اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس

د. علي مهدي كاظم
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان

أ. خولة هلال المعمري
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان

اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس

د. علي مهدي كاظم
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان

أ. خولة هلال المعمري
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان

الملخص

نتيجة لتضارب نتائج الدراسات المتعلقة بالاتجاهات نحو علم النفس حول دور بعض المتغيرات الديمغرافية، أجري هذا البحث بهدف معرفة البنية العاملية، وطبيعة الاتجاهات، ومدى مساهمة الجنس، والعمر، والتخصص، والمعدل التراكمي، ودراسة مقررات نفسية في الاتجاه نحو علم النفس. لتحقيق ذلك، طوّرت أداة مكونة من (٥٨) فقرة معامل ثباتها (α = ٠,٩٥)، وطبقت على (٢٦٠) طالبٍ وطالبة من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس. كشفت نتائج التحليل العاملي عن أربعة عوامل، هي: إسهامات علم النفس في جوانب الحياة، والاستمتاع المعرفي بعلم النفس، وردود الأفعال المعرفية، وردود الأفعال الوجدانية، أما طبيعة الاتجاهات فقد كانت بشكل عام إيجابية؛ وأما مساهمة المتغيرات الديمغرافية في الاتجاه نحو علم النفس، فقد ساهم متغير واحد فقط بمستوى دلالة ≤ ٠,٠١٣ ، وهو دراسة المقررات النفسية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٤/١م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٥/٢٠م

المجلد 5 العدد 1 مـارس 2004

Attitudes of Sultan Qaboos University's Students Toward Psychology

Dr. Ali Mahdi Kazem
Psychology Department
College of Education
Sultan Qaboos University

Khawla Hilal Al Mamari
Psychology Department
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

This research has been conducted to identify the factor structure, the nature of the attitudes, and the influence of sex, age, specialization, GPA, and attendance of courses in psychology. A scale of 58 items was developed for this purpose (with a reliability of $\alpha = 0.95$) and was applied to 260 students from different colleges in Sultan Qaboos University. Using factor analysis, four factors were obtained. The results showed the nature of the sample attitudes was positive. However, only one of the demographic variables was significant, namely attendance of courses in psychology in favors of those who attended psychological courses.

اتجاهات طلبة جامعة السلطان قابوس نحو علم النفس

د. علي مهدي كاظم
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان

أ. خولة هلال المعمري
قسم علم النفس/ كلية التربية
جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عُمان

المقدمة

على الرغم من حداثة استقلال علم النفس Psychology عن الفلسفة Philosophy (في عام ١٨٧٩م استقل، وذلك عندما أسس الألماني فونت W. Wundt أول معمل لعلم النفس في العالم)؛ إلا أنه أخذ دوره بشكل سريع وواسع في مواقف مختلفة، فهو علم يخدم شرائح اجتماعية عديدة. فالعاملون في المجال الاجتماعي، والمعلمون، والمرشدون النفسيون والمهنيون الذين يعملون بالمدارس، والعاملون بمجال الصناعة، والجيش، وحتى العاملون بمجال الإعلام يمكنهم استخدام تقنيات علم النفس في مجال عملهم، كذلك يفيد علم النفس في فهم طرائق البحث في العلوم الأخرى، ويفيد في حل مشكلات الحياة اليومية، كما يفيد أيضا في تطوير مناهج المقررات الدراسية كافة، وهذا يعني أن علم النفس هو علم لفهم الحياة الإنسانية بجوانبها المختلفة، فمن خلاله يستطيع الفرد أن يكوّن صورة أفضل عن طريقة تفكيره، أو شعوره، أو حله للمشكلات، أو كيفية تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة به، وتفسيره بشكل دقيق لسلوكه في المواقف المختلفة (كمال، ١٩٩٧).

كما أن هناك اهتماماً واضحاً بالتدريب والتأهيل المستمرين للمتخصصين النفسيين التربويين بهدف مد الخدمة النفسية؛ لتشمل جميع المدارس للتعامل مع الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وإرشادهم (Peter & Ingrid المشار إليهما في توفيق، ٢٠٠٠). وفي مجال أهمية علم النفس، توصل ستيفنسون (Stephenson, 1994) إلى أن دراسة علم النفس في الكلية يمكن أن يعين الطلبة عند إعدادهم للدراسات العليا.

واعترافا بالدور الذي يؤديه علم النفس في مجالات الحياة كافة، «صوّت المجلس العالمي لاتحاد العلوم International Science Union Council [ISUC] يوم الاثنين الموافق ١٣ سبتمبر

عام ١٩٨٢ في تمام الساعة ٢:٧٤ بعد الظهر بقبول علم النفس كعضو كامل الحقوق في الاتحاد، إلى جانب الفيزياء، والكيمياء، والفسيولوجيا التي تنظر إلى الإنسان على أنه كائن بيولوجي/ عضوي» (Hetherington المذكور في كشرود، ١٩٩٥، ص٥٩)، وترتب على ذلك انتقال قسم علم النفس في عدد من جامعات العالم المتقدم (مثل : أمريكا، وكندا، وإستراليا، وبريطانيا، ونيوزلندا، وغيرها الكثير) من كلية الآداب، أو التربية إلى كلية العلوم.

فعلم النفس طوال تاريخه العلمي، يعاني ما يمكن أن نسميه مشكلة الصورة المرتسمة له في أذهان جمهرة الناس (أبو حطب والكامل وخزام، ١٩٨٩). وهناك أناس كثيرون ما زالوا يعتقدون أن علم النفس يركز على السلوك المضطرب للأفراد فقط، وعلى علاج الاضطرابات النفسية والانفعالية باستخدام أساليب مختلفة من العلاج النفسي (الخضر وحسن، ١٩٩٧). فضلا عن ذلك ما زال الكثير من الناس يخلط بين أدوار ومهام المتخصص النفسي، والطبيب النفسي، والفيلسوف، ويتعامل معها على أنها مترادفة. وأسباب سوء الفهم هذا مرده إلى أمور عديدة، منها:

١- ما تتناقله وسائل الإعلام عن علم النفس، فعلى الرغم من أنه ساعد على نشر الثقافة النفسية، إلا أن الصفة التجارية تغلب عليه، وإذا ما ركز الإعلام على جانب علمي، فإن تركيزه يكون على فكرة مبتورة تسيء إلى علم النفس؛ وخير مثال على ذلك ما نشرته صحيفة النيويورك تايمز عام ١٩٠٦م عن تجربة واطسون على الفئران، فقد ركزت على التعذيب الذي يتعرض له الحيوان أكثر من توضيح الأهداف العلمية للتجربة (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩)، كذلك يغلب على ما تنشره وسائل الإعلام عن علم النفس طابع الفكاهة، أو التسلية، أو السخرية (خليفة، ٢٠٠١)، فضلا عن تناول الموضوعات النفسية من مختلف الكتب، حيث في الغالب يطرحون معلومات خاطئة لا تستند إلى أساس علمي صحيح، حتى وصل الأمر إلى حد يمكن أن يوصف به علم النفس بأنه «علم رعاته قليلون، ودعاته كثيرون».

