جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالمسؤولية الاجتماعية

"لدى عينة من طلاب الجامعة وعينة من المتربصين بالمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني بمدينة ورقلة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالبة:
سامية مخن

إشراف:
أ/د. محمد الساسي الشايب

لجنة المناقشة:

أ/د. لخضر عواريـــــــب	جامعة قاصدي مرباح ورقلـــة	رئيساً
أ/د. محمد الساسي الشايب	جامعة قاصدي مرباح ورقلـــة	مشرفاً ومقرراً
د. سميرة ميـــــــــسون	جامعة قاصدي مرباح ورقلـــة	مناقشاً
أ/د. عبد العزيز محي الدين	جامعة سعد دحلب البلـــــيدة	مناقشاً
أ/د. حسين بـــــــــوداود	جامعة عمار الثليجي الأغواط	مناقشاً
د. محمـــــــــــد داودي	جامعة عمار الثليجي الأغواط	مناقشاً

السنـــــــة الجامعية 2016/2015

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير الابتكاري ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلبة الجامعة ومتربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني، والتعرف على طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين إلى جانب دراسة الفروق بين أفراد العينة (جامعة ـ معهد) تبعا للجنس ونوع التعليم، وكذا دراسة الفروق تبعا للتخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد.

ولتحقيق ذلك تم إتباع خطوات المنهج الوصفي(الاستكشافي والمقارن) وذلك باستخدام اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري لـ:(إ .بـ . تورانس)، واستبيان المسؤولية الاجتماعية لمشرف ميسون، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية على عينة استطلاعية مكونة من 150 فردا جمعت بين طلاب الجامعة ومتربصي المعهد تم تطبيق الدراسة الأساسية على 266 فردا اختيرت بطريقة عشوائية طبقية من جامعة قاصدي مرباح بورقلة ومن المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني (ورقلة–1) والمعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني (ورقلة–2) خلال الموسم 2015/2014، وبعد تبويب البيانات ومعالجتها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية نسخة 22 تم التوصل إلى أن طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني يتمتعون بمستوى مرتفع في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية.

ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا لنوع التعليم (جامعة–معهد) والجنس والتفاعل بينهما. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا للتخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد وتم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري المتبنى في هذه الدراسة.

Résumé:

La présente étude à pour objet de mesurer la performance de la pensée créative et le sens de la responsabilité sociale auprès des étudiants universitaires et des stagiaires de L'Institut National Spécialisé en Formation Professionnelle d'une part, et d'autre part, d'identifier la nature de la relation entre ces deux variables, en s'appuyant sur l'étude des différences entre les membres de l'échantillon (université- institut) en fonction du sexe et du mode d'enseignement, en plus des différences se reportant aux spécialités scientifiques enseignées à l'université et à l'institut.

Pour réaliser lesdits objectifs, nous avons adopté la méthode descriptive (exploratoire et comparée) en utilisant le test de la pensée créative d'A.B Torrance et le questionnaire de la responsabilité sociale de Musharaf Maissoun.

Après avoir déterminé ses caractéristiques psychométriques sur un échantillon de sondage de 150 individus parmi les étudiants de l'université et les stagiaires de l'institut, l'étude fondamentale a été appliquée par la suite, sur 266 individus choisis de manière spontanée à l'Université Kasdi Merbah d'Ouargla et à l'Institut National Spécialisé en Formation Professionnelle d'Ouargla 1 et 2, au cours de l'année académique 2014/2015.

Après la tabulation et le traitement des données par le biais du Package Statistique des Sciences Sociales, version 22, il s'avère que les étudiants de l'université et les stagiaires de l'institut jouissent d'une grande capacité en matière de pensée créative et de responsabilité sociale. Il est à noter qu'il n'existe aucune relation ayant une signification statistique concernant la pensée créative et la responsabilité sociale entre les étudiants de l'université et les stagiaires de l'institut.

De même qu'il n'existe point de différences ayant une signification statistique en ce qui concerne la pensée créative et la responsabilité sociale par rapport au mode d'enseignement (université-institut) et au sexe, ainsi que l'interaction entre ces deux derniers.

Et enfin, il n'a y a pas de différences ayant une signification statistique concernant la pensée créative et la responsabilité sociale par rapport aux spécialités enseignées au même temps à l'université et à l'institut.

En conclusion, les résultat ont été interprétés et discutés à la lumière des études précédentes dans un cadre théorique adopté à cet effet.

Abstract:

The purpose of this study is to measure creative thinking performance and social responsibility among University Students and National Vocational Training Specialized Institute Trainees on one hand, and on the other hand to identify the nature of the relationship between these two variables, based on the study of the differences between the sample members (university- institute) according to sex and study type, as well as, the differences related to scientific subjects both taught at the university and at the institute.

To achieve such purposes, we adopted the descriptive method (exploratory and comparative) by using A.B Torrance creative thinking test and Musharef Maissoun social responsibility questionnaire.

After determining its psychometric characteristics on a sample of 150 individuals among university students and institute trainees, the fundamental study was applied on 266 individuals spontaneously selected among students of the University of Kasdi Merbah of Ouargla and Trainees of 1 & 2 National Vocational Training Specialized Institute during the academic year 2014/2015.

By tabulation and treatment of data by means of Social Sciences Statistical Package, release 22, we deduced that university students and institute trainees have a great capacity of creative thinking and social responsibility.

It is worthy to note that there is no relationship with statistical significance regarding creative thinking and social responsibility between university students and institute trainees.

Furthermore, there are no differences with statistical significance regarding creative thinking and social responsibility in relation to study type (university – institute) and to sex, as well as to interaction between these two elements.

Finally we deduced that there are no differences with statistical significance regarding creative thinking and social responsibility in connection with subjects taught at university and at the institute at the same time.

In conclusion, results have been interpreted and discussed on the light of the previous studies and the theoretical framework adopted to that effect.

قائمة المحتويات

الموضـــــــــــوع	الصفحة
ملخص الدراسة	أ
Résumé.....	ب
Abstract.....	ج
قائمة المحتويات.....	د
قائمة الجداول.....	ز
قائمة الأشكال.....	ط
قائمة الملاحق.....	ك
مقدمة.....	1
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1. تحديد المشكلة.....	7
2. تساؤلات الدراسة.....	12
3. فرضيات الدراسة	13
4. أهمية الدراسة.....	13
5. أهداف الدراسة.....	18
6. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....	19
7. حدود الدراسة.....	19
الفصل الثاني: القدرة على التفكير الابتكاري	
تمهيد.....	22
1. تفرقة مفاهيمية	22
1.1. مفهوم القدرة العقلية.....	22
2.1. التفكير الابتكاري	26
3.1. مكونات القدرة الابتكارية.....	30
4.1. الابتكار و مفاهيم مشابهة.....	33
2. نظريات البنية العقلية.....	38

3.تفسيرات نظرية للابتكار..... 46
4.علاقة المخ بالإبداع..... 54
5.الإبداع في اطاره الاجتماعي..... 57
6.موقف الإسلام من العلم و الابتكار..... 59
خلاصة و تعقيب..... 61

الفصل الثالث: المسؤولية الاجتماعية

تمهيد..... 65
1.تعريف المسؤولية الاجتماعية..... 65
2.شروط المسؤولية الاجتماعية..... 68
3.نشأة مفهوم المسؤولية الاجتماعية..... 68
4.خصائص المسؤولية الاجتماعية..... 71
5.عناصر المسؤولية الاجتماعية و أركانها..... 73
1.5.عناصرها..... 73
2.5.أركانها..... 75
6.أقسام المسؤولية الاجتماعية..... 76
7.أبعاد المسؤولية الاجتماعية..... 79
8.النظريات المفسرة للمسؤولية الاجتماعية..... 83
9.تنمية المسؤولية الاجتماعية..... 87
10.التغيرات العصرية وتحديات المسؤولية الاجتماعية..... 98
خلاصة وتعقيب..... 100

الفصل الرابع: إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

تمهيد..... 103
1.المنهج المتبع..... 103
2.مجتمع الدراسة..... 104
3.الدراسة الاستطلاعية..... 105
1.3.أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 105
2.3.عينة الدراسة الاستطلاعية..... 106

3.3 .نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 107
4. وصف الأدوات المستعملة و خصائصها السيكومترية..... 108
5. الدراسة الأساسية..... 119
6. الأساليب الإحصائية المستعملة..... 124
خلاصة 125

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

تمهيد..... 127
1. عرض وتحليل نتائج الفرض الأول وتفسيرها..... 127
2. عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني وتفسيرها..... 134
3. عرض وتحليل نتائج الفرض الثالث وتفسيرها..... 142
4. عرض وتحليل نتائج الفرض الرابع وتفسيرها..... 158
5. عرض وتحليل نتائج الفرض الخامس وتفسيرها..... 166
خلاصة ومقترحات..... 172
قائمة المصادر والمراجع..... 179
الملاحق..... 188

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	علاقة الذكاء بعدد الوصلات العصبية	40
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	106
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	107
04	عدد أنشطة الاختبارات ومدتها الزمنية (اختبار الكلمات)	110
05	تقدير درجة الأصالة كما وضحه تورانس	111
06	مخرجات المقارنة الطرفية	115
07	معاملات الارتباطات بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس	116
08	قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس	118
09	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ	118
10	توزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب الجنس	120
11	توزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب التخصص	121
12	أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	122
13	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص	123
14	مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة ومتربصي المعهد	127
15	الدلالة الإحصائية للمتوسط الحسابي لمتغير القدرة على التفكير الابتكاري	128
16	مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومتربصي معهد التكوين المهني	135
17	الدلالة الإحصائية للمتوسط الحسابي لمتغير المسؤولية الاجتماعية	135
18	العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية	143
19	إحصاءات البواقي	159
20	إحصاءات القيم المتطرفة	159

21	مخرجات الإحصاء الوصفي	161
22	مخرجات اختبار Lambda Wiliks	162
23	مخرجات تحليل التباين المتعدد	162
24	مخرجات الإحصاء الوصفي	167
25	مخرجات اختبار Lambda Wiliks	168
26	مخرجات تحليل التباين المتعدد Manova	169

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج جانييه في العلاقة بين الموهبة والإبداع والذكاء	37
02	التداخل الذي يدل على العامل العام "م" والتفرد الذي يدل على العامل الخاص "خ"	39
03	بناء العقل عند جيلفورد	43
04	نموذج جيلفورد المرفولوجي	43
05	عملية إدراك الخبرة الشخصية	52
06	أنماط البحوث الوصفية	103
07	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس بالجامعة	106
08	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس بالمعهد	106
09	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص بالجامعة	107
10	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص بالمعهد	107
11	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس بالجامعة	120
12	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس بالمعهد	120
13	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب التخصص بالجامعة	121
14	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب التخصص بالمعهد	121
15	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس بالجامعة	122

16	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس بالمعهد	122
17	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص بالجامعة	123
18	الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص بالمعهد	123
19	الرسم البياني للتوزيع الاعتدالي لأفراد العينة	160

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	النتائج المفصلة لحساب الصدق والثبات	189
02	النتائج المفصلة لمعالجة الفرضيات	202
03	استبيان المسؤولية الاجتماعية لـ(مشرف)	211
04	استبيان المسؤولية الاجتماعية المستعمل في الدراسة الحالية	215
05	اختبار القـدرة علـى التفكيـر الابتكاري لـ(E.P TORANCE)	219

مقدمة

يشهد العالم مع بداية الألفية الثالثة تقدما علميا تكنولوجيا هائلا في جميع المجالات ويشهد تعقدا في الحياة الإنسانية أضعاف ما كانت من قبل، هذا الواقع الجديد يفضي تداخلا وتشابكا واضطرابا في الأدوار والحدود مما بات يتعين معه ضرورة تأكيد وترسيخ منطق الالتزام والمسؤولية سواء في العلاقات بين الدول أو بين الفرد ومجتمعه.

وعليه فإن الدول العربية تواجه تحديات كبيرة يفرضها عالم القرية الكونية، منها رعاية الموهوبين، وعندما نتحدث عن رعاية الموهوبين والمبدعين نجد أنفسنا بالضرورة في مواجهة مع النظم التربوية ومؤسسات التعليم المهني والجامعي، فهي تستوعب حوالي ثلث السكان باعتبارها المؤسسات المعنية مباشرة بالكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم حتى يبلغوا أقصى طاقاتهم.

لقد اهتم علم النفس الاجتماعي بهذه الشريحة من المجتمع كونه يتعرض لدارسة سلوك الفرد داخل الجماعة التي ينتمي إليها وهو بالتالي يطرق باب كل موضوع يهم الإنسان في مجتمعه حيث يعتبر **(شكور، 1989، ص7)** المشكلات الاقتصادية، التربوية والاجتماعية السلوكية والعلائقية، كلها مواضيع يتعرض لها علم النفس الاجتماعي من زاوية دراسة سلوك الفرد ودراسة تفاعله حيال هذه القضايا.

إن دراسة التفكير الابتكاري في عصر تقنية المعلومات، مسألة حيوية بالنسبة لأي مجتمع، فالابتكار هو المستقبل الأكثر أصالة في حياة الإنسان فهو ذلك النبع الحياتي الذي لا ينفك يأتي بالجديد، وهذا الجديد هو الذي يبقي الأمل لدى الإنسان، في أن المستقبل سيكون شيئاً آخر، لأنه النشاط الوحيد الذي ينتمي إلى المستقبل عندما تكون كل الأنشطة منتمية إلى الماضي.

وقد لقي موضوع التفكير الابتكاري والمبتكرين اهتماما من الباحثين في المجالات المختلفة، وتحول اهتمامهم من دراسة الطفل الذكي إلى دراسة الطفل المبتكر من حيث سماته الشخصية ودوافعه النفسية وبيئته الاجتماعية، ولا أدل على ذلك من التزايد المستمر في عدد البحوث والدراسات التي تجرى حوله، ومن الأسباب التي أدت إلى ذلك إدراك المجتمعات المتقدمة لحاجتها إلى مثل هذه الطاقات البشرية، ورقي مستوى الحياة وتعقد أساليبها وكذا التنافس بين الأنظمة الاجتماعية المختلفة، وأن إتاحة الفرص لهذه الطاقات يمكن من الصمود أمام المنافسات ويساهم في مواجهة ما تتعرض له من مشاكل، مثلما قال **(تواينبي Twinby)**: "... إن إعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات الابتكارية هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لأي مجتمع من المجتمعات".

(عبد الستار، 1978، ص122).

وبما أن اليد العاملة المبتكرة تمثل الركن الأساسي في التنمية الصناعية والاقتصادية وزيادتها كماً ونوعاً لتحقيق المستوى الأفضل من التطور الصناعي فإنه لابد من تأهيل أعداد كبيرة من العمالة الماهرة والقادرة على الابتكار في مختلف المجالات، من أجل تلبية متطلبات التنمية الصناعية ومواكبة عصر المعلومات والعولمة.

وقد أدركت الجزائر أهمية ذلك فحرصت على جعل التعليم الصناعي عنصرا أساسياً في العملية التربوية، وعمدت إلى توسيع شبكة مراكز التكوين المهني بزيادة عدد المراكز والملحقات لتشمل كامل التراب الوطني وكخطوة جديدة في مجال التعليم التطبيقي تنفيذ خطة الدولة لمخططات التنمية "الثلاثي الأول والثاني، الرباعي الأول والثاني والمخطط الخماسي " **(نويبات، 2010، ص 3)**. إلا أن الطلاب الذين يتم توجيههم إلى التعليم الفني والمهني، من أجل تنفيذ هذه الخطة، كانوا من ذوى التحصيل الدراسي المتدني في حين يفضل الطلاب المتفوقون الالتحاق بالتعليم الثانوي العام ومن ثم الجامعي وبأعداد كبيره، حيث بلغ في عام (2014-2015) عدد الخريجين

من المعاهد الصناعية المتخصصة(332) متربصا مقابل (3532) خريجاً جامعيا بمدينة ورقلة.

وهذا يعني أن الخريج الواحد من المعاهد الصناعية يقابله (11) خريجا جامعيا في الوقت الذي يتطلب الأمر فيه مراجعة هذه المعادلة عدة مرات لتصبح بحسب المقاييس العالمية (4) خريجين صناعيين لكل خريج جامعي واحد، ويعبر ذلك عن وجود مشكلة أدت إلى أن الطلاب المتوقع أنهم من ذوي الاستعداد الابتكاري يحجمون عن الالتحاق بمعاهد التعليم الفني والتدريب المهني، مما يؤدي إلى حرمان هذا التعليم وسوق العمل من الطلاب ذوي القدرات الابتكارية.

لكن ما الذي يثبت أن الملتحقين بمقاعد الجامعة يتمتعون بقدرة ابتكارية ومسؤولية اجتماعية أعلى من الملتحقين بمعاهد التكوين المتخصصة؟ على اعتبار أن المؤهل الوحيد الذي يسمح بالالتحاق بمقاعد الجامعة هو شهادة البكالوريا، وهي اختبار تحصيلي لا يمكنه الكشف عن القدرة الابتكارية ولا التحقق من القدرة على تحمل المسؤولية؛ لقد تعود أفراد مجتمعنا أن الحصول على شهادة البكالوريا هو السبيل إلى مستقبل ناجح لأن ذلك يرتبط بالجامعة والشهادة العليا وبعض الألقاب التي نعتبرها أسمى المراتب (طبيب ومهندس) سواء توافق ذلك مع رغبة المتمدرس وقدراته العقلية أو لم يتوافق، وهل الجامعة وحدها كمكان للدراسة المتخصصة تحقق مستقبلا ناجحا ويعود خريجوها بالنفع على أنفسهم وكذا مجتمعهم؟

ألا يمكن أن يكون المتربصون في المعاهد قادرين على الابتكار وقادرين على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم وتجاه مجتمعهم؟ أسئلة كهذه كثيرة راودتني منذ أيامي الأولى عند التحاقي الجامعة، ولم تتغير المقاييس منذ عشرين عاما، بل ما زاد الطين بلة ملاحظاتي- بحكم عملي في الجامعة- حول انتشار عدد من المظاهر السلوكية السلبية بين بعض الطلبة تمثلت في عدم احترام مواعيد المحاضرات، وعدم الالتزام بمواعيد تسليم التقارير والأبحاث،

وعدم المحافظة على الكتب المستعارة من المكتبة وعدم إرجاعها في مواعيدها، بل وحتى التأخر عن مواعيد الامتحانات ومن ثم الادعاء أن وقت الامتحان غير كاف، وكذلك الغش في الامتحانات، والصوت المرتفع والصراخ، والتكاسل والتواكل، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة داخل الجامعة وخارجها، بالإضافة إلى عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والوطنية والثقافية داخل الجامعة، وقد كان ذلك دافعا قويا للقيام بدراسة تحاول رفع الستار عن وقائع علها تتغير يوما.

وتحقيقا لذلك في إطار علم النفس الاجتماعي تم إتباع الخطة التالية:

قسمت الدراسة إلى خمسة فصول اختص الأول منها بتقديم الدراسة وإيجاز ما جاء حولها من دراسات سابقة تسهل عملية البحث وتحديد التساؤلات المطروحة كما تم فيه إبراز أهميتها في ضوء أدوات الدراسة وتحديد أهدافها، كما تم تحديد التعاريف الإجرائية للمتغيرات؛ لنصل إلى توضيح حدود الدراسة الزمنكانية الموضوعية والبشرية.

أما الفصل الثاني فقد خصص لتوضيح معالم المتغير الأول وهو القدرة على التفكير الابتكاري فبعد التمهيد تم توضيح أهم المفاهيم التي ترتبط به وتتداخل مع مفهوم الابتكار كما تعرض لأهم نظريات البنية العقلية التي يمكن من خلالها تبني النظرية المناسبة للدراسة وقد تناول أيضا أهم وجهات النظر المفسرة للقدرة الابتكارية وهي وجهة نظر التحليل النفسي وجهة نظر ولاس، وجهة نظر **(برغسون)**، وجهة نظر **(سبيرمان)** مع توضيح مفهوم الابتكار في إطاره الاجتماعي والوصول إلى خلاصة تم فيها التعقيب على هذه النظريات واختيار التفسير المناسب للنظرية المتبناة.

ثم يأتي الفصل الثالث ليخص مفهوم المسؤولية الاجتماعية بالتحليل والتفسير فبعد التمهيد كان لزاما إبراز الخلفية التاريخية والنظرية لهذا المفهوم نظرا لجدة تناوله في الدراسات العربية عموما والجزائرية على وجه الخصوص ومن المهم توضيح عناصره وأركانه والأهم النظريات التي حاولت تفسيره ومن ثم الغور في ثناياه التي يعود الفضل

في توضيحها للباحث العربي المسلم لسيد عثمان الذي يعتبر أول منظر عربي لمفهوم المسؤولية الاجتماعية وختم الفصل بخلاصة لمجمل هذه العناصر.

وبالتالي اتضحت المعالم النظرية للدراسة للتمكن من النزول للميدان برصيد وافر حول الموضوع ومن ثم جاء الفصل الرابع ليوضح إجراءات التطبيق فبين المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي ووضح سبب اختياره ثم فصل في طريقة اختيار العينة، الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة.

أما الفصل الخامس فقد اهتم بعرض وتحليل النتائج الإحصائية المتوصل إليها واختصارها في جداول تمت قراءتها وتحليلها ومن ثم تفسيرها في ضوء الإطار النظري للدراسة وما جاء حولها من دراسات سابقة.

وفي الأخير تختم الدراسة بخلاصة عامة لما جاء فيها واقتراح آفاق جديدة للبحث وقد أتبع ذلك قائمة بالمراجع المستخدمة وقائمة بالملاحق.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراســة

1. تحديد المشكلة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
7. حدود الدراسة

1. تحديد المشكلة:

تؤكد الدراسات أن السلوك الاجتماعي الإيجابي يزداد في ضوء قدرة الفرد على تحمل المسؤولية الذاتية أي الفردية مع زيادة قدرته على تحمل المسؤولية نحو الجماعة والمجتمع وهي ما يطلق عليها المسؤولية الاجتماعية، وأن الشخص السوي يكون شعوره أعلى بالمسؤولية الاجتماعية وتصرفاته عادة تكون نابعة من اهتمامه الحقيقي والواقعي باحتياجات ومتطلبات الآخرين. فالمسؤولية ليست مقررة أساسا لجعل الإنسان شقيا وتعيسا في حياته وذلك بإثقال كاهله بمسؤوليات تجعله في ضيق وحرج مستمرين وإنما وضعت بقدر استطاعته وجدارته على تحمل المسؤولية.

قال تعالى﴿لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْراً كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلا تُحَمِّلْنَا مَا لا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلانَا فَانْصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾ **(البقرة، 285)**.

إضافة إلى أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر واحدة من دعائم الحياة الاجتماعية الهامة فهي وسيلة للتقدم الفردي والجماعي بل إن التنمية والتقدم البشري يقومان عليها، وعلى التربية والتعليم أن يقوما بدورهما في تنميتها فإذا كان الطفل مدربا جيدا على المعرفة ولكن يفتقر للمسؤولية الاجتماعية سببت هذه المعرفة ضررا له كفرد ولمجتمعه ككل.

وعليه ينظر للمسؤولية الاجتماعية على أنها رؤية للقدرات الإنسانية وهي تعني جمع الناس معا في توحد وتماسك حول أهداف مشتركة مع التسليم بالفرق بينهم وهي تتعلق بالإيمان بمعايير العدالة والاهتمام وخلق جو عن كيفية تجسيد هذه المعايير في ممارسات اجتماعية وسياسية، والمسؤولية الاجتماعية لا تترتب عادة إلا على فعل يقوم به الإنسان في إطار اجتماعي منظم، ذلك لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنسان وفعله في صيغته الفردية أو الجماعية.

يرى (**ماسلو Maslow**) أن الذين ينجحون في التغلب على مشكلاتهم وقرارات حياتهم لديهم مهارة تولى مسؤولية اختيارهم، أما الذين لا ينجحون في ذلك فهم يضيقون أفكارهم ويشوهون خبرات الواقع، ويشير إلى وجود ثلاثة جوانب رئيسية يكون البشر فيها أصحاب الاختيار ويقصد الأفراد أنفسهم والبيئة والآخرين وهي مجالات ثلاثة تتداخل فيما بينها ويواجه الناس في كل منها صراعات وجودية متعددة بحكم ما لديه من قدرة وإمكانية في الاختيار، فكل إنسان مسؤول اجتماعيا مسؤول عن نفسه، ومسؤول عن أسرته وجماعته، والجماعة مسؤولة عن نفسها وعن أعضائها والمسؤولية الاجتماعية ضرورية لصلاح المجتمع بأسره.

كما حث الإسلام على الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية الشاملة المتوازنة وموضوع المسؤولية تحدث عنه القرآن الكريم فقال: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ ۚ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ **(الإسراء، 36).**

وفي الحديث الصحيح قول رسول الله صلى الله عليه وسلم {**كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، الإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسئول عن رعيته والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها والخادم راع في مال سيده ومسئول عن رعيته، وكلكم راع ومسئول عن رعيته**} . **البخاري (8/104) ومسلم (3/1459)**

فكل إنسان مسؤول اجتماعيا مسؤول عن نفسه، ومسؤول عن أسرته وجماعته والجماعة مسؤولة عن نفسها وعن أعضائها والمسؤولية الاجتماعية ضرورية لصلاح المجتمع بأسره وهي حاجة اجتماعية ملحة اجتماعيا بقدر ما هي حاجة فردية لأن المجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيا ودينيا ومهنيا، بل إن الحاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيا أشد إلحاحا في مجتمعنا الحالي.

وعليه فقد حظي موضوع المسؤولية الاجتماعية بدراسات عدة تناولته من زوايا نفسية واجتماعية ومعرفية.

أما النفسية والاجتماعية فقد استخدمت متغيرات كالجنس كما في دراسة (**موسى 1987)** التي خلصت إلى أن الذكور أكثر إحساسا بالمسؤولية الاجتماعية من الإناث وأن المجالات التي تستثير المسؤولية الاجتماعية للذكور تختلف عن مجالات الإناث بمعنى أنه توجد أبعاد في المسؤولية الاجتماعية تناسب طبيعة الذكر وتكوينه النفسي وأبعاد أخرى تساير طبيعة الأنثى.

ومع متغيرات أخرى كما في دراسة **(مسجرو1987)** التي أثبتت أن الإنسان المذنب عندما يقوم بارتكاب المخالفات على أرض الواقع فإنه يقوم بها عن طريق المصادفة مع ما يتعرض له من تيار اجتماعي توجد فيه الكثير من المخالفات التي قد تعترضه وتؤثر في سلوكياته، كما يوجد علاقة بين الشعور بالذنب ولوم الإنسان لنفسه عند خرق الأعراف الاجتماعية، أما العلاقة بين المسؤولية والشعور بالذنب فهي علاقة ضعيفة جدا.

وفيما يتعلق بالمتغيرات المعرفية فهي ليست بالكثيرة منها:

دراسة **(عوض1999)**: التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة بين المسؤولية الاجتماعية وكل الأساليب المعرفية ومركز الضبط.

دراسة **(العمري2007)**: التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وتحصلت على نتائج لصالح المتروين.

ورغم قلة التناولات التي جمعت بين المسؤولية الاجتماعية ومتغيرات معرفية إلا أن من أهم الأبعاد التي تقتضي منا وضع تصور شامل لتلك المسؤولية هو دراستها في علاقتها بالمتغيرات الأخرى المرتبطة بالقدرات العقلية وعلى نحو خاص القدرة على التفكير الابتكاري، فبالنظر إلى ذوي المستوى المنخفض من الابتكارية نجدهم أقل ميلا لإظهار تحمل المسؤولية الاجتماعية مقارنة بأصحاب المستوى المرتفع من الابتكارية، مثلما أكد ذلك **(دلاس و جايرDellas et Gaire1970)** في تحديدهما لخصائص المبدع والتي تعد المسؤولية واحدة منها. **(العبيدي، 2010، ص 55).**

كما ذكر **(هندرسون Henderson 1981)** أن تعلم المسؤولية يعتمد على قدرة الفرد على إخضاع سلوكه ومفاهيمه للإرشادات والنظم والاختيار الذاتي التقييمي لأن التصرف المسؤول لا يحتاج إلى مجرد الفهم والالتزام والاهتمام بل يحتاج أيضا إلى تصميم من جانب الفرد ليعتمد على محاولاته الجادة لضبط البيئة المحيطة به والسيطرة عليها ويعتمد ذلك على الخبرات والمعلومات التي يكتسبها الفرد من البيئة ولعل الأهم من ذلك كيفية استقباله لهذه المعلومات والخبرات وما لديه من قدرات عقلية.

حيث يرى **(كنت هويت Hhoyt Kennet 1974)** في كتابه عن التربية الحياتية أن هناك اقتراحين أساسين لهذا الشعور عند الأفراد، يتلخص أولهما في أن جوهر السعادة البشرية هو الشعور بالقيمة الشخصية مع عمل يكون المقوم الأساسي لهذا الشعور وينص بالتالي على أن النجاح في الحياة العملية لا يتطلب المهارات الضرورية للقيام بحرفة من الحرف فقط وإنما يتطلب بالإضافة إلى ذلك نسقا من الاتجاهات والقيم والقدرات العامة التي تؤثر في مقدرة الفرد عند العمل وتقوده إلى أن يكون شخصا منتجا مدى الحياة.

(المرواني، 2009، ص 82).

ومن هنا يتضح وجه التكامل بين امتلاك القدرة والتحلي بصفات تبرزها مثلما أكد ذلك **(النجيحي 1984)** في دراسة له على وجود فروق دالة إحصائيا في المسؤولية الاجتماعية باختلاف مستوى الذكاء حيث كانت الفروق لصالح الذكاء العالي وفروق مماثلة بالنسبة للتلاميذ ذوي القدرات المرتفعة في التفكير الابتكاري. **(قاسم جميل، 2008، ص 77).**

وقد كانت الدراسة العربية الوحيدة في حدود علم الباحثة التي جمعت بين المسؤولية الاجتماعية والقدرة الابتكارية رغم ما يلقاه موضوع التفكير الابتكاري والمبتكرين من اهتمام واسع من قبل الباحثين في المجالات المختلفة، وحث المسؤولين على زيادة الاهتمام بمراكز البحوث الابتكارية التي تهدف إلى اكتشاف وتحديد الموهبة الابتكارية وقياسها وتنميتها وحسن استثمارها، وتباين الفروق بين المجتمعات فيما تخصصه من نسبة عالية من الناتج

الوطني الإجمالي لدعم مراكز البحوث الابتكارية، فقد بلغت النسبة في الاتحاد الأوروبي (1.9%) وفي أمريكا (2.8%) وفي اليابان (2.8%) و(0.4%) في الدول النامية.

(العسكري، 2008 ص7).

يتبين من خلال النسب السابقة مدى الفرق بين الدول المتقدمة والنامية فيما تخصصه من نسبة الناتج الوطني الإجمالي لدعم مراكز البحوث في مجال الابتكار فنجد أن النسبة (2-3%) تخصص من الدول المتقدمة مما يعكس توجهاً قوياً نحو إيجاد قاعدة للابتكار ومشروعاته، بينما (0.4%) في الدول النامية مما يعكس توجهاً ضعيفاً نحو إيجاد قاعدة للابتكار ومشروعاته.

ولهذا فإن الاهتمام بالمبتكرين، والكشف عنهم بات يحتل موقع الصدارة لدى علماء النفس والتربية، ولدى المهتمين بدراسة التطوير الصناعي والتقني، باعتبار أن هذا النوع من الطاقات المبدعة يمثل حاجة من الحاجات المهمة لدى المجتمعات، وإذا كانت المجتمعات المتقدمة تبحث عن المبتكرين في مختلف المدارس وتعمل على رعايتهم وتوفر لهم الظروف المناسبة لتنمية قدراتهم الابتكارية، وتسهل لهم سبل العمل والابتكار وتعطيهم من اهتمامها وتشجيعها ما يسمح لهم بالانطلاق في آفاق الابتكار والاختراع والتقدم، إذا كان هذا حال الدول المتقدمة فالدول النامية ومن ضمنها الجزائر ستكون حاجتها أكثر إلحاحاً إلى المبتكرين بأعداد متزايدة في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والصناعية والعلمية وغيرها من المجالات، بغية استثمارها بشكل جيد لكي تكون قادرة على مواكبة عصر التكنولوجيا من جهة، والحفاظ على المكتسبات الحضارية والثروات الطبيعية التي أنعم الله بها على وطننا من جهةٍ أخرى.

ونظرا لأهمية هذه الشريحة من متربصي المعاهد الوطنية للتكوين المهني مقارنة بطلاب الجامعة وقلة الدراسات التي تعاملت معها في موضوع القدرات العقلية في البيئة الجزائرية، جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة وعينة من متربصي المعهد الوطني

للتكوين المهني المتخصص وهي مرحلة النضج وبداية الرشد حيث تتبلور الأفكار وتتحدد الاتجاهات بالإضافة إلى أن الحاجة للمسؤولية الاجتماعية لديهم تكون أكثر إلحاحا لما في المرحلة الجامعية من الاستقلالية والاعتماد على النفس فيكون الطالب مسؤولا تمام المسؤولية عن تصرفاته وسلوكاته على الصعيد العلمي والاجتماعي وتتجلى مظاهر المسؤولية الاجتماعية في الانضباط والمحافظة على الأنظمة الخاصة بالكلية والقيام بواجباته والمحافظة على حقوقه مع احترام أساتذته وزملائه.

2. أسئلة الدراسة:

تتلخص أسئلة الدراسة الحالية فيما يلي:

أولا – ما مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى كل من طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص؟

ثانيا – ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص؟

ثالثا – هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص؟

رابعا– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا لنوع التعليم (جامعة–معهد) والجنس والتفاعل بينهما ؟

خامسا– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا للتخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد؟

3. فرضيات الدراسة:

انطلاقا من الدراسات السابقة والإطار النظري المتبنى للموضوع أقترح الإجابات المؤقتة التالية:

أولا – أتوقع أن يكون مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى كل من طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص مرتفعا.

ثانيا – أتوقع أن يكون مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص مرتفعا.

ثالثا – توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص.

رابعا – توجد فروق في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا لنوع التعليم (جامعة – معهد) والجنس والتفاعل بينهما.

خامسا – توجد فروق في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا للتخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد.

4. أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أهمية متغيراتها، عينتها وأدواتها.

1.4. المتغيرات:

- **متغير القدرة على التفكير الابتكاري:**

رغم أن الاهتمام بموضوع القدرة الابتكارية لم يعد أمرا يحتاج إلى توضيح ففي العشرية التالية لم يعد من الصعب الحصول على مرجع يتناول الموضوع، لكن تناوله في

السياق الاجتماعي يعتبر قفزة نوعية في حق المبتكرين ويمكن إيجاز أهمية هذا التناول في النقاط التالية:

- طبيعة الموضوع في حد ذاته، حيث أن نظرة الباحثين لفئة المبتكرين تغيرت في السنوات الأخيرة إذ لم يقتصر هذا اللقب على كبار الشعراء والأدباء والعلماء مثلما يقول سويف:

"... كذلك الحال بالنسبة لعاداتنا الفكرية حول مفهوم الإبداع، يحسن أن نجري عليها التصحيح اللازم ليشمل سلوك صياغة الحلول التي تجمع بين الكفاءة والجدة لمشكلات الحياة جميعا أيا كانت مستويات تعقدها، وحيثما كانت مواقعها، في الفن أو في العلم أو في التكنولوجيا، أو في السياسة بمعناها الاستراتيجي في مواجهة ما في الحياة اليومية العابرة على المستويين الاجتماعي والشخصي .. استطعنا أن نتخلص من عواقب النظرة السائدة التي توحي بأن الانشغال بمواضيع الإبداع ترف لا يجوز الاسترسال فيه وأن نقدر تقديرا سليما الأهمية القصوى لوظيفة الإبداع كواحدة من الوظائف الأساسية لحفظ البقاء، بقاء الفرد والمجتمع والنوع."

(سويف، 1959، ص 86).

بل إن كل فرد فينا يمكن أن يتسم به لكن بمستويات مختلفة نظرية **(جيلفورد Guilford)** وتشترك عوامل كثيرة في ظهوره أو ضموره.

- التمكن من التعرف على مفاهيم كثيرة تخص هذا المتغير والتمكن من التفرقة بين المفاهيم المتشابهة مما يزيل اللبس لدى المطلعين على الموضوع والمهتمين به.

- الربط بين متغيرين قلما جمع بينهما الباحثون والتوصل إلى نتائج تحقق الفائدة للمختصين في المجال من جهة وللبلاد من جهة أخرى.

- ازدياد الحاجة في الوقت الحاضر إلى معرفة الكثير عن القدرة الابتكارية وكل ما يتعلق بتنميتها، فلقد انتقل مركز الاهتمام من مجرد توجيه العناية بالشخص الذكي

الذي يملك القدرة على النقد والتحليل إلى الشخص الابتكاري الذي يستطيع أن يطرح أفكارا جديدة وحلولا مناسبة.

وقد بلغ ما نشر عن الابتكار والموضوعات المتصلة به في فترة ربع قرن منذ صدور مجلة الملخصات السيكولوجية عام (1927) حتى عام (1950) نحو 186 بحثا أو مقالا أو كتابا، ومنذ منتصف القرن العشرين وعدد البحوث في تزايد، حتى أن ما نشر في أوائل السبعينات في عام واحد يكاد يقارب ما نشر في ربع القرن السابق، وهذا التزايد ما يزال مسوغا لمزيد من الدراسات حول الابتكار والمبتكرين، كل تلك المؤتمرات أصدرت قرارات وتوصيات مهمة لزيادة الوعي بأهمية تنمية الابتكار لدى الطلاب.

وعلى الرغم مما شهدته بحوث الابتكار في الأدب والفن والعلوم وغير ذلك من اهتمام من العلماء والباحثين، إلا أن التركيز على الابتكار في ميدان الصناعة وبخاصة في الدول العربية، كان قليلا جدا وبحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول الجوانب المختلفة للابتكار في هذا المجال، ومواجهة متطلباته، فالصناعة الحديثة لم تعد بحاجة إلى مجرد زيادة عدد العاملين، ، ومقدار التسهيلات المادية فقد أصبح ذلك باهظ التكاليف، بل إنه كثيرا ما يثبت عدم كفاءته وإضاعته للجهد، لذلك أصبح من واجب الدول أن تعمل على اكتشاف الأفراد المبتكرين لمواجهة مشكلاتها الحيوية.

- محاولة مساعدة المبتكرين في حل إحدى مشكلاتهم والتي تؤدي إلى تعطيل عطائهم أو طمسه وتوقف نموه.

- محاولة البحث عن بعض المؤشرات التي تساعدنا على انتقاء الأفراد الذين قد يكون لديهم استعداد للتفكير الابتكاري حتى توفر لهم الجو البيئي والثقافي والاجتماعي المناسب مما يساعدهم على نمو هذا الاستعداد عندهم.

- كما تتجلى أهمية العقول المبتكرة في بناء الحضارة وتقليص الهوة التي تفصلها عن المجتمعات المتقدمة التي خصصت لذلك الأموال الطائلة وبدأت تغير أنظمتها التربوية وتوجهها وجهة تتفق مع أهدافها ومطامحها لتحقيق الأفضل.

- **متغير المسؤولية الاجتماعية:**

بما أن المسؤولية الاجتماعية جانب مهم وفعال في توافق الشخصية والصحة النفسية فالمجتمع في حاجة ماسة إلى الأفراد الذين يستطيعون تحمل مسؤولية القيام بالأعمال التي تخدم متطلباته. **(عثمان، 1986).**

- تتوقع الباحثة أن دراسة المسؤولية الاجتماعية تفيدنا في زيادة فهمنا لأنفسنا وتوسيع نظرتنا الواقعية والاجتماعية وتؤكد الدراسات التربوية والاجتماعية أن الإنسان لا يشعر بإنسانيته إلا في إطار اجتماعي.
- تبرز أهمية الدراسة الحالية في قلة الدراسات التي تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية لذلك تمثل هذه الدراسة إضافة لما ساهم به الباحثون في هذا المجال خاصة في الجزائر.
- كما تفيد دراسة المسؤولية الاجتماعية في تحقيق التوازن بين التحولات والتغيرات السريعة التي تجري في المجتمع، وبين ما يحس به الفرد اتجاه هذه التغيرات، ومسؤوليته نحوها.
- كما تفيد دراسة المسؤولية الاجتماعية القائمين على شؤون التربية بتنمية المسؤولية الاجتماعية عند الطلاب وتوجيه نظر المربيين والمشرفين على التعليم العالي بضرورة الالتفات إلى الطرق والاستراتيجيات الملائمة لتوظيف وتجهيز المعلومات لدى الطلبة في ضوء القدرة على التفكير الابتكاري لتنمية المسؤولية الاجتماعية.
- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إمكانية التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة وذوي القدرة الابتكارية العالية.
- في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في تصميم بعض البرامج التي تستهدف تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة وطالبات المرحلة الجامعية ومتربصي التكوين المهني المتخصص.

إن المسؤولية الاجتماعية الشاملة بوحدة إطارها الاجتماعي وبمضمونها وبمنهجها العلمي المنظم، يمكن أن تكون بالفعل أسلوبا حضاريا يعيد التوازن إلى تطور الحضارة

الإنسانية المعاصرة بحيث يصبح مردودها عند تطورها أكثر أمنا وأمانا واتزانا واستقرارا فهي لشدة التصاقها بالظروف والمتغيرات الاجتماعية الداعية إليها يمكن أن تجد لها دورا فاعلا وسط الأيدولوجيات المعاصرة مهما اختلفت وتصارعت.

إضافة إلى أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر واحدة من دعائم الحياة الاجتماعية الهامة فهي وسيلة للتقدم الفردي والجماعي بل إن التنمية والتقدم البشري يقومان عليها وعلى التربية والتعليم أن يقوما بدورهما في تنميتها ، فإذا كان الطفل مدربا جيدا على المعرفة، ولكن يفتقر للمسؤولية الاجتماعية سببت هذه المعرفة ضررا له كفرد ولمجتمعه ككل.

وبالتالي فالمسؤولية الاجتماعية هي حاجة اجتماعية ملحة اجتماعيا بقدر ما هي حاجة فردية لأن المجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيا ودينيا ومهنيا بل إن الحاجة إلى الفرد المسؤول اجتماعيا أشد إلحاحا في مجتمعنا الحالي.

2.4. العينة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية العينة التي بإمكانها المساهمة في تطوير المجتمع واللحاق بركب الدول المتقدمة إذا ما أعطينا هذه الشريحة القدر الكافي من الاهتمام.

ونستطيع القول إن المرحلة الجامعية هي مرحلة ثبات الاتجاهات والإعداد الجدي للمستقبل وتحقيق الاستقلالية والإحساس بالكفاءة والفعالية بالنسبة للطالب.

- يمكن أن تزيد هذه الدراسة من المعرفة العلمية حول خصائص الشباب الجامعي.
- لفت الانتباه إلى فئة المتربصين بالمعاهد المهنية والتي غابت عنها الدراسات العلمية حيث أن المعاهد التي أجريت فيها هذه الدراسة اعتبرت الدراسة الحالية الأولى من نوعها في تاريخ المعاهد، وقد رحب المسؤولون والأساتذة بالموضوع، وأبدوا احتياجهم إلى الكشف عن المواهب المبتكرة واستثمار ذلك تحقيقا للمنفعة الخاصة والعامة أيضا. حيث

أن عدم حصول هؤلاء المتربصين على شهادة البكالوريا لا يعني عدم امتلاكهم لقدرات ومواهب تؤهلهم للنجاح والحصول على فرصة أخرى لتأكيد ذلك.

3.4. الأدوات:

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية أدواتها، فمن خلال تطبيق بطارية تورانس للتفكير الابتكاري واستبيان المسؤولية الاجتماعية على فئة من طلاب الجامعة وفئة من متربصي المعاهد الصناعية يساعد الباحثين في هذا المجال على إجراء عدد من الدراسات التي تتطلب قياس قدرات التفكير الابتكاري وتحديد مستوى المسؤولية الاجتماعية، كما يساعد المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وكذا وزارة التكوين المهني على استخدامه بوصفه أداة من أدوات تشخيص الطلاب ذوي استعداد الابتكاري عند تقدمهم للالتحاق بالجامعات أو المعاهد من أجل رعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية أثناء دراستهم.

5. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مستوى القدرة على التفكير الابتكاري ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلبة الجامعة ومتربصي المعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية.
- الكشف عن العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا للجنس ونوع التعليم.
- دراسة الفروق في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تبعا للتخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد.

6. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- **القدرة على التفكير الابتكاري:**

هي قدرة عقلية نامية تتأثر بشروط البيئة الاجتماعية، والشخص المبدع هو القادر على إنتاج عدد كبير من الأفكار قليلة التردد إحصائيا في المجموعة التي هو ممثل فيها وأن تكون الأفكار التي يولدها جديدة، مثلما يقيسها اختبار (**تورانس Torrance**) المستعمل في هذه الدراسة.

- **المسؤولية الاجتماعية**:

هي مجموع استجابات الفرد على مقياس المسؤولية الاجتماعية المعتمد في الدراسة الحالية، تلك الاستجابات التي تعبر عن إدراك الفرد لمسئوليته عن سلوكه والتزامه أمام ذاته عن نفسه وعن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتضمن معرفة الفرد لحقوقه وواجباته نحو نفسه وأسرته وزملائه وجامعته ودينه ووطنه، وهذا يتم من خلال الالتزام بتعاليم الدين وبالقيم الأخلاقية، وبفهم مشكلات المجتمع وأوضاعه، والحرص على المشاركة الإيجابية والتعاون مع الآخرين من أجل المحافظة على المجتمع والعمل على تقدمه وازدهاره.

7. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود البشرية: أجريت الدراسة الحالية على عينة من طلبة الجامعة، وعينة من متربصي المعهد الوطني للتكوين المهني المتخصص، ممن تتراوح أعمارهم بين 21-24 سنة.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدينة ورقلة بالأماكن التالية:

- جامعة قاصدي مرباح.
- المعهد الوطني للتكوين المهني المتخصص ورقلة (1).
- المعهد الوطني للتكوين المهني المتخصص ورقلة (2).

الحـــدود الزمانيـــة: طبقـت الدراســة خــلال الأشــهر التاليــة ديســمبر، جــانفي، فيفــري من الموسم 2015/2014 .

الحــدود الموضــوعية: تمثلـت متغيـرات الدراسـة فـي متغيـرين أساسـيين همـا متغيـر القـدرة على التفكير الابتكاري ومتغير المسؤولية الاجتماعية وقد تم الكشف عنها باستخدام الأداتين:

- اختبار القدرة على التفكير الابتكاري من إعداد (**أ.ب.تورانس T.P.Torrance**).
- استبيان المسؤولية الاجتماعية من إعداد ميسون مشرف المطور لمقياس(**سيد عثمان**).

الفصل الثاني

القدرة على التفكير الابتكاري

تمهيد

1. تفرقة مفاهيمية

1.1.مفهوم القدرة العقلية

2.1.التفكير الابتكاري

3.1.مكونات القدرة الابتكارية

4.1.الابتكار و مفاهيم مشابهة

2. نظريات البنية العقلية

3. تفسيرات نظرية للابتكار

4. علاقة المخ بالإبداع

5. الإبداع في اطاره الاجتماعي

6. موقف الإسلام من العلم و الابتكار

خلاصة و تعقيب

تمهيد:

يتناول الفصل الحالي ثلاثة أقسام يهدف الأول منها إلى تفادي الخلط والتداخل في مفاهيم موضوع البحث كالخلط بين القدرة والاستعداد، وعلاقة الذكاء بالإبداع ولتحقيق القدر الضروري من الوضوح والدقة.

والقسم الثاني منه يتعرض بالتحليل والنقد إلى أهم النظريات التي حاولت تفسير النشاطات التي يقوم بها العقل البشري، وتبني النظرية المناسبة لموضوع البحث والمساعدة على تفسير نتائجه. أما القسم الثالث فيتم من خلاله توضيح أهم وجهات النظر النفسية التي اهتمت بالابتكار وحاولت تفسيره.

1. تفرقة مفاهيمية:

1.1. مفهوم القدرة العقلية:

يعرف (وارانWaren) و(بينجهامBengham) القدرة العقلية بـ "أنها القدرة على أداء الاستجابة وهي تشمل المهارات الحركية كما تشمل حل المشاكل العقلية".

(سعد الله،1991، ص 30).

حسب هذا التعريف نخلص إلى أن القدرة العقلية هي القدرة على القيام بشيء ما وهي شاملة سواء كانت بدنية أو عقلية، وقد حاول الباحثان التخلص من المفهوم الفلسفي للقدرة العقلية فاعتبرا الاستجابة موقفا مشخصا لهذه القدرة من حيث أن الاستجابة لا يقوى عليها الإنسان، إلا بفضل هذه القوة الواعية.

وبالتالي فإن هذا التعريف مبني على مبادئ المدرسة السلوكية وهما عاملي المنبه والاستجابة، ولا يبتعد ثرستون كثيرا عن هذا الرأي حيث يعتبرها صفة تتحدد بما يمكن أن يؤديه الفرد أو يقوم به.

أما (**فليب فرنون Philip Vernon**) فيصل إلى الإيجاز العلمي ويعتمد على مفاهيم نظريته في العوامل الطائفية فيقول إنها تعني وجود طائفة من الأداء الذي يرتبط

مع بعضه ارتباطا عاليا ويتمايز إلى حد ما كطائفة عن غيره من التجمعات الأخرى للأداء أي أن ارتباطه بالطوائف الأخرى من الضعف بحيث لا يدل على علاقة قوية قائمة.

(خير الله، 1966، ص 323)

يوافقه في الرأي **(سيرل بيرت Sirel Pert)** أيضا حيث يرى " أن القدرات وسائل علمية لتصنيف الأداء" كلاهما يرى بأن درجة الارتباط هي التي تحدد أنماط الأداء المتجمعة مع بعضها البعض والتي تعني قدرة معينة.

ما يلاحظ أن التعاريف السابقة تتفق على أن القدرة نتيجة للأداء غير أن البعض قد وقع في الخلط مثل **(درفرDerver)** الذي يقول " أنها القوة على أداء الفعل البدني والعقلي قبل وبعد التدريب " . **(خير الله، 1966، ص 323)**

وهو هنا يخلط بين مفهوم القدرة والاستعداد إذ هو يقصد بالتدريب عملية التعلم وقبل هذه العملية تبقى القدرة مجرد استعداد يمثل الجانب الفطري بالإضافة إلى أن التصنيف على أساس الأداء يؤدي إلى تفتيت النشاط العقلي وعدم التمييز بينه وبين الأنماط السلوكية الأخرى فإذا كان كل أداء يمثل قدرة فإن عدد القدرات يصبح مساويا لما يؤديه الإنسان من نشاطات وهذا يخرجها عن الإيجاز العلمي.

يقدم البهي السيد حلا مقنعا لهذه المشكلة في قوله: " ... لذا نصطلح على أن نسمي الأداء العقلي القدرة العقلية، والأداء المزاجي – الانفعالي سمة الشخصية والأداء الحركي المهارة اليدوية". **(سعد الله، 1995، ص 33).**

وبالتالي فإن تعاريف فرنون وبيرت وكذا فؤاد البهي السيد تقدم حلولا علمية إجرائية لمشكلة تعريف القدرة العقلية.

1.1.1. القدرة والاستعداد:

تم التوصل من خلال مفهوم القدرة أنها ترتبط بالأداء الذي يسفر عنها ويدل عليها أما الاستعداد فهو يدل على الناحية التنبئية للقدرة أو الأداء في المستقبل.

ويتضح ذلك في التعاريف التالية:

يعرف **(بنجهام)** الاستعداد بأنه حالة أو مجموعة من الصفات الدالة على قابلية الفرد – مع شيء من التمرين – على اكتساب المعلومات أو المهارات أو مجموعة من الاستجابات مثل القدرة على التحدث بإحدى اللغات أو القدرة على الإنتاج الموسيقي.
(خير الله، 1981 ص 324).

يتضح بأن هذا التعريف يشير إلى أن الاستعداد هو نتيجة تفاعل الوراثة مع البيئة وهو ليس وراثيا فحسب كما يشير التعريف إلى الذكاء والتحصيل وأي قدرات أو مهارات تتجه إلى التعلم.

وهناك تعريف آخر يساند تعريف **(بنجهام)** يقول بأن الاستعداد " إمكانية الفرد لتعلم مهارة معطاة عندما يزود بالتعليم المناسب. **(خير الله، 1966، ص 325).**

وبالتالي يتضح لنا الفرق بين القدرة والاستعداد وهو أن لكل قدرة جانبا فطريا يتمثل في الاستعداد ويتحول هذا الأخير إلى قدرة إذا لقي العناية الكافية.

ويبين ذلك فؤاد البهي السيد في الجمل التالية:" يذهب بعض العلماء إلى تسمية الاستعداد بالاستطاعة ويعرفونها بأنها القدرة الكامنة وهم بهذا المعنى يقرون أيضا الناحية التنبئية للقدرة وتبدو أهمية الاستعداد في عمليتي التوجيه والاختيار التعليمي والمهني وذلك تبعا لقوته المهنية". **(سعد الله، 1991، ص 37).**

بمعنى أن الاستعداد يمثل الجانب الأول للقدرة وبالتدريب والتمرين يتحول إلى قدرة من القدرات.

2.1.1. القدرة والعامل:

إن ظهور التحليل العاملي على يد (**تشارلز سبيرمان T.Spearmen**) لخطوة هامة في مجال الدراسات المتعلقة بالقدرات فهو يحاول اكتشاف ماهية هذه القدرات بتحليل معاملات الارتباط بين درجات الاختبار ومن هنا نشأ الخلط بين العامل والقدرة فالعامل كنتيجة لتحليل

مصفوفة معاملات الارتباط ليس سوى تصنيفا إحصائيا موجزا للمتغيرات والاختبارات التي تدخل في مصفوفة معاملات الارتباط، وهو بهذا المعنى ليس سوى تكوين أو تركيب يصل إليه الباحث نتيجة التحليل العاملي لعلاقات الترابط بين عدد من المتغيرات المتعلقة بإحدى الظواهر. **(جلال، 1985، ص 642).**

يريد أن يقول سعد جلال بأن العوامل في الصميم ليست إلا مجرد فروض عن معاملات الارتباط في بطارية من الاختبارات، وبالتالي فالعامل أعم من القدرة لأنه مجرد تركيب للعلاقات الترابطية بين الاختبارات التي تقيس جوانب مختلفة من الظواهر النفسية.

3.1.1. القدرة والملكة:

كثيرا ما يحدث خلط في استعمال هذين المصطلحين نحاول فيما يلي رفع هذا الالتباس، تقوم نظرية الملكات العقلية على جملة من الفروض:

- يتأثر السلوك بمجموعة من الملكات العقلية المستقلة بعضها عن بعض كالتفكير، الإدراك والتذكر.
- أن هذه الملكات يمكن تنميتها وذلك بتدريبها بأنواع معينة من التمارين.
- أن هذا التدريب السابق للملكات ينتقل أثره إلى كل نواحي الحياة المتعلقة بكل ملكة على حدة.
- ضرورة وضع مناهج لتدريب الملكات في الطلاب دون النظر لرغباتهم واهتماماتهم مثال ذلك دراسة المنطق والرياضيات ينمي القدرة على التفكير دراسة العلوم التجريبية ينمي القدرة على الملاحظة.

