إتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني

أ. م. د. زيد بهلول سمين
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية

الفصل الأول

مشكلة البحث :

يتفق علماء النفس على أن الاتجاهات تكون جزءاً هاماً من حياتنا ، وتلعب دوراً كبيراً في توجيه وتحديد سلوك الفرد في الكثير من مواقف الحياة ، وتمدنا في الوقت نفسه بتنبؤات صادقة عن سلوك الفرد في تلك المواقف ، كما تساعد الاتجاهات في تحديد الجماعات التي يرتبط بها الفرد والمهن التي يختارها ، ولها تأثير كبيراً في أحكامنا وإدراكنا للآخرين فضلاً عن دورها في توجيه استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نحو الأشياء والموضوعات في البيئة (وحيد ، 2001 ، ص42) .

وتؤدي الاتجاهات دوراً مهماً في تحقيق التوافق الاجتماعي للفرد من خلال قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ، كما تضفي الاتجاهات على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومغزى حيث يتفق سلوكه مع اتجاهاته .

ترتبط الدوافع بالاتجاهات ، والاتجاهات تستثير الدوافع التي تعد بدورها محركات السلوك تنشطه وتوجهه نحو هدف معين هو إشباع الحاجة ، أي أن اتجاه الفرد نحو شيء معين يصبح عبارة عن استعداد للعمل والإدراك والتفكير والشعور نحو عناصر البيئة .

في ضوء هذه المعطيات يمكن القول إن أداء الفرد ومستوى انجازه للعمل الذي يمارسه وتكيفه مع ظروف ذلك العمل قد يتأثر بنوع الاتجاهات التي يحملها نحو العمل الذي يمارسه ، وان فرص النجاح والتطور في العمل قد تتأثر هي الأخرى بتلك الاتجاهات ، وتبرز مشكلة البحث الحالي في أن طلبة قسم التربية الخاصة قد يحملون اتجاهات سلبية نحو مستقبلهم المهني مما ينعكس بصورة سلبية على دافعيتهم وعلى مستوى أدائهم وانجازهم وتكيفهم لظروف العمل مستقبلاً ، وبشكل عام يمكن القول أن العمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية لدى طالب قسم التربية

سمين

الخاصة – خريج المستقبل بالنسبة لعناصر الجمال الذي سيعيش فيه وظيفياً واجتماعياً قد تتأثر بنوع الاتجاهات التي يحملها نحو مستقبله المهني .

أهمية البحث :

يعد موضوع الاتجاهات من أهم الموضوعات التي استأثرت باهتمام المختصين في علم النفس الاجتماعي ، ويرى البورت (Allport) أن مفهوم الاتجاهات من أبرز المفاهيم وأكثرها شيوعاً في علم النفس الاجتماعي وقد وصف هذا المفهوم بأنه النواة الأولى في بناء صرح علم النفس الاجتماعي وانه لا يوجد مصطلح ظهر في الدراسات التجريبية والنظرية المنشورة يفوق مصطلح الاتجاه (Allport , 1935 , p. 344)، ويرى البعض من أمثال بوجاردس (Bojardos) وتوماس (Thomas) وزينانسكي (Ziniyansky) أن علم النفس الاجتماعي ما هو إلا الدراسة العلمية للاتجاهات (سويف ، 1978 ، ص336) .

وللاتجاهات أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع لأنها تعد محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي وتعبر عن جوانب شخصية الفرد ، فضلاً عن أنها تيسر التنبؤ بالسلوك فمعرفة اتجاهات الأفراد ينبئنا بسلوكهم الخاص بشكل أفضل عندما تعرف اتجاهاتهم العامة (زهران ، 1984 ، ص125) ، أن الاتجاهات تسمح للفرد بالنمو والتطور ، والفرد الذي لا يملك اتجاهات قوية وإيجابية نحو بعض جوانب بيئته سيكون مهزوزاً وغير قادر على التعامل مع مواقف الحياة بشكل فاعل ومؤثر (تريفرز ، 1979 ، ص27) لأن الاتجاهات التي يحملها الفرد تيسر له القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية والاجتماعية المتعددة في شيء من الاتساق والاتزان ومن دون تردد أو حيرة ، فضلاً عن أن الاتجاهات تعمل على بلورة وتوضيح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الخارجي .

تحتل دراسة الاتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من الدراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية ، وفي الكثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة والعلاقات العامة والإدارة والتدريب القيادي وحل الصراعات وتنمية المجتمع ومكافحة الأمية والإرشاد الزراعي والتثقيف الصحي والإرشاد الديني والاجتماعي وتوجيه الرأي العام والدعاية التجارية والسياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها من مختلف الميادين .

أن جوهر العمل في ميادين المجتمع المختلفة هو دعم الاتجاهات الإيجابية الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها وإضعاف الاتجاهات السلبية المعيقة ، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة تغيير الاتجاهات بالنسبة للفرد نحو ذاته ونحو الآخرين أو نحو عالمه (راجح ، 1968 ، ص115) .

وتبرز أهمية دراسة الاتجاهات بشكل كبير في المجتمعات التي تمر بتغيرات سريعة تصاحب التغير الحضاري والتقدم التكنولوجي أو التغيرات التي تطرأ على المجتمعات بسبب الحروب أو الأزمات التي تتعرض لها والتي تمتاز بحدتها وشمولها لكل جانب من جوانب الحياة المادية والاجتماعية ولعل أشد هذه التغيرات ما يصيب الاتجاهات والقيم (مليكه، 1965، ص223) .

أن دراسة اتجاهات الأفراد وتصوراتهم المستقبلية نحو مختلف جوانب حياتهم التي تخضع للتغيرات المستقبلية وتوقعاتهم عن تلك التغيرات بما في ذلك مستقبلهم المهني تكتسب أهمية خاصة لأنها تزودنا بمؤشرات حول مدى تقبل الأفراد لتلك التغيرات ، فضلاً عما تحققه تلك المؤشرات من فوائد إذا ما علمنا إن الأفراد يميلون الى تخطيط أسلوب حياتهم بحسب ما يتوقعونه عن الأحداث المستقبلية من أجل تحقيق النجاح والتوافق مع التغيرات التي تحدث في المجتمع .

وتكتسب دراسة الاتجاهات أهمية خاصة في مجال التربية الخاصة إذا ما علمنا إن الدراسات والبحوث في هذا المجال لا زالت قليلة ومحدودة ، فضلاً عن إن مجال التربية الخاصة حديث العهد والنشوء نسبياً في مجتمعنا وهو بحاجة الى مزيد من الدراسات والبحوث من أجل تطويره والنهوض به ولعل البحث الحالي اسهامة متواضعة من أجل تحقيق هذا الهدف.

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي :

1- التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة (الذكور والإناث) نحو مستقبلهم المهني.

2- الكشف عن دلالة الفروق في اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني على وفق متغير الجنس .

حدود البحث :

سمين

يقتصر البحث الحالي على طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية من الذكور والإناث وللصفوف الدراسية كافة ، للعام الدراسي 2005 / 2006 .

تحديد المصطلحات :

1- الاتجاهات : Attitudes

1- يعرف البورت (Allport , 1935) الاتجاه بأنه (حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم أو تتكون من خلال خبرة الفرد التي تكون ذات تأثير توجيهي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف ذات العلاقة بهذا الاستعداد)(Allport, 1935, p. 310).

2- ويعرفه جيلفورد (Gulford , 1954) بأنه (استعداد خاص يكتسبه الأفراد بتفاوت ليستجيبوا للأشياء والمواقف التي تعترضهم بأساليب معينة قد تكون معها أو ضدها) (Gulford , 1954 , p. 457) .

3- ويعرفه (راجح ، 1968) بأنه (استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض) (راجح ، 1968، ص115) .

4- وتعرفه انستازي (Anastazi , 1976) بأنه (ميل للاستجابة بشكل ثابت اتجاه مجموعة من المثيرات) (Anastazi , 1976 , p. 77) .

