الأعصاب من وجود مناطق من القشرة المخية مسؤولة عن الحواس والذاكرة والتعلم والحركة والعضلات والانفعالات، كما أنّ سيطرة أحد نصفي الدماغ لدى الإنسان يؤثر بشكل كبير في نمط تفكيره وشخصيته، وإنّ عمل سائر أعضاء الجسم بما يسمح لنا بالقول بأنّ أجزاء الجسم المختلفة تشكل في عملها وحدة واحدة بحيث لو حدث

خلل في أحد أجزائه لأحدث ذلك تعطيلاً لوظائفه في المناطق المسؤول عنها بالإضافة إلى آثاره السلبية على الأعضاء المتداخلة في عملها معه أيضاً. في ضوء التحليل السابق والنقد الموجه للفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي تعمد الباحثة إلى القول

بوجود النفس كجوهر روحاني مختلف عن طبيعة الجسد المادية، ووحدة العلاقة والتفاعل بينهما وذلك من منطلق أنّ النفس مبدأ الحياة وعلة الحركة للجسد وعلة المعرفة، وبدون النفس تنتفي الحياة عن الجسد، فالجسم بما فيه من وظائف خاصة بأعضاء الجسم بالإضافة إلى القدرة على الحركة والنمو موجودة فيه بالقوة ولا يمكن أن تتحقق إلا بوجود النفس فهي التي تجعل الحياة والحركة تنبعث وتتحقق بالفعل، كما أنّ النفس بسبب قوة العقل فيها هي التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات، وبدون العقل فالحواس لا تعطينا سوى معارف مضللة وناقصة فالعقل يساهم في تشكيل معاني المحسوسات والحكم عليها واكتساب المعرفة، كما تحتاج النفس في تحقيق قواها إلى وجودها في الجسم لتمارس فيه وظائفها، ورغم أننا لا نستطيع البرهنة على موقع النفس في الجسم إلا أننا نأخذ من آراء الفلاسفة دليلاً على تأثير قواها في مناطق أكثر من غيرها، إذ يرى أفلاطون أن الجزء العاقل في النفس مكانه في الرأس على اعتبار أنه السيد الأمر والناهي لبقية الأجزاء، وأيضاً ديكارت يعتقد بوجود النفس في أكثر أجزاء الجسم باطنية وهو المخ واعتبره المكان الذي تمارس فيه النفس وظائفها، وقد تبدو منطقية تلك الآراء من منطلق وجود الجهاز العصبي بما فيه من المخ والدماغ في الرأس والذي يعتبر الموجه والمنظم لعمل الجسم بأكمله، وهذا ما يتشابه مع النفس باعتبار أنّ جزأها العاقل هو الموجه لعمل بقية القوى بما فيها من الغرائز والانفعال والإحساس، وهذا ما يؤخذ ربما كدليل على التفاعل الحاصل بين النفس والجهاز العصبي بما ينتج عنه الإرادة والفعل والسلوك للإنسان، فمثلاً عندما يتعرض الفرد للمثير الانفعالي فإنّ رسالة أو إشارة حسية تصل إلى أحد المراكز داخل لحاء المخ يسمى الهيبوثلامس، وفي هذا المركز تقوم المثيرات العصبية بإرسال نمطٍ غريزي أو متعلمٍ من أنماط السلوك عن طريق إرسال رسائل عصبية إلى العضلات المختصة، والمثيرات العصبية أيضاً تذهب إلى المراكز العليا في المخ وتؤثر في العمليات

الفسولوجية المتصلة بالانفعال، أما عن الذي يسبب الإحساس بآثار ذلك الانفعال هو القوة الحاسة وقوة الانفعال الموجودتان في النفس.

ولو أصيب الجسم بجرح في أحد أعضائه فإنه بفضل المراكز الحسية الموجودة في المخ وارتباطها بالأعصاب، تُمكّن النهايات العصبية الخاصة في الجلد (المستقبلات الحسية) الأشخاص من الإحساس بالألم، تُرسل هذه المعلومات إلى الدماغ، وقد يُرسل الدماغ رسالة إلى العضلة الحركية بشأن طريقة ردّة الفعل، وفي الوقت الذي يحدث فيه الألم ويحسه العضو فإن النفس أيضاً تحس ما يؤلم هذا العضو وتدرك مكانه وذلك بفضل ما فيها من قوة الإحساس.

ويبدو أنه من الصعب تفسير كيفية حدوث هذا التفاعل لكن الأمر الذي يمكن قوله هو أنّ الإحساس والانفعال قوتان من قوى النفس وعن طريقهما يتم الإحساس بكل الآلام الصادرة عن الجسم، ومن جهة أخرى فإنّ النفس بفضل ما فيها من قوة الوعي والعقل فإنّ لها دورٌ كبير في التخفيف من الآلام الجسمية وهذا ما يحدث في حال كان الفرد على صلة بنفسه ومستخدمًا لقواها من حيث قوة الوعي، فعندما يصبح واعياً لما يصيبه من آلام أو من أحداث حياتية متعددة تثير الانفعال، فإذا كان متوجهاً نحو نفسه قاصداً الحياة النفسية الصحية متبعاً لما تمليه عليه الإرادة النفسية من أساليب فعالة في مواجهة المواقف الانفعالية والتي تعمل على تحقيق التوازن والهدوء والاستقرار النفسي والجسدي معاً، فإن ذلك سينعكس إيجاباً في التخفيف من الآثار السلبية التي تنتج عن الانفعال وفي ضوء ذلك تبرز أهمية قوة الإحساس والوعي في توجيه الانفعالات.

وعند حدوث أي موقف انفعالي أو خبرة حسية مؤلمة يظهر تأثيره واضحاً في تعطيل عمل القوة العاقلة في النفس من ناحية القيام بالتفكير والتحليل واتخاذ القرار والحكم والاستنتاج، حيث يتوقف الفرد عن القيام بأمور كان يؤديها قبل حدوث الانفعال من مثل التخطيط لإنجاز مشروع ما، مما يدل على آثار الانفعال على النفس والجسد معاً.

أمّا عن تفسير الذكاء في ضوء الفلسفة المثالية وعلم النفس العصبي، فإنه ينبغي أولاً توضيح معنى كل من العقل والذكاء، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ الذكاء والعقل مفهومان مرتبطان للغاية لكنهما لا يعنيان نفس الشيء.

حيث يراد بالعقل في اللغة عدّة معان، منها: الحجر والنهي (ابن منظور، ج11- ص 458).

كما يراد به التثبيت في الأمور والإمساك والامتناع والشّدّ والحبس، ولذلك سمي العقل عقلاً، لأنّه يعقل - أي يحبس - صاحبه عن التورّط في المهالك (ابن منظور، ج2- ص 1411)

وكما ورد في قاموس أكسفورد oxford dictionaries فإنّ العقل هو مجموعة من القوى الإدراكية التي تتضمن الوعي، المعرفة، التفكير، الحكم، اللغة والذاكرة، هو غالباً ما يعرف بملكة الشخص الفكرية والإدراكية، يملك العقل القدرة على التخيل، التمييز، والتقدير، وهو مسؤول عن معالجة المشاعر والانفعالات، مؤدياً إلى مواقف وأفعال.

كما يقال بأنّ العقل (قوة الإصابة في الحكم) أي تمييز الحق من الباطل، والخير من الشر، والحسن من القبيح (صليبا، 1982، 86).

كما يطلق لفظ العقل على مجموع الوظائف النفسية المتعلقة بتحصيل المعرفة كالإدراك، والتداعي، والذاكرة، والتخيل والحكم والاستدلال، أما ملكة الفهم السريع فتسمى ذكاء (صليبا، 1982، 88-89).

وبالنظر إلى تعريف الفلاسفة للعقل نجد مثلاً أرسطو يعرف العقل فيقول "العقل جزء النفس الذي به تعرف وتفهم" وهو "ما به تفكر النفس وتتصور المعاني"، كما يشير أرسطو إلى ملكات العقل فيرى بأنها تتدرج من الإدراك الحسي إلى الحس المشترك ثم التخيل والذاكرة وصولاً إلى أعلى ملكة هي التفكير، بينما يشير أفلوطين إلى العقل من منطلق إشارته للنفس فيقول "النفس هي عقلٌ ما، وشيءٌ قائمٌ في ذاته، وهي الملكة المفكرة" أما أفلاطون فيرى العقل أنه الجزء يتولى مهمة الحكم وتنظيم أحوال النفس وتوجيه الأوامر ومن خلاله اعتُبر الفرد عاقلاً، وبدونه لا يمكن تعقل المعاني وفهمها، في حين يؤكد ديكرت الخاصة الجوهرية للنفس ويجعل تميزها عن الجسد بسبب أنها طبيعتها التفكير. في ضوء ما سبق يتضح جلياً أنّ العقل قوة النفس، وهو كقوة البصر للعين، يعمل على تحقيق أمرين هاميين:

- العقل يضبط تصرفات الإنسان بما فيه منفعة له، فالعقل يحبس الإنسان عن القيام بفعلٍ ما يشينه أو يضرّ به.
- العقل يساعد في حصول الفهم وتحصيل المعرفة والعلم عن طريق قوى العقل (التذكر، التخيل، الإدراك، الحس المشترك، الحكم والاستدلال).
- أما بالنسبة للذكاء فالذكاء لغةً هو الفطنة والتوقد، فنقول ذكت النار أي زاد وهجها، وسميت الشمس ذكاء لتمام نورها، وذكاء الإنسان قدرته على الفهم والاستنتاج والتحليل والتمييز، فنقول ذكا فلان بمعنى أسرع فهمه وتوقد، كما تشير كلمة ذكاء إلى تمام الشيء والسرعة والقبول. (غانم، 2010)
- ويقول ابن سينا بأنّ الذكاء سرعة الفهم وحدته أو هو جودة حدس من قوة النفس (ابن سينا، 1985).
- كما يقول الكفوي بأنّ الذكاء هو شدة قوة النفس، وفي الاصطلاح: قد يُستعمل في الفطنة، يقال: رجل ذكيّ، وفلان من الأذكياء، يريدون به المبالغة في فطانتته، كقولهم: فلان شعلة نار
- وتجدر الإشارة إلى عدم عثور الباحثة على ما يوضح هذا المصطلح في الفلسفة المثالية، بل اكتفى الفلاسفة بتوضيح مصطلح العقل أو النوص مرّيين به الذكاء، بينما شاع استخدام هذا المصطلح كثيراً في كتب علم النفس والتي أشارت إلى آثار قوة العقل في حدوثه فمثلاً ينظر تيرمان للذكاء بأنه "القدرة على التفكير المجرد"، على غرار وكسلر الذي يعرفه بأنه " القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي "
- (فخري، 2010، 202).
- كما يرتبط الذكاء بالتفكير وما يتضمنه من استدلال سواء كان استقرائياً أم استنباطياً، وبذلك يمكن اعتبار الذكاء "قدرة عقلية يختلف فيها الأفراد وتتمثل في فهم الأفكار المعقدة، والتعلم من الخبرات السابقة، وحل بعض الأشكال المتنوعة التي تعتمد على الاستدلال والتغلب على المواقف من خلال التفكير" (مليكة، 2012، 251).
- كما يقوم المعنى الفسيولوجي للذكاء على تحديد معنى الذكاء في إطار التكوين الفسيولوجي التشريحي للجهاز العصبي المركزي والقشرة المخية، حيث يؤدي التكامل

الوظيفي للجهاز العصبي المركزي دوراً هاماً في تحديد مستوى الذكاء وخاصة القشرة المخية، وعليه فإن عدد الخلايا تؤثر على سعة النشاط العقلي في حين أن نسبة الذكاء تعتمد على المستوى الأكثر من السعة والانتشار (السيد، 2000).

وهناك من يرى بأن الذكاء يرتكز على الوراثة ولذلك يُعرّف بأنه "قدرة عقلية قائمة على أساس بيولوجي يمكن دراستها من خلال قياس ردود الفعل الناتجة عن القيام ببعض المهام المعرفية" (مغربي، 2010، 140).

ويرى فخري بأن الذكاء استعداد وراثي، والأطفال الذين ينتمون لأسر يتوفر فيها الجو الملائم والصحي لنمو الفرد، فإن ذلك يجعله أكثر قدرة من غيره على النطق والكلام وبالتالي ارتفاع مستوى ذكائه على عكس الأسر سيئة الظروف الأسرية (فخري، 2010). ويرى علام أنه لا يمكن عزل الشخصية والاستعدادات عن عملية النمو العقلي بصفة عامة وارتفاع الذكاء بصفة خاصة، وتؤثر في ميول الفرد واتجاهاته ومفهومه عن ذاته (علام، 2011).

كما يرى ماسون أن دعم الطفل في تنمية ذكائه في مجال معين يسمح له بتحديد ميوله واتجاهاته وتطوير خبراته التعليمية (ماسون، 2006).

من خلال التعاريف التي تم عرضها حول الذكاء يمكن القول أن الذكاء قدرة عقلية لا تظهر مباشرة بل تظهر من خلال فعل عقلي معين كالوصول عن طريق التحليل والاستنتاج إلى حل مسألة معقدة، وكون الذكاء يعتمد على التكوين التشريحي للجهاز العصبي والقشرة المخية، وكون الذكاء يعتمد على القدرات العقلية للفرد والتي تنتمي إلى النفس كقوة فطرية يخلق الفرد مزوداً بها، لذلك تفترض الباحثة القول بأن الذكاء هو قوة عقلية فطرية تعود إلى النفس بالإضافة إلى الاستعداد الوراثي الذي يحدد التركيبة الفسيولوجية للقشرة المخية، وعليهما تتحدد نسبة الذكاء والتي يستدل عليها بمدى قدرة الفرد على الفهم والاستنتاج والتحليل والتمييز، ومن ذلك قيل بأن الذكاء شدة قوة للنفس، ويمكن تشبيهه بلهب النار.

وفي توضيح العلاقة بين العقل والذكاء يمكن القول بأن الذكاء تابع ينتج عن القدرات العقلية للفرد، وفي ضوءها يتحدد مستوى الذكاء، أما العقل فهو قد يشابه الحكمة (حيث

كلمة حكمة أيضاً تعني الحبس والمنع) أي قدرة الفرد على التصرف المناسب في مواقف معينة بما يحفظ له حقوقه ومكانته ويجنبه الوقوع في المشكلات، وفي الحقيقة فإن بعض الباحثين والعلماء يعرفون الذكاء بأنه القدرة على التكيف مع البيئة الجديدة والقدرة على فهم الناس والتواصل والتفاعل معهم في مختلف المواقف الاجتماعية، ولكن بعد تدقيق المعنى اللغوي لكل من الذكاء والعقل يتضح جلياً أنّ الذكاء مرتبط بالمجال المعرفي بالدرجة الأولى وهو ناتج بالطبع عن القدرات العقلية للفرد، في حين يشير العقل إلى الحكمة والوعي إزاء ما يواجهه الفرد من مشكلات ومواقف اجتماعية وشخصية متعددة.

وافترض الباحثة ذلك جاء انطلاقاً من تأكيد الفلاسفة على جوهرية العقل من جهة، وبسبب الإشكالية المتعلقة بوجود اختلاف حتى في التوائم المتماثلة في نسبة الذكاء رغم تلقيهم لتعليم وتربية واحدة، فإنّ الباحثة تعزو ذلك الأمر إلى وجود قدرة عقلية فطرية يولد الفرد مزوداً بها، ولذلك تفسر الباحثة الذكاء بوجود استعداد بنيوي وراثي يعود إلى التشريح الفسيولوجي للمخ وآخر فطري يعود إلى وجود العقل كقوة فطرية (وما فيها من قدرات عقلية) في النفس والتي يولد الفرد مزوداً بها، وعلى أثر الاستعداد الوراثي والقوة العقلية الفطرية بالإضافة ما يتلقاه الفرد في حياته من تعليم وما يكتسبه من معارف وما توفره الأسرة من ظروف مناسبة للاستكشاف والتعلم، فإنه يتحقق للفرد النمو الأقصى لقدراته العقلية وعليه تتحدد نسبة الذكاء لكل فرد، ومن الممكن القول بأنّ الدماغ بوصفه أساس النشاط العقلي المعرفي هو هيولي العقل والعقل صورة الدماغ، فلا تتحقق قدرات الدماغ الوراثية الكامنة ولا تتحدد ماهيته بدون القدرات العقلية الفطرية، وكذلك بدون وجود التركيب الفسيولوجي السليم للدماغ لا يتحقق الظهور الحقيقي للقدرات العقلية الفطرية، فالدماغ أداة النفس في إظهار قواها الخفية والنفس غاية الدماغ في تحقيق عمله الوظيفي، وحول كيفية التفاعل بين النفس بقوة العقل فيها (وما فيه من القدرات العقلية الفطرية) وبين الدماغ (كعضو مادي)، تفترض الباحثة حدوث إحدى الحالتين:

1- أن يكون الذكاء ناتجاً عن الاستعداد الوراثي والاستعداد الفطري الذي يولد الفرد مزوداً

به:

في هذه الحالة لنفرض أنه نتيجة الاستعداد الوراثي فإنهم يستخدمون النصف الأيمن من الدماغ أكثر من الأيسر ولذلك فهم أكثر قدرة على الإبداع والتأليف والتركيب وأكثر قدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية، بالإضافة إلى ذلك فإنه بحسب القدرات العقلية الفطرية التي يُخلق مزوداً بها وبحسب نوعية المثيرات البيئية التي تحفز من نشاط الدماغ الأيمن تتحدد درجة قدرة الفرد الكلية على ونوعية التفكير لديه فيما إذا كان إبداعياً أم تقليدياً مألوفاً أم يجمع بين المألوف وغير المألوف، وفيما إذا كان سريع الفهم أم بطيئاً، وفيما إذا كان قادراً على حل المسائل الصعبة أم لا.. إلى غير ذلك.

2- أن يكون الذكاء ناتجاً عن القدرات العقلية الفطرية التي يولد الفرد مزوداً بها بالإضافة إلى تأثير البيئة:

وفقاً لهذا الافتراض فإنّ نوعية القدرات العقلية الفطرية التي يولد الفرد مزوداً بها هي التي تحدد درجة استخدام الفرد لفصوص القشرة المخية وخاصة الفص الجبهي كونه مركز الوظائف العقلية العليا (كالحكم والتقدير والتدبير ورسم الخطط) والفص الصدغي كونه المسؤول عن الذاكرة والتعلم، كما يتحدد وفقها النمط الغالب لديه في استخدام الدماغ (الأيمن، الأيسر، المتكامل)، وكذلك يتحدد وفقها أي مناطق الدماغ تكون غالبية لديه أكثر من غيرها، وبالتالي يكون نشاط الدماغ في بعض المناطق أكثر من غيرها تبعاً للقدرات العقلية الفطرية للفرد، ولكن رغم ذلك فإنّ درجة النمو الوظيفي للدماغ هي التي تحدد درجة استخدام الفرد لقدراته العقلية الفطرية، فمثلاً الطفل الذكي المتميز عن أقرانه بعمر 5 سنوات يستطيع قراءة بعض الكلمات والجمل والقيام بعملية الجمع والطرح بكفاءة عالية، ولكنه يجد صعوبة بالغة في فهم عملية القسمة والضرب، إذاً فإنّ النمو الوظيفي للدماغ يلعب دوراً كبيراً في قيامه بوظائفه والتي تتأثر أيضاً بنوعية القدرات العقلية الفطرية للفرد، ولكوفي حال وجود إصابة في بعض مناطق الدماغ مثل المناطق المسؤولة عن الذاكرة أو الانتباه أو اللغة، ففي هذه الحالة مهما كان لدى الفرد من قدرات عقلية متميزة إلا أنها تبقى قاصرة وضعيفة وغير مستخدمة بالكامل، وسيبقى الفرد يعاني من مشكلات في الذاكرة والانتباه واللغة وما يتبع ذلك من صعوبات في التعلم، بسبب وجود إصابة في تلك المناطق في الدماغ، حيث كثيراً ما يقال بأن الشخص ذوي صعوبات التعلم لديه عسر في

القراءة أو الكتابة لكنه بمستوى ذكاء مرتفع، ومن ذلك يتبين العلاقة التفاعلية بين النفس (القدرات العقلية الفطرية) وبين العضو المادي (الدماغ).

وفي ضوء التفاعل بين النفس والدماغ والمخ يتحدد مستوى الذكاء، بالإضافة إلى تأثير الظروف البيئية المحيطة بالفرد، ومن الطبيعي أن نستنتج أن ميل الفرد واتجاهاته نحو مهن معينة دون غيرها إنما تتحدد بمستوى الذكاء، فالقدرات العقلية هي قوى فطرية توجه ميل الفرد باتجاهات معينة دون غيرها، وهنا يمكن القول بخاصية التفرد للنفس وذلك بفضل ما فيها من ملكات فطرية تحدد ميل الفرد وتميزه عن غيره، وكأن لكل إنسان بصمة نفسية خاصة به لا تشبه أحداً غيره، إنها كبصمة اليد لا تتطابق مع أحد.

وفي النهاية يمكن تشبيه النفس بالنسبة للمخ والدماغ، كالבصر بالنسبة للعين، فإذا كانت العين غير سليمة فلن تبصر النور أما النور فهو موجود بالقوة، وكذلك الأمر فإن وجود إصابات في المخ والدماغ يحول دون الاستخدام الأمثل للقدرات العقلية الفطرية في النفس.

7- مقترحات البحث:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج تقترح الباحثة الآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول النفس الإنسانية باستعراض آراء الفلاسفة والباحثين والمفكرين في هذا المجال، إلى جانب طرح كل ما يمكن ملاحظته وإثارة التساؤلات حوله فيما يتعلق بالنفس وإخضاعها للتحليل.
- التوجه نحو إجراء المزيد من الدراسات حول طبيعة العلاقة بين العقل كجزء من النفس والدماغ كعضو المادي.
- العمل على تحقيق التربية الهادفة إلى استثمار طاقات الفرد وتوجيهها نحو أفضل ما يمكن، وذلك بالسعي نحو جعل التربية قائمة بالدرجة الأولى على استكشاف الميول والملكات الفطرية.

- العمل على حسن توجيه قدرات الفرد واستعداداته الوراثية والفطرية من خلال تطوير البرامج التعليمية والتربوية الهادفة على تحفيز الطاقات الكامنة لكل متعلم.
- السعي نحو تحقيق المؤسسات التربوية وفق الشروط التي تضمن توفير الصحة، وتقديم التعليم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة، إذ تساهم الصحة والعلم في تحقيق الصحة النفسية للمتعلمين، لأنّ المرض ضد خاصية النفس وهذا ما يسبب هدرًا في قوى النفس وإعاقتها عن مسارها.
- نشر الوعي حول أهمية الوعي في ضبط الانفعالات وتخفيف الآثار السلبية الناجمة عن الانفعال.
- الاهتمام بالصحة الجسمية فالجسم يعمل كوحدة واحدة وإصابة أي عضو فيه يؤثر على عمل الأعضاء المرتبطة به، ويؤثر على الصحة النفسية أيضاً.

المراجع:

أولاً المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد العليم. (2006). *المخ وصعوبات التعلم، رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي، القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية، ط 1.*
- أفلاطون . (1994). *المحاورات الكاملة: الجمهورية.* المجلد الأول، ترجمة شوقي داوود تمرز، بيروت، لبنان: دار الأهلية للنشر والتوزيع.
- أبو ريان، محمد علي. (1986). *تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام: المقدمات العامة، الفرق الإسلامية وعلم الكلام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.*
- أفلوطين. (1997) *تاسوعات أفلوطين. نقلها من اليونانية إلى العربية: فريد جبر، مراجعة: جيرار جيهامي وسميح دغيم، بيروت: مكتبة لبنان، ط. 1.*
- الأهواني، أحمد فؤاد. (1947). *معاني الفلسفة. دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.*
- الأهواني، أحمد فؤاد. (1991). *أفلاطون. دار المعارف للنشرة والتوزيع. القاهرة: مصر، ط4.*
- أمين، جنان. (2015). *علم النفس العصبي بين الواقع وآفاق التكوين بالجزائر، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد (12)، منشورات جامعة البليدة، الجزائر.*
- إنصورة، نجاه عيسى حسين. (2015). *أساسيات وأصول علم النفس، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.*
- بدوي، عبد الرحمن. (1955). *أفلوطين عند العرب، ملتزمة النشر والطبع، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.*
- بدوي، عبد الرحمن. (1987). *موسوعة الفلسفة. بيروت، لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط1.*
- بدوي، عبد الرحمن. (1980). *أرسطو خلاصة الفكر الأوربي. سلسلة الينايبغ، وكالة المطبوعات، الكويت: دار القلم، ط2.*
- بينيش، هلموت. (2003). *أطلس علم النفس. ترجمة أنطوان الهاشم، المكتبة الشرقية، بيروت ط1.*
- بوشنسكي. إم. (1992). *الفلسفة المعاصرة في أوروبا. ترجمة عزت قرني، سلسلة كتب عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.*
- أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر (2007): *تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.*

- جعيني، نعيم (2004م). *الفلسفة وتطبيقاتها التربوية*. عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
- جلوب، فرحان. (1986). *النفس الإنسانية*. مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.
- حمد، حامد حمزة. (2022). *جدل الفناء والخلود في الفلسفة اليونانية: دراسة في النفس الإنسانية (الطبيعيين والإيليين أنموذجاً)*، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، المجلد (18)، العدد (50).
- حمصي، أنطون. (1986). *علم النفس العام، الجزء الأول*. جامعة دمشق، سورية: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- خضور، يوسف. (2008). *علم نفس النمو*. جامعة البعث، سورية: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- داوود، أحمد ناظم. (2010). *نظرية المعرفة عند لوك*، مجلة اداب الفراهيدي، العدد (2)، العراق.
- الشنيطي، محمد فتحي. (1971). *المعرفة*. دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط 4.
- ديكارت، رينيه. (1974). *مبادئ الفلسفة*. ترجمة عثمان أمين، القاهرة، مصر: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ديكارت، رينيه. (1985). *مقال عن المنهج*. ترجمة: محمود محمد الخضير، مراجعة وتقديم: محمد مصطفى حلمي، مصر، الهيئة العامة للكتاب.
- ديكارت، رينيه. (1988). *تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى*. ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، بيروت-باريس، التأمل الثاني، الطبعة الرابعة.
- ديكارت، رينيه. (2009). *التأملات في الفلسفة الأولى*. ترجمة: عثمان أمين، مراجعة وتقديم: مصطفى لبيب، مصر، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية.
- ديكارت، رينيه. (1993). *انفعالات النفس*. ترجمة وتقديم: جورج زيناتي، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت.
- رسل، برتراند. (1983). *تاريخ الفلسفة الغربية*. الكتاب الثالث، ترجمة د. محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإسكندرية.
- رسل، برتراند. (1983). *حكمة الغرب*. عرض تاريخي للفلسفة الغربية في إطارها الاجتماعي والسياسي، ترجمة فؤاد زكريا، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- رسول، رسول محمد. (2016). *التفلسف النقدي (إيمانويل كانط والمعرفة البديلة)*. كلمة للنشر والتوزيع، لبنان، ط1.
- رشيد، رجا حميد. (2013). *مهارات المشغولات اليدوية على وفق السيادة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لطالبات الصف الاول المتوسط*، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، العدد (55). العراق، جامعة ديالى.
- ابن رشد. (1994). *تلخيص كتاب النفس*. مراجعة محسن مهدي، القاهرة: مصر، المجلس الأعلى للثقافة.
- الرفاعي، نعيم. (1982). *العيادة النفسية والعلاج النفسي*. الجزء الثاني، دمشق، سورية: المطبعة التعاونية.
- زكريا، فؤاد. (1970). *مقدمة التساعية الرابعة لأفلوطين في النفس*، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.
- زيدان، محمود فهمي. (1980). *في النفس والجسد: بحث في الفلسفة المعاصرة*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- سويسي، شوق صالح ورجب، زهرة سليمان. (2021). *أنماط السيطرة الدماغية لدى طلاب الصف الثالث للمرحلتين الإعدادية والثانوية في مركز المتفوقين بينغازي*. المجلة الليبية العالمية، العدد (52).
- السيد، فؤاد البهي. (2000). *النكاه*، القاهرة: دار الفكر العربي، ط5.
- ابن سينا، أبو علي الحسين. (1985). *النجاة في المنطق والطبيعات والإلهيات*، تقديم ماجد فخري، بيروت، دار الآفاق الجديدة.
- شورون، جاك. (1984). *الموت في الفكر الغربي*. ترجمة كامل يوسف حسين، مراجعة عبد الفتاح إمام، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- صليبا، جميل. (1973). *تاريخ الفلسفة العربية*. دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2.
- صليبا، جميل. (1982). *المعجم الفلسفي*، دار الكتاب اللبناني، بيروت: لبنان، الجزء الثاني.
- الصوراني، غازي. (2018). *مدخل إلى الفلسفة الماركسية*، غزة، ط1.
- الطالقاني، إحسان خضير، (2013) : *السيطرة الدماغية وعلاقتها بالنكاهات المتعددة لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة كربلاء.

