جامعة يحي فارس المدية
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا

الإخفاق المعرفي في ضوء بعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي

إعداد الطالبتين:
- معيوف صفاء
- زويغير خيرة

تحت إشراف الدكتور
د.واكد رابح

واكد رابح	أ.د	مشرفا مقررا
رضا حيرش	أ.د	رئيسا
عبد الرحمان العوفي	أ.د	مناقشا

السنة الجامعية :2025/2024م / 1446-1445 ه

شكر و تقدير

بكل مشاعر الامتنان و العرفان اتقدم بخالص الشكر و التقدير الى كل من كان لهم الفضل في انجاز هذه المذكرة.

نخص بالشكر استاذنا الفاضل واكد رابح الذي لم يبخل علينا بالنصح و التوجيه و الدعم العلمي و التربوي طيلة فترة البحث فله منا كل التقدير و الاحترام .

كما نتوجه بجزيل الشكر لادارة و اساتذة جامعة الدكتور يحيى فارس على تعاونهم الكريم و مساهمتهم الفعالة في جميع جوانب هذه الدراسة دون ان ننسى ابتدائية بن تركي محمد و مديرها الكريم الذي يسر لنا في مرحلة التطبيق الميداني مع الاستاذ لكحل كريم المؤطر الميداني الذي قدم لنا كل المعلومات التي تساعنا في مسيرتنا العملية .

ولايفوتنا ان نعبر عن امتناننا لعائلتنا الكريمة على دعمهم المادي و المعنوي المستمر و لكل من ساندنا بكلمة او دعاء او تشجيع في هذا المشوار العلمي .

جزاكم الله عنا كل خير و جعل ذلك في ميزان حسناتكم .

اهداء :

الى من سعى و شقى لأنعم بالراحة و الهناء ، الى الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح ، الى من علمني أن ارتقي سلم الحياة بحكمة و صبر

الى والدي العزيز .....

الذي الينبوع الذي لا يمل العطاء ، الى من حاكت سعادتي بخيوط منسودة من قلبها .

الى والدتي العزيزة .....

الى من حبهم يجري في عروقي ، و يلهج بذكراهم فؤادي ، و من اسهموا بدعائهم لي بموقف بكلمة و ان كانت عابرة لكنها بروحي لا تزال محفوظة ، لا تطفيني الكلمات لرد جميلهم و لا العبارات لاحتواء قدرهم ، أنتم وطني الذي و ان غادرته فدفؤه لا يغادرني أبدا

الى اختي و اخواني .....

و اليوم أقف كوني " مصورة ... و منسقة ... وخريجة" لا اساير الرضا بما قل و لا أسكن عزيمتي قبل الاكتمال ، لا أرضا بنصف حلم و لا أرضى بالقليل و لا أتوقف عند حدود الممكن مهما حدث ، فشكرا لمن حضر و ازداد بحضوره السرور ، و لمن غاب و ترك أثرا خيرا خلفه لا يمحى ، و شكرا لكل من رسم في قلبي طريقا طيبا وضيئا نحو النجاح ....

ربما لا تروى الحكايات بأكملها .... و لا تقال النهايات كما عشناها ،و لكن ما بين البداي و الخاتمة ثمة امرأة وقفت بكل ما بوسعها ، و من أجل أن تقف بكل عزة و اصرار ... و تقول : أنا لست مجرد امرأة نجت أخيرا ... بل من انتصرت رغم كل شيء .

صفاء

اهداء:

الى من كانوا النور الذي اضاء دربي و السند الذي اشتدت به اكتافي

الى امي الحبيبة نبض قلبي و ملاذي في كل حين يامن سهرت و تعبت من اجلي و كنت الدعاء الذي لا يخيب

الى قدوتي الاولى في الحياة الى عزوتي في الدنيا يامن علملتني ان الحياة لا تمنح بل تنتزع بالصبر و العمل الى من احمل اسمه بكل فخر ابي الغالي

الى اخوتي و اخواتي زهور عمري و مصدر ابتسامتي شكرا لحبكم و مساندتكم...

الى كل صديقاتي الذين تعرفت عليهم في مسيرتي الدراسية

الى من تعرفت عليهم في نهاية مشواري و اصبحوا اعز الناس اصدقائي في بنعودة م.ف

الى اساتذتي الكرام و كل من علمني حرفا و فتح لي بابا لعلم و الفهم

الى كل من امن بي و لو بكلمة طيبة او دعاء في ظهر الغيب

اهدي هذا النجاح اليكم فهو ثمرة قلوبكم و قطرة من عرقكم و دليل على انني لم اكن وحدي في هذا الطريق.

خيرة

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة موضوع الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي، ركزنا في الجانب التطبيقي من الدراسة على التحقيق الميداني للاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي ، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ، كونه الأنسب لدراسة الظواهر النفسية و التربوية و تحليل علاقتها بالمتغيرات المختلفة ، شملت الدراسة عينة من تلاميذ ثانوية "هلالي محمد " ببلدية سغوان –ولاية المدية - ، تم اختيارهم من الشعب الأدبية و العلمية ، استخدمنا مقياس لقياس الاخفاق المعرفي تم تكييفه و تطبيقه على العينة ، مع مراعاة الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) ، كما أجريت دراسة استطلاعية أولية للتحقق من صلاحية الأدوات ، تم جمع البيانات باستخدام استبيانات ، ثم تحليلها باستخدام أساليب احصائية مثل اختبار (t-test) و تحليل التباين (ANOVA)لقياس الفروق بين الجنسين ،التخصصات ، والأعمار ، و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعض المتغيرات (مثل الجنس و التخصص)كالتالي:

يرتفع مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي.لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانويتعزى لمتغير الجنس.توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي تعزى لمتغير العمر (17-16-15).لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

Resume:

This study addresses the issue of cognitive failure among first-year secondary school students.

In the applied part of the study, we focused on field investigation of cognitive failure among first-year secondary students. The descriptive-analytical method was used, as it is most appropriate for studying psychological and educational phenomena and analyzing their relationship with various variables. The study included a sample of students from “Hilali Mohamed” Secondary School in the municipality of Seghouane, Médéa Province, selected from both literary and scientific streams.

We used a cognitive failure scale that was adapted and applied to the sample, taking into account its psychometric properties (validity and reliability). A preliminary pilot study was also conducted to verify the suitability of the tools. Data were collected using questionnaires and analyzed using statistical methods such as the t-test and Analysis of Variance (ANOVA) to measure differences between gender, fields of study, and age groups.

The results revealed statistically significant differences in some variables (such as gender and field of study):

The level of cognitive failure is high among first-year secondary school students

There are no statistically significant differences in the level of cognitive failure among first-year secondary school students attributable to the gender variable.

There are statistically significant differences in the level of cognitive failure among first-year secondary school students attributable to the age variable (15–16–17).

There are no statistically significant differences in the level of cognitive failure among first-year secondary school students attributable to the field of study variable.

الفهرس

الفهرس:

شكر و تقدير .....
اهداء:.....
ملخص الدراسة : .....
الفهرس: .....
مقدمة:.....أ
الفصل الأول: الإطار النظري.....3
1/اشكالية الدراسة: 5
2/تساؤلات الدراسة:.....8
3/فرضيات الدراسة:.....8
4/أهمية الدراسة: 8
5/أهداف الدراسة: 9
6/حدود الدراسة: 9
7/مفاهيم الدراسة : 9
8/الدراسات السابقة : 11
8/التعقيب على الدراسات السابقة: 14
الفصل الثاني : الاخفاق المعرفي.....17
تمهيد: 17
1/مفهوم الاخفاق المعرفي : 20
2/أبعاد الاخفاق المعرفي: 21
3/نظريات الاخفاق المعرفي : 23
4/ الأسرة والاخفاق المعرفي : 32
5/المدرسة والاخفاق المعرفي : 34
6/العوامل و المتغيرات المؤثرة في الاخفاق المعرفي : 35
خلاصة الفصل :.....38
الفصل الثالث :المتغيرات المرتبطة بالاخفاق المعرفي.....40
تمهيد: 40
1/-تعريف المراهقة:.....41

2/-مصادر المراهقة : 44
3/- المراهقة بين التنظير و التطبيق : 44
4/- المراهق والمدرسة : 47
5/ المراهق والاسرة : 48
6/خصائص المراهقة : 49
خلاصة الفصل:.....50
الفصل الرابع: الجانب الميداني.....52
تمهيد : 53
1/ المنهج المتبع : 53
3/الخصائص السيكومترية:.....55
4/ميدان الدراسة :.....58
6/ أدوات الدراسة : 58
7/الاساليب الاحصائية :.....59
خلاصة الفصل.....59
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.....61
1/عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الأولى: 61
2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجةحساب الفرضية الثانية: 63
3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الثالثة: 65
4.عرض وتحليل ومناقشة نتيجةحساب الفرضية الرابعة:.....66
الاستنتاج العام.....68
خاتمة 70
التوصيات :.....70
قائمة المصادر و المراجع 73
الملاحق.....78

قائمة الجداول:

الجدول 1: يبين نتائج اعتدالية التوزيع: 62
الجدول 2: يبين نتائج حساب اختبار الفروق ت (t-test) لعينة واحدة. 62
الجدول 3: يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين 63
الجدول 4: يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova one way) 65
الجدول 5: يبين نتائج حساب معامل اختبار شيفيه.....65
الجدول 6: يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين متساويتين وغير متجانستين 66

مقدمة

مقدمة:

رغم أن الانسان باحث نشط عن المعلومات و منظم بارع لها ،الا انه يتعرض للملل مثلا في المواقف التي تتضمن معلومات ثابتة ، فتصبح بمثابة عائق ادراكي بالنسبة له يضاف الى احتمال اخفاقه في استقبال التنبيهات اللازمة لبدء تشغيل جهازه الادراكي في تلك المواقف (قاسم صالح ، 1982 ، 19).

و رغم أنه بالحواس يتمكن الفرد من الشعور بالمنبهات المحيط به ،و بالانتباه يتمكن من التركيز على بعضها ، و بالادراك يعطي معنى و دلالة لتلك المنبهات المنقاة فيرمزها و ينظمها و ينقلها الى الذاكرة ليستخدها بعد ذلك على هيئة أنماط سلوكية خاصة بهذا الموقف (مهند النعيمي ،2009،2) الا أن هذا لا يمنع وقوعه ببعض الاخفاقات رغم احتفاظه بهذه الأنماط السلوكية .و هذا ما أسماه برودبنت بالاخفاق المعرفي ،حيث يعتبر الاخفاق المعرفي من أبرز المشكلات التي تواجه المراهق ، حيث أصبحت هذه الظاهرة المعقدة و المتداخلة تشكل نزيفا حادا تسبب في استنزاف الطاقات الأمر الذي زاد من اشتعال هذه الظاهرة و خاصة في عصرنا الحالي ..

وعلى هذا الأساس انطلقنا في دراستنا الحالية لنسلط الضوء على موضوع الاخفاق المعرفي و علاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي .

لهذا قسمت الدراسة الى جانبين هما جانب نظري و جانب تطبيقي ،حيث يحتوي الجانب النظري على خمسة فصول و هي كالتالي :

الفصل االأول : الخاص بالاطار العام للدراسة ككل حيث احتوى على اشكالية الدراسة، التساؤلات، الفرضيات، الأهداف، الاهمية، وكذا المصطلحات المتعلقة بالدراسة والدراسات السابقة والتعقيب عنها .

أما في الفصل الثاني: قمنا بدراسة الاخفاق المعرفي الذي اشتمل على مفهوم الاخفاق المعرفي، أبعاده، نظرياته، الاسرة و الاخفاق المعرفي، المدرسة والاخفاق المعرفي، و في الأخير قمنا بمعالجة العوامل و المتغيرات المؤثرة في الاخفاق المعرفي.

ليتم بعد ذلك عرض الفصل الثالث حيث تناولنا فيه موضوع المراهقة حيث تطرقنا الى مفهوم المراهقة، ومصادرها، ايضا المراهقة بين التطبيق والتنظير، المراهقة والمدرسة، المراهقة والاسرة، و اخيرا خصائص المراهقة.

بعد ذلك الفصل الرابع اذ يتمثل في الجانب الميداني للدراسة حيث ذكرنا فيه الاجراءات الميدانية للدراسة حيث تطرقنا الى المنهج المتبع ثم الدراسة الاستطلاعية، ميدان الدراسة، العينة و أدوات جمع البيانات و أخيرا الأساليب الاحصائية ثم خلاصة الفصل.

و في الفصل الخامس و الأخير قمنا بعرض و تفسير النتائج المتوصل اليها لكل فرضية في الجانب النظري و الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة

و في الأخير تم عرض استنتاج عام و تقديم بعض الاقتراحات و كذلك المراجع و الملاحق المستخدمة في دراستنا.

الفصل الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة.

1-اشكالية الدراسة.

2-تساؤلات الدراسة.

3-فرضيات الدراسة.

4-أهمية الدراسة.

5-أهداف الدراسة.

6-حدود الدراسة.

7-مفاهيم الدراسة.

8-الدراسات السابقة.

9-التعقيب على الدراسات السابقة.

1/اشكالية الدراسة:

تتميز مرحلة التعليم الثانوي عن باقي مراحل التعليم الاخرى،كونها تجمع بين بعدين هامين ،فمن ناحية تتوسط السلم التعليمي بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي ،و من ناحية أخرى تقابل مرحلة الثانوية مرحلة المراهقة أهم مراحل النمو في حياة الفرد .

فالتلميذ عندما يجتاز مرحلة التعليم الأساسي،فهو ينتقل إلى مرحلة التعليم الثانوي ،فتعد مرحلة السنة أولى ثانوي مرحلة جد هامة في بداية تكوين مستقبله الدراسي، لأنه في هذه السنة يحدد مصيره، فالتلميذ مقبل على اختيار تخصص يلائمه ويتماشى مع مؤهالته لأنه في الأخير سوف يمتحن في شهادة الباكالوريا لينتقل إلى المستوى العالي الذي يتلاءم مع قدراته وبناءا على رغبته في التخصص الذي أراده.

حيث يجد الفرد نفسه أحيانا في موقف ما يصعب عليه تفسير تواجده في ذلك الموقف، أو انه يخفق في أداء متطلبات مهمة ما اعتاد على القيام بها بصورة دورية شبه يومية احيانا كثيرة، وربما قرأ شيئا ووجد نفسه لم يفهم أو لم يتذكر ما يتوجب عليه فعله من قراءة ذلك الشيء. و قد أطلق كل من برودبوينت و كوبر فيتزجيرالد و باركس على الأخطاء و الاخفاقات التي يقع فيها بحياته اليومية ب "الفشل المعرفي".

وقد نال الاخفاق المعرفي حيزا كبيرا في اهتمامات الباحثين بوصفه قوة كامنة يتسبب بالكثير من حالات سوء التوافق الحياتي في كثير من مجالات الحياة المهنية و الاجتماعية و الاكاديمية و غيرها ،اذ يربط الباحثون بين مفهوم الاخفاق المعرفي في مرحلة المراهقة و بين العمليات العقلية و مالها من تأثير على تحصيلهم الاكاديمي .

حيث يظل الاخفاق المعرفي و ما يتبعه من اعادة و رسوب و التي تمثل وجها رئيسيا من أوجه الهدر التعليمي يقف وراء تبديد و ضياع قسط ملحوظ من استثمار الموارد البشرية في قطاع التعليم ،كما يؤدي الى الاخلال بالتوازن الذي ينبغي ان يقوم بين مدخلات التعليم و مخرجاته ،فضلا عن اثاره السيئة على كل من التلميذ و اسرته .

ويذكر (broadbent et all .1982) ان هذه الاخفاقات و التي تتمثل في فشل الفرد في التعامل مع المعلومات التي تواجهه سواء في عملية الانتباه لها و ادراكها ،او في تذكر الخبرة المرتبطة بها أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما.

ويشير (sedeghi et all 2013) الى الدور الذي يؤديه الاخفاق المعرفي في الجانب الأكاديمي حيث يؤدي الاخفاق المعرفي الى قصور في فهم و تذكر و عدم القدرة على اكمال المهام و من ثم الضعف الأكاديمي .

ويميز (wonget al,2018)بين نوعين مختلفين من الاخفاقات في اداء المهام وهما : اخفاقات تتم بدون وعي و ارتبطت بفقدان الانتباه ،اخفاقات في الحساب و اعادة التعيين و ارتبطت بتشتت الذهن.

يشعر بعض الافراد بالاحباط و الاحراج بسبب هذه الأخطاء أو الاخفاق المعرفي اليومي و يمكن ان تشمل هذه الأخطاء أمورا بسيطة مثل نسيان الأشياء أو تركها في أماكن غير مناسبة أو مواجهة صعوبة في فهم بعض الاشارات و التعليمات البسيطة ،أو دخول مكان معين ونسيان ذلك الهدف .و من الرغم من أن هذه الأمور قد تكون بسيطة بشكل عام ،الا أن البعض قد يعاني من هذه الزلات بشكل متكرر أكثر من غيرهم . و بالنسبة لهؤلاء ،يمكن أن يكون الاخفاق مصدر قلق خطير و يعوق قدرتهم على تنفيذ المهام الروتينية بنجاح (دمي السيد خليفة، كلية التربية 2024، ص 322).

وتساعد دراسة الاخفاق المعرفي في تحديد الاخطاء والثغرات التي تحدث في معالجة المعلومات، وتؤثر على الأنشطة الحياتية العامة للفرد، و تسهم في تحسين و تطوير أساليب التدريس والتوجيه التربوي والنفسي، بهدف مساعدة الطلاب المتأثرين بالاخفاق المعرفي و تقديم الدعم المناسب لهم (حوراء ، حيدر البزون ، 2018، ص 15)

ويؤدي الاخفاق المعرفي الى تقليل قدرة الطالب على تحقيق النجاح في المهام اليومية التي كان قادرا على انجازها بسهولة سابقا. ويرجع ذلك إلى وجود مشكلات في الوظائف المعرفية العامة المرتبطة بالأخطاء و التشتت، الانتباه، الأداء، و الذاكرة، والتي تعيق الطالب عن تحقيق أداء أكاديمي اعتاد عليه في السابق.(رابعة محمد، 2024، ص 22)

وقد اختلفت الدراسات في مستوى طلاب المرحلة الثانوية بالاخفاق المعرفي ،حيث أشارت بعضها الى انخفاض مستوى الاخفاق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية (حوراء كرماش، حيدر البزون ،2018، عماد فزع 2020). و أكد اخرون على ارتفاع مستوى الاخفاق المعرفي عن المتوسط لدى طلاب المرحلة الثانوية (علي سليمان 2021ص) .

ونتيجة لما تقدم من تحليلات ودراسات سابقة، تبرز مشكلة الدراسة الحالية االتي جاءت للتعرف على مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي في ثانوية سغوان وعلاقتها ببعض المغيرات وذلك من خلال الاجابة على التساؤل التالي:

ما علاقة الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي في ضوء بعض المتغيرات ؟

2/تساؤلات الدراسة :

1- ما مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى اولى ثانوي ؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي تعزى لمتغير العمر لدى تلاميذ الاولى ثانوي؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ الاولى ثانوي ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ الاولى ثانوي ؟

3/فرضيات الدراسة :

في ضوء مشكلة الدراسة و التساؤلات المطروحة فقد تمت صياغة الفرضيات التالية :

1- يرتفع /ينخفض مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى اولى ثانوي .

2-توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي تعزى لمتغير العمرلدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

3-توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي تعزى لمتغير التخصص لدىعينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاخفاق المعرفي تعزى لمتغير الجنس لدى عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي .

4-أهمية الدراسة:

يمكن اجمال أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

الأهمية النظرية :

-أهمية معرفة مستوى الاخفاق المعرفي الموجود لدى طلبة السنة الاولى ثانوي ، لان تلك المعرفة تفيد في تحسين و تطوير أساليب التدريس و التوجيه التربوي و الارشاد النفسي.

-أهمية دراسة بعض المتغيرات كالعمر و الجنس والتخصص لدورها في معرفة ملامح مستقبل التلميذ .

-أهمية دراسة العلاقة بين الاخفاق المعرفي و بعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي و تحديد طبيعة و اتجاه هذه العلاقة ،لما لذلك من أهمية في اثراء المكتبة العلمية بنتائج البحث العلمي .

الأهمية التطبيقية:

- تطبيق مقياس للاخفاق المعرفي قابل للتطبيق على طلبة السنة اولى ثانوي .

-يمكن الاستفاد من هذه الدراسة في معرفة مستوى التلاميذ في الاخفاق المعرفي و مساعدتهم على انتقاء تخصصهم و التغلب على الاخفاق المعرفي لديهم .

5-أهداف الدراسة:

-التعرف على مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي .

-التعرف على دلالة الفروق بين الذكور و الاناث في درجة الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي .

