درجة حفز الذات بحسب النوع لدى طلبة كلية الفنون الجميلة

هند فهد نعمان أ.م.د. كاظم محسن كويطع
الجامعة المستنصرية – كلية التربية - قسم العلوم التربوية والنفسية
Kadham-aladele@yahoo.com, drfadheelaa@gmail.com

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف على درجة حفز الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلةوفق متغير النوع، ولغرض التحقق من ذلك قام الباحثان بتبنى مقياس لـ (الطائي 2020) بصيغته النهائية الذي تكون من (45) فقرة وكانت الاجابة من بصيغته النهائية، وكان مدرج الاجابة يتراوح بين (5) ببدائل (تنطبق عليَ دائما، تنطبق عليَ غالبا، تنطبق عليَ احيـــانا، تنطبق عليَ نـــادرا، لا تنطبق عليَ ابدا)، وأعطيت الدرجات (5، 4،3،2،1)، وتم حساب الخصائص السايكومترية لعينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة من كلية الفنون الجميلة الذين اختيروا بطريقة العشوائية البسيطة.

واظهرت النتائج الاتية:-

يتمتع طلبة كلية الفنون الجميلة بدرجة عالية من حفز الذات .

لايوجد فروق احصائية بين الذكور والاناث في درجة درجة حفز الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

وبناءً على نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: حفز الذات طلبة كلية الفنون الجميلة

The degree of self-motivation according to gender among students of the College of Fine Arts

Abstract

The aim of the research is to identify the visual depth perception among students of the College of Fine Arts according to the variables of gender and stage of study. Zero) was given a degree of (1) for the correct answer and a degree of (zero) for the wrong answer, and the total score of the test ranged between (zero, 33), and the psychometric properties of the research sample of (400) male and female students from the university who were chosen by simple randomization were calculated. The results showed the following:-

1. Students of the College of Fine Arts have a high level of visual depth perception.
2. There are no statistical differences between males and females, as well as in the stage variable in the level of visual depth perception among students of the College of Fine Art. Based on the results of the current research, some recommendations and suggestions were reached.

Keyword: Motivate Oneself, students the of college of fine arts

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research problem :

تعد الذات من المفاهيم التي عن طريقها تُعرف شخصية الافراد والتي تتكون من تفاعل السمات الفردية (الجسمية والعقلية والاجتماعية)، وان من العوامل المؤثرة في السلوك الاجتماعي الفردي هو درجة تحريك الذات وتنشيطها وتوجيهها على اتخاذ القرارات المتصلة في صياغة الخطوات والحلول لمقاومة عواطفه وسلوكه من حيث ادارة مهارات الذات كحفزها وضبط الانفعالات وغيرها، ولان من يستطيع ان يمتلك مثل هذه المهارات يكون فردا ايجابيا ويستطيع التواصل مع الاخرين (كولمان، 1998: 33)،

وهنا يتطلب من الافراد الذين يتمتعون بجانب مبدع وفكر متفتح قادرين على حل المشكلات وتحويل الانفعالات السلبية إلى طاقة ايجابية من خلال اعتماد الاساليب والاجراءات النشطة والغير مألوفة، وهذا ما اكدت عليه معظم البحوث العالمية حول الانفعالات وعلاقتها بالعمليات العقلية المعرفية (خضر، 2009: 94)، ولان تنشيط الذات وحفزها يتطلب ان يخرج الفرد عن النمط التقليدي لمواجهة المشكلات الذي يعمل دون انقطاع، ولان المواجهة صعبة ومطلوبة في بعض الاحيان من قبل الفرد فان التفكير والمبادرة والاستمتاع بالمواجهة يقضي على الملل ويدفع الفرد إلى الوصول لأعلى قمة في الاداء(Spitzers, 1995:p, 6). وتأسيساً على ما ذكر آنفاً يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال الآتي:- ما درجة حفز الذات بحسب متغير الجنس لدى طلبة كلية الفنون الجميلة ؟ هذا ما يسعى البحث الحالي إلى دراسته والتحق منه.

أهمية البحث The Importance of the Research:

يعدّ الفن بشكل عام صورة من صور الإبداع الإنساني على المستوى الفردي والجماعي، كما يُعَدُّ أيضاً ظاهرة من ظواهر السلوك الإنساني فالنشاط الفني الإبداعي هو تجسيد لأفكار الفنان، وقيمه، واتجاهاته، ودوافعه، وتصوراته، وخبراته، وأنماط إدراكه وتفسيراته؛ فإنَّ أكثر ميدان يتجلى فيه الإبداع هو الفن، فالإبداع هو الوظيفة الحقيقية للفنان وحيث لا يوجد إبداع لا يوجد فن (الآلوسي، 2003: 119)، فغاية الفنان ومسعاه هو تحقيق الجمالية وسكب ما لديه من مشاعر وما بداخله

من أحاسيس وانفعالات في نتاجه الفني الخاص به فعن طريق موسيقاه أو لوحاته ومنحوتاته... إلى غير ذلك، ويعبر عن مكنوناته متفاعلًا ومندمجاً بشكل كلي مع تجربته الإبداعية فالمبدع بحاجة إلى وضوح البعد الانفعالي في شخصيته لأَنَّهُ يخاطب وجدان المتلقي من أجل أنْ يصل نتاجه إلى المتلقين، فالعناية بالفن وتربيته، وتنميته ينمي الذكاء، والفكر، والإحساس، ويمكن المتعلم من التعبير عن مشاعره وتجسيدها؛ ليراها الآخرون فيتحسسونها ويدركونها، وينفعلون بها (البسيوني،1981: 229).

وإنطلاقاً مما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1. تناول البحث شريحة مهمة في المجتمع لدورها الفاعل وما تضيفه من معالم الجمال والفن فضلا عن كونها من المؤسسات التربوية، التي ترفد المجتمع بالمدرسين والمعلمين المبدعين والفنانين.
2. اضافة نظرية معرفية في مجال دراسة حفز الذات من خلال النتائج التي يتم التوصل اليها في الدراسة الحالية .
3. يُمكن ان يعد هذا البحث اسهامة متواضعة في اثراء المكتبة التربوية النفسية بما يخدم الباحثين في هذا المجال مستقبلا .

أهداف البحثThe aims of Research :

يهدف البحث الحالي تعرف:

1. حفز الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.
2. تعرف دلالة الفروق الاحصائية في مستوى حفز الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة وفق متغير الجنس (ذكور- اناث).

حدود البحث Limits of Research:

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية الفنون الجميلة (الدراسة الأولية الصباحية)، من (الذكور - الإناث) ولجميع المراحل الدراسية للعام الدراسي (2021-2022).

تحديد المصطلحاتDefinition of Terms :

أولاً: حفز الذات Motivate Oneself:- عرفه كل من:

1- كولمان Goleman,1995**:**

"القدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق والإبداع واستعمال الانفعالات في صنع أفضل القرارات، والمتمتعين بهذه المهارة العاطفية على أعلى مستوى من الاداء يتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد به اليهم". (Goleman,1995, P.41).

2- ديولكس وهيكس Dewlox & Hecks,1999

"القدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات أي إن الفرد يستخدم قيمه، وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه." (Dewlox & Hecks,1999:p,20).

التعريف النظري:

اعتمد الباحثان تعريف كولمان (Goleman,1995) تعريفاً نظرياً لحفز الذات لاعتمادهما نظرية كولمان للذكاء الانفعالي في تفسير نتائج البحث.

التعريف الإجرائي:

"الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس حفز الذات المتبنى لهذا الغرض في البحث الحالي".

الفصل الثاني

الإطار النظري

من المتطلّبات الأساسية لأي دراسة علمية وجود إطار نظري أو خلفية نظرية تُعدّ الركيزة أو القاعدة التي يستند إليها الباحث في تحديد إجراءات بحثه لغرض القيام بها، فضلاً عن، تشكيلها الأساس الفلسفي الذي تقوم علية الدراسة وتفسير نتائجها. سيقوم الباحثان باستعراض الاساس النظري لمتغير حفز الذات، وكما يأتي:

حفز الذات Motivating oneself**:**

نظرية كولمان في الذكاء الانفعالي (Goleman,1995):

يشير مفهوم الذكاء الانفعالي عند دانييل كولمان وهو عالم نفسي وصحفي امريكي حصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد الامريكية، "إلى قدرة الفرد على التفكير والوعي بعواطفه وعواطف الآخـــرين والسيطرة على اندفاعاته وتأجيل رغباته والقدرة على حفز الذات والتعاطف مع الآخرين، ومجموعة من المهارات الاجتماعية".

ووضع كولمان نظريته في كتاب العمل مع الذكاء الانفعالي التي تعكس كيف أن الفرد بإمكانه أن يتقن كفايات الذكاء الانفعالي ويترجمها إلى نجاح في العمل (Goleman,2001,P.15) والنظرية التي صاغها كولمان مبنية على كفايات الذكاء الانفعالي (Emotina Intelligence Competenceies) التي تم التحقق منها ميدانياً في مئات من المنظمات والمؤسسات التجارية والتربوية بوصفه أداءً مميزاً وواضحاً للعديد من قيادي هذه المؤسسات (Goleman,1995,P.1). وقد عد الكفاية الانفعالية (Emotional Competenceies) قدرة مكتسبة مبنية على الذكاء الانفعالي الناتج عن الأداء الواقع في العمل (Goleman,1998,P.36). وبعد إجراء كولمان العديد من الدراسات قدم نظريته عن االذكاء الانفعالي بخمسة وعشرين كفاية ووضعها في قائمة عرفت بقائمة الكفايات الانفعالية موجودة ضمن نوعين رئيسين من الكفايات هما (الكفايات الشخصية والكفايات الاجتماعية) (ابو النصر، 2008: 118)، ويرى كولمان أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يقاس بأسلوبين هما التقدير الذاتي وتقدير الآخرين. وكولمان غير متشدد في طريقة القياس ويمكن استخدام أي الطريقتين في القياس، ويتضمن مفهوم الذكاء الانفعالي لدى كولمان خمسة أبعاد، هي: (الوعي بالذات، التعاطف،إدارة العلاقات، إدارة الذات، حفز الذات) (Goleman,1995,P.43)، والتي يمكن تفصيلها كالآتي:-

1-الوعي بالذات (Self-Awareness):

ويقصد بها قدرة الفرد على الوعي بعواطفه وقت حدوثها، وحسن التمييز بينها، وقدرته على التعبير عنها، وهو حجر الأساس في الذكاء الانفعالي (كولمان،7:2000)، وهو اساس الثقة بالنفس فالفرد بحاجة ليعرف اوجه القوة والضعف لديه، ويتخذ من هذه المعرفة أساساً لقراراته والوعي بالذات يساعدنا على التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة (خوالدة، 36:2004).

يذكر كولمان أنه قد يبدو للوهلة الاولى أننا واعون بمشاعرنا حين حدوثها، ولكننا عند تفكيرنا بعمق ندرك اننا في الحقيقة نملك من القوة عما كانت عليه مشاعرنا اتجاه حدث ما، وقد استخدم علماء النفس مصطلح ما بعد العاطفة Meta-Cognition للإشارة إلى وعي الشخص بمشاعره، غير ان كولمان يفضل مصطلح الوعي بالذات الذي يعني الانتباه المستمر للحالة النفسية الداخلية، وفي هذه الحالة من الوعي التأملي الشخصي يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها صاحبها بما تتضمنه من مشاعر ويتناول هذا الانتباه كل ما يمر به الوعي ولكن دون ان يكون طرفاً فيه، كالمشاهد الذي يهتم بما يرى ولكنه لا يشارك فيما يشاهد ويطلق علماء التحليل النفسي على هذه الحالة مصطلح الانا الملاحظة Ego (Observing) وهي الجانب الذاتي وهي العملية التي ينميها التداعي الحر لدى المريض (روبنس وسكوت، 55:2000).

ولاشك أن في حكمة الفيلسوف اليوناني سقراط (اعرف نفسك) جوهر الذكاء الانفعالي، ونعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها أو معرفة الانفعالات هي الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث (عثمان ورزق، 55:2001)، وقد حدد كولمان مجالات هذا البعد كالآتي:

معرفة الفرد عواطفة , اكتشاف الفرد عواطفه, قدرة الفرد على التعبير عن عواطفه, قدرة الفرد على تقدير ذاته وعواطفه, قدرة الفرد على ربط عواطفه بما يفكر فيه والثقة في ذاته (Goleman,1995,p.144).

2-التعاطف Empathy:

وهو قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجههم، والتعرف عليها والاستجابة لها (Goleman,1995,P.96).

التعاطف أو التقمص Empathy كما يسميه تيتشنر (Titchener,1920) يشير إلى ان التعاطف ينبع من محاكاة معاناة الآخرين جسمياً باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه ويطلق عليه بعض الباحثين مصطلح المشاركة الوجدانية أو المشاركة الانفعالية (Goleman,1995,P.98).

ويشير التعاطف إلى القدرة على إدراك ما يشعر به الآخر، وهو أمر يستلزم قدرتنا على فهم مشاعرنا اولاً، أي القدرة على الوعي بالذات والتعاطف مهم في السياق الاجتماعي، بين الأزواج والاصدقاء وفي المجال المهني، كما هي علاقة الرئيس بالمرؤوسين أو العامل بزملائه فلابد للفرد أن تكون له القرة والحساسية.

على قراءة إلاشارات الانفعالية للآخر بدقة اولاً قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة (الخضر، 70:2002).

ويضع بوايتزيس (Boyatzis) شرطاً للتعاطف على أن يكون الفرد قادراً على استيعاب التعابير اللفظية وغير اللفظية التي يراها في الآخر بما يحقق له إدراكاً أفضل لعواطفه وعواطف غيره (داود، 27:2011)، ويضيف كولمان إلى ان الأفراد الذين يتميزون بمهارة التعاطف يكونون أكثر قدرة على الحساسية للمواقف، وفهم عواطف الآخرين، ومساعدة الآخرين، والوعي بالقوانين المنظمة في المجتمع (كولمان، 144:2000).

ويرتبط التعاطف بالاخلاق فمستوى التعاطف الذي يشارك به الناس بعضهم تتبع من أحكامهم الأخلاقية فقد كشفت دراسات أجريت في المانيا وأمريكا أن أكثر الناس إحساساً بالتعاطف من غيرهم، هم أكثرهم تفضيلاً للمبادئ الأخلاقية التي تتحدد وفقاً لاحتياجات الناس وبينت البحوث كذلك أنه بقدر ما يزيد التعاطف مع الناس بقدر ما يزيد التداخل كمساعدة (Goleman,2000,P.92).

3- إدارة العلاقات Relationship Manegment:

تشير الفنون الاجتماعية أو المهارات أو الكفاءة أو التواصل الاجتماعي إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقادون ومتى يتبعون ويقادون، ويتصرف معهم بطريقة ملائمة (عثمان ورزق، 60:2001) فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على التعامل بصورة سلمية مع الآخرين عامل فعال في توافقه، وتشير المهارات الاجتماعية إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم بالصورة المثلى التي يتطلبها الموقف، وقيادتهم بشكل فعال (الخضر، 65:2002)، وأن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين، ويتطلب ذلك كفاءة اجتماعية وفعالية في عقد الصلات مع الآخرين (معمورية، 45:2005) وأن الفرد ذو المهارة الاجتماعية العالية يمكن أن يقنع الآخرين ويستطيع التفاوض وحل النزاعات ويقيم التعاون والعمل الجماعي، وغالباً ما يكون لديه أصدقاء كثيرون ويتمتع بمستويات عالية من النجاح (Barent,2005,P.15).

ويرى كولمان أن التعامل مع عواطف شخص آخر يتطلب كفاءة اجتماعية وقدرات فعالة في عقد الصلات مع الآخرين والمتفوقون في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في كل شيء وقادرين على مواجهة الآخرين وتحريكهم، وإدارة العواطف بشكل سليم، وهي مهارات أساسية في إقامة علاقات إيجابية متميزة مع الآخرين، والعجز عن امتلاك هذه المهارات يؤدي إلى فشل في الحياة الاجتماعية، والنقص في هذه المهارات هو سبب فشل العلاقات المتبادلة بين الاشخاص بمن فيهم الأذكياء ويحدث نتيجة تصرفاتهم المتغطرسة وبلادة أحاسيس بعضهم البعض، ويؤكد كولمان (Goleman)على

أهمية برامج تنمية المهارات الاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية ويرى أن هذه المهارات تتضمن:
المهارة في تكوين علاقات اجتماعية, أداء الأدوار القيادية، الاتصال والتعاون مع الآخرين , العمل مع الفريق، إدارة الصراعات والأزمات، تقبل التغيرات الحادثة في المجتمعات. (Goleman,1995,P.112-114).

4-إدارة الذات (Self-Manegment):

قدرة الفرد التحكم في عواطفه وأفكاره وأفعاله، وتنظيمها بطريقة إيجابية وملائمة تمكن الفرد من تهدئة النفس والتعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة وهي قدرة تعتمد على الوعي بالذات (Goleman,1995,P.56).
وتعني إدارة الذات وضبطها أن يكون الفرد سيد نفسه حين يتعرض لمواقف انفعالية في الحياة فيدبرها بكفاءة لا أن يكون عبداً لها، لأن سيطرة انفعال معين على الفرد، حتى يصير عبداً له، ويصعب التحكم فيه، يصبح حالة ملحة ومتطرفة وتعد حالة مرضية، كما في حالة الاكتئاب والخوف والقلق والغضب، إلا أن المطلوب ليس هو تجنب هذه المشاعر السلبية ليتحقق الشعور بالسعادة ولكن عدم الانتباه إليها ومحاولة فهمها يجعلها تطغى على المشاعر الإيجابية وتدمرها، فهناك الكثير ممن يمرون بهذه المشاعر ولكنهم مع ذلك يمكن أن يشعروا بالرضا إذا استطاعوا أن يعوضوا تلك المشاعر السلبية بمشاعر إيجابية (روبنسن وسكوت، 47:2000).

ويرى زيلمان طريقين رئيسين متداخلين: طريق يلطف الغضب بالسيطرة عليه ووقف الأفكار التي تثير اندفاعاته وكبحها حيث إن التقييم الاولي لمثير الغضب هو الذي يثيره في البداية، وإعادة تقييم المثير التالية هي التي تجعله يحتدم والزمن عامل مهم، فبقدر ما تأتي دورة الغضب مبكرة فإنها تكون أكثر فعالية وبالتالي وضع حد للغضب تماماً، إذ أتت المعرفة المهدئة قبل بداية انفلات الغضب، اما الطريق الثاني فهو تهدئة الغضب تدريجياً وتتم بوجود الفرد الغاضب في مكان لا يستثير مزيداً من الغضب، ففي حالة النقاش الحاد بين الطرفين مثلاً يبتعد الطرفان لتهدئة الغضب وتلطيف المشاعر بدلاً من الاستمرار في تصعيد الموقف واستمرار المواجهة، وهناك استراتيجيات يستخدمها الأفراد للتخفيف من الغضب، منها أن ينعزل الفرد مع نفسه إلى أن يهدأ الغضب والسير لمدة طويلة أكثر اماناً وكذلك الرياضة تساعد على تلطيف الغضب، ايضاً وسائل الاسترخاء، مثل التنفس بعمق وارتخاء العضلات، ربما لأنها تغير من فسيولوجية الجسم، فتخفض من حالة الاستثارة المرتفعة (Goleman,1995,P.60-63).

وقد حدد كولمان مجالات هذا البعد في: ضبط عواطفه والتحكم فيها, تغيير حالاته المزاجية عندما تتغير الظروف، تنظيم عواطفه وتوليد أفكار جديدة, التكيف مع الأحداث الجارية. (كولمان، 97:2000).

5-حفز الذات Motivating oneself:

إن المنظومة الانفعالية منظومة حركية شديدة الانتشار والتغير وهي تحدد المعالم النفسية الأساسية للشخصية في وقت مبكر (روبنسن وسكوت، 227:2007)، ولقد ساهم التطوير في علم الاعصاب الفسيولوجي في إمكانية رسم المسارات العصبية وشدتها بين جوانب المخ والقدرة على فهم العلاقة بين الجانب العقلي والانفعالي لدى الإنسان، فعندما نفكر في أمر ما أو نشعر بانفعال، فإن المسارات العصبية بين أجزاء المخ وسيما تلك التي تربط بين الجهاز الطرفي (مركز الانفعالات) وتحديداً اللوزة (Amygdale) واللحاء (Cortex) مركز التفكير، اصبح من الممكن تحديدها بدقة (وهبة، 2006، ص21) يمكن القول إن الذكاء الانفعالي تختص به مراكز مختلفة من المخ , ويتكون مخ الإنسان من ثلاث طبقات، هي: جذع المخ, الجهاز اللمبي, والقشرة المخية, ويتكون الجهاز اللمبي الذي يتحكم بالانفعالات والمشاعر والذاكرة من اللوزة, قرن امون, المهاد, وما تحت المهاد (روبنسن وسكوت، 229:2007)، ويقرر كولمان Goleman,1995 أن للإنسان عقلين هما عقل منطقي ومقره العقل وعقل عاطفي ومقره القلب يقومان معاً في تناغم دقيق بتظافر نظاميهما المختلفين جداً في المعـرفة بقيادة حياة الفـرد، ذلك لأن هناك توازناً قائمـاً بين العقل العاطفـي والعقـل المنطقي، العاطفة تغذي وتزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات بينما يعمل العقل المنطقي على تنمية مدخلات العقل العاطفي، وأحياناً يعترض عليها ومع ذلك يظل كل من العقلين ملكتين شبه مستقلة كل منهما يعكس عملية متميزة لكنهما مترابطتان في دوائر المخ العصبية (Goleman,1995,P.8).

فعندما تنحرف الانفعالات عن طريقها السوي إلى الطريق اللاسوي تدخل وتقتحم العقل إلى الدرجة التي تغمر فيها الافكار الأخرى وتعطل باستمرار المحاولات التي تبذل لتركيز الانتباه، فيما يوجد أمام الفرد من عمل، وفي مقدمته القدرات المعرفية التي يتم تعطليها، ما يطلق عليها علماء النفس المعرفيون" الذاكرة العاملة" Working Memory وهي القدرة على الاحتفاظ في المعلومات التي لها علاقة بالمهمة التي أمام الفرد، والذاكرة العاملة هي الوظيفة التنفيذية في الحياة الذهنية دون منازع، التي تجعل جميع المجهودات الفكرية ممكنة، بداية من النطق بجملة واحدة إلى التعامل مع فرضية منطقية معقدة وقشرة المخ الأمامية هي مكان" الذاكرة العاملة" هي نقطة التقاء المشاعر بالانفعالات وعندما تكون الدائرة العصبية الحوفية التي تتجمع حول قشرة المخ الأمامية واقعة تحت تأثير حالة ضيق انفعالية، فإن هذه الحالة تؤثر في كفاءة الذاكرة العاملة فلا تستطيع أن تفكر تفكيراً سليماً (حسين، 2003: 77).

وقد أشار ايكمان إلى أن المخ الانفعالي (العقل الانفعالي) أسرع بكثير من المخ المنطقي (العقل المنطقي) فالمشاعر تأتي اولاً من حيث الترتيب وتليها الافكار وذلك لأن المخ المنطقي يستغرق دقيقة أو اثنين أطول مما يستغرقه المخ الانفعالي في تسجيل المعلومات والاستجابة لها، واشارت دراسة (داماسيو Damasio) إلى أن الاستجابات الانفعالية مكملة لاتخاذ القرار المنطقي (كولمان، 2000: 83)، وأن عدد الألياف العصبية التي تتجه من المراكز الانفعالية للمخ إلى المراكز المنطقية تفوق عدد تلك التي تسير في الاتجاه العكسي أي من المنطقية إلى الانفعالية، ولذلك فإن الانفعالات لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية (موسى، 20:2007)،علماً أن الدور الذي يؤديه الدفاع الإيجابي واستمرار المشاعر المتحمسة

والإحساس بالثقة في تحقيق الانجازات والإصرار يعتمد على صفات انفعالية تتمثل في الدأب والتفاؤل والعمل المتواصل وتحمل الضغوط قبل أي شيء آخر في مواجهة أي انتكاسات قد تحدث (Goleman,1995,P.79-80).

وبهذا فأن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود حافز إلى جانب القدرات الفطرية التي تؤدي دوراً في ذلك، من أمثلة ذلك الأداء الباهر للطلبة الآسيويين في المدارس والمهن الامريكية حسب ما جاء في دراسة العالم سانفورد دورنبوش Sanford Doernbusch على أكثر من عشرة آلاف طالب في المرحلة الثانوية، جاءت النتيجة تؤكد أن الآسيويين الحاصلين على الجنسية الامريكية يقضون من الوقت لانجاز واجباتهم المنزلية ما يزيد على الطلبة الآخرين بنسبة (40%) فبينما يتقبل الآباء الامريكيون نقاط الضعف في مستوى أطفالهم التعليمي ويركزون على نقاط القوة، يلاحظ أن الموقف مختلف لدا الآسيويين فالطفل الآسيوي الضعيف في مستواه الدراسي عليه أن يذاكر حتى وقت متأخر من الليل واذا استمر مستواه الدراسي أقل من المطلوب، وعليه ان يستيقظ مبكراً ليذاكر في الصباح الباكر ذلك أن الآسيويين يعتقدون أن أي طالب يمكن أن يتفوق إذا بذل المجهود السليم، أي إن العمل الثقافي والأخلاقي يترجم إلى دافع وحماسة ودأب أكبر، وإن قوة الانفعالات تتمثل في تأثيرها في قدرة الفرد على التفكير والتخطيط ليواصل التدريب على هدف بعيد وما شابه ذلك، قد لا يكون هناك من المهارات الذاتية ما هو أكثر عمقاً من المهارة الذاتية في مقاومة الاندفاع، فهذه المهارة الذاتية هي اصل التحكم في انفعالات النفس ما دامت كل الانفعالات بطبيعتها الخاصة جداً هي التي تقود إلى حافز أو آخر للقيام بفعل من الافعال (Goleman,1995,P.80).

وهذا ما يجعلنا نستنبط أن القدرة على مقاومة وتأجيل إشباع الذات تسهم بقوة في الكفاءة الذهنية منفصلة تماماً عن معامل الذكاء ذاته فالتحكم الضعيف في الاندفاع في اثناء مرحلة الطفولة هو أيضاً مؤشر قوي على التقصير والإهمال في مراحل العمر اللاحقة ويضيف (والتر ميشيل) أن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه لهدف ما هو جوهر حفز الذات، أي القدرة على تجاهل حافز الإشباع من اجل تحقيق الهدف (Goleman,1995,P.83).

وإن القلق يشل التفكير وعلى سبيل المثال فان المهام المعقدة التي تتطلب قدرا من تركيز التفكير مثل مهمة مراقبي الحركة الجوية، يعانون من يعملون بها من قلق مزمن من أنهم سوف يفشلون في عملهم وهذا القلق يمكن ان يؤثر في أدائهم ووفقاً لدراسة أجريت على (1790) طالباً يتدربون لشغل وظيفة مراقب حركة جوية، فالقلق يتسبب في إخفاق كل انواع الأداء الاكاديمي وقد تبين من دراسات مختلفة بلغت (126) دراسة شملت اكثر من (36) ألف شخص أن كل من كانت لديه ميول أكثر من غيره للشعور بالقلق يكون أضعف في الأداء الاكاديمي (كولمان، 2000: 125).

ونجد أن أفكارهم أفكاراً سلبية ومعظمها يعوق مباشرة قدرتهم على اتخاذ قرار، وأن هناك نوعين من الطلبة الذين يعانون من القلق، النوع الأول: هم من يفسد القلق ادائهم الاكاديمي، والنوع الثاني: هم القادرون على الأداء الجيد على الرغم من توترهم وأن القلق يحفز الطلبة على الاستذكار المركز استعدادا للامتحان (Goleman,1995,P.84).

وإن الأمل يلعب دوراً فاعلاً في الحياة بصورة مدهشة فالأمل يوفر ميزات في مجالات متنوعة مثل تحقيق النتائج الدراسية الجيدة، وتحمل المهام الشاقة، ولقد وجد (سي.أر.سنايدر) (C.R.Snayder) أن أصحاب الآمال العريضة يشتركون في بعض الصفات مثل قدرتهم على حفز أنفسهم و شعورهم بأنهم واسعوا الحيلة بما يكفي للتوصل إلى تحقيق أهدافهم مؤكدين لأنفسهم أن الأمور اذا ما تعرضت لمأزق لابد أنها سوف تتحسن ويتصف هؤلاء الممتلِئون بالأمل بالمرونة من أجل إيجاد السبل للوصول إلى أهدافهم أو تغيير الأهداف التي يستحيل تحقيقها ولن يستسلموا للقلق الشامل أو الموقف الانهزامي والاكتئاب في مواجهة التحديات أو النكسات والواقع أن الناس الذين يحتضنون الأمل في حياتهم يواجهون اكتئاباً أقل من غيرهم لأنهم يحاولون تخطيط حياتهم بما يحقق لهم الوصول إلى أهدافهم (Goleman,1995,P.87).

إن الناس عموماً وهم في حالة نفسية جيدة يكون لديهم ميل للتفكير الإيجابي والمتفائل عندما يرسمون خططاً، ويتخذون قرارات إن الذاكرة التي تحددها الحالة المزاجية تجعلنا في حالة نفسية طيبة نتذكر أكثر الأحداث إيجابية لأننا نفكر طوال مجرى الفعل فيما له وما عليه، ونحن في حالة بهجة وسرور فذاكرتنا وقتئذ تنحاز إلى تقييم الحدث في اتجاه إيجابي وتتجه ذاكرتنا حين تكون في حالة نفسية سيئة اتجاهاً سلبياً الأمر الذي يرجح انكماشاً داخل أنفسنا عندئذ نتخذ قراراً يتسم بالخوف الشديد" لأن الانفعالات غير المحكومة تعوق الذهن (كولمان، 128:2000)، وإن التفاؤل أعظم حافز وهو يعني أن يتوقع المرء توقعاً قوياً أن الأمور عموماً سوف تتحول في الحياة دائماً إلى ما هو سليم على الرغم من النكسات والاحباطات والتفاؤل يحمي الناس من الوقوع في اللامبالاة وفقدان الامل والإصابة بالاكتئاب في مواجهة مجريات الحياة القاسية والتفاؤل بطبيعة الحال يجب أن يكون تفاؤلاً واقعياً اما التفاؤل غير الواقعي فقد يسبب الكوارث، ويحدد (مارتن سيلجمان) مفهوم التفاؤل بالكيفية التي يفسر بها الناس لأنفسهم نجاحاتهم وفشلهم، فالمتفاؤلون يرجعون فشلهم لشيء ما يمكنهم تغييره لينجحوا فيه في المرة القادمة، بينما يلوم المتشائمون أنفسهم ويرجعون فشلهم إلى بعض صفات دائمة هم عاجزون عن تغييرها أنهم يرجعون هذه الهزيمة أو تلك إلى العجز الشخصي الذي يظل يسبب لهم الإخفاق الدائم أما المتفائلون فالانتكاسة بالنسبة لهم شيء يمكن علاجه (Goleman,1995,P.88).

وأن من الممكن تعلم التفاؤل والأمل مثل تعلم العجز واليأس ويكمن وراء ذلك ما يطلق عليه علماء النفس اسم الكفاءة "الفعالية الذاتية" (Self Efficacy) أي الاعتقاد بقدرة المرء على السيطرة على مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من تحديات ولاشك في أن تنمية الكفاءة أياً كان نوعها يعزز الإحساس بالجدارة الذاتية ويجعل الإنسان أكثر رغبة في المخاطرة والسعي إلى مزيد من التحديات وعندما يتغلب على هذه التحديات، يزداد، إحساسه بقوة كفاءته الذاتية (كولمان،134:2000).

إن حالة التدفق تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم والانفعالات في حالة التدفق ليست مجرد انفعالات منسابة وتسير في وجهة معينة، بل انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة لتنظيم قواها مع ما يجري من فعل راهن . فإذا

ما تملك الإنسان الملل أو التوتر و القلق فان ذلك يحول دون تدفق المشاعر، وتدفق المشاعر ما هو إلا خبرة يمر بها كل إنسان تقريباً من وقت لآخر وخاصة عندما تصل هذه الخبرة إلى ذروتها، أو تتجاوز أقصى حدودها السابقة عليها. إن العلاقة المميزة لتدفق المشاعر هي الشعور بالفرح التلقائي أو حتى النشوة إلى أقصى حد (Goleman,1995,P.90).

وأن تدفق المشاعر حالة من "نسيان الذات" Self Forget Fulness عكس التأمل والاجترار والقلق فإذا وصل الإنسان إلى حالة تدفق المشاعر سيستغرق تماماً في العمل الذي يقوم به إلى الدرجة التي يفقد فيها الإحساس بذاته تماماً وأن الناس على الرغم من أنهم في حالة التدفق يصلون إلى الذروة في مستوى أدائهم فأنهم يهتمون بالكيفية التي يؤدون بها العمل، أو بالتفكير بالنجاح أو الفشل لأن مشاعر السرور والبهجة بالعمل نفسه هي فقط التي تحركهم وتحفزهم وأن تركيز الانتباه على العمل الجاري هو جوهر التدفق، والتدفق يتطلب جهداً كبيراً للوصول إلى حالة من الهدوء والتركيز الكافي لبدء العمل وأن الوصول إلى هذه المنطقة الشعورية يأتي حين يجد الناس عملاً تظهر فيه مهاراتهم ويرتبطون به في مستوى يبرز كفاءتهم (كولمان،137:2000).

ويقول العالم (ميهالي شكزنت ميهالي Mihaly Csikszent Mihaly) يبدو ان الناس يركزون تركيزاً أفضل عندما يزيد الطلب عليهم أكثر من الحالات العادية، عندئذ يقدمون من العطاء ما يفوق عطائهم العادي، فحين يكون الطلب عليهم بسيطاً يشعرون بالملل واذا زاد الطلب عليهم أكثر مما يستطيعون تقديمه يشعرون بالتوتر وحالة التدفق في تلك المنطقة الشعورية الدقيقة ما بين الملل والقلق (Goleman,1995,P.91).

إن الحالة العفوية والسمو والفعالية التي تميز تدفق المشاعر تتعارض مع النوبات الانفعالية التي تجعل جيشان الجهاز الحوفي يجذب انتباه بقية أجزاء المخ، والانتباه في حالة التدفق ذو نوعية مسترخية على الرغم من شدة التركيز، هذا التركيز يختلف تماماً عن الجهد الانفعالي الذي نبذله لكي ننتبه عندما نكون متعبين أو مصابين بالملل أو عندما يقع تركيزنا في قبضة حصار مشاعر مقحمة علينا مثل التوتر أو الغضب، وأن الشخص وفق حالة تدفق المشاعر يعطيك انطباعاً بأن الصعب أصبح سهلاً و تبدو قمة الأداء كما لو كانت أمراً طبيعياً وعادياً (Goleman,1995,P.92) ويمكن القول ان التفوق في مهنة ما أو مهارة ما يحفز من خلال خبرة التدفق هذه الخبرة هي الدافع للوصول إلى المستوى الأفضل فالأفضل، ولأن الانجازات الإبداعية تعتمد على حالة من الانغماس الذهني للفرد (كولمان،2000: 139).

ويذكر كولمان (Goleman,1995) أن التدفق العاطفي والحالة الإيجابية التي يجسدها هوارد كاردنر Hoard Gordenr يمثلان جانباً من الأسلوب السليم لتعليم الأطفال، هو الذي يحفز نفسيتهم داخلياً، اكثر من استخدام وسيلة التهديد أو الوعد بالمكافأة" وبالتالي ينبغي استثمار أمزجة الأطفال الإيجابية لجذبهم إلى التعلم في المجالات التي يستطيعون فيها تنمية كفاءاتهم، ويضيف (هوارد كاردنر) أن حالة التدفق والانهماك عبارة عن حالة نفسية داخلية تدل على ان الطفل مشغول بعمل سليم أو أن كل إنسان عليه أن يجد لنفسه شيئاً ما يحبه ويتمسك به، والتلاميذ عندما يشعرون بالملل في المدرسة يقاومون ويتمردون وعندما يغمرهم التحدي يشعرون بالتلهف على القيام بواجباتهم المدرسية، ان توجيه انفعالاتنا إلى غاية مثمرة سواء كان ذلك عن طريق السيطرة على دوافعنا أو تنظيم حالاتنا المزاجية كي تساعدنا على التفكير بدلاً من إعاقته دافعة ايانا للمقاومة والقيام بمحاولات متكررة لمواجهة النكسات أو إيجاد سبل للتوصل إلى حالة الاستغراق، والإنهماك في العمل أو تدفق المشاعر وصولاً لإنجاز أكثر فاعلية، وينم ذلك كله لما لانفعالاتنا من قدرة على توجيه جهودنا في اتجاه المزيد من الفاعلية(Goleman,1995,P.95).

واعتمد كولمان Goleman في بناء نظريته للذكاء الانفعالي على الأبحاث والدراسات الطبية التي أجريت على الدماغ البشري ليخرج باكتشافات تركيبة المخ الانفعالي التي تفسر كيف يؤثر الانفعال على العقل المفكر، وكيف تكشف تراكيب المخ المتداخلة في لحظات الانفعال الكثير من الحقائق (العلوي،2001: 34).

ويرى Goleman ان مفهوم الذكاء الانفعالي يرتكز بالأساس على الوعي الذاتي للانفعالات والذي يتطلب من القشرة المخية الجديدة، أن تبقى في حالة نشاط وخاصةً في مناطق اللغة بحيث يمكن تحديد وتسمية الانفعالات المستثارة (روبنز وسكوت،1998: 43). إذ إن الطبقات الرئيسة للعقل الانفعالي ملتفة حول جذع المخ، وتشبه عمامة صغيرة، بأسفلها تجويف يستقر فيه الجذع، أطلق عليه الجهاز الحوفي Limbic system وهو الذي يتحكم في الإنسان حين تسيطر عليه انفعالاته. ويوجد في هذه الطبقات القشرة الجديدة التي ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس وتفهمه، وتضيف التفكير للشعور وتسمح لنا أن ننفعل بالأفكار مثل الفن والخيال. أما النتوء اللوزي Amygdala فهو المكان المخصص للاحتفاظ بالمشاعر المتعددة، وقرن آمون The hippocampus المكان المخصص للاحتفاظ بالمعلومات والأرقام، فقرن آمون يتذكر الوقائع الصماء والنتوء اللوزي يخزن الدلالة الانفعالية التي تصحب هذه الوقائع (كولمان،1995: 39).

وبما أن الانفعالات يمكن أن تكون محرك ودافع لسلوك الفرد (Gordon,1963: p.55-56) وأن كل الانفعالات في جوهرها هي دوافع لإفعالنا وهي الخطط الفورية للتعامل مع الحياة التي غرسها التطور في كياننا الإنساني. فهناك العديد من الحالات الفسيولوجية للانفعالات التي تجهز الجسم بمختلف أنواع الاستجابات، ففي حالة الغضب يتدفق الدم إلى اليدين ليجعلها قادرتين بصورة أسهل على القبض على السلاح أو ضرب عدو، وتتسارع ضربات القلب وتندفع دفقه من الهرمونات مثل الادرينالين فيتولد كم من الطاقة القوية تكفي للقيام بعمل عنيف. وفي حالة الخوف يندفع الدم إلى أكبر العضلات حجماً مثلاً عضلات الساقين فيسهل الهرب ويصبح الوجه أبيض شاحباً لأن الدم يهرب منه. وفي حالة الدهشة ترفع الحواجب لتسمح بنظرة شاملة أوسع، وتسمح بدخول مزيد من الضوء إلى الشبكية وهذا يوفر مزيد من المعلومات حول ما حدث دون توقع، ويكشف حقيقة ما يجري لاختيار أفضل فعل مناسب. وهكذا بالنسبة لبقية الانفعالات (كولمان،1995: 23).

ويرى Goleman أن الأرث الجيني يهب كل فرد سلسلة من الخصائص الانفعالية التي تحدد طباعه غير أن مجموعة دوائر المخ مرنة بصورة غير عادية، وتتأثر بظروف البيئة (كولمان،1995: 13)، أي ان للبيئة أثر في تطور الذكاء الانفعالي، وفي عام 1995 حدد Goleman مكونات الذكاء الانفعالي وهي: (التعرف على الانفعالات الذاتية، وادارة الانفعالات الذاتية، و حفز الانفعالات الذاتية، والتعاطف وادراك الانفعالات، والتواصل وادارة العلاقات الانسانية) (كولمان،1995: 59). وقد عد الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية (صلاح،2004: 56). ومن ثم تحددت ملامح نظريته أكثر عندما تركزت في كون الذكاء الانفعالي نظرية في الأداء، وأن الذكاء الانفعالي يشير إلى القدرات الكامنة للأفراد في السيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات. ونموذج الذكاء الانفعالي هذا مبني على الكفاءة الذي يطور النجاح في حياة الفرد فهو كفاءات ومهارات قابلة للتطوير وقد أفاد نموذج الذكاء الانفعالي هذا مؤسسات العمل والمنظمات الجماعية كونه مهارة ضرورية لتكامل فريق العمل (Cherniss&Goleman,2001:p,54).

مناقشة النظرية التي تناولت حفز الذات:

وجد الباحثان أن نظرية (Goleman) هي الأنسب للاستناد إليها في البحث الحالي وتفسير نتائجها، ومن خلال ما تقدم يمكن ان نستنتج ما يأتي:

1- اتجهت النظرية التي بحثت مفهوم حفز الذات عدة اتجاهات أهمها كونه قدرات معرفية انفعالية وهي معرفية أكثر من كونها قدرات انفعالية كما يرى ذلك (Salovey&Mayer). والاتجاه الأخر لـ (Goleman) أبرز الجوانب الانفعالية أكثر من المعرفية وأوضح أنها مهارات انفعالية. ولكن كلا الاتجاهين على العموم حدد المفهوم بأنه قدرات انفعالية.

2- إن نظرية الذكاء الانفعالي أوضحت المفهوم بشكل جلي وحددته كونه اعتقادات الفرد وتقييمه في أداء مهمة معينة بنجاح، ومثابرته لتحقيق النجاح في هذه المهمة أي درجة ثقة الفرد بنفسه وشجاعته عند إقدامه للقيام بعمل معين. إلا أنه يختلف عن الثقة بالنفس كونه ليس سمة شمولية في الشخصية وإنما هو محدد في موقف معين وفي مهمة معينة دون غيرها.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرض الإجراءات المتبعة في البحث الحالي والكفيلة بتحقيق أهدافه، بدءاً من تحديد منهجه ومجتمعه وعينته وطريقة اختيارها وتحديد أدواته وإجراءات القياس فضلاً عن تحديد أهم الوسائل الإحصائية المستعملة فيه.

اولا: منهجية البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات من أجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة، "إذ يُعد المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي، والتي تهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، فهو يهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، (عوده وآخرون، 1992: 28)

ثانيا: مجتمع البحث:

يشير المجتمع المستهدف إلى المجموعات الكلية من الافراد أو الظواهر أو الأشياء التي نامل ان نعمم نتائج بحثنا عليها (الحمداني واخرون، 2006: 194).

وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة جامعة بغداد(كلية الفنون الجميلة) للعام الدراسي (2021 – 2022) الدراسة الصباحية (ذكور– واناث) البالغ عددهم (2521) طالبا وطالبة موزعين بواقع (1407) ذكورا وتشكل نسبة (55.81%) و(1114) من الأناث ونسبتهم (44.19%) من المجتمع الاصلي، ومن الأقسام (الخط العربي والزخرفة والفنون الموسيقية والتربية الفنية والفنون التشكيلية والفنون المسرحية والسينما والتلفزيون والتصميم.

ثالثا: عينة البحث:

تشير العينة إلى مجموعة جزئية مميزة ومنتقاة من مجتمع الدراسة، فهي مميزة من حيث ان لها نفس خصائص المجتمع، ومنتقاة وانه يتم انتقاؤها من مجتمع الدراسة وفق اجراءات واساليب محددة، فاذا تم انتقاء العينة بشكل صحيح فأن الباحث يتمكن من التوصل إلى استنتاجات صحيحة إلى درجة ما حول المجتمع المستهدف (الحمداني واخرون، 2006: 195) .

وقد اعتمد الباحثان في اختيار عينة البحث على الطريقة الطبقية العشوائية وبالاسلوب المتساوي، اذ بلغ عدد افراد عينة البحث الممثلة للمجتمع(400) طالبا وطالبة وبنسبة (15.866%) وبواقع (200) ذكور وبنسبة (50%) و(200) اناث وبنسبة (50%) من المجتمع الكلي لطلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بغداد.

رابعا ـ اداة البحث:

تبنى الباحثان مقياس حفز الذات لـ (الطائي،2021) بصيغته النهائية، اذ تكوَن المقياس من(45) فقرة وكان مدرج الاجابة يتراوح بين (5) ببدائل (تنطبق عليَ دائما، تنطبق عليَ غالبا، تنطبق عليَ احيـــانا، تنطبق عليَ نـــادرا، لا تنطبق عليَ ابدا)، وأعطيت الدرجات (5، 4،3،2،1) على التوالي، وكان سلم الاجابة للفقرات الأيجابية (5،4،3،2،1)، اما الفقرات السلبية فكان سلم الأجابة (1،2،3،4،5).

صلاحية الفقرات:

يشير أيبل (Ebel 1972,) إلى ان أفضل طريقة للتأكد من صدق الفقرات هي قيام عدد من المحكمين والمختصين في التربية وعلم النفس بالحكم على مدى صلاحيتها في قياس الصفة التي وضعت لأجلها.(Ebel ,1972 p. 555)، وبناءً على ذلك فقد عرض الباحثان مقياس حفز الذات والمتكون من (45) فقرة مع التعريف النظري للمتغير على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم، أذ تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) على الفقرة لكي تعد صالحة ومن ثم يتم الابقاء عليها في المقياس، وبناءً على ذلك تبين أن الفقرات جميعها صالحة، إذ حصلت الفقرات جميعها

على نسبة اتفاق بين آراء الخبراء (100%) .

وضوح التعليمات:

لغرض معرفة مدى وضوح كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث الصياغة والمضمون، ومدى وضوح تعليمات الاجابة عن الاختبار، إذ قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية متكونة من (30) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلبة كلية الفنون الجميلة، وطلب منهم قراءة تعليمات الاختبار وفقراته والاستفسار عن الفقرات غير الواضحة، وتبين ان تعليمات الاختبار وفقراته كانت واضحة، وان معدل الوقت الذي استغرقه الطلبة في الإجابة على مقياس حفز الذات تراوح بين (20 - 32) وبمتوسط (25) دقيقة.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس حفز الذات:

قام الباحثان بتحليل الفقرات احصائيا لغرض استبعاد اي فقرة غير صالحة وإبقاء الفقرات الصالحة في المقياس، ولغرض اجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس، إذ تم تطبيقه على نفس العينة الاساسية الذي بلغ عددها (400) طالبا وطالبة، إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وبأسلوب التوزيع المتساوي وتم استخراج التحليل الاحصائي لفقرات المقياس عن طريق الآتي:

اولاً: القوة التمييزية للفقرات:

لغرض لحساب القوة التمييزية لفقرات البحث قام الباحثان باستخدام اسلوب المجموعتين المتطرفتين باعتماد نسبة (27%)، وقد أكد إيبل على ان اعتماد نسبة (27%) العليا والدنيا تحقق افضل ما يُمكن من حجم وتمييز، وتتطلب هذه الطريقة تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي وترتيبها تنازلياً من اعلى درجة إلى ادنى درجة، وتم اختيار(27%) من الاستمارة الحاصلة على الدرجات العليا(27%) من الاستمارة الحاصلة على الدرجات الدنيا، وبما ان عينة التحليل الاحصائي تكونت من (400) طالب، إذ بلغ عدد المجموعة العليا (108) وعدد المجموعة الدنيا (108)، وعند تحليل الفقرات المقياس والاعتماد على نسبة (27 %) وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المجموعتين العليا والدنيا، وقد تبين ان جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (05، 0) ودرجة حرية (214) وكما موضحا ذلك في الجدول(1) .

جدول (1)

القوة التمييزية لفقرات مقياس حفز الذات

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة* التائية المحسوبة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4,64	0,98	3,53	1,38	7,48
2	2,86	1,42	2,15	1,36	3,71
3	3,75	1,33	2,70	1,38	5,70
4	3,74	1,43	3,21	1,34	2,65
5	4,75	0,66	3,78	1,42	6,66
6	4,14	1,66	3,44	1,32	4,29
7	4,52	0,72	2,97	1,37	10,37
8	4,33	1,11	3,44	1,46	5,01
9	4,20	0,85	3,08	1,29	7,53
10	4,58	0,88	3,21	1,50	8,15
11	4,69	0,89	3,94	1,42	4,63
12	4,78	0,56	3,55	1,34	8,75
13	3,75	1,27	3,13	1,31	9,19
14	3,09	1,56	2,39	1,44	3,38
15	4,32	1,01	3,43	1,42	5,29
16	4,25	0,91	3,49	1,32	4,97
17	4,41	0,84	3,11	1,38	8,34
18	3,75	1,17	2,71	1,27	6,27
19	4,64	0,68	3,64	1,30	6,91
20	4,02	1,30	2,62	1,46	7,40
21	4,58	0,88	3,21	1,50	8,15
22	4,43	0,87	3,20	1,39	7,77
23	4,58	0,88	3,21	1,50	8,15
24	4,54	1,34	2,74	1,40	4,31
25	3,09	1,56	2,39	1,44	3,38
26	4,54	0,71	3,56	1,20	5,13
27	4,89	0,31	3,54	1,12	8,47

8,67	1,08	3,37	0,52	4,80	28
8,94	1,06	3,07	0,68	4,61	29
5,26	1,25	3,22	0,91	4,33	30
6,63	1,13	3,31	0,91	4,63	31
3,11	1,35	2,78	1,36	3,59	32
5,29	1,12	3,41	0,81	4,41	33
7,31	1,25	2,57	1,05	4,20	34
7,55	1,12	3,17	0,74	4,56	35
2,44	1,31	2,78	1,25	3,21	36
5,23	1,19	2,05	1,42	2,99	37
3,61	1,21	2,48	1,23	3,08	38
2,94	1,27	3,35	1,22	3,85	39
4,55	1,38	2,96	1,33	3,80	40
2,49	1,60	3,22	1,44	3,74	41
6,07	1,17	2,61	1,22	3,60	42
5,96	1,19	1,98	1,35	3,01	43
3,57	1,32	2,50	1,48	3,19	44
3,94	1,27	3,00	1,13	3,65	45

* القيمة التائية الجدولية تساوي (1.96) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (214)

ثانيا: علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس حفز الذات:

تفترض هذه الطريقة أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس، وباستعمال البيانات نفسها التي اعتمدت في اسلوب العينتين المتطرفتين فأن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس عالية، ومن خلال هذا الإجراء اتضح أنّ جميع فقرات مقياس حفز الذات كانت ذات دلالة إحصائية، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05)، وانطلاقاً مما تقدم فأن جميع فقرات المقياس عدت مميزة بهذا الاسلوب (الاتساق الداخلي) والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس حفز الذات

ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط
1	0,301	16	0,497	31	0,292
2	0,388	167	0,301	32	0,256
3	0,453	18	0,378	33	0,398
4	0,346	19	0,416	34	0,359
5	0,435	20	0,273	35	0,308
6	0,231	21	0,243	36	0,321
7	0,286	22	0,322	37	0,245
8	0,217	23	0,243	38	0,273
9	0,422	24	0,292	39	0,303
10	0,476	25	0,295	40	0,309
11	0,403	26	0,281	41	0,389
12	0,271	27	0,247	42	0,330
13	0.309	28	0,304	43	0,231
14	0.245	29	0.306	44	0,304
15	0,282	30	0.321	45	0,286

الخصائص السايكومترية للمقياس:

تحقق الباحثان من صدق المقياس وثباته على النحو الآتي:

صدق المقياس:

يقصد بالصدق ان يقيس المقياس الخاصية التي وضع من اجلها، وصدق المقياس يمدنا بدليل مباشر على صلاحيته للقيام بوظيفته، ولتحقيق ما وضع من اجله.(كراجة، 1997: 141)، ويتضح ذلك من خلال انواع الصدق، وكالآتي:

1 . الصدق الظاهري:

يعد هذا النوع من الصدق طريقة مفضلة في ان تقوم مجموعة من الخبراء والمختصين بتقييم صلاحية المقياس وفقراته ومدى قدرته على قياس المتغير المطلوب قياسه. (Ebel , 1972:p, 72)، لذا قام الباحثان بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعتي بغداد والمستنصرية، وقد تم

اعتماد قيمة النسبة المئوية معياراً لأراء المحكمين على صلاحية المقياس من عدمه، وان نسبة القبول لجميع الفقرات كانت (100%) مع تعديل بعض الفقرات لغوياً.

2. صدق البناء:

وقد تحقق الباحثان من خلال استعمال علاقة الفقرة بالدرجة الكلية كما مر ذكره.

3.الثبات:

يُعد حساب الثبات أمرا ضرورياً وأساسياً في القياس،إذ يشير إلى الدقة في درجات المقياس إذا ما تكرر تطبيقه تحت الشروط والظروف نفسها (الزوبعي وآخران، 1981: 30)، وعليه تم حساب ثبات مقياس (حفز الذات) بطريقتين هما طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha) وطريقة اعادة الاختبار، وفيما يأتي توضيحا موجزا لكل طريقة: -

أ- الثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار Test-Retest

تم تطبيق مقياس حفز الذات على عينة مؤلفة من (40) طالباً وطالبة، بواقع (20) طالباً و(20) وطالبة، وبعد مدة (15) يوماً اعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها، وتأشير استماراتهم بأرقام سرية بحسب سجلات اقسامهم العلمية، وتوزيع المقياس عليهم، ومن ثم الرجوع اليهم بعد مرور اسبوعين على التطبيق الاول واعادة توزيع المقياس عليهم اعتماداً على الارقام المسجلة، وبعد تصحيح استمارات المقياس في التطبيقين تم حساب معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ (0.81) وهو معامل ثبات عالي نسبياً بحسب المعيار المطلق[*]، وهذا يدل على استقرار استجابة الطلبة على فقرات المقياس، اذ يشير (العيسوي، 1974) اذا كان (70%) فأكثر يعد مؤشراً للثبات (العيسوي، 1974: 58).

ب- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ)

تمثل معادلة (ألفا كرونباخ) متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء مختلفة، وبذلك فهو يمثل معامل ارتباط بين إي جزء من أجزاء المقياس (أبو علام، 1990: 158)، وبتطبيق معادلة الفا كرونباخ على البيانات المستعملة، إذ بلغ معامل الثبات (0.84) وهو معامل ثبات عالي بحسب المعيار المطلق.

وصف مقياس حفز الذات بصيغته النهائية:

تكوّن مقياس حفز الذات بصورته النهائية من (45) فقرة،(كما هو موضح بالملحق)، وقد تم الاعتماد على المدرج الخماسي للتقدير إزاء كل فقرة وهي (، تنطبق عليّ تماماً، تنطبق عليّ كثيراً، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ قليلاً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وكانت درجات التصحيح من (5-1) على التتابع بالنسبة للفقرات الايجابية، اما في حالة الفقرات السلبية فيكون تصحيح الفقرات بالعكس، لذا فأن أعلى درجة للمستجيب هي(191) وأدنى درجة هي (153) اما المتوسط الفرضي للمقياس فهو (135)،لذا فكلما زادت درجة المستجيب عن المتوسط الفرضي كان ذلك مؤشراً على حفز الذات، وكلما انخفضت درجته عن المتوسط الفرضي كان ذلك مؤشراً على انخفاضه لديه.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث ومناقشتها على وفق اهداف البحث الحالي، وعلى ضوء النتائج تم وضع بعض التوصيات والمقترحات التي تم التوصل اليها.

اولا: عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول: تعرف حفز الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

لتحقيق هذا الهدف طبق الباحثان مقياس حفز الذات على عينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة، وبعد معالجة البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة اظهرت النتائج، ان المتوسط الحسابي لعينة البحث (189,23) وبانحراف معياري (13,44) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي للمقياس البالغ (135) اتضح ان الفرق دال احصائيا لصالح العينة اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (80,94) عند مستوى دلالة (0.05) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399)، وكما موضحا ذلك في الجدول (3).

جدول (3) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس حفز الذات

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
400	189,23	13,44	135	80,94	1,96	399	0.05

وتشير هذه النتيجة الموضحة في الجدول (3) ان عينة البحث تتمتع بحفز الذات، وتفسر هذه النتيجة، ان طلبة كلية الفنون الجميلة يتمتعون بالقدرة على توجيه انفعالاتهم، وأنهم أكثر إيجابية ويتسمون بالأمل والتفاؤل، وهذا يدفعهم للإنجاز ويجعلهم يتحملون الضغوط والإحباطات ويثابرون وهم يملئهم الحماس في تخطي الصعاب وحل المشكلات، ويزيدهم إصراراً على تحقيق الأهداف ويجعلهم أكثر فاعلية ونشاط عند ممارسة عملهم، وهذا ما يؤكد عليه كولمان (Goleman) أن الافراد ذوي

[*] المعيار المطلق: يعني تربيع معامل الارتباط فإذا كانت قيمته أقل من (0.25) يعد العامل منخفضاً، أما إذا كانت القيمة تتراوح بين (0.25-0.49) فيمكن أن يعد معتدلا وفي حالة قيمته من (0.50-0.75) يعد العامل مرتفعاً أما إذا زادت قيمته عن (0.75) فيعد العامل مرتفعاً جداً (البياتي، اثناسيوس،1977: 194).

حفز الذات يواجهون المهام الصعبة بتحدٍ ويضعون أهدافاً ويلتزمون بالوصول إليها ولديهم طاقة عالية تجعلهم ينهضون بسرعة من النكسات ويقاومون الإجهاد (Goleman,1995,P.79).

وتتصف عينة البحث كذلك بالفهم والاستبصار هذا ما اشار اليه كولمان إلى ان الفرد يعتمد على قوة دفع داخلية في تحقيق اهدافه، فالحوافز الداخلية مثل المتعة بالعمل وحب التعلم والاطلاع ، ويكون اكثر اهمية وتأثيراً في دفع الفرد إلى العمل والابداع من الحوافز الاخرى، ذلك ان التحرك تجاه الأهداف والمثابرة لتحقيقها هو من بين ابعاد الذكاء الانفعالي الذي يشكل قوة دافع ذاتية لتحقيق تلك الأهداف ، ولديهم مرونة انفعالية متزنة ويتمتعون بانجاز ما يطمحون لتحقيقه وفق تلك الانفعالات التي يمتلكونها والتي تساهم بشكل كبير بحفز ذواتهم من اجل رسم صورة واضحة نحو مستقبل افضل ودعوتها للتفوق والابداع فالتحكم في الانفعالات اساس مهم لكل انجاز فالاشخاص المتمتعون بهذه المهارة الانفعالية ، لديهم فاعلية في كل ما يواجههم من اعمال.

الهدف الثاني: تعرف دلالة الفروق الاحصائية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة وفق متغير الجنس (ذكور- اناث).

تحقيقاً لهذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة (الذكور والإناث) على مقياس حفز الذات، وعند استعمال الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين للموازنة بين متوسطي درجات الذكور والاناث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.53) وهي غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (398) وهي اقل من القيمة الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين (الذكور والاناث)، وكما موضح في الجدول (4) .

جدول (4) دلالة الفرق في حفز الذات على وفق متغير النوع (ذكور- إناث)

النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة	النتيجة
ذكور	200	164.22	8.53	0.53	1,96	0,05	غير دالة
إناث	200	164.63	7.25				

أظهرت النتائج انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في حفز الذات، وفقاً لمتغيِّر النوع، إذ بلغت القيمة الفائية (1.96) وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن الذكور لا يختلفون عن الإناث في حفز الذات، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى القدرة على حفز الذات لدى العينة وانها لا تتأثر بالجنس، وبناءً على ذلك فان هذه الانشطة الفنية التي يمارسها هؤلاء الافراد يمكن ان تعود إلى عملية التعلم المفضلة هي نتيجة اعتيادية وذلك بان افراد العينة المعتمد عليها في البحث الحالي عندما تم قبولهم في الكلية جاء على وفق ما يمتلكونه من مواهب ومهارات فنية لذلك فهم متساوون في المهارات الفنية وهذا بالتأكيد ينعكس على عملية تذوقهم الفني للاشياء المحيطة بهم بشكل عام وما يتعلق بالاعمال الفنية بشكل خاص. لان العمل الفني هو عبارة عن مفاهيم حسابية ورياضية تتوزع ما بين الخط والشكل واللون والملمس والتوازن والحركة... وغيرها.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

1. تمتع طلبة كلية الفنون الجميلة بحفز ذات.
2. لا يوجد فروق في حفز الذات وفق متغير الجنس لدى العينة .

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصل الباحثان إلى التوصيات التالية:

1. توجيه الكادر التدريسي إلى زيادة تحفيز الطلبة من خلال مشاركتهم في انشطة تدريبية لتعزيز مهاراتهم الفنية و قدراتهم الابداعية والجمالية وتطويرها.
2. رفع مستوى حفز الذات عن طريق المشاركة الفاعلة من خلال المؤسسات التربوية والانشطة الطلابية المشتركة داخل وخارج الجامعة.

المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحثان اجراء الدراسات الآتية:

1. دراسة حفز الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: (حل المشكلات، التفكير الإبداعي).
2. إجراء دراسة مقارنة مماثلة في حفز الذات وادراك العمق البصري عبر الثقافات.
3. دراسة العلاقة بين حفز الذات وعدد من المتغيرات منها الدافعية العقلية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة.

المصادر

- ابو النصر، مدحت (2008): تنمية الذكاء العاطفي (الوجداني) مدخل للتميز في العمل والنجاح في الحياة، دار الفجر للتوزيع والنشر، القاهرة.
- أبو علام، رجاء محمود (1990): مدخل إلى مناهج البحث التربوي، ط 1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- الالوسي، صائب احمد (2003): دور التربية في تنمية الابتكار، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الرشد.
- البسيوني، محمود. (1981): قضايا التربية الفنية، القاهرة.
- البياتي،عبد الجبار توفيق، زكريا زكي اثناسيوس،(1977): الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، جامعة بغداد.

- حسين، محمد عبد الهادي (2003): تربويات المخ البشري، الطبعة الاولى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الحمداني، موفق وآخرون(2006)،مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي، طبعة الاولى، مؤسسة الوارق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- الخضر، عثمان محمود (2002): الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد، مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، المجلد الثاني عشر، العدد1.
- خضر، عثمان محمود (2009): الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد، مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، المجلد الثاني عشر، العدد1.
- خوالدة، محمود عبد الله (2004): الذكاء العاطفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- داود، أحمد عودة خلف (2011): الذكاء العاطفي لدى المرشدين التربويين وعلاقته بتقبلهم للمسترشدين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- روبنسن، بام وسكوت، جان(1998): الذكاء الوجداني، ترجمة الأعسر وعلاء الدين كفافي، دار قباء، القاهرة.
- الزوبعي،عبد الجليل،بكر،محمد الياس،الكناني،ابراهيم(1981)الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
- صلاح، نيفين عبد الله (2004): الذكاء الوجداني، نظرية قديمة حديثة، مجلة إسلام أون لاين نت http://www.islamonline.net/Tarbia/Arab
- الطائـــــي ، وائـــل محسن طـه،(2021): حفز الـذات وعلاقتها بكفاءة المواجهـة لـدى طلبـــة الجامعـــة، رسالـــة الماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي ،كلية التربية– جامعـــة القادسية.
- عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (2001): الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، العدد158، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة.
- العلوي، مجتبى (2001): قراءة في كتاب الذكاء الانفعالي، مجلة النبأ، العدد 54، شباط، ذو القعدة http://www.annabaa.org/nba54/qeraafekitab .htmk
- عوده،احمد سلمان، فتحي، حسن ملكاوي (1992) اساليب البحث في العلوم الانسانية، اربد، مكتبة الكناني
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (1974): القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر .
- كراجة ، عبد القادر، (1997): القياس والتقويم في علم النفس " رؤية جديدة " ، ط1، دار اليازوري العلمية ، عمان .
- كولمان، دانييل(2000): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، العدد262، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- موسى، فاطمة عبد الرحمن (2007): قياس الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- وهبة، فاطمة محمد (2006): التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع اقتراح برنامج لمحو الامية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العيا للطفولة، جامعة عين شمس.
- Barent, Jeanie Marie (2005): Drincipals lersls of Emotional Intelligence as an Influence on schools culture, published phhd dissertation college of education Montana, stat University
- Dewlox, V. & Higgs ,M (1999): Emotional intelligence Queshannaire, user Guide V. K, Neer-Nelson publishing company.
- Ebel R.L. (1972). Esseentials of Education measurement. New Jersey, Engewood Cliffs prebtice – Hill.
- Goleman, D. (2001): An-El Based theory of performance in the Emotionlly intelligence work placed cherness cary &Danial Goleman.
- Goleman, D.(1995): Emotional Intelligence , Why it can mutter more than I.Q< New York, bantamBook.
- Gordon, J. (1963): Personality and Behavior, New York, The Macmilla Company.
- Spitzer, R, Dean (1995): Super –Motivation, publisher, Amacom.

الملحق (مقياس حفز الذات بصيغته النهائية)

الجامعة المستنصرية
كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير
عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة ...
تحية طيبة ...
نضع بين يديك مجموعة من الفقرات ونرجو منك قراءة كل فقرة بدقة وافترض انك تعيش هذه الحالة حتى لو كنت لا تعيشها الان، ثم اختر الاجابة التي تراها مناسبة، ونأمل ان تكون اجابتك صريحة وصادقة على فقرات المقياس، علماً انه ليس هناك اجابة صحيحة أو خاطئة ولا تستخدم اجابتك الا لاغراض البحث العلمي، ولا داعي لذكر اسمك كي تكون مطمئناً عن سرية اجابتك .
مع الشكر والامتنان
ملاحظة: قبل ان تبدا بالاجابة يرجى تدوين المعلومات التالية:

الجنس ذكر ☐ انثى ☐

الباحثان

ت	الفقرة	تنطبق عليّ تماماً	تنطبق عليّ غالبا	تنطبق عليّ احياناً	تنطبق عليّ نادراً	لاتنطبق عليّ أبدا
1	بامكاني السيطرة على انفعالاتي					
2	اتزاني الانفعالي يجعلني جذابا عند الاخرين					
3	يراني زملائي اني متذبذب بانفعالاتي					
4	انزعج عندما تكون انفعالاتي على وتيرة ثابتة					
5	اجد صعوبة في مسايرة مشاعر الاخرين					
6	اجد نفسي في المواقف التي تثير انفعالاتي					
7	افقد التحكم في بعض مشاعري امام الاخرين					
8	ادير انفعالاتي لاجل إرضاء زملائي					
9	اتعامل مع الاخرين وفق ما تمليه علي انفعالاتي					
10	اراجع بعض الأصدقاء عند تذبذب انفعالاتي					
11	اراجع نفسي قبل اتخاذ أي القرار					
12	لديَ من السمات الجسمية والعضلية تتناسب مع انفعالاتي					
13	يمكنني ان اعبر بشكل صريح من خلال المنصات الرقمية					
14	أحاول قدر الأمكان ان اتفاعل مع انفعالات الاخرين					
15	مشاعر زملائي من السهل تفسيرها					
16	الفشل في أداء المهمة يزودني بالطاقة نحو الامام					
17	اشعر بالراحة عند العمل الجماعي مع زملائي					
18	اراجع ما اكلف به قبل اصدار الحكم					
19	يدفعني الحماس لتحقيق الاهداف					
20	احبذ الدراسة في الصفوف الالكترونية					
21	اشعر بالارتياح بإنجاز بعض الواجبات					

22	اشعر بالارتياح مع زملائي من خلال الصفوف الالكترونية					
23	أحاول ان أكون مميزا بين زملائي					
24	تنوع البرامج عليَ تساعد في تحقيق اهدافي					
25	افضل انجاز المقررات الدراسية دون الاعتماد على الآخرين					
26	افضل المقررات المختبرية اكثر من المقررات النظرية					
27	ارغب في حل المسائل التي تحتاج إلى قدرات عقلية					
28	اتعامل بجدية مع المثيرات الصعبة					
29	ابذل الجهود من اجل انجاز ما اكلف به					
30	المقررات الصعبة تشعرني بمتعة الإنجاز					
31	يراني زملائي شخصا سهل التعامل معه					
32	تثير الكلمات السيئة انفعالاتي					
33	انا لا ابالي بما يفعله زملائي					
34	اتعامل مع المشكلات بسهولة					
35	اتمتع بالهدوء وتحمل المشاكل					
36	اواجه السخرية من زملائي بالابتسامة					
37	انا شخص لطيف بما فيه الكفاية					
38	اتحمل تانيب الاخرين دون ان اتعصب					
39	اشعر بالسعادة عندما أكون مع اسرتي					
40	احافظ على مزاجي طوال اليوم					
41	اتقبل وجهة نظر زملائي في بعض المواقف					
42	انا مسرور رغم الظروف المحيطة بي					
43	اصادق من هم اكثر مرحا من زملائي					
44	اسيطر على نوبات الغضب عند مواجهة المشكلات					
45	اتحمل كل ما يمليه علي اساتذتي من واجبات					

الهروب المدرسي وعلاقته ببعض خصائص الشخصية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

أ. م. د. حيدر لازم خنيصر
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

المستخلص

الملخص: استهدف البحث الحالي دراسة العلاقة بين الهروب المدرسي وبعض من خصائص الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة، وقد تم استخدام سجل الغيابات للتعرف على الطلبة المتسربين من الدراسة وكذلك تم استخدام مقياس الميول والآراء الشخصية إعداد فايزة عبد المجيد (1991) والذي يتكون من 172 فقرة، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، وطبق على عينة اختيرت عشوائيا إذ بلغ عدد أفرادها(171) طالب وطالبة، وتبين عدم وجود علاقة بين الهروب المدرسي وبعض سمات الشخصية على عينة الهاربين الكلية للذكور والاناث البالغة (82) على سمات الشخصية (الميول الاجتماعية – الصورة الايجابية للذات – تحمل المسؤولية - عقلانية السلوك – الاستقلال – السلوك التوكيدي – السيطرة – العدوانية). في حين اظهر تحليل البيانات وجود علاقة سلبية بين الهروب المدرسي وسمة الدافعية للإنجاز لدى افراد عينة الهاربين من الدراسة، وتبين وجود علاقة موجبة بين الهروب المدرسي وسمة العصابية لدى افراد العينة من الهاربين من الدراسة.وأظهرت النتائج انه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والطالبات الهاربات من المدرسة على خصائص الشخصية (الصورة الإيجابية للذات – تحمل المسئولية – عقلانية السلوك – الدافعية للإنجاز – السلوك التوكيدي – السيطرة – العدوانية – العصابية). وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

School Dropout and its relationship to some personality characteristics among middle school students

Asst. Prof. Dr .Haydr Lazem
Mustansiriyah University/ College of Education

Abstract

The aim of the current study is to study the relationship between school Dropout and some personality characteristics that were used in a sample of the study students, which uses a scale of 172 items, and a delegation was drawn up from the psychometric committee of the scale, a randomly selected sample of (171) male and female students, And the results found that there is no relationship between school Dropout personality traits on the sample of runaways for males and females. Personality (82) on personality traits (Sociability- positive self-image - responsibility -Psychological mindedness - independence - assertive behavior-Dominance– aggressiveness- neuroticism). In light of the research results, a number of recommendations and suggestions were presented.

الفصل الأول: مشكلة البحث:

تعد مشكلة الهروب المدرسي في مرحلة المراهقة من المشكلات السلوكية المدرسية التي تحدث في مرحلة المراهقة والتي تتطلب حلولا جذرية ترتبط بظروف وواقع المجتمع، ولهذه المشكلة لها دوافعها المسببة لها منها ما يتعلق بالأسرة أو المحيط الاجتماعي أو البيئية المدرسية أو ما يتعلق بالطالب نفسه وحاجاته النفسية ومتغيرات شخصيته، واسلوبه في التفكير واعتقاداته عن المدرسة وغيرها.

وقد شغلت مشكلة التسرب من المدرسة المختصين في الجانب التربوي والآباء للوقوف على أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها، اذ يعتبر الهروب من المدرسة وعدم الانتظام فيها من المشكلات السلوكية التي تؤثر على نجاح الطالب والتي تؤدي إلى الانحراف وفقدان الطلبة مستقبلهم الدراسي .

وقد أثبتت عدد من الدراسات ومنها دراسة عبد الرحمن (1998) وهي من الدراسات المسحية لمشكلات الطفولة المتأخرة من (9-12) أن المشكلات السلوكية تنتشر بنسبة 42.9% بين عينة الطلاب (عبد الرحمن، 1998).

ويري جودوبلاس وزملاؤه (1992) Doglas أن المشكلات السلوكية توجد في 25% من الأطفال وهناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلي نمو مشكلات السلوك فالتفاعل بين البيئة والوضع الاجتماعي وخصائص الطفل نفسه من الممكن أن تسبب تلك المشكلات(Doglas, la 1992.P 32). والمجال المدرسي لا يخلو من السلبيات والمشكلات اذ يعتبر ارتفاع نسبة الغياب وعدم الانتظام وهروب الطلبة من المدرسة وخاصة طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية من المشاكل التي يعاني منها القائمون علي العملية التعليمية وأولياء الأمور، ويعتبر هروب الطلبة من المدرسة من المشكلات السلوكية التي تعتبر من المشكلات المدرسية التي تتطلب حلولا جذرية ترتبط بواقع وظروف المجتمع (سلامه، 1991،:2).

ويشير بلوك Block(1978) ونيل Neil(1979) أن الهروب من المدرسة يعتبر من أكثر القضايا التي تشغل بال المربون في الولايات المتحدة وأن نسبتها قد تتجاوز 5% تقريبا. واكد هوكنز وهرنكونل Hawkins &Herrenkonl (2003) أن نسبة التسرب من المدارس في مصر في المرحلة الإعدادية والثانوية بلغت 42% (عبد الله، 1985:113). اذ تشير احصائيات أخرى أن نسبة الأمية في مصر بلغت 49% وترتفع هذه النسبة بين الإناث إلي 63% وتنخفض بين الذكور 37% وفي الريف وصلت إلي 75%(مجلس الشورى، 1992،ص:17)._وقد يعود سبب ارتفاع نسبة الأمية بين

الإناث والذكور إلى عادات التمييز بين الذكور والإناث إذا ترى بعض الأسر أن تعليم البنات خروجًا عن التقاليد الموروثة فضلا عن الزواج المبكر للفتيات (برسوم،1993).

ويعتبر الهروب المدرسي أحد روافد التسرب الدراسي والذي يؤدي إلي العديد من المشكلات الأخرى وارتفاع نسبة الأمية وتدهور المجتمع وعدم تقدمه.أن مشكلة الهروب من المدرسة تعتبر إحدى المشكلات السلوكية التي تختلف من مجتمع إلى آخر ومن بلد إلى آخر، ويرجع ذلك إلى تباين الثقافات والعوامل الاجتماعية الأخرى والتي تظهر هذه المشكلة في المراحل المراهقة المبكرة، وتتمثل بترك الطلاب المدرسة والغياب عنها ومظاهر من العنف غير السوية.

ويمكننا أن نتصور مدى خطورة مشكلة الهروب المدرسي وتأثيرها على مستوى التعليم وارتفاع نسبة الاميين في العراق وخاصة أذا علمنا أن نسبة الهروب من الدراسة في المرحلة الثانوية ووفقا للإحصائيات الرسمية، اذ أن عدد المتسربين من المدرسة بلغ (34341) في السنة الدراسية 2022/2001، وزادة عام 2006/2005 عددهم بنسبة (52%)، وخلال المرحلة (2006/2005،2011/2010) زادة النسبة حوالي (84%) (فرحان، 278:2017)، وهذا يدل على أنها تمثل إحدى المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تواجه التربويون والآباء والتي يتداخل في أسبابها العديد من الأسباب منها قد تكون العوامل الشخصية والنفسية التي تواجه الطالب. ومشكلة الهروب المدرسي هي نوع من أنواع الانسحاب الذي يدل على عدم قدرة الطالب على فهم ذاته وقدراته وقد ترتبط بمتغيرات وخصائص الطالب النفسية مثل (الميول الاجتماعية /تحمل المسئولية/ الاستقلال / الدافعية للإنجاز / السلوك التوكيدي/ الصورة الايجابية للذات/ السيطرة /العدوانية/العصابية) والتي لانعرف مدى تأثيرها على الهروب من المدرسة، والتي سوف يحاول البحث الحالي كشفها.

اهمية الدراسة:

ان الهدف الذي يبتغيه المجتمع هو التقدم والرقي وأن السبيل الي ذلك هو التقدم العلمي الذي يعتمد علي العلم والمعرفة والتقدم التكنولوجي والذي يتأثر بمستوي التحصيل الدراسي وهذا بدوره يتأثر بالهروب المدرسي، ولذلك ينبغي علينا محاولة الكشف عن أسباب ووسائل الوقاية من المشكلات السلوكية وعلى الرغم من الدراسات العديدة التي تناولت المشكلات السلوكية المدرسية وكذلك سمات الشخصية المرتبطة بتلك المشكلات . فهناك العديد من الدراسات التي اكدت انتشار مشكلة الهروب المدرسي ومنها دراسة سيومان (Suman,1984) حول المشكلات لدي الطلبة في المدارس كما يراها ويعالجها المعلمون ومن هذه المشكلات الأكثر تكرارا الهروب المدرسي (Suman,1984).

وتوصل فيرجيسون لينكي (Fergus son, 1996) في دراسته والتي هدفت إلي اختبار وتفشي نمو مشكلات الهروب المدرسي عند مجموعة من 935 مراهقة في سن 16:12 سنة في نيوزيلاند إلي أن مشكلة الهروب المدرسي كانت شائعة في حوالي 40% من افراد العينة وأن هؤلاء كانوا يعانون من مشكلات الخلل الوظيفي للأسرة وأظهروا مشكلات سلوكية مضادة للمجتمع مبكرة جدا ومشكلة الهروب المدرسي تظهر في مرحلة المراهقة وتتزامن مع مشكلات عدم التكيف بما في ذلك الذين نعتبرهم من الأحداث الجانحين(Fergus son, 1996,P.25.37) ولا يقتصر التسرب المدرسي على الدول النامية فحسب بل تعاني منه الدول المتقدمة أيضا، ويظهر ذلك جليا في المرحلة الأولى من التعليم في الدول النامية ويكون أكثر خطورة في المرحلة الثانوية في الدول المتقدمة (Jacqueline.A.Gnagne,2002.p110).

وتعتبر المدرسة من المؤسسات الاجتماعية المهمة في أي مجتمع، كونها الوسيلة التي عن طريقها يتم اكساب الأفراد العديد من المعارف والاتجاهات والمهارات والقيم التي يساهم ابناء المجتمع فيها إلى تنمية شخصياتهم وقدراتهم، وأن مشكلة التسرب من المدرسة تعتبر إحدى المشاكلات القومية اذ ازدادت اعداد المتسربين عام بعد عام مما يزيد من رصيد الامية والاطفال الذين يتسربون من اتمام الدراسة سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية (غباري،23:2004).

وتعد مرحلة التعليم المتوسطة والإعدادية الذين تتراوح أعمارهم بين 11- 15 سنة من أهم المراحل إذ أنها نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة وتعتبر هذه المرحلة على درجة عالية من الأهمية في تشكيل وبلورة شخصية الفرد والتي تستمر معه طول حياته (أحمد السيد، 1996)، وقد تكون المشكلات السلوكية لدي الطفل العادي عرضية طارئة تمر دون آثاره الكثير من الاهتمام إلا انه في بعض الأحيان تستمر هذه المشكلات وتظهر في صورة اضطرابات انفعالية أو سلوك مشكل مما يؤثر على المسار الطبيعي لنمو الطفل ولذلك لابد من التصدي لها حتى لا تعوق النمو الطبيعي للطفل وأيضا انها تعتبر مصدر للأمراض النفسية والعقلية عند الراشدين كما أن تأثيرها لا يعود على الطفل فحسب ولكن على المجتمع أيضا. وقد يكون نتيجة تلك المشكلات تسرب الطالب من المدرسة.