٢- قلة عناية علماء النفس بتقديم علمهم للجمهور العام بشكل مبسط أسوة بما تم في مجال العلوم الأخرى كالعلوم البيولوجية، والطبية (خليفة، ٢٠٠١)، مما جعل الجمهور يكوّن نظرة مشوهة وغير صحيحة عن علم النفس؛ وقد أكدت ذلك دراسة سويف (١٩٦٧) حيث أشارت إلى أن الأفكار والتصورات الشائعة عن علم النفس تختلف

عـن الصـورة الـواقعيـة لـه؛ كـذلك تـوصـل إبـراهيـم (١٩٨٥) إلى وجـود أخـطـاء في التصورات المختلفة عن علم النفس، وتم تفسير ذلك من خلال الجهل بالثقافة النفسية ومصادر نشرها. ولعل خطورة هذه النظرة تتمثل في احتمالية تأديتها دورا كبيرا في إدراكات الأفراد لعلم النفس كمهنة، وبالتالي عدم إدراك أهميته في حياتنا العملية (Rydeen, 1993) وربما اتخاذ موقف عدائي منه على أساس «أن الإنسان عدو ما يجهل».

٣- إن الاعتراف الاجتماعي بدور علم النفس والمتخصص النفسي مازال دون المستوى المطلوب في العديد من المؤسسات التعليمية، وإحالة دوره للمتخصصين الاجتماعي) (خـليـفـة، ٢٠٠١)، وقـد تـوصـل كـامـاك (Camac, 1999) إلى أن المجتـمـع ينـظـر إلى المتخصص النفسي على أنه شخص يقتصر دوره على تقديم الاستشارات المبنية على الأحكام الشخصية، ولا يعتمد على الأساليب العلمية، مثل: الملاحظة، والاختبارات، والمقاييس.

وعـلـى ذلك، فـإن المتـتـبـع لحركـة الـبـحث الـعـلـمـي في مجال الاتجاهـات attitudes نـحـو المقـررات الـدراسـية، يـلـحظ اهـتـمـامـاً لافـتـاً لـلانتـبـاه مـن الـبـاحثين بـالاتجاهـات نـحـو المقـررات الـدراسـيـة بشـكـل عـام كـالـريـاضـيـات، والـعـلـوم، والـفـيـزيـاء، والحـاسـب الآلي (مثلا: الـبـابـطين، ١٩٩١، والخلـيـلـي، ١٩٨٩، والـديب، ١٩٩٦، (Germann, 1988; Ludlow & Bell, 1996; Mulhern & Rae,1988) ؛ والاتجاهات نحو علم النفس، أو المقررات النفسية بشكل خاص (مثلا: أبو حطب والكامل وخزام، ١٩٨٩؛ وتوفيق، ٢٠٠٠؛ والحارثي، ١٩٩٣؛ والديب، ١٩٩٧؛ والصمادي، ١٩٩٥؛ وكمال، ١٩٩٧؛ Camac, 1999; Hackett, 1995; Janda, England, Lovejoy & Drury, 1998; Gillespie, 1998).

وهذا الاهتمام ليس بالمستغرب، فالاتجاهات طبقا لألبورت من أكثر موضوعات علم النـفس تـداولا بين البـاحثين، بـل إنـهـا مـن أهـم مـوضـوعـات عـلـم الـنـفس الاجـتـمـاعي (Allport, 1935)؛ كما يرى توماس وزنانسكي (Thomas & Znanieski المشار إليهما في المخزومي، ١٩٩٥) إلى أن علم النفس الاجتماعي هو العلم الذي يدرس الاتجاهات.

ويعد التعريف الذي طرحه ألبورت للاتجاه بعد مراجعته لأكثر من (١٥) تعريفا، من أشهر التعاريف، حيث ينص على أن الاتجاه هو «حالة من الاستعداد العقلي-العصبي، تنتظم مـن خـلال خبرة الـفـرد، وتـوجـه اسـتـجـابـتـه نـحـو مـوضـوع، أو مـوقـف مـعين»

(Allport, 1935, p. 810). كما يتفق معظم علماء النفس الاجتماعي على أن الاتجاه هو: «خبرة شخصية ثابتة نسبيا تتضمن تقويما لأشخاص، أو قضايا، أو أشياء، ويكون هذا التقويم إما إيجابياً، أو سلبياً » (ياسر وكاظم، ١٩٩٧، ص ١٥٧).

هذان التعريفان يؤكدان ثمة علاقة تربط الاتجاهات بالسلوك؛ فقد توصل كيلمن (Kelman المشار إليه في المخزومي، ١٩٩٥) إلى وجود علاقة وثيقة بين الاتجاهات التي يحملها الفرد وسلوكه؛ فالاتجاهات تؤدي دورا كبيرا في اختيار الفرد لنوع التعليم، وفي اختياره لنوع المهنة التي يمتهنها (المخزومي، ١٩٨٣)؛ كما أن الاتجاهات لها دور بارز في تحديد السلوك، إذ لها فعل دافعي يستثير السلوك ويوجهه وجهة معينة، فالاتجاه الإيجابي نحو شيء ما ينمي الرغبة في تعلمه. فعلى سبيل المثال : فإن التحصيل المنخفض يمكن أن يعزى جزء منه إلى الاتجاه السلبي نحو ذلك الموضوع، وما يرافقه من خيبة أمل (التل، ١٩٩١) . ولكن مع كل ذلك، فإن العلاقة بين الاتجاهات والسلوك يمكن أن توصف بأنها علاقة تأثير احتمالي متبادل، فهي ليست علاقة سببية حتمية، بل ارتباطيه محتملة، يكتنفها الغموض في معظم الأحيان، ولكي تتضح أكثر، يتعين معرفة الاتجاهات المنافسة (إذ تتداخل الاتجاهات وتتنافس مع بعضها البعض)؛ لأن الذي يوجه السلوك هو الاتجاه ذو الشدة الانفعالية الكبيرة (التل، ١٩٩٢).

وعلى أساس علاقة التأثير الاحتمالي المتبادل بين الاتجاهات والسلوك، يمكن القول: إن الاتجاهات مفهوم غامض، وواضح في آن واحد، وهو أشبه بالسهل الممتنع (Eiser, 1986)؛ فعلى الرغم من شيوع استخدامه في الدراسات؛ لكثرة أدوات قياسه، إلا أن النتائج المستخلصة لا توضح الظاهرة المدروسة بدقة (ياسر وكاظم، ١٩٩٧).

وهذا ما يمكن أن نلحظه في الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو علم النفس، فعلى الرغم من تاريخها الطويل الذي يربو على القرن؛ إذ إن أول دراسة أجراها ديفس Davis كانت عام ١٨٩٩م حول اتجاهات المعلمين نحو علم النفس (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩)؛ إلا أن نتائجها مازالت متضاربة، ولا يمكن الركون إليها في المتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات، وهي: طبيعة الاتجاهات، وأثر دراسة مقرر، أو أكثر في علم النفس، والجنس، والتخصص، والبنية العاملية، والعلاقة بين الاتجاه نحو علم النفس والتحصيل الدراسي.