-التعرف على دلالة الفروق بين التخصص الادبي و العلمي لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

-التعرف على دلالة الفروق في العمر لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي .

6-حدود الدراسة :

الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في ثانوية هلالي محمد ولاية المدية دائرة سغوان بلدية سغوان.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة من 26 فيفري الى 30 أفريل 2025.

الحدود البشرية:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الاولى ثانوي في كلتا التخصصين (علمي /أدبي).

7/مفاهيم الدراسة :

1-الاخفاق المعرفي :

أ-لغويا: أخفق يخفق اخفاقا و يقابلها في معاجم اللغة مصدر الفشل و هو الخيبة ،وعدم تحقيق ما كان يأمل و هو الضعف و التراخي و الكسل، ويعني الفشل في مراده و لم يظفر بحاجته و لم يحقق هدفه، و الاخفاق و هو ان تأتي التوقعات عكس ما هو مرجو و الاصابة بخيبة الأمل، و الوقوع في فخ الاحباط و اليأس و هو خلاف النجاح و الشيء المضاد له و هو التراجع و التقهقر و عدم تحقيق الأهداف.(معجم علوم التربية ، دار الشروق ط 3 ، بيروت ، 1980 ص 125)

ب- اصطلاحا :ان المتأمل في هذه التسميات على ماهي من الاختلاف الطفيف يتوهم أن بينها فروقا شاسعة ، وهي في الحقيقة لا تعدو أن تكون فروقا طفيفة و لهذا سنحاول ان نعرف هذا المصطلح "الاخفاق المعرفي " مقارنة مع هذه المفاهيم عند بعض المربيين و الباحثين و الدراسيين :

يعرفه هتشكوت و اخرون2017 :

الاخفاقات المعرفية هي أخطاء غير مقصودة في السلوكيات اليومية و في الاعمال المختصة عادة و التي تكون طفيفة في الغالب، و ان كانت مزعجة (على سبيل المثال ترك مفاتيح في سيارتك أثناء غلقها)، ولكنها قد تتداخل في بعض الأحيان عند الانتهاء من الأنشطة الروتينية و تؤدي الى حوادث أو اصابات خطيرة (هتشكوت و اخرون 2017 ص (1

- برود بنت (Broadbent,1982)

فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه ,سواء كان ذلك في عملية الانتباه إليها وإدراكها أم في تذكر الخبرة المرتبطة بها ,أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (برودبنت 1982 ص 114)

التعريف الاجرائي:

الدرجة التي يحصل عليها المستجوب على مقياس الاخفاق المعرفي

ملخص التعريف:

الاخفاق المعرفي هو أخطاء يقوم بها الفرد بدون قصد في حياته اليومية و أثناء قيامه ببعض المهام ، و ذلك في عملية الانتباه و الادراك و التوظيف .

التلميذ:

أ-لغة:في معجم المعاني الجامع هوجمع كلمة تلاميذ,تلامذة,خادم الاستاذ من أهل العلم أو الفن والزخرفة...جمع تلاميذ,وهو طالب العلم ,الذي يتعلم صنعة أو حرفة(خالد ,الشايب,2017,ص33)

طالب العلم وخصه أهل العصر بالطالب الصغير في المراحل الدراسية الاولى .

(معجم المعاني, الجامع)

ونجده في لسان العرب لابن منظور:تلمذ:التالميذ:الخدم و الاتباع أحدهم تلميذ.(ابن منظور لسان 2018العرب إذن فكلمة تلميذ قد وردت بمفهومها اللغوي في المعاجم بمعنى خادم.

ب-أما إصطالحا:فنطلق كلمة تلميذ على الفرد الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية الإعدادية.

هناك من يعرفه على أنه من أهل العلم وطالبه وهو الشخص الذي يتلقى علم ومعرفة ,أو صنعة مامن المدرس في مؤسسة مدرسية وله نسبة من المسؤولية في عملية الاتصال التربوي ونجاح الفعل ِالتدريسي (غزال,2017,ص20)

إذن حسب هذا التعريف فالتلميذ هو مستقبل الرسالة التعليمية أوصيغة معينة من قبل الاستاذ ويعتبر من أهم العوامل التي تساعد على نجاح العملية التربوية داخل حجرة الدراسة.

وهو الشخص الذي تهيأ لمرحلة تعليمية معينة يتحكم فيها المستوى العقلي والزمني ,كما وجب تتوفر فيه اهتمامات وعادات بغية إكتساب المهارات والعادات اللغوية الذي يطمح الاستاذ تعليمها له مع مراعات قدرات و استعدادات المتعلم من حيث الهدف الذي يسعي الى تحقيقه .(خيرات . نعيمة 2008 ص34).

المراهقة :

يطلق اصطلاح المراهقة على " المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الانسان في حياته من الطفولة الى الشيخوخة و تتميز بالنمو السريع في جيمع اتجاهات النمو البدني و النفسي و العقلي و الاجتماعي (زغينة 2007 ص 208) .

ومن الناحية السيكولوجية حسب زهران " مرحلة الانتقال من الطفولة الى الرشد (زهران 1986،ص 289) .

أما العيسوي يرى أنها " مجموعة من التغيرات في نمو الفرد الجسمي و العقلي و النفسي و الاجتماعي، فهي مرحلة الانتقال التي يصبح فيها المراهق رجلا، و المراهقة امرأة "(العيسوي 1987 ، 11) ، و يضيق الى ذلك أيضا أنها " المرحلة التي يحدث الانتقال التدريجي نحو النضج maturity البدني و الجنسي والعقلي والنفسي "(العيسوي ،1995 ص 25)

8/الدراسات السابقة :

الدراسات أجنبية :

-هدفت دراسة (CHEYN ET AL 2006)-للتعرف على هفوات الادراك الواعي و الانتباه وعلاقتها بالاخفاق المعرفي و تكونت العينة من 449 طالب و طالبة من جامعة واترلو waterloواظهرت النتائج انعكاسا مباشرا لهفوات الانتباه و الادراك في حدوث الاخفاق المعرفي ووجود ارتباط موجب دال احصائيا بين هفوات الانتباه و الادراك و الاخفاق المعرفي

-دراسة arbach & koman: الى فحص العلاقة بين الاخفاق المعرفي والعوامل الخمس الكبرى للشخصية و عوامل القدرات المعرفية الكامنة (سرعة المعالجة ،الذاكرة ،الكف) باستخدام أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية حيث اجريت الدراسة على عينة من البالغين عددهم 186 فرد تتراوح اعمارهم بين (39-19) ، طبقت عليهم استبانة الاخفاق المعرفي و مهام معرفية أدائية لقياس العوامل الكامنة الثلاث ، وتوصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة بين عوامل القدرات العرفيو الثلاث و الاخفاق المعرفي ،كما وجدت علاقات ارتباطية دالة مع عوامل الشخصية (الضمير ،العصابية).

الدراسات عربية :

-دراسة الكروي 2018 :

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على علاقة الاخفاق المعرفي بالسيطرة الانتباهية و التشوه الادراكي لدى طلبة المرحلة الاعدادية . و تحقيقا لاهداف البحث قامت الباحثة باعداد مقياسين، الاول للسيطرة الانتباهية و الثاني للتشوه الادراكي و تبني مقياس الاخفاق المعرفي على عينة –

الدراسة البالغة 400 طالب و طالبة من طلبة المرحلة الاعداديةان عينة البحث من طلبة المرحلة الاعدادية لديهم اخفاقا معرفيا .

- يرتبط الاخفاق المعرفي بالتشوه الادراكي بعلاقة طردية فكلما زاد التشوه الادراكي ادى الى الاخفاق المعرفي ، بينما يرتبط الاخفاق المعرفي بالسيطرة الانتباهية بعلاقة عكسية فالذي لديه سيطرة انتباهية ليس لديع اخفاق معرفي .
- العلاقة بين الاخفاق المعرفي و السيطرة الانتباهية لدى الذكور اعلى مما لدى الاناث .
- يسهم التشوه الادراكي في التنبؤ بالتباين الكلي للاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في حين لا يوجد اسهاما واضحة ما بين السيطرة الانتباهية و الاخفاق المعرفي بل جاء عكسيا (الكروي 2018)
- و هدفت دراسة الحربي 2015 الى الكشف عن مستوى الشعور بالفشل المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، والكشف عن القدرة التنبئية لمتغيرات القدرات العقلية الاولية (القدرة اللغوية ، القدرة العددية ، التفكير الاستدلالي ،الادراك المكاني) و ضبط مشتتات الانتباه و سعة الذاكرة العاملة للتنبؤ بالفشل المعرفي و شملت عينة الدراسة 186 طالبا في المرحلة الثانوية طبقت عليهم اربع ادوات : اختبار القدرات العقلية الاولية ، و اختبار ضبط مشتتات الانتباه ، و اختبار سعة الذاكرة العاملة ، واستبيان الفشل المعرفي ،و قد اشارت النتائج ان المتغيرات (مشتتات الانتباه ، سعة الذاكرة العاملة ،التفكير الاستدلالي ، الادراك المكاني)

تنبأت بدلالة الفشل المعرفي و فسرت 95.7بالمئة من التباين الحادث في متغير الفشل المعرفي .

- وهدفت دراسة تمارا الدوري 2012) الى التعرف على مستوى الاخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة و معرفة دلالة الفروق في الاخفاق المعرفي لدى 400 من طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين الاخفاق المعرفي و العوامل الخمسة للشخصية اظهرت الدراسة طلبة الجامعة ليست لديهم اخفاقات معرفية ولاتوجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة الجامعة في مستوى الاخفاق المعرفي تبعل لمتغيري الجنس و التخصص يوجد ارتباط دال احصائيا بين الاخفاق المعرفي و العصبية بينما يرتبط الاخفاق المعرفي بعلاقة دالة سلبية مع عوامل الانفتاح على الخبرة وحيوية الضمير
- وهدفت دراسة صافي صالح 2014) للتعرف على مستوى الاخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية و التعرف على الفروق في ذلك تبعا لمتغيري الجنس و التخصص كما هدفت للتعرف على تفضيلات اساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج (sternberg) لاساليب التفكير و تفضيلات اساليب التعلم في ضوء نظرية كولب (kolb) للتعلم التجريبي و التعرف على دلالة الفرق في ذلك تبعا لمتغيري الجنس و التخصص اظهرت النتائج ان مستوى الاخفاق المعرفي لدي طلبة المرحلة الاعدادية كان مرتفعا و دال احصائيا ووجود فروق دالة احصائيا في الاخفاق المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور /اناث) لصالح الاناث و لم تظهر النتائج فروقا دالة لمتغير التخصص (علمي/ادبي) يمكن التنبؤ بالاخفاقات المعرفية في ضوء اساليب التفكير

دراسات تناولت متغير الاخفاق المعرفي مع متغيرات اخرى :

-الدراسات عربية :

دراسة الخلاني (2008) "الالم الاجتماعي و علاقته بالذاكرة الصدمية و الاخفاقات المعرفية " ..... هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الالم الاجتماعي و الذاكرة الصدمية و الاخفاقات المعرفية ، تكونت عينة البحث من 480 طالب و طالبة من جامعة بغداد . و لغرض قياس هذه المتغيرات تم اعداد أداة لقياس الألم الاجتماعي ،و بناء أداة لقياس الذاكرة الصدمية ، و اعداد مقياس الاخفاقات المعرفية . و قد أظهرت نتائج البحث : أن عينة البحث لا تعني من الاخفاقات المعرفية ، وجود علاقة عكسية بين الألم الاجتماعي و الذاكرة الصدمية و الاخفاقات المعرفية (الخلاني 2008 ح-ط) .

الدراسات أجنبية :

-دراسة سلفين و باين (sullivan & payn 2007) "الكابة الموسمية و علاقتها بالاخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة ".... هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الكابة الموسمية و علاقتها بالاخفاق المعرفي ، تكونت عينة البحث من 93 طالب و طالبة من طلبة جامعة غامبيير في الولايات الامريكية . و قد استخدمت الدراسة مقياس برودبنت 1972 المكون من 25 فقرة لقياس الاخفاق المعرفي ، و استخدمت مقياس لقياس لتقييم الكابة الموسمي (becka ,et al , 1996) . وقد أظهرت نتائج الدراسة ان الكابة الموسمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالاخفاق المعرفي

8/التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراضنا للدراسات السابقة أهمية الموضوع الذي نتناوله ، و يتجلى ذلك من خلال العديد من الدراسات كدراسة صافي صالح (2014) و ذلك لمعرفة مستوى الاخفاقات المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية ،حيث كانت العينة متقاربة مع عينة دراستنا الحالية من حيث المتغيرات (الجنس و التخصص)، و أظهرت النتائج ارتفاع في مستوى الاخفاق المعرفي . أو الدراسات التي حاولت ربط الاخفاق المعرفي بمتغير اخر كدراسة الكروي (2018) التي حاولت معرفة العلاقة بين الاخفاق المعرفي و السيطرة الانتباهية و التشوه الادراكي ، و توصلت من خلاله الى الاخفاق المعرفي يرتبط بالسيطرة الانتباهية بعلاقة عكسية أما الاخفاق المعرفي و يرتبط بالتشوه الادراكي بعلاقة طردية و ، و نفس الدراسة الأخيرة تحصلت عليها دراسو arbach & korman التي حاولت فحص العلاقة بين الاخفاق المعرفي و العوامل الخمس الكبرى للشخصية و عوامل القدرات المعرفية الكامنة ، حيث توصلت هذه الدراسة لعدم وجود علاقة بين المتغيرات ، كما وجدت علاقات ارتباطية دالة مع عوامل الشخصية .

و الدراسات المماثلة للدراسة الاخيرة كدراسة تمارا الدوري (2012) التي حاولت التعرف على مستوى الاخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة ، وانت النتائج سلبية . و دراسة الحربي (2015) التي ساهمت في الكشف عن مستوى الشعور بالفشل المعرفي لدى طلاب الثانوية، و قد أشارت النتائج أن المتغيرات تنبأت بدلالة الفشل . و قد جائت دراسة الخلاني (2008) التي تنص على الألم الاجتماعي و علاقته بالذاكرة الصدمية و الاخفاق المعرفية بأن عينة البحث لا تعني من الاخفاقات المعرفية و كانت علاقته عكسية بين المتغيرات .

أما دراسة sullivan & payn (2007) التي حاولت معرفة مستوى الكابة الموسمية و علاقتها بالاخفاق المعرفي و توصلت الى أن المتغيرات يرتبطان ارتباطا وثيقا ،و بناءا على الدراسات السابقة و نتائجها حاولت الدراسة الحالية معرفة مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي .

الاضافة العلمية للدراسة الحالية

والدراسة الحالية تهدف الى معرفة مستوى الاخفاق المعرفي في ضوء بعض المتغيرات (الجنس ، التخصص ، العمر).

الفصل الثاني: الإخفاق المعرفي

الفصل الثاني : الاخفاق المعرفي

تمهيد

1-مفهوم الاخفاق المعرفي

2-أبعاد الاخفاق المعرفي.

3-نظريات الاخفاق المعرفي .

4-الاسرة و الاخفاق المعرفي .

5-المدرسة و الاخفاق المعرفي .

6-العوامل و المتغيرات المؤثرة في الاخفاق المعرفي .

خلاصة الفصل

تمهيد:

في عالم تتزايد فيه التعقيدات اليومية والضغوط النفسية ، بات الاخفاق المعرفي ظاهرة ملفتة للاهتمام ، تستحق التأمل و الدراسة ، فهو لا يحدث بمعزل عن السياق ، بل يظهر غالبا في ظل علاقة وثيقة بينه و بين عدد من العوامل النفسية و الاجتماعية ، مثل الجهد الذهني المفرط ، و القلق المزمن ، و قلة النوم ، والانشغال المتواصل .

و يعد الاخفاق المعرفي مؤشرا أوليا على تراجع الصحة العقلية أو الادراكية للفرد ، حيث تتجلى نتائجه في قرارات خاطئة ، أو استنتاجات غير دقيقة ، أو حتى في عجز عن تذكر معلومات مألوفة .

ولعل الخطورة تكمن في أن هذا النوع من الاخفاق لا يكون دائما مرئيا أو معترفا به ،بل يتسلل خفية الى تفاصيل الحياة اليومية ، فيؤثر على المستوى الدراسي ، فانه انعكاس دقيق لاختلال في اليات التفكير و المعالجة الذهنية ، و يمكن أن يكون عارضا مؤقتا أو دليلا على اضطراب أعمق يتطلب التدخل .

وقد بدأ العلماء والباحثون في السنوات الأخيرة يولون اهتماما متزايدا لهذه الظاهرة ،خصوصا في ضوء التقدم في علوم الأعصاب و الذكاء الاصطناعي ، حيث بات بالامكان قياس بعض مظاهر الاخفاق المعرفي وتتبعها .

وفي هذا الفصل، سنتعرف على الاخفاق المعرفي بشكل أعمق، نرصد مظاهره المتعددة، ونحلل نظياته النفسية، كما سنتناول بعض العوامل المؤثرة فيه، محاولين فهم أبعاده و تأثيراته في ضوء عدد من المتغيرات ذات الصلة .

1/مفهوم الاخفاق المعرفي :

يهدف علم النفس التربوي الى التوصل لفهم اعمق لمختلف المشكلات النفسية و السلوكية التي عادة ما تشترك فيها الجوانب الانفعالية والقدرات و العمليات المعرفية ولا يختلف علماء النفس في ان الهدف من ذلك في النهاية هو الرغبة في استخدام هذا الفهم في تحسين عمليات التعلم بشكل عام و يعد علم النفس المعرفي احد المشكلات التي حظيت باهتمام واسع في مجال البحوث التربوية و النفسية منذ اول ظهور له بحيث يعرف الاخفاق المعرفي على انه مجموعة من الاخطاء ذات اساس معرفي في اداء مهام بسيطة يستطيع الانسان في الاحوال العادية اتمامها بنجاح.

(يسرا شعبان ابراهيم 2019)

كما عرفها (jonas.et al.2018.312)بوصفها مهام بسيطة روتينية خلال انشطة الحياة اليومية مثل نسيان العناوين عدم الانتباه لبعض المهام او صعوبة التخطيط لبعض المهام يفشل بعض الافراد في القيام بها وترى الدراسة الراهنة ان الاخفاقات المعرفية ماعي الا اخطاء ناتجة عن خلل في التحكم المعرفي تظهر عند اداء مهام الحياة اليومية الروتينية البسيطة والتي من المتوقع في الظروف العادية ان يقوم بها الشخص العادي دون الوقوع في الخطا و تتبنى الدراسة الراهنة هذا التعريف.

و يذكر (broadbent et al ,1982)أن هذه الهفوات تشير الى مصطلح الاخفاق المعرفي، و التي يتمثل في فشل الفرد في التعامل مع المعلومات التي تواجهه سواء في عملية الانتباه لها و ادراكها او في تذكر الخبرة المرتبطة بها أو في عملية توظيفها لاداء مهمة ما ،و تزايد الاهتمام به في الاونة الاخيرة ليشير الى الاخفاق المعرفي الذي يحدث أثناء أداء المهام التي يؤديها الفرد بنجاح .

كما عرفه (أنعام الركابي2010،15) بأنه تدني او انخفاض قدرة الفرد في السيطرة على انتباهه و تدني قدرته على التحكم في العمليت العقلية بالاضافة الى تدني قدرته على التركيز و معالجة المعلومات و أيضا االاتخطيط و التنظيم فينتج عن ذلك ارتباكه لبعض الأخطاء أثناء قيامه أداء بعض المهام التي اعتاد القيام بها قبل ذلك .

كما أكدت تمارا الدوري (2012) أن الاخفاق المعرفي يحصل أذا ما حدث خلل في أحد العمليت العقلية المسؤولة عن عملية معالجة المعلومات كالانتباه و الادراك و التذكر ، كان يفضل الطلبة في الاستجابة للمثيرات الحسية و تفسير الاحساسات التي تمر به ،أو سوء في الانتباه الذي يحدث ان صاحبه عملية الانتباه تشويش و سوء تركيز بسبب زحم المعلومات و

تداخلها ،مما يؤدي الى صعوبة ادراكها و اضفاء المعنى لها ، أو سوء في التذكر الذي يحدث بسبب صعوبة استرجاع المعلومات ،و بالتالي قيام الفرد بأداء أفعال غير مقصودة و هفوات في الاداء

أما العباجي و رحمة العبيدي (2019) فتشيران الى أن الاخفاق المعرفي يقصد به أخفاق الفرد في التعامل مع معلومة تواجهه و يتمثل هذا الاخفاق في المعالجة السيئة لبعض العمليات المعرفي العميقة مثل الانتباه و الادراك و الذاكرة و تؤدي هذه المعالجة السيئة الى نتائج غير مقصود تنفيذها .

