



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة

اطروحة دكتوراه مقدمة

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات
نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية وعلم النفس التربوي

من الطالبة

علا فاضل شاكر الشلاه

بإشراف

أ. د. علي محمود كاظم الجبوري

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Babylon University - College of Education for Human Sciences
Department of Educational and Psychological Sciences
Postgraduate/PhD Studies



Ambiguous identity and Royal Thinking and their Relationship to Alternative Aggression among university students

Council of the College of Education for Human Sciences /
University of Babylon, which is part of the requirements for
obtaining the degree of Doctor of Philosophy in Education and
Educational Psychology

by:

Ola Fadel Shaker Al-Shalah

Supervised by

Pro

Dr. Ali Mahmoud Kazem Al-Jubouri

Abstract

The current research aimed to identify:

- 1.The ambiguous identity in university students.
- 2.Statistically significant differences in ambiguous identity according to "Gender - specialization" among university students.
- 3.Royal thinking among university students.
- 4.Statistically significant differences in royal thinking according to "sex - specialization" among university students.
- 5.Alternative aggression among university students.
- 6.Statistically significant differences in royal alternative aggression to Gender - specialization" among university students.
- 7.The correlation between ambiguous identity and alternative aggression among university students.
- 8.The correlation between royal thinking and alternative aggression among university students.
- 9.Contribution of ambiguous identity and royal thinking to alternative aggression among university students

In order to achieve the objectives of the research, a sample of (377) male and female students was Selected from the university students, who were chosen in a proportional random stratified manner from the total research community. Tools were required to measure the variables, so the researcher adopted the (Abbas, (2018) scale, which consisted of (44) items of ambiguous identity and the adoption of the Royal thinking scale. prepared by (Al-Mamouri, 2018), which consisted of (37) paragraphs. The researcher built the alternative aggression scale, as the scale consisted of (40) items, and after verifying the validity and reliability of the research tools, they were applied to the research sample, and after conducting the statistical analysis using the statistical bag (SPSS), the following results appeared:

- 1.The university students have an ambiguous identity.
 - 2.There are statistically significant differences according to gender and specialization, in favor of males and human specialization.
 - 3.The absence of royal thinking among university students.
 - 4.There are no statistically significant differences according to gender and specialization.
 - 5.University students have alternative aggression.
 - 6.There are no statistically significant differences according to gender and specialization.
 - 7.There is a correlation between the ambiguous identity and alternative aggression among university students.
 - 8.The correlation between royal thinking and alternative aggression among university students.
 - 9.Contribution of ambiguous identity and royal thinking to alternative aggression among university students.
- Based on the results, the researcher put a number of conclusions, recommendations and suggestions.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَأَسْخَرْنَا لَهُمَا نَارًا فَانْزَلْنَاهَا فِي سِدْرٍ مَّيْمَنٍ ۚ وَاتَّخَذْنَا مِنْهُ خَبَرًا وَمَعْنً ۚ وَخَرَجْنَاهُ مِنْ قَبْلِ بَارِئٍ رَحْمَةً لِّعِبَادِنَا ۚ

يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّمَنِ اللَّهُ إِلَهٌ ۚ قُلْ لِّلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ قُلْ لِّمَنِ اللَّهُ إِلَهٌ ۚ قُلْ لِّلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ قُلْ لِّمَنِ اللَّهُ إِلَهٌ ۚ قُلْ لِّلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ

يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِّمَنِ اللَّهُ إِلَهٌ ۚ قُلْ لِّلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ قُلْ لِّمَنِ اللَّهُ إِلَهٌ ۚ قُلْ لِّلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ قُلْ لِّمَنِ اللَّهُ إِلَهٌ ۚ قُلْ لِّلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۚ

(الجاثية : ١٣)

إقرار المشرف

أشهد إن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة)، التي تقدمت بها الطالبة (علا فاضل شاكر) تمت بإشرافي في جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الانسانية وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية في علم النفس التربوي.

التوقيع:

الاسم : أ.د علي محمود كاظم الجبوري

التاريخ : / / ٢٠٢٣ م

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

بناءً على لتوصيات المتوافرة أرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أن الاطروحة الموسومة بـ (الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة)، المقدمة من الطالبة (علا فاضل شاكر) الى كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية في علم النفس التربوي اطلعت عليها ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع

الاسم : أ.د.

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

إقرار الخبير العلمي

أشهد أن اعداد الاطروحة الموسومة بـ (الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة)، المقدمة من الطالبة (علا فاضل شاكر) الى كلية التربية للعلوم الانسانية - جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية في علم النفس التربوي اطلعت عليها ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:

أ.م.د :

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة، قد اطلعنا على الاطروحة الموسومة
بـ (الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة)
وقد ناقشنا الطالبة (علا فاضل شاكر) في محتوياتها وفيما يتعلق بها ، ووجدنا أنها
جديرة بالقبول بتقدير () لنيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية وعلم
النفس التربوي.

التوقيع:

الاسم: أ.د. عماد حسين عبيد

جامعة / كلية التربية الاساسية – جامعة بابل

رئيسا

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

التوقيع:

الاسم: أ.د. مهند محمد عبد الستار

جامعة / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى

عضوا

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. صادق كاظم جريو

جامعة / كلية التربية للعلوم الانسانية

عضوا

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

التوقيع:

الاسم: أ.م.د. حيدر طارق كاظم

جامعة / كلية التربية الاساسية – جامعة بابل

عضوا

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

التوقيع:

الاسم: ا.م.د. نورس شاكر هادي

عضوا

جامعة / كلية التربية الاساسية – جامعة بابل

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

التوقيع:

الاسم: أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

عضوا ومشرفا

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

صادقت من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل

التوقيع:

الاسم: أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ: / / ٢٠٢٣ م

(الاهداء)

الى

- اهدي ثمرة جهدي المتواضعالى من وهبني الحياة والامل ، والنشأة على شغف الاطلاع والمعرفة ومن علماني أن ارتقي سلم الحياة بحكمة وصبر ، براً واحساناً و وفاءاً لهما : والدي العزيز ووالدتي العزيزة.

- من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي العقد المتين من كانوا عوناً لي في رحلة بحثي اخواني واخواتي.

- كل من ساعدني وكان له دور من قريب او بعيد في اتمام هذه الدراسة اسئل الله عز وجل ان يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والاخرة.

- كل طالب علم سعى بعلمه ليفيد المجتمع والعملية التربوية..... بكل ما اعطاه الله من علم ومعرفة .

- شهداء العراق الذين افنوا وضحوا بحياتهم من اجلنا رحمهم الله

الباحثة 

(الشكر وامتنان)

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين واله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين. بعد أن شارفت على الانتهاء من كتابة البحث لا يسعني الا ان اتقدم بالشكر والامتنان الى الاستاذ المشرف الدكتور (علي محمود كاظم الجبوري) الذي كان له الدور الكبير والاساس في إنجاز هذا البحث وذلك لملاحظاته العلمية القيمة ولاهتمامه الصادق وقراءته العميقة التي كانت لها الأثر الكبير في إظهار البحث بالشكل الحالي، ولما قدمه من جهد ونصح ومعرفة طيلة مدة انجاز هذا البحث، فشكراً له لأنه كان بحق المشرف الذي يحمل الصفات الإنسانية الاصيلية وقد غمرت به الطالبة فوجدت منه الرعاية العلمية الصادقة برعاية أخوية تضيء على العلاقة التألق والنجاح.

ويطيب لي أن أتقدم بالشكر والامتنان لعمادة كلية التربية الانسانية ورئاسة قسم العلوم التربوية والنفسية لما قدموه لي من تسهيلات واجراءات إدارية ساهمت بشكل فعال في اتمام متطلبات هذا البحث.

ومن واجب العرفان بالجميل اقدم خالص شكري وامتناني الى لجنة السمنار الذين كان لهم الدور العلمي الكبير في بلورة وصياغة وقرار عنوان البحث الحالي فجزاهم الله عني خير الجزاء والاحسان خدمة للمسيرة العلمية في بلدنا العزيز.

ولا يفوتني ان اتقدم بوافر الشكر والامتنان الى السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم ادوات البحث والتي كان لملاحظاتهم العلمية الدقيقة الدور الكبير في اظهار فقرات الادوات بالشكل النهائي.

ويسعدني أن اتقدم بالشكر الى موظفي وموظفات مكتبة كلية التربية الانسانية والكليات الاخرى لمساعدتهم في الحصول على المصادر والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث داعياً الله سبحانه وتعالى أن تعم فائدتها وجدواها على قدر ما بذل فيها من وقت وجهد إنه سميع مجيب.

الباحثة



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل - كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الدكتوراه

الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة

مستخلص اطروحة دكتوراه مقدم

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات
نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية وعلم النفس التربوي

من قبل
علا فاضل شاكر الشلاه

بإشراف

أ. د علي محمود كاظم الجبوري

٢٠٢٣ م

١٤٤٤ هـ

استهدف البحث الحالي التعرف إلى:

- ١- الهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة.
- ٢- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الهوية الملتبسة على وفق "الجنس - التخصص" لدى طلبة الجامعة.
٣. التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة.
- ٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير الملكي على وفق "الجنس - التخصص" لدى طلبة الجامعة.

٥. العدوان البديل لدى طلبة الجامعة.

٦- الفروق ذات دلالة الاحصائية في العدوان البديل على وفق "الجنس - التخصص" لدى طلبة الجامعة.

٧. العلاقة الارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

٨. العلاقة الارتباطية بين التفكير الملكي والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

٩. اسهام الهوية الملتبسة والتفكير الملكي في العدوان البديل عند طلبة الجامعة

ولتحقيق اهداف البحث تم اخذ عينة مكونة من (٣٧٧) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية المتناسبة من مجتمع البحث الكلي وتطلب وجود ادوات لقياس المتغيرات فقامت الباحثة بتبني مقياس (عباس ، ٢٠١٨) والمكون من (٤٤) فقرة للهوية الملتبسة وتبني مقياس التفكير الملكي الذي أعده (المعموري ، ٢٠١٨) والذي تألف من (٣٧) فقرة. وقد قامت الباحثة ببناء مقياس العدوان البديل اذ تكوّن المقياس من (٤٠) فقرة، وبعد التحقق من صدق وثبات ادوات البحث تم تطبيقها على عينة البحث وبعد اجراء التحليل الاحصائي باستعمال الحقيبة الاحصائية (SPSS) ظهرت النتائج الآتية:

١. ان طلبة الجامعة لديهم هوية ملتبسة.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق الجنس والتخصص ولصالح الذكور والتخصص الانساني.

٣. ان طلبة الجامعة ليس لديهم تفكيراً ملكياً.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق الجنس والتخصص.

٥. ان طلبة الجامعة لديهم عدواناً بديلاً.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على وفق الجنس والتخصص.

٧. توجد علاقة ارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

٨. لا توجد علاقة الارتباطية بين التفكير الملكي والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

٩. اسهام الهوية الملتبسة في العدوان البديل وكذلك عدم اسهام التفكير الملكي في العدوان البديل عند طلبة الجامعة.

وبناء على النتائج، وضعت الباحثة عددا من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان
ب	الآية القرآنية
ت	إقرار المشرف
ث	إقرار المقوم اللغوي
ج	إقرار الخبير العلمي
ح	إقرار لجنة المناقشة
خ	الإهداء
د	شكراً وامتنان
ذ-ر-ز	مستخلص الأطروحة
س-ش	ثبت المحتويات
ص - ض	ثبت الجداول
ص - ض	ثبت الأشكال والملاحق
ض	ثبت الملاحق
٢١-٢	الفصل الأول : تعريف بالبحث
٨ - ٢	أولاً - مشكلة البحث
١٨ - ٨	ثانياً - أهمية البحث

١٩ - ١٨	ثالثاً - هدف البحث
١٩	رابعاً - حدود البحث
٢١ - ١٩	خامساً - تحديد المصطلحات
٦٨ - ٣٣	الفصل الثاني : إطار نظري
٣٤ - ٢٣	اولاً: الهوية الملتبسة (Ambiguous Identity)
٢٦ - ٢٤	مفهوم الالتباس في اللغة
٢٧ - ٢٦	نظرية مارشا (Marcia) المفسرة للهوية الملتبسة
٣٠ - ٢٧	رتب الهوية لدى مارشا (Marcia):
٣٤ - ٣٠	خصائص الهوية الملتبسة حسب نظرية مارشا (Marcia، 1993)
٣٤	تفسير نظريات الهوية الملتبسة
٤٦ - ٣٤	ثانياً: التفكير الملكي.
٣٤	التفكير.
٣٥	خصائص التفكير.
٣٦ - ٣٥	أساليب التفكير.
٣٧ - ٣٦	محددات اساليب التفكير .
٤١ - ٣٧	نظريات اساليب التفكير.
٤٣ - ٤١	باسلوب التفكير الملكي بحسب ما ورد عن ستيرنبرج.
٤٥ - ٤٣	السلوكيات العامة للأفراد من ذوي أسلوب التفكير الملكي .
٤٦ - ٤٥	تفسير نظرات التفكير الملكي
٦٨ - ٤٦	ثالثاً : العدوان البديل
٥٠ - ٤٦	الاسس العامة للسلوك.
٥٧ - ٥٠	العوامل الكامنة وراء العدوان البديل عند الطلبة.
٦٦ - ٥٧	النظريات التي فسرت العدوان البديل.
٦٨ - ٦٦	مناقشة النظريات التي فسرت العدوان البديل
١٠٧ - ٧٠	الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته
٧٠	اولاً: منهجية البحث.
٧٢ - ٧٠	ثانياً: مجتمع البحث.
٧٣ - ٧٢	ثالثاً: عينة البحث .
١٠٦ - ٧٣	رابعاً: ادوات البحث.
١٠٧ - ١٠٦	خامساً: الوسائل الاحصائية.
١٢٥ - ١٠٩	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها
١٢٣ - ١٠٩	اولاً: عرض النتائج.
١٢٤	ثانياً: الاستنتاجات.
١٢٥ - ١٢٤	ثالثاً: التوصيات.
١٢٥	رابعاً: المقترحات.
١٤٠ - ١٢٧	المصادر والمراجع
١٦١ - ١٤٢	الملاحق
A.B.C	المستخلص باللغة الانكليزي

ثبت الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الجدول
٧٢-٧١	مجتمع البحث موزع وفقاً للجنس والتخصص	١ .
٧٣	عينة البحث الأساسية موزعة وفقاً للجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي-)	٢ .

	(انساني)	
٧٤	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس الهوية الملتبسة .	٣ .
٧٥	العيئة الاستطلاعية لمعرفة وضوح فقرات مقياس الهوية الملتبسة.	٤ .
٨٠-٧٧	القوة التمييزية لفقرات مقياس الهوية الملتبسة بطريقة المجموعتين الطرفيتين.	٥ .
٨١	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الهوية الملتبسة	٦ .
٨٤	الخطأ المعياري لمقياس الهوية الملتبسة .	٧ .
٨٥	المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الهوية الملتبسة لعينة التحليل الاحصائي.	٨ .
٨٧	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات التفكير الملكي	٩ .
٩١-٨٩	القيمة الثانية لفقرات مقياس التفكير الملكي (التحليل الاحصائي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)	١٠ .
٩٢	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الملكي .	١١ .
٩٤	الخطأ المعياري للقياس لمقياس التفكير الملكي .	١٢ .
٩٥	المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس التفكير الملكي لعينة التحليل الاحصائي	١٣ .
٩٧	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس العدوان البديل .	١٤ .
١٠٢-٩٩	القوة التمييزية لفقرات مقياس العدوان البديل بطريقة المجموعتين الطرفيتين	١٥ .
١٠٣	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العدوان البديل.	١٦ .
١٠٤	الخطأ المعياري للقياس لمقياس العدوان البديل .	١٧ .
١٠٥	المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس العدوان البديل لعينة التحليل الاحصائي .	١٨ .
١٠٩	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للهوية الملتبسة .	١٩ .
١١٠	تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية .	٢٠ .
١١١	الايوساط الحسابية على وفق متغير الجنس (ذكور – اناث)	٢١ .
١١١	الايوساط الحسابية على وفق متغير التخصص (انساني – علمي)	٢٢ .
١١٣	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للتفكير الملكي .	٢٣ .
١١٤	تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية .	٢٤ .
١١٦	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للعدوان البديل .	٢٥ .
١١٧	تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية .	٢٦ .
١١٩	قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل	٢٧ .
١١٩	قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الملكي والعدوان البديل .	٢٨ .
١٢٠	قيمة معامل الارتباط ومعامل التحديد .	٢٩ .
١٢٢	نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة مدى اسهام العدوان البديل في الهوية	٣٠ .