يتبين من خلال هذه الفروض أنها منطقية من حيث التسلسل والبناء لكنها تعرضت إلى نقذ لاذع أدى إلى بطلانها، خاصة بعد ظهور التحليل العاملي الذي أكد عدم وجود معامل ارتباط مساويا للصفر بمعنى أنه لا يوجد جانبان عقليان منفصلان تماما فكيف نسلم إذن باستقلالية الملكات وانفصالها عن بعضها البعض وكذلك الأمر بالنسبة للاختبارات فمهما بلغ صدق مضمونها لا يمكن أن تقيس نشاطا عقليا منفصلا.

(خير الله، 1966، ص 141).

من هنا يتبين الفرق الحقيقي بين القدرة والملكة فالملكة تعتمد على اختبارات بسيطة تقيس الجانب الذي صمم من أجله بينما القدرة تعتمد على اختبارات بسيطة ومعقدة في الوقت نفسه يعني أنها أعم من الملكة.

2.1. التفكير الابتكاري:

1.2.1. التفكير:

يعتبر التفكير نشاطا دائما في حياتنا اليومية فبواسطته يستطيع الفرد أن يدرك علاقات جديدة بين العناصر المكونة للموقف وأن يدرك عناصر جديدة لهذه العناصر.

حيث يرى سيد خير الله أن " النشاط الفكري عملية بها الفرد عندما تواجهه مشكلة يصعب عليه حلها أو التعامل معها في ظل ترسباته الزمنية ومعرفته السابقة فيلجا إلى النشاط الفكري ليصل إلى بلورة حل لهذه المشكلة".

(خير الله، 1966، ص 102).

بمعنى أن التفكير وظيفة من وظائف العقل بواسطتها يستطيع الفرد أن يواجه الموقف ويصل إلى حلول.

وللتفكير أنواع عديدة إذ لا يوجد شخصان متحدان في طبيعتهما أو في مقدرتهما على العمل حتى التوائم فهما مختلفان في التفكير ... قال تعالى: ﴿كل يعمل على شاكلته﴾

(الإسراء – آية 84).

وفيما يلي سرد لبعض أنواع التفكير:

- تفكير ملموس.
- تفكير مجرد.
- تفكير موضوعي وعلمي.
- تفكير ذاتي.
- تفكير ناقد.
- تفكير قائم على التعميم.
- تفكير قائم على التمييز.

- تفكير ابتكاري.

هذا الأخير أحد أنواع التفكير الذي يهم موضوع الدراسة الحالية فيما يلي محاولة تحديد مفهوم الابتكار انطلاقا من عدة تعاريف تتفق حينا وتختلف حينا آخر وننتقي منها الأنسب لموضوع البحث.

2.2.1. الابتكار:

يرى **(جون يونج Jan Yong)** أن مصطلح الإبداع يرجع أصله إلى المصطلح اللاتيني بمعنى يصنع والكلمة اليونانية بمعنى ينجز أو يحقق، وفي اللغة العربية نجد في لسان العرب لابن منظور أن معنى كلمة الإبداع يشير إلى الخلق على غير مثال بمعنى تحقيق شيء ما له صفة جديدة. **(عبد الفتاح وآخرون، 1995، ص 84).**

هذا عن أصل الكلمة ومعناها اللغوي أما من حيث التناول فلكل وجهته نذكر فيما يلي ثلاثة جوانب مختلفة من حيث التناول:

- **الابتكار كأسلوب للحياة:**

يعرف أصحاب هذا الاتجاه الابتكار تعريفا عاما يعبر عن نشاطات الفرد المختلفة من بين هذه التعاريف:

- تعريف (أندروزو Androzou 1961) بالإتفاق مع (هوبكنر Hopekner 1937):

العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبراته والتي تؤدي إلى تحسين وتنمية ذاته كما أنها تعبر عن فرديته وتفرده، وقد أشار **(أندروزو)** إلى نقطتين هما تميز الفرد وبروزه وهو نتيجة لتنمية ذاته من خلال عملية الابتكار ويرى الكثير من العلماء أنه لكي يحدث الابتكار يجب أن تسمح الظروف بشيء من الجدية والأمن النفسي والاجتماعي للفرد فالابتكارية لا تتم إلا في غياب الكبت والسماح للشخص المبتكر بحرية الخطأ والتعبير عن أفكاره وخبرته. **(خير الله، 1966، ص 102).**

ويذكر عبد السلام عبد الغفار تعليقا على مجموعة من تعاريف الابتكار تخص هذا الجانب أنها تستخدم مفهوم الابتكار استخداما عاما ليشمل جوانب حياة الفرد سواء قيل عنه أنه القوة التي تدفع الفرد إلى الاكتمال أو قيل عنه أنه يؤدي إلى تحسين الذات أو تنميتها وأن الابتكار وتحقيق الذات ينفصلان فهذه التعاريف جميعها تتحدث عن الابتكار كأسلوب من أساليب الحياة يستطيع الفرد عن طريقه أن يعيش وجوده كما ينبغي أن يعيشه الإنسان. **(منصور، 1986، ص 84)**.

وحسب صاحبة الدراسة الحالية فإن المبتكر وإن لم يكن بارزا بإنتاجه الابتكاري فإن له أسلوبا خاصا جدا في الحياة وبتميزه يستطيع تحقيق أهداف مرضية ومتميزة تعتبر في حد ذاتها إنتاجا ابتكاريا، وعلى ذكر الإنتاج الابتكاري فإن بعض الباحثين يحددون معنى الابتكار بالإنتاج.

- **الابتكار كناتج محدد:**

- تعريف (مارغريت ميد Margreat Mead 1959):

الابتكار هو عملية أو نشاط يقوم به الفرد وينتج عنه اختراع جديد والجدة هنا منسوبة إلى الفرد وليست منسوبة إلى ما يوجد في المجال الذي يحدث فيه الابتكار.

يؤيد روجرز أيضا بقوله إن العملية الابتكارية هي ما ينشأ عنها ناتج جديد نتيجة لما يحدث من تفاعل بين الفرد بأسلوبه الفريد في التفاعل وما يوجد في بيئته ويواجهه.

(منصور، 1986، ص 84).

وبالتالي فقد أبرز الصفة الفردية والبيئة التي يعيش فيها الفرد بالإضافة إلى نقطة هامة وهي تناول العملية الابتكارية من حيث الإنتاج الذي يقدمه المبتكر ويشترط فيه الجدة إضافة إلى تعريف **(ميكيالي Mekaeeli)** الذي يعتبر الابتكار إنتاجا أيضا فيقول: "هو عملية إنتاج الأفكار أي الاختراع الفكري التصوري والخيالي".

(Beaudot 1965، ص 18).

- **الابتكار كعملية عقلية:**

- تعريف تورانس (1962Torrance):

يرى أن الابتكار هو العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات واختبار صحة هذه الفروض وإيصال النتائج التي يصل إليها الفكر إلى الآخرين فتورانس ذكر الناتج الابتكاري لكن من حيث هو مرحلة تصل إليها عملية الابتكار ولم يحدد تفكيره الناتج فحسب.

- تعريف جيلفورد (Guilford):

تكوينات وتنظيمات تكون مؤلفة من عدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف باختلاف مجال الابتكار. **(عاقل، 1979، ص 58).**

وفي مكونات القدرة الابتكارية سيتم عرض أهم هذه القدرات التي يشير إليها **(جيلفورد)** في تعريفه أما قاموس علم النفس فيعرفه على أنه استعداد طبيعي موجود في حالة كمون عند كل شخص وفي كل الأعمار مرتبط بالتخيل ويخضع للوسط الاجتماعي الثقافي للفرد وهو بحاجة للظهور في شروط نفسية عاطفية مواتية. **(Sillamy 1980، ص 291).**

يشير هذا التعريف إلى أن القدرة على التفكير الابتكاري عامة وليست خاصة بمعنى أنها تتواجد عند كل الأفراد وباختلاف الأعمار لكن ذلك بدرجات متفاوتة حسب الوسط البيئي الاجتماعي والثقافي الذي يتواجد فيه الفرد وحسب الظروف النفسية والانفعالية التي يمر بها الفرد كذلك.

وهناك من التعاريف ما يجمع بين هذه الاتجاهات الثلاثة مثل تعريف **(قولان Golan)**:

" ... يمكن النظر إلى الإبداع على أنه سمة من السمات الموزعة بشكل طبيعي بين البشر ويظهر في شكل قدرة عقلية وكعملية نفسية وكأسلوب للحياة ويمكن ملاحظته لدى جميع الأطفال ولدى قلة من الكبار ويؤدي بالشخص إلى التفوق والإبداع في الأداء وفي مجالات العلوم والفنون واستحداث أفكار مبتكرة".

بمعنى أنه جمع بين السمة المزاجية والقدرة العقلية وأسلوب الحياة وحتى كونه عملية نفسية ويبين ذلك **(رودس Rodes)** أكثر وضوحا في النتائج التي توصل إليها من خلال مراجعته للعديد من البحوث والدراسات في هذا المجال، وتوصل

إلى أنه يمكن تعريف الإبداع بعبارات تعنى القدرة على التخيل والأصالة والقدرة على الاختراع والإبداع وقسمها إلى أربع فئات تشير إلى:

- سمات تتعلق بالشخص نفسه.
- عوامل لها صلة بالعمليات العقلية المؤدية إلى الأفكار الإبداعية مثل دوافع الإدراك والتعلم والتفكير وكيفية الاتصال بالآخرين.
- مؤثرات بيئية تؤثر في الشخص وعلى ما يقوم به من عمليات عقلية.
- عوامل تتعلق بالإنتاج الذي يظهر في شكل صور لغوية وأفكار علمية.

(عيسوي، 1990، ص 140).

والملاحظ هنا أن عملية الاتصال بالآخرين لها حيز في الفئات التي يندرج الإبداع ضمنها ونستشف من ذلك أهمية وجود الفرد المبدع بين أحضان مجتمع يحقق معه تواصلا إيجابيا، ويبدو ذلك أيضا في المؤثرات البيئية التي يندرج المجتمع ضمنها وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الصلة الوطيدة بين المبدع ومجتمعه وأن فرديته تذيب إبداعه.

3.1. مكونات القدرة الابتكارية:

انطلاقا من التعاريف السابقة وما توصل إليه **(تورانس)** في بحوثه أن المكونات الرئيسية للقدرة الابتكارية هي:

- **الطلاقة (Fluidité):**

يعرفها **(جيلفورد)** بأنها صدور الأفكار بسهولة سواء كانت فكرية أو لفظية أو غيرها وقد توصلت الأبحاث العاملية لـ**(تورانس)**، **(تايلور)** وغيرهم على وجود ثلاثة عوامل للطلاقة.

– طلاقة الكلمات: سرعة إنتاج كلمات وفقا لمستلزمات بنائية محددة تؤدي إلى إدماج الحروف في كلمات حقيقية لا يشترط أن تكون ذات معنى.

– طلاقة التداعي: سرعة إنتاج كلمات ذات خصائص محددة في المعنى.

– طلاقة الأفكار: سرعة إيراد عدد كبير من الأفكار في موقف معين لا يركز الاهتمام بنوع الاستجابة، وإنما بعدد الاستجابات كونها عبارة عن أفكار لا مجرد كلمات.

ويضيف **(جيلفورد)** عاملا رابعا للطلاقة هو الطلاقة التعبيرية ويقول بأن تمييزه عن عامل طلاقة الأفكار يدل على أن القدرة على إيجاد أفكار تختلف عن القدرة على صياغة هذه الأفكار في كلمات مختلفة. **(السيد، 1971، ص 194).**

من الواضح أن الطلاقة بعواملها الجزئية تمثل مكونا هاما في القدرة الابتكارية ويستدل به على وجودها أيضا.

- **المرونة (Flexibilité):**

تعني تمييز الشخص الذي لديه قدرة على تغيير زاوية تفكيره عن الشخص الذي يجمد تفكيره في اتجاه معين وتتكون من عاملين:

– الأول: المرونة التكيفية، ذلك بتغيير الشخص لوجهته الذهنية لمواجهة مستلزمات جديدة تفرضها المشكلات المتغيرة.

– الثاني: المرونة التلقائية، تختلف عن المرونة التكيفية في كون الشخص يستطيع تغيير الوجهة الذهنية بحرية غير موجهة نحو حل معين بسرعة وبسهولة بسبب واضح أو غير واضح بعد محاولة عرض مفهوم المرونة وعواملها يتضح لنا أنها تتركز على سرعة إنتاج أفكار مختلفة ومتنوعة والاختلاف والتنوع هنا فرق أساسي بين الطلاقة والمرونة. **(Carlier، 1973، ص22).**

- **الأصالة (Originalité):**

عرفها جيلفورد بأنها " القدرة على إنتاج استجابات غير شائعة وماهرة وذات ارتباطات بعيدة" **(السيد، 1971 ص 199)**، ويتفق هذا التعريف مع تعريف **(ميشال روكات Michele Rouquette)** في المرجع السابق ويعرفها **(خير الله)**

أنها" القدرة على إنتاج استجابات أصيلة أي قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها".

(خير الله، 1966، ص 106).

يغلب على هذه التعاريف ومعظم التعاريف الأخرى للأصالة تحديدها بدرجة الشيوع وبالتالي عدم التقيد بما هو متعارف عليه من أفكار جديدة أصيلة تنسب للمبتكر فإذا استطاع الابتعاد عن المألوف والطرق المتعارف عليها ويبتكر حلولا تختلف عن التي يفكر فيها الآخرون الذين هم من أترابه ستكون أفكارهم أصيلة نلخص ذلك في ثلاث معايير للأصالة:

- ندرة الاستجابة وجدتها وطرافتها.
- أنها قدرة موجودة لدى الناس جميعا بمستويات مختلفة.
- المهارة ودرجة الشيوع الإحصائي. **(سعد الله، 1991، ص44)**

- **التوسيع:(élaboration)**

يترجمه بعض الباحثين "توسيع" والبعض الآخر " إكمال" نختار التوسيع تبعا للمفهوم الذي استنتجه (جيلفورد) ومعاونوه، يعني التوسيع تعديل الاستجابة بإضافة استجابات أخرى تؤدي إلى توسيع كأن يأخذ فكرة بسيطة فيوسع فيها ويجعلها جذابة أكثر يعني أنه يضيف تفاصيل لفكرة معينة بحيث تتناسب هذه التفاصيل مع الفكرة الأساسية أما ترجمة الإكمال فحلمي المليجي يقول: "المقصود بالإكمال هو البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة البناء من نواحيها المختلفة حتى يصبح أكثر تفصيلا أو العمل على امتدادها في اتجاهات جديدة". **(المليجي، 1972، ص 243).**

يتفق التعريفان إلى حد ما حيث يظهر الإنتاج التغيري أو التشعيبي في كلا التعريفين فإيجاد التفاصيل لإكمال خطة أو بناء موضوعات معقدة ذات معنى من خطوط يعد إنتاجا للتضمينات في فئة الإنتاج التشعيبي أي تغيير التفكير في جوانب متعددة.

بعد استعراض مكونات القدرة الابتكارية يتبين لنا شدة ارتباطها ببعضها البعض والباحثين الذين بحثوا في موضوع عوامل الابتكار أن كل من المرونة والطلاقة والأصالة كلها عوامل متشابهة ومتداخلة لأن الاختبارات التي استعملت لقياس هذه العوامل تعتمد على التوسيع والتنوع في الإجابة.

4.1. الابتكار ومفاهيم مشابهة:

1.4.1. الابتكار، الإبداع والاختراع:

كثيرا ما نتداول هذه المصطلحات دون إدراك الفرق الحقيقي بين كل مصطلح وآخر إضافة إلى مصطلحات أخرى كالاكتشاف الموهبة والعبقرية ...إن علاقة الابتكار بالإبداع علاقة الكلمة بمرادفتها وذلك حسب المراجع الأجنبية فرنسية كانت أو إنجليزية فهي تستخدم مصطلحا واحدا وبحكم ثراء العربية وتنوع مفرداتها فإن ترجمة مصطلح مفعم بالمعاني كهذا المصطلح ليس من السهل أن تستقر على ترجمة واحدة متفق عليها وما اتفق عليه مبدئيا أن الفرق بينها بسيط وسطحي.

فيعرف قاموس علم النفس مفهوم الابتكار بأنه القدرة على إنتاج أعمال جديدة في ميدان الفن أو الميكانيك أو حل المشكلات بطرق جديدة. **(خياطي، 1997، ص 122)**.

ويعرف معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية الإبداع بأنه:

" أي عنصر ثقافي جديد في الثقافة المادية وغير المادية بحيث يختلف نوعيا عن الأشكال القائمة، ويتضمن ذلك الاكتشاف والاختراع ويبين المعجم أن الإبداع عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي الجماعة أو ما تقبله على انه مفيد ويتميز بالانحراف بعيدا عن الاتجاه الأصلي والانشقاق عنه التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية ويتمثل الإنتاج الإبداعي في الأدب والموسيقى والتصوير". **(خياطي، 1997، ص 122)**.

يتضح من خلال هذين التعريفين أن الابتكار ينحو نحو المجال العلمي التقني والإبداع ينحو نحو المجال الأدبي الفني وهما يشتركان في العناصر الأساسية المكونة لهما وهي الإنتاج، الجدة والأصالة.

رغم التناقض الذي وقع فيه تعريف معجم المصطلحات الاجتماعية للإبداع فهو يضع رضى الجماعة كشرط أساسي للحكم على الابتكار ثم يقابله بالانحراف عن التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مخالف كلية.

يبقى عدم وجود فرق جوهري بين الابتكار والإبداع وفي بحثنا هذا لا نفرق بين الإبداع والابتكار بل نأخذ المصطلح كما هو واستعمالنا للمصطلحين مرتبط بما يستسيغه كل مرجع في استعمالاته أما الاختراع فيعتبره **(لالاند Laaland)** أحد جوانب الابتكار وهو يعتبره أيضا عكس الاكتشاف الذي يطلق على اكتساب معرفة جديدة لأشياء كان لها وجود سابق كاكتشاف كريستوف كولومبس لأمريكا مثلا فهو لم ينتج أمريكا وإنما اكتشفها ويقول أيضا أن الإبداع أو الابتكار هو إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديدا في صياغته وإن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع عمل من أعمال الفن أو التحصيل الإبداعي، أما الاختراع الذي يعد أحد جوانب الإبداع فهو إنتاج مركب جديد من الأفكار أو هو بوجه خاص إدماج جديد لوسائل من أجل غاية معينة. **(السيد، 1971، ص 53).**

2.4.1. الابتكار الذكاء والتفوق التحصيلي:

إذا أردنا أن نميز بين الذكاء والابتكار فعلينا أن ننظر إلى ما تقيسه اختبارات الذكاء وإمكانية كشفها عن القدرات الإبداعية فمنذ زمن ليس بالبعيد اعتقد علماء النفس أن المبتكر أو المبدع هو الشخص الأكثر ذكاء لكن بالنظر إلى اختبارات الذكاء نجدها تتطلب تفكيرا انتقائيا أو تقريريا تعد فيه إجابة بعينها هي الإجابة الوحيدة الصحيحة.

أما التفكير الإبداعي فهو في أساسه تفكير افتراضي أو تغييري يتميز ببحث وانطلاق في اتجاهات متعددة لا يمكنه الكشف عنه من خلال سؤال يحتمل إجابة واحدة.

لقد كان ثرستون من الأوائل الذين دعوا إلى التمييز بين الذكاء والابتكار فهو يرى بأن الابتكار يتميز بالتفكير الاستقرائي وأن المبتكر يتميز بخصائص الفعالية وأن الحلول

الابتكارية تكون أكثر حدوثا في فترات الراحة والاسترخاء وانخفاض الانتباه وليس في حالات التركيز على المشكلة. **(خياطي، 1997، ص 118).**

أما العلاقة بينهما فهي قائمة حتما فعيسوي يؤكد أنه في معظم الأعمال الابتكارية لا بد من توفر حد أدنى من الذكاء العام ما بين(115 و125) نسبة ذكاء حيث يفترض انه دون هذا المستوى لا يمكن أن يحدث الابتكار كما أن الزيادة عن هذا الحد الأدنى ليس لها دلالة كبيرة في حدوث الابتكار وهي تنبئ بوجود موهبة أكثر منها دلالة على الابتكار ويقول بأن هذه النتائج تؤكدها دراسات كثيرة أشهرها دراسة **(تيرمان Terman)** وكذا **(جيلفورد)** الذي يعزي سبب قلة البحوث العلمية حول الابتكار إلى ربطه بالذكاء، والتوحيد بين المفهومين. **(المرجع السابق، ص 118).**

أما التفوق التحصيلي وعلاقته بالابتكار فيمكن أن نقول إن التفوق التحصيلي وهو الامتياز في التحصيل بحيث توهل الفرد مجموع درجاته لان يكون من أفضل زملائه بحيث يحقق الاستمرار في التحصيل وبالتالي فإن المحك هنا هو حصيلة أداء الفرد في الامتحانات يعني أنه مرتبط بالتفكير المحدد الذي يبدو في الحصول على معلومات معينة واسترجاعها واتباع تسلسل ونظام منطقي معين، في حين أن التفكير الابتكاري يتحدد من العوامل العقلية التي تختلف عن تلك التي تقاس باختبارات الذكاء ويغلب عليها التفكير المطلق.

فيمكن أن نقول إذن أن المبتكر قد لا يمتاز بالقدرات المعرفية التي تتطلبها الاختبارات المدرسية رغم حصوله على درجة عالية في الذكاء الذي يرتبط ارتباطا مباشرا بالتحصيل وهذا ما يفسر عدم نجاح بعض المبتكرين في المدرسة أمثال **(اديسون)**، **(انشتاين)**، **(داروين)** وكذا **(العقاد)**.

وبالتالي فإن المدرسة قد تفشل في كثير من الأحيان في التعرف على المبتكر وهذا يبين دور البيئة التعليمية وأثرها في القدرة على التفكير الابتكاري لكن العوامل المحددة للتفوق التحصيلي والعوامل المحددة للابتكار تشترك في بعض العمليات العقلية المعرفية وبعض السمات الانفعالية فتجعل التحصيل الممتاز يمكن أن يكون مؤشرا للابتكار.

(القاضي وآخرون، 1992، ص428).

أما المبتكر فغموض مفهوم الابتكار في حد ذاته وتعدد اتجاهات تناوله وكذا قلة الاختبارات المقننة التي تكشف عنه كل ذلك يفقد من قيمته فلا يبرز بالقدر الذي يجب أن يكون عليه ولا يعطي بالقدر الذي يستطيع فعلا.

3.4.1. الابتكار العبقرية والموهبة:

هل العبقري مبتكر؟ أم العكس؟ هل الموهوب مبتكر؟ أسئلة كثيرة ومثلها تلح في الإجابة عليها، يبدو الأمر بسيطا إذا حددنا مفهوم كل من العبقرية والموهبة.

العبقرية وصف للشخص العبقري وهو الشخص الحاذق أو الجيد الصنعة أو القوي وعبقري كما جاء في مختار الصحاح للرازي موضع تزعم العرب أنه من أرض الجن ثم نسبوا إليه كل شيء تعجبوا من حذقه أو جودة صنعته.

(خياطي، 1997، ص 112).

من خلال هذا التعريف يمكن أن نفهم النظرة القديمة للعبقرية التي تربطها بالجن والشياطين أو بالاضطراب العقلي مثال ذلك ما سمعناه عن جاليليو الذي رفضت أعماله وحول للتفتيش من قبل الكنيسة الكاثوليكية.

وبتقدم العلم والنجاح في قياس الذكاء والقدرات العقلية قياسا كميا بطلت هذه الاعتقادات وأصبح يقدر ذكاء العبقري بدرجة 140 ما فوق وتصنيف **(هولنجورث)** خاصية النشاط والقدرة على العمل الشاق جنبا إلى الذكاء المرتفع. **(جلال، 1985، ص167).**

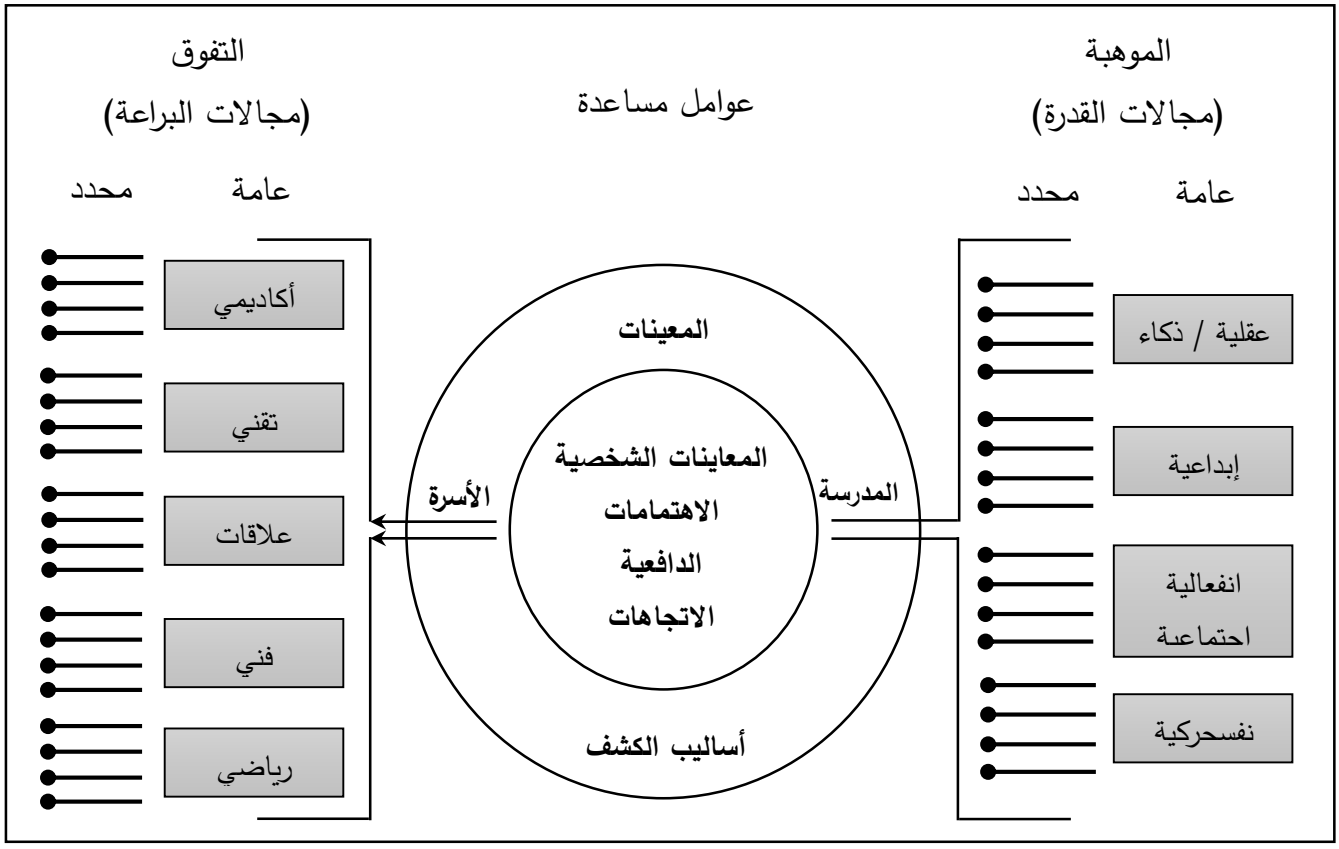
تم التوصل في النقطة السابقة أن الذكاء المرتفع ليس سببا أكيدا في ظهور الابتكارية فهي تتطلب شروطا أخرى والتركيز على الربط بينهما يفقد الابتكار معناه الواسع.

لكن يمكن القول بأن العبقري مبتكر أو العكس فالعبقري ما كان كذلك بشدة ذكائه فحسب وإنما بإنتاجه الفريد من نوعه الذي جلب له الشهرة والصيت العالي.

والموهوب أيضا يتمتع بدرجة عالية من الذكاء تصل إلى 140 درجة أو أكثر لكن مفهوم الموهبة يدل في غالب الأحيان على العطاء الفني خاصة في المراحل المبكرة من الحياة كالقريحة الشعرية مثلا وبالتالي يمكن أن يكون الموهوب مبتكرا انطلاقا من إنتاجه الذي يتوفر فيه مكونات القدرة الابتكارية. **(خياطي، 1997، ص 116).**

وقد ظهر اتجاه آخر يرى بأن الموهبة أو الذكاء بمثابة متطلب مسبق أو طاقة لحدوث الإبداع مستقبلا إذا توافرت ظروف ملائمة، بل إن البعض عرف الموهبة بأنها المادة الخام للإبداع أو القدرة على الإبداع.

وفي هذا الصدد قدم الباحث الكندي **(فرنسوا جانييه)** نموذجا نظريا موضحا في الشكل التالي:



شكل رقم (01) يوضح نموذج جانييه في العلاقة بين الموهبة والإبداع والذكاء

(جروان 2002 ص28)

وقد ميز فيه بين الموهبة والتفوق واعتبر الإبداع أحد أشكال الموهبة التي تضم بالإضافة للإبداع القدرات العقلية (الذكاء) والانفعالية النفس حركية، وأن هذه القدرات يمكن أن تتفتح وتثمر نتاجات متميزة إذا توافرت عناصر داعمة في البيئة، وخصائص شخصية من مستوى مرتفع كالدافعية والاتجاهات الإيجابية والاهتمامات الشخصية.

لكن يبقى استعمال هذه المصطلحات في البحوث العلمية بتحفظ لأنها مفاهيم عامة أكثر منها دقيقة وخاصة.

2. نظريات البنية العقلية:

1.2. نظرية العاملين:

تعتمد النظريات الحديثة للتكوين العقلي في بنائها العلمي على التحليل العاملي الذي يهدف إلى الكشف عن العوامل المشتركة التي تؤثر في أي عدد من الظواهر المختلفة وينتهي إلى تلخيص المظاهر المتعددة التي يحللها إلى عدد قليل من العوامل فهو بهذا المعنى ينحو نحو الإيجاز العلمي الدقيق، وقد استعان به علماء النفس بادئ ذي بدئ في تحليل النشاط العقلي المعرفي على قدراته. ثم انتشرت مفاهيمه إلى فروع علم النفس الأخرى، وميادين البحث العلمي المختلفة. **(السيد، 1994، ص 201)**.

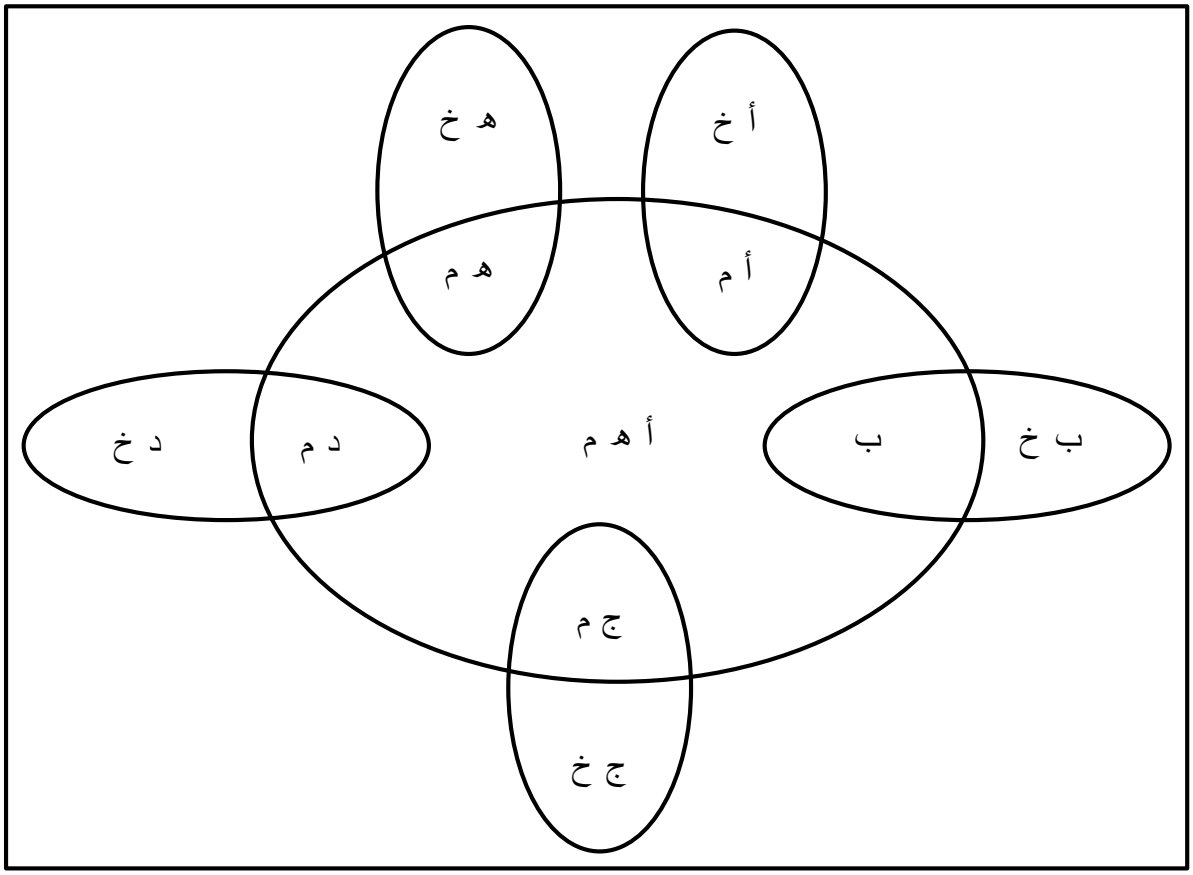
ويعتبر (**سبيرمان 1863-1945 C.Sperman**) الرائد الأول لهذا النوع من التحليل الإحصائي الجديد حين أعلن عن فكرته في أوائل هذا القرن سنة 1904 نظرية العاملين.

وكانت أهم النتائج التي توصل إليها ما سماه بـ (العامل العام) أي أن جميع صور النشاط العقلي وحدة لا تتجزأ، كما وجد العناصر المتبقية من النشاط العقلي أو العوامل الخاصة (أو النوعية) ويختلف الأثر النسبي لكل نشاط. **(أبو حطب، 1982، ص 117)**.

ووجود العوامل الخاصة يفسر في مفهوم (**سبيرمان**) عدم الحصول على معاملات ارتباط تامة (+1) بين الاختبارات العقلية ومعنى ذلك أنه لا يوجد اختباران عقليان مهما بلغ اعتمادهما على العامل العام متحررين تماما من العوامل الخاصة.

(ياسين، 1981، ص 88).

وبذلك يهدف سبيرمان بنظريته تلك إلى الكشف عن مقدار التداخل القائم بين جميع الاختبارات العقلية المختلفة، وعن مقدار انفصال هذه الاختبارات عن بعضها البعض أي عن المساحة المشتركة القائمة بين جميع الاختبارات العقلية، وعن المساحات المشتركة كما يوضح الشكل التالي:



شكل رقم (02): يوضح التداخل الذي يدل على العامل العام- م- والتفرد الذي يدل على العامل الخاص -خ- (السيد، 1994، ص 209)

حيث تدل الدائرة (م) على القدر المشترك بين جميع هذه الاختبارات، أي على العامل العام (م) ويدل كل جزء بيضاوي يقع خارج هذه الدائرة العامل الخاص (خ).

وبذلك يدل الجزء (أ م) في الاختبار (1) على مدى احتواء هذا الاختبار على عامله الخاص، وهكذا بالنسبة لبقية الاختبارات. **(السيد، 1994، ص 209).**

ويرى سيبرمان أن تشبع أي اختبار بالعامل العام يرجع إلى ثلاث دعائم رئيسية أطلق عليها اسم –القوانين الابتكارية – وهي قانون إدراك الخبرة الشخصية، قانون إدراك العلاقات قانون إدراك المتعلقات.

لكن رغم هذه الإضافات وجهت انتقادات لهذه النظرية من بينها رأي تومسون أن العامل العام ليس هو التفسير الوحيد للنتائج الإحصائية التي توصل إليها سيبرمان ويتقرح تومسون تفسيرا آخر يقوم في جوهره على فكرة العينات، بالإضافة إلى أن تأكيده لوراثة العامل أثار مشكلة العوامل المكتسبة، وهكذا فقد فتح سيبرمان أبوابا أخرى للبحث عن النشاط العقلي أكثر وضوحا.

2.2. نظرية العوامل المتعددة:

بعد التعرف على ما جاء به **(ش. سيبرمان)** في نظريته نحاول التعرف على ما جاءت به نظرية العوامل المتعددة حيث يتبين لنا الاختلاف القائم بينهما، يتزعم هذه النظرية **(ثورندايك Theurndayk)** الذي يرى أن النشاط العقلي يمكن تفسيره على أساس محصلة المنبهات التي تبدأ على السطح الحاسي للكائن الحي ثم تنتقل عبر النهايات العصبية إلى المراكز العصبية، والجدول التالي يوضح مستويات الذكاء وعلاقاتها بالوصلات العصبية:

جدول رقم (01)

يوضح علاقة الذكاء بعدد الوصلات العصبية (سعد الله، 1991، ص61).

مستوى الذكاء	عدد الوصلات
العبقري	من 850000 إلى 1000000
العادي	من 250000 إلى 90000
ضعيف العقل	من 80000 إلى 2500

إن ربط الذكاء أو الغباء بعدد العصبية يجعل نظرية **(ثورندايك)** أكثر عرضة للنقد فهذه الأعداد مجرد فروض لم تخضع لدراسة تجريبية.

يـرى (**روكـس نايـت Nayt Roks**) أن (**ثورنـدايك Theurndayk**) كـان علـى خطـأ في النتيجة التي توصل إليها لأنه إذا أخذنا الذكاء كقدرة على الاقتران فقط لكان ضعاف العقول على قدر من الذكاء إذا كان لديهم عدد من الاقترانات، بالإضافة إلى أن هناك مـن يـرى أن النمـوذج المتعـدد الأبعـاد يميـل إلـى العلـوم الطبيعيـة والرياضـيات ويكون أكثر استخداما فيها. **(السيد، 1994، ص201).**

3.2. نظرية العوامل الأولية:

بعد نشأة التحليل العاملي في بريطانيا وانتقاله إلى و.م.أ جاء (**ل.ل.ثرستون**) زميل (**ثورنـدايك**) ليقدم نظريـة العوامـل الأوليـة التـي تـعتبر امتـدادا لنظريـة العوامـل المتعـددة والتـي تعتمـد علـى الطريقـة المركزيـة فـي التحليـل العـاملي والتـدوير المتعامـد للمحـاور فلم يتوصل إلى عامل عام وإنما استخرج مجموعة من العوامل المتعددة المنفصلة سماها القدرات العقلية الأولية. **(أبو حطب، 1982، ص 138).**

لكن اعتبار هذه القدرات العقلية "أولية للبناء العقلي" أدى بالباحثين إلى القيام بدراسات تجريبية أظهرت بطلان وجهة النظر هذه، بالإضافة إلى الانتقادات التي وجهها (**بيـرت**) و(**فرنـون**) مـن أهمهـا أنـه لـم يسـتخدم محكـا دقيقـا لتحديـد الدالـة الإحصـائية للعوامـل التـي توصـل إليهـا، وبالتـالي فـإن كثيـرا مـن هـذه العوامـل قـد تـؤثر فيـه أخطـاء المصـادفة ومن ناحية أخرى فإن الطريقة المركزية في التحليل العاملي التي كان يفضلها (**ثرستون**) علـى سـواها ليسـت إلا أسـلوبا تقريبيـا مـن الوجهـة الرياضـية إذا قورنـت بطـرق أخـرى أكثر دقة وضبطا. **(أبو حطب، 1982، ص 146).**

مع ذلك فقد كان لثرستون وبحوثه أثر بالغ في توسيع مفهوم الذكاء وتطوير الأدوات التي تستخدم في قياسه.

4.2. التنظيم الهرمي للقدرات العقلية:

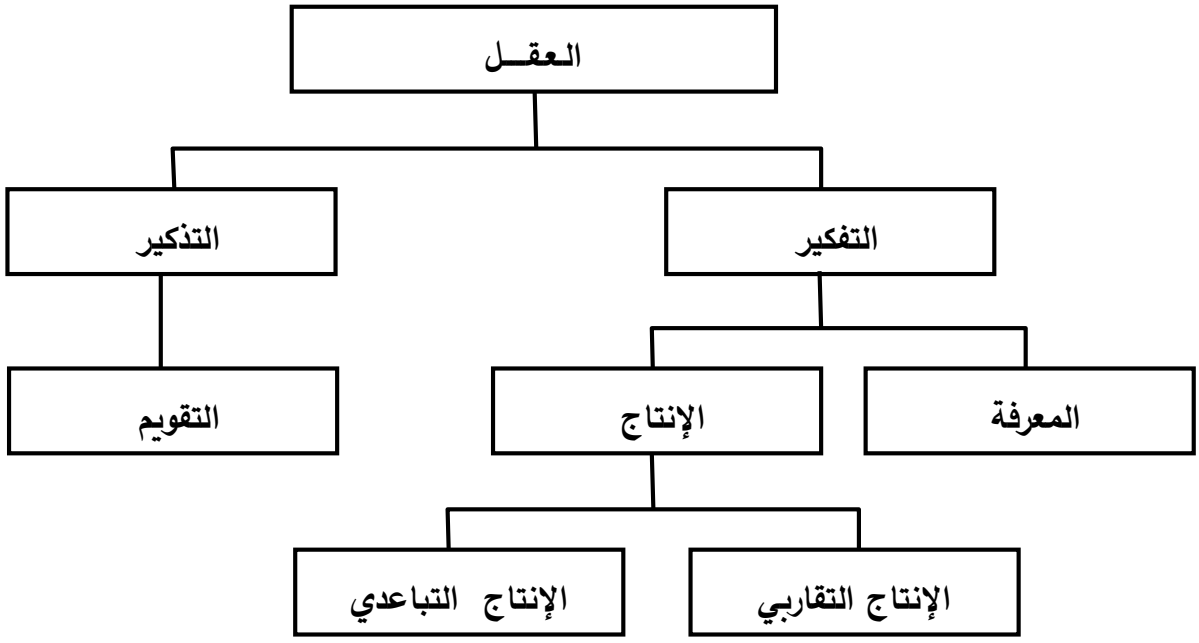
أثار نموذج (**ثرستونTherston**) عاصفة من الاهتمام بميدان القدرات العقلية الأولية للتحقق من العوامل الأولية التي توصل إليها من ناحية، وتحليلها إلى مكوناتها البسيطة من ناحية أخرى.

كما ارتادت هذه البحوث آفاقا جديدة مثل الإحساس والإدراك والتفكير الابتكاري وقد نتج عن ذلك زيادة عدد القدرات العقلية فبلغت في نهاية الأربعينيات أكثر من 50 قدرة تناولها بالعرض الشامل (**فرنش Fransh 1951**)، ولو أنه اقتصر على البحوث التي استخدمت الطريقة المركزية في التحليل العاملي، وبالتالي ظهرت بعض النماذج النظرية الجديدة توضح العلاقات بين مختلف القدرات أهمها النموذج الهرمي ونموذج المصفوفة ويتضح النموذج الهرمي مع (**هربرت سبنسر Harbert Speencer**) الذي كان يرى أن العقل كالتنظيم الاجتماعي يحكمه نزع من التدرج والترتيب الهرمي وبشيوع هذه الفكرة عند عدد من علماء النفس البريطان منهم (**جالتون Galton**) و(**ستوت Stewot**) و(**مكدوجل Macdouguel**) وغيرهم، ترسخت فكرة أن العمليات العقلية تتكون من أنساق متضمنة في أنساق أعم منها، وكل عملية منها تتحد في مستوى من المستويات الأساسية تبعا لدرجة تعقبها النسبي، ويعتبر نموذجي (**سيرل بيرت**) و(**فليب فرنون**) أكثر النماذج الهرمية شيوعا، ورغم التشابه القائم بينهما في المعالم العامة إلا أنهما يختلفان في أسس التصنيف. (**أبو حطب، 1982، ص 168**).

يواجه النموذج الهرمي عراقيل منهجية حيث يؤكد (**ثرستون**) في استنتاجاته بأن نتائج البحوث العاملية تؤكد ترابط العوامل ببعضها وذلك لو خضعت التحليلات العاملية التي أجريت في إطار النموذج الهرمي بما يسمى التدوير المائل للمحاور فإن الترتيب الهرمي يذوب أو يصبح عديم الثبات. (**ياسين، 1971، ص 53**).

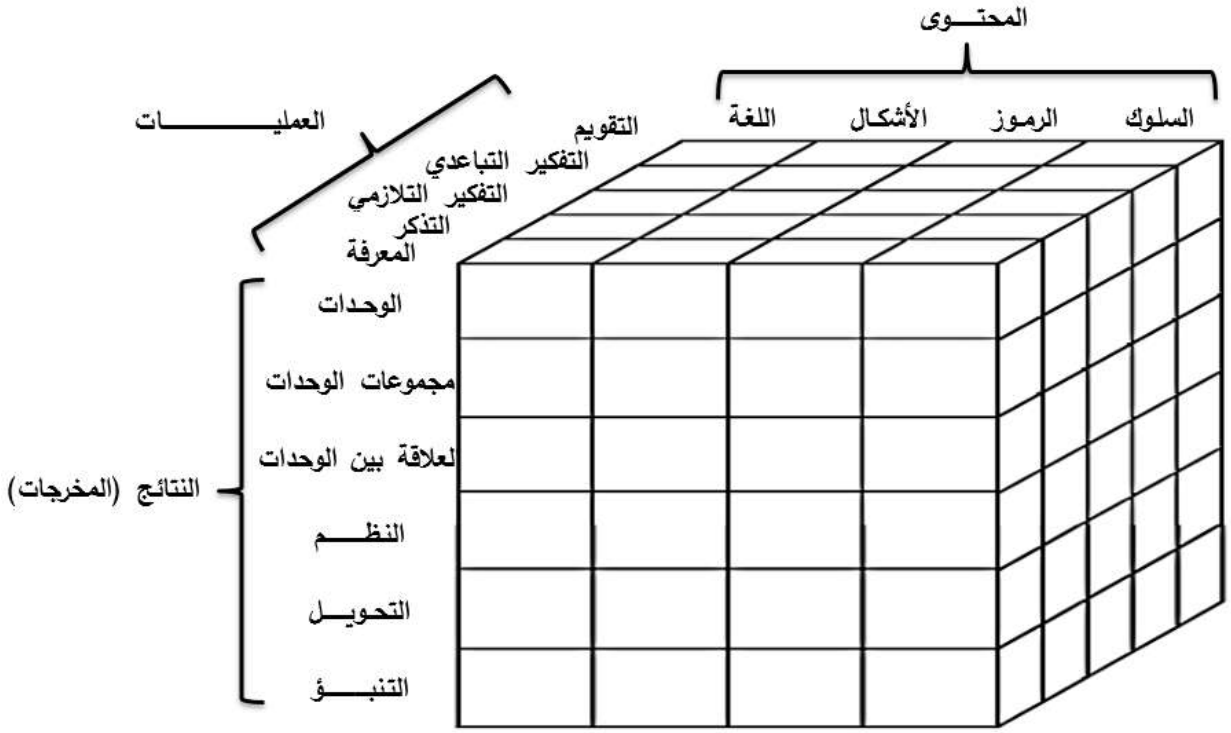
5.2. نظرية بناء العقل:

ترجع هذه النظرية للعالم الأمريكي (**ج.بول جيلفورد J.PaulGuilfourd**) ويمكن توضيح ما جاء به من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (03) يوضح بناء العقل عند جيلفورد (سعد الله، 1991، ص 64)

ومـن خـلال الشـكل يبـين (**جيلفـورد**) قـدرات عقليـة متعـددة وهـو يـرى بـأن الـذكاء يتكـون مـن 120 قـدرة عقليـة ذات ثلاثـة أبعـاد (المحتـوى، العمليـات، النـواتج) ويتصور ذلك على شكل مكعب كما في الشكل رقم (04)



الشكل رقم (04) يوضح نموذج جيلفورد المرفولوجي (السيد، 1994، ص 361).

وعند دراسة هذا الشكل نجده يتكون من ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

أولا: المحتوى أي محتوى الأفكار منها أنواع:

- اللغة: المعاني اللغوية التي يحتويها النص المكتوب الذي يتعامل معه الفرد.
- الشكل: مدى فهم معاني الصور والأشكال.
- الرموز: مدى فهم وتحليل الرموز أثناء التعامل معها كالإشارات أو الأعداد.
- السلوك: هو نشاط خاص بالتعامل مع معاني السلوك العلمي.

ثانيا: العمليات: وهي خمسة تهتم بالتعامل مع محتوى الأفكار وهي كالتالي:

- المعرفة: تحليل معاني الكلمات.
- الذاكرة: استدعاء وتذكر المعلومات والخبرات التي مر بها الفرد سابقا.
- التفكير التلازمي: السعي إلى بلوغ نتيجة واحدة أو استجابة واحدة تعد هي الإجابة الوحيدة الصحيحة.
- التفكير التباعدي: التفكير المرن الذي ينطلق في اتجاهات متعددة وهو الذي ينحو بالفرد نحو تغيير طريقته كلما تطلبت المشكلة هذا التغيير.
- التقييم: وزن الأمور لإصدار أحكام واتخاذ قرارات بشأنها.

ثالثا: النتائج أو المخرجات: أي نتائج العمليات السابقة، وهي كل ما توصل إليه الفرد من إجابة للمثير الذي يقابله وتبدو هذه الإجابة في شكل:

- وحدات: إما أن تأتي في شكل كلمة أو فقرة.
- مجموعات من الوحدات: هي استجابات متمثلة في الأفعال أو الأسماء أو الحروف.
- علاقات بين الوحدات: كإجراء مقارنات بين الوحدات أو الربط بين الأشياء أو البحث عن أوجه الاختلاف والتشابه.
- منظومات للمعلومات: قد تأتي في شكل رسم خريطة تفصيلية عليها المواقع والأسماء، أو في شكل طريقة للأداء والعمل.
- تحويل: إدخال تغييرات على المعلومات المتوفرة وتحويلها مع شكل مغاير عن شكلها السابق.

- التنبؤ إصدار أحكام مسبقة على الظواهر أو إعطاء تغيرات للشيء المتوقع مصادفته في المستقبل قبل وقوع الأحداث.
- وهكذا يمكننا توضيح نموذج **(جيلفورد)** لبناء العقل، فيما أن النموذج مكون من ثلاثة أبعاد إذن يصبح عدد القدرات مساويا:

(5عمليات) ×(6 نواتج)×(4 محتويات).

أي5×6×4=120 قدرة عقلية.

وعندما نتخذ العمليات أساسا للتصنيف، فإننا نستطيع أن ننسب إليها النواتج والمحتويات، وهكذا نحصل على خمسة جداول أو مصفوفات توضح الخلايا المختلفة لهذا التنظيم الثلاثي. **(السيد، 1994، ص 365).**

يتضح في نموذج **(جيلفورد)** المنطقية والانتظام وتنوع أسس التصنيف وبالتالي فهو يتخطى المنطق الأرسطي الذي اعتمدت عليه النماذج الأخرى، كما أسهمت هذه النظرية في تطوير بحوث التحليل العاملي وتحسينها ومن خلال تعدد القدرات فإن تقدير ذكاء الفرد يقتضي التعرف على جميع قدراته العقلية لأنه يمكن أن يكون متفوقا في بعض القدرات وعاديا في البعض الآخر.

كما أن **(جيلفورد)** قد جمع بين الأسلوب التجريبي والإكلينيكي في تحليله للتعلم والمتعلم وما يميز هذه النظرية عن أخرياتها هو الاهتمام بالتفكير الابتكاري الذي يوضحه في التفكير التباعدي ويعتبر هذا بداية لكسر حلقة" مثير– استجابة" لكن لا يمنع هذا خلو النظرية من النقائص فمن أهم الانتقادات التي وجهت إليها عدم التأكد من مدى تداخل القدرات العقلية التي ينظمها نموذج **(جيلفورد)** الثلاثي ويؤكد فليب فرنون على نقص المحكات الخارجية للاختبارات الكثيرة التي بناها لقياس وتحديد عوامله بالإضافة إلى إهمال الجانب الحركي في أغلب الاختبارات التي طبقها هو ومعاونوه وهذا يعد إهمالا لجانب هام من جوانب النشاط الإنساني. **(سعد الله، 1991، ص 75).**

3. تفسيرات نظرية للابتكار:

1.3. وجهة نظر التحليل النفسي:

تناول كثير من الذين ينتمون إلى هذا الاتجاه الابتكاري كعملية نفسية: يفسر **(فرويد Freud)** الإبداع بالإعلاء والتسامي أي بتحويل الطاقات الغريزية والرغبات الطفلية والصراعات اللاشعورية إلى أعمال ثقافية وإبداعية عظيمة، إذ أن الإبداع في رأي فرويد عبارة عن حل في مستوى الخيال للصراعات اللاشعورية الطفلية الغريزية التي تكون دائما وراء الخيالات الإبداعية. **(السيد، 1971، ص 231)**.

يتركز تفسير فرويد للعملية الإبداعية حول عملية تحويل الطاقات الغريزية الجنسية والصراعات اللاشعورية إلى أعمال لها قيمتها الكبيرة تتم في مستوى الخيال.

وهنا يظهر النقص واضحا في تفسير فرويد لأنه لا يمكن أن تكون حياة الإنسان مجرد أمور جنسية صرفة، كما أنه لم يقدم دليلا واضحا لكيفية حدوث عملية التحويل وفي قوله: "أن القوة الدافعة للفنان هي نفس الصراعات التي تدفع أشخاص آخرين إلى العصاب" لم يفسر كيف تتجه هذه القوى عند البعض إلى إبداع فني وعلمي وعند البعض الآخر إلى مرض نفسي عصابي. **(المليجي، 1969، ص 120)**.

أما عن تلامذة فرويد وأتباعه فلا يبتعدون كثيرا عما جاء به فرويد ورغم اختلاف آرائهم إلا أنها ترتكز جميعها على أساس واحد هو أن الابتكار عملية نفسية فـ**(كوبي s.kubie)** يرى أن نسق ما قبل الشعور هو الأداة الرئيسية للنشاط الإبداعي فالعمليات قبل الشعورية تظهر تحت تأثير كل من العمليات الشعورية واللاشعورية التي تتصف كل منها بالتقيد والجمود، وبما أن الإبداع حسب رأيه هو القدرة على إيجاد علاقات جديدة وغير متوقعة فإن العمل الحر للعمليات الرمزية قبل الشعورية له الأهمية الكبرى في عملية الإبداع.

أما (**أدلر alfredAlder**) فيرجح القضية إلى شعور بالنقص مما يدفع العبقري أن يواجه بشجاعة هذا الشعور بالنقص عن طريق التعويض، وهذا ما يميز العبقري عن العصابي الذي يتخذ من النقص حجة لعدم بذل الجهد ويضخم ما كان يمكن أن يقوم به لو لم يلحق به ما أصابه. **(السيد، 1971، ص 232).**

ويرى أيضا أن الشعور بالقصور ليس في حد ذاته أمرا شاذا بل هو العلة في كل تقدم وصل إليه الجنس الإنساني، بل إن العلم نفسه لا يمكن أن يقوم إلا إذا استشعر الناس جهلهم وحاجتهم لكشف ما يحجبه المستقبل، وهو نتيجة تشوق الناس لتحسين حالهم ولزيادة معرفتهم بالكون وسيطرتهم عليه حتى أنه ليخيل إليه أن كل الثقافة الإنسانية تقوم على الشعور بالنقص.