كما تشير يسرا شعبان ابراهيم ،محمد مصطفى عليوة ،2016 الى ان الاخفاق المعرفي هو تعرض الفرد لصعوبة في الانتباه للمعلومة التي يكتسبها من البيئة و كذلك ادراكها و فهمها، و من ثم فشله في تخزينها و ربطها بالمعلوماتالمخزنة في ذاكرته و استرجاعها عند الحاجة اليها، ومن ثم فشله في توظيف المهام المختلفة .

وقد اتفقت التعرفيات جميعها على ان الفشل المعرفي ه ; أداء يومي متكرر فشل الفرد في تحقيقه، وهذا النشاط كان يتطلب من الفرد الانتباه و الادراك ،و بذلك فقد يرجع هذا الاخفاق الى نقص الانتباه الذي يعقبه عمليات الادخال التي فشلت بالضرورة لفشل عملية الانتباه، او فشل في التخزين، او في استرجاع المعلومات ، وقد يحدث الفشل المعرفي على مستويات الاحساس أو الانتباه و الادراك و التفكير او الاسترجاع او التذكر .(نبيل الزهار ،عفيفي ،2006، 2)

2/أبعاد الاخفاق المعرفي:

يشير (carrigan/barkus.2016) الى ان البناء النفسي للاخفاق المعرفي يقيس الميل الى الوقوع في الخطا و الزلات في الوظيفة المعرفية و يشير ا لان هذا البناء سمة ثابتة نسبيا و هذه السمة ترتبط بالخصائص الثابتة لبنية المخ ووظيفته .

ويتفق كل من (Tirre.2018).(mahdinia et al .2017)على وجود ثلاثة أبعاد للاخفاق المعرفي تتمثل في :

-الاخفاق في الانتباه .

-الاخفاق في الذاكرة و استرجاع المعلومات.

-الاخفاق في الوظيفة الحركية او أداء المهام .

و في دراسة محمد عبد ربه (2019) أكد على وجود أربعة أبعاد رئيسية مكونة للاخفاق المعرفي تمثلت في :

- الاخفاقات المرتبطة بالانتباه : و عرفها انها تشير الى الاخطاء التي يقع فيها الفرد نتيجة لفشله في التركيز على المثيرات المرتبطة بالمهمة التي يريد انجازها .
- الاخفاقات المرتبطة بالادراك : و يعرفها على انها الاخطاء التي يقع فيها الفرد نتيجة لفشله في معرفة المثيرات الحسية المتضمنة في المهمة و دلالتها .
- الاخفاقات المرتبطة بالذاكرة : ويعرفها بانها الاخطاء التي فيها الفرد نتيجة لفشله في استدعاء المعلومات المخزنة والخبرات السابقة المرتبطة بالمهمة المطلوب منه انجازها .
- الاخفاقات المرتبطة بالنزوع الحركي : ويعرفها بانها تشير الى الاخطاء التي يقع فيها الفرد اثناء اداء المهمة رغم انتباهه لها بشكل صحيح و ادراكه الجيد لها وقدرته على استدعاء المعلومات السابقة المتعلقة بها .

كما أشار يوسف شلبي و اخرون (2020) الى ان ابعاد الاخفاق المعرفي تتمثل في (أخطاء في الذاكرة ، أخطاء تتعلق بالانتباه و التشتت ، بالاضافة الى الاخطاء الفادحة) .

كما توصلت دراسة جيهان حمزة (2020) الى وجود ثلاثة ابعاد اساسية للاخفاق المعرفي تمثلت في :

-الاخفاقات المرتبطة بالانتباه .

-الاخفاقات المتربطة بالاداء او الفعل.

-الاخفاقات المرتبطة بالذاكرة.

و يتفق (awofla et all ,2020) ، وعصام نصار (2021) و عادل عبد الله محمد (2005) ، فتحي الزيات 1998،برودبنت 1982 على وجود أربعة أبعاد للاخفاق المعرفي تمثلت في :

ا-الاخفاق في الانتباه Attention failure:

و يعني اخفاق المتعلم في انتقاء العديد من المثيرات كالمثيرات السمعية و البصرية و المسية ..الخ ،و غيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها ، و التركيز عليها للمدة الزمنية التي تتطلبها تلك المثيرات و الاستجابة لها ، مايترتب عليه الوقع في الاخطاء و بالتالي سوء التواقف مع البيئة المحيطة .

ب-الاخفاق في الادراكPreception failure:

ويعني اخفاق المتعلم في اعطاء معنى و دلالة للمثيرات الحسية التي يتم الاحساس بها و سبق له انتقائها و التركيز عليها ، والانتباه لها و اعادة صياغته على نحو يمكن فهمه ،و

بالتالي فهو عملية تالية للانتباه و مكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنيا في اطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة

ج-الاخفاق في الذاكرة Memory failure:

ويعني اخفاق المتعلم في تذكر و استرجاع المعلومات و معارفه و خبراته السابقة لكي يستفيد منها في المواقف التي يمر بها ، و يوضح أنور الشرقاوي (1997،8) أن عملية الاحساس والانتباه و الادراك تعد من المحاور الرئيسية في عملية التنظيم المعرفي للفرد ، وترتبط هذه العمليات و تتفاعل معا ولا يمكن ان تتم احداها بدون الاخرى ، فالاحساس ما هو الا عملية حصول الفرد علىمعلومات من البيئة المحيطةبه و ادراكه لهذه المعلومات و تتم عملية حفظ المعلومات التي حصل عليها الفرد عن طريق الادراك من الخبرات السابقة،و يقوم الفرد بمزج المعلومات الحالية التي يحصل عليها مع المعلومات السابقة او تحل محل المعلومات القديمة ويكون تنظيمها جيدا .

د-الاخفاق في الاداء Performance failure:

ويعني اخفاق المتعلم في استخدام المعلومات و المعارف التي تم الانتباه لها في أداء أفعال معينة وادراكها في القيام باعمال معينة، و غالبا ما يحدث هذا النوع من الاخفاق نتيجة تداخل عوامل معرفية ، مثل القلق أو الضغط الزمني ، أو تشتت الانتباه ، حيث لا يعد الاخفاق في الأداء بالضرورة دليلا على نقص الكفاءة ، بل قد يشير الى خلل مؤقت في ادارة القدرات العقلية تحت ظروف معينة .

3/نظريات المفسرة لاخفاق المعرفي :

المعنيون في ميدان علم النفس المعرفي اشاروا بان عملية معالجة المعلومات تمثل سلسلة منظمة ومتناغمة من الفعاليات العلية بدا من الاحساس ثم الانتباه مرورا بالادراك ثم الذاكرة وسائر الفعاليات العقلية الاخرى وبما ان الادراك بوصفه عملية معرفية يتم من خلاله تنظيم المعلومات التي يستقبلها الفرد في لحظة ما او هو عملية تفسير وتنظيم المعطيات الحسية التي تصلنا بها الاحاسيس لزيادة وعينا بما يحيط بنا و بذواتنا وهو لايدرك هذه المعلومات الى بعد ان تحدث عملية الانتباه حيث يتم وضع المثير المنتقى او معلومة المختارة في بؤرة الشعور او مايعرف بمركز الوعي لذا فان اي عملية تشويش او قطع او قصور في اليات الاحساس او الانتباه او الادراك وحتى الذاكرة يمثل اعاقة عقلية او اخفاقا معرفيا يؤثر بدرجات غير منظورة في عمليات معالجة المعلومات.(صالح1972.ص19).

1/نظرية المصفاة لبرودبنت(Broadbent.filter theory1958):

اوضح برودبنت ان عملية الانتباه هي مرشح مهمته اختيار المعلومات المتدفقة التي تاتي من الاحساسات التي تمر عبر ما يمكن تسميته بموقف او محطة تخزين قصيرة الاجل مهمتها حفظ المعلومات لمدة قصيرة الى ان تتناولها للمرحلة التالية وبعد الانتقائية هي ميكاتيزم يعمل على تصفية المثيرات المتنافسة في البيئة يساعده في ذلك وجود سعة محدودة لاتسمح بدخول مثيرات تزيد عن هذه السعة ولذلك تعد المعلومات ذات الخصائص الفيزيائية الاكثر كثافة ووضوح هي التي تستطيع ان تسيطر على كامل السعة المتاحة وما يزيد عن السعة يمنع الانتباه اليه(الشرقاوي .1992ص111).

وقد ركز في نظريته عن الانتباه واعدها مسلمة اساسية عند الانسان للمثيرات و المعلومات القادمة عبر القنوات الحسية تكون محدودة و انتقائية وهناك مصفاة تبعد او تحذف المنبهات او المثيرات الثانوية (غير المهمة) (م.م كاظم محسن كويطع 2014 ص 140).

ولهذا يمكن ان يحدث الاخفاق المعرفي من خلال فشل الفرد في تحديد المثير الاهم لكي تسمح المصفاة الانتقائية بمروره وبدلا من ذلك يعبر المثير الثاني الى جهاز القابلية ذي السعة المحددة و قد يحدث الاخفاق المعرفي في استرجاع المعلومات نتيجة لقصر المدة الزمنية التي تعالج بها المعلومات فكلما كانت المدة الزمنية قصيرة كلما قلت كمية معالجة المعلومات ومن ثم حصول صعوبة في الاسترجاع (مرجع سابق 141).

واوضح برودبنت نظريته عن طريق الانموذج الميكانيكي المكون من انبوب يشبه الحرف Y الذي يشير الى نمط واحد من المثيرات فقط هوالذي يمر عبر الانبوب في لحظة واحدة ودخول مثيرين في اللحظة و لهذا يستقبل واحد ويهمل الاخر (محمود وعيسى ص 55 .(1975.

ويعد احدى العمليات الاكثر اهمية في نظام الذاكرة ويتوقف على احتمال امتصاص المعلومات التي في الذاكرة قصيرة المدى بواسطة الذاكرة طويلة المدى وعلى الرغم من قدرة الانسان على توجيه انتباهه نحو مثيرات معينة الى ان هناك دلائل ما يوحي بانه لا يستطيع ان يعالج الى كمية محدودة في وقت واحد اذ ان معالجة المعلومات تبدا بمثيرات و مدخلات من البيئة الخارجية كالضوء والحرارة ولكي تعالج عملية المثيرات يجب ان تثير استجابة موجهة و تركز انتباه الفرد على المثير و يخزن المثير من البيئة بطريقة مختصرة في المخزن الحساس ويحدد الانتباه ما يمكن ان يحدث بعد ذلك و اذا لم ينتبه للمعلومات الجديدة فانها تنسى وتتلاشى اما اذا انتبه الفرد اليها فانها تنتقل من الذاكرة الحسية الى الذاكرة قصيرة المدى او الذاكرة العاملة اذ ان طاقة التخزين في الذاكرة قصيرة المدى .

واذا رمزت المعلومات في هذه الذاكرة فانها ستحافظ على تركيز الانتباه او ينقل هذه المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى (ابوجادو 2000.ص235).

وقد حدد برودبنت مبادئ نظريته هي:

1-ان النظام الادراكي للانسان لايستطيع استيعاب الكم الهائل من المنبهات و المعلومات القادمة في كل لحظة فهو ذو سعة محددة و من ثم يحتاج الى نوع من التصفية و الانتقاء للمنبهات .

2-ان المستقبلات الحسية تستلم المثيرات المختلفة (سمعية .بصرية .جلدية . شمية ...)

ثم تحللها بصورة اولية و ترسلها الى مخزن الذاكرة قصيرة المدى اذ تبقى لمدة قصيرة ثم تنتقل الى جهاز المفاة الانتقائية التي تعمل بمثابة مصد وقتي للمعلومات .

3-تقوم المصفات الانتقائية بسلسلة من عمليات التحليل المركزي لهذه المعلومات اي (معالجة للمعلومات) اذ تنتقي معلومات محددة يحتاجها الفرد و تهمل معلومات اخرى غير مفيدة فهو :

أ- يعمل على فرز المعلومات المفيدة عن غير المفيدة .
ب-يعمل بنظام الكل او اللاشيئ اما ان ينتبه على المعلومة او تهمل تماما .

4-تنتقل المعلومات من المصفاة الانتقائية (لاتمر اكثر من معلومة واحدة في ان واحد)الى جهاز النظام الادراكي ذي السعة او القبلية المحددة اذ تحدث عمليات التفسير او التاويل و اضفاء المعاني و الدلالات و التشفير و يشبه برودبنت هذا الجهاز بمعامج كمبيوتر مركزي اذ تحدث فيه عمليات التنظيم و المعالجة المعلوماتية.

5-الانسان يرمز قسما من المعلومات بصورة انتقائية و باستعماله لاستراتجيات معينة يحتفظ بها في جهاز الذاكرة قصيرة المدى ويمكن تخزينها لمدة اطول و المعلومات التي رمزت و المخزونة باستراتيجيات يستطيع استرجاعها بطريقة سهلة من خلال ثلاث مراحل هي :

أ- مرحلة البحث عن المعلومات موضوع التذكر
ب-مرحلة تجميع المعلومات وتنظيمها

ج-مرحلة ادائها على النحو الظاهري

6- يحدث الاخفاق المعرفي حينما لا تتحقق اي من المبادئ الموجودة .(مرجع سابق ص142)

ويعتقد برودبنت ان الانسان لايستطيع ان يعالج الى كمية محدودة في وقت واحد على الرغم من قدرته على توجيه انتباهه نحو مثيرات معينة اذ ان معالجة المعلومات تبدا بمثيرات و مدخلات من البيئة الخارجية كالضوء و الحرارة و لكي تعالج عملية المثيرات يجب ان تثير استجابة موجهة و تركيز انتباه الفرد على المثير و يخزن المثير من البيئة بطريقة مختصرة في المخزن الحساس ويحدد الانتباه ما يمكن ان يحدث بعد ذلك و اذ لم ينتبه للمعلومات الجديدة فانها تنسى و تتلاشى اما اذا انتبه الفرد اليها فانها تنتقل من الذاكرة الحسية الى الذاكرة قصيرة المدى او الذاكرة العاملة لذلك فان طاقة التخزين في الذاكرة قصيرة المدى اذ رمزت المعلومات فهذه الذاكرة فانها ستحافظ عاى تركيز الانتباه او تنقل هذه المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى.مرجع سابق (ابوجادو.2000.ص.235).

لهذا فقد حدد برودبنت 958 مراحل الانتباه وهي :

المرحلة الاولى :(اثارة الاحساس للمعلومات):

وبعدها تخزن مؤقتا في مخزن قصير المدى مهمنه حفظ المعلومات لمدة قصيرة جدا وقبل ان تمر المعلومات في المرحلة الثانية .

المرحلة االثانية: (اعادة التناول و اختيار استجابة):

وتمر المعلومات على ما يسمى بالفلتر او المرشح مهمته اختيار المعلومات اللازمة للمرحلة التالية اي انها تنتقي المعلومات المهمة .

المرحلة الثالثة :(اعادة التناول و اختيار الاستجابة):

وفي هذه المرحلة تحدث الاستجابة التي تجعل الفرد يواصل الانتباه او يتوقف واكد على موضوع الانتباه الانتباه الانتقائي يحدث مبكرا وذلك بالاعتماد على وجود مصفى او ميكانيزم للتصفية له سعة انتباهية محدودة يجعل الانتباه الانتقائي يحدث بالاعتماد على سلسلة من التعليمات المعطاة عند تجهيز المعلومات وبشكل الي (مرجع سابق ص142).

وحقيقة وجود ثلاثة عناصر تؤثر في عملية التذكر المعلومات المختلفة التي يتعرض لها الانسان خلال حياته اليومية وهي ترميز المعلومات وتخزينها في مخازن مفترض في الخلايا الدماغية و استرجاعها عند الحاجة مرة اخرى دفعت علماء لانفس الى ابتكار او وضع نماذج فرضية يمكن من خلالها تفسير الكيفية التي تمكن الدارسين من معرفة اسباب النسيان و التوقع للكيفية التي تحفظ المعلومات بها ومن ثم استعادتها مرة اخرى عند الحاجة فضلا عن معرفة سير العمليات الثلاثة منذ ادخال المعلومات الى جهاز الذاكرة الى حين استرجاعها مرة اخرى بعد مرور مدة زمنية متباينة لذلك ظهرت كثير من نماذج معالجة المعلومات في الذاكرة لاسيما في عقد الستينات و السبعينات من القرن الماضي لكن من الناحية العملية بقيت النماذج التي لها القدرة على تفسير معظم المتغيرات التي هي جزء من عملية التذكر و االنسيان فكلما كان للنموذج قدرة على اظهار تفسيرات مقبولة علمية لاسباب التذكر و النسيان اصبح اكثر قبولا واعتمادا من العلماء و الباحثين و الدارسين في ميدان الذاكرة،

الذي اشار الى وجود نوعين من الذاكرة الاولى ذاكرة قصيرة المدى تتعامل مع الاحداث اليومية و الثانية ذاكرة طويلة المدى تتعامل مع تاريخ الفرد لمدد زمنية طويلة و يقوم هذا النموذج على الافتراضات الاتية:

1-تتحدد فاعلية تجهيز ومعالجة المعلومات كما و كيفا بسعة التدفق .
2-تختلف الرسائل الحسية التي تتدفق عبر اعصاب معينة باختلاف حساسية الياف الاعصاب التي تتدفق خلالها من ناحية و باختلاف عدد نبضات التي تنشطها من ناحية اخرى .
3-بسبب محدودية سعة المعالجة من جيهة و محدودية سعة التدفق من جهة اخرى و يعتمد المخ على تكوين فرضي يسمى المرشح في انتقاء ما ينتبه عليه من معلومات .
4-تتدفق المثيرات او الرسائل الحسية عبر الالياف العصبية و تصل الى المخ بصورة متزامنة .
5-يميز بين الاشارات او الذبذبات عالية التردد و الاشارات او الذبذبات منخفضة التردد اعتمادا على الخصائص الفيزيقية للمثير.

6-يحدث تجهيز او معالجة اضافية للمعلومات عقب الانتباه الانتقائي و مرورها ممن خلال فلتر الترشيح و من خلال سعة محدودة لقناة التدفق.(مرجع سابق ص 144)

2/نظرية انموذج المعلومات :Information processing model:

يعد انموذج المعلومات احد النظريات المعريفية الحديثة التي تعد ثروة علمية في مجال دراسة الذاكرة و عمليات التعلم الانساني بالاضافة الى دراسة العمليات العقلية المعرفية .

فانموذج المعلومات يختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث لانه لم يكتف بوصف العمليات المعرفية التي تحدث داخل الفرد فحسب و انما حاول توضيح و تفسير الية حدوث الاخفاق المعرفي فيها .

يرى انموذج المعلومات ان السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو الي بمثيرات تحدثها كما هو الحال عند المدرسة الارتباطية و انما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير و انتاج الاستجابة المناسبة له ومثل هذه العمليات تستغرق زمنا من الفرد لتنفيذها اذ ان زمن الرجع بين استقبال المثير و انتاج استجابة المناسبة لع يغتمد على طبيعة المعالجات المعرفية و نوعيتها (م.م كاظم محسن كويطع محمد الكعبي 2014 ، 138) .

الافتراضات الرئيسية لانموذج معالجة المعلومات :

ينظر انموذج المعلومات الى الفرد على انه نظام معقد وفريد في عمليات معالجة المعلومات و ينطلق في تفسيره لهذا النظام من عدد من الافتراضات التي جعلت منها توجها جديدا في دراسة عمليات الانتباه و الادراك و التعلم و الذاكرة البشرية(مرجع سابق ص138).

و تتمثل هذه الافتراضات بما ياتي :

1-ان الفرد كائن نشط و فعال اثناء عملية التعلم حيث لا ينتظر وصول المعلومات اليه و انا يسعى اللى البحث عنها و يعمل على معالجتها و استخلاص المناسب منها بعد اجراء العديد من المعالجات المعرفية عليها مستفيدا في ذلك من خبراته السابقة الامر الذي يمكنه من انتاج تمثيلات معرفية معينة تحدد انماط سلوكه حيال المواقف او المثيرات التي يواجهها.

2- التاكيد على العمليات المعرفية اكثر من الاستجابة بحد ثاتها اذ يفترض ان هذه الاستجابة لا تحدث على النحو الي الى المثير و انما هي نتاج لسلسلة من العمليات و المعالجات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة .

3-تشتمل العمليات المعرفية على عدد من عمليات التحويل للمثيرات او المعلومات التي تتم وفق مراحل متسلسلة في كل منها يتم تحويل هذه المعلومات من شكل لاخر من اجل تحقيق هدف معين فالمثيرات اثناء معالجتها عبر المراحل الرئيسية الثلاث و هي:

الترميز و التخزين و الاسترجاع تخضع لعدد من المتغيرات و اتجولات يحددها النظام المعرفي اعتمادا على الهدف من المعالجة (مرجع سابق ص 138).

