العدد ١٨ آب ٢٠٢٥
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
No. 18 – Ang 2025 Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

التعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقته بالشخصية المنضبطة والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة

Social-emotional learning and its relationship to disciplined personality and conformist thinking for university students

الكلمات المفتاحية: (التعلم الاجتماعي العاطفي ـ الشخصية المنضبطة ـ التفكير المساير ـ طلبة الجامعة)

Keywords: (social emotional learning - disciplined personality - conformist thinking - university students)

ا.م.د. جمال ناصر حسين غالي
Asst. Prof. Dr. Jamal Nasser Hussein Ghali
الجامعة المستنصرية ـ كلية التربية ـ قسم العلوم التربوية والنفسية
University of Mustansiriyah – College of Education - Department of Educational and Psychological Sciences
EMAIL: dr.jamal_naser@uomustansiriyah.edu.iq
الهاتف : 07706988655

المستخلص:

يستهدف البحث الحالي تعرف العلاقة الارتباطية للتعلم الاجتماعي العاطفي وعلاقته بالشخصية المنضبطة والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة والفروق في العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بحسب متغير (الجنس) و(التخصص) ومعرفة اسهام المتغيرين المستقلين بالمتغير التابع (التعلم الاجتماعي العاطفي) ولتحقيق اهداف الباحث قام الباحث ببناء مقياس(الشخصية المنضبطة) في ضوء نظرية باندورا (Bandura,1997) اذ يعد المقياس الأول من نوعه لقياس الشخصية المنضبطة في البيئة العراقية وخصوصاً (طلبة الجامعة) وتبنى مقياس التعلم الاجتماعي العاطفي لـ (Vitor Alexander, 2015) ترجمة (احمد٢٠٢٣) والمكون من (٢٤) فقرة واربعة بدائل وكذلك تبنى مقياس التفكير المساير لـ(علي"2022) اعده وفق نظرية (Toomey,2008) والمكون من (٣٦) فقرة وخمسة بدائل وفيما يخص مقياس الشخصية المنضبطة قام الباحث ببناء مقياس لها وفق نظرية (باندورا ١٩٩٧) وكانت خطوات البناء على وفق الإجراءات العلمية المتبعة، وإيجاد الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) له. وبعد الانتهاء من المقاييس طبق الباحث المقاييس الثلاثة معاً على عينة من طلبة الجامعة المستنصرية بلغت (٣٨٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية الدراسة الصباحية للعام (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، واظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير (الجنس) في العلاقة بين التعلم الاجتماعي والشخصية المنضبطة ولصالح الإناث بينما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير (الجنس) في العلاقة بين التعلم الاجتماعي والتفكير المساير، اما التخصص فلا توجد فروق في العلاقة لكلا المتغيرين المستقلين وخرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

Abstract:

The current research aims to identify the correlation between social-emotional learning and its relationship to the disciplined personality and conformist thinking among university students, and the differences in the statistically significant relationship according to the variables (gender) and (specialization), and to know

the contribution of the independent variables to the dependent variable (social-emotional learning). To achieve the researcher's goals, the researcher constructed a scale (the disciplined personality) in light of Bandura's theory (Bandura, 1997), as it is the first scale of its kind to measure the disciplined personality in the Iraqi environment, especially (university students). He adopted the social-emotional learning scale of (Vitor Alexander, 2015), translated by (Ahmed, 2023), consisting of (24) items and four alternatives. He also adopted the conformist thinking scale of (Ali, 2022), prepared according to the theory of (Toomey, 2008), consisting of (36) items and five alternatives. Regarding the disciplined personality scale, the researcher constructed a scale for it according to Bandura's theory (1997), and the construction steps were according to The scientific procedures followed, and finding its psychometric properties (validity and reliability). After completing the scales, the researcher applied the three scales together on a sample of Mustansiriya University students, amounting to (380) male and female students from Al-Mustansiriya University, morning study for the year (2023-2024), and the results showed the presence of a significant positive correlation between the independent variables and the dependent variable, and there are statistically significant differences according to the variable (sex) in the relationship between social learning and disciplined personality in favor of females, while there are no statistically significant differences according to the variable (sex) in the relationship between social learning and conformist thinking, as for specialization, there are no differences in the relationship for both independent variables, and the research came out with a set of recommendations and proposals.

مشكلة البحث:

ان قلة استخدام التعلم الاجتماعي العاطفي في التعلم يولد انخفاضاً في قدرة الفرد على اكتساب الكفاءات والمهارات التي تمكنه من تحقيق النجاح، وبتالي تؤدي إلى تدهور تطور الطلبة المعرفي والجسدي والاجتماعي والعاطفي، ويؤدي إلى تكوين علاقات سلبية، وقلة السيطرة على العواطف والصعوبة في اتخاذ قرارات أخلاقية ومعنوية، حيث تنخفض الكفاءات الاجتماعية والعاطفية بشكل ملحوظ، مما يؤدي إلى معاناة الأفراد من سوء التوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه (Jin&shi,2017 : 3). إضافة لذلك يتولد لدى الطلبة ضعف في الالتزام في الدوام المدرسي، والعزلة وقلة التعاون مع الأفراد الأخرين وانخفاض مهارات حل المشكلات والكفاءات الاجتماعية، وتردي الحياة الصحية وقلة الالتزام بالأنظمة المجتمعية وزيادة الميول العنيفة وتشتت العلاقات الأسرية (kabakci&korkut,2008:55) .

تُعد الشخصية المنضبطة سمة أساسية تُسهم بشكل كبير في النجاح الأكاديمي والمهني والحياة الشخصية. لذا فان الأشخاص غير المنضبطين يتميزون بضعف قدرتهم على التحكم في دوافعهم، والمثابرة في مواجهة التحديات، والالتزام بالأهداف طويلة المدى(Duckworth& Seligman, 2005: 939).

وفي سياق التعليم، يتزايد الاعتراف بالعوامل الشخصية في تحديد أداء الطلبة، مما يُسلط الضوء على الحاجة إلى فهم أعمق للسمات الشخصية التي تُعزز التعلم الاجتماعي لسببين رئيسين هما:

الأول: الغموض في العلاقة السببية: من غير الواضح ما إذا كانت الشخصية المنضبطة تُسهل اكتساب مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، أم أن المهارات الاجتماعية العاطفية تُعزز الانضباط، أم أن العلاقة أكثر تعقيدًا وتبادلية (Jones & Doolittle, 2017: 119).

الثاني: التداخل المفاهيمي: هناك تداخل كبير بين مفهوم الانضباط الذاتي، وهو مكون رئيسي للشخصية المنضبطة، ومكون "الإدارة الذاتية" ضمن التعلم الاجتماعي العاطفي140 :1999 (McCrae&Costa,).

يُعد التفكير المساير (Conformist Thinking) ظاهرة اجتماعية ونفسية متجذرة، تُشير إلى الميل لتكييف الأفكار والسلوكيات لتتوافق مع معايير أو توقعات مجموعة معينة، غالبًا لتجنب الصراع أو الرفض الاجتماعي (Asch, 1956: 3).

لذا فان ضعف قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة ومع الأفراد الأخرين يؤدي إلى التفكير الجامد (Rokeach,1973: 312)، ومن هنا يتضح أن التفكير المساير يُمكن أن يُعزز التماسك الظاهري، إلا أنه قد يُعيق تطوير مهارات علاقات حقيقية مبنية على الاحترام المتبادل للاختلافات والتعاطف الأصيل. فالامتثال المفرط قد يمنع الطلاب من تحدي السلوكيات الضارة أو غير العادلة ضمن المجموعة، مما يُقلل من قدرتهم على بناء علاقات صحية قائمة على القيم الأصيلة (Damon,1984: 121).

وتمثل العلاقة بين التفكير المساير والتعلم الاجتماعي العاطفي مشكلة بحثية معقدة وذات أهمية قصوى في المجال التربوي. فبينما يُمكن أن تُؤثر المسايرة على تنمية الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، واتخاذ القرار المسؤول، وهي الأهداف الأساسية للتعلم الاجتماعي العاطفي، فإن فهم هذه العلاقة يُمكن أن يُسهم في تصميم برامج تعليمية أكثر فعالية. تتطلب معالجة هذه المشكلة البحثية استكشافًا معمقًا لكيفية تفاعل الضغوط الاجتماعية مع التنمية النفسية للطلبة.

ومن خلال ما تقدم تكمن مشكلة البحث الحالي في التساؤل الاتي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي بالشخصية المنضبطة والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة؟ وما مدى إسهام الشخصية المنضبطة والتفكير المساير في التعلم الاجتماعي العاطفي؟**

أهمية البحث:

تعد شريحة طلبة الجامعة من الشرائح المهمة في المجتمع والأكثر تأثيراً بالظروف المحيطة بهم فهم الشريحة الواعية الذين يمثلون طاقة ومصدراً بشرياً مهماً لتقدم المجتمع لذا لابد من معرفة قدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية لان ذلك يؤدي إلى فهم اكثر عنهم وكيفية توظيف قدراتهم وإمكاناتهم. فالطلبة في هذه المرحلة العمرية يتميزون بتبني اهدافاً ويواصلون السعي لتحقيقها وذلك من خلال ركب التطور العلمي والثقافي.