وفي إطار مسح الأدبيات التي قام بها الباحث تبين أنه لا توجد دراسة اهتمت بمشكلة الهروب المدرسي وعلاقته بخصائص الشخصية (الميول الاجتماعية- تحمل المسئولية- الاستقلال- الدافعية للإنجاز- السلوك التوكيدي- الصورة الايجابية للذات- السيطرة- العدوانية- العصابية) على الصعيد المحلي. لذا تنطلق اهمية البحث الحالي بإلقاء المزيد من الضوء على إحدى المشكلات السلوكية (الهروب المدرسي) لدى طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية (الميول الاجتماعية- تحمل المسئولية- الاستقلال- الدافعية للإنجاز- السلوك التوكيدي- الصورة الإيجابية للذات- السيطرة- العدوانية- العصابية). وما نتوصل إليه من نتائج قد يشكل إطارا نظريا لدراسات مستقبلية في هذا الميدان بمراحل التعليم المختلفة. ووضع الحلول والمقترحات بالنسبة لمشكلة الهروب المدرسي.

أهداف البحث:

1- التعرف على العلاقة بين الهروب المدرسي وخصائص الشخصية (الميول الاجتماعية- تحمل المسئولية- الاستقلال- الدافعية للإنجاز- عقلانية السلوك- السلوك التوكيدي- الصورة الإيجابية للذات- السيطرة- العدوانية- العصابية).
2- تعرف الفرق بين الطلبة الذكور المواظبين والهاربين من المدرسة في خصائص الشخصية محل الدراسة.
3- تعرف الفرق في العلاقة بين الطالبات المواظبات والهاربات من المدرسة في خصائص الشخصية محل الدراسة.

4- إيجاد الفرق بين الذكور الهاربين والإناث الهاربات من الدارسة في صفات الشخصية محل الدراسة.

حدود البحث "يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة المتوسطة لكلا الذكور والاناث للعام الدراسي 2021-2022"

تحديد المصطلحات:

الهروب المدرسيschool Dropout :

يشر مصطلح المتهرب truantالى "الطالب المتغيب عن المدرسة بغير عذر" (البعلبكي،1993)

ويعرف زهران (2000) الهروب المدرسي على انه "الطالب المتغيب عن المدرسة بغير عذر أو أذن"

ويشير (1979)Malcolm Sounders أن الهروب المدرسي أحد أشكال الغياب بدون إذن أو عذر غير مقبول من إدارة المدرسة.

بينما يعرفه باركر (Barker, 1988) أنه عادة يرافق سلوكيات أخرى اجتماعيه وهو يختلف عن رفض المدرسة والذي يعبر عنه الطفل الذي يعاني من قلق عصابي عندما يذهب إلي المدرسة (Barker, 1988).

تعريف الشخصية personality:

"الشخصية" هي التكوين الثابت نسبيًا من الاستعدادات الدافعة والمحركة للفرد انطلاقًا من التأثير والتفاعل بين الدوافع الحيوية بالفرد وبين البيئة الاجتماعية والطبيعية المحيطة به"(Eysenck H, Jet.al, 1972, P.283-286).

وتعرف "الشخصية " في موسوعة كولومبيا الجديدة (1975) "هي مجموعة الصفات المميزة للفرد والأنماط أو النماذج الثابتة والمتغيرة للعلاقات بين هذه الصفات وأصولها وطرق تفاعلها للمساعدة أو الإعاقة في ضبط أو تعديل شخص بين الناس الآخرين أو المواقف، وبنية الشخصية تشتمل علي العواطف والانفعالات والأمزجة والمظهر الخارجي والاتجاهات النفسية للفرد"(William, H Harris and Jucliths, Levery, 1975, P.2114).

وبعد العرض السابق لتعريف الشخصية سوف نتعرض لتعاريف الخصائص الأساسية للشخصية محل الدراسة وهي:

1- **السيطرة Dominance:** "وتتمثل في خصال القيادة والتي يظهر في عدد من المواقف المختلفة واحترام قرارات الجماعة وإجادة الحديث أمام الجماعات كما تتسم خصاله بالقوة ويعتقد أنه يصلح أن يكون زعيما سياسيا ويتحدث بطلاقة أمام مجموعة من الأشخاص".

2- **الميول الاجتماعية Sociability:** "ويتمثل في الاستمتاع بالمناسبات الاجتماعية ولفت نظر الآخرين والتفاعل معهم والبدء في الحديث معهم ونعرف الشخص بطريقة طبيعية مع الأشخاص غير المعروفين له من قبل كما يهتم بمجاله الأصدقاء في المناسبات الاجتماعية وتقديم العون لهم ومساعدة الآخرين والاشتراك في عدد كبير من الأنشطة".

3- **الاستقلال Independence:**"ويتمثل في حسن الأداء بمفرده مع حرية اتخاذ القرار بنفسه في كثير من الأمور المتعلقة به سواء كان ذلك فيما يتصل بإنفاق مصروفه أو الاشتراك في رحلة أو حاجته لدروس خصوصية أم لا أو اختياره لملابسه أو شرائها مع حل مشكلاته بنفسه وممارسة هواياته الخاصة".

4- **الدافعية للإنجاز Achievement motive:"** ويتمثل في قيام الفرد بعمل أشياء جديدة والقدرة علي القيام بأعمال ناجحة مع الحرص على الاشتراك في مسابقات علمية وندوات وأن يكون من مشاهير العلماء و الأدباء مع الحرص علي التفوق الدراسي والتفوق العلمي والرغبة في انجاز أعمال علمية والقيام بالأعمال التي تتطلب جرأة وتحدي".

5- **تحمل المسئولية Responsibility"** وتتمثل في ترحيب الفرد بتقديم الخدمات للآخرين والاهتمام بالأمور العامة واحترام القانون والتقاليد الاجتماعية في المواقف المختلفة، استشارة أفراد أسرته له في مشاكلهم، يعرف حقوقه وواجباته" (Ashton,2013).

6- **السلوك التوكيدي Assertive behavior:"** ويتمثل في تأكيد الفرد لحقه في المواقف المختلفة دون عدوانية على الآخرين فمثلا يوجه اللوم لشخص افشى له سر، أو يطالب صديق له تعديل بعض الجوانب السيئة في سلوكه وإمكانية الاعتذار عن خطأ ارتكبه أو يتراجع عن وجهة نظر يري عدم صوابها ويستطيع أن يواجه أي شخص في أي خطأ ارتكبه في حقه أو تخطي دوره ويستطيع الدفاع عن نفسه إذا وجه إليه أي لوم".

7- **عقلانية السلوك Psychological mindedness** "ويتمثل ذلك في التفكير جيدا قبل القيام بأي عمل من الأعمال والنظر للأمور من كل زاوية والتروي في الحكم علي الأشخاص والحرص على معرفة الأشخاص معرفة جيدة والتحقق من أي خبر قبل تصديقه وعدم التسرع في الحكم علي أي خطأ ولا يقدم علي حل أي مشكلة إلا بعد معرفة أبعادها".

8- **الصورة الايجابية للذاتPositive self-Image** "ويتمثل في رضا الفرد عن ذاته وعن اهتمامه وأعماله وأصدقائه وأفراد أسرته والشعور بالتفاؤل والأمل والسعادة في الحياة مع الشعور بثقة الناس وحبهم واحترامهم".

9- **العدوانية Aggression:**"الشعور بالرغبة في تحطيم الأشياء، الميل نحو السب والشتائم، الشماته والفرح عند وقوع صديق في مأزق، المشاجرة مع الآخرين، حدة الطبع في تصرفاته، تدبير مقالب لأشخاص آخرين، التهكم والسخرية علي الآخرين، الاستمتاع بمشاهدة برامج عنيفة وقراءة أخبار الجريمة، دائم الغضب والعنف".

10-العصابية Neuroticism: "وتتمثل في كل من سرعة الاستثارة والغضب والمعاناة من الكوابيس في الأحلام، الإحساس بمشاعر النقص ومشاعر الذنب والتوتر والعصبية وحده الطبع، القلق علي الصحة، الأرق، تقلب المزاج بين السرور والضيق، من السهل جرح مشاعره مع الإحساس بالخجل والشعور بالتعاسة دون سبب واضح"(يوسف، 1991:161:159).

التعريف الاجرائي: "الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الميول والآراء الشخصية"

الفصل الثاني: الاطار النظري:

الاضطرابات السلوكية:

تعرف المشكلات السلوكية بأنها جميع الأفعال والتصرفات التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة أثناء تفاعله مع البيئة والمدرسة والتي لا تتمشي مع معايير السلوك السوي المتعارف عليها والمعمول بها في البيئة والتي تشكل السواء". (بهادر، 1979) . وتظهر على شكل عرض أو أعراض سلوكية متصلة وظاهرة ويمكن ملاحظتها مثل (الكذب، السرقة، التخريب) وغيرها.

ومن ضمن هذه المشكلات السلوكية يندرج الهروب المدرسي ومن هنا يرى الباحث أن المشكلات السلوكية " هي سلوك يتكرر حدوثه وهو غير مرغوب من الآخرين يحتاج إلي المساعدة وقد يكون له آثار سلبية إذا لم يعدل" ومن هذه المشكلات الهروب المدرسي وهو موضوع البحث الحالي.

المدرسة كمسبب للمشكلات السلوكية لدى الطالب: يلتحق الطلبة عادة بالمدارس، دون تصورات سابقة حولها، رغم أن بعض الأولياء على قلتهم يحرصون على تشكيل صورة إيجابية لدى أبنائهم عن المدرسة لتسهيل عملية توافقهم وتكيفهم في البيئة المدرسية، لكن قد يضطرب بعض الأطفال حين التحاقهم بالمدرسة والبعض الآخر أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية بتأثير من المعاملة التي يتلقونها، والطريقة التي يعاملون بها من قبل المؤسسة التربوية، سواء في المدرسة المدرسي ككل أو في الصفوف الدراسية. ويرى كوفمان (kauffman,1977) أن المدرسة قد تكون إحدى الاسباب لعوامل ظهور الاضطراب لدى التلاميذ، فالانفعال والعقاب والإحباط وغياب التنظيم كلها عوامل تساعد على ظهور الاضطراب لدى التلميذ. وقد شخص كوفمان عددًا من الاسباب المدرسية التي قد تسبب مشاكل انفعالية للتلميذ ومنها. عدم إيلاء الاهتمام من قبل المعلمين بالفروق الفردية بين التلاميذ وتوقعات المربين وأولياء الأمور غير الملائمة لقدرات التلميذ مما يجعلهم يكلفون التلميذ بإعمال صفية تفوق طاقته مما يصيبه بالإحباط، فضلا عن عدم الاهتمام بميول وهوايات التلميذ وإجباره على القيام بنشاطات لا يرغب القيام بها وغيرها(كوفمان،.1982 في عبد الرزاق ياسين،2009).وتتحمل المدرسة قدرا من المسؤولية في أداء دورها في هذا الجانب، وذلك بما توفره من أنشطة ومواقف وخبرات وفعاليات تنمي جانبهم الانفعالي وتغرس فيهم قيم الحوار والتسامح وثقافة العفو لتبني شخصيتهم بناءً سليمًا وفق ما يرغب المجتمع، وقد يحدث هذا العنف والعنف المضاد أيضا عندما يحاول الكبار الذين يمثلون الإطار التربوي من معلمين وغيرهم تقويم سلوكيات الطلبة غير السوية بطرق خاطئة، فينجم عنها ردود أفعال عنيفة من قبلهم، وربما قد تسبب هروب الطالب من المدرسة ونفوره منها. فالمدرسة من خلال الأنظمة التي تديرها، الرسمية منها أو غير الرسمية، بمنهاجها المعلن ومنهاجها الخفي، قد تأخذ أشكال ممارسات تسلطية عنيفة، تمارس الاكراه المحسوس الظاهر، من خلال العنف البدني، أو الرمزي المضمر، من خلال ما يسمى العنف النفسي، والذي بدأ يأخذ اليوم أهمية خاصة بين أشكال العنف في المؤسسات التربوية.وهو العنف الذي يأخذ أشكال الازدراء و التبخيس والإهمال والتحقير والإذلال.الذي بدوره يتسبب في انتاج سلوكيات مضادة من قبل التلاميذ والذي من نتائجها قد يؤدي النفور من المدرسة وثم التسرب منها.

المجتمع كمسبب للمشكلات السلوكية: تؤثر الظروف الاسرية والمجتمعية بشكل كبير على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فالتفكك الأسري والفقر الشديد وسوء التغذية وفقدان الأهل، والبيئة العنيفة، كلها عوامل اجتماعية مساعدة على ظهور هذه المشكلات والاضطرابات لدى الطلبة في المواقف الصفية. فالأطفال الذين يتعرضون لضغوطات شديدة مثل الفقر الشديد والتمزق الاسري ووفاة أحد الوالدين، والعيش في وسط مليء بالعنف، أو التعرض لأنواع العنف المختلفة وافتقاد فرص التواصل مع أقران أسوياء في بيئة صحية خالية من التهديد والآفات، كل ذلك يزيد من نسبة أن يصبح هؤلاء الأطفال من ذوي الاعاقات الانفعالية السلوكية والتي قد تؤدي إلى التسرب من المدرسة (خولة أحمد،34:2000) .

وتساهم وسائل الإعلام ووسائل التكنولوجيا الاخرى في نشر وتشجيع أنماط سلوكية غير سوية، غالبًا ما تتسم بالانحراف والعنف، في مقابل تعطيل مؤسسات التنشئة الاجتماعية الصحية الأخرى كالمساجد والنوادي العلمية والجمعيات الكشفية عن أداء دورها في تبلور سلوكيات الأطفال والمراهقين الايجابية، بسبب نقص الإمكانيات المادية والتشجيع الحكومي. لذلك يعتبر المتعلم من وجهة النظر هذه، ضحية لهذا الواقع المجتمعي غير السليم، اذ يقوم هو فقط بإعادة انتاج هذه السلوكيات التي أكتسبها من الأسرة، أو مما تنشره وسائل الإعلام المختلفة، أو من جماعة الرفاق، أو من معلميه وزملائه داخل الصفوف الدراسية.

أسباب وعوامل الهروب من المدرسة:

يعتبر الهروب المدرسي من المشكلات السلوكية التي تعتبر من القضايا المدرسية التي تتطلب حلولا جذرية مرتبطة بالواقع وظروف المجتمع. فهناك عوامل كثيرة تدفع الطلبة للهروب من المدرسة هي:

1-العوامل الأسرية: اذ ترتبط هذه العوامل بالأسرة، وان الهروب المدرسي يعتبر إحدى المشكلات السلوكية التي تكون نتيجة تدني المستوي الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وفقد الاباء للخبرة اللازمة لتربية ابنائهم وقلة معرفتهم بخصائص مراحل النمو لدى الأطفال (Observer,2006:p2). وأشار سوكس (Soux(2008 أن عدم اهتمام الاباء لأبنائهم وتعرف اصدقائهم هي من الأسباب الرئيسية لهذه المشكلة، مما يؤدي إلى نفور الطلبة من المدرسة.

2-عوامل مرتبطة بالمدرسة: وتتمثل في النظام المدرسة وتأثيره على الطالب، اذ يكون النظام صارما ويعتمد على القسوة والعنف والعقاب كوسيلة علاجية، مما ينتج عنه التسرب والهروب من المدرسة، ويشير السرطاوي (2009) أن من أهم الأسباب للهروب من المدرسة هو كره الطلاب للمدرسة وعدم وجود الحافز الداخلي عندهم مع وجود الأشياء التي تجذبهم خارج المدرسة .

3-عوامل ذات صلة بالأقران: يشير فريدكس واسكنز (fridricks&eccles(2005 أن الهروب من المدرسة يعتبر إحدى المشكلات السلوكية التي يتعلمها الطلبة من اقرانهم، ويوضح محمود وسعفان في دراستهما (2002) أن أهم أسباب الهروب المدرسي هو خضوع الطلبة لإغواء زملاؤهم في تفضيل اللعب معهم والتجول في الشوارع أو دخول السينما على الذهاب للمدرسة.

4-عوامل مرتبطة بالطالب نفسه: يواجه الكثير من الطلبة صعوبات مدرسية واسرية لكنها لا تؤدي إلى هروب الطلبة من المدرسة، اذ أن الكثير من الطلبة يستطيعون التعامل والتوافق مع هذه الصعوبات ولذلك فأن الطلبة الذين يهربون من المدرسة لديهم عوامل مرتبطة بشخصياتهم، ويشير سعفان ومحمود (2002) أن أهم أسباب الهروب أن الطالب لم يتعامل مع تحمل المسؤولية، وبالتالي لم يأخذ الحياة مأخذ الجد، وقد يكون نمط شخصية الطالب من النوع غير المكترث المعزول عن الاسرة أو التدليل أو قد يعاني من الخوف المدرسي (2002 ، سعفان ومحمود).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (ابراهيم (2008) التعرف على ادوار الممارس العام في الخدمة الاجتماعية في مواجهة المشكلات المؤدية إلى تسرب الطلاب عن الدراسة والى تحديد المشكلات التي تؤدي إلى انقطاع التلاميذ عن المدرسة والمعوقات التي تواجه الممارسين في الخدمة الاجتماعية عن قيامه بأدواره في التعامل مع المشكلات المؤدية إلى انقطاع التلاميذ عن المدرسة، واظهرت النتائج أن نسبة (33%) من العينة كان تسربهم بسبب العوامل الشخصية، ونسبة (21%) بسبب عوامل مدرسية متعلقة بعدم تنوع الوسائل التعليمية.

وهدفت دراسة محارب(2010) تعرض اطفال الشوارع المتسربين من التعليم للعنف وعلاقته بالانحرافات السلوكية، واشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين العنف الواقع على اطفال الشوارع وبين ابعاد العنف الصادرة منه (جسديا لفضيا نحو ممتلكات الغير ونحو الذات) واضافت النتائج الاكلينيكية انغماس اطفال الشوارع في الانحرافات السلوكية كنوع من التكيف مع حياة الشارع.

وهدفت دراسة كولينز (Collins,j(2010 إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى الهروب من المدرسة في المرحلة الثانوية في ولاية الاباما، وقد اظهرت النتائج أن الطلبة ومعلميهم اتفقوا على أن أهم مسببات الهروب المدرسي هو فشل العلاقات الحميمية ضمن المدرسة، وفشل المواد الدراسية في تلبية احتياجات الطلبة النفسية، وضعف دور الاخصائيين النفسانيين في المدرسة وقصور الانشطة والفعاليات المدرسية وعدم تنوعها وعدم وجود اتصال بين المدرسة والاسرة.

وهدفت دراسة زبلسكي (Zabloski,J(2010 إلى معرفة الأسباب الشخصية للهروب المدرسي لدى عينة من المتفوقين والموهوبين دراسيًا للمرحلة الاعدادية، وتوصلت الدراسة إلى وجود ثلاث أسباب اساسية مشتركة للهروب المدرسي بين الطلبة الموهوبين، وهي الصدمات الناتجة عن العلاقات الأسرية غير السوية وفقدان العلاقات مع الاقران وسوء العلاقة مع المعلمين، وينتج على ذلك سوء العلاقات في عدم التحفيز المستمر للموهبة مما يؤدي للإحباط الدائم، ولذلك اوصت الدراسة بمزيد من الخدمات الإرشادية لتحسين العلاقات داخل المدارس الاعدادية.

الفصل الثالث:

أولًا: مجتمع البحث Population of Research: تضمن مجتمع البحث الحالي المدارس المتوسطة في محافظة بغداد من الصف الثاني والثالث المتوسط ومن مديرية تربية الكرخ الثالثة والبالغة عددهم (11032) طالبا وطالبة، من كلا الجنسين (ذكور/إناث).

ثانيًا: عينة البحث: تألفت عينة البحث الأساسية من(171) طالبا وطالبة من الصف الثاني والثالث متوسط تم اختيارهم بالطريقة (العشوائية القصدية)، من مديرية بغداد الكرخ الثالثة من محافظة بغداد، ومن كلا الجنسين. منهم (44) ذكورا من المواظبين على الدوام و (42) ذكورا من الهاربين من المدرسة و (45) إناث من المواظبات على الدوام و (40) إناث من الهاربات من المدرسة . وتم الحصول على عينة الهاربين والهاربات من المدرسة من خلال سجل الغيابات . وهؤلاء الطلبة هم الذين لديهم غيابات كثيرة مرتين أو أكثر في الأسبوع، مع استبعاد حالات الغياب لأسباب مرضية. وشملت افراد العينة اربع مدارس اثنان للبنين واثنان للبنات، كما في جدول (1).

جدول (1)

المدرسة	الذكور			المدرسة	إناث		
	مواظبون	هاربون	المجموع		مواظبات	هاربات	المجموع
مدرسة العطيفية للبنين	22	21	43	مدرسة الحكمة للبنات	23	21	44
مدرسة محمد صادق للبنين	22	21	43	مدرسة ام عمارة للبنات	22	19	41

ثالثا. أدوات البحث:

مقياس "الميول والآراء الشخصية" إعداد فايزة عبد المجيد (1991) ويتكون هذا المقياس من عشرة مقاييس فرعية للشخصية مقسمة إلى عدة بنود بلغت في مجملها 192 بنداً أصبحت بعد حذف بعض البنود 172 بنداً والمقاييس العشرة هي (الميول الاجتماعية – تقبل الذات – تحمل المسئولية – عقلانية السلوك – الاستقلالية – مقياس الدافعية للإنجاز – السلوك التوكيدي – السيطرة – العدوانية – العصابية). وقامت (فايزة يوسف عبد المجيد) بحساب ثبات المقاييس الفرعية لهذا المقياس عن طريق إعادة التطبيق مرتين بفاصل زمني باستخدام معامل ارتباط بيرسون لكل مقياس من المقاييس الفرعية

العشرة على عينة تتراوح أعمارهم بين 13، 17 عاماً من طلاب المراحل الثانوية وقد تراوح معامل الارتباط ما بين 73%، 88% بالنسبة لكلا الذكور والإناث.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم تصحيح عبارات المقياس كما هي حسب الدرجة بحيث تحسب الدرجة تبعاً للعلامة التي وضعها المفحوص على رقم ما فإذا وضع علامة حول الرقم (3) يأخذ درجة 3 على هذا البند أما إذا وضع علامة على الرقم (1) يأخذ درجة واحدة وهكذا على باقي بنود المقياس.

رابعا. صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بأنواع الصدق التالية:

1- الصدق الظاهري:

حيث تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين للحكم على مدى ملائمة فقرات المقياس للحكم على مدى ملائمة فقراته مع عينة البحث والذي بلغ عددهم (6) خبراء، وقد تم حساب نسبة 80% كمعيار لقبول الفقرة، إذ حصلت جميع الفقرات على نسبة أتفاق 80% أو أكثر. وأوصى الخبراء أن تكون استجابة المقياس بتدرج ثلاثي بدلا من التدرج الرباعي لكي تلائم عينة البحث.

2-صدق الفقرات:

أن القوة التمييزية لفقرات المقياس لا تحدد مدى تجانسها في قياس الظاهرة مدار البحث والتأكد من اتساقها الداخلي يتطلب الأمر إيجاد علاقة كل فقرة بالمجموع الكلي لدرجة المقياس (Ebel , 1972 , P.410) . وقد قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل درجات المقياس الفرعي ودرجة المقياس ككل وكذلك ارتباط بنوده. والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2) يبين نتائج حساب الاتساق الداخلي للمقياس

م	المقاييس الفرعية	الدرجة الكلية
1	الميول الاجتماعية	0.65
2	الصورة الايجابية للذات	0.63
3	تحمل المسئولية	0.64
4	عقلانية السلوك	0.62
5	الاستقلال	0.60
6	الدافعين للإنجاز	0.68
7	السلوك التوكيدي	0.69
8	السيطرة	0.63
9	العدوانية	0.63
10	العصابية	0.62

وقد اعتمد الباحث معيارين لإسقاط الفقرات غير الصالحة ولإبقاء الفقرات الصالحة وهما القوة التمييزية عند مستوى دلالة (05ر0) وعلاقتها بمجالها، وكانت ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية جميعها دالة .

خامساً . الثبات:

استخرج الباحث الحالي الثبات لهذا المقياس عن طريق إعادة التطبيق مرتين بفاصل زمني يتراوح بين أسبوعين وثلاثة أسابيع عن طريق معامل ارتباط بيرسون لكل مقياس من المقاييس العشرة علي عينة تتراوح أعمارهم من طلاب المرحلة المتوسطة وقد تراوح معامل الارتباط ما بين 60. و 87. بالنسبة لعينة الثبات التي بلغت 50 طالبا . وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح معاملات الثبات للمقاييس

م	مقاييس الشخصية الفرعية	الفقرات	معامل الثبات لدى الإناث		معامل ثبات الذكور	
			هاربات	مواظبات	هاربات	مواظبات
1	الميول الاجتماعية	20	0.85	0.80	0.82	0.87
2	الصورة الإيجابية للذات	19	0.72	0.84	0.73	0.65
3	تحمل المسئولية	20	0.69	0.69	0.62	0.68
4	عقلانية السلوك	17	0.77	0.76	0.66	0.82
5	الاستقلال	20	0.71	0.68	0.65	0.66
6	الدافعية للإنجاز	19	0.66	0.67	0.67	0.68
7	السلوك التوكيدي	20	0.81	0.75	0.67	0.71
8	السيطرة	18	0.68	0.78	0.67	0.60
9	العدوانية	19	0.82	0.73	0.67	0.81
10	العصابية	20	0.67	0.75	0.74	0.73

سادسًا- تصحيح المقياس: بناءً على ما سبق فقد تم التأكد من ملاءمة المقياس لإفراد العينة حيث تكون المقياس من 172 فقرة موزعة على عشرة بنود، ويطلب من كل طالب اختيار الإجابة التي تتلاءم معه، ملحق(1).

سابعًا. الوسائل الإحصائية:

أستخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية باستخدام نظام (SPSS) .

1- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الثبات .
2- الاختبار التائي لعينة واحدة لحساب القوة التميزية لفقرات المقياس .
3- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

الهدف الاول: تعرف العلاقة على عينة الهاربين من الدراسة من الذكور والاناث على خصائص الشخصية (الميول الاجتماعية- تحمل المسئولية- الاستقلال- الدافعية للإنجاز- عقلانية السلوك- السلوك التوكيدي- الصورة الإيجابية للذات- السيطرة- العدوانية- العصابية).

تحقق هذا الهدف من خلال استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين عدم وجود علاقة بين الهروب المدرسي وبعض سمات الشخصية على عينة الهاربين الكلية للذكور والاناث البالغة (82) على سمات الشخصية (الميول الاجتماعية – الصورة الايجابية للذات – تحمل المسؤولية - عقلانية السلوك – الاستقلال – السلوك التوكيدي – السيطرة – العدوانية).

في حين اظهر تحليل البيانات وجود علاقة سلبية بين الهروب المدرسي وسمة الدافعية للإنجاز لدى افراد عينة الهاربين من الدراسة عند مستوى دلالة 0. وهذا أمر طبيعي اذ أن سمعة الدافعية للانجاز لا تتحقق لا تسيران باتجاه واحد مع الهروب من المدرسة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الدقلة،2008).

وتبين وجود علاقة موجبة بين الهروب المدرسي وسمة العصابية لدى افراد العينة من الهاربين من الدراسة عند مستوى دلاله 0.05، ويمكن تفسير ذلك بأن سمة العصابية تجعل الفرد مضطربا انفعاليا مما يجعله غير مستقر سلوكيا وهذا بدوره يؤثر على استمراره في الدراسة، كما موضح في جدول (4)

جدول (4)

ت	خصائص الشخصية	الهاربين من المدرسة العدد = 79		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة 0.05
		متوسط	انحراف		
1	الميول الاجتماعية	57.9	7.9	1.02	غير دالة
2	الصورة الإيجابية للذات	56.8	11.4	1.11	غير دالة
3	تحمل المسئولية	54	7.1	1.12	غير دالة
4	عقلانية السلوك	51.9	5.6	1.19	غير دالة
5	الاستقلال	34.2	6.5	1.16	غير دالة
6	الدافعية للإنجاز	44.6	8.5	2.1	دالة
7	السلوك التوكيدي	48.5	8.4	0.87	غير دالة
8	السيطرة	51.2	7.3	0.95	غير دالة
9	العدوانية	47.2	12.2	0.93	غير دالة
10	العصابية	54.9	10.6	2.27	دالة

الهدف الثاني: الفرق في العلاقة بين الطلبة الذكور المواظبين على الدراسة واقارنهم الهاربين من الدراسة في خصائص لشخصية محل الدراسة.

أظهر تحليل بيانات الهدف الثاني بعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بأنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين من المدرسة البالغ عددهم (42) واقرانهم المواظبين وعددهم (44) طالبا على سمات (الميول الاجتماعية – تحمل المسئولية – الاستقلال – السلوك التوكيدي – السيطرة) وهذه جاءت مخالفة لدراسة (سلامة، 1991). ومتفقة مع دراسة (الدقلة،2008)، وجدول (5) يوضح ذلك.

ووجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور الهاربين من المدرسة واقرانهم المواظبين على الدراسة على سمة الصورة الإيجابية للذات عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح المواظبين. ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب المواظب على الدراسة يشعر بالاحترام من الآخرين والرضا عن مستواه الدراسي وعلى دراية بما يجرى حوله ويشعر بالتفاؤل لعالي ويستطيع أن يحقق أهدافه على عكس الهارب من المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (إنجلانر وميرل Englender , Meryle 1986,) وكذلك دراسة (سلامة، 1991) والتي توصلت إلى وجود فرق ولصالح المواظبين على الدراسة في حاجات النظام والتحصيل والتحمل والتغيير.

ووجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلبة الهاربين من المدرسة واقرانهم المواظبين على الدراسة على سمة عقلانية السلوك لصالح الطلبة الذكور المواظبين عند مستوى دلاله (0.05).وسبب ذلك قد يعود إلى أن الانتظام في الدراسة يتيح للطلبة التفكير في الأمور قبل اتخاذ القرار- والحكم على الأمور بشكل متروي، وتمنحهم استقرارا في السلوك. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الدقلة،2008).

كذلك وجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين من المدرسة واقرانهم المواظبين على سمة الدافعية للإنجاز لصالح التلاميذ المواظبين عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن تفسير تلك النتيجة إلى أن المواظبة على الدراسة تتيح الفرصة لعمل أشياء جديدة وأن يصبح الشخص ناجحاً ومتفوقاً في دراسته. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جرين وجوليوزر Greene, Jelouis, 1985) والتي توصلت نتائجها إلى وجود فرق دال بين الطلبة المواظبين واقرانهم الهاربين من المدرسة .

أيضا أظهرت الدراسة وجود فرق دال احصائياً بين الطلبة الهاربين من الدراسة واقرانهم المواظبين على سمة العدوانية ولصالح الطلبة الهاربين عند مستوى دلالة (0.01).ويفسر الباحث الحالي هذه النتيجة بأن الهروب من المدرسة قد تبنى الاتجاهات السلبية نحو المدرسة والمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (سلامة، 1991) ودراسة (الدقلة،2008) والتي توصلت إلى وجود فرق بين الطلبة الهاربين من المدرسة واقرانهم المواظبين على سمة العدوانية ولصالح الطلبة الهاربين.

وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الهاربين من المدرسة واقرانهم المواظبين على سمة العصابية لصالح الطلبة الهاربين عند مستوى دلالة (0.05). ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة الهاربين من المدرسة قد يتزايد لديهم الشعور بالتوتر ومشاعر الذنب والشعور بالخجل أحياناً، ويتسم سلوكهم بالاندفاعية وهي إحدى مظاهر السلوك العدواني. وتتفق مع نتيجة دراسة (الدقلة،2008).

ومن خلال العرض السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً في بعض خصائص الشخصية وعدم وجود فروق في البعض الآخر.

جدول (5) معاملات الارتباط بين الطلبة الذكور الهاربين من المدرسة واقرانهم المواظبين

ت	خصائص الشخصية	الذكور الهاربين العينة (42)		الذكور المواظبين العينة (44)		الفروق بين المتوسطات	الدلالة
		م1	ع1	م2	ع2		
1	الميول الاجتماعية	57.54	8.03	59.58	6.38	2.64	غير دالة
2	الصورة الإيجابية للذات	54.83	7.8	60.67	6.19	5.72	دالة
3	تحمل المسئولية	56.13	7.25	54.73	5.98	1.4	غير دالة
4	عقلانية السلوك	51.57	8.35	59.53	6.57	7.52	دالة
5	الاستقلال	33.54	6.62	34.6	6.11	1.56	غير دالة
6	الدافعية للإنجاز	44.47	8.63	51.02	6.55	6.55	دالة
7	السلوك التوكيدي	46.72	7.20	43.55	6.38	3.17	غير دالة
8	السيطرة	51.31	8.71	54.49	7.64	3.58	غير دالة
9	العدوانية	48.6	11.77	40.6	11.94	7.85	دالة
10	العصابية	55.76	10.8	55.47	8.34	2.95	دالة

الهدف الثالث. تعرف العلاقة بين الطالبات المواظبات على الدراسة واقرانهن الهاربات من الدراسة على خصائص الشخصية محل الدراسة:

بينت نتيجة التحليل عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطالبات الهاربات من المدرسة والمواظبات فيها على خصائص الشخصية التالية (الميول الاجتماعية – تحمل المسئولية – عقلانية السلوك – الدافعية للإنجاز – الاستقلال- السلوك التوكيدي – السيطرة – العصابية)

في حين أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين الطالبات الهاربات من الدراسة والمواظبات فيها على سمة الصورة الإيجابية للذات ولصالح الطالبات المواظبات على الدراسة عند مستوى دلالة (0.05) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الانتظام في الدراسة يتيح نضج للذات للطالب وإقامة علاقات جيدة تظهر إمكانياته الاجتماعية وكذلك دوره في المدرسة وتشعره بالسعادة خصوصا عندما يكون متفوقًا دراسياً بعكس الهروب من المدرسة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدقلة،2008) ودراسة (إنجلانر وميرل Englander , Meryle 1986).

أيضا تبين وجود فرق دال إحصائياً بين الطالبات الهاربات من المدرسة والمواظبات فيها على سمة العدوانية ولصالح الطالبات الهاربات من الدراسة عند مستوى دلالة (0.01).وقد يعود سبب ذلك إلى ان الهروب المدرسي يمكن أن يكون احد الأسباب في ظهور بعض مظاهر السلوك العدواني نتيجة لتعرضهم للانتقاد والسخرية وخصوصا إذا ارتبط مع مستوى التحصيل الدراسي ودراسة (الدقلة،2008).

بينما وجد فرق داله إحصائياً عند مستوى 0.05 في سمة الصورة الإيجابية للذات لصالح الطالبات المواظبات على الدوام عند مستوى 0.05، وتبين وجود فرد دال على سمة العدوانية ولصالح الطالبات الهاربات من المدرسة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المواظبات لديهن دافعية للإنجاز والرغبة في التفوق في الدراسة اذ يتفق ذلك مع الصورة الإيجابية للذات حيث يشعر الفرد بالتفاؤل والأمل والرغبة في مواصلة التفوق وكذلك يزداد الشعور بالسعادة لديهن اذ يشعر الشخص بالرضا عن النفس. أما سمة العدوانية فيميل فيها الفرد إلى الرغبة في المشاجرة وتحطيم الأشياء والعنف وهذا قد يتفق مع سلوك

الهاربات من المدرسة اذ قد يكون السبب في الهروب عدم المعاملة الجيدة لهم والعدوان من قبل المدرسين الذى قد يترتب عليه عدوان من قبل الهاربين. وجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)يوضح الفروق ودلالتها بين متوسطات مجموعتي الإناث الهاربات والإناث المواظبات

ت.	المتغيرات	الإناث الهاربات العينة=40		الإناث المنتظمات العينة=45		الفروق بين المتوسطات	الدلالة
		م1	ع1	م2	ع2		
1	الميول الاجتماعية	56.15	9.31	59.57	6.21	3.42	غير دالة
2	الصورة الإيجابية للذات	54.62	7.41	61.9	6.87	4.16	دالة
3	تحمل المسئولية	54.58	6.04	57.41	6.72	2.83	غير دالة
4	عقلانية السلوك	52.93	7.2	55.45	7.43	2.49	غير دالة
5	الاستقلال	43.91	7.25	44.54	6.41	2.63	غير دالة
6	الدافعية للإنجاز	48.14	7.33	51.58	5.69	3.44	غير دالة
7	السلوك التوكيدي	46.93	7.67	52.66	7.68	029	غير دالة
8	السيطرة	50.85	7.92	52.66	7.68	1.81	غير دالة
9	العدوانية	46.47	13.28	34.51	9.86	1 .86	دالة
10	العصابية	53.11	10.79	54.16	10.8	1.05	غير دالة

الهدف الرابع: تعرف على فرق العلاقة بين الذكور الهاربين و الإناث الهاربات من الدراسة على خصائص الشخصية محل الدراسة.

وللتحقق من هذا الهدف تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدلالة الفرق بين متوسطات درجات سمات الشخصية لدى الطلبة الذكور الهاربين والطالبات الإناث الهاربات. فقد اظهر تحليل البيانات انه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والطالبات الهاربات من المدرسة على خصائص الشخصية (الصورة الإيجابية للذات – تحمل المسئولية – عقلانية السلوك – الدافعية للإنجاز – السلوك التوكيدي – السيطرة – العدوانية – العصابية).وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العزباوى، 1998) ودراسة (الدقلة،2008) والتي وجدت عدم وجود فرق بين الجنسين على مستوى العدوانية، وكذلك دراسة (نعيمه، 1993) اذ توصلت عدم وجود فرق إحصائيا بين الذكور والإناث على العدوان والمثابرة. وكذلك دراسة (السنوسى، 2002) التي توصلت عدم وجود فرق بين دافعية الإنجاز بين الذكور والاناث.

في حين اظهر نتائج دراسات أخرى عكس تلك النتيجة فقد توصلت نتائج دراسة (جعفر، 1992) إلى أن العدوان يزيد بين الطلبة عن الطالبات، وكذلك نتائج دراسة (Grower 1987) التي توصلت إلى وجود فرق بين الذكور والاناث على دافعية الإنجاز ولصالح الذكور ووجد فرق بالنسبة للعصابية لصالح البنات (الشايب، 1988) .

وتبين وجود فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والطالبات الهاربات من المدرسة على سمة الميول الاجتماعية ولصالح الطلبة الذكور الهاربين من المدرسة عند مستوى دلالة (0.05).وتفسير هذه النتيجة قد يكون بسبب طبيعة اختلاط الذكور في هذه المرحلة العمرية مع اقرانهم بنشاطات اللعب، وكذلك بسبب أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعزز هذه السمة عند الذكور أكثر من الاناث.

ووجدت الدراسة فرقًا دالًا إحصائياً بين الطلبة الهاربين والطالبات الهاربات من المدرسة على سمة الاستقلال ولصالح الطلبة الذكور الهاربين من الدارسة عند مستوى دلالة (0.05). ومن خلال العرض السابق يتضح وجود فرق بين الذكور الهاربين والإناث الهاربات من المدرسة على الاستقلال والميول الاجتماعية عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح الذكور الهاربين من المدرسة. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) يمثل القيم التائية المحسوبة لدلالة الفروق بين الهاربين والهاربات

ت.	خصائص الشخصية	الذكور الهاربين العدد = 42		الإناث الهاربات العدد=40		القيمة التائية	مستوى الدلالة	الدالة اتجاه الفرق
		م1	ع2	م2	ع2			
1	الميول الاجتماعية	56.43	6.47	57.63	10.65	2.21	0.05	دال للذكور
2	الصورة الإيجابية للذات	57.18	12.24	55.29	8.14	0.12	غير دالة	-
3	تحمل المسئولية	55.44	8.41	54.2	8.45	0.14	غير دالة	-
4	عقلانية السلوك	55.65	4.36	55.44	8.76	0.19	غير دالة	-
5	الاستقلال	44.31	7.43	41.76	6.78	2.8	0.05	دال للذكور
6	الدافعية للإنجاز	48.46	7.67	47.78	6.92	1.32	غير دالة	-
7	السلوك التوكيدي	45.85	8.56	49.33	6.45	0.27	غير دالة	-
8	السيطرة	58.43	8.43	50.84	7.41	0.5	غير دالة	-
9	العدوانية	46.54	11.45	47.87	18.23	0.12	غير دالة	-
10	العصابية	50.58	8.66	53.35	8.27	0.78	غير دالة	-

ملخص نتائج الدراسة:

- لا توجد علاقة بين الهروب المدرسي وخصائص الشخصية (الميول الاجتماعية – تحمل المسئولية – الاستقلال – الصورة الإيجابية للذات – السلوك التوكيدي – عقلانية السلوك – السيطرة – العدوانية).
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطالبات الهاربات من المدرسة والمواظبات فيها على خصائص الشخصية (الميول الاجتماعية – تحمل المسئولية – عقلانية السلوك – الدافعية للإنجاز – السلوك التوكيدي – السيطرة – العصابية).
- يوجد فرق دال إحصائياً بين الطالبات الهاربات والمواظبات على سمة الصورة الإيجابية للذات ولصالح الطالبات المواظبات على الدراسة.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين الطالبات الهاربات من المدرسة والمواظبات على سمة العدوانية ولصالح الطالبات الهاربات .
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والمواظبين على الدراسة على خصائص (الميول الاجتماعية – تحمل المسئولية – الاستقلال – السلوك التوكيدي – السيطرة).
- يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة لهاربين والمواظبين على الدراسة في الصورة الإيجابية للذات – الدافعية للإنجاز عند مستوى دلالة (0.01) ولصالح المواظبين على الدراسة وكذلك على سمة عقلانية السلوك عند مستوى دلالة (0.05).
- يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والمواظبين على سمة العدوانية ولصالح الطلبة الهاربين عند مستوى دلالة (0.01) وعلى سمة العصابية عند مستوى دلالة (0.05)
- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والهاربات من المدرسة على خصائص الشخصية (الصورة الإيجابية للذات – تحمل المسئولية – عقلانية السلوك – الدافعية للإنجاز – السلوك التوكيدي – السيطرة – العدوانية – العصابية)
- يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة الهاربين والطالبات الهاربات على سمة الميول الاجتماعية – الاستقلال – ولصالح الذكور الهاربين من المدرسة عند مستوى دلالة (0.05).

التوصيات:

1-الاهتمام بمجال الصحة النفسية المدرسية والمساهمة في حل هذه المشكلات النفسية لدى الطلبة.
2- تشجيع الطلبة على حب المدرسة بتفعيل الأنشطة المختلفة.
3- تفعيل التعاون بين المدرسة والاسرة للمساهمة في حل مشكلة الهروب المدرسي والمشكلات الاخرى.
4- وضع البرامج الارشادية الكفيلة للحد من الهروب من المدرسة وإقامة الندوات والورش.

المقترحات:

1- القيام بدراسة بين ظاهرة الهروب المدرسي واساليب المعاملة الوالدية لدى مرحلة الابتدائية.
2- القيام بدراسة الهروب المدرسي وعلاقته بالمناخ الصفي .
3- دراسة الهروب المدرسي عند الطلبة الموهوبين وعلاقته بالكفاءة الذاتية.
4- دراسة الهروب المدرسي عند الطلبة الايتام.
5- دراسة العلاقة بين ظاهرة الهروب المدرسي ومستوي تعليم كل من الوالدين .

المصادر:

ابراهيم، احمد نجيب محمد (2008): ادوار الممارس العام للخدمة الاجتماعية في مواجهة المشكلات المؤيدة إلى انقطاع التلاميذ عن المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة.

أبو غزالة، سميرة على جعفر (1992): تعديل أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى اطفال المدرسة الابتدائية باستخدام برنامج إرشادي في اللعب، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.

حمودة، محمود عبد الرحمن (1991): المشكلات النفسية والعلاج، الطفولة والمراهقة، المطبعة الفنية، القاهرة.

البعلبكي، منير(١٩٩٣):قاموس المورد، دار العلم للملايين، الطبعة٢٧، بيروت.

زهران، حامد عبد السلام(٢٠٠٠):علم النفس الاجتماعي، الطبعة السادسة، عالم الكتب، القاهر.

سعفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد طه(٢٠٠٢): المعلم واعداده ومكانته وادواره في التربية العامة والتربية الخاصة والارشاد النفسي، القارة: دار الكتاب الحديث.

سلامة، عبد النبي على (1991): دراسة لبعض العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بهروب تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، المكتبة المركزية، جامعة عين شمس.

فيولا البلاوي (1990): مشكلات السلوك عند الأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فرحان،اسيا كاظم (2017): دراسة واقع التسرب في التعليم الثانوي ومدى تأثيره في التنمية البشرية في العراق،مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، المجلد 19، العدد71.

عبد المجيد، فايزة يوسف (1980): التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية واتساقهم القيمة، القاهرة جامعة عين شمس، كلية الآداب، رسالة دكتوراه.

عبد الله، عبد العزيز (1985): مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس القومي الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت يوليو 1985.

الغرباوي، مي حسن (1998): المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوانية لدى الأبناء من الجنسين في المرحلة العمرية من (11: 15) سنة رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

غباري، محمد سلامة (2004): ادوار الاخصائي الاجتماعي المدرسي، دار الجامعية، الاسكندرية.
المجلس القومي للأمومة والطفولة (1992): طرق العملية التعليمية وأسباب التسرب وعلاقته بتفشي الأمية ، دراسة غير منشورة ، القاهرة.
محمد السيد عبد الرحمن (1998): دراسات فى الصحة النفسية " الجزء الأول" ط 1، القاهرة، قباء للطباعة والنشر.
محارب، نيفين وهيب جاد (2010): عرض أطفال الشوارع المتسربين من التعليم للعنف وعلاقته بالانحرافات السلوكية لديهم، القاهرة، جامعة حلوان، كلية التربية، رسالة دكتور.
مصطفى سويف (1967): " علم النفس الحديث معالمة ونماذج من دراساته" القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

Reference:

Ashton, Michael C(2013): Individual Differences And Personality, Academic Press is an imprint of Elsevier; EDITION 2.
Barker (1998): conduct Disorders in Baslc child psychiatry (E . D . S) Bakker ps (hed) Black well scientific publications , oxford , London . p710 .
Benjamin wolman , 1973: Dictionary behavioral Science , 1973 .
Collins, J. (2010): Teacher and Student Perceived Reasons for Dropping out of High School in an Urban Alabama City between 2004-2008, Ph.D. Dissertation, Capella University. pp. 173.
Englander , Mery , le: (1986) Truancy and self Esteem , the annual meeting of the American Educational research association on 70th San Francisco , ca , April (16 – 20).
Doglas Je (1992) Behavioral Problems in young , children , the Florida state university vol.
Epstein, Weber: programs ideas for peducing studentabsenteeism and drougpouts (Michigan – hand book school administrators. V.XI.2007.
Frdricks, J & Eccless, J. (2005) developmental benefits of extracurricular involvement do peer characteristics
mediate the link between activities and youth outcomes journal of youth and adolescents 34 (6) pp., 507-520
Green , Jeelou is (1985): school truancy and Implications for positive Attendance procedures and in striation , the university of Michigon .
Jacqueline.A. Gnagne: Education for rural development in cote D. lovelier, school. Based cooperatives as a vernicle for a successful transition of primary school form school to real life, university of Massachusetts , 2002, pp 110-116.
Hawkins, J. and Herrenkonl, R. (2003) prevention in the school years in D.Ph. Farmington J.W. coved (Eds)Early prevention of adult antisocial behavior (pp. 265-291) Cambridge, auk: Cambridge university .
Neil, S. (1979) Keeping students in school Washington, D.C American Association of school Administrator,
Observer iwew paper (November, 2006) parents " powerless to bring up their children " Uk ivew
Suman , sk (1984): Behavehabiouir problems of school child as view and handle teachers: Anem , Perisist study psychiatry our tely , vol (17) pp. 113 .
Zabloski, J.(2010):Gifted Dropouts: A Phenomenological Study, Liberty University. pp. 212.
Malcolm Sunder (1979): class control behavior problem prainted and bound by w& Jmackoy Yeimited , Chatham , Greet Britain .
Weisman, Stephanie (2001): program for throughout prevention practice dissertation abstracts
intonation. Vol. No. March. 2001.Sioux, t (2008) parents watching Kids? developmental psychology (4) pp. 127-166.

ملحق (1)

ت	الفقرات	موافق بدرجة		
		كبيرة(3)	متوسطة(2)	ضعيفة(1)
1	استمتع بحضوري المناسبات الاجتماعية لمجرد وجودي مع الناس			
2	احب الاختلاط بالآخرين			
3	ابدا حوار مع من يجلس بجانبي في وسيلة المواصلات عندما اكون على سفر			
4	من السهل على أن أتصرف بطبيعتي في وجود أشخاص لم أعرفهم من قبل			
5	استطيع ان اتكلم امام باقي الفصل في المدرسة			
6	احب الحفلات والمناسبات الاجتماعية			
7	لا ارتبك عندما ارى اشخاص لا اعرفهم من قبل			
8	يمكنني ان اكون عضوا في شله او جماعة معينة			
9	من السهل على ان ابدأ حديثا مع أشخاص غرباء			
10	ليس من الصعب على ان اجد موضوعا اتحدث عنه مع شخص لم أعرفه من قبل			
11	أجامل أصدقائي في المناسبات الاجتماعية			
12	يسعدني ان اتقدم لمساعدة الاصدقاء او الجيران دون ان يطلبوا منى			
13	استطيع ان افهم مشاعر الاخرين دون ان يفصحوا عنها بصراحة			
14	أشارك أصدقائي افراحهم وأحزانهم			
15	اتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية الحرجة			
16	احب الخروج كثيرا			
17	استطيع ان اكون صداقات جديدة بسهولة			
18	علاقاتي بافراد اسرتي جيدة			
19	افضل أن انتمى إلى عدد كبير من الجماعات او الانشطة المدرسية			
20	احب الاشتراك في الرحلات			
21	اشعر بانني حسن المظهر			
22	اتمتع بصحة جيدة			
23	اشعر بالرضا عن مستوى تحصيلي الدراسي			
24	اشعر بانني على دراية كافية بما حولي من أحداث			
25	احب مدرستي			
26	اشعر بالسعادة في حياتي			
27	حياتي اليومية مليئة بما يشد انتباهي			
28	يمكنني ان اتحكم في انفعالاتي إذا غضبت			
29	لا يتسرب اليأس إلى نفسي			
30	استطيع ان احقق اهدافي في الحياة			
31	ظروفي في الحياة افضل من غيرى			
32	اتمتع بأشياء كثيرة لا تتاح لغيرى			
33	أشعر بالتفاؤل الشديد			
34	اشعر بالرضا من خلال ثقة الناس بي			
35	أتوصل – غالبا – على حلول للمشكلات التي أوجهها			
36	اشعر بانني محترم من الاخرين			
37	اشعر بانني موضع ثقة لعدد من الاصدقاء			
38	قدراتي لا تقل عن الاخرين بل تزيد عنهم			
39	اصدقائي يحبونني			
40	أتحمل مسئولية ما أقوم به من أنشطة مدرسية			
41	ارهق نفسى من خلال عمل امور كثيرة جدا			
42	لا فائدة من إقلاق راحتي بالامور العامة لانني لا استطيع عمل اي شيء لها			
43	المواطن الصالح هو الذى يحرص على ان يشترك فى الانتخابات العامة			
44	ارحب بالمساهمة في حل مشاكل زملائي بالمدرسة			
45	يؤنبني ضميري إذا لم أنجز عملا كلفت به			
46	يستشيرني بعض افراد اسرتي في حل بعض مشاكلهم			
47	أشعر بالسرور عندما اشارك زملائي في عمل ناجح في المدرسة			
48	المحافظة على نظافة الاماكن العامة واجب على كل شخص			
49	ارى انه من الواجب على كل شخص ان يتقن عمله			
50	من الواجب على كل تلميذ ان يحافظ على فصله وعلى مرافق المدرسة (الملاعب – المعامل)			
51	من واجب كل مواطن ان يقدم اقتراحاته لحل مشاكل الناس			
52	لا أتردد في التقدم باقتراح من شانه ان ينفع الاخرين			
53	من واجبى ان اتقدم الحلول لمشكلات اصدقائي			
54	أرى أنه يجب معاقبة كل من يهمل فى عمله			
55	تنمية المجتمع هو مسئولية كل مواطن فيه			
56	من الواجب أن يتنازل الشخص عن بعض حقوقه في سبيل سعادة الآخرين			
57	افكر جيدا قبل تنفيذ ما اقدم عليه من اعمال			
58	انظر إلى الامور من كل زاوية قبل اتخاذ اي قرار			
59	لا احكم على الافراد الاخرين قبل ان أتأكد من الحقيقة			

60	قبل أن أقوم بعمل شيء ما أتوقع رد فعل أصدقائي			
61	افضل ان اقوم بتنظيم (جدول للدراسة في المنزل) واقوم باتباعه			
62	افكر في نتائج ما اقدم عليه من اعمال قبل تنفيذها			
63	اختار ملابسي التي ارتديها بعناية			
64	اضع في اعتباري المواد التي سادرسها في المستقبل			
65	قبل أن اتخذ موقفا أضع في حسابي – الخبرات السابقة للآخرين			
66	إذا اتخذت الجماعة قرار يجب على الشخص ان يتروى قبل اي مخالفة			
67	احرص على معرفة الأشخاص معرفة جيدة لكى احسن التعامل معهم			
68	اتروى في الحكم على الأشخاص الذين اقابلهم للمرة الاولى			
69	لا احكم على خطا صدر من شخص ما قبل ان اتاكد من حقيقة الامر			
70	لا اتدخل في حل مشكلة معينة قبل ان اكون قد كونت فكرة عامة عنها			
71	لا اقبل على شراء شيء ما قبل ان اتاكد انى في حاجة إليه			
72	عندما اسمع خبرا او إشاعة اتحقق منها قبل ان اصدقها			
73	احب ان اعرف معلومات كافية عن كل رحلة او حفلة اشترك فيها			
74	أحسن أداء دروسي معتمدا على نفسي			
75	اقوم بممارسة هواياتي الخاصة دون تدخل من احد			
76	اتصرف بحرية في إنفاق مصروفي الخاص			
77	اختار اصدقائي دون تدخل من احد			
78	احدد لنفسي إذا كنت احتاج لدرس خصوصي في بعض المواد ام لا			
79	يترك لي حرية التصرف لإنهاء اي خلاف بيني وبين اخوتي			
80	اشاهد البرامج التليفزيونية التي افضلها			
81	احدد لنفسي ما إذا كنت احتاج لمجموعات تقوية في بعض المواد الدراسية			
82	اعتمد على نفسي في استذكار دروسي			
83	اشترى المجلات والقصص التي احبها بنفسي			
84	يمكنني الذهاب للنادي في الأوقات التي أحبها			
85	افضل عمل اشياء جديدة			
86	أحب أن افتخر بما أقوم به من إنجازات			
87	اي شخص قادر على العمل لديه فرصة للنجاح			
88	لا شك بانني ساصبح ناجحا إذا اتيحت لي الفرصة لذلك			
89	احاول على قدر المستطاع الحصول على احسن الدرجات في المواد الدراسية			
90	اعلق ملابسي الشخصية واعتنى بممتلكاتي الخاصة			
91	أستطيع أن أذهب إلى أماكن بعيدة بمفردي			
92	احرص على ان اكون متفوقا في مدرستي			
93	أرغب أن اكون متفوقا في دروسي			
94	تشدني فكرة القيام ببحوث علمية			
95	اتمنى ان اكتب كتابا علميا متخصصا			
96	يعجبني إنجازات الأبطال			
97	اتمنى أن اكون من مشاهير العلماء او الادباء			
98	احرص على الاشتراك فى المسابقات العلمية			
99	احب ان اقرا عن العلوم			
100	اطالب صديقي بضرورة تعديل بعض جوانب سلوكه التي يستاء منها الآخرون			
101	اوجه اللوم لصديق حين نعيش سرا ائتمنه عليه			
102	من السهل على إخبار احد اصدقائي بخطا ارتكبه في حقي			
103	ابدى غضبي لزميل يريد أن يسلب منى حقوقي			
104	اعتذر علنا لزميل – عن خطا ارتكبته فى حقه؟			
105	أحرج من مطالبة زميل بدين لي عليه			
106	ادافع عن نفسي إذا وجه إلي شخص اكبر منى نقدا او إهانة			
107	الوم احد زملائي إذا استعمل شيء يخصني دون علمي			
108	اتراجع عن وجهة نظري إذا اكتشفت عدم صحتها			
109	اعاتب صديق تاخر عن موعده معي بدون عذر مقبول			
110	أنفذ ما اقتنع به ولا أهتم بمعارضة الاخرين لي			
111	يمكنني ان احسن عرض وجهة نظري التي تخالف لما يراه الآخرين			
112	لا اشعر باي ارتباك إذا دخلت مكان وتوجهت انظار الناس إلى			
113	استطيع تبليغ صديق بنبا غير سار له			
114	يمكنني التعليق على متحدث في ندوة عامة أو محاضرة			
115	احتفظ باعصابي هادئة في المواقف المثيرة للتوتر			
116	يمكنني ان اكون قائدا جيدا للاخرين إذا اتيحت لي الفرصة لذلك			
117	افضل ان اكون متحدثا بدلا من اكون مستمعا			
118	عندما اتواجد مع اصحابي اقوم بتعريف بعضهم ببعض			
119	أفضل أن يكون لي سلطة على اناس اخرين			
120	اصلح ان اكون قائدا ماهرا			
121	يمكنني ان اصف نفسي كشخصية شديدة القوة			
121	أقوم بدور قيادي في معظم الوقت بين اصحابي			

123	يمتعني ان اخطط لما يجب أن يفعله زملائي			
124	اتغلب على الاخرين في المناقشات التي تدور بيني وبينهم			
125	شخصيتي تترك اثرا في نفس زملائي واصحابي			
126	عندما اكون مع اصدقائي اقوم غالبا بإعطاء الاوامر وتحريك الأمور			
127	اعتقد انني اصلح ان اكون زعيما سياسيا			
128	يلجأ لي الأصدقاء عادة عندما يريدون قرارا في بعض امورهم			
129	يمكنني ان اتحدث بطلاقة امام مجموعة من الأشخاص			
130	أستطيع التأثير على الاخرين			
131	احب قراءة قصص البطولة والشخصيات التاريخية			
132	يقول اصدقائي عني انى قائد ناجح			
133	يتبنى أصدقائي الاراء التي أقولها			
134	يقال عني – غالبا – انني متهور			
135	أشعر أحيانا برغبة في تحطيم الأشياء			
136	اشعر احيانا – بميل نحو السب والشتائم			
137	من السهل على ان اقوم بمشاجرة باليدين مع احد الاشخاص			
138	افرح عندما يقع شخص ما في مازق			
139	اكون مسرورا في مخالفتي للقواعد وعمل اشياء من المفروض الا أقوم بها			
140	اتشاجر مع افراد الأسرة كثيرة			
141	استمتع بقراءة اخبار الجريمة وحوادثها			
142	أتذكر أنى عوقبت كثيرا بسبب شقاوتي			
143	تنتابني رغبة قوية في ان اضر الاخرين			
144	اكون – غالبا – حاد الطبع في تصرفاتي			
145	في حالة غضبي من الممكن أن أقوم بكسر حاجاتي الشخصية			
146	استمتع بمشاهدة برامج العنف في التليفزيون (المصارعة – الملاكمة)			
147	لا أتردد في كشف عيوب الشخص أمام الاخرين			
148	يحدث كثيرا ان اغضب وافقد اعصابي			
149	ادبر مقالب لاصحابي إذا اختلفت معهم			
150	إذا هددني احد اصدقائي اقوم بضربه			
151	إذا خاصمت شخصا ما فاني اتهكم عليه واسخر منه امام الاخرين			
152	إذا استفزني احد الأشخاص اشتمه او اضربه			
153	من الصعب جدا ان يرفض لى طلبا			
154	مزاجي متقلب غالبا (بين السرور والضيق)			
155	اشعر (بالتعاسة – احيانا) دون سبب واضح			
156	اشعر بالخجل فجاة عندما اتحدث مع شخص غريب			
157	اقلق – غالبا – من اجل اشياء لم يكن على ان افعلها – اقولها			
158	من السهل جدا جرح مشاعري			
159	أتدفق – احيانا بالطاقة والنشاط واحيانا أخرى أكون خاملا جدا			
160	اسرح كثيرا مع احلام اليقظة			
161	مشاعر الذنب تضايقني			
162	اعتبر نفسى شخص متوتر – او مشدود الاعصاب			
163	كلما اعمل شيئا هاما اشعر بانه كان يمكنني ان اعمل احسن منه			
164	تتدفق الأفكار إلي راسي عندما اذهب إلى النوم إلى حد لا استطيع معه أن أنام			
165	انا سريع الاستثارة والغضب			
166	اعانى الكوابيس في احلامي			
167	اعتبر نفسى شخص عصبي			
168	يؤذيني جدا أن يجد الناس في عملي خطأ ما			
169	تضايقني مشاعر النقص			
170	اقلق على صحتي			
171	اعانى من الارق (عدم النوم اثناء الليل)			
172	نومي متقطع وغير مستمر			

دراسة لتحديد نسبة انتشار العنف وأنواعه وأسبابه ومصادره لعينة من الأطفال والمراهقين

أ.م.د. رغد إبراهيم عباس الموسوي
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
Raghadraghad77@gmail.com

المستخلص:
العنف ضد الأطفال مشكلة عالمية تؤدي إلى أضرار جسدية، وعواقب نفسية للطفل على المدى الطويل، ولمكافحة كل أنواع العنف نحتاج إلى معرفة نسبة انتشار العنف ومجالاته المختلفة وتأثيره على الأطفال كي نستطيع السيطرة عليه.
قامت الباحثة بدراسة مقطعية هدفت إلى تحديد نسبة انتشار العنف في البيت والمدرسة والشارع، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة لرصد العنف تتألف من (11) سؤال وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغة (320) طفلاً ومراهقاً من الذكور والإناث وللفئات العمرية من (8-10) و(11-13) و(14-16) سنة والمتواجدين في المدارس الابتدائية والمتوسطة، في منطقتين من مناطق بغداد إحداهما فقيرة والأخرى غنية للعام الدراسي 2020-2021، وكانت النتائج كالآتي:
1- إن أكثر من نصف العينة يتعرضون للعنف في البيت، وأن المصدر الأعلى للعنف هو الأب، يليه الأم، وأن السبب الرئيسي للعنف هو العقاب والتأديب يليه اللعب وإهمال الدراسة، وأن النسبة الشائعة لأنواع العنف هي الجروح يليه الإهانة والكلام البذيء، وكانت ردة فعل العينة تجاه العنف البكاء، ثم يليه الضرب، وأن أكثر مشاعر أفراد العينة تجاه العنف كانت (غير جيد) .
2- يوجد عنف في المدارس بنسبة قليلة حيث بلغت (45,9%).
3- إن أفراد العينة ككل تعاني من مشاكل عائلية، وبنسبة قليلة بلغت (47,5%).
4- أجاب أفراد العينة أن هناك مشاهد عنف في الشارع وبنسبة عالية بلغت (70.3%).
5- التعرض للعنف في البيت والمدرسة في المناطق الفقيرة يكون أكثر من المناطق الغنية، وكذلك يعاني أفراد العينة من مشاكل عائلية في المناطق الفقيرة أكثر من المناطق الغنية.
6- يوجد مظاهر عنف في الشارع ولكلا المنطقتين الفقيرة والغنية على حد سواء.
7- لا يوجد فروق بين الفئات العمرية في سبب العنف ونوع العنف والأداة المستخدمة في العنف وتكرار العنف، والدفاع عن النفس لتفادي العنف.
8- توجد فروق بين الفئات العمرية في التعرض للعنف في البيت ومشاهد العنف في الشارع ومصدر العنف والمشاكل العائلية والشعور تجاه العنف .
9- توجد فروق بين الذكور والإناث في التعرض للعنف في البيت ومشاهدة العنف في الشارع وتكرار العنف ولصالح الذكور.
10- توجد فروق بين الذكور والإناث في مشاعرهم تجاه العنف بين شيء عادي في حين الإناث يشعرن اتجاه العنف بأنه مكروه وغير جيد.
11- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في سبب العنف ومصدر العنف والأداة المستخدمة في العنف والدفاع عن النفس لتفادي العنف والمشاكل العائلية ومشاهد العنف في الشارع
كلمات مفتاحية: أنواع العنف، مصدر العنف، لعينة من الأطفال، المراهقين.

Study To Identify The Prevalence of Abuse And Its Types, Its Causes And Its Resources For A Sample of Children And Adolescents

Isst. Prof. Dr. Raghad Ibrahim Abbas Al-Muswai
Lecturer in the Department of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, University of Al-Mustansiriya, Baghdad, Iraq. Email Address:raghadraghad77@gmial.com

ABSTRACT
Child abuse is a global problem that will lead to physical damage and psychological consequences for the child in the long term, and to combat all kinds of abuse, we need to know the prevalence of abuse and various fields and its impact on children so that we can control it, The researcher studied cross-sectional which aims to determine the prevalence of abuse in the home, school, and the street. To achieve the purpose of the study researcher has used a questionnaire to monitor the abuse and consists of 11 questions and applied the questionnaire to a sample study is (320) children and adolescents, male and female and the age group of (8-16 years) and who are in elementary and middle schools, in two areas of Baghdad, one poor and other rich for the academic year 2016-2017, and the results were as follows: (a)Over half the sample being abused at home, and that the biggest source of abuse is the father, followed by the mother, and that the main reason for the abuse is a punishment and discipline followed by the play and the neglect of the study, and that the common ratio of the

types of abuse are wounds followed by insults and profanity, and I reacted sample reaction to the assault cry, followed by the beating, and that more respondents feelings toward the assault was (not good). (b)There is abuse in schools in general, but not on a daily basis frequently. (c)The sample as a whole suffers from the problems of family members, but not on a daily basis frequently. (d) The respondents answered that there are scenes of violence in the street. (e)Exposure to violence in the home and school in poor areas be more than rich regions, as well as The respondents of family problems in poor areas suffer more than the rich regions. (f)There are manifestations of abuse in the street and both rich and poor areas alike. (g)There are no differences between age groups in the cause of the attack and the type of attack and the tool used in the attack and repeat the abuse, and self-defense in order to avoid abuse. (h)There are differences between the age groups of abuse in the home and scenes of abuse in the street and a source of abuse and family problems and feeling toward the assault. (i)There are differences between males and females in the exposure of the abuse at home and watch the abuse on the street and repeat abuse in favor of males. (j)There are differences between males and females in their feelings about the assault. (k)There is no Differences between males and females do not exist in the cause of abuse and the source of abuse and the tool used in the abuse and self-defense in order to avoid abuse and family problems and scenes of abuse in the street.

Keywords: Cross-Sectional Study, Identify The Prevalence Of Abuse, Its Types, Its Causes Its Resources

المقدمة:

تعد ظاهرة العنف ضد الأطفال من أبرز المشكلات العالمية التي لا يكاد يخلو منها مجتمع سواء وصف بالتقدم أو الرجعية، وهي ظاهرة ما تزال تتفاقم وتنمو بشكل مضطرد حتى بدت السيطرة عليها أمراً مستحيلاً، وذلك بسبب خصوصية هذه المشكلة، فهذه الظاهرة تتراوح بين حدود خارجة عن الإرادة المجتمعية وحدود تدخلات الدولة وتشريعاتها، وقد أشار Behelrm (1967) إلى أن معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي يُعاني منها الطفل ترجع إلى طبيعة تعامل الأبوين مع الطفل في الأسرة مثل الصرامة والشدة والحماية الزائدة، وتشير نتائج الدراسات النفسية إلى أن العنف يقود إلى العنف لأن الفرد الذي يعيش في أجواء القهر والحرمان الاجتماعي في المنزل شُحن بطاقة انفعالية تنفجر في أغلب الأحيان ضد من هم أكثر منه ضعفاً أو أقل قوة. (Hotaling & Finkither, 1992)

فقد أشار Alice (1966) أن دور فعل الأم تجاه العنف الممارس ضدها غالباً ما ينعكس في معاملتها لأطفالها، ففي دراسة لضحايا القتل المفاجئ أشارت نتائجها أن أكثر النساء القاتلات كُن في حالة دفاع عن أنفسهن أمام عدوان الأزواج. (Alice, 1966)، وكما أشار Heath (2002) العنف غير مقبول ليس بالدرجة الأولى لأنه يقوض الصحة ولكن لأنه هو في حد ذاته مهين وقاسي وغير عادل، والأطفال بصورة خاصة والأفراد بصورة عامة يجب أن يكون لهم الحق في العيش دون عنف، ليس لأن هذا يحمي صحتهم ولكن لأنهم لديهم الحق في القيام بذلك (Heath, 2002).

الادب المستعرض

تعريف العنف:

عرفه كلاً من:

1- Edwin (1954) العنف من الناحية القانونية ((بأنه الاستعمال غير قانوني لوسائل الاكراه المادية من اجل أغراض شخصية أو اجتماعية (Edwin ,1954) .

2- قاموس اكسفورد بأنه ((الاستعمال غير المشروع للقوة المادية لإلحاق الاذى بالأشخاص والممتلكات (Tontus,1966).

طبيعة العنف:

ويشمل العنف أربعة أنواع معترف بها على نطاق واسع من الإساءة .

1) الاعتداء الجسدي .
2) الإساءة النفسية (العاطفية).
3) الاعتداء الجنسي (بما في ذلك المحارم) .
4) الإهمال . (Cabral & Speek ,2005)

1- الاعتداء الجسدي:

يعرف الاعتداء الجسدي كعمل يؤدي إلى إصابات جسدية كبيرة أو الخطر من الإصابة (Dubowitz , 2002) ويكون بشكل ثابت كعقاب بدني أو جسدي، وهذا هو الشكل الأكثر وضوحا من إساءة معاملة الأطفال أو سوء المعاملة بسبب المؤشرات البدنية وتشمل الكدمات والكسور ونزيف (Mann et al.,2001).

2- الإساءة النفسية (العاطفية):

العنف العاطفي أو الاعتداء العاطفي هو الأسلوب القصري والمهين، أو سلوك بعيد عن الرقة بشكل مفرط من قبل أحد الوالدين أو مقدمين الرعاية الآخرين والذي يتعارض مع التنمية الاجتماعية أو النفسية الطبيعية للطفل (Wissow , 1995)

.الاعتداء الجنسي:

يحدث الاعتداء الجنسي عندما يكون الطفل مشاركاً في أنشطة جنسية لايمكن ان يستوعبها والتي يكون عندها الطفل غير مستعد تنموياً ولايمكن إعطائه الموافقة والتي تخالف القانون والمحرمات الاجتماعية للمجتمع ومثل الاستثارة واستراق النظر واستخدام الأطفال في انتاج المواد الإباحية والاغتصاب (AAP . 1999)

3- إهمال الطفل:

وهو يحدث عندما لا تلبي احتياجات الطفل الأساسية بما في ذلك الغذاء الكافي والملبس والرعاية الصحية والتعليم والإشراف والحماية من المخاطر البيئية والحنور والدعم والمحبة وتوفير المنزل والرعاية الطبية **.**(Dubowitz , 2002) (Jenny & Isaac , 2002)

عوامل الخطر المرتبطة بالعنف ضد الأطفال:

عوامل الخطر ممكن أن تجمع في أربع مجالات هي:

المجال الاول:

1-عوامل الوالدين (إساءة استعمال المواد المخدرة):

إن الآباء والامهات المدمنات اقل قدرة على تحديد الاولويات وتقديم التوجيه والحضور لاحتياجات الاطفال .(Davis et al ., 2002)

2-الخصائص الشخصية والسلوكية:

أشار English (1998) إلى أن العدوانية والقلق والاكتئاب من الخصائص الشخصية والسلوكية التي تميز الآباء والأمهات العدوانيين، وأيضاً المعرفة غير دقيقة لتنمية الطفل والمواقف السلبية اتجاه الأبوة والأمومة تساهم في مشاكل تربية الأطفال (English , 1998)

3-تاريخ من سوء المعاملة:

لقد أشار Dunnkle (2004) إلى أن تجربة العنف في مرحلة الطفولة ، وخاصة العنف الجنسي، قد تم تحديدها على انها احد عوامل الخطر وخاصة الخطر للتعرض للعنف في مرحلة من مرحلة البلوغ . وهي ظاهرة تعرف باسم معاودة الايذاء. (Dunkle et al ., 2004)

4- عمر الأم:

يعتبر أطفال الأمهات المراهقات صغيرات السن هم في خطر متزايد للعنف وسوء المعاملة مقارنة مع الأطفال من أمهات اكبر سناً . (Stier et al., 1993)

المجال الثاني: العوامل العائلية وتشمل

1-العنف المنزلي:

أظهرت الدراسات السريرية أن النساء اللاتي يتعرضن للضرب من قبل أزواجهم يفشلن في حماية أطفالهن ويقمن بالاعتداء على أطفالهن وحتى قتل أطفالهن(Taylor , 1998)**.**

2-العزلة الاجتماعية:

التاريخ الأسري والاجتماعي يكشف عند دليل العزلة الاجتماعية أو عدم وجود الدعم الاجتماعي ويضيع الأطفال في خطر متزايد لسوء المعاملة .(Theodore & Runyan, 1999).

3-حجم الأسرة والتركيب العائلي للأسرة:

اشارت منظمة WHO (2002) أن اكتظاظ الأسرة يزيد من خطر ازدياد العنف ضد الأطفال (WHO,2002).

المجال الثالث: عوامل ترتبط بالطفل، وتشمل:

1- عمر الطفل:

الأطفال الذين تقل أعمارهم عن (4) سنوات هم الأكثر تعرضا للموت والإصابة الشديدة من الأطفال الأكبر عمراً(Hunter,2005) **.**

2- جنس الطفل:

يعتبر الذكور أكثر عرضة للعنف الجسدي من البنات، بينما تواجه الاطفال الإناث التعرض للإهمال والعنف الجنسي أكثر من الأطفال الذكور .(اليونسيف، 2005)**.**

3- إعاقة الطفل:

أشارت البحوث الخاصة باليونسيف أن العنف ضد الأطفال المعاقين تقع بمعدلات سنوية على الأقل 1.7 مرات أكثر من أقرانهم غير المعاقين. (اليونسيف، 2005) . في حين اشار Sorensen (2001) أن الأطفال المعاقين يعانون بنسبة (2.1) مرات أكثر من الإيذاء البدني والجنائي، ونسبة (1.8) مرات أكثر من الاعتداء الجنسي (Sorensen , 2001) .

4-**الولادة قبل الأوان وانخفاض الوزن عند الولادة**:

أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يولدون قبل الأوان أو مع انخفاض الوزن عند الولادة قد يكون في خطر متزايد لسوء المعاملة، في حين هناك بعض الدراسات نتائجها عارضت ذلك وأشارت في نتائجها لا توجد علامة بين انخفاض الوزن عند الولادة وسوء المعاملة. (Goldman et al., 2003)

المجال الرابع:

1- العوامل البيئية: وتشمل الفقر هو عامل من عوامل خطر، فالاعتداء الجسدي والإهمال أكثر شيوعاً بين الناس الذين هم الأكثر فقراً (Bethen , 1999)

2-البطالة: أشار English (1998) إلى أن البطالة قد تؤدي إلى ارتفاع التوتر عند الأسرة مما يؤدي إلى سوء معاملة الأطفال . (English, 1998)

3-**العنف الجمعي**: أشار CDC (2006) إلى أن العنف المستشري باستمرار في المجتمع وقد يُولد بيئة يكون فيها العنف ضد الطفل مقبول (CDC , 2006).

الفصل الثالث
منهجية الدراسة واجراءاتها

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بطريقة العينة الغرضية (Surposive)، في النوع من هذا النوع من العينات يتم اختيار العينة التي تنسجم مع الغرض المنشود حيث تكونت عينة الدراسة الحالية من (320) فرداً تم اختيارهم من تلاميذ المدارس الابتدائية وطلبة المدارس المتوسطة في مدينة بغداد، وكانت العينة ضمن الفئات العمرية (8–10) و(11-13) و(14-16) سنة والمتواجدين في (الصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي)، علي الترتيب والصف (الاول والثاني والثالث متوسط)

اداة الدراسة:

لغرض تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بناء استبانة للعنف لمعرفة نسبة انتشار العنف في البيت والمدرسة والشارع، ولمعرفة نوع العنف ومصدره واسبابه، وكانت الاستبانة تحاول رصد العنف في البيت والمدرسة والشارع .

تألفت الاستبانة من (11) سؤال أنظر ملحق (1) لرصد العنف في البيت والمدرسة والشارع، فكانت الاسئلة من (1 -7) لرصد التعرض للعنف في البيت وتتضمن التعرض للعنف، مصدر العنف وسبب العنف ونوع العنف والاداة المستخدمة في العنف وتكرر العنف واخيراً ردة الفعل تجاه العنف وامام كل سؤال عدد مختلف من البدائل للاجابة ويتم اختيار بدليل واحد (فقط)، في حين كان السؤال (8) لرصد العنف في المدرسة ويتضمن بديلين فقط للإجابة عن السؤال هي (نعم) و(لا) وإذا كانت الإجابة بـ(نعم) يعني تكرار العنف، في حين كان السؤال التاسع حول وجود المشاكل العائلية في المنزل، وايضاً يتضمن السؤال بديلين للاجابة (نعم) و (لا)، أما السؤال (10) فيحاول معرفة مشاهدة العنف في الشارع وايضاً يتضمن بديلين فقط للاجابة عن السؤال هي (نعم) و(لا)، واذا كانت الاجابة (بنعم) يعني يوجد عنف بالشارع، واخيراً السؤال (11) لمعرفة شعور العينة تجاه العنف وكان السؤال يتضمن (3) بدائل للاجابة .

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت اليها الدراسة على وفق اهداف البحث، ومن ثم مناقشته هذه النتائج من اجل الخروج بالتوصيات والمقترحات .

الهدف الاول:

1- التعرف على نسبة انتشار العنف للعينة ككل.

للإجابة عن السؤال الاول تم استخراج النسب المئوية والتكرارات لإجابات أفراد العينة ككل فكان عدد الذين يتعرضون للعنف (209) كانت اجاباتهم (نعم) يتعرضون للعنف ونسبته (65.3 %) مقارنة بعدد الذين اجابوا (لا) وكان عددهم (111) وبنسبة (34.7%)، والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل على السؤال الاول (التعرض للعنف في البيت)

الاجابة	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	209	65,3
لا	111	34,7
مجموع	320	100,0

2- معرفة مصدر العنف تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل للتعرف على (مصدر العنف)

مصدر العنف	التكرارات	النسبة المئوية%
الاب	74	23,1
الام	45	14,1
الاخ	33	10,3
الاصدقاء	33	10,3
الاخت	16	5,0
الاقارب	8	2,5

المجموع الكلي	209	65,3

من الجدول اعلاه يتضح أن أعلى معدل لمصدر العنف هو الاب تليها الام يليها الاخ والاصدقاء وكان أقل مصدر للعنف الاخوات والاقارب .

3- عرفة سبب العنف تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة ككل والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل للتعرف على (سبب العنف)

سبب العنف	التكرارات	النسب المئوية %
اللعب واهمال الدراسة	49	15,3
عدم اطاعة الاوامر	42	13,1
عقاب وتأديب	50	15,6
ومشاكل عائلية بين الاب والام	16	5,0
ضرب الاب للام	39	12,2
مشاكل تتعلق بعمل الاب	4	1,3
مشاكل عائلية بين الاقارب داخل العائلة الواحدة	3	0,9
بسب الحالة الاقتصادية	6	1,9
المجموع	209 111 320	65,3 35,0 100,0

ومن الجدول اعلاه يتضح ان السبب الرئيس للعنف هو العقاب و التأديب يليها هو اللعب واهمال الدراسة وثم عدم اطاعة الاوامر يليها ضرب الاب للام في حين كان اقل نسبة للعنف هو الحالة الاقتصادية للأسرة ثم عمل الاب واخيراً مشاكل بين الاقارب داخل العائلة الواحدة .

4- ولمعرفة نوع العنف الموجهة ضد العينة في الدراسة الحالية تم حساب التكرارات واستخراج النسبة المئوية لإجابات افراد العينة ككل، والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

عدد إجابات افراد العينة ككل ونسبهم المئوية للتعرف على (نوع العنف)

نوع العنف	التكرارات	النسبة المئوية%
1 – جرح	71	22,2
2 - اهانة وكلام بذئ (سب وشتم)	39	12,2
3 – نزف	38	11,9
4 – حبس في مكان مغلق	26	8,1
5 – كسر	17	5,3
6- دخول مشفى	17	5.3
المجموع	209 111 320	65,0 35,0 100,0

من الجدول اعلاه يتضح ان النسبة المئوية الشائعة لنوع العنف هو الجروح ثم الاهانة والكلام البذيء يليهما النزف والحبس في حين ان اقل انواع العنف هي كانت الكسور ودخول المشفى.