4-يمتاز نظام المعالجات لدى الفرد بسعته المحددة Limited capacityعلى معالجة و تخزين المعلومات من خلال مراحل المعالجة فاثناء مراحل المعالجة هناك سعة محددة لهذا النظام من حيث قدرته على تناول بعض المعلومات ومعالجتها و يرجع سبب ذلك الى ان قلة سعة الذاكرة قصيرة المدى و المحددة في تخزين المعلومات من جهة و الى عدم قدرة الاجهزة الحسية (المستقبلات الحسية) على التركيز في عدد من االمثيرات و الاحتفاظ بها لمدة طويلة و هذا ما يؤدي الى وقوع الفرد باخفاق معرفي احيانا .(مرجع سابق ص 138).

5-تعتمد عمليات المعالجة التي تحدث على المعلومات عبر المراحل المتعددة على طبيعة وخصائص انظمة الذاكرة الثلاث :

الذاكرة الحسية و الذاكرة طويلة المدى و الذاكرة قصيرة المدى وتلعب عوامل الانتباه و الادراك و قدرة الفرد على استرجاع الخبرات السابقة ذات العلاقة دورا بارزا في تنفيذ عمليات المعالجة فما يتم معالجته من المعلومات هي تلك التي يتم تركيز الانتباه عليها في لحظة من اللحظات (مرجع سابق ص 138).

6-بعض الافراد يطورون مهارات متباينة في سرعة و دقة انجاز العمليات المعرفية حيث يعود ذلك الى الفروق الفردية في الجوانب العقلية و الشخصية و التي هي انعكاس مباشر لاثر عوامل وراثية و النضج الجسدي و قدرة البيئة المعرفية للفرد .(العتوم 2004 ص 165).

مستويات انموذج معالجة المعلومات :

يركز انموذج معالجة المعلومات على كيفية تعامل الفرد مع الاحداث البيئية و كيفية ترميزه للمعلومات التي يجب تعلمها و دمجها بالمعلومات الموجودة في الذاكرة و استرجاعها عند الحاجة .

وقد حدد ستيرنبرغ (sternberg .2003) ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومات من خلال ترميزها و تخزينها و استرجاعها و هي :

1-المعالجة المادية: physical processing:

ويتم في هذا المستوى معالجة المثيرات البصرية فقط كالصور و المادة المكتوبة .

2-المعالجة السمعية: Lessening processing:

ويتم في هذا المستوى معالجة المثيرات الصوتية بالحروف و الكلمات المسموعة و ايقاعها فقط .

3-معالجة المعاني: meaning processing :

ويتم في هذا المستوى معالجة معاني المثيرات البصرية و السمعية معا و معاني المفاهيم المجردة .

وقد بدا علماء النفس يدركون ان تحديد نظام متكامل لمعالجة المعلومات يقتضي ادخال عمليات الاحساس و الانتباه و الادراك و الذاكرة و التفكير وغيرها الى هذا النظام الشامل

الذي يستطيع تفسير العمليات الداخلية مابين حدوث المثير الى حدوث الاستجابة (العتوم 2004 ص 149).

مراحل تجهيز انموذج معالجة المعلومات :

وتمر عملية تجهيز ومعالجة المعلومات بمجموعة من العمليات العقلية المعرفية و يظهر ذلك في الشكل التالي:

استقبال و تجهيز المعلومات information processing /receiving:

يمثل الاستقبال المرحلة الاولى من مراحل تجهيز و معالجة المعلومات و يتم ذلك من خلال المسجلات الحاسية حيث تكون هذه المعلومات في صيغة من الادراك الخام و تتراوح مدة استقبالها من (5-1) ثانية و خلال هذه الفترة تتحول بعض المعلومات الى الذاكرة قصيرة المدى و يرى (الزغلول و الزغلول 2003) ان هذه المرحلة تمثل اهم مراحل معالجة المعلومات نظرا لانها تزود النظام المعرفي بالمدخلات التي تشكل الوقود لهذا النظام. (الزغلول و الزغلول 2003ص 68).

الاستعادة او الاسترجاع : Retrieval:

وتتمثل في البحث عن المعلومات و تحصيلها من الذاكرة واستعادتها و تتوقف فاعلية هذه العملية على طريقة عرض المادة موضوع الاستعادة و ترميزها و مستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة .

و يرى (الزغلول و الزغلول 2004) ان عملية استرجاع المعلومات تمر بثلاث مراحل و هي:

ا-مرحلة البحث عن المعلومات :حيث يتم فحص جميع محتويات الذاكرة لاصدار حكم او اتخاذ قرار حول مدى توافر المعلومات المطلوب تذكرها .

و مرحلة تجميع و تنظيم المعلومات حيث يقوم الفرد بالبحث عن اجزاء المعلومات المطلوبة و مرحلة الاداء الفكري و تعني تنفيذ الاستجابة المطلوبة و قد تاخذ هذه الاستجابة شكلا ضمنيا كما يحدث في حالات التفكير الداخلي بالاشياء او ظاهريا كاداء الحركات و الاقوال و الكتابة (الزغلول و الزغلول 2004ص 71).

ويشير الشكل السابق ذكره الى ان الفرد عندما يمارس التفكير او الادراك او حل المشكلات او الكلام فغنه قد مارس الاستقبال –التعرف –و الاسترجاع ضمن منظومة تتسم بالتسلسل و الدقة حتى يصل الفرد الى مرحلة الاستجابة كما ان ذلك يعني ان انموذج معالجة المعلومات قادر على ان يفسر جميع السلوكيات المعرفية الوسيطة التي سبقت الاستجابة المعرفية في جميع مجالاتها المختلفة .

مما سبق يتضح لنا ان فهم السلوك الانساني و كيفية حدوثه حسب وجهة نظر انموذج معالجة المعلومات لا يتطلب تحديد طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات و المثيرات

اثناء مراحل معالجتها اذ ان الفعل السلوكي هو محصلة لمثل هذه العمليات و ليس بمثابة استجابة الية لهذه المثيرات. (مرجع سابق ص 139).

وقد اوضح هيوارد (Howard) مجموعة من الاسباب تبين سبب صعوبة تفسير جميع المدخلات الحسية في الذاكرة الحسية و استخلاص اية معان لها و من هذه الاسباب ما ياتي:

1-نقص القدرة على الانتباه الى جميع المدخلات الحسية معا نظرا لكثرتها و زمن بقائها في هذه الذاكرة اذ غالبا ما يتم الاحتفاظ بالانطباعات الحسية لفترة وجيزة لاتتجاوز اجزاء من الثانية ففي الوقت الذي يتم تركيز الانتباه الى بعض المدخلات تتلاشى الكثير من المدخلات الاخرى دون ان يتسنى لها فرصة الانتقال الى مستوى اعلى من المعالجة و هذا ما ؤدي الى احتمالية وقوع الفرد باخفاق ففي تفسيرها و معالجتها .

2-هناك بعض المدخلات الحسية قد تبدو غامضة او غير واضحة بالنسبة للفرد و مثل هذه المدخلات سرعان ما تتلاشى بدون استخلاص اية معان منها .

3-قد تبدو الكثير من المدخلات الحسية غير مهمة بالنسبة للفرد الامر الذي يذفعه الى تجاهلها و عدم الانتباه و الاهتمام به .

4-تعد هذه الذاكرة بمثابة محطة يتم فيها الاحتفتظ ببعض الانطباعات و المدخلات الحسية من خلال تركيز انتباه عليها .وذلك ريثما يتسنى ترميزها و معالجتها في انظمة الذاكرة الاخرى (مرجع سابق ص 139).

وفضلا عن ذلك صعوبة تفسير المدخلات الحسية و معالجتها فقد يحدث النسيان في هذه الذاكرة ايضا بسبب عامل الاضمحلال التلقائي Decay automatic حيث يتلاشى الاثر الحسي مع مرور الوقت حتى لو لم يتعرض الفرد اللى مدخلات حسية جديدة و كما يلعب التداخل و الاحلال Interference Displacment في هذه الذاكرة دورا بارزا في فقدان المعلومات و الاخفاق في معالجتها نتيجة للتعرض الى مثيرات جديدة ربما تتداخل مع السابقة او تحل محلها فتتم العمليات على نحو لاشعوري بحيث لايكون الفرد على وعي تام لما يحدث فيها ولا يمكن باي شكل من الاشكال استخدام استراتيجيات التحكم التنفيذية للاحتفاظ بالمعلومات لمنع تلاشيها او زوالها .(مرجع سابق ص 140).

-نظرية الاضعاف لتريسمان (treisman theory.1960):

اقترحت تريسمان تعديلات اساسية في نموذجها للانتباه منطلقة من نظرية برودبنت الذي اصبح معروفا فيما بعد بنظرية (الاضعاف او التخفيف) اذ تفترض ان رسالة معينة يتم اضعافها او تخفيفها وليس تنقيتها او تصفيتها على اساس خواصها الطبيعية او المادية .(اندرسون 2008 ص 116).

كما تشير تريسمان الى ان المثيرات تخفف بمقدار معين بعد ان تمر في سلسلة من الترشيح التي تعمل في مستويات الاعداد المختلفة فالترشيحات المرنة لديها تاثيرات مميزة و تستطيع ان تحدث تخفيف مرن و بالعكس لو ان المثير المخفف يقع في مستوى ترشيح الحالات التي تتطابق معه سيصبح اقوى .(مرجع سابق ص 140).

وبذلك يمكن ان يحدث الاخفاق المعرفي وفق نذرية تريسمان عندما يعجز الفرد في تحديد الرسائل او المثيرت المهمة عن تلك غير المهمة .

وعليه فان عملية الاضعاف او التخفيف لا تميز بين المثيرات الداخلة لا على مستوى المعالجة السابقة للانتباه بتحديد الخصائص الفيزيائية للمثيرات ولا على مستوى تحديد المعاني (مرجع سابق ص 140).

انموذج مزلمي و اخرون (mazloumi et al model 2010):

يوضح هذا الانموذج تاثير متطلبات الانتباه المختلفة بالاخفاق المعرفي للافراد و علاقته بالحمل المعرفي و التظيف النفسي اذ يرى ان الاخفاق المعرفي يتاثر في التركيز الانتباهي و انهيار الاداء فالافراد ميالون للوقوع في الاخفاق المعرفي بسبب التركيز الانتباهي هي الصارم الذي يخلق لدى الفرد اسلوب ادارة معرفي تعوزه المرونة مما يؤدي لحدوث انهيارات ادائية في التعامل مع التداخلات و المحفزات المتزامنة و قد اكد مزلمي بان الاخفاق المعرفي تحفزه مهام ادراكية تتطلب مستويات مختلفة من مطالب الانتباه المختلفة كما يشير هذا الانموذج الى ان الدرجات العالية من الاخفاق المعرفي يمكن ان تعكس اسلوب المعرفي ذا التركيز الانتباهي الصارم غير المرن و هكذا فالصلابة يمكن ان تترك الفعاليات المتزامنة من دون مراقبة و يجعلها عرضة للتعطيلات او الاخطاء(مرجع سابق ص 140)

4/ الأسرة والاخفاق المعرفي :

تمثل الأسرة الوسط الاجتماعي و الثقافي الاول الذي يساهم في تشكيل شخصية الطفل و ثقافته، فتتأثر شخصيته باتجاهات و قيم و معتقدات أسرته و أيضا بالثقافة التي تمثلها الطبقة الاجتماعية التي تنتمي اليها اسرته ،و باعتبار أن التلاميذ ينحدرون من ثقافات مختلفة فان هذه الخلفية الثقافية تؤثر على نتائجهم الدراسية فالطفل الذي يعاني من الحرمان الثقافي يؤثر سلبيا على أدائه الدراسي .

حيث تعتبر الاسر البيئة الاولى التي يتلقى فيها الفرد التنشئة الاجتماعية ،كما ان الاسرة تطمح الى سعادة أبنائها و تلبية حاجاتهم المادية و المعنوية ،كما تطمح الى تحقيق نجاحهم في حياتهم الدراسية من خلال بذل كل الجهود لكي توفر لهم الراحة و الجو المناسب و تكسبهم قدرات تبعدهم عن الاخفاق الدراسي ، فهذا ان دل على شيء فانما يدل على ان هناك عوائق اخرى اضافة الى العوامل الذاتية سابقة الذكر و التي تؤدي الى اخفاق التلاميذ ، نذكر منها

الوضعية الاجتماعية التي يعيشها الطفل داخل الاسرة من وضع اقتصادي و مستوى تعليمي كالتالي :

-هناك علاقة وطيدة بين إخفاق الأبناء دراسيا وبين تطلعات الأسرة، وكذلك التفكك الأسري ونوع معاملة الأبناء، ومستوى ثقافتها، وكبر حجم الأسرة، وسأحاول تبين هذه العلاقة:

1تؤثر ثقافة الوالدين على تحصيل الأبناء وفي رسم مشروعهم الشخصي وهذا ما أكدته دراسة (وروزن 1964م.

2. .(يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على نضج الاتجاه المهني والتحصيل عند الأبناء، فالأباء الذين على درجة عالية من التعليم، والقادرون على التعرف على قدرات واستعدادات أبنائهم يستطيعون ان ينمو اتجاهات إيجابية لدى أبنائهم نحو نوع التعليم الذي يتفق مع هذه القدرات ويوجهونهم نحو المهنة التي تتفق مع إمكاناتهم.

3. .يلعب نوع المعاملة داخل الأسرة دورا كبيرا في تأخر أو تقدم الأطفال دراسيا فالطفل الذي يعيش في جز تسلطي لا يسمح له فيه بمناقشة الأبوين في أمر من الأمور ينخفض أداؤه المرسي كثيرا وهذا ما أظهرته دراسة بروان 1972 ودراسة درفان .1968.

4.كما أن مهنة الوالدين تؤثر في إخفاق الأبناء وهذا ما أظهرته دراسة انكلز .1969 .

5.كما ان الحالة الاقتصادية في الأسرة تؤثر على تحصيل الأبناء حيث أن الحياة السهلة هي التي توفر الحاجات الأساسية من مآكل ومشرب وملبس ومأوى، والألعاب المسلية داخل البيت...الخ

.هي التي تزيد من دافعية الطالب، وهذا ما أظهرته دراسة ما تشتسر ولفل 1986"دراسة الفقر المدقع للأسرة يؤثر على تحصيل الأبناء" (زياد بن علي الجرجاوي،2002 ص.44)

وحسب ما يرى تازولي و زملائه (TAZOULI ,FETTELER,URIGNAUD) يؤثر ذلك سلبيا على تفكيره و تحصيله الدراسي و هو ما يعني ان المستوى التعليمي للابوين يساعد الاباء على اكتساب جيد للتعلم و يدفعهم نحو الاهتمام بالدراسة او من جهة اخرى يسمح بمتابعة الابناء معرفة نقاط ضعفهم و قوتهم تكن لهم فرصة للتدخل من اجل مساعدتهم.

(احمد ،2014 ص 48) .

وبالتالي وجود علاقة بين المستوى الثقافي الجيد للوالدين و التحصيل الدراسي للابناء حيث يساهمون في دفع أبنائهم للنجاح الدراسي من خلال احاطتهم و مساعدتهم في القيام بواجباتهم و على ربط الصلة بينهم و بين المدرسة من خلال حضور الاجتماعات و الاتصال بالاساتذة ،كما ان الاطفال الذين عاشوا بين الكتب يؤثر ذلك على نتائجهم و لا يشعرون بالاغتراب .

كما يؤكد بيار بورديو و كلود باسروم على أهمية التحصيل العلمي للوالدين و تأثيره على التحصيل الدراسي للابناء من خلال خلفية الاجتماعية و الثقافية و نظرتها للحياة و نمط معيشتها و العلاقات السائدة بين أفرادها الذي يؤثر بشكل ايجابي او سلبي على تحصيل أبنائها م خلال ما توفره من استقرار نفسي و اجتماعي و امكانيات مادية ، كما يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على نضج الاتجاه المهني و التحصيل عند الابناء ، فالاولياء الذين تحصلوا على درجة عالية من التعليم ، و القادرون على التعرف على قدرات و استعدادات أبنائهم يستطيعون أن ينمو اتجاهات ايجابية لدى أبنائهم نحو التعليم الذي يتفق مع هذه القدرات

5/المدرسة والاخفاق المعرفي :

تعتبر الأسرة بحكم موقعها الطبيعي هي أول مسؤول عن تكوين شخصية التلميذ، ويأتي بعدها المدرسة لتكمل عمل الأسرة وتقوم بدور تربوي هام يهدف إلى تزويد التلميذ بالمعلومات و المعارف الضرورية واكتساب طرائق التفكير السليمة وتكوين المهارات اللازمة والعادات الحسنة ومساعدته على تشكيل الاتجاهات والقيم المفيدة له وللمجتمع لتنمو شخصيته نموا متكاملا في مجالاتها المختلفة الجسمية والعقلية والوجدانية وغيرها، لكن في بعض الأحيان تكون للعوامل المدرسة أثر سلبي يؤدي إلى الإخفاق المدرسي، ويظهر ذلك من خلال:

الجو الاجتماعي في المدرسة: ويظهر في المعاملات بين مختلف أطراف الأسرة التربوية، وسواء بين التلاميذ والإدارة أو المدرس والتلاميذ، أو المدرس والإدارة، والتلاميذ فيما بينهم، وحتى المنزل والمدرسة وما يسودها من استقرار واضطراب ومن ثواب وعقاب، لذلك يجب أن يتسم الجو المدرسي بتفاعل الإيجابي والتعاون وإتاحة الفرص للتلاميذ لإشباع حاجياتهم وتشجيعهم وبالتالي تزداد رغبتهم في التحصيل الدراسي .(-محمد مصطفى زيدان بدون سنة، ص127)

لاشك بأن إضطراب الجو المدرسي الذي يحول دون منح التلميذ الرعاية الكافية وعدم الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ ودراسة الحالات الخاصة وعدم تحقيق العدل الاجتماعي وتقدير التلميذ مهما كانت الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وغالبا ما يكون التأخر الدراسي مصحوبا بمشكلات ناتجة أو مسببة له ومن هذه الحالات الشرود الذهني والهروب من المدرسة أو رفض الأنظمة المدرسية والمشاركة والانضمام إلى عصابات السرقة وكلها وسائل تعويضية للشعور بالنقص ونتيجة للإخفاق المدرسي (لوغال أندريه،1968 ص116 22)

ا-شخصية المعلم ودوره في العملية التربوية التعليمية:

المدرس هوحجرالزاوية في العملية التربوية وقد يكون هو الآخر سببا في تأخر بعض التلاميذ بسبب ضعف تكوينه أو سوء معاملته أو عدم ملاءمة طريقة التدريس المتبعة، أو

إلـى انعدام الضمير المهني والتكاسل في أداء واجبه اتجاه التلميذ وكذلك النشاط المدرسي أو طريقة الامتحانات،إذ أن لكل مدرس طريقته في إيصال المعلومات وعليه أن يراعي الطريقة المناسبة التي تمكن التلاميذ من استيعاب المعلومات وفهمها بما يتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم لكي يحدد الطريقة والوسيلة التي يستطيع بها إيصال المعارف والعلوم للتلاميذ وبالتالي الوصول إلى النتيجة المرغوبة بأيسر السبل وأضمن النتائج (يوسف مراد، 1966، ص.157)

وكل هذا مرهون بالعلاقة الحسنة التي تكون بين المدرس والتلميذ فإذا كان المعلم عنيفا في حجرة الدراسة فهذه المعاملة السيئة تولد الكره من طرف التلاميذ له وبالتالي يكره كل ما يأتي من جهته، كما ينتج عن ذلك انتشار الفوضى و يتسبب في إخفاقهم الدراسي.

وهكذا فعلاقة المدرس بتلاميذه وأسلوبه التربوي الصحيح يؤدي إلى رفع تحصيلهم الدراسي وتضبط سلوكهم فيالمحيط المدرسي وحتى خارجه (يوسف مصطفى القاضي، 1981، ص.403)

وخلاصة القول ان الجو السائد في المدرسة من حيث نوعية التدريس والتعامل مع الطلبة بالأسلوب الديمقراطي وأسلوب العقاب الصارم ونوعية التدريس والمدرسين، وإعدادهم وتأهليهم العلمي والأكاديمي والمهني، فالجو العدائي كل ذلك يؤثر في التحصيل، كذلك المعلم غير المؤهل والمناهج غير الملائمة وأساليب وطرق ووسائل التدريس غير المناسبة كلها عوامل ترتبط بالإخفاق المدرسي، وكذلك عدم مواظبة الطالب وتغيبه المتكرر وتأثير الرفاق والجو السائد في المجتمع والبيئة المحيطة والرفاق الذين تركوا المدرسة قبل إكمال دراستهم، كلها عوامل تؤدي بالطالب وتشجيعه على إهمال دراسته وبالتالي الفشل أو الإخفاق الدراسي (زياد بن علي الجرجاوي، مرجع سابق، ص41).