الملتبسة	
٣١ .	اسهام العدوان البديل في الهوية الملتبسة
١٢٢	

ثبت الاشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية للهوية الملتبسة .	٨٦
٢	الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية للتفكير الملكي .	٩٦
٣	الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية للعدوان البديل .	١٠٦
٤	يبين التفاعل بين (الجنس * التخصص)	١١٢
٥	يبين التفاعل بين (الجنس * التخصص)	١١٥
٦	يبين التفاعل بين (الجنس * التخصص)	١١٨
٧	خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين العدوان البديل والهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة	١٢١

ثبت الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة الصادر من عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية	١٤٢
٢	مقياس الهوية الملتبسة بصيغته الاولى	١٤٥-١٤٣
٣	أسماء الأساتذة المحكمين مرتبة حسب اللقب العلمي أولاً وحسب الحروف الهجائية ثانياً	١٤٧-١٤٦
٤	مقياس الهوية الملتبسة بصيغته النهائية .	١٥٠ - ١٤٨
٥	مقياس التفكير الملكي بصيغته الاولى .	١٥٣- ١٥١
٦	مقياس التفكير الملكي بصيغته النهائية .	١٥٦- ١٥٤
٧	مقياس العدوان البديل بصيغته الاولى .	١٥٨- ١٥٧
٨	مقياس العدوان البديل بصيغته النهائية	١٦١-١٥٩

اولاً : مشكلة البحث :

نتيجة لما تتعرض له المجتمعات عامةً من أزمة متعددة الأبعاد في سياق التغيرات الناتجة عن التحولات الاجتماعية والمعرفية التي بدأت تظهر على السطح من تعقيدات في متطلبات الحياة اليومية ، وتنوع طبيعة القضايا الفكرية حول نوع الإنسان الذي يستطيع مواكبة المتطلبات المتجددة ، يؤدي إلى تغاير في أنظمة التنشئة وطبيعة جهودها ، يُضاف الى ذلك تغير القيم والعادات التي تم النشوء عليهما الى قيم وعادات لا تتطابق مع ما تعلموا عليه في عالم سريع التطور والتحديث بحيث لا يسمح للتفكير المتباطئ بل يعول على التسارع في الأفكار والتحول من قاعدة مطلقة الى قواعد جديدة غير موجودة في خزينه القيمي ، وقد يؤسس لقواعد مضطربة في تكوين الشخصية لدى طلبة الجامعة باعتبار ان الفئة العمرية لهؤلاء الطلبة حرجة جداً لكونها مرحلة انتقالية إلى ظهور انواع جديدة للهوية كانت غير منظورة في السابق وهي ما تعرف بالهوية الملتبسة والمتخبطة او المشتتة والتي دائماً ما ينتهي بها المطاف الى الفشل في إنجاز العديد من مجالاتها الطبيعية التي كانت عليه في السابق (Berzonky, 1992p 611).

ويقترح بعض علماء النفس الاجتماعي والشخصية التركيز على المشاركات المهمة بين الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية وتحديد كيفية تفاعل هذه العمليات والمفاهيم الجديدة التي تغذيها العوامل الاجتماعية والتأثير على بعضها البعض ، بالإضافة إلى ذلك يعد تطور دور الهوية الملتبسة كأداة رمزية أساسية لا يمكن للطلبة من خلالها التكيف مع الواقع ، مما يؤثر على الهوية وبالتالي على التكيف الشخصي والاجتماعي (Marcia, 2002p 176).

على نحو عام ان الهوية الملتبسة تشكل عائقاً كبيراً ومشكلة جدلية من خلال الاختلافات والتباينات بين طلبة الجامعة وتسهم بشكل كبير في خفض التعرف على خصائص كل طالب يدرس داخل المؤسسة التعليمية الواحدة ، وكذلك تؤدي الى ضعف في الوعي الذاتي للطلبة ، اذ اشارت دراسة (شريم ، ٢٠٠٩) الى ان هؤلاء الطلبة يعانون غالباً من صعوبات في التكيف، فأفراد هذه الهوية ينزعون إلى الجزم وعدم المرونة في

التفكير، وعدم التسامح، والتعصب في التمسك بالأعراف والتقاليد، وغالبيتهم يخشون رفض الآخرين لهم خاصة أولئك الذين يشكلون لهم مصدر دعم ، ويمدونهم بالعاطفة وتقدير الذات ، وكذلك يميل منغلَقو الهوية إلى المعاناة من ضعف الثقة بالنفس وضعف درجة الاستقلالية ، وضعف التوافق الدراسي (شريم ، ٢٠٠٩ ص ٤٨٣).

ويظهر ذلك جلياً للعيان من خلال تخطب طلبة الجامعة في عدم قدرتهم على تحديد مستقبلهم نتيجة الظروف التي مروا بها وتصارع الأفكار ما بين أفكار اقرانهم وأفكار اسرهم ، مما يحدث لديهم نوعاً من التصورات الخاطئة بأن اقرانه هم من كانوا على صواب وان اسرته ووالديه هم من يكونون على خطأ ، وهذا ما يعرف بتشكيل الهوية الملتبسة لديه نتيجة تضارب وتصارع الأفكار وخلطها لديه ، يضاف الى ذلك المستقبل مجهول الهوية ، اذ لا توجد لديهم امالاً تلوح في اذهانهم لا للمستقبل القريب ولا البعيد وان هذه النظرة السوداوية تشكلت لديهم من خلال مقارنة انفسهم مع من سبقوهم في التخرج من الجامعات وما لأواليهم من عثرات وتخطب وضياع(عبد الرحمن، ٢٠٠١ ص ١٩٦).

وان مجموعة الخصائص الشخصية التي يمكن من خلالها التعرف على الطالب أو التعرف عليه بشكل نهائي من قبل زملائه الطلبة ما هي الا علامات ينسبها الطلبة أو المدرسين إلى الطالب وتشير إلى ماهية هذا الطالب ، وفي نفس الوقت هذا يعني أن هذه الخصائص تضع ذلك الطالب في نفس الجماعة مثل الطلبة الآخرين الذين يشتركون في نفس السمات الشخصية والاجتماعية ، الا ان الغموض الذي بدأ يظهر على الطلبة بسبب تسارع الاحداث والتطورات الحاصلة في المجتمعات سبب صعوبة في تحديد السمات المشتركة بسبب تلبس الهوية بعدة هويات ملتبسة مع بعضها البعض داخل نفس الطالب الواحد أدى الى خلط الأوراق وإعادة النظر من قبل العلماء والباحثين والمتخصصين في هذا الميدان بما يحدثه ذلك التغير الحديث للهوية من مشكلات تتسبب في عرقلة تحديد تلك الهوية تحديداً دقيقاً خصوصاً اذا ما علم بأن الطالب نفسه اصبح لا يعرف ان يشخص او يعرف هو نفسه ماذا تريد (Adams& et all,1984p 277-278).

تشير العديد من الدراسات ومنها دراسة إراس (Eras,2014) الى ان مشكلة تشخيص الهوية تؤدي الى ما يعرف بـ " اهتزاز الهوية " او ما يعرف بـ " الهوية الملتبسة " والتي تقود صاحبها الى غياب الوعي الذاتي لديه ليشكل وعياً زائفاً مع فقدان تقدير الذات لديهم ، وهو الذي يدفع الطلبة إلى إدراك الحقائق بصورة خاطئة والإيمان التام بها وقد يصلون إلى مرحلة تقديس تلك الأفكار والخضوع الى اشخاص لهم تأثير بارز في العقول ، مما يكون لديه وعياً مضللاً غير حقيقي بحيث لا يستطيع ذلك الشخص ادراك الأمور على حقيقتها ، مما يجعل حكمه على مختلف القضايا التي تجري من حوله حكماً خاطئاً ولا يستطيع مقاربة عين الصواب بأي شكل من الاشكال (Eras, 2014pP 287-288).

وان الهوية بطبيعتها اذا ما اصطدمت مع العالم الخارجي وتعرضت الى نكبات متكررة واحداث غير سارة في البيئة المحيطة التي يعيش فيها الفرد فان ذلك يجعل الهوية تنسلخ عن ذاتها ويؤدي الى انغلاقها متمثلة في تجنب الفرد لأية محاولة ذاتية للكشف عن معتقدات وأهداف وأدوار اجتماعية ذات معنى أو قيمة في الحياة مكتفياً بالالتزام والرضا بما يحدد له من قبل قوى خارجية الأسرة والمجتمع ، يضاف الى ذلك ظهور حالة من عدم ادراك الذات والاحساس بالضياع ، مما يستدعي ذلك البحث والتقصي للكشف عما يدور في ذهن ذلك الفرد وإبراز النقاط الأساسية اللازمة من اجل تشخيص الهوية تشخيصاً دقيقاً (Bonsa,2011p87).

هذا يدل على ان علامات تشتت الهوية تتشكل بغياب أزمة الهوية متمثلة في عدم إحساس الفرد بالحاجة إلى تكوين فلسفة أو أهداف أو أدوار محددة في الحياة من جانب وغياب الالتزام بما شئت الصدف أن يمارس من أدوار من جانب آخر، ويحدث ذلك نتيجة لتلافي الفرد في هذا النمط للبحث والاختبار وسيلة للاختيار المناسب مفضلاً التوافق مع المشكلات أو حلها عن طريق تأجيل وتعطيل الاختيار بين أي من الخيارات المتاحة للتعامل مع تلك المشكلات والاحداث الغير متوقعة والصادمة له في بيئته المعتادة (Morose, 2004p 116).

وفي خضم هذه الصراعات المتصادمة تجد ان هناك فئة أخرى من طلبة الجامعة يشكلون إطاراً ضمنياً للتداخل ما بين الجزء البيئي للمعرفة والشخصية من خلال توجيه ذكائهم نحو أسلوب التفكير ويعد ذلك ليس لمستوى الذكاء الذي يمتلكونه ولكنها طرق فعالة لاستخدام الذكاء ، الا ان هناك مشكلة تظهر لدى هؤلاء الطلبة من خلال عدم امكانياتهم تحديد نوع الأسلوب المناسب للتفكير والذي يقود دائماً الى تعثر في اتخاذ القرارات الملائمة بما يتفق مع الواقع البيئي والاجتماعي والثقافي المعاش (عسيري ، ٢٠٠٣ ص ٣٨).

ان الطلبة يواجهون مشكلات تتطلب منهم مواجهتها وإيجاد خطوات مناسبة لحلها ، الا ان بعض الطلبة يخطئون احياناً في استخدام الأسلوب الأمثل والمناسب للتفكير مما يؤدي الى وقوع نتائج غير مرجوة مستقبلاً مع تراكم المشكلات وتسارع الاحداث والتلكؤ غير المتعمد في إيجاد مخرج يساعد على الانتقال من أسلوب تفكير معين الى استعمال اسلوباً اخرأ يتوافق مع ما موجود من صراع في خضم المشكلات التي يتعرض لها احدهم من اجل إيجاد المخرج المناسب لحلها ، لذا نجد ان اغلب الطلبة قد يقعون في متاهة من امرهم بسبب غياب المرشد الواعي والبدال على النهج الأمثل في حل ما يتعرضون اليه ، مما يساهم في اتاحة الفرصة امام ظهور المشكلات لتصبح مشكلات مستدامة اكثر تعقيداً الامر الذي ينعكس سلباً على جميع مرافق حياتهم ولا سيما الحياة الدراسية (الكردى ، ٢٠٢٠ ص ١١٦).

وقد يعود سبب ذلك الى اعتماده اسلوب تفكير واحد مسيطر وهو ما يعرف بأسلوب التفكير الملكي هو السائد على باقي الأساليب الأخرى قد ينجحون في أداء مهام معينة في خضم هذا الأسلوب السائد ، الا انهم يفشلون في إيجاد حلول مناسبة لمشكلات لا يمكن حلها باستخدام هذا النوع من التفكير خصوصاً اذا ما علمنا بان واحدة من ابرز خصائص الأشخاص الذين يمتلكون هذا الأسلوب هو تمثيلهم للمشكلات يكون على نحو مشوشة ، اذ ان لكل أسلوب خصائص وسمات معينة تمكن الطالب من التعامل مع المواقف التي يتعرض لها ، لذا نجد ان هناك طلبة لا تتوافر في بناهم المعرفية بعض الأساليب المناسبة للمواقف مما يجعلهم يتخبطون في مواجهة مواقف معينة ، ومن هنا

تبرز لديهم مشكلات جديدة إضافة الى المشكلات الأخرى المتراكمة لديهم والمبنية على أساس نفس الموقف المشابه للمشكلة الانية مما يجعلهم يصابون بالحيرة والفشل الدامغ (ستيرنبرغ، ٢٠٠٤ ص ٢٢٦).

ونتيجة لذلك تجد ان هؤلاء الطلبة الذين يفشلون في استخدام الأسلوب الأمثل للتفكير قد تظهر لديهم علامات للعدوان البديل نحو زملائهم او اقرانهم الناجحين ، والذي يحدث فيه الضرر لطالب ما من خلال الإضرار بعلاقاته مع زملاءه داخل المدرسة أو وضعه الاجتماعي بصورة عامة خارج حدود المدرسة ، وان هذا النوع من العدوان له عواقبه الوخيمة على العلاقات الاجتماعية ما بين الاقران انفسهم (Nicky, 2017p) (165).

على الرغم من أن العدوان البديل يمكن استخدامه من قبل الطلبة في العديد من السياقات وبين مختلف الفئات العمرية ، إلا أنه يظهر بقدر كبير لدى طلبة مرحلة المراهقة المتأخرة باعتبارها مرحلة حساسة متقدمة لدى هؤلاء الطلبة وعلى وجه الخصوص ينشط لدى الطالبات يكون أكثر حدة عنه لدى الطلاب ، اذ لا يستطعن اظهار اشكال أخرى مختلفة من أنواع العدوان الأخرى المعروفة وكذلك بسبب طبيعة الخصائص والسمات الجسمية عند الفتيات تختلف عنها مع ما موجود لدى الشباب (lorde,2013pP 138- 139).

فقد اشارت دراسة (Henningesen,2006) ان السلوك هو المحدد الأساس لكل شخصية إنسانية ، فمن خلال السلوك يمكن أن تصنف الأفراد إلى شخصيات سوية وأخرى منحرفة، اذ يمثل العدوان البديل في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان البديل مقصورا على الأفراد ، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، ولم تفلت الطبيعة من شر العدوان المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الآخر، وسواء كان التعبير عن هذا السلوك العدوانى بالعنف أو التطرف فإنها جميعا تشير إلى مضمون واحد وهو العدوان البديل (Henningesen, 2006pP 17-18).

تتجلى المشكلة في هذا النوع من العدوان يمكن أن يكون له عواقب مختلفة مدى الحياة على الطلبة الذين يتسمون به ، وقد لوحظ ان العدوان البديل او ما يعرف بـ (العلائقي) يظهر فيه الطلبة نوعاً من ترهيب زملائهم الآخرين من خلال التتمر والتحكم والتلاعب بهم وايدائهم من اجل السيطرة عليهم باستعمال شتى الطرق العدائية غير المرغوبة من قبل الآخرين ، اذ يمارسون ضغوطاً جمّة على زملائهم من اجل ايقاعهم بفخ كমানهم التي يرغبون من خلالها مسايرتهم وتقديم الطاعة العمياء لهم من اجل فرض السطوة عليهم والتفاخر امام الآخرين من الأشخاص الذين لا تربطهم أي علاقة بهم بانهم لا يستطيع قهرهم او التغلب عليهم باي حال من الأحوال من خلال تقديم البرهان الشاهد لديهم الا وهو التلاعب بالمشاعر وارضاخهم بالترهيب والقوة القسرية لأي كائن كان (sherry, 2012p 89).

ومن خلال ما تقدم ترى الباحثة ان الهوية الملتبسة والأسلوب الملكي قد يؤثران معاً اذا ما اسيئ استخدام الأسلوب المناسب في حل أي مشكلة ما فانه سوف ينعكس على هويتهم بالتشويش وعدم القدرة على التصرف بحكمة في خضم غياب الوعي نتيجة تصارع الأفكار وتشتتها ، اذ يتصف ذوو الأسلوب الملكي بأسلوبهم المشوش في حل المشكلات وهذا ما تبدو عليه الهوية الملتبسة والتي يكون فيها الفرد غير مستقر ومتخبط دائماً في اتخاذ قراراته الامر الذي يجعل هؤلاء الطلبة الذين تكون لديهم كلا المتغيرين على درجة عالية من الشدة فأنهما قد يكونان علاقة متناسبة طردياً مع العدوان البديل والذي ينسحب على تصرفاتهم بصورة واضحة وجليّة للعيان ، اذ تكون سلوكياتهم دائماً مائلة الى التمرد والسيطرة على اقرانهم الآخرين من خلال استخدام طرق التهديد تارة والترغيب تارة أخرى واذا ما فشلوا في إيقاع الآخرين بالانصياع نحوهم فانهم يلجؤون الى استخدام طرق ومسارات أخرى غير المألوفة او غير المرغوبة في مجتمعنا ودائماً ما تكون تلك الطرق غير محببة عند الآخرين لأنها مخلة بالنظام الشخصي والاجتماعي من اجل تكبيل مشاعر الآخرين وتخويفهم من امر الانصياع نحو مطالبهم غير المشروعة .