يعد التعلم الاجتماعي العاطفي احد الأهداف الأساسية للتعلم حيث يعمل على تزويد الطالب بالكفاءات التي يمكنه من خلالها التواصل مع بيئته واكتساب الكفاءات التي يمكن ان تكون مفيدة، وتتكون هذه العملية من التطور المعرفي والجسدي والاجتماعي والعاطفي، وتعرف الكفاءات الاجتماعية والعاطفية بأنها تطوير علاقات إيجابية وتجنب للعلاقات السلبية، كما توصف بأنها معرفة الذات، وتنمية التعاطف، والسيطرة على العواطف والقدرة على اتخاذ قرارات أخلاقية ومعنوية، حيث تضمن الكفاءات الاجتماعية والعاطفية ان

يتمتع الناس بنوعية الحياة الأغنى وبالتالي يتمتعون بصحة افضل ومحتوى ذي معنى ويستشعرون بشكل اكبر(Jin&shi,2017: 3).

وتبرز أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي كونه يتيح للطلبة تعرف مشاعرهم ويمكنهم من استخدام تلك المشاعر لتسهيل التعلم والنجاح في نهاية المطاف حيث يعمل التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على تطوير المهارات اللازمة للنجاح في المدارس التي تساعدهم ليكونوا اكثر شعور بالمسؤولية واقل قلقا، ويعمل على تعزيز فهم الطلبة لأنفسهم ويشجع الراحة في البيئة الصفية، والتي تسهم في تنمية المعارف والمهارات الشخصية وتحقيق رفاهية الطلبة (Pellegrino&Hilton, 2012:452).

تُعد الشخصية المنضبطة، بما تتضمنه من سمات مثل الاجتهاد، والمثابرة، والتحكم الذاتي، من أقوى المؤشرات على الأداء المرتفع في السياقات التعليمية." ففي المجال الأكاديمي: يُظهر الطلاب المنضبطون مستويات أعلى من التحصيل الدراسي، لأنهم يمتلكون القدرة على تنظيم وقتهم، وتأجيل الإشباع الفوري (مثل الترفيه) لصالح الدراسة، والمثابرة في المهام الصعبة. تُشير الأبحاث إلى أن الانضباط الذاتي يتفوق على معدل الذكاء في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للمراهقين (Duckworth&Seligman, 2005: 939). هذا يُسلط الضوء على أن القدرة على التحكم في السلوك والتركيز على الأهداف طويلة المدى هي عامل حاسم في التفوق الدراسي. ولا تقتصر أهمية الانضباط على الإنجازات الخارجية، بل تمتد لتُؤثر بشكل مباشر على الصحة الجسدية: اذ يميل الأشخاص المنضبطون إلى تبني عادات صحية مثل ممارسة الرياضة بانتظام، واتباع نظام غذائي متوازن، والالتزام بمواعيد النوم، مما يُقلل من مخاطر الأمراض المزمنة ويُعزز طول العمر (Friedman,et.al, 1995: 171-182).

يعد التفكير المساير أداة صالحة لتحقيق الأهداف فبدونه لاتستقيم حياة الفرد فهو يتمثل بجلب المنافع ودفع الضرر من خلال توظيف الخبرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها الفرد توظيفاً صحيحاً في المواقف التي تواجهه (ناظر،٢٠١١: ٢). فالفرد ذو التفكير المساير هو الذي يستطيع ان يتغلب على مشكلات الحياة عن طريق تغيرها وتكيفها حسب امكانياته (حسن، ٢٠١٤: ٩٨). وقد أشارت مولين (Mullin,2011) إلى ان التفكير المساير هو القدرة على تحويل الانتباه الذي يعني تحويل او تحديث الاستراتيجيات المعرفية للاستجابة في تغيرات البيئة، اذ يتطلب التخلي عن هدف واحد والنظر إلى أهداف أخرى، أي التخلي عن الاستراتيجيات القديمة والتكيف والمسايرة مع استراتيجيات جديدة (Mullin,2011:22).

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا ان أهمية البحث تكمن في التفاعل والانسجام بين متغيرات البحث (التعلم الاجتماعي الوجداني والشخصية المبدعة والتفكير المساير) والتي من شأنها الارتقاء بمستوى الطالب الجامعي اكاديميا ومعرفياً ونفسياً.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي تعرف إلى :

١- التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة.

٢- الشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة.

٣- التفكير المساير لدى طلبة الجامعة.

٤- العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة.

٥- العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة.

٦- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص(علمي- إنساني).

٧- الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني).

٨- مدى إسهام الشخصية المنضبطة والتفكير المساير في التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المستنصرية الدراسة الصباحية الأولية للعام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) من كلا الجنسين (ذكور- إناث)، ومن التخصصات (العلمية والإنسانية) .

تحديد مصطلحات البحث:

١- التعلم الاجتماعي العاطفي (Social-Emotional Learning):
عرفتها ديان هوفمان (Hoffman, 2009): عملية اكتساب الكفاءات الأساسية لتعرف العواطف والتحكم فيها وتحديد الأهداف وتحقيقها وتقدير وجهات نظر الآخرين وتكوين علاقات إيجابية والحفاظ عليها وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات والتعامل مع المواقف الشخصية بشكل بناء (Hoffman, 2009 :11).

٢- الشخصية المنضبطة (Disciplined Personality):
يعرفها الباحث وفق نظرية (Bandura,1997): بأنها قدرة الفرد المتسقة والفعالة على التنظيم الذاتي والتي تشمل القدرة على التحكم في دوافع الفرد، وأفكاره، وعواطفه، وتوجيه سلوكه باستمرار نحو تحقيق أهداف طويلة المدى، والمثابرة في مواجهة العقبات والتحديات.

٣- التفكير المساير(Consistent Thinking) :
عرفتها ستيلا تومي (Toomey,2000): "بأنه نوع من أنواع التفكير يتصف صاحبه بالمرونة وعدم الجمود والقدرة على استيعاب مجرى تفكير الأخرين ومخططات القرارات التي يفكر بها، فيظهر تقبلاً لأفكارهم ويغير من أفكاره ليجد طريقاً وسيطاً يجمع بين طريقته في المعالجة وأسلوب الأخرين"(Toomey,2000:305) .

الفصل الثاني (الاطار النظري)

اولاً: التعلم الاجتماعي العاطفي Social-Emotional Learning:

ظهر مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي نتيجة رحلة طويلة تضمنت مفاهيم وأبحاث وممارسات متعددة تضمنت تقديم التعلم الاجتماعي العاطفي لأول مرة كاطار مفاهيمي لمعالجة الاحتياجات الاجتماعية اليومية للشباب وتقسيم استجابة المدارس لتلك الاحتياجات(Elias, 1997: 342)، ويستخدم التعلم الاجتماعي العاطفي كمصطلح شامل لأنواع كثيرة من البرامج.

النظريات المفسرة للتعلم الاجتماعي العاطفي:

- **نظرية ديان هوفمان (2009):**

تُقدّم ديان هوفمان (2009) قراءة نقدية لنظرية التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) معتبرةً أن البرامج التعليمية التي تندرج تحت هذا المفهوم لا تقتصر على تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، بل تعكس أيضًا افتراضات ثقافية وسياسية حول الفرد والمجتمع(Hoffman, 2009: 535).

المكونات الأساسية لنظرية (هوفمان٢٠٠٩) :

١. **الوعي الذاتي (Self-Awareness)**: فهم المشاعر الشخصية، وتقدير الذات، والتعرف على نقاط القوة والضعف.
٢. **إدارة الذات (Self-Management)**: تنظيم المشاعر، التحكم في الاندفاع، وتحقيق الأهداف الشخصية.
٣. **الوعي الاجتماعي (Social Awareness)**: التعاطف مع الآخرين، وفهم وجهات نظرهم، واحترام التنوع.
٤. **مهارات العلاقات (Relationship Skills)**: التواصل الفعّال، التعاون، حل النزاعات، وبناء علاقات إيجابية.
٥. **اتخاذ قرارات مسؤولة (Responsible Decision-Making):** تقييم العواقب، وتحمل المسؤولية، واتخاذ قرارات أخلاقية (Hoffman, 2009 :533–556)

- مكونات التعلم الاجتماعي العاطفي – وفقًا لهوفمان

رغم أن هوفمان تضع قائمة "مكونات" تقليدية كما تفعل منظمة CASEL، فإنها تناقش المكونات الضمنية لبرامج SEL من خلال تحليلها النقدي، ويمكن تلخيصها كما يلي:

- **الضبط العاطفي الفردي (Emotional Regulation):** تُركّز برامج SEL على تعليم الأطفال كيفية التحكم في مشاعرهم وسلوكهم بما يتماشى مع المعايير المؤسسية، وهو ما تراه هوفمان انعكاسًا لقيم ثقافية معينة.