5- وقد عرفه (كرتش وكرتشفيلد) (Kritch & Kritchfield) بأنه (عبارة عن عدد من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت في صورة دائمة وأصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته) (سلامة ، 1980 ، ص116) .

6- ويعرفه تريفرز (Trevers) (استعداد الفرد للاستجابة بطريقة تعطي سلوكه وجهة معينة) (أبو جادو ، 1998 ، ص190) .

تتفق معظم التعريفات التي تناولت مفهوم الاتجاه بأنه استعداد مكتسب ينشأ عند الفرد خلال عملية التفاعل مع المنبهات البيئية المختلفة ، وأن هذا الاتجاه هو الذي يحدد سلوك الفرد أو أسلوبه في التعامل مع هذه المنبهات باستجابات قد تميل الى تقبل أو رفض تلك المنبهات ، وأن هذه الاستجابات تتميز بالثبات النسبي كما أنها ترتبط بالعمليات الانفعالية والمعرفية التي تجري في ذهن الفرد .

ولأغراض البحث يضع الباحث تعريفاً إجرائياً للاتجاه على النحو الآتي :

سمين

(استجابات الأفراد على فقرات مقياس الاتجاه المعد في البحث الحالي والتي يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة البحث) .

2- التربية الخاصة : Special Education

1- يعرف **هيوارد وأورلانسكي (Heward & Orlansky , 1988)** التربية الخاصة بأنها: (مهنة لها أدواتها وأساليبها وجهودها البحثية التي تركز بمجملها على تطوير العملية التعليمية وتحسين أساليب تقييم الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين ذوي الحاجات الخاصة) ومن البعد العملي فالتربية الخاصة هي (جملة من الأساليب الفردية والمنظمة تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً ومواد ومعدات خاصة ، وطرائق تربوية خاصة ومكيفة ، إجراءات علاجية محدودة ، تهدف الى مساعدة ذوي الحاجات الخاصة على تحقيق الحد الأعلى الممكن من الكفاية الذاتية الشخصية والنجاح الأكاديمي) (الخطيب والحديدي ، 1997 ، ص15) .

2- ويعرفها (**الروسان ، 2000**) بأنها (مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير الاعتياديين ، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم الى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم على التكيف) (الروسان ، 2000 ، ص17) .

الفصل الثاني

الإطار النظري

لم يعثر الباحث على دراسات سابقة تناولت المتغيرات الأساسية للبحث الحالي من أجل أن يعتمدها ويستفيد منها في بعض الوجوه في بحثه الحالي لذلك اقتصر الفصل الثاني على الإطار النظري الذي يخص مفهومي الاتجاهات والتربية الخاصة .

أولاً : الاتجاهات : Attitudes

الاتجاه النفسي تركيب عقلي نفسي تحدثه الخبرة المتكررة ، ويعني ذلك أنه مكتسب ومشتق من تفاعل الفرد مع عناصر البيئة الخارجية سواء كانت مادية أم معنوية ونتيجة لهذا التفاعل فأن الاتجاه يتميز بالدينامية والتجدد رغم أنه يتميز أيضاً بالاستقرار والثبات النسبي .

وفيما يلي بعض النظريات التي فسرت الاتجاهات والتي تساعد على فهم طبيعته وضيفته

1- نظرية التحليل النفسي : Psycho analysis theory

يرى فرويد (S. Freud) مؤسس مدرسة التحليل النفسي أن الشخصية تتكون من ثلاثة نظم أساسية هي الهو (Id) والأنا (Ego) والأنا الأعلى (Super Ego) (فرويد ، 1967 ، ص47) وبالرغم من أن كل نظام من هذه النظم الثلاثة له وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه التي يعمل وفقاً لها وله أيضاً ديناميته وميكانزماته الخاصة فإنها جميعاً تتفاعل معاً بحيث يصعب فصل تأثير كل منها وتحديد وزن إسهامه النسبي في السلوك ، وأن السلوك في الغالب هو محصلة تفاعل هذه النظم (هول ولنزي ، 1969 ، ص53) .

تؤكد هذه لنظرية على دور الاتجاهات في تكوين (الأنا) التي تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة الى مراحل البلوغ ، متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته ، لأن اتجاه الفرد نحو الأشياء مهما كان نوعها يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين نظم الشخصية الثلاثة وبخاصة بين متطلبات (الهو) الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية التي يمثلها (الأنا الأعلى) (وحيد ، 2001 ، ص51) .

ولكي يقوم الأنا بحماية نفسه ضد تهديدات وضغوطات الهو من جهة والأنا الأعلى من جهة أخرى فأنه يلجأ الى العمليات الدفاعية (الميكانزمات) ليبعد عنه القلق والتوتر ، ومن خلال هذه العمليات تتكون لدى الفرد بعض الاتجاهات الإيجابية نحو الأشياء التي عملت أو ساهمت في خفض التوتر والقلق ، واتجاهات أخرى سلبية نحو الأشياء أو المنبهات التي لن تعمل على خفض التوتر أو القلق لدى الفرد ، واستناداً الى ذلك فأن اتجاهات الفرد في تغير دائم طالما تغيرت الوسائل الدفاعية التي يلجأ اليها (هول ولنزي ، 1969 ، ص53 – 54) .

2- النظريات السلوكية : Behavioral theories

تقوم النظريات السلوكية على عدد من المبادئ والمسلمات الأساسية منها : أن علم النفس هو علم السلوك ، والسلوك هو جميع أوجه النشاط التي يمكن ملاحظتها وتحليلها بواسطة مناهج البحث العلمي ، والسلوك في أغلبه متعلم ، ويفسر في ضوء ما يحدث من تغيرات فسيولوجية عصبية وهو وحدات صغيرة يعبر عنها بالمثير والاستجابة وأن الارتباط بين المثير والاستجابة ارتباط فسيوكيميائي ، والاستجابة حتمية الحدوث إذا تعرض الكائن الى مثير ما ، ويمكن التنبؤ

بها ، وتأثير العوامل البيئية التي تعمل على أحداث السلوك وتكوين شخصية الفرد من خلال عمليات التعزيز (Cartwright , 1974 , p. 472) .

في ضوء هذه المبادئ والمسلمات فأن النظرية السلوكية سواء كانت تقوم على التعلم الشرطي الكلاسيكي / بافلوف أو التعلم الشرطي الإجرائي / سكز تفسر السلوك بصورة عامة والاتجاهات على عملية التعلم والتعزيز وأن الاتجاهات مثل العادات كلها متعلمة وهي بنى مكتسبة وتخضع لقوانين التعلم الشرطي بشكل عام ومن خلال التعزيز المرافق للاستجابة المرغوبة ، عندما يحصل الفرد على خبرة سادة في موضوع معين فأن الفعل الذي عزز يصبح مرغوباً ويستدعى مستقبلاً .

3- نظرية التعلم الاجتماعي : Social learning theory

يرى أصحاب هذه النظرية ومنهم (باندورا ووالترز) إن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها يتم من خلال النموذج الاجتماعي ، والوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ويتوحدون معاً منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة (وحيد ، 2001 ، ص52) .

تؤكد هذه النظرية على إن الفرد يكتسب اتجاهاته وأنماط سلوكه عن طريق التقليد والمحاكاة سواء كان هذا السلوك سليماً أو منحرفاً ، ويرى فونتانا (Fontana) إن أسلوب المحاكاة والتقليد شائع في تعلم الأطفال لاتجاهاتهم وأن اكتساب الاتجاهات من خلال المحاكاة ينضوي في ظل عمليات لا شعورية تمثلها عملية التقمص (Identification) التي يستمد الأطفال عن طريقها أغلب اتجاهاتهم من آبائهم (القصاب ، 1996 ، ص28) .