وبالتالي تتباعد نظرة أدلر عن نظرة فرويد نوعا ما كون فرويد يفسر العملية الإبداعية على أساس تحويل الطاقات الجنسية والصراعات الأودبية أما أدلر يفسره على أساس الشعور بالنقص، لكنهما تلتقيان في نتيجة واحدة هي عملية التحويل فعند فرويد تحويل الطاقات وعند أدلر تحويل لعقدة القصور.(**برجلر Bergler**) أيضا يبدو أنه يعارض أستاذه فرويد فيرى أن الابتكار ما هو إلا نتيجة لمقاومة الرغبات المرفوضة اجتماعيا إلى صورة يتقبلها المجتمع وهي الابتكار أما (**يونغ Young**) فيرجع العمل الإبداعي إلى اللاشعور الجمعي الذي يقسمه إلى قسمين أحدهما شخصي مكتسب وآخر جمعي وراثي يحمل خبرات الأجيال السابقة وهو القسم المسؤول عن مصدر الأعمال الإبداعية العظمى. **(سعد الله، 1991، ص 83).**

إذن يمكن أن نستنتج من وجهة نظر التحليل النفسي ما يلي:

- الصراع النفسي اللاشعوري هو أصل العملية الابتكارية يظهر عند البعض على شكل عمل ابتكاري وعند البعض الآخر مرض عصابي.
- الخيالات وأحلام اليقظة لها دور هام في الأعمال الفنية الإبداعية وهي تخفض الشعور بالقلق.
- إعلان النزعات العدوانية والرغبات الجنسية وسيلة ظهور العمل الابتكاري.

- نسق ما قبل الشعور هو المتحكم في العملية الإبداعية.
- الشعور بالنقص هو الدافع الرئيسي للابتكار.
- تحويل الرغبات المرفوضة اجتماعيا إلى رغبات مقبولة هي الابتكار.
- الوراثة وخبرات الطفولة الأولى مصدر النشاط الإبداعي.

نلاحظ بأن جميع آراء مدرسة التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد تتفق على مبدأ الصراعات النفسية وعملية التحويل كأساس للعملية الابتكارية.

كما أن فرويد لم ينطلق من فروض حاول إثباته أو نفيها، بل بحث عن مبررات لإثبات نظريته في اللاشعور والرغبات الجنسية المكبوتة في مرحلة الطفولة وذلك في غياب دليل تجريبي عن وجودها أو إمكان إثباتها. **(سويف، 1995، ص 204)**.

وبالتالي فإن مدرسة التحليل النفسي لم تعط تفسيرا منهجيا لعملية الابتكار ولم تتناولها كقدرة عقلية يمكن الكشف عنها بوسائل وتقنيات منهجية معترف بها.

بالإضافة إلى أن فرويد يقر بأن التحليل النفسي لا يستطيع الكشف عن طبيعة الإبداع الفني ولا يمكن أن يساهم في علم الجمال. **(الحنفي، 1978، ص 180)**.

2.3. وجهة نظر ولاس:

يعتبر **(جراهام ولاسGraham Wallas)** من الأوائل الذين وصفوا عملية الابتكار بأنها عبارة عن مراحل متباينة تتولد أثناءها الفكرة الجديدة وهي كالتالي :

1.2.3. مرحلة الإعداد:

تتضمن هذه المرحلة دراسة الفرد للمشكلة ومعرفة جوانبها الأساسية والتأمل في المشكلات المشابهة وطرائق حلولها السابقة وبالتالي فإن هذه المرحلة تعتبر البذرة الأساسية للإبداع وهي مهمة في جميع الميادين العلمية والأدبية والفنية.

2.2.3. مرحلة الكمون:

تتضمن هضما أو تمثيلا عقليا شعوريا أو لا شعوريا وامتصاصا لكل المعلومات الملائمة نستنتج من ذلك أن هذه المرحلة هي مرحلة تأملية تختمر فيها الأفكار والخبرات

التي مر بها المبتكر وبالتالي يصعب تفسيرها تفسيرا موضوعيا، ودراستها كظاهرة من الظواهر الخارجية القابلة للدراسة.

3.2.3. مرحلة الإشراق:

تمثل الحل الفجائي للمشكل أو الفترة التي على إثرها تولد الفكرة المبكرة يذكر **(سعد الله)** أن هذه المرحلة شبيهة إلى حد بعيد بالاستبصار الذي هو قدرة عقلية مهمة تميز الإنسان عن الحيوان.

4.2.3. مرحلة التحقيق:

تعد آخر مرحلة للعملية الابتكارية وهي تمثل الجانب العملي للفكرة المبتكرة يعني ذلك الاختبار التجريبي لهذه الفكرة، وبالتالي فهي أقل عناء من المراحل السابقة. **(المليحي، 1969، ص 113).**

تثير هذه المراحل التي جاء بها **(ولاس Wallas)** جدلا عميقا في ساحة علم النفس فالبعض يرى أن الفكرة الجديدة تبزغ بأشكال مختلفة ومتعددة وأن تلك المراحل يطرأ على ترتيبها تعديل واختلاف حسب الفرد ونوع المشكلة. **(عبد الستار، 1985، ص 50).**

والبعض الأخر مثل **(غليزين Glezine)** الذي يرى أن مرحلة الإشراق هي العمل الدقيق الحاسم للعقل في عملية الخلق ويفضل أن تتكون عملية الخلق من عدد أقل من المراحل المنفصلة، فالإبداع يحتاج إلى صياغة طازجة لا مجرد نقل يصحبه بعض التغيرات أو عمليات الإتقان. **(المليجي، 1969، ص219).**

رغم صواب هذه الانتقادات إلا أنها لا تنقص من جدوى هذه المراحل لأنها قد أثبتت فائدتها العملية في وصف البيانات المتجمعة من مصادر مختلفة من الإبداع وبزوغ الأفكار. **(عبد الستار، 1985، ص 120).**

هناك أيضا من اتبع أسلوب ولاس في تقسيم العملية الابتكارية إلى مراحل فـ **(هريس Harris)** مثلا، قسمها إلى ست مراحل:

أ . وجود الحاجة إلى حل المشكلة

ب . جمع المعلومات.

ج . التفكير في المشكلة.

د . تحليل الحلول.

هـ . تحقيق الحلول

و. تنفيذ الأفكار.

لكن (**هريس**) يختلف في طرحه بعض الشيء عن (**ولاس**) حيث يختصر المراحل من (أ) إلى(د) عند العبقري المبتكر فيحدد بذلك الفرق بينه وبين الإنسان العادي الذي يمر بجميع المراحل المذكورة ليصل إلى حل مشكلة.

وهناك من يرفض تماما فكرة تقسيم العملية الابتكارية إلى مراحل مثل(**فوكس Fox**) الذي يرى أن الخطوتين (أ.ب)؛ أي الإعداد والكمون تعتبران خطوتان مبدئيتان لا تدخلان في الابتكار ذاته فهما خطوتان عاديتان تحدثان عند معظم الناس دون إنتاج فكرة مبتكرة والمرحلة (د) أي التحقيق فهي بالضرورة يجب أن تعاقب عملية الخلق، ولكن ليس لها دور بالمرة في الخلق ذاته. (**المليجي، 1969، ص 230**).

يمكن أن تكون انتقادات (**فوكس Fox**) على قدر من الصواب، لكن تبنى وجهة نظر ولاس ومن تبعه تبقى قائمة، دليل ذلك ما قام به العالمان السيكولوجيان بجامعة لوند بالسويد (**ماني Maini**) و(**نوردباك Nordbek**) وقد اتفقت نتائجهما مع كثير من أفكار ولاس، كذلك ما قام به(**ديوي j.dewy**) في محاولاته لتحليل الفكر الإبداعي إلى عدد من المراحل، لم تختلف هي أيضا عما جاء به ولاس (**عبد الستار، 1985، ص 50**).

3.3. وجهة نظر (برغسون):

ننتقل الآن إلى وجهة نظر أخرى تختلف إلى حد ما عما جاء به فرويد وأتباعه وما جاء به ولاس وأتباعه أيضا، لنرى كيف تناول هنري (**برغسون H.Bergson**) العملية الابتكارية: توصل الفيلسوف الفرنسي (**برغسون**) إلى تفسير العملية الابتكارية عن طريق

المنهج الاستبطاني فوجد أن العمليات العقلية مهما كانت درجة بساطتها أو تعقيدها تحتاج إلى جهد عقلي، كان ذلك في مقاله عن "الجهد العقلي" عام 1982 لكنه بعد مرور ثلاثين عاما يحاول تفسير النشاط الإبداعي بنوع من الانفعال يسميه انفعالا أسمى من العقل وهو النوع الثاني من الانفعالات حسب تقسيمه، أما النوع الأول يسميه انفعالا أدنى من العقل وهو انفعال سطحي ناتج عن فكرة أو صورة أو عاطفة ناتجة عن تلك الصورة وبالتالي فان هذا النوع من الانفعال ناتج عن حالة عقلية ويصبح بهذا مكتفيا بذاته لا يتعدى إلى عملية الابتكار. **(السيد، 1971، ص 236).**

وبالتالي فإن النوع الثاني أسمى من العقل هو جوهر الابتكار لأنه دليل على العبقري بالموضوع الذي يشغله، فعندما يحدث هذا الانفعال العميق تبدأ عملية الحدس وبفضله يستطيع العبقري أن يزيل الحاجز الذي يضعه المكان بينه وبين هذا الشيء وبما أن مضمون الحدس حسب **(برغسون)** هو تخطيط متكامل كل ما فيه إمكانيات فحسب، فإن دور الانفعال هو التخطيط الواقعي، فإذا كان مصورا فإن التخطيط يمتلئ بالأحداث وهكذا بمعنى أن مهمة الانفعال أن يثير الذاكرة فتنثر الصور التي تملؤها وعندئذ يأخذ من بينها ما يلائم التخطيط الآخذ في التحقيق.

(سعد الله، 1991، ص 131).

من الجلي أن الذاتية قد غلبت على رأي **(برغسون)** بدء بالمنهج الذي اتبعه فهو منهج تأملي لم يخضع لعملية التجريب والقياس، رغم أن معاصريه مثل **(G.Tarde)** و**(G.Fechner)** قد تصورا ذلك بالإضافة إلى أنه لم يبين كيف تتجمع الصور الذهنية لتكون الفكرة المبتكرة، وكيفية انتقال المبتكر من حالة نفسية إلى أخرى فقد اكتفى بتحقيق المخطط وبالتالي فإن التفسير الذي جاء به **(برغسون)** نظري بمنهج تأملي ورغم أن الحدس يعتبر من العمليات العقلية العليا لكنه ليس الوحيد في العملية الابتكارية.

4.3. وجهة نظر سبيرمان:

يفسر **(سبيرمان)** النشاط العقلي على أساس التفاعل القائم بين العامل اللفظي الذي لا يتأثر بالظروف البيئية والعوامل الخاصة التي تظهر في أداء الشخص والتي يدخل فيها العامل العام بنسب مختلفة وهي عوامل تتأثر بالبيئة.

وتوصل من خلال دراساته إلى "أن مدى تشبع أي اختبار بالعامل العام يرجع في جوهره إلى ثلاث دعائم رئيسية أطلق عليها اسم القوانين الابتكارية".

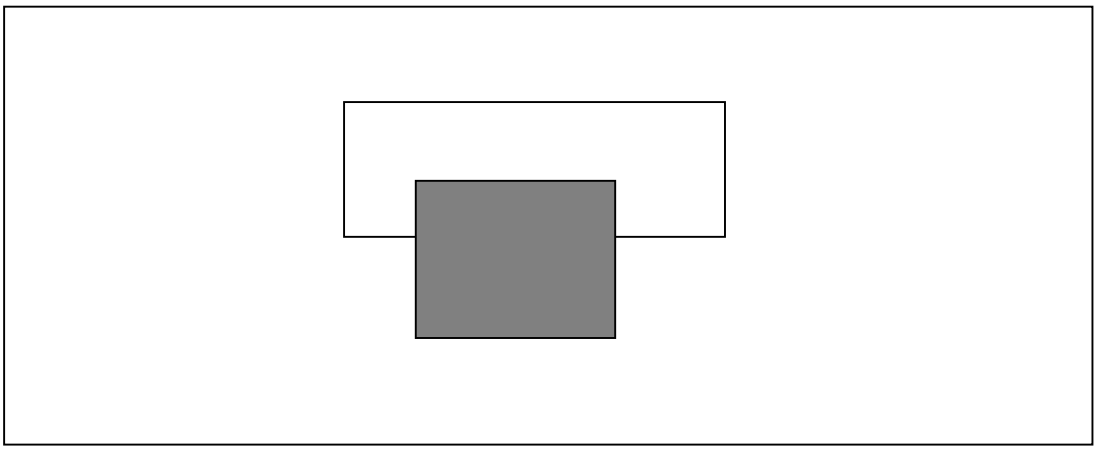
(السيد، 1994، ص 231).

تحاول هذه القوانين أن تفسر الأصول العميقة للمعرفة البشرية التي تقوم في جوهرها على مدى قوة الذكاء الإنساني وشموله، فيما يلي أهم ما جاء في هذه القوانين:

1.4.3. قانون إدراك الخبرات الشخصية:

يفسر هذا القانون عملية التأمل الباطني التي تدل على مدى إدراك الفرد لما يدور بخلده وما يتبقى في شعوره من آثار الخبرات التي تمر به، ويؤكد أيضا مدى شعور الفرد بذاته وهو ينسبها إلى الحياة التي تحيط به وتملأ عليه جوانب نفسه.

الشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (05) يوضح عملية إدراك الخبرة الشخصية

يدل المربع الأسود السفلي على النشأة الأولى للخبرة ويدل المربع الناقص العلوي على مدى تطور إدراك الفرد لهذه الخبرة أي على المعرفة التي تصاحب هذه الخبرة.

يعتبر هذا القانون أقل القوانين الابتكارية أهمية في تفسير العامل العام وفي بناء الاختبارات التي تصلح لقياس هذا العامل لأن **(سبيرمان)** في صياغته لهذا القانون تأثر بالتحليل الفلسفي المنطقي لسلوك العقل البشري ولم يخضع بذلك للمنهج العلمي التجريبي الذي أدى به إلى نتائجه.

2.4.3. قانون إدراك العلاقة:

عندما يواجه العقل البشري شيآن أو أكثر فإنه يميل إلى إدراك العلاقة بينهما أو العلاقات القائمة بالعلاقة وتسمى هذه الأشياء التي يقارن بينها بالمتعلقات وتسمى الصفة أو الفكرة التي تصل بينها بالعلاقة، ويختلف مستوى إدراك الفرد للعلاقات تبعا لاختلاف بساطتها أو تعقيدها.

لكن لا يمكن لهده العلاقات أن تصل بنا إلى هدفنا الذي نسعى إليه، وإنما العلاقة الهادفة هي العلاقة الوحيدة التي تصلح لهذا المثال وبذلك لا يصلح قانون إدراك العلاقات بصورته السابقة التي أعلنها سيبرمان لتحقق الفكرة الدقيقة التي يقوم عليها.

3.4.3. قانون إدراك المتعلقات:

عندما يواجه العقل متعلقا وعلاقة فإنه يميل مباشرة إلى إدراك المتعلق الآخر وهو يؤكد بهذه الصورة عملية استنتاج الجزء من الكل الذي يحتويه.

حيث يقول **(السيد، 1994، ص 238)**: " ... والمبدأ الثالث هو الإبداع بحق وهو الغاية التي يحاول العقل الإنساني في أي الظروف أن يبلغها، ويحلل سيبرمان في هذا الكتاب (كتاب سيبرمان العقل المبدع 1891) فن الرسم والمعمار الموسيقى والأدب والاكتشافات العلمية والاختراعات وأنواع السلوك المختلفة في ضوء قوانين الإنشاء العقلي

أي تلك التي يحدث فيها إبدال علاقة من الأفكار كانت هده العلاقة في الأصل أساسية بالنسبة لها إلى فكرة أخرى، وبهذا تنشأ فكرة أخرى قد تكون جديدة تماما".

كما اعتمد **(سيبرمان)** على هذا التصور في البرهنة على وجود العامل العام باعتباره إدراكا للعلاقات.

رغم أن سيبرمان يعد المؤسس الفعلي لمنهج التحليل العاملي بعد كارل بيرسون فقد وجد أمامه الكثير من النقاد في مقدمتهم **(جنكيز وبيترسون)** الذين اعتبرا بأن أعمال **(سبيرمان)** قد تؤدي إلى نتائج مضللة بسبب صغر حجم العينة والقصور في ثبات أدوات البحث مما أدى إلى عدم إضفاء دليل إحصائي على وجود العوامل الطائفية.

(أبو حطب، 1982، ص 127).

وهكذا فقد فتح **(سبيرمان)** أبوابا أخرى للبحث عن تفسيرات للنشاط العقلي أكثر وضوحا.

4. علاقة المخ بالإبداع:

يلخص **(مارتيندال Martindale)** هذه العلاقة في أن عملية الإبداع والعبقرية تتوقف على حدوث الموجات الكهربائية بالمخ بشكل صحيح، فأغلب الناس تنتج موجات ألفا في حالة الاسترخاء، بينما تتلاشى تلك الموجات في حالة الانشغال بالبحث عن حلول المشاكل، أما عندما ينشغل المبدعون بنشاطات إبداعية، فإن موجات ألفا تسيطر على المخ ويرتفع مستوى إنتاجها بينما تتضاءل عمليات التركيز، وهو ما يختلف تماما عما يحدث في حالة الناس العاديين.

ومما يلاحظ أن الفنانين بشكل عام أنهم حساسون وغريبو الأطوار وغير اجتماعيين فالشاعر **(إميل فير هارن Imeal Fear Haren)** كان لا يطيق سماع جرس الباب لأن صوت الجرس كان يؤلمه، كما أن الشاعر تشيلر لم يكن يستطيع الكتابة إلا بعد أن يغمر قدميه في الماء المثلج، بينما كان يفضل كتاب آخرون العيش في عزلة تامة لأنهم لم يكونوا يتحملون ضجيج الحياة، ونباح الكلاب، وقد استدعى ذلك البحث

عن أساس مختلف يتعلق بمخ الشخص المبدع مما يؤدي إلى غرابة السلوك وإلى اكتشاف الأفكار الأصيلة بشكل فجائي تلقائي وقد حاول تفسير ذلك التحليليون عند توصلهم إلى وجود نوعين من التفكير:

الأول: العمليات الأولية أو البدائية للتفكير:

ويتعلق هذا النوع من التفكير بالأحلام والأفكار الفطرية، والتداعي الحر، الخيالات التخيلات والأوهام الناتجة بفعل المخدر أو الراجعة إلى تأثيره، والتأملات الباطنية.

وقد سميت هذه المجموعة بالعمليات الأولية لأنها عادة ما تظهر أولا في تصورنا العقلي، ولأنها المادة الخام التي يقوم عليها اللاشعور.

الثاني: العمليات الثانوية للتفكير:

وهي عمليات عقلية تعتمد على المنطق والتحليل وترتبط بالواقع، وعادة ما ترتبط عمليات الإبداع بظاهرة نفسية تسمى " النكوص في خدمة الذات" ويعني ذلك أن الأفكار الإبداعية تتبع من قدرة الشخص على النكوص والعودة إلى الوراء لأفكاره الأولية أو البدائية مما يترك للعمليات الثانوية لتفكير القيام فيما بعد بتطوير الفكرة وتحقيقها على أرض الواقع.

ويعتقد بعض العلماء بأن مصدر كل من العمليات الأولية والعمليات الثانوية للتفكير يقع بأحد النصفين الكرويين للمخ، حيث نجد أن نصف المخ الأيمن مسؤول عن العمليات الأولية –وهي الأفكار الإبداعية الأصيلة– بينما يسيطر نصف المخ الأيسر على العمليات الثانوية التي تحتاج إلى استخدام المنطق، لكن التفسير وحده لا يكفي لفهم طبيعة الإبداع أو العمليات الداخلة في مكوناته.

ترى مجموعة أخرى من العلماء أن الأسس الفسيولوجية للإبداع والعمليات المؤدية إلى تطوير الأفكار الإبداعية وانتقالها من منطقة العمليات الأولية للتفكير إلى العمليات الثانوية للتفكير تعتمد على مستوى استشارة منطقة اللحاء بالمخ، فالعين على سبيل المثال تقوم بإرسال إشارات عصبية عما يقع في دائرة النظر إلى المخ وبخاصة إلى منطقة اللحاء عبر ممر عصبي وهو ممر الاستثارة الشبكي الذي يتولى بدوره إخبار اللحاء مسبقا

بأن هناك معلومات بصرية في طريقها إليه، وعندما يتعرض الإنسان لحالة من الحرمان الحسي التام، أو عندما لا تتوفر لدى نظام الاستثارة الشبكي أي معلومات على الإطلاق فإن هذا النظام قد يصيبه النعاس كما قد يستسلم إلى النوم أيضا بسبب عدم توفر الحد الأدنى من الاستثارة اللازمة للبقاء مستيقظا أو واعيا، ويزداد مستوى استثارة اللحاء تدريجيا عندما يتحول الإنسان من حالة النوم إلى حالة اليقظة مع عدم التركيز أو في حالة الاستثارة الانفعالية أو الخوف. **(القذافي، 2000، ص 62).**

ويستطيع العلماء قياس درجة استثارة اللحاء بجهاز قياس الموجات الكهربائية للمخ (**Electrooencephalo Graph**) أو ما يعبر عنه بالحروف المختصرة (**EEG**) وكما هو معروف فإن المخ ينتج موجات ألفا عندما يكون الجسم في وضع سكون أو في حالة الهدوء والاسترخاء التام، حيث تبدو الموجات المخية بطيئة وذات مدى متسع نسبيا يصل حسب تقدير العلماء من 8–13 أو من 12–16 دورة في الثانية، وعندما يزداد مستوى الاستثارة يقل ظهور موجات ألفا، لأن عملية الاستجابة للمثيرات الخارجية تؤدي إلى توقف إنتاج تلك الموجات حسب نوع الاستثارة وحدتها، وعوضا عن موجات ألفا ذات المدى الواسع يبدأ المخ في إنتاج موجات كهربائية أخرى ذات وقع سريع وقصير المدى حيث يصل عددها من (30 إلى 40) دورة في الثانية الواحدة.

ويقوم الكائن البشري بنشاطه العقلي على أكمل وجه من تخطيط وتنفيذ وإنتاج عندما يتوفر له مستوى معتدل من الاستثارة، فإذا ما ارتفع معدل إنتاج الموجات الكهربائية المخية أكثر من اللازم وكان الإنسان متضايقا أو قلقا أو يعاني من الضغوط المتعددة فسوف يجد نفسه عاجزا عن التفكير في عمله، أما إذا انخفض مستوى الاستثارة وأصبح أبطء من الحد المقرر واللازم، فإن ذلك يجعل العقل يغوص في عالم الأحلام مما يؤدي إلى عدم لقدرة على إنجاز الأعمال في وقتها المحدد وبالكفاءة المطلوبة ولهذا يؤكد العلماء على ضرورة توفر مستوى معتدل من الاستثارة لطبقة اللحاء الخارجي لمساعدة عملية التفكير الثانوي على الحدوث.

ومما يلاحظ أن عملية التفكير الأولى قد تحدث في حالتي زيادة مستوى الاستثارة أو انخفاضها، فقد تبين أنه ما بين حالتي انخفاض الاستثارة وقضاء وقت في عالم الأحلام من جهة، وبين ارتفاع مستوى الاستثارة وزيادة مستوى الانفعال من جهة أخرى توجد منزلة تطفو فيها الأفكار الجديدة أو الأصيلة بشكل تلقائي وعفوي على سطح الموجات الكهربائية بالمخ سواء كانت سريعة جدا أو بطيئة جدا دون أن يتمكن الفرد من اللحاق بها أو إمساكها ومن هذا المنطلق إذا ما تم اكتشاف العلاقة بين الإبداع ومستوى استثارة اللحاء المخي فقد يفتح ذلك الطريق أفاقا عريضة أمام إمكانية إيجاد وسائل وطرق علمية يمكن عن طريقها تنمية الإبداع والتنبؤ بحدوثه. **(القذافي، 2000، ص 64).**

5. الإبداع في إطاره الاجتماعي:

يتبنى هذا الاتجاه علماء الاجتماع وعلماء الإنسان وبعض علماء النفس الاجتماعي. ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الإبداع ظاهرة اجتماعية وذات محتوى حضاري وثقافي وأن الفرد يصبح جديرا بوصف "المبدع" إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية. وبهذا المعنى يمكن النظر للإبداع كشكل من أشكال القيادة التي يمارس فيها المبدع تأثيرا شخصيا واضحا على الآخرين. كما يمكن مقارنة الآثار البعيدة التي خلفها صلاح الدين الأيوبي ونابليون ولينكولن وغاندي على الحضارة الإنسانية بتلك الآثار الهائلة التي ترتبت على أعمال **(ابن الهيثم)** و**(ابن سينا)** و**(نيوتن)** و**(ديكارت)** و**(شكسبير)** و**(بتهوفن)**. إن تقبل مجتمع ما واعترافه بقيمة وأهمية عمل ما شرط أساسي لتفريد هذا العمل وإبرازه في سجل الحضارة الإنسانية، مثلما بنى **(سايمونتن)** نظريته في تفسير الإبداع على افتراض أساسي هو: أن الإبداع شكل من أشكال القيادة من حيث كونه يستلزم بالضرورة تأثيرا شخصيا على الآخر. **(جروان، 2002، ص 71).**

ينظر **(لوينفلد Lowenfeld)** للإبداع باعتباره محصلة العلاقة الشخصية للفرد مع غيره ومع محيطه. وهناك تعريفات تضيف بعدا آخر غير الجدة والأصالة في الناتج الإبداعي، وذلك البعد هو القيمة الاجتماعية لهذا الناتج. وتتضمن هذه التعريفات مجموعة كبيرة من المتغيرات التي تؤثر في طبيعة تطور العمل الإبداعي والفرد المبدع، وتشمل

هذه المتغيرات العمليات المعرفية الأساسية والسمات الشخصية والوعي الاجتماعي والعوامل المعززة والمثبطة للمبدع في عمله على مختلف المستويات (**جاردنر Gardner**) بما فيها الأسرة والمدرسة والمؤسسة التي يعمل فيها المبدع والأصدقاء والمجتمع بصورة عامة.

(جروان، 2002، ص 24).

إن الحاسة الأخلاقية عند الإنسان التي تستند إلى استعداد لها في فطرته هي حاسة إبداعية من حريتها في الإحساس بالآخر والإحساس بالذات، حريتها في الحساسية للفعل المسعد للآخر، والفعل المؤلم له. ثم هي إبداعية في اختيارها بين هذه الأفعال؛ ثم هي إبداعية أيضا في رد الفعل تجاه آثار فعلها المسعد، أو المؤلم سواء كانت هذه الآثار فيها هي ذاتها، أو في الآخر، أو في الجماعة.

فالإنسان مطبوع على الإبداع أكثر منه مصنوع للإتباع، مهيأ هو الإنسان للتجديد أكثر منه مشكل للتقليد.

أنظر إلى بدن الإنسان تجد فيه من الاستعداد لمرونة الحركة وتنوعها وحريتها ما يمكنه من الإبداع في الرياضة والرقص، واستمع إلى صوت الإنسان تجد فيه من الاستعداد للرفع والخفض، والتحديد والتضخيم، والترجيع والترنيم ما يمكنه من الإبداع في صدق التبليغ والإبداع في جمال التعبير. ثم تدبر من الإنسان فكره تجد فيه قدرة إبداعه الكبرى مستندة إلى طاقة فائقة للاتساع وملكة فريدة للتجريد بهما يسع وجود الإنسان وجود الأكوان، أو يسع الوجود الأصغر، الوجود الأكبر يرى فيه خافيا من أسراره ويبدع منه جديدا من أنواره؛ فيجعل وجوده الإنساني وجودا رابي الثراء بإبداعه الذاتي، ويجعله وجودا دائم التجدد باتخاذه ذاته موضوعا لإبداعه.

(عثمان، 1986، ص 236).

6. موقف الإسلام من العلم والابتكار:

يشجع إسلامنا الحنيف أبناءه على التأمل والتدبر والتبصر والإدراك والفهم والتعقل والتفكير في آيات الله وفي مخلوقاته. ولذلك يدعو المؤمن قائلاً: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْماً﴾**(طه114)**. والله تعالى يهب العلم لمن يشاء ﴿لَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُ آتَيْنَاهُ حُكْمًا وَعِلْمًا﴾ **(يوسف22)**. ويعتمد تفكير الإنسان على ما تمده به حواسه من معلومات عن العالم الخارجي، ﴿قَدْ جَاءَكُمْ بَصَائِرُ مِن رَّبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ﴾ **(الأنعام104)**.

وقوله تعالى: ﴿فَكَشَفْنَا عَنكَ غِطَاءَكَ فَبَصَرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ﴾ **(ق22)**. فحواس الإنسان وقواه هبة من عند الله عليه أن يستخدمها في الإبداع والابتكار والإنشاء والتعمير والعلم النافع.

ويحث القرآن الكريم الناس على التفكير والتأمل في مخلوقاته ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِن مَّاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ **(البقرة 164)**.

فالمسلم مدعو للتفكير في ظواهر الخلق، وفيما يحيط به من أحداث اجتماعية وطبيعية لكي يستخلص منها العظات والعبر بعظمة خالقها مصداقا لقوله تعالى:﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ﴾ **(آل عمران 190)**.

وقوله تعالى:﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلاً﴾

(آل عمران 191).

فالقرآن الكريم يشجع المسلم على التساؤل وعلى البحث والتأمل وعلى الاستدلال والاستشهاد وكلها من العمليات العقلية التي تقود الإنسان إلى الابتكار وإلى التفكير المتميز والمسلم يسأل ويتساءل ويجيب، والبحث العلمي في جوهره يقوم على طرح الأسئلة والسعي للحصول على إجابة سديدة لها.

فالإنسان مدعو لأن يتفكر في نفسه وفي بدائع خلقه ليصل إلى قدرة خالقه وصفاء النفوس والسرائر والعقول والقلوب مدعاة إلى التفكير الابتكاري المجدي وفي تكريم العلماء يقول القرآن الكريم :﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ **(المجادلة11).**

وفي الإسلام على الإمام أن يطرح المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم، ومثل هذا المنهج معناه، بلغة العصر ديمقراطية العلم والتفكير والمشاركة فيه والتشجيع عليه بين الناس، وكان النبي صلى الله عليه وسلم يحاور الناس ويرحب بأسئلتهم ويشجعهم عليها ويدعوهم أن يسألوه ما بدا لهم من الأسئلة. وانتهاج العلم سبيل إلى الخير مصداقا لقول النبي الكريم :**«من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين» (رواه الترمذي).**

ولم يجعل الإسلام طلب العلم فضيلة وحسب، بل أمر بمن يمتلك علما أن ينشره وأن يعلم غيره وألا يكتمه اهتداءا بقول نبينا الكريم :**«من سئل عن علم ثم كتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار». (رواه الترمذي بإسناد حسن)**

فالعلم في الإسلام مسؤولية ولذلك كان لابد للعالم من توخي الأمانة والصدق، والمفروض أن يؤدي العلم، وفقا لوجهة النظر الإسلامية، إلى مزيد من التفاهم والتوحد والتآلف والتماسك بين الناس ولا ينبغي أن يكون سببا في الفرقة والاختلاف والانقسام.

وجملة القول إن إسلامنا يحث على العلم الجيد والنافع والصادق، ومثل هذا العلم يقود إلى الابتكار والإبداع والإجادة. ذلك لأن العلم ليس مجرد النقل عن الغير أو المحاكاة وإنما العلم الجيد الذي يتضمن الأصالة والعمق والابتكار والذي يأتي بالجديد.

(عيسوي، 1980، ص 55).

خلاصة وتعقيب:

قُدم في هذا الفصل:

أولا: تعريف المفاهيم التي احتوى عليها موضوع الابتكار وفي خضم الاتجاهات العديدة والنظريات المتعددة كانت محاولة انتقاء المفاهيم المناسبة لموضوع الدراسة الحالية فمن تعاريف القدرة والتفكير الابتكاري تم التوصل إلى أن القدرة على التفكير الابتكاري قدرة عامة وليست وحدة أولية تتكون من قدرات فرعية تعمل في تناسق لتكون القدرة الابتكارية وهي موجودة عند الأفراد جميعا، بمستويات مختلفة.

كما تمت الإشارة إلى أنه مهما كان نوع العمل المبتكر ظاهرا أو غير ظاهر فكرة نظرية أو عملا مجسدا، فإنه يتكون من مكونات أساسية تتمثل في الطلاقة التي تعني كثرة الكلمات الأفكار، الأصالة وتعني الندرة والغرابة بالإضافة إلى التوسيع الذي يشير إلى التفاصيل المناسبة للموضوع كما تم التدقيق في الفرق بين بعض المفاهيم المشابهة للابتكار وعلاقتها ببعضها البعض كالإبداع، الاختراع، الموهبة، الذكاء والتفوق التحصيلي.

ثانيا: تم التطرق إلى أهم النظريات والنماذج العلمية التي تناولت القدرات العقلية بالدراسة إذ تبين الاختلاف القائم بين وجهات النظر، ويتضح أيضا بأنه اختلاف حول عملية التفسير وليس حول الموضوع وأهميته.

وفي بداية النصف الثاني من هذا القرن أي سنة 1950 ظهر في أمريكا نموذج " بناء العقل" الذي يفترض حوالي 120 قدرة عقلية والذي اهتم إلى حد كبير بالقدرة على التفكير الابتكاري فنجدها عنصرا بارزا في محتوى "الأفكار" يجسدها التفكير التباعدي وبالتالي يمكن تبني نظريته في موضوع لبحث الحالي، فأغلب نظريات التكوين العقلي لم تعط أهمية للقدرة الابتكارية فمنها من أشار إشارة عابرة أو يدرجها ضمن مفهوم الذكاء والبعض الآخر لم يشر إليها وقد دام جهده مع معاونيه أكثر من 20 سنة لبحث موضوع القدرات العقلية ورغم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية إلا أنها تعتبر نموذجا من أحدث ما توصل إليه العلماء والباحثون في هذا الميدان.

ثالثا: تم عرض أهم وجهات النظر التي حاولت تفسير العملية الابتكارية وكانت البداية مع وجهة نظر التحليل النفسي وما جاء به **(فرويد)** وأتباعه وكان اعتمادهم الأساسي في التفسير على الحياة الجنسية وعقدة أوديب –وإن اختلفت طريقة العرض– إلا أن آراءهم تتفق حول عملية الإعلاء والتحويل.

لكن هذا التفسير يبقى مبهما غير قابل للتجريب وللتحقيق فهي مجرد فروض غير مثبتة، فما الدليل المنهجي الذي يقدمه **(يونغ)** ليبرر به اللاشعور الجمعي الوراثي وما الدليل الذي يقدمه لعقدة القصور.

أما التفسير المرحلي فهدفه التأكد من تناول أعمال تدل فعلا على الإبداع فحسب وقد تعرض إلى انتقادات شديدة من بينها أنه يستلزم النظر إلى الماضي، فبعد صدور الإنتاج الإبداعي نستطيع أن نسأل المبدع أو من يحيطون به أن يصف ما حدث له أثناء إنتاجه في مقابلات خاصة، أو بواسطة الإجابة على استبيان خاص، أو دراسة تقديراتهم الاستنباطية أو مذكراتهم.

وبالتالي فإنه يصعب الحصول على هذا الإنتاج ويشك في ثبات هذه الوسائل بالإضافة إلا أن البحث سيكون مقتصرا على دراسة العمليات التي أدت إلى إنتاج عمل إبداعي مع أنه كثيرا ما تعاق عملية الإبداع ولا يخرج العمل الإبداعي إلى النور.

ويمكن الوصول إلى تحديد مراحل معينة للعملية الابتكارية كالتي ذكرها **(ج.ولاس)** ينبغي النظر إليها كوحدة متفاعلة فيما بينهم بحيث تتجمع كلها أثناء العملية الابتكارية يصعب فصلها عن بعضها البعض. **(السيد، 1971، ص 238).**

أما **(برغسون)** فقد اعتمد على تأملات نظرية قائمة على بعض الملاحظات الاستبطانية ويوضح مصطفى سويف في كتابه أن التفسير الميتافيزيقي الذي يقدمه **(برغسون)** للإبداع يظهر الفنان كظاهرة شاذة لا صلة لها بالعالم الذي نعيش فيه وأن الأخذ بهذا التفسير يقتضي إنكار تاريخ الفن، ويلغي أهمية الصلة بين الفنان وواقعه الاجتماعي كذلك لم يقدم إلا دراسة انطباعية تعتمد على منهج الاستبطان الذي لا يؤدي بصاحبه إلى أكثر من وصف الظواهر موضوع البحث. **(سويف، 1995، ص 84).**

لكن عبد الحليم محمود السيد يقول بأنه في أمس الحاجة إلى الوصف الاستبطاني الذي يقدمه **(برغسون)** كونه بصدد دراسة الخصائص المزاجية التي ترتبط بالإبداع وقد كان تفسير سيبرمان أكثر دقة باستعماله للتحليل العاملي رغم أنه لا يخلو من النقائص لأنه لم يقدم دليلا إحصائيا كافيا على وجود العوامل الطائفية بسبب صغر حجم العينة والقصور في ثبات أدوات البحث.

ومن ثم تم التطرق إلى علاقة الإبداع بالمخ حيث أزيل الغموض على بعض سلوكات المبدعين التي يعتبرها الآخرون شاذة ومختلفة ولذلك علاقة بمستوى استثارة منطقة اللحاء بالمخ ومعدل إنتاج الموجات الكهربائية المخية مما يعين على عملية تفسير نتائج الدراسة الحالية لاحقا.

أما النهاية فهي تمهد في جوهر أفكارها إلى الفصل الموالي حيث تم التطرق إلى علاقة المبتكر بمحيطه الاجتماعي وكيف يمكن أن يتأثر به ويؤثر فيه، بالإضافة إلى توضيح موقف ديننا الحنيف وكيف يتبنى هذه القدرة.

ما نلحظه أن موضوع القدرة الابتكارية خضع لتفسيرات متعددة مما يدل على الاهتمام الجدي بالموضوع ومحاولة إثرائه والبحث في خباياه، ولكل تفسير مزايا وعيوب شأنه في ذلك شأن المواضيع الأخرى المطروحة للبحث، مما يدفع المهتمين إلى المزيد من العطاء المعتمد على أصول وقواعد علمية ويصل إلى نتيجة مجدية بناءة.

وسيحاول الفصل القادم الغور في خبايا المتغير الثاني للدراسة وذلك تدعيما للإطار النظري.

الفصل الثالث

المسؤولية الاجتماعية

تمهيد

1. تعريف المسؤولية الاجتماعية
2. شروط المسؤولية الاجتماعية
3. نشأة مفهوم المسؤولية الاجتماعية
4. خصائص المسؤولية الاجتماعية
5. عناصر المسؤولية الاجتماعية و أركانها

1.5.عناصرها

2.5.أركانها

6. أقسام المسؤولية الاجتماعية
7. أبعاد المسؤولية الاجتماعية
8. النظريات المفسرة للمسؤولية الاجتماعية
9. تنمية المسؤولية الاجتماعية
10. التغيرات العصرية وتحديات المسؤولية الاجتماعية

خلاصة وتعقيب

تمهيد:

نستشعر من واقعنا أن الأفراد المسؤولين عن أعمالهم تتميز حياتهم بالاستقرار والطمأنينة والأمن النفسي والاجتماعي، كما أن تهاون الأفراد في تحمل المسؤولية يؤدي إلى اتساع الفجوة بين العلاقات الإنسانية، ويمزق الروابط، ويبرز أسباب التحطم في المجتمع، ومن هنا فإن موضوع المسؤولية الاجتماعية، يصبح قضية تربوية واجتماعية وأخلاقية ودينية، وإذا كانت المسؤولية الاجتماعية مهمة للشخص العادي فهي تصبح أكثر أهمية بالنسبة لذوي القدرة على التفكير الابتكاري مما يستدعي الاهتمام بها وتنميتها عند هذه الفئة، وسيهتم هذا الفصل بتوضيح معالمها وإبراز أطرها النظرية.

1. تعريف المسؤولية الاجتماعية:

1.1. التعريف اللغوي:

- **في اللغة العربية:**

المسؤولية لغة مشتقة من السؤال وهي تعني من كان في وضع السؤال، يوضح طاحون أن البنية المعرفية لكلمة مسؤول في اللغة العربية تكشف عن خاصية منطقية مهمة فمسؤول على في وزن مفعول مثل مجعول وهذه الصيغة في معناها من معنى الفعل المبني للمجهول، وأن المجعول لغاية ما جعل لأجلها، دون بيان من جعله وصيره على هذا النحو أي المسؤول فرد جعل مسؤول دون بيان من جعله كذلك، فكلمة مسؤولية يقصد بها ما ينبغي أو يجب على الفرد أن يكون مسؤولا عنه. **(كرمة، 2014، ص 95).**

وجاء في المعجم الوسيط أن المسؤولية بوجه عام هي حال أو صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعته، ويقال :أنا بريء من مسؤولية هذا العمل، وتطلق (أخلاقيا) على التزام الشخص بما يصدر عنه قولا أو عملا، وتطلق(قانونا)على الالتزام باصطلاح الخطأ الواقع على الغير طبقا للقانون. **(إبراهيم وآخرون، 1968، ص411).**

وقد أورد الصحاح تعريفا لكلمة مسؤولية فهي تأتي من سأل السؤال ما يسأله الإنسان وفي القرآن الكريم: ﴿قد أوتيت سؤلك يا موسى﴾**(طه، 36).**

وسأله عن الشيء سؤالا، وقوله تعالى ﴿ سأل سائل بعذاب واقع ﴾(المعارج،1)

ويقال سأل يسأل والأمر منه سل، وتساءلوا أي سائل بعضهم بعض.

(فهمي، 2015، ص 15).

أما حسن عناني فيرى أن كلمة مسؤولية لها اشتقاقات واستعمالات كثيرة منها ما أخذ أصلا من مادة، سأل يسأل سؤال فهو سائل، فإذا بني الفعل للمجهول قلنا سأل يسأل سؤال فهو مسؤول، ويؤخذ من هذا أن المسؤولية أطرافا ثلاثة (سأل ومسؤول وموضوع المساءلة).

(قاسم، 2008، ص 13).

والمسؤولية الاجتماعية بمعناها اللغوي تعني المسؤول، وهو المطلوب الوفاء به، ومسؤولون تعني محاسبون". **(إبراهيم وآخرون، 1968، 25).**

- **في اللغة الانجليزية:**

تعني كلمة (**Responsibility**) ما ينبغي أو يجب أو يعد الفرد مسؤولا عنه. ويذكر أن مصطلح المسؤولية الاجتماعية (**Social Responsibility**) يرادف عددا من المصطلحات في اللغة الإنجليزية هي:

- الاهتمام الاجتماعي **Social Concern**.
- الضمير الاجتماعي**Social Conscience**.
- المشاركة الاجتماعية**Participation Social**.
- الاستجابة الاجتماعية **Social Response**. **(فهمي، 2015، ص 15).**

2.1. التعريف الاصطلاحي:

تعددت تعريفات المسؤولية الاجتماعية واختلفت باختلاف وجهات نظر واضعيها واختلاف تخصصاتهم حيث يعرفها قاموس الفلسفة وعلم النفس بأنها:" وعي الفرد المرتبط بأساس معرفي بضرورة سلوكه تطوعيا نحو الجماعة وله تأثير في تحديد مجرى الأحداث التالية".

ويعرفها معجم العلوم الاجتماعية على أنها :"تبعة أمر ولها شروط وواجبات ويتضمن مفهوم المسؤولية الاجتماعية الحقوق والواجبات".

ويعرفها عبد الرحمن بدوي بأنها:" إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال واستعداده لتحمل نتائجها"، ويتفق كل من **(جراسنكل Grassnikl)** و **(هندرسون Henderson)** على تعريفها بأنها سمة من سمات الخلق والميل إلى المحاسبة وتقدير الفرد لقيمته وأهميته والاتصاف بالخلق حتى يكون مسؤولا عن نفسه وأن يتصرف بمسؤولية نحو الآخرين".

ويعرف زهران المسؤولية الاجتماعية بأنها: "مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به". **(كرمة، 2014، ص 93).**

ويعرف **(ملر Muller)** المسؤولية الاجتماعية "بأن يكون تفكير الفرد وسلوكه يعكسان رغباته وأهدافه نحو السلوك المسئول والذي يتضمن الاهتمام بالآخرين واحترام حقوقهم واحترام التقاليد والأعراف والقيم الاجتماعية للمجتمع والشعور بالمسؤولية الذاتية نحو الجماعة التي ينتمي إليها". **(مشرف، 2009، ص 113).**

كما ذكر **(هاندرسون Henderson)** أن المسؤولية الاجتماعية هي" سمة من السمات الشخصية، وحقيقة أساسية من حقائق الحياة تظهر من خلال انسجام الفرد وأصالته، وواجباته، وقراراته وفرديته". وبالتالي فإن الشخص المسئول اجتماعيا من وجهة نظر **(هندرسون)**هو الشخص المستجيب لنفسه ولأفعاله تجاه الآخرين كما أنه يستجيب لمهامه وواجباته المختلفة وعكس ذلك تماما عدم المسؤولية والتي تعني عدم ملاحظة الفرد لواجباته ولآثار أفعاله أو حاجات الأفراد الآخرين بشكل عام والتي تعتبر (عدم استجابة). **(العمري، 2007، ص 41).**

وقد عرف عثمان المسؤولية الاجتماعية بأنها" المسؤولية الفردية عن الجماعة وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وفيها يكون الفرد مسئولا ذاتيا عن الجماعة، أي أنه مسؤول أمام ذاته، أو هو في الحقيقة مسئول وصورة الجماعة منعكسة في ذاته". **(عثمان، 1986، ص 43).**

ما نلحظه أن التعاريف السابقة تتشابه في معانيها وإن تنوعت تراكيبها اللغوية فهي ترتكز عموما على ارتباط الحقوق بالواجبات، فإشباع الاحتياجات وحل المشكلات يرتبط بمدى مساهمة أفراد المجتمع واشتراكهم لإشباع احتياجاتهم وحل مشكلاتهم معتمدين

علـــى أنفســـهم. والمســـؤولية الاجتماعيـــة متبادلـــة بـــين الأفـــراد والجماعـــات وبين المجتمعات المحلية والمجتمع العام. ويبدو ذلك أكثر وضوحا في التعريف الأخير لسيد عثمـــان الـــذي يعتبـــر المنظـــر الأول للمســـؤولية الاجتماعيـــة فـــي الدراســـات العربيـــة والذي تم تبني معظم أفكاره في الدراسة الحالية.

2. شروط المسؤولية الاجتماعية:

حينما يعرف عثمان المسؤولية بأنها: مساءلة محتكمة إلى معيار أو هي مساءلة عن المهام، أو سلوك، أو تصرف، وتحديد مدى موافقته لمتطلبات بعينها، فهي بهذا المعنى مفهوم، مشروط وليس مطلق. وأهم شروطه:

- **العقل:** ومعناه القدرة على الأفعال الحسنة والرديئة، وهذا الشرط يستثنى منه الطفل الذي لم يبلغ سن الرشد ولا تسمح له مداركه معرفة الخير والشر، كما يستبعد الدواب والبهائم لأنها فاقدة لهذه الخاصية (العقل)، وهذا ما يجعل المسؤولية ظاهرة إنسانية.
- **الحريـــة:** ويقصـد بهـا قـدرة الفـرد علـى القيـام بالفعـل، وهـذا الشـرط يسـتثني العبـد الذي لا يملك القدرة على القيام بالفعل. **(كرمة، 2014، ص 95).**

3.نشأة مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

نشأ مفهوم المسؤولية مع وجود الإنسان على الأرض وارتبط بحياة الناس في تقسيم العمل، وكل إنسان مسؤول عن الأعمال المكلف بها.

وتطور مفهوم المسؤولية تبعا لما حدث من تقدم في النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع، فأصبح يتناول المسؤولية الدينية والأخلاقية والاقتصادية. وأصبح معيار الشخص المسؤول هو الذي يلتزم بالقوانين والأوامر الصادرة عن السلطة وعدم الالتزام يجعله شخصا منبوذا وخارجا عن القانون.

واختلـف مفهـوم المسـؤولية بـاختلاف المجتمـع والأنظمـة السـائدة لـذلك نجـده فـي المجتمـع العربـي ارتـبط بالبعـد الـديني الإسـلامي أمـا فـي المجتمـع الغربـي

فقد ارتبط بمفاهيم أخرى كالديمقراطية والحرية وبطبيعة التطورات التي شهدتها أوربا ورغم هذا الاختلاف إلا أن كلا الفريقين اعترف أن المسؤولية داخلية نابعة من داخل الفرد ولكنهما اختلفا في طبيعة المرجعية الاجتماعية الثقافية التي نشأ فيها المفهوم.

(جميل، 2008، ص 17).

ويعتبر الإسلام الحاضنة الرئيسية لهذا المفهوم لأن المسؤولية لها أهمية قصوى في حياة المسلمين وقد ذكرها القرآن الكريم سواء بالحديث عن مسؤولية الجماعة في قوله تعالى: ﴿فوربك لنسألنهم أجمعين﴾، أو المسؤولية الفردية في قوله تعالى:

﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾

(الإسراء، 36).

وقد تكون مسؤولية الفرد اتجاه الجماعة في الحديث الشريف: «**كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته**»، أما في الدول الغربية، فقد تزامن ظهور المفهوم مع ما شهدته هذه الدول من تطورات اقتصادية واجتماعية، واكبت فترة نموها الصناعي وتطورها العلمي، وزيادة الفقر والظلم والاضطهاد أصبحت تبحث الحكومات والمؤسسات الصناعية الأهلية عن كيفية مساعدة هؤلاء الفقراء. **(جميل، 2008، ص 17).**

– نشأة مفهوم المسؤولية الاجتماعية في الدراسات الاجتماعية:

ظهر مفهوم المسؤولية الاجتماعية في الدراسات النفسية الاجتماعية في البيئة العربية عام (1971) حيث قدم سيد عثمان تصوره عنها حيث أوضح عناصرها وهي الاهتمام، الفهم والمشاركة.

ثم أخذ يوسع هذا التصور ويزيد في تفصيله في دراسات تالية. ففي عام (1973) وسع نظرته للمسؤولية الاجتماعية وعمق تصوره، فبحث عن عناصر المسؤولية في الإسلام وحدد لها ثلاثة أركان تقوم عليها وهي: مسؤولية الرعاية، مسؤولية الهداية ومسؤولية الإتقان.

وفي دراسته عام (1979) لمفهوم المسؤولية الاجتماعية قدم دراسة بعنوان: "المسؤولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة"، بحث فيها عن تربية المسؤولية في الشخصية المسلمة، وقدم فيها تصورا عن الشخصية المسلمة في عمومها، حتى حدد الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه المسؤولية الاجتماعية وذلك من حيث هو –أي هذا التصور للشخصية المسلمة– ضرورة منهجية لابد أن تسبق تربية المسؤولية الاجتماعية في الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة. **(عثمان، 1986، ص 46)**.

وفي الدراسات النفسية الاجتماعية في البيئة الأجنبية يشير **(جاكوبي 1973 jacoby)** إلى أن السنوات المنصرمة من النصف الثاني من القرن العشرين فترة بدا بها تاريخ المسؤولية الاجتماعية في المجتمعات الصناعية نتيجة اشتداد موجة الانتقادات الموجهة إلى المشروعات الصناعية وتزايدها خلال تلك الفترة، مما جعل المسؤولية الاجتماعية اهتماما علميا وعمليا ملحوظا من جانب الباحثين في مجالات علم النفس والاجتماع والإدارة والاتصال، ومن ضمن الانتقادات الموجهة إلى تلك المشروعات أنها تكبت تعبير الفرد عن ذاته بما تقوم عليه من تنظيم هرمي و تسلبه فرديته خلال عملياتها الإدارية ولا تهتم إلا بالجوانب المادية على حساب الجوانب النفسية، والقيم الإنسانية كالحرية الفردية والصحة النفسية. **(فهمي، 2015، ص 23)**.

وهذا ما أشار إليه **(هاندرسون Handerson، 1981)** حيث أكد على أن كبر حجم المشروعات الصناعية وتنظيمها هرميا وتعقد الاتصال المباشر بين العاملين قد أدى إلى خلق مشكلات معنوية كالاضطراب، القلق، سوء الفهم، وضعف التعاطف فأصبح الفرد شخصية خاضعة ومستسلمة وغير مسؤولة. **(فهمي، 2015، ص 23)**.

4. خصائص المسؤولية الاجتماعية:

وارتباطا بما سبق من تعاريف للمسؤولية الاجتماعية نجد أنها تتميز ببعض الخصائص الرئيسة وهي كما يلي:

الخاصية الأولى:

المسؤولية الاجتماعية للفرد تعكس توازنا بين التكوين البيولوجي للإنسان والتكوين الاجتماعي. وهو ما يعني أن الإنسان بحكم تكوينه البيولوجي والخلقي مؤهل لأن يتحمل المسؤولية الاجتماعية. يؤكد ذلك امتلاك الإنسان للعقل المدرك والقادر على إدراك المسؤولية، بقوله تعالى في ذلك: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ **(الأحزاب، 72)**، وهو ما يعني أن الإنسان كائن مخلوق ومؤهل للقيام بأدوار اجتماعية.

الخاصية الثانية:

وتتمثل في تباين المسؤوليات الاجتماعية وفقا لمجموعة من المتغيرات الاجتماعية ارتباطا بذلك تتباين المسؤوليات الاجتماعية التي تقوم بها الإناث عن الذكور لمتغير النوع وكذلك متغير السن، حيث يلعب هذا المتغير دورا محوريا في تحديد قدر المسؤولية الاجتماعية للشخص، نجد أن لمتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي فاعلية نجد أن مساحة المسؤولية الاجتماعية تتسع عند الأغنياء مقارنة بالفقراء نجد أن المرجعيات الدينية تتحدث عادة عن مسؤوليات الأغنياء تجاه الفقراء، متغير التعليم فملكية البعض لرأس المال التعليمي أو الثقافي أو الاجتماعي يجعل من هذه الفئة المالكة نخبة تكون بالتالي مسؤولياتها الاجتماعية أكثر اتساعا مقارنة بالمسؤوليات الاجتماعية للجماهير.

الخاصية الثالثة:

أن المسؤولية الاجتماعية لا تختلف بين المجتمعات، فجميع البشر لديهم مسؤوليات اجتماعية تجاه المجتمع، وفي هذا الإطار من الضروري أن نميز في المسؤولية الاجتماعية للفرد عدة أبعاد أساسية:

أول هذه الأبعاد تتمثل في طبيعة مسؤوليات الفرد تجاه التكوينات الاجتماعية داخل المجتمع، فكلما كانت التكوينات الاجتماعية ذات طبيعة إثنية، كلما كان ثقل الواجبات بالنظر إلى الحقوق مبنيا على المسؤولية. غير أننا إذا انتقلنا من نطاق التكوينات الاجتماعية الإثنية ذات الطبيعة التقليدية إلى المجتمع، فإننا سوف نلاحظ توازنا في بنية المسؤولية بين الحقوق والواجبات.