- **الوعي الذاتي والاجتماعي (Self and Social Awareness):** تُشجّع البرامج على فهم الذات والآخرين، لكنها غالبًا ما تُقدّم هذه المهارات بمعزل عن السياقات الثقافية والاجتماعية التي تتشكل فيها.

- **مهارات العلاقات (Relationship Skills):** تُعزّز التواصل والتعاون، لكن هوفمان تشير إلى أن هذه المهارات تُدرّس أحيانًا كوسائل للامتثال والانضباط، لا كأدوات للتمكين.

- **اتخاذ قرارات مسؤولة (Responsible Decision-Making):** تُركّز على السلوك الأخلاقي، لكن دون ربطه بالعدالة الاجتماعية أو السياقات المجتمعية الأوسع.

- **إغفال الهوية والانتماء(Neglect of Identity and Belonging):** تنتقد هوفمان غياب التركيز على الهوية الثقافية والانتماء، وتدعو إلى دمجها كمكونات أساسية في (SEL) (Hoffman, 2009: 533–556)

- **أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي في نظرية هوفمان**:

١. **تعزيز الضبط العاطفي الفردي**: ترى هوفمان أن برامج SEL تهدف غالبًا إلى تعليم الأطفال كيفية **التحكم في مشاعرهم** وسلوكهم بما يتماشى مع المعايير المدرسية، مما يعكس توجهًا نحو الانضباط أكثر من التعبير الذاتي.

٢. **تنمية الكفاءات الاجتماعية والعاطفية الأساسية**: مثل: الوعي الذاتي، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، مهارات العلاقات، واتخاذ قرارات مسؤولة. لكنها تنتقد أن هذه الكفاءات تُقدَّم غالبًا بشكل فرداني ومنفصل عن السياق الثقافي والاجتماعي.

٣. **تعزيز التكيف مع النظام المدرسي**: تُستخدم برامج (SEL) أحيانًا كأداة لضبط سلوك الطلاب وتسهيل اندماجهم في النظام، بدلًا من تمكينهم من التفكير النقدي أو التعبير عن هويتهم.

٤. **إعادة إنتاج قيم ثقافية مهيمنة**: تشير هوفمان إلى أن بعض أهداف SEL تعكس قيمًا غربية فردانية مثل الاستقلالية والانضباط الذاتي، مما قد يتعارض مع خلفيات طلاب من ثقافات جماعية.

٥. **إغفال العدالة الاجتماعية والهوية الثقافية**: تنتقد هوفمان غياب التركيز على الهوية والانتماء والعدالة الاجتماعية كأهداف مركزية في برامج SEL، وتدعو إلى دمجها بشكل صريح (Hoffman, 2009: 535–550).

أبرز أفكار هوفمان حول التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL):

١- **التركيز على الضبط العاطفي الفردي:** ترى هوفمان أن العديد من برامج SEL تركز على التحكم في المشاعر أكثر من التعبير عنها، مما يعزز نموذجًا فردانيًا للذات.

٢- **فصل العاطفة عن السياق الاجتماعي:** تنتقد هوفمان تجاهل السياقات الثقافية والاجتماعية التي تتشكل فيها المشاعر، مما يؤدي إلى تبسيط مفرط للتعلم العاطفي.

٣- **التحكم مقابل التمكين:** تشير إلى أن بعض برامج SEL تسعى إلى "ضبط" سلوك الطلاب بدلًا من تمكينهم من التعبير الذاتي والتفكير النقدي.

٤- **الهوية والانتماء:** تؤكد على أهمية دمج مفاهيم مثل الهوية الثقافية والانتماء في برامج SEL، خاصة في البيئات التعليمية المتنوعة (Hoffman, 2009: 533–556).

ثانياً: الشخصية المنضبطة Disciplined Personality :

يُعد مفهوم الشخصية المنضبطة شيئاً محوريًا لفهم الإنجاز البشري والتنظيم الذاتي. فهو يصف الأفراد الذين يُظهرون باستمرار القدرة على التحكم في دوافعهم، والالتزام بالخطط، والمثابرة في السعي لتحقيق أهدافهم. ويرى (باندورا ١٩٩٧) ان "الشخص المنضبط" هو الفرد القوي بقدرته على ممارسة السيطرة على أدائه وعلى المتطلبات البيئية، مما يمكّنه من تنظيم أفكاره وعواطفه وأفعاله بفعالية لتحقيق النتائج المرجوة والمثابرة في مواجهة التحديات (Bandura, 1997: 3). اما داكورث وسيلجمان (٢٠٠٥) يران ان الشخصية المنضبطة تكمن في قدرة الفرد على التحكم في دوافعه، وأفكاره، وعواطفه، وتوجيه سلوكه باستمرار نحو تحقيق أهداف طويلة المدى، حتى في مواجهة العقبات أو الإغراءات الداخلية والخارجية." (Duckworth& Seligman, 2005: 940). اما كوستا وماكرى يعرفونها بانها تصف الأفراد بأنهم

منظمون، ومخلصون لواجباتهم، ومسؤولون، ويسعون لتحقيق الإنجاز (Costa& McCrae, 1992: 17).

وتشمل الجوانب النفسية الرئيسية التي تُحدد الشخصية المنضبطة ما يأتي:

* **التحكم الذاتي:** هذا هو المكون الأساسي، ويتضمن الجهد الواعي لكبح الاستجابات المهيمنة أو الاندفاعية لصالح سلوكيات أكثر ملاءمة ومتوافقة مع الأهداف (Baumeister.et.al, 1998: 1253).

* **الاجتهاد (Conscientiousness):** كسمة شخصية رئيسية، يرتبط الاجتهاد ارتباطًا وثيقًا بالانضباط. اذ يميل الأفراد ذوو الدرجات العالية في الاجتهاد إلى أن يكونوا منظمين، ومخلصين لواجباتهم، ومسؤولين، ويسعون لتحقيق الإنجاز، وكل ذلك يعكس سلوكًا منضبطًا (Costa & McCrae, 1992: 17).

* **التوجه نحو الهدف والمثابرة:** يحدد الفرد المنضبط أهدافًا واضحة ويُظهر الجهد المستمر والمرونة اللازمة لتحقيقها، حتى عندما يكون التقدم بطيئًا أو تنشأ صعوبات (Duckworth & Seligman, 2005: 940). يتضمن ذلك مقاومة التسويف والحفاظ على التركيز.

* **المراقبة الذاتية الفعالة:** يكون الأفراد المنضبطون عادةً على دراية بأفعالهم وتقدمهم، ويُتابعون سلوكهم بفعالية فيما يتعلق بأهدافهم ويُجرون التعديلات حسب الحاجة.

* **تأجيل الإشباع:** جانب أساسي من الانضباط هو القدرة على التخلي عن المكافآت الفورية الأصغر مقابل مكافآت أكبر وأكثر قيمة في المستقبل (Mischel.et.al, 1989: 933).

النظريات التي فسرت الشخصية المنضبطة

- نظرية ألبرت باندورا (Bandura, 1997):

تُقدم نظرية الكفاءة الذاتية لألبرت باندورا إطارًا قويًا لفهم الشخصية المنضبطة، حيث تركز على "معتقدات الفرد في قدرته على تنظيم سلوكه لتحقيق أهداف محددة، ويرى ان اعتقاد الفرد بقدرته على تنفيذ السلوكيات اللازمة لتحقيق إنجازات أداء محددة" (Bandura, 1977: 3) من هذا المنظور، فإن الشخصية المنضبطة ليست مجرد مجموعة من السمات المتأصلة، بل هي انعكاس لمعتقدات قوية في الكفاءة الذاتية تتعلق بالتنظيم الذاتي والسعي نحو الأهداف. والقدرة على التحكم في دوافع الفرد، وأنماط تفكيره، واستجاباته العاطفية.

ومن هذا المنظور، فإن الشخص المنضبط هو الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية في إدارة أفعاله وأفكاره وعواطفه بشكل فعال لمواجهة التحديات والمثابرة نحو أهدافه. بناءً على هذه النظرية، يمكن تقسيم مكونات الشخصية المنضبطة (Disciplined Personalit) إلى ثلاثة أبعاد أساسية حسب هذه النظرية:

* **الكفاءة الذاتية في المثابرة (Self-Efficacy in Perseverance):** تعكس هذه الكفاءة اعتقاد الفرد بقدرته على مواصلة الجهد والمثابرة في المهام حتى في مواجهة العقبات، الإحباط، أو الفشل. هذا المكون يُشير إلى قدرة الطالب على عدم الاستسلام عند الصعوبات الأكاديمية أو عند الشعور بالإرهاق (Bandura, 1997: 163).