- طاليس، أرسطو. (1949). *كتاب النفس*. ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، راجعه على اليونانية الأب جورج شحاته قنواتي، منشورات دار إحياء الكتب العربية، ط1.
- طاليس، أرسطو. (1964). *الطبيعية*، ترجمة: حنين بن إسحق مع شروح ابن السمع وأخرين، حققه وقدم له: عبد الرحمن بدوي، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة: مصر.
- الطريحي، فاهم حسين و كاظم، حيدر طارق 2013 : السلوكيات الذكية المستندة الى نصفي الدماغ عادات العقل والسيادة الدماغية ، ط1 : عمان : دار صفاء للتوزيع والنشر . مؤسسة دار الصادق الثقافية.
- عبد المعطي، فاروق. (1993). *جون لوك، من فلاسفة الانجليز في العصر الحديث*. دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- عطيتو، حربي عباس. (1992). *ملاحم الفكر الفلسفي والديني في مدرسة الإسكندرية القديمة*. دار العلوم العربية، للطباعة والنشر، بيروت، ط1.
- عطيتو، حربي عباس. (2015). *الفلسفة قضاياها ومشكلاتها*. دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- عكاشة، أحمد. (1975). *التشريح الوظيفي للنفس*. دار المعارف للنشر، القاهرة: مصر ط3.
- عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق. (2009). *علم النفس الفسيولوجي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- علام، صلاح الدين محمود. (2011). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته، تطبيقاته وتوجهات المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ط5.
- غانم، محمد حسن. (2010). *الذكاء كيف تنمي ذكاءك*. الاسكندرية: مكتبة الأنجلو المصرية.
- غالب، مصطفى. (1986). *أفلوطين، منشورات ودار مكتبة الهلال، بيروت*.
- فخري، ماجد. (1999). *أرسطو طاليس*. سلسلة قادة الفكر، دار المشرق، بيروت، ط4.
- فخري، عبد الهادي. (2010). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع
- قاسم، محمود. (1962). *في النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. ط3.
- كاريل، ألكسيس. (2019). *الإنسان ذلك المجهول*، ترجمة نهى بهمن، مصر: عصير الكتب للنشر والتوزيع.
- كحلة، ألفت حسين. (2012). *علم النفس العصبي*، مكتبة الأنجلو المصرية.

- كرم، يوسف. (2012). *تاريخ الفلسفة الحديثة*. كلمات عربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الكفوي، أيوب بن موسى. (1998). *الكليات*. المحقق: عدنان درويش - محمد المصري، وزارة الثقافة السورية.
- كويلسون، أندي. (2002). *تاريخ الفلسفة اليونانية*، المجلد الأول (اليونان و الروما)، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1.
- كوتنفهام، جون. (1997). *العقلانية*. ترجمة محمود منقذ الهاشمي، مركز الإنماء الحضاري دمشق، الطبعة الأولى.
- ماسون. (2006) *تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم*. ترجمة: مراد على عيسى سعد ووليد سيد احمد خليفة، الإسكندرية: دار الوفاء لندنيا للطباعة والنشر.
- محمد، أحمد الحاج (2003م) *فلسفة التربية*. عمان، الأردن: دار المناهج.
- محمود، زكي نجيب وأميين، أحمد. (1935). *قصة الفلسفة اليونانية*. القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، ط2.
- مطر، أميرة حلمي. (1968). *الفلسفة عند اليونان*. دار النهضة العربية، القاهرة.
- المعاينة، خليل. (2004). *الموهبة والتفوق*. دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، ط 2.
- مغربي، أحمد. (2010). *مقاييس واختبارات الذكاء في ميزات نظرية الذكاء الكلي*. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مكاوي، عبد الغفور. (1987). *دعوة للفلسفة كتاب مفقود لأرسطو*. دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع. بيروت.
- مليكة، لويس كامل. (2010). *علم النفس الإكلينيكي*. عمان: دار الفكر.
- ملحم، سامي. (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.
- *ابن منظور. لسان العرب*. دار المعارف المصرية، القاهرة.
- النشار، مصطفى. (2013). *تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي- أرسطو طاليس ومذهبه الفلسفي ونظرياته العلمية*. الدار المصرية اللبنانية ودار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة: مصر، ط1.
- يوسف كرم،. (2012). *تاريخ الفلسفة اليونانية*، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية: References

- Alho, K. & Vorobyev, V. A. (2007). *Brain activity during selective listening to natural speech*. Front Biosci., 12, 3167-3176.
- Annett , C. (1985) . *Left and Right Hemisphere*, The IPN/ C. H. Eggetsberger . Microsoft Internet Explorer, <http://www.IPNatinp. Asp>
- Ann Herrmann –Nehadi .(2010). *Creativity and strategic thinking :Critical survival skills for every training professional "* . Herrmann international USA , [on- line] <http:// www.hbdi.com>
- Churchill, J. A. (2008). Teaching nutrition to the left and right brain: an overview of learning styles. *J.Vet.Med.Educ.*, 35, 275-280.
- Estevez, M. E., Lindgren, K. A., & Bergethon, P. R. (2010). A novel threedimensional tool for teaching human neuroanatomy. *Anat. Sci.Educ.*, 3, 309-317.
- Garnier. D (1985): *Dictionnaire des Termes Techniques de Médecine*, 21 éd, Maloine, Paris.
- Gilliland et al .(1989). *Theories and strategies in counseling and psychotherapy* prentice Hall. Inc. N.J.
- Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., and Liberzon, I. (2002). *Functional neuroanatomy of emotion: a meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI*.
- Patterson. G. (1986). *Theories of counseling and psychotherapy* 4th ed. N.y Harper.
- Shilling . L. E. (1984) *perspectives on counseling Theories* prentice Hall. Inc. N. J.
- Starr, A., Pratt, H., Michalewski, H., Patterson, J., Barrett, G., Swire, F. (1991). *Physiology of short-term verbal memory*. *J.Neural Transm.Suppl*, 33, 7-12.
- Nowinski, W. (2011). *Biomechanics of the Brain, Biological and medical physics*, Springer science Business Media. ASTAR, Singapore.
- Nussbaum, M. C. & A. O. Rorty.(1992). *Essays on Aristotle's De Anima*, Oxford: Clarendon.

- Yeap ،L. L. (1989). Hemisphericity and student achievement.
- Int.J.Neurosci., 48, 225-232.
- Zenhausern , R . (1996). Imagery, cerebral dominance and style of thinking " .A unified field Psychonomic society.

ثالثاً: المراجع الالكترونية:

- <https://www.msdmanuals.com/ar/home>
- <https://web.archive.org/web/20190407144831/https://en.oxforddictionaries.com/definition/mind>

أسلوبا المعالجة المتوازية والمتسلسلة وعلاقتهما

بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة

من طلبة الصف الثالث الإعدادي

الباحث د. رامي دياب كلية التربية - جامعة البعث

ملخص البحث

يهدف البحث:

بشكل أساسي إلى التعرف على العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات المتوازية والمتسلسلة وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي.

- وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في محافظة اللاذقية ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

ارتباط قلق الامتحان مع المعالجة المتوازية ارتباطاً سالباً ومع المعالجة المتسلسلة ارتباطاً موجباً

ارتباط التحصيل الدراسي مع المعالجة المتوازية ارتباطاً موجباً ومع المعالجة المتسلسلة ارتباطاً سالباً

وجود فرق دال احصائياً في التحصيل لصالح المعالجة المتوازية وفي قلق الامتحان لصالح المعالجة المتسلسلة.

وانتهى البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات:

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أسلوب المعالجة المعرفية المتسلسلة والمتوازية وعلاقتهما بمتغيرات مثل المرونة الفكرية وأنماط التفكير وأنماط الشخصية وغيرها مما يساعد في الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه الأساليب وتأثيرها على الطلبة.

- تبصير الطلبة بأساليبهم التي يتبعونها في عملية التعلم وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية وتشجيعهم على اتباع أسلوب التعلم المتوازي

- إعداد ندوات للمعلمين حول أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة وكيفية التوفيق بينها وبين أساليب التدريس بما يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم.

Both parallel and sequential processing methods And their relationship to exam anxiety and academic achievement among a third year middle school student

Summary

Research aims: Mainly to identify the relationship between parallel and sequential information processing methods and both test anxiety and academic achievement.

The study sample consisted of (54) male and female students - from the third preparatory grade in Lattakia Governorate.

The most important findings of the research:

- Exam anxiety was negatively correlated with parallel processing and positively correlated with sequential treatment
- The correlation of academic achievement with parallel treatment - is positive, and with sequential treatment is negative
- There is a statistically significant difference in achievement in - favor of parallel treatment and in test anxiety in favor of sequential treatment.

The recommendations and proposals:

- Conducting more studies dealing with the two styles of cognitive processing, serial and parallel, and their relationship to variables such as intellectual flexibility, thinking styles, personality styles, etc., which helps to reveal the factors influencing these methods and their impact on students.
- Enlightening students on their methods that they follow in the learning process, training them on how to deal with information effectively, and encouraging them to follow the parallel learning method.
- Preparing seminars for teachers on the learning methods - followed by students and how to reconcile them with teaching methods in a way that helps improve the teaching and learning process.

مقدمة الدراسة:

يعد التحضير للامتحان وأسلوب المعالجة الذي يتبعه الطالب من العوامل المؤثرة في عملية التحصيل إلا أن مجرد التفكير في الامتحان يرهق الطلبة ويجعلهم متوترين ويعيشون في حالة من القلق التي تنتاب الطالب قبل وأثناء الامتحان وتضمن العديد من الأعراض المزاجية المتمثلة في التوتر وسرعة الاستثارة والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز والتذكر بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنب المواقف وزيادة الاعتمادية والرغبة في الهروب من مواقف الامتحان بالإضافة إلى الأعراض الفيزيولوجية المتمثلة في خفقان القلب وصعوبة التنفس والتعرق والدوخة والغثيان (طارق، 2007، 137).

ومن هنا تبرز أهمية نظرية معالجة المعلومات في تحليل السلوك عند تطبيقها في مجال استرجاع المعلومات حيث تشكل طريقة معالجة الشخص للمادة العلمية وكيفية استقباله وتخزينه لها أهمية كبيرة في تحديد معدل التذكر والاسترجاع التالي للمعلومات ويقصد بمفهوم طرائق معالجة المعلومات " استخدام أحد النصفين الكرويين للمخ (الأيمن أو الأيسر) أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات" (عبد الوارث، شماس، 1999، 235)، فقد أشار " باور" Bower (1970) إلى " أن فكرة تنظيم المعلومات تعد ذات أهمية بالغة في تسهيل عمل الذاكرة وهذا ما أكده الصافي (2000) حيث وجد فروق في التحصيل الدراسي والذي يقيس القدرة على استرجاع المعلومات تبعاً لمتغير نوع المعالجة المتبعة.

وقد قدم داس وآخرون Das&Others (1975) نموذجاً بديلاً للقدرات المعرفية افترضوا فيه أن المعلومات يتم معالجتها بطريقتين التوازي والتسلسل أو بطريقة متكاملة في المخ، أي أنه يمكن استخدام نوعي المعالجة المتوازية والمتسلسلة في تفسير ظاهرتي التذكر والاسترجاع

ومن هنا برزت اتجاهات متعددة تدعو إلى دراسة أساليب معالجة المعلومات التي يستخدمها الفرد في استقبال المعلومات الواردة إليه من البيئة المحيطة

وعلاقة كل أسلوب منها بمستوى التحصيل الدراسي فقد اشارت أبحاث عديدة من أهمها (العدل، 1990) ودراسة Naglieri (2003) إلى أن استراتيجية المعالجة المتسلسلة أكثر تأثيراً من أسلوب المعالجة المتوازية في التحصيل الدراسي وذلك على عكس ما توصلت له دراسة NJAGI (2015) من أن الطلبة المتفوقون يميلون أكثر الى استخدام المعالجة المعرفية المتزامنة، في حين وجدت دراسة Smyrnis,et.al. (2004) أن استرجاع المعلومات كان أفضل عند الجمع بين طريقتي المعالجة.

مشكلة الدراسة:

أصبحت الامتحانات أداة مهمة لاتخاذ القرار في مجتمعنا التنافسي حيث يتم تقييم الأفراد في جميع الأعمار بشكل متكرر فيما يتعلق بإنجازاتهم وقدرتهم العلمية ويعتبر القلق من الامتحان أحد العوامل المؤثرة على نتائج المتقدمين للامتحانات بسبب الرغبة الملحة في الحصول على نتائج عالية تمكنهم من التميز عن زملائهم والحصول على فرص أفضل على المستوى الأكاديمي وحتى المهني. والقلق ليس سلبيا بالمطلق فهو يلعب دور الدافع والمحرض للإنسان ليقوم بأعماله وينجز مهامه مادام في المستوى الطبيعي إلا أنه يتحول إلى معيق ومؤثر سلبي على قدرة الانسان على الإنجاز ويحدث ذلك عندما يصل القلق إلى مستويات مرضية تحد من قدرات الانسان وتمنعه من تحقيق أهدافه، حيث يعتبر القلق مشكلة نفسية تعاني منها شريحة واسعة من الطلبة في مختلف المراحل التعليمية والتي لها انعكاسات سلبية ليس فقط على المستوى التعليمي وإنما أيضاً على المستويين النفسي والاجتماعي.

وهناك نوعين من الطلبة القلقين النوع الأول الذي يفتقر إلى المهارات الضرورية لإجراء الامتحانات والنوع الثاني الذين يفتقرون إلى أساليب معالجة المعلومات والتي تمكنهم من حفظ المعلومات في الذاكرة اثناء التحضير للامتحان واسترجاع هذه المعلومات في المواقف الضرورية كالامتحانات.

حيث يميل الطلبة ذوي القلق المرتفع إلى الحصول على درجات متدنية لأنهم يعانون من قصور في مرحلة اكتساب المعلومات بسبب أساليب دراسية وأساليب معالجة غير فعالة وبالتالي يكون لديهم معرفة أقل بالمواد الدراسية ذات الصلة ومن ناحية أخرى فهم يبذلون مجهود عالي اثناء الدراسة والتحضير للامتحان ولكنهم يجدون صعوبة في استرجاع معلوماتهم اثناء الامتحانات.

أي أن القلق الناجم عن أسلوب المعالجة غير المناسبة تؤثر على نتائج الطلبة في الامتحان وهذا ما أشارت إليه دراسة Dutke&Stober (2001) من أن قلق الاختبار يرتبط بضعف الأداء في المهام المعرفية، وإن المعالجة المتسلسلة كان لها آثار مفيدة على سرعة ودقة أداء المشاركين القلقين من الاختبار.

وأشار "كيربي وداس" Kirby&Das (1978) إلى وجود نوعين أو أسلوبين يتبعهما الأفراد في معالجة المعلومات أولهما: المعالجة المتوازية Parallel وفيها تعالج المعلومات على شكل فئات أو مجموعات بحيث يمكن عمل مسح شامل لها في آن واحد، (Wassle,2004,1) والطبيعة الأساسية لهذا النوع من المعالجة تتمثل في أن أي جزء من المعلومات يتم فحصه في نفس الوقت، دون الاعتماد على موضعه داخل الكل.

وثانيهما: المعالجة المتسلسلة Serial وفيها تعالج المعلومات في ترتيب تتابعي بحيث لا يمكن معالجتها جميعاً في آن واحد. (Citation,2003,7)

وعليه فإن الفروق بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي القلق قد تكمن في طريقة معالجة المعلومات وتخزينها في الذاكرة، أي إن تفضيلهم لطريقة معينة في معالجة المعلومات قد يزيد من مستوى القلق لديهم أثناء تقديم الامتحانات مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي.

وهكذا تتجسد مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

ماهي علاقة أساليب المعالجة المتوازية والمتسلسلة بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة إضافة للدراسات العربية في مجال أنماط معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الإعدادية لمساعدة المدرسين على معرفة هذه الأنماط مما قد يساعد في استخدام الأساتذة طرق تدريس ووسائل تقويم تناسب الأنماط التي يتبعها الطلبة في معالجتهم للمعلومات وتساعد في خفض القلق الامتحان لديهم نتيجة استخدامهم أساليب معالجة غير مناسبة ومما ينعكس أثره على تحصيل الطلبة وتمثلهم للمعلومات المقدمة وزيادة مخزونهم المعرفي. وتعد هذه الدراسة تلبية للاتجاهات العالمية المعاصرة للاهتمام باستراتيجيات التعلم وتباينها بين الطلبة أثناء عملية التعلم ومواكبة للتوجهات المحلية والعالمية للاهتمام بأساليب التعلم التي تؤثر على التحصيل الدراسي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى:

- 1- تعرف العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات المتوازية والمتسلسلة وقلق الامتحان لدى عينة البحث.
- 2- تعرف العلاقة بين أساليب معالجة المعلومات المتوازية والمتسلسلة والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث.

فرضيات البحث:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معالجة المعلومات (المتوازية-المتسلسلة) وقلق الامتحان
- 2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب معالجة المعلومات (المتوازية-المتسلسلة) والتحصيل الدراسي
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفقاً لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: هدف البحث الحالي الى دراسة العلاقة بين أنماط معالجة المعلومات وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من الطلبة الصف الثالث الإعدادي الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث بتاريخ 23-2-2022 ولغاية 31-2-2022

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس محافظة اللاذقية

مصطلحات الدراسة:

- معالجة المعلومات:

تعريف ياسر (1996) أي نشاط من قبل الفرد لاستلام المعلومات من حوله بواسطة حواسه ثم تخزينها بالذاكرة واسترجاعها فيما بعد (ياسر، 1996، 4)

معالجة المعلومات إجرائياً: هي الأسلوب الذي يتبعه الطالب في تنظيم المعلومات الواردة إليه تمهيدا لاسترجاعها.

المعالجة المتوازية / التزامنية: "هي مجموعة من الأنشطة العقلية التي تعالج بكفاءة وفاعلية مجموعات متباينة، ومعقدة من المثيرات على نحو تزامني، بحيث تعكس عمليات المعالجة السرعة والدقة والكفاءة في عمليات التجهيز، وتعبر عن المستوى العقلي الوظيفي للفرد في استجابته للموقف المشكل." (الزيات، 2006، 625)

المعالجة المتزامنة simultaneous processing: عملية معرفية يقوم من خلالها الفرد بدمج المثيرات المنفصلة في وحدة أو مجموعة كلية (Naglieri, J.A.

(2001,152) ويتمثل جوهر عملية المعالجة المتزامنة في قدرة الفرد على ربط المثيرات داخل مفهوم كلى مثل القدرة على دمج أو تكامل الكلمات داخل أفكار، ورؤية الأجزاء في كل مجموعة إضافة إلى إدراك العلاقة بين الألفاظ والمفاهيم والتعامل مع المعلومات المتعددة في نفس الوقت (ناجليري، داس، 2006، 32).

وتعرف المعالجة المتوازية إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الاختبارات الخاصة بنمط المعالجة المتوازية وفق مقياس منظومة التقييم

المعرفي CAS

المعالجة المتسلسلة: "مجموعة من الأنشطة العقلية تعمل على معالجة المثيرات في تسلسل معين، يتم خلاله تنظيم العناصر في شكل تسلسلي، وبينما تتربط العناصر مع بعضها البعض بأساليب مختلفة في عمليات التزامن، تتربط العناصر في عمليات المعالجة التتابعية من خلال علاقات تتابعية أحادية الاتجاه." (الزيات، 2006، 626)

المعالجة المتسلسلة (المتتابعة) successive processing: عملية معرفية من خلالها يقوم الفرد بدمج المثيرات في تنظيم متسلسل يشكل سلسلة من الأحداث والوقائع (Nagleiri, 1999, 18) أي أن جوهر هذه العملية يتمثل في قدرة الفرد على دمج أو وضع المثيرات في سلسلة مرتبة ترتيبا دقيقا بحيث يرتبط كل عنصر أو مثير بالعناصر أو الأجزاء التي تسبقه، ويمهد للعناصر أو الأجزاء التي تليه (ناجليري، داس، 2006، 35).

وتعرف المعالجة المتسلسلة إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الاختبارات الخاصة بنمط المعالجة المتسلسلة وفق مقياس منظومة التقييم

المعرفي CAS

تعريف قلق الامتحان: يعرف في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي "بأنه حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، ويؤثر ارتفاع

مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلل كفاية الفرد في أدائه. (طه وأخرون، 2003، 672).

التعريف الإجرائي: هو حالة من التوتر التي تنتاب الطلبة أثناء فترة الامتحان خوفاً من الفشل حيث تكون قدراته موضع فحص وتقييم، وتقدر بالدرجة العالية التي يحصل عليها الطالب على مقياس القلق

تعريف التحصيل الدراسي: هو مقدار المعرفة والمهارة التي يحصلها الطالب، نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، فهو يعبر عن مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات في مادة دراسية مقررة أو عدة مواد دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات المدرسية. (زيدان، 1998، ص17)

التعريف الإجرائي: هو المعدل الفصلي الذي يحصل عليه أفراد العينة في امتحان الفصل الدراسي الأول
الدراسات السابقة:

1- دراسة جديد (2010) في سوريا

عنوان الدراسة: العلاقة بين أساليب التعلم كمنط من أنماط معالجة المعلومات

وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي

العينة: (246) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي

الأدوات: 1- مقياس أساليب المذاكرة أعداد د.محمود عبد الحميد منسي

2- مقياس قلق الاختبار إعداد د.محمود شعيب

النتائج: يوجد ارتباط سالب دال إحصائياً بين أساليب التعلم (المعالجة العميقة)

وقلق الامتحان

عدم وجود ارتباط بين أساليب التعلم (المعالجة السطحية) وقلق الامتحان،

يوجد ارتباط بين أسلوب التعلم العميق والمستوى المرتفع من التحصيل، وكما

يوجد ارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والمستوى المتدني من التحصيل

2- دراسة رمضان والشحات (2000) مصر

عنوان الدراسة: أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدى عينة من
طلاب الجامعة

العينة: 346 طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بينها جامعة الزقازيق

الأدوات: 1- مقياس دافعية الإنجاز إعداد الباحثان

2- استبانة أساليب التعلم إعداد (Entwistle & Ramasden 1983)

ترجمة الباحثان

3- مقياس قلق الاختبار إعداد سبيلبرجر وترجمة عبد الرحيم

4- مقياس الانفعالية إعداد ايزنك للشخصية وترجمة عبد الخالق (1991)

5- اختبار الذكاء العالي إعداد السيد خيرى

النتائج: من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة:

وجود ارتباط سالب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم العميق وكل من الاضطراب
والانفعالية والدرجة الكلية لقلق الاختبار

وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحي وكل من الاضطراب
والانفعالية والدرجة الكلية لقلق الاختبار .

وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين أسلوب التعلم الاستراتيجي والاضطراب، بينما كان
الارتباط بين الأسلوب الاستراتيجي وكل من الانفعالية والدرجة الكلية لقلق الاختبار غير
دال إحصائياً

ارتباط التحصيل ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بأسلوب التعلم العميق، بينما ارتبط ارتباطاً
سالباً ودالاً إحصائياً بأسلوب التعلم السطحي، أما الأسلوب الاستراتيجي فلم يرتبط ارتباطاً
دالاً بالتحصيل السابق.

ارتباط الذكاء ارتباطاً موجباً ودال إحصائياً بأسلوب التعلم العميق، بينما ارتبط ارتباطاً
سالباً ودالاً إحصائياً بأسلوب التعلم السطحي. أما الأسلوب الاستراتيجي فلم يكن ارتباطه
بالذكاء ذا دلالة إحصائية.

3- دراسة الجاف وجاني (2018) العراق

عنوان الدراسة: أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات

العينة: 440 طالبة من طالبات معهد إعداد المعلمات

الأدوات: 1- مقياس القلق من إعداد الباحثان

2- مقياس شميك 1980 schmick لأساليب معالجة المعلومات

النتائج: دلالة الفروق لأسلوبين هما (المعالجة المفصلة الموسعة) و (الاحتفاظ بالحائق)

وان المتوسط الحسابي لعينة البحث اعلى من المتوسط الفرضي لمقياس قلق الامتحان كما أن اسلوب الدراسة المعمقة واسلوب الدراسة المفصلة والموسعة افضل متنبئات قلق الامتحان

وإن أسلوب المعالجة المعمقة والمعالجة المفصلة الموسعة يخففان من حدة القلق يعتبران متنبئان بمستوى منخفض من القلق الامتحاني.

4- دراسة Dutke&Stober (2001) في المانيا

عنوان الدراسة: "قلق الاختبار والذاكرة العاملة والأداء المعرفي: التأثيرات الداعمة للطلبات المتسلسلة"

"Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands"

العينة: 24 طالبا وطالبة من جامعة برلين

الأدوات: اختبار القلق الألماني (TAI-G) إعداد (Hodapp,1991).

النتائج: يرتبط قلق الاختبار بضعف الأداء في المهام المعرفية، وإن المعالجة المتسلسلة

كان لها آثار مفيدة على سرعة ودقة أداء المشاركين القلقين من الاختبار. يُقترح أن

تحديثات الذاكرة الأكثر تكرارًا المرتبطة بالمتطلبات المتسلسلة قد تمثل مساعدات خارجية

لمعالجة المعلومات وتعوض عن سعة الذاكرة المقيدة للأفراد الذين يعانون من قلق شديد

من الاختبار.