من الأبعاد الأساسية للمسؤولية الاجتماعية للفرد أنها تتشكل في اتجاهين هما:

- **البعد الأفقي:** فهناك مسؤولية للفرد تجاه الآخر داخل المجتمع، فعلى الفرد عديد من الواجبات تجاه الآخرين، كما أن له حقوقا عليهم.
- **البعد الرأسي للمسؤولية الاجتماعية:** وهي مسؤولية الفرد تجاه المجتمع فعليه استنادا إلى مرجعية المواطنة حزمة من الواجبات في مقابل أن له حزمة من الحقوق.

وتؤكد الخاصية الرابعة على ميل المسؤولية الاجتماعية للاتساع، وهو ما يعني أن هذه الخاصية تعني أن هناك دوائر متتابعة للمسؤولية، ابتداء من مسؤولية الفرد في نطاق الأسرة وحتى مسؤوليته كفرد في هذا العالم. وفي هذا الإطار، يتم عبور الفرد إلى دوائر أوسع من المسؤولية، ويستند إلى بعدين أولهما النمو أو التطور العمري وثانيهما فيتصل بتحرك الفرد من مجال الأسرة، وفي هذه الحالة، فإننا نجد أن هناك بعض الأفراد الذين تتوقف مسؤولياتهم عند حدود الأسرة أو العمل، غير أن بعض الأفراد الآخرين الذين تتسع مسؤولياتهم الاجتماعية، حينما ينضمون إلى النخبة الاجتماعية والثقافية.

وفي هذه الحالة تتسع مسؤولياتهم لتصبح مسؤوليات عن المجتمع ككل.

وتؤكد الخاصية الخامسة تميز بنية المسؤولية الاجتماعية بالتوازن بين الحقوق والواجبات. وإذا كانت الواجبات في البداية هي المفروضة على الفرد استنادا إلى وازع أخلاقي بداخله، أو أوامر دينية تفرض عليه. وفي المقابل، نجد أن من حق الفرد على المجتمع الحصول على الفرص التي تتيح له إشباع حاجاته الأساسية.

أما الخاصية السادسة فالوازع الأخلاقي يعد إحدى الخصائص للمسؤولية الاجتماعية ويرجع ذلك إلى أن سلوك الفرد والأدوار التي يؤديها في مختلف المجالات الاجتماعية تكون موجهة بثلاثة أبعاد أساسية:

- **البعد الأول:** من خلال منظومات من القيم كموجهات ثقافية عامة، حيث يعني توجيهها لأداء البشر لأدوارهم الاجتماعية تعبيرا عن بعد أخلاقي.
- **البعد الثاني:** فان القيم والمبادئ تتسلل إلى داخل الفرد، من خلال التنشئة الاجتماعية لتشكل ضميره الداخلي، الذي يدفعه إلى أداء أدواره أو مسؤولياته الاجتماعية حسبما يفرض أو يتطلب المجتمع ذلك.
- **البعد الثالث:** بصيغة التوقعات المتبادلة، حيث يعمل الوازع الأخلاقي هنا باتجاه تطابق أداء الفرد لأدواره التي تعكس وفاءه لمسؤولياته الاجتماعية تطابقا مع توقعات الآخر وهناك الوازع الأخلاقي للوفاء بالمسؤولية الاجتماعية من خلال تحول الثقافة ومنظومات القيم إلى أعراف وتقاليد وقواعد وقوانين. **(فهمي، 2015، ص 18)**

5. عناصر المسؤولية الاجتماعية وأركانها:

1.5. عناصرها:

تتكون المسؤولية الاجتماعية حسب سيد عثمان من عناصر ثلاثة مترابطة ينمي كل منها الآخر ويدعمه ويقويه، ومتكاملة لا يكفي أحدها وحده ولا يغني عن الأخرى. هذه العناصر الثلاثة وهي: الاهتمام، الفهم، والمشاركة.

1.1.5. الاهتمام: مسؤولية الاهتمام تتضمن الارتباط العاطفي بالجماعة وحرص الفرد على سلامتها وتماسكها وتكاملها واستمرارها وتقدمها وتحقيق أهدافها. والاهتمام له مستويات أربعة هي:

- الانفعال مع الجماعة: بصورة آلية حيث يساير الفرد حالاتها الانفعالية بصورة لا إرادية ودون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي.
- الانفعال بالجماعة بصورة إرادية حيث يدرك الفرد ذاته أثناء انفعاله بالجماعة.
- التوحد مع الجماعة وشعور الفرد بالوحدة المصيرية معها، فخيرها خيره وضرها ضره.
- تعقل الجماعة: حيث تملأ الجماعة عقل الفرد وفكره وكيانه، وتصبح موضوع نظره وتأمله ويوليها قدرا كبيرا من الاهتمام المتفكر حيث يدرسها ويحللها ويقارنها بغيرها.

2.1.5. الفهم: ومسؤولية الفهم تتضمن فهم الفرد للجماعة وللمغزى الاجتماعي لسلوكه وينقسم الفهم إلى شقين:

- فهم الفرد للجماعة ماضيها وحاضرها ومعاييرها والأدوار المختلفة فيها وعاداتها واتجاهاتها وقيمها ومدى تماسكها وتعاملها وتصور مستقبلها.
- فهم الفرد للأهمية الاجتماعية لسلوكه، بمعنى فهم مغزى وآثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة.

3.1.5. المشاركة: مسؤولية المشاركة يقصد بها مشاركة الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في تحقيق أهدافها حين يكون مؤهلا اجتماعيا لذلك أي أنها تقوم على الاهتمام والفهم وهي أيضا تتم من خلال ما تقتضيه رعاية الجماعة وهدايتها وإتقان أمورها والمشاركة تظهر قدر الفرد وقدرته وتبرز مكانه ومكانته والمشاركة لها ثلاثة جوانب:

- **التقبـــل:** أي تقبـل الفـرد الـدور أو الأدوار الاجتماعيـة التـي يقـوم بهـا والملائمـة له في إطار فهم كامل بحيث يلعب هذه الأدوار في ضوء المعايير المحددة لها.
- **التنفيـــذ:** أي المشـاركة المنفـذة الفعالـة الإيجابيـة والعمـل مـع الجماعـة مسـايرا ومنجزا في اهتمام وحرص ما تجمع عليه من سلوك في حدود إمكانات الفرد وقدراته.
- **التقييم:** أي المشاركة التقييمية الناقدة المصححة الموجهة.

2.5. أركانها:

إذا كان الاهتمام والفهم والمشاركة وهي العناصر المكونة للمسؤولية الاجتماعية بمثابة الدم الذي يمدها بالطاقة والقوة والتجدد، فإن الرعاية والهداية والإتقان تمثلان البنية المتحركة الفاعلة المؤثرة، ويحدد **(سيد عثمان)** أركان المسؤولية الاجتماعية في ثلاثة نقاط:

1.2.5. الرعاية:

ومسؤولية الرعاية موزعة في الجماعة بلا استثناء لكل عضو من أعضائها نصيبه منها مهما كان وضعه الاجتماعي وإذا كانت المساواة في إعطاء الحقوق تكريما للإنسان فإن المساواة في المسؤولية تكريم أكبر، ويرتبط ركن الرعاية في المسؤولية بعنصر الاهتمام.

2.2.5. الهداية:

ومسؤولية الهداية تتضمن الدعوة والنصح للجماعة نحو القيم السليمة والمثل العليا في السلوك، وذلك في إصرار وصبر ومثابرة وأمل، وليكن في هداية الأنبياء والرسل مثلا يحتذي في حياتنا، فندعو إلى الخير، ونأمر بالمعروف وننهى عن المنكر قال تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ ۚ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ﴾ **(آل عمران، 110)**.

ويتصل ركن الهداية بعنصر الفهم.

3.2.5. الإتقان:

وتتجلى مسؤولية الإتقان في أن الله سبحانه وتعالى يحب إذا عمل أحدنا عملا أن يتقنه وأن يحسنه في جميع الأنشطة الحياتية، تعلما وتعليما، كما يتطلب الإتقان النظام والانتظام وبذل أقصى جهد ممكن، ويتصل ركن الإتقان بعنصر المشاركة. **(عثمان، 1986، ص 296).**

6. أقسام المسؤولية ومستوياتها:

1.6. أقسام المسؤولية:

يقسم علماء الاجتماع المسؤولية حسب مصدر الإلزام بها إلى ثلاثة أقسام، وهي:

- **المسؤولية الدينية:**

وفيها يكون مصدر الإلزام هو "الوحي الإلهي من رب العالمين" وتشمل جميع التكاليف التي ألزم الله تعالى بها الإنسان سواء كانت أوامر يثاب على القيام بها أو نواهي يعاقب من اقترفها أو تعدى حدودها.

- **المسؤولية الاجتماعية:**

وفيها يكون مصدر الإلزام هو "قوة الضغط الاجتماعي" والتي تتمثل في النظم والتقاليد والأعراف والتي التزم بها الفرد من قبل المجتمع الذي يعيش فيه، وتقبله لما ينتج عنها من مدح على السلوك المحمود أو ذم على السلوك المذموم.

- **المسؤولية الأخلاقية أو الأدبية:**

ومصدر الإلزام فيها" النفس أو الذات" وتشمل جميع الأخلاق والآداب التي تنشأ من داخل النفس، وما يلزم الفرد به نفسه من سلوك نحو نفسه أو نحو مجتمعه الذي يعيش فيه، وأن يقبل ما يترتب على ذلك من امن واطمئنان نفسي عندما يقوم بعمل حسن أو ضيق أو لوم نفسي عندما يقوم بعمل مذموم كما أن المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية ترجعان إلى المسؤولية الدينية لأنها هي الأصل وما بعدها تبع لها فالدين هو الذي يمدنا بدعائم الحياة الاجتماعية وأعمدة الحياة الأخلاقية.

(فهمي، 2015، ص 32).

في حين يقسم علماء القانون المسؤولية إلى قسمين هما:

- **المسؤولية الأدبية:** وهي المسؤولية التي لا تدخل في دائرة القانون ولا يترتب عليها جزاء قانوني وأمرها موكل إلى الضمير.
- **المسؤولية القانونية:** وهي المسؤولية التي تكون مصدرها الإلزامي هو القانون وقواعده ونظرياته وتشمل جميع المسؤوليات المستمدة من الدساتير والقوانين التي يتخذها المجتمع نظاما له والتي تفرض على الأفراد تعويض الضرر الناشئ عن خطئهم.

في حين قسم (**عثمان1986**) المسؤولية باعتبارها مساءلة تحتكم إلى معيار وأنها مساءلة عن مهام، أو سلوك، أو تصرف إلى أربعة أنواع وهي:

- **المسؤولية القانونية:** وعندما هي تكون المساءلة الخارجية، أي مصدرها خارج الذات.
- **المسؤولية الذاتية:** وهي المسؤولية التي تكون المساءلة فيها من داخل الذات.
- **المسؤولية الأخلاقية:** وهي عندما تكون مساءلة الذات الداخلية هذه عن سلوك أو تصرف أو أداء، ومدى موافقته لتفضيلات محددة، أي لمعايير أخلاقية.
- **المسؤولية الاجتماعية:** وفيها تكون مساءلة الذات في مواجهة الذات، واحتكامها إلى معيار استفتاء الذات لحق فهم الجماعة التي تنتمي إليها، والاهتمام بها، والمشاركة لها.

وبذلك تكون المسؤولية الاجتماعية من حيث هي مساءلة الذات للذات عن حق الجماعة على الفرد، فهما واهتماما، ومشاركة وهي مسؤولية أخلاقية في صميمها كما هي مسؤولية أخلاقية في عناصرها ومكوناتها، في محركتها وبواعثها، في حركاتها ووجهتها، في غايتها ومقصدها، في دلالتها ومعناها. **(فهمي، 2015، ص 34).**

بينما حدد فرج مجالات المسؤولية الاجتماعية في ثلاثة مجالات هي:

- المسؤولية في مجال المجتمع: وهي التزامات الفرد تجاه أفراد المجتمع وتجاه الممتلكات والمرافق العامة وقضايا المجتمع في ضوء العناصر الثلاثة للمسؤولية الاجتماعية (الفهم- الاهتمام- المشاركة).
- المسؤولية في مجال المدرسة: وتعني مسؤوليات والتزامات المعلم تجاه أفراد المدرسة: زملاء، أصدقاء، إدارة المدرسة، طلاب، مباني المدرسة، وقضايا المدرسة ومشكلاتها في ضوء العناصر الثلاثة للمسؤولية الاجتماعية.
- المسؤولية الاجتماعية في مجال الأسرة: وتعني التزامات الفرد تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه ومنزله. **(العمري، 2007، ص 45).**

2.6. مستويات المسؤولية الاجتماعية:

والمسؤولية الاجتماعية تعتبر أحد مستويات المسؤولية، والمسؤولية لها مستويات ثلاثة مترابطة متكاملة وهي:

- المسؤولية الفردية(الذاتية)
- المسؤولية الاجتماعية.
- المسؤولية الجماعية.

والمسؤولية الفردية Individual Responsibility هي مسؤولية الفرد عن نفسه وعن عمله، وهذا المستوى أساسي يسبق المسؤولية الاجتماعية.

والمسؤولية الجماعية Group Responsibility هي مسؤولية الجماعة جماعيا وبكاملها وككل عن أعضائها وعن سلوكها، وهذا المستوى يدعم المسؤولية الاجتماعية ويعززها.

والمسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به.

ويمكننا أن نقول إن المسؤولية ترتبط وتتدخل وتتأثر وتتشكل من عدد من المفاهيم والأحكام منها:

- الحقوق والواجبات.
- الضمير الفردي والاجتماعي.

- الهوية والمواطنة.
- الأخلاق والقيم.
- الإدراك الاجتماعي.

ويمكن الافتراض بان المسؤولية الاجتماعية مرتبطة بالنمو الأخلاقي والثقة بالنفس والوعي الاجتماعي والإحساس بالهوية الاجتماعية وإنها مرتبطة كذلك بالتعليم والوعي وإدراك هدف الإنسان من الحياة، وهذا ما ويؤكده عثمان في تحليله للمسؤولية الاجتماعية وأنها موقف أخلاقي تجاه الجماعة، موقف تساؤل فيه الذات ذاتها والمجتمع شاهد هي مساءلة يكون الضمير الاجتماعي في الذات موجها ذاته أو تكون فيه الذات في مواجهة ضميرها الاجتماعي، والمسائلة الذاتية هي سمو الاختيار الخلقي، قمة الفعل الخلقي ذروة نبالة الحياة الأخلاقية. **(كرمة، 2014، ص 101)**.

7. أبعاد المسؤولية الاجتماعية:

تواتر ذكر أبعاد المسؤولية الاجتماعية لدى المنظرين والباحثين في مجال هذه الظاهرة النفسية الاجتماعية الهامة، وهذه الأبعاد هي:

1.7. المشاركة الإيجابية:

تقوم المشاركة بدور هام في تنمية الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين حيث ينشأ هذا الشعور وينمو ويتبلور نتيجة تحمل المسؤولية فعلا أي أن طريق المشاركة مع الآخرين من أفراد الجماعة في دراسة ومواجهة المشكلات العامة التي تضم وتربط بينهم جميعا.

ويربط عديد من الباحثين بين مفهوم المشاركة وكل من مفهومي التلقائية والإيجابية حيث تتحدد المشاركة لدى **(الجوهري 1977)** على أنها تلك العملية التي من خلالها يلعب الأفراد دورهم في الحياة الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية بحيث يكون لديهم الفرص للمشاركة في وضع الأهداف العامة لذلك المجتمع.

بينما يرى **(إسماعيل 1972)** أن المشاركة تتمثل في الجهود التي تقوم على المبادرة الذاتية للمواطنين في مجتمع محلي أو جماعة من جماعاته بأنفسهم ومواردهم المحلية لمواجهة مشكلاتهم وإشباع بعض احتياجاتهم فيحققون بذلك هدفا من أهداف التنمية.

2.7. الاهتمام الاجتماعي البناء:

والاهتمام الاجتماعي لا يقتصر على النواحي الاجتماعية بل يتسع إطاره ليشمل علاقة المدرسة تأثرا به وتأثيرا فيه وإدراكا لحاجته ومساهمة في خدماته وفي تحقيق تطلعاته إلى التقدم.

ولعل هذا يتفق مع ما يذهب إليه **(فهمي 1978)** بخصوص أهمية دور النشاط الاجتماعي حيث ينخرط الأطفال في المواقف الحياتية في علاقات وممارسات مع غيرهم من الأشخاص يقلدونهم ويتعلمون منهم مع حالات انفعالية مختلفة ويأتون بأنماط سلوكية تحقق لهم توافقا مع الجماعة وتجتذب استحسان أعضائها.

ويوضح **(عثمان 1986)** أن سمو الذاتية بالاهتمام بالجماعة والانتماء إليها فعندما يكون موضع الاستغراق ذا خاصية اجتماعية كأن يكون قضية أو مشكلة أو مبدأ اجتماعيا أو يكون جماعة صغيرة أو كبيرة فان الاستغراق يحقق سمو الذاتية واتساعها بهذا الاهتمام والانتماء الاجتماعي لان الاهتمام والانتماء يعملان عمل القوى الدافعة في مجرد الإنسان ليشارك مشاركة كلية. ومن هنا يمكن القول أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر أكثر من مجرد أساس أو مبدأ تربوي.

3.7. الضبط الداخلي:

يذهب طلعت منصور إلى القول بان توجيه الأوامر إلى الذات يعد من الآليات المميزة للسلوك الإرادي فإذا كان الشخص قد تعود أن يأمر بذاته فانه ذلك يعني انه قد حقق درجة عالية من الضبط والتوجيه النابعين من داخله، ومن شأن توجيه الأوامر إلى الذات انه يسمح بان يحقق مبدأ أو قوة أهدافه وبرامجه التي يلتزم بها وينجز خططه وينظم سلوكه.

وهكذا يمكن تحديد مفهوم الضبط الداخلي إجرائيا بأنه مبادرة الفرد وتلقائيته في الإسهام في جهود وسياسات تطوير مجتمعه وتقدمه استنادا إلى قناعته الذاتية وبغير دوافع أو ضغوط خارجية.

4.7. الانضباط السلوكي:

تطرح نظرية الضبط مفهوم المسؤولية والذي يراه **(جلاسر)** بأن الفرد المسؤول نفسيا واجتماعيا هو الذي ينجح في ضبط سلوكه حيث يقوم بإشباع حاجاته الخاصة مع السماح للآخرين بإشباع حاجاتهم بسلام وترد نظرية الضبط الصراعات والخلافات بين أبناء البشر لفشل هؤلاء في ضبط أنفسهم وفشلهم في تعلم وممارسة مفهوم المسؤولية.

ويوضح **(فهمي 1978)** أنه كلما زادت قدرة الشخص على ضبط الذات كلما قلت حاجته إلى مختلف صنوف الضبط التي يمكن أن تصدر من سلطة أخرى خارجة عن الذات.

وبالتالي فليس بمستغرب أن ترتبط عملية التنشئة الاجتماعية ارتباطا وثيقا بعملية الضبط الاجتماعي حيث أن العملية الأولى تساعد على حل الصراع الذي ينشأ من تعارض رغبات الناشئ مع قيم الجماعة التي ينتمي إليها وذلك بضبط سلوكه وكفه عن الأعمال التي لا يقبلها المجتمع.

ومن هنا يمكن القول إن الفرد يكتسب معاييره ومستوياته وتوجهاته السلوكية وهي مؤثرات الضبط السلوكي خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

5.7. ممارسة إمكانيات الذات:

تعتبر الحاجة إلى تقدير الذات من بين الحاجات الأساسية للإنسان طبقا لما يراه **(ماسلو maslow 1970)**.

ويذهب **(فيلكر1974)** إلى تقدير الفرد لذاته واعتباره لها يرتفع عندما يجد إحساسا بالانتماء وعندما يشعر بالاستحقاق والجدارة وعندما يشعر بأنه موضع تقبل من جانب

محيطيه ومخالطيه وبأنه كفئ، وينمو الإحساس بالانتماء عندما يرى الفرد نفسه عضوا في جماعة لأن هذه العضوية تمنحه شعورا بالقيمة بالنسبة للآخرين.

وهكذا ينزع الناس إلى تحسين تقديرهم لذواتهم عن طريق تحمل المسؤولية وشعورهم بالقدرة على الوفاء بمتطلبات والتزامات كل ما يقومون به أو يوكل إليهم من مهام وأعمال.

ويمكن القول إن "المسؤولية الاجتماعية" تبدو غير بعيدة عما يعرف لدى **(كارل روجز1955)** بالاعتبار الإيجابي للذات أو استحقاق التقدير والشعور به من جانب الآخرين.

ويذهب أصحاب منحى تحقيق الذات إلى القول بأن عملية التنشئة الاجتماعية تعتبر في أساسها عملية تحقيق للذات بطريقة ناجحة.

وفي هذا الإطار فإنه يتعذر تناول تحقيق الذات بمعزل عن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية حيث تقوم المسؤولية بدور الضبط والتوجيه والانتقاء في ممارسات الفرد ونشاطاته ومساعيه لتحقيق ذاته.

6.7. إرادة التغير المجتمعي البناء:

تستطيع المدرسة من حيث أنها تعمل على تكوين خط من الحساسية عند أبنائها والشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية أن تسهم إذا نجحت في ذلك إلى حد كبير في تقدير الشباب لقواعد السلوك الاجتماعي المهذب الرصين، وبالتالي تساعدهم على امتصاص القيم الاجتماعية الموجودة فيه بطريقة واعية.

وهذا يعني أن التربية في فترات التغير الاجتماعي تتحمل مسؤولية إكساب الأفراد فهما جديدا وإدراكا جديدا يتفق مع ما سوف يناط بهؤلاء الأفراد من أعباء ومهام ومسؤوليات تنموية أو تطويرية في حياة مجتمعاتهم. وحتى يتسنى لهؤلاء الطلاب الاطلاع بدور نشط في تحديد مشكلات مجتمعاتهم والقيام بدور إيجابي في علاجها مع عدم الخشية من التغير. **(فهمي، 2015، ص 25).**

8. النظريات المفسّرة المسؤولية الاجتماعية:

1.8. نظرية الدور:

وتوضح هذه النظرية أهمية الأنشطة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد بشكل عام والطلبة بشكل خاص، فهذه الأنشطة يكون من خلالها التفاعل والمشاركة وتحديد الأدوار المتنوعة والمسؤوليات المختلفة للأفراد، وعندما تحدد هذه الأدوار والمسؤوليات داخل النشاط يعرف كل فرد دوره ومسؤوليته داخل النشاط المشارك فيه. الأمر الذي يولد لديه نوعا من الشعور بالمسؤولية وتحقيق الذات داخل الجماعة.

وتصور نظرية الدور الأفراد الذين يشغلون المراكز ويؤدون الأدوار بوصفهم يكشفون عن صفتين مترابطتين:

- الخصائص المتعلقة بالذات.
- مهارات وقدرات أداء الدور. **(كرمة، 2014، ص 114).**

2.8. النظريات السلوكية:

1.2.8. نظرية التعلم:

النظريات السلوكية أو نظريات التعلم تعتمد على ملاحظة السلوك وكيفية تعلمه. وبدأ حديثا التحول إلى الموقف الاجتماعي بكل تعقيداته بمعنى إحساسات الناس عن مختلف المواقف وقدرتهم على التميز بينها واختيار الموقف الملائم وأطلق على هذا المنحنى الحديث نظرية التعلم أو النظرية الاجتماعية السلوكية.

(الصافي، 1996، ص 76).

ويذكر شفيق أن المدرسة السلوكية قد صنفت السلوك الإنساني إلى قسمين:

- السلوك المنعكس الشرطي البسيط: الفطري أو التلقائي أو الميكانيكي.
- السلوك المنعكس الشرطي المركب المتعلم أو المكتسب. **(شفيق، 1993، ص 162).**

ويوضح إبراهيم محمود بان التعلم هو تعديل للسلوك، وأصبح الآن ينظر لعملية التعلم على أنها عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد، وهذا التغير يستمر مدى الحياة.

كما يوضح أيضا الشروط الأساسية للتعلم وهي:

- وجود دافع عند التعلم يدفعه إلى موضوع التعلم.
- وصول المتعلم إلى مرحلة النضج أو النمو للقيام بأوجه نشاط التعلم.
- أن يمارس المتعلم نشاطا خاصا حتى يحقق هذا الغرض.

ويلخص طاحون المفاهيم الأساسية لتعلم السلوك المطلوب فيما يلي:

المثير أو المنبه، الفعل، المكافأة، العقاب، القيمة، التكلفة، الإدراك، التوقع.

2.2.8. النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بالكشف عن كيف ينمي الناس قدراتهم للتفكير والفهم، ويشمل القدرة على التعلم والتفكير، حيث يذهب بياجيه إلى أن الناس يمرون بمراحل مختلفة من عمليات التعلم والتفكير من مرحلة الرضاعة إلى الشباب ولكل مرحلة خصائصها المتميزة في التفكير والتعلم.

هذه النظرية تهتم بتوضيح أثر التعلم على الفرد أو الطالب من خلال هذه النشاطات التي يحصل عليها خلال عملية التفاعل الاجتماعي فهي تزيد فيه جوانب مختلفة في شخصيته من خلال المشاركة فيها واكتسابها خلال المواقف اليومية الحياتية والمدرسية فهو هنا في عملية تعلم سلوكي ايجابي للأدوار والمهام المختلفة التي تشبع حاجاته ورغباته. **(كرمة، 2014، ص 114).**

3.8. النظرية النفسية-الاجتماعية:

1.3.8. نظرية أدلر:

لقد عد **(أدلر)** الناس مخلوقات اجتماعية متأثرة بالقوى الاجتماعية أكثر من القوى البيولوجية. فالفرد عنده لا يمكن ان يعيش حياته بأمان واستقرار، ويحقق أهدافه وهو خارج نطاق جماعته. وينظر أدلر إلى أن الفرد والمجتمع شيئين مترابطين، وعلى الناس أن يعملوا بأسلوب متعاون، وهذا يتطلب أن يشعر كل فرد

في المجتمع أنه جزء مهم فيه. كما فسر أدلر المسؤولية الاجتماعية على أساس أن هناك أربعة أساليب يتبناها الناس في حياتهم، وهي:

- أسلوب السيطرة.
- أسلوب الأخذ.
- أسلوب التجني.
- الأسلوب السليم أو الصحيح.

إن أفضل الأساليب التي يمكن أن يعتمد عليها الإنسان في مواجهة مواقف الحياة هو الأسلوب الصحيح أو السليم لأنه قائن على التحكم بالذات والتعاون مع الآخرين لذلك فإنه يستطيع أداء مسؤولياته الاجتماعية نحوهم.

كما يعد الانسجام مع الآخرين هو من أولى المهام التي تواجه الفرد من أجل تكيفه الاجتماعي. **(كرمة، 2014 ص، 115).**

2.3.8. نظرية فروم:

ويعتمد أن الإنسان يملك نضالا فطريا للعدل والحقيقة، وأن سعيه لذلك يعد جوهر المسؤولية الاجتماعية، وأن الإنسان برأييه لا يولد خيرا أو شريرا بالفطرة لكنه يمكن ان يكون شريرا إذا أخفق من ينمو ويتطور بشكل كامل، وإذا ما أعيقت حاجة الخلق والإبداع لديه ولا سبب، يصبح الناس مخربين وهذا هو البديل الوحيد للخلق. فالهدم والإبداع أشياء موجودة في الطبيعة البشرية لكن الذي يسبب بروز هذه السمة أو تلك هو المجتمع الذي يحيط بالفرد من خلال أنماط التنشئة الاجتماعية. والطريقة الأمثل لجعل الإنسان على وفاق مع نفسه ومع الآخرين هي باستثمار إمكانياته وقابليته وهذا متروك له. وبهذا تتجلى أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى كل فرد من أفراد المجتمع.

وأكد فروم أن أي مجتمع حين يقوم بوظائفه على الوجه الأكمل ينبغي عليه قولبة شخصياته وإطلاق طاقات كل فرد فيه، لإرضاء متطلبات ذلك المجتمع، وضرورة تدريب

الأفراد ومنذ الطفولة على الأساليب التربوية التي تناسب حاجات المجتمع، لأن مهمتهم الأساسية هي تحقيق النمو والتطور داخل المجتمع.

3.3.8. نظرية سوليفان:

أشار سوليفان إلى أن الإنسان لا يمكنه العيش بمعزل عن الآخرين، فلا يمكن دراسة أي سمة من سمات الشخصية أو أي ظاهرة نفسية أو اجتماعية أو سلوكية إلا من خلال اندماج الفرد وتفاعله مع الآخرين، ويرى الإنسان كمخلوق واع وأساس فكرة المرء عن نفسه يبنى على أساس علاقاته بالآخرين، فهو كائن اجتماعي يسعى للاندماج في الجماعة، يؤثر ويتأثر بهم وانعزاله عنهم يسبب الشعور بفقدان الأمن والذي بدوره يعد إحدى مؤشرات نقص تغيير مجتمعنا مثلما نستطيع تغيير أنفسنا والشعور بالمسؤولية هو الذي يحكم هذا التغيير ويحدد مساراته، على أساس أهمية المحيط الأسري والاجتماعي للفرد في تنمية المسؤولية الاجتماعية وإمكانية تعزيزها بالإيمان لأهمية الفرد ودوره في المجتمع وأهمية المجتمع في رعاية أفراده وإعدادهم للتفاعل مع الحياة.

4.8. نظرية ماسلو maslow (نظرية الحاجات):

تعرف الحاجة بأنها حالة من النقص والافتقار والاضطراب الجسمي أو النفسي أن لم تلق إشباعا أثارت لدى الفرد نوعا من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى أشبعت الحاجة. **(كرمة، 2014، ص 115)**.

وقد حاول **(إبراهام ماسلو)** أن يقدم نظرية للحاجات، حيث وضع تسلسلا هرميا للحاجات الإنسانية عند الإنسان، منطلقا من ثلاث سمات، هي:

- عدم إشباع الحاجات الإنسانية يوجد توترا عند الأفراد يرغمهم على توجيه سلوكياتهم نحو العمل، لتحقيق الأهداف الشخصية التي تبدو أكثر فائدة لهم.
- تنظيم الحاجات الأساسية في ترتيب هرمي، بحيث تكون الحاجات التي تقع في قاعدة الهرم هي التي تمثل المستوى الأول من الأهمية التي يلزم إشباعها قبل حاجات

المستويات التالية، وتمثل الحاجات الإنسانية في قمة الهرم الحاجات اقل أهمية بالنسبة لسابقها.

- هناك مجموعات عامة للحاجات، وهي التي تعمل كدوافع للسلوكيات التي يمارسها الإنسان.

وقد وصفت الحاجات طبقا لنظرية الحاجات إلى خمسة أنواع مرتبة وفقا لأهمية الحاجة ومد قوتها، حيث تم وضع هذه الحاجات في مستويات متدرجة هي:

- الحاجات الفسيولوجية.
- حاجات التماس الأمن.
- الحاجات الاجتماعية.
- حاجات التقدير.
- حاجات الذات **(كرمة، 2014، ص 118)**.

9. تنمية المسؤولية الاجتماعية:

1.9. أصول تربية المسؤولية الاجتماعية:

إذا كانت التربية هي الجهد الإنساني المنظم والمنظم لحركة المجتمع نحو تصور للشخصية الأمثل، فإن تربية المسؤولية الاجتماعية تقوم على عدة أصول. وقد وضع **(عثمان 1986)** عددًا من الأصول العامة لتربية المسؤولية الاجتماعية وهي كالتالي:

- **الأصل الأول:** أن المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية اجتماعية دينية؛ لأنها إلزام خلقي نحو الجماعة بتقوى الله.
- **الأصل الثاني:** إن تنمية المسؤولية الاجتماعية تنمية للجانب الخُلقي تتكامل مع تنمية الشخصية المسلمة عامة.
- **الأصل الثالث:** إن تنمية المسؤولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية، فالمجتمع بأسره بحاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً.

- وهي كذلك حاجة فردية، فما من فرد تتفتح شخصيته وتتكامل إلا وهو مرتبط بالجماعة ومنتمٍ إليها ومتوحد معها.
- **الأصل الرابع:** المؤسسة المسؤولة عن تربية المسؤولية الاجتماعية ورعايتها هي المدرسة، فالمدرسة هي المسؤولة أساساً عن تأصيل وتمكين وتنمية ورعاية المسؤولية الاجتماعية عند طلابها.
- **الأصل الخامس:** تؤثر الأسرة في المقام الأول إلى جانب جماعات الأقران ووسائل الإعلام وتنظيمات المجتمع الأخرى في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع إلى جانب المدرسة.
- **الأصل السادس:** يستند الجهد التربوي الموجه لتنمية المسؤولية الاجتماعية إلى الحاسة الأخلاقية لدى الأفراد، فكل فرد لديه استعداد للحاسة الأخلاقية.
- **الأصل السابع:** تربية المسؤولية الاجتماعية تحدث عن عمليات تتم في وسط تربوي مناسب. **(العمري، 2007، ص 46).**

2.9. عناصر تربية المسؤولية الاجتماعية:

يرى **(عثمان 1986)** أن عناصر تربية المسؤولية الاجتماعية هي الفرد والوسط والعمليات.

- **الفرد (المراهق):**

فالفرد لديه استبعاد فطري لتعلم ونمو المسؤولية الاجتماعية مع ملاحظة مبدأ (الفروق الفردية) وصحة ما هو فردي وصحة ما هو اجتماعي.

والذاتية الصحيحة هي أصل الاجتماعية الصحيحة، والاتصال الصحيح بالذات هو أصل الوعي الصحيح بالآخر، والفردية السوية هي أصل الاجتماعية السوية. وعلى التربية أن تعمل على تشجيع تميز ذات الطفل وتقبلها، وتيسر تفتح الشعور الأخلاقي

عنده، وتنمية وعيه بذاته وبالآخرين، وتشجيع التعاطف والتراحم والتواصل والتعامل مع الآخرين.

ويجب تدريب وإنماء الاهتمام والفهم والمشاركة الاجتماعية وهي عناصر المسؤولية الاجتماعية إعدادًا لإرساء وصول المسؤولية لاجتماعية. **(قاسم، 2008، ص 23).**

- **الوسط التربوي:**

الوسط الذي تتوفر فيه الخواص الميسرة لنمو المسؤولية الاجتماعية ويجب أن يكون الوسط التربوي وسطًا أخلاقيا يسوده التوجيه الأخلاقي ليثمر شخصية تتوفر فيها المسؤولية الاجتماعية وللوسط التربوي مناخ وتوجيه وموجه.

- **المناخ التربوي:** قوامه الحب والألفة والحرية والتجاوب والديمقراطية والفهم والدفء والتقدير والمشاركة والمساندة.

ويجب الاهتمام بالمناخ التربوي النفسي لإتاحة فهم السلوك وإتاحة نمو هو نمو الشخصية بصفة عامة والمسؤولية الاجتماعية بصفة خاصة.

- **التوجيه التربوي:** التوجيه يجب أن يكون أخلاقيًا ابتكاريًا. ويتحقق التوجيه الأخلاقي لوسط ميسر لنمو المسؤولية الاجتماعية بالحرص على الوحدة الأخلاقية في الشخصية وتنمية الخواص الاجتماعية للشخصية عن طريق الإحساس والحساسية بالآخرين، ومسايرة القيمة الاجتماعية، والتوحد مع الجماعة، وتنمية تقييم الفرد للجماعة واستجابته لتقييم الجماعة له والوعي بالجماعة للذات، والتقبل والصبر في التعامل مع الجماعة والعمل المشترك، والتسامح المتبادل. **(قاسم، 2008، ص 24).**

- **الموجه (المربي):** وهو بمثابة قوة التوضيح والتنشيط والدفع والتأثير والإرشاد للنشء. وذلك يتأتى حين يقيم معهم علاقة اجتماعية تقوم في مناخ ديمقراطي يؤدي إلى تماسك الجماعة وحسن العلاقات بين أفرادها ونمو القيم الأخلاقية والمسؤولية الاجتماعية لديها، والموجه أو المربي نموذج سلوكي حين يحتذي بها النشء ويتوحد معهم وهو ممثل قيم النشاط والمسايرة الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية.

ويجب أن تتوفر لدى المربي عناصر المسؤولية الاجتماعية –الثلاث (الاهتمام والفهم والمشاركة) وكذلك أركان المسؤولية الاجتماعية الثلاثة (الرعاية والهداية والإتقان).

– **العمليات التربوية:** وأهم تلك العمليات التربوية: تهيئة الوسط التربوي لإتمام تدريب يؤدي إلى إتمام عناصر المسؤولية الاجتماعية، وتنمية الخواص الاجتماعية في الشخصية في رفق وتدرج وصبر وهي تستند إلى خواص النمو لتساعدها على التقدم نحو كماله ويحدد **(عثمان 1986)** العمليات التربوية التالية:

– العمليات اللفظية اللغوية: ومهمتها نقل المعلومات إلى النشء سواء كانت هذه المعلومات أحكامًا أو آراء أو وجهات نظر أو تفسيرات .

– ويجب الحرص على تعليم المبادئ الأخلاقية للمسؤولية الاجتماعية وتعلمها عن طريق العمليات اللفظية الإعلامية والتوجيهية، مع مراعاة شروط فاعلية هذه العملية من معنى ومغزى وصدق.

– الاختيار الخلقي: ويقصد به أن يحسن الفرد الاختيار للمسؤولية الاجتماعية والاختيار الخلقي مهارة تشترك فيها المكونات العقلية والانفعالية في الشخصية. وهو قابل للتدريب ويحتاج إلى عمليات تعليمية وتدريبية تؤدي إلى سلامة نموه أي اكتساب الكفاءة في الاختيار الخلقي.

–الممارسة السلوكية: وهي العمل الرئيس الذي يظهر المسؤولية الاجتماعية في خبرات ملائمة ويقوم دليلا عمليًا عليها متمثلة في تعبير المحبة والمودة والتفاعل الاجتماعي.ويجب تشجيع الممارسة التعاونية والتفاعل والعلم المنظم مع الجماعة، ويجب العمل على إنماء ممارسة الفرد لأنشطة الجماعة بحرية واختيار.

3.9. العوامل التربوية الميسرة لتنمية المسؤولية الاجتماعية

يؤكد **(عثمان1973)** في مؤلفه "المسؤولية الاجتماعية دراسة نفسية اجتماعية" أن عوامل تنمية المسؤولية الاجتماعية هي:

▪ **المعلم:** حيث يعتبر المعلم من الأفراد الذين يأتون في مقدمة هذه العوامل التنموية وهو رائد اجتماعي في مدرسته وبيئته ومجتمعه، وهو قائد لجماعات متعددة من التلاميذ الذين هم قادة المستقبل. والمعلم كقائد يؤثر في تلاميذه تأثيرًا كبيرًا فهو العنصر الفعال الرئيسي في عملية تنشئة الأطفال والمراهقين والشباب.

هذا ما أثبتته نتائج البحوث التي أجريت في ميدان علم النفس الاجتماعي على أثر أن ما طال قيادة في سلوك الأطفال، حيث وجد أن بعض الأطفال يغيرون بالفعل أنماط سلوك هم لتتطابق وتتماثل مع أنماط سلوك مدرسيهم بطريقة شعورية أو لاشعورية.

▪ **المنهاج (الدراسة النظرية):** وتشمل المواد الدراسية كل ما يتعلمه التلميذ نظريًا من القراءة أو الاستماع أو المشاهدة أو المناقشة، مما يتصل بشئون جماعته أو مجتمعه، هذه الدراسة النظرية، اجتماعية واقتصادية وسياسية وتاريخية تساعد التلميذ كما تساعد أيدارس على الارتقاء في اهتمامه بجماعته أي كان حجمها إلى مستوى تعقل الجماعة وهو المستوى الذي لا يقف فيه شخص إزاء جماعتهم وفقا لمن فعل بها أو المتوحد معها فحسب بل موقف المتعقل لفهم ظروف حاضرها، والمستوعب لتاريخها، والمتصور لآمالها، وأهدافه.

▪ **الجماعات التربوية:** يتأثر الفرد بالجماعة في طريقة تفكيره واكتساب قيمه وعاداته، وسلوكه؛ أو بكلام آخر فإن الجماعة تؤثر على كل فرد من أفرادها في مجالات كثيرة مما يساعده على تكوين قيمه وأخلاقه وطريقة معاملته للآخرين ومعاملتهم له ولما كان النشاط التربوي يتم معظمه في جماعات، لهذا كانت الجماعة التي يقوم فيها التلميذ بنشاط تربوي ذات أثر كبير في تنمية المسؤولية الاجتماعية عنده.

4.9. دور مؤسسات المجتمع في تنمية المسؤولية الاجتماعية:

يرى **(عثمان 1986)** أن هناك مؤسسات تسهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية. وهي:

- **الأسرة:**

أقوى الجماعات تأثيرا في سلوك الفرد وهي المدرسة الأولى للطفل وهي العامل الأول في صبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، وفي الأسرة يتم إشباع الحاجة إلى الحب والأمن والمكانة، وهي حاجة ضرورية لنمو التعاطف مع الآخرين، ونمو التواصل معهم وتقبلهم والأسرة لا تشتق ثقافتها من القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك، بل ومقومات حياتها بشكل عام من علاقتها بالمجتمع الخارجي، وهي التي تنبت فيها بذور الشخصية.

وعن طريق عملية التطبيع يمكن للأسرة أن تنمي المسؤولية الاجتماعية عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية وتعلم الأنماط السلوكية الضرورية للحياة مثل ارتداء الملابس واستقبال الضيوف والنظافة وزيارة الأصدقاء واستخدام العبارات الاجتماعية مما يساعد على تنمية المسؤولية الاجتماعية. لذلك المجتمع يولي اهتماما كبيرا بالأسرة حيث يتوقع منها أداء الوظائف البيولوجية والاجتماعية والاقتصادية والإشباع النفسي والعاطفي والوظيفة الدينية التي تقوم بترسيخ القيم الدينية وقواعد الدين في نفوس الأبناء ومطالب تثقيفية وترويحية وصحية والصداقة والمشاركة ومساعدة الأبناء على تحمل المسؤولية.

- **المدرسة:**

المدرسة هي البيئة الثانية للطفل وهي مصانع الحياة الاجتماعية ومصانع التعلم. وهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد وتقدير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الأكبر. وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة فالبرامج التي يتم تقديمها لها أهميتها في تدعيم وتعزيز المسؤولية الاجتماعية الإيجابية ومقاومة الضغوط الاجتماعية وضغوط الأقران التي يمكن أن تؤدي إلى السلوك المضاد للمجتمع، وتتحدد أهداف المدرسة كما أجمع علماء التربية فيما يلي:

- إعداد المواطن الصالح الناضج نفسيًا واجتماعيًا والقادر على تنمية المجتمع في الحاضر والمستقبل.
- تنمية الشعور بالانتماء وإنكار الذات والتعاون الإبداع والإحساس بالمسؤولية.
- مواجهة سلبيات النفس الإنسانية في الانعزالية ونقص المسؤولية الاجتماعية.
- الحفاظ على التراث الثقافي.

ويمكن تنمية المسؤولية الاجتماعية عند التلميذ والتي تعد من أهم أهداف المدرسة وذلك من خلال تجنب التهديد والوعيد للتلميذ أو السب والسخرية والعقاب البدنية وإشراك التلميذ في الأنشطة التي من خلالها يتحمل المسؤولية ويحظى بالاحترام وإشباع حاجته للتقدير والانتماء وكذلك العمل على حل مشاكله مع تنمية الجوانب الاجتماعية والصحية والنفسية والدينية.

- **المسجد:**

لدور العبادة وخاصة المسجد دور فعال في تنمية المسؤولية الاجتماعية وفي تكوين الشخصية المسلمة من حيث التوجيه والإرشاد لأمور الدين والدنيا معًا في التشريع والعبادات والمعاملات، فيه تقوية للشعور الديني الذي يعد مفتاحا لشخصية الخيرة، الذي يهيب بها مراقبة الله تعالى في العمل والإنتاج والذي يعد من عوامل التنمية البشرية في المجتمع الإسلامي، فيه تدريب للمصلي على التعاون والعمل الجماعي الذي هو أساس بناء المجتمع وتدعيم كيانه والدعوة للوحدة ويمكن تركيز دور المسجد في النقاط التالية:

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية المستمدة من الدين الإسلامي وهي أساسية لتحقيق تماسك المجتمع وتقدمه.
- إمداد الفرد بإطار سلوكي معياري.
- تنمية الضمير عند الفرد.

– ربط الفرد بمجتمعه وتوعيته بمشكلاته وحثه على الإسهام الفعلي في النهوض بالمجتمع.

– تفعيل دور مكتبة المسجد ونشر المعارف الثقافية والدينية التي تربي المسلم على الانضباط والنظام والتي تسهم في تنمية المسؤولية الاجتماعي.

- **وسائل الإعلام:**

تعتبر وسائل الإعلام وسيطا مهما في تنمية المسؤولية الاجتماعية خصوصا في الوقت الحالي الذي يتطلب فيه الأمر الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة فينقل الأحداث المختلفة وإكساب القيم الاجتماعية والسلوكيات الأخلاقية ووسائل الإعلام متعددة سواء المسموعة أو المرئية أو المقروءة.

ورغم أهمية الإعلام إلا أنه قد يكون عاجزا في بعض الأحيان عن أن يقدم للناس ما يثري حياتهم وفكرهم وينمي شخصياتهم وذلك لأنه يعتمد على برامج مستوردة من مجتمعات تختلف عنه في عاداتها وطرق حياتها ومشكلاتها وبالتالي يتسبب في انتشار الجرائم، أصبح لزاما على المسؤولين أن ينتقوا ما يستوردونه بما يتفق مع الشريعة مما يساعد على غرس السلوك الاجتماعي. **(قاسم، 2008، ص 26).**

5.9. انهيار مؤسسات التنشئة وفق المسؤولية الاجتماعية:

إذا تأملنا هذه المؤسسات فسنجد أنها تعاني من حالة من الانهيار، وفيما يتعلق بالأسرة، فإننا نجدها بفعل عوامل عديدة لم تعد قادرة على تنشئة أو تدريب الأبناء على أصول المسؤولية الاجتماعية، ذلك أن التفاعل الأسري لم يعد ملائما لإنجاز هذه الوظيفة، بسبب حالة التربص والصراعات التي بدأت تتواجد على ساحة الأسرة.

ويضاف إلى ذلك الظروف التي فرضت على الأسرة، والتي تعجزها عن القيام بعملية التنشئة الاجتماعية في مستوياتها المقبولة، وإذا كان الأبوان داخل الأسرة اليوم

– بخاصة الأسرة الحضرية – يتهربون من مسؤولياتهم الاجتماعية نحو الأسرة فكيف يقومون هم بتدريب الأبناء على استيعاب مضامين المسؤولية الاجتماعية.

ومما يثير الدهشة أن المدرسة تدرب الأبناء على تصور مشوه للمسؤولية الاجتماعية، فالتلميذ يتابع ويدرك سلوك المعلم الذي يتخلى عن أداء واجباته نحو تعليم التلاميذ، مفضلا أن يحول المصلحة العامة إلى مصلحة أنانية، وخاصة من خلال آلية الدروس الخصوصية، ويضاف إلى ذلك تضاؤل المضامين الواردة التي تتصل بالتدريب على المسؤولية الاجتماعية، ويعتبر الإعلام وتكنولوجيا المعلومات من الآليات التي يفترض أن تنشئ الأبناء على مضامين المسؤولية الاجتماعية تجاه المجتمع وتكويناته المختلفة؛ غير أن متابعة أداء الإعلام وتكنولوجيا المعلومات في هذا الصدد يشير إلى تحركه، لكي يصبح إعلاما يبث مضامين عالمية.

ولا بد للمربين والمسؤولين مراعاة تنمية المسؤولية الاجتماعية بين الطلبة منذ الصغر، مع مراعاة تناولها من خلال الإطار الديني، حيث أن نظرة الإسلام للمسئولية الاجتماعية نظرة شمولية تشمل مسئولية الفرد عن نفسه، وعن أسرته وعن مجتمعه، وعن دينه، وعن الكون والإنسانية جمعاء؛ وهذا يتطلب إعداد وتخطيط على مستوى المقررات الدراسية، والأنشطة الصفية واللاصفية.

6.9. مراحل نمو المسؤولية الاجتماعية:

يمر الطفل بمراحل نمو مختلفة إلى أن يصل إلى النضج، ولا يبدأ عارفا بالمسؤولية الاجتماعية وإنما يتعلمها شيئا فشيئا عن طريق المحيطين به، ويرى البعض أن مراحل نمو المسؤولية الاجتماعية ينحصر في خمس مراحل، وهي:

– **المرحلة الأولى:** المسؤولية عن الذات ككائن مستقل، وهي المرحلة الأولى للمسؤولية وتتمثل في تكوين العادات وضبط النفس، ويزداد لدى الطفل في هذه المرحلة الشعور بالذات والاعتماد على النفس، ويظهر ذلك في التحول التدريجي من الاعتماد على الأم إلى الاعتماد على النفس.

- **المرحلـــة الثانيـــة:** المســؤولية عــن الآخــرين فــي البيئــة المحيطــة المباشــرة تبـدأ هـذه المرحلـة بـأن يـتعلم الطفـل أن يأخـذ فـي اعتبـاره رغبـات الآخـرين، وتقتصـر هـذه المرحلـة فـي البدايـة علـى السـلوك تجـاه الوالـدين ثـم تمتـد إلـى الإخـوة والأخـوات وزمــلاء اللعــب وغيــرهم، تكمــن بدايــة المســؤولية الاجتماعيــة، فالطفــل فــي الخامســة في حاجة دائما إلى الإحساس بأنه فرد له قيمته ودوره الفعال في الأسرة.

- **المرحلة الثالثة:** المسؤولية الراسخة في الضمير، بعد سن الخامسة يتزايد استيعاب الطفل للقواعد التي علمها لها أبواها، ويعتبر ذلك الأساس في الضمير، والذي يساعد الطفل فيما بعـد أن يتبـع قواعـد والديـه بنفسـه دون الرجـوع إليهمـا، وتتبـع الأسـرة أسـاليب مختلفـة فــي تربيــة الطفــل يمكــن عــن طريقهــا تنميــة المســؤولية الاجتماعيــة، كالمشــاركة فـي المواقف الاجتماعية داخل الأسرة مثل استقبال الضيوف والمساعدة في إعداد الطعام وغيرها من المواقف التي يمكن عن طريقها التدريب المباشر على السلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

- المرحلــة الرابعــة: المســؤولية منطقيــة وإنســانية فــي ســن العاشــرة أو الثانيــة عشــر يصــبح الطفــل أكثــر مرونــة وأكثــر إنســانية فــي مســؤولياتهم والاختيــار بــين بــدائل للسلوك، ويكون مسؤولا أمام مثله الأخلاقية، وليس أمام أفكار والديه.

- **المرحلـــة الخامســـة:** المسـؤولية الاجتماعيـة أو الإخـلاص للقـيم الاجتماعيـة، وعـادة ما يصل الطفل إلى كمال المسؤولية الاجتماعية فيما بين (15-17) سنة فيفهم الشاب قيم مجتمعه ويحاول أن يحققها في أفعاله. **(فهمي، 2015، ص61).**

ويتضح مما سبق أن المسؤولية الاجتماعية تنمو من مرحلة لأخرى فتبدأ بالمسؤولية الذاتية إلى أن يصبح الطفل عضوا مسؤولا في المجتمع.

7.9. تنمية المسؤولية الاجتماعية في الإسلام والشخصية المسلمة:

إن المسؤولية الاجتماعية ذات طبيعة خلقية اجتماعية دينية ,فهي ذات طبيعة خلقية لأنها إلزام أخلاقي إلزام يضعه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام يفرض الفرد فيه من نفسه

على نفسه، إلزام ذاتي من رقيب داخلي، وهي ذات طبيعة اجتماعية لأن هذا الإلزام الخلقي إلزام نحو الجماعة، نحو فعل اجتماعي، أو نحو اختيار أو تفضيل أو حكم بترتب عليه فعل أو أثر أو آثار اجتماعية، كما أنها ذات طبيعة دينية لأن ما يضعه الفرد و يفرضه على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه، و المستهدى به تقوى الله والإحسان، فينظر أيهما للتقوى أقرب وإلى الإحسان أنسب فيتبعه دون سواه.

وعلى ذلك قدم عثمان تصوره للشخصية المسلمة في عمومها ليحدد فيها الجانب الاجتماعي الذي تنتمي إليه، وتنمو فيه المسؤولية الاجتماعية في الإسلام وذلك من حيث إن هذا التصور ضرورة منهجية لابد أن تسبق تربية المسؤولية الاجتماعية في الجانب الاجتماعي في الشخصية المسلمة، فيذكر أن نواة الشخصية المسلمة تتمثل في ثلاثة عناصر:

العنصر الأول: العبودية له، بمعنى امتثال الفرد المسلم لأوامر الله واجتنابه نواهيه في أمور حياته كلها، ومنها تعامله مع الآخرين أفرادا وجماعات وتصبح عبوديته لله عز وجل قوة تدفعه إلى مراجعة نفسه ومحاسبتها باستمرار.

والعنصر الثاني: يكون في تقوى الله بتوجيه الرغبة، لأن الفرد المسلم يلتزم بدوافع تعلو دوافعه الخاصة ويصبح ما يلتزم به قوة وتوجهه للنشاط.

أما العنصر الثالث: الإحسان الذي يعبر عما يحس فيه الفرد المسلم بمراقبة الله له في معاملته لنفسه، ومن ثم معاملته مع الآخرين وتؤدي هذه المراقبة إلى السعي وراء الاستقامة والاكتمال.

ويتبع عناصر الشخصية المسلمة معالمها التي تتمثل في: الحرية، والتي هي نتاج العبودية لله لان العبودية لله تحرر قلب الفرد المسلم، وقوة إرادته وحقه في تشكيل حياته، وهي حرية تقوم على إدراك طبيعة الحياة التي يحياها ودوره فيها وفي عطائه لان الإنسان هو المخلوق الذي يعطي بوعي وحرية.

ومن معالم الشخصية المسلمة لاستقلال الذي هو نتاج التقوى؛ لأن التقوى توجيه الرغبة واستقلال الإرادة والفرد المسلم يدرك أن ممارسته لحريته واستقلاله سيتتبعه مسؤولية

عما يختاره من نشاط فيراجع نفسه ويحاسبها، وتأتي الكرامة والتي هي نتاج الإحسان وتتمثل الكرامة في المنظور الإسلامي في السمو الذي يصل إليه الفرد المسلم عن طريق الالتزام بتعاليم الإسلام، ويصبح كما أتى به الإسلام محددا لنشاطه ودافعا له في حياته.

(عثمان، 1986، ص 57).

فسلوك المسؤولية الاجتماعية لا ينمو إلا من خلال بيئة ثقافية واجتماعية مشجعة تتسم بالحرية والنظام والمرونة والاهتمام والفهم والمشاركة والتسامح، والتربية هي من أهم الوسائل التي يمكن عن طريقها تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد؛ إن الجهل بالمسؤولية الاجتماعية والنقص فيها وضعف نموها يمثل خطرا شديدا على المجتمع ويعتبر نوعا من "التخلف النفسي"، ويتجلى عدم تحمل المسؤولية الاجتماعية وعدم القيام بها في العديد من المظاهر هي في جملتها عكس مظاهر المسؤولية الاجتماعية.