وقد اتضح للباحثة من خلال معاشتها لطلبة الجامعة خلال مدة دراستها الأولية والماجستير والدكتوراه ، اذ لمست ذلك عن طريق مشاهدة تخبط طلبة الجامعة في فهم هويتهم الجامعية بدءاً من نبذهم للزي الجامعي الموحد والذي يمثل هويتهم الأساس وانتهاءً بتمردهم وممارسة العدوان البديل في كل مفصل من مفاصل القانون والقرار وبدأوا يلجئون الى طرق أخرى غير مرغوبة من خلال التظاهر على أي شيء حتى وان كان لمصلحتهم مما يؤكد ذلك الى تشتت الأفكار وابتعادهم عن طرق التفكير التي تناسبهم في مزاوله نشاطاتهم الجامعية .

ومن خلال ما تقدم يمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الاتي : " هل للهوية الملتبسة وأسلوب التفكير الملكي علاقة بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة " ؟

ثانياً : أهمية البحث :

تعد الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية على نحو عام مكونات منفصلة لمفهوم الذات للفرد في علم النفس وخاصة في النماذج والمجالات الخاصة في علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية ، اذ أنها تتناول النماذج الكلاسيكية للهوية الشخصية والهوية الاجتماعية ، مما يجعل علماء النفس يركزون على التطورات النظرية الحديثة لهذه المفاهيم ذلك كونها تظهر مصطلحات جديدة تعرف بالهوية الملتبسة (البيرن و بوربالان، ٢٠١٠ ص ٤٣).

وتتجلى أهمية الهوية انها ترتبط بصورة الذات والنموذج العقلي للشخص عن ذاته وتقدير الذات والفردانية ، وتشكل الهوية النوعية جزءاً هاماً من الهوية في علم النفس ، حيث حدد إلى حد كبير كيفية نظر الشخص لذاته سواء كفرد أو في علاقته بالآخرين ، كما تحدد أفكاره وطبيعته في الجوانب الأخرى للشخصية ، مثل الجانب العرقي والديني والمهني وغيرها ، وقد تكون أكثر عند الفرد في موقف ما او قضية تخص موضوع معين له صلة بالهوية والانتماء اليها أو أقل أهمية عند اشخاص اخرين ليس لهم شأن معين في قضية ما كان تكون أمور مهنية او إنسانية وغيرها من الأمور

الأخرى أو ذات أهمية في بعض الاوضاع لكنها لا تحمل ذات الأهمية في أوضاع أخرى (Leary & Tangney, 2003p 3-4).

والهوية تبرز معالم تطور النمط السلوكي للفرد وقدرته على تحقيق انجاز ما او مجموعة من الانجازات لتحقيق غايات معينة ، وتلك الغايات المتحققة تكون امتداد لما توارثه من اسلافه من قيم وما اكتسبه خلال عملية تطوره الانساني ، وجميع هذه المؤشرات تمثل الهوية الذاتية للفرد التي تميزه عن الاخر داخل جماعة ما ، ولكن لكي تتطور هوية الفرد وتحافظ على وجودها وديمومتها الذاتية المتميزة عن ذوات الاخرين ، لا يجب ان تبقى في حالة سكون او انعزال وانما يجب ان يكون هناك تفاعل منظم ومستمر ما بين الذات والاخر وتكون قادرة على خلق نتائج ايجابية يسهم في تطور الهوية وينقلها الى مستوى اعلى من المستوى التي هي عليه الان(الظاهر، ٢٠٠٣ص ١٧).

اشارت ادبيات علم النفس ان الهوية تمثل وعياً نفسياً بالذات وادراكاً ذا بعد ثقافي لحدود الخصوصية والاختلاف في بعديهما الفردي والجماعي عبر التفاعل مع الاخر ليس بوصف هذا الاخر منظومة من القيم المغايرة فقط وانما بوصفها محدداً موضوعياً خارجياً تتماشى معه الذات او ترفضه ، وكلاهما يعملان على خلق مقاربة لماهية الهوية وكيفية فهمها والنظر اليها من منظور أعمق عبر البحث عن الخصائص الجوهرية للذات من جهة ، والقدرة على ادراك هوية الاخر والوعي بها وبخصائصها عبر عملية التفاعل، وفي هذا الصدد الهويات تعرف بمعرفة ذات المرء لأنها نتائج تفاعل بين الذات والاخرين اذ تؤثر طريقة فهم الاخرين لفرد او لمجموعة على تعريف ذات الفرد او المجموعة لذاتها ولذلك يحتاج الناس الى تعريف انفسهم للآخرين (costalat,2002p43).

بناءً على ما سبق اذ من الأهمية معرفة ما تتعرض له الهوية من التغيرات المختلفة عندما تؤثر الأسباب في العلاقة مع العالم الخارجي وهذا يعني أنها تتكون تدريجياً بشكل كامل بحياة الفرد ، لكن بعض عناصر الهوية مثل الدين واللغة تبقى ثابتة

مقارنة بالعناصر الأخرى ، كما تعكس عملية بناء الهوية الحياة الشخصية للأفراد التي تتضمن مواقف عديدة ومختلفة عن طريق تفاعل الفرد مع الوالدين وتعلم الأدوار المرتبطة بالجنس والتربية التي تلقاها الفرد في محيطه (الغامدي، ٢٠٠١ ص ٢٢٢-٢٢٣).

لهذا أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة فيليب (Phillip, 1999) الى انه من الطبيعي جدا أن حياة كل فرد تتحدد ضمن إطاره الثقافي الخاص وبلغة أخرى مجموع معقد أو متناقض من التمثيلات والأداء التي تفسر طبيعة العلاقة مع العالم الخارجي ، اذ تخضع الهوية لنوع العلاقة المبنية مع المحيط الذي يتضمن معنى شاسع يتجاوز المحيط الطبيعي ليشمل كل العناصر التي تحيط بالفرد والمجسدة في اللغة والإشارات والأفكار والتصورات (الصور ذات المعنى) التي تنتقل عن طريق الأقوال والأفعال ، إلى جانب المحيط المادي الذي يشمل كل أنواع النشاط الإنساني ، وبالتالي فالهوية ليست أمراً ثابتاً إلى حد ما لكنها سيرورة ديناميكية فهي تشمل الطريقة التي نتعامل بها فيما بيننا عندما نكون في حالة تفاعل مع العناصر الإنسانية واللاإنسانية (Phillips, 1999pP 58-59) .

اذ ما اريد ابعاد الهوية عن الالتباس فلا بد من تحقيق تقدير الذات لما له من أهمية كبيرة بتعزيز السعادة عند طلبة الجامعة وهذا الأمر هو شيء أساسي ومفيد عالمياً في الحفاظ على الهوية من عدم الضياع والاستقرار النفسي، إذ أن تطور تقدير الذات الإيجابي يزيد من القدرة على معاملة الآخرين باحترام وإحسان وألفة ، مما يؤدي إلى تفاعلات غنية في العلاقات بين الأفراد كما يؤدي إلى تجنب العلاقات التدميرية (Marsh,2013p92).

ويمكن القول ان حب الآخرين لنا وحبنا لأنفسنا ليسا بديلين بل على العكس من ذلك، فإن سلوك الحب تجاه النفس هي سمة نجدها في كل من هم قادرين على حب الآخرين ، مما يعزز تقديرنا لذواتنا والحفاظ على هويتنا من الانغماس او الوقوع في متاهات لا مفر منها اذا ما اسيء استعمالها (Jones,2000p122).

أن أهمية تقدير الذات جدية بالاهتمام من قبل العلماء والباحثين على حد سواء لان انعدام تقدير الذات ليس فقدان التقدير من الآخرين فحسب وإنما رفض للذات بالإضافة إلى ان تقدير الذات المرتفع مرتبط أيضاً مع القدرة الأفضل على التغلب على الضغوط والاحتمالية الأكبر في أن يتعامل الفرد بصورة أفضل مع المهام الصعبة ، مما يؤدي الى حماية الهوية بأرضية صلبة لا يمكن اختراقها لا من الخارج او الداخل لتحقيق الطمأنينة والسعادة المرتفعة (John ,2009p 294).

لذلك فإن تفعيل الهوية شيء أساسي في عملية النهوض الحضاري والاقتصادي والسياسي ، فهويتنا قد تشكلت عبر تاريخنا حتى أصبحت منا وأصبحنا منها وعملية التنمية لا يمكن أن تتم من خلال برنامج اقتصادي وسياسي عام ، فالبشر لا يتحركون في الإطار العام فحسب ، وإنما يتحركون في الإطار الخاص الذي يعرف احتياجاتهم ويأخذ في الحسبان توجهاتهم وأفراحهم وأحزانهم وأن ظهور ما يسمى النظام العالمي الجديد والنزعة الاستهلاكية الشرسة يزيد من أهمية قضية الهوية وضرورة التمسك بها من اجل حماية الإنسان ضد عمليات التنميط ، وضد العولمة التي كانت توجد بشكل متبلور في بداية القرن وأصبحت الآن مهيمنة ومهيمنة (خالد، ٢٠١٥ ص ٣٩).

تتجلى أهمية الاعتناء بالهوية في الواقع انها شكل أساسي من أشكال المقاومة ، شرط أن لا تتحول إلى خندقاً يدخل فيه الإنسان ويتخندق ، هذا لا يعني أن تمسكنا بهويتنا سيفصلنا عن الآخرين ويمنحنا حقوقاً مطلقة ، وإنما يجب ان يكون تمسكنا بهويتنا الذاتية التي نشأنا عليها والابتعاد عن اعتبارها اختلاطاً في الهوية ومن ثم نقطة سلبية تحسب علينا ، ان هذا يقود الى امر مفاده ان هويتنا هي شخصيتنا وكياننا الذاتي المستقل عن كل الأوهام التي قد تجول في خاطرننا وتبعدنا عن التمسك بها والمحافظة عليها من الضياع والالتباس والتوهم في اننا مشوشون فيما نعد ونعتز به من احترام وتقدير لذاتنا وهويتنا ، لذا لا بد ان يميل طلبة الجامعة الذين حصلوا على تعليم جيد إلى وضع أهداف أكثر واقعية والتزامات مهنية مستقرة يمكن أن تؤثر على تكوين الهوية بطريقة مثمرة وفعالة ليصبح الطالب متعلماً على مناهج ومسارات مختلفة يجب اتباعها في عملية تكوين الهوية (Marsha,2017p219).

وفقاً لطبيعة ومرحلة تكوين الهوية ومدى وضوحها فإن المرحلة الجامعية تعد من أهم مراحل النمو تأثيراً في شخصية الطالب الجامعي ، فهي تمنحه مهارات وقدرات تساعد على التكيف مع مجتمعه ، والتفاعل الايجابي في بناء المجتمع ومؤسساته ، وتساعد على اكتساب الهوية عن طريق مواجهة الطالب الجامعي تحديات وظروف مختلفة منها فيما يتعلق بطبيعة الدراسة وأنماطها ، ومنها يتعلق بطبيعة الظروف التي تواجه المجتمع والتي قد تقضي على مستوى الطموح ودافعية الانجاز وتبعث اليأس لدى طلبة الجامعات نظراً لمعدلات البطالة بين الخريجين ، وهذا قد ينعكس سلباً لديهم ، ومن ناحية أخرى تبرز أهمية مرحلة الدراسة الجامعية بأنها كفيلة في تكوين القيادات المستقبلية ، ورفع الكفاءة في المؤسسات العامة والخاصة ، اذ أصبحت الدراسة أحد أهم المعايير في تطور المجتمعات وحضارتها وان جميع هذه المؤشرات والعوامل تتطلب التفكير بطرق سليمة ليتمكن الطالب الجامعي من وضع أهداف واقعية والسعي نحو تحقيقها(سمية، ٢٠١٥ص ٤٣-٤٤)

في هذه المرحلة تتضح صورة الهوية للفرد ومدى نمو وتطور تفكيره لذا يمكن القول ان التفكير ونموه لا يقل اهمية عن نمو وتطور الهوية فهما من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً في مجالات علم النفس ، وخاصة علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي ، وموضوع التفكير ليس من اهتمام الاتجاه المعرفي فقط بل عنيته به جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية لمساعدة الفرد كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه في جميع مناحي الحياة المختلفة ، سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو أخلاقية أو سياسية ، لذا فإن الاهتمام بمفهوم أساليب التفكير من العوامل المؤثرة في العملية التربوية ، ونظراً لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الأفراد تساعدنا في تحديد الطرائق المناسبة في تعليمهم وإرشادهم وتوجيههم وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم ، مما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم ، وتنمية واستغلال قدراتهم والارتقاء بالعملية التربوية ، ولما كانت أساليب التفكير متعددة ومتنوعة وتتحدد بها طبيعة شخصية الفرد، لذا بات على المسؤولين الاهتمام بتنمية مهارات التفكير السليم لدى طلبة الجامعة والتي قد تساعدهم

على مواجهة المواقف والمشكلات الحالية والمستقبلية ، وكيفية حلها بطريقة إبداعية وكيفية انتقاء المعلومات المرتبطة بالمشكلة (Bayer,1987 p 47).

وللأهمية الكبيرة لمعرفة أساليب التفكير والتي تعد من أكثر المفاهيم التي اهتم بها العلماء والباحثين كونها تعد من أهم العمليات المعقدة والمتشابكة والتي تحتاج إلى الكثير من العمليات العقلية التي تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية في التحليل والتفسير، اذ أشار كل من ستيرنبرغ وجريكورينكو (Sternberg & Grigorenko,1997) إلى أن أهمية أساليب التفكير يرجع لدورها في مجالات الحياة العامة حيث أن معرفة الفرد لأسلوب التفكير المفضل لديه تساعد على انتقاء الاعمال المهنية المناسبة لهذه الأساليب (Sternberg & Grigorenko,1997p183- (185

لهذا السبب اشار ستيرنبرغ (Sternberg) الى أن أسلوب التفكير هو طريقة الفرد المفضلة في التفكير وهي ليست بقدرة ولكنها توضح كيفية استخدام الفرد للقدرات التي يملكها والتي تقع بين الشخصية والقدرات الشخصية التي يملكها الطالبة في استعمالها في جميع مناحي الحياة اليومية والتي تعكس الأساليب المضلة لديهم في التغلب على المشكلات التي يتعرضون لها سواء اكانت داخل الجامعة ام خارجها (Sternberg,1997p 39) .

ويمكن القول ان طلبة الجامعة يتعاملون مع أساليب التفكير باعتبارها منهجاً يساعد في التغلب على المشكلات التي قد تعترضهم اثناء الدراسة او الحياة اليومية حيال المعلومات المتاحة مع ما يواجهونها من مشكلات واتخاذ قرارات مختلفة في شتى ميادين ومناحي الدراسة الجامعية والتي تتطلب نوعاً متفرداً من اساليب التفكير، كذلك فان تلك الأساليب تساعد على تقديم اساس تربوي معرفي تقويمي يهدف إلى تقدير ومعرفة مستوى الفرد المعرفي (Bramson & Harrison,1992p139).

اذ يمكن القول أن أسلوب التفكير السليم يسهم في تكوين معتقدات إيجابية ، اذ أشارت دراسة كل من (Mochalova&Belousova,2003) أن أسلوب التفكير

يختلف باختلاف المرحلة التعليمية ، واختلاف التصورات المستقبلية والقدرة على تنظيم المعلومات التي يتعرف إليها الطالب ، وان الطالب الذي ينظم معارفه ومعلوماته يمكنه استغلال قدراته والتفكير بطرق وأساليب واضحة ، وهذا ما جعلها من الموضوعات التي حظيت باهتمام كبير من علماء النفس والتربية ، اذ انها تتكون في إطار معرفي وفهم للعالم المحيط ، وتنظيم الذات وتحاكي مبادئ ومعايير الفروق الفردية (Mochalova&Belousova,2003p47).

ايضاً يمكن القول ان التعرف على اساليب تفكير الطلبة اثناء مواجهتهم للمواقف الحياتية سواء أكانت تعليمية ام غيرها يمكن من التنبؤ بدرجة معقولية سلوكهم من خلال التعرف عل أساليب التفكير لديهم أثناء مواجهتهم للمواقف المختلفة (عبد الحسين ، ٢٠١٠ ص ٣٠).

كذلك تتضح اهمية اسلوب التفكير ان له اثر واضح في علاقة الفرد مع الآخرين لان أساليب التفكير تتخلل جوانب التفاعل الاجتماعي المختلفة ولا تقتصر على الجانبين التعليمي والمهني فقط فالفرد بحاجة الى استعمال أساليب التفكير في المدرسة والمنزل والعمل والعلاقات الاجتماعية المختلفة (الطيب، ٢٠٠٦ ص ٥٠).