4- نظريات الاتساق المعرفي : Conitive consistency theories

تقوم هذه النظريات على افتراض أن لدى الفرد بنيان معرفي متسق ومرن ، ولكن تفاعل الفرد وبيئته يؤدي الى اكتسابه معلومات جديدة تبدو غير متسقة مع بنيانه المعرفي القائم ، فتعمل آليات الدفاع حينذاك على مقاومتها أحياناً بهدف إعادة حالة الاتساق الداخلي للبنيان المعرفي للفرد الى ما كانت عليه وبالتالي تحقيق حالة نفسية مريحة (القصاب ، 1996 ، ص40) .

أن النظريات التي تنضوي تحت هذا العنوان هي نظرية التطابق المعرفي لـ(Osgood, 1957) ونظرية التوازن المعرفي لـ (Heider , 1944) ، ونظرية التناشز المعرفي

لـ(Festinger, 1957) وبغض النظر عن التسميات فأن ما تتصف به حالة الفرد في ظل الظروف هو حالة الشد والتوتر والضغط تجاه الاتساق والانسجام أو التناشز النفسي ، وأن التفاعل الذي يحصل في العناصر المعرفية تحت حالة الضغط يؤدي الى التخفيف من درجة عدم الاتساق في البنيان المعرفي للفرد .

أ- نظرية التطابق المعرفي : Cognitive congruity theory

تعود هذه النظرية الى جهود (Osgood and Tannenbaum , 1955) و(Osgood et al , 1957) التي أسفرت عن بناء نظرية مصممة لحساب أكثر المتغيرات أهمية في تغيير الاتجاه حيث تهتم هذه النظرية بالتنبؤ بتغيير الاتجاه في المواقف التجريبية النموذجية (القصاب، 1996 ، ص41) .

لقد استمد (Osgood and Tannenbaum) عناصر نظريتهما من نظرية الاتصال ، وهذه العناصر هي :

1- المصدر (Source) : وهو مصدر الرسالة الاقناعية فرداً كان أم أي شيء آخر .

2- المفهوم (Concept) : وهو موضوع الرسالة .

3- التوكيد (Assertion) : أي المعنى الذي يضيفه المصدر لموضوع الرسالة .

وعندما يكون الارتباط بين المصدر والرسالة موجباً تكون الرابطة متكافئة ، في حين تكون الرابطة غير متكافئة عندما يكون الارتباط بينهما سالباً (القصاب ، 1996 ، ص42) .

إن التطابق (Congruity) في مفهوم هذه النظرية هو حالة من حالات اتساق التقويم ، إذ أن التغيرات في التقويم تحدث دائماً باتجاه زيادة التطابق مع الإطار المرجعي للشخص حين يرتبط موضوعان للاتجاه أو أكثر عن طريق التوكيد فيكون هناك ميل لتغيير تقويم أحدهما أو كليهما ، وبالتالي فأن التقويمين لكلا الموضوعين يصبحان أكثر تشابهاً .

ويرى (Shaw and Costanzo , 1970) أن هناك ثلاثة عناصر مهمة عند تطبيق مبدأ التطابق وهي :

1- المواقف التي يكون فيها التطابق موضوع خلاف .

2- اتجاهات التغيير التي تقود الى التطابق .

3- مقدار الضغط الناجم عن اللاتطابق وتوزيعه على موضوعات الاتجاه .

(القصاب ، 1996 ، ص42) .

ب- نظرية التوازن المعرفي : Cognitive Balance theory

يعتبر (Heider , 1944) رائداً لهذه النظرية حيث ابتدع لها نموذجاً طوره لاحقاً من خلال أبحاثه (Heider , 1946 , 1958) .

يوضح هايدر (Heider , 1956) نظريته من خلال نموذج يمثل العلاقات القائمة بين ثلاثة عناصر في هذا النموذج تتمثل بمشاعر شخص يرمز له بالرمز (P) نحو شخص أخر يرمز له بالرمز (O) وموضوع شخصي أو لا شخصي يرمز له بالرمز (X) .

تتعامل هذه النظرية مع العناصر المعرفية المادية والمعنوية مثل الأشخاص والمؤسسات والجماعات والعواطف والممتلكات والاتجاهات .. الخ ، حيث يرى براون (Brown , 1965) إن هذه العناصر ترتبط مع بعضها في ضوء تشكيل (هايدر) لمبدأ التوازن على وفق أحد النموذجين الآتيين أو كليهما :

1- العلاقات الوجدانية الإيجابية التي تدل على علاقة وحدة إيجابية مثال ذلك الحب والإعجاب، والعلاقات الوجدانية السلبية تدل على علاقة غير متحدة مثل الكراهية .

2- علاقات الوحدة : لقد افترض (هايدر) وجود نمطين من العلاقات في منظومة (P– O– X) فأما علاقات وحدة تدل على إن الشخصين ينتميان الى بعضهما (Unit) ، وأما علاقات لا وحدة (Not unit) أي أن الشخصين لا ينتميان الى بعضهما وتخضع هذه العلاقات الى عناصر التقارب والتشابه والتفاعل والسببية والملكية (Brown , 1965 , p. 575) .

ويوضح (هايدر) مبدأ التوازن في هذه العلاقات حينما تكون العلاقة بين (P و O) إيجابية كلها أو سلبية كلها، في حين تكون العلاقة غير متوازنة عندما تكون العلاقة بين(P و O) إيجابية في أحدهما وسلبية في الآخر . أما في حالة وجود العنصر الثالث (X) فيحصل التوازن عندما تكون هناك ثلاث علاقات إيجابية جميعها أو علاقتان سلبيتان وواحدة إيجابية . أما حالة عدم التوازن فتحصل عندما تكون العلاقات بين العناصر الثلاثة سلبية جميعها أو تكون هناك علاقتان إيجابيتان وواحدة سلبية ، أي يمكن التوصل الى حساب العلاقات وما تمثله من خلال

ضرب الإشارات ، فإذا كانت نتيجة حاصل الضرب موجبة فأن ذلك يعني أن العلاقة متوازنة ، أما إذا كانت النتيجة سالبة فأن ذلك يعني أن العلاقة غير متوازنة (Brown , 1965 , p. 575) .

ج- نظرية التناشز المعرفي : Dissonance cognitive theory

يعد فيستنكر (Festinger , 1957) رائد هذه النظرية ، التي أقامها على قاعدة مفادها أن هناك علاقات غير ملائمة بين العناصر المعرفية ، وأن عدم ملائمة هذه العلاقات تؤدي الى إحداث تنافر معرفي ، وأن هذا التنافر المعرفي يولد ضغوطاً لأجل تخفيضه وتجنب زيادته إذ تقود هذه الضغوط الى تغييرات في الإدراك والسلوك وكشف المعلومات والآراء الجديدة بشكل اختياري (القصاب ، 1996 ، ص49) .

ويعني التناشز المعرفي أو الفكري حالة من التعارض والتناقض بين ما يعتقد به الفرد وبين ما يقوم به من سلوك ، ويعتقد فيستنكر أن هناك ثلاثة مواقف عامة تنشط التنافر المعرفي وتستثير السلوك وهي :

1- يحدث التناشز عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للفرد مع المعايير الاجتماعية .

2- ينشأ التناشز عندما يتوقع الأفراد حدوث حدث معين ويقع الآخر بدلاً عنه .

3- يحدث التناشز عندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف عن اتجاهاتهم العامة (صالح ، 1988 ، ص142) .

ويرى (فيستنكر) أن المقدار الأقصى للتناشز يمكن أن يكون مساوياً لمجموع مقاومة التغيير لأقل العناصر مقاومة ، فعندما يصل التناشز الى هذا المستوى من القوة فأن العنصر الأقل مقاومة سيتغير وأن التناشز سينخفض (Festinger , 1962 , p. 18) .

وقد تعامل (فيستنكر) مع التناشز في ضوء فرضيتين هما :

- التناشز حالة غير مريحة نفسياً للفرد ، وهذا ما يدفعه الى تخفيضه وتحقيق الاتساق .
- عند حصول التناشز لا يحاول الفرد تخفيضه فحسب بل يتجنب المواقف والمعلومات التي تزيد من حجمه (القصاب ، 1996 ، ص51) .