10. التغيرات العصرية وتحديات المسؤولية الاجتماعية:

1.10. التغيرات العصرية والمسؤولية الاجتماعية:

يمر العالم الآن بالعديد من التغيرات التي تتسم بالجدة والسرعة والتعقيد والتشابك. ولقد بلغت هذه التغيرات من السرعة إلى الدرجة التي أصبحت فيها قدرة الإنسان على الاحتمال وفق نسقه القيمي والثقافي الذي نشأ وتربى فيه لا تسعفه لمحاولة فهم هذا التغير، ناهيك عن ضبطه أو توقعه، ومن التعقيد والتشابك في العلاقات والمتغيرات والنتائج إلى درجة أن أساليب التفكير التقليدية المتوارثة غير قادرة على إسعافنا بدرجة معقولة والتعايش معه ناهيك عن المساهمة في إحداثه أو التحكم في مساراته.

وبالتالي يتعاظم تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع خاصة في ظل هذه التغيرات، حيث إن تحمل المسؤولية من الصفات التي من المفترض أن يتحلى بها الفرد الذي يريد أن ينهض بمجتمعه ويساعد على تقدمه، وأن يكون أداة لإحداث التغير والتحكم فيه.

ومن أهم التغيرات التي تواجه المجتمع وطبيعة المسؤولية الاجتماعية في ظل هذه التغيرات: الثورة العلمية والتكنولوجية، العولمة، التكتلات الاقتصادية، الثورة الديمقراطية.

2.10. تحديات المسؤولية الاجتماعية:

تعاني المسؤولية الاجتماعية في مجتمعنا من تحديات وعقبات تحتاج إلى تصحيح وعلاج حتى لا تتفاقم وتنعكس على حالة المجتمع وتؤدي إلى الفوضى الخلاقة وأن تكون هذه التحديات منطلقا فاعلا لتحقيق الاستقرار والتقدم من خلال إحساس المواطن والدولة ومنظمات المجتمع المدني بالدور المنوط به كل منهما تجاه المجتمع.

(فهمي، 2015، ص 64).

وأهم هذه التحديات هي غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية التي يتحدد دورها في دفع كل الأطراف للوفاء بالتزاماتهم نحو المجتمع، غير أننا نلاحظ أن هناك مجموعة من الظروف التي تعمل على أضعاف ثقافة المسؤولية الاجتماعية، وتعد الأمية الأبجدية والخاصة بالثقافة السياسية أبرز هذه العوامل، حيث لا يدرك المواطنون بصورة محددة في الغالب واجبات وحقوق مسؤولياتهم الاجتماعية.

ويتمثل البعد الثاني في تشوه المعنى الثقافي للمسؤولية الاجتماعية، بحيث يغيب الاتفاق حول المعاني والمضامين الثقافية للمسؤولية الاجتماعية، فقد يدركها البعض من باب الواجبات؛ وقد يدركها البعض الآخر من مدخل الحقوق، وبالإضافة إلى ذلك فإن غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية قد يدفع المواطنين إما إلى القيام بمسؤولياتهم الاجتماعية بصورة ناقصة أو مشوهة، أو حسب طبيعة عشوائية.

خلاصة وتعقيب:

اهتم الفصل بمتغير المسؤولية الاجتماعية فافتتح بمدخل حول الخلفية التاريخية والنظرية للمفهوم والذي تضمن جملة من التعاريف اللغوية والاصطلاحية التي تتبع بنشأته في ظل الدراسات الاجتماعية التي برز فيها سيد عثمان بدراساته التي ربطها بالشخصية المسلمة والتي نستخلص منها خصائص المفهوم لنتمكن من فهم أقسامه وكذا عناصره وأركانه في العنصر الثاني لهذا الفصل.

أما العنصر الثالث فقد حاول الإلمام بأهم النظريات التي فسرت المسؤولية الاجتماعية وهي: نظرية الدور التي تقيم الأنشطة التي يكون من خلالها التفاعل والمشاركة وتحديد الأدوار المتنوعة والمسؤوليات المختلفة للأفراد، النظريات السلوكية التي تشمل (نظرية التعلم، النظرية المعرفية) وهي تعتمد على ملاحظة السلوك وكيفية تعلمه النظريات النفسية–الاجتماعية:(نظرية أدلر، نظرية فروم، نظرية سوليفان نظرية ماسلو) ومن أهم تصوراتها أن الهدم والإبداع أشياء موجودة في الطبيعة البشرية لكن الذي يسبب بروز هذه السمة أو تلك هو المجتمع الذي يحيط بالفرد من خلال أنماط التنشئة الاجتماعية، والطريقة الأمثل لجعل الإنسان على وفاق مع نفسه ومع الآخرين هي باستثمار إمكانياته وقابليته .

وبهذا تتجلى أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى كل فرد من أفراد المجتمع والتي خصص الفصل الرابع لإبراز معالمها عند منظرها العربي سيد عثمان الذي أبرز دور مؤسسات المجتمع في تنمية المسؤولية الاجتماعية (الأسرة، المدرسة، المسجد ووسائل الإعلام) ووضح مراحل نموها في الشخصية المسلمة.

أما ختام الفصل فكان في العنصر الخامس مع التغيرات العصرية وتحديات المسؤولية الاجتماعية أين تمت الإشارة إلى الأحداث الآنية التي أثرت بشكل أو بآخر على هذا المفهوم (الثورة العلمية والتكنولوجية، العولمة..).

ومن أهم مستخلصات الفصل أن دراسات (**عثمان1973-1986**) تشكل مرجعا رئيسيا لأي باحث يرغب في دراسة الموضوع، كما أن أغلب المقاييس التي تم تصميمها لقياسه استندت على مقياسه.

وتعد المسؤولية الاجتماعية إحدى الركائز الهامة لقيام المجتمع و بقائه وصلاحه، وهناك حاجة إلى تضافر جميع المؤسسات الاجتماعية من أجل العمل على غرسه وتنميتها بين أفراد المجتمع، حيث أن الفرد المتسم بتحمل المسؤولية الاجتماعية يحقق فائدة لجميع أفراد المجتمع، وما يلمسه المجتمع من خلل و اضطراب يرجع في جانب كبير منه إلى النقص في نمو المسؤولية الاجتماعية عند أفراده، بل إن اختلال المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد يعد من أخطر ما يهدد حياة الأفراد والمجتمع، ويعمل على شيوع الأنانية والسلبية بين أفراد المجتمع.

الفصل الرابع

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية

تمهيد

1. المنهج المتبع

2. مجتمع الدراسة

3. الدراسة الاستطلاعية

1.3.أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.3.عينة الدراسة الاستطلاعية

3.3.نتائج الدراسة الاستطلاعية

4. وصف الأدوات المستعملة و خصائصها السيكومترية

5. الدراسة الأساسية

6. الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة

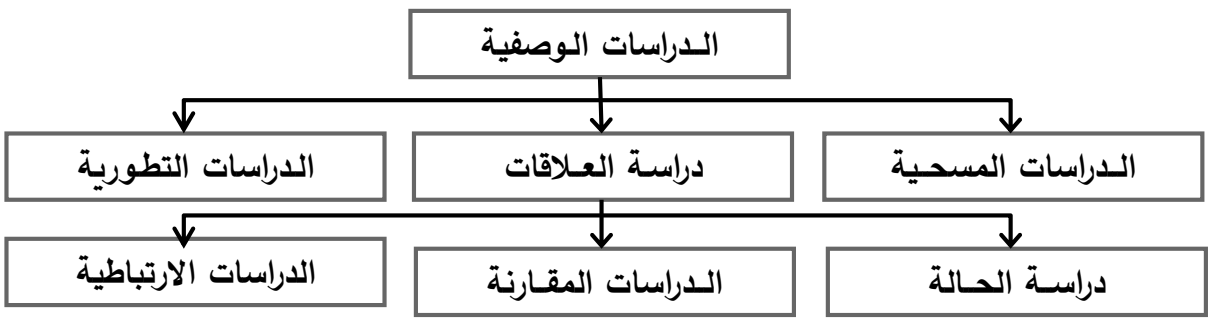
تمهيد:

استوفت الفصول السابقة قدرا من المعرفة النظرية التي تزيل الغموض إلى حد ما حول المتغيرات الأساسية للدراسة، ويمكن الآن الانتقال إلى حيثيات التطبيق بداية بالتعرف على المنهج المناسب، وأسباب اختيار العينة ومميزاتها، وكذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والتأكد من خصائصها السيكو مترية، ومن ثم تقديم الأساليب الإحصائية لمعالجة الفروض، وهذا ما تناوله الفصل الحالي.

1. المنهج المتبع:

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرين إثنين الأول هو القدرة على التفكير الابتكاري والثاني هو المسؤولية الاجتماعية ومعرفة الفروق بين عينتي الدراسة فيما يتعلق بكل متغير باختلاف الجنس والتخصص الدراسي وعليه نحتاج في هذه الدراسة إلى وصف دقيق للظاهرة وجمع البيانات وتبويبها ثم تفسيرها وهذا ما يتضمنه المنهج الوصفي الذي يعتبر من أكثر مناهج البحث العلمي استخداما في مجال البحوث التربوية، والنفسية والاجتماعية كما أن المنهجية الوصفية تعتبر من أكثر المنهجيات استخداما في دراسة الإبداع فقد أجرى عبد الحميد صفوت مراجعة لحوالي287 بحثا ودراسة عربية حول الإبداع والابتكار، وتوصل إلى أن حوالي 168 دراسة من هذه الدراسات يصنف ضمن المنهجية الوصفية، وأن 68 دراسة فقط استخدمت المنهج التجريبي، بينما استخدمت المنهجية النظرية في حوالي 14 دراسة من هذه الدراسات. **(جروان، 2002، ص 54).**

والشكل الموالي يوضح موضع الدراسة الحالية من مخطط هذا المنهج.



شكل (06) يوضح أنماط البحوث الوصفية (باهي، 2002، ص 97)

بيّن الشكل رقم (06) أن الدراسة الحالية تندرج ضمن نمط دراسات العلاقات المتبادلة وبالذات تحت إطار الدراسات الارتباطية والمقارنة إلى حد ما والتي تتميز بما يأتي:

- تتبع قياس عدد من المتغيرات المرتبطة بالظاهرة وتكشف عن طبيعة العلاقات بينها.
- دراسة العلاقات بين المتغيرات في الظروف الطبيعية للمجال.
- توضح درجة العلاقة بين المتغيرات وتساعد الباحث على فهم طريقة التفاعل بين هذه المتغيرات.
- تعتبر دراسات استكشافية موثوق بنتائجها.
- تساعد على التنبؤ بصورة دقيقة.
- لا تتطلب استخدام عينات كبيرة. **(باهي، 2002، ص 98).**

وتعتبر هذه المميزات مناسبة جدا لموضوع الدراسة الحالية مما يخول تطبيق خطوات الطريقة العلمية في ضوء طبيعة نمط الدراسات الوصفية والتي تحاول الدراسة الحالية أن تستوفيها قدر الإمكان.

2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة وطالبات السنة الثالثة الليسانس بجامعة قاصدي مرباح بورقلة، ومتربصي ومتربصات المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني المستوى الرابع نظام إقامي البالغ عددهم(3864).

وقد تم اختيار مجتمع الدراسة استنادا إلى جملة من الاعتبارات أهمها:

- أهمية المرحلة العمرية (20-22 سنة) في تبلور مفهوم المسؤولية الاجتماعية وممارسته الحقيقية، بخلاف ما قبلها من مراحل حيث مازال المفهوم في مرحلة النمو الذي ترعاه مختلف مؤسسات التربية المباشرة وغير المباشرة هذا من جهة

ومن جهة أخرى وصول القدرة الابتكارية إلى ذروتها ما يمكنها من البروز وخروج الفكرة إلى النور بعد تلقي المعارف المساعدة على إنتاج الجديد.

- قلة الدراسات التي تناولت القدرة الابتكارية في هذه المرحلة العمرية حيث أن معظم الدراسات اهتمت بتنميتها في المراحل الأولى من العمر.
- الاختلاف في نوع التعليم المتلقى وبالتالي نتوقع الحصول على وجهات نظر مختلفة قصد المقارنة.
- تعتبر السنة الثالثة ليسانس في الجامعة والمستوى الرابع والخامس في المعهد مرحلة التخرج أين نتوقع شعورا أكبر بالمسؤولية الاجتماعية فقد أَلِف الطالب الجو الدراسي الجديد وهو يستعد للحياة العملية.
- كما تعتبر هذه المرحلة البداية الحقيقية لمرحلة النضج النفسي، والفكري والمعرفي والتخلص من تبعات المراهقة.

3. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة تسبق إجراءات الدراسة الأساسية يتم من خلالها تخطي الكثير من العراقيل التي يمكن أن تصادف الباحث في دراسته الأساسية خاصة بعد تسطير أهداف محددة لهذه الدراسة.

1.3. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف عن قرب على مجتمع الدراسة وخصائصه وبالتالي تحديد إطاره، وكذلك الاستفادة من بعض النقاط أو وجهات النظر التي تفيد في إثراء الدراسة خاصة المقابلات التي أبرمت مع بعض الإداريين والأساتذة في المعهد المتخصص للتكوين المهني وفي الجامعة.
- التعرف على نظام التكوين المهني والمستويات التأهيلية التي يتعامل معها، وذلك لاختيار المستوى التأهيلي الأقرب للمستوى الجامعي.
- التعرف على التخصصات المشتركة بين الجامعة والمعهد قصد تحقيق التشابه.

- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع الأدوات المستخدمة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- الوقوف على أهم الصعوبات والنقائص التي يمكن مصادفتها، والعمل على تفاديها خلال إجراء الدراسة الأساسية.

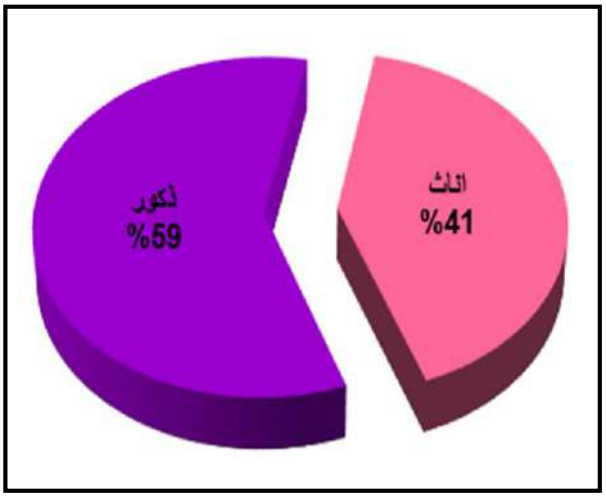
2.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر أكتوبر (2014) على عينة قوامها (150 فردا) تكونت من طلاب السنة الثالثة ليسانس ومتربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني المستوى الرابع والخامس موزعين بطريقة عشوائية طبقية حسب الجنس وحسب التخصصات المشتركة بينهم مثلما يوضحها الجدولين رقم (02) ورقم (03).

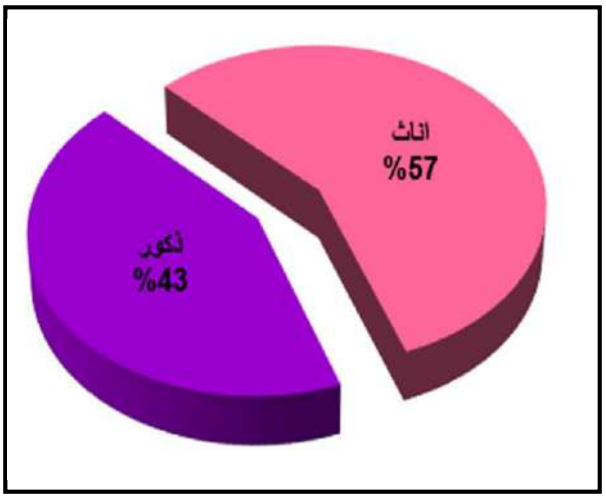
جدول رقم (02)

يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

مؤشرات إحصائية / متغيرات	الجامعة		المعهد	
	أفراد العينة	النسبة المئوية %	أفراد العينة	النسبة المئوية %
ذكور	51	%58.62	27	%42.86
إناث	36	%41.38	36	%57.14
المجموع	87	%100	63	%100



شكل رقم (07) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس بالجامعة

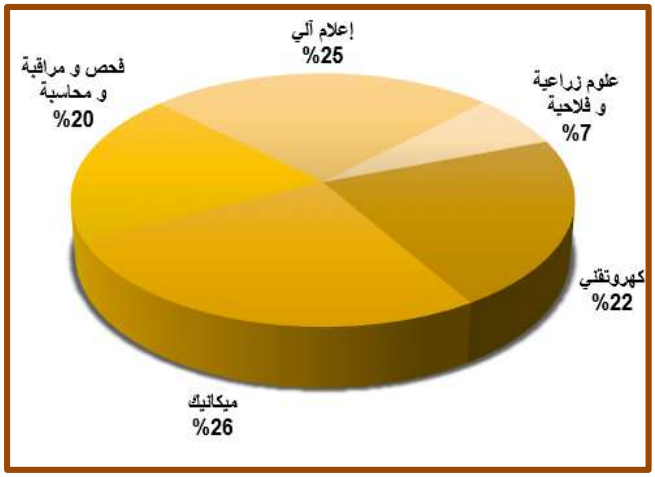


شكل رقم (08) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس بالمعهد

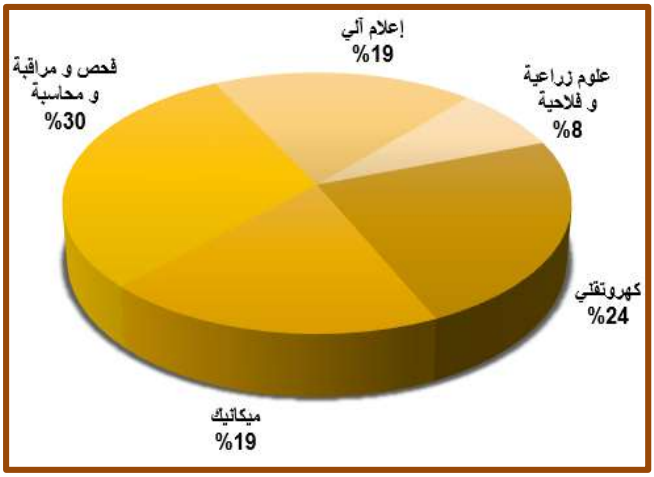
جدول رقم (03)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص

العينة / متغيرات	الجامعة		المعهد	
	أفراد العينة	النسبة المئوية %	أفراد العينة	النسبة المئوية %
كهرو تقني	19	%21.84	15	%23.81
ميكانيك	23	%26.44	12	%19.05
فحص و مراقبة و حاسبة	17	%19.54	19	%30.16
إعلام آلي	22	%25.29	12	%19.05
علوم زراعية و فلاحية	6	%6.90	5	%7.94
المجموع	87	100%	63	100%



شكل رقم (09) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص بالجامعة



الشكل رقم (10) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص بالمعهد

3.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- تحديد إطار المجتمع وبالتالي عينة الدراسة الأساسية.
- التأكد من مدى وضوح البنود لأفراد العينة.
- التأكد من صدق وثبات أدوات القياس المستعملة.
- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

4. وصف الأدوات المستعملة وخصاصها السيكومترية:

يحتاج الباحث عند نزوله للميدان إلى أدوات يستقي بواسطتها المعلومات التي تساعده في الحصول على البيانات لإتمام دراسته وعليه أن يختار أدوات تتلاءم مع طبيعة البحث وأهدافه وفروضه، وما يناسب الدراسة الحالية أن يتوفر لدى الباحثة مقياسين، أحدهما يكشف عن القدرة الابتكارية، وثانيهما يكشف عن المسؤولية الاجتماعية وقد استطاعت الباحثة الحصول على اختبار يقيس القدرة الابتكارية واستبيان يقيس المسؤولية الاجتماعية تم اختيارهما للاعتبارات التالية:

– بالنسبة لاختبار القدرة الابتكارية فإن أغلب مقاييسها اعتبرت التفكير الابتكاري سمة (**خير الله، المليجي ،السيد** ،...) وغيرهم، لكن ذلك لا يناسب النظرية العقلية المتبناة في الدراسة الحالية وبالتالي كان لزاما البحث عن تناول عقلي تمثل جليا في اختبارات (**تورانس**) للتفكير الإبداعي التي تعد من أكثر اختبارات الإبداع انتشارا واستخداما إذ يعد بطارية عالمية، ورغم قدمه فهو الأنسب لاستعماله في هذه الدراسة لأن معظم الاختبارات الحديثة تهتم بقياس الابتكارية من حيث هي سمة (دراسة **خير الله** – دراسة **المليجي**) لا من حيث أنها قدرة عقلية، وقد ترجمت إلى اللغة العربية واشتقت لها معايير في اكثر من دولة عربية كما استخدمت لأغراض كثيرة من بينها الكشف عن الطلبة الموهوبين واختيارهم للالتحاق ببرامج تربوية خاصة، كما استخدمت في إجراء البحوث والدراسات الجامعية، ويمكن تطبيق الاختبارات بصورة فردية أو جماعية بدءا من سن تسع سنوات إلى غاية المرحلة الجامعية وما بعدها من مراحل عمرية.

(جروان، 2002، ص 164).

لذلك تعد اختبارات (**تورانس**) الشكلية واللفظية من أفضل الأساليب الموجودة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، وتستخدم اختبارات (**تورانس**) بصورة واسعة في قارات العالم الخمس في الدراسات عبر الثقافية، هذا فضلا عن استخدامها في الكثير

من الدراسات بالدول العربية ولاسيما مصر والأردن والسودان والسعودية والإمارات.
(الحكاك، 2009، ص 209).

وتتكون هذه الاختبارات من جزأين: لفظي وشكلي ويتألف كل جزء من عدة اختبارات فرعية كما طورت صورتان متكافئتان(**أ – ب**) لكل من الاختبارات اللفظية والشكلية، يحصل المفحوص على علامة مركبة في الاختبارات اللفظية هي مجموع علاماته الفرعية على مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة التي يقيسها كل اختبار.
(جروان، 2002، ص 164).

– أما بالنسبة لمقياس المسؤولية الاجتماعية فقد اطلعت الباحثة على بعض مقاييس المسؤولية الاجتماعية من بينها:

- مقياس المسؤولية الاجتماعية الصورة (ك) **(سيد عثمان 1979).**
- مقياس المسؤولية الاجتماعية **(جميل محمد قاسم 2008).**
- مقياس المسؤولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية **(ميسون مشرف 2009).**

وكذا التراث النظري المتوفر حول المسؤولية الاجتماعية في البلاد العربية يلاحظ أن جهود **(سيد عثمان 1979)** هي الأوفر وجميع المقاييس التي تم تصميمها لقياس المسؤولية الاجتماعية استندت إلى مقياس سيد عثمان، بالإضافة إلى تبني توجهه النظري في الدراسة الحالية، فقد استقرت الباحثة على اختيار المقياس الأحدث الذي توصلت إليه، وهو يعتبر صورة مطورة لمقياس (سيد عثمان) وهو مقياس المسؤولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية إعداد **(ميسون مشرف 2009).**

1.4. الأداة الأولى: (اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لـ: إ. بـ. تورانس E. P Torrance):

1.1.4. تقديم ووصف الأداة:

يعد اختبار **(تورانس 1976)** بطارية عالمية تتكون من اختبارات موقوتة تقيس القدرة على التفكير الابتكاري، أعدها وترجمها للعربية عبد الله محمود سليمان وفؤاد أبو حطب

وما يهم هذه الدراسة من هذه البطارية هو اختبار الكلمات الموقوت الذي يحتوي على كراستين:

الكراسة الأولى: تخص التعليمات وتوضح كيفية التطبيق وتصحيح الاختبار تحوي (151 صفحة).

الكراسة الثانية: تخص الأسئلة، وتحوي 15 صفحة خصصت الأولى للبيانات الخاصة بالمفحوص، والتي يمكن للباحث أن يعدها حسب ما تقتضيه حاجة بحثه أما بقية الصفحات فتضم 7 أنشطة يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (04)

يوضح عدد انشطة الاختبارات ومدتها الزمنية (اختبار الكلمات)

عدد الأنشطة	نوع النشاط	الزمن بالدقائق
النشاط الأول	توجيه الأسئلة (صورة حادث)	5 دقائق
النشاط الثاني	تخمين الأسباب (نفس الصورة)	5 دقائق
النشاط الثالث	تخمين النتائج (نفس الصورة)	5 دقائق
النشاط الرابع	تحسن النتائج (صورة فيل)	10 دقائق
النشاط الخامس	الاستعمالات غير الشائعة (علب الكرتون)	10 دقائق
النشاط السادس	الأسئلة غير الشائعة (علب الكرتون)	5 دقائق
النشاط السابع	افترض أن (صورة السحب)	5 دقائق
المجموع	سبعة نشاطات	45 دقيقة

- **طريقة التصحيح:**

تصحح مختلف اختبارات الكلمات للتفكير الابتكاري على حسب عدد المتغيرات المدروسة وهي من 2 إلى 4 متغيرات، والدراسة الحالية تكفي بدراسة ثلاثة متغيرات

(الطلاقة، المرونة، الأصالة) ولم نتطرق إلى عامل التوسيع لأنه لا يوجد مقياس خاص لقياسه، وتصحح العوامل (المتغيرات) الثلاثة بالطريقة التالية:

الطلاقة: تحسب لكل اختبارات الكلمات، وهي إمكانية المفحوص في إنتاج عدد كبير من الأفكار، وقياسها هو المجموع الكلي للاستجابات المناسبة.

المرونة: إمكانية المفحوص في إنتاج إجابات متنوعة، لمختلف المواقف قياسها هو عدد الفئات المختلفة في الأجوبة.

الأصالة: يعتمد تقدير درجة الأصالة على الاستجابات النادرة وغير الشائعة بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها المفحوص وتعني درجة الشيوع بالشيوع الإحصائي، وقد حدد **(تورانس)** نسبا مئوية يمكن بواسطتها تقدير درجة الأصالة كما هي موضحة في الجدول الخاص بتقدير النسب المئوية لدرجة الأصالة.

جدول رقم (05)

يوضح تقدير درجة الأصالة كما وضحه تورانس

النسبة المئوية لتكرار الفكرة	درجة أصالتها
٪ 5	صفر
٪ 4,99 – 4	درجة واحدة
٪ 3,99 – 3	درجتان
٪ 2,99 – 2	ثلاث درجات
٪ 1,99 – 1	أربع درجات
أقل من 1 ٪	خمس درجات

- **طريقة التطبيق:**

يحتاج هذا الاختبار إلى تركيز كبير في فهم تعليماته حتى يتم تطبيقه بشكل صحيح وقد حاولت الباحثة ترجمة التعليمات المقدمة للمفحوص على حسب

طبيعة العينة ومستواها التعليمي، إذ يشير (**تورانس**) في الكراسة الخاصة بالتعليمات أنه يمكن للباحث أن يغير في صيغة التعليمات المقدمة للمفحوص حسب طبيعة العينة (الفئة العمرية، المستوى التعليمي،..) على أن يحتفظ بالمعلومات الواجب ذكرها والتي بينها في الكراسة. (**Torrance Manuel: 1976- P 34**)

وبما أن الاختبار موقوت فقد طبق تبعا للتقسيم الزمني المذكور سابقا في الجدول رقم (04) وبالتالي استغرق زمن تطبيقه ساعة كاملة (15 دقيقة تعليمات و45 دقيقة إجابة) وقد طبق بالطريقة نفسها في كل تخصص من التخصصات التي تعني هذه الدراسة سواء في الجامعة أو في المعهد.

2.1.4. الخصائص السيكو مترية للأداة:

ينبغي على الباحث قبل استخدام أي اختبار مراعاة أسس علمية تتمثل في:

- الصدق: وهو أن يقيس الاختبار ما وضع لأجله.
- الثبات: الحصول على النتائج نفسها أو تشبهها إلى حد كبير عند إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى في الظروف نفسها للتطبيق.
- الموضوعية: مدى وضوح التعليمات الخاصة بتطبيق الاختبار، وحساب الدرجات والنتائج الخاصة به وأن يكون لأسئلة الاختبار المعنى نفسه عند مختلف أفراد العينة المطبق عليها . (**باهي، 2002، ص 172**).

وقد استوفى اختبار (**تورانس**) هذه الشروط حيث ترجم إلى أكثر من ثلاثين لغة من لغات العالم، ويتقدم لهذه الاختبارات مئات الآلاف من الطلبة سنويا في انحاء مختلفة من العالم (حوالي مائتي ألف طالب وطالبة يقدمونها سنويا في الولايات المتحدة الامريكية). (**جروان، 2002، ص 45**).

كما أكد مترجما هذا الاختبار: (**أبو الحطب، وسليمان**) يعتقد أن وحدات الاختبار ولغته ليست بالغريبة، ويمكن تطبيقها في العالم العربي دون صعوبة مثلما أيد ذلك(**سعد الله**) عند

تطبيقه لهذا الاختبار على البيئة الجزائرية وحصوله على معاملي صدق وثبات عاليين(0.85)،(0.87). **(سعد الله، 1995، ص 137).**

كما تحصلت الباحثة على دراسة لأمير خان هدفت إلى تقنين اختبار تورانس على البيئة العربية السعودية والحصول على معاملات صدق وثبات عاليين.

(أمير خان، 1989).

بالإضافة إلى ما توصل إليه معد الاختبار **(إ. ب تورانس)** أن ثبات اختباراته يتأثر بمتغيرات عديدة من بينها الخبرة التعليمية، والعمر، والجنس ... وبالتالي يتطلب التطبيق تجانسا في أفراد العينة، وقد استوفت الدراسة الحالية هذا الشرط.

أما الموضوعية فمن خلال كراسة التعليمات لهذا الاختبار يتضح أن واضعه **(تورانس)** أولى عناية لموضوعية اختباره وما عدد صفحاتها الكبير (151 صفحة) إلا دليل على ذلك، إذ فصل في كل نقطة تخص تعليمات التطبيق وحساب الدرجات، وتأويل إجابات المفحوص كما أن الطاهر سعد الله أشار إلى دراسة قام بها **(ياماموتو Yamamoto1964)** توصل خلالها إلى معاملات ارتباط عالية بين تصحيح مصححين قاموا بتصحيح 54 اختبارا كل واحد منهم مستقل عن الآخر مما يؤكد موضوعيته.

2.4. الأداة الثانية: استبيان المسؤولية الاجتماعية لمشرف ميسون :

1.2.4. تقديم ووصف الأداة:

يتكون الاستبيان من 58 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

- البعد الأول: يتناول المسؤولية الشخصية أو الذاتية ويشمل الفقرات من (1-9).
- البعد الثاني: يتناول المسؤولية الجماعية ويشمل الفقرات من (10-31).
- البعد الثالث: يتناول المسؤولية الأخلاقية والدينية ويشمل الفقرات من (32-45).

- البعد الرابع: يتناول المسؤولية الوطنية ويشمل الفقرات من (46-58). **(أنظر الملحق رقم (03) ص 215).**

وتتم الإجابة على كل فقرة وفق مقياس ليكارت الخماسي كما يلي:

التصنيف	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقا
الدرجة	5	4	3	2	1

ويحتوي الاستبيان على تسع فقرات سالبة، والتي يكون تصحيحها بالعكس (1، 2، 3، 4، 5) وتحمل هذه الفقرات الأرقام (56، 51، 48، 45، 42، 29، 15، 7، 5).

التعليمات والفقرات:

- توضيح الإجابة بمثال مناسب.
- التأكيد على أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل المطلوب هو التعبير عن رأيك بصدق.
- الحرص في الحصول على البيانات الشخصية اللازمة فقط، كالاستغناء عن الاسم واللقب وتعويضه برقم يخدم تنظيم عملية التطبيق فحسب، وبالنسبة لبقية البيانات فهي تساعد في عملية تفسير النتائج إلى حد ما.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في الدراسة الحالية أرفقت الفقرات ببدائل أجوبة أقل عددا من المقياس الأصلي ، فلم تكن كثيرة تجعل المفحوص يتردد أو يذهب بتفكيره بعيدا عن المطلوب و بالمقابل لم تقتصر على النفي و التأكيد فيكون مجبرا على الإختيار وهي كما يلي: **(دائما – أحيانا – أبدا)** أوزانها على التوالي **(3-2-1)**

2.2.4. الخصائص السيكو مترية للأداة:

- **الصدق:** اعتمدت صاحبة المقياس في حساب الصدق على ثلاث طرق وهي: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية، وقد ذكرت بأنها أخذت بآراء السادة المحكمين وتوصلت إلى معاملات دالة وقوية (0.84، 0.89) مما يدل على أن الاستبيان صادق لما وضع لقياسه.

ولتأكيد صدق المقياس قامت صاحبة الدراسة الحالية بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 150 فردا جمعت بين طلبة الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

أ. صدق المقارنة الطرفية:

يهدف هذا النوع من الصدق إلى التأكد من قدرة المقياس على التمييز بين أدنى وأعلى مستوى يمكن أن يقيسه وقد تم حسابه كمايلي:

بعد سحب نسبة 33.33% العليا والدنيا من كلا العينتين على التوالي تم حساب صدق المقارنة الطرفية بمساعدة برنامج (**spss. v22**) وتمكنا من الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06)

يوضح مخرجات المقارنة الطرفية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات		ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة 0.01
المسؤولية الاجتماعية	الفئة العليا	75	126.13	7.039	17.99	73	0.000
	الفئة الدنيا	75	149.90	4.505			

من خلال الجدول رقم (06) يتبين أن قيمة "ت" قدرت بـ (17.99) عند درجة حرية 73 مستوى دلالتها (.000) وهذه القيمة أقل من (0,01) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (0,01) بين منخفضي ومرتفعي الدرجات على مقياس المسؤولية الاجتماعية، وهذا يثبت صلاحية المقياس للتمييز بين مستويات المسؤولية الاجتماعية لدى العينة.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

أما عن النوع الثاني المطبق في الدراسة الحالية للتحقق من صدق الأداة فهو صدق الاتساق الداخلي، حيث يرتبط هذا النوع من الصدق بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، مع مراعاة عدم التداخل بين المفردات المكونة لكل بعد، أو التداخل بين مفردات المقياس كاملا. ونوضح تلك النتائج للتحقق من صدق المقياس فيما يلي:

إرتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الرئيسي للمقياس (المسؤولية الاجتماعية)

وقد حسبنا معاملات الارتباط بين درجة أفراد العينة على كل بند والدرجة الكلية، وذلك بهدف حذف العبارات التي لا تظهر ارتباطاً ذو دلالة إحصائية بالبعد الرئيسي، على اعتبار أنها لا تتمتع بقدر مناسب من الصدق. والجدول رقم (07) يبين ذلك:

جدول رقم (07)

يوضح معاملات الارتباطات بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس

أرقام العبارات	معاملات الارتباط	أرقام العبارات	معاملات الارتباط	أرقام العبارات	معاملات الارتباط
01	0.331**	21	0.388**	41	0.220**
02	0.203*	22	0.406**	42	0.460**
03	0.244**	23	0.365**	43	0.260**
04	0.143	24	0.194*	44	0.298**
05	0.285**	25	0.088	45	0.308**
06	0.233**	26	0.095	46	0.465**
07	0.168*	27	0.133	47	0.047
08	0.252**	28	0.432**	48	0.460**
09	0.418**	29	0.481**	49	-0.049
10	0.289**	30	0.429**	50	0.387**
11	0.360**	31	0.222**	51	0.162*
12	0.194*	32	0.426**	52	0.424**

13	0.240**	33	0.418**	53	0.407**
14	0.499**	34	0.383**	54	0.440**
15	0.250**	35	0.364**	55	0.227**
16	0.409**	36	0.154	56	0.240**
17	0.337**	37	0.339**	57	0.277**
18	0.082	38	0.369**	58	0.517**
19	-0.158	39	0.427**		
20	0.382**	40	0.437**		

**** دالة عند 0.01**

*** دالة عند 0.05**

من خلال الجدول رقم (07) نجد أن هناك 9 بنود ليست دالة إحصائيا من مجموع 58 بندا وهي (26،27،36،47،49، 04.19،18،25) في حين أنه كانت عدد البنود صادقة عند مستوى الدلالة 0.05 هي 05 بنودوهي: (07،02، 12، 24، 51).

وعند مستوى الدلالة الإحصائية0.01 هي 44 بندا، وهي:

(01، 03، 05، 06، 08، 09، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 21، 22، 23، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 42، 44، 45، 46، 48، 50، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58).

وبالتالي قمنا بحذف البنود التسعة من المقياس وبذلك أصبحت الصيغة النهائية للمقياس تتضمن 49 بندا.

ومن ثم أصبح المقياس يتمتع بقدر عال من الصدق.

- **الثبات:** اعتمدت **(مشرف 2009)** في قياس الثبات على طريقتين:

طريقة التجزئة النصفية وتحصلت على معامل قوي (0.85)، طريقة **(ألفا كرومباخ)** وتحصلت على معاملات عالية (0.85) تدل على ثبات الاستبيان.

ولتأكيد الثبات تم الاعتماد في الدراسة الحالية على طريقة التجزئة النصفية بمعامل ارتباط **(سبيرمان براون)** وطريقة **(ألفا كرومباخ)** أيضا وكانت النتائج كما يلي:

أ. ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لمجموعتين من البنود غير المتساويتين وذلك بمساعدة برنامج (**SPSS.v22**) كما هو موضح في الجدول رقم (08)

الجدول رقم: (08)

يوضح قيمة معامل الإرتباط بين نصفي المقياس

المؤشرات الإحصائية / الاستبيان	الارتباط المحسوب معامل		مستوى الدلالة
	"ر" قبل التعديل	"ر" بعد التعديل	
الدرجة على النصف الأول 25 بند	0.69	0.81	دالة
الدرجة على النصف الثاني 24 بند			

يتضح من الجدول رقم (8) أنه تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات العليا (24 فقرة) ومجموع درجات الفقرات الدنيا (25 فقرة)، والمكونة لمقياس المسؤولية الاجتماعية والمتمثلة في 49 فقرة، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين ر = 0.69، ثم استخدمت معادلة سبيرمان – براون لتصحيحه وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل ر = 0.81، مما يدل على أن مقياس المسؤولية الاجتماعية يتسم بدرجة عالية من الثبات.

ب. طريقة ألفا كرونباخ:

تم كذلك تقدير ثبات مقياس المسؤولية الاجتماعية، وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس، مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (09) يوضح قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ

الأداة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المسؤولية الاجتماعية	49	0,84

وقد تمتعت الفقرات بقدر عال من الثبات حيث تراوح مجالها بين (0.83-0.84) وهي دالة عند، وتفي بمتطلبات تطبيق المقياس على أفراد العينة

ويمكن الاطلاع على النسخة النهائية للأداة في (الملحق رقم 04 ص 218).

5. الدراسة الأساسية:

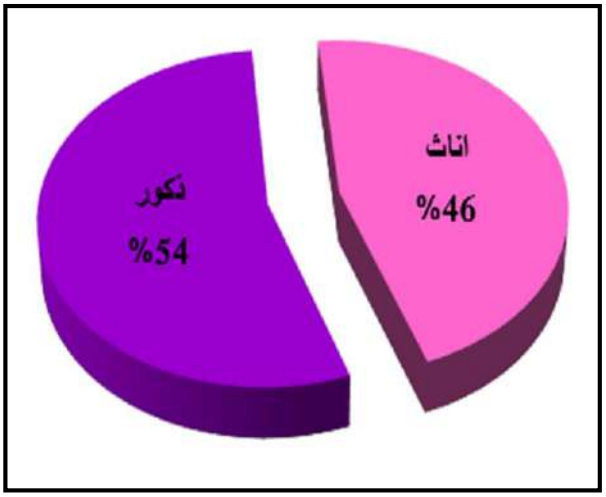
1.5.عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية لتناسبها مع متغيرات الدراسة الحالية (الجنس، التخصص، نوع التعليم -جامعة، معهد-)، وذلك بعد تحديد إطار العينة واختيار التخصصات المشتركة بين الجامعة والمعهد كما هو مبين في الجدولين رقم (10) و رقم (11).

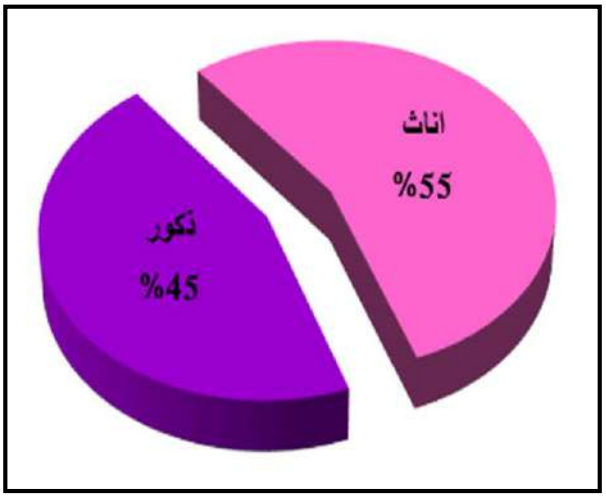
جدول رقم (10)

يمثل توزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب الجنس

مؤشرات إحصائية / متغيرات	الجـــامعة		المعهـــد	
	أفراد العينة	النسبة المئوية %	أفراد العينة	النسبة المئوية %
ذكور	170	%54.14	101	%44.89
اناث	144	%45.86	124	%55.11
المجموع	314	%100	225	%100



شكل رقم (11) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس بالجامعة

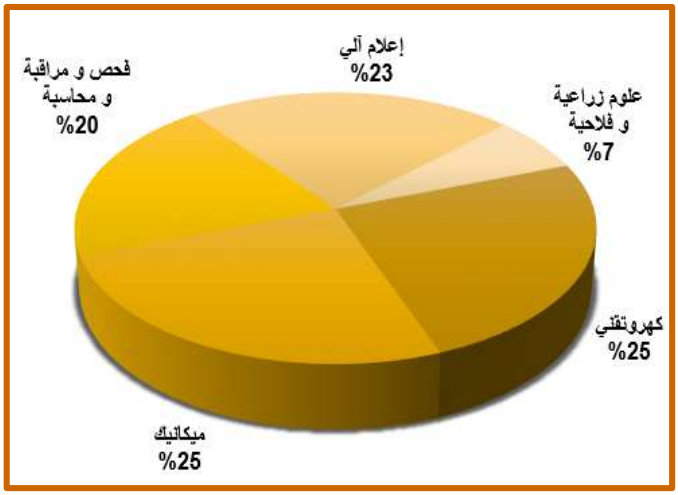


شكل رقم (12) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس بالمعهد

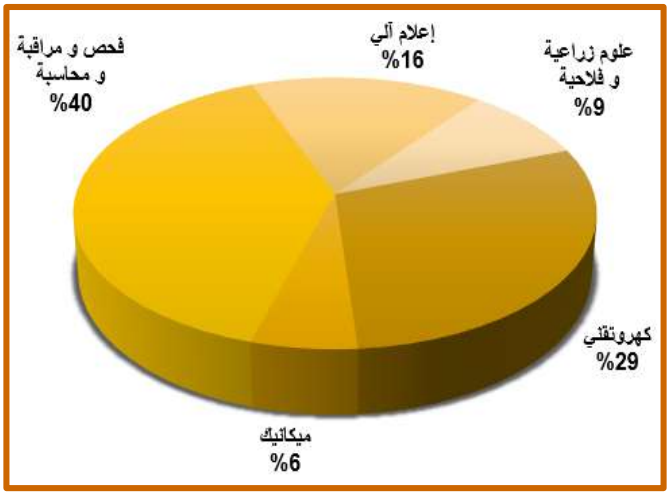
جدول رقم (11)

يمثل توزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب التخصص

العينة / متغيرات	الجامعة		المعهد	
	أفراد العينة	النسبة المئوية %	أفراد العينة	النسبة المئوية %
كهرو تقني	78	%24.84	66	%29.33
ميكانيك	79	%25.16	13	%5.78
فحص و مراقبة و حاسبة	63	%20.06	89	%39.56
إعلام آلي	73	%23.25	37	%16.44
علوم زراعية و فلاحية	21	%6.69	20	%8.89
المجموع	314	100%	225	100%



شكل رقم (13) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب التخصص بالجامعة



شكل رقم (14) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد إطار مجتمع الدراسة حسب التخصص بالمعهد

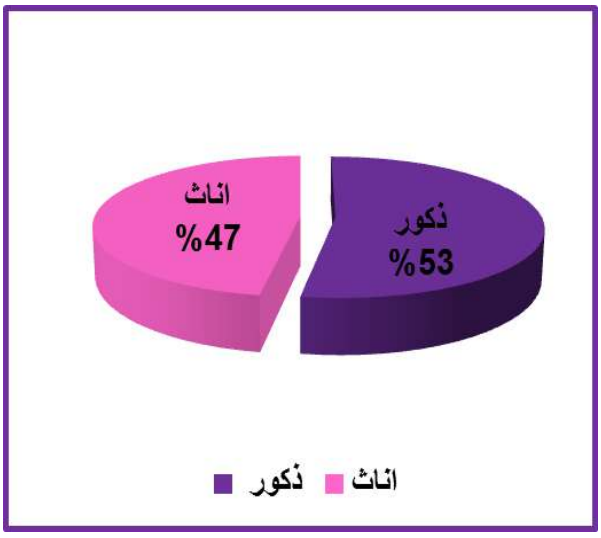
وقد تم الحصول على عينة قوامها (266) فردا بين طالب ومتربص وهي ما يعادل نسبة (50%) من أصل هذا الإطار، وتعتبر هذه النسبة أكبر بكثير من الحد الأدنى المطلوب لتمثيل مجتمع يعد أفراده ببضع مئات، وكلما كان حجم العينة كبيرا ، كلما كان التعميم على المجتمع أكثر ثباتا وأكثر دقة . **(الدردير،2006،ص27)**

وبالتالي تم توزيع أفراد عينة الدراسة حسب إطارها كما يلي:

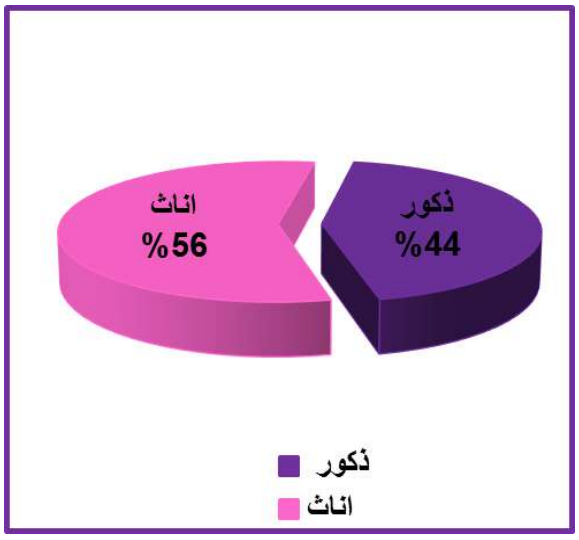
جدول رقم (12)

يوضح أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

مؤشرات إحصائية / متغيرات	الجـــامعة		المعهـــد	
	أفراد العينة	النسبة المئوية %	أفراد العينة	النسبة المئوية %
ذكور	87	52,73%	44	43,56%
اناث	78	47,27%	57	56,44%
المجموع	165	100%	101	100%



شكل رقم (15) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس بالجامعة



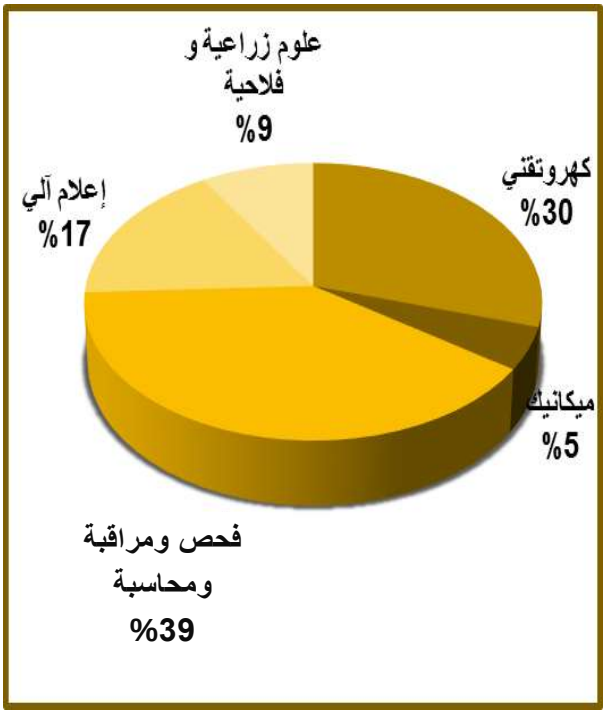
شكل رقم (16) يوضح الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس بالمعهد

جدول رقم (13) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

العينة / متغيرات	الجامعة		المعهد	
	أفراد العينة	النسبة المئوية %	أفراد العينة	النسبة المئوية %
كهرو تقني	39	23,64%	30	29,70%
ميكانيك	39	23,64%	5	4,95%
فحص و مراقبة و حاسبة	36	21,82%	40	39,60%
إعلام آلي	39	23,64%	17	16,83%
علوم زراعية و فلاحية	12	7,27%	9	8,91%
المجموع	165	100%	101	100%

الشكل رقم (17)

الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص بالجامعة



الشكل رقم (18)

الدائرة النسبية لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص بالمعهد

2.5.اجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد المرور بالإجراءات الإدارية و التي تمت أثناء الزيارة الاستطلاعية لأماكن تواجد العينة وتحديد موعد مناسب مع رؤساء الأقسام في الجامعة ومستشاري التوجيه في المعاهد الوطنية المتخصصة للتكوين المهني الذين رحبوا بالبحث العلمي في المجال النفسي الاجتماعي وقد عبروا على تعاملهم لأول مرة مع هذا المجال، ومن ثم تحديد المواعيد التي يتم فيها اللقاء بأفراد العينة تبعا لتخصصها.
ونظرا لتعدد أماكن تواجد العينة، فقد طبقت الأداتان في اليوم نفسه بتباعد زمني بسيط مع إشارة إلى أن البداية كانت مع اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لحاجته إلى التركيز أكثر

6. الأساليب الإحصائية المستعملة:

تم اختيار الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات وفقا لمنهج الدراسة وطبيعة فروضها وهي على التوالي:

- اختبار (ت **T-Test**) لعينة واحدة لمعالجة الفرضية الأولى والثانية.
- معامل الارتباط (**برسون Pearson**) لمعالجة الفرضية الثالثة.
- تحليل التباين المتعدد(**manova**) لمعالجة الفرضية الرابعة والخامسة.

وتم استخدامها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(**SPSS . v22**) .

خلاصة:

تعرض هذا الفصل إلى إجراءات تطبيق الدراسة ولا يتم ذلك إلا بعد تحديد المنهج المتبع وقد كان وصفيا وتوضيح سبب اختياره ومدى تناسبه مع الدراسة الحالية ومن المنطقي عرض الفروض المتوقعة والتي يتم قبولها أو رفضها بعد تطبيق أدوات القياس وتبويب بياناتها. وقبل ذلك تم وصف العينة التي ستطبق عليها الأدوات التي تم وصفها أيضا في هذا الفصل والتأكد من صدقها وثباتها بالإضافة إلى طريقة تصحيح كل أداة وقد أدرجت نسخة لكل واحد منها في الملاحق.

وبعد تحديد المنهج والفروض وأدوات القياس والتمكن من انتقاء الأساليب الإحصائية التي ستعالج البيانات المحصل عليها بعد تطبيق الأدوات يتم في الفصل الموالي عرض تحليل ومناقشة النتائج.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

تمهيد

1. **عرض وتحليل نتائج الفرض الأول وتفسيرها**
2. **عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**
3. **عرض وتحليل نتائج الفرض الثالث وتفسيرها**
4. **عرض وتحليل نتائج الفرض الرابع وتفسيرها**
5. **عرض وتحليل نتائج الفرض الخامس وتفسيرها**

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض وتفسير النتائج المحصل عليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية المشار إليها في الفصل السابق، حيث تلخص في جداول إحصائية يتبع كل جدول قراءة وتحليلا لبياناته ومنه تفسير ذلك تبعا لترتيب فروض الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على ما يلي: "أتوقع أن يكون مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى كل من طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص مرتفعا".

لاختبار هذا الفرض تم استخدام المتوسط الحسابي مثلما يبين ذلك الجدول رقم (14):

جدول رقم (14)

يوضح مستوى القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة ومتربصي المعهد.

المؤشرات / المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
القدرة على التفكير الابتكاري	طلاب الجامعة	165	94.94	43.787	80
	متربصو المعهد	101	100.40	35.892	

يبين الجدول رقم (14) أن قيمة المتوسط الحسابي لطلاب الجامعة قدرت بـ (94.94) وهي أكبر من قيمة المتوسط النظري للمقياس وكذلك الحال بالنسبة لمتربصي المعهد فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ(100.40) وهو أيضا أكبر من متوسط المقياس النظري مما يعني وجود فرق بين المتوسطين (المتوسط النظري ومتوسط العينة) لكن لا يمكن الجزم بذلك من خلال هذه المقارنة البسيطة بين المتوسطات فهذا الفرق يبقى ظاهريا علينا إثباته أو دحضه من خلال البحث عن دلالته الإحصائية

وذلك ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (15)

يوضح الدلالة الإحصائية للمتوسط الحسابي لمتغير القدرة على التفكير الابتكاري

مؤشرات المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية عند 0.01
القدرة على التفكير الابتكاري	طلاب الجامعة	165	94.94	43.787	80	164	4.38	دالة
	متربصو المعهد	101	100.4	35.892		100	5.71	دالة

يبين الجدول رقم (15) أن قيمة اختبار "ت" عند درجة حرية (164) قدرت بـ (4.38) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) مما يعني وجود فروق حقيقية بين المتوسطين (متوسط العينة ومتوسط المقياس) وبما أنه أكبر من المتوسط النظري (94.94>80) فإن طلاب الجامعة لديهم قدرة على التفكير الابتكاري وكذلك بالنسبة لقيمة اختبار "ت" عند درجة حرية (100) والتي قدرت بـ (5.71) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) مما يعني وجود فروق جوهرية بين المتوسطين (متوسط العينة ومتوسط المقياس) ، وبما أن متوسط العينة أكبر من متوسط المقياس (100.40>80) فإن متربصي المعهد الوطني للتكوين المهني المتخصص أيضا لديهم قدرة على التفكير الابتكاري.