5- ولمعرفة الاداة المستخدمة في العنف تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل، والجدول (5) يوضح ذلك .

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل لمعرفة (الاداة المستخدمة في العنف)

الاداة المستخدمة	التكرارات	النسبة المئوية %
اليد	118	36,9
اداة اخرى	91	28,4
المجموع	209 111 320	65,3 34,7 100,0

من الجدول اعلاه يتضح ان استخدام اليد هي كانت الاداة الاكثر استخداماً في العنف تليها ادوات اخرى .

6 – ولمعرفة تكرار العنف (تواتر العنف) تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل لمعرفة (تواتر العنف) والجدول (6) يوضح ذلك .

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل لمعرفة (تواتر العنف)

تكرار العنف	التكرارات	النسب المئوية%
دائماً	54	16,9
احياناً	118	36,9
نادراً	37	11,6
المجموع	209 111 320	65,3 34,7 %100

من الجدول اعلاه يتضح ان تكرار العنف يبن العينة كان احياناً بمعنى مره أو مرتين في الاسبوع يله دائما بمعنى كل يوم يليه نادراً .

7– ولمعرفة ردة فعل العينة اتجاه العنف (الدفاع عن النفس) حسبت التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل لمعرفة ردة فعلها تجاه العنف والجدول (7) يوضح ذلك .

جدول (7)

يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد العينة ككل لمعرفة (ردة فعلها تجاه العنف) الدفاع عن النفس

ردة الفعل لتفادي العنف	التكرارات	النسب المئوية %
السكوت	40	12,5
الشكوى	40	12,5
الضرب	52	16,3
البكاء	72	22,5
الانعزال والانسحاب	5	1,6
المجموع	209 111 320	65,3 34,7 %100

ومن الجدول أعلاه يتضح ان أكثر ردة فعل للعينة تجاه العنف كانت البكاء ويليها الضرب والسكوت والشكوى على الترتيب واقل ردة فعل تجاه العنف كان الانعزال والانسحاب عن الآخرين.

8– ولمعرفة هل يوجد عنف في المدرسة حسب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل لمعرفة معدل انتشار (العنف في المدرسة)، والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل لمعرفة انتشار (العنف في المدارس)

انتشار العنف في المدارس	التكرارات	النسب المئوية %
نعم	147	45,9
لا	173	54,1
المجموع	320	100,0

من الجدول أعلاه يتضح أن نسبة انتشار العنف في المدرسة موجود بنسبة قليلة، حيث بلغت (45,9%) .

9– ولمعرفة هل توجد مشاكل عائلية لأفراد العينة الذين يتعرضون للعنف، تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاجابات أفراد العينة ككل، وجدول (9) يوضح ذلك .

جدول (9)

حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل حول (المشاكل العائلية في البيت)

مشاكل عائلية في البيت	التكرارات	النسب المئوية %
نعم	152	47.5
لا	168	52.5
المجموع	320	%100

من الجدول أعلاه يتضح أن العينة تعاني من مشاكل عائلية، وبنسبة قليلة بلغت (47.5%).

10– ولمعرفة هل يوجد عنف في الشارع، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل، والجدول (10) يوضح ذلك .

جدول (10)

حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل حول (مشاهد العنف في الشارع)

مشاهد العنف في الشارع	التكرارات	النسب المئوية %
نعم	225	70.3
لا	95	29.7
المجموع	320	%100

من الجدول أعلاه يتضح أن هناك مشاهد عنف في الشارع وبنسبة عالية بلغت (70,3%)..

11– ولمعرفة ما هو شعور أفراد العينة اتجاه العنف تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل حول (مشاعر أفراد العينة نحو العنف والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

حساب التكرارات والنسب المئوية لاجابات أفراد العينة ككل حول (مشاعرهم نحو العنف)

ما هو شعورك تجاه العنف	التكرارات	النسب المئوية %
الكراهية	115	35.9
شيء عادي	65	20.3
غير جيد	140	43.8
المجموع	320	%100

من الجدول أعلاه يتضح أن أكثر مشاعر أفراد العينة نحو العنف كانت (غير جيد) يليها مشاعر الكراهية، يليها شيء عادي.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في التعرض للعنف في البيت ومجالاته المختلفة، وحسب متغير المنطقة، وعلى النحو الآتي:

1 – التعرف على دلالة الفروق في التعرض للعنف في البيت، وحسب (متغير المنطقة) .

تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (12) يوضح ذلك .

جدول (12)

حساب قيمة كاي للتعرف على دلالة الفروق في (التعرض للعنف في البيت) وحسب المنطقة

المنطقة	التعرض للعنف في البيت		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
فقيرة	115	45	55.0	40.5	6.08	3.84
غنية	94	66	45.0	59.5		
المجموع	209	111	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة أكبر من الجدولية عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05) وأن الفروق دالة إحصائية ولا ترجع إلى الصدفة، ولصالح المنطقة الفقيرة.

2 - للتعرف على دلالة الفروق في التعرض للعنف في المدرسة، حسب متغير المنطقة تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (13) يوضح ذلك .

جدول (13)

حساب قيمة كاي للتعرف على دلالة الفروق في (التعرض للعنف في المدرسة) وحسب المنطقة

المنطقة	التعرض للعنف في المدرسة		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
فقيرة	107	53	72.8	30.6	56.48	3.84
غنية	40	120	27.2	69.4		
المجموع	147	173	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي البالغة (56.48) أكبر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) بمعنى أن المدارس في المناطق الفقيرة يتعرضون للعنف أكثر من المدارس في المناطق الغنية.

3 - للتعرف على دلالة الفروق في وجود مشاكل عائلية، وحسب المنطقة تم حساب مربع كاي، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

حساب قيمة كاي للتعرف على دلالة الفروق في (وجود المشاكل العائلية) وحسب المنطقة

المنطقة	وجود مشاكل عائلية		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
فقيرة	113	47	74.3	28.0	68.62	3.84
غنية	39	121	25.7	72.0		
المجموع	152	168	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة البالغة (68.62) أكبر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، بمعنى آخر أن العينة في المناطق الفقيرة تعاني من مشاكل عائلية أكثر مقارنة بالعينة في المناطق الغنية .

4 - للتعرف على دلالة الفروق في مشاهدة العنف في الشارع، وحسب المنطقة تم حساب مربع كاي، والجدول (15) يوضح ذلك .

جدول (15)

حساب قيمة كاي للتعرف على دلالة الفروق في (مشاهدة العنف في الشارع) وحسب المنطقة

المنطقة	مشاهدة العنف في الشارع		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
فقيرة	119	41	52.9	43.2	2.53	3.84
غنية	106	54	47.1	56.8		
المجموع	225	95	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة البالغة (2.53) أصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) أن أفراد كلا المنطقتين تشاهد عنف في الشارع.

الهدف الثالث:

1 – التعرف على دلالة الفروق في التعرض للعنف ومجالاته المختلفة وحسب متغير الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16)، تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (التعرض للعنف في البيت) وحسب المنطقة

الفئات العمرية	التعرض للعنف في البيت		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
10-8	55	10	26.3	9.0	13.71	5.99
13-11	113	71	54.1	64.0		
16-14	41	30	19.6	27.0		
المجموع	209	111	%100	%100		

من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اجابات أفراد العينة حول التعرض للعنف في البيت، حيث كانت قيمة مربع كاي المحسوبة (13.71) أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) أن هناك فروق في الفئات العمرية حول تعرضهم للعنف وبشكل يومي وبنسبة أكبر ولصالح الفئة العمرية (11-13) وهي الفئة التي تتعرض للعنف بنسبة أكبر، يليها الفئة العمرية (8-10)، وأخيراً الفئة العمرية (14-16) سنة.

2 – التعرف على دلالة الفروق في (مصدر العنف) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16) . تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (مصدر العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	مصدر العنف						النسبة المئوية %						Chi-square	
	الأب	الأم	الأخ	الأخت	الأقارب	أصدقاء	الأب	الأم	الأخ	الأخت	الأقارب	اصدقاء	المحسوبة	الجدولية
10-8	23	15	7	2	2	6	31.1	33.3	21.2	12.5	25.0	18.2	24.4	18.31
13-11	43	25	20	6	2	17	58.11	55.6	60.6	37.5	25.0	51.5		
16-14	8	5	6	8	4	10	10.8	11.1	18.2	50.0	50.0	31.3		
المجموع	74	45	33	16	8	33	%100	100 %	100 %	100 %	%100	%100		

من الجدول يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة البالغة (24.24) أكبر من الجدولية البالغة (18.31) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) هناك فروق في اجابات العينة حول مصدر العنف، وحسب الفئات العمرية، ومن خلال ملاحظة النسبة المئوية يتضح أن أعلى نسبة لمصدر العنف هو الأخ بنسبة (60,6%)، يليه الأب بنسبة (58,11%) وثم الأم بنسبة (55,6%)، يليه الأصدقاء بنسبة (51.5%) ومن ثم الأخت بنسبة (37,5%)، وأقل نسبة لمصدر العنف هم الأقارب بنسبة (25,0%) للفئة العمرية (11-13) سنة، في حين نلاحظ أن أعلى نسبة مئوية لمصدر العنف الأم (33,3%)، يليه الأب بنسبة (31,1%) يليه الأقارب بنسبة (25,0%) ومن ثم الأخ بنسبة (21,2%)، وأقل نسبة الأصدقاء حيث بلغت (18,2%) للفئة العمرية (8-10) سنوات، أما بالنسبة للفئة العمرية (14-16) سنة، أعلى مصدر للعنف هو الأخت والأقارب بنسبة (50,0%) على حد سواء، يليه الأصدقاء بنسبة (31,3%)، يليه الأخ بنسبة (18,2%) وأقل نسبة الأم والأب حيث بلغت (11,1%)، و(10,8%) على التوالي.

3 – التعرف على دلالة الفروق في (سبب العنف) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16) . تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (18) يوضح ذلك .

جدول (18)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (سبب العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	سبب العنف										النسبة المئوية %										Chi-square	
	لعب وإهمال الدراسة	عدم إطاعة الأوامر	عقاب وتأديب	شجار بين الأب والأم	ضرب الأب للأم	مشاكل تتعلق بعمل الأب	مشاكل بين أقارب داخل العائلة الواحدة	الحالة الاقتصادية	لعب وإهمال الدراسة	عدم إطاعة الأوامر	عقاب وتأديب	شجار بين الأب والأم	ضرب الأب للأم	مشاكل تتعلق بعمل الأب	مشاكل بين أقارب داخل العائلة الواحدة	الحالة الاقتصادية	المحسوبة	الجدولية
10-8	16	6	18	5	8	-	1	1	32.7	14.3	36.0	31.2	20.5	0.0	33.3	16.7	22.34	23.68
13-11	25	27	30	7	18	2	1	3	51.0	64.3	60.0	43.8	46.2	50.0	33.1	50.0		
16-14	8	9	2	4	13	2	1	2	16.3	21.4	4.0	25.0	33.3	50.0	33.3	33.3		
المجموع	49	42	50	16	39	4	3	6	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (22.34) أصغر من الجدولية البالغة (23.68) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (10) لايوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في سبب العنف وأن وجد هذا الفرق فهو يعود إلى الصدفة، وأن جميع الفئات العمرية تتعرض للعنف لنفس الأسباب، ولكن بنسب مختلفة.

4 – التعرف على دلالة الفروق في (نوع العنف) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16) سنة تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (19) يوضح ذلك .

جدول (19)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (نوع العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	نوع العنف						النسبة المئوية %						Chi-square	
	جرح	كسر	نزف	دخول مستشفى	اهانة وكلام بذيء	حبس في مكان مغلق	جرح	كسر	نزف	دخول مستشفى	اهانة وكلام بذيء	حبس في مكان مقفل	المحسوبة	الجدولية
10-8	18	3	10	3	12	9	25.4	17.6	26.3	17.6	30.8	34.6	17.73	18.31
13-11	46	11	17	6	19	13	64.8	64.7	44.7	35.3	48.7	50.0		
16-14	7	3	11	8	8	4	9.9	17.6	28.9	47.1	20.5	15.4		
المجموع	71	17	38	17	39	26	100 %	%100	%100	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (17.73) وهي أصغر من الجدولية البالغة (18.31) عند درجة حرية (10) ومستوى دلالة (0.05)، لاتوجد فروق ذو دلالة إحصائية في إجابات العينة حول (نوع العنف)، وأن كانت هناك فروق فأنها تعود إلى الصدفة، وأن جميع الفئات العمرية تتعرض لكل أنواع العنف على حد سواء وبنسب مختلفة.

5 – التعرف على الفروق في (الأداة المستخدمة في العنف) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16) سنة . تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (20) يوضح ذلك .

جدول (20)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (الأداة المستخدمة في العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	الأداة المستخدمة		النسبة المئوية %		Chi-square	
	اليد	أداة الأخرى	اليد	أداة أخرى	المحسوبة	الجدولية
10 – 8	35	20	29.7	22.0	1,72	18,31
13-11	62	51	52.5	56.0		
16-14	21	20	17.8	22.0		
المجموع	118	91	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة (1.72) أصغر من الجدولية البالغة (18.31) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة وحسب الفئات العمرية في نوع الأداة المستخدمة في العنف .

6 – التعرف على دلالة الفروق في (تكرار العنف) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16) سنة . تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (21) يوضح ذلك.

جدول (21)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (تكرار العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	تكرار العنف			النسبة المئوية %			Chi-square	
	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	المحسوبة	الجدولية
10-8	19	31	5	35.2	26.3	13.5		

13-11	23	66	24	42.6	55.9	64.9	6.56	9.49
16-14	12	21	8	22.2	17.8	21.6		
المجموع	54	118	37	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (6.56) أصغر من الجدولية البالغة (9.49) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (4)، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في (تكرار العنف) .

7 - التعرف على دلالة الفروق في (الدفاع عن النفس لتفادي العنف) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16)، والجدول (22) يوضح ذلك.

جدول (22)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (الدفاع عن النفس لتفادي العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	الدفاع عن النفس					النسبة المئوية %					Chi-square	
	السكوت	الشكوى	الضرب	البكاء	الانعزال والانسحاب عن الآخرين	السكوت	الشكوى	الضرب	البكاء	الانعزال والاستجابة عن الاخرين	المحسوبة	الجدولية
10-8	15	6	12	21	1	37.5	15.0	23.1	29.2	20.0	7.25	15.51
13-11	18	23	29	40	3	45.0	57.5	55.8	55.6	60.0		
16-14	7	11	11	11	1	17.5	57.5	21.2	15.3	20.0		
المجموع	40	40	52	72	5	%100	%100	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (7.25) أصغر من الجدولية البالغة (15.51) عند درجة حرية (8) ومستوى دلالة (0.05)،، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اجابات أفراد العينة وحسب الفئات العمرية في (الدفاع عن النفس لتفادي العنف) بمعنى آخر أن الفئات العمرية جميعها تستخدم نفس الأساليب والوسائل الدفاعية لتفادي العنف على حد سواء دون تفضيل أسلوب على آخر.

8 – التعرف على دلالة الفروق في (التعرض للعنف في المدرسة) وحسب الفئات العمرية (8-10) (11-13) (14-16) سنة، والجدول (23) يوضح ذلك

جدول (23)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (التعرض للعنف في المدرسة) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	التعرض للعنف في المدارس		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
10-8	39	26	26.5	15.0	7.70	5.99
13-11	74	110	50.3	63.6		
16-14	34	37	23.1	21.4		
المجموع	147	33	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أنه قيمة كاي المحسوبة والبالغة (7070) أكبر من الجدولة البالغة (5.99) عند درجة حرية (2) ومستوى بدلالة (0.05) أن الفروق في إجابات العينة حول التعرض للعنف في المدارس ذو دلالة إحصائية ولا يرجع إلى الصدفة، حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن النسبة المئوية الأكبر هي للفئة العمرية (11-13) سنة، حيث بلغت (50,3%)، يليها النسبة (26,5%) للفئة العمرية (8-10)سنة، ثم (23,1%) للفئة العمرية (14-16) سنة.

9 – التعرف على دلالة الفروق في وجود (المشاكل العائلية) وحسب الفئات العمرية (8- 10) (11- 13) (14- 16) سنة والجدول (24) يوضح ذلك.

جدول (24)

يوضح حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (وجود المشاكل العائلية) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	وجود مشاكل عائلية		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
10-8	30	35	19.7	20.8	6.44	5.99
13-11	79	105	52.0	62.5		
16-14	43	28	28.3	16.7		
المجموع	152	168	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة (6.44) أكبر من الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) توجد فروق ذات دلالة احصائية في اجابات أفراد العينة في (وجود المشاكل العائلية) حيث نلاحظ أن أعلى نسبة مئوية كانت (52,0%) للفئة العمرية (11-13) سنة يليها (28,3%) للفئة العمرية (14-16) سنة، وأقل نسبة مئوية بلغت (19,7%) للفئة العمرية (8-10) سنة.

10-التعرف على دلالة الفروق في وجود (مشاهدة العنف في الشارع) وحسب الفئات العمرية (8- 10) (11- 13) (14- 16) سنة تم حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق، والجدول (25) يوضح ذلك.

جدول (25)

يوضح قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (مشاهدة عنف في الشارع) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	مشاهدة عنف في الشارع		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
10-8	39	26	17.3	27.4	6.30	5.99
13-11	139	45	61.8	47.4		
16-14	47	24	20.9	25.3		
المجموع	225	95	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (6.30) أكبر من الجدولية (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2) توجد فروق ذات دلالة احصائية في اجابات العينة حول مشاهدة العنف في الشارع، وحسب الفئات العمرية، حيث نلاحظ أن أعلى نسبة بلغت (61,8%) للفئة العمرية (11-13) سنة تليها نسبة (20,9%) للفئة العمرية (14-16) وأقل نسبة بلغت (17,3%) للفئة العمرية (8-10) سنة.

11- التعرف على دلالة الفروق في (الشعور تجاه العنف) وحسب الفئات العمرية (8- 10) (11- 13) (14- 16) سنة تم حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق، والجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (شعورهم نحو العنف) وحسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	الشعور تجاه العنف			النسبة المئوية %			Chi-square	
	كراهية	شيء عادي	غير جيد	كراهية	شيء عادي	غير جيد	المحسوبة	الجدولية
10-8	16	23	23	16.5	35.4	16.4	14.23	9.49
13-11	66	35	83	57.4	53.8	59		
16-14	30	7	34	26.1	10.8	24.3		
المجموع	115	65	140	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة (14,23) أكبر من الجدولية (9.49) بمستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية (4) هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية نحو شعورهم تجاه العنف وحسب التكرارات الموجودة في الجدول أعلاه، فنلاحظ أن الفئة العمرية (8-10) كان شعورهم نحو العنف (شيء عادي)، حيث بلغت النسبة المئوية (35,4%) يليه شعور الكراهية وغير جيد، حيث بلغت النسبة المئوية (16,5%) و(16,4%) على التوالي، في حين تشعر الفئة العمرية (11-13) سنة، أنه غير جيد حيث بلغت أعلى نسبة (59%) يليه الشعور بالكراهية، حيث بلغت (57,4%)، يليه شعور عادي حيث بلغت نسبته (53,8%) أما الفئة العمرية (14-16) سنة كان شعورها اتجاه العنف الكراهية، حيث بلغت نسبته (26,1%) يليه شعور غير جيد حيث بلغت نسبته (24,3%)، وأخيراً (شيء عادي) بلغت نسته (10,8%).

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في (التعرض للعنف في البيت) ومجالاته المختلفة وحسب نوع متغير الجنس (ذكور- إناث) .

1 –تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (27) يوضح ذلك .

جدول (27)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (التعرض للعنف في البيت) وحسب الجنس (ذكور – إناث)

الجنس	التعرض للعنف في البيت		النسبة المئوية%		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
ذكور	120	40	57.4	36.0	13.25	3.84
إناث	89	71	42.6	64.0		
المجموع	209	111	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (13.25) أكبر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في اجاباتهم للتعرض للعنف في البيت ولصالح الذكور، حيث لغت نسبتهم (57,4%)، بمعنى أن الذكور يتعرضون للعنف في البيت بشكل أكثر من الإناث.

2– وللتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (مصدر العنف) تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (28) يوضح ذلك.

جدول (28)

يوضح حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في (مصدر العنف) وحسب متغير الجنس (ذكور- إناث)

الجنس	مصدر العنف							النسبة المئوية %						Chi-square	
	الأب	الأم	الأخ	الأخت	اصدقاء	أقارب	الأب	الأم	الأخ	الأخت	اصدقاء	أقارب	المحسوبة	الجدولية

ذكور	44	25	17	10	4	20	59.5	55.6	51.5	62.5	60.6	50.0	1.14	3.84
إناث	30	20	16	6	4	13	40.5	44.4	48.5	37.5	39.4	50.0		
المجموع	74	45	33	16	8	33	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي البالغة (1.14) أصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) لا توجد فروق بين (الذكور والإناث) في إجاباتهم حول مصدر العنف.

3 – للتعرف على دلالة الفروق بين (الذكور والإناث) في (سبب العنف) تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (29) يوضح ذلك .

جدول (29)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث لمعرفة (سبب العنف)

الجنس	سبب العنف					الحالة الاقتصادية للأسرة	مشاكل بين الأقارب داخل العائلة الواحدة	مشاكل تتعلق بعمل الأب	ضرب الأب للأم	النسبة المئوية %						Chi-square	
	لعب وإهمال الدراسة	عدم اطاعة الأوامر	عقاب وتأديب	مشاكل عائلية بين الأب والأم	مشاكل تتعلق بعمل الأب	ضرب الأب للأم	مشاكل بين الأقارب داخل العائلة الواحدة	الحالة الاقتصادية للأسرة	لعب وإهمال الدراسة	عدم اطاعة الأوامر	عقاب وتأديب	مشاكل عائلية بين الأب والأم	مشاكل تتعلق بعمل الأب		المحسوبة	الجدولية
ذكور	27	26	28	6	3	26	1	3	3	0.55	61.9	56.0	37.5	75.0	66.7	5.80	14.07
إناث	22	16	22	10	1	13	2	1	3	44.9	38.1	44.0	62.5	25.0	33.30		
المجموع	49	42	50	16	4	39	3	4	6	%100	%100	%100	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة (5.80) أصغر من الجدولية البالغة (14.07) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (7)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في (سبب العنف).

4 – وللتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (الأداة المستخدمة بالعنف) تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (30) يوضح ذلك .

جدول (30)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين (الذكور الإناث) في (الأداة المستخدمة بالعنف)

الجنس	الأداة المستخدمة بالعنف		النسبة المئوية%		Chi-square	
	اليد	أداة أخرى	اليد	أداة أخرى	المحسوبة	الجدولية
ذكور	69	51	58.5	56.0	0.12	3.84
إناث	49	40	41.5	44.0		
المجموع	118	91	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (0.12) أصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في (الأداة المستخدمة بالعنف) وأن وجدت فهي فروق ترجع للصدفة.

5 – التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (تكرار العنف)، تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (31) يوضح ذلك.

جدول (31)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق في الذكور والإناث في (تكرار العنف)

الجنس	تكرار العنف			النسبة المئوية %			Chi-square	
	دائماً	أحياناً	نادراً	دائماً	أحياناً	نادراً	المحسوبة	الجدولية
ذكور	33	74	13	61.1	62.7	35.1	9.16	5.99
إناث	21	44	24	38.9	37.3	64.9		
المجموع	54	118	37	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة كاي المحسوبة (9.16) أكبر من الجدولية البالغة (5.99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (2)، توجد فروق بين الذكور والإناث في تكرار العنف، حيث نلاحظ أن الذكور يتعرضون للعنف دائماً وبنسبة (61,1%) أعلى من الإناث، حيث يتعرضن للعنف نادراً وبنسبة (64,9%).

6 – التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (الدفاع عن النفس تجاه العنف) . تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (32) يوضح ذلك .

جدول (32)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (الدفاع عن النفس لتفادي العنف)

الجنس	الدفاع عن النفس تجاه العنف						النسبة المئوية%						Chi-square	
	السكوت	الشكوى	الضرب	البكاء	الانعزال والانسحاب		السكوت	الشكوى	الضرب	البكاء	الانعزال والاستجابة عن الاخرين		المحسوبة	الجدولية

ذكور	26	25	31	52	65.0	3	35	59.6	48.6	60.0	3.76	9.49
إناث	14	15	21	37	35.0	2	37	40.4	51.4	40.0		
المجموع	40	40	52	72	100 %	5	100 %	100 %	100 %	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة (2.76) أصغر من الجدولة البالغة (9.49) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في (الدفاع عن النفس تجاه العنف) وأن كل الجنسين يستخدمون نفس الأساليب والوسائل الدفاعية للدفاع عن النفس ضد العنف على حد سواء، ولكن بنسب مختلفة.

7 – التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التعرض (للعنف في المدرسة) . تم حساب قيمة مربع كاي والجدول (33) يوضح ذلك .

جدول (33)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور الإناث في (التعرض للعنف في المدرسة)

الجنس	التعرض للعنف في المدرسة		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
ذكور	96	94	65.3	37.0	25.48	3.84
إناث	51	109	34.7	63.0		
المجموع	147	173	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (25.48) أكبر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، توجد فروق بين الذكور والإناث في (التعرض للعنف في المدرسة) ولصالح الذكور، حيث يتعرض الذكور للعنف في المدرسة وبنسبة (65,3%) أكثر من الإناث، حيث يتعرضن للعنف في المدرسة وبنسبة (34,7%).

8 – التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في وجود المشاكل العائلية .

وللتعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (وجود المشاكل العائلية) تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (34) يوضح ذلك.

جدول (34)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور الإناث في (وجود المشاكل العائلية)

الجنس	وجود مشاكل عائلية		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
ذكور	77	83	50.7	49.4	0.05	3.84
إناث	75	85	49.3	50.6		
المجموع	152	168	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (0.05) أصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في وجود المشاكل العائلية، وأن كلا الجنسين يعانون من المشاكل العائلية وعلى حد سواء .

9 – التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (مشاهدة العنف في الشارع) تم حساب قيمة مربع كاي، والجدل (35) يوضح ذلك

جدول (35)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور الإناث في (مشاهدة العنف في الشارع)

الجنس	مشاهدة العنف في الشارع		النسبة المئوية %		Chi-square	
	نعم	لا	نعم	لا	المحسوبة	الجدولية
ذكور	108	52	48.0	54.7	1.21	3.84
إناث	117	43	52.0	45.3		
المجموع	147	173	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة مربع كاي المحسوبة والبالغة (1.21) أصغر من الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، لاتوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في (مشاهدة العنف في الشارع).

10 – التعرف على دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (الشعور تجاه العنف). تم حساب قيمة مربع كاي، والجدول (36) يوضح ذلك.

جدول (36)

حساب قيمة مربع كاي لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في (الشعور تجاه العنف)

الجنس	الشعور تجاه العنف			النسبة المئوية %			Chi-square	
	كراهية	شيء	غير جيد	كراهية	شيء	غير جيد	المحسوبة	الجدولية

			عادي			عادي		
ذكور	53	42	65	46.31	64.6	46.4	6.97	5.99
إناث	62	23	75	53.9	34.4	53.6		
المجموع	115	65	140	%100	%100	%100		

من الجدول أعلاه يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في شعورهم تجاه العنف، وأن اجابات الذكور تختلف عن اجابات الإناث من حيث شعورهم، وحسب التكرارات والنسب، حيث كان شعور الذكور تجاه العنف بأنه شيء عادي، حيث بلغت نسبته (64,6%) في حين أن الإناث يشعرن تجاه العنف بأنه مكروه وغير جيد، حيث بلغت نسبته (53,9%) و(53,6%) على التوالي.

النتائج:

1- إن أفراد العينة يتعرضون للعنف، حيث كان عدد الذين يتعرضون للعنف (209) وبنسبة (85,3%) مقارنة بعدد الذين لا يتعرضون للعنف وكان عددهم (111) وبنسبة (34,7%).
2- إن أعلى معدل لمصدر العنف هو الأب يليه الأم يليه الأخ والأصدقاء، وأقل مصدر للعنف هو الأخوات والأقارب .
3- إن النوع الشائع للعنف هو الجروح ثم الإهانة والكلام البذيء، يليه النزف والحبس في مكان مغلق في حين كانت أقل أنواع العنف هو الكسور ودخول المستشفى.
4- إن تكرار العنف بين العينة كان بين أحياناً ودائماً حيث بلغت النسبة المئوية (36,9%) و(16,9%) على التوالي.
5- إن أكثر ردة فعل للعنف كانت البكاء يليه الضرب والسكوت والشكوى، وأقل ردة فعل تجاه العنف الانعزال والانسحاب عن الآخرين .
6- إن انتشار العنف في المدرسة موجود وبنسبة قليلة، حيث بلغت (45,9%).
7- إن أفراد العينة ككل تعاني من مشاكل عائلية وبنسبة قليلة حيث بلغت (47,5%).
8- إن هناك مشاهد عنف في الشارع وبنسبة عالية، حيث بلغت (70,3%).
9- إنَّ مشاكل أفراد العينة تجاه العنف بين (غير جيد)، و(مكروه).
10- إن أفراد العينة في المناطق الفقيرة يتعرضون للعنف في البيت وبنسبة عالية، حيث بلغت (55,0%) مقارنة بالمناطق الغنية وبنسبة (45,0%).
11- إنَّ أفراد العينة في المناطق الفقيرة والغنية يتعرضون للعنف في المدرسة وبنسبة (72,8%) و(72,2%) على التوالي.
12- إن أفراد العينة في المناطق الفقيرة تعاني من مشاكل عائلية وبنسبة (74,3%) أكثر من المناطق الغنية بنسبة (25,7%).
13- إن أفراد العينة المتواجدين في مشاهد كلا المنطقتين الفقيرة والغنية عنف في الشارع.
14- هناك فروق في الفئات العمرية حول تعرضهم للعنف في البيت والنسبة الأكبر كانت لصالح الفئة العمرية (11-13) يليها الفئة العمرية (8-10) وأخيراً الفئة العمرية (14-16) سنة .
15- هناك فروق في مصدر العنف وحسب الفئات العمرية(8-10) و(11-13) و(14-16).
16- لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية (8-10) و(11-13) و(14-16) فس سبب العنف، وأن جميع الفئات العمرية يتعرض للعنف لنفس الأسباب ولكن بنسب مختلفة .
17- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في إجابات العينة حول (نوع العنف) وحسب الفئات العمرية وأن جميع الفئات العمرية تتعرض لكل أنواع العنف على حد سواء وبنسب مختلفة.
18- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة وحسب الفئات العمرية في نوع الأداة المستخدمة في العنف.
19- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة وحسب الفئات العمرية في تكرار العنف.
20- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة وحسب الفئات العمرية في الدفاع عن النفس لتفادي العنف ذات الفئات العمرية تستخدم نفس الأساليب والوسائل الدفاعية لتفادي العنف .
21- توجد فروق في التعرض للعنف في المدرسة وحسب الفئات العمرية ولصالح الفئة العمرية (11-13) يليها الفئة العمرية (8-10) وأخيراً الفئة العمرية (14-16).
22- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة في وجود مشاكل عائلية حيث أن أعلى نسبة كانت للفئة العمرية (11-13) يليها الفئة العمرية (14-16) وأقل نسبة مئوية للفئة العمرية (8-10).
23- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة حول مشاهدة العنف في الشارع وحسب الفئات العمرية، حيث نلاحظ أن أعلى نسبة للفئة العمرية (11-13) تليها الفئة العمرية (14-16) وأقل نسبة للفئة العمرية (8-10).
24- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية نحو شعورهم تجاه العنف .
25- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور- الإناث) من حيث تعرضهم للعنف في البيت ولصالح الذكور أكثر من الإناث.
26- لا توجد فروق من (الذكور- الإناث) في إجاباتهم حول مصدر العنف، وبنسب العنف والأداة المستخدمة في العنف والدفاع عن النفس وفي المشاكل العائلية ومشاهدة العنف في الشارع.

27- إن الذكور يتعرضون للعنف دائماً وبنسبة (61,1%) أعلى من الإناث في حين أن الإناث يتعرضن للعنف بصورة نادرة .
28- يتعرض الذكور للعنف في المدرسة وبصورة أكثر من الإناث.
29- شعور الذكور تجاه العنف بأنه شيء عادي، في حين أن الإناث يشعرن تجاه العنف بأنه مكروه وغير جيد.

التوصيات: فيما يخص التعرض للعنف في البيت:

1- إن من المسلم به أن العديد من الأطفال الذين لقوا حتفهم على أيدي أهاليهم عانوا من نوبات متكررة من العنف وسوء المعاملة ولكن أقل فتكاً قبل الحدث القاتل . وهكذا أصبح واضحاً على الأطباء يجب أن يكونوا أكثر استعداداً للنظر في الاعتداء كجزء من التشخيص التمييزي من أجل أي إصابة غير مبررة أو نتائج بدنية غامضة، لذلك يمكن أن يتم ترتيب ذلك التدخل قبل فوات الأوان .

2- تثقيف الوالدين والتوجيه الاستباقي مهم أيضاً، وخاصة فيما يتعلق بالتعامل مع المواقف التي توتر الوالدين مثل (البكاء المستمر والمغص، واللعب، والمزاج، والتدريب على ضبط المثانة، والأمعاء واستعمال دورات المياه)، والانضباط المناسب للفئة العمرية والقضايا التنموية العامة وسلامة المنزل والتحري عن العنف، ويمكن أن توجه هذه الجهود في كل مرحلة من مراحل نمو الطفل وتفاعل طبيب العائلة .

3- تطبيق الوقاية الأولية من إساءة معاملة الأطفال قبل وقوعها مثل استراتيجيات العدالة الاجتماعية وتقليل الفجوة بين الفقراء والأغنياء، وتحسين التعليم والرقابة الاجتماعية، وتعزيز الحوار بين الآباء والأمهات وأطفالهم.

التوصيات: فيما يخص التعرض (للعنف في المدرسة):

1- وضع قوانين صريحة وعقوبات من قبل المؤسسة الحكومية (وزارة التربية) تمنع بموجبها استخدام العنف بكافة أشكاله مع الطلاب.

2- تحديد عدد التلاميذ والطلاب في الصف الدراسي الواحد على وفق النظام التربوي العالمي، وذلك لأن البنايات المزدحمة بالطلبة تولد العنف داخل الصف .

3- الحاق المدرسين والمدرسات والمعلمين والمعلمات في دورات تأهيلية تركز فيها على كيفية التعامل مع الطلبة والتلاميذ، ويدرس فيها مادة حقوق الإنسان وحقوق الطفل حيث يدرك المدرسون أهمية هذه المادة والقوانين الموجودة فيها .

4- وأخيراً تفعيل دور الإرشاد التربوي في جميع المراحل الدراسية في المدارس كافة.

المصادر:

[1] Hotaling, G. T. & Finkither. (1992). Family Abuse and Its Conceuns free presc New York: P. 15.

[2] Alice, L. (1966). Violence family case work Diagnosis. Comlombia university press, New York and London: P. 95.

[3] Heath, L. (2002). Theating violence as apublic health problem . BMJ., 325: P. 726-727.

[4] Edwin, R. A., Seligman and Alvin Johnson. (1954). Eneyclopeadia of the social sciences. Vol (15), Print, the Macmillan comp, New York: P. 264.

[5] Tontus, (1966). The oxford dictionary of English Etymology . oxford clared on press, P. 82.

[6] Cabral, C. & Speek- Warnery, V. (2005). Voices of children: Experiences with violence. Repont produced for Ministry of Labour, Human Services and social security, Red thread Women's Development programme and UNICEF- Guyana.

[7] Dubowitz, H. (2002). Preventing child neglect and physical abuse. Pediatrics in Review, 23(6): P.191-196.

[8] Mann, D., Pulker- Coreel, A; Ludy – Dobson, C., Perry, B. D. (2001). Physical abuse of children, for encyclopedia of crime and punishment the child Trauma Academy. Available from: www.chidtrauma.org.

[9] Wissow, L. S. (1995). Child abuse and neglect. The New England Joural of Medicine; 332: P. 1425-1431.

[10] AAP, (1999). Guidelines for the Evalution of sexual Abuse of children: Subject Review. Pediatrics; 103 (1): P. 186-191.

[11] Jenny, C. & Isaac, R. (2002). The relation between child death and child maltreat tment, Archives of Disease in childhood; (91): P. 265-269.

[12] Davis, R., Nageer S., Cohen, L., Tepperman, J., Biderman, F., Henkle, G. (2002). First steps: Taking action early to prevent violence. Oakland, Califi prevention Institute. Available from: www.preventionin statute. Org/ first steps . html and www.(4)chidren.org.

[13] English, D. J. (1998). The extent and con sequences of child maltreatment. The Future of Children (spring); 8 (1): P. 39-53.
[14] Dunkle, K. L , Jewkes, R. K., Brown, H. C., Yoshihama, M., Gray, G. E., McIntyre, J. A., Harlow, S. D . (2004). Prevalence and patterns of gender-based violence and revictimization among women attending.
[15] Stier, D. M., Leventhal, J. M., Berg, A. N., Johnson, L., Mezer, J. (1993). Are children born to young mothers at in creased risk of maltreatment? Pediatrics; (91) (3): P. 642-648.
[16] Taylor, R. B. (1998). Preventing violence against women and children. Available from: www.milbank.org/reports/violence. Html.
[17] Theodore, A. D. and Runyan, D. K. (1999). Amedical research agenda for child maltreatment: Negotiating the next steps. Pediatvics; 104 (1): P. 168-177.
[18] WHO, (2002). World report on violence and health. World health organization, Geneva.
[19] Hunter, W. M. (2005). Anew paradigm for child protection: begin at the beginning. North Carolina Medical Journal; 66 (5): P. 373-379.
[20] UN, (2005). UN Study on Violence against children. Regional report, Middle East and North Africa region, June.
[21] Sorensen, D. D. (2001). An epidemic of violence: Crime against people with disabilities. Avilable from www.farnorthernrc.org/mylifemy choice/ an%20epicemic%20 of % 20 violence.htm.
[22] Goldman , J., Salus, M. K., Wolcott, D., Kennedy, K. Y. (2003). A coordinated response to child abuse and neglect: The foundation for practice. Available from: http://www.calib.com/nccanch/ pubs/ usermanual.cfm.
[23] Bathea, L. (1999). Primary prevention of child abuse. American family physiciam. 59 (6): P. 1577-1585.
[24] CDC, (2006). Understanding child maltreatment. Fact sheet. Available from: www.cdc.gov/ncipc/dvp/ preventing CM-Final.pdf.

ملحق (1)

اسم المدرسة: اسم الطالب: العمر:

تسلسلك الولادي بين أخوتك: الجنس: الصف:

عدد الأخوة عدد الأخوات

مهنة الأب مهنة الأم

تحصيل الأب تحصيل الأم

الأب على قيد الحياة نعم لا

الأم على قيد الحياة نعم لا

الحالة الاقتصادية للأسرة ضعيفة متوسطة جيد

الأسئلة:

1- هل تتعرض للعنف نعم لا

2- المصدر الأب الأم الأخ

الأخت الأقارب الأصدقاء

3- ما هو سبب العنف

اللعب واهمال الدراسة عدم إطاعة عقاب

مشاكل عائلية كالشجار بين الأب والأم ضرب للأم

مشاكل تتعلق بعمل الأب مشاكل عائلية الأقارب داخل الأسرة الواحدة

سبب الحالة الاقتصادية للأسرة

4- نوع العنف

جرح كسر دخول مستشفى

إهانة وكلام بذيء (سب وشتم) دخول في مكان مغلق

5- تكرار العنف

دائماً أحياناً نادراً

6- كيف تدافع عن نفسك للتعدي العنف

السكون الهروب

الانعزال والانسحاب عن الآخرين

7- هل تتعرض للعنف في المدرسة

نعم لا

إذا كانت الإجابة نعم تكرار الضرب

هل يتعرض أخوتك للضرب من قبل

الأب نعم

الأم نعم

8- هل هناك مشاكل في البيت نعم

9- هل شاهدت مظاهر للعنف أمامك في الشارع ؟ نعم

10- ما شعورك تجاه العنف الكراهية شيء عادي غير

ادارة المعلومات المعرفية وعلاقتها بالتداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة

ا.م.د كاظم محسن كويطع
الجامعة المستنصرية – كلية التربية - قسم العلوم التربوية والنفسية
Kadham-aladele@yahoo.com

مستخلص البحث
هدف البحث التعرف على ادارة المعلومات المعرفية وعلاقتها بالتداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة، وماهي العلاقة بينهما ؟ ولغرض التحقق من ذلك قام الباحث بتبنى مقياسي ادارة المعلومات المعرفية لـ(الموسوي 2011) بصيغته النهائية الذي تكون من (33) فقرة معتمدا اسلوب ليكرت (Likart) في القياس، وكذلك تبنى مقياس التداخل المعرفي لـ (الشمري 2015)، والذي تكون من (36) فقرة بصيغته النهائية، وتم حساب الخصائص السايكومترية لعينة البحث البالغة (400) طالب وطالبة من الجامعة الذين اختيروا بطريقة العشوائية البسيطة.
واظهرت النتائج الاتية:
1. ان طلبة الجامعة، يمتلكون ادارة معرفية عند الذكور والاناث وعند التخصص العلمي والانساني.
2. يعاني طلبة الجامعة من حصول تداخل معرفي اثناء تاديتهم الامتحانات.
3. التداخل المعرفي اكثر وضوحا لدى التخصصات العلمية وهذا يؤثر على اداءهم الاكاديمي.
4. وجود علاقة عكسية وسلبية بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي

وبناءً على نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات.
الكلمات المفتاحيه الرئيسية للبحث: ادارة المعلومات المعرفية. التداخل المعرفي. طلبة الجامعة.

Cognitive information management and its relationship to cognitive interaction among university students

Assistant Professor. Dr. Kadhum Muhsin Ghuwaitea Al-Ka'by
kadham-aladele@yahoo.com

Abstract:
The aim of the current research is to identify the managemnt of cognitive information and its relationship to the cognitive interaction of university students, and what is the relationship between them, and for the purpose of verifying this, the researcher adopted the cognitive information management scale for (Al-Mousawi 2011) in its final form, whiceh consists of (33) paragraphs, depending on the (Likart) method. In the measurement, as well as the adoption of the cognitive interference scale of (Al-Shammari 2015), which consists of (36) items in its final form, and the psychometric properties of the research sample (400) male and female students from the university who were chosen by a simple random method were calculated.

The results showed

1. University students have knowledge management in both males and females, and in the scientifice and humanities.
2. University students suffer from cognitive interference during exams.
3. Cognitive interferenc is more evident in the scientific disciplines, and this affects their academic performance.
4. There is an inverse and negative relationship between cognitive information management and cognitive overlap

Based on the results of the current research, some recommendations and future proposals were reached**.**
Keywords: Information Management Cognitive, Cognitive interference, university students

مشكلة البحث The Problem of the Research

ان من بعض اسباب القصور التعليم المدرسي هو تدني القدرة على معالجة المعلومات لدى الطلبة، مما يجعلهم لا يستثمرون عقولهم عند القراءة أو المذاكرة، وتكمن المشكلة في ان الامر الذي يؤدي إلى ضعف القدرة على الاداء الجيد لدى الكثير منهم ليس بسبب انخفاض درجة الذكاء أو النقص في الجهد أو ضعف الميل للدراسة،انما بسبب انخفاض مستوى مهاراتهم في تنظيم معالجة المعلومات(خزام واخرون،1994: 328)،ولهذا يواجه الطلبة مشكلة ليست سهلة كما يبدو في ادارة المعلومات وفي كيفية عرضها بعد جمعها. حيث هناك عدد من الطلبة يجدون صعوبة في انجاز مهمات كهذه، ومن ثم

يحتاجون إلى المساعدة، بتوجيههم إلى كيفية وضع الخطوط العريضة لما سيقولونه أو يكتبونه، وان المثيرات تنهال على حواسنا من مصادر متعددة دفعه واحدة في كل لحظة من لحظات الوعي الانساني لذلك كيف يكون المتعلم عندما يستقبل المثيرات دفعة واحدةً دون وجود ما ينظمها (خليل، 2007، 29)، ويرى بوزنر(2005) Posner، وانّ المتعلم يحتاج إلى ادارة معرفية واعية تجعله ينتقي شيئ محدد، أو هدف معين، وان عدم الادارة هذهِ تجعُله يتخبط في انتقاء الاشياء" (Posner,2005: 174)، ويعد التداخل من اهم المتغيرات المعرفية المؤثرة في الوقت الحالي، اذ يحاول الباحثون جاهدين فهم اسباب حدوث التداخل الذي يشير إلى عدد من التوترات السلبية للفرد لردود الفعل للمنبهات الحسية وردود الفعل المعرفية (Calvo& Eysenk ,1996: 23)

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات والادبيات التي اكدت ان فشل الكثير في ادارة المعلومات ومعالجتها في اثناء عملية تعلمهم الذي لا يرجع إلى انخفاض في درجة ذكائهم أو عدم ميلهم إلى الدراسة وانما يرجع إلى عدم تعلمهم عمليات تتضمن التخطيط والمراقبة والتقويم والتحكم في قدراتهم المعرفية،واستثمارها في اداء ما يطلب منهم من اعمال بصورة فعالة، ومن هذه الدراسات دراسة(يوسف،1979)، ودراسة (جابر، 1980)،التي اكدت السبب الذي يكمن وراء حصول الطلبة على تقديرات منخفضة بالرغم من بذلهم الجهود الكبيرة في المذاكرة،وهو استخدامهم الطرق الغير الصحيحة في ادارة المعلومات المعرفية في اثناء المذاكرة، وعدت هذه المشكلة من المشكلات الكبيرة التي يعاني منها الطلبة، لذلك سيحاول البحث الحالي التعرف على مستوى ادارة المعلومات المعرفي لطلبة الجامعة وما هي العلاقة الارتباطية الدالة بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي ؟

اهمية البحث: The Important of The Research

زاد الاهتمام في السنوات الاخيرة بالعمليات المعرفية وادارتها كمحور مهم في عملية التعليم والتعلم،وذلك لاهميته الكبيره ودوره في تعليم الطلبة كيف يتعلمون ادارة معارفهم والمعلومات التي يكتسبونها ذاتيا،وتعزيز قوة الطلبة في حل المشكلات، وهذه العمليات اذا ما تم تعلمها بطريقة صحيحة واتقنها الطالب،فانها تصبح تلقائية وبمقدور الطالب استخدامها بصورة عفوية والاحتفاظ بها، ولا تحتاج إلى اعادة تعلمها مرة اخرى(Weinert & Kluwe,1987,17)، وتشكل ادارة المعلومات المعرفية بعدا مهما ومؤثرا في هذا الصدد وفي تحفيز الذات نحو تنظيم وادارة المعرفة في اثناء المذاكرة بدءا من التهيئة والاعداد إلى تحقيق الاهداف المنشودة،وقد اكد العلماء المعرفيون اذا كان الطالب قادرا في الاحوال الاعتيادية على تعلم المزيد من المهارات والخبرات الحياتية المتنوعة،كان قادرا على مراقبة نفسه وتصرفاته ايضا، ومقارنة سلوكه على اساس معايير انموذجية يوافق عليها ويقتنع بفائدتها،اذ يوجهها ذاتيا من خلال التعزيز بشقيه الايجابي أو السلبي لنفسه على السلوك المطلوب، وكذلك تعتمد اجراءات تنظيم الذات في تنفيذها وفعالية نتائجها على رغبة الطالب وقدرته على تنفيذها وترجمتها إلى واقع ملموس حقا(ابراهيم،واخرين،2000: 73).

لذا فان امتلاك الطلبة لعمليات الادارة المعرفية تساعدهم على السيطرة على تفكيرهم بالرؤية والتامل ورفع مستوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم المعرفية،وتعديل مساره في الانجاز الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف لذلك الادارة المعرفية للمعلومات تنشط عملية التعلم بتوظيف التغذية الراجعة في اثناء التعلم، فبها الطالب يصبح اكثر فاعلية في تعلمه لو زاد لديه مستوى الوعي بعملية التعلم واختيارها في ضوء ذلك الوعي(Zimmerman,1989,335)، كما يستطيع الطالب تعزيز تعلمه حينما يكون واعيا بتفكيره وهو يقرا ويكتب ويقوم بحل المشكلات في المدرسة وخارجها،ويستطيع المدرسون تعزيز هذا الوعي مباشرة من خلال اخبار الطلبة بالاستراتيجيات الخاصة بهذا التفكير الذي يمكن استعماله في مواقف التعلم الاخرى(Paris&Winograd,1990,15)، ومما سبق يتبين لنا مدى الاهمية الكبيرة للتعليم في مساعدة الطلبة على اختلاف اعمارهم ومستوياتهم العلمية وقدراتهم العقلية على تنمية عمليات الادارة المعرفي لديهم،ويكون ذلك من خلال تصميم استراتيجيات تدريسية ووضعها حتى تساعد على تنمية عمليات الادارة المعرفي المعرفي،حيث يذكر(Kanfer)ان الطالب يمكنه يوجه حياته بنفسه وتصحيح مسار سلوكه، واختيار الافضل لحالته وقدرته، وعليه بدا المهتمون بالتعليم المدرسي بدراسة العمليات ببذل الجهود وتوجيهها من اجل اكتساب المعرفة والمهارة،وينصب الاهتمام هنا على الكيفية التي من خلالها يتم تنشيط الطلبة ودعمهم وتعديلهم في عملية تعلمهم في سياقات نوعية معينة (ابو عليا و الوهر،2001، 1)، ومن خلال ما تقدم يمكن اجمال اهمية البحث الحالي بما ياتي:

1- تعد ادارة المعلومات المعرفيةعملية مهمة في نشاط الطالب المعلم اليومي،لذا يجب ان يبذل الطالب الجهود، لكي يحاول تنظيم تعلمه ذاتيا،حتى يتمكن من الاستمرار بالتعامل مع واجباته التعليمية على الرغم مما يواجهه من تحديات.

2- ابراز اهمية ادارة المعلومات المعرفية،لكونه احد الاسس المهمة، حيث اكدت ذلك نظرية معالجة المعلومات وهي ترى ان الادارة المعرفي يمثل احد الاسس المهمة التي يقوم عليها التعلم للوصول إلى الاهداف المنشودة والمخطط لها بوعي ودقة .

3- انَّ اهمية البحث تنطلق من اهمية هذه الفئة بوصفها المهيئة، حتى تكون مادة المستقبل وكوادره في المؤسسات العلمية والتعليمية والتي يمكن ان تؤدي دورا فاعلا في تطور التعليم وتقدمه من خلال القرارات التي سيتخذونها في المستقبل في مواقعهم التعليمية.

اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف:-

1. ادارة المعلومات المعرفية لدى العينة الكلية .

2. التعرف على دلالة الفروق في ادارة المعلومات المعرفية لدى العينة الكلية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – ادبي) .
3. التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة .
4. التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في التداخل المعرفي لدى العينة الكلية على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – ادبي) .
5. التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي العينة الكلية .

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بطلبة - الجامعة المستنصرية -من الذكور والاناث والتخصصات العلمية والانسانية وللعام الدراسي (2022-2021).

تحديد المصطلحات Limit of the Terms

ورد في البحث الحالي مصطلحي ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي وكالاتي:

اولا: ادارة المعلومات المعرفية Information Management Cognitive:

عرفها كلُ من:-

- **Schraw&Denniso,1994**

وتعني القدرة على استعمال المهارات والاستراتيجيات في اتجاه محدد للمعالجة الاكثر فعالية للمعلومات، وتتضمن، الادارة، والتفضيل، والتلخيص (Schraw&Denniso,1994,460) .

- **2005,Bandura**

انها التصرف الاخلاقي الذي يضم عمل الاشياء التي تاتي بالرضا المعرفي لدى الفرد والاحساس بقيمة الذات (Bandura,2005,3)

- **Zimmerman,1999**

انه مشاركة المتعلمين الفعّالة ضمن سلسلة عمليات تعلمهم الخاصة،حيث يضع هؤلاء المتعلمون تصورا في اثناء تعلمهم، يؤكدون معه تفعيل ومعالجة ما لديهم من عناصر ما وراء معرفة،التخطيط واهدافهم الشخصية الموضوعة وتنظيمها والقيام بتقوية الفاعلية المعرفية،ومن ثم اعادة بناء الافكار وابتكارها.(Zimmerman,1999,302).

التعريف النظري:

تبنى الباحث تعريفZimmerman,1999 ونظريته في الادارة المعرفية الدائرية للمعلومات لزيمرمان .

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب عند اجابته عن فقرات مقياس ادارة المعلومات المعرفية الذي تبناه الباحث.

ثانيا: التداخل المعرفي: Cognitive interference

عرفها:

- **Sarsan.1988**

بانه "عملية معرفية تؤدي إلى تقليل الكفاءة المعرفية والاداء الاكاديمي متمثلة بمجموعة من الافكار السلبية والتي تتعلق باداء المهام المكلف بها الفرد وايضا مجموعة من الافكار السلبية غير المتعلقة بالمهمة والتي تؤثر على اداءه وتؤدي إلى ضياع الوقت وتوزيع الموارد الانتباهية بشكل سلبي" (Sersan,1988: 32) .

- **Northan.2010**

"قطع الطريق امام اي معالجة معرفية وسعة التخزين المؤقت من الذاكرة العاملة ويخص منها بالذكر المصادر التنفيذية المركزية التي تتداخل مع سلسلة المعلومات السمعية وتؤدي إلى عرقلة الاداء" (Northean,2010.:13).

التعريف النظري:

اعتمد الباحث تعريف سارسن (Sarsan,1988) للتداخل المعرفي وفي تفسيره للنتائج البحث .

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية للعينة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته لفقرات مقياس التداخل المعرفي المتبنى في البحث الحالي.

الفصل الثاني:الادبيات النظرية للبحث

يتضمن هذا الفصل عرضا لاهم الادبيات النظرية التي فسرت متغير ادارة المعلومات المعرفية والنظريات التي فسرت متغير التداخل المعرفي وكما ياتي:-

اولا: ادارة المعلومات Information Management Cognitive:

- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لـــ(باندورا) 1977-1986، Bandura

يرى (باندورا) انَ ادارة المعلومات تعني قدرة الفرد على التحكم بسلوكه الخاص، فالناس لديهم القابلية على التحكم بسلوكهم، وتصبح الادارة ذاتيا عندما يكون لفرد افكاره الخاصة حول ماهية السلوك المناسب أو غير المناسب، ويختار الافعال تبعا لذلك، فالافعال التي تعطي الفرد احساسا بالفخر والرضا المعرفي تكون مرغوبة اكثر عند القيام بها من الافعال التي تؤدي إلى النقد المعرفي، فالادارة المعرفية تمثل القوة المحركة بالنسبة لشخصية الانسان، انها جهد منظم لتوجيه الافكار، والمشاعر، والافعال لتحقيق الاهداف (Zimmerman, 2000, p.13)، ويعد(باندورا) اول من اشار إلى العلاقة بين معتقدات الفاعلية المعرفية وانشطة ادارة المعلومات ويرى ان الافراد لديهم منظومة داخلية تنظم التعلم وترتبه،ولا

يحدث التعلم بفعل عوامل خارجية تشكل السلوك،فالافراد يطورون فاعليتهم المعرفية ويبنونها من خلال الخبرات المختلفة التي يتعرضون لها،وبعد ان تكتمل هذه الخبرات تصبح اداة لتحقيق الاهداف التي يسعون اليها،وكذلك اداة للتحكم في البيئة المحيطة بهم، وتفسر نظرية(باندورا) السلوك على اساس الحتمية التبادلية(Reciprocal Determinism)، فالعمليات الذهنية والاحداث البيئية يؤثر كل منهما في الاخر،وان الناس لا يستجيبون ببساطة للاحداث البيئية، وانما يخلقون بيئاتهم على نحو نشط، ويعملون على تغييرها، (Bandura,1976,392)، وطبقا لهذه النظرية فان المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية،وسلوكية، وبيئية) تطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته،اما العوامل السلوكية، فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما،وتشمل العوامل البيئية الادوار التي يقوم بها من يتعامل مع الطفل، ومنهم الاباء والمعلمون والاقران(Zimmerman,1989,330).

- **نظرية الادارة المعرفية الدائرية للمعلومات لزيمرمان Self-Regulatory A cyclical**

اقترح Zimmerman (1989) صيغة ثلاثية لتفسير التعلم المدرسي المنظم اداريا،وتم بناؤه في ضوء نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، ويعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثيلـ (باندورا)،والذي يفترض ان العوامل المعرفية والبيئية والسلوكية تعمل منفصلة ولكنها معتمدة داخليا عند تفاعل المتعلم مع المهام الاكاديمية،ويرى(زمرمان)ان الادارة المعرفية الحلقية،بمعنى ان الاتقان يتطلب بذل جهود متعددة،ويقود كل جهد سابق نموا لاحقا(عبد الفتاح،2005، 264) وتحدث الادارة المعرفية بصفة عامة تبعا لدرجة استعمال المتعلم للعمليات المعرفية في الضبط والتوجيه والادارة الاستراتيجية للسلوك والبيئة المحيطة،وهذه المكونات الثلاثية لادارة التعلم (العمليات المعرفية،السلوك،البيئة)تربطها علاقة تبادلية، حيث يؤثر كلا منها في الاخر،ولا تعني كلمة تبادلية التماثل والتناسق في قوة التاثير أو النمطية في التاثير المشترك المتزامن لكل مكونين في الاخر،ولكن تعني علاقة تاثير وتاثر بين كل المكونات،وتتوقف قوة التاثير لكل مكون على السياق الذي يتم فيه التعلم(رشوان،2006، 15)،وطبقا لذلك لم تكن الادارة المعرفية للطلبة حالة مطلقة للتوظيف،بل حالة تتنوع على وفق السياق المدرسي والجهود الشخصية للتنظيم الاداري للمعرفة ونتائج الاداء السلوكي(Zimmerman & Martinez-Pons,1990,51)كما يرى(زمرمان) ان الادارة المعرفية يتضمن ثلاث عمليات مفتاحيه فرعية، هي:

1- الملاحظة المعرفية: وتعزى إلى استجابة الطلبة التي تتضمن المراقبة المنتظمة للاداء.

2- احكام الذات: وتشير إلى مقارنة المتعلم بين نتائج ادائه والمعايير الموضوعة أو الاهداف المراد تحقيقها،وتتاثر هذه العملية بالعديد من العوامل،مثل انماط المعايير المستخدمة، وخصائص الهدف ومناسبته واهمية انجاز الاهداف المحددة، ونمط العزو.

3- ردود افعال الذات: نحو اداء الفرد،ويشير إلى التاملات وردود الافعال المتعلقة بالتقدم نحو الهدف ونتائج الاداء، مثل الرضا عن النتائج والاداء، وقبول النتائج،ولرد الفعل المعرفي تاثير كبير على الدافعية والشعور بالكفاءة (Schunk,1981,93-105)،وهذه العمليات ليست معتمدة تبادليا،فقط ولكنها متفاعلة ايضا،فحينما يلاحظ المتعلم بعض اشكال سلوكه ربما يقيمها في ضوء المعايير الموضوعة،وتقويمات المتعلم وردود افعاله تحدد ملاحظاته التالية لنفس اشكال السلوك أو لغيرها،وكذلك لا تعمل هذه العمليات مستقلة عن بيئة التعلم، حيث تساعد العوامل البيئية على تحسين عمليات الادارة الذاتية(رشوان،2006، 19)

ويرى (Zimmerman,1989)ان المحددات المعرفية للادارة المعرفية تشير إلى العمليات الخفية التي يستخدمها المتعلم لتنظيم تعلمه،وهي تتضمن عمليات ما وراء معرفية التي تعمل على جعل المتعلم قادرا على دمج المعلومات التقريرية الخاصة بمعرفته بالمفاهيم والمعلومات الموقفية التي تشير إلى المعلومات المرتبطة باستعمال الاستراتيجية بفعالية،الامر الذي يمكنهم من التخطيط وممارسة التحكم في سلوكه،وبذلك يسهم المتعلمون بفعالية لتحقيق اهدافهم التعليمية،ويرى ايضا ان تحسين الادارة المعرفية يتاثر بعوامل داخلية خاصة بالمتعلم،وعوامل خارجية خاصة بالنموذج الذي يشرح الخطوات امام المتعلمين (عبد الفتاح،2005، 133).

- **نظرية بياجيه في ادارة المعلومات المعرفيةself- regulation Cognitive**

يرى(بياجيه)ان هذا العامل اهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للطفل لما يؤديه من دور اساسي في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية. فحينما يتفاعل الطفل مع بيئته،قد يصادف مثيرا غريبا عليه،أو مشكلة تتحدى فكره،فيحاول ان يستعمل التراكيب المعرفية الموجودة في عقله،لكي يفسر هذا المثير أو يفهمه أو يحل تلك المشكلة،فاذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف،فانه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى الانسحاب بعيدا عن المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة من الانشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة،وتؤدي هذه الانشطة إلى تراكيب معرفية جديدة،ويفترض(بياجيه)وجود عمليتين اساسيتين تحدثان في اثناء عملية الادارة المعرفي هما التمثيل والمواءمة .

يرى(بياجيه)ان التعلم عملية ادرية ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد،تستهدف مساعدته على التكيف،اي ان الكائن الحي يسعى للتعلم من اجل التكيف،فعند تفاعل الفرد مع البيئة،فانه يقابل فيها مثيرات أو مشكلات،فيلجا إلى التراكيب المعرفية الموجودة لديه،فاذا وجد ما يساعده على فهمها وحل المشكلة،تكيف واتزن واضيفت المعرفة الجديدة الناشئة عن الخبرة الجديدة إلى بنيته المعرفية،وان لم يجد ما يساعده على الفهم وحل المشكلة،اما ان ينسحب،واما ان يفكر، اي يصبح في حالة عدم اتزان،فيبحث ويستقصي ويجري التجارب اي انه يقوم بالنشاط المناسب للموقف،ويتم التفاعل الناجح والامن،حتى يحدث ادارة المعلومات المعرفيةمن خلال عمليتي التمثيل والمواءمة فيتم التكيف مع البيئة، ويتم النمو المعرفي، فضلا عن التفاعل العقلي مع مثيرات الموقف الجديد أو مع المشكلة الجديدة،ويعود الفرد إلى حالة الاتزان،وبذلك يكون قد اضيف إلى

البنية المعرفية للفرد معرفة جديدة، وتؤثر المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة التي تم دمجها، في تفاعله مع المثيرات الاخرى في المواقف التالية،حتى يتكيف مع البيئة بصورة منظومة متكاملة،ويتم الاتزان. وهكذا يتم البناء والنمو المعرفي المنظومي عند الانسان.(الشريف،2004، 3).

مناقشة الاطار النظري:

بعد استعراض الادبيات والاطر النظرية التي تناولت ادارة المعلومات المعرفية،يمكن القول انها عملية ذهنية ترتبط بعمليات ماوراء معرفية،وتعتمد هذه العملية على المتعلم بالدرجة الاولى،فهو يقوم باستعمال الطرق المختلفة من اجل تنظيم تعلمه وتطويره،ان هذه العملية يمكن ان تنمو وتتطور بالتدريب،فالدراسات التربوية تشير إلى ان الطلبة لن يتقنوا المهارات الدراسية ما لم يتلقوا تدريبا واضحا على استعمالها،لذلك اصبح ادارة المعلومات المعرفية هدفا تربويا، وذا اهمية للطلبة،وموضوعا مهما للبحث في علم النفس التربوي، واذا ما اتقن الطالب هذه المهارات اصبحَ اكثر وعيا بعملياته المعرفية وطرق التحكم فيها وتنظيمها واستعمال الاستراتيجيات المختلفة لفهم اي محتوى أو موضوع يريد تعلمه.

لذلك وجه علماء النفس المعرفي اهتماما خاصا لهذه العملية،واكدوا ضرورة اعطاء المتعلم دورا اكبر في استعمال عقله وتوظيفه في اثناء تعلمه،وجعل المتعلم نشطا وحيويا في العملية التربوية،اذ اشارت بعض الدراسات إلى ان عملية ادارة المعلومات المعرفية لها اثر في تحسين التحصيل الدراسي،لذلك تعددت الاراء ووجهات النظر حول تفسير الادارة المعرفية .

ثانيا: التداخل المعرفي:

نظرية ساراسون في التداخل المعرفيcognitive interference theory

قدم ساراسون (sarason,1990) تفسيرا مهما لمفهوم التداخل المعرفي كونه يتضمن مجالين اساسيين هما:

1- افكار تتعلق بالمهام: وهي مجموعة من الافكار السلبية عن الذات تتعلق باداء الفرد للمهام المكلف بها والتي تتعلق بمستوى قابلياته وقدراته0

2- افكار غير ذات صلة بالمهام: وهي مجموعة من الافكار التي تشعر الفرد بالتوتر وتبعده عن المهمة المكلف بها كان يفكر بعائلته وبالالعاب واصدقائه وبامور اخرى تتعلق بافكار سلبية عن ذاته وتوقعاته عن نفسه وعن الاخرين 0(sarason,1990: 89-95)

وتعد نظرية التداخل المعرفي ضرورية في فهم الظروف التي تقف وراء دافعية انجاز الطلبة، وقد اشار ادمز(adams) في دراسته عن الممارسات المتكاملة في المؤسسات التربوية حيث قارن بين المدخلات التربوية الجهد (المادة العلمية) والوقت الذي يستغرقه المتعلم في (الاجابة) والمخرجات (العائد المعنوي) اذ اشار ادمز ان عدم التوازن بين المدخلات والمخرجات يؤدي إلى حالة من الدافعية السلبية كالتوتر والقلق والذي يسعى المتعلم إلى التخلص منه باتباع احدى الوسائل الاتية:

1- التشوه المعرفي للمدخلات والمخرجات (التقليل من اهمية المادة العلمية كونها مدخلات بالنسبة للمتعلم، والتقليل من اهمية كل من النجاح والمادة العلمية)0

2- الانسحاب من الموقف اي ان سلوكيات الانجاز تتناقص اذا كانت المخرجات التعليمية منخفضة والعكس صحيح0

3- التغيير الفعلي أو المتصور لمقارنة المتعلم بين مدخلاته و/أو مخرجاته0

4- التغيير الفعلي لمدخلات أو نتائج المتعلم، ووفقا لتصور ادمز فان المدخلات (والتي تمثل سلوكيات الانجاز) ستتزايد في حالة ماذ كانت النتائج أو المخرجات المترتبة على ذلك مرضية بالنسبة للمتعلم بينما تتناقص سلوكيات الانجاز اذا كان العائد أو المخرجات منخفضة وغير مرضية (pitty,1981:150)0

ان نظرية التداخل المعرفي (ciT) كانت تفترض ان الافصاح الذاتي السلبي يضعف المصادر المعرفية ولكنها عجزت عن تحديد أو تفسير هذه الالية، غير ان الباحثين فندوا مؤخرًا النظرية مفصحين بان الافصاحات السلبية عن الذات تبدد مصادر الذاكرة العاملة، اذ يتكون نظام الذاكرة العاملة من ثلاثة انظمة فرعية وتم استحداث نظام فرعي رابع وهذه الانظمة هي: الحلقة الصوتية، والحلقة السمعية، والسلطة التنفيذية المركزية، والجسر المرحلي، وتشكل الحلقة الصوتية اهمية كبيرة لباحثين نظرية التداخل المعرفي لانها تتناول عمليات محاكاة للغة السمعية فعمليات التدريب الصوتي مهمة للحفاظ على المعلومات السمعية في الحلقة الصوتية (Badeley,1986:1067) فزيادة (التصريحات / الحديث) عن الذات ذات العلاقة بالمهمة المكلف بها الفرد أو غير ذات العلاقة بالمهمة قد تتداخل مع وظيفة التدريب لنظام السيطرة النطقي وبالنتيجة فان المعلومة في الحافظة الصوتية ستتاخر (تضمحل) وتؤدي إلى تناقص في الاداء على المهام ويجادل اصحاب نظرية (ciT) ان كل من الافصاحات ذات العلاقة وغير ذات العلاقة بالمهام تتداخل مع الاداء المركزي التنفيذي وخصوصًا ان تم التكهن بان الافكار غير ذات الصلة بالمهام تعيق المقدرة التنفيذية المركزية لتوجيه الانتباه، وعليه فان اداء المهام سيتضرر فيما لو وجهه اهتمام اقل للمهمة قيد الانجاز وعلاوةً على ذلك فقد افترض بعض الباحثين ان تناول الافصاحات السلبية ذات العلاقة بالمهام قد تكون اوتوماتيكية، وعليه فان عملية ضبط التخصيص للمصادر الاتوماتيكية والعمليات القصدية ذات الهدف الموجه هي مهمة تنفيذية مركزية وعليه فان الزيادة في الافصاحات الذاتية المعالجة ذاتيًا من قبل المنفذ المركزي قد يثني الاداء التنفيذي المركزي الموجه (Crowe,etal,2007:125-138)

ان الباحثين الذين درسوا التداخل المعرفي واجهوا تحديات التمييز بين الافكار الداخلية والخارجية، فالداخلية تعكس افكار تتعلق باكمال المهام (ذات صلة بالواجب)، والخارجية والتي تشير إلى افكار دخيلة (غير ذات صلة بالواجب) والتي تبعد الفرد عن اكمال المهمة المكلف بانجازها (Alting,1993:134-137).

ان الافكار غير المتصلة بالواجب والتي تشوش الانتباه تشبه مهمات القلق والعجز من الاداء بصورة جيدة اذ ركز برودبنت ومساعديه على موضوع الانتباه من خلال التركيز على التاثيرات السلبية للشرود الذهني العام غافلين توهان الافكار في حالة انجاز المهام (Broadbent.etal,1982:16).

اما تريسمان فتشير إلى ان الجهاز المعرفي يسمح بدخول كل المثيرات لكنه وبالدرجة الاولى يعالج وبقوة المثيرات ذات الصلة واضعاف الاخرى غير ذات الصلة، اما دوتش ودوتش فان انتقاء المعلومات يحصل متاخرًا اذ يسمح الجهاز المعرفي بمرور جميع المثيرات الممكنة وينتقي في الاخير فقط المعلومات ذات الصلة، ويرى الباحثون جونسن (Jonson) وهينز (Heinz) (1978)، وجونستون (Johnston) وويلسون (Wilson) (1980) ان الجهاز المعرفي ينتقي المثيرات حسب اهداف الافراد والصعوبات المرتبطة بالمهمة، فبقدر ارتفاع عدد مراحل المعالجة المعرفية بقدر ماترتفع المصادر المعرفية المطلوبة ويدخل بذلك اقل عدد من المعلومات إلى الجهاز المعرفي، وهدف الشخص هودائمًا تخفيض التكلفة المعرفية المرتبطة بالمهمة، فتبقى افضل استراتيجية حسب هذه الرؤية هي البحث عن فلترة اكثر فاكثر للمعلومات المخرجة لكي لا يبقى الا المعلومات ذات الصلة باداء المهمة واهداف الشخص، وعليه فان الانتباه هو مايسمح لنا بالدخول الواعي إلى محتوى ذاكرتنا، اذن الانتباه عملية مرنة متعددة الاشكال (Allport,1993:109) اما نايسر قدم تفسيرا اخرا لعملية التداخل الذي تحدث بين الخبرات بتجنب الفرد تلك الظروف البيئية الواقعية التي تحدث فيها الخبرة. ولتجنب حدوث التداخل بين الخبرات اثناء تذكرها يقترح نايسر البحث عن الخبرة المطلوبة ضمن الظروف البيئية التي حدثت فيها، أو في ظروف مشابهة لتلك التي تم فيها اكتساب الخبرة. Matias,2005) :(67 وان التداخل المعرفي هو صورة لفقدان السيطرة على الافكار، وان هذا الفقدان في السيطرة قد يكون ناتجًا عن افكار مضطربة (القلق، الطموح) والتي تاخذ الاولوية في المشاركة في المهمات والتركيز الجيد عليها . حيث ان لكل شخص له اولويات في الحاجات والميول وهذه تلعب دورًا مهمًا في السلوك واخذ الدور في المشاركة بالمهمات المكلف بها الفرد والتي تحتاج إلى تركيز، ويتحقق التداخل المعرفي ايضًا عندما تحتل الادراكات المتعلقة بالجوانب التهديدية والاثار الشخصية السلبية للاخفاق من خلال انشغال انتباه الفرد الذي يقوم باداء أو انجاز المهمة بهذه الجوانب المهددة والتي تجعلهم يصبحون اقل قدرة على معالجة المعلومات الداخلية والبيئية ذات الصلة بالواجب (Trapp & Kausler,1958:31-34) ويكون انتباههم ضعيفًا بحيث ان انشغالهم الذاتي هذا يتداخل مع الاداء الناجح، وان المدركات السلبية التي تحقق التداخل المعرفي هي نفسها تسبب زيادة في الاستثارة غير الموجبة التي تحقق بدورها الاستجابة الاضافية غير المرتبطة بالواجب ويتوضح اثر الاستثارة على الاداء من خلال القانون الذي وضعه(Yerkes-Dodson) المكون من:

اولا: ان الزيادة في الاستثارة الفسيولوجية تؤدي إلى اداء ضعيف بانجاز المهمة .

ثانيًا: انه كلما كانت المهمة اكثر تعقيدًا كلما كان مستوى الاستثارة الفسيولوجية الخاصة بالانجاز ادنى (Sarason,1984:929-938)

وتساهم الاستثارة العالية بحصول التداخل المعرفي من خلال التغذية الراجعة الفسيولوجية التي توفرها، وذلك من خلال ما ياتي:

1. قد تصبح المستشعرات الداخلية نفسها مركز نشاط للانتباه الشخص المنجز والتحكم بالخبرات وتوجيهها وهي اللازمة للتركيز على المستشعرات ذات الصلة بالمهمة.
2. قد تستحضر التغذية الراجعة معارف اضافية هيمنت عليها المتطلبات الموقفية التي تزيد التداخل المعرفي والاستثارة بطريقة ارتدادية (Easterbrook,1959:183 -201).

الفصل الثالث ـ منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل اجراءات البحث من حيث تحديد منهجية البحث ومجتمعه واختيار عيناته واجراءات التحقق من دقة الخصائص السيكومترية لمقياسي ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي وتحديد الوسائل الاحصائية المستعملة في البحث وكالاتي:-

اولا: منهجية البحث Research Method

استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه انسب المناهج لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات من اجل وصف وتحليل الظاهرة المدروسة،اذ ان المنهج الوصفي يمكن استخدامه في دراسة السمات والقدرات والمهارات والميول والاتجاهات وتعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم، 2000: 30).

ثانيا: مجتمع البحث Population of the Research

يتالف مجتمع البحث الحالي من طلبة كليات الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2021- 2022) موزعين على (13) كلية منها (8) ذات اختصاصات انسانية و(5) كليات ذات اختصاصات علمية اذ كان مجموع طلبة الجامعة المستنصرية (22820) طالبا وطالبة موزعين بواقع (12361) طالبا بنسبة (54.16%) و(10459) طالبة بنسبة (45,84%) بحسب الجنس .

ثالثا:- عينة البحث:Sample of Research

تالفت عينة البحث الحالي من (400) طالبا وطالبة من كليات الجامعة المستنصرية الدراسة الصباحية، اذ سحبت تلك العينة على وفق الطريقة العشوائية العنقودية، اذ قسمت الـ (400) حسب الجنس (200) طالبا و(200) طالبة، وقسمت

حسب التخصص الانساني بواقع (200) طالبا وطالبة والتخصص العلمي بواقع (200) طالبا وطالبة، اذ تم اختيار (4) كليات من الجامعة المستنصرية وهي التربية والاداب والهندسة والعلوم، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

عينة البحث موزعة حسب الكلية والجنس والتخصص

الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
التربية	الانساني	50	50	100
الاداب	الانساني	50	50	100
الهندسة	العلمي	50	50	100
العلوم	العلمي	50	50	100
المجموع		200	200	400

رابعا:- اداتا البحث Tools of Research:-

تعد اداة البحث طريقة موضوعية مقننة لقياس عينة من السلوك، لذا يشكل اختيار الاداة اهمية كبيرة في التعرف على الخاصية المراد قياسها(Anastasi, 1976: 15).

استعمل في البحث مقياسان هما مقياس ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي وكالاتي:-

اولا: مقياس ادارة المعلومات المعرفية Information Management Cognitive Scale تبنى الباحث مقياس ادارة المعلومات المعرفية لـ(الموسوي 2011) بصيغته النهائية الذي تتكون من (33) فقرة معتمدا اسلوب (ليكرتLikart) في القياس بوضع مدرج خماسي لبدائل الاجابة على المقياس هي (تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي بدرجة متوسطة، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي ابدا)، اما الخصائص السايكومترية التي استعملها فكانت صدق المحتوى والصدق الظاهري، وصدق البناء، ولاستخراج ثبات المقياس اعتمد الباحث طريقة اعادة الاختبار اذ بلغ معامل الثبات فيها (0,81)، وبمعادلة الفا كرونباخ بلغ معامل الثبات (0,74) وبطريقة التجزئة النصفية بلغ معامل ثباتها (0,75)، اما البحث الحالي فقد استخرج له الخصائص السايكومترية وكالاتي:

1. القوة التمييزية للفقرات:

يعد تمييز الفقرات جانبا مهما في التحليل الاحصائي للفقرات وايجاد قوتها التمييزية، لان من الخصائص السايكومترية التي ينبغي ان تتوافر خاصية التمييز (Discrimination)، التي تبين مدى امكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات هذا المقياس(علام، 2000: 277).

فقد تم اختيار عينة من المجتمع بطريقة طبقية عشوائية بلغت (400) طالبا وطالبة، وللتعرف على الخصائص السايكومترية الاتية.

أ- اسلوب العينتين الطرفيتين:

لغرض حساب القوة التمييزية لفقرت المقياس طبق مقياس ادارة المعلومات المعرفية على عينة بلغت (400) طالبا وطالبة من الجامعة المستنصرية في الاختصاصات العلمية والانسانية، وبعد تصحيح درجات كل فرد على المقياس وايجاد الدرجة الكلية، وباستعمال اسلوب المجموعتين الطرفيتين، تم استخراج (27%) من درجات الطلبة تمثل المجموعة العليا و (27%) من درجات الطلبة وتمثل المجموعة الدنيا، وفي ضوء هذه النسبة بلغ عدد الاستمارات من كل مجموعة (108) استمارة، واستعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الاحصائية بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا، وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (1,96) بمستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (214) واعطت نتائج الاختبار إلى ان جميع فقرات المقياس كانت مميزة والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

معاملات تمييز فقرات مقياس ادارة المعلومات المعرفية باسلوب العينتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية *المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4,54	0,719	3,56	1,208	5,130
2	4,89	0,317	3,54	1,128	8,479
3	4,80	0,528	3,37	1,087	8,674
4	4,61	0,685	3,07	1,061	8,943
5	4,33	0,911	3,22	1,254	5,268
6	4,63	0,917	3,31	1,130	6,639
7	3,59	1,367	2,78	1,355	3,111
8	4,41	0,813	3,41	1,125	5,295
9	4,20	1,053	2,57	1,253	7,317
10	4,56	0,744	3,17	1,129	7,551
11	4,61	0,656	3,09	1,086	8,792
12	3,98	1,310	2,74	1,277	4,984

13	4,85	0,408	3,39	1,220	8,360
14	4,76	0,671	3,07	1,344	8,244
15	4,44	1,003	3,28	1,295	5,235
16	4,85	0,492	3,30	1,093	9,541
17	4,80	0,528	3,17	1,161	9,387
18	4,52	0,947	3,20	1,279	6,071
19	4,76	0,581	3,24	1,243	8,134
20	4,78	0,572	2,91	1,033	11,642
21	4,72	0,564	3,17	1,129	9,062
22	4,76	0,581	2,76	1,181	11,171
23	4,63	0,560	3,06	1,123	9,220
24	4,67	0,644	3,13	1,304	7,767
25	4,65	0,781	3,19	1,245	7,315
26	3,11	1,538	2,09	1,404	3,594
27	4,24	0,950	3,09	1,321	5,184
28	4,56	0,664	2,80	1,105	10,028
29	4,02	1,310	2,89	1,239	4,604
30	4,80	0,528	3,15	1,235	9,019
31	4,54	0,794	3,17	1,240	6,839
32	3,91	1,233	2,89	1,239	4,283
33	4,82	0,734	3,70	1,159	8,496

* القيمة التائية الجدولية تساوي (1.96) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (214)

ب - ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي).