ويقترح فيستنكر طرقاً ثلاث لتخفيض التناشز وهي :

1- تغيير العنصر السلوكي .

2- تغيير عنصر الإدراك البيئي .

3- إضافة عناصر إدراك جديدة (Festinger , 1962 , p. 21) .

د- النظريات الوظيفية : The Functional theories

تقوم النظريات الوظيفية على افتراض أن فهم اتجاهات الفرد لا يمكن إلا من خلال حاجاته وشخصيته ، ويعد كاتز (Katz) من أشهر رواد هذه النظريات حيث وضع نموذجاً في دور الاتجاهات وتغييرهما .

يرى كاتز (Katz) أن للاتجاهات دوراً مهماً في بناء الشخصية إذ يشير الى أن أسباب حمل اتجاهات معينة أو تغييرهما تكمن في الدور الذي تلعبه الاتجاهات في الشخصية والمتمثل في الوظائف التي تقوم بها الاتجاهات وهي وظيفة التوافق ووظيفة الدفاع عن الذات ووظيفة التعبير عن القيم ، ثم الوظيفة المعرفية (Katz , 1971 , pp. 337 – 342) .

وعلى ذلك يصبح الاتجاه وحدة بنائية في الشخصية الإنسانية تعمل على تخفيف حدة التوتر وخاصة في مواقف الإحباط والفشل وبهذا المعنى تكون الاتجاهات ذات طبيعة دينامية تدفع الفرد الى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته والتوافق مع مفردات وعناصر مواقف حياته اليومية .

مناقشة

تختلف النظريات النفسية في تفسير الاتجاهات وتكوينها ولكنها تجمع في التأكيد على أهميتها ودورها المؤثر في شخصية الفرد ومظاهر السلوك وأوجه النشاط التي يمارسها في حياته.

فبالنسبة الى نظرية التحليل النفسي نجد أن فرويد لا يخرج في تفسيره للاتجاهات عن المفاهيم والمسلمات الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية مثل الحتمية النفسية والقوانين البيولوجية والغريزة الجنسية والصراع والقلق والتوتر وميكانزمات الدفاع ، يرى فرويد أن الإنسان مقيد باستمرار بين متطلبات الهو والأنا والأنا الأعلى والمجتمع ككل ، ويضع أهمية كبيرة على ميكانزمات الدفاع التي تلجأ اليها (الأنا) من أجل حل الصراع الذي ينشأ بين نظم الشخصية وخفض التوتر الناتج عن الصراع وصولاً الى حالة الاتزان والثبات التي تعد من مسلمات هذه النظرية ، وعلى وفق هذا المنظور فأن الاتجاهات تنشأ عند الفرد إذا ساهمت في خفض التوتر .

أما النظريات السلوكية فهي مثل نظرية التحليل النفسي فيما يتعلق بحتمية السلوك ولكنهما يختلفان في مصدر هذه الحتمية فيضعه (فرويد) داخل الإنسان ضمن قواه البيولوجية وصراعاته

الداخلية بينما يضعه (سكز) و(بافلوف) خارج الإنسان ضمن المؤثرات البيئية الاجتماعية ، وبالنسبة الى النظريات السلوكية فهناك إمكانية تغيير وتعديل الاتجاهات والسلوك بشكل عام من خلال السيطرة والتحكم بالمؤثرات البيئية وفقاً لجداول التعزيز ، أن التعلم وما ينتج عنه من سلوك واتجاهات وعادات ... الخ يتم من خلال الارتباط بين المثير والاستجابة وهذا الارتباط يقوم على أسس عصبية وفسيوكيميائية ، مما يعني بالتالي أن التعامل من وجهة النظر السلوكية مع الإنسان يبقى في إطار أبعاده المادية الحسية فقط دون الاهتمام بأبعاده الأخرى .

أما نظرية التعلم الاجتماعي فقد أكدت على دور التقليد والمحاكاة في تكوين الاتجاهات فعلى الرغم من أهمية هذا الدور إلا أن ذلك قد يصدق أحياناً في التعامل مع اتجاهات الأطفال وقد لا يمكن الركون الى هذا الدور تماماً بعيداً عن البناء المعرفي للإنسان في إطار تعامله مع محيطه سيما وأنه قادر على التحكم بظروف البيئة المحيطة وتطويعها أحياناً بما يمتلك من قدرات وقابليات وإرادة تمكنه من تحقيق ذلك .

أما نظريات الاتساق المعرفي بأشكالها الثلاثة ، التطابق المعرف والتوازن المعرفي والتناشز المعرفي فقد قدمت الكثير في فهم السلوك الاجتماعي للأفراد وفي تفسير اتجاهاتهم وهذه النظريات تتسم بالسهولة والمنطقية المتينة وقابلة للقياس بشكل عام كما أنها لا تتعارض مع نظريات علم النفس الاجتماعي بصفة عامة .

أما بالنسبة الى النظريات الوظيفية فقد اتخذت من حاجات الأفراد ودوافعهم أساساً لفهم الاتجاهات وتفسيرها ، وما يؤخذ على هذا الفهم أن بعض حاجات الأفراد تكون غير معلنة أو غير مصرح بها من الأفراد لاعتبارات عديدة ، وقد تكبت هذه الحاجات في اللاشعور كما يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي مما يجعل دراسة بعض اتجاهات الأفراد في ضوء حاجاتهم أمراً معقداً أو غير ميسور .

أن ما يوجه من انتقادات الى بعض النظريات النفسية في تفسير الاتجاهات لا يعني أنها غير صالحة أو لا يمكن اعتمادها والركون اليها ، فلا توجد نظرية أفضل من أخرى عندما تهتم بتفسير الاتجاهات أو السلوك بشكل عام ، فكل النظريات تفسر الحقائق والمفاهيم انطلاقاً من الأطر الفكرية التي تعتمدها ، لذلك يختلف واضعوا النظريات تبعاً لاختلاف خلفياتهم وأطرهم الثقافية والاجتماعية .

أن ترجيح نظرية على أخرى قد يرتبط بمدى قرب هذه النظرية أو تلك من موضوع البحث الذي يقدمه الباحث ، وبالنسبة الى البحث الحالي يرى الباحث أن النظرية الوظيفية والتي قدم كاتز (Katz) نموذجاً لها يقوم على دور الاتجاهات وما تؤديه من وظائف بالنسبة الى الفرد هي الأنسب والأكثر قرباً من البحث الحالي وأهدافه .

ثانياً : التربية الخاصة Special Education

يعد موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس مقارنة مع الموضوعات المطروقة في هذا الميدان مثل : علم نفس النمو ، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي .. الخ ، وتعود البدايات العلمية المنظمة لهذا الموضوع الى النصف الثاني من القرن المنصرم ، ويجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم إذ تمتد جذوره الى ميادين علم النفس والتربية ، وعلم الاجتماع والقانون والطب ، ويتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد غير الاعتياديين (Exceptional Individuals) وهم الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي مما يستدعي اهتماماً خاصاً من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الخاصة بهم (الروسان ، 2000 ، ص17) .

فئات الأفراد غير الاعتياديين :

تضم فئات الأفراد غير الاعتياديين التي تنضوي تحت مظلة التربية الخاصة الفئات الآتية :

1- الموهبة والتفوق Giftedness .
2- الإعاقة العقلية Mental Impairment .
3- الإعاقة البصرية Visual Impairment .
4- الإعاقة السمعية Hearing Impairment .
5- الإعاقة الانفعالية Emotional Impairment .
6- الإعاقة الحركية Motor Impairment .
7- صعوبات التعلم Learning Disabilities .
8- اضطرابات النطق واللغة Language & Speech Disorders .