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول رقم(15) تبين وجود قدرة ابتكارية مرتفعة لدى طلاب الجامعة وكذا متربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني مما يجعلنا نقبل فرض البحث، وهذا ما تؤيده النظرية العقلية لجيلفورد المتبناة في هذه الدراسة التي تصرح أن الإبداع- شأنه شأن الذكاء- مفهوم يجب أن يخضع للبحث

التجريبي والقياس، هو موجود بدرجة أو بأخرى لدى الأفراد بشكل عام ومن ثم فإنه قابل للقياس والتعليم، وليس مقصوراً على قلة قليلة من الناس. **(جروان، 2002، ص 86).**

ويمكن تقديم أدلة وشواهد من واقع دراسات الإبداع التجريبية والتاريخية لتدعيم هذا الرأي ودحض النظرية العبقرية في الإبداع، وتتخلص في وجهة نظر **(وايسبرج)** الذي يقر بأنّ عمليات التفكير الإبداعي هي نفسها عمليات التفكير العادي، وأن مفهوم الاستمرارية في التفكير هو حجر الزاوية الذي يفسّر الارتباط بين خبراتنا في الماضي والحاضر، وإن أكثر الأعمال الإبداعية اختراقاً لمعايير الحاضر ليست سوى امتداد لتراكمات المعرفة الإنسانية عبر العصور، وليس هناك مكان في التاريخ الإنساني لإبداعات تأتي من فراغ ودون مقدمات.

إن الأعمال الإبداعية نادرة بالفعل واستثنائية، وفي بعض الأحيان تتأتى نتيجة عمل جاد قد يستمر سنوات عديدة، وقد تجيب عن تساؤلات حيّرت المفكرين لعدة عقود، وقد تؤدي إلى استبصار جديد حول قضايا مهمة في حياتنا، وقد يكون لها آثار بعيدة المدى، وربما تتجاوز حدود توقعات المبدعين أنفسهم؛ إنها استثنائية بسبب تأثيراتها الاستثنائية على المجتمع وليس لأنه تمّ التوصل إليها بطرائق استثنائية، فالقشة التي قصمت ظهر البعير ليست قشّة استثنائية في حد ذاتها، ولكنها كذلك بسبب تأثيرها على البعير.

إنّ الجدّة هي المعيار في حياتنا وسلوكنا، وليس هناك ما يمكن وصفه بالسلوك النمطي الدائم، وإذا كانت الجدّة في الأحداث البيئية هي المعيار، فإن الجدّة في النتاجات السلوكية يجب أن تكون المعيار كذلك لأننا نكيّف سلوكاتنا باستمرار مع الظروف المستجدة. وعليه فإن عمليات التفكير العادي يجب أن تنتج أعمالاً أصيلة وذات قيمة في مواجهة المستجدات حتى لو كان العمل المطلوب إعداد وجبة طعام أو حفلة رفاق. **(جروان، 2002، ص 32).**

ويؤيد ذلك (**ماسلو Maslow 1987**) أيضا حيث يرى أن الطبيعة الإنسانية صرح من الطاقات الكامنة، التي تتجه صوب النمو الإيجابي، وأن هذه الطاقات الكامنة قاسم مشترك بين الناس جميعا، فالإبداع خاصية مشتركة كامنة فينا نولد ونحن مزودون بها، فمن الطبيعي أن تنبت الأشجار أوراقها، وأن تحلق الطيور وأن يبدع الإنسان.

فالاختلاف ليس في جوهر الإبداع، ولكن في درجته، التي لا تتحقق إلا من خلال الإيمان بأن الإنسان إمكانية مفتوحة تنطوي على وجود إنساني يتجلى في ثراء نفسي وعقلي ممتلئ، مفعم بالإمكانيات والقدرات، وأن العقل الإنساني واحد ومن ثم فحضارة الإنسان واحدة، بيد أن ثقافته متعددة.

يدور هذا التصور عن الإبداع بوصفه أعدل الأشياء قسمة بين البشر إن الناس يولدون وهم مزودون بقدرات عقلية متميزة، وبإمكانات تتواصل بغير انتهاء وبمواهب شتى، وبخيال خصب، بيد أن هذه القدرات، وتلك المواهب وهذه الإمكانات تظل خبيئة في داخلنا، تحتاج لمن يخرجها من حيز الكمون إلى حيز التحقق الخلاق في الواقع.

وهذا التحقق مشروط بنسق تعليمي متميز، يتجاوز حدود الحفظ والتلقين والإتباع واستظهار المعلومات، إلى الفهم والتأويل وإنتاج المعرفة والإبداع وبيئة ثقافية محفزة، وإمكانات اقتصادية مهيأة، ومساعدة على تفجير الطاقات الكامنة، ومجتمع يشجع على الإبداع ويقيم وزنا للموهبة.

كما يؤكد(**روجرز**) وآخرون في السياق نفسه أهمية الطبيعة الإنسانية التي تنطوي على حاجات الاتصال الدافئ المملوء بالثقة والعاطفة والاحترام المتبادل في صيرورة دائمة التطور، كما يؤكدون احترام الإنسان وعده قيمة القيم بأهدافه وحب اطلاعه وإبداعه وتفوقه.

ويأتي هذا الاتجاه كرد فعل لاتجاه النظرية السلوكية كونها آلية عدت نشاطه بمثابة رد فعل لما يواجهه من مثيرات، ورد فعل للنظرية التحليلية النفسية وممثلها(**فرويد**) الذي بنى نظامه على الشخص المريض، فأصحاب النظرية الإنسانية يرون أن الأفراد جميعا لديهم القدرة على التفوق والابتكار وأن تحقيق هذه القدرة يتوقف إلى حد بعيد على المناخ الاجتماعي الذي يعيشونه فإذا كان المجتمع حرا خاليا من الضغوط وعوامل الكفء فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستزدهر وتتفتح وتتحقق، وفي هذا تحقيق لذاته، فتحقيق طاقات الفرد الابتكارية هو تحقيقه لذاته أو وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة .

كما يشير أصحاب هذا المذهب إلى أن هناك نوعين من التفوق، نوع يؤدي إلى الإنتاج الابتكاري، ونوع آخر لا يرتبط بإنتاج معين وإنما يتعلق بابتكارية تحقيق الذات أو بعبارة أخرى الابتكار كأسلوب تحقيق الفرد لذاته، وهنا يصبح وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة .

فالأفراد الذين يحققون ذواتهم هم أكثر كفاية في إدراكهم للواقع وأكثر ارتباطا في علاقاتهم به ويتقبلون الذات والآخرين ويركزون في مشكلة ما، كما يتصفون بالتلقائية والحاجة إلى الخصوصية وبالاستقلال في علاقاتهم بالبيئة والثقافة، ولديهم اهتمامات اجتماعية وعلاقات شخصية حميمة ويميزون بين الوسائل والغايات، ولديهم حب الفكاهة والمرح ويتسمون بالإبداعية والأصالة .

وتحقيق الذات يعني الشحنة الدافعة نحو التفوق والإبداع الذي يمتلكه كل إنسان، والذي يشتق وفق ما يراه ممثلو هذا الاتجاه من الحصة النفسية للإنسان فهو بالنسبة (لروجرز) التعبير المليء بالإنسانية، وبالنسبة لماسلو فهو (الصحة نفسها)، فالتفوق بالنسبة لهؤلاء هو العلاقة بين الفرد السليم والوسط المشجع والمناسب .

إن أصحاب هذا المذهب الإنساني الذين تحدثوا عن التفوق لم يتعاملوا معه على أساس أنه عملية عقلية معينة تؤدي إلى ناتج معين، وإنما نظروا إليه نظرة رومانسية إلى حد كبير، ووجدوا فيه معاني إن تحققت يكون فيها تحقيقا لإنسانية الفرد إذا كان اهتمامهم بحياة الإنسان وظروفه التي تؤدي إلى حياة أفضل أكثر من اهتمامهم بعملية التفوق وما تؤدي إليه هذه العملية من إنتاج ما في مجال معين.

(العبيدي، 2010، ص 147)

وعلاوة على ما تقدم فقد اعتمد أصحاب هذا المذهب في بحثهم على التحليل الظاهري أكثر من اعتمادهم على الأساليب التجريبية الدقيقة في البحث .

كما يجب أن نفرق بين انخفاض الدوافع والحماسة نحو الإبداع وبين ضعف القدرة على الإبداع نفسها فالإبداع يعتمد على ما يوجد لدى الفرد من بواعث ودوافع، فيجب توفير فرص التعليم للطلاب الموهوبين من الفقراء الذين تحول ظروفهم المالية بين اكتساب العمل والمعرفة، وبالتالي حرمان المجتمع مما قد يقومون به من إسهامات إيجابية.

ولقد وجد **(ماك كيلاند Makkiland)** وزملاؤه أن الموهبة يمكن أن تطمس أو يقضى عليها بسبب بعض العوامل كانخفاض مستوى التحصيل الدراسي والحرمان الاقتصادي والعجز المالي ونقص الدافعية أو انعدام القيد التي تدفع الفرد نحو مزيد من الارتفاع في المستوى المهني، مع ملاحظة أن هذه العوامل تتفاعل مع بعضها فيؤثر بعضها في البعض.

فالتفكير المتشعب أو المتباعد من سماته إنتاج مجموعة متباينة منوعة من الاستجابات، وليست كل هذه المجموعة ناتجة بالضرورة عما يوجد في المعلومات التي تلقاها الفرد سابقا.

والشاعر الإنجليزي **(كولردج Coleridge)** كان قد غلبه النعاس وهو يقرأ وفجأة أفاق من نومه وأخذ يكتب بسرعة سطور أشهر قصائده حتى وصل إلى البيت 54 وخمدت شرارة الإلهام فتركها، ولكنه لم يعد إليها قط . ويقول الشاعر الإنجليزي **(جون ماسفيلد)** أنه رأى قصيدته "المردة تتكلم" في الحلم مكتوبة على صفحة من معدن وما كان عليه إلا أن ينسخها. فالإلهام على حد تعبير الإمام الغزالي "كالضوء من سراج الغيب يقع على قلب صاف لطيف فارغ".

والمهم من الناحية التربوية، هو ذلك القلب الصافي وكيفية تحقيق هذا الصفاء بحيث يتمكن كثير من شبابنا من خوض تجربة الإبداع ، لأننا في حاجة، ونحن نبني حضارتنا الإسلامية والعربية الحديثة، أن نبنيها على أساس من الإبداع والابتكار لا على أساس من النقل والتقليد والمحاكاة.

فالحضارات المنقولة سرعان ما يكتب عليها الذبول والاضمحلال ولكن إذا كان الإلهام لحظة خاطفة أو شرارة متوقدة أو ومضة سريعة أليست له خلفية سابقة في فكر الفنان وخواطره ووجدانه وحسه؟.

لا يمكن أن نتصور أن كل الأعمال الإبداعية ليست إلا إلهاما، وأن الفنان أو العالم يقف ساكتا ينتظر أن يهبط عليه الوحي. ذلك لأن الإلهام ليس شيئا خارجيا يأتي للفنان أو يتلقاه كما يتلقى الهبة أو العطية، وإنما هو شيء في حقيقته ينبع من ذات الفنان، بل هو في الحقيقة تعبير عن ذات الفنان ومن هنا فإن الفنان لا بد وأن يكون عقله خيالا وحسه مهيأً للإبداع؛ كذلك فإنه لا بد لهذا الإلهام من التربية الصالحة التي تجعله يخرج إلى حيز الوجود الفعلي، والتي تتولاه بالرعاية والنماء فتكتب له الإزهار والظهور.

ومن الأهمية بمكان، آلاف التفاحات تسقط على الأرض دون أن نهتم بذلك لكن سقوط التفاحة كان بمثابة المثير لإسحاق نيوتن لكي يضع قانون الجاذبية ولو لا استعداده العلمي السابق لما استطاع أن يستفيد من هذه الظاهرة، ففي ذاكرة المبدع

توجه قراءاته السابقة وبحوثه وتجاربه وخبراته ومعلوماته ومشاهداته وتأملاته، تلك التأملات والقراءات التي قد ترتد إلى الوراء إلى سنوات طويلة ولكنها محفوظة في مستودع أو مخزن الذكريات .

وبالرغم من غزارة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الإبداع خلال الخمسين سنة الماضية، وبالرغم من اتساع الآفاق المعرفية حول مختلف جوانب الموضوع، إلا أن الباحث الناقد سرعان ما يلاحظ أننا نتحدث عن الإبداع بلسانين متناقضين: فمن ناحية نقول بأن شرارة الإبداع موجودة لدى كل منا ومن ناحية أخرى ترانا مقتنعين بالنظرة العبقرية للإبداع، بمعنى أنه هبة من الخالق بل من أندر هباته، وأن المبدعين قلة نادرة جدا في كل المجتمعات. ومن الواضح أن هذه النظرة لا تنسجم مع أحد مبادئ علم النفس العام الذي يشير إلى توافر جميع القدرات بدرجة أو بأخرى لدى جميع الأفراد، وتأسيسا على هذا المبدأ لا يصح القول بأن الإبداع إما أن يكون أو لا يكون، وبغض النظر عن ندرة الأعمال الإبداعية أو مستواها، فإن الإبداع- كالذكاء- قدرة تتوزع بين الأفراد على متصل تتفاوت درجاته أو مستوياته من فرد لآخر. **(المليجي، 2000، ص300)**.

مما لا شك فيه، أن معرفتنا بطبيعة عملية الإبداع والقوى المسؤولة عنها في الإنسان تضيف إلى فهمنا وتفسيرنا لسلوك الإنسان عامة ولفهمنا للطبيعة البشرية التي مازالت لغزا أمام العلم، وكلما زاد فهمنا بالطبيعة البشرية كلما تمكنا من توجيه هذا الإنسان الوجهة الصحيحة ليكون مواطنا صالحا مؤمنا بربه ووطنه وعروبته.

2. عرض وتحليل نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على ما يلي: "أتوقع أن يكون مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى كل من طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني للتكوين المتخصص منخفضا".

وللتحقق من صدق هذا الفرض نحتاج إلى استخدام المتوسط الحسابي مثلما يبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (16)

يمثل مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ومتربصي معهد التكوين المهني.

مؤشرات / المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري
المسؤولية الاجتماعية	طلاب الجامعة	165	116.65	10.566	74
	متربصو المعهد	101	118.79	10.728	

يبين الجدول رقم (16) أن قيمة المتوسط الحسابي لطلاب الجامعة قدرت بـ(116.65) وهي أكبر من قيمة المتوسط النظري للمقياس وكذلك الحال بالنسبة لمتربصي المعهد فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ(118.79) وهو أيضا أكبر من متوسط المقياس النظري، مما يعني أن العينة تتمتع بمستوى عال من المسؤولية الاجتماعية، ولكن هذه النتيجة تحتاج إلى اختبار وذلك ما يبينه الجدول التالي:

جدول رقم (17)

يوضح الدلالة الإحصائية للمتوسط الحسابي لمتغير المسؤولية الاجتماعية

مؤشرات المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
المسؤولية الاجتماعية	طلاب الجامعة	165	116.65	10.566	74	164	51.848	دال
	متربصو المعهد	101	118.79	10.728		100	41.961	دال

يبين الجدول رقم (17) أن قيمة اختبار "ت" عند درجة حرية (164) قدرت بـ (51.848) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) مما يعني وجود فروق حقيقية بين المتوسطين وبما أن متوسط العينة أكبر من متوسط المقياس النظري (116.65>74)

فهذا يدل على ارتفاع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وكذلك الحال لقيمة اختبار "ت" عند درجة حرية (100) والتي قدرت بـ (41.961) وهي دالة إحصائيا عند (0.01) مما يعني وجود فروق جوهرية بين المتوسطين (متوسط العينة ومتوسط المقياس) ، وبما أن متوسط العينة أكبر من متوسط المقياس (118.79>74) فإن متربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني أيضا يتمتعون بمستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية.

وبالتالي لم يتحقق فرض البحث.

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (17) تبين أن طلاب الجامعة وكذا متربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني يتمتعون بمستوى عال من المسؤولية الاجتماعية مما يجعلنا نرفض الفرض المتبنى في هذه الدراسة ونقبل الفرض العكسي رغم أنه مبني على ملاحظات من واقع الطلاب وكذا المتربصين طيلة سنوات عديدة من الملاحظة، وتبقى هذه النتيجة حكرا على الدراسة الحالية لاعتبارات أهمها الظروف نفسها أثناء تطبيق الأدوات.

فقد أثبتت بعض الدراسات أن الفرد قد يغير من اتجاهاته وأحكامه تبعا للمرغوبية الاجتماعية، أي أنه قد يتخذ مواقفا سلوكية لا تعكس موقفه الحقيقي رغبة منه في الحصول على القبول والتقدير الاجتماعي والبقاء مع رأي الأغلبية لأن ذلك كفيل بالحصول على رضا الجماعة والبقاء داخلها وتجنب النبذ والرفض الاجتماعي، أي أن هناك من يميلون ببساطة إلى القيام بما هو مفترض أن يكون وليس بما هو كائن فعلاً، ومن ناحية أخرى فإن نجاح الكثرة في التأثير في مقابل القلة يتوقف على رؤية الشخص لمئات الأشخاص وهم متجهين لاتخاذ موقف سلوكي معين، ثم العمل على إتباع موقف الأكثرية لينال القبول والاستحسان.

وهذا ما قد يكون قد حصل في إجابة المفحوصين على مقياس المسؤولية الاجتماعية في الدراسة الحالية، فقد تكون إجاباتهم تستهدف الحصول على المرغوبية الاجتماعية

والحصول على الاستحسان والتقبل الاجتماعي بغض النظر عن التعبير في مواقفهم السلوكية واستجاباتهم الصحيحة على مقاييس الدراسة.

وقد اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة (**الحارثي 1995**) التي أكدت على وجود مستوى عال من المسؤولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب السعودي وكذلك دراسة (**السهل1994**) التي أشارت إلى تحلي المراهقين في دولة الكويت باتجاهات ايجابية نحو تحمل المسؤولية اتجاه أنفسهم وأسرهم. ودراسة (**الرويشد2007**) التي دلت على وجود مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية بين طلبة كلية التربية بالكويت.

(مشرف، 2008، ص226).

كذلك دراسة الحارثي (2001) أكدت وجود مستوى عال من المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد العينة. **(قاسم، 2008، ص 84).**

ويوضح (**جاريسون رود1995-Rrud-garrison**) هذا الاتجاه في تعريفه لما يعنيه لفظ مسؤولية حيث يقصد بها: نزوع الفرد إلى التفكير المسبق في النتائج المحتملة لأي خطوة مقترحة وقبول هذه النتائج عن قصد، والقبول هذا يعني وضع المسؤولية في الحسبان وإظهارها في الفعل، وليس مجرد تقديم موافقة لفظية فالأفكار تعتبر بمثابة مواقف ومناهج داخلية للوصول إلى حل لموقف مميز والواجب والمسؤولية هما الكوابح المطلوبة لطاقة الأسلوب الفردي في تشكيل الأهداف المرغوبة. **(المرواني، 2009، ص 25).**

كما بين (**الفرد ادلرAlfred Adler**) أن أهمية المسؤولية الشخصية جزء من استمرار المجتمعات والأفراد وبقائها على توازنها، ومن المؤكد عدم وجود مجتمع يخلو أفراده من الإحساس بالمسؤولية الشخصية والاجتماعية مع تفاوت درجاتها في مستواها بمقدار التزام المجتمعات وأفرادها بضمير نفسي واجتماعي واع حيث أن المجتمعات الغربية لا يمكنها تعيين مراقبين لكل أفرادها لينفذوا واجباتهم في عملهم ويصونوا الممتلكات العامة بل إن الأمر منوط بوجود ضمير ذاتي يراقب على تصرفاته

وخاصة المصلحة العامة وهو ما يطلق عليه بالأنا الاجتماعية وأن يكون لدى الفرد قدر محدد من المسؤولية في أداء واجبه قبل أن تكون هناك محاسبة أو سؤال قانوني وأن المسؤولية يمكن أن تكون متصلا يمتد من قطب السلبية متمثلا في جانب المسؤولية الشخصية الذاتية إلى أقصى درجة إيجابية في القطب تمثل درجات الاهتمام والتضحية والمسؤولية نحو المجتمع والعالم، بمعنى لا وجود لانعدام مسؤولية في مقابل وجودها بل إنها موجودة لكن بنسب متدرجة.

كما يرى (رمو 2002) أن المسؤولية تعني النضج وتعني أن نكون مسؤولين عن جميع جوانب حياتنا وأوضاعنا، عن مواهبنا وإمكاناتنا، ومشاعرنا، وأفكارنا وتصرفاتها وحريتنا، والمسؤولية ليست نتاج النضج بل هي علته، والمسؤولية في أدنى مستوى لها الطاعة وفي المستوى الذي يليه هي الأخلاقية أو الاهتمام بالطريقة التي تؤثر فيها تصرفاتنا ومواقفنا في الآخرين، وبعدئذ تصبح هي التهذيب وفي أعلى مستوى لها هي خدمة الآخرين، إن الفرد والمجتمع يتشاركون ويتفاعلون في تحمل المسؤوليات بنسب معينة وأدوار واضحة سواء كان ذلك حسب الأنظمة الوضعية التي قسمها ورسمتها البشرية أو بحسب نظام وتخطيط رب العزة والجلال في كتابه وشريعته. **(دهمير،2001، ص 23).**

ومن الصفات المهمة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها سواء كانت مسؤولية نحو الأسرة أو نحو المؤسسة التي يعمل بها أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة أو نحو الإنسانية بأسرها ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسؤولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع.

إن تحمل الأفراد لمسؤولياتهم ونتائج أعمالهم يؤدي إلى الطمأنينة التي تسود فيما بينهم فيتمتعون بالعدل ويشعرون بالأمن النفسي والاجتماعي في حياتهم الخاصة والعامة

ويختلفون في كيانهم الاجتماعي في شفافية الحساسية نحو المسؤولية ومما يعينهم على اختيار السلوك الأمثل بفضل ما تشعرهم به من حذر وحرص ودقة، ووعي واهتمام ومشاركة تجاه ما يقومون به من أفعال وأعمال وهم يمارسون أدوارهم الاجتماعية، وإن صحوة الضمير الاجتماعي وإحساس أفراد المجتمع بمسؤولياتهم نحو أنفسهم ومجتمعهم والنظام من حولهم بصورة عامة هو ركن مهم وأساس في الحياة فدونها تصبح الحياة فوضى يأكل فيها القوي الضعيف وينعدم التعاون وتغلب الأنانية والفردية وأن سنة الحياة السليمة بحاجة إلى صحوة مستمرة للضمير الاجتماعي والإحساس بالمسؤولية نحو الشخص والمجتمع بل والكون كذلك. **(دهمير،2001، ص 21)**.

ومما سبق يمكن اعتبار المسؤولية الاجتماعية إلزام للقيام بعمل نحو الجماعة ويميز هذا الإلزام خصائص تتمثل في:

- اتخاذ الفرد موقفا تجاه القيام بعمل أو الامتناع عن عمل.
- أن يكون التعبير عن الموقف واضحا.
- أن يكون التعبير صادرا عن إدراك وصدق وإخلاص.
- أن يكون الفعل والعمل مستطاعا فلا يلزم الفرد نفسه بشيء فوق استطاعته.
- تحمل الفرد للمسؤولية المترتبة عن الالتزام بالمشاركة في قضايا مجتمعه.
- أن يكون الإلزام في السلوك قائما على حرية واختيار.
- أن تكون حرية الإلزام عن اقتناع و قبول وثقة بالذات ، فيتولد عن هذا المحيط المسايرة والمجاراة، أي أن سلوك المسؤولية الاجتماعية للفرد ناتج عن حرية الفكر التي اقتضت لزوم سلوك صادر عن مسؤولية. **(المرواني، 2009، ص 37)**.

وتشير نتائج التحليل العاملي لعناصر التفاعل الاجتماعي إلى وجود بعدين تتضمنهما المسؤولية الاجتماعية هما السيطرة والانتماء.

ولعل هذا يتفق مع ما يذهب إليه "كيرت ليفين" عندما يرى أن التفاعل بين الأفراد هو أساس الحياة الجماعية والمجتمعية، فعنده أن التشابه بين الأعضاء قد يكون أساسا صالحا إذا كان المقصود هو تشابه الاتجاهات أو الأهداف أو الولاء أو وجود عدو مشترك وبالطبع قد يوجد هذا التشابه مرتبطا بالتفاعل المتبادل بين الأشخاص المشتركين أو قد يكون سببا له.

كما تجدر الإشارة إلى أن التفاعل الاجتماعي لا يقتضي أو يستلزم تلاشي الفردية أو التقليل من أهميتها ،هذه الفردية التي تبرز في الأعمال الابتكارية، حيث يمكن استثمار قوة وإمكانات الإنسان كفرد في إطار من الالتزامات المشتركة بحيث تثرى الجهود الفردية طاقة الجماعة كقوة منتجة.

وبهذه الطريقة تبدو الحاجة إلى المركز الاجتماعي باعتبارها تبعث وتنمي بدورها الدافع إلى النشاط والعمل المنتج الذي يعود بفائدة يجنيها الآخرون مما يجعلها نواة للشعور بالمسؤولية والقدرة على تحمل عبء الغير كما تحمل الغير هذا العبء أي الرغبة في أن يقوم الشخص بدوره في حركة حياته المجتمعية وتطور هذه الحياة وتنميتها وإنمائها. **(المرواني، 2009، ص 57).**

ويرى **(جلاسر Glasser)** بأن الفرد المسؤول نفسيا واجتماعيا هو الذي ينجح في ضبط سلوكه حيث يقوم بإشباع حاجاته مع السماح للآخرين بإشباع حاجاتهم بسلام، وترد نظرية الضبط الصراعات والخلافات بين أبناء البشر لفشل هؤلاء في ضبط أنفسهم وفشلهم في تعلم مفهوم المسؤولية وممارستها كما تحدد نظرية الضبط مستوى النجاح أو الفشل لدى الأفراد بدرجة الضبط ومستوى المسؤولية لديهم فكلما نجح الفرد في ضبط سلوكياته التي من شأنها إشباع حاجاته وبدرجة عالية من المسؤولية كلما ازدادت فرصته من الصحة العقلية و السعادة النفسية والاجتماعية.

وكلما زادت قدرة الشخص على ضبط الذات قلت حاجته إلى مختلف أصناف الضبط التي يمكن أن تصدر من سلطة أخرى خارجة عن الذات وعلى هذا الأساس

تصبح عملية التوافق الكامل ليس مجرد اتفاق الفرد مع الجماعة ذلك أن الشخص السوي يرفض أحيانا أن ينصاع إلى المألوف أو يقر بالمعايير المتفق عليها، على أن رفضه هذا لابد أن يتضمن معنيين هامين : أولهما أن يكون الشخص مقتنعا بأمانة بينه وبين نفسه بأن الأوضاع التي يرفضها أوضاع غير عادلة، وأن القيم التي يقترح إحلالها محل هذه الأوضاع تتحول إلى سعادة أشمل وإلى إشباع أعم وأكثر دواما أما المعنى الثاني فيتلخص في أن موقف الشخص السوي عندما يخالف المعايير المتعارف عليها فهو إنما يفعل ذلك وهو مقدر لنتائج عمله ومتقبل لها. **(المرواني، 2009، ص 75).**

ويمكن الاستدلال على نوعية المسؤولية الاجتماعية بعدة طرق وذلك من خلال سلوك الفرد وتعبيره نحو اتجاهاته ومدى فهمه للقانون والالتزام به، وحرصه على التعبير عن رأيه والمشاركة الإيجابية في شؤون مجتمعه وإبداء الاحترام نحو الآخرين ووعيه بالعوامل التي تشكل المواطنة الفعالة وهذا يعني أن تنمية المسؤولية الاجتماعية أمر لا يمكن أن يحدث مصادفة ولكن يتطلب تنمية عدة مهارات أساسية كالتفكير النقدي والتقويم، ومن خلال هذه العملية التنموية يتحول الأفراد من وضع تبني الاتجاهات السلبية وأشكال السلوك غير المثمر إلى الوضع الذي يؤهلهم للمواطنة الصالحة وبدلا من النظر إلى القانون من زاويته العقابية فقط؛ يمكن للأفراد أن ينظروا إليه كذلك بوصفه أمرا ضروريا وقابلا للتغيير والفهم مما يمكن أن يؤدي إلى احترام أكبر للقانون والقواعد التي تحكم حياتهم اليومية، وبالتالي فإن من الأمور الأساسية في هذه العملية ليس ازدياد المعرفة بالقانون وفهمه فحسب بل وفي الالتزام كذلك بالمبادئ التي تكمن وراء القانون.

يوضح **(عثمان 1986)** أن سمو الذاتية في الاهتمام بالجماعة والانتماء إليها، فعندما يكون موضوع الاستغراق ذا خاصية اجتماعية كأن يكون قضية أو مشكلة أو مبدأ اجتماعيا أو يكون جماعة صغيرة أو كبيرة؛ فإن الاستغراق يحقق سمو الذاتية واتساعها بهذا الاهتمام

والانتماء الاجتماعي؛ ولا شك أن استمتاع الأفراد بقدر من النجاح والكفاية في نشاطات حياتهم العادية يزودهم بنوع من الثقة والطمأنينة عندما يفكرون في أمر مستقبلهم ولهذا كان من الضروري أن يتسنى لكل فرد أن يتذوق طعم النجاح والتقدير في نوع واحد من النشاط على الأقل فهي جميعا تفيد في تنمية الثقة بالنفس و القدرة على تحمل المسؤولية.

ومن هنا يمكن القول أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر أكثر من مجرد أساس أو مبدأ تربوي أو مجموعة من الممارسات التربوية من جانب نجد أنها تتعلق بالاهتمام أي تتعلق بالطريقة التي نتعامل بها مع بعضنا البعض، وأنها تتصل باللمسات التي نضيفها لحياة الآخرين، وهذا ما يفيد أن المسؤولية الاجتماعية الشاملة بوحدة إطارها الاجتماعي وبمضمونها وبمنهجها العلمي المنظم يمكن أن تكون بالفعل أسلوبا حضاريا يعيد التوازن إلى تطور الحضارة الإنسانية المعاصرة، بحيث يصبح مردودها عند تطورها أكثر أمنا وأمانا واتزانا واستقرارا فهي لشدة التصاقها بالظروف والمتغيرات الاجتماعية الداعية إليها يمكن أن تجد لها دورا فاعلا وسط الأيدولوجيات المعاصرة مهما اختلفت وتصارعت.

(المرواني، 2009، ص 48).

3. عرض وتحليل نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على "وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة و متربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني."

وللتحقق من صدق هذا الفرض نحتاج إلى استخدام معامل الارتباط "بيرسون" الذي تحصلنا من خلاله على المخرجات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (18)

يوضح العلاقة بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية

مؤشرات إحصائية / المتغيرات	حجم العينة	درجة الحرية	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
القدرة على التفكير الابتكاري	266	264	0.029	0.637	غير دال
المسؤولية الاجتماعية					

يبين الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الارتباط بين القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية التي قدرت ب (0.029) ليست لها دلالة إحصائية عند درجة حرية (264) مما يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ومنه رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري.

توصل **(هول 1969)** بالمقابل إلى وجود علاقة سلبية بين الإبداع وكل من التقليد وضبط النفس والإحساس بالمسؤولية. **(عبد العزيز، 2006، ص 85).**

أما دراسة **(النجيحي1984)** فقد توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في المسؤولية الاجتماعية باختلاف مستوى الذكاء حيث كانت الفروق لصالح الذكاء العالي وفروق مماثلة بالنسبة للتلاميذ ذوي القدرات المرتفعة في التفكير الابتكاري.

(قاسم، 2009، ص 77).

ولم يتم العثور على دراسات أخرى تؤيد أو ترفض هذه النتيجة . في حدود علم الباحثة. وذلك لأن الاتجاه إلى ربط القدرة على التفكير الابتكاري كمتغير معرفي والمسؤولية الاجتماعية كمتغير اجتماعي يعد من الاتجاهات الحديثة والتي لم تتم دراستها بكثرة إلا أنه يمكن تفسيرها في ضوء طبيعة كل من القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية.

حيث توصل الباحث **(ويلش welsh 1975)** بناءاً على نتائج دراسته التي أجريت على طلبة مدرسة كارولانيا الشمالية للرياضيات والعلوم إلى قائمة من الخصائص الشخصية

للطلبة المبدعين كانت معظمها سلبية من الناحية الاجتماعية وذات علاقة بعلم النفس المرضي، ومن الخصائص التي ذكرها عدم تحمل المسؤولية. **(جروان، 2002، ص 122).**

والحقيقة أن المبدعين ليسوا أنانيين أو ضيقي الأفق لا يعبؤون بالغير، وعلى العكس من ذلك فإنهم من حيث المبدأ حساسون تجاه محيطهم، ويحترمون مشاعر الآخرين، ولديهم الرغبة في الاتصال مع الآخرين والاطلاع على مجالات معرفية قريبة من مجالات تخصصهم، غير أن القيام بالدور المطلوب منهم والتزامهم الأدبي والأخلاقي بالعمل الإبداعي يحتم عليهم التركيز على المجال الضيق لتخصصهم حتى وإن بدا ذلك أحد أشكال الأنانية، وقد تكون هذه القضية من أصعب المفارقات المرتبطة بالإبداع والمبدعين والتي لا مجال لتجنبها.

فهذه الخصائص المتناقضة التي تجعل الدارس في حيرة من أمره، وتتركه في حالة من الارتباك وعدم اليقين وقد لا تمكنه من تكوين صورة واضحة ومقنعة حول شخصية المبدع، إذ كيف تستقيم صفة عدم تحمل المسؤولية مع صفات الالتزام بالمهمات وحب العمل والمواظبة عليه والإصرار على إنجازه؟ **(جروان، 2002، ص 126).**

يذكر **(العتّوم 2003)** أن القدرات المعرفية تؤدي دوراً مهماً في تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية مما يعطيها القدرة على أن تؤدي دوراً مهماً في تنظيم بيئة الفرد وسلوكه كموجه لأسلوب الفرد في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. هذا بالنسبة إلى طبيعة المسؤولية الاجتماعية، وبالنسبة أيضا إلى خصائص المبتكرين.

فقد يرجع ذلك إلى أن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطلاب لها تأثير قوي في اكتسابها لبعض السلوكيات خاصة الاجتماعية لديهم لها أكبر الأثر في إدراك الأفكار والمشاعر والمواقف الاجتماعية.

كذلك من العوامل التي يمكن أن تؤثر على المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تأثيرا فعالا، التنشئة الاجتماعية التي تسهم إلى حد كبير في شخصية الطالب المعرفية، بالإضافة

إلى التحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والتي قد تكون لها علاقة مباشرة بالمسؤولية الاجتماعية والقدرة الابتكارية.

يشير **(الخولي 2002)** إلى أن الحساسية تجاه المهام الاجتماعية المختلفة هي التي تؤدي إلى أن يكون الفرد على مستوى عالٍ أو منخفض من الابتكارية وهناك متغيرات أخرى قد تؤدي إلى ذلك مثل طبيعة الموقف الاجتماعي، أو بعض سمات الشخصية كالانطوائية والانبساطية، هذا ولا توجد أدلة تؤيد أو تثبت علاقة هذه المتغيرات بالقدرة على التفكير الابتكاري لدى الأفراد، وهذه النتيجة تدفع الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول هذين المتغيرين وتنويع أدوات الدراسة مما يتناسب مع البيئة الاجتماعية.

إن اضطلاع الإنسان بالمسؤولية الاجتماعية يعني تقبله الطوعي لجميع النظم والتقاليد التي يلزمه بها المجتمع الذي يعيش فيه، و ما ينتج عن تقبله هذا من محمدة على سلوك محمود أو مذمة على سلوك مذموم. **(المرواني، 2009، ص 31).**

حيث يقول **(برونر1996):** أن العقل الإنساني لا يستطيع أن يصل إلى إمكاناته الكامنة إلا من خلال مشاركته في الثقافة، لا باعتبارها تمثل الفنون الأساسية والعلوم فحسب بل باعتبارها طريقا للفهم، والتفكير والشعور، والعمل. **(عبد العزيز، 2006، ص 55).**

وهذا ما يتعارض بطريقة أو بأخرى مع سلوك المبتكر فقد أكدت دراسة **(كريتشفيد Kritchfild)** أن الإبداع يرتبط بالقدرة على مقاومة الضغط الاجتماعي فالمبدعون أكثر تأكيدا لاستقلالهم وثقة في أحكامهم وهذا ما يتطلب فكرا لا تقليديا ولا امتثاليا. **(عبد الستار، 1978، ص 123).**

ويمكن أن يفسر ذلك بوجود فجوة بين ما يمكن أن يصرح به الأفراد عن معتقداتهم المعلنة بشأن معايير المسؤولية الاجتماعية من ناحية وبين القيم والقناعات من ناحية أخرى كما أنه نادرا ما يحدث اتساق حقيقي أو واقعي بين المعتقدات المعلنة والقناعات والقيم الشخصية الحقيقية في المواقف الفعلية.

وكـــذلك المشـــاركة وهـــي مـــن الســـلوك الاجتمـــاعي لا يصـــح أداء دورهـــا فـــي تنميـــة المســـؤولية الاجتماعيـــة ولا تصـــدق علامـــة علـــى هـــذه المســـؤولية إلا إذا كانت مشاركة إبداعية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية يمكن أن يستحث الفرد ويحفزه للقيام بأدوار و نشاطات ومهام تتجاوز حدود ما هو متوقع منه، وهكذا تعتبر المسؤولية الاجتماعية بمثابة حاجة فردية إذ أن أي فرد تتفتح شخصيته وتتكامل وتنضج وتتسامى إلا وهو مرتبط بالجماعة ارتباط عاطفة وحرص، وارتباط مرحمة ووعي، وهو منتم إليها انتماء اهتمام وفهم ،وهو متوحد معها توحد وجود وتاريخ ومستقبل، ولن تتوافر للفرد صحته النفسية وتكامله الأخلاقي وتساميه في وجوده إلا بصحة ارتباطه وانتمائه وتوحده مع جماعته.

مثلما تؤكد بحوث أخرى أنه لا توجد علاقة بين الإبداع ودرجة التعبير عن الإحساس بالراحة لمخالفة الناس في مواقف الحياة الاجتماعية مثلما توصل إلى ذلك **(عبد الستار)** في دراســـته التـــي تكشـــف عـــن طبيعـــة العلاقـــة بـــين المبـــدع ومجاراتـــه لمجتمعـــه والتي توصل من خلالها إلى النتائج التالية:

- أن المرتفعين في الأصالة الإبداعية لا يتجهون للتعلق المتصلب بالتقاليد كما يفعل المنخفضون.

- أنهم يعبرون أكثر من غيرهم عن الاستقلال في الرأي والحكم، مع الإشارة إلى أن الاستقلال في الحكم غير المخالفة في الرأي، ذلك أنه يعبر عن ارتباط أكثر بواقع المشكلة و الهدف، وهو بهذا المعنى يوجه التفكير إلى وجهات متنوعة ومرنة، أما الاختلاف فهو يعبر عن انشغال الذات و التمركز حولها، مما يفقد الفرد لمسة التفكير في الآخرين والاقتراب من أفكارهم.

- الأصـــلاء يعبـــرون أكثـــر مـــن غيـــرهم عـــن ميـــول الاتصـــال والتطبـــع الاجتمـــاعي وتقبل الآخرين.

- تبين أن الأصالة و بالرغم من ارتباطها إيجابيا بأنواع المجاملات الاجتماعية مما يدل على وجود زيادة في تأكيد الصراع والمخالفة، فأصحابها يرفضون الأشكال التسلطية من السلوك، أي أنهم يرفضون الضغوط الاجتماعية التي تتجه نحو الخضوع للمعايير الاجتماعية والسلوكية الشائعة، بغض النظر عما تسببه من تعطيل للعملية الإبداعية .

(عبد الستار، 1978، ص 124).

ويؤكد ذلك ما قام به **(كاتل Cattell)** و**(درفدال Drevdahl)** بمقارنة بروفيل الشخصية لمئة وأربعين عالم من صفوة علماء البحث، اختبروا كعينة من الأفراد المتميزين بالقدرات العالية أو المستوى الرفيع من الابتكار في علوم الطبيعة والحياة وعلم النفس مع مجموعات ضابطة من أفراد عاديين ولكن لديهم المستوى الأكاديمي نفسه ليتحصل على بروفيل العوامل الشخصية التي تتصف بها تلك الصفوة المنتقاة من الباحثين ومن بين هذه العوامل المشاركة الاجتماعية . **(المليجي، 2000، ص222).**

بالإضافة إلى أن المبادئ التي يقوم عليها سلوك الجماعة أن قدرتها على تأدية وظيفتها بنجاح لا يعتمد بالضرورة على قائدها، ولا يمكن لجماعة أن تصبح منتجة بكامل طاقتها ما لم يكن في عزم أعضائها تحمل المسؤولية في سبيل فاعلية الجماعة وإنتاجها فأي جماعة يمكن أن تستفيد من قائد بارع، ولكن لكي تحصل على تفكير جماعي إبداعي لا بد من وجود أدوار مختلفة كثيرة فالقائد الكفء يجب أن يتحقق (ويساعد الأعضاء على التحقق) من أن الإسهام في العمل الإجمالي للقيادة هو مسؤولية كل عضو، .وينبغي أن ينوع القائد سلوكه حتى يمكِّن الأعضاء من تحمل المسؤولية في اتخاذ قرارات الجماعة.

كما أن جو الجماعة يقع –في أي وقت– في مكان ما بين قطبين متضادين هما الجو المتقبل والجو الدفاعي؛ فإذا كان جو الجماعة يسودها الاستمتاع والتفاهم والثقة، والمرونة والهدوء، فإن الجماعة سوف يكون إنتاجها أكثر إبداعا. **(المليجي، 2000، ص 329).**

كما يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال مظاهر الإبداع، حيث أن له مظهران أساسيان هما المظهر الاجتماعي والمظهر السيكولوجي؛ أما الاجتماعي فيعود إلى الجماعة

أو المحيط الاجتماعي الذي يقع فيه الإبداع. وتتحدد قيمة العمل أو الناتج الإبداعي في ضوء تقدير الجماعة له، وقبوله على أنه عمل إبداعي.

وتبين أن هذه العوامل تلعب دوراً حاسماً في العمل الإبداعي، كما وجد أنه يمكن أن يتعثر بفعل العوامل البيئية الاجتماعية بالرغم من توافر القدرات المعرفية والمهارات المتطورة اللازمة في مجاله لدى كثير من الأفراد المبدعين.

وأظهرت الدراسات ومراجعة سير حياة عدد من المبدعين أن الدافعية الخارجية كالمكافآت وضغوط التقييم والمنافسة يمكن أن تضعف مستوى الدافعية والإبداع، وفي المقابل وجد أن الدافعية الداخلية – بمعنى الانشغال بالعمل أو النشاط لذاته – ضرورية للأداء الإبداعي. **(جروان، 2002، ص 58).**

ونجد ذلك مفصلا في نظرية **(جروبر Gruber)** الذي انطلق في صياغة نظريته من ثلاث فرضيات هي:

– لا يوجد نظرية سيكولوجية واحدة يمكن أن تفسر كل الأعمال الإبداعية.

– كل شخص مبدع متفرد بذاته كنظام معقد ومتطور من العمليات التي تعكس توظيفا كاملاً للعقل في معالجة المهمة أو المشكلة موضع الاهتمام.

– العمل الإبداعي عمل هادف من جانب المبدع ويتصف بالأصالة والانسجام وكذا التوافق مع حاجات وقيم وأهداف إنسانية أخرى.

أما الاتجاهات والخصائص التي تنطوي عليها نظريته التي سماها "النظام المتطور" فقد أوردها على النحو التالي:

– **التطور والمنهجية:** أي أن العمل الإبداعي يتطور على مدى فترات طويلة من الزمن وهو عمل هادف تتفاعل فيه بصورة متواصلة عوامل كثيرة.

– **التعددية:** بمعنى أن الشخص المبدع لا يحصر نفسه في خيار واحد ولكنه يستخدم ويتمتع بمجموعة من العلاقات الاجتماعية والمشروعات والتعبيرات المجازية والأساليب المعينة على الاكتشاف.

- **التفاعل مع المحيط:** أي أن المبدع يعمل في إطار تاريخي اجتماعي مؤسسي، وعمله دائماً مرتبط بأعمال الآخرين، على الرغم من أن المبدع يعمل بمفرده حتى مع وجود علاقات حميمة مع البعض، وهذا التفاعل هو الذي ينتج أنماطاً متنوعة من الصراع والتأثير والمشاركة مع الآخرين وفهمهم.

- **البنائيـــة:** بمعنى أن المبدع يشارك في اختيار وتشكيل العناصر المحيطة بالعمل وكذلك في تشكيل المهارات المطلوبة للعمل، وتحديد منظومة العمل أو أدواته.

- **الحساســـية للخبـــرة:** أي أن المبدع لا ينظر إليه كمجرد مسؤول عن العمل بل كشخص موجود في عالم أوسع لديه عواطف ومشاعر تقدير جمالية ووعي اجتماعي بعلاقة عمله مع الأعمال العالمية وحاجاته. **(جروان، 2002، ص 105).**

وتعزز ذلك دراسة **(بيرمان Bearmen 1990)** حيث انطلق الباحث من مسلمة مؤداها أن المدارس ينبغي أن يتعاون طلابها للتغلب على ما قد يعيشونه من مشاعر الضعف والعجز وذلك بتنمية إحساسهم بالمجتمع وتنمية ثقتهم حيث أن بمقدورهم تقديم شيء متميز في العالم الذي يعيشون فيه. **(قاسم، 2008، ص 82).**

أما **(زيلر Ziller 1969)** فيرى أن تقدير الذات يعتبر بمثابة وسيط محوري ما بين تكامل الشخصية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يحتك بها أو يعايشها في محيط البيئة و السياق الاجتماعي، و يترتب على ارتفاع هذا التقدير زيادة في قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات بكفاءة وثقة في تفاعلاته الاجتماعية والشخصية.

كما يتوصل الفرد إلى إشباعاته المنشودة لحاجته إلى تقدير الذات بما يستشعره وما يتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلا في درجة ونوع ما يظهرونه نحوه من اهتمام واحترام وألفة وانفتاح وثقة أو إهمال ولا مبالاة وتباعد، وتحفظ، وهذا التقدير الذي عايشه الفرد في تعاملاته و تفاعلاته مع الغير يتم على أساس تقييم الغير لأداء الفرد بالنسبة لغيره من بقية أعضاء الجماعة ، فيبذل ما يمكنه من جهد في القيام بما يتوقع أنه عمل له قيمة اجتماعية إيجابية بالنسبة لهؤلاء الآخرين ويتم ذلك في إطار من الالتزام بالإسهام في تحقيق

صالح الجماعة ونتيجة لشعور الفرد بتقدير الآخرين بتزايد تقديره واحترامه لقدراته وأدائه وهكذا يبدو شعور الفرد بتقدير الآخرين له مصحوبا بارتفاع في تقديره لنفسه.

(المرواني، 2009، ص 61).

وتستطيع كل من الأسرة و المدرسة أن تسهم في تعزيز فرص ومجالات تقدير الفرد لذاته، عندما يكلف الوالد أو المدرس الابن أو التلميذ بأداء بعض المهام والمسؤوليات المنزلية أو المدرسية، مما يجعل التلميذ الفرد يشعر بجدارته وأهليته عند القيام بدور موضع تقدير في محيط كل من الأسرة و المدرسة ومن ثم يشعر بأنه قادر على تحمل المسؤولية فتزداد ثقته بنفسه مما يزيد من تقديره لذاته.

وهكذا ينزع الناس إلى تحسين تقديرهم لذواتهم عن طريق تحمل المسؤولية وشعورهم بالقدرة على الوفاء بمتطلبات والتزامات كل ما يقومون به و يوكل إليهم من مهام وأعمال.

وإذا كان تقدير الذات يؤدي إلى خلق مشاعر لدى الفرد بأنه موضع تقبل وذو مكانة وأهمية مما يؤدي إلى مشاعر الكفاءة و الثقة و السداد، فإن كل هذه المشاعر تنتج عادة من الانغماس في الأنشطة التي تعتبر ذات نفع اجتماعي خاصة عندما يحرص الفرد على أن يضطلع بدوره وتفاعلاته في هذه الأنشطة في إطار من المشاركة التي تستثمر وتحقق كل ما تنطوي عليه الذات من قدرات وطاقات و إمكانات.

وبهذه الكيفية يستطيع الفرد بحسن إدارته لعملية تقدير الذات أن يكتسب قوة دافعة هائلة تستنفد قواه وطاقاته نحو التعلم الفعال خاصة وقد أوضحت نتائج بحث شامل قام به **(كوبر سميث Cooper Smith 1981)** أن التقدير المرتفع للذات يرتبط إيجابيا وعلى نحو دال بقدرة الفرد على التفكير التحليلي والمثابرة والقدرة الإبداعية والاستقلال الاجتماعي ومستويات الطموح والتطلع.

كما أوضحت بحوث ودراسات عديدة جدوى وفاعلية برامج تنمية تقدير الذات في المدرسة والجامعات، فقد تمحورت هذه البحوث والدراسات، حول برامج تتضمن التعلم من الأقران ومشروعات خدمة المجتمع والمدرسة وهي نتائج تتفق مع ما انتهى إليه التقرير

النهائي لجماعة تقدير الذات والمسؤولية الشخصية والاجتماعية التي اجتمعت في كاليفورنيا فقد اتضح منه أن تقدير الذات إنما هو تقدير للقيمة و الأهمية الشخصية مما يعني أن الشخصية مؤهلة لتحمل مسؤولية ذاتها والتصرف بشكل مسؤول تجاه الآخرين مما جعل ضرورة اعتبار طرائق وسياسات تقدير الذات والمسؤولية الشخصية والاجتماعية ضمن الأهداف الرئيسية في المناهج الدراسية ككل.

وهكذا يمكن القول أن المسؤولية الاجتماعية تبدو غير بعيدة عما يعرف لدى **(روجر Rogers 1955)** بالاعتبار الإيجابي للذات أو استحقاق التقدير والشعور به من جانب الآخرين ونتيجة هذا الاعتبار إلى حاجة عامة وإن لم تكن بالضرورة فطرية والتي ترتقي بظهور الوعي بالذات، وقد أصبح أكثر إلحاحا من عملية التقييم العضوية فيسعى الفرد إلى الحصول على تقدير الآخرين أكثر مما يسعى إلى الخيرات التي يقدرها الكائن العضوي الحي وتأخذ العلاقة بين هذه الحاجة والمسؤولية الاجتماعية شكل علاقة تفاعلية حوارية.

إن نجاح الفرد في الاضطلاع بمهامه والوفاء بمتطلبات توكل إليه أو يلزم نفسه بها من أعمال وأدوار يستجلب له استحسان الآخرين وتقديرهم كما أن استحسان الآخرين وتقديرهم يجعل الفرد أكثر قدرة على الاضطلاع بمهامه ومتطلبات مسؤوليات أعماله وأدواره. **(المرواني، 2009، ص 63).**

وبالتالي فإن كثيرا من مشكلات الفرد تنجم عن الشعور بانخفاض اعتبار الذات فالشعور الذي يحمله الأفراد نحو أنفسهم هو إحدى محددات السلوك بالغة الأهمية وشعور فرد ما أنه بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات يؤثر على دوافعه واتجاهاته و سلوكه فيجعله ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي وهذه المشاعر تؤثر حتما على تفاعلات الفرد ونشاطاته تجاه مختلف المهام والأدوار اليومية والحياتية ذات العائد أو المردود على المستويين الشخصي والاجتماعي، وبعبارة أخرى فإن هذه المشاعر تحدد مدى قدرة الإنسان وفاعليته في حسن الاضطلاع بمسؤولياته الشخصية والاجتماعية عموما.

وفي ضوء التسليم بأهمية عاطفة اعتبار الذات يشير **(فهمي 1987)** إلى عدة أمور يمكن انتهاجها لتنمية هذه العاطفة ومنها:

- تعزيز مجهودات الأبناء و تشجيعهم على ما يقومون به أو يسند إليهم من مهام وأعمال.
- غرس منطق الاهتمام والاكتراث بالواجبات والشعور بالمسؤوليات في نفوس الأبناء مما يسهم في تنمية مشاعر الالتزام لديهم.
- إفساح الفرص والمجالات أمام الأبناء مما يتيح لهم إمكانية استثمار واستخدام مواهبهم وقدرتهم وطاقاتهم في ممارسة المسؤولية بغير إرهاق أو تعجيز.
- تعويد الأبناء في جميع الأحوال والأحيان على أن يعتمدوا على أنفسهم في حل ما قد يصادفهم أو يتعرضون له من مشاكل وعقبات وتزويدهم بالنصح والتوجيه والإرشاد.

وقد وجد **(روجرز)** أن مصطلح "تحقيق الذات" يعد من المصطلحات المناسبة للدينامية التي تصف الإنسان مع بدايته كالطفل حتى يبلغ مرحلة الرشد كما رأى بعد ذلك في تحقيق الذات كل العمليات التي يميز بها الإنسان نفسه عن الآخرين ويميز بها وظائفه العضوية عن وظائفه الاجتماعية ويسير في اتجاه تحمل المسؤولية الذاتية.

وفي هذا الإطار فإنه يتعذر تناول الذات بمعزل عن الشعور بالمسؤولية الاجتماعية إذ أن هذه المسؤولية تقوم بدور الضبط والتوجيه في ممارسات الفرد لنشاطاته ومساعيه لتحقيق ذاته، مما يجعل نتائج وخلاصات هذا التحقيق تكون ذات مردودات اجتماعية يقوم فيها كل من "المسؤولية والواجب" بدور محوري هام. **(المرواني، 2009، ص 66)**.

إضافة إلى أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر واحدة من دعائم الحياة الاجتماعية الهامة فهي وسيلة للتقدم الفردي والجماعي وعلى التربية والتعليم أن يقوما بدورهما في تنميتها فإذا كان الطفل مدربا جيدا على المعرفة ولكن يفتقر للمسؤولية الاجتماعية سببت هذه المعرفة ضررا له كفرد ولمجتمعه ككل.

وفي دراسة موضوعها من أجل تعليم المسؤولية الاجتماعية في عالم متغير يرى **(والاس wallece)** أن تعليم أبناء المجتمع أن يستخدموا مواضعهم في المجتمع كمواطنين تبدو أكثر أهمية من مجرد تعليمهم مجموعة من الحقائق والمعارف فحسب، وبهذا فإن المسؤولية الاجتماعية تعتبر جزءا هاما من التربية الاجتماعية والتنظيم الاجتماعي على مستوى المجتمع ككل، مما يجعلها إطارا فكريا هاما ومنهجا عمليا وسلوكيا شاملا ومنظما لكل المنظمات و المؤسسات و الأفراد، ومن ثم يمكن القول أن المسؤولية الاجتماعية تتضمن ما هو أكثر من مجرد أساس أو مبدأ تربوي أو مجموعة من الممارسات التربوية، فمن جانب نجد أن المسؤولية الاجتماعية تتعلق بالاهتمام؛ أي تتعلق بالطريقة التي نتعامل بها مع بعضنا البعض ومن جانب آخر تتصل باللمسات الإبداعية التي نضيفها لحياة الآخرين.

ويتضح ربط **(عثمان1986)** الإبداع بالمسؤولية الاجتماعية فيما سماه بالمشاركة الإبداعية، هذه المشاركة التي يعتبرها عنصرا من عناصر المسؤولية مثلما ذكر ذلك بالتفصيل في الإطار النظري لهذه الدراسة فيقول:" ... إلى هذه الغاية الشريفة المشاركة الإبداعية يجب أن يتجه الجهد التربوي للناشئ المسلم سائرا معه مرحلة وراء مرحلة من نموه وتفتح فطرته اجتماعيا وخلقيا إلى أن يصل به راشدا دائب التحرر والتحرير عاملا على أن يعمر الأرض بالإبداع وأن ينمي وجوده بالإحسان".