الإطار النظري

أولاً نظرية باس (PASS) للعمليات العقلية القائمة على أعمال لوريا:

تعتبر نظرية باس (PASS) أحد الأمثلة على المنحي " المعرفي-العصبي (البيولوجي)" حيث يشير Temple (1990) إلى أن " علم النفس العصبي المعرفي هو أكثر ترابطاً بالوظائف المعيبة للمخ البشري والتي تحدد خلال نماج المعالجة المعرفي التي يقوم بها الأفراد الذين لا يعانون من قصور أو عجز في وظائفهم (Das: 2003: 361) ويقصد من ذلك أن علم النفس العصبي عندما يصف فرداً فهو يركز على تحديد مدى وجود قصور في وظائف ذلك الفرد ويحدد القصور بناء عن فحص تلك الوظائف عند مجتمع بحثي لا يعاني قصوراً أو عجزاً في الوظائف.

ويرى واضعوا نظرية باس (PASS) أن هذه النظرية تجمع بين منحى معالجة المعلومات، الذي يسعى الى تحديد مجموعة من العمليات المعرفية الأولية التي يتكون منها مفهوم الذكاء وبين المنحى البيولوجي الذي يسعى إلى ربط هذه العمليات بالأسس البيولوجية-العصبية الخاصة بالسلوك، وتعتبر أبحاث لوريا Luria في مجال على النفس العصبي هي الأساس الذي أقام عليه كلا من داس- نجليري نظريتهما وأعمالهما. (الشيخ، 2004، 67)

عناصر النظرية:

تتكون نظرية المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة (PASS) من أربع عمليات أساسية هي { عمليات التخطيط Planning، وعمليات الانتباه/ اليقظة Arousal & Attention، وعملية المعالجة المتأنية Simultaneous، والمعالجة المتتابعة Successive }

1- الانتباه:

يعرف داس (Das, 2002:36) الانتباه على أنه العملية العقلية التي ينتقي الفرد فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى.

وتشير علوان ونور الدين (2006: 647) إلى أنه من خلال هذا العنصر - الانتباه - يتم استقبال المعلومات.

ويتضمن قياس الانتباه داخل نموذج منظومة التقييم المعرفي (م ت م) مهاماً تتطلب الاستجابة للمثير الهادف وعدم الاستجابة للمثير غير الهادف، وتزداد الصعوبة في حالة تزايد ووضوح المثيرات غير الهادفة مع عدم وضوح المثيرات الهادفة. (الديب، 2006، 27)

2- التخطيط:

يرى داس (Das, 2001: 36) أن التخطيط هو عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة لمشكلة ما.

وتعتبر عملية التخطيط هي أساس ضبط كل من الانتباه واستخدام كل من التسلسل والتوازي، بالإضافة إلى قاعدة المعرفة. (الديب، 2006، 21)

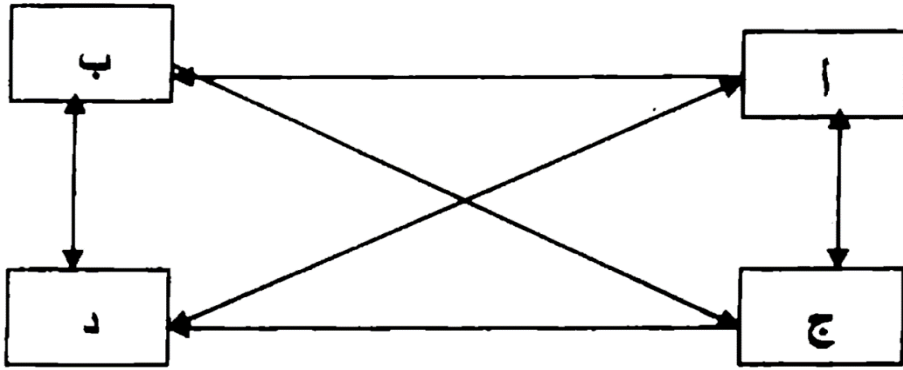
حيث أنه قد يتطلب من الفرد في عملية التخطيط أن يحدد ويستخدم الطرق الفعالة لحل المشكلة من خلال تطبيقه لعمليات الانتباه والتوازي والتسلسل في تزامن مع قاعدة المعرفة. وبالإضافة لذلك تشتمل عملية التخطيط على: عمل تخطيط فعال، وتقييم لفاعلية تلك الخطط وقابلية التعديل للحاجات، وضبط الاندفاع، وتنظيم الأفعال الاختيارية والوظائف اللغوية مثل الكلام التلقائي، لذا فهو يتضمن الأفعال الإجرائية المتضمنة في الشكل (2-7) والتي تمد الفرد بالمعاني لحل المشكلات (الشيخ، 2004، 75)، ويرى داس (2003) أن التخطيط هو: عملية عقلية حيث يحدد الفرد وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة للمشكلة ويشمل: حل المشكلات، تشكيل التفكير، ضبط الاندفاع، استرجاع المعرفة. (الديب، 2006، 21)

3- المعالجة المعرفية المتوازية:

حيث تتم معالجة المعلومات المستقبلية من المخ بصورة كلية وفي وقت واحد للوصول إلى حل المهمة، بحيث يكون كل عنصر في المهمة مرتبطاً بالعناصر الأخرى.

حيث يعرفها داس (2003) على أنها العملية العقلية التي فيها يدمج الفرد المثيرات في مجموعات، ويرى الفرد المثيرات ككل أو كجشطلت، حيث يرتبط كل عنصر بكل عنصر آخر في أي وقت زمني (نجليري 1989) (Naglieri, 1989) وتعتبر عملية التوازي ضرورية مع المهام غير اللفظية، مثال ذلك عند عرض السؤال التالي " ارسم مثلثاً أعلى مربع على يسار دائرة تحت علامة+ " يجب أن تكون العلاقات بين الأشكال المختلفة واضحة ومفهومة بشكل صحيح للمفحوص.

وبشير داس ومولوي (Das & Other, 1975: 213) أن لوريا (Luria, 1960) ذكر بأن المعالجة المعرفية المتزامنة تعني ان الفرد يقوم بتنظيم المثيرات في صورة كلية في نفس الوقت، فهو يقوم بتجميع العناصر المنفصلة لكي تصبح في صورة كلية مكانية. ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتزامنة.



شكل (1) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتوازية

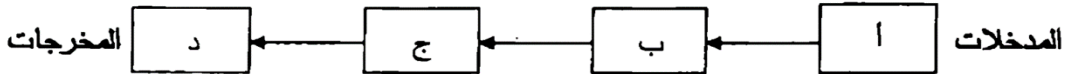
4- المعالجة المعرفية المتسلسلة: Successive

تقوم عملية التسلسل بدمج للمثيرات في سلسلة مرتبة، حيث تشكل العناصر في تعاقب تسلسلي، والمعالجة المعرفية المتتابعة لها بعض الخصائص تلخصها علوان (1989: 81) في: كل مفردة لها تأثير على المفردة التي تليها، في المعالجة المتتابعة يكون من المهم لفهم المهمة أن تبقى الأجزاء

المكونة في نظام متعاقب، وتكون المعالجة المتتابعة مهمة في حالة تسلسل الأعداد والكلمات.

ويعرف داس (2003) عملية التسلسل بأنها عملية عقلية يدمج الفرد فيها المثيرات في ترتيب متسلسل خاص حيث يكون كل مكون في علاقة مع المكون التالي له، بعبارة أخرى، التركيب المتتابع هو عبارة عن أن " كل حلقة في السلسلة مدمجة في التسلسل الذي يستدعي فقط سلسلة جزئية من الحلقات المتتابعة كل منها الأخرى في ترتيب تسلسلي" (Luria, 1966, 77)، وتتضمن العمليات المتتابعة إعادة التشفير وإنتاج تراكيب لغوية ملفوظة.

لذلك فالمعالجة المعرفية المتتابعة يتم فيها تناول المثيرات في شكل صور وأشكال متتالية، ويوضح الشكل التالي العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة.



شكل (2) العلاقة بين المثيرات في حالة المعالجة المعرفية المتتابعة

مما سبق يمكن القول بأن المعالجة المعرفية المتتابعة تعتمد على التعاقب في تعامل الفرد مع المثيرات أثناء معالجة المعلومات وتكون العناصر في تتابع وترتيب معينين، وتتضمن قيام الفرد بعمل بحث في قائمة الأشكال أو الكلمات أو الأعداد أو الرموز واحدة تلو الأخرى.

قلق الامتحان:

يواجه الطلبة في جميع مراحل التعليم مشكلات عديدة تقف حائلا دون تحصيلهم العلمي وتكيفهم النفسي والاجتماعي وازدياد ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم نموهم السليم ويعتبر القلق أحد هذه المشكلات التي لها تأثير كبير على الطلبة من الجانب النفسي والتحصيلي وحتى الاجتماعي

يشير المهتمين في هذا المجال إلى أن قلق الامتحان يتضمن مكونين هما:

المكون المعرفي: حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل، مثل فقدان المكانة والتقدير، وهذا يمثل سمة القلق.

المكون الانفعالي: حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، وبالإضافة إلى مصاحبات فسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. (رضوان، 2002، 246)

تفسير قلق الامتحان من وجهة نظر معالجة المعلومات:

قدم بنجمين وزملائه نموذج معالجة المعلومات والذي يزودنا بمفاهيم مفيدة في تحليل موقف الامتحان ووفقاً لهذا النموذج يعود القصور الطلبة ذوي القلق العالي للامتحان إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته، أي أنهم يرجعون الانخفاض في التحصيل عند الطلبة ذوي القلق العالي في موقف الامتحان إلى قصور في عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الامتحان. (محمد، 2016، 100)

قلق الامتحان والتحصيل الدراسي:

يعد قلق الامتحان في صورته البسيطة بمثابة الدافع للإنجاز والتحصيل، ولكنه عندما يشتد يكون له أثر سلبي على التحصيل الدراسي وقد دلت الدراسات أنه يوجد ارتباط موجب بين الدرجات العالية في التحصيل الدراسي والقلق المنخفض، كما يتصف الأفراد ذوو القلق المرتفع بالميل إلى العزلة والانطواء، بالمقارنة مع الأفراد ذوي القلق المنخفض الذين يتميزون بالميل إلى الاجتماع والاشتراك في الأنشطة المختلفة. فالقلق في صورته الشديدة يكون له أثر سلبي في تحصيل التلاميذ في الامتحان (محمد، 2016، 95).

ويرى اليس وكرينجل وبيك Ellis, Krenzel and Beck (2002) أن الفرد عندما يتخلص من القلق ويفكر ويسلك بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة، كما يعتقد أن هناك أفكاراً غير عقلانية وليست ذات معنى وأهدافاً لا يمكن تحقيقها يحملها الفرد في تفكيره وتؤدي إلى الإحباط والخوف

الدائم من الفشل ولوم الذات مما يؤدي إلى ضعف الذات والتعرض للأمراض العصبية، ويرى الباحث أنه من الممكن تحديد دور المشرف هنا بمساعدة المرشد المتدرب على التخلص من الأفكار والاتجاهات غير العقلانية واستبدالها بأخرى عقلانية. وتوضيح العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وما يشعر به من إحباط وعدم كفاءة، إضافة أن على المشرف أن يوضح للمرشد المتدرب الآثار المترتبة على التفسيرات غير المنطقية في استمرارية حالة القلق لديه، من هنا تتضح أهمية تدريب المرشدين المتدربين والإشراف عليهم وفق استراتيجيات محددة في الإشراف بالإرشاد (الشريفين، 2011، 234-235)

فالطلبة يواجهون في جميع مراحل التعليم مشكلات عديدة تقف حائلا دون تحصيلهم العلمي وتكيفهم النفسي والاجتماعي وازدياد ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم و نموهم السليم ويعتبر القلق أحد أهم هذه المشكلات، فهذه المشكلة التي تواجه الطلبة تختلف أحيانا في حداثتها من مرحلة تعليمية إلى أخرى داخل المجتمع الواحد وان كانت تتشابه في أعراضها وأسبابها ولكنها تأخذ طابعاً خاصاً في بعض الصفوف مثل الصف الثالث الإعدادي والصف الثالث الثانوي، لكون هذه الصفوف تعتبر نقطة انطلاق لمرحلة جديدة سوف يكون معدل الطلبة فيها الناتج عن امتحاناتهم هو الفيصل ونقطة الارتكاز الأساسية في دراستهم اللاحقة.

طرائق معالجة المعلومات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

لم يهتم الكثير من القائمين على العملية التعليمية وواضعي المناهج بوظائف نصفي المخ الكرويين وطريقتي المعالجة المسيطرتين في هذين النصفين، مع أن المخ عضو النشاط النفسي المسؤول عن التعلم، فهو الذي يستقبل المعلومات ويقوم بمعالجتها. وعندما نقول إن شخصاً قد تعلم شيئاً فهذا يعني أن المخ هو الذي تعلم؛ ولذلك فالإهمال وتجاهل الفروق الفردية بين الأطفال وأنماطهم في معالجة المعلومات من الممكن أن يكون لديه تأثير سلبي في الأداء الأكاديمي لدى الأطفال. (عبد الوهاب، 2002، 132)

وفي هذا الصدد نجد أن الدراسات اختلفت في تحديد طريقة المعالجة المسيطرة لدى الطلاب فدراسة بن فليس (2009) اشارت إلى أن طريقة معالجة المعلومات المسيطرة لدى عينة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي العاديين هي الطريقة المتوازية، ودراسة السليمانى (2012) أشارت إلى أن الطريقة المتكاملة هي المسيطرة لدى أفراد العينة. وفي تحديد نوع العلاقة بين التحصيل الدراسي وأنماط معالجة المعلومات، وطريقة المعالجة الأكثر أهمية في التحصيل الدراسي للطلاب توصلت دراسة Reid, et, al (2002) إلى وجود ارتباط ايجابي دال إحصائياً بين كل عمليات PASS وعلامات المتعلم المدرسية وأن الدرجة الكلية على كاس لها قدرة تنبئية بالإتجاز. وأشارت دراسة الصافي (2000) إلى وجود فروق لصالح مرتفعي التحصيل في المعالجة المتسلسلة، بينما أشارت دراسة NJAGI (2015) إلى أن الطلاب المتفوقين يميلون أكثر إلى استخدام المعالجة المعرفية المتزامنة.

وبعض الدراسات ربطت بين كل طريقة من طرائق معالجة المعلومات والتحصيل في إحدى المواد الدراسية، ومن الدراسات التي تناولت التحصيل في اللغة العربية دراسة عبدالله (2002) التي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل في اللغة العربية من خلال الأداء على عملية المعالجة المتسلسلة، بينما توصل الديق (2001) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين عملية المعالجة المتوازية والتحصيل في القراءة والإملاء ومفاهيم القراءة الأساسية، وعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين عملية التتابع والتحصيل في القراءة أو الحساب أو الإملاء، وأشارت دراسة كل من George, Georgiou and Das (2012) ودراسة Das, Janzen and Georgiou (2007) إلى أن الطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة يعانون نقاط ضعف معرفية بشكل أساسي في المعالجة المتسلسلة.

أما التحصيل في الرياضيات فقد أشارت دراسة كل من علوان (1997) ودراسة عبدالله (2002) ودراسة Sarmiento and Deaño (2011) ودراسة

NJAGI (2015) إلى ارتباط التحصيل في مادة الرياضيات بالمعالجة المعرفية المتوازنة، إذ يميل الطلبة المتفوقون أكثر إلى استخدام المعالجة المعرفية المتوازنة في حين يستخدم الطلبة منخفضو التحصيل في الرياضيات المعالجة المتسلسلة.

وفي محاولة تحديد الطريقة الأكثر أهمية للتحصيل في مادة العلوم توصلت دراسة إبراهيم (2007) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم يسيطر لديهم النمط الأيمن من أنماط معالجة المعلومات، وكان ترتيب هذه الأنماط حسب سيطرتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم النمط الأيمن، فالنمط الأيسر ثم النمط المتكامل.

وأشار كل من أبو حطب (1983، 405-407) ومحمد (1988، 61) وهمام (2000) إلى أن التحصيل الدراسي في العلوم يحتاج إلى وظائف النصفين الكرويين للمخ معاً، وفي هذا الصدد نجد أن النمط المتكامل من أنماط معالجة المعلومات يرتبط ارتباطاً دالاً وموجباً بالتحصيل الدراسي بصفة عامة والتحصيل في مادة العلوم بصفة خاصة.

إلا أن التوجهات التربوية الحديثة تعمل على تغيير المدخلات التي تتمثل في محتويات المناهج، وما يقوم به رجال التربية حديثاً لوضع البرامج التدريبية المختلفة، وزيادة الأنشطة التعليمية لتنمية طرائق معالجة المعلومات المختلفة لدى المتعلمين، وذلك يتطلب منا التحليل الدقيق لوظائف النصفين الكرويين للمخ، ويدعوا إلى مزيد من البحث في وظائف نصفي المخ وعلاقته بالتحصيل الدراسي حتى يمكن تطبيقها بصورة فعالة في المجال التربوي.

كما أن اتجاه التكامل بين وظائف النصفين الكرويين للمخ معاً يرى أهمية البحث أولاً عن العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد الكامنة وراء اكتساب المهارة الأكاديمية، وذلك قبل تحديد خطوات البرنامج التدريبي، ويفترض أن المتعلم الذي تتحسن لديه العمليات المعرفية ستتحسن لديه المهارة الأكاديمية التي يوجد فيها

صعوبة تعلم بافتراض أن هذه متطلبات ضرورية لاكتساب المهارة الأكاديمية.
(إبراهيم، 2007، 41)

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تطلب البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن لمناسبته
طبيعة البحث، حيث يعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها للوصول إلى
الاستنتاجات العلمية الصحيحة، إضافة إلى أن هذا المنهج يحقق أهداف للباحث
فهما أفضل للظاهرة المدروسة عن طريق تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين
مكوناتها (منصور، وآخرون، 2008، 65)

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الثالث الإعدادي والذين
يقدر عددهم ب(230) طالباً وطالبة، في مدرستين من مدارس التعليم
الأساسي في محافظة اللاذقية من منطقتين

عينة الدراسة: قام الباحث بسحب عينة عشوائية من مدارس محافظة اللاذقية
مكونة من مدرستين في منطقتين تعليميتين ومن مستوى اجتماعي
واقتصادي متوسط لاستبعاد تأثير هذين العاملين قدر الإمكان، ثم قام
الباحث بسحب عينة من المدرستين بطريقة عشوائية بلغ عددها (54) طالباً
وطالبة من المجتمع الأصلي.

أدوات البحث

1- اختبار كاس (CAS): منظومة التقييم المعرفي CAS إعداد ناجليري
وداس 1997 وتعريب أيمن الديب وصفاء الأعرس 2006 ، الذي يطبق
بشكل فردي من عمر 5 سنوات حتى 17 سنة ويتألف من 13 اختبار
فرعي تقيس عمليات الانتباه والتخطيط والتتابع والتأني كل عملية لها
ثلاث اختبارات باستثناء عملية التتابع لها أربع اختبارات.

الخصائص السيكمترية للاختبار

صدق الاختبار

- الصدق الظاهري:

اعتمد الباحث طريقة الصدق الظاهري بهدف التحقق من صلاحية عبارات المقياس حيث تم عرض المقياس على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة دمشق وتشيرين لبيان رأيهم في صحة كل عبارة ومدى ملائمتها بالإضافة الى ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات وتعديلات. وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد اي عبارة من المقياس ولكن تم تعديل بعضها لتكون أكثر ملاءمة للبيئة السورية من حيث أسلوب الصياغة.

- صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة على كل اختبار فرعي والدرجة الكلية لمقياس الكاس وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً كما يوضح الجدول التالي:

الجدول (1) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والاختبارات الفرعية

القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
دال	0.000	0.786	التخطيط
دال	0.016	0.497	التأني
دال	0.000	0.931	الانتباه
دال	0.005	0.565	التتابع

- صدق المقارنات الطرفية أو الصدق التمييزي:

وبهدف التحقق من صدق المقياس تم تشكيل مجموعتين مجموعة عليا تضم أعلى 25% من الدرجات ومجموعة دنيا تضم أدنى 25% من الدرجات المرتبة. ويكون حجم كل مجموعة = حجم العينة * 25% = 23 * 25% = 5 طلبة. وبعد ترتيب العينة تصاعدياً نأخذ أعلى 5 درجات لتشكيل المجموعة العليا وأدنى 5 درجات لتشكيل المجموعة الدنيا.

أسلوبا المعالجة المتوازية والمتسلسلة وعلاقتها بقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من
طلبة الصف الثالث الإعدادي

وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق اختبار T للعينات المستقلة لقياس الفرق بين
متوسط درجات المجموعة الدنيا ومتوسط درجات المجموعة العليا كما هو
موضح في الجدول

الجدول (2) اختبار ت ستيودنت بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	T	مستوى الدلالة	القرار
الدنيا	5	104.8	3.83	11.919	0.000	يوجد فروق
العليا	5	77	3.53			

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة (T = 11.919) ومستوى الدلالة (0.000) وهو
أصغر من (0.05) وبالتالي يوجد فرق والاختبار يتمتع بصدق المقارنات الطرفية.

ثبات الاختبار

يعرف الثبات بأنه النسبة بين التباين الحقيقي والتباين الكلي لدرجات
المفحوصين. والثبات له العديد من المعاني، فهو يُعنى بالاتساق الداخلي بين
مفردات الاختبار، وهو يدل على اتساق ترتيب الأفراد عندما يطبق عليهم أكثر
من مرة، وهو يدل على حصول الأفراد على نفس الدرجات عندما يطبق عليهم
الاختبار في مرات متتالية، وللتأكد من ثبات المقياس اعتمد الباحث على ما يلي:

طريقة الثبات بالإعادة Test Retest:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (23) طالباً وطالبة، وأعاد
الباحث تطبيق المقياس على المجموعة ذاتها بعد 10 أيام ثم قام الباحث بحساب
معامل الترابط (بيرسون) بين درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية في
التطبيقين الأول والثاني:

الجدول (3) معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التطبيق الأول التطبيق الثاني	0.983**	0.00	دال

ويتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الارتباط (0.983) ومستوى الدلالة (0.00) أصغر من (0.05) وهو ارتباط دال إحصائياً مما يؤكد ثبات نتائج الاختبار.

1- اختبار قلق الامتحان: إعداد الدكتور محمود شعيب، والذي يتألف من

40 عبارة، تقيس حالة القلق وما يرافقها من اضطراب عاطفي، معرفي، فيسيولوجي، يجيب عنها الطالب بنعم أو لا، ويشتمل الاختبار على (11) عبارة موجبة الاتجاه نحو قلق الاختبار، يتم تصحيحها بإعطاء الطالب درجة مقدارها 2 إذا أجاب عنها بكلمة (لا) وهذه العبارات تحمل رقم 7-13-14-21-22-23-24-26-28-30-33، إلى جانب 29 عبارة سالبة الاتجاه نحو قلق الاختبار، ويتم تصحيحها بإعطاء الطالب درجة مقدارها (2) إذا أجاب بكلمة (نعم)، وهذه العبارات تحمل رقم: 1-2-3-4-5-6-8-9-10-11-12-15-16-17-18-19-20-25-27-29-31-32-34-35-36-37-38-39-40،

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار من قبل (جديد، 2010) حيث تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات 0.83، ومعامل ثبات ألفا كرومباخ 0.82، وبالنسبة للصدق تم حساب الصدق التمييزي للاختبار عن طريق دراسة الفرق، بين متوسطات درجات المجموعات الطرفية (الارباعي الأعلى، والارباعي الأدنى)، في الدرجة الكلية للمقياس، حيث اتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,01 بين متوسط الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى في الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسط مجموعة الارباعي الأعلى، مما دل على الصدق التمييزي للاختبار، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسط

المجموعات الطرفية (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى) لاختبار قلق الاختبار

الدالة	قيمة ت	الأربعي الأدنى			الارباعي الأعلى			أسلوب التعلم
		2ع	2م	2ن	1ع	1م	1ن	
دالة	5.83	2.04	69.2	9	9.04	50.12	8	

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب

معالجة المعلومات (المتوازية-المتسلسلة) وكل من القلق الامتحاني

والتحصيل الدراسي

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين

نمطي المعالجة المتوازية والمتسلسلة وقلق الامتحان

الجدول رقم (5) معامل الارتباط بين أنماط المعالجة وقلق الامتحان

القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	المتغيرات
دال	0.00	-0.591**	المعالجة المتوازية قلق الامتحان
دال	0.003	*0.396	المعالجة المتسلسلة قلق الامتحان

من الجدول رقم (5) يتبين أن قيمة معامل الارتباط كانت -0.591** ومستوى

دلالاته 0.00 وهو ارتباط سالب وقوي أي كلما زاد اعتماد الطالب على أسلوب

المعالجة المتوازية انخفض مستوى القلق لديه

في حين كان معامل الارتباط بين المعالجة المتسلسلة والقلق الامتحاني

*0.396 ومستوى الدلالة 0.003 وبالتالي يوجد ارتباط موجب أي كلما ارتفعت

درجات الطالب على مقياس المعالجة المتسلسلة زاد قلقه الامتحاني

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب

معالجة المعلومات (المتوازية-المتسلسلة) والتحصيل الدراسي

وللتحقق من صحة الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون بين نمطي المعالجة المتوازية والمتسلسلة والتحصيل الدراسي

الجدول رقم (6) معامل الارتباط بين أنماط المعالجة والتحصيل الدراسي

القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	المتغيرات
دال	0.00	**0.588	المعالجة المتوازية التحصيل الدراسي
دال	0.04	0.280-	المعالجة المتسلسلة التحصيل الدراسي

من الجدول رقم (6) يتبين أن قيمة معامل الارتباط كانت 0.588^{**} ومستوى دلالاته 0.00 وبالتالي يوجد ارتباط موجب وقوي أي كلما ارتفعت درجات الطالب على مقياس المعالجة المتوازية ارتفع تحصيله الدراسي

في حين كان معامل الارتباط بين المعالجة المتسلسلة والتحصيل الدراسي - 0.280 ومستوى الدلالة 0.04 وهو ارتباط سالب أي كلما زاد اعتماد الطالب على أسلوب المعالجة المتسلسلة قلّ تحصيله الدراسي

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) ستيودنت

الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة

البحث في قلق الامتحان تبعا نمط المعالجة

القرار	مستوى دلالتها	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	نمط المعالجة	
دال	0.00	10.24	4.96	45.82	28	متوازية	قلق الامتحان
			7.59	63.57	26	متسلسلة	

من الجدول رقم (7) يتبين أن قيمة (t=10.24) ومستوى الدلالة ($0.00 >$) 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس قلق الامتحان وفقا لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازية/متسلسلة)

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات
الطالبة أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفقاً لمتغير أنماط معالجة المعلومات
(متوازياً/متسلسلة)

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) ستيودنت

الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة

البحث في التحصيل الدراسي تبعاً لنمط المعالجة

القرار	مستوى دلالتها	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	نمط المعالجة	
دال	0.00	4.98	18.54	286.92	28	متوازياً	التحصيل
			40.54	244.69	26	متسلسلة	

من الجدول رقم (8) يتبين أن قيمة (t=4.98) ومستوى الدلالة (>0.00)
(0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات
دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطالبة أفراد العينة في التحصيل الدراسي
وفقاً لمتغير أنماط معالجة المعلومات (متوازياً/متسلسلة)

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن نظام التعليم الحديث يعتمد في الفترة الأخيرة وبعد
تطوير المناهج على الطريقة الاستدلالية الاستنتاجية في عرض المعلومات
وتقديمها للطلاب فلم يعد الاعتماد الرئيسي على الحفظ الصم للمعلومات حيث
أصبح الطالب مطالباً باستخلاص الأفكار واستنتاج المعلومات المرتبطة بالدرس
بل وأصبح مسؤولاً في بعض المواقف عن البحث عن المعلومات بطرق مختلفة
منها الانترنت ليكون بنية معرفية ومعلومات أكثر اتساعاً ووضوحاً عن موضوع
الدرس والمادة الدراسية فلم تعد الامتحانات تقيس تلك القدرة على استرجاع
المعلومات بطريقة آلية ولم يعد التحضير للامتحان يعتمد على الحفظ الصم
القائم على المعالجة المتسلسلة بشكل رئيسي وإن كان هذا التحول لم يتم بشكل
نهائي إلا أنه قد بدأ بالفعل وقطع شوطاً كبيراً بتغيير المناهج والدورات التدريبية
التي تقام للمعلمين ليتمكنوا من مواكبة هذا التطور في المناهج الحديثة.