6/العوامل و المتغيرات المؤثرة في الاخفاق المعرفي :

ان الاخفاقات المعرفية لها علاقة كبيرة في السلامة العامة و في الاداء الانساني و يؤكد ستانلي على التداخل بين عمل الذاكرة و تشتت الانتباه فضلا عن الاخطاء المادية و الخلل في فهم و ادراك في عمل الذاكرة العاملة التي تعيق استكمال النجاح عند انجاز اية مهمة كما يؤكد برودبنت و والاس على ان حالات الاخفاق المعرفي تتضمن بكل تاكيد خللا في الادراك قد يكون سببه تشتت الانتباه او مشاكل في الذاكرة وفي استرجاع المعلومات .

كما اكد في هذا الاطار كل من ماكوين و سابولسكي علو ان الاجهاد و الضغوط النفسية تؤدي لى اخفاقات في الاداء المعرفي نتيجة التغيرات الفيسيولوجية التي يحدثها الاجهاد و الضغط انفسي في كيميائية الدم نتيجة لاختلال نسب السكر و الادرينالين و الجلوكوز فيه و قد اثبتت العديد من الدراسات المختبرية التي اجريت على الانسان ان المستويات العالية او المنخفضة من السكر في الدم تؤثر على الادراك و كذلك زيادة هرمون الستروبد يؤدي الى

عجز في الذاكرة و زيادة في الاخطاء الالمعرفية التذكر الفوري مثلا كما وجد ان الاجهاد المستمر لعدة اسابيع قد يؤدي الى فقدان الخلايا العصبية لحساسيتها تجاه المثيرات الخارجية فضلا عن ضعف في عمل الذاكرة و التي لايكون عملها سلبيا و عشوائيا عند الاحتفاظ بالمعلومات بل انها تتاثر بمتغيرات عديدة منها الحالة العاطفية و الانفعالية للفرد اذ لا يمكننا ان نتذكر احداثا سابقة رافقت حدثا كبيرا و مهما سبق ان حدث في اليوم نفسه ا وان ينشغل المراهق عن كل المثيرات البيئية المحيطة به و يركز جل اهتمامه و تركيزه في صورة الفتاة التي يتمنى ان يرتبط بها عاطفيا و يعتري سلوكه الكثير من عدم الاهتمام و اللامبالاة كما ان الضغوط الشديد و لفترات طويلة يمكن ان تؤدي الى تاثيرات واسعة في الاداء المعرفي و هناك الكثير من الدلائل التي اشارت الى ان الضغوط و الاجهاد النفسيين تاثيرات تصل الى مركز التعلم و الذاكرة في الدماغ و الى اثار لارجعة عنها في الخلايا العصبية (قرن امون)التي لها علاقة بالاخفاق المعرفي بشكل مباشر كما اكد كاهيل و اخرون على ان الضغوط النفسية و الاجهاد تاثيرا مباشرا في استدعاء او استرجاع الاحداث العاطفية بسبب التداخل و التشويش الذي تحدثه عند استذكارها و توقع برودبنت ان الافراد الذين يسجلون درجات عالية على مقياسه للاخفاق المعرفي (CFQ-cognitive failure questioner)هم الاقل نجاحا في تطوير استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط النفسية و يرى كل من مالك لوجلان و فشر و ماثيوس ان القلق يؤثر على الانتباه و الاكتئاب يؤثر فيي الذاكرة و بالتالي يتعرض الفرد الى خلل في اهم العمليات المعرفية المتعلقة بمعالجة المعلومات مما يؤدي الى اخفاقات معرفية مختلفة كما وجدوا ان هنالك امكانية للتنبؤ بمستويات من القلق و الاكتئاب من خلال ما يسجله الفرد من درجات عالية على مقياس (CFQ) كما وجد ايضا ان المرضى بالاكتئاب و الوسواس القهري واضطرابات القلق قد سجلوا درجات عالية على المقياس نفسه كما ان للقلق لدى التلاميذ علاقة بالاهمية مع الاخفاقات المعرفية التي يرتكبونها و خاصة في الاختبارات التحصيلية اذ انخض اداء الطلبة الذين خضعوا للدراسة التجريبية في اداء الامتحان لقسم علم النفس في جامعة استون ببرمنغهام البريطاينية وفقا للنتائج التي جائت بها دراسة جيرالد ماثيوس وادريان (matthews/adrian.1988).

وفي سياق متصل اكدت دراسات عديدة ان ذوي الامزجة الانفعالية المضطربة قد واجهوا صعوبات كثيرة في عمل الذاكرة العاملة و الذاكرة طويلة المدى و في مستويات متباينة في المجالات اللفظية و البصرية و في الحركة الوظيفية و في استرجاع المعلومات و في الادراك

ركز عدد من الباحثين في اهمية عملية الادراك في الحصول الاخفاقات المعرفية اذ لابد من وضع الفرد في مواقف بيئية حقيقية تزوده بايعازات ادراكية واعية وواضحة فاي اضطراب في الادراك يقود الى اضطرابات سلوكية فاخطاء الادراك تعود الى عوامل تتعلق بخصائص

الاشياء واخرى تتعلق بخصائص وسمات الفرد نفسه فقد يرجع الخطا في الادراك الى غموض الاشياء في البيئة المحيطة بالفرد و عدم وضوحها او لعدم توافر المعلومات الكافية عنها في الخبرة الذاتية للفرد او قد يعود ذلك الى عوامل شخصية اخرى مثل التعب و التوتر و الحاجات و الدوافع فضلا عن الاستعدادات و القدرات و التفضيلات المعرفية التي يتسم بها الفرد و يرى جيامبرا (Giambra.1995) ان مشاكل تشتت الانتباه و هفواته تؤثر بشكل كبير في انهاك عمليات الادراك المؤدية بطبيعة الحال الى الاخفاقات المعرفية و اكد كورنيش على ان الاخفاقات التي تتعرض لها الذاكرة يعود سببها الى عدم الاهتمام و الشعور بالملل و يشير فودانوفج في هذا الصدد الى اختلاف الافراد بالشعور بالملل المؤدي الى اللامبالاة وعدم الاهتمام و التي تعد مؤشرا على الاخفاقات المعرفية فيما اكد هيلي على وجود علاقة بين الشعور بالنعاس و انخفاض اليقظة و الاخفاقات المعرفية و اكد ذلك ميديلكوب الذي وجد ان لاضطرابات النوم كالارق علاقة مباشرة بالاخفاق المعرفي.

لقد لاحظ لاحظ جرايندر و باندر ان الافراد على الرغم من تشابه خلفيتهم التعليمية و التدريبية وخبراتهم العملية الا انهم يتفاوتون في اداء المهام المطلوب منهم انجازها فقد اكتشفا ان للتفاعل المعرفي الاجتماعي و الدوافع و المحفزات الفكرية اثرا واضحا في الاخفاقات المعرفية .

ووجد ثابت و عبد في دراسة مقارنة بين المراهقين و الفلسطنيين في المراحل العمرية (18-13)ممن تعرضت منازلهم للقصف و التدمير و تعرضوا الى شدة نفسية عالية و مراهقين اخرين من نفس البيئة لم يتعرضوا الى تلك الازمات وجدا ان الفئة الاولى كان افرادها يعانون من اعراض الخوف وضعف التركيز و الانتباه و التذكر و اخفاقات متتالية عند اداء اعمالهم اليومية التي اعتادوا على ادائها و في دراسة اخرى لثابت و فوستانيس اجريت على الفئة العمرية نفسها (13-18) ممن اشرت لديهم حالات من القلق فقد اظهرت النتائج انهم يواجهون مشكلات عقلية و معرفية مختلفة مع تشخيص وجود اخفاقات معرفية في الاداء و في مختلف الاعمال الوظيفية و المعرفية و تزامن ذلك معع مشكلات سلوكية انفعالية كما وجد غاربارينو و كوستلي في مقابلات اجريت ل 150 ام فليسطينية مع ابنائهن المراهقين ان هنالك علاقة ارتباطية عالية بين التهديدات و فقدان الامن و اللمشكلات السلوكية و المعرفية و ان هذه المشكلات ظهرت لدى الذكور اكثر منها لدى الاناث .

وجدت ميركلباج و اخرون ان الاعراض العصابية ترتبط بدرجة كبيرة بحالات الاخفاقات المعرفية المتعلقة بالاداء (مثل تشتت الانتباه .وصعوبات الادراك) كما اكدوا علعى امكانية التنبؤ بالاعراض العصابية بدلالة وجود الاخفاقات المعرفية لدى الفرد كما وجد روس وجوش وكيري ان هنالك علاقة ارتباطية قوية بين الخيال المرتفع والاخفاق المعرفي وخاصة ضمن بعد الادراك و اكد سبانوس هذه النتيجة ايضا كما اشار روس الى وجود علاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة (PTS) و حالات الاخفاق المعرفي .

خلاصة الفصل :

ومما سبق نستخلص ان الاخفاق المعرفي هو فشل الفرد او الجماعة في الوصول الى المعتقدات الصحيحة او مبررة ،و يحدث الاخفاق نتيجة عوامل معرفية و نفسية واجتماعية ،و يعد الاخفاق عائقا امام تحقيق الكفاءة المعرفية ،اذ يسهم في انتاج معتقدات خاطئة و يؤثر سلبا على السلوك الفردي و الجماعي، فالإخفاق المعرفي لا يعني وجود خلل دائم، بل هو ظاهرة قابلة للتغيير عبر التوجيه والدعم المناسب لذلك، فإن الوعي بها من قبل الأسرة والمربين ضروري لضمان تطور معرفي ونفسي سليم لدى المراهقين.

و تبرو أهمية فهم الاخفاق المعرفي في كونه لا يقتصر على التأثير في نتائج الأفراد فحسب، بل يتعدى ذلك الى التأثير في حياتهم اليومية، وسلامتهم النفسية، وكفاءتهم في بيئات العمل والتعلم، وعليه فان ادراك أسبابه و العوامل المؤثرة فيه يعد خطوة ضرورية نحو تطوير استراتيجيات فعالة للتقليل من اثاره، وتعزيز الأداء العقلي و المعرفي، خاصة في المواقف التي تتطلب دقة عالية و تركيزا مستمرا.

.

الفصل الثالث: المتغيرات المرتبطة بالإخفاق المعرفي (المراهقة)

الفصل الثالث :المتغيرات المرتبطة بالاخفاق المعرفي

تمهيد:

1/مفهوم المراهقة.

2/مصادر المراهقة.

3/المراهقة بين التطبيق والتنظير .

4/المراهق والمدرسة.

5/المراهق و الاسرة .

6/خصائص المراهقة.

خلاصة الفصل .

تمهيد:

تعد فترة المراهقة من اهم الفترات التي يمر بها الانسان في حياته الطبيعية بل يمكن اعتبارها فترة ميلاد جديدة بالاضافة الى كونها فترة انتقلية قلقة و حرجة ينتقل فيها الفرد

من الطفولة نحو الرجولة وقد اختلف الباحثون في تحديد بدايتها و نهايتها بشكل دقيق و يرجع ذلك الى تنوع طبائع الشعوب و تعدد ثقافاتها و اختلاف الفترات الزمنية و تباين المناطق الجغرافية و تنوع البيئات المناخية .

واذا كان علم النفس التقليدي قد اعتبرها فترة ازمة و قلق و توتر و اضطراب الا ان علم النفس الحديث اعتبرها فترة عادية و طبيعية في مسار نمو الانسان و اكثر من هذا فقد عولجت ازمة المراهقة في ضوء مقاربات مختلفة منها : المقاربة التاريخية و المقاربة البيولوجية و المقاربة النفسية و المقاربة الاجتماعية و المقاربة الانتروبولوجية و المقاربة التربوبة .

1/-تعريف المراهقة:

- لغة و اصطلاحا و توقيتا :

يمكن تعريف المراهقة لغة و اصطلاحا و توقيتا بغية فهمها فهما دقيقا على النحو التالي :

-المراهقة في اللغة :

قال ابن منظور في لسان العرب (لسان العرب) في مادة رهق و منه قولهم :غلام مراهق أي مقارب للحلم و راهق الحلم :قاربه و في حديث موسى و الخضر :فلو انه ادرك ابويه لارهقهما طغيانا و كفرا أي اغشاهما و اعجلهما و في التنزيل ان يرهقهما طغيانا و كفرا و يقال طلبت فلانا حتى ارهقته أي حتى دنوت مننه فربما اخذه و ربما لم ياخذه و رهق شخوص فلان أي دنا و ازف و افد و الرهق : العظمة و الرهق الظلم و في التنزيل فلا

يخاف بخسا و لا رهقا أي :ظلما و قال الازهري في هذه الاية الرهق اسم من الارهاق و هو ان يحمل عليه مالا يطيقه و رجل مرهق اذا كان يظن به السوء .

ويعني هذا ان المراهقة كلمة مشتقة من فعل رهق بمعنى قارب فترة الحلم و البلوغ و قد تدل المراهقة على العظمة و القوة و الظلم .

ومن جهة اخرى تعني المراهقة (Adolescence) في المعاجم الغربية الانتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرجولة و من ثم فهي مسافة زمنية فاصلة بين عهدين او بين فترتي 12و18سنة و تعني المراهقة في قاموس لاروس الفرنسي تلك الفترة الزمنية الفاصلة بين حياة الطفولة و حياة الرجولة و تتميز بخاصية البلوغ و من ثم تبدا المراهقة في فرنسا من السنة العاشرة عند البنات و في السنة الثانية عشرة عند الذكور.

(ابن منظور:لسان العرب مادة رهق حرف الراء دار صادر بيروت لبنان.طبعة 2003م).

-المراهقة اصطلاحا :

تعتبر المراهقة فترة مرور وعبور و انتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد و الرجولة و بالتالي فهي مرحلة الاهتمام بالذات و المراة و الجسد على حد سواء و مرحلة اكتشاف الذات والغير والعالم ومن ثم تتخذ المراهقة ابعادا ثلاثة بعدا بيولوجيا (البلوغ) و بعدا اجتماعيا(الشباب) و بعدا نفسيا (المراهقة) ومن ثم تبدا المراهقة بمظاهر البلوغ و بداية المراهقة ليست دائما واضحة و نهاية المراهقة تاتي مع تمام النضج الاجتماعي دون تحديد ما قد وصل اليه الفرد من هذا النضج الاجتماعي .

يبدو أن هناك من لايميز بين هذه المصطلحات بتاتا بل يعتبرها مترادفة و لاسيما مصطلحي المراهقة و الشباب كما يتضح ذلك جليا عند اريكسون (Erikson) والدر و اوسوبيل .. عللى الرغم من الفوارق الدقيقة بينهما كما يتبين ذلك واضحا عند نيومان و الباحث المغربي احمد اوزي مثلا فالمراهقة مفهوم سيكولوجي بامتياز في حين يعد مفهوم الشباب مصطلحا اجتماعيا بالتحديد و هناك من يقسم المراهقة الى ثلاث مراحل مثل سوليفان او خمس مراحل مثل بلو ...

والمراهقة مفهوم اصطلاحي حديث و نتاج الثورة الصناعية و العلمية و التقنية في القرن التاسع عشر الميلادي و نتاج التقدم الحضاري الحالي و في هذا يقول احمد اوزي نعتبر المراهقة اكتشافا جديدا مرتبطا بالتقدم الصناعي و التطور الحضاري فالغرب نفسه لم يعرف

المراهقة علميا الا في بداية هذا القرن ففي سنة 1904م ظهر اول مؤلف عن سيكولوجية المراهق للعالم الامريكي ستانلي هول (S.Hall).

(احمد الوازي سيكولوجية المراهقة منشورات مجلة الدراسة النفسية و التربوية الرباط المغرب الطبعة الاولى سنة 1986م ص12-13)

الذي يعتبر المؤسس الاول لسيكولوجيا المراهقة و هواحد تلامذة قوندت في المانيا .

غير انه بالرغم من حداثة اكتشاف المراهقة علميا فانه من الصعب الجزم التام بان المجتمعات الانسانية السابقة على المجتمعات الصناعية لم يكن يعرف الفرد خلال نموه و تطوره مرحلة المراهقة كمرحلة مستقلة و متميزة اذ ان الفضل في هذه المسالة يحتاج الى ابحاث اجتماعية و انتروبولوجية كثيرة و دقيقة و الذي يمكن قوله هو ان هذه المرحلة على الرغم من وجودها و مرور الشخص بها فان مدتها الزمانية لم تكن بهذا الطول الذي تعرفه اليوم .

و على االعموم فثمة تعاريف عدة للمراهقة فهي تلك االفترة التي تمتد مابين البلوغ و الوصول الى النضج المؤدي الى الاخصاب الجنسي حيث ستصل الاقسام المختلفة للجهاز الجنسي الى اقصاها في الكفاءة و في المراحل المختلفة لدورة الحياة .

وفي الحقيقة سوف لا تكتمل مرحلة المراهقة الا عندما تصبح جميع العمليات الضرورية للاخصاب و الحمل و الافراز ناجحة .

يتميز هذا التعريف بتفسير المراهقة في ضوء خصائصها العضوية و البيولوجية بالتركيز على البلوغ و الاخصاب الجنسي خصوصا.

وهناك من يعرف المراهقة بانها حالة من النمو تقع بين الطفولة و بين الرجولة او الانوثة و ان فترة العمر لا يمكن تحديدها بدقة لانها تعتمد على السرعة الضرورية في النمو الجسمي و هي متفاوتة بينما ان عملية النمو السيكولوجي ليست غير محددة فحسب و انما هي غامضة ايضا و من غير السهل ان تفرز هذه المرحلة من حياة الانسان حتى يصبح الفرد ناميا بصورة كلية و مما لاريب فيه ان هذا يحدث بعد العشرينات و على كل حال فالاغراض العملية فان هذه الفترة من الناحية السيكولوجية تشمل اولئك الافراد الذين هم في العقد الثاني من الحياة .

يستند هذا التعريف الذي بين ايدينا الى المقتربين النمائي و السيكولوجي بالتوقف عند الخصائص النمائية و النفسية للمراهقة التي تتميز بالغموض و صعوبة التحديد الدقيق.

ومن جهة اخرى فالمراهقة هي فترة انتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد و الرجولة او هي فترة انتقال من مرحلة التبعية للوالدين الى مرحلة الاستقلالية والاعتماد على الذات .

(د.نوري الحافظ 1990ص 22.)

2/-مصادر المراهقة :

ثمة مجموعة من المصادر و الطرائق التي يمكن الاعتماد عليها للحصول على المعطيات و البيانات و المعلومات حول المراهقة منها الوثائق و الرسائل و المذكرات و اليوميات و النصوص الادبية و الفنية و الجمالية و الكتابات الابداعية و العلمية و التخييلية و الفلسفية.

و استنطاق الحفريات القديمة و الرجوع الى ذكريات الراشدين للحصول على المزيد من المعلومات المتعلقة بفترة المراهقة باستعمال اليات التذكر و الاسترجاع و الاستبطان الذاتي

والرجوع كذلك الى البحوث و الدراسات المتصلة بالموضوع تنظيرا و تطبيقا في مختلف الميادين و المجالات ثم الاعتماد على الملاحظة العفوية و المنظمة و العلمية و الاستبيان

و المقابلة و دراسة حالة و استخدام الروائز و تحليل المضمون و المعايشة الانتروبولوجية لمجتمع المراهقين و دراسة الصور و الوسائط الافتراضية و الرقمية و الاعلامية و اجراء البحوث الميدانية و التجريبية و الوصفية و التاريخية و المقارنة سواء اكانت عضوية ام نفسية ام اجتماعية ام تربوية ...

(د.جميل حمداوي2020 ص21)

3/- المراهقة بين التنظير و التطبيق :

هناك مجموعة من النظريات العلمية والمقاربات المنهجية التي حاولت دراسة المراهقة وفهما و تفسيرا وتاويلا سواء في المجتمعات المتحضرة و يمكن حصرها فيما يلي :

-النظرية التاريخية و الثقافية :

تهدف هذه النظرية الى دراسة المراهقة في ضوء التحقيب التاريخي والثقافي بتتبعها في مسارها النشوئي والارتقائي قصد فهم سيرورتها الزمنية والمكانية و رصد ابعادها الثقافية ومن اهم الامثلة في هذا المجال كتاب (تحرير المراهق) لجيرار لوت الذي يقدم فيه صاحبه نقدا لسيكولوجية المراهقين والشباب كما استعرض فيه مختلف النظريات التي اهتمت بالمراهقة مع تقديم فهم تاريخي وثقافي للمراهقة في مختلف محطاتها السياقية .