ان استعمال طريقة علاقة درجة الفقرة بدرجة الطالب الكلية على المقياس يوضح قوة ارتباط الفقرة بالمقياس، وذلك على فرضية ان الفقرة تقيس جزء ما يقيسه المقياس باكمله، وان المقياس الذي تنتخب فقراته على وفق ذلك يكون صادقا في بنائه، وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للافراد على المقياس، وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) كما موضح في الجدول (3).

الجدول (3)قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس ادارة المعلومات المعرفية

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
1	0,347	10	0,479	19	0,472	27	0,556
2	0,361	11	0.314	20	0,472	28	0,369
3	0,325	12	0,337	21	0,450	29	0,252
4	0,296	13	0,314	22	0,345	30	0,136
5	0,248	14	0,387	23	0,393	31	0,326
6	0,225	15	0,330	24	0,422	32	0,354
7	0,174	16	0,370	25	0,487	33	0,352
8	0,311	17	0,439	26	0,510		
9	0,386	18	0,445				

الخصائص السايكومترية للمقياس:

ان عملية القياس تتطلب توافر العديد من الشروط في بناء الاداة لهذا يؤكد علماء القياس ضرورة التحقق من صدق المقياس وثباته، وقد تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته على النحو الاتي:

صدق المقياس (Scale Validity)

يقصد بالصدق ان يقيس المقياس الخاصية التي وضع من اجلها وصدق المقياس يمدنا بدليل مباشر على صلاحيته للقيام بوظيفته ولتحقيق ما وضع من اجله (كراجة، 1997: 141)، وكالاتي:

1. الصدق الظاهري (Face Validity)

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس(*) وقد تم اعتماد قيمة النسبة المئوية معيارا لاراء المحكمين على صلاحية المقياس من عدمه، وان النسبة كانت نسبة القبول لجميع الفقرات 100%.

2. صدق البناء (Construct Validity)

يعتمد صدق بناء المقياس على العلاقة بين الاساس النظري للمقياس وبين فقرات المقياس، والى اي مدى يقيس الاختبار الفرضيات التي يبنى عليها المقياس (ابو جادو، 2000: 440) لذلك تعد العلاقة وفق هذه الطريقة علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وارتباط درجة كل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه والتي تمثل احدى مؤشرات صدق البناء، وتمثل الصدق البنائي بالاساليب التالية: تمييز الفقرات، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس (Scale Reliability)

لغرض ايجاد ثبات مقياس ادارة المعلومات المعرفية فقد اعتمد الباحث على طريقة الاختبار واعادة الاختبار في استخراج الثبات.

طريقة اعادة الاختبار (Test – Retest Method):

تعد هذه الطريقة احدى طرق الحصول على الثبات، اذ تقوم هذه الطريقة في اجراء القياس على مجموعة من الافراد ثم اجراء القياس نفسه على المجموعة نفسها بعد مضي مدة زمنية (السيد، 1979: 519-520).

وقد تم اختيار عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية كليتي (التربية التربية) و(العلوم) وتم اعادة الاختبار بعد مرور مدة اسبوعين على التطبيق الاول وتم حساب الثبات للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الثبات (0.81) وتعد هذه القيمة مؤشرا مقبولا على مدى استقرار اجابات المستجيبين على مقياس ادارة المعلومات المعرفية وذا دلالة احصائية عند مستوى (0.05).

ثانيا- مقياس التداخل المعرفي Cognitive Interference Scale

تبنى الباحث مقياس التداخل المعرفي لـ (الشمري 2015)، ويتكون من (36) فقرة بصيغته النهائية،وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ادنى درجة إلى اعلى درجة (36-180)، وكان المتوسط الفرضي للمقياس (108)، اما اوزان وبدائل الاجابة التي اعتمدها الباحث فقد كانت في حالة الفقرات الموجبة يكون وزن الاجابة متدرج من (تنطبق علي دائما،تنطبق علي غالبا، تنطبق علي احيانا،تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي ابدا على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) اما في حالة الفقرات السالبة فيكون وزن الاجابة على التوالي (1، 2، 3، 4، 5)، وفي الخصائص السايكومترية فقد تحقق لمقياس التداخل المعرفي مؤشرات الصدق منها الصدق الظاهري، وصدق البناء، اما البحث الحالي فقد استخرج له الخصائص السايكومترية الاتية:

1- القوة التمييزية للفقرات:

لغرض استخراج القوة التمييزية للفقرات واستبعاد الفقرات غير المميزة، رتبت الدرجات الكلية التي حصل عليها المستجيبون من اعلى درجة إلى ادنى درجة، وسحبت (27%) من الاجابات التي تمثل الدرجات العليا و(27%) من الاجابات التي تمثل الدرجات الدنيا، لتمثل المجموعتين الطرفيتين، وقد كان عدد افراد كل من المجموعتين العليا والدنيا(108) وهي نسبة (27%) من حجم العينة البالغة (400) طالبا وطالبة، واستعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الدلالة الاحصائية بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا وعدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (214) وقد ظهر من خلال نتيجة التحليل ان جميع فقرات المقياس كانت مميزة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معاملات تمييز فقرات مقياس التداخل المعرفي باسلوب العينتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية *المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.5648	0.5682	3.0278	0.7032	5.99
2	3.4907	0.7037	2.9630	0.8080	5.29
3	2.5185	1.0632	2.0833	0.9385	3.12
4	3.0556	1.0216	2.6759	1.1342	2.59
5	2.5278	1.0453	2.2407	2.091	2.09
6	2.2500	1.0776	1.9167	0.9776	2.42
7	3.8056	0.4205	3.0556	0.8948	7.54
8	3.3056	0.8025	2.5833	0.9184	5.92
9	3.5463	0.7536	3.0370	0.9465	4.82

* ا.د. بشرى سلمان كاظم ا.د.سامي سوسة سلمان ا.د.علي عودة محمد ا.د.قبيل كودي حسين ا.د. محمد سعود صغير ا.د. نبيل عبد الغفور ا.د.كاظم كريدي العادلي ا.د. لمياء ياسين زغير ا.د.هيثم ضياء عبد الامير ا.د.رحيم عبد الله الزبيدي ا.د. امال اسماعيل حسين

4.33	0.9763	2.091	0.9875	2.6423	10
7.24	0.8297	2.6759	0.6622	3.4722	11
5.03	0.9222	2.4907	0.8683	3.1111	12
9.05	0.822	2.541	0.614	3.4314	13
4.39	0.8803	2.4722	0.8852	3.0370	14
2.09	2.092	2.2417	1.0455	2.5378	15
4.82	0.9319	2.1944	0.9683	2.8426	16
6.76	0.8184	3.2778	0.4768	3.8426	17
2.78	0.8141	3.0278	0.8068	3.3241	18
8.76	0.8255	2.3611	0.7569	3.3148	19
5.38	1.0722	2.5000	0.9988	3.2593	20
6.50	0.9477	2.7130	0.6901	3.4815	21
6.05	0.8683	2.5556	0.8675	3.2963	22
8.75	0.9120	2.5000	0.6757	3.4630	23
2.69	0.8923	2.6296	0.8409	2.9444	24
6.12	0.9142	2.3796	0.8512	3.2037	25
5.74	0.8717	2.3148	0.8700	3.0093	26
5.50	0.9510	3.0463	0.6812	3.6759	27
3.05	1.100	2.018	0.881	2.4312	28
3.32	0.8297	2.7222	0.9444	3.1204	29
3.35	1.3702	2.9721	1.3998	3.2131	30
4.81	0.9464	3.0370	0.7536	3.5462	31
7.06	0.7970	3.0185	0.5874	3.6944	32
4.80	0.9996	2.4722	0.8171	3.1204	33
10.94	1.1443	2.2870	1.0229	3.9815	34
9.53	1.1818	2.3796	1.0836	3.8519	35
11.48	1.1787	2.8889	0.7899	4.4537	36

* القيمة التائية الجدولية تساوي (1.96) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (214)

2- صدق المقياس(اسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس)

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لافراد العينة على المقياس، وقد تبين ان جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مقارنتها بالقيمة الجدولية (0.098) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (398) وهذا مؤشر جيد على صدق الفقرات وان المقياس صادق لقياس الظاهرة كما موضح في الجدول (5).

جدول (5) قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التداخل المعرفي

القيمة التائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة	القيمة التائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة	القيمة التائية	معامل الارتباط	رقم الفقرة
6.59	0.290	25	6.93	0.305	13	5.86	0.258	1
6.5	0.286	26	6.68	0.294	14	7.61	0.335	2
6.72	0.296	27	4.81	0.212	15	8.43	0.371	3
9.54	0.420	28	24.29	0.753	16	9.31	0.410	4
7.02	0.309	29	5.53	0.242	17	4.56	0.201	5
4.54	0.200	30	6.77	0.298	18	6.84	0.301	6
21.45	0.665	31	6.90	0.304	19	6.31	0.278	7
7.25	0.319	32	25.03	0.776	20	14.80	0.459	8
9.52	0.419	33	3.02	6.45	21	9.47	0.417	9
3.170	6.77	34	2.92	6.25	22	2.89	6.18	10
6.447	12.25	35	2.63	5.63	23	8.20	20.48	11

9.54	0.420	36	6.72	0.296	24	6.5	0.286	12

الخصائص السايكومترية لمقياس التداخل المعرفي:

تحقق للمقياس مؤشرات الصدق والثبات الاتية:

اولا: مؤشرات الصدق:(Validity)

لقد توافر للمقياس الحالي مؤشرات الصدق التالية:

1) الصدق الظاهري (Face validity)

هذا النوع من الصدق يعني عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس ما يراد قياسه (الغريب، 1985، 679) وقد تحقق الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء* في مجال علم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات، ولقد اعتمد الباحث قيمة النسبة المئوية معيارا لاراء الخبراء على صلاحية المقياس من عدمه وكانت نسبة القبول لجميع الفقرات (100%).

2) صدق البناء (Construct Validity)

تحقق الباحث منه باسلوبين هما اسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

مؤشرات الثبات (Reliability)

تم التحقق من ثبات مقياس التداخل المعرفي بطريقة:

الاختبار واعادة الاختبار: (Test – Retest)

على وفق هذه الطريقة في التحقق من ثبات المقياس فقد تم تطبيق هذا المقياس على عينة مؤلفة من (30) طالبا وطالبة، وبفاصل زمني (اسبوعين) بين التطبيقين، ثم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد ظهر ان معامل الثبات للمقياس (0.79) وهو ثبات ذا قيمة مرتفعة.

الوسائل الاحصائية: (Statistic laments)

لغرض تحقيق اهداف البحث، تم استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة في هذا البحث بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع

تضمن هذا الفصل عرضا وتفسيرا للنتائج وفق اهداف البحث، واهم التوصيات والمقترحات التي توصل اليها الباحث.

اولا: عرض النتائج ومناقشتها:

1. **الهدف الاول:** لغرض معرفة دلالة الفرق في ادارة المعلومات المعرفية لدى طلبة الجامعة تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وكما موضح في الجدول (6) .

القيمة التائية والمتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لمتغير ادارة المعلومات المعرفية جدول(6)

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0,05
400	124،67	99	16.54	31.30	1،96	دالة

تظهر النتيجة وجود فرق دال احصائيا لصالح عينة البحث مما يعني ان عينة البحث تمتلك ادارة معرفية للمعلومات التي يتلقونها في دراستهم، ويعزو الباحث هذهِ النتيجة إلى الاعداد الاكاديمي الجيد وامتلاكهم الخبرة وقدرتهم على ادارة الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية والمعرفية،وشخصيتهم المستقلة وتشبعهم بالمعايير والقيم الاجتماعية بصورةٍ سليمة، والتحكم بالسلوك في الكثير من المواقف ومقدرتهم على تحمل المسؤولية من اجل اهداف مستقبلية. وتتفق هذه النتيجة مع مفاهيم النظرية المعرفية لباندورا والتي اكد فيها ان الافراد لديهم القدرة على ادارة التحكم بسلوكهم من خلال مراقبة سلوكهم والحكم عليه والاستجابة له (Bandura,1991:288).

الهدف الثاني: لغرض التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في اداة المعلومات المعرفية لمتغيرات (الجنس والتخصص) تم استعمال تحليل التباين الثنائي كما موضح في الجدول(7).

جدول (7)

المتوسط والانحراف المعياري لافراد العينة حسب الجنس والتخصص لادارة المعلومات المعرفية

الجنس	الاختصاص	المتوسط	الانحراف المعياري	عدد افراد العينة
ذكور	علمي	106.00	12.75	62
	انساني	103.79	19.25	107
	المجموع	104.60	17.15	169
اناث	علمي	106.01	15.29	94
	انساني	112.09	15.77	137

* ا.د. بشرى سلمان كاظم ا.د.سامي سوسة سلمان ا.د.علي عودة محمد ا.د.قبيل كودي حسين ا.د. محمد سعود صغير ا.د. نبيل عبد الغفور ا.د.كاظم كريدي العادلي ا.د. لمياء ياسين صغير ا.د.هيثم ضياء عبد الامير ا.د.رحيم عبد الله الزبيدي ا.د. امال اسماعيل حسين.

	المجموع	109.62	15.83	231
التخصص	علمي	106.00	14.29	156
	انساني	108.45	17.83	244
	المجموع	107.50	16.57	400

أ- متغير الجنس (ذكور، اناث):وتظهر النتيجة ان متوسط الاناث اعلى من متوسط الذكور.

ب- متغير الاختصاص(علمي، انساني):وتظهر النتيجة ان متوسط الاختصاص الانساني اعلى من متوسط الاختصاص العلمي، اما خلاصة تحليل التباين الثنائي يوضحها الجدول (8).

جدول (8) ملخص تحليل التباين الثنائي وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية	الدلالة
جنس	302.2558	1	302.2558	9.542	002.0
اختصاص	107.670	1	107.670	2.499	115.0
بين المجموعات	437.106442	397	117.268		
الكلي	846.109670	399			

وتظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والاناث وان الاناث تتفوق على الذكور في ادارة المعلومات المعرفية، ويمكن ان يعزى هذا الفرق إلى طبيعة وخصائص جنس الاناث بسبب التميز بالسيطرة على ادارة المعلومات وتنظيمها، ولذلكً تلجا الاناث إلى استخدام استراتيجيات واساليب تساعدهن على حفظ وتذكر جميع تفاصيل الموقف أو الحدث. واظهرت النتئج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختصاص العلمي والاختصاص الانساني في مستوى ادارة المعلومات المعرفية. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال تاكيد باندروا على دور عامل الخبرة في ادارة وتنظيم المعلومات المعرفية ولان افراد الاختصاصين العلمي والانساني هم في المرحلة الدراسية نفسها اي انهم يمتلكون المستوى نفسه من ادارة المعلومات وتنظيمها كما لهم نفس القدرات والمهارات تقريبا.

الهدف الثالث: التعرف على التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة: بعد التحقق ظهر ان القيمة التائية المحسوبة(8.22) هي اكبر من القيمة التائية الجدولية(1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (399)، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى انشغال الطلبة اثناء المواقف الاختبارية بافكار خارجة عن سياق موضوع الاختبار أو إلى قلة خبرتهم في ادارة مواردهم الانتباهية. والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التداخل المعرفي

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
400	113.43	13.23	108	8.22	1.960	دالة

الهدف الرابع: لغرض التعرف على الفروق في درجة التداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد العينة في درجة التداخل المعرفي، وكما مبين في الجدول(10).

الجدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات افراد العينة في درجة التداخل المعرفي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

التخصص الدراسي	الجنس		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلمي	الذكور	100	400	136.22	9.175
	الاناث	100		132.41	21.943
المجموع		200		134.32	16.884
الادبي	الذكور	100		111.49	12.897
	الاناث	100		109.88	17.881
المجموع		200		110.68	15.571
المجموع الكلي 400 طالب وطالبة					

لمعرفة دلالة الفرق في مستوى التداخل المعرفي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي تم استعمال تحليل التباين الثنائي ذي التفاعل، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) الفروق في التداخل المعرفي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما باستعمال تحليل التباين الثنائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة

الجنس	734.410	1	734.410	2.793	غير دالة
التخصص الدراسي	55837	1	55837	212.358	دالة
الجنس × التخصص	121	1	121	0.460	غير دالة
الخطا	104122.900	396	262.937	-	-
المجموع	160815.31	399	-	-	-

ا- اثـر الجنـس (ذكور- اناث):اظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى التداخل المعرفي لانهم يخضعون لنفس مصادر التداخل المعرفي وكون العملية المعرفية واحدة ومتشابهة ولا ترتبط بالفروق الفردية لكلا الجنسين (ذكور-اناث).

ب - اثـر التخصص الدراسي (علمي- انساني):اظهرت النتائج ان الفرق بين متوسطي درجات التخصص الانساني والعلمي دال احصائيا لصالح التخصص العلمي، ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى ان طبيعة المواد االدراسية لدى طلبة التخصصات العلمية بانها اكثر تعقيدا من التخصصات الانسانية وتتطلب طاقة انتباهية عالية نتيجة وتوقعات الفشل والنجاح بها مرتفعة وحادة، أو إلى طبيعة الاسئلة في المواد العلمية التي تتطلب نشاطات معرفية متقدمة كادراك العلاقات وحل المسائل، أو قد تعزى إلى ان المقررات الدراسية لذوي التخصص العلمي اكثر صعوبة وتعقيد ودقة ويصعب التعامل معها بطريقة انشائية وتتطلب دافعية قوية نحو التعلم الاتقاني.

الهدف الخامس: لغرض التعرف على طبيعة واتجاه العلاقة الارتباطية بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي لدى طلبة الجامعة، تم احتساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة الكلية على متغيري البحث واحتساب العلاقة الارتباطية بينهما كما في جدول (12).

العلاقة الارتباطية بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي جدول (12)

العينة	العدد	المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط
الكلية	400	ادارة المعلومات المعرفية	124.67	16.54	0,44-
		التداخل المعرفي	133.43	13.23	

اظهرت النتيجة وجود علاقة عكسية وسلبية بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي، وكلما ازدادت ادارة المعلومات وتنظيمها لدى الفرد كلما قل التداخل المعرفي والعكس صحيح . **ثانيا:- الاستنتاجات:** في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي يستنتج مايأتي

5. ان طلبة الجامعة، يمتلكون ادارة معرفية عند الذكور والاناث وعند التخصص العلمي والانساني.
6. يعاني طلبة الجامعة من حصول تداخل معرفي اثناء تاديتهم الامتحانات.
7. التداخل المعرفي اكثر وضوحا لدى التخصصات العلمية وهذا يؤثر على اداءهم الاكاديمي.
8. وجود علاقة عكسية وسلبية بين ادارة المعلومات المعرفية والتداخل المعرفي

ثالثا:- التوصيات: في ضوء ما توصل اليه البحث الحالي ، يوصي الباحث بما ياتي:

1- الاهتمام بالطلبة بتقديم الدعم النفسي والتربوي لضمان تقليل التداخل المعرفي.
2- توجيه المدرسين على زيادة تبصير الطلبة بادارة معلوماتهم المعرفية.
3-توجيه الطلبة على استعمال عمليات استراتيجية وادارية لمعلوماتهم المعرفية وتنظيمها بفاعلية.
4- اعداد المعلمين للاخذ بالتقنيات التعليمية الحديثة والاهتمام بتطوير المناهج.
5- توعية الطلبة بطرائق الاستذكار وتدريبهم على استراتيجيات اعادة التركيز.

رابعا:- المقترحـات: في ضوء ما توصل اليه البحث يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية:

1. اجراء دراسات مشابهة للبحث الحالي على مراحل دراسية اخرى.
2. اجراء دراسة تتناول علاقة ادارة المعلومات المعرفية بمتغيرات اخرى.
3. اجراء دراسة تهدف إلى بناء برنامج تدريبي قائم على تنمية ادارة امعلومات المعرفية.
4. التعرف العلاقة بين التداخل المعرفي وسمة من سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.

المصادر

1. ابراهيم، اباظه، ونانسي ناغور (2000): اثر التعلم في اختيار الاستراتيجيات التعليمية ورقة مقدمة إلى الندوة الاقليمية في صعوبات التعلم، عمان، الاردن.
2. ابو جادوا، صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل .(2000).تعليم التفكير النظرية والتطبيق، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
3. ابو عليا، محمد ومحمود الوهر، (2001): درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الاعداد للامتحانات وتقديمها وعلاقة ذلك بمستواهم الدراسي ومعدلهم التراكمي والكلية التي ينتمون اليها، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، المجلد (28)، العدد (1) .

4. خزام، نجيب واخرون، (1994)،استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلاب الجامعيين،مجلة دراسات،المجلد 21،العدد/5،عمان،الاردن.
5. خليل،نبيل سعد، (2007)،التعليم والتنمية دراسة في النموذج الصيني،ط1،دار ومكتبة الاسراء.
6. رشوان،ربيع عبده احمد،2006،التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز،نماذج ودراسات معاصرة،ط1،عالم الكتاب،38 عبد الخالق ثروت،القاهرة.
7. السيد، عبد الحليم محمود(1979). الابداع والشخصية - دراسة سيكولوجية،منشورات جماعة علم النفس التكاملي، مصر، دار المعارف.
8. الشمري، ثناء عبد الودود .(2015): التداخل المعرفي والسيطرة الانتباهية وعلاقتهما بالقلق الامتحاني لدى طلبة الجامعة،اطروحة دكتوراه كلية التربية / ابن رشد للعلوم الانسانية / جامعة بغداد .
9. عبد الفتاح،فوقية،2005،علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق،ط1،دار الفكر العربي للنشر،القاهرة،مصر.
10. علام،صلاح الدين محمود .(2000):القياس والتقويم التربوي والنفسي. اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1،دار الفكر العربي، القاهرة.
11. الغريب، رمزية . (1985). التقويم والقياس النفسي التربوي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
12. كراجة، عبد القادر،(1997): القياس والتقويم في علم النفس - رؤية جديدة، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان،.
13. ملحم، سامي محمد. (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
14. الموسوي، محمد شلال فرحان، (2010): التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار والتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد اعداد المعلمين، طروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية التربية - ابن رشد - جامعة بغداد
15. Anastasi, A. (1976): Psychological Testing. New York: Mcmillan Publishing co., Inc
16. Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., &Parkes, K. R. (1982).The Cognitive Failure Questionnaire (CFQ) and its correlates. British Journal of Clinical Psychology, 21.
17. Allport, D. A., Styles, E. A. & Hsieh, S. (1993). Shifting intentional set: Exploring the dynamic control of tasks. In C. Umilta& M. Moscovitch (Eds.), Attention and performance, XV Hillsdale, NJ: Erlbaum, 421-452.
18. Alting, T., & Markham. R. (1993). Text anxiety and distractibility. Journal of Research in Personality, 27, 134-137
19. Baddeley, A. (1986). Working Memory. Oxford: Clarendon Press
20. Bandura, A. (2005).Self- efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
21. Bandura,(1976): Modeling theory , I W.S. Shakian (Ed), Learning Systems ,models and theories - (2nd Ed) Chicago: Rand McNally .
22. Bandura,(1991): Self-efficacy:the exercise of control ,Ny,Ny,W.H.Free man.
23. Calvo, M. G., &Eysenck, M. W. (1996). Phonological working memory and Redding in test anxiety. Memory, 4, 289-305.
24. Crowe, S. F., Matthews, C., &Walkenhorst, E. (2007). elationship between worry, anxiety, and thought suppression and the components of working memory in a non-clinical sample. Australian Psychologist, 42, 170-177.
25. Easterbrook. J. A. (1959). The effect of emoti on cue utilization and the organization of behavior.Psychological Review. 66. 183-201.
26. Matias, M. (2005). Working memory, map learning, and spatial orientation: The effects of gender and encoding interference on the acquisition of survey knowledge, Dissertations & Theses, University of Windsor (Canada).
27. Northern, J.J.(2010).Anxiety and Cognitive Performance: A Test of Predictions made by Cognitive Interference Theory and Attentional Control Theory. Unpublished doctoral dissertation. Bowling Green State University.
28. Paris S.G & Winograd , P.W (1990):How meta cognition can promote academic learning and instruction, In B.J. Jones & l. Idol. (Eds), Dimensions of thinking and cognitive instruction Hillsdale , NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
29. Pitty, R.&Cacioppo, J.(1981).Attitude and persuasion classic and Contemporary Approaches, Dubuque-lowa, Brown Company publishers.educational research association, NY.

30. Posner, M.I .&Rothbart, M .K . (2007) .Research On Attention Networks As Model For Intergration Of Psychological science .Annu,rev.psychol.28. Psychology ,11.
31. Sarason, I.G. (1988). Anxiety, self-preoccupation, and attention, Anxiety Research, 1, 3-7.
32. Sarason. I. G., Sarason. B. R..& Pierce, G. R. (1990). Anxiety, cognitive interference, and performance.Journal of Social Behavior and Personalily. 5. 1-18.
33. Schraw&Denniso,1994,"AssessingMetacognitiveAwareness" ,contemporavy Educational psychology ,vol -19-p:460.
34. Schunk,D,H,(1981),"Modeling and attributional effects on childrens development:A self-efficacy and siso",Journal of Educational psychology.75,(p193-105).
which are the key sub processes ? Contemporary Educational
35. Zimmerman ,(1987):A social cognitive view of self-regulated academic learning, Journal of Educational Psychology , 81(3).1.
36. ----------, (1990):Student difference in self regulated learning , Relating grade sex and giftedness to self - efficacy and strategy use, Journal of Educational Psychology ,82 (1).
37. ----------, 2000,Self-regulatory cycles of learning.In Gerald A.straka(Edu),conceptions of self-directed ,learning,munster:wax mann, 221-234.
38. Zimmerman,& Martnez,(1990),Self-regulated and academic achievement: Anoveview,Edu.psychologist,25,3-17.
39. Zimmerman,& Schunk,(1994),Self-regulation of learning and performance:Issues and educational opplications, Hillsdale,NJ.lawrence Erlbaum.
40. Zimmerman,(1989), Development of self regulated learning:
41. Zimmerman.et.al.1997,Social origins of self-regulatory competence.Educational psychologist,32,195-208.

مشكلات التعليم الالكتروني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المدرسين

م.م صفاء عبدالحسين هدهود الركابي م.م هند مفتن رحم الحميدي

ملخص البحث

هدف البحث الحالي التعرف على مشكلات التعليم الإلكتروني لدى المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا وقد اعتمد الباحثان على عينة تكونت من (100) استاذ واستاذة من المدارس المتوسطة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي اذ اعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات واشتملت الاستبانة على مجالين المجال الاداري والمجال العلمي وتم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في تخصص علم النفس وطرائق التدريس

المتخصصة والقياس والتقويم وتم التحقق من ثبات الاستبانة طبقت على عينة البحث وكانت نتائج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية والاختبار التائي كالاتي:

أ. ان اهم مشكلات المجال الاداري تمثلت في:

1- وجود نسبة كبيرة من المشكلات الادارية لدى الطلبة نحو منصة التعليم الالكترونية تمثلت في ادارة الصف الالكتروني .

2- ان الاثار البيئية القت بظلالها على العملية التعليمية ومنها ضعف شبكة الانترنيت وتردي وضع التيار الكهربائي والذي أثر سلباً في تكوين الحلقة الدراسية الفاعلة.

ب. المشكلات العلمية تمثلت في:

1. عدم القدرة الكافية في ايصال الفكرة العلمية كماهي في الواقع داخل الصف
2. عدم كفاية المعلومات لضيق الوقت واختصار المنهج على جزء محدد منها.

Researchمن المشكلات التي يوجهه الطلبة اوصى الباحثان بعض التوصيات والمقترحات في نهاية البحث للحد

Summary

The aim of the current research is to identify the problems of e-learning in the middle school in light of the Corona pandemic. And the scientific field. The validity of the questionnaire was verified by presenting it to a group of experts in the field of psychology, specialized teaching methods, measurement and evaluation. The validity of the questionnaire was verified and applied to the research sample. The results of the weighted circles, the percentage weights and the T-test were The aim of the current research is to identify the problems of e-learning in the middle school in light of the Corona pandemic. And the scientific field. The validity of the questionnaire was verified by presenting it to a group of experts in the field of psychology, specialized teaching methods, measurement and evaluation. The validity of the questionnaire was verified and applied to the research sample. The results of the weighted circles, the percentage weights and the T-test were

a. The most important problems in the administrative field were:

1- The presence of a large percentage of the administrative problems of students towards the electronic learning platform represented in the management of the electronic classroom.

2- The environmental effects cast a shadow on the educational process, including the weakness of the Internet and the deterioration of the electrical current situation, which negatively affected the formation of the effective seminar.

B. The scientific problems were:

1. Insufficient ability to communicate the scientific idea as it actually is in the classroom
2. Insufficient information due to lack of time and shortening the curriculum to a specific part of it.

The researchers recommended some recommendations and suggestions at the end of the research to reduce the problems faced by students

الفصل الاول

مشكلة البحث واهميته:

يشهد العصر الحالي تطورات متعددة على جميع الأصعدة الاجتماعية والسياسية والتربوية والسياسية والاقتصادية وخصوصا التربية والتعليم وان الاتجاه السائد في عملية التدريس في الوقت الحاضر هو استعمال الطريقة التقليدية، وهي من ضمن ما يطلق عليه بالطرائق الاعتيادية البسيطة التي تنبع من قبل الاستاذ في عملية توصيل المادة العلمية لا ذهان الطلبة (نشوان 1984،ص23)

فعملية ايصال المادة العلمية ووضع الاسئلة الامتحانيه النهائية تتطلب عناصر خاصة تتمثل في ايصال الفكرة العلمية واتقان العملية الادارية من اجل اكمال الصورة العلمية على اتم وجه مادام الطالب هو محور العملية التعليمية فان صنع القرار الذي يناسب ذهن الطالب ويتناسب مع ميوله واتجاهاته له مردود ايجابي نحو تحقيق الاهداف التي تسعى اليها المؤسسة التربوية وكذلك التي يسعى اليها اي قسم في جامعة أو كلية أو مؤسسات اخرى تربوية وكذلك بساعد المسؤولين

على التعليم في تحقيق الاهداف الموضوعة كما ان فهم الطالب ومعرفة ميوله واتجاهاته ومراعاة ذلك عند ايصال المادة بما لا يتعارض مع اهدافه وطبيعة المادة (زهران 1977،ص124)

وبالنظر إلى الواقع التعليمي والتربوي في مدارسنا في الوقت الحاضر، نجد ان النظرة الشائعة حول التدريس هي التواصل ونقل المعلومات والخبرات للطلبة بشكل لفضي داخل الصف دون اي تفاعل أو نشاط يذكر، فالأستاذ ناقل للخبرات والمعلومات والطالب متلقي فقط (الفتلاوي، 2010: 12)، اذ يفضل الاساتذة التدريس التقليدي كونهم درسوا وتعلموا وفق هذا النوع من التعليم ونادراً ما يتم استعمال الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة والتي من ضمنها منصة التعليم الالكترونية، لكن الوضع قد اختلف من ظهور جائحة كورونا فايروس وتوقف الدوام بشكل شبه تام أو بنسبة(50%) في المؤسسات التعليمية.

وبهذا الشأن اشارت دراسة (عبود واخرون، 2008). ومع بروز هذه المشكلة كان لابد على وزارة التربية اتخاذ مجموعة اجراءات لتضمن استمرار العملية التعليمية لذلك اطلقت منصة التعليم الالكترونية لتكون وسيلة للتواصل عن بعد بين الطلبة والاساتذة واستمرار التعليم في المدارس والتوجه إلى التعليم الالكتروني الذي يعد جزءاً لا يتجزأ من حياة المجتمعات المتطورة، اذ ان تقنية المعلومات المبنية حول الوسائل الالكترونية تغزو كل جوانب الحياة فاستطاعت هذه التقنية ان تغير اوجه الحياة المختلفة لا سيما في لمجال التربوي في وقت قياسي، وتطور شبكة الانترنت في الآونة الاخيرة فأصبح كتابا مفتوحا للعالم اضافة إلى احتواءها على كم هائل من مصادر المعلومات جعلت العالم كقرية صغيرة والوصول إلى تلك المعلومات يتطلب بضع ثوان ودقائق (عبود واخرون، 2008: 282- 286).

وبهذا الصدد اشارت دراسة (الحسون،١٩٩٣).ويجب على المعلم ان يتابع ويشرف على الطالب ويكون قدوة وقائدًا لهم بسلوكه وافكاره ومبادراته ويشيع في نفوسهم الامل..... ولايكون ذلك الا بالثقافة المعمقة في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التعليم أو ما يسمى بطرائق التدريس والخبرة العملية في تربية وتعليم الطلبة (الحسون،١٩٩٣:ص٢٣).

وأشار(عزيز،1985) الوقت واكمال المناهج الدراسية في وقتها المحدد بعد ان كان استعمالها للتعليم الالكتروني يكاد يكون معدوم، فأصبحت عملية التقارب العلمي عملية سهلة بوجود منصة التعليم الالكترونية من خلال حوسبة المادة والمنهج الدراسي.

والتقنيات التربوية تعد عنصرا من عناصر المنهج، فالعملية التربوية التعليمية هدفها تعديل سلوك المتعلم في اطار محدد وتصور معين، ومن العناصر التي تساعد على تحقق أهدافها المرجوة هي التقنيات التربوية

والتقنيات التربوية تتكامل مع الخطة التي يضعها المعلم لتعليمه وتحقيق الهدف التربوي الموضوع (عزيز،١٩٨٥:ص٣١٤).

وقد تكون هذه المشكلات متعلقة بمحور العملية التربوية والتعليمية أي (الطالب). الطلبة ليسوا على وتيره واحده من التفكير والادراك العقلي،

فهناك عوامل مختلفة تقف وراء الطالب،تظهر خلال فروق فرديه قد لا يستطيع المعلم تتبعها وكذلك ضعف رغبة الطالب نحو الدراسة لا سباب مدرسيه ونفسيه واسريه واجتماعيه ذلك كله يؤثر على تكيف الطالب داخل المدرسة (المعروف،١٩٨٠:ص٧٦ص٧٧).

وقد تكون هذا المشكلات في المعلم،واهم الجوانب المتعلقة به هو الاعداد المهني والعلمي لهذا المعلم فالمعلم الجيد هو المعلم الذي تم إعداده أعدادًا جيدًا لتلقي هذه المسؤولية،لذا ينبغي في هذا الإعداد ينبغي ان يكون قريبًا من هذه التجربة، ولهذا خصصت دور المعلمين والمعلمات وكليات

التربية الأساسية لدرس المشاهدة وللتطبيق فائدة كبيرة،لا نه يضع النظرية موضع العمل (الطاهر،١٩٦٩:ص٢٢).

وللمعلم اثر واضح المعالم في مقدرته على خلق وتنسيق وتنظيم الظروف التعليمية (بوبطانه١٩٨٣:ص١٥).ويجب ان يلم إلمامًا جيدًا بمادته،وهو قدوه يوصل أعماله بأقواله فيلتزم الفصيح بما يفهمه الطلبة (الطاهر،١٩٦٩:ص٢٣).ويسلك سلوكاً يترك اثره الكبير في التعليم سواء كان داخل المدرسة ام خارجها ويجب على معلم المادة ان يراعي الفروق الفردية بين طلبته ويحترمهم، فينال احترامهم فيسعون لنيل احترامه دائما بتقدمهم العلمي،(جابر،١٩٨٥:ص٢٩٣).

وتقويم المعلم لعمله يساعده في معرفة مدى قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية (جابر وآخرون، ١٩٩٨:ص٣٩٤).

وقد اثبتت ذلك دراسة (عبد القادر 1984) ترتبط هذه المشكلات بشكل أو بآخر بالتقنيات التربوية المستخدمة خلال عملية التعليم، وذلك نتيجة لأهمية وجود وتوفر التقنيات التربوية في عملية التعليم لما تتركه من اثر نفسي جيد على المتعلمين،فالتعلم في هذا العصر لم يعد عملية تقتصر فقط على ادراك المجرد من المعرفة، بل اصبح عمليه شاقه تستخدم اكثر من وسيله لفتح أبواب المعارف لتيسير وصولها إلى العقول والنفوس(عبد القادر،١٩٨٤:ص١٦٩).

إذ يواجه التعليم عبر منصة التعليم الالكترونية صعوبات وعقبات عدة تحد من تطبيقه سواء كانت تتعلق بمنصة التعليم الالكترونية أو ما يتعلق بالنواحي الادارية والمالية أو ما يتعلق بالأستاذ والطالب، وبطء نمو البنى التحتية وارتفاع تكلفت استعمالها مما يوضح اننا بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد لا حداث ثورة معلوماتية في المجال التربوي تنهض بواقعنا الحالي، ومن هنا لاحظ الباحث عزوف بعض الطلبة عن هذا النوع من التعليم فكان لابد من الصعوبات والمعوقات الي ادت إلى هذا العزوف، لذلك تجسدت مشكلة البحث الحالي بالسؤال الاتي: **ما مشكلات التعليم الالكتروني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المدرسين**

اهمية البحث

ومن هذا المضمار انطلقت فكرة التعليم عبر منصة التعليم الالكترونية، إذ يلاحظ الباحثان بروز أهميته هذا النوع من التعليم بعد انتشار فايروس كورونا وتوقف الحياة بشكل كلي ولاسيما المؤسسات التعليمية فكان لابد من استمرار التعليم عن بعد وتواصل الاستاذة والكادر التدريسي مع الطلبة لحين تجاوز الازمة وعودة الحياة إلى طبيعتها، هنا ادركت وزارة التربية اهمية التعليم الالكتروني والتواصل عن بعد مع الطلبة لاستغلال الوقت واكمال المناهج الدراسية في وقتها المحدد بعد ان كان استعمالها للتعليم الالكتروني يكاد يكون معدوم، فأصبحت عملية التقارب العلمي عملية سهلة بوجود منصة التعليم الالكترونية من خلال حوسبة المادة والمنهج الدراسي.

باتت التكنولوجيا وعالم الانترنت من اهم الوسائل التعليمية الحديثة التي يمكن استعمالها في التعليم فكان لزاما على جميع اساتذة المدارس على وجع الخصوص ان يضعونه كأحد اهم الوسائل التعليمية والمعلوماتية والتقنية في التعليم (نبهان، 2008: 128-129)، ويعد الانترنت من اهم تطبيقات التكنولوجيا التي تدخل في المجال التعليمي الذي يعد جزءا لا يتجزأ من حياة الانسان في الوقت الحاضر أذ ان المؤسسات التعليمية لم تعمل على نشر ثقافة التعليم الالكتروني فقط، بل تجاوزتها إلى ابعد من ذلك بالتركيز على التعليم وتطوير مهاراته الكترونياً وفق تطبيقات تعليمية معينة، وضرورة اهتمام الاساتذة بطريقة اعداد المادة الكترونياً استعمال تطبيقاته في عرض وتقديم المادة التعليمية (المبارك، عبدالله، 2003: 111).

في الوقت الحاضر اعتنت اغلب الدول العربية بتعليم هذه المادة فسخرت لأجل ذلك الوسائل المختلفة، منها الإذاعات المدرسية ودوريات الأطفال واستخدمت التلفاز في تعليم هذه المادة،بإمكانه ان يكرس أنواع السلوك ويغيرها وينميها نحو الأفضل على أساس من العلم والمعرفة وهذا ما تحتاجه التربية الحديثة.

يمكن للتلفاز ان يحتل المركز بين المجتمع والطفل(جابر،١٩٨٣:ص٢٣).

ومن هنا نجد ان اعداد المعلم اصبح ضرورة هامه ومطلباً ملحًا تسعى اليه الكثير من الدول،لاسيما دول العالم الثالث وذلك نتيجة التطور السريع الذي يمر به العالم ولا زال كذلك،لاسيما في ميادين التربية والتعليم،فكان لابد ان يتجه المعنيون إلى ذلك الأعداد (طاهر،١٩٨٤:ص٢٣٩).

فتعد عملية التعليم عبر منصة التعليم الالكترونية من الاساليب التعليمية المبتكرة ووليدة الموقف لتدارك الازمة في ضل انتشار فايروس كورونا، فهي تساعد على حل مشكلة توقف التعليم وصعوبة الوصول للجامعات فهي تستثمر الوقت وتتواصل مع الطلبة وتسهل استمرار العملية التعليمية والاحتكاك بذوي الاختصاص من الكوادر التدريسية، إذ يؤكد الباحثان اهمية دراسة المشكلات التي تواجه استعمال منصة التعليم الالكترونية، كونها دراسة وصفية تحدد اهم المشكلات لتي تواجه الطلبة والاساتذة واسباب عدم تقبل جزء من الفئة المستهدفة لهذا النوع من التعليم والمشكلات التي تواجههم، فهذه الدراسة جاءت لتذليل تلك الصعوبات والمشكلات والتوصل إلى اقتراح حلول مناسبة لتصبح دراستنا منطلق لتطوير وتغيير الواقع التعليمي الالكتروني في مدارس العراق.

اهمية البحث: تتجلى اهمية البحث الحالي فيما يأتي:

1-القاء الضوء عل أهميه مشكلات التعليم الالكتروني ، ومدى تأثيره على طلبه المتوسطة في ظل جائحة **كورونا**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى

1. التعرف على مشكلات التعليم الالكتروني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المدرسين
2. التعرف على مستوى دلالة الفروق وفق الجنس (ذكور، اناث)

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بأساتذة المدارس المتوسطة في ظل جائحة كورنا في محافظة ذي قار قضاء الرفاعي للعام الدراسي (2021- 2022)

تحديد المصطلحات:

1- المشكلات:- عرفها كل من

- (Littre, 1970) بأنها " التحديات التي تقف مانعاً في تحقيق الهدف معين " (Littre, 1970: 54).
- (Furetiers, 1978) بأنها "الحواجز أو العقبات التي تبعث في الفرد الحيرة والتأمل" (Furetiers, 1978: 111).
- يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها:- المشكلات التي تحول دون استعمال منصة التعليم الالكترونية كما يراها الكادر التدريسي في جامعة سومر وكما اظهرت اداة البحث (الاستبانة) التي اعدها الباحثان لهذا الغرض.

2- منصة التعليم الالكترونية:- هي بيئة تعليمية تفاعلية الكترونية منظمة توظف التقنيات والبرامج الالكترونية في المجال التربوي، من خلالها يتم الاتصال والتواصل عن بعد بين الاساتذة والطلبة وتقديم المحتوى التعليمي على هيئة مقاطع فيديو أو ملفات بي دي اف أو ملفات وورد، وايضاً تحتوي على انشطة الطلبة وسائل الايضاح، فتساعد على تبادل الآراء والافكار بين الطلبة والاساتذة وايصال المحتوى التعليمي للطلبة وتحقيق نتائج تعليمية جيدة.

الفصل الثاني
جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولاً: التعليم الالكتروني

للتعليم الالكتروني اهمية كبيرة في المجال التربوي والتعليمي إذ انه اداة تعليم ذاتية تتميز بقلة التكاليف ودعم التعلم التقليدي بالاكتشاف وحل المشكلات وهذا ما اكده بسيوني بقوله (الانترنت اداة قوية للتعليم والتدريب) (بسيوني، 2000: 50)، يعرف التعليم الالكتروني انه احدث طرائق التعليم الحديثة والمتطورة باستعمال اليات الاتصال التواصل عبر الشبكة

العنكبوتية(الانترنت) ووسائطه المتعددة من الصوت والصورة ومكتبات الكترونية واليات بحث سواء كان داخل غرفة الصف أو التعليم عن بعد، فالمقصود به هو استعمال التقنيات الالكترونية الحديثة بجميع انواعها في ايصال المحتوى التعليمي للطلبة بأسرع وقت واقل جهد واكثر فائدة(الطاهر وبو عمامة، 2011: 455).

اهداف التعليم الالكتروني

1- مساعدة الاساتذة في اعداد المحتوى التعليمي للطلبة وزيادة خبراتهم ومواكبة التطور العلمي الحاصل في المجال التربوي .
2- تقديم المحتوى التعليمي الكترونيا للطلبة والاساتذة معاً وسهولة تحديث ذلك المحتوى واضافة معلومات وحقائق جديدة.
3- خلق بيئة تفاعلية الكترونية بين الطلبة والاساتذة.
4- نمذجة المحتوى التعليمي وتقديمه بشكل معياري .
5- تعزيز المحتوى التعليمي من خلال الانشطة والمعلومات الالكترونية.
6- دعم عملية الاتصال والتواصل والتفاعل بين الاساتذة والطلبة من خلال تبادل الافكار والآراء والمناقشات وتبادل الخبرات التربوية بين الاساتذة بواسطة البريد الالكتروني أو غرف الصف الافتراضية.
7- يتساعد على تعويض النقص الحاصل في الكوادر التدريسية عن طريق الصفوف الافتراضية.
8- يساعد في اتمام التقديم ونظام القبول في الجامعات والمعاهد واجراء الاختبارات الشاملة بمصداقية عالية دون هدر وقت الطلبة والكوادر التدريسية والموظفين كما يحدث في الطريقة التقليدية.
9- نشر التقنيات الالكترونية الحديثة في المجتمع واعطاء مفهوم واسع للتعليم الالكتروني المستمر.
10- اكساب كل من الطلبة والاساتذة لمهارات استعمال التقنيات الالكترونية الحديثة في العملية التعليمية.
11- مساندة العملية التعليمية في ادارة الصفوف الدراسية والتسجيل المبكر للمحتوى التعليمي وانظمة الاختبارات والتقييم من خلال بوابات الكترونية(الطاهر وبو عمامة، 2011: 466-467).

مميزات التعليم الالكتروني

هناك العديد من مزايا التعليم الالكتروني التي تميزه عن التعليم التقليدي وهذا ما ذكره الكثير من الباحثين والتي يمكن تلخيصها بالاتي:

1-**توفير فرص تعليم ذاتي:** يشعر الطلبة بسهولة التعليم الذاتي والتعليم عن بعد يشعرهم بالسيطرة والتحكم بمدى تقدمهم التعليمي إذ تصبح مشاركتهم فعالة ونشطة مقارنة بنظرائهم الذين يتعلمون وفق طريقة التعليم التقليدية.

2-**توفر فرصة تعليمية في أي زمان وأي مكان**: التعليم الكتروني يساعد على توفير بيئة تعليمية خارج الصف الدراسي وفي زمن غير محدد وايضا يمكن الحصول على التغذية الراجعة.

3-**تذليل الحدود الفاصلة بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد**: إن التعليم الالكتروني المباشر بوساطة البرامج ومنصات التعليم الالكترونية لم يعد بمعزل عن وسائل والبرامج التعليم التقليدية، إذ يزداد توظيف تقنيات الاتصال الالكترونية في الخطط وبرامج التعليم مع تنامي فكرة التعليم المرن والتعليم الذاتي والتعليم عن بعد خارج قاعات المحاضرة .

4-**تعدد مصادر المعلومات**: التعليم الالكتروني يوفر كم هائل من المعلومات والحقائق للطلبة والاساتذة وامكانية الحصول على المعلومات في وقت قياسي.

5-**إمكانية التقنيات الالكترونية المتعددة**: يشتهر عالم الالكتروني (الانترنت) بتعدد الانظمة والبرامج منها النص المكتوب الصوتية والمرئية، مع سهولة وإمكانية وصول كل من الاستاذ والطلبة لتلك الانظمة والبرامج في أي مكان وزمان للإفادة منها وتوظيفها في العملية التعليمية.

6-**يوفر الملاحظة الحسية**: من خلال استعمال التقنيات الالكترونية في التعليم ابح من الممكن تصميم برمجيات اكثر تمثيلاً للواقع أي ثلاثية الأبعاد، وبالتالي يمكن للطالب الاقتراب من الواقع وكأنه يعيش فيه، كما يمكن للطالب أن يتعامل بصرياً مع المعلومات والحقائق مباشرة مثلاً خرائط الطقس بناء على صور الأقمار الصناعية(الصالح، 2005: 11).

دواعي استعمال التعليم الالكتروني

يوجد الكثير من الدواعي لاستعمال التقنيات الالكترونية في المجال التعليمي أهمها ما يلي

1- امكانية الاتصال بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين الاساتذة الطلاب والمدرسة، وذلك من خلال سهولة الاتصال الالكتروني عبر جالسات نقاشية والبريد الإلكتروني.
2- يزيد التعليم الالكتروني من سهولة امكانية الوصول إلى الاساتذة خارج اوقات الدوام الرسمي لان هذا النوع من التعليم بوفر امكانية ارسال استفسارات الطلبة واسئلتهم من خلال البريد الالكتروني.
3- يقدم الكثير من طرائق التدريس وبالتالي يراعي ما لدى الطلبة من فروق فردية بين الطلبة، فيقدم المادة بعدت طريق مرئية ومسموعة ومقروءة وعملية.
4- يعزز التعليم التقليدي من خلال دمجة بالطرائق التدريسية التقليدية وتكليف الطلبة ببعض الانشطة الالكترونية أو تقديم المادة التعليمية من خلال وسائل الكترونية مثل السبورة الذكية أو الداتاشو.
5- استثمار مادر التعليم المتاحة على مواقع الانترنت على اتساع دول العالم والتي لا يمكن الوصول اليها بسبب ضعف الامكانيات المادية والبشرية.
6- يساعد التعليم الالكتروني على تغيير دور الاساتذة من التدريس فقط إلى الارشاد وتوجيه الطلبة وتنسيق وتيسير عملهم ودعم طرائق التدريس الحديثة التي تعتمد على الطلبة والتركز على امكانيات وقدرات الطلبة (حسين، 2008: 125-126).

مشكلات استعمال التعليم الالكتروني

اي وسيلة تعليمية لها ايجابيات كثرة وبالمقابل لها صعوبات ومعوقات تحد من استعمالها على فئة معينة دون اخرى ذكرها، ومن اهم هذه المعوقات هي:

1- **طبيعة النظام التعليمي السائد**: من المشكلات الاساسية التي تعوق استعمال عالم الإنترنت في عملية التعليمي بصورة عامة والتدريس بصورة خاصة هي طبيعة النظام التعليمي والتربوي السائد المعتمد بشكل كلي على الطرائق التقليدية المباشرة، وعدم وجود تنسيق والرابط بين المحتوى التعليمي والتقنيات الالكترونية الحديثة.

2- **المشكلات الفنية**: هناك مشكلات فنية تواجه التعليم الالكتروني مثل بطء وضعف و انقطاع الانترنت والاتصال أثناء التصفح أو العمل الالكتروني بسبب خلل فني مما يضطر الطالب أو الاستاذ إلى الرجوع مرة أخرى إلى التصفح.

3- **مصادر التعليم الالكتروني ليست ثابتة**: عدم ثبات المعلومات والحقائق في بعض المواقع أو الروابط الالكترونية التي تصل بين المواقع المختلفة.

4- **التحدي التقني** والتكنولوجي السريع: فالتطور السريع للأنترنت وبرامجه وتطبيقاته يجعل الاجهزة المستعلمة في المجال التربوي تواجه صعوبة كبيرة في متابعة التطور التكنولوجي والتقني السريع، اضافة إلى مشاكل في الصيانة واختلاف في مواصفات الأجهزة بين المؤسسات التعليمية.

5- **عدم توافر التدريب**: وهذا بالغالب يعيق دور الاستاذ الذي لم يتلقى دورات تدريبية كافية فكان لابد على المؤسسات التعليمية ان تدرب الموظفين والكوادر التدريسية على كيفية استعمال التقنيات الالكترونية لما لها من اهمية كبيرة في العملية التعليمية.

6- **تحتاج تكاليف مالية كبيرة:** هذا النوع من التعليم يحتاج تكاليف كبيرة للأجهزة الالكترونية والتقنيات وصيانتها (البديوي، 2009: 85-87).

منصة التعليم الالكترونية

تعد من احدث التطبيقات الالكترونية المستعلمة في المجال التربوي ظهرت نتيجة انتشار فايروس كورونا وغلق المؤسسات التعليمية والجامعات وتوقف الحياة بشكل تام، فكان لابد من وجود حل لمواصلة واستمرار العملية التعليمية لذلك اطلقت وزارة التربية منصة التعليم الالكترونية للتواصل عن بعد بين الطلبة والاساتذة واستغلال الوقت لإتمام المنهج المقرر واختزال الزمان والمكان لحين انتهاء الازمة، فهي عبارة عن صفوف الكترونية تتضمن الاستاذ والطلبة ويقدم المحتوى التعليمي على شكل ملفات بصيغة وورد (word) أو ملفات بي دي اف (pdf) أو بوربوينت أو بث مباشر لشرح وتوضيح المادة للطلبة وايضاً تحتوي على انشطة الطلبة التي يتم تكليفهم بها ومشاركتها داخل غرفة الصف الالكتروني، فمنصة التعليم الالكتروني نوع من انواع التعليم عن بعد تستعمل تطبق لأول مرة في العراق بعد ان كانت التقنيات الالكترونية مقتصرا استعمالها كوسيلة تعليمية مساعدة للأستاذ اثناء شرح وايضاح المحتوى التعليمي للطلبة داخل قاعات المحاضرة ا التقليدية.

إذ ان منصة التعليم الالكترونية تقنية مبتكرة للتواصل بين الطلبة والاساتذة وإيصال وشرح وتوضيح وتلقي المعلومات باستعمال البرامج التكنولوجية والتقنيات والاليات الالكترونية الحديثة، وأجهزة الهاتف المحمول والحاسبات، لغرض استمرار التعليم والتدريب، وإدارة المعرفة، وإنّ استخدام تطبيق الإنترنيت في التعليم والمؤسسات الحكومية أصبحت ظاهرة عامة ترجع إلى التعليم والذي يتم بواسطة تقنيات إلكترونية، فهو يقوم على توصيل المحتوى التعليمي عن طريق مدى كبير من التقنيات الحديثة، مثل: الإنترنت، والتلفاز، واشرطة الفيديو، وأنظمة تعليم ذكية مبرمجة بواسطة التدريب المبني على الحاسوب.

مميزات منصة التعليم الالكترونية مقارنة بالبرامج التعليمية الالكترونية المستعملة سابقاً في التعليم

للمنصة التعليمية الالكترونية مميزات كثرة تميزها عن البرامج الالكترونية الاخرى من هذه المميزات ما يلي:-

1- اهم ما يميز منصة التعليم الالكترونية التعليم فيها يتم عن بعد، عكس البرامج الالكترونية التعليمية الاخرى التي تتم داخل قاعات المحاضرات التقليدية كوسيلة مساعدة للأستاذ.

2- لا تتطلب منصة التعليم الالكترونية كلفة مالية باهضه اثناء استعماها، اذ يمكن استمالها تطبيقها من خلال الهواتف المحمولة التي يمتلكها كل الطلبة تقريباً، مقارنتاً بالبرامج الالكترونية التعليمية الاخرى التي تحتاج شاشات عرض كبيرة وسبورات ذكية وحواسيب من غير الممكن ان يمتلكها جميع الطلبة.

3- المنصة التعليمية الالكترونية تفيد الطالب على المادة التعليمية واسترجاعها والاطلاع عليها في الوقت الذي يرغب، على عكس البرامج التعليمية الالكترونية التي تتم داخل الصف التقليدي اذ لا يمكن للطالب استرجاعها مرة اخرى.

4- تتيح منصة التعليم الالكترونية للطلبة استعمالها في الزمان والمكان المناسب له، عكس البرامج التعليمية الالكترونية الخرى التي تستعمل داخل قاعات المحاضرة في الوقت الذي يحدده الاستاذ فقط.

5- تعتبر المنصة التعليمية الالكترونية المنصة الالكترونية الاولى في العراق للتعليم عن بعد، إذ لم يستعمل هذا النوع من التعليم مسبقاً في العملية التعليمية.

6- تمتلك منصة التعليم الالكترونية الية استعمال سهلة جداً، على عكس البرامج الالكترونية الاخرى التي تكون صعبة الاستعمال نوعاً ما.

7- المنصة التعليمية الالكترونية لا تحتاج إلى تدريب ودورات تعليمية لاستعمالها، عكس البرامج التعليمية الالكترونية التي تتطلب المشاركة في دورات تدريبية لكي يتم استعملها.

لكن هناك معوقات ومشكلا ت تواجه استعمال منصة التعليم الالكترونية في الجامعات العراقية منها معوقات فنية وتقنية ومادية سنورها اثناء تفسير الفصل الرابع ونذكر ايضاً الحلول التي يمكن من خلالها تجاوز تلك المعوقات والقضاء عليها.

ثانياً: الدراسات السابقة

تعد هذه الدراسة الاولى من نوعها التي تناولت منة التعليم الالكترونية لذلك اقترح الباحثان تضمين الدراسة دراسات سابقة قريبة عن مضمون دراستهما وهي دراسات تناولت التعليم الالكتروني بشكل عام.

-الدراسات العربية

1- دراسة(الحوامدة2008)

"معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية"

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر الكادر التدريسي، بلغت العينة (96) استاذاً واستاذة، توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج واظهرت مجموعة المعوقات التي تواجه التعليم الالكتروني وكان اول تلك العوائق ادارية ومادية بعدها تأتي معوقات تتعلق بالأستاذ ومعوقات تتعلق بالطالب(الحوامدة،2008: 803-804).

2- دراسة(الفهمي2012)

"واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة"

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اهمية وواقع استعمال التعليم الالكتروني في تدريس مادة الاجتماعيات ودرجة استعمالهم لها، بلغت عينة الدراسة (110)معلمة، توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج منها ان اهمية استعمال التعليم الالكتروني في تدريس المواد الاجتماعية كان بدرجة عالية جداً، واستعمال المعلمات للتعليم الالكتروني كان بدرجة متوسط، والمعوقات التي تواجه استعمال هذا النوع من التعليم كنت بدرجة عالية، فتوصلت الباحثة من خلال هذه النتائج إلى ضرورة تنبي المؤسسات التعليمة للنظام الالكتروني لما له من اهمية في تطوير النظام التعليمي(الفهمي،2012: 56).

-الدراسات الاجنبية

1- دراسة fleck, r.t&mcqueen(2002)

"استعمال الانترنت في الكليات والجامعات الامريكية"

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى استعمال الانترنت في الكليات والجامعات الامريكية، بلغت عينة الدراسة (6000) طالب وطالبة في (13) جامعة امريكية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية ان الطلبة واعضاء الكادر التدريسي يستخدمون الانترنت بشكل عالٍ وفعال وان اعلى نسبة استعمال كانت في الدخول للمحاضرات الافتراضية عبر الانترنت(11-4: 2002،fleck,r.t&mcqueen).

2-دراسة (2007)wing-

"اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعليمية في مدارس هونج كونج"

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في هونج كونج نحو استعمال وتطوير تكنلوجيا التعليم في العملية التعليمية، بلغت عينة الدراسة(823)معلماً ومعلمة في 25 مدرسة، اظهرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود الكثير من العوامل الخارجية التي تؤثر على استعمال التكنولوجيا في المدرسة منها هي سياسة المدرسة وسياسة الدولة (القوانين الادارية) والموارد المالية واظهرت ايضا وجود اتجاهات ايجابية نحو تطوير تكنولوجيا المعلومات ومدى فاعليتها في الجانب التربوي(wing,2007:43-47).

تعقيب على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية

1- جميع الدراسات التي تناولناها تخص التعليم الالكتروني بشكل عام بينما تفردت هذا الدراسة بتناولها لمنصة التعليم الالكتروني.

2- كل الدراسات السابقة استعملت منهج البحث الوصفي وهذا ما استعملته ايضاً الدراسة الحالية.

3- استعملت الدراسات السابقة الاستبانة كأداة للبحث وهذا ما اعتمده الدراسة الحالية.

4- مكان تطليق الدراسات السابقة مختلف منها طبق في الولايات المتحدة الامريكية كدراسة (2002) ,fleck r.t&mcqueen ومنها في الصين كما في دراسة (2007)wing ومنها في السعودية كما في دراسة (الفهمي2012) ومنها في الاردن كما في دراسة(الحوامدة2008)، تفردت دراستنا الحالية بتطبيقها في الجامعات العراقية.

5- طبقت الدراسات السابقة على مرحل دراسة مختلفة فمنها ما طبق على المرحلة الابتدائية كما في دراسة (2007)wing ومنها ما طبق على مرحلة التعليم الثانوي كما في دراسة (الفهمي2012) ومنها ما طبق على الجامعات (الحوامدة2008) ودراسة (2002)fleck, r.t&mcqueen، اما الدراسة الحالية فقد طبقت على الكادر التدريسي في جامعة سومر.

6- توصلت كل نتائج الدراسات السابقة إلى اهمية وضرورة التعليم الالكتروني في نجاح العملية التعليمية، اما نتائج الدراسة الحالية سنوردها في الفصل الرابع.

الفصل الثالث
منهجية البحث واجراءاته

اجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحثان لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي من تحديد مجتمع البحث واختيار العينة واعداد الاداة والتحقق من دقة الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة وتحديد الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث.

أولاً: منهج البحث Research Methodology:

لتحقيق أهداف البحث الحالي لابد من اتباع منهجية علمية محددة ، إذ اعتمد الباحثان على المنهج (الوصفي التحليلي) كونه يعتبر ركناً أساسياً من اركان البحث العلمي ويعتبر في نظر العديد من الباحثين لدراسة الكثير من المجالات الإنسانية(ملحم،2000:324). إذ إن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها انما يفسر هذه البيانات ودلالاتها؛ لذلك يقترن الوصف من خلال استخدام اساليب القياس والتصنيف والتفسير، وصولاً إلى وصف الظاهرة (داود وعبد الرحمن،1990:159). وأشار لإمر(Lamar,2000) أن الهدف من المنهج الارتباطي (الوصفي) هو الكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر من خلال استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة (Lamar,2000:1).

ثانياً: مجتمع البحثPopulation of the rese:

تألف مجتمع البحث الحالي من اساتذة المدارس المتوسطة ومن كلا الجنسين للعام الدراسي (2021-2022) وبذلك يكون المجتمع الاحصائي من(456) من الطلبة موزعين بحسب الجنس كما موضح في الجدول ادناه:

الجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

المتغيرات	المستويات	العدد
ذكور	ذكور	**215**
اناث	اناث	241

ثالثاً: عينة البحث Research sample:

عينة البحث هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وتكون ممثلة لعناصر المجتمع افضل تمثيل إذ يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (عباس، محمد واخرون، 2009: 218). ويشير أبيل(Eble,1972) في اختيار مجتمع العينة كلما زاد حجم العينة كلما قل احتمال وجود الخطأ المعياري (Eble,1972:290). وتتكون عينة البحث من (100) استاذ واستاذة للمدارس المتوسطة (50) ذكور (50) اناث

الجدول (2) يوضح توزيع افراد عينة الدراسة موزعة على عدد المدارس المتوسطة

المدرسة	العدد
متوسطة الشموخ	**20**
متوسطة الصدر الاول مخ	**30**
متوسطة النعمان	**10**
ثانوية بضعة الرسول	**20**
اليمامة	**10**
متوسطة الوفاء للبنات	**10**
المجموع	**100**

اعداد تعليمات الاستبانة: من متطلبات البحث الحالب إعداد مقياس لقياس مشكلات التعليم الالكترونية إلى أفراد مجموعتي الدراسة، وقد أعد الباحث مقياساً لذلك الغرض عن طريق ما يأتي:

1. اطلع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث
2- راجع الباحثان بعض المقاييس ذات العلاقة بموضوعات الدراسة.
3- وجه الباحثان استبانة استطلاعية إلى مجموعة من الطلبة نحو منصة التعليم الالكترونية

وقد اتبع الباحثون عددا من الخطوات في إعداد المقياس وهي كألاتي:

رابعا- ثبات الاستبانة:

يشير الثبات إلى الدرجة العالية من الدقة والاتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص. (أبو حطب 1976ص77).

وبتطبيق ارتباط بيرسون مابين التطبيق الاول والتطبيق الثاني تم حساب قيمة معامل الارتباط (الثبات) للاستبيان وكالاتي:

ت	المجال	معامل الارتباط . الثبات
1	المشكلات الادارية	0,982
2	المشكلات العلمية	0,920
2	الكلي	0,977

خامسا- الاستبانة بصيغتها النهائية:

تألف استبانة المشكلات التعليمية في البحث الحالي الحاليّة بصيغته النهائية من (28) فقرةً موزعة بين فقرات سلبية وفقرات ايجابية، وكلُّ فقرة لها ثلاثة بدائل، إذ يقيس البديل الاول سمة الاتجاه ويقيس البديل الثاني السمة بدرجة متوسطة في حين لا يقيس البديل الثالث السمة.

تعليمات الاستبانة:

تعد تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب في إعداد تعليمات الاستبانة ان تكون واضحة وبسيطة ومفهومة، والتأشير عليه بعلامة (√) تحت البديل الذي ينطبق على المستجيب من بين البدائل وهي (تؤثر بدرجة كبيرة جدا ،تؤثر بدرجة كبيرة، تؤثر بدرجة متوسطة ،ليس لها تأثير) أكد الباحثان على سرية الإجابة، لم يطلب من المستجيب ذكر أسمه، و ان الإجابة لغرض البحث العلمي

صدق الاستبانة Scale Validity:

من الخصائص المهمة التي لا بد من توافرها في المقاييس النفسية والتربوية الصدق (عودة،33:1998). ويعد الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة في مجال القياس النفسي، فالمقياس الصادق يقيس ما وضع من أجل قياسه. (Stanley,Hokins, 1972:101)

لذا استخرج الباحثان انواع الصدق الآتية الظاهري، ومؤشرات صدق البناء والصدق العاملي.

1- الصدق الظاهري(Face Validity):

ويقصد به ان المقياس يقيس ما اعد لقياسه ظاهرياً(علام،154:2015). وقد أشار ايبل(Eble,1972) أن أفضل وسيلة لإستخراج الصدق الظاهري هي قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المراد قياسها(Eble,1972:95). وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس مشكلات التعليم الالكتروني في البحث الحالي من خلال عرضة على(7) من المحكمين المختصين في علم النفس والارشاد النفسي والتوجيه التربوي والقياس والتقويم للحكم على صلاحيته وطلب من كل محكم فحص فقرات كل مجالات المقياس

التطبيق النهائي:

بعد الانتهاء من اعداد استبانة مشكلات التعليم الالكتروني بصورتها النهائية وزع الباحثان المقياس على افراد العينة المؤلفة من (100)، اساتذة المدارس المتوسطة وتم تطبيق من قبل الباحثان التطبيق بشكل مباشر على افراد العينة .

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسته وتحليل نتائجها:

استعممت ال وسائل الاحصائية تبعاً لمتطلبات وكما يأتي:

1- معامل ارتباط بيرسون

استخدمت لا يجاد معامل ثبات الاستبيان اعادة

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}2 - (\text{مج س})2][ن \text{ مج ص}2 - (\text{مج ص})2]}}$$

حيث ان ر= معامل الارتباط، ن= عدد افراد العينة، س= قيم المتغير الاول،ص= قيم المتغير الثاني)البياتي واثناسيوس،1977، ص93

7- معادلة الوسط المرجح:

استخدمت في احتساب حدة الفقرة في الاستبيان.

$$وم = \frac{(\text{تك}1 \times 4) + (\text{تك}2 \times 3) + (\text{تك}3 \times 2) + (\text{تك}4 \times 1)}{\text{تك الكمي}(ن)}$$

حيث ا ن: وم= الوسط المرجح، تك1= تكرار البديل الاول، تك2= تكرار البديل الثاني، تك 3= تكرار البديل الثالث، تك 4= تكرار البديل الرابع، تك كمي= عدد افراد العينة)ن(الذين اجابوا عمى الفقرة. علام،2999، ص124-125

4-معادلة الوزن المئوي لمفقرة:

استخدمت في حساب الوزن المئوي لمفقرة في الاستبيان:

$$\text{الوزن المئوي لمفقرة} = \frac{\text{الوزن المرجح لمفقرة}}{\text{اعلى درجة في الميزان}} \times 199$$

(4)

علام،2999، ص125

5- الاختبار التائي (test-T) لعينتين مستقمتين مختمفتي العدد:

استخدمت للتحقق من اثر متغير الجنس في حجم المشكلات التي يوجهها الطلبة

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\left(\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

حيث ان: م1 = متوسط المجموعة لأولى، م2= متوسط المجموعة الثانية، ع1= الانحراف المعياري للمجموعة الاولى، ع$_2$= الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.)جابر واحمد، 1973، ص318

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها التوصيات المقترحات

وفي ما يأتي عرض لنتائج البحث بعد التطبيق النهائي للاستبانة في ضوء العمليات الاحصائية تم ترتيب الفقرات حسب الاوساط المرجحة والاوزان المئوية من الاعلى إلى الادنى لمجالي المشكلات الادارية والمشكلات العلمية وكالاتي:

1. المشكلات الادارية:

تم استخراج الاوساط المرجحة والاوزان المئوية لمجال المشكلات الادارية كما موضح في الجدول ادناه.(3) يوضح ذلك يتضح من الجدول اعلاه ان القيم التي حصلت عليها فقرات المشكلات الادارية تراوحت بين (3,563) كأعلى وسط مرجح

ت	المشكلات الادارية	مؤثرة بدرجة كبيرة جدا	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة		الوسط المرجح	الوزن المئوي
1	ابتعاد الاساتذة عن التخطيط المسبق للمحاضرة يحول دون استعمال هذا النوع من التعليم	22	1	8	2	3,563	89,039
2	صعوبة تخلي الاساتذة عن فكرة التعليم التقليدي	21	2	6	0	3,456	87,780
3	لم تسمح الفرصة لدخول دورات تدريبية حول هذه النوع من التعليم	17	5	4	1	3,678	85,780
4	لم يتلقى الاساتذة أي نوع من انوع التدريب اثناء استعمالهم منصة التعليم الالكترونية	18	6	2	2	3,456	84,600
5	قلة تشجيع الاهل لمثل هذا النوع من التعليم في وقت سابق	14	7	1	3	3,300 00	83,500
6	عدم توفير متطلبات هذا النوع من التعليم المتمثلة بتوفير اجهزة الكترونية حديثة ومتطورة	16	8	0	0	2,222	80,000
7	يتطلب استعمال منصة التعليم الالكترونية سعات عالية وذات جودة كبيرة من الانترنت	11	0	8	9	2,200	79,789
8	ضعف خبرة بعض الاساتذة بكيفية تصميم واعداد الدروس عبر منصة التعليم الالكترونية	10	12	7	7	3,000	78,319
9	ضعف الامكانيات المادية للطلبة لتوفير اجهزة الكترونية جيدة	15	10		6	2560	77,500
10	لم يدرب الطلبة سابقا لهذا النوع من التعليم ولم تخضعهم لأي تجربة تعليم الكترونية	13	6		5	2,200	76,670
11	ضعف استجابة الطلبة للتعليم عبر منصة التعليم الالكترونية	12	8		2	2,100	70,400

وبين (2,100) كأدنى وسط مرجح ، وما بين (89,039) كأعلى وزن مئوي وبين (70,400) كأدنى وزن مئوي وتبين من خلال ذلك ان اكبر مشكلة ادارية للطلبة في منصة التعليم الالكترونية هي عدم وجود تخطيط مسبق كون الدراسة الالكترونية في العراق عموما وفي المدارس خصوصا هي عملية طارئة لأسباب صحية تمثلت بجائحة كورونا وما نتج عنها من اثار على سير العملية التعليمية كون الطلبة اعتادوا التخطيط المسبق داخل الصف لذلك فمشكلات التعليم الالكترونية تتمثل في ضعف التخطيط الاداري متمثل في الوقت والوسيلة (الانترنت وجهاز المنصة) بعض الطلبة لا يشارك في الصف بحجة كونه ليس لديه تليفون ناهيك عن ضعف شبكات الانترنت،

كذلك صعوبة تخلي الاساتذة عن طريقة التعليم التقليدية اذا بلغ الوزن المئوي والوسط المرجح لهذه الفقرة (87,780) (3,456) هذا دليل على اعتياد الاساتذة في المدارس المتوسطة على الطريقة التقليدية في التدريس واعتماد التخطيط التقليدي، اضافة إلى ذلك قلة تشجيع الاهالي على عملية التعليم الالكتروني بسبب ظروف بعضهم المادية لذلك اصبح الاستاذ في وضع صعب كون ليس كل الطلبة داخل الصف الالكتروني، وكذلك ضعف خبرة بعض الاساتذة في كيفية استخدام المنصة الالكترونية وضعف شبكات الانترنت في بعض المناطق والعراق عموما كل هذه الظروف مجتمعة تشكل مشكلات ادارية بحاجة تؤثر على سير العملية التعليمية الخاصة بالمنصة الالكترونية.

ت	المشكلات العلمية	مؤثرة بدرجة كبيرة جدا	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	لا تأثير لها	الاوساط المرجحة	الاوزان المئوية
1	معرض هذا النوع من التعليم للغش	16	11	1	0	3,770	85,78
2	تجعل الطالب يشعر بالملل والكسل	18	10	0	1	3,660	84,778

3	قلة تفاعل الطلبة والاساتذة للتعليم عبر منة التعليم الالكترونية كونها تجربة جديدة ومفاجئة لهم	19	9	2	2	3,655	83,345
4	يضعف من دافعية الطلبة نحو العملية التعليمية	10	8	2	3	3,500	81,609
5	يرى بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم لا يضيف مهارات تعليمية جديدة ومتطورة	11	7	5	4	3,489	80,800
6	يجد بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم مرهق ومتعب ويحتاج إلى جهد مضاعف من قبل الطلبة والأساتذة	12	6	4	5	3,350	79,780
7	لا يمتلك بعض الطلبة خبرة بالأجهزة الالكترونية والبرامج والتي من ضمنها منصة التعليم الالكترونية	17	5	2	7	2,567	77,450
8	يعتقد بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم يشكل عبئاً اضافياً لهم	18	4	1	8	2,400	75,789
9	يجد بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم يعد مضيعة للوقت وليس له فائدة	10	9	0	0	2,396	73,670
10	ضعف وعي الاساتذة بأهمية الاطلاع ومواكبة التقدم التكنولوجي	10	2	9	4	2,220	70,670
11	لا يفضل بعض الاساتذة استعمال منصة التعليم الالكترونية لان سلبياتها اكثر من ايجابياتها	11	4	8	6	2,200	69,900
12	يقلل هذا النوع من التعليم التفاعل بين الطلبة والاساتذة	12	6	7	2	2,189	67,670
13	يعتقد الاساتذة ان منصة التعليمية الالكترونية لا تطور عملية التفكير ومهاراته	14	8	5	1	2,170	66,670
14	صعوبة توفير المصادر التعليمية التي يمكن توظيفها عبر منصة التعليم الالكترونية	17	8	9	3	2,168	65,890
15	ضعف الخبرات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة وانعدام التعاون فيما بينهم يبعد الاساتذة عن استعمال هذا النوع من التعليم	17	9	0	0	2,144	63,670
16	يجد بعض الاساتذة ان التعليم بالطرائق التقليدية تعطي نتائج افضل من استعمال المنصة التعليمية	18	0	1	6	2,100	62,560

يتضح من الجدول اعلاه ان اعلى وسط مرجح للمشكلات العلمية هو (3,770) بينما بلغ ادنى وسط مرجح (2,100) وكان اعلى وزن مئوي (85,78) وادنى وزن مئوي(62,560)، من هذه النتيجة يتبين ان اهم مشكلة علمية هي تعرض طريقة التعليم الالكتروني للغش وهذا يتعارض والحصول على المعلومات العلمية بطريقة صحيحه ، كذلك شعور الطلبة بالاتكالية والكسل وعدم المذاكرة ، قلة تفاعل الطلبة كون عملية التعليم الالكتروني في المدارس المتوسطة عملية طارئة بالتالي من الصعوبة اعتياد هذه الطريقة من التدريس ، شعور بعض الاساتذة بانه هذا النوع من التدريس أو التعليم لا يضيف اليهم الخبرة ، كذلك صعوبة توفير المصادر العلمية في هذا النوع من التدريس عبر المنصة التعليمية ، عدم وعي الطلبة وعدم وجود الدافع لديهم كونها طريقة مختصرة على مواضيع محدده، كذلك شعورهم بالملل لان هذا النوع من التدريس يقلل التفاعل بينهم كما في الصف الحضوري .

متغير الجنس:

نصت الفرضية على انه لا يوجد اثر لمتغير الجنس على المشكلات التي يواجها الطلبة في التعليم الالكتروني فقد تم احتساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد العينة من الذكور والاناث فكان الوسط الحسابي للذكور في محور المشكلات الادارية (3,033) والاناث (2,095) والانحراف المعياري بلغ (0,380) للذكور اما الاناث (0,499) بينما في محور المشكلات العلمية فقد بلغ الوسط الحسابي للذكور (2,78) اما الاناث(0,390) والانحراف المعياري للذكور (0,326) بينما الاناث بلغ الانحراف المعياري (0,317) وباستخدام الاختبار التائي (t.test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق الفردية بين متوسطي المجموعة تبين ان القيمة التائية للمشكلات بصورة عامة تساوي (2,083) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (30)

	الجنس	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	عند مستوى دلالة 0,05
المشكلات الادارية	ذكر	50	3,033	0,380	30	0 0,167	2,083	غير دالة
	انثى	50	2,095	0,499				
المشكلات العلمية	ذكر	50	2,78	0,326				
	انثى	50	3,90	0,317	30	0,167	2,083	غير دالة
الدرجة الكلية	ذكر	50	3,56	0,357	30	0,167	2,083	غير دالة
	انثى	50	2,89	0,367				

يتضح من الجدول اعلاه ان لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالمشكلات التعليمية للطلبة سواء للمشكلات التعليمية الادارية أو العلمية وان عينة البحث من الذكور والاناث يواجهون المشكلة ذاتها ويعزو الباحثان هذا إلى قلة توفر الامكانيات المادية وقلة خبرة الاساتذة وكذلك كون عملية التعليم الالكتروني عملية طارئة على طلبة المراحل المتوسطة ادى ذلك إلى قلة وعي الطلبة بتلك العملية التعليمية وعدم تشجيع الاهالي على ذلك .

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتج الباحثان ما يأتي.

1. قلة وعي الطلبة بأهمية التعليم الالكتروني.
2. ضعف الامكانيات المادية لعملية التعليم الالكتروني
3- وجود صعوبات حقيقية لدى الطلبة نحو منصة التعليم الالكترونية .
4- ان الاثار البيئية القت بظلالها على العملية التعليمية ومنها ضعف شبكة الانترنيت وتردي وضع التيار الكهربائي والذي أثر سلباً في تكوين الحلقة الدراسية الفاعلة.
5- ضعف المستوى التعليمي بشكل عام والذي يعود إلى ضعف دافعية الطلبة نحو مواكبة التكنلوجيا الحديثة، لتطوير قدراتهم العلمية، خاصة وان العالم بأسره خضع لمسببات جائحة كورونا، التي لم تبقي غير التعلم الالكتروني سبيل لأداره عجلة التعلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحثان بما يأتي

1- وضع الاساتذة تحت برامج التدريب على المنصات التعليمة الالكترونية المتطورة للاستفادة منها مستقبلاً لغرض مواجهة اي طارئ.
2- الاهتمام بإقامة الدورات التدريبية والندوات للطلبة لتمكينهم من اتقان تكنلوجيا التعليم والمنصات التعليمية.
3- مبادرة الدولة في تطوير وسائط الانترنت من اجل سهولة استخدام المنصات الالكترونية

المقترحات: استكمالاً لجوانب البحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي

1- إجراء دراسة مماثلة على الطلبة والاساتذة في المدارس الاعدادية ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي.
2- إعداد برنامج تدريبي لتنمية معلومات الاساتذة والطلبة على تقنية المنصات الالكترونية. ورفدها بكل ما هو جديد .

المصادر العربية:

1- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010)**المدخل إلى التدريس**، القاهرة، مصر، دار الشروق.
2- عبود، سالم محمد، وحسام موفق صبري، وجان سيريل فضل الله(2008) واقع التعليم الالكتروني ونظم الحاسبات واثره في التعليم في العراق، بحث منشور في مجلة بغداد للعلوم الاقتصادية، جامعة بغداد، العدد 17.
3- المبارك، أحمد عبد العزيز ،وعبد الله الموسى(2003) التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات، ط1، مطابع الحميضي، الرياض.
4- نبهان ، يحيى محمد (2008): استخدام الحاسوب في التعليم ،ط1 ، دار الشروق، عمان- الاردن. 5
5- بسيوني، مهندس عبد الحميد (2002) استخدامات شبكة الانترنت في المدارس ودعم التعليم، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
6- الطاهر، خمارة وخمارة بو عمامة(2011) الالكتروني في قطاع التعليم العالي الدوافع والمعوقات، بحث منشور مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، الجزائر.
7- الصالح، بدر عبد الله(2005-) التقنية ومدرسة المستقبل خرافات وحقائق، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل ، جامعة الملك سعود، الرياض.
8- البديوي، منصور احمد وشحاتة السيد شحاتة (2009) دراسات في الاتجاهات الحديثة، ط1، الاسكندرية، دار الجامعية.
9- حسين، سلامة عبد العظيم(2008) الجودة في التعليم الالكتروني مفاهيم ونظرية وخبرات عالمية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.
10- الحوامدة، محمد فؤاد(2008) معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 ، العدد الاول.
11- الفهمي، سعاد بنت سفر(2012) واقع استخدام التعليم الالكتروني في تدريس المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، دراسة ماجستير، كلية التربية- جامعة ام القرى، السعودية.