وبالتالي فقد وضع لنموها مراحل صاغها بلغة معبرة متأصلة، متأثرة بتعاليم ديننا الحنيف والذي قلما تفسَّرُ الظواهر في ضوئه وهو أقدر العلوم على التفسير...

فيقول:" ومن الممكن أن نتبع مع مراحل النمو الاجتماعي الخلقي التي سبق ذكر معالمها نمطا غالبا من المشاركة على كل منها يمكن الإفادة منه في توجيه المشاركة نحو غاياتها المرجوة، أي لتكون مشاركة إبداعية".

وقسم هذه المراحل كما يلي:

- مرحلة مهاد الفطرة أو مهاد المشاركة فإنها لا تعدو كونها أنشطة إشباع وليست مشاركة (بمعنى الأنشطة الاجتماعية والتفاعلية والتبادلية)، الإشباع، والارتواء بالغذاء والحب هو غاية وجود الطفل في مهده العاطفي الاجتماعي هذا.

- مرحلة مراح الفطرة هي مرحلة مراح المشاركة أيضا، مشاركة اللعب، حقا إن الطفل فيها فرد في مجتمع إلا أنه يبدأ تجربة أشكال أولية من التفاعل المفرح، لهذا فالمشاركة في هذه المرحلة "مشاركة إمتاع "، لأن هذا الفرح في المشاركة عنصر من العناصر التي تجعل من المشاركة في مراحل حياته التالية مشاركة إبداعية إذ لا إبداع بغير روح الفرح.

- ثم تأتى مشاركة مستجيبة لتوجيه قواعد اللعبة في مرحلة فريق اللعبة مشاركة يتدرب فيها الناشئ على الإحساس بالقواعد العامة المنظمة للعلاقات الاجتماعية وتفاعلاتها والاعتراف بوجودها وبداية معاناة قوة تطبيقها، والمشاركة مع الآخرين استجابة لهذا الإحساس بالمعاناة ولهذا كانت هذه "مشاركة إيجابية". وهذا نوع من المشاركة يجب أن يوجه الناشئ المسلم على حسن أدائه؛ لأنه متضمن عنصرا هاما من عناصر المشاركة الإبداعية التي يوجه إليها نمو المشاركة عنده، وهي الحساسية الإيجابية للمبادئ والقواعد لأن المشاركة الإبداعية حساسية ناضجة و استجابة حرة للمبادئ والقواعد الاجتماعية الأخلاقية فالمشاركة الإيجابية لها أهميتها في التوجيه مع الحرص على أن نجعل منها استجابة أكثر حساسية ونضجا، وأكثر وعيا و حرية، بهذا نثبتها في مكانها الصحيح في مرحلة نموها، ونتحرك بها على النهج السليم نحو المشاركة الإبداعية.

- مرحلة المسايرة المطاوعة، أو مرحلة التوحد مع الجماعة في أقوى صورها، ماذا نتوقع من نوع المشاركة؟ إنها مشاركة مطابقة لما يقبله الفرد في الجماعة قبول التسليم بما تريده الجماعة، هو ما يريده، هو ما ينفذه، هي "مشاركة تنفيذ"، ليست استجابة لقواعد اللعبة بل تنفيذ لما تريده الجماعة، أو ترجوه، أو تتمناه.

وهذا نوع من المشاركة له جانبه التدريبي على العلاقة التبادلية في الأخذ والعطاء بين الفرد و الجماعة هو يعطيها ما تريد وهي تعطيه ما يشتهي وهذه خبرة اجتماعية أخلاقية لها قيمتها من غير شك ولكن من المهم أن لا تمتد هذه المشاركة التنفيذية أكثر مما ينبغي لها، ومن نعم الله سبحانه و تعالى أن استودع في فطرة الإنسان نزعة قوية إلى التفرد مهما اعتراها من فتور في بعض أطوارها فإنها سرعان ما تسترد اشتداد قامتها وارتفاع هامتها.

- مرحلة المسايرة المقومة، إحدى مراحل قوة التفرد و التي تنعكس على نوع المشاركة الغالب فيها أنها مشاركة تفنيد و تقويم لا مشاركة تنفيذ و تسليم، مشاركة فيها تحرر من التوحد مع الجماعة فلا تنفيذ بلا تحفظ أو مساءلة أو اختيار هي "مشاركة تقويم" حتى لو اتبع فيها الفرد النامي ما هو مخالف لحكمه وتقديره الشخصي فإنه يكون من باب "المسايرة الظاهرية؛ هذه المشاركة الإبداعية التي يجب أن يحرص موجه أبناء الإسلام إلى ضمان صحتها واستمرارها في تيار نموهم نحو رشدهم.

- وعندما نصل إلى مرحلة الاستقلال نجد أنفسنا أمام نوع من المشاركة القائم على نضج في الانتماء ونضج في الحكم تميزه بين الولاء للجماعة والولاء للمبدأ أو القاعدة الأخلاقية، وفيها موازنة للاتجاهات والآراء، ثم فيها اختيار يميل إلى الاستقلال وإلى الاستعداد لتحمل التبعات ومواجهة النتائج، هذه المشاركة إتباع بإحسان في الانتماء إلى الجماعة دون استغراق فيها.

- إتباع بإحسان لما يقدمه عضو الجماعة النامي لجماعته من عمل، أو فكرة وبما يوجهه إليها من اهتمام ورعاية أو حرص أو هداية.

- إتباع بإحسان التقدير للعلاقة بين ما تريده الجماعة و صالحها من جهة وبين ما يريده الفرد و ارتضاء من مبادئ و قواعد أو قيم و معايير.

- إتباع بإحسان التوازن بين مشاركة التنفيذ و مشاركة التقويم. و الإحسان صنو الإبداع فمن نشأ ليصل إلى الإتباع بإحسان في مشاركته و في سلوكه الاجتماعي الخلقي عامة فإنه مرتفع إلى "المشاركة الإبداعية"، ومتقد إلى ذراها التي لا تمتد في نفسه، وفي الاتفاق قدر

ما يتحقق في وجوده المسلم من حرية العبودية لله، واستقلال التقوى و كرامة الإحسان وهي ذرى كمال، بل كمالات لا يخبو في ضمير المسلم إليها شوق وحنين.

- مشاركة التنفيذ، من المهم أن لا يمتد هذا النوع من المشاركة أكثر مما ينبغي له وهذا التحذير قد يحتاج توضيحا لأن الاحتمال كبير وخاصة في الوسط التربوي الاجتماعي الذي يغلب عليه القهر و الضغط و عدم الوضوح والتنافس وعدم الطمأنينة والاحتمال كبير في وسط هذه الصفات النفسية أن يحدث نوعا من التثبيت المرضي عند هذه المرحلة من مراحل النمو الاجتماعي الخلقي عند الناشئ تتميز بأحد مظهرين يمثلان أعراضا مرضية.

أول هذين المظهرين الاستغراق في مشاركة التنفيذ استغراقا هو في الحقيقة إغراق لقلق عدم الطمأنينة، وتخدير لتوتر الضغط كما أنه تخلص من الغموض وابتعاد عن التنافس ولن تكون المشاركة المنفذة المستغرقة وخاصة في مراحل النمو التالية، عند استمرارها فيها أو الثبوت المرضى للنمو عندها إلا عرضا لعدم السواء في الشخصية أو في حقيقة أمرها نوعا من "الغربة المتحركة"، أو نوعا من "تفريغ المسؤولية الاجتماعية".

أما المظهر الثاني فهو اعتزال المشاركة كلية وهو اعتزال لا يختلف في حقيقته أو ديناميته عن المظهر أو العرض السابق وهو الاستغراق الكلي في المشاركة ذلك لاتفاقهما من حيث هما خلاص و دفاع ضد عدم الطمأنينة والضغط الأول بالاستغراق والآخر بالابتعاد وكلاهما اغتراب، الأول اغتراب متحرك يعطي وهم النشاط والعمل والآخر اغتراب هارب يرفع راية الاستسلام التي هي رمز الاحتجاج والغضب وكلاهما تفريغ للمسؤولية الاجتماعية من الشخصية، كلاهما هروب من المسؤولية الاجتماعية للمشارك المستغرق، أو المغترب المتحرك، بنّاء قصور رمال لريح الصحراء ضائع لا يجني وما من وراءه جنى، سوى الضياع، أما المشارك بالانعزال والاحتجاج أو المغترب المستغلق فإنه كمن يغزل من الماء خيوطا ، ضائع هو أيضا لا يجني وما من ورائه جنى سوى الضياع.

هذا ضياع مضاعف لجهد الإنسان القيم و جهاده الشريف و ليس المجتمع المسلم ولا ينبغي له أن يكون مجتمعا يغترب فيه الفرد بالقهر أو انعدام الطمأنينة أو يبدد فيه الجهد بمشاركة مستغرقة أو عزلة مستغلقة إنما هو مجتمع ازدهار لذاتية الفرد، بحريته، واستقلاله وكرامته، بإيجابية وتفتحه ،بمشاركته التي يوجه إليها توجيها تربويا واعيا مسددا إلى مشاركة محسنة مبدعة.

وبالتالي فإن من مهام مجتمع المستقبل المسلم التي عليه أن ينهض بها بثقة ووعي وطمأنينة هي تحرير ما في فطرة الإنسان من قوى الإبداع والتجديد لا تحريك ما فيها من استعداد للانصياع و التقليد، أليس هذا واجبا جليلا، وتحديا عنيدا للتربية في المجتمع السليم؟ فالإنسان مطبوع على الإبداع أكثر منه مصنوع للإتباع.

(عثمان، 1986، ص 205).

إن خروج الفكرة من كمونها إلى حيز التنفيذ حتى تصبح إنتاجا ملموسا في المجتمع يقوم على إمكانية " الاتصال" بين الفرد المبدع وبقية أعضاء الجماعة، ومرونة الاتصال وسهولته، وبالتالي نجاح العلاقات الإنسانية والتوافق الاجتماعي، حجر الزاوية فيه هو "الحساسية الاجتماعية"، أي دقة الفرد في إدراك الأشخاص، وقد ثبت أن قادة الصناعة والعلم والحكام يدركون أنهم في حاجة إلى التعرف على الشخص أكثر من التعرف على قدرته على أداء عمل معين. إنهم في حاجة إلى معرفة مهاراته في العلاقات الإنسانية إحساسه بمسؤوليته نحو الجماعة، وقدرته على معرفة ما يدور في أذهان الآخرين من أفكار، ماذا يريدون، وماذا يشعرون، ونجاح الفرد في هذا كله يعتمد على مدى حساسيته الاجتماعية، إن مجرد وجود الموهبة الإبداعية لا يكفي لظهور الإنتاج وتطبيقه فعلا في المجتمع، ما لم يكن الشخص متوافقا مع جماعته وما لم يقبل المجتمع إنتاجه أو أفكاره.

أن تكون استجابة الطفل المنبوذ هو الانسحاب أحيانا من المجتمع وعدم المشاركة فيه فهو الذي أنكره واحتقر مواهبه، ولكن لحسن الحظ أن هذا لا يحدث في كل الأحوال فقد يتسم الفرد بإرادة قوية وعزيمة جبارة، وقد يملك من المقاومة لضغوط الجماعة والمجتمع

ما يجعله يناضل في صراعات مريرة لا هوادة ولا استسلام فيها، بل يندفع بكل طاقاته الخلاقة إلى الإنتاج تلو الإنتاج، ولكنه مع ذلك قد لا ينتصر دائما، فقد تتخلل انتصاراته فترات عصيبة يشعر فيها بالإحباط والقهر والانهيارات الجسمية والنفسية، وأحيانا أخرى تسوقه إلى الاضطرابات العقلية، وسوف يؤثر هذا في كمية الإنتاج ونوعه فضلا عن أنه قد يعصف بحياة خلاقة إبداعية قد تعم آثارها المجتمع بل الإنسانية كلها.

و كثيرا ما يقال " العقل السليم في الجسم السليم"، وينبغي هنا أن نستطرد في العبارة ونقول: "العقل السليم في الجسم السليم في المجتمع السليم".

ومما لاشك فيه، أن سلامة المجتمع وتماسكه يتوقف على مرونة الاتصال الاجتماعي والعلاقات الإنسانية التي تسوده؛ ولكن خيوط الاتصال وأواصر العلاقات الإنسانية تتوقف على الحساسية الاجتماعية المتوفرة لدى أعضاء الجماعة، الحساسية بمشاعر الآخرين وإدراك اتجاهاتهم نحو بعضهم البعض؛ إن سوء فهم الآخرين والخطأ في إدراك دوافعهم ومقاصدهم وأهدافهم يؤدي إلى قطع الوصلات أو الخيوط الشبكية التي تربط بين الأشخاص، وبالتالي تنتهي إلى تمزيق الشبكات الاجتماعية، وتفكك النسيج الذي يقوم عليه تماسك الجماعة أو المجتمع، والابتكار لا يتحقق في فراغ أو في مجتمع ينزف بل لا بد له من مناخ خاص في جماعة منتجة تعتمد أساسا على مدى تعامل الأفراد وتفاعلهم ومساندة الجماعة، ولن يتأتى ذلك دون الحساسية الاجتماعية ومراعاة حاجات ومشاعر الأعضاء بعضهم لبعض. **(المليجي، 2000، ص 337).**

4. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تعزى لنوع التعليم والجنس والتفاعل بينهما.

يتناسب هذا الفرض مع الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد **(Manova)** والذي يتطلب تطبيقه شرطين هما العشوائية واعتدالية التوزيع، أما العشوائية فقد تحققت من خلال طريقة اختيار العينة وإدخال البيانات وأما الاعتدالية فيتم التحقق منها عن طريق اختبار **(ماهلنوبيس Mahlanobis)** للقيم المتطرفة والتي يوضحها الجدولين (19) و (20) :

جدول رقم (19)

يوضح احصاءات البواقي

مؤشرات احصائية / الاختبار	الأدنى	الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
بعد مهلنوبيس	0.012	23.246	1.992	2.552	266

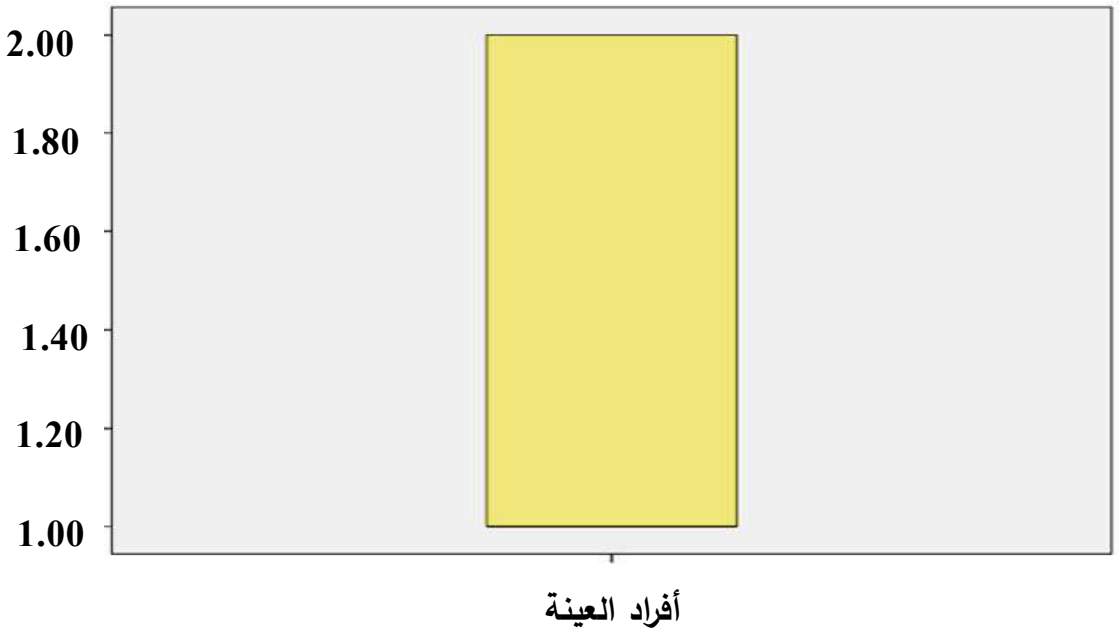
جدول رقم (20)

يوضح احصاءات القيم المتطرفة

مؤشرات احصائية / نوع التعليم	عدد القيم	عدد الملاحظات	بعد مهلانوبيس	القيمة
القيم العليا	1	166	1.616	2.00
	2	167	0.274	2.00
	3	168	0.943	2.00
	4	169	0.623	2.00
	5	170	0.416	2.00 (أ)
القيم الدنيا	1	165	1.013	1.00
	2	164	0.968	1.00
	3	163	0.861	1.00
	4	162	2.288	1.00
	5	161	0.815	1.00 (ب)

أ. القائمة غير كاملة من الحالات بقيمة 2.00 وتظهر فقط العليا منها.

ب. القائمة غير كاملة من الحالات بقيمة 1.00 وتظهر فقط الدنيا منها.



شكل رقم (19) يوضح الرسم البياني للتوزيع الاعتدالي لأفراد العينة

ومن خلال مخرجات اختبار مهلانوبيس يتضح أن توزيع أفراد العينة سواء كانوا طلبة جامعة أو متربصي معهد (نوع التعليم) هو توزيع اعتدالي وقيمه المتطرفة لا تؤثر تأثيرا ذا دلالة إحصائية.

ومن هنا يمكن تطبيق الأسلوب الإحصائي تحليل التباين بأمان، وقبل عرض مخرجاته نعرض مخرجات الإحصاء الوصفي و مخرجات اختبار **(لمبادا Lambda)** التي تمكن من الوصول إليه.

جدول رقم (21)

يوضح مخرجات الإحصاء الوصفي

متغيرات / مؤشرات إحصائية		نوع التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
القدرة على التفكير الابتكاري	ذكور	جامعة	95.471	44.456	87
		معهد	97.681	34.560	44
		المجموع	96.2137	41.27506	131
	إناث	جامعة	94.3462	43.30737	78
		معهد	102.4912	37.05311	57
		المجموع	97.7852	40.83867	135
	المجموع	جامعة	94.9394	43.78686	165
		معهد	100.3960	35.89153	101
		المجموع	97.0113	40.98416	266
المسؤولية الاجتماعية	ذكور	جامعة	115.9655	11.85126	87
		معهد	116.1818	12.40269	44
		المجموع	116.0382	11.99192	131
	إناث	جامعة	117.4103	8.93328	78
		معهد	120.8070	8.82658	57
		المجموع	118.8444	9.01397	135
	المجموع	جامعة	116.6485	10.56617	165
		معهد	118.7921	10.72783	101
		المجموع	117.4624	10.65871	266

يوضح الجدول رقم (21) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغير تبعاً لنوع التعليم والجنس ويبدو ظاهريا أنه لا توجد فروق كبيرة في هذه المتوسطات بين

ذكـور الجامعـة وذكـور المعهـد وبـين إنـاث الجامعـة وإنـاث المعهـد فـي كـلا المتغيـرين (القـدرة علـى التفكيـر الابتكـاري والمسـؤولية الاجتماعيـة)- رغـم أنهـا تبـدو أكبـر دومـا عند متربصـي المعهد- لكن يبقى ذلك ظاهريا لا يمكن إثباته أو نفيه والذي سيتم التحقق منه في المراحل التالية بعد حساب الفروق بين هذه المتوسطات.

جدول رقم (22)

يوضح مخرجات اختبار Lambda Wiliks

مؤشرات احصائية / التأثير		القيمة	ف	القيم الاحتمالية	مربع ايتا الجزئي
الجنس	اختبار لمبادا	0.980	2.597	0.076	0.020
نوع التعليم	اختبار لمبادا	0.990	1.368	0.256	0.010
الجنس-نوع التعليم	اختبار لمبادا	0.994	0.848	0.429	0.006

جدول رقم (23)

يوضح مخرجات تحليل التباين المتعدد

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة	مربع ايتا الجزئي
الجنس	القدرة على التفكير الابتكاري	210.171	1	210.171	0.124	0.725	0.000
	المسؤولية الاجتماعية	570.457	1	570	5.118	0.024	0.019
نوع التعليم (جامعة. معهد)	القدرة على التفكير الابتكاري	1660.409	1	1660.409	0.983	0.322	0.004
	المسؤولية الاجتماعية	202.122	1	202.122	1.813	0.179	0.007
الجنس × نوع التعليم	القدرة على التفكير الابتكاري	545.298	1	545.298	0.323	0.570	0.001
	المسؤولية الاجتماعية	156.618	1	156.618	1.405	0.237	0.005

يتبين من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة (ف) ليست لها دلالة إحصائية بالنسبة لجميع المتغيرات والتفاعل بينها يعني ذلك أن كلا من الجنس ونوع التعليم وكذا التفاعل بينهما لم يحدث أثرا دالاً إحصائيا في كل من القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية وبالتالي لا توجد فروق في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تعزي للجنس أو نوع التعليم أو التفاعل بينهما كما أن حجم الأثر (مربع ايتا الجزئي) يظهر بقيم ضعيفة جدا مما يؤكد ذلك.

ومن ثمة تحقق الفرض الصفري؛ والذي يمكن تفسيره كما يلي:

لم يتأثر كل من القدرة على التفكير الابتكاري وكذا المسؤولية الاجتماعية لا بنوع التعليم ولا بالجنس ولا بالتفاعل بينهما ،وهذه النتيجة يدعمها كثيرا الإطار النظري المتبنى في هذه الدراسة حيث أن افتراضات التفكير الإبداعي تقر بأن كل فرد لديه الاستعداد لممارسة التفكير الإبداعي عبر أي وسيط (درس، نص،..) وأن ممارسة التفكير الإبداعي حق لكل فرد على أن يكون مفيداً للمجتمع. **(عبد العزيز، 2006، ص 175).**

وعلى اعتبار الإبداع من أشكال النشاط العقلي، فيمكن الكشف عنه وتنميته وهو موجود بدرجة أو بأخرى لدى الأفراد بشكل عام ومن ثم فإنه قابل للقياس والتعليم وليس مقصوراً على قلة قليلة من الناس. **(جروان، 2002، ص 86).**

ويؤيد ذلك **(ماسلو1987 Maslow)** أيضا حيث يرى أن الطبيعة الإنسانية صرح من الطاقات الكامنة، التي تتجه صوب النمو الإيجابي، وأن هذه الطاقات الكامنة، قاسم مشترك بين الناس جميعا، فالإبداع خاصية مشتركة كامنة فينا، نولد ونحن مزودون بها فمن الطبيعي أن تنبت الأشجار أوراقها، وأن تحلق الطيور وأن يبدع الإنسان.

فالاختلاف ليس في جوهر الإبداع ، ولكن في درجته، التي لا تتحقق إلا من خلال الإيمان بأن الإنسان إمكانية مفتوحة تنطوي على وجود إنساني يتجلى في ثراء نفسي وعقلي

ممتلئ، مفعم بالإمكانيات والقدرات، وأن العقل الإنساني واحد، ومن ثم فحضارة الإنسان واحدة، بيد أن ثقافته متعددة.

وهذا التحقق مشروط بنسق تعليمي متميز، يتجاوز حدود الحفظ والتلقين والإتباع واستظهار المعلومات، إلى الفهم والتأويل وإنتاج المعرفة والإبداع، وبيئة ثقافية محفزة وإمكانات اقتصادية مهيئة، ومساعدة على تفجير الطاقات الكامنة، ومجتمع يشجع على الإبداع ويقيم وزنا للموهبة.

كما أن الإبداع أعدل الأشياء قسمة بين البشر، وتستمد هذه الفكرة مقوماتها من تصورات فلسفية ومعرفية ونفسية؛ ذلك أن فكرة وجود إمكانات كامنة في الوجود الإنساني قد استخدمت على أنحاء شتى، للبرهنة على أن الوجود الإنساني، وجود ثري في محتواه، فسيح في قدراته وإمكاناته. **(العبيدي، 2010، ص 51)**.

وقد أكدت دراسة **(فخور1996)** أنه على الرغم من أن متوسط الدرجات الكلية للابتكار لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث، إلا أن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. **(الشرقاوي، 1999، ج1، ص 175)**.

وبالتالي فهي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية، على عكس دراسة **(الصفطي 1997)** "التنبؤ بالقدرة الابتكارية في ضوء بعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في القدرة الابتكارية لصالح الإناث. **(المرجع نفسه، ص 186)**.

لكن تبقى نتيجته حكرا على المرحلة الابتدائية التي تختلف بفارق زمني بعيد عن الدراسة الحالية.

أما المسؤولية الاجتماعية وعدم تأثرها بنوع التعليم أو الجنس وحتى التفاعل بينهما فيمكن إرجاعه إلى أن الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية هو إحساس ينبع من داخل الفرد ولعل الدور الكبير الذي تؤديه الأسرة والتنشئة الاجتماعية في تنمية المسؤولية الاجتماعية

يُعد من أهم العوامل التي تؤثر في المسؤولية الاجتماعية، فهي لا تنشأ نتيجة موقف عابر أو أسلوب تدريس معين، إنما هي نتاج اجتماعي يكتسبه الفرد خلال مراحل عمره المختلفة.

كما يذكر **(كمال 1989)** أنه لا شك أن جوهر الخبرات التعليمية للطلاب قد غرست فيهم قيما ثقافية واجتماعية فجعلتهم ميالين للجماعة متحملين لمسؤوليتها في كافة صورها وأنشطتها، كما أن الدراسات التي يتلقاها هؤلاء الطلاب تساعد على زيادة اهتمامهم وفهمهم لجماعتهم ومجتمعهم. **(العمري، 2007، ص 121).**

وبالنظر إلى خصائص عينة الدراسات الحالية، نجدها تتشابه فيما بينها إلى حد بعيد من حيث العمر، المستوى الدراسي (مرحلة التخرج سواء في الجامعة أو المعهد) وحتى طبيعة التخصصات، فربما تكون من أسباب التماثل بينهم في درجة الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

رغم أنما نلاحظه في نظامنا التعليمي مدرسي، أو جامعي أو تكوين مهني أن مهمتهم تتجه نحو بناء الجانب المعرفي لشخصية الفرد فقط دون الجوانب الشخصية الأخرى ولاسيما الجانب الاجتماعي وحيث أن طلبتنا غالبا ما يفشلون في مواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية وبذلك تكون مدارسنا وبكل مكونات بنيتها التعليمية قد أخفقت في تزويد الأجيال بمهارات اجتماعية متمثلة بتحمل المسؤولية الاجتماعية، وكذا التفاعل الاجتماعي والتوافق مع نفسه ومع الآخرين.

في حين أن ما تقدمه المؤسسة التربوية من مناهج دراسية يجب أن تكون شاملة ومتنوعة لجميع جوانب شخصية المتعلم من الناحية العقلية والمهارات الحركية والوجدانية والانفعالية والاجتماعية مما يؤدي إلى النمو المتكامل الشامل للمتعلم؛ إلا أن هذه التغيرات البيئية والنفسية تجعل منه قلقا مضطربا غير عارف بمسؤولياته تجاه نفسه وتجاه المجتمع الذي يعيش فيه وأحيانا كثيرة لا يعرف ذاته حتى أنه يرى نفسه غير مقبول من قبل الآخرين وبالتالي تدني شعوره بالمسؤولية الاجتماعية في مجالات الحياة المختلفة.

(دهمير، 2001، ص 12).

5. عرض وتحليل نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية بين التخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني.

يتناسب هذا الفرض مع الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المتعدد (**Manova**) الذي استوفينا شروطه في الفرض الرابع وفيما يلي مخرجات الإحصاء الوصفي ومخرجات اختبار لمبدا:

جدول رقم (24)

يوضح مخرجات الإحصاء الوصفي

	التخصص	نوع التعليم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
القدرة على التفكير الابتكاري	كهرو تقني	جامعة	84.29	32.816	38
		معهد	94.09	25.945	22
	ميكانيك	جامعة	117.38	44.402	34
		معهد	109.00	28.531	04
	محاسبة	جامعة	90.44	51.655	36
		معهد	97.97	37.006	38
	زراعة	جامعة	101.92	44.620	13
		معهد	119.25	30.649	8
	إعلام آلي	جامعة	88.69	42.167	35
		معهد	104.44	44.065	25
المسؤولية الاجتماعية	كهرو تقني	جامعة	114.89	12.619	38
		معهد	116.18	15.840	22
	ميكانيك	جامعة	115.180	12.350	34
		معهد	117.00	4.830	04
	محاسبة	جامعة	116.86	9.439	36
		معهد	121.18	9.446	38
	زراعة	جامعة	117.77	8.25	13
		معهد	119.38	10.623	8
	إعلام آلي	جامعة	118.20	8.260	35
		معهد	118.36	6.33	25

جدول رقم (25)

يوضح مخرجات اختبار Lambda Wiliks

مؤشرات إحصائية / المتغيرات	القيمة	ف	الدلالة	مربع ايتا الجزئي
التخصص	0.967	0.468	0.97	0.017
نوع التعليم	0.992	1.031	0.358	0.008
التخصص × نوع التعليم	0.974	0.656	0.766	0.013

يبدو من خلال مخرجات الإحصاء الوصفي أن جميع متوسطات متربصي المعهد في أغلب التخصصات هي أعلى من متوسطات طلاب الجامعة عدا تخصص الميكانيك فقط ظهر العكس (متوسط طلاب الجامعة 117.38 ومتوسط متربصي المعهد 109.00) وتخصص الإعلام الآلي الذي ظهر فيه التساوي تقريبا (طلاب الجامعة 118.20 ومتربصي المعهد 118.36).

لكن هذا التفاوت يبدو طفيفا وإن كان لصالح متربصي المعهد لا يمكن الاكتفاء بهذه المقارنات الظاهرية بين المتوسطات بل علينا الذهاب إلى أبعد من ذلك، وهو البحث عن الفروق الجوهرية وهذا ما يبينه الجدول رقم (26) :

جدول رقم (26)

يوضح مخرجات تحليل التباين المتعدد Manova

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	مربع المتوسطات	ف	الدلالة	مربع ايتا الجزئي
التخصص	القدرة على التفكير الابتكاري	721.554	6493.532	0.441	0.441	0.016
	المسؤولية الاجتماعية	56.225	506.027	0.491	0.491	0.017
نوع التعليم	القدرة على التفكير الابتكاري	138.206	138.206	0.084	0.084	0.000
	المسؤولية الاجتماعية	224.066	224.066	1.956	1.956	0.008
التخصص × نوع التعليم	القدرة على التفكير الابتكاري	1515.823	7579.116	0.926	0.926	0.018
	المسؤولية الاجتماعية	42.495	212.473	0.371	0.371	0.007

يتبين من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة (ف) ليست لها دلالة إحصائية بالنسبة لجميع المتغيرات والتفاعل بينها يعني ذلك أن كلا من التخصص ونوع التعليم وكذا التفاعل بينهما لم يحدث أثرا دالاً إحصائيا في كل من القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية وبالتالي لا توجد فروق في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية تعزي للتخصص أو نوع التعليم أو التفاعل بينهما كما أن حجم الأثر (مربع ايتا الجزئي) يظهر بقيم ضعيفة جدا مما يؤكد ذلك.

ومن ثمة تحقق الفرض الصفري والذي يمكن تفسيره كما يلي:

تبين أن التخصصات العلمية في الجامعة ونظيراتها في المعهد لم تظهر فرقاً دالاً في التأثير على القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال بعض الدراسات السابقة التي وصلت إلى نتائج مشابهة كدراسة **(صالح 1994)** والتي هدفت إلى التعرف على الدور الذي تسهم به برامج الدراسة في التخصصات النوعية المختلفة (موسيقى–فنون–اقتصاد منزلي) في قدرة طالبات هذه التخصصات على التفكير الابتكاري متوصلة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات

طالبات التخصصات الثلاث في القدرة على التفكير الابتكاري لصالح طالبات الفنون في حين وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات طالبات التخصصات الثلاث في تقدير الذات لصالح طالبات تخصص الاقتصاد المنزلي. **(الشرقاوي،1999، ج1، ص 170)**.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسات أخرى كدراسة **(مرزوق 1981)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانوي العام والثانوي تجاري في بعض المتغيرات من بينها المسؤولية الاجتماعية.

وكذا دراسة **(كيرة 1988)** التي توصلت إلى أن التفاعل بين التخصص الدراسي (علمي–أدبي) والمسؤولية الاجتماعية كان تفاعلا ترتيبيا أي يرتفع مستوى الطلاب مرتفعي المسؤولية الاجتماعية في سمة المسؤولية بشكل عام بصرف النظر عن التخصص.

(جميل، 2008، ص 75).

وبالتالي فإن انعدام الفروق بين بعض التخصصات العلمية في المعهد ونظيراتها في الجامعة فيما يخص القدرة على التفكير الابتكاري وكذا المسؤولية الاجتماعية يؤكد نتائج الفروض السابقة في هذه الدراسة ويدعمها، حيث أن الطالب الجامعي الذي يدرس تخصصاً معيناً يشبه في قدرته الابتكارية ومسؤوليته الاجتماعية متربصا يدرس التخصص نفسه وذلك على امتداد التخصصات الخمسة المتناولة في هذه الدراسة وهذا إن دل على شيء إنما يدل على ما يمتلكه المتربص من قدرة ابتكارية ومسؤولية اجتماعية لا تقل شأنا عما يمتلكه الطالب الجامعي، وبإمكانه أن يدرس التخصص نفسه دون أن تتأثر قدرته الابتكارية أو مسؤوليته الاجتماعية، لا يعني ذلك أن ننظر إلى الموضوع من جهة واحدة وهي أن المتربص في المعهد الوطني للتكوين المتخصص مضطهد بوجوده في هذا المكان بل يفترض أن يكون على مقاعد الجامعة، يمكن أن ننظر إلى الموضوع من زاوية عكسية وهي أن وجود الطالب الجامعي على مقاعد الجامعة لا يعني أنه أكثر كفاءة من ذلك المتربص في المعهد.

وأن احتياجات العمل هي أيضا تتحكم في الموضوع ومن الملاحظات التي شدت انتباهي أن طلاب الجامعة في هذه التخصصات العلمية بالذات يسجلون بشهادة السنة

الثالثة ثانوي في المعهد المتخصص طلبا للتكوين العملي التطبيقي الذي لا توفره لهم البرامج النظرية للجامعة، بمعنى أن الشهادة الجامعية في واقعنا تبقى مطمح أغلب الطلاب رغم أن التكوين يمكن أن نجده أكثر فعالية في معاهد التكوين .

هل يكمن الحل في الرفع من قيمة شهادة المتخرج من المعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني أم تنوير عقول العامة بأن المتربص في المعهد لا يقل كفاءة عن المتخرج من الجامعة؟

إنهما حلان لمعادلة واحدة مازالت تؤرق من جهة تلاميذ الثالثة ثانوي وأزمة حصولهم على شهادة البكالوريا للهروب من وصمة العار التي تلحقهم إذا لم يتحصلوا على هذه الشهادة، ومن جهة أخرى تؤرق الوالدين والأسرة الذين يرون في الشهادة الجامعية مرتبة عليا لأبنائهم.

وكل هذه الأفكار من الواقع المعيش تفتح أبوابا أخرى لمواصلة البحث في الموضوع والتوصل إلى نتائج تعين الأبناء والآباء وسياسة الدولة في التقليل من نسبة البطالة والنهوض باقتصاد البلاد.

خلاصة ومقترحات:

بعد عرض أدبيات الموضوع، وتفسير نتائج الدراسة الميدانية تجلت حقائق عدة، لا بد من التنويه إليها عساها ترسم خطوط بداية جديدة للمسؤولين من جهة أيا كان مكانهم (وزارة، وإدارة ومؤسسة تعليمية،..) وللباحثين من جهة أخرى، فمتطلبات التكيف مع الحاضر الذي نعيشه والمستقبل الذي نجهله تشكل تحديا دائماً لمؤسسات التعليم العام والجامعي بصورة خاصة، وفي عالم سريع التغير تصبح برامج رعاية الموهوبين والمبدعين قضية حياة أو موت بالنسبة للدول العربية التي تعاني مؤسساتها التعليمية من أزمة حقيقية قد تؤدي إلى كارثة محققة إذا استمرت في هدر طاقات أبنائها المبدعين والموهوبين، ولم تبادر إلى إزالة المعوقات التي تحول دون استثمار هذه الطاقات . **(جروان، 2002، ص195)**

ولا يزال جوهر الرسالة التي تؤديها المؤسسات التعليمية أحادي الجانب وهو التعليم، أما التربية بمعنى تطوير قيم التسامح والتقبل والمشاركة واحترام الغير والعدالة والديمقراطية وقيم المواطنة الصالحة (التي تعتبر من عناصر المسؤولية الاجتماعية) فلا تحظى بالاهتمام اللازم، لأنها لا تقاس ولا تدخل في دائرة الامتحانات المطلوبة في المقام الأول قبل التعليم كما تشير التسمية الرسمية للجهات المسؤولة عن التعليم في معظم الدول العربية وهي وزارات التربية والتعليم.

وقد حاولت الدراسة الحالية إبراز أهمية متغيري الابتكار والمسؤولية الاجتماعية في بيئتنا، التي قل تناول الموضوع فيها، فالمجتمعات التي لا تولي الابتكار المكانة اللائقة به سيؤدي إلى نتيجة محتومة هي الانقراض التدريجي من الحياة الإنسانية، وهو ما يحذر منه عالم النفس الشهير **(روجرز Rogers)** بقوله: "يبدو أن التكيف الابتكاري، هو الاحتمال الوحيد الذي يمكن الإنسان من أن يصبح متمشياً مع التغير المتعدد الجوانب في العالم الذي نعيش فيه، وما لم يستطع الأفراد والجماعات والأمم أن يتخيلوا ويراجعوا بابتكار أساليب تعاملهم مع المتغيرات المعقدة فإن النور سينطفئ، وما لم يستطع الإنسان أن يأتي بأساليب

جديدة وأصيلة للتكيف مع بيئته بسرعة تماثل سرعة العلم في تغير البيئة، فإن ثقافتنا ستضمحل ويكون الثمن الذي ندفعه في افتقارنا إلى الابتكار ليس فقط سوء تكيف الفرد وتوترات الجماعة، بل أيضاً الإبادة الدولية".

ويؤكد **(تورانس)** ضخامة الخسائر في مصادرة الثروة الإنسانية التي تتمثل في المبتكرين من الأطفال الذين لا يجدون من يأخذ بأيديهم ويشجعهم على إظهار ذواتهم، إن الشخص ذو الاستعداد الابتكاري الذي يُمنع من تحقيق ذاته، يعمل في مستقبل حياته المهنية والعملية والفكرية بما يعادل (1– 5) من قدراته، ليس هذا فحسب بل إن **(تورانس)** يرجح أن من يتوقفون عن تحقيق ذواتهم وقدراتهم بسبب عدم وجود ظروف ملائمة في المجتمع قد يصبحون أشقياء محبطين ومنهم يخرج الجانحون ومدمنو المسكرات والمخدرات والمرضى النفسيون والعقليون والمجرمون الأذكياء. **(العسكري، 2008، ص17)**

ولكن إذا أردنا للصناعة في بلادنا أن تتطور بشكل أعمق وأسرع، وأن يرتفع مستوى الدخل السنوي للفرد، فلابد من الاعتماد على عنصرين أساسيين هما: المال والإنسان، والمقصود بالإنسان هو الإنسان القادر على ترجمة خطط وبرامج التنمية الصناعية على الواقع العملي، لهذا أصبح وجود العمالة الماهرة من العناصر المهمة والرئيسية والتي لا يزال أفرادها في مرحلة التكوين، ويتوقع لهم أن يكونوا في عداد المبتكرين، ونحن بحاجة إلى الكشف عن هؤلاء في مرحلة مبكرة للاستفادة من قدراتهم وتطويرها إلى أقصى حد ممكن وإتاحة الفرص أمامهم لإتمام تعليمهم واكتسابهم مزيدا من الخبرات والمعلومات التي قد تساعدهم على نمو قدراتهم وتحويلها من قدرات كامنة إلى إنجازات ابتكاريه مفيدة للمبتكرين أنفسهم والمجتمع على حد سواء.

ويعزز ذلك **(المليجي)** بقوله: تشير دلالات كبيرة إلى حتمية اعتماد الحدث الابتكاري على البيئة فضلا عن الفرد ذاته، ويقول **(كولر Colar)** الابتكار مثل الصوت لا يوجد في فراغ"، فإذا ركزنا على الفرد المبتكر دون تقدير منا لبيئته أو إطاره الثقافي، فإننا نضمن بذلك طريقا مؤكدا للوصول إلى نظرية ناقصة غير صحيحة عن الابتكار.

وتقدم لنا العصور التاريخية مثل عصر النهضة، الذي ظهرت فية كميات فائقة لا حصر لها من النشاط الإبداعي، دلالات قوية بأن شيئا في بيئة ذلك العصر قد أدى إلى تقدم ونمو هذا النشاط. **(المليجي، 2000، ص86)**

وأكد ذلك **(جاردنر Gardener 1993)** في كتابه "العقول المبدعة" أين وضع تصورا للإبداع وتنميته يؤكد على العلاقات المتبادلة التي تتمثل في العلاقة بين الطفل والمعلم، والعلاقة بين الفرد وعمله، والعلاقة بين الفرد والآخرين في عالمه، وثمة قضيتان هامتان انبعثتا عن دراسة "جاردنر" التحليلية لحياة **(فرويد، وبيكاسو، واسترافنكسي، وجرهام، وغاندي)**، القضية الأولى تتمثل في دور القوى الاجتماعية والوجدانية التي كانت تحيط بالمبدع، والقضية الثانية تتمثل في التضحيات التي قدمها المبدع في سبيل ما يقوم به من عمل، يتساوى في ذلك ما يقوم بعمل علمي أو إبداعي أو فني أو موسيقي أو روائي أو سياسي، فكانت طرائق غاندي للتحرر والاستقلال تتسم بقدرة إبداعية لها طابع المفاجأة في عصره.

(العبيدي، 2010، ص53)

وإذا كان المبدع أو المبتكر قياديا من حيث تأثيره الشخصي وتأثير عمله الإبداعي على الآخرين، فإن بعض الباحثين قد وضعوا تصنيفات رتبّوا فيها أولئك الأشخاص العظماء الذين كان لهم تأثير في تاريخ العالم من النواحي الحضارية والعلمية والفنية والسياسية، وساهموا في تشكيل حياة الأجيال البشرية في الماضي والحاضر ومن المحتمل أن يستمر تأثيرهم في المستقبل. ومن الأمثلة على هذه التصنيفات، التصنيف الذي عرضه العالم **(مايكل هارت Michael Hart)** في كتابه المنشور عام 1978 والمترجم بعنوان "دراسة في المائة الأوائل"، وقد رتب فيه أسماء أعظم مائة شخصية تأثيرا في تاريخ العالم على مدى ثلاثة آلاف سنة تقريباً، تصدر القائمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وتوسطها الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه. **(جروان، 2002، ص68)**

ويقودنا ذلك إلى حقيقة أن الفرد والمجتمع يتشاركون ويتفاعلون في تحمل المسؤوليات بنسب معينة وأدوار واضحة سواء كان ذلك حسب الأنظمة الوضعية التي قسمتها ورسمتها البشرية أو بحسب نظام وتخطيط رب العزة والجلال في كتابه وشريعته.

ومن ثم فالمسؤولية الاجتماعية من الموضوعات المهمة التي تؤدي دورا مهما في توازن حياة الأفراد والمجتمعات بل الكون أجمع، حيث أنها تعد بمنزلة المقوم لسلوك الإنسان في معظم مجالات حياته المختلفة وفكرتها تنبع من أن الانسان يعد كائنا اجتماعيا وأن إنسانيته بما فيها من جوانب شعورية وإدراكية وأخلاقية وتربوية لا تتحقق إلا في ظل وسط اجتماعي.

ويحدد المعنيون بالبحث والتقصي في مفهوم المسؤولية الاجتماعية كدراسة **(مرزوق1990)** ودراسة **(الحارثي2004)**، بعض الأمثلة على تدني الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية في مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة –والتي لا نفرق فيها بين المتعلم وغير المتعلم– فنلاحظ مثلا أننا لا نكاد نبحث عن موقف نظامي لسياراتنا حتى نجد الكثيرين قد أوقفوا سياراتهم على نحو خاطئ مما يجعل السيارة الواحدة تأخذ محل سيارتين غير مبالي أصحابها بالآخرين، وكما لا يزال استخدام منبهات السيارات سائدا في مجتمعنا على نحو لا داعي لاستخدامه من حيث ازعاجه النائمين والمرضى وكذلك المحافظة على نظافة الأماكن العامة التي سلب حق الجميع منها، إضافة إلى المضايقات الهاتفية الكثيرة دليل على انعدام الضمير الاجتماعي والديني والانساني، على عكس المجتمعات الغربية فالتقدم يعتمد على الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية فهم يلتزمون بأنظمة المرور ويحترمون الدور في (الطابور)، ويسعون بأنفسهم إلى سلال المهملات ولو كانت بعيدة ليضعوا فيها النفايات ولا يستريح ضمير أحدهم لو خالف ذلك.

وفي التقاليد اليابانية اعتبرت نجاح أي مؤسسة مسؤولية الفرد أمام المجتمع فالفرد الياباني لا يفكر بحقوقه اليومية تجاه مسؤوليه والتزاماته نحو المؤسسة والمجتمع، بالإضافة

إلى ذلك نجد أن المؤسسات اليابانية تميل إلى تقليص وإلغاء الأجهزة الرقابية معتمدة في ذلك على المسؤولية الاجتماعية حيث أن كل فرد في المؤسسات اليابانية يسعى إلى ازدهارها، وذلك من أجل تحقيق أهدافه، لأنه يعد المؤسسة وكأنها ملك له بقوله "مؤسستي" أو" شركتي"، فهي إحدى القنوات التي تدعم المصلحة العامة، وهذا هو سر قوتها بوصفها عنصرا أساسيا مطلوبا لتمتين روابط العلاقات الإنسانية، فالمسؤولية تفرض الالتزام والتضامن والاحترام والحب والديمقراطية في المعاملة والمشاركة الجادة التي هي صلة الرحم بين الافراد في المجتمع الواحد.

وتعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة ونوعية، لمساعدة الطلاب في اختيار ما يرونه مناسبًا ويتفق مع إمكانياتهم وتطلعاتهم سواء بالالتحاق بالجامعة أو إلى مراكز التكوين أو التعامل مع الحياة الاجتماعية بروح المسؤولية الاجتماعية، فقد تم التوصل من خلالها إلى أن طلاب الجامعة ومتربصي المعهد الوطني المتخصص في التكوين المهني يتمتعون بمستوى مرتفع في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية، مما يقلص من حجم الفروق التي يتصورها العامة بين الملتحقين بمدرجات الجامعة وبين من لم يسعفهم الحظ في ذلك، ويؤكده أيضا عدم وجود فروق في القدرة على التفكير الابتكاري والمسؤولية الاجتماعية لديهم(الطلاب والمتربصين)، رغم أن ضعف العلاقة بين المتغيرين ينم على عدم صراحة المفحوصين في الاستجابة على مقياس المسؤولية الاجتماعية.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تأمل الباحثة وتتطلع إلى ما يلي:

1- اكتشاف الطاقات الخلاقة من ذوي القدرات الابتكارية، ورعايتهم وحسن استثمارهم، لمواجهة التحديات المعاصرة مثل ثورتي المعلومات والاتصالات والتقدم التكنولوجي العلمي السريع، ومتطلبات العولمة، لأن التطور والتقدم العلمي لابد أن يقوده في الأساس ذَوو القدرات الابتكارية من أبناء الوطن.
2- توجيه الأنظار نحو أهمية الكشف عن الطلاب من ذوي القدرات الابتكارية الكامنة في معاهد التكوين، ومعرفة خصائصهم ومشكلاتهم تمهيداً لتقديم الرعاية الشاملة لهم

من خلال توفير برامج خاصة بتربية الطلاب ذوي الاستعداد الابتكاري، لأن ذلك يعتبر من أهم المسؤوليات الملقاة على عاتق المسؤولين في وزارتي التعليم العالي والتكوين المهني.

3- إن هناك مشكلة لها أسبابها في المجتمع الجزائري وهذه المشكلة تتعلق بإحجام الطلاب ذوي الاستعداد الابتكاري عن الالتحاق بمعاهد التكوين وتفضيلهم الالتحاق بالتعليم الجامعي بأعداد كبيرة، في حين يلتحق بعض الطلاب بمعاهد التكوين وهم من ذوي المعدلات الدراسية المتدنية.

4- إضافة برامج التدريب على التفكير وبرامج تنمية التفكير الابتكاري إلى مقرر معاهد التكوين المهني والجامعات، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال.

5- سن قوانين تسمح للطلاب من ذوي الاستعداد الابتكاري بمواصلة التعليم الجامعي والذين من المتوقع في المستقبل أن يكونوا في عداد المبتكرين.

6- وضع خطة لنظام القبول بحيث يخضع كل طالب يرغب في الالتحاق بالمعاهد المهنية لاختبارات تحدد قدرات التفكير لديه وميوله المهنية، بهدف انتقاء الأفراد ذوي الاستعداد الابتكاري وإعطاء قيمة لهذا النوع من التعليم في أوساط المجتمع.

7- ضرورة اهتمام الجامعات ومراكز التكوين وكذا المدارس بالنواحي الأخلاقية والاجتماعية للطلبة من خلال إثراء المقررات الدراسية الجامعية، وتطوير طرق التدريس، وإقامة الندوات والأنشطة الهادفة.

8- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع عن طريق المشاركة الطلابية في تقديم خدمات للمجتمع (العمل التعاوني)، الأمر الذي يسهم في زيادة فهم الطالب لقضايا مجتمعه، ويدعم مشاركته الفعالة في خدمة وطنه.

9- الإيمان بحقيقة أن كل الأطفال مبدعون وإننا جميعا نمتلك قدرات وإمكانيات إبداعية كامنة لدينا ونحتاج إلى من يساهم في الكشف عن هذه الجوانب.

10- ضرورة الاهتمام بالتعليم الفني والتقني المتوسط والعالي وجعله عصريا، ورفع مستواه، ومستوى خريجيه.

11- الاهتمام بالنجاح الدراسي في المدرسة، رغم أن النجاح ليس هو الضرورة الوحيدة للتفوق في المجتمع، أو حتى في المدرسة، فهناك الأذكياء والمبتكرون والقادة الاجتماعيون الذين لم ينجحوا خلال حياتهم المدرسية.

وتبقى نتائج الدراسة الحالية منحصرة في إطار حدودها البشرية والزمكانية والأدوات المستخدمة فيها، ومن خلال ما تعرضت له الباحثة من صعوبات تقترح:

- محاولة تصميم اختبار يقيس القدرة على التفكير الابتكارية يغني عن الاختبارات المترجمة والمكيفة، تتوفر فيه بعض المميزات التي تذلل للباحث إحدى الصعوبات التي يتعرض لها أثناء القيام ببحثه، كصعوبة التطبيق والتصحيح مثلما هو الحال في اختبار **(تورانس)** المستعمل في هذه الدراسة.
- محاولة إعداد برامج للكشف عن ذوي القدرة على التفكير الابتكاري وإعداد طرائق العناية بهم، فقد أشار الباحثون إلى أن كثيرا من مواهب التفوق والإبداع قد تمر دون ملاحظة من أحد، كما قد لا يتم التعرف عليها من غير المختصين في غالب الأحيان.
- إجراء دراسات مستوفية حول علاقة القدرة الابتكارية بمتغيرات اجتماعية أخرى، كتحقيق الذات، ودافعية الإنجاز، والميول المهنية..، أمر ملح، لاستدراك العوز في مكتباتنا العربية والجزائرية على وجه الخصوص، وللنهوض بمجتمعنا قدما.

قائـــمـة المصادر والمراجع

1. المصادر

2. المراجع

   1.2. المراجع باللغة العربية

   2.2. المراجع باللغة الأجنبية

1. المصادر:

- القرآن الكريم

- البخاري، أبي عبد الله محمد ابن إسماعيل(1999). صحيح البخاري، ط2، دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض.
- النيسابوري، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري(2004) . صحيح مسلم، تحقيق
محمد بن عيادي بن عبد الحليم، الجزء الأول، مكتبة الصفا، المغرب.

2. المراجع:

1.2. المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، أنيس وآخرون(1972) . ***المعجم الوسيط***، دون طبعة، دار إحياء التراث العربي، القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (2010). ***مناهج البحث و طرق التحليل*** الإحصائي، دون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو النيل، محمود السيد (1987). ***الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي***، ط 5 دار النهضة العربية.
- أبو حطب، فؤاد (1982). ***القدرات العقلية***، ط 4، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد وصادق، آمال (1999). ***التقويم النفسي***، دون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو صالح، محمد صبحي و عوض، عدنان محمد(2008): ***مقدمة في الإحصاء*** ط2، دار المسيرة، الأردن.

- الأعسر، صـــفاء (2000). ***الإبـداع فـي حل المشـكلات***، دون طبعة، دار قباء للطباعـة، القاهرة.
- أمير خان، محمد حمزة (1989). ***تقنين اختبـار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي*** مجلــة جامعة أم القرى، العدد الثالث، 175-264.
- بالانت، جولي ترجمة العاصـري، خالد (2007). ***التحليل الإحصائـــي باستخـدام SPSS***ط1، دار الفاروق.
- باهي، مصطفى حسين وعبد الحفيظ، إخلاص محمود (2002). ***طرق البحث العلمي والتحصيل الإحصائي***، ط 2، مركز الكتاب للنشر مصر، القاهرة.
- بهجت، رفعت محمود (2002). ***الإثراء والتفكير الناقد***، ط 2، عالم الكتـــب القاهـــرة.
- البهي، فؤاد السيد (1978). ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى***، دون طبعة دار الفكر العربي.
- البهـــي، فـــؤاد السيـــد (1994). ***الذكـــاء***، ط 5، دار الفكـــر العربـــي، القاهـــرة.
- بوعناقة، على (1992). ***حاجتنا إلى البحث التربوي***، مجلة الرواسي، باتنة، العدد الخامس، 9-17.
- تيغـــزى، إمحمـد (1991). ***المدرسـة والبحـث التربـوي فـي العلم العربـي***، مجلة الرواســي، بـاتنة، العدد الأول،69-82.
- جابر، عبد الحميد جابر (1997). ***قراءات في تنمية الابتكار***، دون طبعة، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جروان، فتحي عبد الرحمان (2002). ***الابداع***، ط 1، دار الفكر للطباعة و النشر عمـــان.
- جلال، سعد (1985). ***المرجع في علم النفس***، دون طبعة، دار الفكر العربي.
- حسن، علي حسن (1998). ***سيكولوجية المجاراة الضغوط الاجتماعية وتغير القيم***

دون طبعة، دار غريب، القاهرة.

- حسن، محمود شمال (2001). ***سيكولوجيا الفرد في المجتمع***، ط 1، دار الآفاق العربية، القاهرة.
- الحكاك، وجدان جعفر جواد عبد المهدي(2010).***بناء اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي***، *مجلة البحوث التربوية و النفسية*، بغداد، العددان 26 و27، 200-239.