وتبرز أهمية أساليب التفكير كذلك من خلال علاقتها بالفروق الفردية اذ أشار (ستيرنبرغ) ان دراسة اساليب التفكير لا تؤدي الى تقدير كمي لما لدى الفرد من قدرات ، ولكنها تتيح معرفة كيفية توجيهه واستغلال هذه القدرات في المواقف المختلفة ان الافراد الذين لديهم المستوى نفسه من القدرات قد يمتلكون اساليب تفكير مختلفة ، وان عدد الأساليب التي يمتلكها الشخص تختلف بحسب الفروق الفردية لديهم وذلك بحسب قوة درجة امتلاكها (Sternberg,1997p31) .

يتضح اثر البعد المعرفي والاجتماعي للفرد في ان ضعف امتلاكه هوية مناسبة فضلاً عن أسلوب تفكير غير مناسب قد يلجأ الى سلوك العدوان البديل على مستوى مرتفع ، اذ يمكن أن يكون ذلك النوع من العدوان ممتعاً حيث أن هناك بعض الطلبة وفقاً لأسلوب تفكيرهم غير مناسب يجدون استمتاعاً في إيذاء الآخرين ، بالإضافة إلى منافع

أخرى فهم يستطيعون إثبات شخصيتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذو أهمية وتأثرهم بهوية غير مناسبة يعتقدون أنها تكسبهم المكانة الاجتماعية المناسبة (Dollard, 1980 p145).

فان العدوان البديل يقود الى حب السيطرة على الآخرين ويحدث عندما يتوقع شخص ما أو يجبر أو يطلب من الآخرين تلبية احتياجاته الشخصية الخاصة حتى وإن كان ذلك على حساب الآخرين ، وبذلك فان الطالب المسيطر يستهدف فرداً معيناً في حياته الخاصة أو العملية ، ثم ما يلبث أن يسيطر عليه بطريقة غير صحيحة لخدمة نفسه ورغباته واحتياجاته ، وغالباً ما يفترس الأشخاص المتسلطون من هم أقرب إليهم ، ويستفيدون من انطواء الآخرين أو ميولهم الانهزامية أو الضعيفة أو حسن نيتهم (Dollard, 1980p158).

لذا يمكن أن يؤدي العدوان البديل الى التلاعب أو الابتزاز أو التحكم والتسلط من قبل شخص آخر إلى عدد من الآثار الضارة على ضحاياه ، يكون بعضها غاية في الخطورة وعدم الوضوح ما يهدد سلامة الأشخاص الآخرين (Smith, 1987p 356).

ما يؤيد ذلك فقد أشارت الدراسات ومنها دراسة (Rosse, 1993) التي أجريت على الأشخاص من ذوي العدوان البديل بأن هؤلاء يمكن أن يواجهوا الآخرين غالباً لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين ، بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة وطبقاً لهذا النموذج في تفسير العدوان البديل بان معظم أعمال العدوان البديل تظهر بدون تفكير فالتركيز على استعمال العدوان البديل غير متسم نسبياً بالتفكير ، ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي فالأشخاص الثائرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية (Rosse, 1993p153).

لذا فقد اشارت دراسة (Angely, 2001) ان بعض الافراد يرون أن العدوان البديل يكون مجزياً مرضياً ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم ، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعالياً ، فإذا أصابهم ضجر

وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني إن هذا العنف يعززهم عدد من الدوافع والأسباب وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربما لأنفسهم أنهم أقوىاء ، ولا بد أن يحظوا بالأهمية والانتباه (Angely,2001: 290).

ولهذا فقد اشارت دراسة لورد (Lord,2017) الى ان الشخص من ذوي العدوان البديل هو إنسان مريض نفسياً ، وقد عانى من عقد نفسية قديمة سببت له مشاكل داخلية في شخصيته ، وظهرت على تصرفاته مع الآخرين من خلال التدخل في حياتهم ومحاولة السيطرة عليهم لإشباع النقص الحاصل لديه ، وان تلك العقد التي يمتلكها ممكن ان تغيب عن الظهور امام الآخرين في فترات معينة الا انها تعود لتظهر بقوة مرة ثانية اذا ما تعرض الشخص لموقف ما يشعره بالنقص لديه ليعوض ذلك لا ارادياً باستخدام العدوان البديل (Lord,2017p396).

ولهذا يمكن القول وفقاً لما اشارت اليه دراسة مورانو (Morano,2019) أن العدوان البديل والتحكم بالأشخاص الآخرين ناجم عن سوء التربية والدلال المفرط من قبل الاهل في مرحلة الطفولة ، وتنفيذ كل ما يطلبه الطفل سبب في تغير شخصيته إلى شخص متسلط عند البلوغ لأنه يحصل على كل ما يطلبه ، مما يحفز على تطبيق السلطة على الأشخاص الذين لا يقبلون الاستجابة لمطالبه حتى وان كانت غير مشروعة او غير ذات معنى لأنه يجد في ذلك لذة التمتع في إيذاء الآخرين وانصياعهم اليه (Morano,2019pP 128- 130).

لذا تبرز أهمية البحث من أهمية المرحلة العمرية للمجتمع خاصة ان طبيعة الحياة الجامعية تجعل الطلبة يتعاملون مع شخصيات ذات طباع وعادات وتقاليد مختلفة ، فكل شخصية لديها مجموعة من الصفات التي تتميز بها عن غيرها من الشخصيات الاخر، لكن الأصعب عندما يتعامل الطالب مع شخص من ذوي العدوان البديل والذي يحب السيطرة على الآخرين وفرض رأيه وإعطاء الأوامر للآخرين وتنفيذها دون مناقشة ، ويقع في مشكلة عندما يتلقى أمراً فيقع عليه كالصاعقة ، اذ يتميز هذا الشخص

بأنه يقتحم حياة الآخرين ويسعى لمعرفة كل صغيرة وكبيرة لكي يفرض آراؤه عليهم ، فهذا الشخص يمكن أن تجده في العائلة أو وسط الأصدقاء ومن ثم فعلى المرء أن يعرف كيفية التعامل معه من اجل تجنبه او تحيده (Rosse,1993p166).

لذا فان الأمر في غاية الأهمية ، إذ أن عدم تدارك العدوان البديل بوقت مبكر يمكن أن يتسبب في ضياع الشخص في المستقبل ، وبالتالي صعوبة تقويمه على المدى البعيد ، كما ويؤدي عدم الحد من ذلك العدوان إلى انزاله لفترات طويلة ، قبل إيجاد المنفذ الذي سيسمح بسلوكه للظهور مرة اخرى والذي لن يزيد الأمر ساعتها إلا سوءاً (Morano,2019p 146).

بالإضافة الى ان هناك الكثير من الحالات التي تحدث لها الانتكاسات النفسية في مراحل الشباب والنضج بشكل خاص نتيجة عدم تقويم سلوك العدوان البديل عند بدايته أو حتى عدم العمل على توجيهه بشكل سليم إلى المناحي الإيجابية ، اذاً عملية تقويم السلوك لا بد من الالتفات اليها لكبح جماح ذلك النوع من العدوان البديل الذي يلجأ اليه من هؤلاء الأشخاص في جميع متطلبات حياتهم (Smith,1987p 364).

ومن خلال ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي الى :

أ- الأهمية النظرية :

- ١- أهمية مرحلة الجامعة من حيث كونها مرحلة حساسة في تحديد مستقبل الطلبة وتوجهاتهم نحو أهدافهم المنشودة.
- ٢- تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية تناولها متغيرات في غاية الأهمية والخطورة اذا ما تم الانتباه اليها والحد منها .
- ٣- أهمية تناول الهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة للوقوف عليها ومعرفة خصائص أولئك الطلبة وسماتهم الشخصية .
- ٤- ان معرفة مدى استعمال طلبة الجامعة لأسلوب التفكير الملكي ذوو أهمية من كون ان هذا الأسلوب محدد بخصائص وطرق تفكير معينة قد تؤدي الى تشوش التفكير والتمثيلات لدى الطلبة في مواقف معينة.

- ٥- تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية التعرف على العدوان البديل الذي قد يلجأ الى استخدامه بعض طلبة الجامعة اذا ما وضعوا في مواقف ما لتعويض النقص لديهم.
- ٦- أهمية الخلفية النظرية التي سوف ينتهجها البحث الحالي واطافة الى الادب التربوي والنفسي في المكتبات العراقية.

ب- الأهمية التطبيقية :

- ١- أهمية اعداد وتهيئة أدوات ومقاييس دقيقة تتمتع بالصدق والثبات لمتغيرات البحث الحالي لتعزيز إمكانية استخدامها مستقبلاً من قبل باحثين اخرين .
- ٢- تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية النتائج التي سيتم التوصل اليها للوقوف على تشخيص الجوانب الإيجابية وتعزيزها في دراسات لاحقة وكذلك للحد من الجوانب السلبية التي قد ترافق الطلبة في حياتهم الجامعية .
- ٣- أهمية الكشف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص).
- ٤- أهمية الكشف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير الملكي والعدوان البديل وفقاً لمتغيري (الجنس والتخصص).
- ٥- الكشف عن اسهام كل من الهوية الملتبسة وأسلوب التفكير الملكي في العدوان البديل

ثالثاً : اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف الى :

١. الهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة .
٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الهوية الملتبسة على وفق "الجنس - التخصص"
- لدى طلبة الجامعة
٣. التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة.
٤. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير الملكي على وفق "الجنس - التخصص"
- لدى طلبة الجامعة.
٥. العدوان البديل لدى طلبة الجامعة.

٦. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العدوان البديل على وفق "الجنس - التخصص" لدى طلبة الجامعة

٧. العلاقة الارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة.

٨. العلاقة الارتباطية بين التفكير الملكي والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة.

٩. اسهام الهوية الملتبسة والتفكير الملكي في العدوان البديل عند طلبة الجامعة.

رابعاً : حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على دراسة الهوية الملتبسة واسلوب التفكير الملكي وعلاقتهما بالعدوان البديل لدى طلبة جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ للدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين وللكتليات العلمية والانسانية .

خامساً : تحديد المصطلحات :

اولاً: الهوية الملتبسة : عرفها كل من :

١. **كورلي وجويا Corley & Gioia,2004 بانها :** حالة من الغموض والخلط والتشويش وانخفاض الثقة بالذات وعدم اليقين الذي يصاحب قلة المعرفة لدى الافراد حول نفسه والمستقبل (Corley & Gioia,2004 p63).
٢. **عباس ، ٢٠١٨ بانها :** " الخلط والارتباك والالتباس في الهوية مما تسبب هوية غير واضحة تعاني من ضعف التوجه الذاتي او فلسفة الحياة او القناعات الدينية والايولوجية السياسية والتوجه المهني المعين " (عباس ، ٢٠١٨ ص ١٥).
٣. **دافيد David,2020 بانها :** حالة ظهور هويتين او اكثر لدى الفرد الواحد تتعارض وتتقاطع فيما بينهما مما لا يمكن للشخص أن يتذكر المعلومات التي يتذكرها بسهولة عادة ، مثل الأحداث اليومية أو المعلومات الشخصية المهمة أو الأحداث المؤلمة (David,2020p٢٨٦).

٤. **اما التعريف النظري :** تبنت الباحثة تعريف (عباس ، ٢٠١٨) والذي بنى مقياسه بالاعتماد على نظرية مارشا .

٥. **التعريف الاجرائي :** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بعد اجابته عن فقرات مقياس الهوية الملتبسة.

ثانياً : التفكير الملكي : عرفه كل من :

١. **زانك Zahng,2001** بانه : طريقة الفرد المضلة لاستخدام قدرته التي يلجأ لها لضبط وإدارة أنشطة الحياة اليومية (Zahng,2001p173).

٢. **ستيرنبرغ ، ٢٠٠٤** بانه : " هو احد أساليب التفكير والتي يتصف بها هؤلاء الأفراد بالتوجه نحو هدف واحد طوال الوقت و يعتقدون في مبدأ الغاية تبرر الوسيلة و تمثليهم للمشكلات مشوش ولديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل " (ستيرنبرغ ، ٢٠٠٤ ص ٣٩).

٣. **المعموري، ٢٠١٨** بانه : "تمحور او تركيز الفرد نحو هدف واحد طوال الوقت، يرافقه انخفاض بمستوى التفكير والتحليل المنطقي والميل الى الاعمال التي تسلط الضوء على فرديتهم " (المعموري ، ٢٠١٨ ص ١٤).

٤. **اما التعريف النظري :** تبنت الباحثة تعريف (المعموري ، ٢٠١٨) وذلك لتبنيها مقياسه والمتبنى وفق تعريف ستيرنبرغ.

٥. **والتعريف الاجرائي :** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بعد اجابته عن فقرات مقياس التفكير الملكي.

ثالثاً : العدوان البديل : عرفه كل من :

١. **دولارد Dollard,1980** بانه : الاستجابة التي تلي الإحباط او ذلك الفعل الذي يعد استجابته الهادفة هو ان يلحق فرد الأذى بكائن او من يقوم مقامه (Dollard,1980:23).

٢. هيلجارد ، ١٩٨٣ : بانه نشاط هدام أو تخريب من أي نوع أو أنه نشاط يقوم به لألحاق الأذى بشخص اخر ، إما عن طريق الحرج المادي الحقيقي ، أو عن طريق سلوك الاستهزاء والسحرية (ابو هين ، ١٩٨٥ ص ١٠).
٣. **التعريف النظري:** تبنت الباحثة تعريف دولارد وذلك لتبنيها نظريته في بناء المقياس.
٤. **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص بعد اجابته عن فقرات مقياس العدوان البديل .

رابعاً : طلبة الجامعة :

هم الذين يتلقون دروس ومحاضرات والتدريب على كيفية الحصول على المعلومات في مؤسسة التعليم العالي للحصول على شهادة جامعية، ونقصد بمفهوم طلبة الجامعة طالبات وطلاب الجامعة الذين ينتمون إلى كليات: العلوم الإنسانية والعلوم ، واللغات والأدب، والهندسة، بمختلف مستوياتهم (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية ، ٢٠٢٢).

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنظريات المتنبئة والنماذج المختلفة التي فسرت متغيرات البحث المتمثلة وهي الهوية الملتبسة والعدوان البديل والتفكير الملكي والأسس التي تقوم عليها.

اولاً: الهوية الملتبسة (Ambiguous Identity) :

على الرغم من الغموض الذي يكتنف مفهوم الهوية، فإن هذا المفهوم يتضمن معطيات فهم العالم في ضوء اعتبار الهوية منظومة متكاملة ، وتنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي، وتتصف بالتمايز والتماسك والديمومة، بما تجعل الشخص يتميز عما سواه ومن ثم فإنها نظام من التصورات والمشاعر حول الذات يعتمد على قيم مستقرة وعلى قناعة بأن أعمال المرء وأدواره وقيمتها تشكل علاقة متناسقة متكاملة (وظفة، ١٩٩٣ ص ١٢٩). ولذا ستقوم الباحثة بتوضيحها على النحو الآتي :

مفهوم الهوية في اللغة: اذ تطلق الهوية على الشخص، أو على الموجود المتشبه بالإنسان، إذا ظل هذا الشخص ذاتاً واحدة على الرغم من التغيرات التي تطرأ عليه في مختلف أوقات وجوده، ومنه قولنا: هوية الأنا، وهوية الفاعل، وتسمى هذه الهوية بالهوية الشخصية، وأصل الهوية حقيقة الشيء أو الشخص المطلقة والمشتمة على صفاته الجوهرية وليست أي صفات أخرى (مولاي، ٢٠١٠ ص ٢).

وفي الاصطلاح الهوية تعني احساس الفرد بمكانته بالعالم والمعنى الذي يحصل عليه الشخص لنفسه من المحتوى الواسع للحياة (Vander Zander، 387P 1989)، ولهذا يشير اريكسون إن "تحديد الهوية للفرد يكون اشبه بالمرساة التي تساعد على استكمال المسيرة نحو تحقيق أهدافه بطريقة مثمرة (السروجي، ١٩٨٠ ص ١٢٧).

ولهذا عرفها أريكسون (Erikson) بأنها " الإحساس بالاستمرارية والتطابق ، الصورة التي يحملها الآخرون عن الشخص " أي إحساس الفرد بذاته وتمايزه والقدرة على اتخاذ القرار ووضوح التصورات والثبات في الالتزام القيمي وتحديد أهداف في الحياة " (محمد، ١٩٩٥ ص ٢٩).

ويشير (كفافي وآخرون، ٢٠١٠) أن الهوية وفقا لفروم هي الحاجة للوعي بالذات بوصفها كائناً منفصلاً. وأن يشعر المرء بذاته باعتبار الفاعل الرئيس في أفعاله الخاصة، أي أن الشخص يصبح قادراً على أن يشعر ، أن يقول "أنا يكون" (كفافي، وآخرون: ٢٠١٠ ص ٣٢٢).