وقد يجد الدارس لموضوع التربية الخاصة مصطلحات تدلل على فئة الأفراد غير الاعتياديين مثل مصطلح الأطفال المعوقين (Handicapped Children) ويعكس هذا المصطلح فئات الأفراد غير الاعتياديين المشار اليها عدا فئة الموهوبين .

أهداف التربية الخاصة :

تهدف التربية الخاصة الى :

1- التعرف على الأطفال غير الاعتياديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة .

2- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة .

3- إعداد طرائق التدريس لكل فئة على أسس من الخطة التربوية الفردية لتحقيق أهداف البرامج التربوية .

4- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة .

5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام والعمل ما أمكن على تقليل حدوثها .

الفروق بين التربية العامة والتربية الخاصة :

1- تهتم التربية العامة بالأفراد الاعتياديين ، بينما تهتم التربية الخاصة بالأفراد غير الاعتياديين.

2- تتبنى التربية العامة منهاجاً موحداً في كل فئة عمرية أو صف دراسي بينما تتبنى التربية الخاصة منهاجاً لكل فئة ، تشتق منه الأهداف التربوية الفردية فيما بعد .

3- تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جمعية في تدريس الأطفال الاعتياديين في المراحل التعليمية المختلفة بينما تتبنى التربية الخاصة طريقة التعليم الفردي في تدريس الأطفال غير الاعتياديين في الغالب .

4- تتبنى التربية العامة وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة بينما تتبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة بفئات الأفراد غير الاعتياديين (الروسان ، 2000 ، ص18 – 20) .

تأريخ التربية الخاصة وتطورها :

لقد وجد الأفراد غير الاعتياديين في كل العصور والمجتمعات ولكن النظرة اليهم اختلفت من عصر الى آخر تبعاً لمجموعة من المتغيرات والعوامل والمعايير ، فقد كان التخلص من الأفراد

المعوقين هو الاتجاه السائد عند اليونان والرومان باعتبارهم أفراد غير صالحين لخدمة المجتمع ، أما في الوقت الذي ظهرت فيه الديانات السماوية فقد اختلفت النظرة ، فكانت الرعاية والمعاملة الحسنة هي الاتجاه السائد ، وفي العصور الوسطى ساد الاتجاه السلبي في معاملة المعوقين وكانت هذه الفترة من أسوأ الفترات بالنسبة الى الأفراد المعوقين واستمرت حتى نهايات القرن الثامن عشر (الريحاني ، 1980 ، ص11) .

لقد بدأ الاهتمام بالمعوقين في القرن التاسع عشر في فرنسا ثم امتد ذلك الى عدد من الدول الأوربية ومن ثم الى الولايات المتحدة (الروسان ، 2000 ، ص20) ، وقد تمثل هذا الاهتمام بالحماية والإيواء في الملاجئ .

وقد ظهرت حركة إنشاء المؤسسات والمراكز الخاصة بالمعوقين في العقود الأولى من القرن التاسع عشر على يد كل من : (هورس مان H. Man) و(جريدلي S. Gridley) و(دوريثيادكس D. Dix) حيث أنشأت مدارس خاصة بالمكفوفين والصم والمتخلفين عقلياً كما أنشأ (جيجونبل J. J. Gaggenbile) السويسري أول مؤسسة في (اينبيرغ) لرعاية وتدريب المتخلفين عقلياً (الريحاني ، 1980 ، ص11) .

أما في الولايات المتحدة فقد بدأ الاهتمام برعاية المعوقين وخاصة المتخلفين عقلياً عام 1850 حيث أسس (سيكان Segan) أول مؤسسة لرعايتهم وكانت نواة لما أصبح يعرف اليوم بالجمعية الأمريكية للتخلف العقلي التي يرمز لها (AAMD) ، ثم ظهرت جمعية أخرى تعرف باسم (جمعية الأطفال غير الاعتياديين) (C. E. C.) ، وفي عام 1950 ظهرت مؤسسة الأطفال المتخلفين (NARC) ولها مؤسسات أخرى (الريحاني ، 1980 ، ص11)

أما في البلاد العربية فقد بدا الاهتمام بالأفراد غير الاعتياديين والمعوقين منهم على وجه الخصوص في القطاعين الحكومي والأهلي منذ العام 1937 في كل من العراق وسوريا ولبنان ومصر ، من خلال الصفوف الملحقة ببعض المدارس الحكومية أو المؤسسات التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية ، أو الجمعيات الأهلية والخيرية (الروسان ، 2000 ، ص23) .

حجم مشكلة الأفراد غير الاعتياديين :

يختلف حجم مشكلة الأفراد غير الاعتياديين من مجتمع الى أخر تبعاً لعدد من المتغيرات أهمها المعيار المستخدم في تحديد مفهوم ومعنى كل فئة من فئات التربية الخاصة ، ثم المتغيرات

المتعلقة بالعوامل الصحية والثقافية والاجتماعية ، فضلاً عن نضم التصنيف المستخدمة لتمييز فئات الإعاقة والأدوات والمقاييس المتداولة (الخطيب والحديدي ، 1997 ، ص14) .

أن ظاهرة انتشار حالات الإعاقة بالنسبة الى عدد السكان أصبحت أمراً شائعاً وتقدر بعض المصادر في هذا الصدد أن ما نسبته (3% – 10%) من سكان أي مجتمع يعانون بشكل ما من حالات الإعاقة كما يرى ذلك (Kauffman , 1977) (الروسان ، 2000 ، ص25) ، ويشير تقرير منظمة الصحة العالمية (1978) الى أن نسبة الإعاقة في المجتمعات الصناعية تبلغ (10%) من مجموع السكان أما (نوبل Noble , 1981) فيرى أن نسبة الإعاقة في المجتمعات النامية قد تصل الى (3, 12%) من مجموع السكان (الروسان ، 2000 ، ص25) .

التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة :

تطورت برامج التربية الخاصة خلال المائة عام الأخيرة بشكل ملحوظ في معظم دول العالم وخاصة المتقدمة منها ويبدو هذا التطور في التدرج الهرمي لمراكز التربية الخاصة وعلى النحو الآتي :

1- **مراكز الإقامة الكاملة :** وهي من أقدم برامج التربية الخاصة وقد ظهرت في بدايات الحرب العالمية الأولى وما بعدها ، وغالباً ما كانت معزولة عن التجمعات السكانية ، وتقدم هذه المراكز خدمات ايوائية وصحية واجتماعية وتربوية ، ويسمح فيها للأهالي بزيارة أبنائهم في المناسبات المختلفة ، وقد وجهت العديد من الانتقادات الى هذه المراكز أهمها ما يتعلق بعزل الأطفال المعوقين عن المجتمع ، ووصمهم بالنبذ عن المجتمع (الروسان ، 2000 ، ص28) .

2- **مراكز التربية الخاصة النهارية :** ظهرت هذه المراكز كرد فعل للانتقادات التي وجهت الى مراكز الإقامة الكاملة ، وفي هذا النوع يتلقى الأطفال خدمات تربوية واجتماعية على مدى نصف اليوم تقريباً ، وغالباً ما يكون العمل في الصباح حتى الظهر ، وجهت انتقادات لهذا النوع منها عدم توفر المكان المناسب ، وقلة عدد الإحصائيين في ميدان التربية الخاصة وصعوبة المواصلات .

سمين

3- **الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرس** : ظهرت هذه الصفوف بسبب الانتقادات التي وجهت الى المراكز النهارية ويخصص في هذا النوع من البرامج صفوف خاصة للأطفال المعوقين ملحقة بالمدرسة الاعتيادية ، ويتلقى هؤلاء الأطفال برامج تعليمية في صفوفهم الخاصة من قبل معلم التربية الخاصة ، كما يتلقون برامج مشتركة في الصفوف الاعتيادية وفي المدرسة نفسها ومع زملائهم التلاميذ الاعتياديين ، وجهت انتقادات الى هذا النوع تتمثل في مدى صعوبة الانتقال من الصفوف الخاصة أي الاعتيادية وتحديد المواد المشتركة وغير المشتركة بين التلاميذ المعوقين والاعتياديين .