* **الكفاءة الذاتية في التنظيم (Self-Efficacy in Organization):** تُشير هذه الكفاءة إلى اعتقاد الطالب بقدرته على تنظيم وقته وموارده ومهامه الدراسية بفعالية. تشمل الجوانب المتعلقة بالتخطيط الجيد، وإدارة الوقت، والحفاظ على بيئة دراسية منظمة، وتحديد الأولويات بفاعلية (Bandura, 1997: 164).

* **الكفاءة الذاتية في ضبط الاستجابات الاندفاعية (Self-Efficacy in Impulse Control):** تُعبر هذه الكفاءة عن اعتقاد الطالب بقدرته على التحكم في الدوافع الفورية، وتأجيل الإشباع، ومقاومة المشتتات التي قد تُعيق تقدمه الأكاديمي. هذا يشمل القدرة على تجنب التسويف، والتركيز على الدراسة بدلًا من الانخراط في أنشطة ترفيهية غير مجدية، والتحكم في الانفعالات التي قد تُؤثر سلبًا على الأداء (Bandura, 1997: 162).

ثالثاً: التفكير المساير (Consistent Thinking)

يعد التفكير المساير ميل عام لاتخاذ موقف وسطي بدلاً من الأفكار المتطرفة عند مواجهة حل المشكلات واتخاذ القرارات التي يتم تحديدها على أنها بعد مهم تابع للتفكير المساير (Hong,et.al,2020: 2) .

النظريات المفسرة للتفكير المساير:

- **نظرية تومي (Toomey,2009):**

ظهرت هذه النظرية من قبل ستيلا تنك–تومي (Stellating-toomey"1986) وقد سلطت الضوء فيها على أهمية العوامل العضوية والاجتماعية والثقافية في التفاوض بين الأفراد في الأمور الشخصية وتطوير العلاقات فيما بينهم وطريقة التأقلم مع المجتمع وخلق حوافز للفرد لغرض فهم ذاته وفهم واستيعاب الأخرين في الوقت ذاته (Toomey,2009:409) .

وتؤكد هذه النظرية على مبدأين رئيسين هما:

المبدأ الأول - ان الصراع حول موضوع ما يتأثر بشكل كبير باهتمام الفرد بوجه الذات ووجهه الأخر والوجه المشترك في موقف الصراح .

المبدأ الثاني- يوجد متسع من الحرية تسمح للفرد بالتعبير عن ذاته وكذلك مدى اهتمامه بوجه الأخر والعالم .

وأشارت النظرية إلى الدور الذي يؤديه الفرد في عملية التفاوض والمسايرة وإقناع الأخرين والطريقة التي يصل من خلالها الأفراد إلى اتفاقات تخص العلاقات الاجتماعية وكذلك التواصل التفاعل اثناء العمل عن طريق استخدام نمط التفكير المساير (Mccall&Simmons,1996:77) .

ان نمط التفكير المساير هو بمثابة سلوكيات متوسطة من الاهتمام بوجه النظر الذاتية وكذلك الاهتمام بوجه الاخرين ويقدر متوسط من التعاون فيما بين الوجهتين ،وان أصحاب التفكير المساير يعملون بمبدأ (الاخذ والعطاء)، وان هذا المبدأ هو الأساسي ويستخدم على نطاق واسع في أسلوب حل المشكلات ويعد هذا المبدأ ايجابياً من وجهة نظر الجميع لذا يمكن القول بأن التفكير المساير قد لايوفر درجة من الرضا العالية لدى الأطراف المتنازعة إلا انه يسهم بإرضائها بصورة متوسطة (Toomey,2008:75).

ان التفكير المساير يعد وسيلة عملية من خلالها يمكن التوفيق بين الآراء المتعارضة، ومحاولة تطوير التوقعات التي تنسجم مع ذوات الأفراد المستهدفين، وان هذه التوقعات تعد عملية تكيفية لتحقيق الأهداف،

وتسمح بالمحافظة على هويات مستقرة ومركزية ،كما تسمح لهم بكيفية التصرف اثناء المواقف المختلفة (Toomey,2009:10-11) .

وأشارت تومي (Toomey,1993) ان الأفراد الذين يحافظون على مبادئهم وقيمهم أثناء المناقشة والحديث امام الأخرين يتصفون بالهدوء اكثر من الأخرين وتكون لديهم ثقة عالية في الوصول إلى الأبداع وتحقيق الأهداف التي يتعارضون من اجل تحقيقها، كما يتصفون بالمرونة في طريقة التحاور ويستمعون للطرف الأخر بشكل جيد مما يعزز ثقة الفرد بنفسه وحصوله على ما يسعى اليه بسهولة (Toomey,1993:114) .

وقد وضعت تومي عدد من الافتراضات الأساسية للنظرية هي كالاتي :

١-تتكون الهوية الثقافية والاجتماعية والذاتية من خلال تفاعل الفرد وتواصله مع الأخرين.

٢-توجد العديد من المكافأة بمثابة ضمان عن عدم فقدان هوية الفرد الأصلية واندماجه وتواصله مع المجتمع .

٣-الافراد يشعرون بالتوافق والانسجام بصورة إيجابية وسط المجتمع ويشعرون بالتباين والاختلاف عندما يتواجدون في مجتمعات يكون فيها غير مرحبين بهم.

٤-أن الأفراد يتواصلون في المجتمع ذو الطبيعة الثقافية المعروفة ولا يمكنهم التواصل مع الطبقة الثقافية غير المعروفة .

٥-يعمل الأفراد على تطوير وتنمية العلاقات على كافة المستويات مع الأصدقاء أو الأهل ويفضلون الشعور بالذاتية والاستقلالية.

٦-إن البيئة الثقافية والاجتماعية للفرد لها تأثير كبير على كيفية فهم واستيعاب الفرد للمواقف وطريقة تفسير المعاني المختلفة وتقيم ما يحيط به.

٧-إن التفكير المساير يتطلب من الفرد دمج معلوماته الثقافية الذاتية مع المعلومات والمهارات التوصيلية للثقافة الأخرى وتقبل الاختلافات .

٨-إن النتيجة وفق نمط التفكير المساير عادة ما تكون إيجابية وناجحة وتتمثل بالشعور بالاحترام والتقييم الذاتي الإيجابي (Tommey,2015:418).

وترى تومي إلى أن بعض الممارسات التي تعمل على تحسين وتعزيز نوعية التفكير المساير كالإصغاء الذهني والحوار البناء والناجح والتفاعل الذي يؤدي إلى مواصلة تحقيق أهداف وتفترض النظرية ان الأفراد في جميع المجتمعات وفي مختلف الثقافات يكون لديهم ميل ورغبة كبيرة في تغيير أساليب التواصل مع الأخرين وفقاً لمبدأ (التكيف) من اجل فهم ومعرفة التطورات الإيجابية والانفتاح الذهني الذي يعمل على تعديل ممارسات الفرد وتقوية أواصر التواصل بين الأفراد (Tommey,2005:223).

الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته:

منهجية البحث: لما كان البحث الحالي يستهدف كشف العلاقة الارتباطية بين المتغيرات، لذا استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي.

اولاً- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعة المستنصرية/ للعام الدراسي (٢٠٢٣ــ٢٠٢٤) الدراسات الصباحية، ولجميع الأقسام (العلمية والإنسانية)، لـ(١٣) كلية والبالغ عددهم الكلي (٣٤٩٧٦) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية. بواقع (١٦٤٨١) طالباً، و(١٨٤٩٥) طالبة وحسب التخصص (١٥٧٣٦) للتخصص العلمي و(١٩٢٤٠) للتخصص الإنساني.

ثانياً- عينة البحث:

أ- **عينة التحليل الإحصائي:** بلغت (٤٠٠) طالبة وطالبة بواقع (٢٠٠) ذكور و(٢٠٠) إناث ومن كلية التربية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتساوي (للجنس والتخصص).