ومن ثم فجاك لوت لا يعتبر المراهقة مرحلة تطويرية مهمة في نمو شخصية الانسان كما هو في المفهوم الكلاسيكي للمراهقة بل يعدها فترة التبعية والخضوع والتهميش في مجتمع

اللامساواة والربح المادي الذي يغيب فيه مبدا احترام الانسان ومن هنا فالمراهقة هي فترة عنيفة بامتياز تعيد لنا انتاج الافراد بالمواصفات نفسها اختلاف بين الجنسين سيكولوجيا اجتماعية واختلاف الطبقات الاجتماعية واختلاف بين الافراد الاصليين والمهاجرين و المعوقين .... بمعنى انها فترة الاستعداد للاختلافات اثناء مرحلة الرشد (احمد اوزي ص30-29).

هذا وترتكز مقاربة جيرار لوت على ثلاثة مستويات متضافرة هي: المستوى العام للمراهقة والمستوى الوسيط لاصناف المراهقة والمستوى الحسي للافراد علاوة على رصد مختلف تجارب المراهقة الواقعية (المراهقة الحسية و الملموسة) باستعراض بعض القصص والتجارب والمقتطفات المعاصرة من حياة المراهقين .

ومن المعلوم ان مؤلف الكتاب قد كرس ثلاثين سنة من حياته العملية والعملية لفهم المراهقة وتفسيرها في ضوء مجموعة من الدراسات التجريبية والنظرية بغية ادراك اسرار المراهقة وتعليلها،لذا فهذا الكتاب عصارة النتائج التي توصل اليها الباحث في مختلف دراساته وأبحاثه المنجزة سابقا .(شريم 2009 ص 60).

النظرية العضوية او البيولوجية :

يعد ستانلي هول اول من قارب المراهقة من وجهة نظر بيولوجية وعضوية في علاقتها بالمقترب السيكولوجي اعتمادا على أفكار داروين ولامارك روسو التطويرية والبيولوجية وقد خصص المراهقة بكتاب رائد في جزاين كبيرين سنة 1904م حيث اعتبر المراهقة فترة عصيبة من فترات الانسان وبالتالي فهي بمثابة عاصفة أو أزمة وقلق وتوتر واضطراب تترك اثارا سلبية في نفسية المراهق واكثر من هذا فهي ولادة ثانية أو ميلاد نفسي جديد بسبب التغيرات العضوية والنفسية والانفعالية التي يمر بها المراهق ولم يهتم ستانلي هول بالمؤثرات الاجتماعية او البيئة المكتسبة بل ركز بالخصوص على ماهو عضوي في علاقة تامة بما هو نفسي لذا تقترب افكاره كثيرا من اراء فرويد الذي الف بحثا حول المراهقة سنة 1905م حينما يشير الى البلوغ و النضج الجنسي .

هذا و يرتبط ستانلي هول بنظرية التلخيص والاستعادة بمعنى أن الفرد المراهق يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره الارتقائي –التراث الثقافي واختبارات الجنس البشري ومختلف مراحل تطوره ونموه و لكن بشكل ملخص وبتعبير اخر يتمثل ملخص هذه النظرية في ان الانسان خلال مراحل نموه وتطوره يعيد تاريخ الجنس البشري فالطفل الصغير الى حدود سن الرابعة عشر تقريبا يجتاز طورا من النمو شبيه بالمرحلة البدائية في تاريخ الانسانية وهو ايضا قريب من الحيوان كنوع لكن معظم المهارات الحسية –الحركية في هذا الطور تسعى الى حفظ ذاته و فترة المراهقة بدورها فترة ممثالة للفترة التاريخية من ماضي الانسان

و هي الفترة التي كان يعمل من خلالها للارتقاء بنفسه من الحياة البدائية الى صور و اشكال الحياة المجتمعية الاكثر تحضرا.

و يعني هذا ان الانسان منذ ميلاده الى اكتمال نضجه يميل الى المرور بالادوار التي مر بها تطور الحضارة البشرية منذ ظهور الانسان الى الان و يمر اللانسان في هذه الادوار مرورا تلخيصيا عاما .

وما يؤخذ على ستانلي هول انه درس المراهقة اعتمادا على خصائصها الذاتية و العضوية و البيولوجية دون دراسة المراهق في وسطه المجتمعي و المادي لمعرفة مختلف تصرفاته و سلوكياته تجاه الاخرين و تجاه المدرسة و تجاه المجتمع.

ومن الباحثين الفرنسيين الذين تمثلو المقاربة العضوية او البيولوجيا االتطورية نذكر :

ميندوس (mendousse) و دوبيس (debesse) و جيزل (Gesell)...

(د.عبد العزيز القوصي 1978 ص:232.)

-نظرية المجال :

يدرس كورت لوين المراهقة في ضوء منظور نسقي كلي على غرار النظرية الجشطالتية على اساس وجود مجموعة من العوامل القريبة و البعيدة التي تتفاعل كليا بشكل نسقي فتؤثر في حياة المراهق سلبا او ايجابا بمراعاة العوامل النفسية و العضوية و الذهنية و الاجتماعية و الفيسيولوجية ...

و اكثر من هذا يرى ليفين بان السلوك العضوي نتاج لتفاعل دينامي بين الشخص ووسطه و من ثم فالمراهق جهاز نفسي موحد وكلي تتحكم فيه عوامل داخلية و عوامل خلرجية في اطار ثنائية التاثير و التاثر .(الحافظ 1999 ص 42).

-نظرية البورت:

ما يهم البورت هو تتبع تطور الذات ا والانا او تطور الشخصية ولايهمه تطور الجانب الجنسي لدى الطفل والمراهق كما لدى فرويد بمعنى ا ن الانا هي التي تساهم في تطور الشخصية من الطفولة نحو المراهقة ومن ثم فالفرد يهتم بذاته كثيرا حين وصوله الى فترة البلوغ والمراهقة محاولا اثباتها او تاكيدها او الدفاع عن استقلاليتها بجميع السبل المتاحة و قد رصد البورت تطور الذات عبر سيرورة من المراحل ابتداءا من مرحلة الطفولة حتى مرحلة المراهقة و الشباباذ يتحدث في البداية الجسمية فمرحلة هوية الذات ثم مرحلة تاكيد

الذات و تثبيتها ثم مرحلة تعميق الذات و توسيعها في المدى ثم مرحلة صورة الذات ثم مرحلة الذات العقلية او الذات العارفة ثم مرحلة المراهقة و استقلالية الذات.

.و من ثم فمرحلة المراهقة هي مرحلة تعيد فيها دورة النمو هاجس الذات من جديد تضعه في بؤرة الاهتمام او الصدارة و اذا كان العامل البيولوجي و العضوي هوالذي ايقظ الشعور بالذات لدى الطفل في شهوره الاولى فان هذا العمل يتشكل من جديد بسبب ما يضيفه من تغيرات مفاجئة على الشخص في سن البلوغ عاملا مهما في اثارة الاهتمام بالذات و تقصي جوانبها و مكوناتها يضاف الى العامل العضوي هذا نمو القوى و االقدرات العقلية لدى الفرد و التي اصبحت قادرة على ممارسة اشد العمليات العقلية قوة و تقيدا و تجريدا فهذه المعطيات كلها تجعل الفكر ينعكف على ذاته فتغدو مشكلة الذات الهوية الذاتية محطة رئيسية يحط فيها الفرد رحاله غير ان هذه المرة يرافقه في هذا البحث العزم و التصميم على نزع الاعتراف بها و تحقيق مكان لها ضمن بقية الذوات اللاجتماعية الاخرى خاصة تلك الذوات التي كان بالامس ظلا او مجرد شبح لها

و الواقع انه كلما سارع الاخرون الى استقبال هذه الذات او الكينونة الجديدة و الاعتراف بها و الاقرار لها بحق الوجود و الانتماء كلما ساهم ذلك في اخماد الصراع و تهدئة النفس اما اذا وقفوا لهذه الذات بالمرصاد فانها تتخذ اساليب للدفاع عن نفسها لتحقيق هذه الذات باساليب ملتوية .

و تاسيسا على ما سبق فقد خضعت المراهقة لتصورات فلسفية و تاريخية و بيولوجية و فيزيولوجية و نفسية و اجتماعية و اثنولوجية و ايديولوجية بتمثل مجموعة من المناهج الكمية و الكيفية فالمناهج الكمية تعتمد على التجريب و التكميم و الاحصاء في حين تستند المناهج الكيفية الى المقاربات الاكلينيكية و التاريخية .

و هكذا يتارجح البحث في المراهقة بين الذاتية و الموضوعية و بين الدراسة الكمية و الكيفية بله عن تنوع المقاربات و التصورات النظرية و التطبيقية .(احمد اوزي نفسه ص 49)

(موقع شبكة الالوكة .المرهقة خصائصها و مشاكلها و حلولها د.جميل حمداوي .ص 34)

4/- المراهق والمدرسة :

ثمة مشاكل عدة يعيشها المراهق ناتجة عن علاقاته بمدرسيه و زملائه و اصدقائه في الدراسة و علاقته مع الادراة التربوية مثل تقصيره في انجاز واجباته المدرسية و التاخر عن وقت الدراسة او التغيب المكرر او استخدام العنف والشغب والقوة مع زملائه في الفصل الدراسي او الاعتداء على تلميذات وطالبات الفصل او سب المدرسين وشتمهم واهانتهم او نشر الفوضى داخل المؤسسة .

لذا فواجب المدرسة اذا ان تخلق متعلما مراهقا يتكيف مع المدرسة ويتاقلم مع اجوائها التعليمية التعلمية ويمتثل لتشريعاتها الانضباطية و احترام قانونها الداخلي اذا فالهدف هو خلق التوافق النفسي لدى المراهق في علاقته مع مؤسسته التعليمية و في هذا النطاق يقول احمد اوزي : و لعل المؤسسات التربوية و التعليمية تعتبر افضل محال يمكن ان يساعد المراهق و ياخذ بيده لتسهيل عملية دمجه في المجتمع علو نحو يحقق ذاته و يشعره بوجوده و كينونته و هو مطمحه الاساسي .

غير ان طبيعة التغير النمائي المفاجئ الذي يعيشه المراهق من جهة و انخراطه في هذا السن من جهة ثانية في مؤسسات التعليمية جديدة (التعليم الاعدادي و الثانوي و الجامعي)

تختلف انظمتها و برامجها التعليمية و تتعدد حاجاتها و متطلباتها تجعل المراهق بعيدا عن القدرة على استيعاب و تمثيل مسارها و ابعادها مما قد يؤدي به الى اضطراب السلوك و فقدان التوازن .

و من هنا فالعلاقات التي يمكن ان تربط المراهق بالمؤسسة التعليمية قد تكون علاقة ايجابية مثمرة اساسها المحبة و الصداقة و التعاون و الاحترام و الانضباط و التوافق و التعايش و التسامح من جهة او علاقة سلبية مشينة قوامها النفور و الكراهية و الاقصاء و التهميش و العدوانية و العنف و التطرف من جهة اخرى .

(احمد اوزي نفسه .ص.3)

(موقع شبكة الالوكة .المراهقة مشاكلها و حلولها .د.جميل حمداوي .ص.62)

5/ المراهق والاسرة :

يعاني المراهق كثيرا من المشاكل على مستوى الاسرة كمشكلته مع والديه (الاب و الام)

واخوته الصغار و الكبار و غالبا ماتندرج مشكلته مع والديه ضمن ما يسمى بصراع الاجيال و اختلاف وجهات النظر .

وعادة مايكون صراع الاسرة مع المراهق او المراهقة حول الدراسة و اوقات الفراغ و تضييع الوقت و التاخر عن البيت و التقصير في الواجبات التربوية و الفشل المدرسي و التقصير في الواجبات الدينية و التهاون في تحمل المسؤولية و الفشل في اختيار الاصدقاء

والاصرار على مرافقة رفقاء السوء و الانسياق وراء عواطفه الشبابية و يكون الصراع ايضا حول رغبة المراهق في الحرية و الاستقلالية الشخصية و التملرد عن سلطة الانا الاعلى و عدم الانصياع للاوامر و خاصة اوامر الام .

6/خصائص المراهقة :

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل النمائية في حياة الانسان، حيث تمثل جسرا بين الطفولة والرشد، وتتسم بتغيرات شاملة وسريعة تؤثر في كافة جوانب الشخصية، وتشكل هذه المرحلة فترة حرجة لتكوين الهوية، وتطوير الاستقلالية، وبناء الاتجاهات والسلوكيات التي تستمر الى مرحلة البلوغ، ونظرا لما تحمله من تحولات جسدية، معرفية، انفعالية واجتماعية ، فان فهم خصائص المراهقة يعد أمرا ضروريا للاباء والمربيين والمتهمين بعلم النفس التربوي، بهدف دعم النمو السليم والمتوازن لدى المراهقين، ومن أبرز خصائصها :

1/ الخصائص النمائية والعضوية: هي مجموعة التحولات العضوية والفيزيولوجية التي تغير المراهق جذريا، اذ تنقله من فترة الطفولة الى الرجولة وتسمى هذه التحولات البنية الجسدية، التناسلية والوجه والبنية الدماغية وغيرها،و من بين التحولات العضوية التي تلحق بالمراهق النمو العضوي والجسدي الذي يشبه نمو الطفل خلال 9 أشهر الاولى بعد ميلاده، و يلاحظ أن النمو يحقق قبل سنة في التغيرات العضوية والجسدية .

2/الخصائص النفسية: تحدث التحولات العضوية والفيزيولوجية لدى المراهق بصفة عامة مجموعة من التغيرات النفسية الشعورية واللاشعورية كالاحساس بنوع من الشعور الغامض و المضطرب واللامتوازن يسبب عدم فهم تلك التغيرات فهما حقيقيا والشعور بتغير ذاته فيزيولوجيا وعضويا مما يؤثر على نفسيته بالايجاب والسلب، كذلك اضطراب المراهق حين ادراكه لذاته وجسده يولد له حالات توتر وقلق وشعور بالنقص .

3/الخصائص العقلية: ان الطفل يختلف عن المراهق، فالطفل عامه محدود و ضيق أما المراهق فعالمه واسع، و مرحلة المراهقة هي مرحلة الفلسفة المعقلنة بعد ان كانت في مرحلة الطفولة الفلسفة الساذجة والبسيطة، وعليه تتسم هذه المرحلة بقوة الادراك والملاحظة عند المراهق و نمو قدراته العقلية والمعرفية و الكفاية و اتساع دماغه الذهني والعصبي و الذكائي و قدراته العقلية والمعرفية على التمثل والاستيعاب و الحفظ و التجريب و التخلي و الابداع .

4/الخصائص الانفعالية: تتميز هذه فترة المراهقة بالقلق والاضطراب والتوتر الشديد بسبب التغيرات التي تنتاب المراهق على المستوى العضوي والنفسي والاجتماعي و تزداد انفعالات المراهق أثناء فشله الدراسي و أثناء شعوره بالخيبة مما يدفعه الى العنف، و عليه فتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة معروفة بالانفعالات المتقلبة والاضطرابات المختلفة .(حمداوي 2020 . ص 41.43.49)

خلاصة الفصل:

و خلاصة القول ، ان المراهقة هي اقتراب من البلوغ و الرشد ، أو هي مرحلة انتقال من الطفولة نحو الرجولة ، وقد اختلف الباحثون حول التحديد الزمني لهذه الفئة ، لكن يمكن تحديدها في الفترة التي تمتد من 13 الى 24 سنة على وجه التقريب و الاحتمال ، بل يمكن القول أنها تنتهي مع لحظة الزواج و الانجاب و تحمل المسؤولية .

و عليه ، فان المراهقة نتاج المجتمع الصناعي الحديث ،بسبب تعقد الجياة المعاصرة ،و امتداد ايقاع الدراسة الذي يستلزم من المرااهق او المراهقة نفسا طويلا من البحث و الجد و الكد و العمل المتواصل و الدؤوب ، بالاضافة الى فترات التعمق العلمي و التخصص المهني و الحرفي .

و يؤثر هذا كله في معاناة المراهق على جميع المستويات ، و يضاف الى ذلك أنا المراهقة لها خصائص عضوية ، نفسية، جنسية و انفعالية و حاجيات و متطلبات و رغبات عدة و متنوعة .

الفصل الرابع: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الجانب الميداني

تمهيد

1/المنهج المتبع.

2/الدراسة الاستطاعية .

3/الخصائص السيكومترية

4/ميدان الدراسة .

5/العينة.

6/أدوات جمع البينات.

7/الاساليب الاحصائية

الاستنتاج العام

ملخص الفصل

تمهيد :

يعتبر الجانب الميداني من اهم الجوانب البحث العلمي خاصة في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية لانه يقوم بربط ما تم عرضه في الجانب النظري مع ماسيتم استنتاجه من الجانب التطبيقي حول الموضوع قيد الدراسة وفي هذا الاطار قد تم تحليل بيانات هذه الدراسة الميدانية المتمثلة في الكشف عن ماهية الاخفاق المعرفي في ضوء بعض المتغيرات لتلاميذ السنة الاولى ثانوي بثانوية هلالي محمد دائرة و بلدية سغوان ولاية المدية وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات و المعطيات المتحصل عليها من استمارات الاستبيان التي قمنا بتوزيعها على عينة الدراسة وتبويب الاجابات المتحصل عليها في جداول بسيطة حسب متغيرات الدراسة .اما التعليق فقد انطلقت فيه من الاسلوب الكمي (احصاءات و نسب الى الاسلوب الكيفي ملاحظات و استنتاجات للوصول الى نتائج تسمح بالاجابة عن تساؤلات التي انطلقت منها هذه الدراسة .

وقد تطرقت في هذا الفصل الى عرض أهم الاجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة وذلك من خلال تعرضي الى منهج الدراسة ثم اختيار العينة و الادوات المستخدمة في جمع البيانات وكذا اساليب المعالجة الاحصائية.

1/ المنهج المتبع:

المنهج هو البرنامج الذي يحدد مسبقا سلسلة من المعطيات من أجل القيام بها، و بذلك فان المنهج يوحي باتجاه محدد المعالم، و متبع بانتظام في عملية ذهنية.

و يعرف "عمار بوحوش " المنهج العلمي ، فيقول : المنهج ، بوزن الذهب ، و المنهاج هو الطريق الواضح ، و في اللغة الانجليزية فان كلمة méthode تعني النظام و الترتيب ، و طريقة عمل شيء.

و اصطلاحا : فان المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول الى الحقيقة في العلم ، أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة ، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسة من الأفكار ، أو الاجراءات ، من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها ، أو من أجل البرهنة عليها للاخرين الذين لا يعرفونها .
(فاضلي ادريس 2010 ص 44).
(عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيات 1999-ص 8).
و بما أن موضوع دراستنا هو الاخفاق المعرفي في ضوء بعض المتغيرات لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي فان المنهج الذي يناسبنا فيه هو المنهج الوصفي التحليلي كمنهج اساسي باعتباره يقوم على ماتم ذكره سابقا ولكي تتاح لنا الفرصة في أن نحاول التعرف على الاخفاق المعرفي في ضوء بعض المتغيرات .

2/الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية استكشاف توجهات البحث و الظروف التي ستجري فيها منذ البداية حتى تكون صحيحة و ملائمة، أي هي تمهيد تخميني للبحث يلجأ اليها الباحث، عندما يكون مقدار ما يعرفه عن الموضوع قليلا جدا لا يؤهله لتصميم دراسة وصفية أو تحليلية أو أنواع أخرى من الدراسات .(أ د يوسف 2023 ص17).
تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث ، و نقوم بهذه الدراسة قبل قيامنا بالدراسة الاساسية .
حيث يعد الهدف من هذه الدراسة الاستطلاعية ما يلي :
-التعرف على ميدان البحث لتفادي النقائص و الغموض في الدراسة الاساسية
- تحديد عينة الدراسة.
-التأكد من أدوات جمع البيانات .
- قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق و الثبات).
كما تجدر الاشارة في هذا الاطار الى انه تم اختيار تلاميذ السنة الاولى ثانوي من التعليم الثانوي كمجتمع اصلي، و سيتم تطبيق أدوات الدراسة عليهم لانهم الفئة الأكثر أهمية
و الأكثر قصدا من اجراءات الاخفاق المعرفي ، و قد مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من تحقيق النتائج التالية :
- اختيار أدات الدراسة و اختيار المقياس التي تم تطبيقه على عينة من المراهقين .
- التواصل مع بعض الحالات و محاولة كسب ثقتهم و في نفس الوقت أخذ فكرة عن مدى التجاوب.
- مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من الوقوف على توقعات حول الصعوبات التي يمكن ان تواجهنا اثناء اجراء العمل البحثي و كيفية مواجهتها .
وفي الأخير من خلال اجراء الدراسة الاستطلاعية ، و النتائج المتحصل اليها يمكن القول أن هذه الدراسة ساهمت في تكوين صورة شاملة عن العينات المختارة للدراسة و الظروف

المحيطة بها ، و صياغة و ضبط فرضيات الدراسة ، و توضيح أكثر للاشكالية ، و تحديد الأهداف و الالمام بجوانب الدراسة الميدانية .