حيث أن الطالب الذي يستخدم أسلوب المعالجة المتسلسلة سوف يعاني من قلق امتحاني زائد مقارنةً بزملائه الذين يستخدمون أسلوب المعالجة المتوازية لأن أسلوب المعالجة المتسلسلة يعتمد على تذكر المعلومات وفق نظام متتابع كل معلومة فيه مرتبطة بالمعلومة السابقة والمعلومة التي تليها وبالتالي فإن نسيان أي معلومة سوف ينعكس سلباً على قدرة المتعلم على تذكر المعلومة اللاحقة بشكل خاص وعلى استرجاع معلوماته بشكل عام وهذا سوف يزيد من حالة التوتر والقلق الطبيعية التي يشعر بها كل طالب قبل وأثناء الامتحان والتي تكون في حدودها الطبيعية دافعاً للدراسة والتحصيل أما في هذه الحالة فإن حالة التوتر والقلق تؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الامتحان، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر على تحصيل الطالب تأثيراً سلبياً

أما الطالب الذي يستخدم أسلوب المعالجة المتوازية سوف يكون أكثر قدرة على تذكر معلوماته بصورة شبه كاملة لأنه يقوم بربط المعلومات في ذاكرته بطريقة التوازي بحيث ترتبط كل معلومة بجميع المعلومات المكونة لموضوع التذكر وهذا ما يجعل عملية التذكر للمعلومة التي قد تكون تعرضت للنسيان أيسر للطالب من خلال تذكر عدة معلومات مرتبطة بالمعلومة المنسية مما يحفز عملية تذكرها، ومما يجعل الطالب في حالة استقرار نفسي أفضل وأقل تعرضاً للقلق الامتحاني والتوتر الناتج عن الإجابة على أسئلة الامتحان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رمضان والشحات، 2000) دراسة (جديد، 2010) التي أشارت إلى ارتباط أساليب التعلم بالقلق الامتحاني وتختلف هذه النتائج مع دراسة (Dutke&Stober, 2001) التي أشارت إلى أن المعالجة المتسلسلة كان لها آثار مفيد على أداء المشاركين في الاختبار من خلال خفض قلقهم.

التوصيات والمقترحات:

- 1- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول أسلوبا المعالجة المعرفية المتسلسلة والمتوازية وعلاقتها بمتغيرات مثل المرونة الفكرية وأنماط التفكير وأنماط الشخصية وغيرها مما يساعد في الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه الأساليب وتأثيرها على الطلبة.
- 2- تبصير الطلبة بأساليبهم التي يتبعونها في عملية التعلم وتدريبهم على كيفية التعامل مع المعلومات بفاعلية وتشجيعهم على اتباع أسلوب التعلم المتوازي
- 3- إعداد ندوات للمعلمين حول أساليب التعلم التي يتبعها الطلبة وكيفية التوفيق بينها وبين أساليب التدريس بما يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- 1- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2007). *المخ وصعوبات التعلم*، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، مصر.
- 2- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف. (1983). *القدرات العقلية*، ط4، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 3- بن فليس، خديجة (2009). *أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الأخوة منتوري (قسنطينة) الجزائر.*
- 4- الجاف، رشدي علي ميرزة و جاني، نوال جوي (2018) *أساليب معالجة المعلومات وعلاقتها بقلق الامتحان لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات*، مجلة آداب المستنصرية، العدد 84، <https://doi.org/10.35167/muja.v0i55.680>.
- 5- جديد، لبنى (2010) *العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمسق الرسمية*، مجلة جامعة دمسق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 26، ملحق 2010، ص ص(93-123).
- 6- الديب، أيمن (2006) *دليل منظومة التقييم المعرفي للكفاء*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- 7- الديب، أيمن. (2001). *استخدام نموذج PASS في التشخيص الفارقي لعينه من ذوي الاحتياجات الخاصة-المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.*
- 8- رضوان، سامر جميل (2002) *الصحة النفسية*، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 9- رمضان، رمضان محمد والشحات، مجدي محمد أحمد (2000) *أساليب التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر*
- 10- الزيات، فتحي مصطفى (2006) *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*، دار النشر للجامعات، الطبعة الثانية.

- 11- السليمانى، ميرفت بنت محمد حمزة .(2012). أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ وأساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- 12- الشرفين، أحمد (2011) فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء لدى المرشدين المتدربين في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد(7)، العدد(3).
- 13- الشناوي، زيدان (1998) دراسات في علم النفس التربوي، ط1، دار النهضة، مصر .
- 14- الشيخ، حنان فتحى (2004) دراسة مقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية (PASS) للذكاء، ايتراك للنشر والتوزيع، مصر
- 15- الصافي، عبد الله بن طه (2000) الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والإدارية) المجلد الأول، العدد الأول، السعودية.
- 16- طارق، محمد عبد الوهاب حمزة (2007). قلق الاختبار وعلاقته بالأداء الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية، مجلة علم النفس، مصر، (75) 132-151.
- 17- طه، فرج عبد القادر وآخرون (2003) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار غريب، القاهرة، مصر .
- 18- عبد الوارث، سمية علي و شماس، سالم بن مستهيل (1999) تفضيلات أسلوب التعلم لدى طلاب كلية التربية بصلالة - سلطنة عمان في ضوء متغيرات التخصص الدراسي، أنماط معالجة المعلومات ومستويات التحصيل، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد 12، العدد3، ص ص: 312-348.
- 19- عبد الوهاب، محمد كامل (2002). التعلم العلاجي بين النظرية والتطبيق: الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني، ط3، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- 20- عبدالله .(2002). تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 18، العدد1، ص ص 97-138.

- 21- العدل، عادل محمد محمود (1990) دراسة عاملية لبعض الجوانب المعرفية في إطار نظرية تجهيز المعلومات، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، مجلد5، العدد 12، <https://search.mandumah.com/Record/113826>
- 22- علوان، فاديا (1989) العمليات المعرفية ونظرية معالجة المعلومات، دار المنظومة، العدد 11، المجلة 3، ص 75-87 <http://search.mandumah.com/Record/168820>.
- 23- علوان، فاديا و نور الدين، مريم (2006). فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون، مجلة دراسات نفسية: تصدرها رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين (رانم)، المجلد 16، العدد 4، ص ص 641-674.
- 24- علوان، فادية. (1997). دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وعملياتي التآني والتتابع على عينة من أطفال مصريين، مجلة الدراسات النفسية، مصر، مجلد 4، العدد 2، ص ص 225-247
- 25- محمد، انتصار عبد القادر صالح (2016) الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، المجلد (2)، العدد (4).
- 26- محمد، هاشم علي. (1988). التحصيل الدراسي وعلاقته بأنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين بالمخ وأسلوبين معرفيين محددتين لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببها جامعة الزقازيق.
- 27- همام، عبد الرزاق سويلم. (2000). فاعلية استخدام الموديلات التعليمية في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وإتقان المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المينا، المجلد 14، العدد 2، أكتوبر، ص ص 1-27.
- 28- ياسر، عامر حسن وكاظم، علي مهدي (1996) المعالجة المعلوماتية لدى طلبة الجامعة قاريونس، طرابلس (بحث غير منشور مقدم إلى المؤتمر الوطني للتعليم).

المراجع الأجنبية: References

- 1- Bower, G.S. (1970): Organizational factors in memory. J. of Cognitive Psychology, No.1, pp. 18-46.
- 2- Citation: Lutz, S., &Huitt, W. (2003). Information processing and memory: Theory and applications. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date] from <http://www.edpsycinteractive.org/papers/infoproc.pdf>.
- 3- Das J.P. Janzen, Troy& Georgiou, George K. (2007): **"Correlates of Canadian native children's reading performance: From cognitive styles to cognitive processes"**. Journal of School Psychology 45 (2007) 589–602.
- 4- Das, J.P. & Others. (1975). Simultaneous and successive syntheses: and alternative model for Cognitive abilities. Psychological Bulletin, Vol. 62 (1), pp. 87 - 103.
- 5- Das, J.P. (2001): Reading Difficulties & Dyslexia an interpretation for teachers. Sarka Educational Resources. Inc.
- 6- Das, J.P. (2002): A Better look at intelligence. Current Directions in Psychological Science, Vol.(11), No. (1). P.p. 28-33.
- 7- Das, J.P. (2003): " A look at Intelligence Neuropsychological Processes: is Luria still Relevant? JPN.SPEC. Lduc, 446)631-647.
- 8- Dutke, S. & Stober, J. (2001) Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands, May 2001Cognition and Emotion 15(3):381-389.
- 9- Ellis, A.M. (2004) Length, Format, neighbours, hemispheres and the processing of words presented laterally or at fixation, Brain and Language, Vol.(88), No. (3), pp. 355-366.
- 10-George K. Georgiou and J.P. Das (2012) Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence, University of Alberta, Edmonton, Canada, Journal of Research in Reading, ISSN 0141-0423, Volume 00, Issue 00, 2012, pp 1–15

- 11-Kirby, J.R. & Das, J.P. 1978. Information processing and human abilities. J. of Educational Psychology, Vol. 10 (1), pp. 58-71.
- 12-Luria, A: (1973)"The Working Brain-An Introduction to Neuropsychology" (B.haigh, Trans) NY: Basic Book, USA.
- 13-Luria,A: (1966) "Human Brain & Psychological processes" New York: Harer& Row.
- 14-Naglieri, J.A. (2001) Using the cognitive Assessment System (CAS) with learning- Disabled Children" (In) Kaufman, A: & Kaufman,N. (Eds) Specific learning Disabilities & Difficulties in Children& Adolescents. Cambridge University Press.
- 15-Naglieri, J.A. (2003) CURRENT ADVANCES IN ASSESSMENT AND INTERVENTION FOR CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES, Elsevier Science Ltd Volume 16, 163–190
- 16-Naglieri, J.A: (1999) "PASS & Intervention: Making the Connection between Instruction & Cognitive Processing" International Association for cognitive Education: Putting the cognitive into Education, 7th. International Conference, Calgary, Alberta, Canda, June 27-30, 1999.
- 17-Naglireri, J.A(1989)"cognitive Processing Theory for The Measurement of intelligence Education Psychology Vo1 24.No2
- 18-NJAGI, MUCEE ROBBIN (2015)THE IMPACT OF COGNITIVE STYLE ON ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOLS IN KENYA, A Research Project Submitted to the University of Nairobi in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Education Degree (M.Ed) in Measurement and Evaluation, Department of Psychology, University of Nairobi.
- 19-NJAGI, MUCEE ROBBIN (2015)THE IMPACT OF COGNITIVE STYLE ON ACHIEVEMENT IN MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOLS IN KENYA, A Research Project Submitted to the University of Nairobi in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Education Degree (M.Ed) in Measurement and Evaluation, Department of Psychology, University of Nairobi.

- 20-Reid,K.D, et, al (2002) The PASS model for the assessment of cognitive functioning in South African schools: a first probe, South African Journal of Education Copyright © 2002 EASA Vol 22(3) 246-252.
- 21-Sarmiento, Valentín Iglesias and Deaño ,Manuel (2011) Cognitive Processing and Mathematical Achievement: A Study With Schoolchildren Between Fourth and Sixth Grade of Primary Education, Journal of Learning Disabilities 44(6) 570 – 583.
- 22-Smyrnis, Nikolaos, et al (2004) Parallel Processing of Spatial and Serial Order Information Before Moving to a Remembered Target, *Neurophysiol* 93: 3703–3708, 2005. Downloaded from <http://jn.physiology.org> by 10.138.215.33 on November 4, 2017
- 23-Wässle, Heinz (2004) PARALLEL PROCESSING IN THE MAMMALIAN RETINA, NATURE REVIEWS | NEUROSCIENCE, www.nature.com/reviews/neuro

درجة انتشار سلوك التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

طالبة الدراسات العليا: ريم معروف كلية التربية - جامعة البعث

إشراف: د. وليد حماده

ملخص البحث

يهدف البحث إلى دراسة العلاقة بين التمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتعرف الفروق بين التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس.

تكوّنت عينة البحث من 64 تلميذ وتلميذة بحيث تكونت من (36) تلميذ و (28) تلميذة، وتم اختيارهم من المجتمع الأصلي، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وطبق على عينة البحث مقياس التمر المدرسي متضمناً ستة أبعاد فرعية وهي: التمر الجسدي- التمر الاجتماعي - التمر النفسي - التمر اللفظي- التمر الجنسي- التمر على الممتلكات حيث توزعت هذه البنود (32) بند في الصورة النهائية للمقياس ومقياس الأمن النفسي متضمناً سبعة أبعاد فرعية وهي: الشعور بالحب والمودة- الشعور بالانتماء إلى الجماعة - الشعور بالأمان - الثقة بالنفس وتقبل الذات - الثقة بالآخرين - الاستقرار الانفعالي - الاهتمامات الاجتماعية، حيث توزعت هذه الأبعاد على (40) بند في الصورة النهائية، وذلك بعد تعديل المقياسين وفقاً لآراء عدد من المحكمين في كلية التربية بجامعة البعث.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية: التمر المدرسي، الأمن النفسي، تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

School bullying and its relationship to psychological security among sixth graders of basic education in the city of Homs

Summary

The research aims to study the relationship between school bullying and psychological security for sixth graders of basic education in the city of Homs, and to identify the differences between Pupils according to the gender variable.

The research sample consisted of 64 male and female Pupils, which consisted of (36) male and (28) female students, and they were selected from the original community, and the researcher adopted the descriptive correlative approach.

The study sample was applied to the school bullying scale, including six sub-dimensions: physical bullying - social bullying - psychological bullying - verbal bullying - sexual bullying - property bullying. These items were distributed (32) items in the final picture of the scale and psychological security measure including seven sub dimensions They are: feeling of love and affection - feeling of belonging to the group - feeling of safety - self-confidence and self-acceptance - trust in others - emotional stability - social concerns. in the College of Education at Al-Baath University.

The results showed that there was a correlative relationship between school bullying and psychological security among sixth graders of basic education, and the results showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the research sample members on the school bullying scale according to the gender variable, while there were statistically significant differences between The average scores of the research sample members on the psychological security scale according to the gender variable in favor of males, and the research came out with a set of recommendations and suggestions

Key Words: School Bulling - Psychological security- The sixth graders of basic education

مقدمة البحث:

يحتل موضوع التمر المدرسي لدى التلاميذ وما يترتب عليه من آثار على العملية التعليمية مساحة كبيرة في مجال التربية والتعليم والذي يحدث لعدة أسباب قد تكون نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية ، كما يأخذ التمر صوراً وأشكالاً متعددة كالتهريب وإيذاء الآخرين ، ورغم ملاحظة العديد من الباحثين لهذه الظاهرة فإنهم لم يدرسوا السلوك التتمري دراسة ميدانية إلا في سبعينيات القرن الماضي ، وركزوا تركيزاً أساسياً على بعض مدارس الدول الاسكندنافية ومع بداية الثمانينات بدأت دراسات التمر بين أطفال المدرسة تجلب انتباه أكبر عدد من الدول الأخرى فالتمر المدرسي من أهم المشكلات التي تعاني منها معظم المدارس في جميع أنحاء العالم نظراً لأنها مشكلة دائمة الانتشار في المدارس، حيث باتت المؤشرات تؤكد على زيادة انتشار هذه الظاهرة على التلاميذ عامة والضحايا خاصة.

بالمقابل فإن الأمن النفسي حاجة أساسية ومستمرة من اللحظة الأولى لولادة الفرد حتى نهاية حياته، فالأمن النفسي لا يتوقف ولا ينتهي بانتهاء مرحلة ما من مراحل نمو الشخصية، بل إنه قائم ومؤثر ومتأثر بمؤثرات البيئة المحيطة، حيث أن إهماله في أي مرحلة من هذه المراحل سيكون له آثار سلبية تهدد الصحة النفسية ومقومات الثبات الانفعالي والنفسي لدى الفرد، ولأن مرحلة الطفولة بخبراتها المبكرة تشكل الأساس في تكوين الشخصية، يكون الطفل منفتح لاستقبال أي مؤثر ومعيشة أي موقف لينطبع في شخصيته مدى الحياة، وبالتالي فإن بناء الأمن النفسي خلال هذه المرحلة الحساسة والشديدة التفاعل مع البيئة والمحيط؛ سيتأثر بهذه المؤثرات لتبدأ مظاهر هذا التأثير من مرحلة الطفولة نفسها وتستمر في المراحل اللاحقة من حياته. وثمة مشكلات مدرسية تضاف إلى المشكلات النفسية والسلوكية (كالتمر) وهي ظاهرة تزداد باستمرار، فهناك طالب من كل سبعة طلاب هو متمم أو ضحية للتمر (الصحيحين وقضاة، 2013، 3) فالتمر يؤذي الطلاب جسدياً ونفسياً ويؤثر على مستوى الأمن النفسي لديهم.

ويأتي هذا البحث كمحاولة لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي انطلاقاً من فكرة أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية المؤثرة في نمو الشخصية بجوانبها المتعددة وبالتالي لها دور

فعال في تدعيم مستويات الأمن النفسي لدى تلاميذها وبذلك لا يقتصر دورها على تزويدهم بالمعارف والمهارات فقط بل تمنحهم الفرصة للخبرات والمواقف التي تهيئ لهم مناخ مدرسي سليم وشعور بالأمن والاستقرار والتقبل ضمنها.

مشكلة البحث:

التمر المدرسي من المشكلات التي حظيت باهتمام نظراً لكونه أكثر أنواع العنف انتشاراً وتزايداً في جميع المدارس بأنحاء العالم، وانعكاس آثاره السلبية على عملية التعلم ونفسية التلاميذ، وتشير بعض البحوث إلى وجود ما يقارب من (10%-30%) من الأطفال والمراهقين يتعرضون للمضايقة والتتمر خلال اليوم الدراسي، ويمثل الأمن النفسي أحد الحاجات النفسية الضرورية في حياة الإنسان، ذلك يسير في صيرورة دائمة مع نمو الإنسان، كما أنه دعامة أساسية للصحة النفسية .

ويبدأ سلوك التتمر في عمر مبكر من الطفولة حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي له وينمو تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى الذروة في المرحلة الأساسية المتوسطة (الرابع، والخامس، والسادس) ثم يستمر في المرحلة الأساسية العليا، ثم يبدأ بالهبوط في المرحلة الثانوية. والتتمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية له آثار سلبية على القائم بالتتمر أو على المتمتم عليه أو على البيئة المدرسية كلها (اسماعيل، 2010) وقد أكدت بعض الدراسات (أميطوش، 2021) و(بكري، 2010) من وجود مشكلة التتمر المدرسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والتي بدورها تؤثر سلباً على شخصية التلاميذ وتحصيلهم العلمي وتكيفهم الاجتماعي. يرتبط الأمن النفسي ارتباطاً وثيقاً بالتربية والتعليم فهو ينشأ نتيجة تفاعل الفرد مع مدرسته والبيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها وهذا ما أكدته دراسة (ساسي، 2013) بالرغم من ذلك لم تحظى هذه المشكلة بالاهتمام الكافي من حيث نسبة انتشارها وأسبابها وأدوات التشخيص المناسبة، بالإضافة إلى ما سبق شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال: 1- عملها كمتطوعة في الهلال الأحمر وجمعية رعاية الطفل ضمن برامج وأنشطة الدعم النفسي والاجتماعي الموجهة لتلاميذ مدارس الحلقة الأولى، والتي تستهدف الأطفال ولاسيما المتضررين من الحروب والأزمات، لاحظت الباحثة تدني في بعض مؤشرات الصحة النفسية لديهم ، حيث أظهرت

بعض السلوكيات التي تشير إلى تدني الثقة بالنفس وبالآخرين وضعف في التواصل مع الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم وفقدان الشعور بالأمن والاستقرار مقابل إظهار بعض السلوكيات السلبية كالعدائية والسخرية واستخدام الألقاب المؤذية والإساءة اللفظية والمكتوبة تجاه أقرانهم وهذا ما أكدت عليه دراسة (النادي، 2021) التي ربطت بين التمر والأمن النفسي عند المراهقين على الرغم من العلاقة بين المتغيرين إلا أن الباحثة لم تجد أي دراسة سابقة ربطت بينهما لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي وانطلاقاً مما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الاجابة على السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين التمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص؟

أهمية البحث: تتبع أهمية البحث في النقاط التالية

*يعد هذا البحث من الأبحاث الهامة، فعلى الرغم من تناول البحوث العلمية لمتغير التمر المدرسي وتأثره بالمتغيرات الأخرى، إلا أنه وفي حدود علم الباحثة لا يوجد دراسة محلية تناولت ارتباطه بمتغير الأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي.

*الفئة العمرية المستهدفة، وهي تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي أي الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي تدخل في الفترة الحرجة لأنها تشكل انتقال الى فترة المراهقة بتقلباتها وانفعالاتها .

*يفيد المختصين والمرشدين النفسيين والباحثين الآخرين من حيث أدواته ونتائجه ومقترحاته .

أهداف البحث:

- 1- تعرف مستوى التمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث.
- 2- تعرف مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث.
- 3- الكشف عن العلاقة بين متغيري التمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي
- 4- تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على مقياس التمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

5- تعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

أسئلة البحث :

1- ما مستوى التمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث؟

2- ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

فرضيات البحث :

1- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة البحث التمر المدرسي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس.

حدود البحث:

المكانية: مدرسة اسكندرونة في منطقة البياضة

الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2022-2023

البشرية : طبق البحث على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص ذكوراً وإناثاً.

الموضوعية: تناول البحث التمر المدرسي وعلاقته بالأمن النفسي لد تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص ،واعتمدت أدوات محددة ومناسبة في قياس المتغيرات المستهدفة.

مصطلحات البحث :

***التمر المدرسي:** هو نمط من أنماط العنف النفسي والمعنوي الذي يرسل رسالة سلبية لأطفالنا بأنهم عديمو القيمة أو غير مرغوب فيهم ، أو غير محبوبين أو مهملون من قبل أطفال آخرين إذا لم يلبيوا لهم احتياجاتهم أو يصبحوا تابعين لهم بشكل مهين .(اليونيسيف

(2018،

***التنمر المدرسي إجرائياً** : هو شكل من أشكال السلوك العدواني الذي يصدر من تلميذ واحد أو مجموعة من التلاميذ بهدف إلحاق الضرر وإيذائهم جسدياً أو لفظياً أو جنسياً أو اجتماعياً أو نفسياً أو إلحاق الضرر بالمتلكات داخل الصف أو المدرسة ،وعادة مايغيب عنصر التكافؤ بين المتنمر والضحية ويقاس بالدرجة الذي تحصل عليها عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي وأبعاده الفرعية.

***الأمن النفسي**: وهو مركب من اطمئنان الذات والثقة في الذات والتأكد من الإنتماء إلى جماعة آمنة.(زهرا، 2003، 86)

***الأمن النفسي - إجرائياً** : هو شعور الفرد (الطفل) بأنه محبوب ومقبول من قبل الآخرين(الأهل -الأصدقاء-المعلمين)، وثقته وحسن ظنه بهم، وشعوره بالإنتماء لهم وقدرته على التفاعل الاجتماعي معهم بما يحقق له الشعور بالأمان والإطمئنان والقدرة على مواجهة الواقع، الثبات والإلتزان الإنفعالي ويضمن له تقديره لنفسه وتقبلها، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية.

دراسات سابقة:

1-الدراسات التي تناولت التنمر المدرسي

دراسة الصرايرة(2007): الأردن/عمان

عنوان الدراسة: الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتتمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة
هدف الدراسة: الكشف عن الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتتمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة

استكمال البيانات الكمية على صعيد نوعي، من خلال حالات تمثل الطلبة المتتمرين وضحاياهم ذكوراً وإناثاً

عينة الدراسة:302 طالباً وطالبة، منهم 158 طالباً و144 طالبة

نتائج الدراسة: وجود فروق في القيادية والمزاج بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر،ضحية،عادي) ولصالح الضحايا ،وجود فروق في العلاقات الأسرية بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر،ضحية،عادي) ولصالح الطلبة المتتمرين ، وجود فروق في

التحصيل الدراسي والعلاقات الإجتماعية وتقدير الذات بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متمتع، ضحية، عادي) ولصالح الطلبة العاديين.

-دراسة شايع (2018): العراق /القادسية

عنوان الدراسة: سلوك التمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين التمر المدرسي والصحة النفسية .

عينة الدراسة: 100 طالب وطالبة

نتائج الدراسة: هناك علاقة ارتباطية عكسية بين سلوك التمر المدرسي والصحة النفسية.

2-الدراسات التي تناولت الأمن النفسي

-دراسة عبد المجيد(2004): (مصر)

عنوان الدراسة: إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

هدف الدراسة: بحث كل من إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الإبتدائية والحكومية.

عينة الدراسة وأدواتها: استخدم الباحث مقياس للأمن النفسي ومقياس لسوء المعاملة على عينة مكونة من 331 تلميذ وتلميذة من التعليم الإبتدائي الحكومي والخاص، متبعاً المنهج الارتباطي.

نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والأمن النفسي.

توجد فروق دالة بين المدارس الحكومية والخاصة في الأمن النفسي لصالح المدارس الحكومية.

توجد علاقة دالة إحصائياً بين المستوى الدراسي ومستوى الشعور بالأمن النفسي.