اشارت ادبيات علم النفس ان الهوية بصورة عامة بأنها: "عبارة عن تنظيم داخلي معين للحاجات والدوافع والقدرات والمعتقدات والإدراكات الذاتية بالإضافة إلى الوضع الاجتماعي السياسي للفرد. وكلما كان هذا التنظيم جيداً كلما كان الفرد أكثر إدراكاً ووعياً بتفرده وتشابهه مع الآخرين وأكثر إدراكاً لنقاط قوته وضعفه. أما إذا لم يكن هذا التنظيم جيداً فإن هوية القرن تصبح أكثر التباساً فيما يتعلق بتفرده عن الآخرين، ويعتمد اعتماداً كبيراً على الآخرين في تقديره لذاته، كما ينعدم الاتصال بين الماضي والمستقبل بالنسبة له، فيفقد الثقة في نفسه، وفي السيطرة على مجريات الأمور، وبالتالي يعزل عن حياته غالبية المجتمع الذي يحيا فيه (الشيخ وعطا الله، ٢٠٠٩ ص ٨٤).

تفسير ذلك ان هوية هؤلاء الأفراد تم تشكيلها في إطار صيرورة متداخلة من العديد من عناصر التمزق والتناقض وغموض المعايير والأهداف، ومن القلق والضياغ والرفض ومن هذا المنظور، ليس هوية المرء مجرد مما هي خاوية مع النفس، وانما صيغة ملتبسة بقدر ماهي سوية مبنية على التعدد والتعارض (حرب، ٢٠١ ص ٢٠٠٨).

• مفهوم الالتباس في اللغة:

جاء في لسان العرب: اللبس، اختلاط الأمر التبس به: خولط عقله. وفي التنزيل العزيز وللبسنا عليهم ما يلبسون(سورة الانعام: الآية ٩) (ابن منظور، ٢٠٠٥ ص ٣٥٣). وردت كلمة الالتباس في المعجم الوسيط بمعنى: أشكل واختلط واشتبه، لبس عليه الأمر ليسا: خلطه عليه حتى لا يعرف حقيقته، وفي قوله تعالى «ولا تلبسوا الحق بالباطل وتكتموا الحق وأنتم تعلمون» (سورة البقرة: الآية ٤٢)؛ (مجمع اللغة العربية المعاصر، ٢٠٠٤ ص ٨١٢). أما في معجم الغني: ليس في الأمر التباس: غموض، اشتباه، اختلاط، أحاط به الالتباس: اكتنفه الغموض (أبو العزم، ٢٠١٣ ص ٢٨٠٠). وفي قوله

تعالى (أفعبينا بالخلق الأول بل هم في لبس من خلق جديد) (سورة ق: الآية ١٥). أما مفهوم الالتباس في الفلسفة : عالج مارتن هايدغر مفهوم الالتباس بشكل أكثر وضوحاً من الناحية الفلسفية، إذ ربط بين مفهوم الالتباس والوجود البشري الزائف، وميز بين الوجود البشري الأصيل والوجود البشري الزائف، فالأول يعني وجوداً يضع ذاته ويحدد اتجاهه من خلال القرارات والاختيارات التي تنتمي إليه حفا والتي يمارسها بحرية تامة كامل. أما الوجود الزائف فهو الوجود الذي يتخلى عن مسؤوليته تجاه إختيار إمكانياته ويترك لغيره هذه المهمة، إنه وجود يخضع للمجهول، ويعجز أن ذاته فإذا تقاعس الإنسان وأبدى شيئاً من الضعف والالتباس والتردد في مواجهة المستقبل فإنه سيعيش وجوداً زائفاً (عبد اللطيف، ٢٠٠٣ ص ٤١).

ومن أهم سمات الوجود الزائف هي ظاهرة الالتباس ومعناها "استحالة التمييز بين ما هو حقيقي وما هو زيف فيما يتعلق بالعالم، والآخر، والذات"، أي إن الالتباس لا يصدر عن نية التضليل فهو كامن مسبقاً في الوجود بالعالم والآخر والذات وبذلك فيصبح محالاً التمييز بين ما هو حقيقي وما هو زيف، ويختلط الأمر على الأنا. ومن ناحية أخرى، فإن الأنا في ظاهرة الالتباس لا تكثرث بطريقة وجود الأشياء، فتجهل ما تعرفه، وتعرف ما تجهله، ويظهر من وراء قناع (الواحد من أجل الآخر)، بل هو (الواحد ضد الآخر)، ونعجز عن التوصل إلى معيار التفرقة بين الأصالة والزيف. ويؤدي الالتباس إلى سقوط الأنا أي ميل الأنا إلى فقدان ذاتها الحقيقة وهو عملية مستمرة لحرمان الذات من أصولها، وبالتالي شعورها بالاغتراب، فتفقد إمكانياتها الخاصة، ويصير الفهم والإدراك مغترباً عن ذاته، مع غموض التفسير العام للأشياء (جعفر، ٢٠٠٠ ص ٢٠٨-٢١٢).

ويقول هايدغر في هذا الصدد: أن في اغتراب السقوط يؤدي إلى إرباك الأنا فتصبح كمن وقع في شرك، وفي هذه الحالة تحيا الأنا وجوداً زائفاً وتصبح متورطة في العالم مشتبكة معه فإذا ما ضاعت كانت على مقربة من السقوط. أي إن الوجود البشري الزائف يهرب من ذاته الحقيقة ويسقط في الهم (ماكوري، ١٩٨٢ : ١٠٣). ونوهت ميرفت زكي (٢٠٠٤) أيضاً أن الخطر الرئيسي مرحلة تشتت الهوية يمكن أن يأتي من أن الفرد لا يعرف من يكون بالنسبة لنفسه وبالنسبة للآخرين. ويعاني من الخلط والالتباس

والاغتراب والانفصال؛ ويؤدي إلى عدم القدرة على فهم الذات أو نقصان الهوية إلى الغلط والغموض، والفشل يؤدي إلى فشل التكامل الشخصي (زكي، ٢٠٠٤ ص ٢٤).

تكمّن خطورة التباس الهوية من أن الاضطراب في هوية الأنا يرتبط بدرجة أعلى من الإحساس بالتفكك الداخلي، ولا يقتصر تأثيره على عدم القدرة على تحديد أهداف ثابتة أو تحقيق الرضا عن دوره الاجتماعي، بل ويلعب ذلك دوراً أكثر سلبية في حياة الفرد بصفة عامة، إذ يدفعه إلى ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعياً ومن ذلك الجنوح، وتعاطي المخدرات وغيرها (الغامدي، ٢٠٠١ ص ١٩٤-١٩٥).

كشف اختبار العشرين بندا لـ (Kuhn) عن تشوش كبير في إجابات مشتتي الهوية عن سؤال (من أنا؟)، من هذه الإجابات : (أنا لا شيء) ، (أنا لا أعرف من أنا)، (كنت أتمنى أن لا أكون أنا) ، (أتمنى أن أعرف من أنا) (أنا مرتبك) (أنا مشوش)، (أنا لست أنا «، »أنا لست متأكدا مما أكونه) ، (أنا لست متأكدا من أنا) (أنا ميت) (كنت أتمنى أن أكون ميتاً)، ما يعني من عرض هذه الإجابات أن نكشف ما يعانيه مشتت الهوية من خلط والتباس وارتباك ولا تحدد، فالمشتت ليس له هوية محددة واضحة، وهذا ما أكدته دراستا (Berzonsky et al , 1988).

❖ النظرات التي فسرت الهوية الملتبسة :

• نظرية مارشيا (Marcia ، 1993) المفسرة للهوية الملتبسة:

ووفقاً لـ (Marcia) فإن إنجاز الهوية يستند إلى متغيرين أساسيين هما:

الاستكشاف (Exploration) والالتزام (Commitment).

ويشير الاستكشاف إلى المدة التي يبدو فيها الشخص منشغلاً بشكل نشط بتقويم في مجالات المهنة والمعتقدات الدينية والسياسية والاتجاهات نحو الدور الجنسي والعلاقات مع الجنس الآخر واتخاذ القرارات بشأنها في حين يشير الالتزام إلى درجة التمسك بالقرارات التي تم اتخاذها بخصوص البدائل المختلفة (عبد المعطي، ١٩٩٣ ص ٩).

إذا فان تشكيل الهوية إنما يتوقف على مدى وجود أو غياب عمليتي الاستكشاف والالتزام، ودرجة كل منهما. وهناك افتراضان يتعلقان بهاتين العمليتين:

الافتراض الأول: يذهب إلى أن الاستكشاف الحقيقي للبدائل الشخصية التي يعقبها اختيار الاتجاه العام لميول الفرد وقدراته واتخاذ قرارات بشأنها هو المعلم الأساس في تكوين الهوية.

الافتراض الثاني: يذهب إلى البناء المتشكل – نتيجة لهذه العملية – يمكن تمثله تكيفاً لمدة محددة من الزمن يصبح بعدها غير متوازن، ويلزم عنه مدة أخرى يتبعها الالتزام. (عبود، ٢٠١٤ ص ٩٦).

فمن المتوقع أن يقوم الفرد بتقويم حاجاته وقدراته طبقاً لما يتيح السياق الاجتماعي وتبعاً لذلك تتشكل الهوية الخاصة بالفرد فإذا كانت عملية تشكيل الهوية تنطوي على قليل من القرارات الفردية، وإذا كانت الموجهات الوالدية تعمل ضد مسار الفرد فإنها تقف موانع التشكيل الهوية وهنا يحدث إعاقة (انغلاق) لتكونها، وإذا كان ثمة شخص آخر على نفس درجة الالتزام يمكنه تقدير البدائل بما يتيح له حرية القرار وحل المشكلات بنفسه فذلك يعني الهوية وإذا تصادف وجود شخص كعائق لعملية صنع القرار فيوصف الموقف على أنه تجميد النشاط أو توقف الهوية فإذا لم يكن ثمة اتجاه محدد أو التزام فيسمى ذلك بانتشار انجاز أو تشتت الهوية (Marcia, 1966PP 653 - 654).

• رتب الهوية لدى مارشيا (Marcia):

يحدد مارشا Marcia أربع رتب أساسية للهوية تحدث للفرد وهو يحاول إختيار هويته، وكل رتبة تمثل حالة، وبتطبيق معايير Marcia الخاصة بوجود أو غياب الاستكشاف والالتزام يمكن التمييز بين أربع رتب وأساليب مختلفة لمواجهة أزمة الهوية.

1. الهوية المنجزة Achieved Identity :

تعني مرور الفرد بمدة استكشاف للبدائل وأنه استطاع أن يحقق نوعاً من الالتزام المحدد (Marcia، ١٩٦٦ P٦٥٢)، وبمعنى آخر المنجزون لهويتهم هم الأشخاص الذين

مروا بأزمة وكونوا هوية واضحة ومحددة، وأجروا استكشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والالتزام بإيديولوجية ثابتة (عبد الرحمن، ٢٠٠١ ص ١٨٩).

فإن الهوية المنجزة تعبر عن تكامل وتطور ونمو الشخصية، وترتبط بكثير من السمات الشخصية الإيجابية كالتوجيه الذاتي والتكامل النفسي والتوافق الاجتماعي، والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة، والمرونة واليقظة الذهنية والانفتاح على الأفكار الجديدة، والألفة ونضج العلاقات الاجتماعية، ونمو السوي للنا والنمو المعرفي والأخلاقي وغيرها من جوانب النمو فعندما تنجز الهوية، يوجد التقبل للذات وتعريف متوازن للذات، والتزام بمهنة وأيدولوجية سياسية. ويوجد اتساق داخل للذات لدى الفرد، وتقبل الطاقات والفرص والمحددات، فعلى الرغم من وجود الأفراد في هذه المرحلة المتقدمة، فليس بالضرورة أن يكونوا متحررين تماما من أي إحساس بالقلق، فبمجرد أن يلتزمون بأهداف معينة فإن القلق قد يساورهم بشأن إنجازها (سريم، ٢٠٠٩ ص ١٩٥).

فالهوية المنجزة هي المعنى الاساس وراء النجاح في الحياة وان الأشخاص المنجرون لهويتهم يتجاوزون مشاعر الخوف من الفشل وعندما يمر بهم أي أزمة يدركون أنهم يمتلكون التحكم في الأزمات ويستطيعون التوافق أو مسايرة الأزمة بأي طريقة تناسبهم وينتهون بتكوين هوية ما معتقدين أن لديهم قدرة على الانجاز في المواقف المقبلة واختيارات واضحة ومحددة يستطيعون تحقيقها (Marcia & Toder, 1973).

2. الهوية المؤجلة أو المعلقة Moratorium Identity :

حالة حادة من أزمة الاكتشاف، ويبحث أشخاص هذه الفئة عن قيم ليتبنوها في النهاية، فهم في كفاح مستمر من أجل تحديد هوية شخصية واضحة، من خلال اختيار الأدوار والمعتقدات البديلة إلا أنهم لم يتخذوا بعد التزامات معينة، أو أنهم طوروا فقط أنواعاً من الالتزامات مؤقتة إلى حد بعيد، ومعلقو الهوية خبروا بشكل عام الشعور بهويتهم وبوجود أزمة الهوية وسعوا بنشاط لاكتشافها ولكن لم يصلوا بعد إلى تعريف ذاتي بمعتقداتهم، وبذلك تعلق الاختيارات؛ لأنهم يحاولون اجتياز مرحلة استكشاف الهوية (سريم، ٢٠٠٩ ص ١٣٩).

وتمثل فترة التعليق متطلباً رئيساً وضرورياً قبل تحقيق الهوية المنجزة، إلا ان استمرارها لفترة أطول مما هو متوقع مؤشر على الاضطراب، حيث يفشل الفرد في اكتشاف هويته، وتستمر خبرته للأزمة دون الوصول إلى قرار نهائي والتزام حقيقي بخيارات محددة (الغامدي، ٢٠١٠ ص ٨)

ويشترك المعلقون مع المنجزين في بعض السمات الإيجابية كالرضا عن الذات والتوجيه الذاتي، إلا أنهم يخبرون درجة أعلى من القلق، ومشاعر الذنب لما يسببونه من خيبة أمل للآخرين (عسيري، ٢٠٠٣ ص ٢٤).

3. الهوية المنغلقة أو المكبلة :Foreclosed Identity

وتضم الأشخاص الذين لم يمروا بأزمة ولكنهم تبنا معتقدات مكتسبة من الآخرين، ولم يختبروا حالة معتقداتهم وأفكارهم أو مطابقتها بمعتقدات وأفكار الآخرين ويتقبلون هذه المعتقدات دون فحص، أو تبصر، أو انتقاد لها (الطرشاوي، ٢٠٠٢ ص ٣٠).

أي يرتبط انغلاق الهوية بغياب الأزمة متمثلة في تجنب الفرد لأي محاولة ذاتية للكشف عن معتقدات وأهداف وأدوار اجتماعية ذات معنى في الحياة مكتفياً بالالتزام والرضا بما يحدد له من قبل قوى خارجية كالأسرة والمجتمع (أبو جادو، ٢٠٠٧ ص ٤٥٠).

ويعاني منغلقو الهوية غالباً من صعوبات في التكيف، فأفراد هذه الهوية ينزعون إلى الجزم عدم المرونة في التفكير، وعدم التسامح، والتعصب والتمسك بالأعراف والتقاليد، وغالبيتهم يخشى رفض الآخرين لهم خاصة أولئك الذين يشكلون لهم مصدر دعم، ويمدونهم بالعاطفة وتقدير الذات. وكما يميل منغلقو الهوية إلى المعاناة من ضعف الثقة بالنفس وضعف درجة الاستقلالية، ضعف التوافق الدراسي (شريم، ٢٠٠٩ ص ١٩٣).

4. الهوية المشتتة :Diffusion Identity

أقل مستويات النمو الشخصية وتشير للشخص غير الملتزم بأي اتجاه محدد سواء حدث له استكشاف للبدائل أم لا (Marcia، 1966 P652). ووفقاً لـ Marcia فان

مشتتي الهوية يتسمون بالسطحية وهم عموماً غير سعداء فهم يبدون أعراضاً سيكوباتولوجية ويعانون بدرجة كبيرة من الوحدة وليست لديهم القدرة على التفاعل الاجتماعي (عبود، ٢٠١٤ ص ١٠١).

وهم يسجلون باستمرار مستويات متدنية من الاتزان الانفعالي وتقدير الذات والاستقلالية، كما أنهم ميلاً للامتثال لضغوط الجماعة ويعانون من القلق ويسجلون درجات قليلة عن مقاييس التوافق الاجتماعي، إذ يميلون إلى الانسحاب في علاقتهم التي تتسم بالنمطية في الغالب (Donovan، 1985:37).

عليه فإنهم كأشخاص في حالة الهوية المشتتة يتسمون بضيق الأفق وضعف القدرة على التركيز والتحليل ويعانون من صعوبات في تحصيلهم الدراسي كذلك فهم أكثر افتقاراً إلى الأمل والشعور بالأمن النفسي والقدرة على التنظيم والضبط الذاتي، ويبدو أنهم عانوا أساليب تنشئة تتسم بالرفض والنبد (عبد المعطي، ١٩٩١ ص ٢٣٤).

وأكد مارشا (Marcia، 1993) إلى أن تشتت الهوية سيؤدي إلى التباسها لدى الفرد فالهوية الخلط والالتباس والارتباك في الهوية مما تسبب في هوية غير واضحة، تعاني من ضعف التوجيه الذاتي أو فلسفة الحياة الخاصة أو القناعات الدينية أو الأيدولوجيات السياسية الشخصية والتوجه المهني المعين (Marcia، 1993: 14).