المصادر الاجنبية:

1-Littre, emil {1970}: dictionare delangue france caisc, mar hachctte.
2- Firetoere, amtpome {1978}: le dictionnaire universal, la Robert.
3-fleck,R.T&Mcqueen, S.F(2002) ; internet Access ,usage and policies in college and universities. Article Retrieved., www.firstmanday.dk/issues/issues4-11/fleck.

4-Wing, L.(2007). Astudy of Primary school Teachers perceptions of development of information Technology in Hong Kong . The dissertation of chinese university of Hong kong . Att3302427

المقياس بصيغته النهائية

حضرة الاستاذ....

حضرة الاستاذة....

يروم الباحثان اجراء دراسة بعنوان (مشكلات التعليم الالكتروني لدى طلبة المرحلة المتوسطة ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المدرسين) لذا وضع الباحثان بين يديكم مجموعة من الفقرات التي تمثل اتجاهاتكم حول ذلك يرجى قراءة كل فقرة بدقة واختيار البديل الذي ترونه ينطبق عليكم وذلك بوضع علامة (√) علما انها لأغراض البحث العلمي فلا داع لذكر الاسم .

مع فائق الشكر والتقدير على تعاونكم معنا....

الباحثان

م.م . صفاء عبد الحسين هدهود

م.م هند مفتن رحم الحميدي

المجال الاداري: هو طريقة ادارة الاستاذ لطريقة ادارة الصف من خلال التخطيط المسبق والتنسيق لايصال الفكرة بطريقة ناجحة

ت	الفقرات	مؤثرة بدرجة كبيرة جدا	مؤثرة بدرجة كبيرة	مؤثرة بدرجة متوسطة	لاتاثيرلها
1	ابتعاد الاساتذة عن التخطيط المسبق للمحاضرة يحول دون استعمال هذا النوع من التعليم				
2	صعوبة تخلي الاساتذة عن فكرة التعليم التقليدي				
3	لم تسمح الفرصة لدخول دورات تدريبية حول هذه النوع من التعليم				
4	لم يتلقى الاساتذة أي نوع من انوع التدريب اثناء استعمالهم منصة التعليم الالكترونية				
5	قلة تشجيع الاهل لمثل هذا النوع من التعليم في وقت سابق				
6	عدم توفير متطلبات هذا النوع من التعليم المتمثلة بتوفير اجهزة الكترونية حديثة ومتطورة				
7	يتطلب استعمال منصة التعليم الالكترونية سعات عالية وذات جودة كبيرة من الانترنت				
8	ضعف خبرة بعض الاساتذة بكيفية تصميم واعداد الدروس عبر منصة التعليم الالكترونية				
9	ضعف الامكانيات المادية للطلبة لتوفير اجهزة الكترونية جيدة				
10	لم يدرب الطلبة سابقا لهذا النوع من التعليم ولم تخضعهم لأي تجربة تعليم الكترونية				
11	ضعف استجابة الطلبة للتعليم عبر منصة التعليم الالكترونية				

المجال العلمي: هو كمية المعلومات العلمية التي تصل إلى الطلبة عن طريق المادة العلمية اعتمادا على خبراتهم.

ت	الفقرات	مؤثرة بدرجة كبيرة جدا	مؤثرة بدرجة كبيرة	غير مؤثرة
1	عدم تقبل الطلبة لفكرة التعليم عبر منصة التعليم الالكترونية			
2	معرض هذا النوع من التعليم للغش			
3	تجعل الطالب يشعر بالملل والكسل			
4	قلة تفاعل الطلبة والاساتذة للتعليم عبر منة التعليم الالكترونية كونها تجربة جديدة ومفاجئة لهم			
5	يضعف من دافعية الطلبة نحو العملية التعليمية			
6	يرى بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم لا يضيف مهارات تعليمية جديدة ومتطورة			
7	يجد بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم مرهق ومتعب ويحتاج إلى جهد مضاعف من قبل الطلبة والاساتذة			
8	لا يمتلك بعض الطلبة خبرة بالأجهزة الالكترونية والبرامج والتي من ضمنها منصة التعليم الالكترونية			
9	يعتقد بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم يشكل عبئاً اضافياً لهم			

10	يجد بعض الاساتذة ان هذا النوع من التعليم يعد مضيعة للوقت وليس له فائدة			
11	ضعف وعي الاساتذة بأهمية الاطلاع ومواكبة التقدم التكنولوجي			
12	لا يفضل بعض الاساتذة استعمال منصة التعليم الالكترونية لان سلبياتها اكثر من ايجابياتها			
13	يقلل هذا النوع من التعليم التفاعل بين الطلبة والاساتذة			
14	يعتقد الاساتذة ان منصة التعليمية الالكترونية لا تطور عملية التفكير ومهاراته			
15	صعوبة توفير المصادر التعليمية التي يمكن توظيفها عبر منصة التعليم الالكترونية			
16	ضعف الخبرات والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة وانعدام التعاون فيما بينهم يبعد الاساتذة عن استعمال هذا النوع من التعليم			
17	يجد بعض الاساتذة ان التعليم بالطرائق التقليدية تعطي نتائج افضل من استعمال المنصة التعليمية			

عوامل تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر اساتذتهم

م. د. جمال ناصر حسين م. د. آمنة عامر عبد الله
الجامعة المستنصرية / كلية التربية

المستخلص:

يتناول البحث الحالي عوامل تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر اساتذتهم للعام الدراسي (2021-2022) وقد هدف البحث التعرف إلى اولاً: العوامل التي على طلبة الجامعة الالتزام بها لتعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر اساتذتهم. ثانياً: الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العوامل التي على الطلبة القيام بها لتعزيز الصحة النفسية وفقاً لمتغير الجنس(ذكور-اناث) من وجهة اساتذتهم، ولتحقيق اهداف البحث الحالي قام الباحثان ببناء مقياس لعوامل تعزيز الصحة النفسية (25) فقرة وبعد ايجاد خصائصه السيكومترية طبق الباحثان المقياس بصورته النهائية على عينة اخذت بصورة عشوائية عنقودية من اساتذة كليتي التربية والآداب بلغ عددهم (50) تدريسي وتدريسية، وطبق عليهم مقياس مكون من (25) فقرة لتعزيز الصحة النفسية وتوصل البحث إلى: أن الاجراءات المقترحة ذات اهمية بالغة في تعزيز الصحة النفسية. كذلك عدم وجود فروق في تعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر اساتذة الجامعة بين كل من الذكور والاناث. وقد اوصى الباحثان بعدد من التوصيات والمقترحات.

Factors of promoting mental health among university students from the point of view of their professors

Dr. Jamal Nasser Hussein Dr. Amna Amer Abdullah
Mustansiriyah University/ College of Education

Abstract:

The current research deals with the factors of promoting mental health among university students from the point of view of their professors for the academic year (2021-2022). Second: The statistically significant differences in the factors that students have to do to promote mental health according to the gender variable (male-female) from the point of view of their professors. In its final form on a sample randomly taken from the faculties of Education and Arts, their number reached (50) teaching and teaching, and a scale consisting of (25) items was applied to them to promote mental health. The research concluded: The proposed procedures are of great importance in promoting mental health. Also, there are no differences in promoting mental health from the point of view of university professors between both males and females. The researchers recommended a number of recommendations and suggestions.

المقدمة:

اولاً: مشكلة البحث:

يعتبر العاملون في مجال التدريس الجامعي من اهم عناصر انشاء المؤسسات التعليمية العليا و ان كفاءة وفاعلية أي مؤسسة تعليمية تقترن بكفاءة عامليها وقدرتهم على العمل لذلك فأساتذة الجامعة هم من الفئات القادرة على تحديد الاليات التي يجب على المؤسسات القيام بها لتعزيز الصحة النفسية لدى المجتمع العراقي في هذا المجال اذ تعد مشكلة الصحة النفسية من اكبر المشكلات التي تواجه المجتمع العراقي في جميع المجالات لا سيما في اوقات الحرب (عبد السلام،1976، ص25).

حيث تظهر هذه المشكلة مع التطور الاقتصادي والتكنولوجي كبعدين اساسيين والذي افرز مجموعة من الاثار والتي تعود بالضرر على الفرد العراقي (عاهد،2001، ص7). وان الزمان الذي نعيشه بما فيه من متغيرات وضغوطات تتسبب بالكثير من التوتر للإنسان وخاصةً ان النواحي المادية اخذت تطغي على معظم نواحي الحياة ونجد ان معظم الناس اصبحوا يهتمون بتوفير لقمة العيش في ظل الظروف الصعبة التي نعيشها حالياً (سفيان،2001، ص8). اذ يرى بوزكورت (2020) في ان جائحة كورونا شكلت ضغوطاً جديدة على مختلف مجلات الحياة ومن ابرزها التعليم (كاظم، 2021، ص4).

وقد ادت جميع هذه الظروف إلى ظهور الكثير من الاضطرابات وهذا بدوره ادى إلى الحاجة إلى البرامج والنشاطات المعززة للصحة النفسية (الخالدي،2000، ص115). كما ان الفرد يواجه في حياته الكثير الاحداث الضاغطة التي تضم خبرات غير مرغوب فيها واحداث تنطوي على الكثير من عوامل التوتر ومصادر الخطر وهذا من شأنه ان تجعل الاحداث الضاغطة تلعب دوراً في نشأة الامراض الجسمية والاضطرابات النفسية ومن هنا تتبلور اهمية تعزيز الصحة النفسية كمصدر من المصادر المتنوعة التي من شأنها تحول دون تحول هذه الاحداث والضغوطات الحياتية إلى مشكلات نفسية واجتماعية كالوحدة والعزلة والشعور بالاغتراب (شحاته،2000، ص100).

من هنا تبرز مشكلة البحث في الاجابة على التساؤل التالي: ماهي العوامل التي على طلبة الجامعة ان يلتزموا بها لتعزيز الصحة النفسية لديهم من وجهة نظر اساتذتهم ؟

ثانياً: اهمية البحث:

ان موضوع تعزيز الصحة النفسية موضوع يهم الصغير والكبير ويعني الفرد والمجتمع ويخص عالم النفس والطبيب والتربوي والباحث في ميادين الخدمة الاجتماعية (غريب،1999، ص143). ومن المتفق عليه ان انجح سبل تعزيز الصحة النفسية وتحقيق الطمأنينة القلبية هي عبودية الخالق سبحانه وتعالى فكلما تقرب الانسان من ربه وتزلف اليه بمحبوباته طاعاته نال حظه من سعادة القلب وطرب الروح وصحة النفس (فوزي،2001، ص40) وكما قال تعالى "من عمل صالحاً من ذكر أو انثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم اجرهم بأحسن ما كانوا يعملون" (النحل 97).

وان تعزيز الصحة النفسية يجعل من الفرد متحكمًا بعواطفه وانفعالاته فيتجنب السلوك الخاطئ ويسلك السلوك السوي وهو لا يقل اهمية عن تعزيز الصحة الجسمية العامة بل ان الصحة الجسمية تبقى عاجزة عن اضفاء السعادة للفرد مالم تتوفر له اسباب تعزيز الصحة النفسية (صلاح،1979، ص12).

ومما يزيد اهمية موضوع تعزيز الصحة النفسية هو ان هذا الموضوع من المواضيع الرئيسية والهامة والتي تجعل من الفرد فردا قادرا على ايجاد التوازن بين ضغوط الحياة والقدرات اللازمة لمواجهة تلك الضغوط(سامي،1997، ص41)، وهناك بعض الجوانب التي تجعل من موضوع تعزيز الصحة النفسية موضوعاً على درجة بالغة من الاهمية منها ان دعم الصحة النفسية وتعزيزها هو الذي يجعل من الفرد كائناً اجتماعياً منتجاً (فضل،1997، ص55).

كما ان تعزيز الصحة النفسية يسهم بشكل أو بأخر في خلق فرداً خالياً من الصراع سواء كان هذا الصراع بين الادوار التي يمارسها الفرد دور المرأة كأم وعاملة مثلاً أو كان صراعاً بين رغبات الفرد وضميره(محسن،1998، ص89). كما ان تعزيز الصحة النفسية يكسب الفرد قدرة على تلبية المطالب بيئته والقدرة على التوافق مع الاشخاص الاخرين (داود والعبيدي،1990، ص16).

ولا شك ان تعزيز الصحة النفسية يقود إلى الصحة الجسدية والوقاية من الامراض فنحن غالباً ما نلاحظ الطبيب ينصح المصاب بأي مرض جسدي بالتفاؤل والابتعاد عن الاكتئاب والحزن فكما هو معروف ان تعزيز الصحة النفسية يعمل على زيادة قوة عمل جهاز المناعة في الجسم (العزة،2004، ص43).

ولا يقتصر اهمية تعزيز الصحة النفسية على الفرد وحده فهذا الفرد هو جزء من مجتمع كبير واذا اصيب هذا الفرد بأي نوع من الاعتلالات النفسية فهو سيؤثر على المجتمع ككل كما ان الاضطرابات النفسية تتسبب في انتشار الجريمة والفساد والكثير من المشكلات لذلك فلا بد من التكثيف من الاجراءات المعززة للصحة النفسية من اجل تعزيز ثقة الافراد بأنفسهم ورفد المجتمع بالمخرجات الاجتماعية الايجابية وهذا ما يعكس اهمية موضوع تعزيز الصحة النفسية بشكل أو بأخر (الجنابي،1991، ص7).

كما ان فهم معنى تعزيز الصحة النفسية يساعد على تعزيز الطمأنينة التي لها دور كبير في فهم شخصية الفرد (النعاس،2005، ص122)، وتذكر منظمة الصحة العالمية بأن تعزيز الصحة النفسية ينطوي على اتخاذ اجراءات تسعى إلى تهيئة ظروف العيش والبيئات المناسبة لدعم الصحة النفسية وتمكين الناس من اعتماد انماط حياة صحية والحفاظ عليها، ويشمل ذلك اتخاذ طائفة من الاجراءات التي تساعد على زيادة احتمال تعزيز الصحة النفسية وتعتمد عملية تعزيز الصحة النفسية إلى حد كبير على استراتيجيات متعددة القطاعات من اجل تعزيز الصحة النفسية ومن هذه الاجراءات مثلاً تكثيف الانشطة الرامية لتعزيز الصحة النفسية في العمل مثل برامج وانشطة الوقاية من الاجهاد (شاذلي،2001، ص90).

وتكمن اهمية هذا البحث في ما يأتي:

- اهمية تعزيز الصحة النفسية من اجل الوصول بالفرد إلى تحقيق الرضا والانسجام النفسي والاجتماعي وتحقيق مستويات عالية من العلم والمعرفة وبهذا لا يمكن للعلم ان يحقق اهدافه بمعزل عن تعزيز الصحة النفسية.
- انه يستهدف رأي شريحة مهنية هامة يقع على عاتقها عبء كبير لمعرفة السبل الكفيلة لتعزيز الصحة النفسية من اجل مساعدة طلبة الجامعة للحصول على العناية العلمية والمعرفية المختلفة في ظل الظروف الخاصة التي يعيشها العراق والمتمثلة بالإصابات والوفيات اليومية.
- تسليط الضوء على كيفية تعزيز الصحة النفسية لدى شريحة هامة من شرائح المجتمع كي تلاقي الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في العالم العربي بشكل عام وفي العراق بشكل خاص.
- هذا البحث قد يفيد في دعم وتحسين الصحة النفسية لطلبة الجامعة من وجهة نظر تدريسيّ الجامعة.
- يعد تعزيز الصحة النفسية من اهم المؤثرات الاساسية للشخصية لذلك فإن أي خلل قد يعيق الفرد عن التكيف النفسي السليم.
- تناول البحث تعزيز الصحة النفسية كأحد اهم الموضوعات النفسية التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث في الفترة الحالية.
- تكمن اهمية البحث في اقتراح بعض الآراء و التوصيات التي من شأنها تعزيز الصحة النفسية التي من وجهة نظر اساتذة الجامعة.
- يحاول البحث الوقوف على موضوع تعزيز الصحة النفسية باعتباره مجالاً مازال خصباً لأجراء العديد من الدراسات.
- الاستفادة من نتائج البحث والتي تساعد على معرفة اجراءات وسبل تعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر العاملين في مجال التدريس الجامعي.
- تكمن اهمية البحث في ما يقدمه من اضافة جديدة في موضوع تعزيز الصحة النفسية تسهم في اثراء مكتبة علم النفس.

ثالثا: أهداف البحث:

1. التعرف على عوامل تعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر اساتذة الجامعة.
2. التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية لعوامل تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر الاساتذة وفقاَ لمتغير الجنس (ذكور -اناث).

رابعاً: حدود البحث

الحد البشري: يتحدد البحث الحالي في اساتذة الجامعة المستنصرية كلية التربية قسمي الارشاد والعلوم التربوية والنفسية وكلية الآداب (قسم علم النفس) للعام الدراسي من (الذكور والاناث).

الحد الزماني: تم اجراء هذا البحث في العام 2021-2022 .

الحد المكاني: يتحدد البحث في الجامعة المستنصرية، كليتي التربية والآداب.

خامساً: تحديد المصطلحات:

1-الصحة النفسية Health Psychology

عرفها عوض: بأنها الانشطة التي تمنح الفرد القدرة على الشعور بالسعادة والايمان بقيمة الحياة وتكوين علاقة صادقة مع الاخرين وكذلك قدرته على العودة إلى حالته بعد التعرض لأي صدمة أو ضغط نفسي كما عرف **تعزيز الصحة النفسية** على انها جميع العوامل التي توفرها البيئة للفرد من اجل التوافق مع المجتمع وعدم الشذوذ عنه (عوض،1997، ص63).

عرفتها منظمة الصحة العالمية: هي الفعل أو الدعوة من اجل الصحة والذي يتوجه إلى المجال الكامل ويركز على الوقاية من اسباب المرض ويستعمل مفهوم تعزيز الصحة النفسية كمفهوم المظلة التي تغطي النشاطات الوقائية الأكثر نوعية (توق،1998، ص13).

عرفها عبد الفتاح: بأنه العملية التي من خلالها يستطيع الاشخاص التحكم والسيطرة على مستوى توافقهم البيئي والاجتماعي (عبدالفتاح،1999، ص45).
عرفها غانم: بأنها الجهود المضنية لمكافحة الامراض والاضطرابات النفسية (غانم،2007، ص28).
عرفها مؤتمر بانكوك: بأنها تظافر جهود افراد المجتمع لتحسين صحة الاشخاص ورفاهيتهم(حافظ،2008، ص26).

2-عوامل تعزيز الصحة النفسية:

عرفها جبريل: بانها الاليات الاساسية التي من خلالها يتم تطوير وتحقيق وتعزيز الصحة النفسية وتشمل الامن الغذائي، والاسكان، والدخل، وظروف العمل، والتثقيف الصحي، وتوعية الاشخاص عن طريق البرامج التوعية وكذلك عن طريق تقديم الخدمات الصحية الوقائية (جبريل واخرون،2002، ص240).
التعريف النظري: تم اعتماد تعريف جبريل وذلك لاعتماد هذا التعريف على النظرية الانسانية.
التعريف الاجرائي: هي مقدار الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على مقياس تعزيز الصحة النفسية.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

1- نظرية التحليل النفسي:

مؤسس هذه النظرية سيجموند فرويد يؤكد اصحاب هذه النظرية ان الخلو من العصاب يعد مؤشراً على التمتع بالصحة النفسية اذ ان العصاب ينشأ من خبرات الشخص السابقة في طفولته فضلاً عن الصراع بين مكونات الشخصية الثلاث الهو والانا والانا الاعلى كما اكد اصحاب هذه النظرية على اهمية العمليات النفسية في حصول الاضطرابات النفسية والعقلية فهم يؤكدون على اهمية الحوادث الداخلية اللاشعورية ويعتقدون ان معظم السلوك يتأثر بالاندفاعات اللاشعورية التي تؤدي إلى القلق وينشأ الاضطراب عندما تفشل الانا في ايجاد الحلول المناسبة للصراع القائم بين اندفاعات الهو ومتطلبات الواقع ويكون السلوك غير السوي مجرد عارض لمرض وراءه وان هذا المرض ليس من طبيعة جسدية ولكنه يرجع إلى الصراع في الشخصية وهذا يرجع في اصوله إلى الطفولة المبكرة (زهران،1995، ص77).
ويتمثل تعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر فرويد في المساعدة على مواجهة الدوافع البيولوجية والسيطرة عليها في ضوء متطلبات الحياة (زهران،1979، ص79).

في ما ترى هورني ان المبدأ الذي يقوم عليه سلوك الانسان هو الحاجة إلى الأمن والطمأنينة فمنذ الطفولة اذا اضطربت علاقة الطفل بوالديه فأن الطفل ينمو ويشعر بأن العالم مكان خطر ومؤذي وتسمي هورني هذا الشعور بالقلق الاساسي ووصفته بالشعور باليأس والوحدة تماماً عند مواجهة مشكلة ويلجأ الفرد لتخفيف وطأة هذا القلق بالعصابية وهذا يؤدي بشكل أو بأخر إلى جعل الفرد يعاني من اضطرابات نفسية (زهران،1979، ص105).
كما اشارت هورني إلى اهمية البيئة المنزلية والتركيب الاجتماعي داخل الاسرة في تحقيق الصحة النفسية وخلق مجتمع اكثر سعادة. لذلك فتعزيز الصحة النفسية هو في مساعدة الافراد في تلبية احتياجاتهم في الامن في فترة الطفولة، وتهيئة البيئة الاجتماعية التي يعيش بها الفرد تحقيق الصحة النفسية.

ويرى يونك ان تعزيز الصحة النفسية يكمن في المساعدة على استمرار نمو الفرد من دون توقف أو تعطيل واكد على اهمية كتشاف الذات الحقيقية واهمية التوازن بين الشخصية السوية التي تتمتع بصحة نفسية وان الصحة النفسية والتوافق يتطلبان ايجاد التوازن بين الميول الانطوائية والميول الانبساطية وتتطلب الصحة النفسية تكامل اربع عمليات هي الاحساس والادراك والمشاعر والتفكير ويرى ان الامراض العصابية هي عبارة عن محاولات غير ناجحة من اجل التوافق مع الواقع (الزبيدي والهزاع،1997، ص3).

اما ادلر فيرى ان تعزيز الصحة يكمن في مساعدة الفرد تخطي النقص العضوي والاهمال والرفض والتدليل الذي بدوره يؤدي إلى اضطراب الصحة النفسية لذلك فأن الفرد يحاول ان يعوض مشاعر النقص لديه بوضع اهداف غير واقعية لإظهار تفوقه الشخصي فهو في النهاية شخص غير دقيق لتقدير ذاته فضلاً عن انه دائم التوتر ويخشى القرارات والاحباط، فالإنسان عند ادلر كائن اجتماعي تتشكل حياته ضمن سياق المعايير الاجتماعية والاخلاقية وبما ان الانسان محدد بالروابط والعلاقات الاجتماعية لابد لنا ان نفهم النشاط الداخلي له من اجل ان نفهم هذه العلاقات التي يتواجد فيها ويتقبلها (ادلر،1907، ص60). فتعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر ادلر هو الاهتمام بالتشكيل الاجتماعي ضمن سياق المعايير الاجتماعية.

2- النظرية الاجتماعية:

يرى اريكسون ان تعزيز الصحة النفسية يتمثل في تعزيز القدرة على مواجهة مشكلات مراحل النمو بنجاح وان صحة الفرد النفسية في مرحلة عمرية معينة تساعد الفرد على تحقيق التكيف النفسي في المراحل العمرية التالية (زهران،1979، ص109).
واوضح اريكسون ان النمو الانساني والنفسي هو حصيلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والغريزية والعوامل الاجتماعية وايضاً فاعلية الانا ومن خلال هذا التفاعل تنمو شخصية الفرد من خلال ثمان مراحل متتابعة يظهر في كل منها ازمة أو حاجة يؤدي حلها إلى نمو الانا واكتساب فاعليات جديدة في حين يؤدي الفشل في حل هذه الازمات إلى ظهور المشاكل والاضطرابات النفسية وكذلك اضطراب النمو وتحديداً نمو الانا(زهران،1979، ص100).

3- النظرية السلوكية:

يرى اصحاب هذه النظرية ان تعزيز الصحة النفسية تكمن في المساعدة على تعديل السلوك غير السوي والذي هو نمط من السلوك يتعلمه الفرد مثلما يتعلم انماط السلوك السوي وعلى هذا فهم يرفضون فكرة العقلي، وينظرون اليه على انه

اساليب تكيفية غير ناجحة مع مشكلات الحياة ويقوم العلاج برأيهم على اساس تعديل أو تغيير الطرائق التي بها الفرد مع البيئة والمحور الرئيسي لهذه النظرية هو التعلم وتسمى ايضاً المثير والاستجابة اذ ان المثير الذي يتعرض له الكائن الحي ينجم عنه حدوث استجابة. كما رأى اصحاب النظرية السلوكية بما ان السلوك متعلم اذن يمكن تعديله وتغييره وعلى ذلك فأن الفرد يتمتع بصحة نفسية عندما يتعلم عادات نفسية واجتماعية صحيحة من محيطه الخارجي فالصحة النفسية مكتسبة ويكون العكس عندما يتعلم الفرد عادات سيئة وطرق تفكير خاطئة فإنها تسبب له بالتعاسة والحزن والالم. كما أن السلوك عندهم متعلم من البيئة وعملية التعلم تحدث نتيجة وجود دافع ومثير واستجابة بمعنى اذا وجد الدافع والمثير تحدث الاستجابة أو السلوك ولكي يقوى الربط بين المثير والاستجابة لابد من التعزيز اما تحرك الاستجابة دون تعزيز فأن ذلك يؤدي إلى اضعاف الربط بين الاستجابة والمثير أي اضعاف التعلم (واطسون،1920، ص100-101).

4- النظرية الإنسانية:

اما القائمون بالنظرية الإنسانية في الشخصية الانسانية أو تحقيق الذات فعندهم الاضطراب النفسي يظهر عندما تغلق السبل امام مساعي الفرد في تحقيق ذاته بسبب الفشل في الوعي على حقيقة الذات أو التعبير عنها وما ينتجه ذلك من تشويه يلحق بإدراك الفرد للواقع ومع شدة هذا التشويه تشتد الاضطرابات النفسية (زهران،1977، ص166).

ويعد كارل روجرز احد الرواد الاساسيين في النظرية الإنسانية والتي ترى ان الإنسان مدفوع بصورة فطرية لتحقيق ذاته وان هذه الدوافع تعد من اهم الدوافع التي تساعد الفرد في الوصول إلى تحقيق الصحة النفسية والعقلية وان الإنسان عندما يفشل في ان يعيش الحياة التي تمكنه من تحقيق ذاته فأنه نحو حياة اكثر اشباعاً وتزداد قدرته على الابداع ومقاومة الاضطرابات (روجرز،1902، ص92).

كما تؤكد هذه النظرية على دراسة الخبرة الحاضرة للفرد كما يدركها أو يمر بها وليس كما يدركها الاخرون واذا كان المرض يحدث على وفق ما يدركه الفرد فان الصحة النفسية عند اصحاب هذا المنظور تتمثل في تحقيق الفرد لإنسانيته تحقيقاً كاملاً سواء تحقيق الحاجات عند ماسلو (روجرز،1902، ص90) أو المحافظة على الذات كما عند روجرز. لذلك فان الاختلاف بين الافراد في مستويات صحتهم النفسية يرجع تبعاً لاختلاف ما يصلون اليه من مستويات في تحقيق انسانياتهم (روجرز،1902، ص88).

فضلاً عن ذلك يؤكد الانسانيون على ان السلامة أو الصحة النفسية في الدراسات النفسية يجب ان تتوجه إلى الفرد السليم وليس إلى الشخص العصابي أو الذهاني حيث يرى روجرز ان مظاهر الصحة النفسية عند الفرد تتمثل في حريته في استبصار حل لمشكلاته وفي اختيار قيم تحدد اطاره في الحياة وتعطي معنى لحياته (روجرز،1902، ص90).

اما ماسلو فلم يجعل الصحة النفسية في اشباع الحاجات الفسيولوجية والبيولوجية بل جعلها في اشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلى رأسها الحاجة إلى تحقيق الذات بوصفها اسمى هذه الحاجات فقد جعلها دافعاً يدفع الإنسان لأن يكون في مستوى فهمه لنفسه من خلال ادراكه لمعاملة الافراد المهمين في حياته ومن الاحكام التي يصدرونها عليه (مرسي، 1988، ص100).

ويرى فروم ان عدم التمتع بالصحة النفسية هو احد مظاهر الفشل الاخلاقي والذي ينشأ من شعور الفرد بالعزلة وعدم اهتمام الاخرين به وشعوره بضغط الظروف الاجتماعية عليه حيث ان الفرد ليس كائن منعزل فهو يحتاج إلى الاخرين لإشباع حاجته المتعددة والحصول على الأمن النفسي والطمأنينة ليؤكد استمراره الحياة (العوادي،1992، ص44).

5- النظرية الوجودية:

اهتمت هذه النظرية بدراسة جوهر الفرد وركزت بشكل مباشر على الخبرات وطرح نمطاً اساسياً للأشخاص وهو نمط الشخص الأصيل الذي يدرك في سلوكه تماما الافتراضات الوجودية المتعلقة بطبيعة الإنسان (زهران،1979، ص99)، ويرى اصحاب هذا المذهب ان الصحة النفسية هي ان يعيش الإنسان وجوده ومعنى ان يعيش الإنسان وجوده هو ان يدرك هذا الوجود ويدرك امكاناته وان يكون حراً في تحقيق ما يريد وبالأسلوب الذي يختاره وان يدرك نواحي ضعفه ويتقبلها وان يكون مدركاً لطبيعة هذه الحياة بما فيها من متناقضات وان ينجح في الوصول إلى تنظيم معين ليجعله اطاراً مرجعياً في حياته (زهران،1979، ص200).

مناقشة النظريات:

بعد الاطلاع على النظريات التي فسرت الصحة النفسية وكيفية تعزيزها تجاوز الباحثان عدد من النظريات وذلك لأنها لا تخدم اغراض البحث وهي التعرف على أهم العوامل التي على المجتمع اتباعها لتعزيز الصحة النفسية، ومنها نظرية التحليل النفسي التي ركزت على ان الصحة النفسية تتحقق عندما يكون هناك توازن بين المتطلبات كل من الهو والانا العليا، وركزت بشكل رئيسي في طروحات هذه النظرية على الدوافع اللاشعورية لذلك تبني هذه النظرية وادوات القياس التابعة لها لا تخدم اغراض البحث. والنظرية السلوكية التي ركزت على السلوك الظاهري وأهملت الدوافع، لذا كانت النظرية الانسانية التي حددت الحاجات والدوافع التي عند تحقيقها تتحقق الصحة النفسية، وهي من أهم النظريات التي درست الصحة النفسية وقد وضع العالم ماسلو مقياس للتعرف على الصحة النفسية، وقاس الصحة النفسية لدى الراشدين.

الدراسات السابقة:

اولاً: دراسة النعاس، عمر (2005) بعنوان الضغوط المهنية وعلاقتها بتعزيز الصحة النفسية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية التي يتعرض لها العاملون في مجال التدريس الجامعي وعلاقة تلك الضغوط بتعزيز الصحة النفسية.

وتكونت عينة الدراسة من (250) فرداً تم اختيارهم بشكل عشوائي من العاملين في مجال التدريس الجامعي واستخدم الباحث مقياس الضغوط المهنية من اعداد امجد ابو نبعة (1999) ومقياس تعزيز الصحة النفسية من اعداد عبد اللطيف القريطي وعبد العزيز الشخص (1992) وكانت من اهم نتائج الدراسة:

1- عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الضغوط المهنية وتعزيز الصحة النفسية للعاملين في مجال التدريس الجامعي.

2- يتعرض العاملون في مجال التدريس إلى درجة منخفضة من الضغوط المهنية بلغت نسبتها 9‘25% .

3- مستوى ادراك العاملون لمجالات الضغوط المهنية المتمثلة بالراتب والحوافز والاستعداد الوظيفي تروحت نسبتها 46،85 -51،56 % .

ثانياً: دراسة درويش، زينب (1999) بعنوان جودة تعزيز الصحة النفسية وعلاقتها بعمليات تحمل الضغوط .

دراسة مقارنة بين عضوات هيئة التدريس الماهرات خارج الوطن وغير الماهرات هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين جودة تعزيز الصحة النفسية المتمثلة بالتلاؤم والرضا والتفاعل والفاعلية من جهة وعملية تحمل الضغوط من جهة تكونت عينة الدراسة من (80) عضو من هيئة التدريس مقسمات إلى مجموعتين متساويتين (40) منهن يعملن في مصر و(40) منهن يعملن في السعودية واستخدمت الباحثة مقياس جودة تعزيز الصحة النفسية ومقياس عمليات تحمل الضغوط وبينت الدراسة وجود فرق دال احصائياً بين جودة تعزيز الصحة النفسية وعمليات تحمل الضغوط لدى مجموعة الماهرات بينما لا يوجد فرق دال احصائياً بين المتغيرين لدى مجموعة غير الماهرات.

اجراءات البحث:

اولاً: منهج البحث:

منهج البحث الوصفي يعد من أكثر أنواع البحوث انتشارا في مجال التربية وعلم النفس، فهو يتناول البحث والاستقصاء لظاهرة من الظواهر التعليمية، أو النفسية، أو الاجتماعية بهدف تحليلها، واكتشاف جوانبها، وايجاد العلاقات بين عناصرها، فالمنهج الوصفي لا يكون محدداً بمجرد الوصف وانما يتعدى إلى أبعد من ذلك فيحلل، ويفّسر، ويقارن، ويقّيم بغية التوصل إلى تصميمات ذات معنى عن الظاهرة (الزوبعي وآخرون،1998، ص53).

ثانياً: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من اساتذة الجامعة المستنصرية للعام الدراسي 2021-2022 م.

ثالثاً: عينة البحث:

تألفت عينة البحث الحالي من (50) تدريسي من كلية التربية (قسم العلوم التربوية والنفسية وقسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي) وكلية الآداب (قسم علم النفس) للعام الدراسي 2021-2022.

تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية بواقع (25) تدريسي (25) تدريسية، كما مبين في الجدول (1).

رابعاً: اداة البحث:

- مقياس تعزيز الصحة النفسية:

أ- وصف المقياس: قام الباحثان بإعداد مقياس تعزيز الصحة النفسية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وباعتماد النظرية الانسانية، ملحق (2) المكون من (25) فقرة، علماً ان بدائل الاستجابة على فقرات المقياس وهي: (اوافق بشدة، اوافق، اوفق نوعا ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وكانت اعلى درجة للمقياس (125) وأقل درجة (25) وبمتوسط فرضي (75)، وقد تمت إجراءات استخراج صدقه وثباته وفق الطرق العلمية المتبعة والتي سيتم ذكرها لاحقاً.

جدول (1)
عينة البحث

الكلية	القسم	الذكور	الاناث	المجموع
الآداب	علم النفس	8	7	15
التربية	العلوم التربوية والنفسية	7	10	17
	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	10	8	18
المجموع		25	25	50

ب- صلاحية الفقرات: (الصدق الظاهري)

عرضت فقرات المقياس البالغة (25) فقرة (ملحق /1)، على (5) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم*، للحكم على مدى صلاحيتها، اذ كانت نسبة الاتفاق على 85% وبناءً على آراء الخبراء وملاحظاتهم تم الابقاء على جميع الفقرات البالغة (25) فقرة، وكانت بدائل الاستجابة على فقرات المقياس هي:(اوافق بشدة، اوافق، اوفق نوعا ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

ج- تعليمات المقياس: لغرض توضيح طريقة الإجابة فقد أعتمد الباحثان تعليمات للإجابة على فقرات المقياس وأوضحا للمستجيبين، إن الهدف من الدراسة هو لأغراض البحث العلمي فقط، وقد تم وضع تعليمات مقياس تعزيز الصحة النفسية، بحيث تكون واضحة وسهلة مع التأكيد على دقة الإجابة وصراحتها، وأن تعبر بصدق عن موقف المستجيب، وأعلام الاساتذة أنه لا توجد هناك إجابة صحيحة، أو إجابة خاطئة، وإنما تختار البديل المناسب الذي يعبر عن الموقف فعلاً، وأن تكون الإجابة على جميع فقرات المقياس.

د- التطبيق الاستطلاعي: (العينة الاستطلاعية)

بهدف التأكد من وضوح تعليمات المقياس وفقراته ومدى فهم أفراد العينة لبدائل الإجابة، تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية عددها (5) تدريسي من كلية التربية في الجامعة المستنصرية وتبين أن جميع الفقرات واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة، وان متوسط الوقت المستغرق في استجاباتهم على المقياس كان (15- 20 دقيقة).

ه- تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (25) فقرة، وقد تم تصحيح فقرات المقياس بإعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات وكانت بدائل الاستجابة خماسية كما يأتي (اوافق بشدة، اوافق، اوفق نوعا ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة) ويرجع سبب اختيار الباحثان للتدرج الخماسي لبدائل الإجابة إلى " إن نمط التدرج الخماسي أفضل في خصائصه السيكومترية من غيره من الأنماط الأخرى لتدرجات بدائل الإجابة" (الدليمي، 1997، ص208) وكانت اعلى درجة للمقياس (125) وأقل درجة (25) وبمتوسط فرضي (75).

و- الخصائص السيكومترية:

1. صدق المقياسScale Validity:

يعد الصدق من الخصائص السيكومترية المهمة التي يجب توافرها في المقياس قبل ان يطبق على عينة البحث (Harrison, 1983, p. 11)، فالصدق ينبغي ان يقيس المقياس الخاصية أو الصفة أو السمة التي وضع لأجلها (كراجه،1997، ص141) فالاختبار يعد صادقا عندما يكون صالحا لقياس ما وضع لأجله (الزوبعي،1981، ص39).

2. الصدق الظاهري: Face – Validity:

من المقومات الاساسية لأداة البحث هو توفر الصدق فهو المحدد الاساسي لعملية القياس بأكملها فتكون اداة البحث صادقة عند قياس ما وضعت لقياسه (الزوبعي واخرون،1981، ص31) وذكر ايبل (Ebel) ان الطريقة المثالية للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس هو عرض فقراته على عدد من الخبراء لتأكيد صلاحيتها لقياس الخاصية المراد قياسها (Ebel.1972,p:555)، وتحقق هذا النوع من الصدق كما تم الاشارة اليه بصلاحية الفقرات.

3 . ثبات المقياس Reliability of Scale:

يشير الثبات إلى درجة استقرار المقياس عبر الزمن ، واتساقه الداخلي ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الأفراد (عودة، 1985، ص144)، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

- طريقة الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) (Internal consistency Method):

يدعى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاتساق الداخلي للمقياس والثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس (ثورندايك وهيجن، 1989، ص78)، وتمثل معادلة الفا-كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء مختلفة وهو بذلك يمثل ارتباطاً بين أي جزئيين من أجزاء المقياس (أبوعلام،1990، ص158)، وباستعمال معادلة (الفاكرونباخ) بلغت قيمة معامل الارتباط (0,81) وتعد هذه القيمة وفقا للادبيات قيمة مقبولة.

ز ـ وصف المقياس بشكله النهائي: بعد إيجاد الخصائص السيكومترية لمقياس تعزيز الصحة النفسية فقد تم الإبقاء على عدد فقراتها في صورتها النهائية البالغة (25) فقرة، (الملحق/2) تقابلها خمسة بدائل للإجابة اعطيت درجة على كل بديل من (5 إلى 1)، وتمتد الدرجة الكلية على المقياس ككل من (25 – 125) وبمتوسط فرضي (75).

خامساً:الوسائل الاحصائية: لتحقيق اهداف البحث استعمل الباحثان الحقيبة الاحصائية(Spss).

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي، على وفق الأهداف المحددة، وتفسير النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى النحو الاتي:

الهدف الأول: التعرف على عوامل تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر اساتذتهم.

تحقيقاً للهدف الأول الذي يهدف إلى التعرف على تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر اساتذتهم، اذ تم حساب الوسط الحسابي لإجابات عينة البحث وقد بلغ (81) وانحراف معياري (5,98) وهو أكبر من الوسط الفرضي البالغ (75) .

وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (7,09) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (2,00) عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (49). والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

الاختبار التائي لعوامل تعزيز الصحة النفسية لإفراد عينة البحث

عينة البحث	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى دلالة	درجة حرية
50	81	5,98	75	7,09	2,00	0,05	49

من خلال الجدول السابق يتبين ان القيمة التائية المحسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية بمعنى ان الفرق دال احصائياً لصالح عينة البحث.

ويمكن تفسير النتيجة الحالية وفقا للنظرية الانسانية ان تعزيز الصحة النفسية تكمن في مساعدة الافراد على تحقيق الحاجات التي يحتاجوها من خلال تلبية كل هذه الحاجات واتخاذ الاساليب المناسبة لها، كما ان العاملين في مجال التدريس الجامعي هم من الفئات القادرة على تحديد اهم العوامل والحاجات التي يجب على الطلبة القيام بها لتعزيز الصحة النفسية لديهم وان هذا يمكن ان يكون نابع لما يتمتعون به الاساتذة من خبرة وفهم حاجات الطلبة.

لذا فان جميع العوامل مهمة لتحقيق تعزيز الصحة النفسية سواء التوعوية أو الارشادية، فضلاً عن ذلك يؤكد الانسانيون على ان السلامة أو الصحة النفسية في الدراسات النفسية يجب ان تتوجه إلى الفرد السليم والتي تتمثل في حريته في استبصار حل لمشكلاته وفي اختيار قيم تحدد اطاره في الحياة وتعطي معنى لحياته .

الهدف الثاني: التعرف على عوامل تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أساتذتهم تبعا لمتغير الجنس (ذكور-اناث)

للتعرف على عومل تعزيز الصحة النفسية النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أساتذتهم تبعا لمتغير الجنس (ذكور-اناث) تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث البالغة (25) تدريسي و (25) تدريسية، وقد بلغ متوسط عينة الذكور (81,01) بانحراف معياري (4,98) ومتوسط الاناث (81,93) بانحراف معياري (5,21). وأظهرت النتائج أن الفرق غير دال إحصائياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة البالغة (0,65)، أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,00)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (48)، مثلما مبين في الجدول (3).

جدول (3)

القيمة التائية لدلالة الفروق بين (الذكور والاناث) لعينة البحث

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	81,01	4,98	0,65	2,00	0,05
اناث	81,93	5,21			

تشير النتائج الحالية إلى عدم وجود فرق في تعزيز الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر اساتذتهم بين كل من (الذكور والاناث). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الصحة النفسية وعوامل تعزيزها مهمة لكل من الذكر والانثى وهي ضرورة يسعى كل فرد لتحقيقها.

ثانياً: الاستنتاجات:

1- اساتذة الجامعة يستخدمون الاساليب التي يمكن من خلالها تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة.

2- تشير النتائج الحالية إلى عدم وجود فرق في عوامل تعزيز الصحة النفسية من وجهة نظر اساتذة الجامعة بين كل من الذكور والاناث.

3- ان جميع العوامل مهمة لتعزيز الصحة النفسية.

ثالثاً: التوصيات:

1- الطلب من وزارة التعليم العالي الاهتمام بالمناهج والبرامج التي تعزز الصحة النفسية.

2- الطلب من الاعلام التركيز على الامور التي تساعد في تعزيز الصحة النفسية.

3- الاهتمام من قبل الجامعات لإجراء دورات تدريبية تؤهل اساتذة الجامعة لتعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة.

رابعاً: المقترحات:

1- دراسة تعزيز الصحة النفسية لدى عينات اخرى مثل كبار السن.

2- دراسة تعزيز الصحة النفسية لدى الاطفال.

3- دراسة مشابهة على طلبة المرحلة المتوسطة.

المصادر:

- القران الكريم
- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن(1998): **المدخل إلى علم النفس**، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- جبريل، موسى واخرون(2002): **التكيف ورعاية الصحة النفسية**، ط2، القدس، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الجنابي، شروق كاظم(1991): **قياس الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، الجامعة المستنصرية، كلية الاداب.
- الخالدي، اديب محمود(2000): **المرجع في الصحة النفسية**، الدار العربية للنشر والتوزيع .
- داود، عزيز حنا، والعبيدي، ناظم هاشم(1997): **علم النفس الشخصية**، العراق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- زهران، حامد عبد السلام(1979): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة، عالم الكتب، ط2.

- زهران، محمد حامد(1995): **دراسة العلاقة بين بعض جوانب الصحة النفسية والرضا المهني لدى طلاب وخريجي شعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة عين شمس.
- الزبيدي، كامل علوان والهزاع، سناء مجول (1997): بناء مقياس للصحة النفسية لطلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (22) .
- شحاتة، ربيع محمد (2000): **اصول الصحة النفسية**، ط1، مؤسسة نبيل للطباعة والنشر، مصر.
- شاذلي، عبد الحميد محمد(2001): **الصحة النفسية وسايكلوجية الشخصية**، ط2، الاسكندرية، المطبعة الجامعية.
- عاهد، حسني(2001): **النفس في الصحة والتربية والعلاج**، مطبعة الاصدقاء بغداد، العراق.
- عبد الفتاح، غريب(1999): **علم الصحة النفسية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- عبد السلام، عبد الغفار(1976): **مقدمة في الصحة النفسية**، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عوض، عباس محمود(1997): **موجز في الصحة النفسية**، ط1 مصر، دار المعرفة الجامعية.
- العزة، سعيد حسني(2004): **تمريض الصحة النفسية**، ط1، دار الثقافة للنسر والتوزيع، عمان الاردن.
- العمرية، صلاح الدين(2005): **الصحة النفسية والارشاد النفسي**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان الاردن.
- فضل، ابو هين (1997):**الصحة النفسية**، دراسة للصحة النفسية في فلسطين، غزة، فلسطين.
- فوزي، ايمان(2001): **دراسات في الصحة النفسية**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- كاظم، سمير مهدي(2021)**: واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس**، رسالة ماجستير(غيرمنشورة)،جامعة الشرق الاوسط.
- محسن، امال الاسدي (1998): **الصحة النفسية وعلاقتها بالأبداع لدى الفنان العراقي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الاداب .
- محمد حسن غانم(2007): **دراسات في الشخصية والصحة النفسية**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- مخيمر، صلاح(1979): **المدخل إلى الصحة النفسية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- مرسي، كمال ابراهيم(1988): **المدخل إلى علم الصحة النفسية والعلوم الانسانية**، دار القلم، الكويت.
- منظمة الصحة العالمية، المكتب الاقليمي للشرق الاوسط، مترجم، **تعزيز الصحة النفس**.
- النعاس، عمر مصطفى(2005)**: الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى العاملين في الشركة العامة للكهرباء**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، المغرب.

ادراك المخاطر وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة:

ا.د. رحيم عبد الله الزبيدي
قسم العلوم التربوية والنفسية/ كلية التربية/ الجامعة المستنصرية

المستخلص

تشكل الاخطار منذ القدم عائقا امام تقدم البشرية وتطورها، لذلك واجه الانسان اخطارا مختلفة منها الطبيعية مثل الزلازل والبراكين التي تهدد حياته وممتلكاته، ومن بين المخاطر التي تحدث عنها (بيك) الدمار البيئي مثل الاشعاع الكهرومغناطيسي، المواد الكيمياوية، السموم الصناعية والملوثات، الاشعاع النووي، الاخطار البيئية، تراجع المساحات الخضراء، الادوية العشبية، تلوث المياه بفعل التسميد الزائد عن الحد، التغير المناخي، الحروب والصراعات، اندثار الثقافات، تلوث الهواء والبحار، الغازات الدفينة والاحتباس الحراري وثقب الاوزون والامطار الحمضية والزراعة الوراثية وتناقص الثروات الباطنية والمياه الجوفية وتقلص الثروة السمكية، اضافة إلى مخاطر التجارب النووية وتخصيب اليورانيوم واسلحة الدمار الشامل والحروب الكيمياوية والاوبئة الفتاكة مثل انفلونزا الخنازير والطيور وجنون البقر والايدز وغيرها والاستنساخ والانتقاء الجيني ومختلف التكنلوجيا الحيوية كما هناك مخاطر متعلقة بالامن القومي والعالمي مثل التطرف الايديولوجي والارهاب الدولي، النزاعات الاثنية بين الطوائف والاقليات والصراع العرقي والجندري اضافة إلى تهجين الهويات، النزعة الفردانية وانقطاع الرباط الاجتماعي والمشكلات الاقتصادية مثلا الازمات المالية العالمية ازمات البترول .... وغيرها من المخاطر التي شهدها العالم مؤخرا والتي اثرت لا محالة على المجتمع الانساني افرادا وجماعات حيث تراكمت واتسعت إلى ان طفت على السطح مذكرة بمستقبل كارثي يهدد امن العالم دون استثناء اغنياء العالم وفقراءه.

لذا لابد ان يدرك الانسان هذا الخطر حتى يتمكن من تجنبه والتعامل معه، وهذا يتطلب الاتزان الانفعالي بوصفه متغيرا مهما يقوم بالحفاظ على تماسك الشخصية واتزانها وتكاملها ومدى قدرتها على تحمل الضغوط والمثيرات البيئية وان الاتزان الانفعالي يعد شرط من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد، وقد اشار (كولد بيرج) إلى ان هناك نوع من الموازنة بين العقل والانفعال فعندما يرتفع احدهما ينخفض الاخر وكلما كان الفرد اكثر انفعالا كان اقل كفاءة، اذ ان الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة.

استهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1- ادراك المخاطر لدى طلبة الجامعة.
2- الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة.
3- العلاقة الارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة.
4- الفرق في العلاقة الارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي– انساني).

وتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية الدوام الصباحي للعام الدراسي (2021- 2022).

وتحقيقا لاهداف البحث لابد من توفر اداتين الاولى لقياس ادراك المخاطر والثاني لقياس الاتزان الانفعالي. لذا قام الباحث باعتماد مقياس مهيدي(2021) لقياس ادراك المخاطر والذي يتكون من (41) فقرة . وبناء مقياس للاتزان الانفعالي الذي تكون من (30) فقرة وبعد ايجاد الخصائص السايكومترية لكل من المقياسين تم تطبيقهما على عينة البحث البالغة (200) طالبا وطالبة من التخصصين العلمي والانساني من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية وبعد استخدام المعالجات الاحصائية توصل البحث إلى النتائج الاتية:

1-ان طلبة الجامعة يتمتعون بإدراكهم للمخاطر التي تواجههم.
2-ان طلبة الجامعة لديهم اتزان انفعالي
3-توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة
4 - وكذلك اظهرت النتائج وجود فرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي بين الذكور والاناث وكانت لصالح الاناث بينما لم تظهر أي فرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي تبعا لمتغير التخصص العلمي والانساني . ثم خرج البحث ببعض التوصيات والمقترحات .

Perception of risks and its relationship to emotional balance among university students

Extract:

Among the risks that Beck talked about are environmental damage such as electromagnetic radiation, chemicals, industrial toxins and pollutants, nuclear radiation, environmental hazards, declining green spaces, herbal medicines, water pollution due to excessive fertilization, climate change, wars and conflicts, the destruction of cultures, Air and sea pollution, greenhouse gases, global warming, ozone hole, acid rain, genetic agriculture, decreasing underground resources and groundwater, decreasing fish wealth ... etc.

In addition to the dangers of nuclear testing, uranium enrichment, weapons of mass destruction, chemical wars, deadly epidemics such as swine flu, birds, mad cow disease, AIDS and others, cloning, genetic selection and various biotechnology, there are also risks related to national and global security such as ideological extremism and international terrorism, ethnic conflicts between sects and minorities, and ethnic and gender conflict, in addition to To the hybridization of identities, individualism, the disruption of social bonds and economic problems, for example, the global financial crises, the oil crises... and other dangers that the world has witnessed recently, which inevitably affected the human community, individuals and groups, as it accumulated and expanded until it surfaced, a reminder of a catastrophic future that threatens security The world is without exception, the rich and the poor of the world. Therefore, man must realize this danger in order to be able to avoid it and deal with it, and this requires emotional balance as an important variable that maintains the cohesion, balance and integrity of the personality and its ability to withstand pressures and environmental stimuli.

Emotional balance is a condition of happiness and efficiency in dealing with the environment surrounding the individual.

Coldberg pointed out that there is a kind of balance between mind and emotion, when one of them rises, the other decreases, and the more emotional the individual is, the less efficient he is.

The current research aimed to find out:

. 1-Awareness of risks among university students
. 2-Emotional balance among university students
3-Correlational relationship between risk perception and emotional balance among university students..
4-The difference in the correlation between risk perception and emotional balance among university students according to gender (male - female) and specialization (scientific - human) variables.
The current research identifies the students of the College of Education at Al-Mustansiriya University in the morning shift for the academic year 2021-2022.
In order to achieve the objectives of the research, two tools must be available, the first to measure risk perception and the second to measure emotional balance. Therefore, the researcher adopted Mahadi's scale (2021) to measure risk perception, which consists of (41) items. The researcher built a measure of emotional balance consisting of (30) items, and after using the psychometric properties of each of the scales, they were applied to the research sample of (200) male and female students from the scientific and human specializations from the students of the College of Education at Al-Mustansiriya University and after using statistical treatments the research reached the following results:
University students enjoy being aware of the risks they fac-1
2-The university students have an emotional balance
3-The results of the research concluded that there is a correlation between risk perception and emotional balance among university students
4-The results also showed that there was a difference in the relationship between risk perception and emotional balance between males and females, and it was in favor of females, while there was no difference in the relationship between risk perception and emotional balance according to the variable of scientific and human specialization. Then the research came out with some recommendations and suggestions.

مشكلة البحث:

تشكل الاخطار منذ القدم عائقا امام تقدم البشرية وتطورها، لذلك واجه الانسان اخطارا مختلفة منها الطبيعية مثل الزلازل والبراكين التي تهدد حياته وممتلكاته، ومنها نتيجة تقدم العلوم والتكنلوجيا التي زادت من تنوع المخاطر مثل اخطار الطاقة النووية وسقوط المركبات الفضائية والتلوث البيئي والاحتباس الحراري وكذلك يتميز عصرنا الحالي بتغيرات متسارعة واحداث مثيرة ومتتالية متمثلة بالحروب والصراعات بين الشعوب وكذلك الوضع الاقتصادي الذي تعاني منه كل دول العالم الذي تسبب في البطالة والمجاعة لشعوبها. ومن المخاطر التي عطلت عجلة الحياة في كل ارجاء العالم الا وهي جائحة كورونا التي تعد من اكثر المخاطر التي مرت على البشرية. لذلك يتطلب من الفرد ان يدرك هذه المخاطر ويعمل جاهدا على تجنبها أو التكيف مع احداثها، حتى لا تسبب له الاضطرابات السلوكية واختلال توازنه الانفعالي لان الإنسان عندما يتعرض لمنبه أو مثير معين يتحول إلى حالة من التوتر أي يكون في حالة استثارة أو عدم اتزان انفعالي وبالتالي يفقد مقدرته في السيطرة على انفعالاته والتحكم بها، و عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة والطارئة وصولاً إلى التكيف الذاتي والاجتماعي. وحتى نحقق التوازن الداخلي يجب أن نتكيف مع الأحوال السيئة التي تداهم حياتنـا، وأن نكون متفائلين حتى تحت تهديد الفشل والرعب كي نظل في استفاقة نفسية تامة تحـت ضغط الأحداث واستجاباتنا لها ومقدرتنا على مواجهتها دون يأس مهما كانت الخسائر كبيرة، بحيث لا تفقدنا المشكلات التي نواجهها ثقتنا بأنفسنا ومقدرتنا على التكيف لمواجهتها . ويطلق عادة علـى المقـدرة علـى مواجهـة مشكلات الحياة بالاتزان الانفعالي (Aronson,2003:65).
وان الاتزان الانفعالي المنخفض قد يجعل تفكير الفرد يضطرب ولا يمكنه اصدار احكام سليمة، ويفقده القدرة على ضبط نفسه والتحكم في ارادته وقد ينعكس هذا الامر على تقدير الفرد لذاته. الا اننا لا يمكن ان ننسى تحلي الفرد بمستوى من الاتزان الانفعالي المرتفع يمكنه من التحكم في انفعالاته فلا تظهر بشدة مثل انفعالات الغضب والغيرة. لذك تتحدد مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الاتي: هل توجد علاقة ارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة؟

اهمية البحث:

يعد ادراك المخاطر عاملا مهما في توجيه ادراك الفرد ومكونا اساسيا في سعيه فالفرد يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما يحققه من اهداف وفي سعيه لتحقيق اسلوب حياة افضل وهذا الامر يتطلب في كثير من الاحيان ادراك المخاطر وتجنبها (التميمي، 1999: 54)
المخاطر التي تواجه الانسان تصقله ، لأنها تتضمن التحدي والمواجهة، ومن ثم فأنها تحوله من انسان تصنعه الاحداث إلى انسان يشكل الاحداث بما يتناسب مع قدراته وامكانياته ، فادراك المخاطر عملية مستمرة طالما هنالك ادراك ووعي (عبد الحميد،1995: 124-127) يبدا الانسان بمواجهة الاخطار منذ اللحظة الاولى لتكوينه إلى ان تكتمل لديه العمليات

المعرفية وتكون لديه عمليات عقلية تميز وتدرك الاخطار اذ تعد المخاطر تهديد وشيك واحتمالية الخلل والشر المحدق الذي سببته ظروف وافعال محددة حيث تندرج هذه المخاطر وتتدرج من المخاطر الفردية الاقل خطورة إلى المخاطر المجتمعية الاكثر تعقيدا من جانب الخطر. فعلى الفرد ان يدرك ان قيادة السيارة بسرعة كبيرة خطر على حياته. وكذلك التنقل اثناء انتشار الاوبئة يعد خطرا. وكذلك الاخطار التي تسببها الطبيعة مثل الزلازل والبراكين والفيضانات وغيرها(Adoms,g.s.1964:12).

وان الاهتمام بموضوع المخاطرة اتى من تخصصات فروع علمية متعددة ، مثل: علم الاجتماع والانثروبولوجي، وعلم الجغرافية، وعلم النفس، فعلم الاجتماع والانثروبولوجي فقد اظهرا بان ادراك وقبول المخاطر له جذور تمتد إلى العوامل الاجتماعية والحضارية اما علم الجغرافية فقد اهتم بفهم السلوك الانساني من خلال مواجهة المخاطر الطبيعية، اما البحوث النفسية في ادراك المخاطر، فقد ركزت على تقدير الاحتمالية وتقدير المنفعة وعمليات اتخاذ القرار التي مكنت الافراد من مواجهة الحوادث غير المؤكدة (Bastien,, 1980:281).

والعوامل الشخصية لها تأثير واضح على ادراك المخاطر ، ذلك ان العوامل الموقفية تفسر نسبة كبيرة من التباين فالأفراد يختلفون فيما بينهم في ادراك المخاطر في المواقف نفسها لان الخصائص الشخصية للفرد وحدها لا تؤدي الدور الفعال في مستوى ادراك المخاطر، بل ان حاجات الفرد و دوافعه ، واتجاهاته ، وقيمه ، وادراكه ، تؤدي دورا مهما في عملية اتخاذ القرار ومدى ما تتضمنه من احتمال وقوع الخطر (صخي،1994: 54).

وقد اكد كارني (Carney 1975)، انه ليس هناك معنى للحياة ولن يكون هناك دافع للحياة من دون فهم وادراك للمخاطر المختلفة التي تواجه الفرد حتى لا يصبح حائر ولا يستطيع اتخاذ قرار يتمكن به من تحدي مصاعب الحياة ، ولا يجعله عرضة للندم على الفرص الضائعة بسب خوفه وتردده معتمدا على حلول الاخرين للمشكلات التي يتعرض لها(Baumann,2003:84 ,1975:42) .

وقد كشفت دراسة الخالدي (1972) عن وجود علاقة ايجابية بين التحصيل الدراسي والمستوى العالي من ادراك وفهم وتحليل للمخاطر التي يواجهها الطالب (الخالدي،1972:62)

كما اشارت بيركنك(Berking, 2004) إلى ان طلبة الجامعة اكثر فهما وتشخيصا لمواجهة المخاطر وادراكها (. 68 : (Berking, 2004

و اوجد (Arndt . J. E,2014) عند دراستهما للعلاقة بين ادراك المخاطر وسمات الشخصية ان الاشخاص اللذين يدركون المخاطر يوصفون بانهم اشخاص مثابرين وواثقين في انفسهم واذكياء ومؤثرين في علاقاتهم مع الافراد الاخرين ().Arndt . J. E,2014:125

وان ادراك المخاطر يكشف عن البناء الداخلي للفرد وادراكه لجوانب البيئة من ثقافة وقيم واحداث، ومواقف تعكس موقفه من الحياة، واتزانه الانفعالي حيال ذلك لان الاتزان الانفعالي يعد ركنا هاما في حياة الفرد، فهي تدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية والتي تجعل منها شيئا ممتعا ومتنوعا ومن دونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهي جزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها احد الاسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، وتعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح بكل ما تحمله من عواطف وانفعالات مختلفة(جورج،2011: 41).

يعد الاتزان الانفعالي بوصفه متغيرا مهما يقوم بالحفاظ على تماسك الشخصية واتزانها وتكاملها ومدى قدرتها على تحمل الضغوط والمثيرات البيئية . (البرزنجي:2010:56)

واكد برنهارت (Brnhart,1978) ان الاتزان الانفعالي يعد شرط من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد، فقد اشار إلى ان هناك نوع من الموازنة بين العقل والانفعال فعندما يرتفع احدهما ينخفض الاخر وكلما كان الفرد اكثر انفعالا كان اقل كفاءة. فالعمل الابداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عند مستوى معين اذ ان الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة (احمد،2003: 17) وتتضح أهمية الاتزان الانفعالي في مساعدة الفرد على تأدية وظائفه العقلية بنظام وتنسيق، وإنه يمهد لجعل العقل يستطيع السيطرة على النزوات، وكبح جماح النفس والحد من شططها، وهذا ما يجعله ميالاً إلى العمل والتفكير النشط، وأكثر قبولاً من قبل الجماعة، وأكثر نجاحاً في التأثير فيهم، ويزيد من قدرته على إقامة علاقات موفقة، أما فقدان الاتزان الانفعالي فيجعل الفرد يخرج عن حدوده، ويشل تفكيره ما يؤدي إلى هبوط مستوى ذكائه، ويعطل ارادته (جمال، 2002:158).

ويرى الباحث ان الشخص المتزن انفعالياً يستطيع التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال مثل الخوف والغضب والقلق والمرض واحداث الحياة الضاغطة المختلفة وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة تفكيره حيال تلك الازمات والشدائد التي يتعرض لها. لذا تكمن اهمية البحث بالاتي؟

1- يعد البحث الحالي واحداً من البحوث القليلة على المستوى المحلي والعربي الذي يتناول موضوعاً في صلب علم النفس والذي يربط بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي.

2- يعد مفهوم ادراك المخاطر من المفاهيم الحديثة في علم النفس التي تم دراستها اكاديميا،وقد يكون له تاثير مهم وواضح في حياة كل الافراد بشكل عام وحياة طلبة الجامعة بشكل خاص لذا يستلزم الكشف عن هذه الاهمية .

3- التركيز على محور مهم في الشخصية وهو الاتزان الانفعالي لان ضعفه يجعل الفرد غير قادر على ضبط نفسه في المواقف المختلفة التي يتعرض لها.

4- دراسة شريحة مهمة من المجتمع العراقي وهم طلبة الجامعة.

اهداف البحث: يستهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1-ادراك المخاطر لدى طلبة الجامعة .

2-الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة .
3-العلاقة الارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة .
4-الفرق في العلاقة الارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغيري الجنس (ذكور – اناث) والتخصص (علمي – انساني).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية الدوام الصباحي من كلا الجنسين (الذكور والاناث) والتخصصين (العلمي والانساني) للعام الدراسي (2021- 2022).

تحديد المصطلحات:

اولا – ادراك المخاطر: عرفها

- اولريش بيك (Ulrish Beck ,2009):

الحكم الذاتي الذي يتخذه الفرد ازاء المخاطر التي يتعرض لها سواء المخاطرالصحية والامنية والبيئية التي تحدث في المجتمع (Ulrish Beck ,2009:112)

التعريف النظري:

اعتمد الباحث تعريف اولريش بيك (Ulrish Beck ,2009) تعريفا نظريا في البحث الحالي.

التعريف الاجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس ادراك المخاطر الذي تم اعتماده في البحث الحالي .

ثايا – الاتزان الانفعالي: عرفه كل من .

1- كولدبيرج (Golbderg,1993):

قدرة الفرد على السيطرة الانفعالية عند مواجهة المواقف الضاغطة مما ينتج عنه الشعور بالرفاهية النفسية وعدم القلق وحسن المزاج (Golbderg,1993:27)

2- **التعريف النظري**: عرف الباحث الاتزان الانفعالي انه التحكم والسيطرة على الانفعالات والتعامل بمرونة مع المواقف والاحداث الجارية بعيدا عن الاندفاع والاثار العالية وذلك لتحقيق التوازن والتكيف مع تلك الاحداث لتحقيق مستوى جيد من الصحة النفسية.

3-التعريف الاجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المستجيب بعد الاجابة على الاداة التي تم بنائها في البحث الحالي .

(الفصل الثاني)

سيتناول الباحث بعض النظريات التي فسرت متغيري البحث (ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي)

اولا- ادراك المخاطر:

نظرية مجتمع الحداثة، اولريش بيك Ulrech Beck1986

كتب اولريش بيك الكثير عن المخاطر والعولمة، واكد بان المخاطر التي تعاني منها المجتمعات الحديثة ستؤدي إلى تشكيل مجتمع مخاطر عالمي، حيث تنتج التكنولوجيا اشكالا جديدة من المخاطر، ويضيف اولريش ان مجتمع المخاطر لا يقتصر على المخاطر البيئية والصحية وحدها، بل يشمل سلسلة كاملة من التغييرات المتداخلة في الحياة الاجتماعية المعاصرة مثل انماط العمل المتغيرة وانعدام الامن الوظيفي المتزايد وتراجع تاثير العادات والتقاليد وتاكل الاسرة التقليدية واضفاء الطابع الديمقراطي على العلاقات الشخصية ولا تقتصر المخاطر على بلد واحد في عصر العولمة اذ تشمل جميع البلدان وجميع الطبقات الاجتماعية لتصبح العواقب عالمية وليست مجرد عواقب شخصية وبالمثل فان هناك العديد من اشكال المخاطر المستحدثة مثل تلك المتعلقة بصحة الانسان والبيئة عبر الحدود الوطنية (اولريش بيك ، (1992: 126)

وعن تحديد المخاطر يرى (اولريش) ان المجتمع الصناعي قد اوجه العديد من المخاطر الحديثة وغير المعروفة في العصور السابقة كالمخاطر المرتبطة بالاحتباس الحراري في عصر التصنيع الحالي حيث شهدت طبيعة المخاطر تغيرا هائلا ولقد كانت الاخطار طبيعية مثل الزلازل والاوبئة والمجاعات والفيضانات بينما تتم المخاطر في المجتمع الحديث عن طريق التنمية الاجتماعية الخاصة بنا وتطور العلوم والتكنلوجيا أي تعد الحداثة اساسا لمجتمع المخاطر.

في المجتمع الكلاسيكي أو الصناعي كان المثل الاعلى هو المساواة وكانت مفاهيم الرفاهية والانسانية والحرية والمساواة مستوحاة من التنوير بينما تم التخلي عن هذا المثل الاعلى في الحداثة المعاصرة ففي الحداثة الكلاسيكية حقق الناس التضامن لتحقيق المساواة ولكن في الحداثة المتقدمة المعاصرة تتم محاولة تحقيق التضامن من خلال البحث عن الهدف السلبي والدفاعي إلى حد بعيد وهو تجنب الخطر والمخاطر .

وباستخدام مفاهيم الزمان والمكان يشير بيك إلى ان المخاطر ليست محصورة في مكانها أو زمانها فيمكن ان يؤثر وقوع حادث نووي في منطقة جغرافية واحدة على العديد من الدول الاخرى وقد يكون لحادث نووي تاثيرات جينية ربما تؤثر على الاجيال المقبلة في حين ان الطبقة الاجتماعية مركزية في المجتمع الصناعي والمخاطر امر اساسي بالنسبة لها.

وقد طبق بيك فكرة انتقال المخاطر من فئة إلى دول ايضا ويقول انه مقارنة بالدول الغنية فان الدول الفقيرة اكثر عرضة للمخاطر وبالتالي فانها تعاني طوال الوقت من المخاطر في حين ان الدول الغنية قادرة على دفع العديد من المخاطر إلى اقصى حد ممكن علاوة على ذلك تستفيد الدول الغنية من المخاطر قدر الامكان وتتحقق هذه الفائدة على سبيل المثال عن طريق انتاج وبيع التقنيات التي تساعد على منع المخاطر من الحدوث أو التعامل مع اثارها السلبية بمجرد حدوثها.

وكان احد الفروق الاكثر اهمية بين الحداثة السابقة والحداثة المعاصرة هو الذي اظهره بيك ففي الحداثة الصناعية تدخلت الطبيعة والمجتمع بعمق وهذا يعني ان التغييرات التي طرأت على المجتمع اثرت ايضا على البيئة الطبيعية وتلك بدورها اثرت على المجتمع .

تركز اعمال اولريش بيك العلمية بدرجة اساسية على موضوع العولمة والحداثة وعواقبهما على المجتمع الانساني مثل التركيز على فرص تحقيق الذات واحترام خصوصية الفرد وعدم المساواة والتميز الاجتماعي وفي هذا الصدد نشر بيك العديد من المؤلفات المتعلقة بماهية العولمة وبطبيعة التحولات الاجتماعية والتطور التكنولوجي واثارها على المجتمع الانساني اهمها: ما هي العولمة، القوة والقوة المضادة في عصر العولمة، السياسة في مجتمع المخاطرة، مجتمع المخاطرة، مجتمع المخاطر العالمي ويرى اولريش بيك ان مجتمع المخاطرة قد ظهر مع منتصف القرن العشرين وهو مجتمع ساخط على تبعات الحداثة يبحث عن كيفية ادارة المخاطر (Management Risk) والاخطار بالوقاية والعلاج معا. وهو ما اوضحه في كتابه مجتمع المخاطرة الذي كتبه عام (1986) وهو نفس العام الذي حدثت فيه كارثة (تشير نوبل بأوكرانيا) حيث انفجر مفاعل نووي كاد يودي بحياة الملايين من البشر ناهيك عن الاضرار المادية والبيئية والايكولوجية، ومن هذه الحادثة انطلق اولريش بيك في دراسته مجتمع ما بعد الحداثة حيث تعتبر تلك الحادثة عينة بسيطة من مجموع المخاطر التي تتربص بالمجتمعات الحالية مشيرا إلى ان مجتمعات النصف الثاني من القرن العشرين باتت مرغمة على مواجهة سلبيات الحداثة وايجاد الحلول والبدائل المناسبة لمجابهة تحدياتها وادارتها وهو ما اسماه بـ (عقد المخاطرة) ان مدى القدرة على التحكم في التهديدات والاخطار الناجمة عن الصناعة والقدرة على تعويضها غير انه في كتابه الاخر الذي كتبه بعد عشرون سنة من ذلك وهو كتاب مجتمع المخاطر العالمي بحثا عن الامان المفقود عام (2006) قد فرق فيه بين مجتمع المخاطرة ومجتمع المخاطرة العالمي حيث هنا يظهر جليا انه يتحدث عن مجتمع عالمي تنتشر فيه المخاطر والاخطار في مختلف الاقطار.

يرى بيك ان المخاطر العالمية ليست نتاج للتخلف وانما هي نتاجا للاخطاء الناتجة عن العقل البشري القاصر بمعنى ان هامش الخطا موجود في الانسان وهي نتاج مجتمعات الحداثة التي قوت على المجتمع الصناعي الكلاسيكي الذي من ابرز مقولته السيادة الوطنية، التقدم الالي، الطبقية، الاستحقاق ، الطبيعة والواقع والمعرفة العلمية. ان مصطلح انعكاسية التحديث الذي اشار اليه بيك يعني ان التقدم والتطور الحاصل في جميع المجالات العلمية والاقتصادية والاجتماعية والتكنلوجية والذي كان هدفه الرفاهية الاجتماعية قد انعكس سلبا على المجتمع واصبح ينتج المخاطر التي تهدد مستقبل المجتمعات حيث يقول (Jarvis L.S Darryl,2007 ,p24) ان اعظم مستويات الثروة المادية التي رأيناها في تاريخ البشرية هي الان المحركات الرئيسية لانتاج المخاطر في المجتمع .

من بين المخاطر التي تحدث عنها بيك الدمار البيئي مثل الاشعاع الكهرومغناطيسي ،المواد الكيمياوية، السموم الصناعية والملوثات ،الاشعاع النووي، الاخطار البيئية، تراجع المساحات الخضراء، الادوية العشبية، تلوث المياه بفعل التسميد الزائد عن الحد، التغير المناخي، الحروب والصراعات، اندثار الثقافات، تلوث الهواء والبحار، الغازات الدفينة والاحتباس الحراري وثقب الاوزون والامطار الحمضية والزراعة الوراثية وتناقص الثروات الباطنية والمياه الجوفية وتقلص الثروة السمكية ... الخ.

اضافة إلى مخاطر التجارب النووية وتخصيب اليورانيوم واسلحة الدمار الشامل والحروب الكيمياوية والاوبئة الفتاكة مثل انفلونزا الخنازير والطيور وجنون البقر والايدز وغيرها والاستنساخ والانتقاء الجيني مختلف التكنلوجيا الحيوية كما هناك مخاطر متعلقة بالامن القومي والعالمي والعالمي مثل التطرف الايديولوجي والارهاب الدولي، النزاعات الاثنية بين الطوائف والاقليات والصراع العرقي والجندري اضافة إلى تهجين الهويات، النزعة الفردانية وانقطاع الرباط الاجتماعي والمشكلات الاقتصادية مثلا الازمات المالية العالمية ازمات البترول .... وغيرها من المخاطر التي شهدها العالم مؤخرا والتي اثرت لا محالة على المجتمع الانساني افرادا وجماعات حيث تراكمت واتسعت إلى ان طفت على السطح منكرة بمستقبل كارثي يهدد امن العالم دون استثناء اغنياء العالم وفقراءه.

عمل بيك على فهم هذا التحول في المواقف والمخاوف الاجتماعية من العلم والتكنلوجيا التي تخدم مصالح معينة وعلاقتها بالمؤسسات السياسية والاجتماعية بما في ذلك تقييم مواردها واخطارها على الفرد والمجتمع اصبح هناك تخوف كبير وعدم الثقة في التكنولوجيا والعلم الذين يحركهما الربح المادي عكس النظريات السابقة التي قدمها ماكس فيبرو دوركايم وكارل ماركس والتي كانت تركز عل التحول الاجتماعي والصراع الطبقي والمواجهات العنيفة والفشل المؤسسي والنظامي حيث ان بيك قد بدا بفهم الحداثة الصناعية وتمكنها من الطبيعة(Ulrech Beck1986:57-62) .

ثانيا – الاتزان الانفعالي:

سيتناول الباحث عدد من النظريات التي تطرقت إلى تفسير الاتزان الانفعالي ومن اهمها:

1 ـ نظرية كارل روجرز:Carl Rogers Theory

يرىَ روجرز ان الاشخاص الاصحاء نفسياً (المتزنين نفسياً) قادرون على ادراك انفسهم وبيئاتهم وهم متفتحون بحرية لكل التجارب لان اية واحدة من هذه الخبرات لا تهدد مفهوم الذات لديهم، والشخص المتكامل الوظائف النفسية هو الغاية المستهدفة للنمو النفسي ويعتقد بوجود خاصيات للشخص المتكامل الوظائف النفسية .

الخاصية الاولى: الوعي بكل الخبرات. فلا تستبعد خبرة، أو تمنع، أو تشوه باي شكل من الاشكال، كلها تغربل وتصفى، وتمر من خلال الذات .

الخاصية الثانية: الميل أو القدرة على العيش باستمتاع متكامل في كل لحظة من حياته .

الخاصية الثالثة: ثقة الشخص بنفسه وشعور المرء باستجابات بدلاً من ان يكون منقاداً كلياً باحكام الاخرين أو الاعراف الاجتماعية أو بالاحكام العقلية .

الخاصية الرابعة: هي الشعور بالحرية. والاشخاص المحققون لذواتهم يشعرون بصدق وبحرية. ويعتقد روجرز ان الشخصية السليمة هي فرد مبدع جداً يعيش عيشة بناءة ومتكيفة حتى عندما تتغير ظروف بيئته (شلتز، 1983: 273-274).

2- نظرية اريك اريكسون (1902-1994) E. Erikson Theory:

أكد اريكسون ان الاتزان الانفعالي للفرد يعتمد الطريقة التي يحل بها الفرد الازمات المرافقة لمراحل النمو النفسي الاجتماعي؛ لان هذه الازمات نقاط تحول مهمة في حياة الفرد فاذا عولج الصراع، وحلت الأزمة بطريقة تكيفية مرضية تنشأ العناصر النفسية الايجابية مثل الثقة بالنفس والاستقلالية والشعور بالأمن النفسي فتنمو الذات ويتمتع الفرد بالاتزان النفسي الجيد (Samuel, 1981, p.64)، أما اذا استمر الصراع أو حل بطريقة غير تكيفية وغير مرضية فان ذلك سيؤثر في نمو الذات بطريقة سلبية ويترتب عليه نشوء العناصر النفسية السلبية مثل ضعف الثقة بالنفس والخجل وفقدان الشعور بالهوية وفقدان الشعور بالأمن النفسي مما يؤدي إلى اضطراب التوازن النفسي للفرد (التميمي، 1999، ص58).

(الفصل الثالث)

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل تحديد مجتمع البحث وعينته وإجراءات بناء مقياسي ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي، وإعداد فقرات المقياسين، وتحليلهما منطقياً وإحصائياً ومن ثم التحقق من ثبات المقياسين وصدقهما، فضلاً عن ذكر الوسائل المستخدمة في هذا البحث.

أولاً- مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2021-2022) باستثناء طلبة الدراسات العليا، وطلبة الدراسة المسائية. وبذلك يتكون المجتمع من (4050) طالباً وطالبة، موزعين بحسب الجنس والتخصص.

ثانيا- عينة البحث:

اتبع الباحث اسلوب الطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي في اختيار عينة البحث من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية اذ بلغ عددها (200) طالبا وطالبة من قسمين علميين وقسمين انسانيين.

ثالثا- اداتا البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث كان لابد من اعتماد اداة لقياس ادراك المخاطر وبناء اداة لقياس الاتزان الانفعالي .

1- مقياس ادراك المخاطر:

بعد ان اعتمد الباحث نظرية (Ulrich Beck,1986) كاطار نظري وتعريف المفهوم واعتماد مقياس ادراك المخاطر الذي اعده (مهيدي،2021) لذا قام الباحث باتباع الخطوات الاتية:

اولا: وصف المقياس:

يتضمن مقياس مفهوم ادراك المخاطر ثلاث مجالات هي:

1- المخاطر الصحية ويشمل (14) فقرة .
2- المخاطر الامنية ويشمل (14) فقرة .
3- المخاطر البيئية ويشمل (13) فقرة .

وبهذا يتكون المقياس من (41) فقرة وضع امام كل فقرة تدرج خماسي للتقدير يتدرج من (ينطبق علي تماما، ينطبق علي احيانا، ينطبق علي بدرجة قليلة، لا ينطبق علي ، لا ينطبق علي ابدا) الذي وضع امام كل فقرة وكانت الاوزان تتراوح بين (5 -4 -3 -2 -1) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية.