3-الدراسات التي تناولت سلوك التمر المدرسي والأمن النفسي:

دراسة صبيحات، العتوم(2012): الأردن

عنوان الدراسة: أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين أشكال الاستقواء والأمن النفسي والدعم العاطفي
عينة الدراسة: (518) طالب وطالبة (227 ذكر، 291 أنثى) من الصف السابع إلى

التاسع

نتائج الدراسة: أشكال الإستقواء مرتبطة عكسياً بمستوى الدعم العاطفي للطلاب ، وجدت علاقة عكسية بين أشكال الإستقواء ومستوى الأمن النفسي للطلاب ، الطلبة منخفضي الأمن النفسي قد سجلوا مستويات أعلى من الإستقواء الجسدي والإجتماعي وتخريب الممتلكات مقارنة بمتوسطي ومرتفعي الأمن النفسي ، في حين لم تسجل فروق جوهرية تتعلق بالاستقواء اللفظي (صبيحات، 2012)

دراسة عبده (2017): مصر

عنوان الدراسة: الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء لدى المراهقين

هدف الدراسة: محاولة إثراء البناء المعرفي النظري الخاص بالأمن النفسي، وتحاول فهم طبيعة علاقة الأمن النفسي بالانتماء المدرسي

عينة الدراسة: (100) طالب وطالبة (50 ذكر، 50 أنثى) من المراهقين في المرحلة الإعدادية ، تتراوح أعمارهم ما بين (14-15) عاماً

أداة الدراسة: مقياس الأمن النفسي إعداد ماسلو ترجمة جهاد الخصري 2003 والانتماء إعداد الباحثة

نتائج الدراسة: وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي والانتماء المدرسي

عدم وجود فروق بين درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي وجود فروق في درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس الانتماء لصالح الذكور

تعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن الباحثة قد ركزت في بحثها عن الدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية، لكنها لم تجد ولا دراسة محلية أو عربية أو حتى أجنبية قد تناولت سلوك الانتماء المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي وهذا ما شكل دافعاً قوياً لدى الباحثة من أجل دراسة هذا الموضوع. ولقد استفادت الباحثة من الدراسات التي توفرت لديها في بناء مقياس الانتماء المدرسي ومقياس الأمن النفسي .

الجانب النظري:

أولاً: التمر المدرسي

يعد الويس Olwes من أوائل من عرف التمر المدرسي تعريفاً علمياً مبنياً على تجارب بحثية، حيث عرفه بأنه شكل من أشكال العنف الشائع جداً بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المتعدد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد، وقد يكون التمر مباشراً وهو هجمة مفتوحة على الآخرين كالتمر اللفظي أو البدني أو قد يكون التمر غير مباشر وهو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاءً اجتماعياً مثل نشر الشائعات (Olwes ,1993,p9)

معايير سلوك التمر:

يمكن قياس سلوك التمر من خلال الملاحظة والمتابعة الذاتية والنتائج المترتبة عليه ومعرفة عن طريق الأشخاص الذين تمت السيطرة عليهم وقد شعروا بالأذى نتيجة الاعتداء عليهم بطرائق مختلفة، فضلاً عن التقديرات الذاتية وتقديرات الأقران والمدرسين عن طريق توجيه بعض الاسئلة التي تكشف لنا الاشخاص المتممرين أو من خلال مقاييس التقدير أو التي تتضمن المواقف.

ويمكن تصنيف السلوك العدوانى بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي: التمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسدياً أو لفظياً أو بشكل غير مباشر. التمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة، وخلال فترات ممتدة من الوقت.

أنواع التمر المدرسي:

قسم (Olweus,1993) التمر الى عدة أنواع منها:

1-**التمر اللفظي:** ويشمل السباب والشتم والاستهزاء أو اطلاق أسماء غير لائقة على الضحية.

2-**التمر الجسدي:** كالاعتداء بالضرب والركل من شخص أو مجموعة أشخاص على الشخص الضحية وغالبا ما يكون أقل قوة

3-**التمر العاطفي أو الانفعالي:** ويكون بقصد إحراج الشخص والتقليل من قيمته أمام الآخرين

و للتمنر المدرسي أشكال و مظاهر متنوعة (الجسدي المتمثل بالركل والضرب واللكم بقبضة اليد، والتمنر في العلاقة الشخصية ، الإقصاء والإبعاد ، والتمنر اللفظي في استعمال الكلمات ، والتمنر الجنسي) ، و تعرض الباحثة في يلي بعضاً مما ورد عن أشكال التمنر:

أ- التمنر المادي : وهو الشكل الأكثر وضوحاً من التمنر، ويتجلى في:

التمنر الجسدي : من خلال التعرض للآخر بالركل والضرب، العض، الخدش، شد الشعر، اللكم، أو أي شكل آخر من أشكال الاعتداء الجسدي.

ولا يمكن تحديد زمن محدد للتمنر المدرسي أو مكانه فيمكن أن يكون داخل الصف أو في الساحة ، و يتم عن طريق الأيدي و الأرجل أو عبر الأدوات الحادة ، العصي، الأسلحة، أو عن طريق الحرق... (مرقة ، 2013 ، 2)

التمنر بأخذ الممتلكات : وتتمثل في أخذ أشياء الآخرين عنوة والتصرف فيها أو عدم إرجاعها أو إتلافها ، ويمكن القول هنا أن هذا النوع من التمنر يشترك ويرتبط مع شكل آخر من أشكال التمنر ويتمثل في التمنر الغير المادي والاجتماعي (الصباحين ، 2007 ، 4)

ب- التمنر غير المادي : وهو الذي يأخذ أشكال : التمنر اللفظي، التمنر اللالفظي، والاجتماعي.

التمنر اللفظي : ويشمل التعرض للممتلكات المادية والترهيب العام أو التهديد بالعنف ، وتوجيه

الشتائم ، والعنصرية ، إطلاق تصريحات للإغاظه ، واستعمال إشارات مسيئة ، واصدار تصريحات قاسية . (مرقة ، 2013 ، 11)

التمنر العاطفي والنفسي والاجتماعي : ويظهر من خلال المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال

والرفض من الجماعة ونشر الشائعات عنهم ، ورفض صداقتهم ، أو السخرية من شكل الضحية وتحقيره.

التمنر الجنسي : وذلك باستخدام أسماء جنسية وينادى بها الضحية ، أو كلمات قذرة أو تحرش

والتهديد بالممارسة.

ويعد التمر اليوم أكثر شيوعاً وتطوراً من ذي قبل ويأخذ أشكالاً أخرى عديدة ، من خلال الوسائل الإعلامية كإرسال رسائل عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف أو نشر الشائعات عبر الانترنت، فهو بهذا يعتمد على البيئة التي يحدث فيها هذا السلوك، من بينهم المدرسة باعتبارها جامعة لفروق ثقافية مختلفة تجعلها أكثر الأماكن عرضة لهذا النوع من الظواهر. (الصبحين ، 2007 ، 55)

ثانياً: الأمن النفسي:

يعد الأمن النفسي من أهم مقومات الحياة لكل الأفراد، إذ يتطلع إليه الإنسان في كل زمان ومكان، وفي مختلف مراحل العمرية، فهو حاجة مستمرة طيلة حياة الفرد وتتطوي على مشاعر متعددة تستند إلى مدلولات متشابهة، فغياب القلق والخوف وتبدد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخصية من الداخل والخارج مع الإحساس بالاطمئنان والاستقرار الانفعالي والمادي، ودرجات معقولة من التقبل لمكونات البيئة (طهراوي، 2007، 985)

يعرف لندريفيل ومين بأن الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية، ومن أهم دوافع السلوك طوال الحياة، وهو من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد. (Londervill & main, 1981, 290)

ماسلو: شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق (دواني وديراني 1983، 51) و(الشهري، 2009، 5) .

زهران: هو عبارة عن أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض أو التخلص من التوتر وتحقيق الذات والشعور بالأمن النفسي(زهران ، 1986 ، 300).

ويرى جبر (1996 ، 80) أن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأول به والثانوية وقد صنف الأمن النفسي في مكونين ، أحدهما داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات والآخر خارجي يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين والتفاعل معهم بعيداً عن العزلة والوحدة، التي تخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي.

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي: اختلف الباحثون في تصنيف هذه العوامل فممنهم من اعتبرها عاملاً ومنهم من اعتبرها نتيجة" (عقل، 2009، 22) ويمكن أن نصنف العوامل المثرة في الأمن النفسي إلى:

1- الوراثة والبيئة: من غير الموثوق به الركون إلى دور الوراثة في الأمن النفسي مع غياب دراسات قابلة للتعميم في هذا المجال، في المقابل تدعم الدراسات أثر البيئة، فقد ذكر كاتل (1966) أن القلق هو أحد محكات الأمن النفسي يرجع 35% منه إلى الوراثة، وأن للبيئة الأثر الأكبر. (سعد، 1994، 333).

3- التنشئة الاجتماعية: "إن كون الفرد آمناً من الوجهة النفسية ماهو إلا نتاجاً من خبرات بيئته ومواقف مختلفة جعلته يشعر بالأمن النفسي حيال هذه البيئة، كما أن كون الفرد غير آمن نفسياً راجع أيضاً إلى ما خبره من البيئة، التي يعيش فيها، والتي أصبح يراها على أنها بيئة مهددة ومخيفة ولا تثير لديه إلا مشاعر عدم الأمن والقلق.

4- جماعة الرفاق: "إن الفرد يجد أمنه النفسي في انضمامه إلى جماعة تشعره بالأمن، وأن الفرد القلق يجد الراحة والأمن في صحبة الآخرين وأنه يحتاج إلى الآخرين ليكونوا بجواره عندما يقابله خطر وعندما تحل به كارثة أو مصيبة، وأن وجودهم معه يخفف الخطر وإن لم يمنعه، ويتضح ذلك في جماعات العمل حيث يعتمد بعضه على بعض بشكل واضح حتى يشعروا بدرجة أكبر من الأمن" (زهران، 1986، 96)

4- اسلوب التعامل المدرسي: يرى السيد عبد المجيد (2004) أن اسلوب التعامل في المدرسة يعد من العوامل المهمة ذات التأثير في الأمن النفسي، فإذا كان اسلوب تعامل المدرسين للطلاب يتسم بالعنف والقسوة والإهمال والسخرية والإزدراء، كان ذلك تهديداً لأمن الطالب في المدرسة وفي الحياة، أما إذا كان اسلوب التعامل في المدرسة يقوم على احترام متبادل ويرقى بإنسانية الطلاب ويحافظ على حقوقهم، ويبصرهم بواجباتهم ويلبي رغباتهم ويشبع حاجاتهم المختلفة النفسية والاجتماعية والثقافية والصحية والتربوية كان ذلك مدعاة لإحساس بالأمن والطمأنينة والتمتع بالصحة النفسية والتوافق الذي ينعكس جلياً على ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي (عبد المجيد، 2004، 249).

أبعاد الأمن النفسي: يميل الباحثون إلى تصنيف أبعاد الأمن النفسي إلى رئيسية وثانوية تبعاً لأهميتها في تحقيق الأمن النفسي لدى الفرد، ويمكن أن نستعرض مجموعة الأبعاد هذه بعد الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات والتي يبدو أنها تتفق فيها ولاسيما في الأبعاد الرئيسية مثل (دواني وديراني، 1983) حول مؤشرات ماسلو للأمن النفسي ودراسات (زهرا، 1986) و (الصنيع، 1995) و (سعد، 1999) و (زهرا، 2002)

الأبعاد الرئيسية:

*الشعور بالتقبل والحب وعلاقات الدفاء والمودة مع الآخرين، ومن مظاهر ذلك الاستقرار والزواج وهو أمن ومودة، ورحمة وإلفة وإشباع حاجات والديه ورعاية الأولاد وتربيتهم.

*الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها وتحقيق الذات والعمل الذي يدر دخلاً يكفي لحياة كريمة في الحاضر والمستقبل.

*الشعور بالسلامة والسلام، وغياب مهددات الأمن مثل الخطر والعدوان والجوع والخوف.

الأبعاد الثانوية:

*إدراك العالم والحياة على أنه بيئة سارة دافئة يشعر بالكرامة وبالعدالة وبالإطمئنان والارتياح.

*إدراك الآخرين بوصفهم ودودين أختيار وتبادل الاحترام معهم.

*الثقة بالآخرين وحبهم والارتياح للاتصال بهم، وحسن التعامل معهم، وكثرة الأصدقاء.

*التسامح مع الآخرين (وعدم التعصب).

*التفاؤل وتوقع الخير (والأمل والاطمئنان إلى المستقبل وحسن الحظ).

*الشعور بالسعادة والرضا عن النفس وفي الحياة.

*الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي والخلو من الصراعات.

*الانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات (والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وممارستها).

*تقبل الذات والتسامح معها، والثقة في النفس (والشعور بالنفع والفائدة في الحياة).

(سعد، 1999، 18) (عقل، 2009، 15-16) (الصنيع، 1995، 70)

منهج البحث :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لاعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة باعتباره يصف طبيعة الظاهرة موضع البحث ويعمل على تفسير الظاهرة التربوية الموجودة.

مجتمع البحث وعينته: تلاميذ الصف السادس من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص، والذين يبلغ عددهم (10581) تلميذ وتلميذة لعام 2021-2022 موزعين على (95) مدرسة وبلغ عدد الذكور منهم (5346) أما الإناث (5235). واختارت الباحثة تلاميذ الصف السادس الأساسي لحساسية المرحلة التي يمرون بها لكونهم في نهايات مرحلة الطفولة والتي تشكل نقلة نوعية للطفل نفسياً واجتماعياً تجاه استيعاب المواقف الحياتية، وتعزز مكانته في عالمه الجديد وهو عالم الكبار وفقاً لأريكسون ، فضلاً عن زيادة قدرة تلاميذ الصف السادس الأساسي على الفهم القرائي لعبارات المقاييس بحكم نمو حصيلتهم اللغوية وبالتالي فهمهم لمعاني مفرداته وعباراته، بلغ عدد أفراد عينة البحث (64) تلميذ وتلميذة بحيث تكونت من (36) تلميذ و (28) تلميذة، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة بعد أن تم توزيع المقياس على (75) تلميذ وتلميذة إذ تم استبعاد 11 منهم لعدم اكتمال الإجابات على المقياس

أدوات البحث:

1-مقياس التمر المدرسي: (إعداد الباحثة)

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة قامت الباحثة بإعداد مقياس يقيس أبعاد التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتألّف المقياس من ست أبعاد كما يلي:

البعد الأول: التمر الجسدي (1-7-13-19-25-29)

البعد الثاني: التمر الاجتماعي (2-8-14-20-26-30)

البعد الثالث: التمر النفسي (3-9-15-21-27-31)

البعد الرابع: التمر اللفظي (4-10-16-22)

البعد الخامس: التمر الجنسي (5-11-17-23-28-32)

البعد السادس: التمر على الممتلكات (6-12-18-24)

درجة انتشار سلوك التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

وتكون المقياس من 32 بند موزع على الأبعاد الستة، حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) للإجابة على بنود المقياس، علماً أن جميع العبارات إيجابية بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة على المقياس (160) درجة والدرجة الأدنى (32). حيث سيكون توزيعها على تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على الشكل التالي:

جدول رقم (1) : كيفية تصحيح عبارات مقياس التمر المدرسي

العبرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
عبرة إيجابية	5	4	3	2	1

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- صدق المقياس : تم قياس صدق مقياس التمر المدرسي بالطرق التالية:
صدق المحكمين: تم عرض المقياس على محكمين في كلية التربية في جامعة البعث ودمشق و تشرين، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (100%-62%) وقد تم حذف البنود (6-8-13-23) واستبدالها بأخرى، وإضافة بعض البنود مثل (أعرقل التلاميذ بقدمي أثناء مرورهم أمامي، أفسد أنشطة زملائي دون سبب واضح، أتعمد مقاطعة أحد زملائي أثناء تحدثه) وإعادة صياغة لبنود مثل (4-20-22-32).
صدق المقارنة الطرفية: الفروق بين أعلى 25% من الدرجات على المقياس وأدنى 25% من الدرجات على المقياس. توجد فروق دالة على المقياس بدرجة الكلية وأبعاده الفرعية لأن القيمة الاحتمالية $0,05 >$ وبالتالي المقياس قادر على التمييز بين أعلى الدرجات وأدنى الدرجات وبالتالي يتمتع بصدق المقارنة الطرفية.

جدول رقم (2): الفروق بين أعلى 25% من الدرجات على المقياس وأدنى 25% من الدرجات على مقياس التمر المدرسي وفق حساب صدق المقارنة الطرفية

القرار	القيمة الاحتمالية	Df	T	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الدرجات	الأبعاد الفرعية
دال	0,00	18	19,51	13,98	136,80	10	أعلى	الدرجة الكلية
				3,02	48,50	10	أدنى	
دال	0,00	18	13,35	2,75	26,31	10	أعلى	الجسدي
				2,17	11,50	10	أدنى	
دال	0,00	18	8,77	2,05	18,70	10	أعلى	الاجتماعي
				2,82	9,02	10	أدنى	
دال	0,03	18	8,78	4,61	23,81	10	أعلى	النفسي
				2,36	9,42	10	أدنى	
دال	0,00	18	5,99	1,88	17,30	10	أعلى	اللفظي
				3,41	9,92	10	أدنى	
دال	0,00	18	4,58	6,32	19,80	10	أعلى	جنسي
				1,98	10,21	10	أدنى	
دال	0,00	18	3,95	3,91	16,70	10	أعلى	ممتلكات
				3,42	10,22	10	أدنى	

الصدق البنوي: تم حساب الصدق البنوي والتأكد من صدقه من خلال إيجاد:

أولاً: إيجاد درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية

ثانياً: حساب ارتباط البند بالبعد

جدول رقم (3) : الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية لمقياس التمر المدرسي

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
م 1	0,44**	0,00	م 17	0,49**	0,00
م 2	0,51**	0,00	م 18	0,52**	0,00
م 3	0,52**	0,00	م 19	0,45**	0,00
م 4	0,46**	0,00	م 20	0,48**	0,00
م 5	0,48**	0,00	م 21	0,55**	0,00
م 6	0,35*	0,01	م 22	0,47**	0,00
م 7	0,44**	0,00	م 23	0,39**	0,01
م 8	0,50**	0,00	م 24	0,44**	0,00
م 9	0,44**	0,00	م 25	0,46**	0,00
م 10	0,46**	0,00	م 26	0,32**	0,02
م 11	0,50**	0,00	م 27	0,48**	0,00
م 12	0,43**	0,00	م 28	0,51**	0,00
م 13	0,41*	0,01	م 29	0,47**	0,00
م 14	0,48**	0,00	م 30	0,33*	0,02
م 15	0,57**	0,00	م 31	0,43**	0,00
م 16	0,44**	0,00	م 32	0,64**	0,00

غف* تشير إلى مستوى الدلالة 0.05 ** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

جدول رقم (4) : الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التمر المدرسي

مقياس التمر المدرسي		البعد الجسدي	البعد الاجتماعي	البعد النفسي	البعد اللفظي	البعد الجنسي	بعد الحفاظ على الممتلكات
الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط	0,88**	0,87**	0,80**	0,81**	0,87**	0,73**
	مستوى الدلالة	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

2- ثبات المقياس :

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس بطريقتين (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، يتبين من الجدول رقم(5) أن معامل الثبات لأبعاد المقياس بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.86-0.89) وهي معاملات ثبات جيدة فيحين بلغ معامل الثبات العام للبند كلها (0.90) وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس بين(0.82-0.91) وهي معاملات ثبات جيدة، في حين بلغ معامل الثبات العام (0.92) وهو معامل

ثبات مرتفع وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث

جدول رقم (5) : حساب معامل الثبات لمقياس التمر المدرسي وأبعاده وفق التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	عدد المفردات	مقياس التمر المدرسي
0,90	0,92	32	الدرجة الكلية للمقياس
0,89	0,88	6	البعد الجسدي
0,86	0,85	6	البعد الاجتماعي
0,87	0,91	6	البعد النفسي
0,86	0,82	4	البعد اللفظي
0,87	0,85	6	البعد الجنسي
0,89	0,86	4	بعد الحفاظ على الممتلكات

2- مقياس الأمن النفسي: (إعداد الباحثة)

بعد الاطلاع على الأدبيات مثل (زهران، 1986) لتحديد الخصائص النفسية والجسدية للفئة العمرية المستهدفة ، وأدوات الدراسات كدراسة (الشبؤون، 2006) و(سعد، 1999) و(الأقرع، 2004) و(عبد المجيد، 2004) و(القاسم، 2007) وغيرها التي اتفقت على مجموعة من أبعاد للأمن النفسي والتي ساعدت الباحثة في بناء المقياس وصياغة بنوده. وقامت الباحثة بإعداد مقياس يقيس أبعاد الأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص، وتألف من سبعة أبعاد كما يلي:

البعد الأول: الشعور بالحب والمودة (1-8-15-22-29-36-40).

البعد الثاني: الشعور بالانتماء إلى الجماعة (2-9-16-23-30).

البعد الثالث: الشعور بالأمان (3-10-17-24-31).

البعد الرابع: الثقة بالنفس وتقبل الذات (4-11-18-25-32-37).

البعد الخامس: الثقة بالآخرين (5-12-19-26-33-38).

البعد السادس: الاستقرار الانفعالي (6-13-20-27-34-39).

البعد السابع: الاهتمامات الاجتماعية (7-14-21-28-35).

وتكون المقياس من 40 بند موزع على الأبعاد السبعة، حيث تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (معارض بشدة، معارض قليلاً، محايد، موافق قليلاً، موافق بشدة) للإجابة على بنود المقياس، حيث أعطيت الإجابة موافق بشدة (5) درجات وموافق بشكل كبير (4) وموافق بشكل متوسط (3) وموافق بشكل ضعيف (2) وغير موافق مطلقاً (1) في حالة البنود الإيجابية، أما في حالة البنود السلبية فكانت درجات الإجابة موافق بشدة (1) درجات وموافق بشكل كبير (2) وموافق بشكل متوسط (3) وموافق بشكل ضعيف (4) وغير موافق مطلقاً (5) ، بحيث تكون الدرجة الأعلى للإجابة على المقياس (200) درجة والدرجة الأدنى (40).

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

1-صدق الأداة : تم قياس صدق مقياس الأمن النفسي بالطرق التالية:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على محكمين في كلية التربية في جامعة البعث، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (100%-61.3%) وقد تم حذف البنود (7-20-22-39) واستبدالها بأخرى، وإضافة بعض البنود مثل (أحصل على الدعم والتشجيع من معلمي-أرغب بمشاركة الآخرين اهتماماتي وأفكاري-ألتزم بالمهام والواجبات المكلف بها) وإعادة صياغة لبنود مثل (6-8-10-13-19-30).

الصدق التلازمي بدلالة محك خارجي : وتمت فيه المقارنة بين المقياس الذي أعدته الباحثة مع مقياس الأمن النفسي ل (دانيا الشبؤون، 2006) والمقياس الذي تم إعداده أشمل من حيث الأبعاد لجوانب معينة من الأمن النفسي وأنسب من حيث المفردات الموجودة فيه إلى الفهم القرآني للتلميذ.

جدول رقم (6) : مقارنة مقياس الأمن النفسي الذي أعدته الباحثة مع محك الأمن

النفسي

العدد	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط	الأداة
40	0.00	0,579	مقياس الأمن النفسي
			محك الأمن النفسي

صدق المقارنة الطرفية: الفروق بين أعلى 25% من الدرجات على المقياس وأدنى 25% من الدرجات على المقياس.

جدول رقم (7): حساب صدق المقارنة الطرفية الفروق بين أعلى 25% من الدرجات على المقياس وأدنى 25% من الدرجات على مقياس الأمن النفسي

القرار	القيمة الاحتمالية	Df	T	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الدرجات	الأبعاد الفرعية
دال	0,00	18	12,22	27,78	152,70	10	أعلى	الدرجة الكلية
				3,20	44,60	10	أدنى	
دال	0,00	18	13,83	3,02	25,50	10	أعلى	الشعور بالحب
				2,01	9,61	10	أدنى	
دال	0,00	18	6,18	2,61	19,22	10	أعلى	الشعور بالانتماء
				2,44	12,20	10	أدنى	
دال	0,00	18	4,33	3,95	16,10	10	أعلى	الشعور بالأمان
				2,87	9,41	10	أدنى	
دال	0,00	18	18,41	0,78	18,21	10	أعلى	الثقة بالنفس
				1,56	8,00	10	أدنى	
دال	0,00	18	8,06	3,02	16,50	10	أعلى	الثقة بالآخرين
				0,96	8,40	10	أدنى	
دال	0,00	18	7,69	2,74	21,00	10	أعلى	الاستقرار الانفعالي
				3,10	10,90	10	أدنى	
دال	0,00	18	8,27	3,02	15,51	10	أعلى	الاهتمامات الاجتماعية
				1,71	6,40	10	أدنى	

توجد فروق دالة على المقياس بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية لأن القيمة الاحتمالية > 0,05 وبالتالي المقياس قادر على التمييز بين أعلى الدرجات وأدنى الدرجات وبالتالي يتمتع بصدق المقارنة الطرفية

الصدق البنوي: تم إيجاد الصدق البنوي للمقياس من خلال إيجاد درجة ارتباط كل بند بالدرجة الكلية ثم ارتباط البند بالبند

جدول رقم(8): حساب الصدق البنيوي لمقياس الأمن النفسي

البعد النفسي			البعد الاجتماعي			البعد الجسدي		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند
0,00	0,49**	م13	0,00	0,42**	م7	0,00	0,49**	م1
0,00	0,46**	م14	0,00	0,49**	م8	0,02	0,27**	م2
0,00	0,49**	م15	0,00	0,42**	م9	0,00	0,48**	م3
0,00	0,51**	م16	0,00	0,50**	م10	0,00	0,40**	م4
0,00	0,44**	م17	0,00	0,41**	م11	0,00	0,47**	م5
0,00	0,47**	م18	0,00	0,43**	م12	0,00	0,46**	م6
بعد الحفاظ على الممتلكات			البعد الجنسي			البعد اللفظي		
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند
0,00	0,54**	م29	0,00	0,44**	م23	0,00	0,47**	م19
0,00	0,49**	م30	0,00	0,51**	م24	0,00	0,51**	م20
0,03	0,31*	م31	0,00	0,46**	م25	0,00	0,49**	م21
0,00	0,48**	م32	0,00	0,59**	م26	0,00	0,43**	م22
			0,00	0,48**	م27			
			0,00	0,43**	م28			

** تشير إلى مستوى الدلالة 0.01

* تشير إلى مستوى الدلالة 0.05

ثبات المقياس: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق الآتية:

ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس بطريقتين (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، يتبين من الجدول (9) أن معامل الثبات لأبعاد المقياس وفق طريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.83-0.91) وهي معاملات ثبات جيدة فيحين بلغ معامل الثبات العام للبند كلها (0.89) وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس بين (0.76-0.91) وهي معاملات ثبات جيدة، في حين بلغ معامل الثبات العام (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للبحث.

جدول رقم (9): حساب معامل الثبات وفق طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	عدد المفردات	مقياس التمر المدرسي
0,89	0,94	40	الدرجة الكلية
0,90	0,91	6	الشعور بالحب
0,91	0,88	6	الشعور بالانتماء
0,89	0,90	5	الشعور بالأمان
0,87	0,86	5	الثقة بالنفس
0,92	0,88	6	الثقة بالآخرين
0,85	0,82	6	الاستقرار الانفعالي
0,83	0,76	4	الاهتمامات الاجتماعية

عرض النتائج:

أسئلة البحث:

نتائج السؤال الأول: مامستوى التمر المدرسي لدى أفراد عينة البحث؟

من أجل تحديد طول الخلية وفق مقياس ليكرت الخماسي على مقياس التمر المدرسي ومقياس الأمن النفسي تم حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4)، وتقسيم الناتج على أكبر قيمة في المقياس (4/5=0,8)، وإضافة الناتج إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتحديد الحد الأعلى للخلية.