قد بين مارشا (Marcia، 1993) في نظريته ان الهوية الملتبسة وغير واضحة في ما تهدف إليه، ويمكن إن تتصف بخمس خصائص وهي:

أولاً: ضعف القدرة على التوجيه الذاتي:

قلة القدرة على تحمل المسؤولية الشخصية وتنظيم وتكييف السلوك لمتطلبات موقف ما لتحقيق الأهداف وأداء المهمات والأدوار والقيم الشخصية المختارة، هو تشتت قدرة الفرد على تنظيم ذاته ليتحكم بسلوكه مما ينعكس ذلك سلباً على قدرته على التعامل مع ضغوط الحياة المختلفة وشعوره بالمسؤولية، ان النتيجة الأساسية للالتباس أو التشوش في الهوية إننا نبدو غير قادرين على توجيه حياتنا الخاصة أو التأثير في الآخرين أو تغيير العالم المحيط بنا (Berzonsky, 1992P 779).

اذ يشير مارشا (Marcia،2006) إلى أن الأشخاص ذوو الهوية الملتبسة يتسمون بضعف التوجيه والضبط الذاتي، والتمركز حول ذواتهم مما يؤدي إلى سوء التوافق، وضعف قدرة الفرد على تنظيم سلوكه وتقرير مصيره واتخاذ القرارات باستقلالية دون تردد دون الاعتماد على الآخرين . فهم لديهم صورة سلبية عن الذات ويظهرون من الرصد على الذات الا انهم لم يتمكنوا من الوصول الى تحقيق هويتها بوضوح، والإحساس غير واضح بالهوية وارتباكها يؤدي إلى ان يكون الفرد غير متسقا مع نفسه وضعف دراهة لذاته، مما يؤثر سلبيا على قدرته على العمل والتعايش مع المجتمع وتقبل الأدوار التي تفرض عليه من المجتمع والعائلة (Marcia،2006 P 123-124)

ثانيا : تشتت فلسفة الحياة :

إنها الغموض في أدراك الفرد للهدف والمعنى من حياته ورسالته في الحياة والتي يضحى من أجلها، وضعف قدرته في تحديد أهداف الحياة ورؤيته للمستقبل. بصيغة أخرى تشير إلى الارتباك في تحديد فلسفة واضحة يؤمن بها الفرد في الحياة، والتي تحدد ممارسته تجاه أسلوب معيشته، مما يؤدي إلى فشله في تحديد وتبني ادوار وأهداف ذات معنى أو قيمة شخصية واجتماعية مما يؤثر سلبيا في صحته أن يؤدي إلى الإحساس بخواء المعنى، وتكون حياته باهتة صامتة، ليست جديرة بالاهتمام والكفاح وهو ما يدفع الفرد للإحساس الشديد بالاغتراب وافتقاد للمعنى واللاجدوى وانعدام القيمة والأهداف (فرانكل، ١٩٨٢ : ١٤٢).

ويعاني الفرد من عدم وضوح هويته، وعدم معرفته لنفسه في الوقت الحاضر وماذا سيكون في المستقبل فيشعر بالضيق والإحباط واليأس والجهل بما يجب أن يفعله ويؤمن به. وتسيطر عليه بعض التساؤلات : من أنا؟ ومن أكون؟ وماذا سيكون؟ (Erikson ،1968P.169).

ثالثاً: الفتاعات الدينية المتداخلة:

هي الصعوبة التي تواجه الفرد في تحديد أفكاره ومعتقداته وقناعاته الدينية بوضوح مما يؤدي الى خلط في مفاهيمه الدينية التي سيتبناها، ويشير الى الارتباك والخلط والحيرة

في المعتقدات الدينية وما يترتب عليها من ممارسة الطقوس الدينية. وغموض في فلسفة الحياة الدينية مما يؤدي إلى فشل الفرد في تكوين أو تقبل أساليب التعامل مع القيم الدينية وطريقة الالتزام بها في حياته (Marcia، 1993:P19)

ويفتقر الأفراد ذوو الهوية الملتبسة إلى عمق الوعي الديني وضعف الرغبة في التعرف على القضايا والأمور الدينية أو مناقشتها مع الآخرين أو البحث والتفحص عن حقيقة الأفكار الدينية، إن أبرز ما يتميز به ذوو الهوية الملتبسة التششت والغموض في الفكر الديني والأيدولوجي، وضعف قدرة الفرد على استكشاف معتقداته الدينية والتزامه بها، إذ أن القضية الأساسية هي انحسار التأمل الفكري الذي يعطيه الفرد للجوانب الدينية. مما يؤدي إلى أن تكون لديه هوية مختلطة تشعره بحالة من الصراع بين سلوكياته والقيم والمعايير الدينية في مجتمعه، وشعوره بالفشل في إدراك وفهم وتقبل القيم والمعايير السائدة في المجتمع وضعف قدرته على الاندماج فيها (Hogan & :1993 P344: cheek).

رابعاً: الايدولوجيات السياسية المتضاربة:

شعور الفرد بالصراع الداخلي في وجهات نظره والاتساق الفكرية التي تتعلق بالقضايا السياسية، ويشير هذا الارتباك إلى في خيارات وتوجهات الفرد السياسية وغموض في فلسفة الحياة السياسية أي بمعنى أدق فشل الفرد في تكوين أساليب التعامل مع القضايا السياسية والقوانين السياسية السائدة في المجتمع (Marcia، 2002P:219).

فلا يبدي الفرد الذي يعاني من التباس الهوية أي اهتمام بالقضايا السياسية في المجتمع الذي يعيشه، أو مناقشة القضايا السياسية. فان عدم القدرة في تحديد المعتقدات السياسية بوضوح والالتزام بها من شأنه أن يقتل رغبة الفرد في تحمل المسؤولية ويضيق نطاقه الايدولوجي السياسي ويزيده تفككاً. لأن المجال السياسي يشكل مدخلاً ثابتاً لفلسفة الحياة، فليس من الضروري أن يعتنق الفرد مذهب سياسي معين، بل يجب إمعان بها. فأن الأفراد ذوو التششت في الايدولوجيات السياسية يشعرون بتضاؤل الاحساس

بأهمية الدور السياسي، أن القيم السياسية غير مهمة أو ذات جدوى في حياته مطلقاً أو حياة الآخرين. (Berzonsky& Neimeyer, 1994 P429-430)

خامساً: ضعف التوجه المهني:

إنها معاناة الفرد من أزمة اتخاذ القرار وتحديد أهداف والتزامات لحياته الخاصة بالمستقبل المهني واتجاهاته نحو دراسته. وفشل الفرد في وضع رؤية واضحة للخطط المستقبل واختيار المهنة التي تناسبه أي إن الناس الدور المهني يشير الى الارتباك في أفكار وخيارات الفرد المهنية والذي بدوره يجعل تطلعاته المهنية المستقبلية غير واضحة، والتردد وعدم القدرة على اتخاذ القرار بشأن المهنة التي يرغب الفرد بممارستها. فلا يمكنه أن يقوم الفرد قدراته وميوله وان يكشف عن الفرص المهنية المتاحة له ومدى التزامه بها سواء كان في الإطار التعليمي المرتبط بمهنة معينة أو أداء عمل بالفعل (Hakak، 2015P:139).

وأن الذي يعاني من التباس الهوية يكون غير مستقر على هوية خاصة بالعمل، وبما ان أسلوب الحياة يصاحب المهنة فان اختيار المهنة يعبر عن نوع الانسان الذي يريد أن يكون في المستقبل. فالغموض والصراع في الدور المهني يصيب الفرد بزيادة التوتر العاطفي والقلق والاضطراب والعجز وعدم التوافق والرضا عن التخصص الدراسي الذي تم اختياره وتعمل على احساس الفرد بعدم الجدوى والأهمية من ذلك، وكذلك فقدان الثقة بالنفس (kahn et al, 1964P 84).

إنهم (الأفراد ذوو الهوية الملتبسة) يتنصلون عن مسؤولية اتخاذ القرارات المهنية فيبررون أنهم غير قادرين على تحمل المسؤولية في قراراتهم المهنية نتيجة غموض الوعي بالهدف الشخصي أو الرسالة الشخصية وتحقيق القيم الابتكارية للفرد في المجالات التي يرى تفرد و تميزه فيها. ويتميز هؤلاء الأفراد بمشكلات معرفية ووجدانية والقلق المفرط والتشوش وانعدام الوضوح عند القرار المهني واتخاذ. وغير متأكدين من كثير من الجوانب التي تخص التخصص الدراسي الذي تم اختياره. والتشتت في التوجه المهني للفرد يحدث عندما يكون الأدوار التي تواجه الفرد غامضة وغير محددة بوضوح من حيث

السلوكيات أو مستويات الأداء المتوقعة". ويتركز دور التباس الهوية في المجال المهني إما على تصورات الفرد "في حالة" لغموض الدور الشخصي" أو الخصائص المميزة للدور نفسه "في حالة" غموض الدور الموضوعي" (Kevin،2002P107).

• مناقشة نظريات الهوية الملتبسة

ترى الباحثة من خلال استعراض نظريات الهوية الملتبسة ، ان كل نظرية ن النظريات حاولت ان تعبر عن خطورة موضوع الهوية عموما والهوية الملتبسة خصوصا ، حيث ان خطورة الهوية الملتبسة كانت ولا تزال تثير جدلية واسعة من حيث ان الهوية اضطراب في هوية الانا والتي ترتبط بدرجة كبيرة بالإحساس بالتفكك الداخلي للإنسان ، بحيث يقو بطرح سؤال عن نفسه (من انا) وتظهر اجابته عن هذا السؤال بـ (انا لا شيء) (انا مرتبك) (انا ميت) فأنها اجابة مشتتة لا يفهم معناها وتشير الى ما يعانيه من تشتت من خلط والتباس وارتباك ولا تحدد فالتشتت ليس لديه هوية محددة واضحة وبالإضافة الى ذلك فإنه الهوية الملتبسة ترتبط بالأفراد الذين لديهم صورة سلبية عن الذات حيث يكون لديهم عدم القدرة الى تحقيق الهوية بوضوح و الارتباك الواضح عن ذاته ليكون الفرد غير متسقاً مع ذاته والمجتمع مما يؤثر سلباً على قدرته على العمل والتعايش مع المجتمع وتقبل الادوار التي تفرض عليه وكذلك يتأثر اصحاب الهوية الملتبسة بطبيعة نوع القياس المستخدم اذ تتأثر الدرجة من قياس الى اخر ومن طريقة قياس الى اخرى . اذ تبنت الباحثة نظرية (مارشا) التي تم تبنيها في المقياس وتفسير النتائج في ضوءها.

ثانياً: التفكير الملكي

• التفكير

يعرف جريجورنكو وستيرنبرج (١٩٩٠) التفكير بأنه " عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثيلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني " ويعرف (جروان) ، التفكير بأنه عبارة عن سلسلة من النشاطات التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس (جروان، ٢٠٠٢ ص٤٣).

• خصائص التفكير :

يورد (السحيمات ، ٢٠١٠) ست خصائص للتفكير في النقاط الآتية :

- التفكير سلوك هادف ، فهو لا يحدث من فراغ أو بلا هدف وانما يحدث في مواقف معينة.
- التفكير سلوك تطوري يتغير كما ونوعا لنمو الفرد وتراكم خبراته.
- التفكير الفاعل هو الذي يؤدي إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي فلا يصل الفرد إلى درجة الكمال في التفكير أو يمارس جميع أنواع التفكير.
- يتشكل التفكير من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير والموقف والخبرة .
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية، رمزية ، كمية ، منطقية، مكانية، شكلية) ، لكل منها خصوصية (السحيمات ، ٢٠١٠ ص ٢١).

• أساليب التفكير

تعد اساليب التفكير من الموضوعات التي تناولتها البحوث المتتالية بشأن عملية التفكير والتي انحصرت في السابق في محاولة فهم عملية التفكير وطرائق تنميتها لنتجه في الوقت الحاضر للنظر لهذه العملية من جوانب متعددة من خلال استعمالها لفهم الانشطة الاجتماعية المتنوعة واسقاطها على حياة المجتمع. فكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير ومن الصعوبة بمكان التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، واسلوب التفكير يعكس تفصيلات الافراد اللغوية والمعرفية ومستويات المرونة لديهم في العمل والتعامل مع الآخرين، وان الاختلاف في اساليب التفكير عند طلبة الجامعة الذي يتبعه الفرد يعد تعبيراً عن شخصيته ومن الممكن ان يقود الى تحقيق اهدافه او قد يبعده عن تحقيقها (العلوم، ٢٠٠٤ ص ٢٠١).

كذلك توجد العديد من المبادئ التي تميز أساليب التفكير منها ان الاساليب هي تفضيلات في استعمال القدرات وليست القدرات ذاتها، كما ان الافراد يختلفون في مدى مرونة استعمالهم لأساليب التفكير فكلما كان الاشخاص اكثر مرونة امكنهم التكيف مع

المواقف وتختلف الاساليب يستعملها الأفراد بمرور الوقت، فأساليب التفكير التي يستعملها الافراد بمرور الوقت، فأساليب التفكير التي يستعملها الفرد قد لا تكون هي نفسها بعد خمس او عشر سنين، وهي بشكل عام ليست جيدة او رديئة فالمهم ان يكون الاسلوب ملائماً لهذا الموقف او ذاك وتكتسب اساليب التفكير اجتماعيا اذ لا يولد الانسان وهو مزود بها فقد يكون مصدر الميل لاستعمال أسلوب معين ناجم عن التعلم من الاسرة او الاصدقاء او وسائل الاعلام (شريفه، ٢٠١٤ ص ٢٦٧).

• محددات اساليب التفكير

هنالك التفكير، وهي على النحو الآتي:

١. الثقافة وهي احدى المحددات الاساسية لفهم الفروق الواضحة في استعمال اساليب تفكير متباينة من قبل افراد ينتمون لثقافات مختلفة، فالأفراد المنتمون لثقافات ذات نزعة فردية يميلون الى ان يعدوا انفسهم على انهم منفصلون وذو كيانات مستقلة، في حين ان المنتمين للثقافات ذات النزعة الجماعية يميلون الى ان يروا انفسهم بصورة أساسية على انهم جزء من المجتمع ككل.

٢. الجنس والذي يعد مؤثراً بشكل أساسي في تنمية اساليب التفكير، اذ ان الذكور يعلمون اساليب معينة من التفكير قد تختلف عن التي تعلم للإناث (حبيب، ١٩٩٥ ص ٥٤).

٣. العمر ويؤدي ايف دوراً في تشجيع واستعمال اسلوب تفكير معين وذلك حسب الحاجة والبيئة الاجتماعية اذ ان استعمال اسلوب معين في عمر معين قد يأتي بنتائج ايجابية ضمن هذه المرحلة العمرية الا انه قد لا يأتي بذات النتائج في مرحلة عمرية أخرى (Jones & Galbraith، 2006P:38).

٤. اساليب المعاملة الوالدية، حيث يرى ستير نبيرك (٢٠٠٤) انها من المحددات الاساسية في نمو واستعمال اساليب التفكير اذ ان ما يشجعه الوالدان ويدعماه ويثبته هو الاكثر احتمالاً لان ينعكس في اسلوب تفكير الطفل .

٥. نوع التعليم والعمل، فالعمل ينبغي ويشجع على استعمال اسلوب معين من اساليب التفكير كما ان للمدارس والجامعات دورا في تفضيل استعمال اسلوب تفكير دون آخر (ستيرنبيرك، ٢٠٠٤ ص ١٧٨).

❖ النظريات التي فسرت اساليب التفكير

• نظريات اساليب التفكير

١. تورانس (Iorrance theory) ١٩٧٧ :

وهي من النظريات المبكرة التي تناولت اسباب التفكير اذ كان بول تورانس أول من استعمل أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر فقد عده مرادفا لأسلوب معالجة المعلومات فقد اعظم اور انس بموضوع السيطرة الدماغية وعرفها بأنها "مول الشخص الى الاعتماد على وظائف أحد نصفي الدماغ دون الآخر في معالجة المعلومات"، إذ اشار الى ان الناس يميلون إلى استعمال أحد نصفي الدماغ الأيمن أو الأيسر في عملية التعلم والتفكير، ويرى تورانس ان النصف الأيسر من الدماغ يعالج المعلومات المتعلقة بالمهمات اللغوية بطريقة منطقية وكلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات المتعلقة بالإدراك والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزأة (البيجي، ٢٠١٣ ص ٣٥).