وبما ان اعداد المقياس حديث أي في سنة (2021) وتم استخراج الخصائص السايكومترية له لذا سيكتفي الباحث باستخراج الصدق والثبات للمقياس بصيغته النهائية من خلال الاجراء الاتي

1- الصدق: تم عرض المقياس على عدد من الاساتذة المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وكانت ارائهم بان المقياس صالح لقياس ادراك المخاطر .

2- الثبات: تم التاكد من ثبات المقياس بطريقتين هما:

1- **طريقة الاختبار-إعادة الاختبار**: تحقق الباحث من ثبات المقياس عن طريق تطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (20) طالبا وطالبةً اختيروا عشوائياً ومن ثم اعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (16) يوما وتم استعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة في التطبيقين وبلغ مؤشر معامل الثبات بهذه الطريقة (0,88) وبعد تربيع معامل الارتباط اصبح(0,77) وهو معامل ثبات يمكن الركون اليه وفقاً للمعيار المطلق.

ب. طريقة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي:

تم استعمال معادلة الفاكرونباخ وقد بلغ ثبات المقياس (0,81) وعدت هذه القيمة مؤشرا جيدا على ثبات المقياس.

وصف المقياس بصيغته النهائية:

يتألف المقياس بصيغته النهائية من (41) فقرة، وبذلك تتراوح اعلى درجة كلية للمقياس (205) درجة وادنى درجة للمقياس (41) وبمتوسط فرضي مقداره (123) درجة (ملحق3)

ثانيا-مقياس الاتزان الانفعالي:

بعد ان وضع الباحث تعريفا نظريا لمفهوم الاتزان الانفعالي والاعتماد على الاطار النظري تم بناء المقياس وفق الخطوات الاتية:

اولا - صياغة فقرات المقياس:

تم صياغة (30) فقرة بصيغتها الاولية واعتمد المدرج الخماسي للتقدير يتدرج من (ينطبق علي تماما، ينطبق علي احيانا، ينطبق علي بدرجة قليلة ، لا ينطبق علي ، لا ينطبق علي ابدا) الذي وضع امام كل فقرة وكانت الاوزان تتراوح بين (5 -4 -3 -2 -1) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية .

ثانياً- صلاحية الفقرات:

تم عرض المقياس على عدد من الاساتذة المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لاصدار احكامهم على مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها وملائمتها للغرض الذي وضعت من اجله، وكانت نسبة الاتفاق على صلاحية الفقرات 100% من جميع الاساتذة المحكمين.

ثالثا - التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

لغرض التعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس ووضوح الفقرات وحساب الوقت المستغرق للإجابة على المقياس تم اختيار(20) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية وبشكل عشوائي، ظهر بان الفقرات مفهومة لدى الطلبة وان الوقت المستغرق في الاجابة امتد من 13-18 دقيقة.

الخصائص السايكومترية للمقياس:

بهدف التحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس اعتمد الباحث مجموعة من الاجراءات بهذا الخصوص وكما يأتي:

تحليل الفقرات:

1- اسلوب المجموعتين الطرفيتين.

بلغت عينة التحليل الاحصائي (200) استمارة فقد كانت نسبة لـ (27%) هي (54) استمارة في كل مجموعة، وبذلك فأن عدد الاستمارات خضعت للتحليل هي (108) استمارة. وتم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في المجموعتين العليا والدنيا وتطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم قورنت القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (106) تبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا

2- **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)** .

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ولقد اشارت نتائج التحليل إلى ان جميع فقرات المقياس دالة إحصائيا بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,098)عند مستوى دلالة (0,05) في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

الخصائص القياسية السايكومترية للمقياس:

تم التحقق من مؤشرات صدق المقياس الحالي بأسلوبين وعلى النحو الأتي:

أ- الصدق الظاهري: تم التحقق من هذا الاجراء من خلال عرض المقياس على السادة المحكمين

ب- **صدق البناء:** تحقق الباحث من اسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية على المقياس، وتوفر هذه الطريقة معياراً محكياً يمكن الاعتماد عليه في إيجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل فقرة والدرجات الكلية على المقياس، ومعامل الارتباط هذا يشير إلى مستوى قياس الفقرة للمفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية.

2- **الثبات**: قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

أ- طريقة إعادة الاختبار: تم حساب الثبات بهذه الطريقة بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة عددها (20) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة،بعد (16) يوما من التطبيق الأول. وبعد الانتهاء من التطبيق الأول والثاني وتحليل الإجابات وحساب الدرجات استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون ، فكانت درجة ثبات المقياس (0,82) وبعد تربيع معامل الارتباط اصبح (0,67) وهو مؤشر يدل على ثبات جيد للمقياس.

ب. طريقة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي: تم تطبيق معادلة الفا كرونباخ Alpha Cronback formula للاتساق الداخلي على استمارات التحليل الاحصائي والبالغ عددها(200) وقد بلغ ثبات المقياس (0,79) وعدت هذه القيمة مؤشرا جيدا على ثبات المقياس.

وصف المقياس بصيغته النهائية:

يتألف المقياس بصيغته النهائية من (30) فقرة، وبذلك تتراوح اعلى درجة كلية للمقياس (150) درجة وادنى درجة للمقياس (30) وبمتوسط فرضي مقداره (90) درجة (ملحق2).

الوسائل الاحصائية:

1 - معامل ارتباط بيرسون 2- معادلة الفا كرونباخ

3- الاختبار التائي لعينة واحدة 4 - القيمة التائية لاختبار معامل الارتباط.

تم معالجة بعض البيانات الاحصائية بواسطة الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(spss).

(الفصل الرابع)

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول: التعرف على ادراك المخاطر لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الاستبعاد الاخلاقي على طلبة الجامعة والبالغ عددها (200) طالبا وطالبة وقد اظهرت نتائج البحث ان متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (172،54) درجة وبانحراف معياري مقداره(23،66) درجة بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (123) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت (29,673) درجة وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,96) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، وهذا يدل على ان طلبة الجامعة يوجد لديهم ادراك للمخاطر والجدول(1) يوضح ذلك.

جدول(1)

القيمة التائية لدلالة ادراك المخاطر لدى طلبة الجامعة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	**172،54**	**23،66**	**123**	**29،611**	**1,96**	**0,05**

يتضح من النتائج أعلاه ان طلبة الجامعة يوجد لديهم ادراك للمخاطر. يرى الباحث ان طلبة الجامعة في مرحلة عمرية يستطيعوا ان يدركوا المخاطر بمختلف انواعها، وكيفية التغلب عليها، وقد يعود هذا الادراك للمخاطر بالنسبة للطالب العراقي بسبب معايشته المستمرة مع المخاطر من ولادته وطوال حياته إلى وقته الحاضر مما جعله يدرك المخاطر والتعامل مع هذه المخاطر والتعايش معها احيانا والتغلب عليها احيانا اخرى.

الهدف الثاني:- التعرف على الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الاتزان الانفعالي على طلبة الجامعة والبالغ عددها (200) طالبا وطالبة وقد اظهرت نتائج البحث ان متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (123,86) درجة وبانحراف معياري مقداره(22،98) درجة بينما كان المتوسط الفرضي للمقياس (90) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة كانت(20،83) درجة وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1,96) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199)، وهذا يدل على ان طلبة الجامعة يوجد لديهم اتزان انفعالي والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول(2)

القيمة التائية لدلالة الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	**123,86**	**22،98**	**90**	**20،83**	**1,96**	**0,05**

من خلال الجدول اعلاه تبين ان عينة البحث الحالي يوجد لديهم اتزان انفعالي، وهذه النتيجة تتفق مع ما اشارت اليه نظرية (اريكسون) إلى أن الفرد يمكن ان يتفاعل مع محيطه، ويمكن من خلال هذا التفاعل، ومع فئات المجتمع المختلفة . توجد لديه فرصة لتطوير شخصية سوية (متزنة) قادرة على إدراك وفهم ذاتها، وادراك العالم الذي يحيط بها، وهذا ما اشارت إليه دراسة (الشاوي، 2008) ان الافراد الذين يتمتعون بالاتزان الانفعالي يصبحون أكثر اتزانا كلما تقدموا مرحلة دراسية أعلى، ما يجعل الطلبة في هذا أكثر قدرة على فهم ذاتهم، وتحمل المسؤولية، والتكيف مع الوسط الذي يعيشون فيه وأكثر قدرة على استعمال مهاراتهم، وكذلك يستطيعون مواجهة الضغوط والاحباطات سواء كانت داخلية أم خارجية

الهدف الثالث:التعرف على العلاقة الارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة:

من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي، تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون على درجاتهم الكلية لكلا المتغيرين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0,73) وعند اختبار الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط، ظهر ان القيمة التائية لمعامل الارتباط (15،02) وهي داله احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي، وجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي	0,73	15،02	0,05

يتضح من الجدول اعلاه بان هناك علاقة ارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي . يرى الباحث ان الطلبة الذين لديهم اتزان انفعالي يستطيعون التحكم بادراك المخاطر وفهمها وتجاوز مخاطرها وكيفية التغلب عليها.

الهدف الرابع: التعرف على الفرق في العلاقة الارتباطية بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص .

أ - الفرق في العلاقة تبعا للجنس:

فيما يتعلق بالفرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي تبعا للجنس (الذكور- الاناث) لدى طلبة الجامعة فقد بلغت قيمة معامل الارتباط للذكور (0,68)، وللأناث (0,732) وبعد استخراج قيم فيشر المعيارية لمعامل الارتباط وبحساب الاختبار الزائي كانت القيمة الزائية المحسوبة (2,435) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1,96) مما يشير إلى

وجود فرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي تبعا للجنس لدى طلبة الجامعة ولصالح الاناث والجدول (4) يبين ذلك.

جدول(4)

الفرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	قيمة معامل الأرتباط	قيمة فشر	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	الدلالة عند مستوى (0,05)
الذكور	100	0,68	2،435	0،69	1,96	غير دالة
الأناث	100	0,732	0,929			

يتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق في العلاقة بين الذكور والاناث في ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي . يرى الباحث ان اذكورو الاناث لديهم ادراكا للمخاطر واتزاناً انفعالياً وقد يرجع السبب في هذا إلى طبيعة المنظومة الانفعالية للذكور والاناث على حد سواء في المجتمعات الشرقية وبحكم العادات والتقاليد والاعراف المجتمعية والتنشئة الاجتماعية التي تحتم عليهم انيكونوا اكثر خوفا وادراكا للمخاطر التي تحيط بهما والتي يتعرضون لها .

ب - الفرق في العلاقة لمتغير التخصص:

بلغت درجة معامل الارتباط لعينة التخصص العلمي من طلبة الجامعة(1،368) بينما كان قيمة معامل الارتباط لعينة التخصص الانساني من طلبة الجامعة (0,576) وبعد استخراج قيمة فيشر المعيارية لمعامل الارتباط وبأستعمال الاختبار الزائي ظهر ان القيمة الزائية المحسوبة(0،32) وهي اقل من القيمة الزائية الجدولية (1,96) مما يشير إلى عدم وجود فرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة من التخصصين العلمي والانساني جدول (5) يبين ذلك.

جدول(5)

الفرق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة تبعا للتخصص

التخصص	العدد	قيمة معامل الأرتباط	قيمة فيشر	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	الدلالة عند مستوى (0,05)
العلمي	100	0,486	1،368	0،32	1,96	غير دالة
الانساني	100	0,523	0،576			

يتضح من النتيجة أعلاه عدم وجود فروق في العلاقة بين ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي تبعا لمتغير التخصص(علمي- انساني). وقد يرجع السبب إلى التشابه الموجود في البيئة الثقافية والتعليمية التي يعيش فيها طلبة الجامعة من كلا التخصصين ولأن اجواء البيئة الاكاديمية متشابه من الناحية الثقافية والتعليمية والاجتماعية إلى حد ما مما أدى إلى عدم وجود فرق بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الانسانية في ادراك المخاطر والاتزان الانفعالي، وايضاً هذا مؤشر واضح على أن التقارب، والتجانس بين الطلبة من جميع التخصصات العلمية في الواقع النفسي والتربوي والاجتماعي .

التوصيات: بعد ان توصل البحث الحالي إلى النتائج لذا يوصي الباحث بالاتي:

1-ظهر في النتائج ان طلبة الجامعة لديهم ادراك للمخاطر لذا يوصي الباحث بتعزيز هذا الادراك من خلال عقد الندوات والمحاضرات التي تبين مدى خطورة هذه المخاطر بمختلف انواعها ومسمياتها لتمكين الطلبة على كيفية ادراكها وفهما وبالتالي كفية التغلب عليها .

2-على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التاكيد على اهمية ادراك المخاطر ضمن المناهج المقررة لطلبة الجامعة لتعليم وتدريب الطلبة والتدريسيين على كيفية ادراك المخاطر وتجنبها والتغلب عليها .

2-من الممكن الاستفادة من مقياس الاتزان الانفعالي في اختيار واعادة تصنيف بعض الافراد المتقدمين إلى مختلف المهن وذلك لوضع الانسان المناسب في المكان المناسب وخصوصا المهن التي تحتاج إلى شخص متزن انفعاليا وخصوصا في المجال التربوي والتعليمي.

المقترحات:

1-اجراء دراسات تستهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين ادراك المخاطر وكل من (مستوى الطموح الاكاديمي، الدافعية للتعلم، الامن النفسي، التفكير الابداعي)

1- اجراء دراسات تستهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي وكل من (اسلوب حل المشكلات، القدرة على اتخاذ القرار)

المصادر:

1- صخي، حسن حطاب،(1994) اتخاذ القرارات، معهد التدريب والتطوير التربوي، وزارة التربية، بغداد، العراق .
2- عبد الحميد، محمد نبيل،(1995) المخاطر وبعض القدرات العقلية المعرفية السرعة الادراكية – مرونة الغلق، دراسات نفسية، مج5، ع415، 3 – 447).
3- الكناني، ممدوح عبد المنعم،(1995) سيكولوجية التعلم وانماط التعلم،ط2، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت .
4- الخالدي،اديب محمد،(1972) دراسة العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب توافق الشخصية لدى تلاميذ المدارس الاعدادية العراقية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعةعين الشمس القاهرة، كلية التربية .
5- عبد الخالق، احمد محمد (1992): الابعاد الاساسية للشخصية،ط4، دارالمعرفة الجامعية، الاسكندرية .

6- التميمي، محمود كاظم (1999): خبرات الاسر المؤلمة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الاسرى العراقيين العائدين، اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة)، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
7- شلتز، دوان . (1983): نظريات الشخصية، ترجمة:حمد دلي الكربولي، و عبدالرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.
8- احمد، طه محمد (2003)، المخاطرة الاكاديمية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الصفين الخامس الابتدائي والثالث الاعدادي للطلبة المصريين في سلطنة عمان ، مجلة كلية التربية ع 27 ، ج 1، القاهرة .
9- اولريش بيك (2009) مجتمع المخاطرة ترجمة جورج كتورة والهام الشعراني المكتبة الشرقية بيروت 2009 ص186
10- البرزنجي، ذكريات (2010): التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
11- جورج، كتورة (2015) حول رحيل السيسيولوجيا الالماني اولريش بيك ، مجلة اضافات، العددان 32-31، بيروت ، ص19
12- جمال مختار حمزة (2002): المخاطرة لدى الاحداث الجانحين وعلاقتها بالذكاء ، مجلة كلية الاداب ،جامعة حلوان ، العدد 11 و 12
13- السحار، ختام (2002):الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية لدى شباب الانتفاضة في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الاسلامية ، غزة ، كلية التربية .
14- Anastasi A (1976):Psychological testing .New york the macmillan ,company . ASCD, Alexandria, VA
15- Aspinwall ,L.G&Staudinger ,U.M (2003): Psychology of human strengths: some central issues of an emerging field in lisa G.Aspinwall and Ursula M.Staudinger, (Ed)Amazon kindle.
16- Aaronson, L.S.,Pallikkathayil,L.,&Crighton,F.(2003):A qualitative investigation of fatigue among healthy working adults. Western Journal of Nursing Research.
17- Adams,g.s.(1964):Measurement and evaluation Education Psychology and Guidanse ,Hol-new York.
18- Arndt, J. E., & Fujiwara, E. (2014):Interactions Between Emotion Regulation and Mental Health. Austin J Psychiatry BehavSci, 1(5), 1021.
19- Baumann, S.(2003):The lived experience of felling very tired:Astudy of adolescent girls.Nursing Science Quarterly.
20- Berking, M., & Whitley, B. (2014):Affect regulation training: a practitioners' manual. Berlin: Springer.
21- Burgess, M.(2007): Réussir a Surmonter La Fatigue Chronique,lnterditions, duno,paris.
22- -Samuel,Willim.(1981):personality, searching for the source of Human behavior, McGraw-Hill inc, New York.

الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الاهل وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

م.د. نور طالب توفيق

ملخص البحث:
يهدف البحث الحالي الكشف عن (الإساءة اللفظية من قبل الأهل وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية) من خلال الأهداف التالية:-
1- الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل .
2- التنمر المدرسي لدى الطالبات
3- العلاقة الإرتباطية بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل والتنمر المدرسي .
ولتحقيق اهداف البحث الحالي عملت الباحثة على تبني مقياس الاساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل لـ (عسيلا، 2011) المتضمن (21) فقرة ومقياس التنمر المدرسي لـ (الصرايرة، 2007) المتضمن من (24) فقرة المعتمد على (نظرية باندورا)، وتم تبني جميع الخصائص القياسية للمقاييس مثل صدق البناء وغيرها، وقد تم تطبيق المقياسين على عينة البحث البالغة (200) طالبة من طالبات ثانوية الرفعة للبنات تم إختيارهن بالطريقة العشوائية، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا بإستعمال (المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والاختبار التائي لعينة واحدة وعينتين مستقلتين، وكذلك معامل إرتباط بيرسون) توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:-
- توجد الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل لدى الطالبات.
- يوجد التنمر المدرسي لدى الطالبات.
- هناك علاقة إرتباطية طردية (موجبة) بين الإساءة اللفظية والتنمر المدرسي.

Research Summary:
The current research aims to detect (verbal abuse by parents and its relationship to school bullying among secondary school students) through the following objectives:-
1- Verbal abuse directed by the parents.
2- School bullying among female students
3- The correlative relationship between verbal abuse directed by parents and school bullying.

To achieve the objectives of the current research, the researcher worked on adopting the verbal abuse scale directed by the parents for (Asila, 2011), which included (21) items, and the school bullying scale for (Al-Sarayra, 2007), which included (24) items based on (Bandora's theory), and it was adopted All the standard characteristics of the scales such as construct validity and others. The two scales were applied to the research sample of (200) female students from Al-Rafa'a High School for Girls who were chosen by random method, and after processing the data statistically using (arithmetic mean, standard deviation, t-test for one sample and two independent samples, as well as the coefficient of Pearson correlation) The researcher reached the following conclusions:-

There is verbal abuse directed by the parents of the students.

There is school bullying among female students.

There is a positive (positive) correlation between verbal abuse and school bullying.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل بها الطلبة ويعيش بها نصف يومه وقد تلعب دورًا رئيسيًا في بناء شخصية الفرد ونموه المعرفي والاجتماعي والنفسي وتفاعله مع الآخرين الذي يساعده على تكوين علاقات إجتماعية وبناء قيم الطالب ووضع أهدافه المستقبلية .....

لذلك فهناك العديد من المشكلات السلوكية التي تبرز في المدارس ومن أهم تلك المشاكل هي التنمر داخل المدرسة الذي يعد من أخطر المشاكل الإنسانية المعاصرة التي تمتد جذورها إلى اعماق الوجود الانساني فهي موجودة منذ القدم الا انها اصبحت تمارس بأشكال متنوعة وبصورة لافتة للنظر، وباتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل المرشدين التربويين في المدارس وأصبحت من المشاكل الرئيسية (الخفاجي، 2015، ص 2) .

وتعد مشكلة التنمر المدرسي مشكلة تربوية وإجتماعية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو الإجتماعي للطالب وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية أمنة إذ لا يتم التعلم الفعال إلا ضمن بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد (أبو غزال، 2013، ص 21) .

يرون بعض الباحثين أن للتنمر أثار سلبية على الضحايا اذ يعانون من تدني في الصحة النفسية وفقدان الثقة وتدني تقدير الذات، وقد تنعكس هذه المشاعر على الضحية خلال تعامله مع الأسرة أو في المدرسة اذ يقومون هؤلاء الضحايا على التمارض كي لا يذهبون إلى المدرسة وانهم مشغولون عن متابعة الدروس داخل الصف في التفكير في كيفية تجنب التنمر (اسماعيل، 2010، ص 190) .

وتبلورت مشكلة البحث الحالي من إحساس الباحثة كونها مرشدة تربوية في احدى المدارس الثانوية إذ شعرت أن هناك علاقة وثيقة بين الشخص المتنمر وتعامل إسرته له، إي أن المتنمر يحاول تعويض النقص الذي يشعر به مع الاهل أو المعاملة السيئة له وكذلك الضغوطات النفسية خلال تعامله مع زملائه في المدرسة إذ تعتبر الإساءة هي صفة غير حميدة لما لها أثار مدمرة وعرقلة للسلوك الإنساني، وبذلك تروم الباحثة الإجابة عن التساؤل الأتي: هل توجد علاقة إرتباطية بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل والتنمر المدرسي لدى طالبات الثانوية ؟

أهمية البحث:

تعد الإساءة اللفظية أحد أنواع السلوكيات السلبية، فالأباء الذين يلقبون أبناءهم بألقاب مهينة كـ (الغبي أو الكسول أو الفاظ سلبية غيرها) أمام الأخرين أو أمام أقرانهم يولد لديهم عقد نفسية فيشعر بالنقص بين زملائه في المدرسة أو في البيت حتى وبالتالي يعمل على تقليد الأهل من خلال التلفظ بألفاظ غير مقبولة ويقول مفردات غير لائقة لزملائه (زهران، 1982، ص92)، وتعمل الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل للفرد المصدر الذي يثير غضبه والإضطرابات النفسية لأن المعاناة الناتجة عن الإساءة اللفظية قد تكون معاناة فردية ومجتمعية فمصدر طاقات المجتمع الفردية والإجتماعية هي الأسرة وكلما كانت الإسرة تربي أطفالها على أسس سليمة بناءة كلما رفدت بالمجتمع بعوامل القوة والنجاح (اسماعيل، 2001، ص 77)، وان الفرد الذي يتعرض لإنتهاكات مستمرة والإساءة لفظية من قبل الأهل ليس مجرد كلمات توجه له وانما تهدم مفهوم الذات لديه، إذ ترتبط الإساء الإسرية إرتباط كبير بمفهوم القيم الإتجاهات الإجتماعية للفرد (Barmett, 1997) وتبين الأبحاث ان أهم الأسباب التي تدفع الأباء للإساءة اللفظية تجاه أبناءهم في هذه المرحلة العمرية هي المعناة صعوبات مدرسية أو لديهم إضطراب في التعلم مما يجعلهم إلى ترك المدرسة وهذا ما يعرضهم للأساءة من قبل والديهم، فلا شك أن سلوك الفرد ربما يزيد من إمكانية الأساءة نحوه، خاصة إذا كان الأباء غير قادرين على التعامل بعطف وحنان معهم، بوجه عام فأن الطلبة الذين يكونون مختلفين عن أقرانهم سواء كان في المستوى العلمي أو في المستوى السلوكي والأخلاقي والإجتماعي يكونون عرضة للإساءة الوالدية من قبل الأباء (حسين،2008، ص52)، وقد أشارت الدراسات التربوية المتنوعة أن نسبة 85% من الصراعات الطلابية العدوانية ترجع إلى الاستفزاز والسخرية الأسرية وأشارت دراسات أخرى إلى أن هناك علاقة موجبة بين أبعاد سوء معاملة الاولاد والإضطرابات السلوكية، كذلك أشارت إلى أن التخويف والتهديد يؤدي إلى عدوانية في سلوك الفرد وكذلك إنخفاض في مستوى تقديره لذاته، (عسيلا،2011: ص 4) .

وترى (Suzan , et al, 1994) أن 46% من الأطفال اللذين تاريخ سوء معاملة والدية إثناء الطفولة يعانون من إضطراب نقص الإنتباه وفرط الحركة، وكذلك بينت دراسة إخرى في بريطانيا على (826) تلميذ أن الاطفال الذين تعرضوا لإساءة لفظية من قبل إمهاتهم لديهم صورة سلبية عن إمهاتهم وعن ذواتهم، (Johanson , 2008 , 102) .

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الكشف عن (الإساءة اللفظية من قبل الأهل وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية) من خلال الأهداف التالية:-

1- الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل .
2- التنمر المدرسي لدى الطالبات
3- العلاقة الإرتباطية بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل والتنمر المدرسي .

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطالبات ثانوية الرفعة للبنات التابعة لمديرية تربية ديالى للعام الدراسي (2021 – 2022) .

تحديد المصطلحات:

اولا / الإساءة اللفظية / (Verbal Abuse) عرفها كل من:

1- سكوس (Skuse 1991): بأنها مضايقة لفظية مستمرة ومعتادة من قبل الوالدين أو المحيطين بالفرد عليه، خلال التقليل من قدره والنقد والسخرية وكذلك التقلب في مشاعر الحب تجاهه خلال استعمال وسائل لفظية وغير لفظية كنبذه وتخويفه أو إحتقاره ومضايقته، (Skuse,1991,p30) .

2- (سليم، 2006) إطلاق أو إستدعاء الطفل بأسماء مضحكة ومستخفة ونقص الحب والدفء والحنان والقاء عليه مسؤولية مشاكل البالغين والحالة المالية وتنمية لديه الإحساس بالذنب ووالخجل والمقارنات السلبية للأخرين (سليم، 2006، ص 267) .

3- (عسيلا،2011) بأنها أي سلوك عنيف وقاس يتضمن سخرية وإزدراء وتقليل القيمة وإنكار الحق والتنابذ بالألقاب والإستخفاف بالفرد من قبل الأهل مما ينتج عنه إصابته بحرج نفسي إثناء التفاعل ومن شأنه حرمان الطالب من حقوقه وتقييد حريته سواء كان هذا السلوك نتيجة إهمال أو خطأ مقصود بهدف تهذيب الفرد أو عقابه، (عسيلا، 2011، ص25) .

4- التعريف النظري: بما إنه الباحثة تبنت مقياس (عسيلا،2011) إذن تتبنى تعريفه تعريف نظري للإساءة اللفظية .

5- التعريف الأجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس الإساءة اللفظية .

ثانيا / التنمر المدرسي: (School bullying) عرفه كل من:

1- (باندورا، 2000): هو كل سلوك سلبي ضد الأخرين الذي يعد نتيجة تفاعل العوامل الداخلية والعوامل الشخصية مثل الأحداث المعرفية والوجدانية والبيولوجية وعوامل البيئة التي تؤثر بعضها بالبعض الأخر (باندورا، 2000، ص56) .

2- (Smith ,et al ,2003) بأنه ذلك الطالب الذي يقوم بإعمال متكررة ضد الضحايا، الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم ويمكن أن يكون لهذا السلوك عواقبه السلبية الحادة، وخاصة بالنسبة للضحايا على مدارفترة من الوقت (Smith , et al , 2003,p591) .

3- الصبحيين (2013): أنه سلوك مقصود لإلحاق الأذى النفسي والجسدي واللفظي ويحدث من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء ولا يتبادل القوة بالقوة، (الصبحيين، 2013، ص10) .

4- التعريف النظري: إعتمدت الباحثة على تعريف باندورا – 2000 كتعريف نظري .

5- التعريف الأجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس التنمر المدرسي.

الفصل الثاني الإطار النظري

اولا // النظريات المفسرة للإساءة اللفظية:

بما إن الباحثة إعتمدت على مقياس (عسيلا، 2011) للإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل لذلك فهي تعتمد أيضا على النظريات المفسرة لها، فترى الباحثة أن الإساءة اللفظية لا يمكن أن تفسر برؤية إحادية الجانب أي الإخذ بمدخل معين وترك الأخر وإنما إجتماع أكثر من عامل في تفسير الإساءة اللفظية فقد إعتمدت على النظرية التكاملية، إذ ترى إنها سلوك متعدد الأبعاد ومتشابك المتغيرات ومتباين العوامل، فقد فسرت نظرية التحليل النفسي لــ (فرويد) أن الإساءة اللفظية هي مشكلة نفسية لا إجتماعية مرتبطة بالتأثيرات التي تؤثر على الإنسان فهو تصريف للطاقة العدوانية الموجودة داخل الجسم فلا بد بالتعبير عنها سلوكيا، أما نظرية الذات لــ (كارل روجرز) تشير إلى أن إدراك الفرد لذاته تؤثر على طريقة تعامل الفرد مع الأخرين أو السلوكيات التي يقوم بها كما وان هذه السلوكيات تؤثر على الطريقة التي يدرك بها ذاته، اما السلوكيون يرون أن الاساءة مثل أي سلوك ممكن تعلمه ويمكن تعديله وفق قوانين التعلم فلذلك يرون أن الاساءة سلوك متعلم من البيئة، كذلك دولر وميلر يرون أن الإساءة اللفظية تحدث نتيجة الإحباط الذي ينتج من عدم قدرة الفرد على تحقيق الهدف، ومن هنا نرى أن لا إساءة بدون وجود حد أدنى من الإستعداد ولا إساءة دون وجود الإحباط ولا إساءة دون مشاهدة النماذج العنيفة وتقليدها ولا إساءة دون تعزيز السلوك المسئ (عسيلا، 2011، ص 30 – 33) .

وبذلك نستنتج أن الإساءة الوالدية الموجهة من قبل الأهل تنتج عن المشاكل التي تواجه الوالدين وتقف عائقا امام إشباع رغباتهم وحاجاتهم الحيوية والنفسية والإجتماعية سواء في المنزل أو العمل أو مشاكل الأبناء اللإجتماعية والتربوية، وهذه المشاكل قد تحتاج إلى حل وقد يكون الحل لبعض الوالدين هو توجيه الإساءة اللفظية للأبناء .....

ثانيا // النظريات المفسرة للتنمر الدراسي: هناك الكثير من النظريات التي تناولت مفهوم التنمر لكن تكتفي الباحثة بالنظرية المتبناة في بناء هذا المقياس وهي نظرية التعلم الإجتماعي لــ (باندورا، 2000) (Social learning theory) ...

ملخص النظرية يتركز بأن الناس يتعلمون سلوكيات جديدة عن طريق التعزيز أو العقاب الصريحين أو عن طريق التعلم بملاحظة المجتمع من حولهم، فحين يرى الناس نتائج إيجابية ومرغوبة للسلوك الذي يلاحظونه (من قبل غيرهم) تزداد احتمالية تقليدهم ومحاكاتهم وتبنيهم لهذا السلوك، فأن تأثير السلوك يلعب دورا في دفع الفرد إلى اتخاذ إجراء تجاه هذا السلوك، فالناس تنفر من النتائج السلبية بينما ترغب الإيجابية، فإن توقع الفرد في أن يعود سلوك معين بنتائج إيجابية، تزداد قابلية حدوث ذلك السلوك ومشاركته مع الآخرين وإن تعزيز السلوك بالنتائج الإيجابية يقود الفرد إلى تكرار انتهاجه. ولذلك ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن التأثير على السلوك لا ينحصر فقط بالعوامل النفسية، وإنما تلعب المحفزات والعوامل البيئية دورا في ذلك.

توسع ألبرت بندورا (1977) في فكرة روتر وأفكار من سبقوه، فنظريته تشمل التعلم السلوكي والإدراكي، يفترض التعلم السلوكي أن بيئة الشخص المحيطة تدفعه للتصرف بطريقة معينة، أما نظرية التعلم الإدراكي فتقول بأن العوامل النفسية مهمة في التأثير على سلوك الفرد، أما نظرية التعلم الاجتماعي فتجمع بين العوامل البيئة والعوامل النفسية، وقد يتطلب تعلم وتقليد سلوك معين ثلاثة أمور :التذكر أي تذكر ما لاحظه الشخص، الإنتاج (القدرة على القيام بسلوك معين)، والدافع (السبب الكافي الذي يرغبك في تبني سلوك معين) (الديسي، 2021، ص 50 – 51)، وقد تم إستعمال نظرية التعلم الإجتماعي لباندورا كإطار نظري لدراسة التنمر عام (1989) وذلك لأنها تفسر أن التنمر سلوك ينتج من عوامل داخلية (العوامل الشخصية مثل الاحداث المعرفية والوجدانية والبيولوجية) وآخرى خارجية مثل عوامل بيئية، إذ تستند النظرية على أن سلوك الإنسان هو ليس مجرد رد فعل على البيئة، وبذلك تفسر أن سلوك التنمر أو الوقوع ضحية له من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، إذ تلعب البيئة المدرسية دورا رئيسيا في تعرض الفرد للتنمر، (Christopher , 2010 , p.10-11) .

مكونات النظرية

1. القوة السلوكية: وتعرف على أنها احتمالية المشاركة في سلوك معين في ظرف معين، أي ما هي احتمالية أن يتصرف الإنسان بطريقة معينة في ظرف من الظروف؟ يتوفر للإنسان عدة خيارات سلوكية عندما يوضع تحت ظرف من الظروف، لكل خيار من هذه السلوكيات طاقة كامنة تجعل الإنسان يخلص إلى تلك التي تحوى أكبر طاقة منها.
2. **التوقع:** هي ما يتوقعه الإنسان من نتائج يحتمل أن يعود بها سلوك معين السؤال المطروح هنا هو: ما هي احتمالية أن ينتج عن هذا السلوك نتائج إيجابية ؟ تعتمد ثقة الإنسان في انتهاج سلوك معين على مقدار احتمالية ظهور نتائج إيجابية عنه، فإن كان هذا الاحتمال عاليا، زادت التوقعات بحصول التعزيز بناء على هذا السلوك، أما عن مصدر التنبؤ بحصول التعزيز، فهو خبرات الإنسان السابقة، ولهذا نراه يختلف من شخص لآخر لدرجة يفتقر بها أحيانا إلى المنطق.
3. **قيمة التعزيز**: هو الناتج الذي يعود به سلوك معين، أما قيمة التعزيز فتشير إلى مقدار رغبة الإنسان في هذه النتائج فالأشياء التي نحبها، ونرغب فيها تحظى بقيمة تعزيز عالية . (الزغلول، 2009:ص139 -143) .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

1- **منهج البحث:** يقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتعين على الباحث أن يلتزم بها في بحثه، إذ يعتمد على مجموعة من القواعد العامة للوصول إلى الحلول الملائمة لمشكلة البحث، (العاني، 2014: ص 16)، إذ إعتمدت الباحثة على منهج البحث الوصفي الإرتباطي في البحث الحالي فهو الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أو التعبير الكمي الذي يعطي وصف رقمي يوضح مقدار وحجم الظاهرة، (عباس وآخرون، 2014: ص 74)، وتساعد البحوث الارتباطية الباحث في تحديد نمط العلاقة بين متغيرين أو اكثر كذلك توضح العلاقة بين المتغير المستقل والتابع وتساعد الباحث عندما يحاول فهم تكوين فرضي أو بناء نظري للظواهر السلوكية، (ابو علام، 2011: ص 246) .

2- **مجتمع البحث**: هو مجموعة الأفراد أو الأشياء التي ممكن أن يختار منهم الباحث عينة يجري عليها الدراسة، لا يشترط أن يتحدد بعدد معين من الأفراد أو الأشياء،(النعيمي، 2014، ص 62 – 63)، يتحدد مجتمع البحث الحالي بطالبات المرحلة الثانوية في قضاء الخالص للعام الدراسي (2021 - 2022) في قضاء الخالص التابعة لمديرية تربية ديالى البالغ عددهن (1893) طالبة موزعة على خمسة مدارس .

جدول رقم (1)
يمثل مجتمع البحث

ت	أسم المدرسة	العدد
1	ثانوية الرفعة للبنات	400
2	إعدادية زينب الكبرى للبنات	380
3	إعدادية العراقية للبنات	450
4	إعدادية النبوة للبنات	340
5	ثانوية الوديعة للبنات	323

3- **عينة البحث**:إنها عملية إختيار مجموعة صغيرة من المجتمع ثم تبحث هذه المجموعة الصغيرة بدلًا من المجتمع كله (أبو بكر، 2016، ص 97)، وقد اختارت الباحثة عينة بحثها بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغت عينة البحث (200) طالبة، بواقع (40) طالبة كما موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (2)

يمثل عينة البحث

ت	الصف	العدد
1	الأول المتوسط	40
2	الثاني المتوسط	40
3	الثالث المتوسط	40
4	الرابع العلمي	40
5	الخامس العلمي والأدبي	40
	المجموع	200

4- **أداة البحث /**

أ- مقياس الإساءة اللفظية: قد إعتمدت الباحثة على مقياس (عسيلا، 2011) المكون من (21) فقرة ويجيب عنها المفحوص خلال ثلاثة بدائل (كثيرا، قليلا، نادرا) على التوالي لجميع الفقرات وكانت درجاتها (3، 2، 1) حيث تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (63) وأقل درجة (21) بمتوسط فرضي (42) .

ب- مقياس التنمر الدراسي: قد إعتمدت الباحثة على مقياس (الصرايرة، 2007) المكون من (24) فقرة ويجيب عنها المفحوص خلال ثلاثة بدائل (دائما، احيانا، نادرا) على التوالي لجميع الفقرات وكانت درجاتها (3، 2، 1) حيث تكون أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (72) وأقل درجة (24) بمتوسط فرضي (48) .

5- **الصدق الظاهري:** جرى حساب الصدق الظاهري من خلال عرض المقياسين على مجموعة من المحكمين، وهذا الإجراء أفضل وسيلة للصدق الظاهري حيث يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للسمة المقاسة، وقد تحقق هذا النوع من الصدق في عند عرض الفقرات على (8) محكمين في التربية وعلم النفس والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في قسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة ديالى، وقد إعتمدت الباحثة على النسبة المئوية التي بلغت (100%) .

6- تطبيق المقياس:- تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي والإساءة اللفظية على عينة البحث البالغة (200) طالبة في الفصل الدراسي الأول .

7- الثبات بطريقة إعادة الاختبار:وهي عملية إجراء الإختبار على مجموعة من الأفراد ثم إعادة الإختبار نفسه على المجموعة ذاتها وفي ظروف مماثلة بعد مضي فترة زمنية من القياس الأول ثم حساب معامل الإرتباط بينهما (ربيع، 2014، ص 83)، وقد قامت الباحثة بحساب الثبات بعد إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات البالغ عدده (20) طالبة بعد مرور عشرة أيام من التطبيق الأول وتم حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.87) وهو معامل ثبات جيد .

8- الوسائل الإحصائية: تم أستعمال عدد من الوسائل الإحصائية وهي (معامل إرتباط بيرسون، الإختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، الوسط الحسابي، الإنحراف المعياري) وذلك بالرجوع إلى الحقيبة الإحصائية spss .

الفصل الرابع

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:-

1- الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل .

بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الإساءة اللفظية (49,24) وبإنحراف معياري مقداره (8,7) وبمقارنة هذا الوسط مع الوسط الفرضي البالغ (42) يتضح لنا هنا وجود فرق ولصالح الوسط الحسابي، وبالإضافة لذلك إذ تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة المحسوبة (11,47) وإنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)، تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية (199) ومستوى دلالة (0,05) ولصالح المتوسط الحسابي و الجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	درجة حرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
الإساءة اللفظية	200	49,24	199	8,7	11,47	1,96	دالة

التنمر المدرسي لدى الطالبات

بلغ متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس التنمر المدرسي (59,07) وبإنحراف معياري مقداره (5,8) وبمقارنة هذا الوسط مع الوسط الفرضي البالغ (48) الفرق واضح ولصالح الوسط الحسابي، وبالإضافة لذلك إذ تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وقد بلغت القيمة المحسوبة (3,05) وإنها أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96)، فقد تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية (199) ومستوى دلالة (0,05) ولصالح المتوسط الحسابي و الجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة التنمر المدرسي لدى الطالبات

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	درجة حرية	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة 0.05
التنمر المدرسي	200	59,07	199	5,8	3,05	1,96	دالة

2- العلاقة الإرتباطية بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل والتنمر المدرسي .

ولتحقيق هذا الهدف وإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين الاساءة اللفظية الموجهة من قبل الاهل والتنمر المدرسي، إستعملت الباحثة معامل إرتباط بيرسون بين درجات افراد عينة البحث على مقياس الأساءة اللفظية والتنمر المدرسي وبلغ (0,83) ولإختبار دلالة معامل الارتباط أستعملت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة (2,63) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) عند درجة حرية (198) مما يدل هذا على وجود علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين . والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

قيمة معامل الإرتباط بين الإساءة اللفظية والتنمر المدرسي

المتغير الأول	المتغير الثاني	حجم العينة	قيمة معامل الإرتباط	القيمة التائية	
				المحسوبة	الجدولية
الإساءة اللفظية	التنمر المدرسي	200	0,83	2,63	1,96

الإستنتاجات: نستنتج من البحث الحالي إن هناك إساءة لفظية موجهة من قبل الأهل ضد الأبناء وكذلك إنتشار نسبة التنمر المدرسي بين عينة البحث، إضافة إلى ذلك هناك علاقة إرتباطية بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل والتنمر المدرسي مما يؤثر هذا سلبًا على الأبناء وعلى تفاعلاتهم الإجتماعية مع الأخرين إذ أن الفرد يتعلم من البيئة التي يعيش بها بعض السلوكيات والعادات داخل الإسرة مما ينقلها إلى البيئة المدرسية، وهذا ما يجعل الفرد متنمرًا ويتلفظ ألفاظ غير مقبولة ممكن أن تكون تعويض النقص الذي يشعر به داخل الأسرة أو عدم إحترامه والتقليل من شأنه يجعل هذا الشخص يلجأ إلى التنمر والقوة والسيطرة على الإخرين لإثبات ذاته وإشباع رغباته في الإحترام والمكانة الإجتماعية بين الأخرين خلال التنمر لأنه يفتقدها داخل إسرته وكون الطالب في مرحلة المراهقة مرحلة إنتقالية يكون لديه رغبة كبيرة في الإحترام وإثبات الذات والتمرد على القوانين فيكون الملجأ الوحيد لديه للتخلص من ضغوطاته النفسية التي تسببها له الإساءة اللفظية الموجهة له من قبل والديه هي التنمر على الأخرين .

التوصيات

1- ضرورة إدخال أولياء الأمور ندوات تثقيفية للإبتعاد عن الإساءة للأبناء، وتوضيح لهم الأثار السلبية على نفسية الطالب.
2- تشجيع الطلبة من قبل المرشد التربوي في المدرسة على الإبتعاد عن حالات التنمر المدرسي خلال الإرشاد الجماعي .
3- الإهتمام بمرحلة المراهقة كونها فترة إنتقالية وتؤثر على الفرد .
4- توعية الأباء بأساليب التربوية الصحيحة في التنشئة الإسرية .

المقترحات:

1- إجراء برامج إرشادية لخفض التنمر المدرسي .
2- إجراء برامج إرشادية وقائية من الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل لأولياء أمور الطلبة .
3- إجراء بحوث عن متغيرات البحث لعينات أخرى مثل طلبة الإبتدائية أو طلبة الجامعة أو الذكور.
4- إجراء دراسات إخرى تتناول موضوع الإساء اللفظية وربطها بمتغيرات إخرى (التوافق النفسي والإجتماعي، الثقة بالنفس، دافعية الإنجاز، تقدير الذات.....).
5- إجراء دراسات إخرى عن التنمر المدرسي وعلاقته بـ (التحصيل الدراسي، الضغوط الحياتية، التنشئة الأسرية ....

المصادر

1- أبو بكر،مختار(2016):أسس ومناهج البحث العلمي،ط1،نيو لينك الدولية للنشر والتدريب .
2- أبو علام، رجاء محمود (2011): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة – مصر .

3- ابو غزال، معاوية (2010): الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الاردنية للعلوم التربوية، المجلد الخامس العدد الثاني، عمان – الاردن .
4- إسماعيل، أحمد السيد (2001): الفروق في إساءة المعاملي للأطفال المحرومين وغير المحرومين، مجلة دراسات نفسية، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني .
5- اسماعيل، هالة خير سناري (2010): بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المدارس الابتدائية، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية، المجلد 16، العدد الثاني .
6- حسين، طه عبد العظيم (2008): إساءة معاملة الأطفال النظرية والعلاج، ط1، دار الفكر، عمان .
7- الخفاجي، ادهم رجب محمود (2015): اثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي (رسالة ماجستير)، الجامعة المستنصرية . العراق .
8- الديسي، د.نسرين (2021): أخلاقيات مهنة التعليم بين المظرية والتطبيق، دار الخليج للنشر والتوزيع .
9- ربيع، محمد شحاتة (2014): قياس الشخصية، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن .
10- الزغلول، عماد (2009): نظريات التعلم، كتاب منشور الكترونيا بواسطة المنهل .
11- زهران، حامد عبد السلام (1982): مقدمة في التوجيه والإرشاد النفسي، عالم المكتبات، القاهرة .
12- سليم، مريم (2006): الشامل في المدخل إلى علم النفس، ط1، دار النهضة العربية، بيروت .
13- الصبحيين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (2013): سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين مفهومه، اسبابه، علاجه، ط1، جامعة نايف العربية، الرياض .
14- الصرايرة، منى محمود (2007) الفروق في تقدير الذات والعلاقات الاسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان . الاردن .
15- العاني، عبد القهار داود (2014)، منهج البحث والتحقيق في الدراسات العلمية والإنسانية، ط1، دار وحي القلم، دمشق - سوريا .
16- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعيسي، محمد مصطفى وابو عواد، فريال محمد (2014): مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن .
17- عسيلا، رولا محمد (2011): المفردات العدوانية للطفل وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة من قبل الأهل، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية .
18- النعيمي، مهند عبد الستار (2014): القياس النفسي في التربية وعلم النفس، المطبعة المركزية، جامعة ديالى – العراق .

المصادر الأجنبية

1- Christopher , b (2010): Impact of bullying prevention initiatives on bullying prevalence as perceived by elementary school principals in Lutheran school district , Walden university
2- Johnson , paul (2008): child abuse and neglect , british library , London .
3-0Skuse , david (1997) Emotional abuse and neglect ABC child abuse , third Edition , edited by roy meadon BM I publishimq group .
4-Smith , p,k and sharb ,s (1994): school bullying ; insights and perspectives London , - rout ledge .

الملاحق

مقياس الإساءة اللفظية

عزيزتي الطالبة ..... تحية طيبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن آرائك إتجاه بعض المواقف الحياتية قد تنطبق عليك أو لا تنطبق يرجى قراءة جميع الفقرات بدقة والإجابة عليها بصدق وموضوعية وان أفضل إجابة هو ما يعبر عن رأيك الحقيقي.... وتكون الإجابة بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسبا ولا تترك أي فقرة دون إجابة .....ولا حاجة لذكر الاسم.

ت	الفقرات	من قبل		كثيرا	قليلا	نادرا
		الأب	الأم			
1	يؤنبني والدي بالصراخ بالصوت العالي مث (أسكت،بس)					
2	يؤنبني والدي بألفاظ التهديد مثل (والله إذا ماتنجح لكسر إيدك، والله عيونك لقلعها ...					
3	بوجه والدي النقد لأتفه الأسباب					
4	يصفني والدي بأسماء الجماد مثل ياحيط . يالوح ..					
5	يشبهني والدي بأسماء الحيوانات المزعجة					
6	يشتمني والدي بقول ياغبي – ياالجدب – أنت بلا عقل .					

7	يؤنبني والدي بالدعاء علي بالمرض مثل (يبعثلك حمى					
8	يشتمني والدي بكلمات تتعلق بالنظافة مثل ياوسخ ..					
9	يدعي والدي بموتي وهلاكي مثل روحة بلا رجعة، الله يموتك					
10	يقول لي والدي: الله يلعن أبوك، الله يلعن أمك					
11	يشتمني والدي بكلمات تمس المعنويات مثل يامنحط، ياتافه					
12	يتلفظ والداي بكلمات تتعلق بسب الرب(الكفر)					
13	يدعو علي والدي من خلال أجزاء جسمي مثل تنكسر إيدك، ياطرش					
14	يصرخ والداي بألفاظ مثل: أنقلع، حل عني .					
15	يقول لي والدي ألفاظ تتعلق بكثرة الأكل مثل يادب يكفيك أكل راح تنفجرمن كثرة الأكل .. الله لا يشبعك					
16	يؤنبني والدي بألفاظ تتعلق بكثرة النوممثل أن شاء الله تنام وماتفيق					
17	عندما يرى والدي علاماتي يقول سودت وجهي الله يسود وجهك ياكسلان					
18	يشتمني والدي دائما ويلقي اللوم علي بدون سبب					
19	يشتمني والدي بألفاظ تؤدي مشاعري					
20	يلقبني أهلي بألفاظ مزعجة مثل أنت بحياتك ماراح تنجح					
21	يسخر مني والدي عندما أخطأ في الإجابة					

مقياس التنمر المدرسي

عزيزتي الطالبة ..... تحية طيبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات تعبر عن آرائك إتجاه بعض المواقف الحياتية قد تنطبق عليك أو لا تنطبق يرجى قراءة جميع الفقرات بدقة والإجابة عليها بصدق وموضوعية وان أفضل إجابة هو ما يعبر عن رأيك الحقيقي.... وتكون الإجابة بوضع علامة (✓) تحت البديل الذي تراه مناسبا ولا تترك أي فقرة دون إجابة .....ولا حاجة لذكر الاسم.

ت	الفقرات	دائما	احيانا	نادرا
١	يهددني أو يضربني بعض زملائي في المدرسة			
٢	اتعمد انتقاد احد زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا			
٣	أطلق شائعات حول بعض زملائي			
٤	سبق وأن قمت بضرب أو تهديد أو دفع زملائي في المدرسة			
٥	لا يشاركني بعض زملائي في الانشطة الصفية			
٦	سبق وأن قاطعت بعض زملائي أو حرضت الآخرين على عدم مصادقتهم			
٧	ينتقدني بعض زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا			
٨	يتجاهلني بعض زملائي في المدرسة ولا يتحدثون معي			
٩	حدث وان قمت بسرقه ممتلكات احد زملائي في المدرسة			
١٠	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة على لون بشرتي أو شكلي أو وزني أو طولي أو طريقه كلامي أو لبسي			
١١	ينشر زملائي الشائعات عني			
١٢	يطلق زملائي في المدرسة النكات الاستهزائيه ليجعلون الآخرين يضحكون علي			
١٣	أطلق دائما النكات الاستهزائيه على احد زملائي في المدرسة			
١٤	يهددني بعض زملائي في المدرسة بأدوات حاده مثل السكين أو القلم أو العصا			
١٥	اقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على زميلي بسبب وزنه، طوله، لون بشرته، شكله، أو طريقه كلامه ولبسه ووضعه الاقتصادي			
١٦	أطلق على زملائي في المدرسة بعض الأسماء والالقاب			
١٧	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي			
١٨	حدث وان قام أحد زملائي في المدرسة بسرقه ممتلكاتي الخاصة			
١٩	اتجاهل زملائي في المدرسة ولا اتحدث معهم			
٢٠	اتعمد عدم مشاركه احد الطلبة في الانشطة الصفية			
٢١	اقوم بجبار احد زملائي في المدرسة علة فعل شي لا يرغب فيه			
٢٢	سبق وأن قمت بتهديد احد زملائي في المدرسة بأدوات حاده مثل السكين أو القلم أو العصا			
٢٣	يطلق زملائي في المدرسة بعض الأسماء والالقاب النابية			
٢٤	يجبرني بعض زملائي في المدرسة على عمل شيء لا أريد عمله			

الجامعة وتنمية المسؤولية الاجتماعية

الاستاذ الدكتور حيدر كريم سكر
كلية التربية/ الجامعة المستنصرية

المقدمة:

إن من الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية إيجاد مواطنين صالحين قادرين على إنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي، والتفاعل مع مستجدات العصر ومتطلباته، والمشاركة الفاعلة في مؤسسات المجتمع

المختلفة؛ وذلك من خلال تحقيق الجامعات لوظائفها الرئيسة المتمثلة في التعليم الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ولعل من أهم المفاهيم التي تعزز علاقة الطالب الجامعي بمجتمعه مفهوم المسؤولية الاجتماعية، اذ تواجه الجامعات مسؤوليات متعددة بجانب مسؤولياتها الاكاديمية، من اهم هذه المسؤوليات، الدور المتصل بتحقيق التنمية الاجتماعية التي تقوم على اسس تتسم بالشراكة والمسوؤلية الاجتماعية مفهوم اصيل يتضمن مجالات عديدة تدور حول المسؤولية الاخلاقية والمسؤولية تجاه الذات والمسؤولية تجاه الاخرين والمجتمع والمسؤولية الوطنية والمسؤولية تجاه العالم الخارجي وحتى المسؤولية تجاه الكائنات الحية والنبات، فهي المسؤولية الفردية عن الجماعة، ومسؤولية الفرد امام ذاته عن الجماعة التي ينتمي اليها أو المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى المستوى الجامعي فان المسولية الاجتماعية للطالب تعني المهام والواجبات التي يجب ان يؤديها الطالب الجامعي تجاه مجتمعه، داخل الجامعة وخارجها، من خلال ما يتعلمه ويمارسه داخل الجامعة من انشطة وبرامج تتعلق بمجالات المسؤولية الاجتماعية ويمكن تنمية هذه المجالات من خلال مؤسساتنا التعليمية المختلفة التي تهتم ببناء الانسان واكثرها اهمية بالطبع المؤسسة الجامعية، يمثل إحساس أفراد المجتمع بمسؤولياتهم نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم ركن أساسي وهام في الحياة، وبدونه تصبح الحياة فوضى وتشيع شريعة الغاب، اذ يأكل القوي الضعيف، وينعدم التعاون، وتغلب الأنانية والفردية، فالإحساس بالمسؤولية الاجتماعية يصقله الشعور بالواجب، ويؤدي إلى الالتزام بالمعايير والقواعد الإنسانية التي تقود إلى وحدة المجتمع وتآلف أفراده، إن المسؤولية بمعناها العام تعني إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال وباستعداده لتحمل نتائج هذه الأفعال، فهي القدرة على أن يلزم الفرد نفسه أولاً، والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزاماته بواسطة جهوده الخاصة وبإرادته الحرة كما يرتبط مفهوم المسئولية ويتداخل مع الحقوق والواجبات، والهوية والمواطنة، الأخلاق والقيم، والإدراك الاجتماعي، والضمير الفردي والاجتماعي، ويمكن الافتراض أن المسئولية الاجتماعية مرتبطة بالثقة بالنفس والوعي الاجتماعي لاحساس بالهوية الاجتماعية، وبالتعليم والوعي وبادراك هدف الإنسان من الحياة (الحارثي،1995: 99)

يمثل شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها، من الصفات الهامة للشخصية السوية سواء كانت مسئولية 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 بالمسئولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع، إن الشخص السوي يشعر بالمسئولية الاجتماعية نحو غيره من الناس، ولذلك فهو يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم (نجاتي، 2002: 291)

استطاع جف Jeff وآخرون تحديد الفرد الذي لديه شعور بالمسئولية الاجتماعية، بأنه ذلك الفرد الذي لديه الاستعداد والرغبة في أن يتقبل نتائج سلوكه، ولديه الاستعداد في الاعتماد والثقة به، وأن يكون جديراً بالثقة والاعتماد عليه من قبل الآخرين، والشعور بالالتزام لجماعته، وليس بالضرورة أن يكون الفرد المسئول اجتماعياً قائداً في جماعته، أو ذكائه أعلى من المتوسط، ولكن: لديه الشعور بالالتزام نحو جماعته والآخرين ويمكن الاعتماد عليه والثقة به (موسى، 1987: 273)

الملاحظ ان الاشخاص في اي مكان اذا ما تحلوا بالمسؤولية الاجتماعية، واكدوا في تصرفاتهم على مباديء عامة مثل التعاون والتضحية والايثار وحب الاخرين ومساعدتهم، واذا ما سادت مثل هذه السلوكات، فانها سوف تنعكس على طبيعة المجتمع ودرجة استقراره، اما اذا ساد العكس فان هذا المجتمع، سوف يعاني من تدهور وانقسامات حادة في بنيته المجتمعية.

جاء هذا البحث في محاولة لدراسة الجامعة ودورها في تنمية المسؤولية الاجتماعية من خلال التحقق من الاهداف الاتية، تعرف على مفهوم المسؤولية الاجتماعية ومكوناتها ومجالاتها والنظريات التي فسرتها وكذلك دور الجامعة في المجتمع، وسبل الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

منهجية البحث:

إعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي القائم على التحليل والتفسير الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم،2000: 324)

في دراسة أي ظاهرة، أو مشكلة تتطلب وصفا لهذه الظاهرة والهدف من تبني هذا النوع من البحوث هو لتوصل إلى فهم أعمق للظاهرة المدروسة ولا يتوقف هذا المنهج عند حدود ووصف الظاهرة وإنما يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير عن تلك الظاهرة (داود،1990: 159).

اهمية البحث والحاجة إليه:

تعد المسؤولية Responsibility، من المواضيع ذات الاهمية في اي مجتمع انساني، وتزداد أهميتها بازدياد درجة التنظيم الاجتماعي لهذا المجتمع، وما يقر عن ذلك من تشريعات خاصة لضبط انواع النشاط، وخصوصاً عندما يكون هذا النشاط ذات صبغة اجتماعية، أو اخلاقية (الخوالده، 1987: 126)

لا سيما وإنها ترتبط بالنواحي التربوية والتعليمية للفرد، فالتربية هي احدى الوسائل التي يتم عن طريقها تطوير المسؤولية، سواء كانت تربية اسرية، ام تربية مدرسية حيث يكون من واجبات المدرسة، وأهدافها، ومناهجها تنمية الإحساس بتلك المسؤولية (عثمان، 1979:7) .

والمسؤولية الاجتماعية، واحدة من أبرز الموضوعات، التي تؤدي دوراً هاماً في توازن الحياة للأفراد، والمجتمعات بل حتى الكون، باعتبار أن الوظيفة الاجتماعية للمسؤولين، هي التي تسلم للمجتمع حياته، وتظل حدوده بمأمن من الاعتداء، وتصان نظمه، وأخلاقياته، وضميره الاجتماعي، وإن الايمان بدور ممارسة المسؤولية الاجتماعية، هي جزء من استقرار، وبقاء المجتمعات، والأفراد، والحفاظ على توازنها، ومن المؤكد أنه لا يوجد مجتمع يخلو أفراده، من الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية، ولكن درجة المسؤولية، تتفاوت في مستواها، بمقدار التزام المجتمعات، وأفرادها بضمير نفسي، واجتماعي يقظ، وواعٍ (الجنابي،2008:9)

تبرز المسؤولية الاجتماعية للفرد، من خلال قيام الفرد بواجباته، والتزاماته نحو المجتمع من خلال القيام بالأعمال ذات النفع العام بدافع ذاتي، فينعكس على بناءه الاجتماعي، ايجابياً وبعكسه سيكون البناء الاجتماعي ضعيفاً، عند ذلك تنتشر الممارسات اللاأخلاقية، ويتهدد بناء المنظومة الاجتماعية (عباس، 2009:2)

تؤدي الجامعة دورا مهما في بناء شخصية الطلبة المستقلة، بتعويدهم على المبادرة وتحمل المسؤولية، فلا يقتصر دورها على منح الطالب المعرفة، وإنما تقدمه للحياة بأوسع معانيها شخصية قوية متحررة من الخوف (السعيدي، 2006: 1)

كذلك تعمل الجامعات اليوم على زيادة الفعاليات الاجتماعية والثقافية لطلبتها، لتمكنهم من ادراك مغزى المسؤولية الاجتماعية، والشعور بها، وممارستها بصورة مباشرة وزيادة قدراتهم على تحمل اعبائها (عبد المجيد، 1962: 7)

فمن الأهداف المهمة للجامعة، تنمية روح المسؤولية الاجتماعية، والشعور بها والعمل على تنمية روح العمل الجماعي (ظاهر، 1978:12)

فضلا عن دورها بتنمية الشجاعة الادبية لدى طلبتها، وتوفير الفرص المناسبة لصقل مواهبهم، ورفع قدراتهم على تحمل المسؤولية الاجتماعية (زهران: 1977: 314)

كما ان دورها في بناء علاقات ودية بين افراد الجماعات، وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، واحترام الأنظمة والقوانين، ومحاولة الموازنة بين المصلحة الشخصية للفرد ومصالح الجماعة (خاطر، 1984:49)

أن دراسة المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع بعامة، ولدى طلبة الجامعة بخاصة يعد أمراً بغاية الأهمية في تعرف العوامل التي تؤثر فيها، والظروف التي ترفع من مستواها، وتخفيضها لدى الطلبة، والأفراد في المجتمع (الدليمي، 1989: 20)

إن طلبة الجامعة لم يصلوا إلى حد من الاستقلال، والاعتماد على النفس في تسيير أمور حياتهم، إذ ما زالت لهم الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين في كثير من الأمور، ولهذا يؤكد " أريكسون" على أن الشباب وبخاصة طلبة الجامعة، لا يمكن أن يجدوا ذواتهم بسهولة، إلا إذا احرزوا الثقة بأنفسهم، والاستقلال الذاتي، والكفاية، والقدرة على المبادأة (دافيدوف، 1988: 592)

كما تؤكد (ماكرث) أن تكامل المعرفة والقيم في المؤسسات التربوية، ومنها الجامعة يمكن أن يؤدي، إلى خلق أفراد لديهم مسؤولية اجتماعية بدرجة عالية تجاه المشكلات الاجتماعية بالمجتمع (عباس، 2009: 8)

فالتعليم الجامعي يمكن ان يسهم بدرجة كبيرة في النمو العقلي، أو الاجتماعي، والخلقي لدى الطلبة (الجيزاني، 2005:10)

كذلك يرى (فهمي) ان ممارسة المسؤولية الاجتماعية، أو التخلي عنها، يرتبط بشخصية الفرد من حيث كونها سوية أو غير سوية، فالشخص الذي يشعر بالمسؤولية الاجتماعية يعمل على السيطرة على سلوكه، من خلال ادراك عواقب افعاله (فهمي، 1987: 384)

إذ تعد المسؤولية الاجتماعية، بمثابة المقوم للسلوك الإنساني في معظم مجالات حياته الانسانية، بما فيها من جوانب عقلية أو سلوكية، أو اخلاقية (عثمان، 1979: 5)

فالمسؤولية الاجتماعية سمة من سمات الشخص المتمتع بالصحة النفسية، وإحدى السمات الهامة في تكامل الشخصية (العادلي،1993: 31)

وتوصل روجرز Rogers ان الشخص الذي لا يملك الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية لا يصلح ان يكون فردا ناجحاً (الجنابي،1998:59)

وبما إن المسؤولية الاجتماعية، تعني المحافظة على بقاء، واستمرار الجماعة، والمحافظة على تماسكها، وتوازنها الداخلي، ولا يتحقق للجماعة استمرارها، الا باحتفاظها بعاداتها ومعاييرها الاجتماعية، التي تحدد سلوكها وقيمها ومعتقداتها، بمعنى أن تناقلها إلى أعضائها الصغار الناشئين، بحيث يتمثلونها في سلوكهم وفي تعاملهم بعضهم ببعض ولا يتحقق التوازن والتماسك الاجتماعي، إلا عندما يكون بين أعضاء الجماعة قدر مشترك من تلك العادات والمعايير والقيم، وكلما زادت درجة التماسك والترابط، وتحقق التوازن أصبح أساسياًفي نشوء وتعزيز المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد والجماعة (عثمان،1970: 18)

ويمكن القول ان معايير الجماعة، هي الاطار الشامل الذي يحكم التصرفات، والافعال تجاه شيء ما، وتوضح ما هو مقبول أو صحيح وما هو مرفوض أو خاطئ بشكل نسبي في ضوء المعايير السائدة في المجتمع بحكم العرف والقانون، والذي تلعب فيه الثقافة والقيم ومعايير الجماعة دورا حيوياً (المعاضيدي، 2005: 6).

فضلا عن ذلك تعد المسؤولية الاجتماعية قضية حيوية لارتباطها بمهمة الافعال والممارسات الانسانية وما يترتب على افعال الانسان من نتائج ايجابية أو سلبية داخل الكيان الاجتماعي ولهذا فأن تربية الفرد على تحمل مسؤولياته تجاه ما يصدر عنه من أقوال وأفعال يعد في غاية الاهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع (الخوالدة، 1987:27)

وعليه تعد المسؤولية أساس لعملية التنشئة الاجتماعية، اذ يتعلم الفرد انماط السلوك المتنوعة التي تنظم العلاقات بين الافراد، في اطار من القيم السائدة، والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها (أبو جادو، 2002: 88)

ومما تقدم يمكن القول ان المسؤولية الاجتماعية، خاضعة لعملية التعلم، والاكتساب،كونها سمة يتعلمها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وذلك يدعونا لان نهيئ البيئة التربوية المناسبة التي تسهل هذا التعلم وتدعمه، وأنْ ينال طلبه الجامعة اهتماما بالغا من خلال مناهجها وبرامجها لتنمية هذه السمه لديهم .

ونظرا لأهمية المسؤولية الاجتماعية في اي نظام اجتماعي، فقد تناولها عدد من الباحثين وتوصلوا إلى العوامل الفاعلة في تكوينها والظروف التي ترفع من درجتها .

فقد كشف سولتانا Sultana طبيعة العلاقة بين المستوى الثقافي ونوع الجنس والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة (Sultana,1983:82) .

ووجد جوزيف Joseph بان المسؤولية الاجتماعية هي احدى خصائص الشخصية المتكاملة، وإن تدني الشعور بالمسؤولية الاجتماعية يؤدي إلى اللامبالاة، وبالتالي قد يؤدي انتشارها إلى الفوضى والتفكك وانحراف المجتمع، وهذا ما يؤكده (القلم) إذ يشير إن صلاح المجتمع والحيلولة دون تخريبه لا يتم الا بالمسؤولية الاجتماعية، والتي تحتاج إلى مستوى من الوعي والأخلاق في تربية أفراده (القلم، 1993: 25) .

وقد ذكر كل من (الداهري والعبيدي)، أن الجهل بالمسؤولية الاجتماعية، يكون خطره كبير على المجتمع، وعلى الأنظمة التربوية والاجتماعية(الداهري والعبيدي، 1999:13)

وبالتالي قد يخلق فردا عديم الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وهذا يعني أن يكون الفرد غير متوافق اجتماعيا (الداهري،2001:59)

ومن خلال ما تم عرضه، يبدو ان تمتع طلبة الجامعة بخصائص المسؤولية الاجتماعية أمراً مهما يجدر الاهتمام به ودراسته، لذا ارتى الباحثان الكشف عن الدور الذي تقوم به الجامعات في تنمية الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها بما تقدمه من نشاطات وبرامج والتي يتفاعل معها الطالب خلال سنوات حياته الجامعية، وإحساساً منهما بان هنالك ضعفاً في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، لما يبدو منهم من تصرفات وسلوك غير مسؤول يبدو واضحاً، من خلال تهرب الطلبة من الدوام، وقلة الالتزام بحضور المحاضرات، وسوء استخدام الممتلكات الجامعية، وتخريبهم المتعمد للأثاث والكتابة على الجدران، وإتلاف الكتب المنهجية، كل هذه الامور، تعد مؤشرات دفعت الباحثان لدراسة مستوى الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة .

اهداف البحث: يستهدف البحث التعرف على:

1 ـ مفهوم المسؤولية الاجتماعية
2 ـ مظاهر المسؤولية الاجتماعية
3 ـ تطور المسؤولية الاجتماعية
4 ـ وسائل تنمية المسؤولية الاجتماعية
5 ـ الجامعة والمجتمع
6 ـ الجامعة وتنمية المسؤولية الاجتماعية

مفهوم المسؤولية الاجتماعية: Social Responsibility

هناك عدد من الباحثين والمهتمين في الميدان عرفوا المسؤولية الاجتماعية ومنهم:

- جف وزملاءه (Gough et al:(1952)):

((استعداد المرء للإقرار بنتائج سلوكه وإمكانية الوثوق به والاعتماد عليه، وإظهار مشاعر الالتزام نحو الجماعة والاستقامة، وإبداء التحسس نحو حاجات الاخرين))(Gough:et al , 1952:74) .

- عثمان (1973):-

((مسؤولية الفرد امام ذاته، ومسؤوليته نحو الجماعة التي ينتمي اليها، ولها ثلاثة عناصر تساهم في نموها وهي الاهتمام والفهم والمشاركة)) (عثمان، 1979: 269) .

- خيرة (1979):

((مدى انتماء الفرد للمجتمع الذي يعيش فيه واحساسه بمشكلاته ومدى مشاركته انفعاليا بالأحداث التي تدور حوله محليا وعالميا)) (الجنابي،2008: 20)

- الدليمي (1989)

((التزام الفرد بمضمون القيم والمعايير الاجتماعية التزاماً ذاتياً وفعلياً والاحجام عن كل ما يؤدي إلى خرقها وتحريفها في اي مجال من مجالات العلاقات الاجتماعية المختلفة)) (الدليمي،1989: 37)

- هل ومسكيوبن (1989)

((احساس الفرد بالفعالية والنشاط واداء الواجبات الاجتماعية المختلفة والتزامه بالقيم والمعايير الاجتماعية الموجودة في المجتمع واحساسه بهويته وقدرته على المشاركة في الاحداث والمواقف التي تدور حوله)) (الطائي،2006: 23)

- الجبوري (1996)

((الالتزام الذاتي والعقلي للفرد اتجاه الجماعة وما ينطوي عليه من اهتمام بها والمشاركة معها في انجاز عمل ما مع الاحساس بحاجة الجماعة والجماعات الاخرى التي ينتمي اليها)) (الجبوري، 1996: 29)

- يعرفها كوري (Cory 2002):((القدرة لدى الفرد على الايضاح للأخرين بانه عضو متعاون ومساهم في بناء الجماعة الانسانية)) (Cory ,2002:2) .

مكونات المسؤولية الاجتماعية . للمسؤولية الاجتماعية ثلاثة عناصر هي:
1. الاهتمام Consern: هو الرابطة العاطفية بين الفرد وجماعته، حيث يحرص الفرد على سلامتها وتماسكها واستمرارها وتحقيق أهدافها ونجد للاهتمام أربعة مستويات هي:-
أ. الانفعال مع الجماعة: هنا يساير الفرد رأي الجماعة بصورة آلية لا إرادية ودون قصد أو اختيار ذاتي .
ب. الانفعال بالجماعة: والذي يتم بصورة إرادية من قبل الفرد تجاه الجماعة التي ينتمي إليها .
ج. التوحد مع الجماعة: ويشعر الفرد بما تشعر فيه الجماعة فخيرها خيره، وضرها ضره .
د. تعقل الجماعة: ويكون تفكير الفرد هنا منصب نحو الجماعة فهو يوليها قدرا كبيرا من الاهتمام (الداهري، 2001: 15) .
2. الفهم Understanding: هو فهم الفرد للجماعة وللمغزى الاجتماعي لسلوكه، والفهم ينقسم إلى:-
أ. فهم الفرد للجماعة: أي فهم كل شيء عن الجماعة ماضيها، حاضرها، مستقبلها.
ب. فهم الفرد الأهمية الاجتماعية لسلوكه: أي فهم أثار سلوكه الشخصي والاجتماعي على الجماعة (عثمان، 1973: 269) .
3. المشاركة Participation: هو اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وللمشاركة ثلاثة جوانب هي:-
أ. التقبل: أي أن يتقبل الفرد الدور الذي يقوم به .
ب. التنفيذ: أي المشاركة الفعالة الايجابية مع الجماعة .
ج. التقييم: أي المشاركة التقيمية الناقدة المصححة مع الجماعة . (زهران،231:1984).

مظاهر المسؤولية الاجتماعية:
وتتجلى القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية في العديد من المظاهر منها:-
1. المسؤولية الاجتماعية عن الوالدين وذوي القربى واليتامى والمساكين والمسؤولية المهنية والإخلاص في العمل وانجازه وإتقانه (زهران، 1984: 231)
والمسؤولية القانونية من خلال رد الاتهامات والادعاءات التي إذا ما وجدت تجعله مسؤولاً قانونياً ويستحق العقاب واللوم (التك، 2004: 36)
وهي تعني احترام القانون والانضباط والمحافظة على النظام والحرص على المواعيد .
2. المشاركة الاجتماعية في المناسبات الدينية والاجتماعية حيث يؤدي الفرد حق الجماعة فيما أعطاه الله من مال والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والأمانة والصفة والتعاون والإيثار والإصلاح .
3. الاهتمام بمشكلات المجتمع وحلها وتنمية المجتمع وتطويره والاشتراك في الجمعيات الخيرية والرعاية للمعوقين والمحتاجين .
4. المحافظة على الممتلكات العامة والمحافظة على سمعة الجماعة والدفاع عنها .
5. تحمل الفرد مسؤولية آرائه وسلوكه الفردي والاجتماعي(زهران،1984: 232).
ومن أهم مظاهر نقص المسؤولية الاجتماعية الاغتراب وهو غربه عن النفس وعن الواقع وعن المجتمع، ومن أعراضه العزلة واللاانتماءواللاهدف والضياع والانسحاب ونقص التعاون واحتقار الذات واحتقار الجماعة (فخري، 3:2006) .

تطور المسؤولية الاجتماعية:
يرى كونستانسKonstans ان الشخص السعيد المتكيف هو من يحس بالمسؤولية الاجتماعية، إحساسا متزنا سواء نحو نفسه أو نحو الآخرين، ويرى أيضا إن الفرد لا يولد عارفا بالمسؤولية الاجتماعية ولهذا ينبغي تعلمها، فالواجب أن يتعلم التعاون واحترام الآخرين والأخلاق الكريمة مثلما يتعلم المشي والكلام (كونستانس، ب . ت:14-15) .
فيما ترى (فخري) إن المسؤولية الاجتماعية على الرغم من إنها أيضا تكوين ذاتي يقوم على نحو الضمير كرقيب داخلي إلا أنها في نموها إنتاج اجتماعي يمكن تعلمه واكتسابه، وتبدأ عملية التعلم منذ أن يعي الشخص تحمل والديه مسؤولية رعايته وإشباع حاجاته المادية والمعنوية (فخري، 4:2006) .
أما (زهران) فيشير إن الطفل يولد ولديه استعداد لتعلم المسؤولية الاجتماعية واكتسابها، ويحتاج نموها إلى مناخ اسري مشبع بالحنان والتعاطف والعلاقات الاجتماعية السليمة .ويجب متابعة نمو المسؤولية الاجتماعية عند الطفل وتشجيعه ويتجلى ذلك في تنمية تحمل المسؤولية لدى الأطفال في مجال المأكل، والملبس، و كذلك اللعب من حيث التفاعل والتعاون السليم مع الرفاق وحسن اختيارهم (زهران، 1984: 223) .

وسائل تنمية المسؤولية الاجتماعية:
تقوم وسائل التربية والتنشئة الاجتماعية بدور هام في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتطويرها وفيما يلي موجز لكل منها:-
1.**الأسرة**: وهي العامل الأول في صبغ سلوك الفرد بصبغة اجتماعية، ففيها يتم إشباع الحاجة إلى الأمن والحب والمكانة وهي حاجات ضرورية لحدوث التعاطف مع الآخرين ونمو التواصل معهم (زهران، 1984: 239) .
فما يتعلمه الناشيء في مجال الأسرة يتأصل في شخصيته ويثبت في تفكيره فحسن الالتزام بالمسؤولية ليست من قبيل الصدفة وإنما مردها إلى ما تشربه الفرد من تنشئة وجدانية وسلوكية وأخلاقية من الأسرة (فخري، 2006: 4) .

2. **المدرسة**: وهي المؤسسة المسؤولة رسميا والمؤهلة علميا وتعليميا لتنمية ورعاية المسؤولية الاجتماعية عند أبنائها فهي تتم في سياق تفاعل اجتماعي ومن واجباتها يكون تربية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية وتنميتها عند الطلبة ويتم ذلك من خلال قيامهم برئاسة الفصول والحكم الذاتي والاشتراك في جماعات النشاط (زهران، 1984:238) .
فالمدرسة تعمل على إذكاء الشخصية وتنمية مكانتها، أو عن طريقتها يمكن تعزيز المسؤولية وتربيتها في تكامل مع باقي عناصر الشخصية ومكوناتها (فخري، 2006: 4) .
ويعد المعلم هو المسؤول عن تعليم المسؤولية من خلال تنميتها في شخصيته، ومن خلال سيادة روح المشاركة في جماعات الفصول والأنشطة الاجتماعية والحرص على ارتباط المدرسة بالبيئة المحلية مما يساعد على نمو المسؤولية عن طريق الممارسة الفعلية .
3.**دور العبادة**: إن الحث على إنماء المسؤولية الاجتماعية حين يتم في دور العبادة، يكتسب قوة دينية هائلة لذا يجب تشجيع الأفراد على ارتياد دور العبادة، فهي مؤسسة دينية تزدهر فيها المشاركة الاجتماعية، وحسن العلاقات، والتكافل الاجتماعي والتنمية الاجتماعية (زهران، 1984:293) .
4.**وسائل الإعلام**: لقد اكتسحت وسائل الإعلام جميع مجالات الحياة التربوية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأصبح تأثيرها يفوق تأثير الوسائل الاجتماعية لما لها من تأثير بالغ في تربية الطفل وإعداده (فزازي، 2004: 1) .
لذا يجب أن تحرص هذه الوسائل ومن خلال الإذاعة والتلفاز والسينما والصحف والمجلات على دعم الاتجاهات الايجابية وتعزيز القيم الاجتماعية وتقديم نماذج تحتذى للمسؤولية الاجتماعية في أحسن صورها (زهران، 1984: 239) .