ب- **عينة التطبيق النهائي:** شملت عينة التطبيق النهائي طلبة الجامعة المستنصرية/كليات العلوم والآداب والتربية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ذات التوزيع المتناسب مع مجتمع البحث وبلغ عدد العينة النهائية (380) [*] طالب وطالبـــــــة وللتخصص(العلمي والإنساني) مع الأخذ بالحسبان عند اختيار العينة الاختيار التناسبي الأمثل لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- أدبي) بما يتناسب مع مجتمع البحث، وقد توزعت العينة بواقع (١٧٩) ذكور و (٢٠١) إناث وما يتناسب للتخصص (١٧١) علمي و (٢٠٩) إنساني. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)
عينة البحث النهائية

الكليات	الجنس		التخصص	
	ذكور	إناث	علمي	إنساني
العلوم والآداب والتربية	179	201	171	209
المجموع	380			

ثالثاً- أدوات البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث قام الباحث بإعداد المقاييس المناسبة لقياس متغيرات بحثه الثلاثة وهي كالاتي:

١ - مقياس التعلم الاجتماعي العاطفي Social-Emotional Learning :

تبنى الباحث مقياس التعلم الاجتماعي العاطفي لـ(فيتور الكسندر٢٠١٥) والمترجم من قبل احمد(٢٠٢٣) وفقاً للاطار النظري لهوفمان (٢٠٠٩) الذي تبناه الباحث في بحثه الحالي، وتكون المقياس من (٢٤) فقرة وكانت بدائل الإجابة أربعة هي (غير مقبول بشدة، غير مقبول، مقبول إلى حدما، مقبول بشدة) تأخذ

(*) العينة (380) اختيرت على وفق معادلة ستيفن ثامسبون (Steven k,Thompson,2012:39)

الدرجات عند التصحيح (٤-٣-٢-١) على التوالي وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (96) واقل درجة (24) والمتوسط الفرضي (60).

٢ ـ مقياس الشخصية المنضبطة (Disciplined Personality) :

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات والأدبيات(الأجنبية والعربية) وخبرته كتدريسي لمادة علم النفس لم يجد الباحث دراسة تناولت الشخصية المنضبطة بشكل صريح. لذا قام الباحث ببناء مقياس للشخصية المنضبطة (Disciplined Personality) على وفق نظرية (باندورا ١٩٩٧) الذي تبناها كاطار نظري في بحثه الحالي وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٣) فقرة موزعة على ثلاث مجالات لكل مجال (١١) فقرة وكانت بدائل الإجابة خمسة هي (ينطبق علي دائما- ينطبق علي بدرجة كبيرة- ينطبق علي بدرجة متوسطة- ينطبق علي قليلا- لا ينطبق علي أبدا)

٣ـ مقياس التفكير المساير(Consistent Thinking):

تحقيقاً لأهداف البحث وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات والمقاييس الخاصة بموضوع التفكير المساير فقد تبنى الباحث مقياس علي(2022) الذي اعدهُ على وفق نظرية تومي(Toomey,2008) لقياس مفهوم التفكير المساير الذي تم تطبيقه على طلبة الجامعة، ويتكون المقياس من (36) فقرة موزعة على مجالين هما المرونة، وتقبل أفكار الأخرين بواقع (18) فقرة للمجال الأول و(18) للمجال الثاني امام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة وهي (كثيراً- غالباً احياناً-نادراً-ابداً) تأخذ الدرجات عند التصحيح (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي وبذلك تكون اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (180) واقل درجة (36) والمتوسط الفرضي (108).

ـ خطوات بناء مقياس الشخصية المنضبطة:

تمت عملية البناء في ضوء ما يأتي:

أ ـ تحديد مفهوم الشخصية المنضبطة Disciplined Personality

يعرف الباحث الشخصية المنضبطة وفق نظرية باندورا (Bandura,1997): بأنها قدرة الفرد المتسقة والفعالة على التنظيم الذاتي وهي تشمل القدرة على التحكم في دوافع الفرد، وأفكاره، وعواطفه، وتوجيه سلوكه باستمرار نحو تحقيق أهداف طويلة المدى، والمثابرة في مواجهة العقبات والتحديات.

مكونات الشخصية المنضبطة (Disciplined Personality) هي ثلاثة مكونات أساسية حسب نظرية باندورا (Bandura,1997) هي:

١ـ الكفاءة الذاتية في المثابرة (Self-Efficacy in Perseverance): تعكس هذه الكفاءة اعتقاد الفرد بقدرته على مواصلة الجهد والمثابرة في المهام حتى في مواجهة العقبات، الإحباط، أو الفشل. هذا المكون يُشير إلى قدرة الطالب على عدم الاستسلام عند الصعوبات الأكاديمية أو عند الشعور بالإرهاق (Bandura, 1997: 163).

٢ـ الكفاءة الذاتية في التنظيم (Self-Efficacy in Organization): تُشير هذه الكفاءة إلى اعتقاد الطالب بقدرته على تنظيم وقته وموارده ومهامه الدراسية بفعالية. تشمل الجوانب المتعلقة بالتخطيط الجيد، وإدارة الوقت، والحفاظ على بيئة دراسية منظمة، وتحديد الأولويات بفاعلية (Bandura, 1997: 164).

٣ـ الكفاءة الذاتية في ضبط الاستجابات الاندفاعية (Self-Efficacy in Impulse Control): تُعبر هذه الكفاءة عن اعتقاد الطالب بقدرته على التحكم في الدوافع الفورية، وتأجيل الإشباع، ومقاومة المشتتات

التي قد تُعيق تقدمه الأكاديمي. هذا يشمل القدرة على تجنب التسويف، والتركيز على الدراسة بدلًا من الانخراط في أنشطة ترفيهية غير مجدية، والتحكم في الانفعالات التي قد تُؤثر سلبًا على الأداء (Bandura, 1997: 162).

ب ــ صياغة الفقرات: بلغت عدد فقرات المقياس بصيغته الأولية (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات بواقع (١٢) فقرة لكل مجال.

ج ــ صدق الفقرات وصلاحيتها:

لغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) عرض الباحث المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس*، ولتحديد مدى صلاحية الفقرات، وفي ضوء آراء المختصين أبقيت على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر، واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة الموافقة وكانت(٣) فقرات مع الأخذ بتعديل في الصياغة اللغوية لباقي الفقرات، وبذلك اصبح المقياس بصورته الأولية مؤلف من (٣٣) فقرة موزعة على ثلاث مجالات ولكل مجال (١١) فقرة.

د ـ التطبيق الاستطلاعي ووضوح التعليمات:

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته وبدائله والوقت الذي تستغرقه الإجابة على المقياس طبق الباحث المقياس على عينة بلغت (٣٠) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً وبعد إجراء هذا التطبيق ومراجعة الاستجابات. اتضح أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة لدى الطلبة وبمتوسط زمن مقداره (١٥ دقيقة).

ه ـ تصحيح المقياس:

ونعني بالتصحيح الدرجة الكلية التي يحصل عليه المستجيب عند جمع كل فقرات المقياس، ويتم ذلك بعد ان يختار المستجيب احدى بدائل الاستجابة التي تنطبق عليه وهي (ينطبق علي دائما- ينطبق علي بدرجة كبيرة- ينطبق علي بدرجة متوسطة- ينطبق علي قليلا- لا ينطبق علي أبدا) وتعطى لها اوزان (٥- ٤ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١) على اعتبار ان(٥) يمثل البديل الاكثر انطباقاً عليه وينتهي بـ (١) الذي يمثل البديل لا ينطبق عليه، ويرجع سبب اختيار الباحث للتدرج الخماسي لبدائل الإجابة إلى إن نمط التدرج الخماسي أفضل في خصائصه السيكومترية من غيره من الأنماط الأخرى لتدرجات بدائل الإجابة (الدليمي، ١٩٩٧: ٢٠٨).

و ـ التحليل الإحصائي للفقرات:

تمت هذه الإجراءات على وفق الأساليب الآتية:

ـ أسلوب المجموعتين الطرفيتين: لغرض أجراء التحليل بهذا **الأسلوب تم اتباع الخطوات الآتية:**

قام الباحث بتصحيح كل استمارة وإعطاء كل فقرة درجة. وتحديد الدرجة الكلية لكل استمارة وبحسب مجموع درجات الفقرات. ثم ترتيب الاستمارات الـ (٤٠٠) من أعلى درجة إلى أدنى درجة. ثم أخذت نسبة (٢٧%) العليا و(٢٧%) الدنيا كمجموعتين طرفيتين اذ اشار أيبل (Eble) إلى أن نسبة (٢٧%) تعد افضل نسبة لتحديد المجموعتين الطرفيتين وبما أن حجم العينة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة فكان عدد أفراد المجموعة العليا(١٠٨) وعدد افراد المجموعة الدنيا (١٠٨). أي إن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل بلغ (٢١٦) استمارة. ثم طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في كل فقرة وعدت القيمة التائية المحسوبة موشراً لتمييز

* ١- ا. د محمد عبد الكريم - الجامعة المستنصرية- كلية التربية الاساسية ٢- ا.د. امجد كاظم-كلية الامام الكاظم (ع). ٣- ا.د.كاظم محسن- الجامعة المستنصرية- كلية التربية. ٤- ا.د.علياء جاسم-الجامعة المستنصرية- كلية التربية.

كل فقرة اذ بلغت اقل قيمة تائية محسوبة (3,676) واعلى قيمة (10.23) وعند موازنتهما بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214)، كانت الفقرات جميعها مميزة وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس بعد التمييز(٣٣)ملحق (١).