اجرى نورانس دراسات واسعة شملت قياس أساليب التعلم والتفكير مستعملا مقياسا، من تصميمه، وأسماه (اسلوب تعلمك وتفكيرك) معتمدا على ما توصل اليه من تحليل وظائف نصفي الدماغ وعن طريق ما توصلت اليه الأبحاث في المجال العصبي والجراحي. (قطامي، ١٩٩٠ ص ١٣٦)

وصنف تورانس الافراد في تعامله المشكلات والمواقف الى الافراد ذوي أسلوب التعلم والتفكير الأيمن، وفي هذا الأسلوب يميل الفرد للاعتماد على وظائف النصف الأيمن من الدماغ في معالجة المعلومات وكذلك أثناء عملية تعلم المهام المختلفة الاوضاع التعليمية، أما الصنف الآخر فهم الافراد ذوو التعلم والتفكير الأيسر، فيميلون لاعتماد وظائف النصف الأيسر من الدماغ في معالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، واخيرا

الأفراد ذوي أسلوب التعلم والتفكير المتكامل، ويميلون الاعتماد على ظائف النصف الأيمن والأيسر معا في معالجة المعلومات وتناول المهام المختلفة للأوضاع التعليمية (البيجي، ٢٠١٣ ص ٣٦). وقد أجرى تورانس ١٩٨٢ دراسة لمعرفة العلاقة بين التفكير الابداعي وانماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التفكير الايسر والتفكير الابداعي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الايمن والتفكير الابداعي (سلمان، ٢٠٠٧ ص ٨٨).

وأجريت العديد من الدراسات لمعرفة انماط السيطرة المخية وفق نظرية تورنس وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى، واحدى هذه الدراسات هي دراسة العلوم (٢٠٠٦) التي هدفت الى استقصاء العلاقة بين نوع السيطرة الدماغية من جهة، وتخصص الطالب الأكاديمي، والوضع الاقتصادي لأسرته، ومكان سكنه من جهة أخرى، وأظهرت النتائج شيوع السيطرة الدماغية اليمنى تلتها في المرتبة الثانية السيطرة الدماغية اليسرى، ثم السيطرة الدماغية المتكاملة (حمودة، ٢٠١٥ ص ٤١).

٢. نظرية غريغوري ١٩٧٩ (Gregore theory):

وهي من النظريات التي تناولت اساليب التفكير، وتوصل غريغوري (Gregore) الى نظرية بشأن كيفية، وسبب تأدية العقل الانساني لوظائفه، وانعكاس ذلك على سلوك الفرد، ولقد كان ما توصل اليه نتاجا لما قام به من مشاهدات، ومقابلات درس خلالها سلوك الراشدين والأطفال لمدة تزيد على عقد من الزمن وقد استعمل الاسلوب الوصفي في البحث من أجل تصنيف الأنماط السلوكية الظاهرة وتحديد الاسباب التي تدعو اليها (سلمان، ٢٠٠٧ ص ٥٢-٥٣).

واكد ان البيئات والميول الطبيعية هي التي تملي على المتعلم توظيف واحد أو أكثر من اساليب التفكير، وأول هذه الأساليب هو:

١. الأسلوب المادة التتابعي، ويتصف صاحب الأسلوب بالميل الى الهدوء والنظام وتحديد الأهداف، والعمل على تحقيقها بمعايير دقيقة والنظر الى الأشياء بطريقة منهجية واضحة، وحسن الافادة من أفكار الآخرين لإنتاج اشياء جديدة (محسن، ٢٠١٠ ص ٤٣).

٢. الأسلوب المادي العشوائي ويتصف صاحبه بالهدوء في التصرفات، والعدل في الأحكام والواقعية واعتماد الحوار الموضوعي وتحديد الأهداف، في حين ينصف اصحاب الأسلوب التجريدي التتابعي وهو الأسلوب الثالث الذي حدده غريغوري، بالاعتماد على الغريزة والاهتمام بالمثل العليا ودوام التردد بين النظرية والواقع.

٣. الأسلوب التجريدي العشوائي ويتصف صاحبه بانه ذو مزاج حساس، ويتأثر بالة التي يعمل بها، كما يتمتع بذاكرة قوية وخيال واسع (قطامي، ١٩٩٠ ص ١١٣).

وهناك العديد من الدراسات التي حاولت التعرف على اساليب التفكير وفق نظرية غريغوري منها دراسة برين وجيمس ٢٠٠٦ اذ هدفت الدراسة الى تعرف اساليب التفكير على وفق هذه النظرية واطهرت النتائج أن اسلوب التفكير السائد لدى الذكور والاناث هو اسلوب التفكير التتابعي ويفرق قليل لصالح الذكور (حسن، ٢٠١٤ ص ٥٢).

ودراسة ابو خمرة (٢٠١١) التي هدفت الى تعرف اساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة وعلى استراتيجيات التعلم والاستذكار لديهم وقد اظهرت النتائج ان الاساليب السائدة لدى الطلبة هي الأسلوب المادي التتابعي والأسلوب التجريدي التتابعي، واطهرت الدراسة وجود فروق في اساليب التفكير لدى العينة حسب متغير الجنس اذ ساد الأسلوب المادي التتابعي لدى الذكور.

٣. نظرية ستيرنبيرك (Sternberg theory) 1990:

ومن النظريات الاخرى التي تناولت أساليب التفكير نظرية ستيرنبيرك (Sternberg, 1990) والتي اسمها في البداية (نظرية حكومة الذات العقلية) وفي عام (١٩٩٠) غير الاسم ليصبح (نظرية اساليب التفكير) (ستيرنبيرك، ٢٠٠٤ ص ٣٧).

حدد ستيرنبيرك ثلاثة عشر اسلوبا للتفكير ضمن خمس مجالات هي:

١. اساليب التفكير من حيث الوظيفة وتنقسم الى الاسلوب التشريعي ويفضل الأفراد ذوو الاسلوب التشريعي تقرير ما سيفعلون بأنفسهم، ويقومون بإيجاد قوانينهم الخاصة بسلوكهم، والاسلوب التنفيذي (Executive style) اذ ينزع المتصف بهذا الأسلوب الى تنفيذ الخطط، والتعليمات، والخضوع للقوانين، وهناك أيضا الاسلوب القضائي

(style Judicial) الذي يقع ضمن اساليب التفكير من حيث الوظيفة ووفق هذا الأسلوب يميل الأفراد لتقييم القوانين، والقواعد، والإجراءات كما ينزعون الى اصدار الاحكام في المسائل والمشكلات التي تواجههم في المواقف المخ (محمد، ٢٠١٤ ص ٨).

٢. أساليب التفكير من حيث الشكل، وتتفرع عن هذا المجال أربعة اساليب للتفكير تمثل أشكالاً للسلطة في نظريته، **اولها هو الأسلوب الملكي (Monarchic style)** ويميل الأشخاص من ذوي هذا الاسلوب الى الاستقلال، والاندفاع الداخلي، كما ينهمكون في انجاز ما هم بصدد القيام به ، فهم يرغبون في التركيز على مهمة واحدة أو جانب من جوانب هذه المهمة حتى يتم الإنتهاء منها، وإن الأفراد الذين يتسمون بطابع التفكير الملكي في المقام الأول يميلون إلى التركيز على هدف واحد أو حاجة واحدة (Sternberg, 1997P707).

فضلاً عن التعامل مع القضايا الرئيسية، ومحاولة حلّ المشكلات بغض النظر عن طبيعة العقبات التي قد تعترض طريقهم، ويتجاهل هؤلاء الأفراد القضايا التي لها علاقة بموضوع اهتمامهم ، ويستخدمون وسائل عديدة قبل الإنتهاء من المشروع الحالي ويتميزون بالتسامح والمرونة (عطيات، 2013 ص ١١٣٧).

وإن أصحاب الأسلوب التفكير الملكي يميلون الى عمل شيء واحد أو مهمة واحدة فقط في الوقت الواحد ، كما يعتقدون أن الأهداف تبرر الوسائل ولا يدركون عواقب الأمور، لأن إدراكهم وتمثيلهم للمشكلات مبسطاً إلى حد التشوية (ملحم، 2016 ص ١٠٧٠).

إذ يمكن الاعتماد عليهم في تنفيذ جميع الأشياء، على افتراض أنهم يكرسون ذهنهم فيما يكلفون به بشكل دائم ومتواصل، لذا فأنهم يتوقعون أن يؤدي الآخرون جميع ما يكلفون به من أعمال دون تهاون أو تأخير ولا يميلون إلى قبول الأعذار أو الاقتناع بها (العنزي، 2016 ص ١٩).

وكما يتميز الفرد في هذا الأسلوب بالتفكير الجزئي المحدد والعمل لموضوع معين، ومن أهم سمات صاحب هذا الأسلوب أنه دائماً مشغول بما في ذهنه من أفكار تعد محور اهتمامه (عبيدات وأبو السميد، 2013 ص 263).

وإن الأفراد الملكيون لم يروا كيف يرتبط شيء ما بقضيتهم المفضلة فربما يعد نقصاً في الاهتمام بهذا الشيء وهذا يعني أن اهتمامهم يمكن في الغالب أن يتم تدريجه إذ ربطوه بما يمكن أن يقدم لقضيتهم (ستيرنبرج، 2008 ص ٨٤).

وتشير الدراسات إلى إن صاحب هذا الأسلوب يكون شديد الإهتمام بالإنجاز ، فإذا كان مديراً فإنه يتوقع من الجميع أن ينجزوا أعمالهم ، ولا يقبل أي عذر أو تبرير لعدم إنجازهم العمل(عبيدات وأبو السميد، 2013 ص 263).

ويعد أسلوب التفكير الملكي بالجملة ذات نظرة أحادية ويتضمن هذا الشكل الملكية البحتة وهي نادرة جداً ، ومع ذلك فكثير من المشكلات التي تكون في الواقع غير ملكية ربما تعالج على أنها ملكية ، فغالباً ما تصبح المشكلات ملكية ليس لأنها فعلاً ملكية ولكن تمثيلها قد بسط إلى حد التشوية أو حدث إساءة فهم المشكلة. ومن أمثلة هذه المشكلات محاولة جعل الأطفال مثقفين أو نافعين إلى أقصى درجة وبأي تكلفة (الطيب، 2006 ص ٦١).

فهم لديهم إدراك قليل نسبياً بالأولويات والبدائل ، يفضلون الرسم التاريخ، العلوم ، الأعمال التجارية .منخفضون في القدرة على التحليل والتفكير المنطقي (الدريير، 2004 ص ١١٥).

ويقع أسلوب التفكير الملكي ضمن المجموعة الثانية بحسب تصنيف زهانج (Zhang 2006) ومن صفات أساليب التفكير التي تقع في هذه المجموعة تتضمن تنفيذ الأشياء بطرق أكثر معيارية وتدل على مستويات أدنى من التعقيد المعرفي ، والتي ترتبط مع انخفاض احترام الذات ، والبساطة المعرفية، العصائية، والتقييد بالأعراف واختبار الحلول. حيث تكون أساليب مرنة وقد ترتبط مع المجموعتين الأولى والثانية بشكل إيجابي أو سلبي(Garcia,2012P 6). ومن خلال ما تقدم تحدد الباحثة خصائص الأفراد الذين يتصفون بأسلوب التفكير الملكي بحسب ما ورد عن ستيرنبرج في الآتي:

اولاً: التركيز نحو هدف واحد :

يشمل التركيز على فكرة رئيسة في السلوك دون غيرها أي الفرد لا ينتقل من فكرة إلى أخرى دون أن يستكمل الفكرة الأولى والدوران حول الفكرة لمرات عديدة محاولاً القيام بمهمة واحدة ، حيث أن الفرد يقوم بتوجيه كافة طاقاته نحو هدف واحد أو مهمة

واحد ويكون مدفوعاً من ذاته واهتماماته ودوافعه بتلك المشكلة، بمعنى أن يكون التركيز برغبة وبغرض معين، لا مجرد التركيز فقط، بلّ يكون هناك هدف واضح لتحقيق طموحاته. فعلى سبيل المثال إذا كان هدف الفرد حلّ مشكلة معينة فأن تركيز يكون على حلّ هذه المشكلة متخبطاً جميع العقبات التي تعترض سبيلة في تحقيق حلّ هذه المشكلة بحيث يسلط كامل تركيز نحو هذا الهدف (ستيرنبرج، 2008: ص ٨٦).

ثانياً: انخفاض في مستوى التفكير والتحليل المنطقي :

فيها يتم توجيه التفكير نحو العموميات وإهمال الجزيئات، مما لا ينظر إلى الأعماق في الأمور وبما تحمله من معاني مترابطة أي لا يستطيع الفرد أن يبين الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة النتائج وكذلك لا يستطيع تجزئة المشكلة إلى عناصرها الأساسية أو الفرعية. وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة ما. كما أنّه مستقل في أفكاره عن الآخرين. الأفراد ذوو الأسلوب الملكي يميلون ايضاً إلى أن يكونوا ذوو عقل متفرد وينقادون بتفكيرهم الأحادي المتفرد المتعلق ببعض الأمور، والفرد الملكي لديه تفكير مستهلك لا يمكن أن يتحرر عقلياً منه بالرغم من محاولة الفرد المتكررة ويتسم تفكيره بأنه محدد البداية والنهاية معتمداً على ما لديه من معلومات معتقداً بكمال مخزونه المعلوماتي ويرى ان لكل مشكلة حل واحد لا غير (Ramona, 2014P 15).

ثالثاً: القيام بأعمال تسلط الضوء على الفردية :

الميل نحو الأعمال التي تبرز شخصيتهم الفردية من دون الآخرين. أي يكون مهتماً بالأعمال والموضوعات التي تهمة ويهمل ما يخص الآخرين حينما ينهي عملة فانه يتجاهل ما يمكن ان يحدث من مشكلات كذلك يحب أن ينهي العمل الذي يقوم به قبل انتقاله إلى عمل آخر هذا بالإضافة أنه لا يهتم بوجهات نظر الآخرين ولا يؤخذ بها وعندما يكلف بعمل معين فإنه لا يتأخر في تنفيذه ويكون حازم بحيث لا يتقبل الأعذار من الجميع لأنه يعطي للمهمة قيمة لذلك لا يتركها حتى ينتهي منها ثم يبدأ بالمهمة الأخرى ويكون له رؤية وحيدة يكوّن من خلالها تصورات ويبنى عليها تفسيراته للمعطيات من حوله على اعتبار أن وجهة نظره تلك هي الوحيدة التي يمكن أن تكون صحيحة هذا بالإضافة إلى إن

طريقة التعلم التي تتبع منهج الحفظ وخاصة عند صغار السن ومحاسبتهم على ما يتم تحصيله من علوم بطريقة النسخ، تسبب مع الوقت لهذا الفرد أن ينشأ في ظل الحلول الفردية التي لا يقبل معها عقله وهو في مرحلة النضوج قبول أشكال الحياة المتعددة. والذي يسبب بصورة تلقائية عدم قبول آراء أي طرف مقابل لعدم تطابقه مع النص المخزن والبناء الفكري الذي ترعرع عليه العقل (Sternberg, 1988P197). وبالجملة فأن السلوكيات العامة للأفراد من ذوي أسلوب التفكير الملكي هي:

- إهمال أي موضوع آخر.
- الإهتمام الزائد بما في ذهنه.
- يريد أن يحلّ مشكلاته دفعة واحدة.
- حاسم في قراراته.
- ينسجم مع شخص له نفس أسلوبه في التفكير (محمود، 2006 ص ٢١١).
- يمتاز بالمرونة .
- يمكن الاعتماد عليه في إنجاز الكثير من المهمات (هيلات وآخرون، 2015 ص ٧).
- يكرس ساعات طويلة في العمل على شيء واحد دون إن يصرف النظر عنه
- غالباً ما يعتقد أن الغاية تبرر الوسيلة.
- لا يستطيع أن يرى الارتباط بين القضايا الرئيسة.
- يميل إلى تبسيط المشاكل، بحيث لا يسمح إلى أي شيء يقف في طريقة.
- يعطي للموضوع اهتمام كبير حيث يصبح الشخص وكأنه مصاب بوسواس قهري يشغل تفكيره.
- يرغب في تكريس كل وقته وطاقاته لمشروع واحد بدلاً من تقسيم وقته واهتمامه بين العديد من المشاريع (Sternbarg, 1997P8).

يأتي بعد ذلك الأسلوب الهرمي (style Hierarchic)، اذ ينحو الافراد الذين يسود لديهم هذا الأسلوب الى تحديد الأولويات حسب الحاجة ، اما الاسلوب الآخر الذي يقع ضمن هذا المجال فهو الأسلوب الأقلّي ويشبه الافراد الذين يستعملون هذا الأسلوب الاشخاص من ذوي اسلوب التفكير الهرمي من حيث الميل إلى اداء أكثر من عمل في

الوقت نفسه، إذ إن الشخص يكون مدفوعا بجملة من الأهداف المتعددة التي يعتقد انها متساوية الأهمية بالنسبة اليه (بلقوميدي، ٢٠١٢ ص ٢٠٩).

ويشتمل هذا المجال أيضا على الأسلوب الفوضوي (style Anarchic) استحباب هذا الاسلوب يميلون إلى الاستناد إلى العشوائية (Random) في مواجهة المشكلات التي تعترضهم، إذ يرفضون الأنظمة لاسيما الصارمة منها ويبدون مقاومة للنظام الذي يقيد تهم (هوارية، ٢٠١٤ ص ٢٨٣).