ففي مجال طبيعة الاتجاهات نحو علم النفس، هل هي إيجابية أو سلبية؟ أشارت أغلبية الدراسات السابقة إلى وجود اتجاهات إيجابية (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩؛ والتل،

١٩٩١؛ والدسوقي والمفتي، ١٩٨٨؛ والديب، ١٩٩٧؛ Wood, Jones & Benjamin, 1986؛ (Arnett & Leichner, 1982; Grossack, 1954; Guest, 1948; Guillec, 1984; Webb & Speer, 1985; وأشارت دراسات أخرى إلى وجود اتجاهات سلبية (الحارثي، ١٩٩٣؛ Hackett, 1995)؛ في حين وجدت دراسات أخرى اتجاهات محايدة .(Marsten & Takooshian, 1987)

وفي مجال أثر دراسة مقرر، أو أكثر في علم النفس في الاتجاه نحوه، أشارت الدراسات إلى أن تزويد الأفراد بالمعلومات النفسية من خلال دراسة مقرر نفسي، أو أي برنامج دراسي آخر له دور مهم في إكسابهم اتجاهات إيجابية (التل، ١٩٩٢؛ والقريوتي، ١٩٨٨؛ Turnbull & Bronicki, 1986)؛ في حين أشارت دراسات أخرى إلى خلاف ذلك (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩م؛ والطواب وعمر، ١٩٩٨).

أما متغير الجنس، فقد كان اتجاه الإناث نحو علم النفس أعلى من الذكور (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩م؛ وتوفيق، ٢٠٠٠؛ والحارثي، ١٩٩٣؛ Stephenson, 1994)؛ و لم يكن دالا في دراسة كمال (1997).

وأما متغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، فلم يكن مؤثرا في الاتجاه نحو علم النفس (الحارثي، ١٩٩٣؛ وكمال، ١٩٩٧).

وفي مجال البنية العاملية factorial structure (معرفة مكونات أو مجالات أدوات قياس الاتجاه نحو علم النفس)، فلم تتفق الدراسات على عددها ولا على محتواها؛ فمنها ما توصل إلى أربعة عوامل (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩؛ والحارثي، ١٩٩٣؛ كمال، ١٩٩٧)، ومنها ما توصل إلى خمسة عوامل (التل، ١٩٩١)، وكذلك منها ما توصل إلى ستة عوامل (توفيق، ٢٠٠٠).

وأخيرا، لم تتفق الدراسات حول علاقة الاتجاه نحو علم النفس بالتحصيل الدراسي، فقد توصل كاتل وبتشر (Cattell & Butcher, المشار إليهما في: الديب، ١٩٩٧) إلى وجود علاقة طردية ودالة بينهما، في حين لم يتوصل الحارثي (1993) إلى وجود علاقة دالة بينهما.

إن التضارب والتناقض، بل وعدم الاتفاق قي الدراسات السابقة حول دور المتغيرات الديمغرافية يجعل الباب مفتوحا في مواصلة البحث في موضوع الاتجاهات نحو علم

النفس؛ وذلك لأهمية علم النفس، ولدوره في حياة الإنسان، والجماعة على حد سواء.

وتأسيسا على ما تم عرضه من نتائج متضاربة للدراسات السابقة، سواء العربية منها، أو الأجنبية حول دور المتغيرات الديمغرافية في الاتجاه نحو علم النفس، وبسبب أهمية علم النفس، ودور الاتجاهات الإيجابية نحوه في الإقبال عليه ودراسته، بغية الاستفادة منه بشكل فاعل في التغيير الإيجابي لحياة الفرد والجماعة؛ لذلك جاء البحث الحالي بهدف:

١. معرفة البنية العاملية لفقرات مقياس الاتجاه نحو علم النفس لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.

٢. معرفة مستوى اتجاهات طلبة الجامعة نحو علم النفس (هل هي إيجابية أو سلبية؟).

٣. تحديد المتغيرات الديمغرافية القادرة على التنبؤ باتجاهات الطلبة نحو علم النفس وهي:

* جنس الطالب.

* عدد المقررات النفسية التي درسها الطالب.

* العمر الزمني.

* تخصص الطالب.

* المعدل الأكاديمي.

منهجية البحث وإجراءاته

عينة البحث

اختيرت عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة السلطان قابوس للعام الجامعي ٢٠٠١-٢٠٠٢م؛ روعي في اختيارها تمثيلها لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) ومتغير الكلية (التربية/ الآداب والعلوم الاجتماعية/ العلوم/ التجارة/ الزراعة والعلوم البيطرية/ الهندسة/ الطب). والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم (١)
عينة البحث موزعة حسب متغير الجنس والكلية

الكلية/ الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التربية	٧٢	٧٢	١٤٤
الآداب والعلوم الاجتماعية	١٣	٢٣	٣٦
التجارة	١٠	٩	١٩
العلوم	١٠	٨	١٨
الهندسة	١٥	–	١٥
الزراعة والعلوم البيطرية	٩	٢	١١
الطب	١	١٦	١٧
المجموع	**١٣٠**	**١٣٠**	**٢٦٠**

أداة البحث

طّور الباحثان أداة خاصة بالبحث الحالي تتناسب وطلبة الجامعة في سلطنة عمان، وجاء تطوير الأداة وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد أبعاد الاتجاه نحو علم النفس:

تمت مراجعة المقاييس السابقة للاتجاه نحو علم النفس (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩؛ والتل، ١٩٩١؛ وتوفيق، ٢٠٠٠؛ والحارثي، ١٩٩٣؛ وكمال، ١٩٩٧)، أو أحد فروعه (الديب، ١٩٩٧؛ والصمادي، ١٩٩٥)؛ وذلك بهدف الاستفادة من أبعادها في تحديد الأداة المطورة. والأبعاد التي تم تحديدها خمسة، هي:

١– الاستمتاع المعرفي بعلم النفس.

٢– أهمية علم النفس واستخداماته.

٣– الاتجاهات نحو اختيار مهنة تتعلق بعلم النفس.

٤– الاتجاه نحو علماء النفس.

٥– الاتجاه نحو البحث في علم النفس.

٢. صياغة فقرات مقاييس الاتجاه نحو علم النفس:

تمت صياغة (٧٥) فقرة سالبة وموجبة (بواقع ٤٤ فقرة موجبة، و٣١ فقرة سالبة) تغطي الأبعاد الخمسة السابقة، وذلك بالاستفادة من الأفكار الواردة في فقرات بعض الأدوات السابقة (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩؛ والتل، ١٩٩١؛ وتوفيق، ٢٠٠٠؛ والحارثي، ١٩٩٣؛ وكمال، ١٩٩٧)، ومن خبرة الباحِثَين في المجال.

٣. دراسة الصدق الظاهري للمقياس:

بعد أن أُعدت تعليمات للإجابة عن فقرات المقياس، ووضع مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) إزاء كل فقرة، عرضت الصيغة الأولية من المقياس على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس*، من أجل التأكد من صياغة الفقرات، ومناسبتها لطلبة الجامعة من الجنسين، ومدى تغطيتها للأبعاد الخمسة التي يتكون منها المقياس، وكذلك الحكم على ملاءمة التعليمات ووضوحها، وتحديد مدى ملاءمة مقياس التقدير الخماسي. بعد تحليل آراء الخبراء اتضح أن تعليمات الإجابة واضحة، وأن مقياس التقدير ملائم، أما الفقرات فقد تم الإبقاء على ٥٨ فقرة (٣١ فقرة موجبة، و ٢٧فقرة سالبة)، وحذفت ١٧ فقرة، إما لتكرار محتواها مع فقرات أخرى، أو لعدم ملاءمتها.