النظريات التي تناولت مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

1. النظريات التحليلية النفسية:

افترض أدلر وجود أربعة انماط واساليب اساسية للحياة، قائمة على مدرج من بعدين اساسيين هما: المصلحة الاجتماعية ومستوى النشاط أو الفاعلية.
ويقصد أدلر بمستوى النشاط الحالة التي يعتمدها الفرد لدى مواجهته مشكلات الحياة: من الحالة السلبية إلى حالة التردد إلى حالة مهاجمة الفرد للآخرين . أما المصلحة الاجتماعية فيقصد بها اننا نكون مرتبطين بعضنا بالبعض الاخر منذ اليوم الاول لحياة الفرد واننا ينبغي ان ننظر بحقيقة ان كل واحد من اعتمد أو لابد سيعتمد على مساعدة الاخرين وان التعاون مع الاخرين يحقق كلا من اهداف الفرد واهداف مجتمعه.
النمط الاول هو اسلوب الحياة السليم الذي رأى أدلر انه يتكون من خبرة الحياة العائلية التي يعيشها الطفل حين يعامله والده باحترام واعتبار اذ تحت مثل هذه الظروف يميل الشخص لأن يتعلم اهمية المساواة والتعاون بين الناس فيكتسب اسلوب حياة ليكون توجهه تحقيق اهداف تحقيق المصلحة الاجتماعية .
أما الانماط والاساليب الثلاثة الاخرى فينقص الاهتمام بالمصلحة الاجتماعية فنمط السيطرة أو الحكم يكون الشخص نشط ولكنه بطريقة غير اجتماعية اي يتصرف بدون اعتبار للآخرين، أما النمط الاخير فهو لا يساهم باي شيء ويريد الحصول على كل شيء وسبب انه لا يهتم بالمصلحة الاجتماعية، فأنه يفتقد إلى اصدقاء حقيقين ويحاول الاتكال على الاخرين وطلب مساندتهم. أما النمط الرابع والاخير فهو المتجنب الذي لا يتمتع بمستوى كاف من الاهتمام بالمصلحة الاجتماعية أو بالنشاط أو الفاعلية فهو يتجنب الخطر والخوف من الفشل ولا يقوم باية محاولة لمواجهة مشكلات الحياة (صالح، 1988: 56-57)
إذن ينظر أدلر إلى الانسان على انه مخلوق اجتماعي بطبيعته لديه دوفع وقيم واهتمامات اجتماعية يكتشفها من خلال وجوده في البيئة التي يعيش فيها منذ الميلاد وان شخصيته تصيغها بيئته الاجتماعية اكثر مما تصوغهاحاجاته البيولوجية (الطائي، 2006:28)
ومعنى ذلك ان الفرد لا يمكن ان يعيش حياته بأمان واستقرار وهو خارج اطار الجماعة لذا يجب عليه ان يتعاون وان يكون معطاء لكي يحقق اهدافه ومسؤولياته الاجتماعية على اعتبار ان الفرد والمجتمع شيئان مترابطان يعتمد كل منهما على الاخر، إذ انهما يعملان بطريقة بناءة ومتعاونة بعضها مع البعض لصالحهم جميعا (صالح، 1987: 98)
كذلك يعتقد أدلر ان الانسجام مع الاخرين هو من اولى المهام التي تواجه الفرد من اجل تكيفه الاجتماعي كما ان الشخص الذي لا يمتلك شعورا بالاهتمام الاجتماعي سوف يصبح شخصا منبوذا وغير مقبول اجتماعيا وذلك لكونه شخصا خارجا عن معايير وقيم وقواعد المجتمع وهذا مظهر خطير من مظاهر نقص المسؤولية الاجتماعية وهو في ذلك الوقت لم يناد بالخضوع الاعمى لرغبات وحاجات الاخرين ولكنه اكد على وجوب التنسيق والتعاون وذلك من خلال التناغم والانسجام مع الاخرين لتحسين حالة الفرد والمجتمع كما ان قابليات الفرد وامكانياته تتطور بشكل افضل من مراحلة الاولى في تأدية مسؤولياته الاجتماعية اذ ان احساسه بالأخرين يكون اكثر عقلانية لابتعاده عن مركزية الذات ودخوله المرحلة المستأنسة (شلتز، 1983: 80)
أما سوليفان فيرى أن بإمكاننا التغيير والتكيف مع الواقع مثلما بإمكاننا تغيير انفسنا بمعنى ان شعورنا بالمسؤولية الاجتماعية هو الذي يحكم هذا التغيير ويحدد مساراته على اساس الايمان باهمية الفرد ودوره في المجتمع واهمية المجتمع في رعاية الفرد وتحقيق حاجاته من اجل صالح الفرد والمجتمه (شلتز، 1983: 135)
وعليه فأن مشاعر عدم الامن والتوتر والقلق لدى الفرد يشوه ادراكه للواقع كما تؤثر على نمو شخصيته التي تنعكس سلبا على احساسه بالمسؤولية الاجتماعية (الطائي،2006: 30)

النظريات السلوكية:

يعتقد بافلوف أن تحمل المسؤولية الاجتماعية يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الاخرين ومواجهة المواقف الصعبة والتوافق مع البيئة واداء ادواره ومسؤولياته الاجتماعية بالشكل المطلوب كما يرى في الانسان تنظيما لعدد من وحدات صغيرة تمثل كل منها ارتباط بين مثير واستجابة (الطائي، 2006: 27)

في حين يؤكد سكنر أنه من خلال التعلم والتعزيز تتطور سلوكيات مرغوبة فيها اجتماعيا ومن ضمنها تحمل المسؤولية الاجتماعية لدى الانسان وسلوكيات غير مرغوب فيها اجتماعيا مثل القلق والخوف والانحراف التي تعد من مهددات الاستقرار الاجتماعي (العظماوي، 1984: 167)

واستنادا لما سبق فأن وجهة النظر السلوكية تتجسد في التعلم الذي يعد المنطلق الاساس لفهم وتفسير السلوك الانساني فتمثل المسؤولية الاجتماعية يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعد على التعامل مع الاخرين ومواجهة المواقف الصعبة واداءه ادواره ومسؤولياته الاجتماعية بالشكل المطلوب .

نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتقد باندورا إن الكثير من السلوك مكتسب من خلال التعلم بالملاحظة وان ما يتعلمه الفرد الملاحظة هو تمثيلات رمزية لأفعال النموذج تسجل رموز ما يكتسبه في الذاكرة لكي ترشد السلوك بعد ذلك (ملكية، 1989: 109) .

فالفرد يتعرض في مرا حل نموه لنماذج سلوكية مباشرة من (الأب، الأم، الإخوة والأخوات) أو رمزية (من التلفاز والقصص) وهنا يلاحظ الشخص النموذج ويختزنه وينتظر الوقت المناسب لكي ينتج هذا السلوك (الروسان، 2002: 82) .

تهتم هذه النظرية بالتعزيز الذي يتم عن طريق تعلم العمليات المعقدة في اكتساب المسؤولية الاجتماعية فالأفراد يمتلكون الاهتمام بالمسؤولية والمساواة من خلال اندماجهم Internalization بالأعراف والقيم الاجتماعية.(التك 2004: 38) .

وتعد النمذجةModeLingمن أكثر الأساليب المستخدمة في تنمية المسؤولية الاجتماعية، إذ يمكن من خلالها تعلم العديد من السلوكيات والمهارات الاجتماعية . (صوالحة، 2002:53)

نظرية العزو Attribution Theory .

فسر هايدرHieder قيام الأفراد بواجباتهم وتحمل مسؤولياتهم وتقييمهم الأخلاقي من خلال تركيزه على مفهوم الواجبTaught فالواجبات معايير غير شخصية تسعى إلى تحديد السلوك المناسب في وجهه نظر معينة ولكي يتم ذلك فلا بد من وجود شرطين:-

1. أن يعي الأفراد إن الواجبات مشتركة لجميع أفراد المجتمع فجميع الأفراد يتحملون مسؤولية واجباتهم نحو مجتمعهم .
2. أن تحمل الفرد للمسؤولية يرتبط عكسياً مع درجة اتساق العناصر الخارجية فكلما كان سلوك الفرد تحكمه عناصر خارجية فان تحمل المسؤولية لديه تكون قليلة والعكس صحيح (التك، 2004:41) .

الجامعة والمجتمع:

تعد خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته، كما تنمى لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدى الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع (العيسوي، ب ت:10)

كما أن الجامعة يمكنها خدمة المجتمع عن طريق الإسهام في ربط البحث العلمي باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات، وربما كان من إحدى الوسائل لتحقيق ذلك تخصيص أماكن في مؤسسات التعليم العالي لعدد من الشركات والمؤسسات الصناعية لتتخذ منها مقار تتفاعل فيها من خلالها مع الهيئات التدريسية والطلبة والمختبرات وتتعاون على دراسة المشكلات التي تواجهها قطاعات الإنتاج المختلفة وتعوق تطورها، ومن ثم تعمل على تقديم الحلول لها، هذا المقار هي التي تسمى محطات العلوم وقد انتشرت في بعض البلاد الصناعات المتقدمة حتى أصبح يشترك عدد كبير من الشركات الصناعية في الجامعة الواحدة تتخذ لها فيها مقار أو محطات علمية، وإذا تعذر انتقال شركات الصناعة إلى الجامعات فالحل البديل أن تنتقل الجامعات إليها عن طريق السماح لأعضاء هيئة التدريس بالعمل في تلك الشركات مدد محدودة، لأهداف معينة، الأمر الذي يجعلهم يتعرفون على مشكلات الصناعة في الواقع، وينقلونها إلى الجامعات، ويجعلونها مدارا لبحوثهم ونماذج علمية يدرسونها لطلبتهم بدلا من الاقتصار على تعليم نظريات مجردة، تنتهي مع الزمن إلى عزلة الجامعات عن مجتمعاتها (مرسي، 1977: 24).

الجامعة وتنمية المسؤولية الاجتماعية:

يقاس دور التعليم الجامعي في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية من خلال قدرة الطالب على إدراك وفهم قيم المسؤولية الاجتماعية الحقيقية وممارستها عمليًا في مختلف المؤسسات والوسائط والمشاركة الفاعلة في مجتمعه واستشعار الخدمات المجتمعية بحس وطني فاعل ومن العوامل المساعدة لتحقيق ذلك تهيئة مناخ ايجابي يسمح بدرجة من التفاعل الاجتماعي ويسوده روح التعاون والتآلف والجماعية وايجاد فرص ايجابية لدعم الثقافة الوطنية والاشادة بها والتمسك بمضمونها دون انغلاق أو رفض لنتاج التطور المعرفي وتنمية الشعور لدى كل فرد ان له دور فاعل داخل هذه المؤسسة، وان تتضمن المقررات الجامعية المفاهيم والمعاني المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية وتثير تساؤلات عديدة حول مشكلات الوطن وقضاياه، وذلك من خلال التركيز على تعويد الطلبة على المشاركة في الأعمال التطوعية في المجتمع، وتشجيعهم على المشاركة في حملات التبرعات، والحرص على إقامة علاقات جيدة مع الأقارب والجيران تحقيقاً لمبدأ التكاتف والترابط بين أفراد المجتمع، وتعريفهم بكيفية التعامل الجيد مع كل الفئات التي تعيش بيننا من غير المواطنين وعلى أساليب الحوار الهادئ والنقاش الموضوعي مع الآخرين، وإكسابهم قيم

التسامح والعفو والتيسير في علاقاتهم بأسرهم ومجتمعهم، وفتح مزيد من قنوات التوجيه والحوار والتثقيف مع الناشئة من خلال العلماء والدعاة والمفكرين والاكاديمين في جو يسوده الحب والتوجيه السليم، معنى ذلك ينبغي الاهتمام بالانشطة الجامعية داخل الجامعة وخارجها لدورها الفاعل في اكتساب الطلبة الكثير من المهارات المتنوعة والقيم الفاضلة والاتجاهات الايجابية السليمة التي تسهم في دعم معنى الجماعية والعمل بروح الفريق، وتحمل المسؤولية، وتكوين الشخصية المتكاملة علماً وخلقاً وسلوكاً

التجربة الكورية: نموذج عالمي واقعي لقيام الجامعات بمسؤوليتها الاجتماعية

لقد شهدت الجامعات الكورية اضطرابات اجتماعية وتغييرات دراماتيكية منذدخول القرن العشرين حتى استطاعت الوصول الي تلك النتيجة وتحقيق المعادلة الناجحة بين الجامعة والمجتمع، يمكن تقسيم الدور الذى لعبته الجامعات الكورية نحو القيام بمسؤوليتها الاجتماعية منذ القرن العشرين وحتى الوقت الحالي إلى ثلاثة عصورهي كما يلي

1- عصر التنوير الريفي
2- نمو الحراك السياسي / الاجتماعي
3- المساهمة فى المجتمع العالمى .

اولاً: حركة التنوير في المناطق الريفية Rural Enlightenment Movement

القيام بالمسؤولية الاجتماعية وحركة التنوير للتنمية الريفية المجتمع ظهرت للمرة الأولى في الجامعات الحديثة أبان الوقت الاستعماري الياباني في كوريا غرس النزعة القومية في العام. دفع المثقفون الكورية بما في ذلك طلبة الجامعات لقيادة حركة التنوير في المناطق الريفية للقضاء على الأمية، وقاد الطلاب حركة التنوير الريفية وذلك، باستخدام الاجازات، والبقاء في المجتمعات الريفية من أجل القضاء على الأمية .

وقام الطلاب بألقاء محاضرات، وتدريس المبادئ الاولية للقرائه والحساب، والجدير بالذكر ان، حركة " Vnarod "على وجه الخصوص، والتي يدأت في عام 1931 في توفير السبل التي تسمح للطلاب الجامعة في تنظيم المجموعات الرسمية من أجل حركة التنوير الريفية وتخطي مرحلة تعليم القراءة والكتابة والحساب، لتعليم والنظافة، وبث وطنيته القومية إلى السكان المحليين من خلال أنشطة موسيقية ومسرحية .

اما حركة Nonghwal الكورية فهي الأكثر منهجية والتي نظمها طلبة الجامعات عام 1950، وتوسيع نطاق الحركة من محو الأمية لتحسين نوعية الحياة في المناطق الريفية من خلال تدعيم الأنشطة و العمالة والخدمات القائمة على المعرفة، منذ عام 1985، بدأت الحركة الطلابية للحصول على المنظمة وطنيا، وأصبحNonghwal الحدث الرئيسي الذي يقرب من جميع إدارات الجامعة وشارك بانتظام، وذلك باستخدام العطلات في ذلك الوقت، فإن عدد الطلاب الذين شارك في Nonghwalزادت زيادة كبيرة. وعلاوة على ذلك، فإن الهدف الرئيسي من النشاط تتجاوز الخدمات المجتمعية، وإلى مزيد من النضال من أجل الديمقراطية .

وان يضع قيمة أكبر على الحفاظ على البيئة وبالتالي، يبقى الطلاب في المناطق الريفية التي تعاني من المشاكل البيئية، وتشترك مع السكان، ومساعدتهم على التعامل مع ما يواجهم من مشاكلات على الرغم من وعلي الرغم من مرور الوقت، الا ان الجامعات، قد دأبت علي التأكيد على مسؤوليتهم الاجتماعية والدور القيادي لدعم المجتمعات الريفية المتخلفة نسبيا من المجتمعات الحضريةو لا يزال النشاط الرئيسي في كثير الجامعات الكورية الوفاء بالمسؤولية الاجتماعية على أساس الافكار المتمحورة حول الطالب التطوعي .

ثانياً: نمو الحراك السياسي / الاجتماعي Political/Social Movement

الجامعات الكورية كانت دائما تشعر بالقلق إزاء الإصلاح الاجتماعي منذ استقلال، وخاصة بعد ما سهمت به الحركة الطلابية و قت الاستعماري الياباني الامر الذي خلق الفرصة للجامعات للحصول على قيادة الحركة الاجتماعية الحديثة.خاصة بعد نجاحها في التجربة المريرة التي تتمثل في درء الاستعمار الياباني،وما قام بة طلاب الجامعات من تنظيم رابطة الطلاب لقيادة حركة الاستقلال، والتي أشترك فيها أساتذة كذلك والجامعات الكورية كانت دائما مركز الديمقراطية لذلك كان من نصيبها قيادة وتبني الحركة لمبادئ الديمقراطية و ماتبعت ا لجامعات الكورية بعد الاستقلال الوطني عام 1987، والتي احتجت بشدة على الحكومة واتهمتها بالفساد والاستبداد وقاتلت من أجل الديمقراطية علي اية حال حددت الجامعات غير مرغوب فيه (منذ قيام الثورة)، وبالتالي كثيرا ما اصطدم الحكومة مع الجامعات التي تكرس طاقاتها لقيادة الحركة السياسية / الاجتماعية والالتزام بمكافحة دكتاتورية الحكومة.

ثالثاً: المساهمة في المجتمع العالمي Contribution to Global Society

المجتمع الكوري ليس استثنائيا من العولمة. والجامعات الكورية قد تحاول إعادة تحديد أدوارها و ذلك في ظل منظور العولمة، لأن افكارها ومبادئها بقت محدودة داخل الحدود الوطنية حتى 1980،اما الجامعات الكورية منذ 1990، بدأت في الخارج من خلال التوعية العالمية للخدمات الاجتماعية .

البرامج التطوعية في الخارج أصبحت الآنسبباً في الشعبية الكورية في مجال التعليم العالي .

والمعلوم ان الجامعات الكورية - بحماس منقطع النظير - قد طورت برامج للرعاية الطبية، التعليمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والخدمات الثقافية وارسلت متطوعين في هذه الفترة إلى المناطق التي تحتاج إلى المساعدة

هناك قيادة لمجلس الجامعة الكورية للخدمة الاجتماعية وارسلت متطوعين بأكثر من 200 منهم رؤساء الجامعات وقد أسهمت برامج التطوع في الخارج منذ عام 1997 من خلال المجلس، والجامعات الكورية تشكيل تحالف اكاديمي (اذا صح التعبير) للمساهمة في المجتمع العالمي، حيث تتبني (فكرة) قيام تحالف من جامعة سيول الوطنية، تذهب لأبعد من مجرد المساهمة في المجتمع العالمي من خلال الأنشطة التطوعيةحيث، يحدد مهمتها في تثقيف الموارد البشرية في البلدان النامية

وذلك لتضييق الفجوة المعرفية بين البلدان المتقدمة والنامية من خلال مثل هذا الحلف الاستراتيجي، وتسعى في نهاية المطاف الي خفض الفقر ونشر فكرة النظام ا لديمقراطية في المجتمع العالمي .

دراسة حالة: جامعة كيونغ والجهود التي تبذلها من أجل المسؤولية الاجتماعية والمساهمات في المجتمع، كانت واحدة من الجامعات الرائدة المشاركة في تحركات التنمية والتنوير الريفية التي سبق الاشارة اليها في هذه الورقة، حيث كانت تشارك بنشاط في التنمية الريفية عن طريق أعضاء هيئة التدريس والطلاب والعمل في القرى الريفية مع جهود التنوير في المناطق الريفية .

في 1970. قدمت الخدمات الاجتماعية وشارك جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب طوعا، لقيادة مجتمع أكثر إشراقا، اما في 1980، وضعت الجامعة كل طاقاتها ومواردها في حملة لجمع شمل العائلات المشتتة في كوريا الجنوبية والشماليةكما بذلت جهود وطنية رائدة في جمع شمل الأسر التي تفرقت بسبب ما عرف (بالمنطقة المجردة من السلاح) .

وفي السياق نفسه، تأسست في عام 1982، " الجمعية الكورية "في محاولة لجمع المليون المنفصلين عن أسرهم وتوسيع نطاقها على الصعيد العالمي من خلال إنشاء فروع في 27 مدينة في 18 بلدا. ثم تبنت حملة التوقيع لدعم واعادة لم شمل عشرة ملايين الأسر المشتتة الكورية في عام 1993، كما أنها بدأت بشكل مشترك تعزيز توحيد كوريا الجنوبية / الكورية الشمالية بالتعاون مع المجلس الكوري للمصالحة كل هذا لم يغفلها عن دورها التعليمي، وخاصة الخدمي منه، فكانت نشطة للغاية في المساهمة في النهوض بالمجتمع الكوري عن طريق التعليم، وخير مثال على ذلك مساهمة في الآونة الأخيرة، و توفير دورات العلوم الإنسانية للفقراء والمحرومين من التعليم وكذلك للمساهمة الأكاديمية في نشر المعرفة في المجتمع. والأنشطة المتصلة دورات تشمل تنفيذ البرامج في المناطق الفقيرة، وتعبئة الموارد من الحكومة والقطاع الخاص، وتوسيع الأنشطة على الصعيد الوطني وبالتعاون مع منظمات المجتمع المدني، وبناء شراكات من أجل المزيد من المساهمات النظامية .

والجدير بالذكر أيضا، تبني هذه المبادرة والمعروفة بي (365 يوم جيدللحب) والتي تقضي تخصيص يوم واحد من السنة لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب للعمل التطوعي من خلال حملات واسعة على الصعيد الوطني، وزيادة الوعي حول القضايا العالمية من خلال موقع على شبكة الإنترنت، والذي يسمح بالتبرعات عبر الإنترنت، وبناء المسؤولية الاجتماعية، جمع ونشر العمل التطوعي و التجارب المثالية في كتيب بعنوان "طرق ل365 حصة والحب "، والشروع في مشاريع مشتركة مع الحكومة والقطاع الخاص ووسائل الإعلام و المجتمع المدني **(عفاف السيد، الانترنت).**

الاستنتاجات: في ضوء ذلك يمكن الخروج بالاستنتاجات الاتية:

تتمثل المسؤولية الاجتماعية بالأعمال التي تقوم بها المؤسسة لتتحمل مسؤولية آثار أنشطتها السلبية على المجتمع والبيئة، اذ تكون هذه الأفعال متناغمة مع مصالح المجتمع والتنمية المستدامة، وتكون قائمه على السلوك الأخلاقي، والامتثال للقانون المطبق والجهات العاملة في ما بين الدوائر الحكومية، وتكون مندمجة في الأنشطة المستمرة للمؤسسة، فهي إذن ظاهرة اجتماعية أولا وقوامها المنطقي الذي ما زال غالبًا أمور ثلاثة: خطأ وضرروعلاقة، تعدّ المسؤولية نمطًا من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات تربوية رسمية، أوغير رسمية والتنشئة الاجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الإنسان، ذلك لأن مقومات شخصية الفرد إنما تتبلور من خلالها، وتكمن أهمية تلك العملية في "أنها تقوم بتحويل الفرد من مخلوق ضعيف عاجز إلى شخصية قادرة على التفاعل مع المحيط الاجتماعي الذي يحتويها منضبطًا بضوابطها، كما تساعد الفرد على الانتقال من الاتكالية المطلقة والاعتماد على الآخرين، والتمركز حول الذات في المراحل الأولى من عمره، إلى الاستقلالية والإيجابية والاعتماد على النفس، وذلك عبر المراحل الارتقائية من عمره، وتقوم المؤسسات الاجتماعية بدور مهم في التنشئة الاجتماعية لكل مرحلة من المراحل العمرية للفرد، فالأسرة والاقران والمدرسة والجامعة مؤسسات تقوم بتزويد الفرد بجزء من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد ومعتقدات المجتمع، من هنا فإن لكل مؤسسة من هذه المؤسسات أهميتها الخاصة في عملية التنشئة الاجتماعية، ولكن الأسرة تؤدي أهم الأدوار وأقواها تأثيرًا في حياة الأفراد، اذ إنها– أي الأسرة - تحتضن الطفل منذ بداية حياته ونعومة أظفاره، فتقوم بتشكيل سلوكه ومقومات شخصيته وتزويده بقيم مجتمعه ومعتقداته، بل والأنماط السلوكية المقبولة التي تسهم كثيرًا في عملية الضبط في ذلك المجتمع وعملية التنشئة الاجتماعية إنما تتم عن طريق تلك الأساليب التي تتعامل بها الأسرة عند تنشئتها لأبنائها، وكذلك الأساليب التي تتعامل بها بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى مع أفراد المجتمع التي يتحدد من خلالها شكل " الأجيال القادمة من البشر الذين يعملون على تقدم المجتمع أو تخلفه وعليهم يتوقف نمو حضارتهم وانحسارها وعليه فإن الرؤية للمنطلقات النظرية للمسؤولية الاجتماعية هي ذاتها المنطلقات والنظريات التي تفسر التنشئة الاجتماعية واساليبها، فالنظريات السلوكية وفقا لبافلوف فأن تحمل المسؤولية الاجتماعية يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الاخرين ومواجهة المواقف الصعبة والتوافق مع البيئة واداء ادواره ومسؤولياته الاجتماعية بالشكل المطلوب كما يرى في الانسان تنظيما لعدد من وحدات صغيرة تمثل كل منها ارتباط بين مثير واستجابة .

على الجامعات ان تتبع المعيار الأساسي الأتي فوق كل شيء" الأهم "أن لا تسبب أي ضرر وهذا يتضمن القيام بسلوك مسؤول مجتمعيًا وقانونيًا، وعليها أن تتحمل المساءلة عن أي تأثير سلبي يلحق بالمجتمع؛ نتيجة أعمالها، وأن تقلل من النتائج السلبية لأعمالها إلى أدنى درجة ممكنة، ويجب على الجامعات من خلال أعمالها أن تعزز رفاهية المجتمع على المدى البعيد، وهذا استحقاق على الجامعات أن تكون مستعدة لدفعه مقابل مشاركتها في منافع المجتمع وعليها أن تدرك أن استمرار بقائها مرهون بوجود مجتمع سليم .

التوصيات: في ضوء ذلك يمكن الخروج بالتوصيات الاتية:

1. اشراك الجامعة مع مؤسسات محلية وأهلية ودولية في مشاريع مشتركة ترتبط في أغلبها في التنمية البشرية، وتنمية قدرات الشباب في الجامعة، وتطوير البرامج الدراسية، وتأهيل العاملين في التعليم العالي، وإقامة المؤتمرات والأنشطة الطلابية .

2. ربط الجامعة بمجموعة من الاتفاقات الثقافية المحلية والإقليمية والدولية للتبادل الثقافي والطلابي، وتفعيل هذه الاتفاقيات بشكل إيجابي بما يخدم مؤسسات المجتمع الاخرى .

3 . تخصيص وحدة علمية لإدارة وتعزيز العلاقات مع مؤسسات المجتمع المحلي وسوق العمل بحيث تصبح في كل كلية مركز لخدمة المجتمع والتعاون المحلى، إلى جانب أن تكون هناك وحدة لمتابعة الخريجين تهتم بعملية التوظيف للطلبة الخريجين، مع وجود مركز متخصص في دراسات احتياجات سوق العمل وملاءمة التخصصات مع سوق العمل والتعاون لهذا الخصوص.

4 . وضع خطة للمسؤولية الاجتماعية كمكون رئيسي من مكونات الخطة الإستراتيجية المعلن عنها وذلك من خلال إشراك ذوي الخبرة في المجتمع المحلي والإقليمي.

5 . الإعلان باستمرار للنتائج التي حققتها الجامعة في مجال المسؤولية الاجتماعية وتلك التي تسعى إلى تحقيقها كمنحى للتنمية المستدامة.

6 . لابد من إصدار تقارير الاستدامة لدور الجامعة في المسؤولية الاجتماعية.

المصادر:

1- أبو جادو، صالح محمد علي (2002) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة

2- التك، زينب مزاحم بشير (2004) الشخصية الناضجة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة الموصل رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الموصل .

3- الجبوري، حميد طه سالم (1996) المسؤولية الاجتماعية لدى أبناء الريف والمدينة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: كلية الآداب .

4- الجنابي،عبد مرزوق (2008) المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي، عمان: دار الضياء للنشر والتوزيع .

5- الجيزاني، محمد كاظم جاسم (2005) التقارب بين الذات الواقعية وعلاقته بالنضج الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية: كلية الآداب .

6- الخوالدة، محمد محمود (1987) مفهوم المسؤولية الاجتماعية عند الشباب الجامعي في المجتمع الاردني، جامعة الكويت: المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد .26

7- دافيدوف، لندال (1988) مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع .

8- الداهري، صالح حسن، وناظم هاشم العبيدي (1999) الشخصية والصحة النفسية، الأردن: دار الكتب للنشر والتوزيع .

9- الداهري، صالح حسن أحمد (2001) قلق الامتحان والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة العين التعليمية (دراسة ميزانية نفسية): المجلة العراقية للعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع، المجلد الأول، العدد2 .

10ـــــ داود،عزيز حنا، عبدالرحمن، انور حسين (1990) مناهج البحث التربوي: دار الحكمة، بغداد

11- الدليمي، حسن حمود إبراهيم (1989) قياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في مرحلة ما بعد الحرب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: كلية الآداب.

12- الروسان، فاروق (2002) تعديل وبناء السلوك الإنساني، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر .

13- زهران، حامد عبد السلام (1984) علم النفس الاجتماعي، القاهرة: مطبعة عالم الكتب .

14- السعيدي، ماجد محمد علي (2006) الأستاذ الجامعي (مهام تربوي رائدة)، جامعة بغداد: كلية العلوم الإسلامية .

15- شلتز، دوان (1983) نظريات الشخصية، ترجمة حمد دلي الكربولي وعبد الرحمن القيسي، بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

16- صالح، قاسم حسين (1987) الإنسان من هو، بغداد: مطبعة جامعة بغداد .

17- .....(1988) الشخصية بين التنظير والقياس، بغداد: مطابع التعليم العالي

18- الطائي، بشرى عبد الحسين (2006) الأمن الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى موظفي الدولة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية: كلية الآداب.

19- العادلي، راهبة عباس (1993) فاعلية الارشاد الجمعي في مفهوم الذات وتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى الاحداث الجانحين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: كلية التربية.

20- العظماوي، إبراهيم كاظم (1984) مبادئ الطب النفسي، بغداد: الدار العربية للطباعة والنشر.

21- عباس، نوار طارق (2009) المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالنسق القيمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: كلية التربية للبنات.

23- عثمان، سيد أحمد (1973) المسؤولية الاجتماعية، القاهرة: دار النهضة المصرية .

24- عثمان، سيد احمد (1970) علم النفس الاجتماعي التربوي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

25ـــ العيسوي، عبد الرحمن (ب ت) تطوير التعليم الجامعي، الاسكندرية: منشأة المعارف .
26- فخري، نادية متي (2006) المسؤولية الاجتماعية، عناصرها ومظاهرها وكيفية تنميتها، بيروت: مجلة اللبناني .
27- فزازي، عبد السلام (2004) التلفزة والتنشئة الاجتماعية للطفل، مجلةالطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، المجلد الخامس، العدد20 .
28- فهمي، مصطفى (1987) التكيف النفسي، القاهرة: مكتبة مصر .
29- القلم، محمود سريع (1993) العقل والتنمية، منشورات سفير: http\\www.saffer.com
30- كونتسانس، فوستر (ب، ت) تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة خليل كامل إبراهيم،القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .
31- مليكة، لويس كامل (1989) محاضرات وتمرينات تمهيدية في علم النفس، الكويت: دار القلم
32 ـــ مرسي، محمد منير (1977) التعليم الجامعي المعاصر قضاياه واتجاهاته، القاهرة: دار النهضة المصرية .
33 ـــ ملحم، سامي محمد (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دارالمسيرة

أثر برنامج تربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ.د فضيلة عرفات محمد م. د منال محمد رشيد صالح الحمداني
جامعة الموصل/ كلية التربية للعلوم الانسانية وزارة التربية/ مرشدة تربوية

ملخص البحث

هدف البحث التعرف على أثر برنامج تربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ولأجل تحقيق أهداف البحث تم وضع الفرضيات الاتية:

-لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي .

-لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي -لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي .

-لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في فرق (الفروق) التنمية بين متوسطي درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التربوي وطالبات المجموعة والضابطة .

ولتحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة وفقاً للاختبارين القبلي والبعدي، وتم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية وبلغت (46) طالبة، بواقع (23) طالبة للمجموعة التجريبية من ثانوية شهدة بنت الابري و(23) طالبة للمجموعة الضابطة من متوسطة كلثوم للبنات، واجرت الباحثتان عملية التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات (العمر الزمني للطالبة، تسلسل الطالبة في الاسرة، التحصيل الدراسي للاب، التحصيل الدراسي للأم، المستوى الاقتصادي، الاختبار القبلي)، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثتان ببناء مقياس التواصل مع الذات والذي تكون من (67) فقرة بصيغتها النهائية و (7) مجالات هي(الحديث مع الذات، مراجعة الذات، تعزيز الذات، توجيه الذات، أدارة الذات، تقدير الذات، تطوير الذات)، أما بدائل الاجابة فكانت (5) بدائل هي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد تحققت الباحثتان من الصدق الظاهري، والبنائي للأداة، كما تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين الاولى اعادة الاختبار وتم تطبيقه على (60) طالبة من متوسطة الزهور للبنات وبلغ معامل ثباتها (0,90) وهو ثبات عالٍ، والثانية طريقة التجانس الداخلي ألفا كرونباخ والتي بلغت قيمة معامل ثباتها (0.87) وهو مؤشر جيد للمقياس.كما قامت الباحثتان ببناء برنامج تربوي في تنمية التواصل مع الذات يتكون من (13) درساً وقد تم استخراج الصدق الظاهري للبرنامج وقد حصل على نسبة اتفاق (90%) فأكثر، وعولجت البيانات احصائياً باستخدام (معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معامل ألفا كرونباخ، مربع كاي، الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مترابطتين، مربع آيتا) واظهرت النتائج:-ان عينة البحث يتمتعون بمستوى عالٍ من التواصل مع الذات . - يوجد فرق دالاً احصائياً بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتواصل مع الذات، اي حصول تنمية في التواصل مع الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي.

-يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

- وجود أثر كبير للبرنامج في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات الثاني المتوسط.

وفي ضوء ما اسفرت عنه النتائج قدمت التوصيات والمقترحات اللازمة

الكلمات المفتاحية: البرنامج التربوي، التواصل مع الذات، المرحلة المتوسطة. مدينة الموصل

The Effect of an Educational Program on Developing Self-Communication Among Intermediate School Students in The City of Mosul

Prof .Dr. fadheela Arafat Mohammed Dr. Manal Mohammad Rashid University of Mosul / Faculty of Education Human Sciences Ministry Education/educational guide

Abstract

the aim of the current research are the following:

1- Setting Scale of self-communication of intermediate school students.

2-Setting an educational program to develop self-communication of intermediate school students.

1- Identifying the impact of the educational program on the development of communication with the self of intermediate school students.

2- Identifying general level of self-communication of intermediate school students according to its fields.

And in order to achieve the goal of the research, the following hypotheses were developed:

1. There is no statistically significant difference between the average degrees of self-communication development for the students of the experimental and control groups in the pre-test.

2. There is no statistically significant difference between the average degrees of self-communication development for the experimental group students in the pre and post-tests.
3. There is no statistically significant difference between the average degrees of self-communication development for the students of the experimental and control groups in the post test.
4. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) in development between the average degrees of self-communication for the experimental group students who were exposed to the educational program, the students of the group and the control group.
To achieve the goal of the research, the researcher adopted the experimental design with two equal groups, the experimental and the control, according to the pre and post-tests. The research sample was chosen randomly, amount to (46) students, in amount of (23) students for experimental group from Shahda Bint Al-Abri Secondary School For Girls and (23) for control group from OM Kolthom Intermediate School for Girls, the researcher conducted the process of parity between the two groups in a number of variables (the chronological age of the student, the sequence of the student in the family, the educational attainment of the father, the academic attainment of the mother, the economic level, the pre -test). A paragraph in its final form divided into (7) areas: (self-talk, self-review, self-enhancement, self-direction, self-management, self-esteem, self-development), as for the answer alternatives, there were (5) alternatives (strongly agree, agree, agree to some extent, disagree, strongly disagree), and the researcher verified the apparent and structural validity of the tool, and the tool's stability was verified in two ways, the first is re-testing and it was applied On (60) female students from Al-Zohour Intermediate School for Girls, its stability coefficient was (0.90), which is high, and the second was the internal homogeneity method Alpha Cronbach, whose stability coefficient was (0.87), which is a good indicator of the scale.
The researcher also set an educational program in the development of self-communication consisting of (13) lessons, and the apparent validity of the program was extracted, and it obtained an agreement percentage (90%) or more, and the data were statistically treated using (Pearson correlation coefficient, t-test for two independent samples, alpha coefficient Cronbach, chi-square, t-test for one sample, t-test for two related samples, ita-square) and the results showed:
1. There is statistically significant difference between the average degrees of self-communication development for the students of the experimental and groups in the favor of post-test.
2. There is o statistically significant difference between the average degrees of the two groups, experimental group and control group in the favor of the experimental group in the post-test.
3. There is a difference between the average pf the two experimental and control groups in the favor of the experimental group in the post-test . . In light of the results of the results, the necessary recommendations and proposals were presented
4. There is a great impact of the program in developing self-communication of second intermediate students.

Key words: Educational Program. Self-Communication. School Students. City of Mosul

التعريف بالبحث

Problem of the Research :مشكلة البحث:

لولا التواصل مع الذات ما تمكّن الإنسان من التعرّف على إمكانياته وتحديد أهدافه في الحياة، التواصل مع الذات قد يكشف لك بعض الأمور وقد يساعدنا على تطوير ذواتنا كما يساعدنا على تحديد الاختيارات واتخاذ القرارات التي تصب في كما تعتبر وسيلة من وسائل تقويم وإصلاح الإنسان لنفسه سواء فيما يُقدّم عليه من خطوات في المستقبل، أو التفكير في الماضي وكلما زادت درجة الوعي لدى الإنسان زادت قدرته على الحوار البنّاء مع النفس من أجل تعديل السلوك. ان عملية التواصل مع الذات من العمليات النفسية المنتشرة في المجتمع، يستخدمها الافراد في حياتهم اليومية والعلمية والدراسية، فقسم من الافراد يستخدم التواصل مع الذات الإيجابي بشكل خلاق ومبدع ويساهم في التطور والابداع والابتكار والتعليم والازدهار

ويساعدهم على النمو وزيادة ثقتهم بأنفسهم، اما القسم الاخر فيستخدمه بشكل يولد لديك أحاسيس سلبية هدامة تقلل من أداء ادوارهم في جميع مجالات الحياة، ويعرقل خطوات النجاح ويعيق تقدمه في خدمة المجتمع، فتواصل الفرد مع الآخرين يعتمد على تواصله مع ذاتهِ، فاذا كان تواصله مع ذاتهِ ايجابياً سيكون تواصله مع الآخرين ايجابياً وبشكل افضل، واذا كان تواصلهِ مع ذاتهِ سلبياً فان ذلك سوف يؤثر في تواصله مع الاخرين، وبما ان مرحلة المراهقة احد المراحل المهمة والتي يمّر بها الفرد، والتي يتعرض من خلالها إلى الكثير من الازمات والصراعات النفسية.

وتتجسد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤلات الاتية:

ما مستوى التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة وإلى أي مدى ستؤثر دروس البرنامج التربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة لدى الافراد المجوعة التجريبية .

اهمية البحث: **The Importance of the Research:** تتبلور أهمية البحث في تركيزها على شريحة مهمة من شرائح المجتمع العراقي ألا وهي شريحة طالبات المرحلة المتوسطة، فقد يحاول الكثير من الاشخاص البحث عن أفضل الطرائق التي تعزز مهارات التواصل مع الآخرين من خلال الانخراط في دورات أو قراءة كتب في هذا المجال متجاهلين أهمية تعزيز مهارات تواصلهم مع انفسهم (الرواشدة، 2011: نت) . ويعتبر خبراء التنمية البشرية مهارات تواصل الفرد بذاتهِ أساساً لنجاحه أو فشله في مجالات الحياة المهنية والاجتماعية والعاطفية كافة، لأن معظم المهارات الأخرى تبنى عليه اذ لا يمكنه التواصل بطريقة ممتازة مع الغير اذا كان لا يجيد التواصل بشكل ممتاز مع نفسه، فالفرد لا يستطيع أن يتحدث بشكل رائع مع غيره اذا لم يرتب أفكاره ويصنع عباراته بالتشاور المستمر مع نفسه. (الشلاش، 2019: نت)، ولكي يتصل الفرد بالأخرين ويستقبل ما حوله من مثيرات، لابد أن يتزامن ذلك مع عملية داخلية في ذات الفرد تتمثل في استقبال المنبهات الخارجية ثم استيعابها والتعامل معها على ضوء ما لدى الفرد من معلومات سابقة ثم التفكير فيها واتخاذ قرار يصدر التجارب معها . على ضوء العوامل التي تشكل ذات الفرد(حبيب، 2001: 68)، فالتواصل مع الذات لا يحتاج إلى شخصين (مرسل ومستقبل) لكي تتم عملية التواصل فكل من المرسل والمستقبل هو شخص واحد، فنحن نتكلم مع أنفسنا بصوت عال ونضحك ونعاقب انفسنا ونلومها بالبكاء أو السرور (المشاقبة، 2015: 81).ويفسر خبير الاتصالات ليونادر شيد لتسكي التواصل مع الذات من خلال الاساسيات الثمانية المكونة لعملية الاتصال (المصدر، المتلقي، الرسالة، القناة، التغذية الراجعة، البيئة، السياق، التداخل)، لكن كل التفاعل يحدث داخل الفرد. (Mclean,2015: 492)

ويتحول الفرد بصورة تلقائية إلى مصدر الارسال (المرسل) للرسالة ومتلقي (مستقبل) للرسالة وهذا يحدث في آن واحد أي في الوقت نفسه، ويقوم الفرد نفسه بصياغة المعاني ووضعها في رموز خاصة والقيام بأرسالها ثم يقوم الفرد باستقبالها وزيادة المعاني عليها في نفس الوقت، وهذه المعاني تكمل الصورة وتوضح الجوانب غير الواضحة وتؤكد مكانتها واهميتها. (نصر الله، 2016: 29)

وعليه فنجاح الفرد في الحياة يعتمد بشكل كبير على ما يحمله الفرد من أفكار إيجابية عن نفسه، عندما يكون اعتقاداً إيجابياً عن الذات، فالفرد يشعر بأن له قيمة وشأن في الحياة، فهو يتصرف وفق هذا الاعتقاد، ويتمكن بذلك من أن يتغلب على المشاكل التي تعترض طريقهُ ويتجاوزها وفق معطيات القوة الدافعة الايجابية، وهذا النوع من الافراد هم الاكثر نجاحاً في حياتهم الشخصية والمهنية، فتحقيق النجاح والسعادة والاستمتاع بحياة متوازية إنما يتطلب تغيير في طريقة تفكير الفرد، واسلوب حياتهِ ونظرتهِ تجاه نفسه، وتجاه الناس، وتجاه الاشياء والمواقف التي تحدث له والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب الحياة . (زين الدين،2016: 1-2).

كثير من الافراد لا يتحدثون مع الآخرين فقط، ولكن يتحدثون مع أنفسهم أيضاً وقد يكون الحديث الذاتي الذي ينخرط فيه صريحاً أو خفياً، ويرتبط بمجموعة متنوعة من الوظائف العقلية العليا، بما في ذلك التفكير وحل المشكلات والتخطيط وتنفيذ الخطة والاهتمام والتحفيز، وعند التحدث مع النفس تأخذ الاجهزة المتحدثة من لغتها الأم، والمصممة في الأصل للتواصل بين الافراد،

(Geurts, 2018:271)وتقوم بتوظيفها للتواصل مع بنفسها

ويعتبر فهم عمليات التواصل الذاتي من أهم الأسس التي تساعد على فهم عملية الاتصال من منطلق إن ردود أفعال الفرد اتجاه أي رسالة يستقبلها من أي شكل من أشكال الاتصال الأخرى يتوقف على نتائج هذه العملية التي تحدث ذاتياً في جميع المواقف والتي تتأثر بالمخزون الادراكي لدى الفرد عن الاشخاص الذي يتعرض لهم الفرد في عمليات الانفعالية (مشاقبة، 2015: 83).

فالتواصل مع الذات تعتبر من أدوات اشباع حاجات الفرد والتي من خلالها تبنى عملية تقدير الذات والقلق والمخاوف والرغبات والآمال والاحلام، (درويش، 2005: 11)

فصورة الفرد ذاتهِ لها اهمية كبيرة في مستقبل حياتهِ، ومن خلال ما تعكسه، من تصور ورؤية الفرد لذاتهِ واحترامه وتقبله لها

(القطناني،2011: 26) .

فاتصال الفرد مع ذاتهِ يساعد على فهم نفسه بشكل افضل ومعرفة دوافعه، وكلما عرف نفسه بشكل أفضل زادت قدرتهُ على التطور والتحسين على كل مستوى من مستويات الحياة، ويمكنه من تحديد كل ما يريده مما لا يريده، فمعرفة الذات المقترنة بالقيمة الذاتية والثقة بالنفس هي امر ضروري للغاية يمكن ان يكون لها تأثير كبير في حياة الفرد.

(campling, 2021: 2)

من أجل ذلك توصي آن ويلسون الطبيبة النفسية، (الافراد) بالتحدث مع أنفسهم، لأنه لا يعمل ذلك على تحسين الذاكرة فحسب ولكنه يغير الطريقة التي يشعر بها الافراد، وترى أن الامر يتعلق بمن يصغي لما نقوله ولا يوجد أفضل من أنفسنا

للقيام بهذا الاصغاء، فنحن نعرف أنفسنا جيداً ونعرف حقيقة شعورنا، وهو ما يمكن أن يساعدنا على تحسين احوالنا (بورزيكوسكي، 2017: نت). فالتواصل مع الذات اولى مراحل التواصل ويرتبط بالبناء المعرفي والادراكي للفرد وخصائصه النفسية الأخرى (اسماعيل،2003: 19)،

فالتواصل عملية اساسية لأن المجتمع يقوم على قدرة الفرد على نقل نواياه ومشاعره ومعلوماتهِ وخبراتهِ، فالتواصل الذي يحدث داخل عقل الفرد يتضمن افكاره وتجاربه ومدركاتهِ (المفلح،2015:31-87).

ويتضمن كذلك الانماط التي يطورها الفرد في عملية الادراك، أي أسلوب الفرد في إعطاء معنى وتقسيم للأفكار والاحداث والتجارب المحيطة به (مكاوي والسيد، 1998: 29).

ويظهر الحديث الداخلي بشكل واضح اثناء تعرض الافراد للمشكلات وحلها، ففي دراسة أجراها

(Fradley & Fernyhough, 2005)

على مجموعة من الاطفال بعمر (5-6) سنوات، تم تقديم الغاز(للأطفال كانت تتدرج بالصعوبة، لاحظ خلال التجربة ان الاطفال قاموا بممارسة واستخدام الحديث الذاتي عندما أصبحت المهمة اكثر صعوبة واستسلموا عندما أصبح الامر صعباً للغاية، مع أنه لاحظ ان مستويات الحديث الصريح عن النفس كانت مرتبطة بشكل إيجابي بأداء مهمة .

(Fernyhough & Fradley,2005: 103-120)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي اظهرت ان نطق عبارات أو كلام ذات صلة بالمهام التي يقوم بها الافراد يؤثر في اداءهم، كدراسة

(Miyake.et.al,2004:123-142)، ودراسة (sacki and saito,2009:1040-1050.

وبما أن الطلبة هم الشريحة الأهم والاكبر في المجتمع فينبغي على جميع مؤسسات الدولة ان توليهم العناية الكاملة وتوفر لهم متطلباتهم كافة، من خلالهم تتفتح افاق المجتمع ويستمر ويرقى إلى مستوى الشعوب المتقدمة (هاشم، 2006: 7).، وانطلاقاً مما تقدم يمكن القول أن أهمية البحث الحالي تمكن من الناحيتان النظرية والتطبيقية وبالنقاط الاتية: **اولاً: الاهمية النظرية:** -أهمية دراسة موضوع التواصل مع الذات باعتباره من المفاهيم الحديثة.

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إرساء قاعدة علمية تربوية متميزة إلى جانب الدراسات الأجنبية والعربية السابقة التي تناولت هذا الموضوع.-تُعدّ اول دراسة في المجال التجريبي تناولت موضوع التواصل مع الذات حسب علم الباحثتان.

الاهتمام بفئة المراهقين لأننا بحاجة إلى جيل يمتلك ثقه بالنفس، ولديهِ تفكير إيجابي ونظرة ايجابية نحو المستقبل مما يساعد في تطوير وبناء المجتمع.-تساعد الدراسة في تنمية التواصل مع الذات والتفكير الإيجابي من خلال الاعتماد على القصص والمواقف التي سيتم اعتمادها في البحث والمتضمنة في البرنامج التربوي.

-تعتبر احد مقومات الرئيسة للصحة النفسية وذلك لقيمتها في التنفيس الانفعالي.

ثانياً: الاهمية التطبيقية: -يمكن الاستفادة من الدراسة في مجال الارشاد والمؤسسات التربوية والمرشدين التربويين واستخدامها كوسيله لمعالجة وحل مشكلات الطلبة.-تساعد على تشجيع الطلبة في استخدام التواصل مع الذات الإيجابي في حل المشكلات والمسائل التربوية والتخطيط للمستقبل -تضيف مرجع جديد في المكتبات يمكن ان يستفيد منها الدارسون والباحثون والاكاديميون العاملين في التعليم العالي.

-يساعد العاملين في مجال التربوي في الاستفادة من البرنامج المعد في هذه الدراسة لجعل الطلبة يستخدمون التفكير الإيجابي لوضع أهدافهم التي يطمحون للوصول اليها.

اهداف البحث :Aims of Research

-بناء مقياس التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الموصل.

-بناء برنامج تربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

-التعرف على مستوى العام للتواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

-التعرف على أثر البرنامج التربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

فرضيات البحث Hypotheses Research

وللتحقق من اهداف البحث صاغت الباحثتان الفرضيات الأتية:

-لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي تنمية لدرجات التواصل مع الذات بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

-لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي البعدي.

-لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

-لا يوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(0,05) في فرق (الفروق)التنمية بين متوسطي درجات التواصل مع الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التربوي وطالبات المجموعة الضابطة.

حدود البحث: Limitation of the Research

الحدود الزمانية: يقتصر حدود البحث الحالي على العام الدراسي2020-2021.

الحدود المكانية: يقتصر البحث على المدارس المتوسطة الثانوية الحكومية التابعة لمدينة الموصل بجانبيها الأيمن والايسر.

الحدود البشرية: يقتصر البحث على طالبات الصف الثاني المتوسط

الحدود المعرفية: يقتصر البحث على دراسة متغيري (التواصل مع الذات، والبرنامج التربوي).

تحديد المصطلحات: Definition Of The Terms
قامت الباحثتان بتحديد المصطلحات الواردة في البحث وهي
الأثر **The effect**:**الأثر لغة**:بقية الشي والجمع أثار وأثور والتأثير ابقاء الأثر في الشي(ابن منظور، ب،ت 19)
الأثر اصطلاحا:- الحنفي 1991: بأنه مقدار التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد تعرضه لتأثير المتغير المستقبل. (الحنفي، 1991: 253).
البرنامج التربوي Educational Program: -الحمداني 2001: مجموعة انشطة وفعاليات يخطط لها مسبقاً من أجل تحقيق هدف مرسوم مسبقاً على أن يتناسب مع الظروف المادية والاقتصادية والاجتماعية والافراد الذي يطبق عليهم. (الحمداني، 2001: 11).
-**التعريف النظري للبرنامج التربوي**: هي مجموعة من الانشطة والدروس والاستراتيجيات والاساليب المعّدة وفق أسس علمية والتي تنسجم مع موضوع الدراسة والتي يمكن ان تحقق الهدف الذي وضعت من أجله
-التنمية **Development**: التنمية لغة:
من نمى بمعنى الزيادة، يقال: الزيادة بمعنى نما ينمي نمياً ونُمي ونماء زاد وكثر، وأنميت الشيء ونميتهُ جعلتهُ نامياً . (ابن منظور،2005: 398).
اما **التنمية اصطلاحا**:-شحاته وزينب 2003: رفع مستوى اداء الطلاب في مواقف تعليمية مختلفة وتحدد بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد (شحاته وزينب، 2003: 157) -وتعريف الباحثتان التنمية نظرياً: عملية نهوض وارتقاء بسلوك الافراد للوصول إلى الهدف المنشود.
التعريف الاجرائي للتنمية:الزيادة الحاصلة في درجات المجموعة التجريبية للاختيارين القبلي والبعدي وعلى مقياس التواصل مع الذات بعد تطبيق البرنامج التربوي .
التواصل مع الذات **communicating with oneself**: وعرفه كل من:
-كننها من**Cunningham 1989**: هو العملية التي يتواصل بها الفرد مع نفسه، فالفرد نفسه يعمل على حد سواء المرسل والمتلقي للرسائل ويشمل استخدام الكلمات غير المعلن عنها للمشاركة الواعية في الحديث النفسي والكلام الداخلي. (**Cunningham, 1989: 82**)
-ريد جواي**RIDGWAY2009**:وهو الصوت الداخلي الذي يصاحب التفكير ويساعد الفرد على تكوين حياته الداخلية، ويشير إلى الصوت الداخلي على أنه صوت الروح أو الضمير وكثيراً ما يصاحبه استخدام اللغة التي تسير جنباً إلى جنب مع التفكير (**RIDGWAY, 2009: 45**).
اما التواصل مع الذات فقد عرفته الباحثتان نظرياً:بانه نوع من التواصل يحدث داخل الذات، يمكن ان يكون منطوقاً أو مكتوباً أو مجرد أفكار عشوائية، يمكن ان يحدث كل ذلك في عقل الفرد، وقد يكون ايجابياً أو سلبياً.
اما **التعريف الاجرائي التواصل مع الذات**:هي الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال اجابتها على فقرات مقياس التواصل مع الذات الذي قامت الباحثتان ببنائه لأغراض هذا البحث
-**المرحلة المتوسطة: عرفتها وزارة التربية** 1981/1980:
هي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية ويحق للطالب الالتحاق بها بعد حصوله على الشهادة الابتدائية ((وتعني هذه المرحلة باكتشاف قابليات الطلبة وقبولهم وتوجيهها ولمواصلة الاهتمام بتأسيس المعرفة والمهارات والاتجاهات والعمل على تحقيق تكاملها، ومتابعة تطبيقها تمهيداً للمرحلة التالية للحياة العلمية الانتاجية، وتضم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 12-15سنة (وزارة التربية، 1981/1980: 91).

الاطار النظري والدراسات السابقة

-التواصل مع الذات من وجهة نظر الدين الاسلامي والمفكرين المسلمين:
لم يغفل الدين الاسلامي عن تناول أي جانب من جوانب الحياة أو أي ظاهرة من ظواهرها الأ وقد ذكرتْ في القرآن الكريم، فالتواصل مع الذات كان من ضمن المواضيع التي تناولها الاسلام والقرآن، فهو ركن من البناء الروحي الذي يرتقي فيها الفرد إلى ذروة الشوق إلى الله تعالى .
فالتواصل مع الذات سُنة الانبياء عليهم السلام، فعند أمعان النظر في القرآن الكريم نجد الكثير من الشواهد التي تجمع فيها اكثر من شكل من أشكال التواصل، فمن خلال التواصل مع الذات تَسألْ النبي ابراهيم (عليه السلام) عن ملكوت السماوات والارض ويقول تعالى ((وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ (٧٥) فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَأَىٰ كَوۡكَبٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ (٧٦) فَلَمَّا رَأَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ (٧٧) فَلَمَّا رَأَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ (٧٨)). [سورة الانعام: 134] في حين ظهر التواصل مع الذات على شكل الندم ولوم النفس عند قابيل عندما قتل أخوه هابيل كما في قوله تعالى: ((فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوارِي سَوْأَةَ أَخِيهِ قالَ يا وَيْلَتى أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هذَا الْغُرابِ فَأُوارِيَ سَوْأَةَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ (31)). [سورة المائدة، 112]أما التواصل مع الذات عند النبي يوسف(عليه السلام) فيتجلى بقوله تعالى (قَالُوا إِنْ يَسْرِقْ فَقَدْ سَرَقَ أَخٌ لَهُ مِنْ قَبْلُ ۚ فَأَسَرَّهَا يُوسُفُ فِي نَفْسِهِ وَلَمْ يُبْدِهَا لَهُمْ ۚ قَالَ أَنْتُمْ شَرٌّ مَكَانًا ۖ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا تَصِفُونَ (٧٧)). [سورة يوسف، 244] ونلاحظ التواصل مع الذات جلياً في حديث المنافقين والكفار في قوله تعالى ((أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ نُهُوا عَنِ النَّجْوَىٰ ثُمَّ يَعُودُونَ لِمَا نُهُوا عَنْهُ وَيَتَنَاجَوْنَ بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَمَعْصِيَتِ الرَّسُولِ وَإِذَا جَاءُوكَ حَيَّوْكَ بِمَا لَمْ يُحَيِّكَ بِهِ اللَّهُ وَيَقُولُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ لَوْلَا يُعَذِّبُنَا اللَّهُ بِمَا نَقُولُ ۚ حَسْبُهُمْ جَهَنَّمُ يَصْلَوْنَهَا ۖ فَبِئْسَ الْمَصِيرُ(٨)). [سورة المجادلة، 543] وهناك الكثير من الآيات القرآنية التي تشير في معناها إلى التواصل

مع الذات، في حين ظهر التواصل مع الذات لدى الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) عندما كان يتأمل في غار حراء قبل نزول الوحي يتفكر في عظمة الخلق والسبب في وجودنا في هذه الحياة ومصير البشر بعد الموت، كان النبي عليه السلام يبحث عن إجابات على الاسئلة الوجودية التي لن يجيب عليها صنم أو شمس أو بشر، فعن أم المؤمنين عائشة (رضي الله عنها) انها قالت: (أَوَّلُ ما بُدِئَ به رسول الله (صلى الله عليه وسلم) من الوحي الرُّؤيا الصالحة في النوم، فكان لا يرى رُؤيا الا جاءت مثل فلق الصبح، ثم حُبِّبَ اليه الخَلاءُ، وكان يَخلُو بغار حراءٍ فَيَتَحَنَّثُ فيه- وهو التَّعبُدُ- الليالي ذوات العدد قبل أنْ ينزع إلى اهله، ويتزوَّدُ لذلكَ، ثم يرجعُ إلى خديجة فيتزوَّدُ لمِثلها)، وبقي النبي على تلك الحال إلى أن نزل عليه الوحي مع سيدنا جبريل (عليه السلام)، والحكمة من اختيار غار حراء مكان تعبد الرسول قبل البعثة، للجمع بين الخلوة والعزلة والتعبد، يحاسب فيها النفس (الحسامية، 2021، نت) .

ونجد أن الاسلام كثيرٌ ما يحدث على الصمت ويدعو اليه، فقد عدَ الاسلام الصمت فضيلة ينبغي على المسلم الحرص عليها، قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) "الآ اخبركم بأيسر العبادة وأهونها على البدن: الصمت وُحسن الخُلقْ" وقد نصح الرسول(صلى الله عليه وسلم) أبا ذر الغفاري: "عليك بطول الصمت فأنه مطردة للشيطان، وعون لك على أمر دينك" ولكن الصمت الذي يحثُ عليه الاسلام ليست بالصمت السلبي، الذي يلجأ اليه صاحبه بدافع الانعزال عن الناس والترفع عنهم، أو الصمت التي تسبح خلاله النفس في بحر من الوسواس والهواجس، بل هو الصمت الذي ينطلق خلاله الذهن يفكر في ملكوت السماوات والارض فصمت التأمل والتفكير والاعتبار عبادة، لان اللسان يمتنع خلاله عن النطق بما يشين، ويسبغ على القلب والنفس نعمة الخشوع لله عز وجل (اولياء، نت)، وكان النبي (صلى الله عليه وسلم) يرشد اتباعه إلى تعويد انفسهم للحديث الايجابي عن الذات والابتعاد عن الحديث السلبي الذي يبرمج حياة الفرد من دون أن يشعر، فعن عائشة (رضي الله عنها) عن النبي (صلى الله عليه وسلم) انه قال: "لا يَقولَنَّ أَحَدُكُمْ خُبثتْ نَفسي، ولكن لِيَقُلْ لَقِسَتْ نَفْسي" (البخاري، 1994: 5825)، (صحيح مسلم، 1996: 2250)، ويفسر القاضي عياض كلمة لَقِسَتْ نَفسي بكسر القاف بقوله: "غَثتْ أو ساءت خُلقها، أو نازعتهُ إلى أمر وحرصت عليه"، وفي حديث أخر للنبي (عليه الصلاة والسلام): "الكَيّسْ من دان نفسهُ، وعَملَ لما بعد الموت، والعاجز من اتبع نفسه هواها، وتمنى على الله" (الترمذي، 1983:2459) وقال: "إسناده حسن عن شداد بن أوس (رضي الله عنه) أي ان للنفس تأثير على حياة الانسان ومصيره في الاخرة، وأنها لا تستطيع ان تصل إلى مرضاة الله عز وجل والنجاة يوم القيامة الا بعد تهذيبها والسيطرة عليها .

- **التفسير الفلسفي للتواصل مع الذات**:

كان التواصل مع الذات متمثلاً بالكلام الداخلي موضوعاً مثيراً للاهتمام منذ وقت مبكر جداً في تاريخ الفلسفة فقد رفع الفيلسوف اليوناني سقراط (469-399ق.م) شعار (اعرف نفسك بنفسك) الذي وجده منقوشاً على واجهه معبد (دلفي) في القرن الخامس قبل الميلاد تقريباً، وهو ما لفت انتباهه وأخذ يردده على تلاميذه في كثير من حواراته معهم، حتى اصبح هذا المبدأ مبدئا اصيلاً في فلسفته.

لقد طلب سقراط من كل فرد أن يعرف (نفسه)، ذاك القبس النوراني الموجود داخل كل فرد فهو لم يطلب معرفة الجسد لأنه ليس له قيمة من دون نفس تسكن داخله فهي التي تتحكم فيه وتقوده للقيام بما ينبغي فعله، فمتى عرف كل فرد نفسه سيعرف بالضرورة ماهيتها، وأوجه علاقتها بالله تعالى من ناحية، وعلاقتها بالجسد من ناحية ثانية، وعلاقتها بالنفوس الاخرى من ناحية ثالثة وهذه المعرفة لا تتحقق على الوجه الامثل الا من خلال (الانسان ذاته) وهو المقصود بكلمة (بنفسك) فالفرد هو فحسب الذي لديه القدرة الكاملة على أن يتعرف على نفسه ليجعلها تكشف النقاب عن نفسها، ولتتحرر من سجنها، ولتتحدث بصوت عال عن ذاتها من اجل أن تكون حاضرة حضوراً فعالاً في وجودية الانسان (الابنودي، 2020: 387) .

فالفرد لن يعرف نفسه الا اذا كان للذات علاقة مع الحقيقة، فاحتمالية معرفة الفرد بذاته يعتمد على قدرته على التوسع في علاقات الذات مع الحقيقة والكلام، بمعنى هل الذات قادرة على قول الحقيقة لنفسها؟ (بكار، 2000: 219) .فقد لاحظ (افلاطون)(427-347 ق.م) أن المحادثة الحوارية مع الذات هي جانب مألوف من التجربة الانسانية، فقد ذكر موضوع الحديث الداخلي عندما عّرفَ التفكير بأنه المحادثة التي تخوضها الروح مع نفسها عند التفكير في أي شيء، فالروح عند التفكير تقوم بطرح الاسئلة على نفسها والاجابة عليها من خلال التحدث، فالتفكير هو بمنزلة حوار عقلي (Geurts, 2018: 272) وكما يقول (افلاطون) انه "عندما يفكر الذهن، فإنه لا يفعل شيئاً آخر غير الحديث إلى نفسه" (عليوي وزغبوش، 2009: 76) .

أما (أرسطو طاليس) (384-322 ق.م) فقد اخبرنا منذ الاف السنين "أن معرفة نفسك هو بداية كل حكمة"، فهو يعتبر النفس (Psuche) بمثابة المبدأ الرئيس للحياة بكل ما فيها من حيوان ونبات، وهو يعرف النفس، اذ يقدمها باعتبارها مبدءاً أو مصدراً (arche) للحياة باجملها (مجلة الحكمة، نت) فالنفس عنده هي السبب في حدوث جميع الوظائف التي يقوم بها الجسم سواء كانت حيوية ام بيولوجية ومن اقواله المشهورة في الذات:

- اولئك الذين هم في ثورة الغضب يفقدون كل سلطان على انفسهم .
- أن السعادة تنبع من ذواتنا لا من الآخرين .
- من يهزم رغباته اشجع ممن يهزم اعداءه، لان اصعب انتصار هو الانتصار على الذات (https://www.muhtwanom)

ومن الممكن ايضاً رؤية اشارات إلى الكلام الداخلي في اعمال الفيلسوف الرواقي ماركوس اوربليوس (121م-180م) اذ اعتبر الرجوع إلى الذات والخلو إلى النفس من وقت لآخر التماساً للأمان والسكينة، الوصفة العلاجية والحصن الداخلي المنبع الذي كان يلجأ اليه ماركو اثناء حملاته القتالية، اذ أكد على ان العلاج الحقيقي للنفس والسلام الذي ننشده لا ينبع من

الخارج بل من الداخل، ينبع من اللجوء إلى الذات والاحتماء بها، مصدر السلام الحقيقي هو الخلو إلى النفس من حين لآخر التماساً للراحة والسكينة، ويشبه ماركوس لجوء الفرد إلى ذاته كالمنتجع الذي يبحث عنه الافراد، اذ يذكر بأنه ليس في العالم موضع اكثر هدوءاً ولا ابعد عن الاضطراب مما يجد المرء حين يخلو إلى نفسه، لاسيما اذا كانت نفسه ثرية بالخواطر التي اذا أطلته غمرته بالسكينة التامة والفورية (اوريليوس، 2019: 22)، كما ظهر التواصل مع الذات في الفلسفة المسيحية المتمثلة في اعترافات القديس أوغسطينوس (354-430م)، وفي هذه الاعترافات مراجعة للنفس وتأصيل للنقد الذاتي ومشروع روحاني متكامل (اوغسطينوس، 2012: 5) وكانت اعترافاته هي اول سيرة ذاتية في الادب الاوروبي، وكانت تساؤلات القديس اوغسطين عبارة عن حديث مع ذاته، ووصفت اعترافاته اضطراب الداخل واعتمد التأمل تأملاً عميقاً ومارس طريقة الارتداد الجدلي من الخارج إلى الداخلي ومن الدوني والمادي إلى ال في والذهني وقد عرف اوغسطينوس الموضوع الاساس للفلسفة بأنه "دراسة الرب والروح البشرية" واسماها مناجاة النفس، واستحدث اوغسطينوس هذه التسمية وهي عبارة عن محاورة سلم اوغسطينوس- بحثاً عن اليقين خاصة فيما يتعلق بخلو الروح- نفسه فيها إلى املاءات العقل (تشادويك، 2016: 28-37).

النظرية الثقافية الاجتماعية فيجوتسكي Vygostsky:

يُعدّ فيجوتسكي(Vygostsky-1934) أول من ناقش موضوع التواصل مع الذات والذي كان يطلق عليه (الحديث الداخلي) والذي يبين أن تطوير الحديث الداخلي جزءاً لا يتجزأ من تطوير الوظائف العقلية العليا، وكلها تنشأ من استيعاب التفاعل الاجتماعي(Vygostsky, 1981: 158).

وقد بدأ فيجوتسكي دراسته للحديث الداخلي من خلال ملاحظته لأطفال يتحدثون إلى انفسهم خلال اللعب، ومن وجهة نظره فإن الحديث الداخلي الذي يحدثه الطفل ينتج بناء على حواره مع والديه أو احد مقدمي الرعاية له، وهو يتطور بعد ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي، ويمر بعدد من التحولات المهمة حتى يصبح داخلياً قبل ان يتم اختصاره أو ايجازه بالمقارنة بالحديث الخارجي (محمود، 2013: نت)، فالأطفال كانوا يعتمدون على اعادة توظيف الكلمات التي نجحوا في استخدامها من قبل في التفاعلات الاجتماعية مع الافراد الآخرين (حمد، 2011: 75)، وقد أوضح ان الطفل يستخدم الكلام نفسه عن طريق عمليه تقليد الآخرين ويتم في بداية الأمر بصوت عالٍ بعدها يتحول إلى كلام داخلي (صامت) ويكون الكلام الداخلي في البداية مختصر للغاية ويصاحب الكلام الداخلي عملية تغييرات نحوية، فيقوم الطفل بحذف وإضافة مواضيع، وحسب رأي فيجوتسكي قد لا يكون كلام الطفل مختصراً كله اذ قد يستخدم بعضاً من الحديث الداخلي المعقد (Gelfert, 2015: 9)

ويرى ان الكلام لدى الطفل يكون اجتماعياً في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات وبعده الكلام الداخلي والتفكير(Foulkes, 1978: 178) ويبين فيجوتسكي ان الكلام الداخلي هو تجربة التحدث مع النفس بصمت، وهو لغة بلا صوت، خطاب فرعي، وهو كيفية الاعراب عن العمل فكر أو لغة، فكراً لفظياً (Vygostsky, 1934: 91)، فهو يشير إلى مفهوم التفكير اللفظي، الذي يدل على العلاقة الواضحة بين الكلام الداخلي والفكر، وهو تفاعل أساسي لفهم ظاهرة الكلام الداخلي في كلماته، فاللغة الداخلية هي لغة الذات واللغة الخارجية .(Fosso, 2017: 318).

نظرية العلاج السلوكي المعرفي ميكنبوم Meichenbaum

طور رونالدو ميكنبوم (Donald Meichenbaum 1940) العلاج السلوكي المعرفي والذي عرف بتعديل السلوك المعرفي والذي يعتمد على الحديث الذاتي ونمط التفكير، لم يتناول التواصل مع الذات مباشرة وبشكل صريح، لكن تناوله لحديث الفرد الداخلي واهميتهُ في تغيير التفكير والمشاعر السلبية لكي يتم التعديل السلوك في النهاية بمثابة الحديث عن التواصل مع الذات، لأن الحديث الداخلي يدخل ضمن تعريف التواصل مع الذات من جهة أو على اساس اعتبار الحديث الداخلي كأحد الاساليب التي يعبر من خلالها عن التواصل مع الذات من جهة أخرى. أنطلق ميكنبوم من الفرضية التي تقول بان الاشياء التي يقولها الافراد لأنفسهم تؤدي دوراً في تحديد السلوكات التي سيقومون بها وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الافراد تعمم بواسطة الابنية المعرفية المختلفة (العزة وعبد الهادي، 1999: 151)

-أنموذج نافذة (جوهاري) Johari Window:

تعد محاولة فهم الذات من أصعب الاشياء وأهمها في حياة الفرد، فهو ربما يسعى إلى معرفة نفسه خلال حياته بأكملها، وتظل بعض الاشياء الخفية التي لا يصل اليها، ولهذا فيحتاج إلى بعض الوسائل التي يمكنها أن تساعده على فعل ذلك، وسائل تجعله أكثر وعياً بنفسه والعالم من حوله، وتعتبر نافذة جوهاري واحدة من تلك الوسائل، ويعتبر هذا النموذج واحداً من اهم النماذج التي تختص وتصف عمليات التفاعل (المدعث، 2016: نت) .

فنافذة جوهاري هي تقنية تستخدم لمساعدة الافراد على فهم ذواتهم، وفهم علاقاتهم بأنفسهم وبالآخرين بصورة أفضل(J. Luft, Ingham,H.1955)، اي كيف نرى أنفسنا ؟ وكيف يرانا الآخرون؟ اخترعها عام (1955) عالما النفس (جوزيف لوفت) (Joseph Luft)(1916-2014) و(هاري انجهام) (Harry Ingham) (1916-1995)، وقد اطلق لوفت وانجهام على اختراعهما اسم (جوهاري) بعد ان قاما بدمج اسميهما "جو"، و"هاري" (الجريوي وآخرون، 2018: 2014)، وهذا النموذج يساعد الافراد بفهم أفضل لعلاقتهم البيئية والداخلية والاجتماعية، ويمكن أن تساعد نافذة جوهاري الافراد في التفكير الذاتي مما يسمح له بتقييم وضعه والتعلم والتحسين والتكيف مع بيئته وفقاً لذلك، كما انها تساعد الفرد على التصالح مع حقيقة ان مفهوم الذات قد يكون معيباً في حد ذاته، مما يفتح الطريق لتحمل مسؤولية تحسين الذات (Rotarua, 2010, 332)، وقد استخدمت نافذة جوهاري في الشركات، وكذلك تستخدم كتدريب ارشادي في مجموعة المساعدة الشخصية، وقد اعتمدت التجربة الرئيسة لنافذة جوهاري على اختيار مجموعة من الصفات، وقد طلب من الفرد تحديد أي الصفات التي يمتلكها وأيها لا، حسب رأيه، ثم يطلب من اقرانه ان يقوموا بكتابة رأيهم ايضاً واختيار الصفات التي تمثل الفرد موضع

التجربة، وقد تم اختيار اكثر من (50) صفة للبداية (Emiliano, 2015)، ومن ثم تم اجراء الاستطلاع على ثلاثة مجموعات كل منها تتكون من (10) طلاب في السنة الثانية اختصاص الاجتماعي والانساني، تكونت عينة الدراسة من (22) طالبة (8) طلاب كان متوسط اعمارهم (21) سنة، طلب من هؤلاء الافراد تقديم بعض لتحسين العلاقات والتواصل بين الافراد وكذلك تبادل الصور، وقد حاول الاستطلاع التعرف وتحديد الاختلافات المحتملة بين التعليقات التي أدلى بها الزملاء عن الافراد الذين تربطهم علاقات ودية جيدة والافراد الذين لا تربطهم أي علاقات ودية (Rotarua, 2010: 332) وبناء على الاجابات التي أرسلها الفرد والاقران، قام العالمان بتسجيل النتائج التي توصلا اليها، وخرجا بالأجزاء الاربعة لنافذة جوهاري، وتمثل هذه النافذة على شكل أربع خانات تضم جميعها السلوكات، الأحاسيس، المشاعر والعواطف التي تجمع الشخص بالآخرين. كما أنها تستخدم لتصنيف وترتيب مجموع المعلومات التي يملكها الشخص عن نفسه وتلك التي لا يعلمها (قضاض، 2018: نت).

اركان نافذة جوهاري: بعد تطبيق التجربة نتج لنا أربعة أجزاء رئيسة من مشاركة الفرد وأقرانه.

- **الجزء الاول: المنطقة المفتوحة**: وهي الصفات التي يعرفها الفرد عن نفسه، وكذلك يعرفها الآخرون عنه، فقام كلاهما باختيارها .

- **الجزء الثاني: المنطقة المخفية أو الاسرار (القناع):-** وهي تمثل مجموعة الصفات التي اختارها الفرد عن نفسه، لكن لم يختارها الآخرون له، فهي بالتالي أشياء خاصة بنا، ربما لا نظهرها للآخرين تجنباً لرد فعل معين، أو لم تسنح لنا الفرصة لان نفعل ذلك امامهم فهناك امور لا نريد للبعض أن يعرفها عنا، وبالتالي نسعى إلى حجبها عنهم (النملة، 2015: 33-34) .

- **الجزء الثالث: المنطقة العمياء:** وهي تمثل الصفات التي اختارها الاخرون عن الفرد، لكنه لم يختارها لنفسه، وقد يكون السبب في ذلك عدم فهم الفرد لنفسه بالطريقة الصحيحة، أو لأن نظرة الآخرين لنا تختلف عن نظرتنا لأنفسنا وبالتالي قد يرون أشياء مختلفة عّنا .

- **الجزء الرابع: المنطقة المجهولة:** وهي تمثل مجموعة الصفات التي لم يختارها لا الفرد ولا أقرانه، ونظرياً هذا يعني أنها غير موجودة لدى الفرد، ولكن في الواقع هناك تفسير آخر، وأن الفرد يمتلك هذه الصفات لكنه لم يتعرف عليها بعد، وهذا لن يأتي الا من خلال التجربة (Gordon, 2021:3)، وقد اطلق على هذا النموذج نافذة جوهاري لأن شكل النموذج يشبه شكل النافذة ولأنه مكون من أربعة مربعات كما في الشكل(1) .

توصلت النتائج إلى أن أهم جزء من الذات واكثرها تماسكاً هو الجزء الاول اي المنطقة المفتوحة والتي تربط القدرة على الاداء العام في الاتصال إلى حد كبير على هذا الجزء من الذات، بمعنى أنه يتناسب حجم الذات المفتوحة بشكل مباشر مع القدرة على الاتصال، أي كلما ازداد انفتاحنا كلما كان تواصلنا أفضل ويتم تقليل هذه القدرة عندما تكون الذات المخفية هي المهيمنة وقد أستنتج الاستطلاع إلى أن أحد طرق تحسين كفاءة الاتصال هي تعظيم الذات المفتوحة والعمل على التقليل من الذات المخفية وزيادة مساحة الذات المفتوحة، وفضلا عن اكتشاف اجزاء من الذات العمياء التي لا نعرف عنها شيئاً بعكس الذات المفتوحة التي تكون معروفة لأي فرد عادي (Rotarua,2010: 333) .

وقد شرح جوهاري المنطقة المجهولة أو غير المعروفة أو المخفية، بأنها المنطقة التي لايعرفها الفرد عن نفسه ولايعرفها الاخرون عنه، وهي منطقة غير معروفة من الجميع وتمثل جميع أبعاد شخصياتنا التي لم تُكتشف حتى الان (ابراهيم ومصطفى، 2012: 55)، وهي الجزء المعتم من الذات الداخلية والذي ليس بمقدورنا معرفته، كما انه ليس بإمكان الآخرين النظر اليه أو فهمه، ويضيف جوهاري أنها منطقة لا نعرفها ولا يعرفها الآخرون عنا، أنها مغناطيس العلاقات، بمعنى أنها الجزء الغير مكتمل من شخصياتنا والذي لا نعلمه أو ندركه، ويحتاج إلى أفراد يكملون كلعبة المكعبات الصغيرة هي ببساطة الاشياء التي نتمناها في أنفسنا وليس بمقدورنا ادراكها، ويسعى عقلنا اللاواعي لاكتسابها أو لترميم الجزء الناقص بإيجاد العلاقات لتكتمل الذوات الداخلية ولهذا خبراتنا تضاف تلقائياً وبدون شعور مّنا حتى تكمل بنيتنا الداخلية، وتضم المنطقة المجهولة الافعال والمخاوف والدوافع والمشاعر التي تبقى مجهولة وغير واضحة حتى نسمح لها بالطفو على السطح، فالتداخل مع الناس، ودخول التجارب، وتغيير السكن، والعمل، والسفر، هذه أمور تظهر ما خفي لدينا من مواهب وطاقات، وكذلك تحليل النفس وسؤالها:

أنا لماذا كذا وكذا فعلت بالأمس؟ وسؤال النفس وتحليلها كل يوم قبل النوم، هذه الامور وغيرها تساعد على معرفة دوافعنا الخفية (المدعث، 2016: نت) وفي الاحوال العادية تكون مساحة هذه المنطقة صغيرة وربما لا يمكن الاطلاع عليها الا من خلال العلاج النفسي أو التدريبات النفسية مثل البرمجة اللغوية العصبية (NL-P) (جمبي، ب. ت: 58) .

-كيف تزيد من مساحة المنطقة المكشوفة:

يتبين مما سبق ان المنطقة المكشوفة هي افضل الانواع الاربعة في الاتصال الانساني، وهذا يؤكد ضرورة أن يسعى الفرد إلى تطوير ذاته لتوسيع هذه المنطقة، والعمل على التقليل في المناطق الثلاثة الأخرى، وفيما يأتي بعض الارشادات لزيادة مساحة المنطقة المكشوفة لدى الفرد:-

-زيادة المناقشات العامة، لاستقبال التغذية الراجعة من الآخرين .

-رفع مستوى الثقة بالنفس .

-تبادل الخبرات يزيد المنطقة المكشوفة ويخفف من المنطقة المجهولة .

-الانفتاح على الآخرين (عدم الاغلاق الذاتي) يخفف من المنطقة المخفية .

-الافادة من الاخطاء السلوكية التي يرتكبها الآخرون لتخفيض المنطقة العمياء لدى الفرد .

-كلما زاد فهم الفرد لذاته، توسعت التغذية الراجعة لديه، وانخفضت المنطقة العمياء (الجريوي، 2018: 216) .

وفيما يأتي شرح موجز عن هذه النافذة، إذ يتم تقسيم الذات الانسانية إلى اربع مناطق هي:

		معرفه الآخرين بالفرد	
		يعرفون	لا يعرفون
معرفــة الفــرد بذاته	يعرف	المنطقة المكشوفة (المفتوحة) (Open Area)	المنطقة المخفية (الاسرار) (Hidden Area)
	لا يعرف	المنطقة العمياء (Blind Area)	المنطقة المجهولة (Unknown Area)

الشكل (1) نافذة جوهاري

المنطقة	التعريف	تطبيقات حياتية
المنطقة المكشوفة (Pen Area)	هي المنطقة التي يعرفها الفرد عن نفسه ويعرفها الآخرون عنه، وهي تحوي معلومات لا يمكن للفرد اخفاؤها عن الآخرين، مثل لون الشعر، والمظهر العام، والوظيفة، اضافه إلى معلومات يقدمها لهم طوعية .	زيد طالب جامعي متفوق في مهارات الحاسب الالي، وهو يعرف بأنه متفوق في ذلك، كما أن زملاءه يعرفون ذلك، ويلجوون اليه لحل اي مشكلة تواجههم بالحاسوب .
المنطقة المخفية (الاسرار) (Hidden Area)	هي المنطقة التي يعرفها الفرد عن نفسه ولا يعرفها الآخرون عنه، وهي تحوي معلومات يعتمد الفرد اخفاءها عن الآخرين، فهناك أمور لا نريد للآخرين أن يعرفوها عنا، فنسعى إلى حجبها عنهم وقد تشمل اخفاء الفرد لميوله ورغباته ومخاوفه الشخصية فضلا عن الاسرار العائلية والمالية آحياناً .	خالد يخاف ركوب المصعد، ويخفي ذلك عن زملائه من خلال قوله: انا افضل الصعود على الدرج؛ لتحسين لياقتي البدنية .
المنطقة العمياء (Blind Area)	هي المنطقة التي يعرفها الآخرون عن الفرد ولا يعرفها الفرد عن ذاته وهي تحوي معلومات لا نعلمها عن انفسنا لكنها ظاهرة للأخرين ولعل اوضح مثال على ذلك نزوع بعض الافراد إلى تكرار كلمة معينة بشكل مستمر اثناء حديثهم مثل كلمه (يعني) أو (في الحقيقة) أو احداث حركة لا ارادية عندما تسلط عليه الانظار مثل (هز الركبة، أو ابتسامة صفراء) .	سعيد طالب في السنة الاولى المشتركة، رسم لوحة تمثل غروب الشمس، وهو يرى انها عادية لكن مشرف النشاط الفني اعجب بها كثيراً، واختارها لتكون احدى اللوحات التي تشارك في مسابقات اللقاء العلمي على مستوى الجامعة .
المنطقة المجهولة (Unknown Area)	هي المنطقة التي لا يعرفها الفرد عن نفسه ولا يعرفها الآخرون عنه، وهي منطقة غير معروفة من الجميع، وتمثل جميع ابعاد شخصياتنا التي لم تكشف حتى الآن .	وليد فرد منطوي على نفسه ولا يحب ان يخالط الآخرين لا هو يعرف سبب ذلك، ولا والده ايضاً يعرفون السبب لذا قرر والده عرضه إلى اخصائي نفس .