جدول (10) جدول لتحديد طول الخلية

المستوى	الوزن النسبي	طول الخلية
مرتفع جداً	100 -84	5 -4,20
مرتفع	68 -84	4,20 -3,40
متوسط	68-52	3,40 -2,60
منخفض	36 -52	2,60 -1,80
منخفض جداً	20-36	1,80

أظهرت النتائج أن مستوى التمر المدرسي كان متوسطاً ككل في جميع الأبعاد ماعدا التمر الجنسي الذي كان منخفضاً وفسرت الباحثة ذلك بسبب الفترة الصعبة التي مرّ بها

درجة انتشار سلوك التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

الشعب السوري نتيجة الحرب التي عانت منها البلاد في العقد الأخير التي مازالت آثارها حتى الآن على كل أفراد المجتمع بشكل عام وعلى التلاميذ بشكل خاص وقد تكون هذه العوامل كثيرة منها ما يرجع للبيئة المدرسية وطريقة التعامل القاسية مع التلاميذ ومنها يرجع للخصائص النفسية والعقلية للتلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة التي يظهر فيها ميلاً لتقليد البطل العنيف الذي تروج له الكثير من وسائل الإعلام في ظل غياب رقابة الأهل، بينما التمر الجنسي كان منخفض لأن التنشئة الإجتماعية فرضت على التلاميذ كبت الحديث عن الأمور الجنسية في المنزل والمدرسة حتى أنّ الحجم الحقيقي للمشكلة مازال مخفياً حتى الآن بسبب طبيعته الحساسة وغير المشروعة .

جدول (11) يوضح مستوى التمر المدرسي

المستوى	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	المقياس
متوسط	65,6	3,28	الدرجة الكلية
متوسط	62,2	3,11	التمر الجسدي
متوسط	65,2	3,26	التمر الاجتماعي
متوسط	62,8	3,14	التمر النفسي
متوسط	64,4	3,22	التمر اللفظي
منخفض	45,2	2,26	التمر الجنسي
متوسط	53,8	2,69	التمر على الممتلكات

نتائج السؤال الثاني: مامستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث

جدول (12) يوضح مستوى الأمن النفسي

المستوى	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	المقياس
متوسط	65,2	3,26	الدرجة الكلية
مرتفع	70,4	3,52	الشعور بالحب
متوسط	54,2	2,71	الشعور بالانتماء
متوسط	66,6	3,33	الشعور بالأمان
متوسط	59,2	2,96	الثقة بالنفس
متوسط	62,2	3,11	الثقة بالآخرين
منخفض	49,6	2,48	الاستقرار الانفعالي
منخفض	50,6	2,53	الاهتمامات الاجتماعية

أظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي كان متوسطاً في جميع الأبعاد ماعدا بعد الشعور بالحب كان مرتفعاً أما بعدي الاستقرار الانفعالي والاهتمامات الاجتماعية كان منخفضاً وفسرت الباحثة ذلك

بأن التلاميذ كان لديهم اشباعاً نسبياً لحاجاتهم الفيزيولوجية والنفسية التي تمثل أسس الشعور بالطمأنينة،

فالشعور بالحب هو حاجة أساسية يتطلبها الإنسان في كافة مراحل عمره، إلا أن إشباعها في مرحلة الطفولة يعد أمراً حيوياً وضرورياً لنموه على المستوى الانفعالي والبيولوجي والفكري أيضاً، حيث يترتب على إشباعها إحساسه بالأمن والطمأنينة. ويرى ماسلو أن توافق الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن في طفولته. ذلك أن شعور الطفل بالأمن يجعله ينتمي إلى بيئته ويتقبل ذاته ويكوّن مفهوم موجب للذات، وعلى العكس من ذلك فإن فقدانه للشعور بالأمن يؤدي إلى سوء توافقه النفسي والاجتماعي (طهراوي، 2007). و برأي الباحثة فإن مستوى الاستقرار الانفعالي والاهتمامات الاجتماعية كان منخفضاً بسبب التغيرات النمائية الهرمونية التي يمر بها التلاميذ في هذه المرحلة وهي مرحلة الطفولة المتأخرة التي تشكل بداية فترة انتقالية إلى مرحلة المراهقة، وتشكل فترة حرجة ما بين عالم الطفولة وبداية الدخول لعالم الكبار وفقاً لأريكسون.

نتائج الفرضية الأولى: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس التتمير المدرسي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس التتمير المدرسي ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي وكانت النتائج كما في الجدول (10) الآتي

جدول رقم (13): حساب معامل الارتباط بين مقياسي التمر المدرسي والأمن النفسي

المقياس	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
التمر المدرسي	-0,244	0.04
الأمن النفسي		

كما هو موضح في الجدول السابق فإنه توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين التمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي لأن القيمة الاحتمالية $0,05 >$

وأرجعت ذلك الباحثة إلى أن هذه النتيجة منطقية لأنه عندما يتمتع الفرد بأمن نفسي مرتفع يكون لديه واحد من أهم عناصر التحكم في التمر فقد يشعر المتمتم بأنه مرفوض وغير مرغوب وهذا ما أكدت عليه دراسة الزغبي 2012 أن الإحباط وعدم الشعور بالأمن ينتج دافعاً عدوانياً يستثير سلوك إيذاء الآخرين. فكلما زاد التمر المدرسي يقل الأمن النفسي وهي تتوافق مع دراسة أدلرالذي يؤكد أن عدم الشعور بالأمن ينشأ من شعور الفرد بالدونية والتحقير الناتجين عن إحساسه بالقصور العضوي أو المعنوي مما يدفعه إلى القيام بتعويض ذلك ببذل المزيد من الجهد الذي قد يكون إيجابياً نافعاً للمجتمع أو سلبياً كالتمر والتطرف (مخيمر، 2003)

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد العينة على مقياس التمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (14) حساب الفروق بين الذكور والإناث على مقياس التمر المدرسي وأبعاده الفرعية

القرار	القيمة الاحتمالية	Df	T	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	الأبعاد الفرعية
غير دال	0,94	62	0,069-	3,87	23,57	36	ذكور	الجسدي
				4,29	23,64	28	إناث	
غير دال	0,93	62	0,08-	4,11	23,22	36	ذكور	الاجتماعي
				4,29	23,32	28	إناث	
غير دال	0,49	62	0,69	4,55	22,74	36	ذكور	النفسي
				5,22	21,89	28	إناث	
غير دال	0,48	62	0,69-	1,71	17,62	36	ذكور	اللفظي
				1,67	17,92	28	إناث	
غير دال	0,19	62	1,30	4,76	22,25	36	ذكور	جنسي
				5,29	20,60	28	إناث	
غير دال	0,51	62	0,65	2,82	17,02	36	ذكور	ممتلكات
				3,61	16,50	28	إناث	
غير دال	0,45	62	0,75	13,87	126,45	36	ذكور	الدرجة الكلية
				12,59	123,89	28	إناث	

لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التمر المدرسي لأن القيمة الاحتمالية $0,05 <$

كما هو موضح في الجدول (14) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على مقياس التمر المدرسي تبعاً لمتغير الجنس لأن القيمة الاحتمالية $0,05 <$ برأي الباحثة أن كلا التلاميذ من كلا الجنسين يمارسان التمر المدرسي إما بسبب التقليد والمحاكاة لسلوكيات أقرانهم في المدرسة أو بسبب تعرضهم لظروف ثقافية بيئية ومدرسية تعليمية محيطة بهم وهذا يتفق مع دراسة شايح (2018)

درجة انتشار سلوك التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي على مقياس الأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة 0.05.

جدول (15) حساب الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية

الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T	Df	القيمة الاحتمالية	القرار
الشعور بالحب	ذكور	36	20,13	7,14	1,68	62	0,09	غير دال
	إناث	28	17,32	5,90				
الشعور بالانتماء	ذكور	36	21,75	5,80	3,83	62	0,00	دال
	إناث	28	16,42	5,08				
الشعور بالأمان	ذكور	36	14,94	4,98	5,76	62	0,00	دال
	إناث	28	9,07	2,30				
الثقة بالنفس	ذكور	36	15,86	5,07	0,60-	62	0,54	غير دال
	إناث	28	16,57	4,11				
الثقة بالآخرين	ذكور	36	20,63	6,82	4,04	62	0,00	دال
	إناث	28	13,71	6,77				
الاستقرار الانفعالي	ذكور	36	19,22	7,54	1,55	62	0,12	غير دال
	إناث	28	16,60	5,39				
الاهتمامات الاجتماعية	ذكور	36	12,44	5,17	0,01	62	0,98	غير دال
	إناث	28	12,42	3,84				
الدرجة الكلية	ذكور	36	125,00	37,85	2,93	62	0,00	دال
	إناث	28	102,14	18,51				

كما هو موضح في الجدول السابق فإنه توجد فروق دالة إحصائية على مقياس الأمن النفسي بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية لأن القيمة الاحتمالية $0.05 >$ لصالح الذكور ، وكذلك بالنسبة لأبعاد (الشعور بالانتماء، الشعور بالأمان، الثقة بالآخرين)

لصالح الذكور أيضاً. وقد يعود ذلك للطبيعة البيولوجية للإناث كونها أكثر تأثر وحساسية من الذكور بما حولها من ظروف مما يؤثر على شعورها بالأمن النفسي بينما لا توجد فرق دال بين الذكور والإناث على أبعاد (الاهتمامات الاجتماعية ، الاستقرار الانفعالي، الثقة بالنفس ، الشعور بالحب) لأن القيمة الاحتمالية < 0.05 ويرأي الباحثة أنه بالرغم من كون الصف السادس يشكل بداية فترة انتقالية إلى مرحلة المراهقة، ويشكل فترة حرجة ما بين عالم الطفولة وبداية الدخول لعالم الكبار إلا أن هذا الأمر ينطبق على كلا الجنسين، وبالتالي سيعايشان المواقف ذاتها فيما يتعلق بحاجاتهم للأمن النفسي، فكل شيء جديد بالنسبة لهما، إذ لم يبدأ فعلياً التمييز الثقافي الاجتماعي من قبل محيطهم بعد.

مقترحات البحث

- 1- إعداد برامج ارشادية لخفض التمر المدرسي وإعداد دورات لتوعية أولياء الأمور بأساليب التنشئة السليمة وتعريفهم بالحاجات النفسية الإنسانية عند التلاميذ.
- 2- إعداد بحوث تكشف عن العوامل التي تؤثر في الأمن النفسي وكيفية اشباع الحاجات النفسية
- 3- زيادة الإهتمام والمتابعة للسلوكات والمؤشرات التي تدل على سلوك التمر والوقوع ضحية له
- 4- تعزيز الشعور بالأمن لدى التلاميذ من خلال برامج تساهم في حل المشكلات التي تواجههم يومياً والمتعلقة بالنواحي الأكاديمية والاجتماعية والنفسية.
- 5- اجراء دراسات لمحاولة فهم العوامل النفسية المؤثرة في استخدام كل شكل من أشكال التمر المدرسي ومسببات التفاوت في استخدامها

المراجع :

المراجع العربية:

1. إسماعيل، هالة خير سناركا .(2010) . **فعالية العلاج بالقرأة في خفض التمر المدرسي لدى الأطفال** . المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (66). المجلد (20). ص 45-80
2. أقرع، إياد.(2004). **الشعور بالأمن النفسي وتأثره بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة النجاح الوطنية . نابلس. فلسطين.
3. أميطوش، موسى.(2021) **مستوى التمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة** -دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو،مجلة العلوم النفسية والتربوية،جامعة تيزي وزو،الجزائر،ص206-229
4. بكري، محمد حسن.(2010) **الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا**.
5. جبر، أحمد.(1996). **بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي**. مجلة **علم النفس**. المجلد 10. العدد 39. ص 80-93.
6. الريماوي، محمد.(2003). **علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الزغبى، أحمد محمد.(2012) . **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية عند الأطفال** ، دار زهران للنشر والطباعة ،الأردن.
7. زهران، حامد.(1986). **علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة**. القاهرة. دار المعارف.
8. زهران، حامد.(2003). **الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي والعالمى**. دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان.مجلد 27. العدد(2). ص 43-68
9. سعد، علي.(1999). **مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي**. مجلة جامعة دمشق. المجلد 15. العدد 1. ص 9-52.

10. ساسي، عقيل. (2013) الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي-دراسة ميدانية بمدينة غرداية، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة-الجزائر. ص243-357.
11. شايع ، رنا . (2018). *سلوك التمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة* ،مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل.العدد40.ص364-379
12. الشبؤون، دانيا.(2006). *الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية -دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق.
13. صبيحات ،شيراز ؛ العتوم ،عدنان(2012) ، *أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي*، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية ،كلية التربية ، جامعة اليرموك ،الأردن.ص163-187
14. الصبحين،علي موسى ؛القضاه، محمد فرحان .(2013) *سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين ،مفهومه،أسبابه،علاجه* ،مكتبة الملك فهد الوطنية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض.
- 15.الصبحين،علي موسى .(2007). *أثر برنامج إرشادي عقلائي انفعالي سلوكي في تخفيض الإستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية الغربية* (رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة اليرموك)الأردن
- 16.الصرابرة ،منى .(2007). *الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتميزين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة* (رسالة دكتوراه منشورة ،جامعة عمان العربية) كلية الدراسات التربوية العليا
- 17.الصنيع، صالح .(1995). *دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس*. الرياض: دار عالم الكتب.

18. طهراوي، جميل. (2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد الخامس عشر. العدد الثاني. ص 979-312
19. عبد المجيد، السيد محمد. (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة الدراسات النفسية. المجلد 14. العدد 2. ص 274-237
20. عبده أسماء (2017). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر، كلية البنات، جامعة عين شمس. ص 187-202
21. عقل، وفاء. (2009). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصرياً. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
22. القاسم، غاية. (2007). الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني (ولاية الجزيرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية). رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخرطوم. السودان.
23. مخيمر، عماد (2003). إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس، مجلة دراسات نفسية، المجلد (13)، العدد (4)، ص 677-613
24. مرقة، رشا منذر. (2013). علاقة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل (رسالة ماجستير غير منشورة). القدس
25. النادي، هبة. (2021) الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، حوليات آداب عين شمس، المجلد (49)، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر. ص 295-267
26. يونيسيف. (2018). التنمر وأطفالنا، المجلس القومي للطفولة والأمومة، وزارة التربية والتعليم الفني، مصر، القاهرة، ص 8

المراجع الأجنبية: References

1-Londerville,Susan & Main, Mary .(1981). Security Of Attachment, Compliance, And Maternal Training Methods In The Second Year Of Life. **Developmental Psychology**. Vol 7.P 289-299

2-Maslow, Abraham.(1998). **Towards A Psychology Of Being**. Foreword By Lowry, Richard. Usa. Third Edition.

3-Olweus. (1993). ***Bullying at School What we Know and what we can Do***.Oxford Blackwel

الملاحق:

مقياس التمر المدرسي:

عزيزي تلميذ الصف السادس الابتدائي: فيما يلي مجموعة من العبارات ويوجد أمام كل عبارة عدة خيارات تحدد درجة هذه العبارة، من فضلك وضح مدى انطباق هذه العبارات عليك.

الجنس: (ذكر - أنثى) المدرسة:

أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارة
					أحصل بالقوة على ما أريده من زملائي في المدرسة
					أشعر بالفرح عندما أجعل أحد زملائي ينفذون ما أمرهم به
					أصرخ بصوت مرتفع على زملائي لإخافتهم
					أطلق ألقاب غير محببة على بعض التلاميذ
					ألمس زميلي في المدرسة بطريقة غير مقبولة رغباً عنه
					أقوم بأخذ ممتلكات بعض التلاميذ بالقوة
					أفتعل أسباب للتشاجر مع أحد التلاميذ في المدرسة
					أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب
					أتعمد إهانة وتحقير زميلي في الصف أمام الآخرين
					أقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على بعض زملائي في المدرسة بسبب (شكله-علاماته-لبسه-طريقة كلامه)
					أتعمد الحديث بالسوء عن بعض التلاميذ لتشويه سمعتهم
					أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص بعض التلاميذ
					قمت مسبقاً بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين
					أتحدث بلهجة رافضة لأراء الآخرين
					أشعر بالراحة عندما يخشاني أحد التلاميذ
					أستخدم ألفاظ بذيئة أثناء حديثي مع الآخرين
					أقوم بتفسير كلام التلاميذ بتفسيرات غير لائقة
					أتعمد تخريب أغراض التلاميذ أمامهم
					أعرقل التلاميذ بقدمي أثناء مرورهم من أمامي
					أضايق التلاميذ الأصغر مني سنأ الذين يشاركونني في اللعب
					قمت مسبقاً بتهديد أحد التلاميذ بأنني سأقوم بمحاسبته بعد الخروج من المدرسة
					أتعمد نقد التلاميذ بتعليقات سلبية أمام الآخرين
					أسبب التلاميذ ممن أكرههم بألفاظ خادشة للحياء
					أستعير أغراض بعض زملائي ولا أقوم بإعادتها
					قمت مسبقاً بتهديد أحد زملائي بالضرب

					أفسد أنشطة زملائي في المدرسة دون سبب واضح
					أشعر بالفرح عندما أنجح في استفزاز أحد التلاميذ
					أحاول التقرب جسدياً من بعض التلاميذ ممن يعجبني شكلهم
					أشد بعض التلاميذ من شعرهم أو أذنانهم عندما يستفزونني
					أنشر شائعات غير صحيحة عن أحد زملائي بدافع التسلية
					أتعمد مقاطعة أحد زملائي أثناء تحدّثه
					أتعمد الحديث مع زملائي في أمور جنسية

مقياس الأمن النفسي:

البعد	البند	الإجابة			
		موافق بشدة	موافق بشكل كبير	محايد	موافق بشكل ضعيف
الشعور بالحب والموودة	1-أنا شخص محبوب من قبل الآخرين.				
	2-يعاملني المحيطون بي بإهمال وتجاهل.*				
	3-يميزني معلمي في المدرسة عن زملائي.*				
	4-يسخر مني زملائي في المدرسة.*				
	5-يسأل عني أصدقائي إذا غبت عنهم.				
	6-أعيش في أسرة سعيدة.				
	7-تبدو لي مدرستي مكان مليء بالإلفة والتقبل.				
الشعور بالانتماء إلى الجماعة	8-علاقتي جيدة مع زملائي في الصف.				
	9-يمنتظرنني أصدقائي للعب معهم.				
	10-أعاني من الوحدة في المدرسة.*				
	11-لدي رضا عن مكانتي في الصف.				
	12-أعتر بانتمائي إلى الفريق الخاص بي.				
الشعور بالأمان	13-أشعر بالأمان والاطمئنان في حياتي.				
	14-أقلق على الأشخاص الذين أحبهم.				
	15-أتصرف كشخص هادئ في المدرسة.				
	16-ألجأ إلى أهلي عندما أخاف.				
	17-أحصل على الدعم والتشجيع من معلمي.				
الثقة بالنفس وتقيل الذات	18-أنا راضٍ عن ذاتي.				
	19-أحجل من شكلي.*				
	20-يثق معلمي بقدراتي.				
	21-أتضايق من نفسي إذا أخطأت بحق أحد.				
	22-أستطيع التعامل مع المشكلات التي تواجهني.				
	23-أتعامل مع الآخرين بأنانية.*				

درجة انتشار سلوك التمر المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدينة حمص

					24-أثق بآراء الآخرين .	الثقة بالآخرين
					25-أقبل آراء الآخرين بي.	
					26-أصدقائي أحد مصادر سعادتي.	
					27-أحذر من وجود الغرباء*.	
					28-أعتمد على الأشخاص المحيطين بي.	
					29-أرغب بمشاركة الآخرين اهتماماتي وأفكاري.	الاستقرار الانفعالي
					30-أبدو كشخص متوتر*.	
					31-أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري*.	
					32-أنظر للحياة بتفاؤل.	
					33-أنا شخص حساس وسريع التأثر*.	
					34-أنزعج من أبسط الأسباب*.	الإهتمامات الإجتماعية
					35-أحزن لأقل الأسباب*.	
					36-أفرح عندما أرى الآخرين سعداء.	
					37-أشعر بالسعادة لمشاركتي في أنشطة الصف.	
					38-أشارك باهتمام في فعاليات المدرسة.	
					39-أتململ من العمل الجماعي في تنفيذ المهام*.	
					40-ألتزم بالمهام والواجبات المكلف بها.	

تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية لدى رجال

الإطفاء في مدينة حمص

طالبة الماجستير: هبة الحسن كلية التربية - جامعة البعث

إشراف الدكتور: عمار الناعمة

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والصلابة النفسية لدى رجال الإطفاء في مدينة حمص، والكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من رجال الإطفاء على مقياس تقدير الذات ومقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي) تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي)، لذا اتبع البحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق مقياس تقدير الذات ومقياس الصلابة النفسية على عينة عشوائية مكونة من (94) فرداً من رجال الإطفاء السائقين والجنود في مدينة حمص.

وأظهرت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية ككل وأبعاده الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي)، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل وكانت الفروق لصالح العامل كجندي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على مقياس الصلابة النفسية ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، الصلابة النفسية، رجال الإطفاء في مدينة حمص.

Research title: Self-esteem and its relationship to psychological hardiness among firefighters in the city of Homs

Abstract

The objective of the current research is to identify the nature of the relationship between self-esteem and psychological hardiness among firefighters in the city of Homs, and to reveal the significance of the differences between the mean scores of the research sample of firefighters on the self-esteem scale and the psychological hardiness scale and its sub-dimensions (commitment, control, challenge) according to the variable The nature of the work (driver, soldier), so the research followed the descriptive approach by applying the self-esteem scale and the psychological hardiness scale on a random sample of (94) firefighters, drivers and soldiers in the city of Homs. The results of the research showed that there is a direct and statistically significant correlation at the level of significance (0.05) between the scores of the research sample on the self-esteem scale and their scores on the psychological hardiness scale as a whole and its sub-dimensions (commitment, control, challenge), and the results also found significant differences. Statistically significant at the level of (0.05) between the mean scores of the research sample on the self-esteem scale according to the variable of the nature of work, and the differences were in favor of the worker as a soldier, and there were no statistically significant differences between the averages on the psychological hardiness scale as a whole and its sub-dimensions according to the variable of the nature of work (driver, soldier).

Keywords: self-esteem, psychological toughness, firefighters

المقدمة:

يعيش الإنسان في عالم متغير وبذلك هو بحاجة للتغيير في مجالات الحياة، فالتطور العلمي والتغيرات المعرفية التي يشهدها العالم تجعل الأمم تتسابق فيما بينها لتحتل مركزاً مرموقاً وذلك كله يحتاج للصحة العامة الشاملة، حيث إنه لا يمكن التواصل مع العلم إلا بوجود الأفراد بمناخ صحي غير مضطرب، فقد انعكس أثر التطور العلمي على حياة الإنسان بشكل عام وفي مجال العمل بشكل خاص، ويلاحظ أن ضغوط الحياة قد ازدادت وهذا يتطلب من الإنسان التعايش والتكيف معها، وتحقيق الصحة النفسية.

وينبع الاهتمام بالصحة النفسية من شيوع وتوافر الأدلة التي تشير بوضوح إلى العلاقة الوثيقة بين الصحة النفسية والجسدية من جهة، وتأثير الصحة النفسية على إنتاجية الفرد بالعمل المهني أو الدراسي، وعلى سوية علاقاته الاجتماعية مع من حوله (بلان وآخرون، 2006، 18).

وقد بدأ مصطلح تقدير الذات يظهر في أواخر الخمسينات واحتل مكانة في كتابات الباحثين والعلماء، وبعد تقدير الذات من العوامل الأساسية التي تساهم في إدراك الفرد لذاته بصورة إيجابية أو سلبية، فتقدير الذات الإيجابي يعد من الدلائل على الصحة النفسية والتوافق الجيد للفرد فكلاهما يتطلب شخصية قادرة على مواجهة الصعوبات وعلى التواءم بين حاجاتها، ربما سيؤدي ذلك إلى ضرر جسيم في بناء الشخص الأمر الذي يدعونا إلى معرفة تلك المتطلبات كونها إيجابية لتعزيزها وتقويمها أو السلبية للحد من أثارها (عبد الرؤوف، 2018، 112_113).

وإن مفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، وقد أشار إليها العديد من العلماء في علم النفس، أمثال "ماسلو" Maslow إذ صمم سلم الحاجات، وتقع الحاجة لتقدير الذات وتحقيقها في أعلاه (لقوي، 2016، 49).

وإن العاملين والمهنيين العاملين في مجال الخدمات الإنسانية والصحية ومنهم منتسبي المديرية العامة للدفاع المدني وبكافة تشكيلاتها ووحداتها المختلفة كالإسعاف، والإطفاء والإنقاذ يواجهون العديد من المشكلات والآثار النفسية الناتجة عن طبيعة عملهم، وما تحويه من مخاطر وصدمات وأزمات وضغوطات وكوارث مختلفة، وفي ذات الوقت فإن هذه المهن تتطلب الكثير من ساعات العمل ومجهود نفسي ومهني، مما يجعل

العاملين يعانون من الضغط النفسي (Wallace and Lee, 2015, 111_122). وبالعودة لجوهر علم النفس الوجودي وحديثه عن مفهوم الصلابة النفسية وإيمانه بقدرة الفرد على إيجاد الهدف من حياته، ويتجلى هذا المفهوم من خلال مظاهر الشخصية وأساليب معاشتها للواقع، والتي تلعب دوراً وسيطاً بين الضغط والصحة إذ أنها تحدد الطريقة التي يدرك ويفسر من خلالها الفرد الحدث الضاغط على أنه فرصة للنمو والتطور، كما أنها تعتبر القدرة على فهم الطرق الخارجية واتخاذ القرار المرغوب فيه كما تعد من أهم متغيرات الوقاية أو المقاومة النفسية للآثار السلبية للأزمات (نصر وبو عكاز، 2021، 1).

وأيضاً نجد الصلابة النفسية من بين المفاهيم الحديثة التي جذبت اهتمام الباحثين لها خاصة بعد تطور مجالات علم النفس وظهر علم النفس الإيجابي والذي يهتم بالخصائص التي تسهم في مقاومة الاضطرابات الناجمة عن الأحداث الشاقة والصادمة، فالصلابة النفسية تعد من السمات الشخصية التي تعمل على التخفيف من حدة الضغط والخروج منه بأقل ضرر، كما أكدت كوبازا Kobasa على أن الصلابة النفسية مفيدة لمقاومة الضغوط والإنهاك النفسي، حيث أنها تعدل من إدراك الفرد للأحداث وتجعلها أقل أثراً، فتكسب الفرد قدراً من المرونة وتقديراً لذاته، فالصلابة النفسية تزيد من قدرات الفرد على مواجهة الضغوط المختلفة وزيادة مستوى تقدير الذات لديه، حيث يعتبر تقدير الذات من الأبعاد الهامة في حياة الأفراد حيث يعبر عن اعتزازهم بأنفسهم وثقتهم بها (Kobasa, 1983, 94).

وبناءً على ما تقدم فإن لتقدير الذات والصلابة النفسية أهمية واضحة في حياة الفرد لدورها في تعديل سلوكيات الأفراد وتنمية شخصيتهم وتقديرها مما ينعكس على كافة نواحي الحياة.