- الحنفي، عبد المنعم (1978). ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي انجليزي عربي*** ج1 و2، دون طبعة، دار العودة، بيروت.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2003). ***دراسات في علم النفس الاجتماعي***، المجلد الثالث، دون طبعة، دار غريب، القاهرة.
- خير الله، سيد (1978). ***علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية***، ط 5، دار النهضة العربية، بيروت.
- خير الله، سيد وزيدان، مصطفى محمد (1966). ***القدرات ومقاييسها***، دون طبعة، المكتبة الأنجلو مصرية.
- الدردير، عبد المنعم أحمد (2006) .***الإحصاء البارامتري و اللابارامتري***، ط1 عالم الكتب، القاهرة.
- درويش، زين العابدين (1999). ***علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته***، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1998). ***مناهج البحث علم النفس***، ط 2، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- راجح، أحمد عزت (1976). ***أصول علم النفس***، **ط8**، المكتب المصري الحديث الإسكندرية القاهرة.
- رمزي، إسحاق (1961). ***علم النفس الفردي أصوله وتطبيقاته***، دار المعارف، ط1 مصر.
- الزعبي، محمد بلال و الطلافحة، عباس (2003). ***النظام الإحصائي*** ، ط2، دار

الأوائل، الأردن.

- زهران، حامد عبد السلام (1997). ***علم النفس الاجتماعي***، ط5، عالم الكتب القاهـــــرة.

- السابق، جروان (1985). ***الكنز الوسيط قاموس فرنسي عربي***، دون طبعة، دار السابق للنشر، بيروت.
- سعدالله، الطاهر (1991). ***علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي*** دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- سكوبلر، ت.أ.أنسكووج (1993). ***علم النفس الاجتماعي التجريبي***، ط 1، ترجمة إبراهيـم، عبد الحميد صفوت، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- سليمان، عبد الرحمن سيد وغازي، صفاء أحمد (2001). ***المتفوقون عقليا***، دون طبعـــة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- سويف، مصطفى (1967). ***دراسات نفسية في الابداع والتلقي***، دون طبعة، الدار المصرية اللبنانية.
- سويف، مصطفى(1959).***الأسس النفسية للابداع الفني في الشعر خاصة***، دون طبعة دار المعارف، مصر.
- شحاته، عبد المنعم (2001). ***أنا والآخر وسيكولوجية العلاقات الإنسانية***، ط 1 ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور محمد (1999-أ). ***الابتكار وتطبيقاته الجزء الأول***، دون طبعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور محمد (1999-ب). ***الابتكار وتطبيقاته الجزء الثاني***، دون طبعة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- شكـور، جليـل وديـع (1989). ***أبحـاث فـي علم النفس الاجتماعي وديناميـة الجـماعـة***، ط1، دار الشمال، لبنان.
- طه، فرج عبد القادر (1987). ***المجمـل في علم النفس والشخصيـة والأمراض النفسيـة***، ط1، الدار الفنية.مصر

- طه، فرج عبد القادر وآخرون (دون سنة). ***معجم علم النفس والتحليل النفسي***، ط 1 دار النهضة العربية، بيروت.
- عاقـــل، فاخـر (1979). ***الابـداع وتربيتـــه***، ط2، دار العلـــم للملايـيـن بيـــروت.
- عبد الحفيظ، مقدم (1993). ***الإحصاء والقياس النفسي والتربوي***، دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- عبد الستار، إبراهيم (1978). ***آفاق جديدة في دراسة الابداع*** ، دون طبعة الكويـــت.
- عبد الستار، إبراهيم (1985). ***الإنسان وعلم النفس***، **ط 2، سلسلة عالم المعرفة** الكويت.
- عبد الفتاح، كاميليا وآخرون (1995). ***دراسات وبحوث في علم النفس***، دون طبعة دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد باقر، ندى (2012). ***المسؤولية الاجتماعـية وعلاقتها بالأداء الوظيفي***، مجلــة كليــة التربية الأساسية، العراق، العدد 73، 537-545.
- عبد باقر، ندى (2012). ***المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفـــي***، مجلــة كلية التربية الأساسية، العراق، العدد 73، 537-545.
- العبيدي، محمد جاسم ولي وآخرون (2010). ***الإبداع و التفكير الابتكاري و تنميته في التربية و التعليم***، ط1 ، ديبونو للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن.
- عثمان، سيد احمد:(1986). ***المسئولية الاجتماعـــية والشـخصية المسلـــمة***، دون طبــعة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- العساف، صالـح بن محمـد (1995). ***التقويـــم الذاتي للباحث فـــي العـلوم السلوكيـــة***، ط2، مكتبة الإبيكات، الرياض.
- العسكري، عبد السلام محمد علي (2008). ***التفكير الابتكاري وعلاقتـــه ببعض المغيـــرات لدى طلاب المعاهد الصناعية***، 11:48-2014/09/19 http://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/155000

- عشوي، مصطفى (1992). ***شروط البحث النفسي والتربوي***، مجلة الرواسي، باتنة العدد الخامس، 18-26.
- عطوف، محمود يسين (1971). ***الإبداع والشخصية*** .دار المعارف، دون طبعة بمصر.
- العمري، منى (2007). ***الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية***، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي (1992). ***أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية***، ط 2، مكتبة الكتاني، إربد.
- عيسوي، عبد الرحمن (1980). ***علم النفس في الحياة المعاصرة***، دون طبعة، دار المعارف، مصر.
- غريب، عبد الكريم (1991). ***منهج البحث وتقنيات البحث العلمي***، ط1، عالم التربية.
- فرج، صفوت (1997). ***القياس النفسي***، ط 1، الأنجلو مصرية، القاهرة.
- فهمي محمد، سيد (2015). ***المسؤولية الاجتماعية*** ، دون طبعة، المكتب الجامعي الحديث .
- قاسم، محمد جميل (2008). ***فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية*** رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- القذافي، رمضان محمد (1996). ***رعاية الموهوبين والمبدعين***، دون طبعة، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية.
- القذافي، رمضان محمد (2000). ***رعاية الموهوبين والمبدعين***، ط3، المكتبة الجامعية.
- كرمة، صفاء و دهمير، نورجان(2014). ***قوة الذكاء الإجتماعي في تفعيل المسؤولية الإجتماعية ومفهوم الذات الإجتماعية***،دون طبعة، المكتب الجامعي الحديث، بغداد.
- لابلانش وبونتاليس ترجمة حجازي، مصطفى (1985). ***معجم مصطلحات التحليل***

النفسي، دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- لطفي، طلعت إبراهيم (1995). ***أساليب وأدوات البحث الاجتماعي***، دون طبعة، دار غريب، القاهرة.
- محمد، علا عبد الرحمان (2009). ***الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري عند الأطفال***، ط1، دار الفكر.
- مشرف، ميسون (2009). ***التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات***، *رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة*.
- معوض، خليل ميخائيل (2000). ***القدرات العقلية الفكر الجامعي***، ط 2 الإسكندرية.
- المغربي، كامل محمد (2002). ***أساليب البحث العلمي***، ط 1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- المليجي، حلمي (1996). ***سيكولوجيا الابتكار***، ط 2، دار المعارف، بمصر.
- المليجي، حلمي والمليجي، عبد المنعم (1971). ***النمو النفسي***، دون طبعة، دار النهضة العربية، بيروت.
- المليحي، حلمي (1972). ***علم النفس المعاصر***، ط 2، دار النهضة العربية بيروت.
- مليكة، لويس كامل (1997). ***قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*** دون طبعة، المجلد الثالث، الهيأة المصرية العامة للكتاب.
- منسي، محمود عبد الحليم ووجيه، إبراهيم محمود (1983). ***البحوث النفسية والتربوية***، دون طبعة، دار المعارف، مصر.
- منصور، أحمد حامد (1986). ***تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري ذات السلاسل***، ط1، الكويت.
- نشواتي، عبد المجيد (1997). ***علم النفس التربوي***، ط 9، **مؤسسة الرسالة**، جامعة اليرموك، الأردن.
- وتييج، أرنوف (1994). ***مقدمة في علم النفس ترجمة عادل عز الدين الأشول وآخرون***، دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- ولي، باسم محمد ومحمد، جاسم محمد (2004). ***المدخل إلى علم النفس الاجتماعي***، ط1، دار الثقافة للنشر، عمان .

2.2. المراجع باللغة الأجنبية:

Atkison.R.I and etal(1990). ***introduction to psychology***. San diegoharrcourt . brancejouanoichpublishers.

Bauma and etal(1985). ***social psychology***. new york random house.

Colvill J . &Slarken R.,(1992) *Developing Social Responsibility* . Through Low- Related Education Paper Personal at the Annual meeting of the American San Francisco, April.

E.P Torance – Manuel –(1970). ***Test de pensée créative***. ECPA.

Michelle carlier (1973). ***Étude différentielle d'une modalité de la créativité*** .CNRS.

Muller, D . J (1969): *Differences in social responsibility among various group of college students,* Diss. Abs, Vol. 31, No. 2-A ,PP.640.

Robert Thomson (1959) psychology ***of thinking***. first published .harmonds worth.

Rouquette (1976). ***La créativité. 3 ED***. PUF.

Shawme and costanzopr (1970) ***theories of social psychology***. new yourk .McGaw hill book company.

Sillamy norbert(1980). ***Dictionnaire de psychologie bordas***. paris.

Zalusky, Sharon (1988). *Social Responsibility and empathy in adolescent Volunteers.*

قائـــمـة المـلاحـق

الملحق رقم (1): النتائج المفصلة لحساب الصدق والثبات

الملحق رقم (2): النتائج المفصلة لمعالجة الفرضيات

الملحق رقم (3): استبيان المسؤولية الاجتماعية لـ(مشرف)

الملحق رقم (4): استبيان المسؤولية الاجتماعية المستعمل في الدراسة الحالية

الملحق رقم (5): اختبار القـدرة علـى التفكيـر الابتكاري لـ(E.P TORANCE)

الملحق رقم (1)

النتائج المفصلة لحساب الصدق والثبات

Group Statistics

	d102	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Somme_X	1	40	126.13	7.039	1.113
	2	40	149.90	4.505	0.712

Independent Samples Test المقارنة الطرفية

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Somme_X	Equal variances assumed	4.612	0.035	-17.992	78	0.000	-23.775	1.321	-26.406	-21.144
	Equal variances not assumed			-17.992	66.361	0.000	-23.775	1.321	-26.413	-21.137

جدول معاملات الارتباطات **Correlations**

حجم العيّنة N=150	Somme_X
x1 Pearson Correlation	0.331**
Sig. (2-tailed)	0.000
x2 Pearson Correlation	0.203*
Sig. (2-tailed)	0.013
x3 Pearson Correlation	0.244**
Sig. (2-tailed)	0.003
x4 Pearson Correlation	0.143
Sig. (2-tailed)	0.080
x5 Pearson Correlation	0.285**
Sig. (2-tailed)	0.000
x6 Pearson Correlation	0.233**
Sig. (2-tailed)	0.004
x7 Pearson Correlation	0.168*
Sig. (2-tailed)	0.040
x8 Pearson Correlation	0.252**
Sig. (2-tailed)	0.002
x9 Pearson Correlation	0.418**
Sig. (2-tailed)	0.000
x10 Pearson Correlation	0.289**
Sig. (2-tailed)	0.000
x11 Pearson Correlation	0.360**
Sig. (2-tailed)	0.000
x12 Pearson Correlation	0.194*
Sig. (2-tailed)	0.018
x13 Pearson Correlation	0.240**
Sig. (2-tailed)	0.003
x14 Pearson Correlation	0.499**
Sig. (2-tailed)	0.000
x15 Pearson Correlation	0.250**
Sig. (2-tailed)	0.002
x16 Pearson Correlation	0.409**
Sig. (2-tailed)	0.000
x17 Pearson Correlation	0.337**
Sig. (2-tailed)	0.000
x18 Pearson Correlation	0.082
Sig. (2-tailed)	0.320
x19 Pearson Correlation	-0.158
Sig. (2-tailed)	0.053
x20 Pearson Correlation	0.382**
Sig. (2-tailed)	0.000

حجم العيّنة N=150	Somme_X
x21 Pearson Correlation	0.388**
Sig. (2-tailed)	0.000
x22 Pearson Correlation	0.406**
Sig. (2-tailed)	0.000
x23 Pearson Correlation	0.365**
Sig. (2-tailed)	0.000
x24 Pearson Correlation	0.194*
Sig. (2-tailed)	0.017
x25 Pearson Correlation	0.088
Sig. (2-tailed)	0.286
x26 Pearson Correlation	0.095
Sig. (2-tailed)	0.247
x27 Pearson Correlation	0.133
Sig. (2-tailed)	0.105
x28 Pearson Correlation	0.432**
Sig. (2-tailed)	0.000
x29 Pearson Correlation	0.481**
Sig. (2-tailed)	0.000
x30 Pearson Correlation	0.429**
Sig. (2-tailed)	0.000
x31 Pearson Correlation	0.222**
Sig. (2-tailed)	0.006
x32 Pearson Correlation	0.426**
Sig. (2-tailed)	0.000
x33 Pearson Correlation	0.418**
Sig. (2-tailed)	0.000
x34 Pearson Correlation	0.383**
Sig. (2-tailed)	0.000
x35 Pearson Correlation	0.364**
Sig. (2-tailed)	0.000
x36 Pearson Correlation	0.154
Sig. (2-tailed)	0.060
x37 Pearson Correlation	0.339**
Sig. (2-tailed)	0.000
x38 Pearson Correlation	0.369**
Sig. (2-tailed)	0.000
x39 Pearson Correlation	0.427**
Sig. (2-tailed)	0.000
x40 Pearson Correlation	0.437**
Sig. (2-tailed)	0.000

حجم العيّنة N=150	Somme_X
x42 Pearson Correlation	0.460**
Sig. (2-tailed)	0.000
x43 Pearson Correlation	0.260**
Sig. (2-tailed)	0.001
x44 Pearson Correlation	0.298**
Sig. (2-tailed)	0.000
x45 Pearson Correlation	0.308**
Sig. (2-tailed)	0.000
x46 Pearson Correlation	0.465**
Sig. (2-tailed)	0.000
x47 Pearson Correlation	0.047
Sig. (2-tailed)	0.566
x48 Pearson Correlation	0.460**
Sig. (2-tailed)	0.000
x49 Pearson Correlation	-0.049
Sig. (2-tailed)	0.549
x50 Pearson Correlation	0.387**
Sig. (2-tailed)	0.000
x51 Pearson Correlation	0.162*
Sig. (2-tailed)	0.048
x52 Pearson Correlation	0.424**
Sig. (2-tailed)	0.000
x53 Pearson Correlation	0.407**
Sig. (2-tailed)	0.000
x54 Pearson Correlation	0.440**
Sig. (2-tailed)	0.000
x55 Pearson Correlation	0.227**
Sig. (2-tailed)	0.005
x56 Pearson Correlation	0.240**
Sig. (2-tailed)	0.003
x57 Pearson Correlation	0.277**
Sig. (2-tailed)	0.001
x58 Pearson Correlation	0.517**
Sig. (2-tailed)	0.000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=x1 x2 x3 x5 x6 x8 x9 x10 x11 x12 x13 x14 x15 x16 x17 x20 x21 x22 x23 x24 x28 x29
x30 x31 x32 x33 x34 x35 x37 x38 x39 x40 x41 x42 x43 x44 x45 x46 x48 x50 x52 x53 x54 x55 x56 x57
x58
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	150	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	150	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
0.840	49

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
x1	2.49	.528	150
x2	2.41	.546	150
x3	1.88	.644	150
x5	2.39	.530	150
x6	2.58	.594	150
x7	2.16	.635	150
x8	2.90	.301	150
x9	2.58	.522	150

x10	2.69	.477	150
x11	2.33	.550	150
x12	2.09	.708	150
x13	2.26	.524	150
x14	2.61	.611	150
x15	1.91	.846	150
x16	2.20	.602	150
x17	2.52	.564	150
x20	2.47	.662	150
x21	2.73	.564	150
x22	2.79	.411	150
x23	2.57	.607	150
x24	1.96	.834	150
x28	2.21	.609	150
x29	2.71	.499	150
x30	2.25	.707	150
x31	2.73	.490	150
x32	2.20	.705	150
x33	2.47	.575	150
x34	2.03	.759	150
x35	2.19	.548	150
x37	2.74	.470	150
x38	2.42	.594	150
x39	2.83	.374	150
x40	2.65	.531	150
x41	2.91	.314	150
x42	2.77	.494	150

x43	2.07	.825	150
x44	2.83	.414	150
x45	2.69	.493	150
x46	2.11	.538	150
x48	2.47	.652	150
x50	2.45	.651	150
x51	2.23	.752	150
x52	2.40	.579	150
x53	1.76	.652	150
x54	2.49	.599	150
x55	2.47	.598	150
x56	1.86	.645	150
x57	2.57	.618	150
x58	2.35	.687	150

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
x1	115.88	95.314	.276	.838
x2	115.96	96.468	.156	.840
x3	116.49	95.715	.183	.840
x5	115.98	95.644	.243	.838
x6	115.79	96.044	.175	.840
x7	116.21	96.518	.121	.841

x8	115.47	97.150	.202	.839
x9	115.79	94.340	.378	.836
x10	115.68	95.830	.255	.838
x11	116.05	94.998	.293	.837
x12	116.28	95.961	.142	.841
x13	116.11	96.303	.181	.840
x14	115.76	92.761	.451	.834
x15	116.47	94.385	.203	.841
x16	116.17	93.446	.398	.835
x17	115.85	95.012	.282	.838
x20	115.91	93.696	.336	.836
x21	115.64	94.688	.313	.837
x22	115.59	95.331	.366	.837
x23	115.81	94.385	.313	.837
x24	116.41	95.318	.149	.842
x28	116.16	93.343	.402	.835
x29	115.67	94.022	.430	.835
x30	116.12	92.858	.373	.835
x31	115.65	96.458	.181	.840
x32	116.17	92.453	.405	.835
x33	115.91	93.803	.386	.835
x34	116.35	92.792	.347	.836
x35	116.19	94.703	.322	.837
x37	115.63	95.563	.289	.838
x38	115.95	94.595	.302	.837
x39	115.54	95.190	.426	.836
x40	115.72	94.230	.381	.836

x41	115.47	97.257	.175	.840
x42	115.60	94.537	.381	.836
x43	116.31	94.227	.220	.840
x44	115.55	96.290	.243	.839
x45	115.69	95.881	.239	.839
x46	116.26	93.617	.436	.835
x48	115.90	92.990	.399	.835
x50	115.93	93.800	.334	.836
x51	116.15	96.193	.114	.843
x52	115.97	93.972	.368	.836
x53	116.61	93.313	.373	.835
x54	115.88	93.435	.401	.835
x55	115.91	96.260	.155	.840
x56	116.51	95.312	.215	.839
x57	115.81	95.352	.224	.839
x58	116.02	92.181	.439	.834

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
118.37	98.437	9.922	49

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	150	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	150	100.0

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	0.699
		N of Items	25[a]
	Part 2	Value	0.759
		N of Items	24[b]
		Total N of Items	49
		Correlation Between Forms	0.694
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	0.819
		Unequal Length	0.819
		Guttman Split-Half Coefficient	0.817

a. The items are: x1, x2, x3, x5, x6, x7, x8, x9, x10, x11, x12, x13, x14, x15, x16, x17, x20, x21, x22, x23, x24, x28, x29, x30, x31.

b. The items are: x31, x32, x33, x34, x35, x37, x38, x39, x40, x41, x42, x43, x44, x45, x46, x48, x50, x51, x52, x53, x54, x55, x56, x57, x58.

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
x1	2.49	.528	150
x2	2.41	.546	150
x3	1.88	.644	150
x5	2.39	.530	150
x6	2.58	.594	150

x7	2.16	.635	150
x8	2.90	.301	150
x9	2.58	.522	150
x10	2.69	.477	150
x11	2.33	.550	150
x12	2.09	.708	150
x13	2.26	.524	150
x14	2.61	.611	150
x15	1.91	.846	150
x16	2.20	.602	150
x17	2.52	.564	150
x20	2.47	.662	150
x21	2.73	.564	150
x22	2.79	.411	150
x23	2.57	.607	150
x24	1.96	.834	150
x28	2.21	.609	150
x29	2.71	.499	150
x30	2.25	.707	150
x31	2.73	.490	150
x32	2.20	.705	150
x33	2.47	.575	150
x34	2.03	.759	150
x35	2.19	.548	150
x37	2.74	.470	150
x38	2.42	.594	150
x39	2.83	.374	150

x40	2.65	.531	150
x41	2.91	.314	150
x42	2.77	.494	150
x43	2.07	.825	150
x44	2.83	.414	150
x45	2.69	.493	150
x46	2.11	.538	150
x48	2.47	.652	150
x50	2.45	.651	150
x51	2.23	.752	150
x52	2.40	.579	150
x53	1.76	.652	150
x54	2.49	.599	150
x55	2.47	.598	150
x56	1.86	.645	150
x57	2.57	.618	150
x58	2.35	.687	150

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
x1	115.88	95.314	.276	.838
x2	115.96	96.468	.156	.840
x3	116.49	95.715	.183	.840
x5	115.98	95.644	.243	.838

x6	115.79	96.044	.175	.840
x7	116.21	96.518	.121	.841
x8	115.47	97.150	.202	.839
x9	115.79	94.340	.378	.836
x10	115.68	95.830	.255	.838
x11	116.05	94.998	.293	.837
x12	116.28	95.961	.142	.841
x13	116.11	96.303	.181	.840
x14	115.76	92.761	.451	.834
x15	116.47	94.385	.203	.841
x16	116.17	93.446	.398	.835
x17	115.85	95.012	.282	.838
x20	115.91	93.696	.336	.836
x21	115.64	94.688	.313	.837
x22	115.59	95.331	.366	.837
x23	115.81	94.385	.313	.837
x24	116.41	95.318	.149	.842
x28	116.16	93.343	.402	.835
x29	115.67	94.022	.430	.835
x30	116.12	92.858	.373	.835
x31	115.65	96.458	.181	.840
x32	116.17	92.453	.405	.835
x33	115.91	93.803	.386	.835
x34	116.35	92.792	.347	.836
x35	116.19	94.703	.322	.837
x37	115.63	95.563	.289	.838
x38	115.95	94.595	.302	.837

x39	115.54	95.190	.426	.836
x40	115.72	94.230	.381	.836
x41	115.47	97.257	.175	.840
x42	115.60	94.537	.381	.836
x43	116.31	94.227	.220	.840
x44	115.55	96.290	.243	.839
x45	115.69	95.881	.239	.839
x46	116.26	93.617	.436	.835
x48	115.90	92.990	.399	.835
x50	115.93	93.800	.334	.836
x51	116.15	96.193	.114	.843
x52	115.97	93.972	.368	.836
x53	116.61	93.313	.373	.835
x54	115.88	93.435	.401	.835
x55	115.91	96.260	.155	.840
x56	116.51	95.312	.215	.839
x57	115.81	95.352	.224	.839
x58	116.02	92.181	.439	.834

Scale Statistics

	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	60.43	26.756	5.173	25[a]
Part 2	57.95	31.447	5.608	24[b]
Both Parts	118.37	98.437	9.922	49

a. The items are: x1, x2, x3, x5, x6, x7, x8, x9, x10, x11, x12, x13, x14, x15, x16, x17, x20, x21, x22, x23, x24, x28, x29, x30, x31.

b. The items are: x32, x33, x34, x35, x37, x38, x39, x40, x41, x42, x43, x44, x45, x46, x48, x50, x51, x52, x53, x54, x55, x56, x57, x58.

الملحق رقم (2)

النتائج المفصلة لمعالجة الفرضيات

1. نتائج الفرض الأول والثاني:

- الجامعة

Statistiques sur échantillon unique[a]

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المسؤولية	165	116.65	10.566	0.823

a. dspécialité = 1

Test sur échantillon unique[a]

	Valeur du test = 74					
	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
المسؤولية	51.848	164	0.000	42.648	41.02	44.27

- المعهد:

Statistiques sur échantillon unique[a]

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المسؤولية	101	118.79	10.728	1.067

Test sur échantillon unique[a]

	Valeur du test = 74					
	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
1المسؤولية	41.961	100	0.000	44.792	42.67	46.91

2. نتائج الفرض الثالث:

Corrélations

Corrélations

		Créativité	المسؤولية
Créativité	Corrélation de Pearson	1	0.029
	Sig. (bilatérale)		0.637
	N	266	266
المسؤولية	Corrélation de Pearson	0.029	1
	Sig. (bilatérale)	0.637	
	N	266	266

3. نتائج الفرض الرابع باستخدام تحليل التباين المتعدد:

Statistiques des résidus[a]

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Distance de Mahalanobis	,012	23,246	1,992	2,552	266
Distance de Cook	,001	,120	,004	,008	266

a. Variable dépendante : VAR00003

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
نوع التعليم	266	100,0%	0	0,0%	266	100,0%

Descriptives

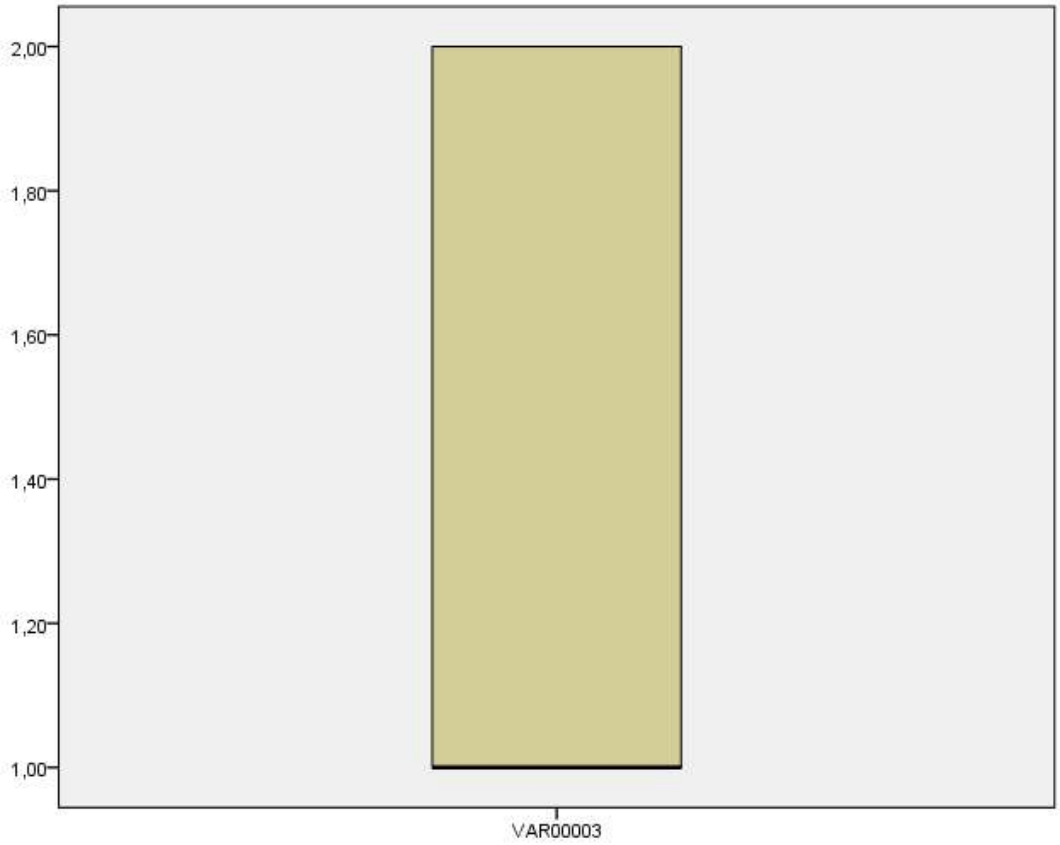
			Statistiques	Erreur standard
نوع التعليم	Moyenne		1,3797	,02981
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	1,3210	
		Borne supérieure	1,4384	
	Moyenne tronquée à 5 %		1,3663	
	Variance		,236	

Valeurs extrêmes

			Numéro de l'observation	Mahalanobis Distance	Valeur
نوع التعليم	Supérieure	1	166	1,61680	2,00
		2	167	,27421	2,00
		3	168	,94378	2,00
		4	169	,62320	2,00
		5	170	,41684	2,00[a]
	Inférieure	1	165	1,01349	1,00
		2	164	,96857	1,00
		3	163	,86122	1,00
		4	162	2,28896	1,00
		5	161	,81554	1,00[b]

a. Seule une liste incomplète d'observations avec la valeur 2,00 s'affiche dans la table des valeurs extrêmes supérieures.

b. Seule une liste incomplète d'observations avec la valeur 1,00 s'affiche dans la table des valeurs extrêmes inférieures.



Statistiques descriptives

	الجدنس	البيئة	Moyenne	Erreur type	N
الابتكار	ذكر	جامعة	95,4713	44,45636	87
		المعهد	97,6818	34,56088	44
		Total	96,2137	41,27506	131
	أنثى	جامعة	94,3462	43,30737	78
		المعهد	102,4912	37,05311	57
		Total	97,7852	40,83867	135
	Total	جامعة	94,9394	43,78686	165
		المعهد	100,3960	35,89153	101
		Total	97,0113	40,98416	266
المسؤلية	ذكر	جامعة	115,9655	11,85126	87
		المعهد	116,1818	12,40269	44
		Total	116,0382	11,99192	131
	أنثى	جامعة	117,4103	8,93328	78
		المعهد	120,8070	8,82658	57
		Total	118,8444	9,01397	135
	Total	جامعة	116,6485	10,56617	165
		المعهد	118,7921	10,72783	101
		Total	117,4624	10,65871	266

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification	Eta-carré partiel
الجنس	Lambda de Wilks	,980	2,597[b]	2,000	261,000	,076	,020
مكان الدراسة	Lambda de Wilks	,990	1,368[b]	2,000	261,000	,256	,010
الجنس*نوع التعليم	Lambda de Wilks	,994	,848[b]	2,000	261,000	,429	,006

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

	F	ddl1	ddl2	Signification
الابتكار	1,369	3	262	,253
المسؤلية	2,636	3	262	,050

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + sexe + dspisia + sexe * dspisia

Tests des effets intersujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
الجنس	الابتكار	210,171	1	210,171	,124	,725	,000
	المسؤلية	570,467	1	570,467	5,118	,024	,019
نوع التعليم	الابتكار	1660,409	1	1660,409	,983	,322	,004
	المسؤلية	202,122	1	202,122	1,813	,179	,007
الجنس * نوع التعليم	الابتكار	545,298	1	545,298	,323	,570	,001
	المسؤلية	156,618	1	156,618	1,405	,237	,005

--a. R-deux = ,006 (R-deux ajusté = -,006)

b. R-deux = ,030 (R-deux ajusté = ,019)

4. نتائج الفرض الخامس باستخدام تحليل التباين المتعدد:

Statistiques descriptives

	Spécialité	Dspécialité	Moyenne	Erreur type	N
Créativité	1	1	84,29	32,816	38
		2	128,00	.	1
		Total	85,41	33,130	39
	2	1	117,38	44,402	34
		2	45,00	.	1
		Total	115,31	45,423	35
	3	1	90,44	51,655	36
		Total	90,44	51,655	36
	4	1	101,92	44,620	13
		2	96,00	20,421	3
		Total	100,81	40,670	16
	5	1	88,69	42,167	35
		2	81,25	28,617	4
		Total	87,92	40,752	39
	6	2	119,25	30,649	8
		Total	119,25	30,649	8
	7	2	104,44	44,065	25
		Total	104,44	44,065	25
	8	1	89,50	20,506	2
		2	94,09	25,945	22
		Total	93,71	25,191	24
	9	2	109,00	28,531	4
		Total	109,00	28,531	4
	10	1	83,50	50,205	2
		2	97,97	37,006	38
		Total	97,25	37,068	40
	Total	1	95,16	44,159	160
		2	99,81	35,681	106
		Total	97,01	40,984	266
1المسؤولية	1	1	114,89	12,619	38
		2	114,00	.	1
		Total	114,87	12,452	39
	2	1	115,18	12,350	34
		2	128,00	.	1
		Total	115,54	12,358	35

	3	1	116,86	9,439	36
		Total	116,86	9,439	36
	4	1	117,77	8,258	13
		2	125,67	8,021	3
		Total	119,25	8,560	16
	5	1	118,20	8,260	35
		2	117,75	10,372	4
		Total	118,15	8,340	39
	6	2	119,38	10,623	8
		Total	119,38	10,623	8
	7	2	118,36	6,330	25
		Total	118,36	6,330	25
	8	1	112,00	1,414	2
		2	116,18	15,840	22
		Total	115,83	15,185	24
	9	2	117,00	4,830	4
		Total	117,00	4,830	4
	10	1	115,50	24,749	2
		2	121,18	9,446	38
		Total	120,90	10,096	40
	Total	1	116,32	10,674	160
		2	119,18	10,452	106
		Total	117,46	10,659	266

Tests multivariés[a]

Effet		Valeur	F	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Signification	Eta-carré partiel
Constante	Lambda de Wilks	,032	3757,278[b]	2,000	249,000	,000	,968
Spécialité	Lambda de Wilks	,967[c]	,468[b]	18,000	498,000	,970	,017
dspécialité	Lambda de Wilks	,992[c]	1,031[b]	2,000	249,000	,358	,008
Spécialité * dspécialité	Lambda de Wilks	,974	,656[b]	10,000	498,000	,766	,013

a. Plan : Constante + Spécialité + dspécialité + Spécialité * dspécialité

b. Statistique exacte

c. L'hypothèse à tester de type IV n'est pas unique.

d. La statistique est une borne supérieure de F qui produit une borne inférieure sur le niveau de signification.

Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]

	F	ddl1	ddl2	Signification
Créativité	1,357	15	250	,169
المسؤولية1	1,957	15	250	,019

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + Spécialité + dspécialité + Spécialité * dspécialité

Tests des effets intersujets

Source	Variable dépendante	Somme des carrés de type IV	ddl	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel
Modèle corrigé	Créativité	35825,564[a]	15	2388,371	1,459	,121	,080
	المسؤولية1	1466,856[b]	15	97,790	,854	,617	,049
Constante	Créativité	550147,062	1	550147,062	336,033	,000	,573
	المسؤولية1	836851,950	1	836851,950	7305,109	,000	,967
Spécialité	Créativité	6493,532[c]	9	721,504	,441	,912	,016
	المسؤولية1	506,027[c]	9	56,225	,491	,880	,017
dspécialité	Créativité	138,206[c]	1	138,206	,084	,772	,000
	المسؤولية1	224,066[c]	1	224,066	1,956	,163	,008
Spécialité * dspécialité	Créativité	7579,116	5	1515,823	,926	,465	,018
	المسؤولية1	212,473	5	42,495	,371	,868	,007
Erreur	Créativité	409295,402	250	1637,182			
	المسؤولية1	28639,268	250	114,557			
Total	Créativité	2948497,000	266				
	المسؤولية1	3700219,000	266				
Total corrigé	Créativité	445120,966	265				
	المسؤولية1	30106,124	265				

a. R-deux = ,080 (R-deux ajusté = ,025)

b. R-deux = ,049 (R-deux ajusté = -,008)

c. L'hypothèse à tester de type IV n'est pas unique.

الملحق رقم (3)

استبيان المسؤولية الاجتماعية

لـ(مشرف)

أخي الطالب / أختي الطالبة

من فضلك إملأ البيانات التالية مع عدم كتابة الإسم :

(ملاحظة : المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط)

النوع : ( ) ذكر ( ) أنثى

عدد أفراد الأسرة : ( ) فردا

الترتيب الولادي لك في الأسرة :

تعليمـات :

- فيمايلي عددا من العبارات إقرأ كل عبارة جيدا وضع علامة( ) تحت الإجابة التي تختارها علما أنه توجد خمس إختيارات (موافق بشدة ، موافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق مطلقا)
- أجب بسرعة وحسب إنطباعك الأول ، وتذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص.
- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة وتأكد أنك تضع العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة.
- أجب عن كل عبارة ولا تترك أي عبارة دون إجابة

الملحق رقم (3)═══ استبيان المسؤولية الاجتماعية لـ(مشرف)

الرقم	العبـــــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
1.	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به.					
2.	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.					
3.	أهتم بالبرامج والندوات الاجتماعية.					
4.	أحرص أن يكون سلوكي مقبولا من الناس.					
5.	أحب قراءة الكتب الدينية.					
6.	يضايقني استعمال زملائي للكلمات السيئة في التخاطب بينهم.					
7.	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.					
8.	أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.					
9.	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.					
10.	أساعد في حل مشاكل أسرتي .					
11.	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.					
12.	أفضل العمل في جماعة على العمل الانفرادي.					
13.	أشرح لزميلي الدرس عندما يتغيب عنه.					
14.	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.					
15.	لا اهتم لحضور الندوات السياسية.					
16.	أقرأ عن تاريخ بلدي .					
17.	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.					
18.	أحافظ على الهدوء أثناء تواجدي في المصلى.					
19.	لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية.					
20.	أعيد الكتب التي أستعيرها من المكتبة في الموعد المحدد.					
21.	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام.					
22.	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.					
23.	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.					
24.	لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية.					
25.	أرى أن قائد الجماعة هو المسؤول وحده عن كل أفعاله.					
26.	أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة أسرتي.					
27.	أفضل أن تتناول خطبة الجمعة مشاكل المجتمع.					
28.	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.					
29.	أحافظ على قيم المجتمع .					
30.	أراعي طريقة استهلاكي للمياه والكهرباء.					
31.	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.					
32.	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.					
33.	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.					
34.	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء والموتى.					

35.	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي .					
36.	لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور.					
37.	أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في مكان الدراسة.					
38.	أنجز الأبحاث والتقارير في مواعيدها.					
39.	أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.					
40.	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.					
41.	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب.					
42.	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.					
43.	أمارس حقي في الانتخابات داخل بلدي.					
44.	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت .					
45.	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.					
46.	أشارك في الأعمال التطوعية.					
47.	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة.					
48.	يضايقني إسراف الطلبة في استخدام المياه.					
49.	لا أهتم بمعرفة الطريقة التي يسير العمل بها داخل البرلمان.					
50.	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.					
51.	أرفع صوت المذياع مادام ذلك يسعدني.					
52.	ألتزم بقوانين وأنظمة المؤسسة باستمرار.					
53.	أشارك في المناقشات الجامعية.					
54.	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.					
55.	ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح.					
56.	أشارك في الاحتفالات الوطنية.					
57.	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.					
58.	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن موعد الدرس.					

الملحق رقم (4)

استبيان المسؤولية الاجتماعية

المستعمل في الدراسة الحالية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

في إطار إنجاز بحث علمي نضع بين يديك هذا الاستبيان، أرجو الإجابة على فقراته وفقا للتعليمات الموضحة أدناه بعد ملء البيانات التالية:

الرقم:		
النوع:	( ) ذكر	( ) أنثى
العمر:		
التخصص :		

تعليمـات:

• فيما يلي عدد من العبارات اقرأ كل عبارة وضع علامة (X) تحت البديل الذي تختاره علما أنه توجد ثلاث بدائل (لا– أحيانا– دائما).

• أجب حسب انطباعك الأول، وتذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص.

• لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة وتأكد أنك تضع العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة.

• أجب عن كل عبارة ولا تترك أي عبارة دون إجابة.

شاكرة لك حسن تعاونك

الملحق رقم (4)= استبيان المسؤولية الاجتماعية المستعمل في الدارسة الحالية

الرقم	العبـــــــــارة	لا	أحيانا	دائما
1	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به.			
2	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.			
3	أهتم بالبرامج والندوات الاجتماعية.			
4	أحب قراءة الكتب الدينية.			
5	يضايقني استعمال زملائي للكلمات السيئة في التخاطب بينهم.			
6	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.			
7	أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.			
8	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.			
9	أساعد في حل مشاكل أسرتي .			
10	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.			
11	أفضل العمل في جماعة على العمل الانفرادي.			
12	أشرح لزميلي الدرس عندما يتغيب عنه.			
13	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.			
14	لا اهتم لحضور الندوات السياسية.			
15	أقرأ عن تاريخ بلدي .			
16	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.			
17	أعيد الكتب التي أستعيرها من المكتبة في الموعد المحدد.			
18	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام.			
19	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.			
20	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.			
21	لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية.			
22	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.			
23	أحافظ على قيم المجتمع .			
24	أراعي طريقة استهلاكي للمياه والكهرباء.			
25	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.			
26	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.			
27	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.			
28	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء والموتى.			
29	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي .			
30	أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في مكان الدراسة.			
31	أنجز الأبحاث والتقارير في مواعيدها.			
32	أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.			
33	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.			
34	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب.			

الملحق رقم (4)= استبيان المسؤولية الاجتماعية المستعمل في الدارسة الحالية

		لا	أحيانا	دائما
35	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.			
36	أمارس حقي في الانتخابات داخل بلدي.			
37	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت .			
38	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.			
39	أشارك في الأعمال التطوعية.			
40	يضايقني إسراف الطلبة في استخدام المياه.			
41	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.			
42	أرفع صوت المذياع مادام ذلك يسعدني.			
43	ألتزم بقوانين وأنظمة المؤسسة باستمرار.			
44	أشارك في المناقشات الجامعية.			
45	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.			
46	ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح.			
47	أشارك في الاحتفالات الوطنية.			
48	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.			
49	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن موعد الدرس.			

الملحق رقم (5)

اختبار القــدرة علــى التفكيـر الابتكاري

لـ(E.P TORANCE)

التفكير الابتكاري باستخدام الكلمات

الصورة 1

وضع : ابول تورانس

ترجمة : عبد الله م. سليمان

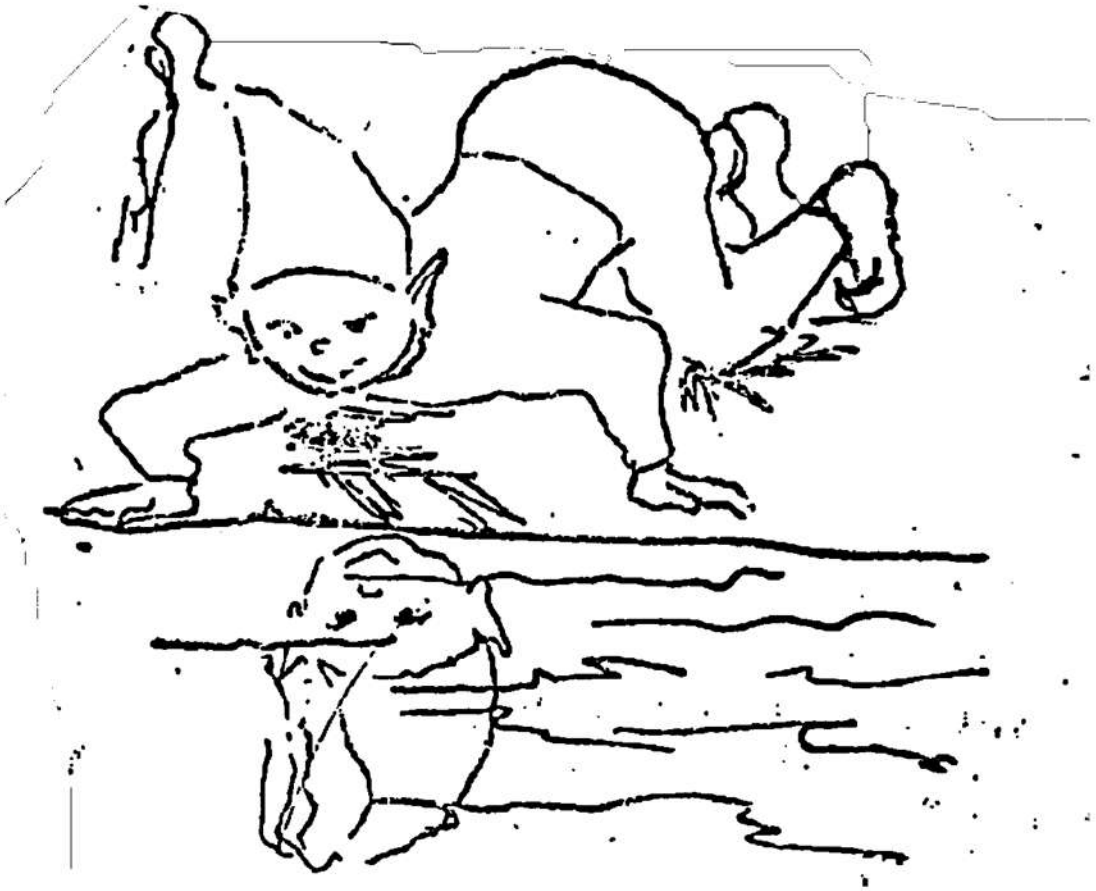
إعداد : فؤاد أبو حطب

الناشر : مكتبة أنجلو مصرية بالقاهرة – 1971

- 1 -

النشاط من 01 إلى 03: خمن و أسأل

تعتمد أوجه النشاط الثلاث الأولى في هذه الكراسة على الرسم الموجود في أسفل هذه الصفحة ستعطيك هذه النشاطات فرصة لتتبين قدرتك على أن تفكر وتسأل أسئلة تؤدي إجاباتها إلى معرفة الأشياء التي لا تعرفها، والى أن تضع افتراضات على الأسباب و النتائج الممكنة لما يحدث في الصورة، انظر الصورة، ماذا يحدث ؟ ما الذي تستطيع أنت أن تقوم به بكل تأكيد ؟ ما الذي تحتاج أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث ؟ ما الذي سبب الحدث ؟ و ماذا ستكون النتيجة ؟



النشاط الأول: توجيه الأسئلة

أكتب على هذه الصفحة كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها عن الصورة الموجودة في الصفحة السابقة، اسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى أن تسألها لكي تعرف ما هو حادث لا تسأل أسئلة يمكن أن يجاب عليها بمجرد النظر إلى الصورة، يمكنك أن تنظر ثانية إلى الصورة كلما أردت .

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....
19. .....
20. .....
21. .....
22. .....
23. .....

.24 .....
.25 .....
.26 .....
.27 .....
.28 .....
.29 .....
.30 .....
.31 .....
.32 .....
.33 .....
.34 .....
.35 .....
.36 .....
.37 .....
.38 .....
.39 .....
.40 .....
.41 .....
.42 .....
.43 .....
.44 .....
.45 .....
.46 .....
.47 .....
.48 .....
.49 .....
.50 .....

النشاط الثاني : تخمين الأسباب

أكتب في ما يلي كل ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب ممكنة للحادث الموجود في الصورة في الصفحة 2 من هذه الكراسة، يمكنك أن تفكر فيما يكون قد وقع قبل الحادث مباشرة أو وقع قبل ذلك بوقت طويل وأدى إلى ذلك الحادث الموضح في الصورة، اكتب كل ما تستطيع، لا تخف من مجرد التخمين.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....
19. .....
20. .....
21. .....
22. .....
23. .....

استمر في الصفحة التالية

.24
.25
.26
.27
.28
.29
.30
.31
.32
.33
.34
.35
.36
.37
.38
.39
.40
.41
.42
.43
.44
.45
.46
.47
.48
.49
.50

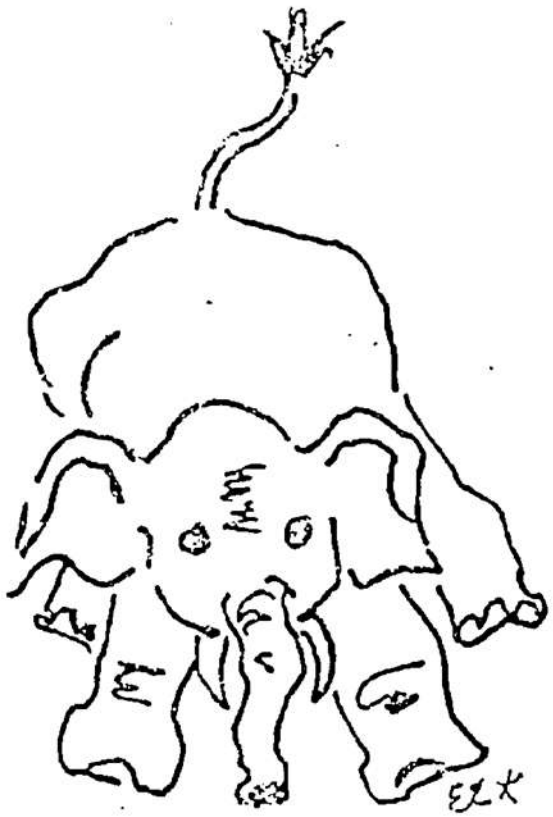
النشاط الثالث: تخمين الأسباب

أكتب في ما يلي كل ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادث الموجود في الصورة في الصفحة 2 من هذه الكراسة، يمكنك أن تفكر فيما يمكن أن يقع بعد الحادث مباشرة أو ما سيأتي بعد الحادث بوقت طويل، اكتب ما تستطيع من التخمينات، لا تخف من مجرد التخمين .

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....
19. .....
20. .....
21. .....
22. .....
23. .....

النشاط الرابع: تحسين الإنتاج

يوجد على الصفحة صورة مرسومة لإحدى لعب الأطفال، وهي عبارة عن فيل صغير محشو بالقش طوله 16 سنتمترا ووزنه حوالي ربع كيلوغرام والمطلوب منك أن تكتب على هذه الصفحة والصفحة التالية الوسائل التي يمكنك أن تفكر فيها بحيث تصبح هذه اللعبة بعد تعديلها مصدرا لمزيد من السرور والفرح لمن يلعب بها من الأطفال، تحدث عن أكثر وسائل تعديل هذه اللعبة ذكاء و غرابة وإثارة للاهتمام، لا تهتم بتكاليف هذه التعديلات، فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدرا لمزيد من السرور والفرح.



1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....

استمر في الصفحة التالية

.6 .....
.7 .....
.8 .....
.9 .....
.10 .....
.11 .....
.12 .....
.13 .....
.14 .....
.15 .....
.16 .....
.17 .....
.18 .....
.19 .....
.20 .....
.21 .....
.22 .....
.23 .....
.24 .....
.25 .....
.26 .....
.27 .....
.28 .....
.29 .....
.30 .....
.31 .....
.32 .....

النشاط الخامس: الاستعمالات غير الشائعة (علب الكرتون)

يلقي معظم الناس بعلب الكرتون الفارغة (مثل علب السجائر ، وصناديق الكبريت وصناديق الصابون...الخ) رغم أن لها كثيرا من الاستعمالات اللطيفة و غير الشائعة ،أكتب على هذه الصفحة وعلى الصفحة التالية كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات اللطيفة وغير الشائعة ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب، يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء، لا تقصر تفكيرك على الاستعمالات التي سمعت عنها من قبل وإنما فكر قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة الممكنة.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....
19. .....
20. .....
21. .....
22. .....
23. .....

استمر في الصفحة التالية

.24 .....
.25 .....
.26 .....
.27 .....
.28 .....
.29 .....
.30 .....
.31 .....
.32 .....
.33 .....
.34 .....
.35 .....
.36 .....
.37 .....
.38 .....
.39 .....
.40 .....
.41 .....
.42 .....
.43 .....
.44 .....
.45 .....
.46 .....
.47 .....
.48 .....
.49 .....
.50 .....

النشاط السادس: الأسئلة غير الشائعة

المطلوب منك في هذا النشاط هو أن تفكر في أكبر عدد من الأسئلة التي يمكنك أن تسألها عن علب الكرتون بشرط تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة، وأن تثير لدى الأشخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب، حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة بهذه العلب و التي عادة لا يفكر فيها الناس.

1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....
19. .....
20. .....
21. .....
22. .....
23. .....

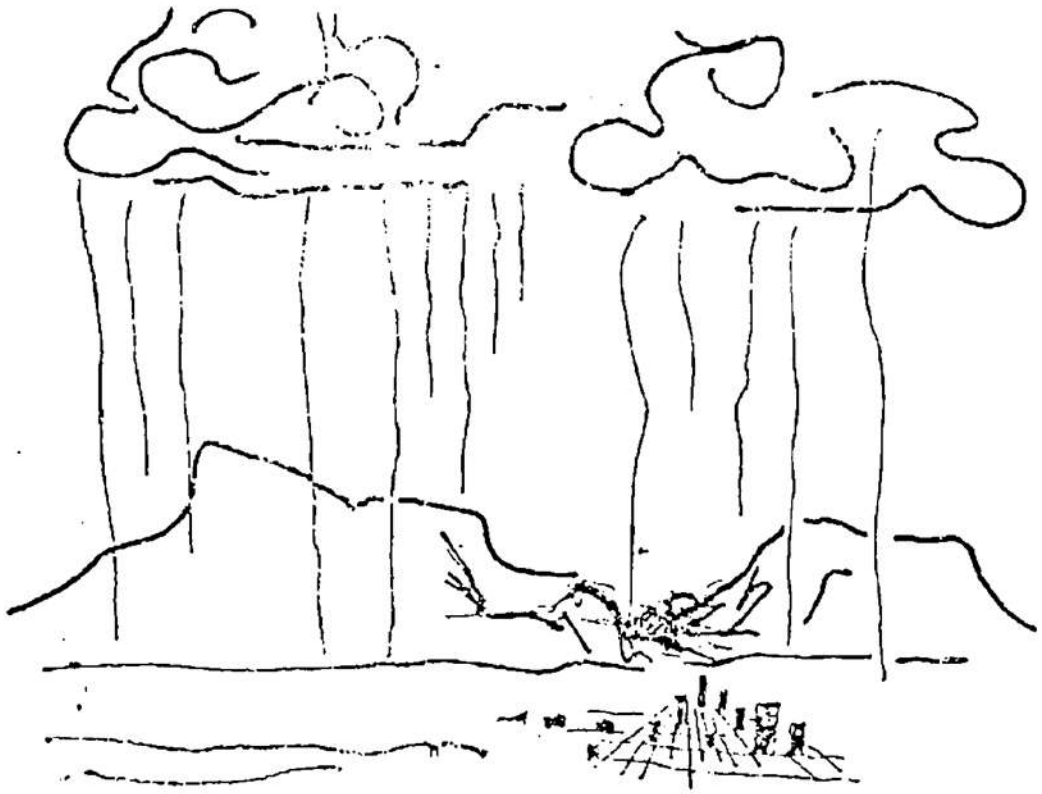
.24
.25
.26
.27
.28
.29
.30
.31
.32
.33
.34
.35
.36
.37
.38
.39
.40
.41
.42
.43
.44
.45
.46
.47
.48
.49
.50

النشاط السابع: افترض أن

فيما يلي موقف غير ممكن الحدوث – موقف قد لا يحدث أبدا– وعليك أن تفترض أنه حدث بالفعل، وسوف يعطيك هذا الافتراض الفرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور الأخرى المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف غير ممكن الحدوث .

افترض في خيالك أن الموقف الذي سنصفه لك فيما بعد قد حدث ثم فكر في كل الأمور الأخرى التي قد تحدث بسببه، وبمعنى آخر ما هي النتائج المترتبة على ذلك ؟ وأكتب كل ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف غير الممكن: افترض أن للسحب خيوطا تتدلى منها و تربطها بالأرض. ما الذي قد يحدث ؟ أكتب كل أفكارك وتخميناتك على الصفحة التالية.



1. .....
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
6. .....
7. .....
8. .....
9. .....
10. .....
11. .....
12. .....
13. .....
14. .....
15. .....
16. .....
17. .....
18. .....
19. .....
20. .....
21. .....
22. .....
23. .....