3/الخصائص السيكومترية:

صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء و اعداد المقاييس النفسية والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق المهمة التي وضع من اجلها بشكل جيد و الدرجة التي يكون فيها تحديد اهداف محددة(عثمان 2001-58-59).

حيث يعد الصدق شرط من شروط ادوات المقياس كذلك مدى صلاحية المقياس لقياس هدف محدد اوصفة محددة (الروسان1999.31).

الصدق الظاهري:

يشير الصدق الظاهري الى درجة التي يقيس بها الاختبار الى ما يفترض قياسه وهو جزء اولي لاختبار المقياس (أ.م.د. أمل فتاح العباجي 2019 ص 136).

ويتحقق الصدق الظاهري لاي مقياس اذا تم عرضه على مجموعة من الخبراء و المحكمين الذي يتصفون بالخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس المقياس للخاصية المراد قياسها بحيث تجعل معد المقاس مطمئنا (ال غزال 2008.94).

وبعد ان تم تحديد مفهوم الاخفاق المعرفي ومجلاته 4وفقراته67 وبدائله 5 تم عرض الاداة(مقياس الاخفاق المعرفي بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء و المحكمين من اساتذة التربية و علم النفس كما موضحة في ملحق رقم 1و ذلك لبيان صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه كما اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق 80بالمئة فاكثر من اراء المحكمين لتعديل او حذف بعض الفقرات من مجال لاخر.

كما اتفق الخبراء و المحكمين على حذف بعض الفقرات من فقرات المقياس و بذلك اصبح عدد الفقرات المقياس هي40 فقرة كما اتفق الخبراء و المحكمين على ان تكون البدائل ثلاثية بدلا من خماسية وهي كما يلي :

(تنطبق علي بدرجة كبيرة-تنطبق علي بدرجة متوسطة –تنطبق علي بدرجة قليلة)

التحليل الاحصائي:

يعد التحليل الاحصائي اداة فعالة لتحسين الاختبار كما يسهم في تكوين فقرات عالية الجودة بحيث تكون الفقرات دقيقة لقياس ما وضعت لاجله(امرجع نفسه ص136).

و استخدمت الباحثة اسلوبين في التحليل الاحصائي هما:

ا/القوة التمييزية :

يقصد بالقوة التميزية للفقرة قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العاليا و الدنين بالنسبة للصفة التي تقيس الاختبار(الامام و الاخرون1990.140).

وتعد القوة التميزية للفقرة من الخصائص المهمة وقد تم حسابها من خلال:

1-ايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

2-ترتب الدرجات ترتيبا تنازليا.

3-اسلوب المجموعتين المتطرفين.

اختيار نسبة27بالمئة من الاستبيانات التي حصلت على اعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا و نسبة 27 بالمئة من الاستبيانات التي حصلت على ادنى الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا و ذلك لانها تقدم مجموعتين باقصى ما يمكن من حجم و تمايز (الزوبعي و اخرون1981.749).

و اشارت(anastasi1976) الى ان خطا العينة يصبح كبيرا في الحالة التي تكونت عندها العينات الصغيرة و لهذا بفضل ان لاتقل نسبة كل مجموعة عن 25 بالمئةولا تزيد عن 33 بالمئة (المرجع نفسه ص137).

بلغت عينة التمييز 280طالب و طلبة مختارين عشوائياوذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس فان نسبة 27 بالمئة تكون 76استمارة استبيان حيث انحصرت اجابات الطلبة مابين 116.68 و عدد استمارات استبيانات المجموعة الدنيا هو 76 انحصرت اجاباتهم ما بين 63.83 وبهذا يكون لدينا اكبر حجم و اقصى تباين.

بعد اجراء اسلوب المجموعتين المتطرفين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بواسطة الحقيبة الاحصائية spss وجد ان القيمة المحسوبة كانت اعلى من القيمة الجدولية 1.960 عند المستوى دلالة 0.05 و بدرجة حرية 150.

و من خلال هذه الخطوات اتضح ان جميع الفقرات دالة احصائيا لان قيمتها التائية تراوحت 10.948-0.177)ماعدا الفقرات (1.14.17.30.38)لم تصل الى المستوى المقبول في معامل التمييز حيث كانت القيمة الجدولية اعلى من القيمة المحسوبة وقد تم حذفها و استبعادها.

صدق الاتساق الداخلي:

تقوم فكرة الاتساق الداخلي على حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الفقرات الكلية للمقياس و كذلك مع الابعاد الفرعية التي تنتمي اليه وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من طالب و كالبة اختيروا بطريقة عشوائية وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس و الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه الفقرة حيث بلغت القيمة الجدولية :

1.960عند المستوى دلالة 0.05 و درجة حرية278.

ثبات المقياس:

يعد الثبات من الشروط السيكومترية لاختبار الجيد فهو يدل على الحصول الافراد على الدرجات نفسها عندما يطبق الاختبار عدة مرات (مجذوب2003.126).
وتاتي اهمية الثبات بعد اهمية الصدق لان المقياس الصادق يعد ثابتا في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقا لقياس سمة او خاصية معينة فقد يكون المقياس متجانسا في فقراته الا ان انه يقيس سمة اخرى غير السمة التي وضع من اجل قياسها (الامام1990.143) و هكذا فقد قامت الباحثة باستخراج ثبات مقياس الاخفاق المعرفي وفقا لما ياتي:
معامل الفاكرونباخللاتساق الداخلي:
وتعتمد هذه الطريقة على اتساق اداء الفرد من الى اخرى و تستند هذه الطريقة على الانحراف المعياري للاختبار و الانحرافات المعيارية للفقرات المفردة (ثروندايك 1989.79).
و الحساب الثبات بهذه الطريقة قامت الباحثة بتطبيق معادلة الفاكرونباخ للاتساق الداخلي على عينة الثبات البالغة 60طالب و طالبة .
حيث جرى استخراج ثبات المقياس بطريقة معامل الفاكرونباخ و التي تقيس الاتساق الداخلي و التجانس بين الفقرات و بلغ ثبات المقياس 0.83 و هو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه و يعد مؤشر عن اتساق اجابة عينة البحث على فقرات المقياس .
طريقة الاختبار و اعادة الاختبار:
يسمى معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار لان هذه الطريقة تتمثل في اعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات بعد مرور مدة زمنية محددة ثم حساب معامل الارتباط بين درجات اللتطبيقين الاول و الثاني (المرجع نفسه ص 140).
ولقد قامت الباحثة بتطبيق مقياس الاخفاق المعرفي لاستخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة بلغت 60طالبا و طالبة .
وبعد مرور اسبوعين من التطبيق الاول للمقياس تم تطبيقه مرة اخرى على العينة نفسها و بعد حساب معامل ارتباطبيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات التطبيق الاول و درجات التطبيق الثاني بلغ معامل الارتباط لمقياس الاخفاق المعرفي 0.81 وهو معامل ثبات عالي يمكن الركون اليه وقد عدت هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار استجابات الافراد على المقياس عبر الزمن .
تصحيح المقياس:
بعد استخراج الخصائص السيكومترية اصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من 35 فقرة وضع مدرج ثلاثي امام كل فقرة من المقياس وهي (تنطبق علي بدرجة كبيرة . تنطبق على بدرجة متوسطة تنطبق علي بدرجة قليلة) وكانت اوزانها (1.2.3) علما ان جميع فقرات المقياس بصورته النهائية كانت سلبية و بذلك ستكون اعلى درجة للمقياس 105 واقل درجة للمقياس هي 35 بمتوسط فرضي 70.
اعداد تعليمات المقياس :

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب عند استجابته على فقرات المقياس (الطائي 2011.89) لذا روعي ان تكون التعليمات سهلة وواضحة وسهلة الفهم مع ذكر مثال توضيحي يمثل كيفية الاجابة على فقرات المقياس كما عملت الباحثة على اخفاء الهدف من المقياس كي لا يتاثر المستجيب و اكدت على عدم ذكر الاسم و ان المعلومات تبقى سرية و لغرض البحث العلمي فقط.

4/ميدان الدراسة :

بعد قيامنا بزيارة بعض الثانويات في ولاية المدية ، توقفنا عند ثانوية هيلالي ببلدية سغوان ،حيث تم الاتفاق على ان تشمل هذه الدراسة السنة الاولى ثانوي من هذه الثانوية ، و ذلك لان السنة اولى ثانوي تعد مرحلة مهمة في حياة كل مراهق اذ يحدد فيها مساره التعليمي .

5/ العينة :

هي مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية و هي تعتبر جزء من الكل ، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجري عليها الدراسة . (صلاح مراد، فوزية هادي، 2002 ص197).

أما عن عينة هذه الدراسة فقد كانت السنو اولى ثانوي في ولاية المدية بلدية سغوان .

حجمها :

تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذ من تلاميذ السنة اولى ثانوي ، اذ تم توزيعها على حسب التخصص (30 علمي / 30 أدبي) ، وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية متعددة المراحل من مجتمع الدراسة ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة :

الثانوية	المستوى	التخصص	العدد
هيلالي محمد	اولى ثانوي	علمي/ادبي	60

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة ، حيث ان المستوى في هذه الدراسة هو السنة اولى ثانوي و تم اختيار كلا التخصصات علمي و ادبي و تم تقسيمهم بالتساوي (30 علمي / 30 ادبي).

6/ أدوات الدراسة :

شملت ادوات الدراسة كلا من:

1-استمارة استبيان كوسيلة لجمع البيانات باعتباره اداة انسب حيث يسمح بجمع اكبر قدر من المعلومات و البيانات في وقت قصير والاستبيان هو عبارة عن وثائق توجه نفس الاسئلة الى جميع افراد في العينة ويسجل المستجيبون اجابات مكتوبة لكل فرد من مفردات الاستبيان .

*الاستمارة الاستبيانية المستخدمة :

تكونت هذه الاستمارة من مقدمة توضيحية حاولنا فيها اعطاء فكرة عن الاستبيان و تحفيز التلاميذ على الاجابة بطريقة صريحة و موضوعية حيث تكونت هذه الاخيرة من 35سؤال زيادة عن المحور الاول الخاص بالبيانات الشخصية من جنس و سن و تخصص وبعدها عرضنا هذه الاسئلة على الاستاذ المشرف الذي قام بمناقشتها و الموافقة عليها .

2-مقياس برودبنت .

7/الاساليب الاحصائية :

تستخدم الطرق الاحصائية لتفسير النتائج و البيانات فالاحصاء طريقة لاخذ حساب دقيق للخطا العشوائي الموجود بالملاحظات و المقياس .

-نظام الحزمة الاحصائية الاجتماعية SPSS

-المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية .

-اختبار T-TEST لمجموعتين غير متساويتان و غيرمتجانستان .

-اختبار T-TEST لمجموعة واحدة.

-اختبار تحليل التباين الاحادي ANOVA ONE WAY.

-اختبار شيفيهCHEFFET .

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل الى المنهج المتبع في هذه الدراسة و التي سندرس من خلالها الموضوع محل الدراسة ، و نتحقق من مدى صحة أو خطأ الفرضيات ، كما تطرقنا الى الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها و الاهداف المتوخاة منها ، ثم تطرقنا الى ميدان الدراسة

ثم العينة و حجمها ، ثم انتقلنا الى أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكومترية ، و في الأخير تطرقنا الى الأساليب الاحصائية المستخدمة في عرض و تحليل النتائج ، حيث سيكون عرض و تحليل النتائج في الفصل الموالي .

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الأولى.
2/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الثانية .
3/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الثالثة .
4/ عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الرابعة .

1/عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الأولى:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب فرضيات الدراسة:

يتم التحقق من إعتدالية التوزيع قبل البدأ في حساب فرضيات الدراسة وذلك من أجل اختيار التعامل الإحصائي المناسب للبيانات.

الجدول 1: يبين نتائج اعتدالية التوزيع:

المتغير	قيمة اختبار كرومولوف	الدلالة	قيمة اختبار شابيرو	الدلالة
مستوى الإخفاق المعرفي	0.058	0.200	0.988	0.480

يظهر من الجدول أعلاه أن قيمة اختباري كولموغروف سيمرنوف وشابير ويلك غير دالة احصائيا، أي أن متغير **الإخفاق المعرفي** يتوزعتوزيعا اعتداليا، وبالتالي التعامل الإحصائي مع هذا المتغير وفق الاحصاء البارامتري.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتيجةحساب الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه يرتفع مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي.

وبعد تطبيقنا لاختبار الفروق ت (t-test) لمجموعة واحدة، والنتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول 2: يبين نتائج حساب اختبار الفروق ت (t-test) لعينة واحدة.

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار ت(t-test) لعينة واحدة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	الملاحظة
	60	75.9833	9.65418	4.801	59	0.000	دالة عند 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم 2) أن قيمة المتوسط الحسابي فيما يخص مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانويقدرت بـ(75.9833)وبإنحراف معياري قدر بـ (9.65418) وهي قيمة أكبر من قيمة المتوسط الفرضي المقدر لمجموعة واحدة قدر بـ(4.801) وبدلالة t-testبـ(70)، أما قيمة اختبارالفروق ت احصائية بلغت (0.000)، وهي دالة عند (0.05).

ومما سبقنستنتج بأنأنه يرتفع مستوى الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي.. و هذا ما توافق مع دراسة(م.علي داوود سليمان 2021 العجز النفسي و علاقته بالاخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية و التي توصلت الى مستوى الاخفاق المعرفي اعلى من المتقسط لدى افراد العينة) و عكس ما توصلت اليه دراسة (تمارا الدوري 2012) للتعرف على مستوى الاخفاق المعرفي لدى طلبة الجامعة حيث اظهرت النتائج بانه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى طلبة الجامعة في مستوى الاخفاق المعرفي)

و دراسة (ريزون 1988) .

و تعزو الباحثتين ان هذا يعود الى سبب ان السنة الاولى ثانوي تمثل بيئة مليئة بالتحديات الجديدة معرفيا و نفسيا ، و اذا لم يكن التلميذ مهيأ جيدا من حيث المهارات و الاستعداد المعرفي و الدعم التربوي المختلف و تكون لديه سرعة التكيف فان احتمالية الاخفاق تكون مرتفعة مقارنة بالمراحل الاخرى .

2.عرض وتحليل ومناقشة نتيجةحساب الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

وبعد تطبيق اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين، تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول 3: يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين

	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الإحصائية)
الإخفاق المعرفي	ذكر	24	74.9167	11.24400	-0.696	58	0.489	0.05 و 0.01	غير دالة
	أنثى	36	76.6944	8.52834					

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة الذكور فيما يخص الإخفاق المعرفي لدى لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي تقدر بـ(74.9167)وبإنحراف معياري قدر بـ (11.24400)، وهيأقل من قيمة المتوسط الحسابي لفئة الإناث فيما

يخص الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي والتي قدرت بـ (76.6944) وبإنحراف معياري بلغت قيمته بـ (8.52834)، كما بلغت قيمة الإختبار ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين بـ(0.696-) عند درجة حرية (58)، وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها بـ (0.489)، مما يدل على أنها غير دالة عند مستوى دلالة (0.05 و 0.01).

ومنه عدم تحقق الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانويتعزى لمتغير الجنس. ومنه نرفض هذه الفرضية ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانويتعزى لمتغير الجنس.

وهذا ما توافق مع نتائج دراسة (الخيلاني 2008 :الالم الاجتماعي و علاقته بالذاكرة الصدمية و الاخفاقات المعرفي التي توصلت الى عدم وجود فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير الجنس) ودراسة (حوراء ،كرماش حيدر كاظم 2018 الاخفاق المعرفي و علاقته بالطموح الاكاديمي و التي توصلت الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب و الطالبات في مستوى الاخفاق المعرفي).

وعكس ما توصلت إليه نتائج (دراسة صافي صالح 2014):للتعرف على مستوى الاخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية و التعرف على الفروق في ذلك تبعا لمتغير الجنس و التخصص و التي كانت نتائجها ان يفضل افراد العينة اسلوب التعلم اتجريبي وكان هناك فرق دال لاتجاه الذكور في اسلوب التباعدي و التكيفي بينما لم تظهر فروق ذات دلالة في اساليب التعلم الاخرى او حسب التخصص الاكاديمي.

تعزو الباحثتين سبب هذه النتيجة ان كلا من الذكور و الاناث في المستوى اولى ثانوي يتعرضون لنفس الظروف التعليمية و المعرفية داخل المؤسسة التعليمية و بالرغم من الاختلافات البيولوجية بين الجنسين في هذه المرحلة فان هذا لا يؤدي الى فروق ملحوظة في القدرة المعرفية او في مستويات الاخفاق المعرفي .

3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج حساب الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي تعزى لمتغير العمر(15سنة-16سنة -17سنة).

ولاختبار صحة الفرضية يتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova one way).

والنتائج مدونة في الجدول التالي:

الجدول 4: يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova one way)

	المجموعات	مجموع التباين	درجة الحرية	متوسط التباين	القيمة F	الدلالة الاحصائية
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	923.971	2	461.985	5.756	0.005
	ما بين المجموعات	4575.012	57	80.263		
	كلي	5498.983	59			

من خلال الجدول رقم () وللمقارنة بين متوسطات فئات العمر الثلاث(15 سنة/ 16 سنة/ 17 سنة) فيما يخص درجة الإخفاق المعرفي، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova one way) الذي قدر في الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات بـ(5.756) عند مستوى الدلالة (0.005)، وبما أن مستوى دلالته أقل من (0.05) فهذا يعني أنه توجد فروق بين متوسطات الفئات.

يتضح من خلال الجدول السابق بأنه توجد فروق بين المجموعات الثلاث(15 سنة/ 16 سنة/ 17 سنة) فيما يخص درجة الإخفاق المعرفي، وهذا عند مستوى دلالة (0.05).
ولتحديد المجموعة الأكثر درجة في الإخفاق المعرفي لدى أعضاء العينة حسب عمرهم الزمني، يتم استخدام اختبار الفروق بين عدة متوسطات (شيفيه)، والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول 5: يبين نتائج حساب معامل اختبار شيفيه

	الخبرة المهنية	**الفروق بين المتوسطات**	**الدلالة الاحصائية**

الدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي	1	2	-6.27805	0.148
		3	*13.95556	0.005
	2	1	6.27805	0.148
		3	-7.67751	0.075
	3	1	*13.95556	0.005
		2	7.67751	0.075

نلاحظ أن تلاميذ المستوى أولى ثانوي أعضاء العينة ذوو العمر في المجموعة رقم (3) أي (17 سنة)أكثر اخفاقا معرفيا مقارنة مع البقية وهذا حسب الدرجة الكلية. ثم تأتي بعدها المجموعة رقم (2) أي (16 سنة) لتأتي في الأخير المجموعة رقم (1) أي (15 سنة).

و يتم تفسير هذه النتيجة من خلال معرفة أن زيادة العمر في السنة الاولى من التعليم الثانوي قد تعكس عوامل خلفية سلبية مثل الرسوب السابق أو صعوبات تعلم متراكمة ، مما يؤدي الى زيادة احتمال الاخفاق المعرفي لدى التلاميذ الأكبر سنا مقارنة بزملائهم الأصغر سنا اذ ان هذا الاخير يعد اكثر قابلية للتعلم و التكيف .

4.عرض وتحليل ومناقشة نتيجةحساب الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

وبعد تطبيق اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متجانستين، تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول 6: يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين متساويتين وغير متجانستين

	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحساب	الإنحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الإحصائي

			ي						ة)
الإخفاق المعرفي	علمي	30	77.9333	11.30436	1.584	58	0.119	0.05 و 0.01	غير دالة
	أدبي	30	74.0333	7.34604					

يتضح من خلال الجدول رقم () أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة تلاميذ سنة أولى ثانويذوو تخصص علمي فيما يخص الإخفاق المعرفي تقدر بـ(77.9333)وبإنحراف معياري قدر بـ (11.30436)، وهيأكبر من قيمة المتوسط الحسابي لفئة تلاميذ السنة أولى ثانوي ذوو تخصص أدبي فيما يخص الإخفاق المعرفي والتي قدرت بـ (74.0333) وبإنحراف معياري بلغت قيمته بـ (7.34604)، كما بلغت قيمة الإختبار ت (t-test) لمجموعتين متساويتين وغير متجانستين بـ(1.584) عند درجة حرية (58)، وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها بـ (0.119)، مما يدل على أنها غير دالة عند مستوى دلالة (05.0 و 0.01).

ومنه عدم تحقق الفرضية البديلة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص. نرفض هذه الفرضية ونقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الإخفاق المعرفي لدى تلاميذ المستوى أولى ثانويتعزى لمتغير التخصص.