مشكلة البحث

يعتبر مجال العمل أرض خصبة للتعرض للضغوط سواء داخل العمل أو بالعلاقات مع الرؤساء أو مسؤوليات العمل ذاته أو ظروف العمل، وإن ازدياد هذه الضغوط لها تأثير على صحة الأفراد النفسية والجسمية، والتوافق في بيئة العمل وخارجها (النادي، 2019، 113_114). وإن أساليب التعامل والتكيف مع ضغوط العمل تشير

إلى الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتخفيف والسيطرة وإدارة المطالب الداخلية والخارجية التي تنشأ في أثناء تفاعله مع بيئة العمل (مريم، 2007، 147).

وإن شعور الأفراد بتقدير الذات يجعلهم يعتقدون أنهم ذو قيمة وجديرون بالاحترام ويتقنون بصحة ما يفكرون به ويشعرون بالقوة والنجاح وعدم الاستسلام للضغوط أو الانقياد للقلق، وقد اعتبر كفاي تقدير الذات أنه مكون تقييمي يشمل المشاعر الإيجابية أو السلبية عن الذات وأنه مصدر لتطوير الإمكانيات الإيجابية كالتحصيل الأكاديمي وتقبل الأقران والكفاءة الاجتماعية ونجاح الفرد وسعادته، وأيضاً له دور دفاعي يحمي الفرد من عواقب التعرض للقلق (ورد في جابر وآخرون، 2013، 2).

من جهة أخرى نجد أن رضوان أشار إلى أن كل فرد يكتسب عبر تطوره ونموه وتأثره بالمؤثرات الداخلية والخارجية نمطاً خاصاً به في تعامله مع عوامل الإرهاق والضغط والعوامل المؤثرة بشكل سلبي على صحته النفسية والتي تنتج من تعرضه لمواقف غير سارة في حياته اليومية، وأما قدرة الفرد في التعامل مع هذه العوامل المهددة لسلامته النفسية تتعلق بسماته الشخصية وخصائصه النفسية كتقدير الذات ومركز الضبط وعزو الأسباب وتفسيرها واتجاهاته نحوها (رضوان، 2009، 56).

وهناك بعض الباحثين الذين تحدثوا عن مجموعة من العوامل التي تحدد الأساليب والاستراتيجيات المستخدمة في مواجهة الأحداث الضاغطة، منها صفات وخصائص الفرد الشخصية، فالأفراد الذين لديهم خصائص ايجابية كتقدير الذات المرتفع والثقة بالنفس وفاعلية الذات والصلابة النفسية، يكونون أقدر على اجتياز الضغوط، بينما الأشخاص الذين لديهم خصائص شخصية سلبية يكونون أقل قدرة على المواجهة (بسيوني وجبريل، 2011، 47).

كما رأى فهمي أن فكرة الإنسان عن نفسه من أهم العوامل المؤثرة في سلوكه فإذا كانت الفكرة حسنة مشوبة بالرضا فإن ذلك يدفعه للعمل والتوافق مع أفراد المجتمع، كما يدفعه للنجاح حسب قدرته، لذا يعد تقدير الذات من العوامل الأساسية في النجاح والتغلب على المشاكل والمواقف الضاغطة (فهمي، 1995، 38).

ونظراً للأحداث والمواقف غير المألوفة التي يعيشها الإنسان فهو يسعى بحكم الطبع والفترة إلى حماية نفسه وممتلكاته بحثاً عن الأمان من الأخطار، حيث تعتبر هيئة

الدفاع المدني جهازاً له دور في مواجهة مختلف المخاطر ويكون أيضاً هو عرضة لها أي من الممكن أن تتجسد آثارها على الصعيد النفسي أو الجسدي، فهم معرضون لمشاهدة مواقف عنيفة ومؤلمة وصادمة، حيث أبدت أدبيات علم النفس اهتماماً بدراسة الصلابة النفسية وتأثيرها على حياة الأفراد، وإن الصلابة النفسية لا تعني شعور الفرد بالعجز النفسي واعتماده كمبرر يساعده على الهروب من مواجهة التهديدات والضغوط الخارجية، بل تعني إصراره وتحديه للعمل على إيجاد الحلول وتجاوز الضغوط (السامرائي، 1988، 141). وفيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات والصلابة النفسية فقد أشار Kenneth et al (1989) أن الشخصية الصلبة تمتلك أسلوب تعبير إيجابي عن الذات في مواقف الضغط العالية أكثر من الأفراد ذوي الصلابة المنخفضة، كما توضح أن الصلابة النفسية تعود إلى التجارب وتقدير الذات والقدرة على التحكم في الأنشطة واستغلال الفرص، وتهيئة الظروف اللازمة لتلبية الاحتياجات الشخصية وتحقيق الأهداف (Kenneth et al, 263, 1989). وقد أجريت العديد من الدراسات السابقة كدراسة بن سالم ولحسن (2007) هدفت للتعرف على مستوى الصلابة النفسية لدى أعوان تدخل الحماية المدنية وتوصلت لوجود فروق في الصلابة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة والخبرة مما يدل على تأثير الضغط والمخاطر النفسية وانعكاسها على الحالة النفسية والصحية لأفراد الحماية المدنية، ودراسة غاليناني Chalyanee (2016) للتعرف على العلاقة بين تقدير الذات والصلابة النفسية لدى عينة من المفحوصين تتراوح أعمارهم بين 18-35 عام وقد تبين وجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والصلابة النفسية، وجاءت دراسة تهماسبي Tahmasbi (2020) هدفت للتعرف على العلاقة بين الإرهاق الوظيفي والصحة النفسية مع دور وسيط للصلابة النفسية وتقدير الذات على عمال شركة الغاز في مقاطعة خوزستان وتوصلت الدراسة لوجود علاقة سلبية بين المتغيرين مع وجود دور فعال للصلابة النفسية وتقدير الذات في تعديل هذه العلاقة وتحسين الحالة الصحية والنفسية للعمال.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في دراسة العلاقة بين تقدير الذات والصلابة النفسية لدى رجال الإطفاء، لما لها من أهمية في حياتهم العملية والمهنية واستناداً إلى ذلك يمكن تحديد المشكلة في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والصلابة النفسية لدى رجال الإطفاء في مدينة حمص؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

- 1- تناول موضوع تقدير الذات لدى رجال الإطفاء لما له من أهمية في الحفاظ على مظاهر صحتهم النفسية ورفع كفاءتهم المهنية.
- 2- تناول موضوع الصلابة النفسية وأهميته في منح الفرد القدرة على تحمل الضغوط المهنية التي تواجهه مما يعني تقديم المساعدة على أكمل وجه.
- 3- إلقاء الضوء على أهمية دراسة العلاقة بين تقدير الذات والصلابة النفسية لدى رجال الإطفاء وما ينتج عنها من أمور تساهم في تنمية أو هدم البناء النفسي لهم.
- 4- من خلال نتائج البحث قد تفيد الأخصائيين النفسيين في بناء برامج لتعزيز تقدير الذات والصلابة النفسية لدى رجال الإطفاء بصفة خاصة والعاملين في المجتمع بصفة عامة.

أهداف البحث:

- 1-تعرف العلاقة بين تقدير الذات والصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث من رجال الإطفاء في مدينة حمص.
- 2-تعرف الفروق في تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).
- 3-تعرف الفروق في الصلابة النفسية وأبعادها الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي) تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

حدود البحث:

- الحدود البشرية: رجال الإطفاء العاملين كسائقين وجنود في مدينة حمص.
- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق البحث في العام 2022.
- الحدود المكانية: مدينة حمص.
- الحدود الموضوعية: تقدير الذات، الصلابة النفسية، رجال الإطفاء في مدينة حمص.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

تقدير الذات Self-esteem: عرفه زيلر 1969 ziller: بأنه مجموع المدركات التي يكونها الفرد عن قيمته الذاتية وهذه المدركات تكون مرتبطة ومناثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد، ففي الإطار الاجتماعي يعتبر تقدير الذات كنتيجة للمقارنة التي يقيمها الفرد بين ذاته وأشخاص آخرين لديهم مكانة معينة بالنسبة له (ورد في الأزرق، 2000، 118).

ويعرف إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات المستخدم في البحث.

الصلابة النفسية Psychological hardiness: هي سمة من سمات الفرد تتمثل باعتقاده في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة لكي يدرك

بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة ويفسرها بواقعية وموضوعية ويتعايش معها على نحو إيجابي وتتضمن ثلاثة أبعاد "الالتزام_التحكم_التحدي" (Kobasa, 1979, 2). ويعرف إجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصلابة النفسية المستخدم في البحث.

الإطار النظري:

أولاً. تقدير الذات:

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان، وقد شاع استخدامه في كتب علم النفس والاجتماع، وقد كتب الكثير عن أهمية تقدير الذات في أحد الأبعاد الهامة للشخصية، بل ويعدّه العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك فلا يمكن أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام، دون أن نشمل ضمن متغيراتها الوسيطة مفهوم تقدير الذات، حيث يرى البورت Alport أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، كما يشير جيرجن Gergan إلى أن تقييم أو تقدير الفرد لذاته يلعب دوراً أساسياً في تحديد سلوكه (مجلي، 2013، 66_67).

وقد بدأ مصطلح تقدير الذات يظهر في أواخر الخمسينات واحتل مكانة في كتابات الباحثين والعلماء، وبعد تقدير الذات من العوامل الأساسية التي تساهم في إدراك الفرد لذاته بصورة إيجابية أو سلبية، فتقدير الذات الإيجابي يعد من الدلائل على الصحة النفسية والتوافق الجيد للفرد فكلاهما يتطلب شخصية قادرة على مواجهة الصعوبات وعلى التواءم بين حاجاتها، ربما سيؤدي ذلك إلى ضرر جسيم في بناء الشخص الأمر الذي يدعونا إلى معرفة تلك المتطلبات كونها إيجابية لتعزيزها وتقويمها أو السلبية للحد من أثارها (عبد الرؤوف، 2018، 112_113).

تعريفات تقدير الذات :

عرفه زيلر ziller : "بأنه مجموع المدركات التي يكونها الفرد عن قيمته الذاتية وهذه المدركات تكون مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد، ففي الإطار الاجتماعي يعتبر تقدير الذات كنتيجة للمقارنة التي

يقيمها الفرد بين ذاته وأشخاص آخرين لديهم مكانة معينة بالنسبة له" (ورد في الأزرق، 2000، 118).

ترى سليم "تقدير الذات بأنه الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على التغلب على تحديات الحياة وأنها تستحق النجاح والسعادة، كما أنه مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها، وتستند هذه المشاعر إلى الاقتناع بأن الذات جديرة بالمحبة وجديرة بالأهمية" (سليم، 2003، 23).

يعرفه كوير سميث Cooper Smith : "أنه الحكم الصادر عن جدارة الشخص والذي يعتقده الفرد تجاه نفسه ويعبر عنه في المواقف المختلفة" (ورد في عبد الرؤوف، 2018، 101).

كما يعرفه كامل في معجم علم النفس بأنه نظرة الفرد واتجاهاته نحو ذاته ومدى تقديره هذه الذات من الجوانب المختلفة كالنوع والمركز الأسري والمهني والجنسي وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع وتشكل توظيفاً وتعديلاً أو انحرافاً في علاقة الفرد بذاته (طه، 1989، 138).

النظريات المفسرة لتقدير الذات:

1-نظرية روزنبرغ Rosenberg:

لقد حاول روزنبرغ دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه بناءً على معايير المجتمع المحيط بالفرد، وكان اهتمام روزنبرغ بشكل خاص بتقييم المراهقين لذواتهم، ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك لتشمل ديناميات تطور الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة. وقد أهتم أيضاً في دور الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات المتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، واهتم أيضاً بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات بالنسبة لتقدير الذات، كتلك التي بين المراهقين الزوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث لتقدير الذات خلال مراحل العمر المختلفة.

وقد استخدم روزنبرغ منهج يعتمد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. واعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، واقترح فكرة أن يكون الفرد اتجاهياً نحو كل الموضوعات التي

يتعامل معها، وإن الذات هي إحدى هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاهاً لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى. ولكن فيما بعد صرح روزنبرغ بأن الفرد يكون اتجاهاً نحو ذاته ربما يختلف ولو بشكل كمي عن اتجاهاته نحو موضوعات أخرى (ابو جادو، 2002، 153-154).

2- نظرية كوبر سميث Cooper Smith:

ركز سميث في دراسته لتقدير الذات عند أطفال مرحلة التعليم الأساسي، وبخلاف روزنبرغ لم يربط سميث أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر أو أكثر شمولاً، ولكنه وصف تقدير الذات بأنه مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإننا يجب ألا نتغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل علينا الاستفادة من كافة المداخل لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، وقد أكد سميث بشدة على أهمية تجنب وضع فروض غير ضرورية. وإذا كان تقدير الذات عند روزنبرغ أحادي البعد، بمعنى أنه اتجاه نحو موضوع نوعي، فإنه عند سميث ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه بشكل دقيق.

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات:

- التقدير الحقيقي: ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.
- التقدير الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

وقد ركز سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وقد افترض أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات _ القيم _ الطموحات _ الدفاعات.

ويذهب كوبر سميث إلى انه على الرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات عند الأطفال، فإنه هناك ثلاث حالات رعاية والدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال وحريرتهم في التعبير من جانب الآباء (أبو مغلي وآخرون، 2002، 110-111).

وفي دراسة أجراها على (1700) تلميذ من المرحلة الابتدائية استطاع

من خلالها أن يبين مستويات تقدير الذات على النحو الآتي:

- المستوى الأول: تقدير الذات المرتفع: في هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية، ويتصفون بالتحدي ومواجهة الصعوبات، ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين ويمتلكون الثقة في مداركهم.
- المستوى الثاني: تقدير الذات المنخفض: إن الأطفال في هذا المستوى يعتبرون أنفسهم غير مقبولين من قبل الآخرين ولا يحظون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، بينما لا يستطيعون تحقيق ذاتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.
- المستوى الثالث: تقدير الذات المتوسط: يقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال في هذا المستوى يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض (عبد العال، 2007، 136-137).

3-نظرية زيلر Ziller:

نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتها ودرجة أقل من الشيع والانتشار، ولكنها في ذات الوقت أشد خصوصية وأكثر تحديداً. فإن تقدير الذات عند زيلر هو البناء الاجتماعي للذات، ويرى زيلر تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد

أن تقييم الذات في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، وقد وصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي.

ولذلك فإن حدوث تغيرات في البيئة الاجتماعية للشخص فإن تقدير الذات هو العامل المحدد لنوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته لاحقاً.

ومفهوم تقدير الذات عند زيلر يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد للاستجابة لمختلف المثيرات التي يتعرض لها، ولذلك قد افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (أبو جادو، 2002، 155-156).

أبعاد تقدير الذات:

إن مفهوم الذات مفهوم نفسي مركب دينامي يتميز بالسيروية وعدم الثبات وهو مفهوم متعدد الأبعاد يعكس تصورات الفرد الشاملة عن ذاته، وتشمل النواحي الإيجابية والسلبية وهو يتضمن ثلاثة أبعاد أساسية هي كالتالي:

1- البعد المعرفي: وما ينتج عنه تعرف الفرد على أهم الصفات والقدرات التي يتميز بها الفرد عن غيره وقدرته على وصفها.

2- البعد الوجداني: وهو يعكس قبول أو رفض الفرد لهذه الصفات أو القدرات.

3- البعد التقييمي: وهو العمل الختامي الذي يقوم فيه الفرد بإصدار الأحكام عن ذاته من ناحية كفاءتها وجدارتها.

وتتفاعل هذه المستويات فيما بينها لتعكس ارتفاع أو تدني تقدير الفرد لذاته، غير أنها تتشكل من خلال الخبرات المبكرة التي تتكون لدى الفرد فإذا كانت هذه الخبرات معيبة أو بها قصور، فسيصبح تقدير الذات مستهدف من العديد من الاضطرابات النفسية (عبد الرؤوف، 2018، 103-104).

ثانياً. الصلابة النفسية:

بعد تحول اهتمام الباحثين من دراسة الضغوط وعلاقتها بالمرض والاضطراب النفسي الناتج عن الأحداث الضاغطة، إلى أن بعض الأفراد يتجاوزون المواقف الشاقة بسهولة وبأعراض أقل حدة وبالإضافة للمحافظة على توازنهم النفسي وصحتهم النفسية،

فقد تحول مسار البحث للتركيز على متغيرات المقاومة وقد جاء على يد عدة باحثين منهم كوبازا Kobasa وجارمزي Garmezy وروتر Rutter (مخيمر، 2002، 9).

لهذا كانت الصلابة النفسية كعامل هام من عوامل الشخصية في تحسين الأداء النفسي والصحة النفسية والمحافظة على السلوكيات الصحيحة (عبد الصمد، 2002، 235). وبذلك فإن الأشخاص الذين يتسمون بالصلابة النفسية لديهم القدرة على التحكم والالتزام تجاه القيم والأخلاق، ولديهم القدرة على التحدي واعتبار التغيير ليس تهديد بل هو اختبار لقوتهم (مخيمر، 2002، 12).

وقد أشار عمور وآخرون (2013) في أبحاثهم إلى أن علماء النفس اجمعوا على أن الصلابة مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية حيث أن الأفراد يتقبلون التغيرات والضغوط التي يتعرضوا لها ويعتبرونها نوع من التحدي فيركز جهوده على الأعمال التي تؤدي غرضها وتعود عليه بالفائدة (عمور وآخرون، 2013، 164).

تعريفات الصلابة النفسية:

عرفت كوبازا Kobasa الصلابة النفسية بأنها مجموعة من السمات تتمثل في اعتقاده أو اتجاه عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استغلال كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة إدراكاً غير مشوهاً، ويفسرها بواقعية وموضوعية ومنطقية، ويتعايش معها على نحو إيجابي، وتتضمن ثلاثة أبعاد وهي الالتزام والتحكم والتحدي (Kobasa, 1979, 2).

عرفها مخيمر (1996، 284) أنها نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد اتجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد بقدرته على التحكم فيما يلقاه من أحداث، وتحمل مسؤولية ما يتعرض له، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر ضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً وإعاقة له.

وعرفها دخان والحجار (2006) بأنها اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة (دخان والحجار، 2006، 373).

واعتبرت شيلي تايلور Shelley Taylor 2008 الصلابة النفسية خاصية يتسم بها الفرد من مظاهرها الشعور بالالتزام والإيمان بالقدرة على ضبط الذات والاستعداد لمواجهة التحدي ويعتقد بأن هذه السمة تشكل مصدراً مفيداً في التعامل مع الأحداث الضاغطة.

النظريات المفسرة للصلابة النفسية:

1- نظرية كوبازا Kobasa:

تعتبر كوبازا أول من عرف مفهوم الصلابة النفسية انطلاقاً من عدة دراسات وأبحاث هدفت للتعرف على سبب تميز الأفراد بالقدرة على مقاومة الضغوط والتكيف معها، فقد بنت فكرة الفلسفة الوجودية في نظريتها بحيث تمحورت حول القدرة على إيجاد معنى للحياة أو الهدف الذي يعيش لأجله الإنسان كي لا تفقد حياته معناها (بلوم وحنصالي، 2013، 278). كما تأثرت كوبازا بعلماء النفس الإنسانيين مثل روجرز Rogers وماسلو Maslow اللذان أكداً على أن هناك بعض الأشخاص الذين يستطيعون تحقيق ذواتهم، وإمكاناتهم في مواجهة الضغوط التي تعترضهم، وبالتالي فإن مجال الدراسة يجب أن يركز على الأشخاص الأسوياء الذين يشعرون بقيمتهم ويحققون ذواتهم وليس المرضى (مخيمر، 2002، 5).

وقد تأثرت كوبازا بنموذج لازروس Lazarus 1966 للتقييم المعرفي الذي يعد أهم النماذج الذي اعتمدت عليها هذه النظرية، كما تأثرت أيضاً بأعمال فرانكل Frankl التي أشار فيها إلى أن وجود معنى أو هدف في الحياة يجعل الفرد يتحمل الإحباطات ويتقبلها، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على قدرة الفرد على استغلال إمكانياته الشخصية والاجتماعية بصورة فعالة وجيدة (Maddi, 2007, 61).

ومن خلال الأبحاث التي قدمتها كوبازا Kobasa عن الصلابة النفسية بكونها متغير في الشخصية يخفف العلاقة بين التوتر والضغط، وتقاوم الإجهاد والضغط، وقد توصلت إلى أنه هناك نوع من الأشخاص يعتقدون أن لديهم السيطرة على الأحداث في حياتهم، ويواجهون التغيير بطريقة ايجابية وتحوي نوع من التحدي وليس بطريقة سلبية أو بتهديد (Cooper, 2005, 194).

قامت كوبازا بطرح افتراض اساسي لنظريتها والذي يقول بأن التعرض لأحداث الحياة الضاغطة يعد أمراً ضرورياً بل حتماً من أجل ارتقاء الفرد ونضجه الانفعالي

والاجتماعي وأن المصادر النفسية والاجتماعية الخاصة بكل فرد قد تزداد عند تعرضه لهذه الأحداث ومن أبرز هذه المصادر هي الصلابة النفسية (Kobasa, 1979, 1).

2- نظرية فنك Funk:

تعد نظرية فنك Funk 1992 صورة معدلة لنظرية كوبازا، فقد تناول فنك الصلابة النفسية والصحة العقلية، فقد كانت دراسته تركز على معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية والإدراكات المعرفية في ضوء التعايش مع الأحداث الضاغطة والمواقف الشاقة وقد توصل لوجود علاقة ارتباطية بينهما، وفي نهاية أبحاثه ظهر أن عينة الأفراد ذوي الصلابة النفسية أكثر مقاومة للأحداث والمواقف الضاغطة وأكثر قدرة وفعالية، في حين أن الأفراد الأقل صلابة نفسية كانوا أكثر عجزاً وضعفاً في مقاومة الأحداث والمشاكل (عردات، 2017، 9).

3- نظرية لازاروس Lazarus:

يعد نموذج لازاروس Lazarus من أهم النماذج المفسرة لعملية المشقة وكيفية حدوثها من خلال ارتباطها بعدد من العوامل، وقد حددها في العوامل الرئيسية الآتية:

1- البيئة الداخلية للفرد

2- الأسلوب الإدراكي المعرفي

3- الشعور بالتهديد والإحباط

ذكر لازورس إن حدوث خبرة الضغوط تتحدد من خلال إدراك الفرد للمواقف واعتباره خطط قابلة للتعايش، وتشتمل على الإدراك الثانوي وتقييم الفرد لقدراته الخاصة، وتحديد مدى كفاءتها في تناول المواقف الصعبة، فتقييم الفرد لقدراته على نحو سلبي والجزم بضعفها وعدم ملاءمتها للتعامل مع المواقف الصعبة أمر يشعره بالتهديد وهو ما يعني عند لازورس إن توقع حدوث الضرر سواء النفسي أو البدني، كما يؤدي الشعور بالخطر بدوره إلى الشعور بالإحباط متضمناً الضرر الذي يقرر الفرد وقوعه بالفعل (ورد في أبو الندى، 2007، 26_43).

أبعاد الصلابة النفسية:

لقد توصلت كوبازا Kobasa إلى أن الصلابة النفسية تتكون من ثلاث أبعاد هي: الالتزام، التحكم، التحدي، وتترى أن هذه الأبعاد ترتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع قدرة الفرد على تحدي ضغوط الحياة، وتحويلها إلى فرص للنمو الشخصي.

• الالتزام **Commitment** : يعتبر الالتزام من أكثر مكونات الصلابة النفسية

ارتباطاً بالدور الوقائي للصلابة بوصفها مصدراً لمقاومة مثيرات المشقة، ومنها الالتزام تجاه الذات، والالتزام تجاه العمل، والالتزام الديني، والالتزام الأخلاقي، والالتزام القانوني (حسين، 2017، 51). وتعرف كوبازا Kobasa الالتزام بأنه ميل الشخص للانخراط في الأنشطة لتعزيز مقاومة الإجهاد فالأفراد الملتزمون بأنفسهم وأنشطتهم أو بيئاتهم أقل عرضة للاستسلام تحت الضغط عندما يكون الموضوع ضمن التزاماتهم أي أن الالتزام يحفز استراتيجيات المواجهة الإيجابية بدلاً من استراتيجيات الانسحاب السلبية التي تستخدم عند التعرض للأحداث الضاغطة، ويعرف مخيمر الالتزام بأنه نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد والآخرين لتحقيق ما يريد (مخيمر، 2002، 6).

• التحكم **Control**: ويعرف بأنه ميل للتصرف بطريقة تؤثر في أحداث الحياة

بدلاً من الشعور بالعجز، ويشير التحكم إلى الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات، ومواجهة الأزمات، والاختيار من بين عدة بدائل، كما يتضمن القدرة على تفسير الأحداث الضاغطة، بالإضافة إلى القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع وجود دافعية كبيرة للإنجاز (القضاة، 2017، 38). ويعتبر مادي Maddi أن التحكم مقابل العجز، حيث أن الفرد الذي يمتلك تحكم قوي فيما حوله، يعمل بكفاح من أجل التأثير على النتائج التي تجري من حوله حتى لو كان هذا يبدو صعباً في ظروف معينة (Maddi, 2004, 279-286).

• التحدي **Challenge**: يشير إلى ميل الفرد إلى إدراك التغيرات التي تحدث في

حياته على أنها فرص أو حوافز يمكن استغلالها لتحقيق النمو الذاتي بدلاً من اعتبارها تهديداً لاستقراره ووجوده، وإن التحدي يسمح للفرد بالتكيف مع مواقف الحياة وتقبلها بكل ما تحمله من مستجدات سواء كانت سارة أو محزنة باعتبارها

أموراً طبيعية لا بد من حدوثها من أجل النمو والارتقاء، وإن هذه الخاصية لها دور في التكيف السريع في مواجهة الحياة الضاغطة المؤلمة والشعور بالتقاؤل وتقبل الخبرات المؤلمة (بن خليفة، 2018، 24_25).

الدراسات السابقة:

1- دراسة ايدير وبو عبدالله (2007) "الصلابة النفسية لدى أعوان الحماية المدنية

في ضوء متغير الخبرة المهنية (دراسة مقارنة بمدينة البويرة)"

تهدف الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستويات الصلابة النفسية لدى أعوان تدخلات الحماية المدنية في الجزائر، وقد شملت عينة الدراسة على (34) عون تدخلات، وقد استخدم مقياس الصلابة النفسية لعماد مخيمر 2002، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في الصلابة النفسية لدى أعوان تدخلات الحماية المدنية حيث أن الأعوان الذين تفوق خبرتهم عن (5) سنوات يتمتعون بالصلابة النفسية أكثر ممن لديهم خبرة أقل من سنة.

2- دراسة النادي (2019) " الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق الموت لدى عينة من ضباط الشرطة"

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وقلق الموت لدى ضباط الشرطة ومعرفة الفروق في الصلابة النفسية وقلق الموت تبعاً لمتغير السن وسنوات الخدمة والرتبة العسكرية، وتكونت عينة الدراسة من (30) ضابط، واستخدمت الباحثة مقياس الصلابة النفسية من إعداد عماد مخيمر (2011) ومقياس قلق الموت من إعداد زينب شقير (1998) واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين الأبعاد الفرعية لمقياس الصلابة النفسية وقلق الموت، كما وجدت فروق في الصلابة النفسية لمتغير السن لصالح من هم بعمر 35 فأكثر ووجدت فروق في قلق الموت لمتغير السن والرتبة العسكرية.