٤. التطبيق الأولي للمقياس:

بعد الأخذ بملاحظات المحكمين وآرائهم، وجد من المناسب تطبيق المقياس على ٢٠ طالبا وطالبة من كلية التربية، بهدف معرفة مدى وضوح التعليمات وصياغة الفقرات، حيث طُلب منهم كتابة أية ملاحظات، أو تعليقات. وبعد تجميع ملاحظات الطلبة، وجد أن المقياس واضح، وجاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

---

* الأفاضل الذين حكموا المقياس مشكورون هم:
أ.د. عبدالقوي سالم الزبيدي، د. أسامة سعد أبو سريع، د. أمين سليمان، د. عبدالحميد سعيد حسن، د. فوزية الجمالي، د. يوسف الطيب، أ. سعيد الظفري.

تطبيق المقياس وتصحيحه@

طبق المقياس على عينة البحث (ن=٣٠٠) بصورة فردية، حيث أعطي لكل فرد المقياس، وفي اليوم الثاني تم استرجاعه، أما التصحيح فقد أعطيت الفقرات الموجبة الدرجات (٥،٤،٣،٢،١)، أما الفقرات السالبة فقد أعطيت عكس الميزان السابق. والفقرات المتروكة دون إجابة أعطيت لها (٣) درجات بغض النظر عن اتجاهها؛ وبعد الانتهاء من ذلك أدخلت البيانات كملف في برنامج SPSS تمهيداً لمعالجتها إحصائيا.

حساب ثبات المقياس

تم حساب معامل ألفا- كرونباخ لجميع أفراد العينة (ن=٢٦٠)، ولجميع فقرات المقياس، فبلغ ٠,٩٥ ، وهو معامل ثبات مرتفع مقارنة بالدراسات السابقة (مثلا: توفيق، ٢٠٠٠م؛ وكمال، ١٩٩٧م)، ويمكن الاعتماد عليه في المعالجة الإحصائية.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات إحصائيا بحساب ما يلي:

* التحليل العاملي للتحقق من الهدف الأول.
* الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) لعينة واحدة، وتحليل التباين الأحادي، للتحقق من الهدف الثاني.
* الانحدار المتعدد للتحقق من الهدف الثالث.

* يتوجه الباحثان بخالص الشكر والتقدير للفاضلة حنان بنت عبدالله الكشري، والفاضلة ريا بنت منصور الشرجي، لمساعدتهما القيمة في تطبيق المقياس، وإدخال البيانات في الحاسب الآلي.

نتائج البحث

أولاً : عرض النتائج

للتحقق من الهدف الأول المتعلق بمعرفة البنية العاملية لفقرات مقياس الاتجاه نحو علم النفس لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، تم أولا التأكد من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي factor analysis وذلك باختبارها عن طريق KMO & Bartlett`s test (اختبار كايزر/ ماير/ أولكن وبارتلت)، وأظهرت نتائج هذا الاختبار أن قيمة مربع كاي المحسوبة للبيانات والبالغة ٧١٠٨,٧٧٦ دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٠٠ وبدرجة حرية ١٦٥٣. وهذا يعني أن البيانات مؤهلة لإجراء التحليل العاملي.

وعليه، أجري تحليل عاملي من نوع تحليل المكونات الأساسية principal component analysis مع تدوير المحاور بالأسلوب المتعامد orthogonal rotation حسب طريقة كايزر Varimax with Kaiser normalization ؛ أظهرت نتائج التحليل ١٤ عاملا، فسرت ٦٣,١١٪ من التباين الكلي، وبعد دراسة محتواها اتضح أنها بعيدة عن الأبعاد الخمسة التي حددها الباحثان عند تطوير المقياس؛ لذلك تم اللجوء إلى محك كاتل Cattell's Criterion (اختبار البقايا المبعثرة، أو الموزعة scree test) في تحديد العوامل المستخلصة اعتمادا على جذرها الكامن، وقد حددت بأربعة عوامل فقط. أسهمت العوامل المدورة في تفسير ٤٠,٢٧٪ من التباين الكلي، واستوعبت جميع فقرات المقياس بشكل غير متساو، حيث استوعب العامل الأول ١٧ فقرة والثاني ١٥، والثالث ١٣ ، والرابع ١٣ أيضا. وفيما يلي وصف لكل عامل:

العامل الأول: إسهامات علم النفس في جوانب الحياة المختلفة

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٣٦٤-٠,٦٧٥)، وعدد الفقرات (١٧)، ومعامل ألفا ٠,٩٠، والتباين المفسر ٢٧,٠٥٧٪، ومحتوى الفقرات المشبعة في هذا العامل موجب، ماعدا ثلاث فقرات سالبة وهي ذوات الأرقام (٨ ، ١١ ، ٢٤)، وجميع الفقرات (الموجبة، والسالبة) ترتبط بإسهامات علم النفس. والجدول رقم (٢) يتضمن نتائج العامل الأول.

الجدول رقم (٢)

نتائج التحليل العاملي للعامل الأول (إسهامات علم النفس في جوانب الحياة المختلفة)

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
١٤	لعلم النفس أهمية بين العلوم الأخرى.	٠,٦٧٥
٣٥	يساعد علم النفس على تبادل المعرفة مع الأصدقاء والأقارب.	٠,٦٦٢
٢١	يساعدني علم النفس على معرفة نفسي أكثر.	٠,٦٣٨
٣٣	علم النفس عظيم الفائدة.	٠,٦٢٣
١٠	أرى ضرورة إجراء المزيد من البحوث النفسية.	٠,٥٦١
٢٣	يساعدني علم النفس على التحرر من الشعور بالخجل من الآخرين.	٠,٥٥١
٤٥	يمكنني علم النفس من تفسير سلوك الفرد الذي أتعامل معه.	٠,٥٣٠
٣١	أقترح إنفاق المزيد من المال لتمويل المشاريع البحثية النفسية.	٠,٥٢٩
١٢	يسهم علم النفس في مساعدة الوالدين على تنشئة الأبناء التنشئة السوية.	٠,٥١٨
١١	علم النفس (كما أعرفه) لا يفيد المرء في حياته اليومية.	٠,٥٠٧
٥٨	تزداد أهمية علم النفس يوما بعد يوم.	٠,٤٩٥
١٣	يساعد علم النفس المرء على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين.	٠,٤٨١
٢٤	لا يسهم علم النفس في تقدم البشرية	٠,٤٥٥
٤	موضوعات علم النفس ممتعة.	٠,٤٢٦
١٧	أعقد العزم على بذل الجهد في معرفة علم النفس حتى أستطيع استخدامه.	٠,٤٢٢
٢٥	تحظى المهن المتعلقة بعلم النفس بقبول المجتمع.	٠,٤٢١
٨	لا يوجد مجال أستطيع فيه استخدام علم النفس.	٠,٣٦٤
	التباين المفسـر	٢٧,٠٥٧
	الجـذر الكامـن	١٥,٦٩٣
	معامل ألفا- كرونباخ	٠,٩٠

العامل الثاني: الاستمتاع المعرفي بعلم النفس:

تراوحت تشبعات هذا العامل ما بين (٠,٣٤٣-٠,٦٥٨)، وبلغ عدد الفقرات (١٥) فقرة، في حين بلغ معامل ألفا ٠,٨٨، والتباين المفسر ٥,٠٥٧٪ . أما محتوى

الفقرات فجميع الفقرات موجبة، وتدور حول ما يتمناه الفرد من الناحية الإيجابية من علم النفس، والجدول رقم (٣) يتضمن نتائج العامل الثاني.