4- **الدمج الأكاديمي** : ظهر هذا النوع نتيجة للانتقادات التي وجهت الى الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة الاعتيادية وللاتجاهات الإيجابية نحو مشاركة التلاميذ المعوقين للتلاميذ الاعتياديين في الصف الدراسي ، ويقصد بالدمج الأكاديمي وضع التلميذ المعوق في الصف الاعتيادي مع التلاميذ الاعتياديين وفي بعض المواد بشرط أن يستفيد الطفل المعوق من ذلك، وجهت بعض الانتقادات الى مفهوم الدمج وتطبيقه ولكنه يبقى مرحلة مهمة من مراحل تطور برامج التربية الخاصة .

5- **الدمج الاجتماعي** : تعد هذه المرحلة مرحلة نهائية من مراحل تطور برامج التربية الخاصة للمعوقين ، إذ تعكس الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية نحو المعوقين ، ويقصد بذلك العمل على دمج المعوقين في الحياة الاجتماعية الاعتيادية ، وتبدو عملية الدمج في مظهرين : الأول هو الدمج في مجال العمل والثاني هو الدمج السكني حيث تتاح الفرصة للمعوقين للسكن والإقامة في الأحياء السكنية كأسر مستقلة والتعامل معها على أسس من حكم الجيرة ومستلزماتها (الروسان ، 2000 ، ص40) (الخطيب والحديدي ، 1997 ، ص22 – 30) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن الفصل الثالث إجراءات البحث من حيث ، مجتمع البحث والعينة وكيفية اختيارها وأداة البحث وإجراءات بنائها وتطبيقها ، والوسائل الإحصائية المعتمدة في تحقيق أهداف البحث وعلى النحو الآتي :

أولاً : مجتمع البحث والعينة :

يضم مجتمع البحث طلبة قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية من الذكور والإناث وللصفوف الدراسية كافة . وقد بلغ عدد طلبة القسم (108) طالب وطالبة (71) منهم من الذكور و(37) من الإناث ، كما يوضح ذلك الجدول (1) .

جدول (1)

إعداد أفراد مجتمع البحث موزعين بحسب الجنس والصفوف الدراسية

الصف	ذكور	إناث	المجموع
الأول	18	6	24
الثاني	25	12	37
الثالث	25	9	34
الرابع	3	10	13
المجموع	71	37	108

أما العينة فقد شملت مجتمع البحث كله لأن عدد أفراد هذا المجتمع قليل نسبياً ويعني هذا أن العينة ضمت (108) طالب وطالبة (71) من الذكور و(37) من الإناث ، وأن طلبة قسم التربية الخاصة باجمعهم كانوا عينة للبحث الحالي .

ثانياً : أداة البحث :

من أجل التعرف على اتجاهات أفراد عينة البحث نحو مستقبلهم المهني قام الباحث بإعداد مقياس لهذا الغرض ، وقد مر إعداده بالخطوات الآتية :

أ- جمع الفقرات وصياغتها :

يعد جمع الفقرات وصياغتها الخطوة الأساسية في بناء المقاييس بعد التخطيط للمقياس وتحديد معنى المفهوم الذي بنى حوله المقياس بدقة وتسمية مجالاته ومكوناته ، ويتم ذلك من خلال مراجعة الأدبيات والنظريات والدراسات فضلاً عن المقاييس السابقة التي تناولت ذلك المفهوم ، واعتماداً على ذلك فقد بلغ عدد فقرات المقياس بصيغته الأولية (30) ثلاثون فقرة (ملحق 1) .

ب- الصدق Validity :

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للمقاييس والاختبارات النفسية والتربوية ، فهو يشير الى قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله (القمش ، 2000 ، ص109) . ويشير الكثير من المتخصصين بالقياس النفسي الى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق ، وقد اعتمد الباحث أسلوبي الصدق الآتيين :

1- الصدق الظاهري Face Validity :

وهو أحد أساليب الصدق ، ولكنه ليس صدقاً حقيقياً بالمعنى الحرفي للكلمة ، وإنما يعني ببساطة ان الاختبار يبدو صادقاً من الظاهر ، وأن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث أن يقوم عدد من المحكمين والخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الظاهرة أو السمة التي وضعت من أجلها تلك الفقرات ويعد الحكم الصادر منهم مؤشراً على صدق الأداة (Allen & Yen , 1979 , p. 96) واعتماداً على ذلك تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة من الأساتذة المختصين (*) في علم النفس لإبداء آرائهم وملاحظاتهم والحكم على صلاحية الفقرات لما وضعت من أجله أو عدم صلاحيتها ، وقد اعتمد الباحث نسبة الاتفاق (80%) فأكثر للإبقاء على الفقرة وعدم حذفها .

واعتماداً على آراء الخبراء تم حذف أربع فقرات أرقامها (2 ، 5 ، 29 ، 30) وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (26) ست وعشرون فقرة .

2- الصدق البنائي Construct Validity :

ويطلق على هذا النوع أحياناً (صدق المفهوم) أو صدق التكوين الفرضي لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية أو المفهوم المراد قياسه (فرج

(*) تألفت لجنة الخبراء من السادة :

1- الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الخالق رؤوف – كلية التربية – الجامعة المستنصرية .
2- الأستاذ المساعد الدكتورة أحلام شهيد علي – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
3- الأستاذ المساعد الدكتور خليل إبراهيم رسول – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
4- الأستاذ المساعد الدكتور عبد اللطيف وادي ديوان – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
5- الأستاذ المساعد الدكتور عدنان عبد الستار احمد – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
6- الأستاذ المساعد الدكتور عدنان غائب راشد – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
7- الأستاذ المساعد الدكتورة هناء رجب الدليمي – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
8- المدرس الدكتور عدنان حسين خضير – كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية .
9- المدرس الدكتور محمد سعود صفير – كلية التربية – الجامعة المستنصرية .

، 1980 ، ص213) . فعندما يبنى مقياس لقياس الاتجاه مثلاً ينبغي أن يقيس الاتجاه وليس شيئاً آخر .

وللصدق البنائي أساليب متعددة منها : الاتساق الداخلي (Internal Consistency) ويهتم بإيجاد العلاقة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس فتحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً على اعتبار أن الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها المقياس بأكمله (الزوبعي وآخران ، 1981 ، ص49) . ولتحقيق هذا النوع من الصدق تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة قسم التربية الخاصة بلغت (30) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الصفوف الدراسية الأربعة دونت درجاتهم التي حصلوا عليها في قوائم ، واعتمد الباحث معادلة بيرسون (Pearson) لاستخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (45, 0 – 77, 0) وعند اختبار الدلالة الإحصائية ظهر أنها دالة باجمعها عند مستوى (05, 0) (أبو النيل ، 1987 ، ص200) .

3- الثبات Reliability :

يقصد بالثبات أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها ، (الغريب ، 1985 ، ص653) ويعني ثبات الاختبار عدم تناقضه مع نفسه أو دقته في القياس ، ويؤكد ثورندايك أن الثبات هو ثاني شرطين أساسيين لعمليات القياس (Thorndike , 1982 , p. 245) .

ويستخرج الثبات بعدة طرق منها : طريقة تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق ، وطريقة التجزئة النصفية وطريقة الصور المتكافئة ، وقد اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية لأنها من أكثر الطرق استخداماً ، فضلاً عن أنها مطمئنة وأكثر ضماناً من خلال ارتباط درجات نصف الاختبار مع درجات النصف الآخر (الغريب ، 1985 ، ص657) .

ولحساب الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحث على عينة الصدق البنائي ذاتها والبالغ عددها (30) طالب وطالبة وقسمت الدرجات الى (فردية وزوجية) ، ثم طبقت معادلة بيرسون بين درجات النصفين الفردي والزوجي حيث بلغ معامل الارتباط (74, 0) وعند استخدام معادلة (سبيرمان – براون) أصبح معامل الثبات (82, 0) وهو دال عند مستوى (05, 0) (أبو النيل ، 1987 ، ص200) .