- 3- دراسة بن درف ومكي (2020) " تقدير الذات في بيئة العمل"
هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات في بيئة العمل في ظل متغير الأقدمية المهنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (225) من الممرضين العاملين بالمصالح الاستشفائية بمؤسسة الصحة العامة لولاية مستغانم في الجزائر وتم اعتماد المنهج الوصفي الإحصائي وتم استخدام مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، وتوصلت الدراسة إلى تدني درجة تقدير الذات لدى الممرضين العاملين ووجود فروق في تقدير الذات لديهم تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية.
- 4- دراسة تهماسبي Tahmasbi (2020) " العلاقة بين الإرهاق الوظيفي والصحة العقلية: اعتدال دور الصلابة النفسية وتقدير الذات"
هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الإرهاق الوظيفي والصحة العقلية مع دور الصلابة النفسية وتقدير الذات كوسيط بينهما على عينة من عمال شركة الغاز في مقاطعة خوزستان تكونت من (185) عامل واستخدم استبيان الصحة العقلية غولدبرغ وهيلير 1979 واستبيان الإرهاق الوظيفي ماسلاش 1981 واستبيان الصلابة النفسية كامارسي 1997 واستبيان تقدير الذات بيرس وآخرون 1989، وقد توصلت الدراسة لوجود علاقة سلبية بين المتغيرين مع وجود دور فعال للصلابة النفسية وتقدير الذات في تعديل هذه العلاقة وتحسين الحالة الصحية والنفسية للعمال.
- 5- دراسة نصر و بو عكاز (2021) "الصلابة النفسية لدى الأطباء والممرضين المناوبين في قسم كوفيد 19(دراسة حالة لأطباء وممرضين قسم كوفيد 19)"
تهدف الدراسة إلى الكشف على مستوى الصلابة النفسية لدى الأطباء والممرضين في قسم كوفيد 19 وقد شملت عينة البحث أربع حالات من الطاقم الطبي تراوحت أعمارهم بين (24-35) سنة، واستخدمت الباحثتان أدوات: الملاحظة المباشرة، المقابلة نصف الموجهة، اختبار الصلابة النفسية لعماد مخيمر (2006)، وتوصلت الدراسة إلى أنه لدى حالات ثلاث من الأطباء والممرضين مستوى متوسط من الصلابة النفسية ولدى حالة واحدة مستوى منخفض من الصلابة النفسية.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت الصلابة النفسية وتقدير الذات لدى عينات مختلفة لكنها لم تتطرق لنفس عينة البحث الحالي وتوصلت أغلبها لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين مثل دراسة Tahmasbi 2020.

ودراسات تناولت الصلابة النفسية لدى عينات مشابهة لعينة البحث كدراسة ايدير وبو عبدالله (2007) على عمال الحماية المدنية ودراسة النادي (2019) على ضباط الشرطة ودراسة نصر وبو عكاز (2021) على الأطباء والمرضى وقد وجدت الدراسات فروق في الصلابة لدى أفراد عينة البحث وذلك أتى بخلاف نتائج بحثنا الحالي والتي توصلت لعدم وجود فروق في الصلابة النفسية لدى أفراد عينة البحث.

ودراسات تناولت تقدير الذات مثل دراسة بن درف ومكي (2020) لدى المرضى في المشافي ووجدت فروق في تقدير الذات تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية، وفي دراستنا الحالية وجدنا فروق في تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل.

إجراءات البحث

• **منهج البحث:** بما أن موضوع البحث هو الذي يحدد المنهج المناسب له، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وهذا ما يحقق أهداف البحث في ضوء طبيعة مشكلتها وفروضها ونوع المتغيرات وخصائص عينة البحث.

إذ يعتبر المنهج الوصفي من أفضل طرق البحث، فهو كما يعرفه درويش (2018، 119) عبارة عن وصف وتفسير ما هو كائن والاهتمام بالظروف والعلاقات القائمة والمعتقدات ووجهات النظر والقيم والاتجاهات عند الناس حيث تُستخدم فيه أساليب القياس والتصنيف والتفسير، ويتم من خلاله استنتاج العلاقة ذات الدلالة، حيث يصف الظاهرة ويعمل على تصويرها كمياً عن طريق تجهيز بيانات بجمع معلومات مقننة وتحليلها وتفسيرها لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على التساؤلات.

• مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع رجال الإطفاء العاملين في مدينة حمص والبالغ عددهم (124) عاملاً حسب فوج إطفاء حمص لعام 2022-2023.

• عينة البحث:

شملت عينة البحث مجتمع العاملين في الإطفاء بشكل كامل بعد أن تمّ استبعاد (30) عامل الذين كانوا من أفراد العينة السيكومترية للتحقق من الصدق والثبات لأدوات البحث وهم خارج العينة الأصلية للبحث، ليصبح عدد العينة النهائية الأساسية للبحث (94)، وتمّ تطبيق أدوات البحث على جميع العاملين في الإطفاء (جنود وسائقين)، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث:

جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة البحث النهائية وفق متغير طبيعة

العمل(سائق، جندي)

المتغير	سائق	جندي	المجموع
العدد	40	54	94
النسبة المئوية	%42.5	%57.4	%100

أدوات البحث:

أولاً: مقياس تقدير الذات: قامت الباحثة باستخدام مقياس تقدير الذات من إعداد أمانى سمور عام 2015، ويتألف المقياس من (25) بند، ويتم تصحيح المقياس بمنح المفحوص (3 درجات) في حال كانت إجابته (دائماً)، و(درجتين) في حال كانت إجابته (أحياناً)، و(درجة واحدة) في حال كانت إجابته (نادراً)، ويتم حساب درجة المفحوص على المقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة فيه، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (75) وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (25)، كما تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى وجود مستوى عالٍ من تقدير الذات، أما الدرجة المنخفضة فهي تشير إلى وجود مستوى منخفض من تقدير الذات لدى المفحوص.

☒ الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات: للتحقق من الخصائص السيكومترية

لمقياس تقدير الذات قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من

(30) عاملاً من رجال الإطفاء في مدينة حمص، وتمّ ذلك من خلال:

أولاً - صدق المقياس: لقد تمّ التأكد من صدق المقياس من خلال طريقتي: الصدق البنوي - الصدق التمييزي.

الصدق البنوي: صدق الاتساق الداخلي (البنوي) هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، فالارتباطات المحققة بين درجات البنود والدرجة الكلية للمقياس تحدد درجة التجانس الداخلي للمقياس والذي يشير إلى مقدار ثبات البنود الفرعية للمقياس لكونها تساعد على تحديد السلوك المراد قياسه. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي (البنوي) لمقياس تقدير الذات تمّ تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (30) عاملاً من رجال الإطفاء في مدينة حمص، وهم خارج العينة الأساسية للبحث، وتمّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة المفحوص في كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي **spss**، ويوضح الجدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3) يبين معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند من بنود المقياس

والدرجة الكلية للمقياس. ن = 30

معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند
0.58**	14	0.68**	1
0.71**	15	0.75**	2
0.45**	16	0.60**	3
0.67*	17	0.64**	4
0.52**	18	0.67**	5
0.72**	19	0.60**	6
0.60**	20	0.41**	7
0.66**	21	0.88**	8
0.47**	22	0.36**	9
0.51**	23	0.62**	10
0.38*	24	0.34*	11
0.57**	25	0.69**	12
-	-	0.76**	13

(**) دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 (*) دالة إحصائية عند مستوى دلالة

0.05

نلاحظ من خلال الجدول (3) أنّ معاملات الارتباط كلها تراوحت بين (0.34 - 0.88) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01) وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **الصدق التمييزي:** تمّ ترتيب درجات العاملين على مقياس تقدير الذات تنازلياً وتمّ أخذ أعلى 25% (الفئة العليا) وأدنى 25% (الفئة الدنيا)، ثمّ حساب متوسطات هاتين الفئتين وانحرافهما المعياري، ومن ثمّ إجراء اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفرق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (4) يوضح الفرق بين هاتين الفئتين:

جدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت ستودنت)

ودالاتها على مقياس تقدير الذات ن (30)

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	اتخاذ القرار
الفئة العليا	8	54.00	4.342	12.261	14	0.000	دال إحصائياً
الفئة الدنيا	8	33.88	1.642				

ونلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة sig (0.000) وهي أصغر من (0.05) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العليا والدنيا وبالتالي يتمتع المقياس بقدرة تمييزية.

ثانياً-ثبات المقياس:

☒ **ثبات المقياس:** تمّ تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (30) عاملاً من رجال الإطفاء في مدينة حمص، ومن ثمّ تمّ التأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (5) يبين معامل ثبات مقياس تقدير الذات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ ن=30

ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	طريقة الثبات
0.856	0.851	الدرجة الكلية للمقياس

نلاحظ من خلال الجدول (5) أنّ معامل ثبات التجزئة النصفية قد بلغ (0.851) في الدرجة الكلية للمقياس ويعتبر معامل ثبات جيداً ومقبولاً لأغراض البحث، أما معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت (0.856) في الدرجة الكلية للمقياس وهو أيضاً يعتبر معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث.

ويتضح مما سبق أنّ مقياس تقدير الذات يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام كأداة للبحث الحالي .

ثانياً: مقياس الصلابة النفسية:

قامت الباحثة باستخدام مقياس الباحثة عواد (2015) التي قامت بتقنين مقياس الصلابة النفسية الذي أعده (مخيمر، 2002) وهو مقياس تقرير ذاتي حيث يتكون المقياس في صورته النهائية من (47) بند، منها (16) بند تقيس الالتزام و(15) بند تقيس التحكم و(16) بند تقيس التحدي، وبعد تقنين المقياس تمّ حذف بند من بعد التحكم والتي تنص على (أؤمن بالمثل الشعبي " قيراط حظ ولا فدان شطارة").

والمقياس ثلاثي البدائل (تتطبق تماماً 3 درجات) و (تتطبق أحيانا درجتين) و(لا تتطبق نهائياً درجة واحدة) بالنسبة لل فقرات الإيجابية أما بالنسبة للبنود السلبية فيتم عكس الدرجات، ويتم حساب درجة المفحوص على المقياس من خلال جمع الدرجات في البنود للأبعاد الفرعية الخاصة فيه، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (141) وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص (47)، كما تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى وجود مستوى عالٍ من الصلابة النفسية، أما الدرجة المنخفضة فهي تشير إلى وجود مستوى منخفض من الصلابة النفسية لدى المفحوص.

✕ الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية: للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (30) عاملاً من رجال الإطفاء في مدينة حمص، وتمّ ذلك من خلال:

✕ أولاً -صدق المقياس: لقد تمّ التأكد من صدق المقياس من خلال طريقتي: الصدق البنوي -الصدق التمييزي.

• **الصدق البنوي:** صدق الاتساق الداخلي (البنوي) هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، فالارتباطات المحققة بين درجات البنود ودرجات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس تحدد درجة التجانس الداخلي للمقياس والذي يشير إلى مقدار ثبات البنود والأبعاد الفرعية للمقياس لكونها تساعد على تحديد السلوك المراد قياسه.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي (البنوي) لمقياس الصلابة النفسية تمّ تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (30) عاملاً من رجال الإطفاء في مدينة حمص، وهم خارج العينة الأساسية للبحث، وتمّ بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة المفحوص في كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، كما تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الأبعاد الأخرى و الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي **spss**، ويوضح الجدول رقم (6) معاملات الاتساق الداخلي للبنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح جدول (7) (معاملات الاتساق الداخلي بين الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6) معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد

الذي ينتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط		رقم البند	معامل الارتباط		رقم البند	معامل الارتباط		رقم البند
الدرجة الكلية للمقياس	البعد التحدي		الدرجة الكلية للمقياس	البعد التحكم		الدرجة الكلية للمقياس	البعد الالتزام	
0.53**	0.57**	32	0.33**	0.50**	17	0.50**	0.46**	1
0.62**	0.73**	33	0.34**	0.62**	18	0.47**	0.54**	2
0.59**	0.64**	34	0.31*	0.58**	19	0.69**	0.60**	3
0.38*	0.74**	35	0.41**	0.55**	20	0.40**	0.81**	4
0.73**	0.83**	36	0.53**	0.63**	21	0.50**	0.52**	5
0.54**	0.77**	37	0.33*	0.69**	22	0.38*	0.56**	6
0.49**	0.62**	38	0.41**	0.66**	23	0.44**	0.37**	7
0.64**	0.89**	39	0.59**	0.88**	24	0.61**	0.70**	8
0.44**	0.52**	40	0.38**	0.70**	25	0.46**	0.60**	9
0.55**	0.82**	41	0.59**	0.83**	26	0.38**	0.54**	10
0.61**	0.73**	42	0.39**	0.69**	27	0.49**	0.81**	11
0.33**	0.64**	43	0.50**	0.78**	28	0.53**	0.75**	12
0.39**	0.63**	44	0.51**	0.77**	29	0.44**	0.77**	13
0.79**	0.84**	45	0.45**	0.69**	30	0.59**	0.61**	14
0.40**	0.63**	46	0.55**	0.80**	31	0.46**	0.72**	15
0.71**	0.81**	47				0.36**	0.61**	16

ونلاحظ من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه وبالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.05) و(0.01).

جدول (7) معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد مع الأبعاد ومع

الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية	التحدي	التحكم	الالتزام	الأبعاد الفرعية
0.723**	0.57**	0.59**	-	الالتزام
0.722**	0.69**	-	-	التحكم
0.817**	-	-	-	التحدي

ونلاحظ من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات أبعاد المقياس مع بعضها البعض وبين الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى وجود صدق بنيوي (الاتساق الداخلي) للمقياس بدرجة جيدة.

- **الصدق التمييزي:** تم ترتيب درجات العاملين على مقياس الصلابة النفسية تنازلياً وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا) وأدنى 25% (الفئة الدنيا)، ثم حساب متوسطات هاتين الفئتين وانحرافهما المعياري، ومن ثم تم إجراء اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفرق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (8) يوضح الفرق بين هاتين الفئتين:

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت ستودنت) ودالاتها على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية ن (30)

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الفئة الدنيا ن=8		الفئة العليا ن=8		مقياس الصلابة النفسية
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
دال إحصائياً	0.000	14	25.714	1.188	31.63	1.165	46.75	الالتزام
دال إحصائياً	0.000	14	19.984	1.035	34.75	.991	44.88	التحكم
دال إحصائياً	0.000	14	20.162	1.488	32.25	1.282	46.25	التحدي
دال إحصائياً	0.000	14	12.619	2.949	103.13	5.793	132.13	الدرجة الكلية

ونلاحظ من الجدول السابق أنَّ قيمة sig في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.000) وهي أصغر من (0.05) ومما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العليا والدنيا وبالتالي يتمتع المقياس بقدرة تمييزية.

ثانياً- ثبات المقياس:

☒ ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة سيكومترية مكونة من (30) عاملاً من رجال الإطفاء في مدينة حمص، ومن ثمَّ تمَّ التأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

جدول (9) يبين معامل ثبات مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ .ن = (30)

طريقة الثبات	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية للمقياس	0.873	0.816
الالتزام	0.783	0.757
التحكم	0.843	0.681
التحدي	0.707	0.657

نلاحظ من خلال الجدول (9) أنَّ معامل ثبات التجزئة النصفية وألفا كرونباخ في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية تراوحت بين (0.65- 0.87) وتعتبر معاملات ثبات جيدة ومقبولة لأغراض البحث.

ويتضح مما سبق أنَّ مقياس الصلابة النفسية يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

الجانب العملي: عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.

للتحقق من صحة الفرضية تمَّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من رجال الإطفاء في مدينة حمص والبالغ عددهم (94) على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (10) معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.

وصف العلاقة	القيمة الاحتمالية	تقدير الذات	مقياس الصلابة النفسية
طردية ودالة	0.000	0.546**	الالتزام
طردية ودالة	0.000	0.518**	التحكم
طردية ودالة	0.000	0.597**	التحدي
طردية ودالة	0.000	0.612**	الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

ونلاحظ من الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (التحكم، الالتزام، التحدي) وتشير العلاقة الارتباطية الطردية الموجبة بدورها إلى أنه كلما ارتفعت درجات العاملين على مقياس تقدير الذات ارتفعت درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية والعكس صحيح.

واستناداً لما سبق نجد أنه كلما ارتفع مستوى تقدير الذات لدى الفرد ارتفعت الصلابة النفسية لديه بشكل عام وارتفع لديه مستوى الالتزام والتحكم والتحدي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مكي وحسن (2011).

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بأن تقدير الذات يعمل على تخفيف الآثار التي يخلفها الضغط النفسي على الصحة النفسية ويساعد الفرد على مواجهة المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أي أن تقدير الذات من المصادر التي تعمل على مساعدة الفرد في مواجهة المواقف الضاغطة والتخفيف من حدتها، وهذا ما تعقله الصلابة النفسية فدورها يتجلى في تحدي المواقف الشاقة والعمل على الخروج منها بأقل ضرر والوصول إلى التوافق النفسي.

ثانياً: الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث من رجال الإطفاء في مدينة حمص والبالغ عددهم (94) على

مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي) ومن ثمّ تمّ إجراء اختبار (T-test) للمجموعات المستقلة (عينتين مستقلتين)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) يوضح نتائج اختبار (T-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	القرار
تقدير الذات	سائق	40	40.65	11.668	-5.711	92	0.000	دال
	جندي	54	53.52	10.116				

ونلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (T) كانت دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير طبيعة العمل على مقياس تقدير الذات، حيث كانت قيمة sig (0.000) وهي أصغر من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات رجال الإطفاء أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس تقدير الذات تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي) وكانت الفروق لصالح رجال الإطفاء العاملين كجنود حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس تقدير الذات (53.52) وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لدرجات رجال الإطفاء العاملين كسائقين التي بلغت (40.65)، (وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات بحثت تقدير الذات لدى نفس عينة البحث الحالي، وهم رجال الإطفاء) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تقدير الذات مكتسب عبر مراحل النمو وتطور الفرد، ويتأثر بعدة عوامل كنظرة الآخرين للفرد وإنجازاته وإن لدور الجندي في إخماد الحرائق وإنجاز مهامه ودفع نفسه نحو المخاطر لإنقاذ الآخرين وحمايتهم فإن كل ذلك يؤدي إلى زيادة تقديره لذاته عن السائق الذي يكون عمله خارج حدود المخاطر الكبيرة.

ثالثاً: الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي).

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث من رجال الإطفاء في مدينة حمص والبالغ عددهم (94) على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي) تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي) ومن ثم تم إجراء اختبار (T-test) للمجموعات المستقلة (عينتين مستقلتين)، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (12) يوضح نتائج اختبار (T-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير طبيعة العمل(سائق، جندي)

المقياس	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig	القرار
الالتزام	سائق	40	37.70	6.999	-0.562	92	0.575	غير دال
	جندي	54	38.41	5.203				
التحكم	سائق	40	39.60	4.100	0.818	92	0.415	غير دال
	جندي	54	38.89	4.214				
التحدي	سائق	40	38.93	5.484	1.595	92	0.114	غير دال
	جندي	54	37.06	5.718				
الدرجة الكلية	سائق	40	116.23	10.953	0.904	92	0.368	غير دال
	جندي	54	114.35	9.099				

ونلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة (T) كانت غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير طبيعة العمل على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي) ، حيث كانت قيمة sig بالنسبة للمقياس ككل (0.368) وكانت بالنسبة لبعد الالتزام (0.575) أما بعد التحكم فقد بلغت (0.415) على حين بعد التحدي (0.114) وجميع هذه القيم أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات رجال الإطفاء السائقين والجنود على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (الالتزام، التحكم، التحدي)، وبذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير طبيعة العمل (سائق، جندي)، (وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات بحثت الصلابة النفسية لدى نفس عينة البحث الحالي، وهم رجال الإطفاء على متغير سائق وجندي) ويمكننا تفسير ذلك من خلال اعتقاد رجل الإطفاء (سائق، جندي) بقيمة عمله وأهميته سواء له أو للآخرين وضرورة تحمله لمسؤولية العمل وإنجازه وتقديم كافة المساعدات واستخدام كافة المصادر البيئية والنفسية لديه لأداء مهامه.

المقترحات

1. إعداد برامج إرشادية لزيادة تقدير الذات والصلابة النفسية لدى الأفراد المنتسبين لفوج الإطفاء.
2. تعزيز دور الدعم النفسي والخدمات المقدمة للأفراد العاملين في فوج الإطفاء.
3. إجراء دراسات وأبحاث علمية تشمل كافة قطاعات العاملين في مجال المخاطر.

المراجع Reference:

- _ أبو الندى، عبد الرحمن. (2007). الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، غزة.
- _ أبو جادو، صالح محمد علي. (2002). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان: دار المسيرة للنشر.
- _ أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ وأبو رداحة، فدوى. (2002). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار اليازوري للنشر.
- _ الأزرق، عبد الرحمن. (2000). علم النفس التربوي عند المعلمين. طرابلس: دار الفكر العربي.
- _ ايدير، بن سالم وبو عبدالله، الحسن. (2007). الصلابة النفسية لدى أعوان الحماية المدنية في ضوء متغير الخبرة المهنية. مجلة وحدة البحث في تنمية وإدارة الموارد البشرية، المجلد 8، العدد (2)، 201-221.
- _ بسيوني، سوزان وجبريل، فاروق. (2011). أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والقلق والاكتئاب لدى طالبات الجامعة دراسة مقارنة بين المجتمع المصري والسعودي. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي.
- _ بلان، كمال وبركات، مطاع ونعيصة، رغداء. (2006). الصحة النفسية للطفل. سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- _ بلوم، محمد وحصالي، مريامة. (2013). المقارنة النظرية لإحدى سمات الشخصية المناعية الصلابة النفسية. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد (8)، 271_287.
- _ بن خليفة، مريم. (2018). أثر الصلابة النفسية على قلق الموت لدى المصابات بالسرطان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عبد الحميد بن باديس. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- _ بن درف، سماعين ومكي، محمد. (2020). تقدير الذات في بيئة العمل. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (3)، 12، 143-158.
- _ تايلور، شيلي. (2008). علم النفس الصحي، (ترجمة وسام درويش وفوزي داوود). عمان. دار الحامد.

- _ جابر، جابر عبد الحميد وعطا، أسماء أحمد وسيد ابراهيم، أماني. (2013). أثر برنامج قائم على مفاهيم جودة الحياة بأبعادها المختلفة على تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، العدد (3)، 87_88.
- _ حسين، هيام. (2017). الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، جامعة المنصورة. المجلد 3، العدد (3)، 51.
- _ دخان، نبيل والحجار، بشير. (2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. *مجلة الجامعة الإسلامية*، المجلد 14، العدد (2)، 369_398.
- _ درويش، محمود أحمد. (2018). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
- رضوان، سامر جميل. (2009). *الصحة النفسية*. عمان: دار الميسرة.
- _ السامرائي، هاشم جاسم. (1988). *المدخل في علم النفس*. بغداد: مطبعة الخلود.
- _ سليم، مريم. (2003). *تقدير الذات والثقة بالنفس دليل المعلمين*. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.
- _ طه، فرج عبد القادر. (1989). *معجم علم النفس والتحليل النفسي*. بيروت: دار النهضة للنشر.
- _ عبد الرؤوف، طارق. (2018). *مفهوم وتقدير الذات*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- _ عبد الصمد، فضل. (2002). الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب دبلوم العام كلية التربية. *مجلة البحث والتربية في علم النفس*، المجلد 16، العدد (2).
- _ عبد العال، تحية. (2007). *تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق*. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية التربوية الخاصة بين الواقع والمأمول. جامعة بنها.
- _ عردات، هلا. (2017). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة للفتيات المحرومات من أسرهن. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان.

- _ عمور، عمر وروبي، محمد وقاسمي، فيصل. (2013). مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالمسلية. *المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة الرياضية*، العدد (10)، 164.
- فهمي، مصطفى. (1995). *الصحة النفسية دراسات سيكولوجية التكيف*. مصر: مكتبة الخانجي.
- _ القضاة، زينب. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مستوى الصلابة النفسية لدى عينة من الأيتام في قرى الأطفال العالمية*. زهران للنشر.
- _ لقوقي، دليلة. (2016). مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة.
- _ مجلي، شايع. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. *مجلة جامعة دمشق*، العدد (1)، مجلد 29، 59_104.
- _ مخيمر، عماد. (1996). إدراك القبول/الرفض وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية*، المجلد 6، العدد (2)، 275_299.
- _ مخيمر، عماد. (2002). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين الضغوط وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. *المجلة العربية للدراسات النفسية*، العدد (7)، المجلد 17، 1_20.
- _ مخيمر، عماد. (2002). *استبيان الصلابة النفسية*. القاهرة. مكتبة الأنجلو.
- _ مريم، رجاء محمود. (2007). *الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس*، العدد (1)، المجلد 5، 147.
- _ مكي، لطفي وحسن، براء. (2011). الصلابة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (31)، 353.
- النادي، هبة فتحي. (2019). الصلابة النفسية وعلاقتها بقلق الموت لدى عينة من ضباط الشرطة. *مجلة الخدمة النفسية*، العدد (12)، 111-141.
- _ نصر، هاجر وبو عكاز، سمية. (2021). الصلابة النفسية لدى الأطباء والممرضين المناوبين في قسم كوفيد 19. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي.

References :

- Chalyanee, B. (2016), Relation ship Between Self-Esteem and Psychological Hardiness in Adolescents: A Relation Design. *The international Jornal of indian psychology*. 3 (10), 116_122.
- Cooper, C.L. (2005). *Hand book of stress medicine and Health*. 2 ed. CRC PRESS, V. S. A.
- Kenneth, D. Allred and Timothy, W. smith. (1989), The Hardy personality cognitive and Physiological Responses to Evaluative threat. *Journal of personality and social psychology*. 2(56). 257_266
- Kobasa. S. C.(1979). Stressful the Events personality and Health: an inquiry in hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 42 (1), 168_177.
- Kobasa, S. & Puccti, M.(1983): Personality and social recources in stress resisance, *Jornal of personality and social psychology*, 45 (4), 90_110.
- Maddi, S. R.(2004). Hardiness an operationalization of existential courage, *Journal of Humanistic psychology*. 44 (3), 279_298.
- Maddi, S. R.(2007). Relevance of Hardiness Assessment and Training to Military context, *Journal of Military psychology*, 19 (1), 61_70.
- Tahmasbi, A.(2020). The Relationship between Job Burnout and Mental Health: Moderating Role of Psychological Hardiness and Organization Based Self-Esteem, *Jornal of Industrial and organizational psychology*, 7(1), 91-108.
- Wallace, S., &Lee, S.(2015). Job stress and coping strategies and Burnout among Abuse-Specific counselor, *Journal of Emplyment counseling*, (47), 111_122.