ز- صدق الفقرات: الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الشخصية المنضبطة لإجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغ عددها (٤٠٠) طالباً وطالبة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تم حساب معاملات الارتباط وكما يأتي:

١-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

استعمل معامل ارتباط (بيرسون) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تبين ان جميع فقرات المقياس صادقة في قياس ما وضعت لأجله، إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) وقيمة معامل الارتباط الجدولية تساوي (0,098) وبدرجة حرية(398) والجدول(٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الشخصية المنضبطة

الفقرة	قيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	قيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	قيمة معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,482	12	0,550	23	0,579
2	0,469	13	0,493	24	0,684
3	0,555	14	0,542	25	0,607
4	0,460	15	0,551	26	0,587
5	0,615	16	0,434	27	0,663
6	0,479	17	0,582	28	0,548
7	0,417	18	0,519	29	0,574
8	0,493	19	0,465	30	0,525
9	0,480	20	0,527	31	0,624
10	0,627	21	0,538	32	0,572
11	0,552	22	0,544	33	0,522

٢-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه .

تبين ان جميع الفقرات قد حصلت على معاملات ارتباط دالة إحصائيا، اذ ان قيم معاملات الارتباط المحسوبة كانت جميعها اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية والبالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) وبذلك أصبحت عدد فقرات المقياس (٣٣) فقرة والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)

علاقة درجة كل فقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه

المجال	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة
	1	0,479	دالة	7	0,378	دالة

الأول لمكون الكفاءة الذاتية في المثابرة	2	0,619	دالة	8	0,557	دالة
	3	0,509	دالة	9	0,442	دالة
	4	0,542	دالة	10	0,445	دالة
	5	0,585	دالة	11	0,417	دالة
	6	0,466	دالة			
المجال الثاني لمكون الكفاءة الذاتية في التنظيم	12	0,432	دالة	18	0,432	دالة
	13	0,439	دالة	19	0,362	دالة
	14	0,486	دالة	20	0,408	دالة
	15	0,552	دالة	21	0,388	دالة
	16	0,480	دالة	22	0,472	دالة
	17	0,533	دالة			
المجال الثالث لمكون الكفاءة الذاتية في ضبط الاستجابات الاندفاعية	23	0,440	دالة	29	0,436	دالة
	24	0,363	دالة	30	0,415	دالة
	25	0,403	دالة	31	0,446	دالة
	26	0,358	دالة	32	0,436	دالة
	27	0,442	دالة	33	0,445	دالة
	28	0,445	دالة			

٣- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس والمجال بالمجال

استخراج الباحث العلاقات البينية بين مكونات مقياس الشخصية المنضبطة، من خلال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس والمجال بالمجال وقد تم حساب معاملات الارتباطات البينية لمكونات مقياس الشخصية المنضبطة باستعمال معامل ارتباط (بيرسون)، وبعد ذلك اعتمدت القيمة التائية لدلالة معامل الارتباط. ظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط (0,098) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس والمجال بالمجال

مجالات الشخصية المنضبطة	الكفاءة الذاتية في المثابرة	الكفاءة الذاتية في التنظيم	الكفاءة الذاتية في ضبط الاستجابات الاندفاعية	الدرجة الكلية للمقياس

الكفاءة الذاتية في المثابرة	1	0,658	0,458	0,674
الكفاءة الذاتية في التنظيم		1	0,562	0,567
الكفاءة الذاتية في ضبط الاستجابات الاندفاعية			1	0,594
الدرجة الكلية				1

ح- الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية المنضبطة:

١ - صدق المقياس Scale Validity: ويشمل ما يأتي:

(أ) - الصدق الظاهري Face Validity:

تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس الحالي عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس.

(ب) - صدق البناءConstruct Validity:

تم التحقق لهذا النوع من الصدق من خلال ايجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ودرجة الفقرة بالمجال والمجال بالمجال وهذه تعد من مؤشرات صدق البناء.

٢ - الثبات Reliability:

تم إيجاد ثبات مقياس الشخصية المنضبطة بطريقتين هما:

(أ) - إعادة الاختبار (Test – Re-test):

طبق الباحث مقياس الشخصية المنضبطة على عينة بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من غير عينة التطبيق تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (أسبوعين) التطبيق الثاني، ثم حسبت العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني باستعمال معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ معامل الثبات (0.79) .

(ب) - معادلة الفاكرونباخ (Alfacrnbach): استخرج معامل الاتساق الداخلي لمقياس الشخصية المنضبطة باستعمال معادلة الفاكرونباخ لدرجات افراد العينة وبلغ معامل الثبات (0.81)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول(٦)

قيم معاملات الثبات لمقياس الشخصية المنضبطة

ت	نوع طريقة التطبيق		قيمة معامل الثبات
١	الاتساق الخارجي	الاختبار - إعادة الاختبار	0.79
٢	الاتساق الداخلي	الفاكرونباخ	0.81

ط - وصف مقياس الشخصية المنضبطة بصيغته النهائية:

تكون مقياس الشخصية المنضبطة بصيغته النهائية من (٣٣) فقرة (ملحق/١) وتوجد امام كل فقرة خمسة بدائل هي (ينطبق علي دائما- ينطبق علي بدرجة كبيرة- ينطبق علي بدرجة متوسطة- ينطبق علي قليلا- لا ينطبق علي أبدا) وتعطى لها الدرجات (٥- ٤ - ٣ - ٢ - ١) عند التصحيح بشكل تدريجي إذ إن(٥) يمثل درجة اعلى البدائل انطباقاً عليه وينتهي بـ (١) الذي يمثل درجة البديل الأقل انطباقاً عليه، وكانت اعلى درجة للمقياس (١٦٥) واقل درجة (٣٣) وبمتوسط فرضي (٩٩) درجة.

- التطبيق النهائي:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي وبعد أن أصبحت المقاييس جاهزة قام الباحث بتطبيقها معاً بصورتهما النهائية على عينة التطبيق النهائي البالغة (٣٨٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية، كلية التربية وكلية الآداب وكلية العلوم، الدراسة الصباحية التي اختيرت بالطريقة الطبقية ذات التوزيع المتناسب وكانت الفترة من (٩/ ٢ / ٢٠٢٤ –٢٢/ ٢/٢٠٢٤).

- الوسائل الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث برنامج (Spss) والوسائل الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون. ٢- الاختبار التائي (T- test) لعينة مستقلة واحدة. ٣- الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين. ٤- معادلة ايجاد معنوية معامل الارتباط. ٥- معادلة الفاكرونباخ لاستخراج الثبات للمقياس. ٦- تحليل التباين للقياس المتكررة.٧- إختبار شيفيه للمقارنات البعدية .٨- تحليل الانحدار المتعدد .٩- الاختبار الزائي لإيجاد الفرو في العلاقة بين متغيرات البحث حسب الجنس والتخصص.

الفصل الرابع: (عرض نتائج البحث وتفسيرها)

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير نتائج البحث بعد أجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة.

الهدف الأول: قياس التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التعلم الاجتماعي العاطفي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (380) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (71.25) درجة وبانحراف معياري مقداره (14.48) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (60)[٢] درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي، كانت القيمة التائية المحسوبة(14.77) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (379) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التعلم الاجتماعي العاطفي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
380	71.25	14.84	60	14.77	1.96	379	دالة

[٢] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (التعلم الاجتماعي العاطفي) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (24) فقرة.

تشير نتيجة الجدول (٧) الى ان عينة البحث لديهم التعلم الاجتماعي العاطفي وتفسر هذه النتيجة ووفقاً لنظرية هوفمان (٢٠٠٩) بان قدرة الفرد للتعرف على العواطف والتحكم فيها وتحديد الأهداف وتحقيقها وتقدير وجهات نظر الآخرين وتكوين علاقات إيجابية والحفاظ عليها وتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات والتعامل مع المواقف الشخصية يمكنه من إكساب الكفاءات الأساسية للتعلم الاجتماعي العاطفي.

الهدف الثاني: قياس الشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس الشخصية المنضبطة على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (380) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (117.13) درجة وبانحراف معياري مقداره (15.96) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (60)[٣] درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي، كانت القيمة التائية المحسوبة(22.14) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (379) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الشخصية المنضبطة

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
380	117.13	15.96	99	22.14	1.96	379	دالة

تشير نتيجة الجدول (٨) الى ان عينة البحث لديهم شخصية المنضبطة وتفسر هذه النتيجة وفقاً لنظرية باندور(١٩٩٧) بان الشخصية المنضبطة ليست مجرد مجموعة من السمات المتأصلة، بل هي انعكاس لمعتقدات قوية في الكفاءة الذاتية تتعلق بالتنظيم الذاتي والسعي نحو الأهداف. والقدرة على التحكم في دوافع الفرد، وأنماط تفكيره، واستجاباته العاطفية. ومن هذا المنظور، فإن الشخص المنضبط هو الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية في إدارة أفعاله وأفكاره وعواطفه بشكل فعال لمواجهة التحديات والمثابرة نحو أهدافه وخصوصا طلبة الجامعة الذين يسعون لتحقيق أهدافهم.