سمين

4- وصف المقياس والتطبيق النهائي :

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته أصبح المقياس يتكون بصيغته النهائية المعدة للتطبيق على عينة البحث من (26) فقرة ، وضعت أما كل فقرة بدائل الاختيار : أوافق تماماً ، أوافق ، أوافق بدرجة متوسطة ، لا أوافق ، لا أوافق إطلاقاً ، وكانت هذه البدائل (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية وبالعكس للفقرات السلبية ، يبلغ المتوسط الفرضي (78) درجة ، أما الوقت المستغرق للإجابة فيتراوح بين (5 – 10) دقائق (ملحق 2) .

ثالثاً : الوسائل الإحصائية :

أما الوسائل الإحصائية المعتمدة لتحقيق أهداف البحث فكانت :

1- الاختبار الثاني لعينة واحدة .

2- الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين غير متساويتين .

3- معادلة بيرسون .

4- معادلة سبيرمان – براون .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يضم الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها في ضوء هدفي البحث وعلى النحو الآتي :

الهدف الأول : (التعرف على اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة (الذكور والإناث) نحو مستقبلهم المهني) لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة بعد تطبيق مقياس الاتجاهات على أفراد العينة وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة من الذكور والإناث (07, 94) وبلغ الانحراف المعياري (41, 12) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (45, 12) وهي أكبر من القيمة الجدولية ودالة إحصائياً عند مستوى (05, 0) ، كما يشير الى ذلك جدول (2) .

جدول (2)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية للدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد عينة البحث على مقياس الاتجاهات

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	الدلالة الإحصائية (5, 0)

سمين

108	94 ,07	13 ,41	10 ,7	12 ,45	1 ,98	دالة

ويعني هذا أن طلبة قسم التربية الخاص في كلية التربية الأساسية من الذكور والإناث وللصفوف الدراسية كافة لديهم اتجاهات إيجابية نحو مستقبلهم المهني ويشعرون بالرضا والقبول في هذا القسم ، ولا يعني هذا عدم وجود اتجاهات سلبية لدى بعض الطلبة بين الصفوف الدراسية ، ولكن النتيجة تمثل الاتجاه العام الغالب لعموم طلبة القسم بصفوفه المختلفة . ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء بعض العوامل منها ازدياد الوعي لدى الطلبة بأهمية مجال التربية الخاصة والذي تكون من خلال الندوات واللقاءات المستمرة بين القسم وأساتذته والطلبة وبخاصة الجدد منهم في كل عام دراسي وتشجيعهم على القبول في هذا القسم ، وفرص العمل المتاحة للخريجين في وزارتي التربية والعمل والشؤون الاجتماعية ، كما أن المناهج والمقررات الدراسية في هذا القسم تتسم بالتنوع والحداثة كونها جديدة تماماً لما اعتادوه من مناهج في المراحل الدراسية السابقة ، فضلاً عن فرص التدريب والمشاهدة والتطبيق العملي التي تتوفر لديهم في أكثر من مجال أو مؤسسة أو معهد ، كما أن فتح دراسات عليا للحصول على شهادة الماجستير في قسم التربية الخاصة منذ أكثر من خمس سنوات يعد من العوامل المسهمة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو مستقبلهم المهني ، بالإضافة الى بعض العوامل المشجعة للخريجين لتعيينهم في مراكز المدن .

الهدف الثاني : (الكشف عن دلالة الفروق في اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني على وفق متغير الجنس) .

لتحقيق هذا الهدف لجأ الباحث الى تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور (36, 94) والانحراف المعياري (21, 14) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث (51, 93) والانحراف المعياري (94, 12) وبلغت القيمة التائية المحسوبة (35, 0) وهي أقل من الجدولية وغير دالة إحصائياً كما يشير الى ذلك جدول (3) .

جدول (3)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية للمقارنة بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو مستقبلهم المهني

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية	القيمة الجدولية	الدلالة الإحصائية (0 ,05)
الذكور	71	94 ,36	14 ,21	70	0 ,35	1 ,98	غير دالة

سمين

الإناث	37	93 ,51	12 ,94	36			

يشير الجدول (3) الى عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث من طلبة قسم التربية الخاصة / كلية التربية الأساسية في اتجاهاتهم نحو مستقبلهم المهني فاتجاهاتهم متقاربة الى حد بعيد وتتسم بالإيجابية ، ولعل ذلك يعود الى أن العوامل التي ذكرت في تفسير نتيجة الهدف الأول تسري وتنطبق على الذكور والإناث معاً دون تمييز .

التوصيات

يوصي الباحث :

1- دعم وترسيخ السبل والوسائل الكفيلة بالمحافظة على الاتجاهات الإيجابية لطلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني وتطوير تلك السبل والوسائل .

2- العمل على زيادة إعداد الطلبة المقبولين في قسم التربية الخاصة بما يتناسب والفرص المتاحة ومجالات العمل والتخصص في مجال التربية الخاصة .

المقترحات

1- إجراء دراسة مقارنة بين طلبة أقسام كلية التربية الأساسية في اتجاهاتهم نحو مستقبلهم المهني .

2- إدخال متغيرات أخرى مثل التوافق النفسي ، مستوى الطموح ، مفهوم الذات ... الخ .

المصادر

1- أبو النيل ، محمود السيد ، (1987) ، الإحصاء النفسي والتربوي والاجتماعي ، ط3 ، مطبعة النهضة العربية ، القاهرة .

2- أبو جادو ، صالح محمد علي ، (1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، دار المسيرة، عمان ، الأردن

3- تريفرز ، (1979) ، علم النفس التربوي ، ترجمة موفق الحمداني وحمد دلي الكربولي ، مطبعة جامعة بغداد ، العراق .

4- الخطيب ، جمال ، ومنى الحديدي ، (1997) ، المدخل الى التربية الخاصة ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ، الأردن .

5- راجح ، أحمد عزت ، (1968) ، أصول علم النفس ، دار العلم للملايين ، بيروت .

6- الروسان ، فاروق ، (2000) ، سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، ط4 ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

سمين
7- الريحاني ، سليمان ، (1980) ، التخلف العقلي ، ط1 ، دار الفكر ، عمان .
8- زهران ، حامد عبد السلام ، (1977) ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة .
9- سلامة ، احمد عبد العزيز ، (1980) ، علم النفس الاجتماعي ، دار النهضة ، بيروت .
10- سويق ، مصطفى ، (1978) ، مقدمة في علم النفس الاجتماعي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
11- صالح ، قاسم حسين ، (1988) ، الشخصية بين النظير والقياس ، جامعة بغداد .
12- فرج ، صفوت ، (1980) ، القياس النفسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
13- فرويد ، سيجموند ، (1967) ، حياتي والتحليل النفسي ، ترجمة مصطفى زيور وعبد المنعم المليجي ، ط1 ، دار المعارف ، القاهرة .
14- القصاب ، عدنان عبد الستار احمد ، (1996) ، فاعلية برنامج تدريبي في تعديل اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ غير الاعتياديين في المدارس الابتدائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية/ الجامعة المستنصرية .
15- القمش ، مصطفى وخليل معابطة ، (2000) ، القياس والتقويم في التربية الخاصة ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .
16- مليكة ، لويس كامل ، (1965) ، قراءات في علم النفس الاجتماعي ، الدار القومية ، القاهرة .
17- هول. ك. ، ولندزي ج ، (1969) ، نظريات الشخصية ، ترجمة فرج احمد فرج وآخرون، دار الفكر العربي ، القاهرة .
18- وحيد ، احمد عبد اللطيف ، (2000) ، علم النفس الاجتماعي ، ط1 ، جامعة بغداد .
19- Allport , G. W., (1935) .
20- Allen , W. & Yen , W. (1979) , Introduction to Measurement theory, Brook. Cool com. California .
21- Anstazi , A., (1976) , Psychological Testing , 4th ed , MacMillan Publishing com. New York .
22- Brown , R., (1965) , Social Psychology , Free press , New York .
23- Cartright , D. S., (1974) , Introduction to Personality , MacNally , college Publishing com. Chicago .
24- Festinger , L. (1962) , A Theory of cognitive dissonance , Stanford university press , California .
25- Guilford , J. P., (1954) , Psychometric Methods , Mac Graw – Hill , Book com. New York .
26- Heider, F., (1946),Attitude and cognitive organization , Journal of Psychology, 21.
27- Katz , D., (1971) , Attitudes and cognition : Perspective in social psychology , Oxford university press , New York .
28- Thorndike , R. M., (1982) , Data collection and Analysis , Basic Statistic , John Whely sons , com , New York .