الجدول رقم (٣)
نتائج التحليل العاملي للعامل الثاني (الاستمتاع المعرفي بعلم النفس)

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
٢٨	أتمنى أن أكون أحد علماء النفس.	.٦٥٨
٤٧	أنا شغوف بمعرفة كل جديد في مجال علم النفس.	.٦٣٨
٢٧	أتابع باهتمام اللقاءات مع علماء النفس عبر وسائل الإعلام.	.٦٣٧
٤٤	يساعدني علم النفس على أن أحقق ما أرغب فيه.	.٥٦١
٢٠	ما أعرفه عن علم النفس يجعلني متميزا على الآخرين.	.٥٥٧
٤٩	أجد متعة كبيرة عند التحدث في علم النفس.	.٥٤٣
١٩	يساعدني علم النفس على أن أحصل على ما أريده من الآخرين.	.٥٣٩
٤٢	أستمتع بقضاء وقتي في معمل علم النفس.	.٥٣٧
١٦	يساعدني علم النفس على أن أكون منفتحاً ومنطلقا مع الآخرين.	.٥٢٨
٨	أرى أنه من الواجب على الفرد أن يدرس علم النفس دراسة جيدة.	.٥١٩
١	أبحث عن الكتب والمجلات التي تتحدث عن علم النفس.	.٤٩٧
٥٤	استمتع بقراءة كتب علم النفس.	.٤٩٦
٢	أرغب في دراسة أي تخصص يجعلني صاحب مهنة تتعلق بعلم النفس.	.٤٦٧
٥١	يساعدني علم النفس على كسب الأصدقاء.	.٤٦٧
٤١	أعتقد أن كل فرد يتوجب عليه دراسة علم النفس.	.٣٤٣
	التباين المفسـر	٥,٠٥٧٪
	الجـذر الكامـن	٢,٩٣٣
	معامل ألفا- كرونباخ	٠,٨٨

العامل الثالث: ردود الأفعال المعرفية نحو علم النفس:

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (٠,٣٥٢-٠,٧٢٣) وبلغ عدد الفقرات (١٣) فقرة، في حين بلغ التباين المفسر ٤,٦١١٪، ومعامل ألفا- كرونباخ ٠,٨٥، وأما

محتوى الفقرات فإنه يدور حول الانطباعات السالبة حول علم النفس من الجانب المعرفي، على الرغم من وجود ثلاث فقرات موجبة هي (٩، ٢٩ ، ٣٠) و١٠ فقرات سالبة، والجدول رقم (٤) يتضمن نتائج العامل الثالث.

الجدول رقم (٤)
نتائج التحليل العاملي للعامل الثالث (ردود الأفعال المعرفية نحو علم النفس)

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
٣٩	أشعر بحرج عند قولي لأصدقائي وللآخرين إنني أقرا في علم النفس.	.٧٢٣
٣٧	ليس لدي اهتمام بأن أعرف في علم النفس شيئا.	.٦١٦
٣٨	علم النفس مضيعة للوقت.	.٥٣٣
٧	بعد انتهاء دراستي الجامعية سأتوقف عن قراءة علم النفس.	.٥٠٤
٣٦	أكره علم النفس.	.٤٩٧
٦	لا تهمني دراسة علم النفس.	.٤٨٥
٥	لا يستند البحث في علم النفس إلى المنهج العلمي.	.٤٧٥
٢٩	يستحق علماء النفس الاحترام والتقدير.	.٤٦١
٩	يعدّ علم النفس مهما لمستقبل الإنسان.	.٤٣٠
٣٠	غالبا ما تتوصل البحوث النفسية إلى نتائج مثيرة ومهمة.	.٤١٧
٥٢	أعتقد أن علم النفس ضروري ومهم في الدول المتقدمة فقط.	.٣٩٨
٤٠	أشعر أن الإلمام بعلم النفس يجعل علاقات الفرد مضطربة.	.٣٩٦
٥٦	معظم علماء النفس أناس معقدون.	.٣٥٢
	التباين المفسـر	٪٤,٦١١
	الجـذر الكامـن	٢,٦٧٤
	معامل ألفا- كرونباخ	٠,٨٥

العامل الرابع: ردود الأفعال الوجدانية نحو علم النفس:

تراوحت التشبعات حول هذا العامل ما بين (٠,٣٢٦-٠,٥٧٢)، وبلغ عدد الفقرات (١٣) فقرة، في حين بلغت نسبة التباين المفسر ٣,٥٤٩٪، ومعامل ألفا- كرونباخ ٠,٧١، يدور محتوى الفقرات المتشبعة في هذا العامل حول الانطباعات السالبة

عن علم النفس من الناحية الوجدانية، علما أن جميع الفقرات سالبة، والجدول رقم (٥) يتضمن نتائج العامل الرابع.

الجدول رقم (٥)
نتائج التحليل العاملي للعامل الرابع (ردود الأفعال الوجدانية نحو علم النفس)

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
١٨	أشعر بضيق عند تسجيلي مقررا في علم النفس.	.٥٧٢
٥٧	تهدف البحوث النفسية إلى تشكيك الناس في آرائهم التقليدية.	.٥١٩
٢٢	أشعر بأن المواد الدراسية الأخرى أكثر أهمية من علم النفس.	.٤٨٥
٥٣	يركز البحث في علم النفس على دراسة الحيوانات أكثر من دراسة الإنسان.	.٤٦١
٣٤	يجب إلغاء دراسة علم النفس من الجامعة.	.٤٥٥
٣٢	أتضايق بالأحاديث التلفزيونية التي تدور حول علم النفس.	.٤٥٤
٤٣	مردود علم النفس العائد على المجتمع ضئيل.	.٤٤٠
٥٠	يجب أن يكون علم النفس أحد المقررات الاختيارية وليس الإجبارية.	.٤١٩
١٥	اعتقد أن علم النفس علم ممل.	.٤٠٥
٣	لا أرغب في إكمال دراستي العليا في علم النفس.	-.٣٦٦
٥٥	تتسم البحوث النفسية بالسطحية إذ لا تسبر الأعماق.	.٣٦٣
٤٦	تعتمد البحوث النفسية على التقدير والتخمين الشخصي.	.٣٤٩
٢٦	علم النفس علم نظري أكثر منه تطبيقي.	.٣٢٦
	التباين المفسـر	٣,٥٤٩٪
	الجـذر الكامـن	٢,٠٥٨
	معامل ألفا- كرونباخ	٠,٧١

أما نتائج الهدف الثاني المتعلق بمعرفة مستوى اتجاهات طلبة الجامعة نحو علم النفس (هل هي أيجابية أو سلبية؟)، فقد بلغ المتوسط الحسابي لجميع أفراد العينة (ن= ٢٦٠) ١٩٩,١٣، والانحراف المعياري ٣١,٩٦، والمدى تراوح ما بين ٧٩ و٢٦٢ درجة. ولتحديد مستوى الاتجاهات تمت مقارنة متوسط العينة مع المتوسط النظري البالغ ١٧٤ (على أساس ٥٨ فقرة x ٣ متوسط الإجابة =١٧٤)، باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة. بلغت قيمة (ت) المحسوبة ١٢,٦٧٩، وهي دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٠٠، وهذا يعني أن

اتجاهات الطلاب بشكل عام إيجابية حيث كان متوسط العينة أعلى من المتوسط النظري بدلالة إحصائية.