الهدف الثالث: قياس التفكير المساير لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير المساير على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (380) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (119.65) درجة وبانحراف معياري مقداره (16.78) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (108)[٤] درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائيا

[٣] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (الشخصية المنضبطة) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (33) فقرة.
[٤] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (التفكير المساير) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (36) فقرة.

ولصالح المتوسط الحسابي، كانت القيمة التائية المحسوبة(13.53) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) بدرجة حرية (379) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التفكير المساير

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
380	119.65	16.78	108	13.53	1.96	379	دالة

تشير نتيجة الجدول (٩) الى ان عينة البحث لديهم تفكير مساير وتفسر هذه النتيجة وفقاً لنظرية تومي (Toomey,2000) بان الطلبة في التعليم الجامعي تكون لديهم ثقة عالية في الوصول إلى الأبداع وتحقيق الأهداف التي يتعارضون من اجل تحقيقها، كما يتصفون بالمرونة في طريقة التحاور ويستمعون للطرف الأخر بشكل جيد مما يعزز ثقة الفرد بنفسه وحصوله على ما يسعى اليه بسهولة وان التفكير المساير يعد وسيلة عملية من خلالها يمكن التوفيق بين الآراء المتعارضة.

رابعا: الهدف الرابع: تعرف العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي بالشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة

بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي بالشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة بصورة عامة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.43) ولغرض معرفة دلالة معامل الارتباط تم حساب القيمة التائية إذ بلغت (9.26) درجة، وظهر أنها اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة(0.05) ودرجة حرية (378) دالة إحصائيا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

قيمة معامل الارتباط بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة

عدد افراد العينة	قيمة معامل الارتباط بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
380	0.43	9.26	1.96	0.05	دالة

يتضح من جدول(١٠) وجود علاقة ارتباطية بين التعلم الاجتماعي والشخصية المنضبطة ويفسر الباحث ذلك هو أن سمات الشخصية المنضبطة، مثل القدرة على التنظيم، والتحكم الذاتي، وتحديد الأهداف، والالتزام، تُعد عوامل أساسية تسهم في تطوير وتعزيز مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي. فالشخص المنضبط يكون أكثر قدرة على إدارة عواطفه، واتخاذ قرارات مسؤولة، وبناء علاقات إيجابية، وهي كلها

مكونات رئيسية للتعلم الاجتماعي العاطفي. بمعنى آخر، الانضباط الشخصي يوفر الأساس والآليات التي تمكن الفرد من اكتساب وتطبيق الكفاءات الاجتماعية والعاطفية بفعالية أكبر.

الهدف الخامس: تعرف العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة

بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي بالتفكير المساير لدى طلبة الجامعة بصورة عامة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.39) ولغرض معرفة دلالة معامل الارتباط تم حساب القيمة التائية إذ بلغت (8.234) درجة، وظهر أنها اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (378) وهي دالة إحصائيا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

قيمة معامل الارتباط بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير

عدد افراد العينة	قيمة معامل الارتباط بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
380	0.39	8.234	1.96	0.05	دالة

يتضح من جدول(١١) وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير ويفسر الباحث ذلك بأن الأفراد الذين يميلون إلى التفكير المساير (أي الامتثال للمعايير الاجتماعية وتجنب الاختلاف) قد يظهرون أنماطًا معينة في تعلمهم الاجتماعي العاطفي. يمكن أن يفسر ذلك بأن التفكير المساير قد يؤثر على كيفية تطوير الفرد لمهارات الوعي الذاتي، وإدارة العواطف، وصنع القرار المسؤول، وبناء العلاقات.

الهدف السادس: تعرف الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص(علمي- إنساني)

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة على وفق متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(علمي- إنساني)، قام الباحث باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص(علمي-إنساني) كلا على حدة ومن ثم قام الباحث باستعمال الأختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تبعا لمتغير الجنس (4.56) وهي اكبر عند مقارنتها بالقيمة الزائية الجدولية البالغة (1.96) ومستوى دلالة (0.05). بمعنى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة على وفق متغير الجنس(ذكور-إناث) ولصالح الإناث.

بينما كانت القيمة التائية المحسوبة تبعا لمتغير التخصص (-0.73) وهي اقل عند مقارنتها بالقيمة الزائية الجدولية البالغة (1.96) ومستوى دلالة (0.05) بمعنى انه لاتوجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة على وفق متغير التخصص(علمي-إنساني)، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول(١٢)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والشخصية المنضبطة تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص(علمي- إنساني)

العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي / الشخصية المنضبطة	فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط r	قيم فشر المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
الجنس	ذكور	179	0.74	0.949	4.56	1.96	دالة
	إناث	201	0.89	1.421			
التخصص	علمي	171	0.67	0.811	0.73-	1.96	غير دالة
	إنساني	209	0.71	0.887			

يتضح من الجدول(١٢) وجود فروق في العلاقة الارتباطية بحسب الجنس ولصالح الإناث وتفسير ذلك الأساس القوي في التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الإناث قد يساهم بشكل مباشر في تعزيز انضباطهن الشخصي، مما يفسر الارتباط الأقوى الملاحظ لديهن. بينما لاتوجد فروق في التخصص نتيجة ان البيئة الجامعية تكاد تكون واحدة لكل التخصصات من حيث الواجبات والالتزامات لكلا التخصصين.

الهدف السابع: تعرف الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير لدى طلبة الجامعة على وفق متغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني).

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير على وفق متغير الجنس(ذكور-إناث) والتخصص(علمي- إنساني)، قام الباحث باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص(علمي-إنساني) كلا على حدة ومن ثم قام الباحث باستعمال الاختبار الزائي لمعامل ارتباط

بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة تبعا لمتغير الجنس (-0.58) وهي اقل عند مقارنتها بالقيمة الزائية الجدولية البالغة (1.96) ومستوى دلالة (0.05). بمعنى انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير على وفق متغير الجنس(ذكور-إناث).

بينما كانت القيمة التائية المحسوبة تبعا لمتغير التخصص (0.49) وهي اقل عند مقارنتها بالقيمة الزائية الجدولية البالغة (1.96) ومستوى دلالة (0.05) بمعنى انه لاتوجد فروق دالة إحصائيا العلاقة بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير على وفق متغير التخصص(علمي-إنساني)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول(١٣)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي والتفكير المساير تبعا لمتغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص(علمي-إنساني)

العلاقة الارتباطية بين التعلم الاجتماعي العاطفي/التفكير المساير	فئات العينة	العدد	قيمة معامل الارتباط r	قيم فشر المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة (0.05)
الجنس	ذكور	179	0.69	0.848	0.58-	1.96	غير دالة
	إناث	201	0.72	0.908			
التخصص	علمي	171	0.79	1.071	0.49	1.96	غير دالة
	أنساني	209	0.77	1.020			

ويتضح من جدول (١٣) انه لاتوجد فروق في العلاقة الارتباطية بين المتغيرين سواء في الجنس او التخصص وتفسير ذلك يعني أن الجنس (ذكور وإناث) والتخصص(علمي-إنساني) لا يلعبان دورًا مؤثرًا أو فارقًا في مستويات التعلم الاجتماعي العاطفي أو التفكير المساير لدى الأفراد. بعبارة أخرى، سواء كان الشخص ذكرًا أو أنثى، أو ينتمي إلى تخصص معين، فإن ذلك لا يؤثر بشكل دال إحصائياً على مدى اكتسابه لمهارات التعلم الاجتماعي العاطفي أو ميله إلى التفكير المساير. وهذا يشير إلى أن هذه المتغيرات قد تكون متأثرة بعوامل أخرى غير الجنس أو التخصص.