الجامعة المستنصرية
كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

ملحق – 1 –

الأستاذ ..... المحترم .

تحية طيبة :

يسعى الباحث الى القيام بدراسة (اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني) ويتطلب ذلك بناء أداة لقياس الاتجاه ، ويعرف الاتجاه بأنه : ((استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض)) وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة وتخصص في مجال علم النفس ، يرجو الباحث منكم التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم حول مدى تمثيل الفقرات لما وضعت من أجله والحكم على مدى صلاحيتها من عدمه .

مع جزيل الشكر والامتنان .

الباحث

د. زيد بهلول سمين

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	المستقبل المهني لخريجي قسم التربية الخاصة مجهول .			
2	طلبة قسم التربية الخاصة غير مقتنعين بقبولهم في هذا القسم .			
3	مستقبلي المهني في مجال التربية الخاصة لا يحقق لي مستوى اقتصادي جيد .			
4	ممارسة عملي ضمن مجال التربية الخاصة يشعرني بالإحراج .			
5	عائلتي لا تعرف شيئاً عن التربية الخاصة .			
6	أشعر بالقناعة والرضا لأنني سأعمل في مجال التربية الخاصة .			
7	العمل مع فئات التربية الخاصة بعد التخرج يشعرني بالقيم الإنسانية النبيلة .			

8	العمل من أجل فئات التربية الخاصة واجب ديني ووطني .			
9	عملي الوظيفي في مجال التربية الخاصة يساعد على زيادة الوعي الاجتماعي .			
10	اعتقد أن تقدم المجتمع لا يقتصر على الأفراد الاعتياديين فقط .			
11	اعتقد أن خريجي قسم التربية الخاصة لا يمارسون تخصصهم بعد التخرج .			
12	اعتقد أن مجالات العمل واسعة ومتعددة أمام الخريجين .			
13	ينتظرني مستقبل فاشل بعد التخرج .			
14	العمل في مجال التربية الخاصة مضيعة للوقت .			
15	أشعر بالفخر والاعتزاز عندما أعمل مع الأفراد غير العاديين وأرعاهم .			
16	العمل في مجال التربية الخاصة يزيد المرء ثقة بنفسه .			
17	عندما أرى الأفراد غير العاديين يحبني الله ويرضى عني .			
18	أنا راض عن مستقبلي المهني .			
19	أشعر بخيبة أمل لأنني سأتخرج من قسم التربية الخاصة .			
20	اعتقد أن العمل في مجال التربية الخاصة يفتقر الى المحفزات المادية والمعنوية .			
21	التخرج من قسم التربية الخاصة يفسح المجال أمام الدراسات العليا			
22	يوفر العمل المستقبلي في مجال التربية الخاصة تخصصات متعددة			
23	مستقبلي المهني في التربية الخاصة يحقق لي مزيداً من المهارات العلمية والعملية .			
24	اعتقد أنني سأنجح في عملي بعد التخرج .			
25	أشعر بالقلق لأنني لا أعرف شيئاً عن مستقبلي المهني .			
26	اعتقد أن العمل مع الأفراد غير الاعتياديين ممتع .			
27	اعتقد أن مؤهلات خريج قسم التربية الخاصة أكثر من خريج الأقسام الأخرى .			
28	الدراسة في قسم التربية الخاصة تمكنني من التعامل مع الاعتياديين وغير الاعتياديين .			

سمين

29	لا ألقى التشجيع الكاف من أهلي للعمل في مجال التربية الخاصة .			
30	يفضل أغلب طلبة قسم التربية الخاصة الانتقال الى أقسام أخرى .			

الجامعة المستنصرية

كلية التربية الأساسية

قسم التربية الخاصة

ملحق – 2 –

عزيزتي الطالبة :

عزيزي الطالب :

تحية طيبة :

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات التي قد تنطبق عليك مضامينها أو لا تنطبق ، يرجو الباحث منك قراءتها بإمعان والإجابة عنها بدقة وصدق ودون تسرع وذلك بوضع علامة (√) تحت واحد من البدائل أو الاختيارات الخمسة الموضوعة أمام كل فقرة ، علماً أن إجابتك لا علاقة لها بدراستك مطلقاً ، وإنما هي لأغراض البحث العلمي فقط . ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة .

والباحث يقدم شكره وامتنانه لتعاونك .

لا داع لذكر الاسم

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الباحث

ت	الفقرات	أوافق تماماً	أوافق	أوافق بدرجة متوسطة	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
1	المستقبل المهني لخريجي قسم التربية الخاصة مجهول .					
2	مستقبلي المهني في التربية الخاصة لا يحقق لي مستوى اقتصادي جيد .					
3	ممارسة عملي ضمن مجال التربية الخاصة يشعرني بالإحراج.					

4	أشعر بالقناعة والرضا لأنني سأعمل في مجال التربية الخاصة .					
5	العمل مع فئات التربية الخاصة بعد التخرج يشعرني بالقيم الإنسانية النبيلة .					
6	العمل من أجل فئات التربية الخاصة واجب ديني ووطني					
7	عملي الوظيفي في مجال التربية الخاصة يساعد على زيادة الوعي الاجتماعي .					
8	اعتقد أن تقدم المجتمع لا يقتصر على الأفراد الاعتياديين فقط.					
9	اعتقد أن خريجي قسم التربية الخاصة لا يمارسون تخصصهم.					
10	اعتقد أن مجالات العمل واسعة ومتعددة أمام الخريجين .					
11	ينتظرني مستقبل فاشل بعد التخرج .					
12	العمل في مجال التربية الخاصة مضيعة للوقت .					
13	أشعر بالفخر والاعتزاز عندما أعمل مع الأفراد غير الاعتياديين وأرعاهم .					
14	العمل في مجال التربية الخاصة يزيد المرء ثقة بنفسه .					
15	عندما أرعى الأفراد غير الاعتياديين يحبني الله ويرضى عني .					
16	أنا راض عن مستقبلي المهني .					
17	أشعر بخيبة أمل لأنني سأتخرج من قسم التربية الخاصة .					
18	اعتقد أن العمل في مجال التربية الخاصة يفتقر الى المحفزات المادية والمعنوية .					
19	التخرج من قسم التربية الخاصة يفسح المجال أمامي للدراسات العليا .					
20	يوفر العمل المستقبلي في مجال التربية الخاصة تخصصات متعددة .					
21	مستقبلي المهني في التربية الخاصة يحقق لي مزيداً من المهارات العلمية والعملية .					
22	اعتقد أني سأنجح في عملي بعد التخرج .					
23	أشعر بالقلق لأنني لا أعرف شيئاً عن مستقبلي المهني .					
24	اعتقد أن العمل مع الأفراد غير الاعتياديين ممتع .					
25	اعتقد أن مؤهلات خريج قسم التربية الخاصة أكثر من خريج					

	الأقسام الأخرى .					
26	الدراسة في قسم التربية الخاصة تمكنني من التعامل مع الاعتياديين وغير الاعتياديين .					