وهذا ما توافق مع نتائج(دراسة حملاوي2018) التي شملت تلاميذ ثانوي تخصص علمي ادبي و التي لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في متغير التخصص.

و(دراسة عباس 2018)هدفت للتعرف الى التسويف الاكاديمي و علاقته بالاخفاق المعرفي و توصلت الى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغير التخصص

وعكس ما توصلت إليه نتائج دراسة (الخيلاني 2008التي نصت على ان التخصص الاكاديمي لم يؤثر على معدل الاخطاء المعرفية لدى الطلبة.

تعزو الباحثتين سبب هذه النتيجة الى أن البرامج الدراسية المختلفة لا تؤثر بالضرورة على القدرات المعرفية الأساسية ، خاصة في هذه المرحلة ، لأن الفروقات بين التخصصات قد لا

تكون حادة بعد و من المحتمل أن التلاميذ يواجهون تحديات معرفية مشتركة بغض النظر عن تخصصاتهم .

الاستنتاج العام

اظهرت نتائج الدراسة الميدانية ان الاخفاق المعرفي يعد ظاهرة نفسية معرفية شائعة تتفاوت مستوياتها بين الافراد باختلاف المتغيرات الشخصية و الاكاديمية غير ان بعض المتغيرات كالجنس او التخصص لم تظهر فروقا دالة احصائيا في جميع الحالات وتشير البيانات المستخلصة الى ان الاخفاق المعرفي قد يرتبط بضعف في التنظيم الذاتي وتدني الوعي بالعمليات المعرفية و الضغوط النفسية اليومية .

ساهم العمل الميداني في تقديم صورة دقيقة عن مدى انتشار هذه الظاهرة بين افراد العينة و مدى تاثرها ببعض المتغيرات المستقلة مما يفتح المجال امام الباحثين و المعنيين بالعملية التربوية لوضع استراتيجيات وقائية وعلاجية تهدف الى خفض مستويات الاخفاق المعرفي .

خاتمة

خاتمة

وفي نهاية هذه الدراسة، نكون قد حاولنا الاحاطة بموضوع الاخفاق المعرفي لدى تلاميذ السنة الاولى من التعليم الثانوي ، من خلال التطرق الى الاطارين النظري و الميداني، سعيا لفهم أعمق لهذه الظاهرة التربوية و النفسية المعقدة ، التي تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي وجودة الأداء الأكاديمي.

أظهرت نتائج البحث وجود مستويات متفاوتة من الاخفاق المعرفي لدى التلاميذ ، كما تبين وجود فروق دالة احصائيا في بعض المتغيرات مثل العمر ، بينما لم تظهر فروق في متغيرات أخرى كالجنس و التخصص ، ما يبرز أهمية الأخذ بعين الاعتبار الخصائص الفردية لكل تلميذ عند تصميم البرامج التربوية و أساليب الدعم النفسي .

و قد استندت الدراسة الى منهج علمي دقيق اعتمد على أدوات قياس موثوقة و تحليلات احصائية معمقة ، مما منح النتائج مصداقية علمية يمكن البناء عليها في أبحاث مستقبلية أو تطبيقها عمليا في المؤسسات التربوية .

نأمل أن تسهم هذه الدراسة في تعزيز الوعي بأهمية الجانب المعرفي في العملية التعليمية ، و تكون مرجعا مفيدا لكل المهتمين بمجال التربية وعلم النفس ، وتفتح افاقا جديدة لمزيد من الدراسات حول سبل التقليل من مظاهر الاخفاق المعرفي و دعم التلاميذ في تجاوز تحدياتهم الدراسية .

و في الختام ، تبقى هذه الدراسة مجرد خطوة أولى في سبيل فهم أعمق لهذه الاشكالية ، و يبقى العمل التربوي و العلمي في حاجة دائمة الى تجديد و اثراء مستمر ، بما يخدم بناء جيل واع ، قادر على التعلم ، الفهم ، و الابداع .

اقتراحات :

1-ضرورة ادماج استراتيجيات التفكير الناقد وحل المشكلات في المناهج الدراسية للحد من الاخفاقات المعرفية و تعزيز الكفاءة لدى المتعلمين .

2-تدريب الاساتذة على تقنيات الكشف المبكر عن مؤشرات الاخفاق المعرفي من خلال ملاحظات سلوكية او اداءات دراسية للتدخل المناسب في الوقت المناسب.

3-التركيز على الفروق الفردية في القدرات المعرفية بين المتعلمين و تقديم دعم مخصص حسب احتياجات كل متعلم (دروس الدعم.ارشاد نفسي .تربوي).

4-تشجيع البحث التربوي في موضوع الاخفاق المعرفي خصوصا في المراحل الدراسية الحساسة مثل المراهقة لاكتشاف اسبابه و السعي الى معالجته.

5-دمج برامج التحفيز الذاتي و تنمية الثقة بالنفس ضمن الانشطة الصفية لان بعض اشكال الاخفاق المعرفي ترتبط بانخفاض الدافعية و الشعور بالعجز.

الاقتراحات:

1-اقتراح اجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ الذين يعانون من الاخفاق المعرفي في تخصصات مختلفة (علمية .ادبية) لتحديد تاثير التخصص على مستوى الاخفاق.

2-اقتراح تصميم برنامج تربوي علاجي موجه للمتعلمين الذين يعانون من اخفاق معرفي قائم على اللعب التعليمي او تقنيات التعلم النشط.

3-اقتراح توسيع الدراسة مستقبلا لتشمل متغيرات اخرى مثل (المستوى الاقتصادي .البيئة الاسرية نمط التعلم) لتحليل علاقتها بالاخفاق المعرفي.

4-اقتراح التعاون بين الاسرة و المؤسسة التربوية لتشخيص و متابعة حالات الاخفاق المعرفي لان الدعم المنزلي يلعب دورا محوريا في تحسين الاداء الدراسي.

5-اقتراح الاستفادة من التكنولوجيا (تطبيقات ذكية تعليمية .بيئات افتراضية) لتقليل الفجوة المعرفية و تحفيز التلاميذ على تجاوز صعوباتهم المعرفية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع

1-الكتب :

- ابن منظور *لسان العرب*، بيروت، لبنان، 2003.
- ابن منظور *لسان العرب*، دار الأبحاث، الجزائر، 2018.
- أبوجادو صالح محمد علي، محمد بكر نوفل (2007 :(*تعليم التفكير النظرية و التطبيق*، الأردن.
- أحمد أوزي (1986 :(*سيكولوجية المراهقة*، الرباط، المغرب.
- الإمام وآخرون (1990 :(*التقويم والقياس*، جامعة بغداد.
- أندرسون، جون (2007 :(*علم النفس المعرفي وتطبيقاته*، دار الفكر.
- أنور الشرقاوي (1992 :(*علم النفس المعرفي المعاصر*، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ثورندايك، وهيجي (1989 :(*القياس والتقويم في علم النفس والتربية*.
- د. عبد العزيز القوصي (1978 :(*علم النفس – أسسه وتطبيقاته التربوية*.
- د. أحمد أوزي (2011 :(*المراهق والعلاقات المدرسية*.
- د. نوري الحافظ (1990 :(*المراهق*، بيروت.
- رغد شريم (2009 :(*سيكولوجية المراهقة*، الأردن.
- الروسان، فاروق (1999 :(*أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*.
- الزغلول، رابع النصير، عماد الزغلول (2003 :(*علم النفس المعرفي*.
- الزوبعي وآخرون (1981 :(*الاختبارات والمقاييس النفسية*.
- صالح، قاسم حسين (1982 :(*سيكولوجية إدراك الشكل واللون*.
- صلاح مراد، فوزية هادي (2002 :(*طرائق البحث العلمي*.
- عادل عبد الله محمد (2005 :(*قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة*.
- العتوم، عدنان يوسف (2004 :(*علم النفس المعرفي – النظرية والتطبيق*.

- عثمان فاروق السيد (2001): *القلق وإدارة الضغوط النفسية*.
- فتحي مصطفى الزيات (1998): *صعوبات التعلم*.
- لوغال أندريه: *التخلف المدرسي*، ترجمة حسين الحربي.
- مجذوب، فاروق (2003): *طرائق ومنهجية البحث في علم النفس*.
- محمد مصطفى زيدان: *سيكولوجية التربية لتلميذ التعليم العام*.
- يوسف مراد (1966): *مبادئ علم النفس العام*.
- يوسف مصطفى القاضي، محمد مصطفى زيدان (1981): *السلوك الاجتماعي*.

2-الأطروحات (رسائل الماجستير ،دكتوراه):

- أنعام مجيد الركابي (2010): الفشل المعرفي وعلاقته بمركزية التفكير – جامعة بغداد.
- تمار الدوري (2012): الإخفاق المعرفي وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس – جامعة ديالى.
- الطائي، رغد عباس عبد (2011): تطور المعنى في الحياة لدى المراهقين – جامعة بغداد.
- الغزال، ياسمين سامي (2008): التشاؤم الدفاعي وعلاقته بالمرونة النفسية – جامعة بغداد.
- غزال نادية، قبلة سمية (2016): الاتصال بين الأستاذ والتلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي – جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (ماستر).

3-المقالات :

- أمل العباجي، رحمة طه (2018): *قياس مستوى الإخفاق المعرفي* –مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.
- جيهان أحمد حمزة (2020): *مظاهر الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالاكتئاب* –المجلة المصرية للدراسات النفسية.

●حوراء عباس كرماش، حيدر كاظم البزون (2018 :(*الإخفاق وعلاقته بالطموح الأكاديمي* .LASK –

●رابعة عبد الناصر محمد (2024 :(*نموذج بنائي للعلاقات بين الإخفاق المعرفي والعجز النفسي* –مجلة الإرشاد النفسي.

●عصام جمعة نصار (2021 :(*السلوك الفوضوي والملل الدراسي والإخفاق المعرفي* – مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة.

●علي داوود سليمان (2021 :(*العجز النفسي والإخفاق المعرفي* –مجلة كلية التربية، جامعة واسط.

●محمد عبد الرؤوف عبد ربه (2019 :(*التجهيز الانفعالي والإخفاق المعرفي* –مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج.

●نبيل الزهار، العفيفي (2006 :(*مكونات ما وراء الذاكرة والتوجهات الدافعية* –مجلة جامعة قناة السويس.

●يسرا شعبان إبراهيم، محمد مصطفى عليوة (2019 :(*الإخفاق المعرفي والتوافق الدراسي* –مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد.

●يوسف شلبي وآخرون (2020 :(*الفروق في الإخفاقات المعرفية والتحصيل الأكاديمي* – المجلة التربوية، جامعة سوهاج.

●محمود محمد، عيسى مصطفى (1985 :(*أثر الضوضاء على التعليم* –مجلة آداب المستنصرية.

4-المصادر:

●أ.د. يوسف تمار (2023 :(*الأخطاء المنهجية في الدراسات الاستطلاعية* –جامعة الجزائر.

●خالد الشايب (2017) – غير مكتمل.

●خيرات نعيمة (2008) – غير مكتمل.

●معجم المعاني الجامع (2018.(

●معجم علوم التربية – دار الشروق، بيروت، 1980.

●مديرية الاتصال (1993 :(*قرار وزاري منشور في الجريدة الرسمية*.

●مهند النعيمي (2009 :(*الإخفاقات المعرفية وحل التناظرات اللفظية* –مؤتمر في دمشق.

الملاحق

الملاحق

قسم :علوم اجتماعي

تخصص: علوم تربية ارشاد وتوجيه

عزيزي التلميذ قم بوضع اشارة () امام العبارة التي تنطبق عليك علما ان اجابتك لن يطلع عليها احد سوى الباحثة ولن تستعمل الى لاغراض البحث العلمي ،لذى ارجو عدم ترك اي فقرة من دون اجابة ولا داعي لذكر اسمك و الاكتفاء بذكر المعلومات الاتية

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

العمر: ☐

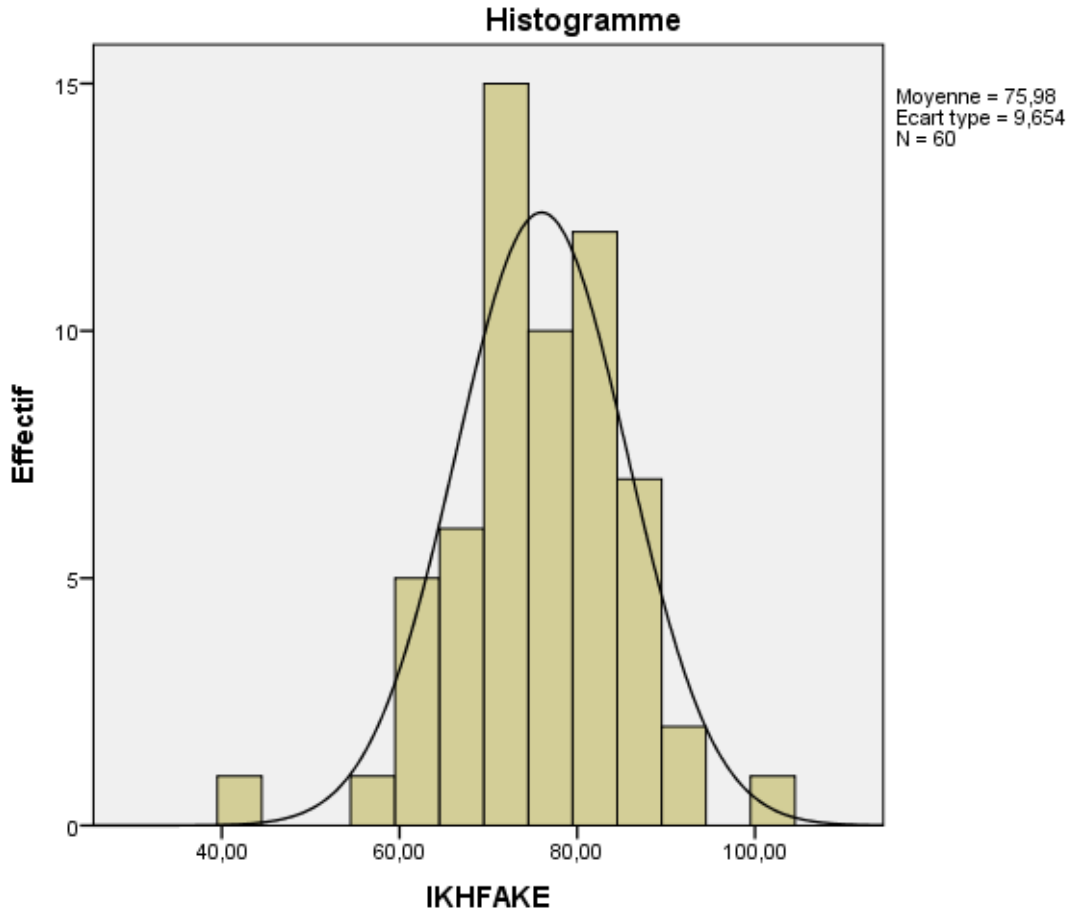
	فقرات	تنطبق علي بدرجة كبيرة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق علي بدرجة قليلة
1	اتجنب الاعمال التي تحتاج الى مجهود ذهني متواصل			
2	اخفق في الانتباه الى منبه واجراس الانذار			
3	يتشتت انتباهي بسرعة بسبب الضوضاء			
4	اخفق في رؤية الاشياء التي اريدها بالرغم من وجودها امامي			
5	افقد تركيزي عندما يحدثني الاخرين			
6	اكرر قراءة المواضيع (الدرس) لاكثر من مرة			
7	اجد صعوبة في اكتشاف تفاصيل جديدة وواضحة في الاشياء التي اعتدت على رؤيتها			
8	اخفق بالاعمال الجديدة بسبب فقداني التركيز			
9	اجد نفسي اقوم بعمل غير الذي قررت القيام به دون ان انتبه			
10	اضع الاشياء في غير الاماكن المخصص لها			
11	يصعب علي اعطاء تفسيرين لموقف واحد			
12	يصعب علي فهم المشاكل التي تواجهني			
13	اتردد في الاجابة عن استفسارات الاخرين			
14	اتجاهل النصائح التي يقدمها الاخرون لي			
15	اعاني من استحضار خبراتي السابقة في التعامل مع المواقف التي تمر بي			

16	اختار طرق خاطئة لانجاز اعمال سبق لي ان انجزتها بنجاح			
17	اضع نفسي في مواعيد مزدوجة			
18	اخفق في تحديد الاصوات التي حولي وتحديد مصدرها			
19	انسى الواجبات المهمة المطلوبة ادائها ايام			
20	انسى كلمات المرور الحاسوبي الشخصي و مواقع التواصل الاجتماعي			
21	عندما اقدم زملائي للاخرين انسى اسمائهم			
22	اعاني من نسيان معاومات سبق و ان شرحها المدرس			
23	اجد صعوبة في تذكر احداث الاسبوع الماضي			
24	اطلب من زملائي تذكيري بالواجبات المدرسية			
25	انسى الموضوع الذي علي مناقشته مع اساتذتي			
26	اجد صعوبة في تذكر المناسبات و التواريخ المهمة			
27	ينتابني شعور بانني لم اطفئ الضوء او اقفل الباب			
28	انسى اشيائي عندما انتقل من مكان لاخر داخل البيت			
29	اسقط الاجهزة او الادوات وحاجياتي فجاة وبدون قصد			
30	اضغط على الازرار الخاطئة لتشغيل او اطفاء الاجهزة الكهربائية او الالكترونية التي تم استعمالها			
31	اصطدم بالاشياء او الاشخاص بشكل غرضي وغير مقصود			
32	اكرر مراجعة خطوات الاعمال التي اوديها يوميا			
33	تبدو الاعمال اكثر صعوبة عند القيام بها في الحياة اليومية			
34	يصعب علي القيام باية اعمال حتى لو كانت بسيطة عند حديثي في الهاتف			
35	ادخل الى البيت لعمل شيئ ما لكنني اقوم بعمل اخر مختلف			

مع جزيل الشكر لتعاونكم معنا

ملحق الفرضية الأولى:

Effectifs



Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
IKHFAKE	60	75,9833	9,65418	1,24635

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 70					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
IKHFAKE	4,801	59	,000	5,98333	3,4894	8,4773

ملحق الفرضية الثانية

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
IKHFAKE	masculin	24	74,9167	11,24400	2,29517
	feminin	36	76,6944	8,52834	1,42139

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
IKHFAKE	Hypothèse de variances égales	,316	,576	-,696	58	,489	-1,77778	2,55530	-6,89276	3,33720
	Hypothèse de variances inégales			-,659	40,145	,514	-1,77778	2,69966	-7,23338	3,67782

ملحق الفرضية الرابعة

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

IKHFAKE

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	923,971	2	461,985	5,756	,005
Intra-groupes	4575,012	57	80,263		
Total	5498,983	59			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Variable dépendante: IKHFAKE

	(I) AGE	(J) AGE	Différence de	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%

			moyennes (I-J)			Borne inférieure	Borne supérieure
Scheffe	15ANS	16ANS	-6,27805	3,15974	,148	-14,2201	1,6640
		17ANS	-13,95556*	4,11637	,005	-24,3021	-3,6091
	16ANS	15ANS	6,27805	3,15974	,148	-1,6640	14,2201
		17ANS	-7,67751	3,29785	,075	-15,9666	,6116
	17ANS	15ANS	13,95556*	4,11637	,005	3,6091	24,3021
		16ANS	7,67751	3,29785	,075	-,6116	15,9666
LSD	15ANS	16ANS	-6,27805	3,15974	,052	-12,6053	,0492
		17ANS	-13,95556*	4,11637	,001	-22,1984	-5,7127
	16ANS	15ANS	6,27805	3,15974	,052	-,0492	12,6053
		17ANS	-7,67751*	3,29785	,023	-14,2813	-1,0737
	17ANS	15ANS	13,95556*	4,11637	,001	5,7127	22,1984
		16ANS	7,67751*	3,29785	,023	1,0737	14,2813

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes

IKHFAKE

	AGE	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Scheffe[a,b]	15ANS	10	69,6000	
	16ANS	41	75,8780	75,8780
	17ANS	9		83,5556
	Signification		,218	,106

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 12,739.

b. Les effectifs des groupes ne sont pas égaux. La moyenne harmonique des effectifs des groupes est utilisée. Les niveaux des erreurs de type I ne sont pas garantis.

ملحق الفرضية الثالثة

Test-t

Statistiques de groupe

	SPECIALITE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
IKHFAKE	SCIENTIFIQUE	30	77,9333	11,30436	2,06388
	LAITRE	30	74,0333	7,34604	1,34120

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
IKHFAKE	Hypothèse de variances égales	2,063	,156	1,584	58	,119	3,90000	2,46139	-1,02700	8,82700
	Hypothèse de variances inégales			1,584	49,786	,119	3,90000	2,46139	-1,04437	8,84437