(ابراهيم ومصطفى، 2012: 55)

تعتبر عملية الاتصال الانساني احدى أهم العمليات التي يقوم بها الانسان في حياته اليومية، فهو يقضي معظم يومه (65%-80%) في اتصال دائم مع الاخرين، وتتوقف مدى فاعلية وكفاءة الاتصال الانساني على مدى معرفة وتفهم طرفي الاتصال (المرسل والمستقبل) كل منهما للآخر، وتتمثل أهمية توظيف نافذة جوهاري في زيادة فاعلية وكفاءة الاتصال الانساني في تقسيمها الاطراف عملية الاتصال إلى اربع أنواع من الافراد على النحو الاتي:(القميزي، 2007: نت)

النوع الاول – الفرد المنفتح: وهو الذي يعرف نفسه ويعرفه الآخرون وايضاً يعرفهم، فهو على دراية بمشاعره ومعلوماته ومهارته ودوافعه، وكذلك الاخرون على دراية بمشاعره ومعلوماته ومهارته ودوافعه، لذا يكون على معرفة بالآخرين الذين يتعامل معهم، وهذه المعرفة ينتج عنها قوة في التفاعل والثقة المتبادلة بين الفرد والاخرين مما يسهل معه الاتصال، وهذا يساعد على الفرد على زيادة معرفته بنفسه من خلال انطباعات الاخرين عنه وزادت معرفته بهم، وهذا النوع من افضل الانواع في عملية الاتصال الانساني.(Rotaru,2010: 332)

النوع الثاني – الفرد الاعمى: وهو الفرد الذي لايعرف نفسه ولايعرف الآخرين، لايعرف مهارته وقدراته ونقاط قوته وضعفه، ما الاخرين فيعرفونه، ويعرفون عنه الكثير من الصفات والخصائص، وقد يكون السبب في عدم معرفته بنفسه ومعرفة الاخرين له أنه لا يستمع للآخرين ولا يطلب نصحهم وتوجيههم، وقد يقدمون له التوجيه والنصح لكنه لا يتقبله، وهذا يؤدي إلى وجود العديد من المعوقات التي تقلل من كفاءة الاتصال الانساني.

النوع الثالث – الفرد المختبئ: وهو الذي يعرف نفسه فقط، فقد يكون هذا الفرد لديه المعلومات والمهارات والقدرات ويعرف ذلك عن نفسه، أما الآخرون فلا يعرفون عنه شيء ولا يعرفهم وقد يكون السبب في ذلك رغبة الفرد في عدم اظهار حقيقته ودوافعه ومشاعره للأخرين، وكذلك نتيجة لانطوائه وانعزاله عن الاخرين، لذا يوجه مثل هذا الفرد بالخروج من عزلته والتفاعل مع الاخرين.

النوع الرابع – الفرد الغامض: وهو الفرد الذي لايعرف نفسه ولايعرفه الاخرون وكذلك لايعرفهم، وهذا الفرد لا يعرف مشاعره ودوافعه وقدراته، ولايعرف الاخرون عنه أي شيء، ولايعرف عنهم شيئاً عندما يريد أن يتعامل معهم، ويعتبر هذا النوع من أقل الانواع فاعلية وكفاءة في الاتصال الانساني(القميزي، 2007: نت).فأنموذج نافذة جوهاري يقسم الفرد إلى اربع مربعات كل مربع منها يمثل مجال من الادراك أو عدم الادراك لكل من الفرد والاشخاص الذين يتفاعل معهم، وحسب هذا التقسيم فقد حدد اربعة نماذج لسلوك الافراد كما سبق ذكرها، فنموذج جوهاري يعتبر احدى الطرق المفيدة في توضيح الافصاح عن الذات عن طريق اظهار العملية التفاعلية وتفسير نوع التفاعل الانساني بعملية الافصاح عن الذات والتغذية الراجعة (علي والجبوري، 2015)

الدراسات السابقة: دراسة كرم الله (2010)

(معرفة أثر اسلوبيين ارشاديين (التحدث الذاتي واعادة بناء المعرفة) في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر اسلوبين ارشاديين (التحدث الذاتي واعادة بناء المعرفة) في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة استخدم الباحث المنهج التجريبي بلغت عينة الدراسة (30) طالباً من طلاب المرحلة الاعدادية (ادبي- علمي) بواقع (10) طلاب لكل مجموعة، وقد استخدم الباحث مع المجموعة الاولى اسلوب التحدث الذاتي ومع المجموعة الثانية اعادة بناء المعرفة والمجموعة الثالثة هي المجموعة الضابطة، استخدم الباحث البرنامج الارشادي ومقياس البنى المعرفية للشخصية المميزة وكلاهما من اعداده اسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الارشادي المستخدم في هذه الدراسة في تعديل البنى المعرفية الشخصية المميزة لدى الطلاب (كرم الله، 2010) .

-دراسة حمد (2011):(أثر اسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة)

هدف البحث إلى التعرف على أثر اسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، تكونت العينة (20) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة، بواقع (10) طلاب في كل مجموعة وقد تبنى الباحث مقياس ايذاء الذات الذي اعدتهُ (كاظم، 2009) للمرحلة المتوسطة وقام الباحث بتطبيق اسلوب ارشادي (اسلوب التحدث مع الذات) لغرض خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة وقد استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان-وتني، اختبار ولكوكسن، مربع كاي، الوسط المرجح، الوزن المئوي، معادلة الفا كرونباخ،

أظهرت النتائج أن لأسلوب التحدث مع الذات أثر في خفض ايذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات (حمد، 2011: 3-4) .

-دراسة حميد (2013):(تأثير التحدث مع الذات في خفض الافكار الاستحواذية لدى طالبات المرحلة الاعدادية) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اسلوب التحدث مع الذات في خفض الافكار الاستحواذية، بلغت عينة الدراسة (24) طالبة تم توزيعهم بطريقة عشوائية على مجموعتين (تجريبية، ضابطة) بواقع (12)طالبة من طالبات الخامس الاعدادي لكل مجموعة، وبلغ عدد الجلسات (15) جلسة ارشاديه بواقع جلستين في الاسبوع، وقامت الباحثة ببناء مقياس الافكار الاستحواذية واستخدمت الوسائل الاحصائية على وفق البرنامج الاحصائي(SPSS)، اظهرت نتائج الدراسة ان لأسلوب التحدث مع الذات أثراً فعالاً وواضحاً في خفض الافكار الاستحواذية لدى طالبات المرحلة الاعدادية (حميد، 2013: 3) .

دراسة الكرخي (2014)(تأثير اسلوبين العلاج بالواقع والحديث الذاتي الارشاديين المعرفيين في تنمية الشعور الوجداني)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير العلاج بالواقع واسلوب التحدث مع الذات في تنمية الشعور الوجداني، بلغت عينة الدراسة (30)طالبة موزعين بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات، وبلغت عدد جلسات (14)جلسة ارشادية، قامت الباحثة ببناء مقياس الشعور الوجداني، استخرجت الوسائل الاحصائية على وفق البرنامج الاحصائي (SPSS)، واظهرت نتائج الدراسة ان الاسلوبيين الارشاديين فاعلاً ولها أثر في تنمية الشعور الوجداني لدى طالبات المرحلة الاعدادية (الكرخي، 2014: 4) .

-دراسة زين الدين(2016):(فاعلية البرنامج في الحديث الايجابي مع الذات للتخفيف من اعراض القلق لدى طالبات الايتام) . هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي في الحديث الايجابي مع الذات للتخفيف من اعراض القلق لدى طالبات الايتام، استخدمت الباحثة مقياس القلق الذي اعدتهُ الباحثة كما صممت برنامج ارشادي في الحديث الايجابي مع الذات، تكونت الدراسة من (30) طالبة من طالبات الايتام تكونت المجموعة التجريبية من (15) طالبة والمجموعة الضابطة من (15) طالبة، وقد اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، ولغرض المعالجات الاحصائية فقد استعانت الباحثة في البرنامج الاحصائي (SPSS) وقد اظهرت النتائج أن اسلوب التحدث الايجابي مع الذات أثراً فعالاً في خفض القلق لدى الطالبات الايتام (زين الدين، 2016) .

-دراسة عليوي (2016):(أثر اسلوب الحديث الذاتي في خفض القابلية للاستهواء لدى طالبات الجامعة)

هدفت الدراسة التعرف على أثر اسلوب الحديث الذاتي في خفض القابلية للاستهواء لدى طالبات الجامعة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت عينة البحث من (24) طالبة من طالبات الجامعة بواقع (12) طالبة في كل مجموعة وقامت الباحثة بتبني مقياس القابلية للاستهواء الذي اعدتهُ (الخزرجي، 2014)، وقامت الباحثة بتطبيق برنامج ارشادي بأسلوب (الحديث الذاتي) وقد بلغ عدد الجلسات (12) جلسة وقد استعانة الباحثة بالبرنامج الاحصائي(SPSS) وقد اظهرت النتائج أن اسلوب الحديث الذاتي له فاعلية في احداث تغيير ايجابي في خفض القابلية للاستهواء لدى طالبات المجموعة الارشادية وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات (عليوي، 2016: 1-2).

-دراسة عباس (2018):(أثر اسلوبين ارشاديين التحدث مع الذات، تغيير القواعد في تنمية التشاؤم الدفاعي لدى طالبات اعدادية التمريض) .هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اسلوبين ارشاديين هما التحدث مع الذات وتغيير القواعد في تنمية التشاؤم الدفاعي لدى طالبات اعدادية التمريض، بلغت عينة البحث (30) طالبة وقد قامت الباحثة ببناء وتصميم البرنامج

الارشادي ومقياس التشاؤم الدفاعي، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الاسلوبين الارشاديين المستخدمين كانا لهما اثر واضح في تنمية التشاؤم الدفاعي لدى الطالبات عينة الدراسة (عباس، 2018) .

دراسة عايش (2019) (فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب الحديث الذاتي في تنمية الصمود النفسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب الحديث الذاتي في تنمية الصمود النفسي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في مركز بعقوبة بالعراق بحيث بلغ عدد افراد المجموعة الارشادية(20) طالبة وقد قامت الباحثتان بتصميم كلا من البرنامج الارشادي ومقياس الصمود النفسي لتحقيق اهداف الدراسة، وقد توصلت النتائج إلى ان البرنامج الارشادي القائم على اسلوب الحديث الذاتي له فاعلية في تنمية الصمود النفسي لدى افراد المجموعة الارشادية . (عايش، 2019) .

وتكمن الافادة من الدراسات السابقة من خلال:

التحقق من عدم التطرق إلى المشكلة الحالية في الدراسات السابقة.

الاستفادة من الدراسات السابقة في التأكيد على مشكلة البحث وبلورتها وبيان أهمية البحث.

الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة الاهداف .

الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التربوي التي تضمنه البحث الحالي .

الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التربوي التي تضمنه البحث الحالي .

الاستفادة من النتائج وتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة في مناقشة نتائج البحث الحالي.

منهجية البحث وإجراءاته:

-التصميم التجريبي: يعرف تصميم البحث بأنه بنية البحث أو خطة البحث وهيكليتهِ التي يمكن من خلالها التوصل إلى إجابات عن أسئلة البحث وضبط المتغيرات ،ويشبه بالغراء Glue الذي يحتفظ بكل عناصر مشروع البحث معاً ، وعادة يوصف تصميم البحث باستخدام مجموعة من الرموز المختصرة التي تساعد على تلخيص بنية التصميم بفاعلية وسهولة (عباس وآخرون، 2007: 185).

ويقصد به أنواع التصميمات التجريبية المناسبة التي يمكن للباحث فيها ضبط المتغيرات الوسيطة لاختبار مدى صحة فروض البحث أو اثبات فروض معينة (محمود ، 2006: 233).

وقد يعرف ايضاً بأنه سلسلة من الخطوات التي تتبع بهدف جمع البيانات أو المعلومات المطلوبة وإعدادها في جدول مناسب لتحليلها إحصائياً والوصول إلى استنتاجات يمكن تقييمها والاستفادة منها (داؤود وأنور، 1990: 256) (العيسوي، 1999: 263-264). ومن أبسط أنواع التصميم التجريبية هو التصميم الذي يتكون من مجموعتين فقط هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وعلى الرغم من بساطة هذا التصميم الا أنه يساعدنا في الوصول إلى حل كثير من المشكلات ، فتجارب المجموعتين من الممكن أن تستخدم في اختبار صحة النظريات ، فيستطيع الباحث أن يحول النظرية إلى تنبؤ بحصول ظاهرة معينة، ويستطيع عن طريق المجموعتين التحقق من صحة هذا التنبؤ (العيسوي، 1997: 115) فالمجوعة الضابطة (Control) هي المجموعة التي لاتتلقى معالجة ، أما المجموعة التجريبية (experiment) فهي المجموعة التي تتلقى المعالجة (الضامن، 2006: 147) .وعليه فقد اعتمدت الباحثتان على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) وفقاً للاختبارين القبلي والبعدي، ومن فوائد استخدام هذا النوع من التصميم التجريبي:

يعد من التصميمات التجريبية ذات الضبط التجريبي العالي في مجال البحث العلمي.

توفير الكثير من الوقت والجهد والدقة في النتائج. يتماشى مع ظروف وطبيعة البحث العلمي(داؤود وأنور، 1990: 302).فضلا عن ان الاختبار القبلي الذي يجرى قبل بداية التجريب ، ضروري لمعرفة أعلى الدرجات وأقلها وعندما يتم معرفة ذلك يتم اختيار المجموعات بشكل عشوائي ، كما أن الباحث يتمكن من خلاله معرفة المتغيرات التي تحدث لكل فرد ، ويساعد الباحث ايضاً في معرفة الافراد الذين يتركون التجربة، اذ أن بعض الافراد قد ينسحبوا لأسباب مرضية وغيرها(الضامن ،2007: 150).والمخطط (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث .

المخطط (1) التصميم التجريبي ذو المجموعتين المكافئتين ذات الاختبارين القبلي والبعدي

مجتمع البحث: هو عبارة عن المجتمع الواقعي الذي تجري عليه الدراسة ويشمل كل انواع المفردات مثل الافراد والاشياء ....الخ (المحمودي ،2019: 158).ويشير إلى أنه جميع الوحدات أو الأفراد أو المشاهدات التي تشترك في صفة أو مجموعة من الصفات تميزها عن غيرها ، ويرغب الباحث في تعميم نتائجها (مصطفى، 2019:18).

ويتمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني متوسط في المدارس المتوسطة في مركز محافظة نينوى موزعين على (67) مدرسة بواقع (45) مدرسة متوسطة و(22) مدرسة ثانوية وبلغ عدد طالبات الصف الثاني متوسط (13616)* طالبة للعام الدراسي (2020-2021). وفقاً لكتاب تسهيل المهمة والملحق (1) يبين ذلك.

عينات البحث:العينة هي جزء من المجتمع ، وهي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الاصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الاصلي .وبهذه الطريقة فأنه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه (العسكري ، 2004: 168) .وتعرف ايضاً بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث الذي يحتوي على عدد من الخصائص المشتركة ،فهي فئة فرعية من المشاركين بدور فعلي في البحث (الصادق، 2014: 83) .

ووفقاً لإجراءات إعداد أداة البحث وتطبيقها تطلب ذلك اختيار عينات مختلفة وحسب الغرض من استخدامها وكالاتي: **عينة البحث الاستطلاعية:** تم إعداد استبيان استطلاعي مفتوح تتضمن مجموعة من الأسئلة حول التواصل مع الذات تم توزيع استمارات الاستبيان على عينة مكونة من(60) طالبة من مدرستين هما متوسطة بغداد للبنات ومتوسطة الحدباء للبنات وجرى تحليل وتجميع الاستجابات وتوحيدها والتي شكلت مضمون لعدد من الفقرات .

عينة وضوح الفقرات: طبق مقياس التواصل مع الذات بصيغته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من(22) طالبة من طالبات متوسطة كلثوم للبنات والغرض من ذلك هو التأكد مما يأتي:-وضوح تعليمات الاجابة على فقرات المقياس -وضوح الفقرات من حيث المعنى،-تحديد الزمن المستغرق في الاجابة على فقرات المقياس، وخلوها من أي خلل تعبيري أو طباعي أو لفظي من خلال إتاحة الفرصة للاستفسار عن الصعوبات التي تواجه الطالبات في فقرات المقياس وتعليماته .

-عينة التمييز:لغرض حساب مؤشرات صدق البناء لأداة البحث سحبت عينة مكونة من (414) طالبة من الثاني متوسط من مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية للبنات في مدينة الموصل باستخدام الاستمارة الالكترونية وذلك لتعطيل الدوام بسبب جائحة كورونا، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1) أسماء مدارس عينة التمييز

ت	اسم المدرسة	العدد
-1	ث / أم سلمة	21
-2	ث / موصل للمتفوقات	23
-3	م / الخنساء	37
-4	ث / نينوى للمتفوقات	115
-5	م / القاهرة للبنات	53
-6	م / بغداد	31
-7	م / المثنى	32
-8	م / تدمر للبنات	102
	المجموع	414

عينة الثبات:اختارت الباحثتان عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني من متوسط الزهور للبنات.

عينة البحث الاساسية:لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي تم تطبيق مقياس التواصل مع الذات على عينة البحث الاساسية البالغة (834) طالبة من المدارس المتوسطة والثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والغاية الاساسية من هذا التطبيق هو للتعرف على المستوى العام للتواصل مع الذات لدى الطالبات، وتحديد اعداد الطالبات الاقل تواصلا مع الذات وقد حصلت مدرسة ثانوية شهدة بنت الابري ومتوسطة كلثوم للبنات على اقل المتوسطات الحسابية اي اقل من المتوسط الافتراضي لمقياس التواصل مع الذات والبالغ (201).

الجدول (2) عينة التطبيق النهائي لمقياس التواصل مع الذات

ت	اسم المدرسة	العدد
1	متوسطة كلثوم للبنات	46
2	ثانوية المتميزات	177
3	متوسطة الحدباء للبنات	46

* كتاب تسهيل المهمة واحصائية اعداد وأسماء المدارس المتوسطة والثانوية في مركز قضاء الموصل/ الجانب الأيسر والايمن والتي حصلت عليها الباحثتان من مديرية تربية نينوى/ شعبة البحوث والدراسات التربوية / قسم الاعداد والتدريب / ملحق (1).

4	متوسطة الشيماء	19
5	م / خولة بنت الازور	12
6	متوسطة الشعب للبنات	24
7	متوسطة طرابلس للبنات	17
8	ثانوية شهدة بنت الابري	79
-9	ث / أم سلمة	21
-10	ث / موصل للمتفوقات	23
-11	م / الخنساء	37
-12	ث / نينوى للمتفوقات	115
-13	م / القاهرة للبنات	53
-14	م / تدمر للبنات	102
-15	م / بغداد	31
-16	م / المثنى	32
	المجموع	834

عينة التصميم التجريبي للبرنامج التربوي:تألفت عينة البرنامج من (46) طالبة بواقع (23) طالبة للمجموعة التجريبية و(23) للمجموعة الضابطة واختارت الباحثتان مدرسة ثانوية شهدة بنت الابري ومتوسطة كلثوم للبنات، وذلك لأن الطالبات حصلن على درجات أقل من المتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (201) درجة.

اجراءات للحد من المتغيرات الدخيلة:

أولاً: السلامة الداخلية للتصميم Internal Variable Design: تتحقق عند السيطرة على العوامل الدخيلة للتجربة، بحيث لا يحدث أثر في المتغير التابع (التواصل مع الذات) غير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (البرنامج التربوي) على نحو يمكن أن يعزى الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة له بالفعل وليس إلى العوامل الدخيلة. وكذلك على الباحث اختيار مفحوصين بشروط مناسبة غير ضيقة وبما لا يؤثر في دقة التجربة. (الشربيني، 1995: 34). وفيما يأتي اجراءات العمل للحد من تأثير هذه العوامل:

1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة:تطبيق البرنامج كان متزامن مع ظروف جائحة كرونا وحسب توجيهات أزمة الخلية التي أقرت أن يكون دوام المدارس وتواجد الطلبة يوم واحد لكل مرحلة ، وحرصاً من الباحثتين لإكمال اجراءات بحثها رأت أن الدوام ليوم واحد لا يكفي لتطبيق البرنامج ، مما جعلها تطلب من مديرة المدرسة أن تسمح لها بأن تأخذ موافقة وتواقيع اهالي طالبات العينة للسماح لهن بالحضور إلى المدرسة يومين أخرين طيلة فترة التطبيق مما جعل ثلاث طالبات يَنسحبنَ من العينة وذلك لعدم موافقة اهاليهم .

2- عامل النضج:ويقصد بها المتغيرات التي تتضمن النمو البيولوجي والنفسي التي يتعرض لها أفراد عينة البحث في هذه الفترة مما قد يؤثر في استجاباتهم(الزوبعي والغنام، 1981: 95). إذ أن الطالبات يتعرضن إلى عمليات النمو نفسها وتم تحقيق التكافؤ في المجموعتين في (العمر الزمني، ترتيب الطالبات،)، هذه العوامل مكنت الباحثتان من الحد من تأثير النمو والنضج وإذا حصل وحدث النضج فسيكون للمجموعتين .

3- أدوات القياس:استخدمت نفس مقياس للمجموعتين الضابطة والتجريبية وتحت الظروف نفسها وبهذا تمت السيطرة على هذا العامل.

4- المشاركون في التجربة:إن تكافؤ مجموعتي البحث قلل تأثير هذا العامل لأنه لم يحدث أي حالة ترك أو انقطاع في البرنامج.

5- عامل جون هنري (الاجتهاد الزائد والمنافسة):ويظهر تأثير هذا العامل عندما تشعر المجموعة الضابطة انها في موقع منافسة مع المجموعة التجريبية ، فالاجتهاد الزائد يعد عاملاً مؤثراً ، ويمكن ضبط هذا العامل من خلال عدم اشعار افراد المجموعة الضابطة أنهم في موضع منافسة وأنهم سيتلقون نفس التجربة ، وجعل الأمور تبدو طبيعية دون مغالاة .(عباس وآخرون، 2007: 177)

ثانياً: السلامة الخارجية للبرنامج External Variable Design:ينبغي على الباحث مراعاة السلامة الخارجية المتعلقة بمدى تمثيل مواد التجربة أو أفرادها للمجتمع الكبير الذي ينتمون اليه ومدى امكانية تعميم نتائج التجربة (العزاوي ، 2008: 118)، قامت الباحثتان بالتحقق من السلامة الخارجية للتصميم التجريبي بالإجراءات الآتية:

1- أثر الإجراءات التجريبية: فقد حرصت الباحثتان في هذا البحث على إتباع الخطوات الآتية:

أ- اخفاء الصفة البحثية للإجراءات المتبعة اثناء تطبيق الدروس ودون اشعار الطالبات انهن خاضعات لتجربة بحثية، وذلك بخلق علاقة ودية يسودها الاطمئنان والحرية

ب- استخدام الاسلوب غير المباشر اذ اخبرت الباحثتان الطالبات أنَّ المناقشات والأفكار التي يتم طرحها من قِبلهن الغرض منها التعرف على ذواتهن، وبأن آراءهم وأفكارهم لها أهمية كبيرة ويمكن أن يعتمد عليها ، مما ولّد هذا شعوراً ايجابياً وطمأنينة وضمان الالفة بينهن وبين الباحثتان.

2- المشاركون في التجربة:كل أفراد المجموعة التجريبية خضعوا للتجربةَ ولم يكنّ هناك أيّ حالة تغيب أو تَرك في المجموعة التجريبية.

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:ان استخدام المجموعات التجريبية المتكافئة يعني أن الباحث قام بتثبيت جميع المتغيرات المؤثرة لان المجموعة التجريبية تماثل المجوعة الضابطة، وما يؤثر في أحدى المجموعتين يؤثر في الاخرى فاذا اضاف

الباحث المتغير التجريبي فأن المجموعة التجريبية تتميز به فقط (عدس وأخرون،1984:247) ، فالتجريب العلمي يتطلب التحكم في جميع العوامل التي تؤثر في موقف معين باستثناء العامل الذي نبحثه، بمعنى أن نحتفظ بكل العوامل الثابتة ويكون المتغير الوحيد هو الذي ندرسه. (صالح، 1972: 80). وبعد أن اختيرت العينة قسمت على مجموعتين (التجريبية والضابطة) من ثانوية شهدة بنت الابري التجريبية ومتوسطة كلثوم الضابطة وقبل البدء بتطبيق التجربة أجرت الباحثتان عملية التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع (التواصل مع الذات)، واستخدام اسلوب الضبط الاحصائي لتحقيق التكافؤ وضبط المتغيرات وتم تحديد المتغيرات الآتية:

المخطط (2) التكافؤ بين افراد عينة البرنامج

أداتا البحث: تضمنت أداتا البحث بناء مقياس التواصل مع الذات بما يتلاءم مع الخصائص الشخصية لطالبات المرحلة المتوسطة ، فضلاً عن بناء برنامج تربوي لتنمية التواصل مع الذات ,وذلك لعدم توفر مقياس للتواصل مع الذات على حسب علم الباحثتان واطلاعها على الادبيات والدراسات السابقة العربية والعراقية والاجنبية ، وفيما يلي عرض لمراحل بناء أداتي البحث. **مقياس التواصل مع الذات:**حينما ندرس ظاهرة من الظواهر علينا أن نختار مقياساً أو معياراً لقياس هذه الظاهرة، ومدى ارتباطها بغيرها من الظواهر في المكان الواحد أو الاماكن المتعددة، وكذلك بالنسبة للزمان، لذلك فأن اختيار المقياس الملائم وطريقة تطبيقه أمر هام يستدعي التفكير والتأمل والتدريب للحصول على النتائج المرضية (دويدري، 2000: 340).

ولبناء المقياس تم اتباع مجموعة من الخطوات في صياغة فقرات المقياس منها الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث. الاطلاع على مجموعة الاطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم .

-التخطيط للمقياس وتحديد مجالاته (بصيغته الاولية) جمع الفقرات وصياغتها، فضلاً عن تحديد البدائل المناسبة لها.عرض الفقرات والمجالات على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص (للتحقق من الصدق الظاهري لها.التحقق من الصدق البنائي من خلال تحليل الفقرات (تمييز الفقرات، الاتساق الداخلي).التحقق من الصدق البنائي من خلال تحليل الفقرات (تمييز الفقرات، الاتساق الداخلي).ثبات المقياس.

تصحيح المقياس: بعد الانتهاء من اعداد الصيغة النهائية للمقياس أصبح عدد الفقرات النهائي (67) فقرة وتم اعتماد اسلوب الاجابة على الفقرات وفق مدرج خماسي الاستجابة هو (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وقد اعطيت الدرجة (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الايجابية، بينما اعطيت الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية وكانت الفقرات السلبية تحمل تسلسل الفقرات (3، 4، 5، 6، 7، 17، 35، 52، 55، 56، 60)،علماً أن أعلى درجة على المقياس هي (335) كحد أعلى و (67) كحد أدنى وبوسط فرضي(201) درجة، وتم تحديد ثلاثة مستويات للتواصل مع الذات وهي كالاتي:المستوى العالي للتواصل مع الذات (من335- 268) المستوى المتوسط للتواصل مع الذات (من 268-201)المستوى المتدني للتواصل مع الذات (من 201- 67)

التشخيص (التطبيق النهائي): بعد أن أصبح مقياس التواصل مع الذات جاهزاً طبقت الباحثتان المقياس على طالبات الثاني متوسط من المدارس المتوسطة والثانوية للبنات باستخدام الاستمارة الالكترونية وذلك لتعطيل الدوام بسبب جائحة كورونا ماعدا قسم من مدارس الساحل الايمن فقد طبق الباحثتان المقياس يدوياً بسبب عدم توفر النت بسبب الحالة الاقتصادية الضعيفة لكثير من الطالبات في هذه المدارس، وقد بلغ المجموع الكلي لعينة التطبيق (834) طالبة موزعين على(16) مدرسة من المدارس المتوسطة والثانوية للبنات ولكلا الجانبين(الايمن والايسر)، وكما هو مبين في الجدول (2) .**ثانياً: بناء البرنامج التربوي Educational program:**

يعرف البرنامج التربوي بأنه سلسلة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين، ودور البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعاتها وتنفيذها من خلال مجموعة من الخدمات والخبرات التي تقدم للأفراد بهدف إحداث تغيير في اتجاهاتهم لمساعدتهم في تحقيق النمو السوى وتحقيق التوافق النفسي وتستند هذه الاجراءات والتدريبات المنظمة إلى استراتيجيات نفسية (مبارك،1989: 84) . وعرفته (الحمداني 2001) على أنه مجموعة انشطة وفعاليات يخطط لها مسبقاً من أجل تحقيق هدف مرسوم مسبقاً على أن يتناسب مع الظروف المادية والاقتصادية والاجتماعية والافراد الذين يطبق عليهم البرنامج (الحمداني، 2001: 11)، وتعد عملية تصميم البرامج التربوية والنفسية عملية صعبة اذ تتطلب الماماً بالجوانب التنموية والبرامج ذات العلاقة باستراتيجيات تعديل السلوك، لأنها تجسدت تصورات عن التغيير المطلوب احداثه وتضع اهمية اساسية على العملية المعرفية، ولبناء البرنامج اطلعت الباحثتان على مجموعة من الدراسات التي تضمنت إعداد برامج تربوية وذلك لعدم وجود برنامج جاهز على حد علم الباحثتان في موضوع التواصل مع الذات

لذلك قامت الباحثتان ببناء البرنامج على وفق مجالات المقياس وتم تحليل فقرات المقياس اذ انها توزعت على المجالات السبع وبلغ عدد الدروس (13) درساً .

➢ **أسس ومبررات بناء البرنامج التربوي:-**

قامت الباحثتان ببناء برنامج تربوي من أجل تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بوصفها أحد أهداف هذه الدراسة، ومن أجل هذه الغاية اطلعت الباحثتان على الادب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت بناء برنامج تربوي لغرض الاستفادة منها، فوجد أن جميع

البرامج التي اطلعت عليها على الرغم من اختلافها الا أنها جميعها تتفق على خطوات بناء البرنامج . وقد اعتمدت الباحثتان على عدد من الاسس في بناء برنامجها منها:

- ❖ البحوث والدراسات السابقة اذ قامت الباحثتان بالاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها لأعداد البرنامج . مجالات التواصل مع الذات .
- ❖ التنوع في استخدام الانشطة والاستراتيجيات في إيصال محتوى البرنامج لعينة البحث من قصص وصور وانشطة واسئلة ولعب الادوار والفيديوهات وغيرها من الاستراتيجيات .
- ❖ مراعات خصائص الطالبات في المرحلة المتوسطة خاصة أنهم في مرحلة المراهقة وهي من أخطر مراحل النمو التي يمر بها الفرد وما تتركه هذه المرحلة من تأثير في شخصياتهم .
- ❖ تركيز الباحثتان على دور طالبات عينة البحث باعتبارهن محور البرنامج التربوي وأشراكهن في أنشطة وفعاليات البرنامج وضرورة تفاعلهن مع الباحثتان اثناء تقديم دروس البرنامج .
- ❖ تنويع النشاطات بشكل يضمن مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات .
- ❖ توافر التغذية الراجعة والفورية باستمرار .
- ❖ الاستعانة بالمواقع والبرامج والفيديوهات الموجودة في الانترنيت واليوتيوب التي تتناول بشكل أو آخر التواصل مع الذات أو أحد مجالاته .
- ❖ الاستفادة من برامج ودروس والمصادر المتوفرة التي تتناول برامج التنمية البشرية والتي تؤكد على تنمية الذات الايجابية .

أهم المبررات التي اعتمدتها الباحثتان:

- من خلال كون الباحثة الثانية مرشدة تربوية في أحدى المدارس ومن خلال التقائها بالطالبات لاحظت نظرت بعض من الطالبات السلبية نحو ذواتهن وحديثهن السلبي للذات وتدني هذه النظرة نحو الذات، مما كان له تأثير واضح على مستواهن العلمي ونظرتهن نحو المستقبل التي تتسم بالتشاؤم والسلبية .
- الافتقار وعدم توفر البرامج التي تدرب الطلبة في مرحلة المراهقة بصورة عامة والمرحلة المتوسطة بصورة خاصة على التواصل الايجابي نحو الذات .
- قد يعود هذا البرنامج في مساعدة الطلبة على رفع مستواهم العلمي من خلال تغيير نظرتهم السلبية إلى ذواتهم ومساعدتهم في بناء شخصياتهم والنظر إلى المستقبل بتفاؤل.

➢ **أهداف البرنامج:**

الهدف العام من البرنامج:للبرنامج هدف رئيس هو تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ممن يعانون من مستوى منخفض من التواصل مع الذات والمشخصين بالمقياس الذي تم اعتماده في البحث.

- **الأهداف الخاصة بالبرنامج:**

يتم تحقيقها من خلال المفاهيم والأفكار والأهداف الفرعية لكل درس من دروس البرنامج والتي تسهم في تنمية التواصل مع الذات .

منطلقات البرنامج التربوي: يستند البرنامج التربوي إلى عدد من المنطلقات هي

1- ما يشهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية وتربوية هائلة، وضرورة مواكبة التطور ومجاراته بالنسبة لطالبات الصف الثاني المتوسط .

2- إن تنظيم البرنامج التربوي لتنمية التواصل مع الذات سيتم في صورة دروس وجلسات تقدم للطالبات في الصف الثاني متوسط .

3- الاعتماد بشكل رئيس على ما ذكر في الاطار النظري من توجيهات ومنطلقات حديثة في الميدان التربوي ليتم الاستفادة منه في بناء البرنامج التربوي لتنمية التواصل مع الذات.

فلسفة البرنامج التربوي:

لكل برنامج فلسفته الخاصة أو تصوره الخاص النابع من تفسيره الشامل، ويستمد هذا البرنامج مصادر بنائه من نظام متكامل ورد ذكره سابقا في الاطار النظري.

-مكونات البرنامج التربوي: تضمن البرنامج من (13) درساً وقد احتوت هذه الدروس على مواقف قصصية من واقع الحياة، صور تدعم القصص، وفيديوهات، وأسئلة وظُفت لخدمة أهداف البرنامج وتحقيقها بوصفها وسيلة من الوسائل المعتمدة في توصيل المادة التربوية للبرنامج وتضمنت هذه الدروس ما يأتي:

1- **عنوان الدرس:** ويحوي عنوان الدرس .
2- **الهدف العام:** تحديد الهدف من كل درس .

3- **الهدف الخاص من الدرس:** أي تحديد اهداف كل درس .
4- **المقدمة:** جذب انتباه افراد العينة ومراجعة التدريب والواجب البيتي ومحاولة ربطها مع الدرس الجديد .
5- **الطرائق التربوية والتقنيات المستخدمة:** حسب متطلبات كل درس .
6- **العرض:** تتضمن سرد القصص والمواقف ذات العلاقة بعنوان الدرس وبما يتناسب مع خصائصه وأهدافه .
7- **الامثلة:** وهي مواقف وأمثلة قصيرة لها علاقة بموضوع الدرس ومن واقع الحياة .
8- **المناقشة:** مجموعة اسئلة وأفكار يتم مناقشتها مع الطالبات .
9- **التمارين:** وتضم اسئلة أو مقترحات يطالب بها عينة المجموعة التجريبية .
10- **الواجب البيتي:** وتضمن مجموعة من الانشطة التي تضم مجموعة اسئلة تقدم إلى طالبات المجموعة التجريبية لمعرفة قدراتهم وإمكانياتهم على الوصول للحل الامثل للتمرين أو النشاط .

مثال توضيحي لاحد دروس البرنامج:

الدرس التاسع: تقدير الذات

أهداف الدرس:

الهدف العامة:تنمية تقدير الذات الايجابي لدى الطالبات .

- تشجيع الطالبات على استغلال قدراتهم وامكانياتهم في تحقيق أهدافهم .

الهدف الخاص:أن تتعرف الطالبة على معنى تقدير الذات .

- أن تتعرف الطالبة على أنواع تقدير الذات .
- أن تستغل الطالبة امكانيتها وقدراتها في تحقيق هدفها .

الوسائل التربوية:

السبورة ، أقلام ، اللاب توب ، الداتا

الطرائق التربوية:

قصة– المناقشة – التمارين – الفيديو .

زمن الدرس:(45) دقيقة

المقدمة والعرض:

بعد ان تراجع الباحثتان الواجب البيتي مع الطالبات ، تبدأ الدرس الجديد (تقدير الذات)، فتوضح للطالبات معنى تقدير الذات (هو احترام الفرد لذاته من خلال تقديره لقدراته وامكاناته ومهاراته التي يمتلكها ويعتقد بأنها ذات قيمة ويجب تقديرها ويشعر في داخله بأنه يستطيع انجاز أعمال ذات قيمة الامر الذي يمكن قبوله لذاته فضلاً عن الشعور بكفاءة الذات وقيميه) وينطلق تقدير الذات من التقييم الذي يجريه الفرد تجاه ذاته والذي يعكس قبوله لذاته أو عدم قبولها ، ويتمثل هذا القبول بالمدى الذي يشعر فيه الفرد ويعتقد بأنه ذو قيمة .

عرض قصة للطالبات

قصة تخطي الصعاب:

سمر فتاة فقدت ساقيها أثناء عمليات تحرير مدينة الموصل وكانت طالبة متفوقة في صف الرابع الاعدادي وكان حلمها وامنيتها ان تحصل على معدل عالي في السادس الاعدادي وتقبل في كلية الصيدلة ، ولكن تحطمت أحلامها واصبحت معاقة واصيبت بالإحباط لأنها لن تستطيع أن تكمل دراستها بعد هذا الحادث وانعزلت في غرفتها لأنها لاتحب أن يراها أحد بهذه الحالة، وفي يوم من الايام قامت صديقاتها بزيارتها والاطمئنان عليها وبدأن الحديث عن المدرسة وعن صعوبات الدرس وخاصة بعد قرار العبور التي منحتها لهم وزارة التربية اذ أصبحن في الصف السادس العلمي وهذه المرحلة تحتاج إلى بذل الجهد للحصول على معدل ،هنا بدأت سمر بالتفكير في العودة إلى المدرسة وحدثت نفسها بأن اصابتها لن تكون عائقاً في تحقيق حلمها خاصة وان قدراتها وامكانيتها تساعدها على تخطي هذه المرحلة بنجاح وبعد أن اتخذت القرار أخبرت والديها أنها تريد العودة إلى المدرسة ففرح والديها بهذا الخبر وشجعاها على ذلك، وعادت سمر إلى المدرسة وكلها اصرار وعزيمة على النجاح، وقد استطاعت أن تتخطى الصعاب والعقبات، وبعد انتهاء الامتحانات وفي يوم اعلان النتائج كانت المفاجئة، اذ اتصلت مديرة المدرسة لتخبر سمر بأنها نجحت وحصلت على معدل عالٍ يؤهلها الدخول إلى كلية الطب ففرحت سمر كثيراً وحمدت الله على نجاحها وقررت ان تدخل كلية الصيدلة وتحقق احلامها .

المناقشة:

فتح باب المناقشة في موضوع القصة مع الطالبات من خلال تقسيمهن إلى مجموعات وطرح الاسئلة التالية عليهن والفريق الذي يجاوب اجابة صحيحة يعتبر هو الفريق الفائز.

- ماهو حلم سمر الذي كانت تسعى جاهداً لتحقيقه ؟
- هل استطاعت سمر من تحقيق حُلمها بعد اصابتها بالعوق وكيف؟
- هل تُقدرين نفسك وقُدراتك، أم تشعرين أنك أقل كفاءة من الأخرين؟

تمرين:

نطلب من كل طالبة ان تكتب على ورقة التمرين الاتي والاجابة عليه:

- تعرفي على ذاتك وقدريها من خلال تعبئة الجدول الاتي:

نقاط قوتي	
مواهبي	مثال: موهبة الرسم – القراءة - الالقاء
خبراتي	مثال: كتابة تقرير- التطريز - الخياطة
مهاراتي	مثال: الطبخ – عمل الحلويات
صفاتي الايجابية	الصدق- الامانة – النخوة - الكرم
	منجزاتي ونجاحاتي (قدري ذاتك)
التفوق	مثل حفظتُ القرآن بتفوق – كُنت الاولى في مسابقة الرسم
تحقيق هدف أو منجز معين	مثل خففتُ من وزني 5ك- أعداد برنامج لمساعدة الفقراء
الجوائز والشهادات	مثل حصلتُ على جائزة في مسابقة الرسم- شهادة شكر على المشاركة بالكشافة

- ما حُلمك وهدفُك في المستقبل ؟

أنهاء الدرس:

تقوم الباحثتان بعرض فيدو خاص عن تقدير الذات عن طريق الداتاشو من باب التشويق ولفت انتباه الطالبات .

الواجب البيتي:

- ما شُعورك بالنسبة لنفسك ؟ هل أنت راضية عن حالك ؟
- أرسمي صورة تعبري فيها عن ذاتك (كيف ترين نفسك) ؟

➢ صدق البرنامج:

تم التحقق من الصدق الظاهري للبرنامج التربوي من خلال عرضه على (31) خبيراً في العلوم التربوية والنفسية ملحق (3) للتعرف على أراءهم في مدى ملائمة البرنامج ومحتوى البرنامج للأهداف ومدى ملائمة الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في البرنامج التربوي وقد تم موافقتهم على البرنامج مع اجراء تعديلات طفيفة وفقاً لآرائهم وقد حصلت على نسبة اتفاق (90%) فأكثر.

➢ تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التربوي على طالبات الصف الثاني في مدرستي متوسطة كلثوم للبنات بوصفها مجموعة ضابطة، وثانوية شهدة بنت الابري للبنات بوصفها مجموعة تجريبية، وقد تم اختيار هذه المدراس من قبل الباحثتان وذلك لأسباب عديدة منها:

- من خلال التطبيق النهائي للمقياس ووجدت الباحثتان أن متوسطة كلثوم للبنات، وثانوية شهدة بنت الابري حصلتا على درجات كانت أقل من المتوسط الافتراضي لمقياس التواصل مع الذات والبالغ (201) درجة.
- تعاون مديرة وادارة والمرشدة التربوية لثانوية شهدة بنت الابري وترحيبهم بالباحثتين لتطبيق البرنامج في مدرستهم .
- تعاون المدرسات مع الباحثتان في تطبيق البرنامج من خلال السماح للطالبات العينة بالمشاركة في البرنامج .
- جميع الطالبات من نفس الحي السكني الذي توجد فيه هذه المدرسة (حي التحرير).
- تعاون اولياء امور الطالبات مع الباحثتان .
- قامت الباحثتان بتهيئة الجو النفسي المريح من خلال التعارف بين الباحثتان وأفراد العينة التجريبية وتوزيع الحلوة والقرطاسية مثل الدفاتر والاقلام التي ستستخدم اثناء البرنامج وتوزيع افراد العينة إلى اربع كروبات كل كروب يرمز له بلون معين من الاشرطة الملونة التي وفرتها الباحثتان .تشجيع افراد المجموعة التجريبية على المشاركة وعطاء الهداية التشجيعية والرمزية في كل جلسة على الطالبات المشاركات في الجلسة كنوع من التشجيع لهن كي يساهمن في جلسات البرنامج، واتاحة الفرصة لهن للتعبير عن مشاعرهن وابداء آرائهن .

وقد تألفت عينة البحث من (46) طالبة بواقع (23) طالبة المجموعة التجريبية من ثانوية شهدة بنت الابري، و(23) طالبة من متوسطة كلثوم للبنات كمجموعة ضابطة. تم تطبيق الاختبار القبلي على طالبات العينتين وأجراء التكافؤ يوم الاحد (3/ 1/ 2021) وقد تم تطبيق البرنامج بتاريخ (10/ 1/ 2021) الاحد وكان كل درس يستغرق (45) دقيقة وطبق الاختبار البعدي الاربعاء (10/ 2/ 2021) . والجدول (3) يوضح أيام توزيع تطبيق البرنامج .

وقد لاحظت الباحثتان أثناء تنفيذ البرنامج الخاص بالتواصل مع الذات مايأتي:

❖ حضوراً مستمراً لأفراد المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج وبكل حماس وشوق لمعرفة تفاصيل الجلسة الجديدة .

❖ تفاعلاً إيجابياً واضحاً أثناء تنفيذ البرنامج والتنافس الواضح بين افراد العينة المشاركة خاصة في فقرة لعب الدور التي استخدمت في بعض الدروس .

❖ تغيرات واضحة في نظرة كثير من افراد العينة نحو المستقبل واحاديثهم مع ذواتهم وتغير الواضح في طريقة تفكيره نحو الايجابية والابتعاد عن التفكير السلبي التي كانت في بداية تطبيق البرنامج.

الجدول (3) دروس البرنامج التربوي

ت	رقم الدرس	عنوان الدرس	اليوم	التاريخ
-1		تطبيق الاختبار القبلي	الاحد	2021/1 /3
-2	الاول	التعارف	الاحد	2021/1 /10
-3	الثاني	الحديث مع الذات	السبت	2021/1 /16
-4	الثالث	الحديث مع الذات امام المرآة	الخميس	2021/1 /21
-5	الرابع	لوم الذات	الاحد	2021/1 /24
-6	الخامس	نقد الذات	الثلاثاء	2021/1 /26
-7	السادس	تعزيز الذات	الخميس	2021/1 /28
-8	السابع	توجيه الذات	الاحد	2021/1 /31
-9	الثامن	ادارة الذات	الثلاثاء	2021/2 /2
-10	التاسع	تقدير الذات	الاربعاء	2021/2 /3
-11	العاشر	تطوير الذات	الخميس	2021/2 /4
-12	الحادي عشر	نافذة جوهاري	السبت	2021/2 / 6
-14	الثاني عشر	معرفة الذات	الاحد	2021/2 /7
15-التشخيص (التطبيق النهائي)	الثالث عشر	ختام البرنامج	الاربعاء	2021/2 /10

الوسائل الاحصائية:تمت معالجة البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة منها معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي معامل ألفا كرونباخ مربع كاي Chi-Square والاختبار التائي لعينتين مستقلتين الاختبار التائي لعينة واحدة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لقياس الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي ومربع آيتا وحجم التأثير.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

- فيما يخص الهدفين الأول والثاني:- الهدف الاول: بناء مقياس التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.- الهدف الثاني: بناء برنامج تربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة فقد تحققا من خلال اجراءات البناء التي تم عرضها في الفصل الثالث.

الهدف الثالث:التعرف على مستوى العام لمفهوم التواصل مع الذات لطالبات المرحلة المتوسطة وفقاً مجالاتهِ.

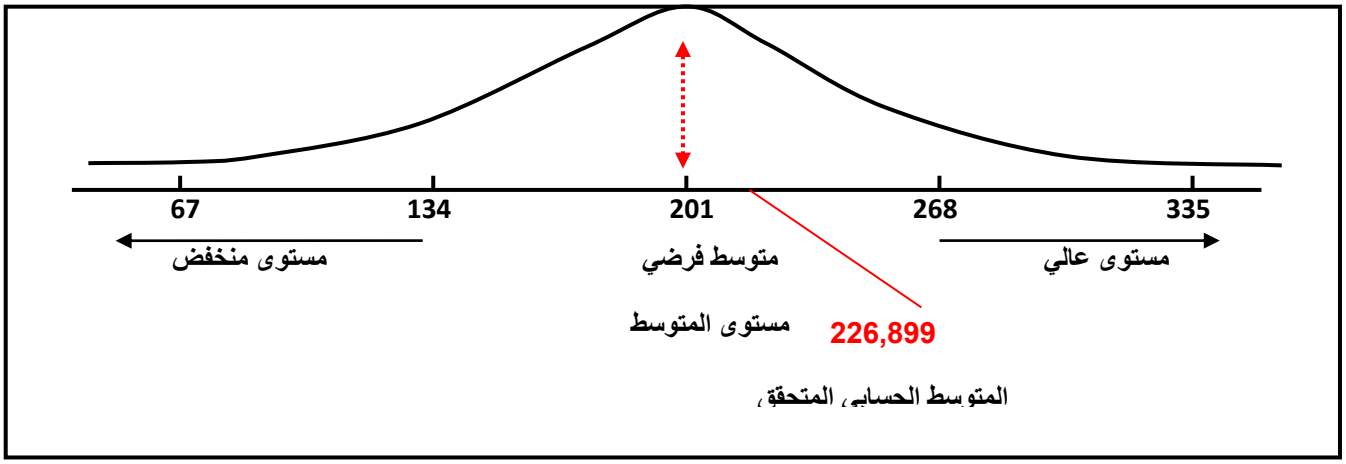
ولتحقيق ذلك تم قياس مستوى التواصل مع الذات لدى أفراد العينة البالغ عددهم (834) طالبة بواسطة المقياس (المعد من قبل الباحثتين) فأظهرت النتائج أن درجات أفراد العينة بلغ المتوسط الحسابي لعينة البحث(226,899) (وبانحراف معياري (20,069) ، بينما بلغ المتوسط الفرضي للعينة (201) درجة، وباستخدام الاختبار التائي تبين أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (37,267) كانت أعلى من القيمة التائية ألجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة(0,05) ودرجة حرية (833)، مما يدل أن عينة البحث يتمتعون بمستوى عالي من التواصل مع الذات وكما موضح في الجدول (4).

الجدول (4) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التواصل مع الذات

المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الافتراضي للمقياس	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
226,899	**20,069**	**833**	**201**	**37,267**	**1,960**	**0,05**

وعليه فان نتائج البحث طبيعية بسبب جائحة الكورونا، أصبح الاعتماد كلي على التواصل، وهذه النتيجة أتفقت مع بعض الدراسات مثل، دراسة حمد (2011)، ودراسة عايش (2019)، دراسة بيرنارد (Bernard, 2008) ودراسة قدار (Qadar, 2016)، وكرم الله (2010).

أما بالنسبة لمجالات التواصل مع الذات: فقد حصلت الباحثتان على درجات استجابات العينة في كل مجال من مجالات السبعة ولكل طالبة فقد استخرجت الباحثتان الأوساط النظرية لكل مجال كما استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال للعينة كما في الجدول (5).



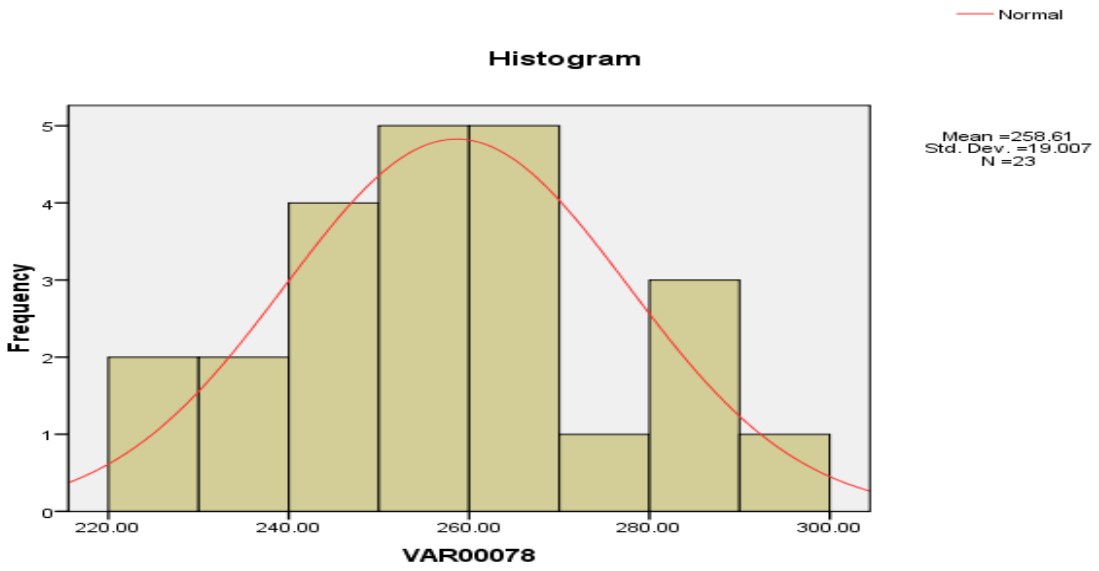
الجدول (5) نتائج الاختبار التائي للفرق بين الأوساط النظرية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري للمجال للعينة ككل

مجالات التواصل مع الذات	عدد الفقرات	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي للمجال العينة ككل	الانحراف المعياري للمجال العينة ككل	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مجال1 (الحديث مع الذات)	12	36	35,624	4,400	2,463	1,960	833	0,05
مجال2 (مراجعة الذات)	14	42	49,347	6,676	31,783	1,960	833	0,05
مجال3 (تعزيز الذات)	7	21	25,604	3,442	38,626	1,960	833	0,05
مجال4 (توجيه الذات)	7	21	24,267	3,737	25,25	1,960	833	0,05
مجال 5(أدارة الذات)	8	24	28,333	4,016	31,158	1,960	833	0,05
مجال6 (تقدير الذات)	8	24	24,100	3,405	0,854	1,960	833	0,05
مجال7(تطوير الذات)	11	33	29,619	4,989	38,315	1,960	833	0,05

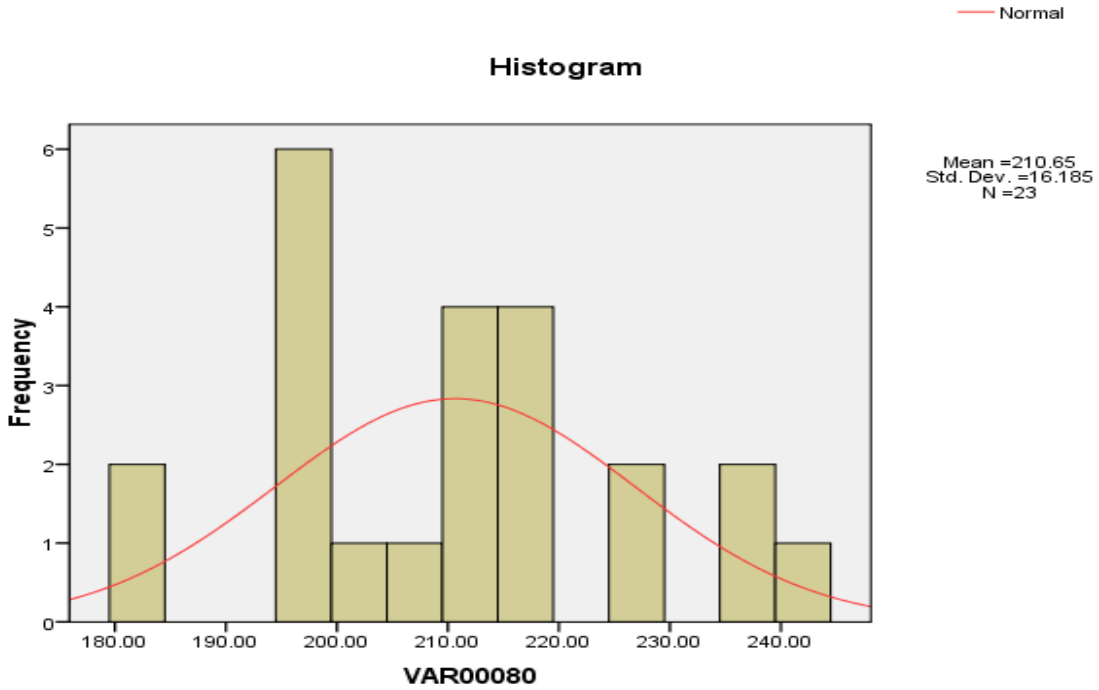
الهدف الرابع: التعرف على أثر البرنامج التربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة .بعد صياغة فرضيات الهدف الرابع لجأت الباحثتان إلى اختبار التوزيع الطبيعي من خلال برنامج (Spss)عن طريق اختبارExplore كلمجروف وسمير نوف لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي وكانت النتائج كما في الجدول (6) والمخططين (4) و(5) الآتيين:

الجدول (6)الخصائص السيكومترية لمقياس التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة

الخصائص الاحصائية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
المتوسط الحسابي	258.608	210.652
الانحراف المعياري	19.006	16.185
المدى	73	58
الوسيط	257	211
التباين	361.249	261.964
الحد الادنى للدرجات	225	182
الحد الاعلى للدرجات	298	240
معامل الالتواء	0.322	0.163
معامل التفلطح	-0.257	-0.512
كلمجروف وسمير نوف	0.200*	0.200*



مخطط (4)
الاحصاءات الوصفية واختبار التوزيع الطبيعي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية



المخطط (5)الاحصاءات الوصفية واختبار التوزيع الطبيعي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة

وللتحقق من الهدف الرابع صاغت الباحثتان الفرضيات الأتية:

1 - لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي.

تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار القبلي لمقياس التواصل مع الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية البالغ عددهن (23) طالبة والمجموعة الضابطة البالغ عددهن (23) طالبة، وعولجت البيانات احصائيا باستخدام برنامج (spss) كما في الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	23	196,5217	5,10677	0,409	2,016	غير دال عند(0,05)
ضابطة	23	195,2609	5,14532			

يتضح من الجدول (7) إلى ان المتوسطات الحسابية لدرجات افراد المجموعة التجريبية، ودرجات افراد المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي على التوالي هي (196,5217)، (195.2609)، وبانحراف معياري قدره (5,10677) لأفراد المجموعة التجريبية بينما الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة كانت (5,14532) وعند تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (0,409) اقل من القيمة الجدولية البالغة (2,016) وهذا يعني لا يوجد فرق معنوي بينهما وتقبل الفرضية الصفرية والمجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في الاختبار القبلي.

التحقق من الفرضية الفرعية الثانية:

لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

ولغرض التحقق من هذه الفرضية قامت الباحثتان باستخراج المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية لاختبارين القبلي والبعدي وكما في الجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) نتائج الاختبار التائي لدرجات الاختبارين القبلي والبعدي للتواصل مع الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
القبلي	23	196,5217	5,10677	17,428	2,074	دال عند(0,05)
البعدي	23	258,6087	19,00655			

يتضح من الجدول (8) أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (17,428) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,074) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (45) وهذا يعني انه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي للتواصل مع الذات اي حصول تنمية في التواصل مع الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة .

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن العينة التجريبية استطاعت تغيير تواصلها السلبي مع ذاتها إلى تواصل ايجابي في المواقف الحياتية المختلفة، واصبح لديهن نظرة وتواصل ايجابي مع ذواتهم وهذا ساعدهن في بناء شخصياتهن والنظر إلى المستقبل بتفاؤل .

التحقق من الفرضية الفرعية الثالثة:-

-لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي تنمية درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي. تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار البعدي لمقياس التواصل مع الذات لدى طالبات المجموعة التجريبية البالغ عددهن (23) طالبة طالبات المجموعة الضابطة البالغ عددهن (23) طالبة، وعولجت البيانات احصائيا باستخدام برنامج (spss) والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق في تنمية متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	23	258,6087	19,00655	9,213	2,016	دال عند(0,05)
ضابطة	23	210,6522	16,18532			

يتضح من الجدول (9) إلى ان فرق الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج التواصل مع الذات، وقد بلغ متوسط درجات الاختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (258,6087) ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة (210,6522)، ولمعرفة دلالة فرق الفروق بينهما استخدمت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد أشارت النتائج إلى ان متوسط درجات افراد المجموعة الضابطة أقل وبدلالة احصائية من متوسط درجات المجموعة التجريبية، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (9,213) وهذه القيمة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,016) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية (44) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مما يدل على ان أفراد المجموعة التجريبية استخدمن التواصل مع الذات وبطريقة ايجابية، وهذا ساعدهن في الاجابة على فقرات المقياس في الاختبار البعدي وبشكل ايجابي، وهذا ما أشار اليه فيجوتسكي (Vygostsky) بأن الكلام الداخلي (التواصل مع الذات) يساعد على حل المشكلة والتخطيط، وان المراهقين يستخدمونه لتوجيه نشاطهم في المواقف الصعبة عندما يتحدثون مع انفسهم اثناء حل المسائل الصعبة.

التحقق من الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في فرق التنمية بين متوسطي درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التربوي وطالبات المجموعة الضابطة.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمجموعتي البحث في مقياس التواصل مع الذات والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)الاختبار التائي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في فرق التنمية في مقياس التواصل مع الذات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	23	62,087	17,08512	8,933	2,016	دال عند(0,05) لصالح المجموعة التجريبية
ضابطة	23	15,3913	18,34453			

يتبين من الجدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات فرق تنمية طالبات المجموعة التجريبية (62,087) والمتوسط الحسابي لدرجات فرق تنمية طالبات المجموعة الضابطة (15.3913) ويلاحظ أن هناك فرقاً في التنمية بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية، ولبحث دلالة الفرق، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (8,933) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2,016) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (44). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة . وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات التواصل مع الذات لطالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن للبرنامج التربوي وطالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن البرنامج التربوي كان ذا أثر فعال في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولقياس حجم الأثر للبرنامج التربوي في تنمية التواصل مع الذات فقد استخرجت قيم معامل مربع ايتا (مربع eta) وحجم التأثير d وكانت القيمة المحسوبة مربع ايتا (مربع eta) يساوي (0,64) وحجم التأثير d يساوي (2,67) وهو حجم تأثير كبير اي ان البرنامج التربوي كان له أثر كبير في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية العلاج السلوكي المعرفي ميكنبوم (Meichenbaum) التي تؤكد على ان التفكير والحديث الايجابي مع النفس وتوجيهات الفرد لنفسه، لها دور كبير في عملية التعلم، وقد أكد ميكنبوم على استخدام الحوار الداخلي الذاتي الايجابي في تعديل السلوك، والرغبة في التغيير نحو الافضل (الشحادات،2017: 37).كما في الجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)يبين حجم الأثر البرنامج التربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات المرحلة المتوسطة

العامل	القيمة المحسوبة	حجم التأثير			التأثير
		تأثير صغير	تأثير متوسط	تأثير كبير	كبير
مربع ايتا η2	(0,64)	0,01	0,06	0,14	
حجم التأثير D	2,67	0,2	0,5	0,8	كبير

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

-فاعلية البرنامج التربوي في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات الثاني المتوسط .

تفاعل افراد المجموعة التجريبية والحماس والفضول من قبل الطالبات للتعرف على محتوى قصص البرنامج والتفاعل مع الدروس وما تضمنته من الانشطة والفيديوهات ولعب الادوار وحل التمارين المطلوبة منهن في البيت وغيرها من الامور المقدمة خلال -الدروس والتي ساعدت على تنمية ذواتهن والتعبير عنها وعن مشاعرهن .

-ان الفروق الدالة احصائياً في درجات الطالبات بين الاختبارين القبلي والبعدي، ترجع إلى تأثير البرنامج .

-أن البرنامج التربوي أثر فعال في تنمية التواصل مع الذات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

التوصيات:-أن تتبنى وزارة التربية برنامج يهتم بالدرجة الاولى بقضايا ومشكلات المراهقين تناقش من خلال مؤتمرات دورية وورش عمل يشرف عليها ذوي الاختصاص ومدربي التنمية البشرية .

-غرس الثقة بالنفس لدى الطالبات، وذلك من خلال تبصيرهن بذواتهن، مع احترام وتقبل حديثهن -على المدرسة مساعدة الطالبة من خلال تقديم التجارب التي تهذب رغباتها وحاجاتها ودوافعها، وتزويدها بالمهارات الضرورية لإنجاز مطالب مرحلة المراهقة .

-فسح المجال امام المراهقين للاختلاء بأنفسهم وتشجيعهم على التواصل مع الذات الايجابي لينظروا إلى اعماقهم ويفكروا في حياتهم .

-الاستفادة من البرنامج التربوي المعد في البحث واستخدام التواصل مع الذات كأسلوب في معالجة الكثير من مشاكل والضغوط الانفعالية التي تسبب القلق والتوتر والاحباط لدى الطلبة المراهقين .

المقترحات:-اجراء دراسة ارتباطية بين التواصل مع الذات ومتغيرات اخرى كالثقة بالذات، التواصل مع الاخرين، تقبل الذات .

-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من الذكور أو الشباب وفي مراحل دراسية اخرى (المرحلة الاعدادية، المرحلة الجامعية)

-اجراء دراسة مقارنة للتواصل مع الذات بين طلبة المدارس في الريف والمدينة

المصادر العربية والاجنبية

أولا: المصادر العربية

- القران الكريم .

1. ابن منظور(1119): **قاموس المعجم لسان العرب**، القاموس المحيط، قاموس عربي عربي، دار المعارف،القاهرة.
2. ابن منظور، (2005): **لسان العرب**، ط2، دار جادر للطباعة والنشر، بيروت .
3. ابن منظور، جمال الدين ابو الفضل محمد بن مكرم (1986): **لسان العرب**، جزء(15)، ط3،أحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
4. الابنودي، غلاب عليو حمادة (2020): **اعرف نفسك: نحو إثارة للطاقات الجوانبة للإنسان**، مقالات، علم النفس واخلاف https://mashroo 3na.com
5. أسعيد، غالية، (2019): **التحدث مع الذات (المناجاة):** www.safirpress.net
6. اسماعيل، محمود حسن،(2003): **مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير**، ط1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر .
7. اوريليوس، ماركوس، (2019): **التأملات**، ترجمة عادل مصطفى، مراجعة وتقديم احمد عثمان (2017)، مؤسسة هنداويC.I.C للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر .
8. اولياء ،علي: **مهارات الاتصال القرآني**،https:\\platform.almanhal.com\pages\\05081\1\false\1\2
9. ايمرسون، رالف والدو (1841): **الاعتماد على الذات**، بوسطن، ماساتشوستس، مشروع حوتنبر .
10. البخاري، الامام أبو عبد الله محمد بن اسماعيل (1994): **الجامع الصحيح، كتاب البيوع، باب من أحب أن يبسط له في رزقه**، رقم الحديث(2067)، تحقيق محمود محمد نصار، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت .
11. بكار، عبد الكريم (2000): **الرحلة إلى الذات**، ط1، دار القلم للنشر، دمشق، سوريا .
12. بكداش، كمال (2000): مدخل إلى علم النفس التجريبي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
13. بلوم،س، بنيامين وآخرون(1983): **تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني**،ط2، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، ماكجروهيل للنشر،جامعة شيكاغو
14. بورزيكوسكي، بريان(2017): **التحدث إلى النفس بصوت مسموع أول طريق النجاح**، . BBC, www.bbc.com

15. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا، أثناسيوس (1977): **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الجامعة المستنصرية، مطبعة مؤسسة الثقافة، بغداد، العراق.
16. الترمذي، عبد الرحمن محمد عثمان أبي عيسى محمد بن عيسى بن سورة، (1983): **سنن الترمذي، مجموعة مصادر الحديث السنية**، ط1، ج4، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت .
17. تشادويك، هنري، (2012): **اوغسطينوس، مقدمة قصيرة جداً**، ط1، ترجمة احمد محمد الروبي، مراجعة هاني فتحي سليمان، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافةC.I.C، القاهرة، مصر .
18. حبيب وآخرون، راكان عبد الكريم، (2001): **مقدمة وسائل الاتصال**، مكتبة دار زهران، مصر .
19. حبيب، راكان عبد الكريم، (2003): **مقدمة وسائل الاتصال**، دار زهران، القاهرة.
20. الحسامية، أحمد،(2021): **اين كان يتعبد الرسول**، https:\\ mawd003.com
21. حمد، صاحب عبد الله (2011): **أثر اسلوب التحدث مع الذات في خفض إيذاء الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، جامعة ديإلى ، العراق .
22. الحمداني: اقبال محمد رشيد صالح(2001): **أثر برنامج تربوي في تعديل اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو المدرسة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
23. الحمداني، منال محمد رشيد صالح، (2007): **أثر برنامج تربوي في تعديل الظواهر السلوكية غير المرغوبة لدى أطفال الرياض**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق .
24. حميد، زينب مجيد، (2013): **تأثير التحدث مع الذات في خفض الافكار الاستحواذية لدى طالبات المرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير، كلية التربية الاساسية، جامعة ديإلى ، العراق.
25. الحنفي، عبد المنعم (1991): **موسوعة التحليل النفسي**، المجلد الاول، مكتبة مدبولي القاهرة .
26. داؤود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور حسين،(1990): **مناهج البحث التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد .
27. الدخيل، محمد(1998): **أثر برنامج تدريب في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**، رسالة خاصة، كلية الملك سعود، السعودية.
28. الدليمي، احسان عليوي والمهداوي، عدنان محمود(2005): **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط1، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق.
29. الدليمي، عبد الرزاق محمد،(2016): **نظريات الاتصال في القرن الحادي والعشرين**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
30. درويش، عبد الرحيم، (2005):**مقدمة إلى علم الاتصال** ،مكتبة نانسي، دمياط، مصر.
31. دويدري، رجاء وحيد،(2000)،ط1: **البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق، سوريا .

32. ديني، ريتشارد، (2011): **انجح من اجل نفسك**، حرر قدراتك الكامنة من اجل الوصول للنجاح والسعادة، ط2، مكتبة جرير، الرياض، السعودية .
33. الرواشدة، لبنى، (2011): **مهارات اتصال الشخصي بذاته تؤدي إلى النجاح في الحياة** .
34. روبينز، أنطواني، (1991): **ايقظ المارد الذي بداخلك**، خلاصة اسبوعيه لأحدث كتب الادارة والاعمال
35. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (2004): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل، العراق.
36. الزوبعي، عبد الجليل والغنام، محمد أحمد (1981): **مناهج البحث العلمي في التربية**، ط1، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
37. زين الدين، صباح خالد محمود، (2016): **فاعلية البرنامج ارشادي في الحديث الايجابي مع الذات للتخفيف من اعراض القلق لدى طالبات الايتام**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين .
38. شحاتة، حسن والنجار، زينب، (2003): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .
39. شحاتة، سامية سمير، (2012): **دروس في القياس النفسي**، ط1،اميترك للطباعة، القاهرة .
40. الشحادات، بيان محمد سالم، (2017): **أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفسي لدى ابناء اللاجئين السورين في الاردن**، رسالة غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الاردن .
41. الشربيني، زكريا(1995):**الاحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
42. الشلاش، عبد الرحمن،(2019):الاتصال مع الذات.
43. الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمن، محمد السيد(1998): **العلاج السلوكي الحديث اسسه وتطبيقاته** ، دار قباء للطباعة والنشر.
44. صالح، أحمد زكي(1972): **علم النفس التربوي**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
45. الصلحي، قسم الله محمد ادريس يوسف، (2016): **الاتصال الذاتي وتطوير اساليب الاداء الدرامي**، كلية الموسيقى والدراما، جامعة السودان .
46. الضامن، منذر رعد الحميد(2006):**اساسيات البحث العلمي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.
47. ظاهر، هدية جاسم حسن، (2009): **أثر أسلوبين ارشاديين التحصين ضد الضغوط والتعليمات الذاتية في تنمية حيوية الضمير لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد .
48. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، (1999): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن.
49. الظاهر، قحطان احمد (2004): **تعديل السلوك**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
50. ظاهر، هدية جاسم حسن (2015): **تأثر التحدث الذاتي في تنمية التصورات المستقبلية لدى الارامل**، الكلية االتربوية المفتوحة، مجلة الاستاذ، العدد(214): المجلد الاول، العراق .
51. عايش، ندى عبد الكريم، (2019): **فاعلية برنامج ارشادي بأسلوب الحديث الذاتي في تنمية الصمود النفسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير، جامعة ديإلى، العراق .
52. عباس، مروة عدنان، (2018): **أثر اسلوبيين ارشاديين التحدث مع الذات، تغيير القواعد في تنمية التشاؤم الدفاعي لدى طالبات إعدادية التمريض**، رسالة ماجستير، جامعة ديالى ، العراق.
53. عباس، حامد كاظم (2011): **جدلية اللغة والفكر**، دراسة في مفهوم الكلام عند الأمدي في ضوء الدراسات اللغوية المعاصرة، مجلة كلية الآداب، العدد(97)، العراق .
54. عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبس، محمد مصطفى وابو عواد، فريال محمد، (2007): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الاردن.
55. عبد الصادق، فاتن صلاح (2014): **التجريب في علم النفس**،ط2، دار الفكر عمان الاردن .
56. عدس، عبد الرحمن وعبيدات، ذوقان وكايد، عبد الخالق(1972): **علم النفس التربوي**، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
57. العزاوي، رحيم يونس كرو(2008): مقدمة في منهج البحث العلمي، ط1، دار دجلة، عمان،الاردن
58. العزة، سعيد حسني وعبد الهادي، جودت،(1999): **نظريات الارشاد النفسي**، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان، الاردن .
59. العسكري،عبود عبدالله(2004): منهجية البحث العلمي في العلوم الانسانية، ط2،دار النمير، دمشق، سوريا.
60. عليوي، اسماعيل وزغبوش، بنعيسى، (2009):**سلسلة علم النفس المعرفي العلاج النفسي المعرفي**، مدخل إلى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتحقيق من المعاناة النفسية، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد وجدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
61. عليلوش، محمد، (2007): **التربية والتعليم من أجل التنمية**، دار الفكر، عمان .
62. عليوي، هدى عبد العاكف كنعان، (2016): **أثر أسلوب الحديث الذاتي في خفض القابلية للاستهواء لدى طالبات الجامعة**، رسالة ماجستير، جامعة ديإلى ، كلية التربية الاساسية، العراق .
63. العيسوي، عبد الرحمن (1996): **اصول البحث السيكولوجي علميا ومهنياً**، الراتب الجامعية، بيروت لبنان.

64. غدنر، انتوني بمساعدة كارين بيرد سال،(2005):**علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**،ط4، ترجمة وتقديم فايز الصُيّاغ، حقوق النشر المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، حقوق الترجمة مؤسسة ترجمان، عمان، الاردن .
65. القطناني، علاء سمير موسى، (2011): **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الازهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، جامعة الازهر غزة .
66. الكرخي، خنساء خلف نوري، (2014): **تأثير اسلوبين (العلاج بالواقع) و(الحديث الذاتي) الارشادين المعرفين في تنمية الشعور الوجداني**، أطروحة دكتوراه، كلية التربية الانسانية، جامعة ديالى ، العراق.
67. كرم الله، عيدان، شهف، (2010): **أثر اسلوبين ارشاديين (الحديث الذاتي- اعادة بناء المعرفة) في تعديل البنى المعرفية للشخصية المميزة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد .
68. كوفي، شين وكانفيلد، جاك وجرز، كمبيولي كيبربير، (2009): **العادات السبع للمراهقين الاكثر فعالية**، ط7، السعودية، الرياض، مكتبة جرير .
69. مبارك، بديع محمد (1989): **تخطيط البرنامج التربوي**، وزارة التربية، المديرية العامة للأعداد والتدريب، معهد التدريب والتطوير، مكتبة المنتصر، المتنبي، بغداد.
70. محمود، محمد الشيخ، 1999: **العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مجلة جامعة دمشق، العدد 1، المجلد15 .
71. محمود، حمدي شاكر (2006): **البحث التربوي للمعلمين والمعلمات**، ط3، دار الاندلس للنشر والتوزيع حائل، السعودية .
72. المدعث، سعد فليان، (2016): **نافذة جوهاري في العلاقات مع الاخرين**، النفسي مرجعك المعتمد، 12/1392/ alnafsy.com/articles .
73. المشاقبة، بسام عبد الرحمن، (2015): **نظريات الاتصال**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
74. مصطفى الطويطي، (2019): **اساليب الاحصاء الاستدلالي البارامترية**، دار الحامد للنشر والتوزيع ط1، الجزء1، عمان، الاردن.
75. المظفر، عبد العظيم عبد الغني، **مشكلات المراهق في المدرسة الثانوية** نتhttps://almerj.com
76. معلوف،لويس (1946): **المنجد في اللغة والادب**، المكتبة الشرقية، بيروت .
77. المفلح، خضرة عمر، (2015): **الاتصال المهارات والنظريات واسس عامة**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .
78. مكاوي، حسن عماد والسيد، ليلى حسن، (1998): **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، العربية للطباعة والنشر، القاهرة.
79. منصور، السيد الشربيني (2009): **العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والغضب**، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد2، الكويت .
80. النبهان، موسى(2004): **اساسيات القياس والتقويم في العلوم السلوكية**، جامعة مؤته، الاردن.
81. نصر الله، عمر عبد الرحيم، (2010): **مبادئ الاتصال التربوي والانساني**، دار وائل للطباعة، عمان، الاردن .
82. هيزنيسيس، اوريليوس اغسطينوس، (2012): **اعترافات القديس اغسطينوس**، ط1، نقلهُ من اللاتينية إلى العربية ابراهيم الغربي، مراجعة محمد الشاوس، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، تونس .
83. وزارة التربية،(1981): **نظام المدرسة الثانوية رقم (2)**، بغداد، العراق .

ثانياً: المصادر الاجنبية

1. Camping,(2021):**What is intrapersonal Communication? Hint: Its your key to a thriving Career**, https:\\www.fingerprint for success-Communication.
2. Chanlex. B. (1989): **Definin intrapersonal communication - Intrapersonal communication processes**, Scottsdale, A ZiGorsuch-scarisbrick Pe82.945.
3. Cunningham, Stanley ,B,(1989): **Defining intrapersonal Communication Intrapersonal Communication Processes**. Scottsdale , AZigorsuch – Scares brick P(82- 94).
4. Fern & ezcastro, V. (2016): **Lunner Speech in action. Pragmatics, and Cogntion 23.**
5. Fernyhough, C., & Fradley, E.(2005): **Private Speech on an executive task: relations With Task Difficulty and task Performance. Cognitive Development** 20.
6. Flaxington, Beverly D.(2013): **Self – Talk for a Calmer You, Adams Media**, Avon Massachu Setts , U.S.A.
7. Flaxington, Beverly. D.,(2013): **Self Talk for Calmer you**. Adams Media, Avon, Massachusetts. U.S.A.
8. Fossa, Pablo, (2019): **The representational and the expressive Two functions of the inner Speech** , Faculty of Psychology Universidad dal Desarrollo.
9. Foulkes, D. (1978): **Agrammar of dreams**, New. York: Basic Books, Inc.
10. Frank, E.X.D ance and Carl E. Larson.(1972): **Speech Communication: Concepts and Behaviors** Cuew York:Holt. Reinhart, and Winston.

11. Gefert Axel, 92015): **Natural language and the module arity of the mind Axel Gefert**, Department of Philosophy, National University of Singapore, Science 14.
12. Geurts. Bart,(2018): **Making Sense of Self Tal** ,University of Nijmegen, Nether Lands article, https:\\link. spring. Com.
13. Mchinnes, J.P & others (1977): **Developmental Phycology the dolescentand Youth Adult**. The Dorcey Press, Illinois PP.(107-123)
14. McKinney, J. p,& Others (1977): **developmental Psychology: the adolescent and Youth Adult.** The Dorsey Press, Illinois P.P.(107- 128) .
15. Mclean, S.(2015): **Business Communication for Success Scott Mclean, University of Minnesota Libraries Puldishingin Edition**, 1015. This Edition Adapted From a work Originally Produced in 2010 by apublisher Who has Requested THAT is in to Receive Attribution Minnea Polis, MN.
16. Meichenbaum, D. (2002): **Treatment of individuals with anger-control problems and aggressive behaviors**: A clinical handbook. Cleanwater, FL: Institute Press.
17. Meichenbaum, D. (2008): **Stress inoculation training**. In W.O 'Donohue & J. E. Fisher (Eds) Cognitive behavior Therapy: Applying empirically supported techniques in your practice Candid.
18. Miyake, A., et.al (2004): **Inner speech asa retrieval aid for task goals:** The effects of cue type and articulatory suppression in the random task cuing paradigm, Acta Psychological.
19. RIDGWALY, A.J., (2009): **The Inner voice,** International Journal of English Studies, IJES, Girne American University , VOL 9(2)
20. Saeki, E. & S. Saito.(2009): **Verbal representation in task order control. An examination With transition and task cues in random task Switching** . Memory and Cognition 37
21. Vygotsky, L. S.(1934): Pensamiento y lenguaje, Madrid, Espana: Paidos
22. Vygotsky, L. ,(1981):**The genesis of higher mental functions, In the concept of activity in soviet Psychology .e d .J. v**. wortsch, 144-188 Armonk Sharpe. Originally Published in Russian in 1960.