ومن أجل إلقاء مزيد من الضوء على مستوى اتجاهات أفراد العينة نحو علم النفس، تمت مقارنة متوسطات مجالات المقياس التي كشف عنها التحليل العاملي في الهدف الأول مع المتوسط النظري لكل مجال، وكانت النتيجة دلالة ثلاثة مجالات (١، ٣، ٤)، وعدم دلالة المجال الثاني، وهذا يعني أن الاتجاهات إيجابية في ثلاثة مجالات، ومحايدة في مجال واحد. والجدول رقم (٦) يتضمن نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدرجة الاتجاه الكلية، وللدرجات الفرعية الأربعة.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للدرجة الكلية، وللدرجات الفرعية للاتجاه نحو علم النفس

المتغيرات	عدد الفقرات	المتوسط النظري	متوسط العينة	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاتجاه نحو علم النفس.	٥٨	١٧٤	١٩٩,١٣	٣١,٩٦	١٢,٦٧٩	≥٠,٠٠٠
إسهامات علم النفس في جوانب الحياة المختلفة	١٧	٥١	٦١,٩٠	١١,٤٤	١٥,٣٧٤	≥٠,٠٠٠
الاستمتاع المعرفي بعلم النفس.	١٥	٤٥	٤٦,٠١	١٠,٣٠	١,٥٨٣	غير دالة
ردود الأفعال المعرفية نحو علم النفس.	١٣	٣٩	٤٩,٠٣	٨,٥٤	١٨,٩٤٢	≥٠,٠٠٠
ردود الأفعال الوجدانية نحو علم النفس.	١٣	٣٩	٤٢,١٨	٧,٢١	٧,١١٤	≥٠,٠٠٠

ولتحديد درجة اختلاف اتجاهات الطلبة نحو علم النفس باختلاف مجال الاتجاه (وهي المجالات الأربعة) من أجل التمكن من ترتيبها، تم استخدام تحليل التباين الأحادي ذي تصميم القياسات المتكررة بعد قسمة متوسط كل مجال على عدد فقراته لإلغاء تأثير اختلاف عدد الفقرات في كل مجال، وكانت قيمة ف المحسوبة دالة عند مستوى ≥ ٠.٠٠١، وهذا يعني أن اتجاهات الطلبة تختلف باختلاف المجال، والجدول رقم (٧) يتضمن نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة لمتوسطات درجات مجالات الاتجاهات نحو علم النفس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٨٥,١١٧	٣	٢٨,٣٧٢	١٨١,١٣٠	≥٠,٠٠٠
الخطأ	١٢١,٧١٠	٧٧٧	٠,١٥٧		

ومن أجل تحديد مصدر الفروق الدالة إحصائيا، استخدم اختبار فشر لأدنى الفروق وكانت جميع الفروق بين متوسطات المجالات دالة إحصائيا، وهذه النتيجة تتيح إمكانية ترتيب المجالات حسب متوسطاتها، والجدول رقم (٨) يتضمن نتائج اختبار فشر لأدنى الفروق، بينما يتضمن الجدول رقم (٩) ترتيب مجالات الاتجاهات تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار فشر لأدنى الفروق بين متوسطات مجالات الاتجاه نحو علم النفس

مجالات الاتجاه نحو علم النفس		الفروق في المتوسطات	الخطأ
(أ)	(ب)	(أ- ب)	المعياري
الأول مع :	الثاني	*.٥٧٤	٠,٠٣٥
	الثالث	-*.١٣٠	٠,٠٣٢
	الرابع	*.٣٩٧	٠,٠٣٤
الثاني مع:	الأول	-*.٥٧٤	٠,٠٣٥
	الثالث	-*.٧٠٤	٠,٠٣٤
	الرابع	-*.١٧٧	٠,٠٣٩
الثالث مع:	الأول	*.١٣٠	٠,٠٣٢
	الثاني	*.٧٠٤	٠,٠٣٤
	الرابع	*.٥٢٧	٠,٠٣٤
الرابع مع:	الأول	-*.٣٩٧	٠,٠٣٤
	الثاني	*.١٧٧	٠,٠٣٩
	الثالث	-*.٥٢٧	٠,٠٣٤

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

الجدول رقم (٩)

مجالات الاتجاه نحو علم النفس مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ردود الأفعال المعرفية نحو علم النفس.	٣,٧٧	٠,٦٥٧١
٢	إسهامات علم النفس في جوانب الحياة المختلفة.	٣,٦٤	٠,٦٧٢٧
٣	ردود الأفعال الوجدانية نحو علم النفس.	٣,٢٤	٠,٥٥٤٥
٤	الاستمتاع المعرفي بعلم النفس.	٣,٠٧	٠,٦٨٦٨

وأما الهدف الثالث المتعلق بتحديد المتغيرات الديمغرافية القادرة على التنبؤ باتجاهات الطلبة نحو علم النفس، فقد استخدم فيه الباحثان الانحدار المتعدد المتدرج stepwise، وأظهرت النتائج دلالة متغير واحد فقط، وهو المقررات النفسية، وعدم دلالة المتغيرات الديمغرافية الأخرى، والجدول رقم (١٠) يتضمن نتائج الانحدار.

الجدول رقم (١٠)
نتائج الانحدار لتحديد المتغيرات الديمغرافية المحددة للاتجاه نحو علم النفس

ترتيب الانتقاء	المتغيرات	الوزن B	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
١	المقررات النفسية	٥,٨١٨-	٢,٥٢٠-	≥٠,٠١٣
٢	جنس الطالب	.١٦٣	١,٧٦٥	غير دالة
٣	عمر الطالب	.٠٦٦	.٦٨٣	غير دالة
٤	الكلية (التخصص)	.٠٦٧-	.٧١٥-	غير دالة
٥	المعدل التراكمي	.٠٩٧	١,٠٥٨	غير دالة

مناقشة النتائج

كشفت نتائج التحليل العاملي لمقياس الاتجاه نحو علم النفس عن بنية عاملية مكونة من أربعة عوامل معامل ثباتها مرتفع (حيث تراوح معامل ألفا ما بين ٠,٧١-٠,٩٠) وهي نتيجة تتسق من حيث إمكانية الحصول على عوامل نقية مع الدراسات التي تحققت من ذلك (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩؛ والتل، ١٩٩١؛ وتوفيق، ٢٠٠٠؛ والحارثي، ١٩٩٣؛ وكمال، ١٩٩٧)؛ ولكنها تختلف مع تلك الدراسات في مسميات العوامل من جهة، وفي عددها من جهة أخرى؛ حيث توصلت دراسة التل، (١٩٩١) إلى خمسة عوامل، ودراسة توفيق، (٢٠٠٠) إلى ستة عوامل. والجدول رقم (١١) يتضمن مقارنة بين عوامل الدراسة الحالية، والدراسات السابقة.