الهدف الثامن: مدى اسهام مدى إسهام الشخصية المنضبطة والتفكير المساير بالتعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف استعمل الباحث معامل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis) في تحليل درجات أفراد العينة لمعرفة مدى إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة الشخصية المنضبطة والتفكير المساير في تفسير التباين الظاهر في المتغير التابع "التعلم الاجتماعي العاطفي" وأظهرت النتائج

أن القيمة الفائية المحسوبة لتحليل الانحدار (12,05) وهذه القيمة أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية (2) و(397) وبلغ معامل الارتباط المتعدد (0,433) وهذا يعني أن هناك إسهاماً لكل من متغيري الشخصية المنضبطة والتفكير المساير في التعلم الاجتماعي العاطفي، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤)

النسبة الفائية لتحليل تباين الانحدار المتعدد لمعرفة دلالة معامل التحديد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية الجدولية	مستوى الدلالة
الانحدار	837,631	2	418,8155	12,05	3,000	0,05
المتبقي	13095,237	377	34,7353			
الكلي	13932,868	379	–			

ويظهر من الجدول اعلاه وجود اسهام للمتغيرين المستقلين بدلالة احصائية في المتغير التابع ومن خلال تربيع معامل الارتباط المتعدد (0,433) ليصبح (0,187) بمعنى أن (18%) من التباين الحاصل في درجات المتغير التابع (التعلم الاجتماعي العاطفي) يعود إلى المتغيرات المستقلة (الشخصية المنضبطة والتفكير المساير) ويفسر الباحث هذه النتيجة بان الشخصية المنضبطة تساهم بقوة في القدرة على تنظيم الذات وتحقيق الأهداف الاجتماعية والعاطفية، بينما يساهم التفكير المساير في الوعي بالديناميكيات الاجتماعية والقدرة على التكيف والاندماج ضمن الجماعة. كلاهما يقدمان مسارات منطقية للإسهام في التعلم الاجتماعي العاطفي.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

١- تنمية الجانب السمات الشخصية والمعرفية والوجدانية والعقلية لدى الطلبة من خلال أنشاء برامج ودورات وورش عمل من اجل تذليل المشاكل وتزويدهم بالخبرات التي تؤهلهم للتعامل مع متطلباتهم الدراسية بشكل جيد.

٢- توثيق الصلة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور من اجل تحصين الأبناء ورفع كفاءتهم وضرورة تنمية الجوانب الشخصية والمعرفية من خلال توفير الرعاية لهم.

المقترحات:

يقترح الباحث ما يأتي:

١-اجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على عينات أخرى مثل (طلبة الدراسات العليا).

٢- اجراء دراسات تتناول علاقة متغيرات البحث الحالي بمتغيرات نفسية واجتماعية أخرى.

المصادر العربية والاجنبية:

- حسن ،هناء رجب (٢٠١٤): **التفكير(برامج تعليمية وأساليب قياسه)**،ط١، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد.
- الدليمي، إحسان عليوي (١٩٩٧): اثر اختلاف تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية وتبعا للمراحل الدراسية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- ناظر، نوال حسن(٢٠٠٠):**المشاركة المميزة في النقاش الفكري(المرونة العقلية)**، أكاديمية بناء الفكر. اشرف عبد الكريم بكار.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority.
- Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory**. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control.** W. H. Freeman and Company
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? Journal of Personality and Social Psychology, 74(5), 1252-1265
- Damon, W. (1984). Peer Education: The Untapped Potential. Journal of Applied Developmental Psychology, 5, 331-343.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. Current Directions in Psychological Science, 23(5), 319-325.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science, 16(12), 939-944.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Friedman, H. S., Tucker, J. S., Schwartz, J. E., Martin, L. R., Tomlinson-Keasey, C., Wingard, D. L., & Criqui, M. H. (1995). Psychosocial and behavioral predictors of longevity: The aging and death of the "Termites". American Psychologist, 50(2),171-182.
- Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. Review of Educational Research, 79(2), 533–556.

- Hong W, Liu R-D, Ding Y, Oei TP ,Fu X, Jiang, R.& Jiang ,S(2020):Self-Esteem Moderates the Effect of Compromising Thinking on Forgiveness Among Chinese Early Adolescents,Front.Psychol.
- Jin, X., & Shi, X. (2017). On the Cultivation of University Students' Healthy Social Emotion. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13(10), 6867-6873. https://doi.org/10.12973/ejmste/78524
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. Future of Children, 27(1), 117-123.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut, F. (2008). The Study of Students' Social-Emotional Learning Skills in Terms of Some Variables at 6-8 Grade Level. *Education and Science*, *33*(148).
- McCall, G. J., & Simmons, J. L. (1996). Identities and Interactions: An Examination of Human Association in Everyday Life. Free Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1999). A Five-Factor Theory of Personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (2nd ed., pp. 139-153). Guilford Press.
- Mischel, W, Shoda, Y, & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. Science, 244(4907), 933-938.
- Mulliin ,M.(2011):**How to build fuild flexible thinking Skills**.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press.
- Rokeach,M.,(1973):**The nature of human Values The free press**, New York.
- Thompson, S. K. (2012). Sampling (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Thompson, S. K. (2012). Sampling (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Toomey,S (2009):A mindful approach to managing conflicts in intercultural – intimate couples .In T .A.Karis&K. Killian(Eds),Intercultural couples :Exploring diversity in intimate relationships thousand oaks, CA :Sage.
- Toomey,S (2013):Managing identity issues in intercultural conflict communication ,Developing a multicultural identity attunement lens.In v. Benet-Martinez a&Y.-Y.Hong (Eds),oxford handbook of Multicultural Identity.New,S(2015):Identity Negotiation Theory, encyclopedia of communication Theory.thousand oaks, C A:Sage publications.
- Toomey,S,(1993):communication recur cefulness: an identity negotiation perspective,in r. wiseman and j.koestre (eds)inter cultural communication compertence, new bury park.

ملحق(١) مقياس الشخصية المنضبطة بصورته النهائية

	الفقرات	تنطبق علي بدرجه كبير	تنطبق ع بدرجة	تنطبق علي بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة	لاتنطبق ع اطلاقا
١.	أثابر على دراسة المواد الصعبة حتى لو لم أفهمها من أول مرة.					
٢.	أكمل المهام الدراسية حتى لو شعرت بالملل منها.					
٣.	لا أستسلم بسهولة عندما أواجه تحديًا أكاديميًا.					
٤.	**أعتقد أنني أستطيع الاستمرار في التعلم حتى لو كانت النتائج الأولية غير مشجعة.**					
٥.	أستطيع البقاء مُتحفزًا لتحقيق أهدافي الدراسية طويلة المدى.					
٦.	أستمر في محاولة حل المشكلات المعقدة حتى أجد الحل.					
٧.	عندما أفشل في مهمة، أحاول مرة أخرى بطرق مختلفة.					
٨.	أؤمن بقدرتي على تجاوز العقبات التي تواجهني في دراستي.					
٩.	أحافظ على تركيزي على أهدافي الدراسية حتى عندما يكون الطريق صعبًا.					
١٠.	أستطيع أن أعمل بجد لفترات طويلة لتحقيق تقدم في دراستي.					
١١.	عندما أواجه صعوبات في مادة ما، أخصص وقتًا إضافيًا لفهمها.					
١٢.	أضع خطة دراسية يومية وألتزم بها.					
١٣.	أدير وقتي بفعالية لأتمكن من إنجاز جميع مهامي الدراسية.					
١٤.	أحدد أولوياتي بوضوح قبل البدء في أي مهمة.					
١٥.	أحافظ على تنظيم بيئة دراستي (مكتبي، ملفاتي).					
١٦.	أخطط مسبقًا للمشاريع والامتحانات لتجنب الضغط في اللحظة الأخيرة.					
١٧.	أستطيع تخصيص وقت كافٍ للأنشطة الدراسية وغير الدراسية.					
١٨.	أقسم المهام الكبيرة إلى خطوات أصغر وأكثر قابلية للإدارة.					
١٩.	أراجع ملاحظاتي بانتظام للحفاظ على تنظيم معلوماتي.					
٢٠.	أستطيع تتبع تقدمي في المهام المختلفة.					
٢١.	أحافظ على ترتيب المواد الدراسية الخاصة بي.					

٢٢.	أؤمن بقدرتي على الحفاظ على جدول زمني منتظم لدراستي.					
٢٣.	أستطيع مقاومة الرغبة في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي أثناء الدراسة.					
٢٤.	أستطيع تأجيل الأنشطة الترفيهية حتى أكمل مهامي الدراسية.					
٢٥.	أتحكم في غضبي أو إحباطي عندما أواجه صعوبات دراسية.					
٢٦.	أستطيع تجنب التسويف في المهام التي لا أحبها.					
٢٧.	أركز على دراستي حتى لو كان هناك شيء آخر أكثر إثارة للاهتمام.					
٢٨.	أقاوم الرغبة في النوم بدلًا من إكمال واجباتي المهمة.					
٢٩.	أتحكم في رغبتي في التحدث أو اللعب عندما يجب أن أكون مركزًا.					
٣٠.	أستطيع عدم الاستسلام للتوتر الذي قد يُعيق أدائي.					
٣١.	أؤمن بقدرتي على كبح الدوافع التي تتعارض مع أهدافي الدراسية.					
٣٢.	أحافظ على هدوئي عندما تكون الأمور صعبة.					
٣٣.	أستطيع أن أقول "لا" للأنشطة التي تُعيق دراستي.					