الجدول رقم (١١)
مقارنة بين عوامل الدراسة الحالية والدراسات السابقة

م	أسماء الباحثين	عدد العوامل	أسماء العوامل
١	أبو حطب وآخرون (١٩٨٩)	٤	الرغبة في الدراسة المنظمة لعلم النفس/ أهمية علم النفس/ الاستمتاع بعلم النفس/ الاستخدام والمنفعة لعلم النفس.
٢	التل (١٩٩١)	٥	الاتجاهات نحو الحصول على المعرفة في علم النفس/ الاتجاهات نحو أهمية علم النفس واستخداماته/ الاتجاهات نحو اختيار مهنة تتعلق بعلم النفس/ الاتجاهات نحو علماء النفس/ الاتجاهات نحو البحث في علم النفس.
٣	توفيق (٢٠٠٠)	٦	الاستمتاع المعرفي بعلم النفس/ الاستفادة التطبيقية لعلم النفس/ أهمية علم النفس للمجتمع/ دور علم النفس في حل المشكلات/ أهمية دراسة علم النفس/ استخدامات علم النفس.
٤	الحارثي (١٩٩٣)	٤	الرغبة في دراسة علم النفس وأهميته/ الجانب الوجداني المتصل بعلم النفس/ موقف الفرد نحو علم النفس/ الإيمان بعلم النفس والاعتقاد بفائدته.
٥	كمال (١٩٩٧)	٤	أهمية علم النفس/ الرغبة في قراءة ودراسة علم النفس/ الاستمتاع بعلم النفس/ الاستخدام والمنفعة لعلم النفس.
٦	الدراسة الحالية	٤	إسهامات علم النفس في جوانب الحياة المختلفة/ الاستمتاع المعرفي بعلم النفس/ ردود الأفعال المعرفية نحو علم النفس/ ردود الأفعال الوجدانية نحو علم النفس.

وتشير أدبيات التحليل العاملي (مثلا: فرج، ١٩٨٨)، إلى أن التحليل العاملي وسيلة إحصائية متقدمة تهدف إلى اختصار كثرة الأشياء في قلة الأنواع، وهو بهذا يساعد كثيرا على تحقيق مبدأ الاقتصاد العلمي parsimony، إلا أن المشكلة التي ما زال - وربما سيبقى- يعاني منها التحليل العاملي، هي مشكلة تسمية العوامل المستخلصة، حيث تخضع دائما لذاتية الباحث واجتهاده. وهي مسالة أشبه بعمل الفنان التشكيلي حينما يريد أن ينحت شيئا مبتكرا وجديدا، وربما السبب في ذلك هو اختلاف مكونات العوامل عبر الدراسات في محتواها من الفقرات؛ وعلى ذلك فإن المؤشر الإيجابي الذي يمكن الخروج به من الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة، هو وجود نوع من الاتفاق بين أغلب الدراسات (٤دراسات من أصل ٦) في عدد العوامل، وأما المسميات فعلى الرغم من اختلافها الشكلي والجزئي؛ إلا أن ما يجعل إمكانية المقارنة بينها هو ما تتضمنه من المكونات الثلاثة للاتجاه (وهي المكون المعرفي، والوجداني، والنزوعي).

ومن هنا نستطيع القول: إن مؤشرات الوصول إلى بُنى عاملية لمقاييس الاتجاه نحو علم النفس في البيئة العربية على الأقل آخذة في الظهور، وهذا ما يمكن أن تؤيده أو تدحضه الدراسات القادمة التي ستجرى في هذا المجال، ولاسيما ان الدراسات العربية التي تم استعراضها في هذا البحث تبين أن هناك بلداناً عربية عديدة مازالت لم تُدرس فيها الاتجاهات نحو علم النفس.

وفي الإطار نفسه، تتسق نتائج البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في إيجابية الاتجاهات نحو علم النفس (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٩؛ والتل، ١٩٩١؛ والدسوقي والمفتي، ١٩٨٨؛ والديب، ١٩٩٧، ;Arnett & Leichner, 1982; Grossack, 1954; Guest, 1948; Guillec, 1984; Webb & Speer, 1985; Wood, et al.,1986) وتختلف مع دراسات أخرى توصلت إلى وجود اتجاهات سلبية، أو متوسطة نحو علم النفس (الحارثي، ١٩٩٣؛ Hackett, 1995; Marsten & Takooshian, 1987)، هذا ومن أجل توظيف معطيات التحليل العاملي في معرفة طبيعة الاتجاهات على وفق كل عامل من العوامل الأربعة، فقد كان عامل الاستمتاع المعرفي بعلم النفس فقط بمستوى متوسط (محايد)، والعوامل الثلاثة الأخرى إيجابية، وطبقا لما أشار إليه أبو حطب وآخرون (١٩٨٩) فإن النتائج الإيجابية للاتجاه نحو علم النفس كانت في المكون المعرفي أكثر منه في المكونين الوجداني، والنزوعي، فمثلا: مازال علم النفس مهنة غير ملائمة للأبناء، ومازال الاعتقاد سائداً بأن علماء النفس أشخاص يصعب التعامل معهم كأفراد، وهذا التفاوت في مستويات مكونات الاتجاه نحو علم النفس، يستدعي إجراء دراسات أخرى تتناوله، وتقف على أسبابه، سواء عبر مراحل التعليم، أو عبر شرائح المجتمع المختلفة، ولا سيما أن هذين المتغيرين لم يحظيا بالبحث في الدراسات السابقة.

أما المتغيرات الديمغرافية التي استهدفها البحث الحالي (وهي: الجنس، وعدد المقررات النفسية، والتخصص، والمعدل التراكمي، والعمر الزمني)، فلم تكن قادرة على التنبؤ بمستوى الاتجاه نحو علم النفس، ماعدا متغير عدد المقررات النفسية، الذي كان دالا عند مستوى ≤ ٠.٠١٣؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الحارثي (١٩٩٣)، وكمال (١٩٩٧) اللذين توصلا إلى عدم دلالة متغير التخصص الدراسي، كما تتفق مع دراسة كمال (١٩٩٧) في عدم دلالة متغير الجنس، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة أبو حطب وآخرين (١٩٨٩) والحارثي (١٩٩٣)، وستيفنسون (Stephenson, 1994) الذين أشاروا إلى دلالة متغير الجنس لصالح الإناث، كما أن قدرة عدد المقررات النفسية التي درسها الطالب في التنبؤ بمستوى الاتجاه؛ تعني -فيما تعني- وجود ارتباط دال بينهما، وهي نتيجة منطقية تتسق مع الأدب النفسي المتعلق بالاتجاهات (مثلا: المخزومي، ١٩٩٥)؛ فتكرار احتكاك الطالب بأساتذة علم النفس، وقراءته للكتب النفسية تجعل احتمالية أن تكون اتجاهاته إيجابية متوقعة، وربما هذه النقطة هي السبب الرئيس في التوصل إلى اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة البحث الحالي.

الاستنتاج

إن الاستنتاج المهم الذي يمكن الخروج به من البحث الحالي مقارنة مع ما توصل إليه أبو حطب وآخرون (١٩٨٩) حيث تم إجراء البحثين على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بفارق زمني مداه (١٤) عاما، هو أن الاتجاهات نحو علم النفس لم تتطور على المستوى النوعي والكمي، فهي مازالت إيجابية في المكون المعرفي للاتجاهات على حساب المكونين الوجداني، والنزوعي، وأن المتغيرات الديمغرافية مازالت غير قادرة على التنبؤ بمستوى الاتجاهات: لذلك لابد من مواصلة البحث في الموضوع لدى شرائح اجتماعية، وفئات عُمرية أخرى من غير طلبة الجامعة.

المراجـــع

إبراهيم، عبد الستار .(١٩٨٥). **الإنسان وعلم النفس**. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

أبو حطب، فؤاد والكامل، حسنين وخزام، نجيب .(١٩٨٩). صورة علم النفس لدى الشباب العُماني. **مجلة العلوم الاجتماعية، ١٧** (٣)، ١٩ –٥١.

البابطين، إبراهيم عبد الوهاب .(١٩٩١). اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل فيها. **دراسات تربوية، ٧** (٣٧)، ١٠٥ –١٢٢.

التل، شادية أحمد .(١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٦** (٣)، ٦٩ –٩٣.

التل، شادية أحمد .(١٩٩٢). أثر تدريس مساق جامعي في علم النفس التربوي في اتجاهات الطلبة نحو علم النفس. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٧** (٣)، ١٥١– ١٧٠.

توفيق، توفيق عبد المنعم .(٢٠٠٠). الاتجاه نحو علم النفس لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة البحرين. **المجلة التربوية، ٥٧**، ٢٣٧– ٢٦٥.

الحارثي، زايد .(١٩٩٣). اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو علم النفس. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٤**، ٥٣ –٨٨.

الخضر، عثمان حمود وحسن، هدى جعفر .(١٩٩٧). مجالات عمل خريجي علم النفس في الكويت: الواقع والمستقبل. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٥** (٣)، ٥٩– ٨٣.

خليفة، عبد اللطيف محمد .(٢٠٠١). صورة علم النفس لدى الجمهور العام في المجتمع الكويتي. **مجلة علم النفس، ٥٨**، ٦ –٣١.

الخليلي، خليل يوسف .(١٩٨٩). الاتجاهات نحو الفيزياء: بنيتها وقياسها. **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥ (٢)**، ١٩٧–٢٢٥.

الدسوقي، انشراح والمفتي، مايسة .(١٩٨٨). دوافع الاتجاه نحو دراسة علم النفس. مجلة علم النفس، ٥ ، ٥ –١٢.

الديب، علي محمد .(١٩٩٧). اتجاهات الطلاب المعلمين نحو علم النفس التربوي وعلاقتهم بالإنجاز الأكاديمي. **مجلة علم النفس، ٤٢**، ٨ –٣١.

الديب، علي محمد .(١٩٩٦). مقياس اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدامات الكمبيوتر في التعليم والتعلم. في: **بحوث علم النفس ص ص ٢٦٥-٢٨٣**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

سويف، مصطفى .(١٩٦٧). **علم النفس الحديث: معالمه ونماذج دراساته**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

الصمادي، أحمد .(١٩٩٥). دراسة لبناء مقياس الاتجاه نحو الإرشاد . **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ١١ (٣)، ٣١ -٦٧.

الطواب، سيد، وعمر، محمود .(١٩٩٨). **صورة علم النفس في دول مجلس التعاون الخليجي: دراسة تحليلية** . بحث مقدم في ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي، جامعة قطر.

فرج، صفوت .(١٩٨٨). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

القريوتي، يوسف .(١٩٨٨). إعداد مقياس للاتجاهات نحو المتخلفين عقليا. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٨**، ١٥٨- ١٧٠.

كشرود، عمار الطيب .(١٩٩٥). **علم النفس الصناعي والتنظيمي (ج١)**. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس.

كمال، عبد العزيز عبد الرحمن .(١٩٩٧). اتجاهات طلاب جامعة قطر نحو علم النفس. **المجلة التربوية، ٤٢**، ٨٥ -١٣٥.

المخزومي، أمل علي .(١٩٨٣). الاتجاهات النفسية. **مجلة كلية الآداب والتربية/ جامعة قاريونس، ١٢**، ٩ -١٣.

المخزومي، أمل علي .(١٩٩٥). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. **رسالة الخليج العربي، ٣٥**، ١٧ -٤٦.

ياسر، عامر حسن وكاظم، علي مهدي .(١٩٩٧). اتجاهات طلبة كلية التربية/ المرج نحو مهنة التدريس: قضايا سيكومترية ومنهجية. **مجلة قاريونس العلمية، (٣ و ٤)**، ١٥٣- ١٨٢.

Allport, G. (1935). Attitudes, in: C. Murchison (Ed.) **A Handbook of Social Psychology.** pp. 810- 822. New York: Harper and Row.

Arnett, J., & Leichner, P. (1982). Attitudes of psychiatry residents toward psychology. **Professional Psychology, 13** (2), 244- 251.

Camac, M. (1999). **Is psychology a science? An empirical approach.** Retrieved March 11, 2002, from the World Wide Web: http://www.roanoke.edu/sciences/colloquia/1999-2000/camac.html

Eiser, T.R. (1986). **Social psychology: Attitudes, cognition and social behavior.** Cambridge: Cambridge University Press.

Germann, J. (1988). Development of the attitude toward science in school assessment and its use to investigate the relationship between sceince achievement and attitude toward sceince in school. **Journal of Research in Science Teaching, 25** (8), 689- 703.

Gillespie, C. (1998). A history of American catholic attitude toward psychology. **Dissertation Abstracts International, 58** (11-A), 4405.

Grossack, M. (1954). Some Negro perceptions of psychologists: An observation on psycholgy?s public relations. **American Psychologist, 9**, 188- 189.

Guest, L. (1948). The public?s attitudes toward psychologists. **American Psychologist, 3**, 135- 139.

Guillec, G. (1984). First year psychology students? Attitudes toward psychology and psychologists. **Bulletin de Psycholigie, 37**(18), 907- 928.

Hackett, M. S. (1995). **Intergrating computers into introductory psychology: Impact on students? attitudes and learning outcomes.** Retreived March 11, 2002, from http://sunyfact.buffalo.edu/cit95/ papers/cit95-pa.hacett

Janda, L. H., England, K., Lovejoy, D., & Drury, K. (1998). Attitudes toward psycholgy relative to other disciplines. **Professional Psycholgy: Research and Practice, 29** (2), 140- 143.

Ludlow, L. H., & Bell, K. N. (1996). Psychometric characteristics of the attitudes toward mathematics and its teaching (ATMAT) scale. **Educational and Psychological Measurement, 56** (5), 864- 880.

Marsten, H., & Takooshian, H. (1987). **A profile of public opinion towards psychology.** Paper presented at the 14th International Council of psychology Convention, NY, August, 22- 26.

Mulhern, F., & Rae, G. (1998). Development of a shortened form of the Fennema- Sherman mathematics attitudes scales. **Educational and Psychological Measurement, 58** (2), 295- 306.

Rydeen, K. (1993). College students? Beliefs and attitudes toward psycholgy as a career. **Dissertation Abstracts International, 31**(4), 1929.

Stephenson, J. (1994). Negative perceptions of psychology: The reflection of an indentity crisis. **Dissertation Abstracts International, 56** (7), 4002.

Turnbull, A., & Bronicki, B. (1986). Changing second-graders? attitudes toward people with mental retardation: Using kid power. **Mental Retardation, 24,** 44- 55.

Webb, A. R., & Speer, J. R. (1985). The public image of psychologists. **American Psychologist, 40,** 1063- 1064.

Wood, W., Jones, M., & Benjamin, L. (1986). Surveying psychology?s public image. **American Psychologist, 41,** 947- 953.