٣. اساليب التفكير من حيث المستوى وقسمها ستيرنبيرك الى أسلوبين هما: الأسلوب العالمي (Global style)، والأسلوب المحلي (Local style)، إذ يفضل الأفراد من اصحاب الاسلوب العالمي التعامل مع المشكلات المجردة نسبيا، لا يحددون التفاصيل، بسبب ميلهم الى الادراك الكلي، إذ انهم يدركون الكل أولا، ثم الجزء بعد اما اصحاب الأسلوب المحلي فيميلون الى ادراك التفاصيل، والتعامل مع المشكلات المجردة (بقيعي، ٢٠٠١ ص ١٠٩).

٤. اساليب التفكير من حيث المدى وتتضمن اثنين من اساليب التفكير وهما: الأسلوب الداخلي (Internal_ style) والأسلوب الخارجي (External style)، إذ يميل الأفراد من ذوي اسلوب التفكير الداخلي الى العمل بشكل فردي، ومنعزل ويكون ميلهم نحو التواصل الاجتماعي محدودا، أما الأفراد من ذوي أسلوب التفكير الخارجي فيميلون نحو الآخرين و ين ان العمل معهم ما امكن ذلك، كما يتميزون ، لانبساط على العكس من الأفراد ذوي الأسلوب الداخلي (الحموري، ٢٠٠٩ ص ٥٠-٤٠).

٥. اساليب التفكير من حيث النزعة الى السلطة، وتشتمل على أسلوبين الاول هو الأسلوب التحرري (Libera style)، إذ يميل الأفراد في هذا الأسلوب الى التفكير فيما وراء القواعد، والقوانين الموجودة، ويسعون الى التغيير في محاولة لطرح افكار جديدة، اما الاسلوب الثاني فهو الأسلوب المحافظ (Conservation style) ويتسم ذوو هذا الاسلوب بالتمسك بالقواعد، والقوانين المتعارف عليها والموجودة اصلا، إذ يميلون الى محاكاة نماذج معروفة بالنسبة اليهم (ستيرنبيرك، ٢٠٠٤ ص ٩٩).

وقد اجريت العديد من الدراسات لمعرفة علاقة اساليب التفكير الساندة بالمتغيرات الاخرى لدى الطلبة ومن هذه الدراسات دراسة زانج ٢٠١٠ (Zhang) التي تناولت علاقة اساليب التفكير بتقدير الذات، وقد توصلت دراسة زانج (H) إلى أن الطلاب من ذوي تقدير الذات المرتفع تميزوا بسيادة أساليب التفكير بينما تميز الطلاب منخفضي تقدير الذات بسيادة أساليب التفكير التنفيذي والمحلي والمحافظ (الدردير، ٢٠٠٤ ص ١٧٨).

واظهرت دراسة شلبي (٢٠٠٢) التي تناولت بر وفيلات اساليب التفكير لطلاب التخصصات الاكاديمية المختلفة في المرحلة الجامعية، وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في كل من الأسلوب التشريعي والقضائي والهرمي لصالح الذكور وفي الاسلوب التنفيذي لصالح الاناث (بلقوميدي، ٢٠١٢ ص ٢١٠).

• تفسير نظرات التفكير الملكي

ترى الباحثة من خلال استعراض نظريات التفكير عموما والنظريات التي فسرت اساليب التفكير خصوصا ومنها اسلوب التفكير الملكي الذي يشير الى توجه الافراد نحو هدف واحد طوال الوقت وبأنهم يعتقدون بأن الغاية تبرر الوسيلة وغيره من الخصائص لهؤلاء الافراد ، حيث يلعب اسلوب تفكير الفرد في المواقف بالإضافة للانفعالات والعواطف دورا كبيرا في شعوره واحساسه الذي يعتمد من خلال اسلوب التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة به ، والذي يؤدي الى ادراك قليل نسبياً للأولويات والبدائل وكذلك يتأثر اصحاب اسلوب التفكير الملكي طيبة نوع القياس المستخدم وتتأثر الدرجة من مقياس الى اخر ومن طريقة الى اخر ، وبهذا تبنت الباحثة نظرية (ستيرنبرج، 1997) التي تم تبنيها ايضا في المقياس وتفسير النتائج على ضوءها.

ثالثاً : العدوان البديل :

السلوك الانساني ما هو إلا رد فعل تجاه بعض المؤثرات الخارجية التي تسمح بتكيف الموجودات الحية مع البيئة التي تعيش فيها، ولما كان السلوك يمثل المجالات العامة في علاقات الفرد بالعالم الخارجي أصبح بإمكاننا الغوص في أعماق النفس لسير الملاحظات والاختبارات التجريبية والإحصاءات الانفعالية النفسية التي تجسد عادة ملاحظتنا عن سلوك الغير ، ولقد اختلف الباحثون والمفكرون في دراسة السلوك الإنساني من حيث فهم

جوانب الشخصية الإنسانية وأنماطها وخصائصها وسماتها إلا أنهم اتفقوا في تقديم ثلاث اسس عامة تؤثر في اصدار أي فعل يقوم به الانسان (عوض، ١٩٧١ ص ٥٦).

• الاسس العامة للسلوك:

١. الوراثة :

وتعتبر من العوامل الهامة في تشكيل السلوك، و"الوراثة هي كل ما يأخذه الفرد من والديه عن طريق ما يسمى بالكروموسومات أو الجينات، وتنتقل عن طريق عملية التلقيح التي تتم في الإنسان بتفاعل الحيوان المنوي للرجل مع بويضة الأنثى فتكون خلية ملقحة، وهذه الخلية هي أول مراحل تكوين الجنين الى ان تنقسم وتصبح عدة خلايا لتكون بدورها الجنين، وتحتوي هذه الخلية على (٤٦) من الكروموسومات نصفها مأخوذ من الأب والنصف الآخر مأخوذ من الأم وبهذا يتشارك الأبوان في الصفات الوراثية" (الطنوبي، ١٩٩٩ ص ٥١).

كما إن للوراثة دور كبير في تكوين العادات السلوكية التي تتحكم في التكوين البيولوجي والعصبي للفرد، هذا الأخير "الذي تصل إليه الإحساسات الآتية عن طريق الأعصاب الحسية، وتعتبر حلقة الاتصال بينها وبين المكونات الجسمانية التي تقوم بردود الأفعال المناسبة وتتكون من جهاز المنحى الشوكي والجهاز العصبي والتكوينات الجسمانية التي تقوم بردود الأفعال، وتتكون من الغدد الصماء"، ولذلك فالإلى جانب الوراثة فإن التكوين الجسمي للإنسان له أهمية بالغة في تحديد عمليات تشكيل السلوك لدى الفرد (جلال ، ٢٠٠٧ ص ٤٨).

٢. البيئة :

لقد أثبتت الكثير من الدراسات الاجتماعية أن الفروق الثقافية بين مناطق مختلفة تؤثر على سلوك الأفراد، إذ أن سلوكيات أهل الريف تختلف عن سلوكيات أهل المدينة فالبيئة تلعب دورا كبيرا في تنميط السلوك وتحديد الشخصية، فيكتسب الفرد أنماطا سلوكية نتيجة التفاعل الاجتماعي مع غيره، وخاصة خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعد المجال الخارجي الذي تتم فيه ومن خلاله كل المؤثرات الثقافية والمادية والتربوية والحضارية (عبد الرحمن، ٢٠١٤ ص ٣٢٢).

٣. النضج :

يعرف النضج بأنه عملية تطور ونمو داخلي لا دخل للفرد فيه، ويشمل تغييرات تشريحية أو فيسيولوجية أو عضوية أو عقلية (الطنوبي، ١٩٩٩ ص ٥٢).

وللنضج تأثير كبير في سلوك الفرد، بمعنى أن كل سلوك يبقى في انتظار بلوغ درجة النضج الكافية للقيام بهذا السلوك، "فالطفل لا يمكن أن يكتب ما لم تنضج عضلاته وقدراته اللازمة في الكتابة" (شفيق، ١٩٩٩ ص ٥٨).

فقد توجد أنماط سلوكية موروثة لدى الكائن الحي ولكنها معطلة على العمل حتى تنضج الأعضاء المناسبة لها مثل الاستعداد للكلام ، فالإنسان يولد وهو مزودا بالأعضاء الخاصة بالكلام، كالحبال الصوتية واللسان ولكنها لا تعمل إلا عندما يتدرب ويتعود الإنسان على الكلام من خلال عملية التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية (ابراهيم ، ١٩٩٤ ص ٦٩ - ٧٠).

ويعد السلوك هو المحدد الأساسي لكل شخصية إنسانية، فمن خلال السلوك يمكن أن نصنف الأفراد إلى شخصيات سوية وأخرى منحرفة، اذ يمثل العدوان البديل في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد العدوان البديل مقصورا على الأفراد ، وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، ولم تفلت الطبيعة من شر العدوان البديل المتمثل في إبادة بعض عناصرها أو تلويث البعض الآخر، وسواء كان التعبير عن هذا العدوان البديل بالعنف أو التطرف فإنها جميعا تشير إلى مضمون واحد وهو العدوان البديل (Henningesen, 2006PP 17-18).

ومما لا شك فيه أن الإنسان يولد ولديه قدر كبير من العدوان البديل والتدمير، ولكنه يعتبر الحد الأدنى في دافعية الإنسان وإذا سلمنا أن الإنسان لديه قدر من العدوان البديل الفطري فهو ليس تلقائيا ولكنه يؤدي دور الدفاع ضد أي تهديد ، كما أن سلوك العدوان البديل يظهر غالبا لدى جميع الطلبة وبدرجات متفاوتة، ورغم أن ظهور العدوان البديل لدى الإنسان يعد دليلا على أنه لم ينضج بعد بالدرجة الكافية التي تجعله ينجح في تنمية الضبط الداخلي اللازم للتوافق المقبول مع نظم المجتمع وأعرافه وقيمه، وأنه عجز عن تحقيق التكيف والمواءمة المطلوبة للعيش في المجتمع، وأنه لم يتعلم بالدرجة الكافية أنماط السلوك اللازمة لتحقيق مثل هذا التكيف والتوافق (الببلاوي، ١٩٨٥ ص ١٦٤).

وتكمن خطورة العدوان البديل في أنه سلوك يؤدي إلى التتمر مع الآخرين، فهو لا يعترف برغبات الآخرين ولا بحقوقهم، ولذلك فإن هذا السلوك يدل على سوء التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة (الحنفي، ١٩٩٩ ص ٢٣٦).

ولقد حظي العدوان البديل باهتمام كبير في الأوساط الاجتماعية والتربوية والقضائية لما لها من تأثير على بنيه المجتمع وتطوره ، فضلا عن أنها مشكلة يصعب تحديد حجمها لان الإحصائيات اللازمة عن هذا الموضوع لم تسجل في سجلات هذه الهيئات لأي سبب من الأسباب فهي كثيرة ويصعب علينا حصرها حيث يقدر خبراء الإحصاء الجنائي عدد الأفعال السلوكية للعدوان البديل غير الملموسة بحوالي ثلاثة أو أربعة أمثال الأفعال المعلومة (جاسم، ١٩٨٩ ص ٢).

ويعد العدوان البديل متواتر في حياة البشر ويظهر في الحياة اليومية بأشكال مختلفة كما يشير إلى ذلك (الرفاعي، ١٩٧٢) إذ أنه يكون مرتبطاً مع النشاط البناء الذي يبذله الفرد من اجل السيطرة على الشروط المادية التي تحيط به، أو يلاحظ مرتبطاً بحالات الدفاع عن النفس أمام الأخطار الواقعة أو المتوقعة ،أو مرتبطاً مع سلوك توكيد الذات أو مع الغضب أو السلوك الهادف إلى التملك أو مع الشروط الاجتماعية الخاصة التي تحيط بالفرد (الرفاعي، ١٩٧٢ ص ٢٨١ - ٢٨٢).

لذا يمكن القول ان العدوان البديل هو سلوك معقد لا يمكن دراسته بصورة مستقلة عن المنبهات والمؤثرات الخارجية تلك التي يمكن أن تكون بمثابة المحفزات والمحرضات التي تسهل حدوث هذا النوع من السلوك عند الإنسان مما ينبغي دراسته في ضوء علاقته وارتباطه بعدد من المتغيرات التي لم تتوصل الدراسات لحد الآن إلى رأي متفق عليه حول دورها وإثرها في أحداث هذا السلوك لغرض فهمه فهماً دقيقاً وموضوعياً (Lazarar, 1976 P311).

ومن جانب آخر فان العدوان البديل ليس سلوكاً فردياً ، إذ اشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة (النجار، ١٩٩٠) بان العلاقة بين الفرد والجماعة المرجعية هي السبب الرئيسي التي تجعل استجاباته تختلف عن استجابات الآخرين من أعمار زمنية أخرى (النجار، ١٩٩٠ ص ٨) .

في حين اشارت دراسة (الدوري، ١٩٩٠) بأن العوامل الثقافية والاقتصادية تتحكم في نمطية العدوان البديل كما تتحكم في نمطية جوانب السلوك الأخرى ، إذ يشير إلى ممارسات العدوان البديل التي يوظفها الأفراد والجماعات لا تكون عشوائية في تعبيرها، بل تتبلور في الأطر البنوية التي توجهها (الدوري، ١٩٩٠ ص ٤٢٤).

ومن هنا يمكن القول أن للثقافة التي يعيش فيها الأفراد دوراً في توجيه العدوان البديل ورفع عدوانيتهم ، اذ اكد (باندورا ، Bandura) ان الناس ليسوا بحاجة لان يستثاروا انفعالياً أو يغضبوا لكي يتصرفوا بعدوانية ، فالثقافة والمستوى الاقتصادي يظل المجهز الأكبر لمعظم الأفعال العدوان البديلة التي يكتسبها الناس Bandura,1971P (625).

فالعنوان البديل إذاً سلوك لا يتحرك في فراغ بل يمارسه الناس من خلال الإطار الثقافي والمستوى الاقتصادي الذي يتحركون في داخله ويعيشون تفاصيله اليومية ، فهو سلوك متأثر في الإطار الثقافي والاقتصادي هذا من جانب ومؤثر فيه في ذات الوقت فالإنسان الذي يمتلك العدوان البديل إنما يعبر عن عدائته بالرغبة في تحقير وجرح مشاعر الآخرين وفي الحط من قيمتهم وإهدار كرامتهم ، وهو قد يتخفى في صور تبدو بريئة غير مؤلمة وغير ضارة مثل الابتسامة الساخرة والنكت الجارحة والسؤال المريب والتي تتضمن إخبالاً وتحقيراً للأخر خاصة إذا تعرضت بالشخص أمام الآخرين (المغربي، ١٩٨٧ ص ٣٠) .

وعند الحديث عن العدوان البديل لدى الطلبة الناتج عن اساءة المعاملة ، اذ تشير الدراسات الى ان اغلب الطلبة الذين يتعرضون للتنمر تكون لديهم احتمالية اكبر للانخراط في اعمال العدوان البديل والسلوكيات المنافية للخلق ، فهناك ادلة قاطعة على ان الطلبة الذين يتعرضون لأنواع متعددة من العنف يكونون اكثر ميلاً لان يتسموا بالعدوان البديل وهذا ما يعرف بانتقال اثر العنف بين الاجيال (عبد الرحمن ، ٢٠١٤ ص ١٣٢-١٣٣).

واشارت ادبيات علم النفس الى ان الطلبة الذين لديهم سلوكاً عدوانياً بديلاً هم بالأساس طلبة يعانون من الاضطرابات السلوكية سواء اكانت موروثية ام مكتسبة ، ويبدو في سلوكهم على شكل عدوان بديل تجاه الآخرين ، وان هذا السلوك قد يكون متعلماً او ناتج عن الاحباط الذي يواجهونه في محيط الاسرة والمجتمع ويصعب على الطلبة تحمّل

تبعات "الرفض الاجتماعي" التي تثير نشاطاً في بعض مناطق في الدماغ وتتسبب في ألم جسدي، فكيف لهم أن يتجنبوا مثل هذه التبعات حال تعرضهم للتممر والاضطهاد غير المباشر؟ وكيف تفهم ما يعاني منه في حال لم يعبر عما يعاينه؟ (عبيد ، ٢٠١٥ ص ٧٧).

يُشار إلى "العدوان العلائقي" أيضاً باسم "العدوان غير المباشر" أو "العدوان البديل" أو "العدوان الاجتماعي" لارتباط أهدافه بتدمير الحياة الاجتماعية للضحية. ويظهر ذلك النوع من التمر في مراحل الطفولة المبكرة، بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٣-٥) سنوات، ويكون مباشراً وعلنياً في تلك المرحلة، ويكون الجاني معروفاً دوماً، لذلك تسهل ملاحظة السلوك، لكن لا يتبعه -توبيخاً وعقاباً- مثل العدوانية الجسدية.

• العوامل الكامنة وراء العدوان البديل عند الطلبة :

أن العوامل الكامنة وراء نزعات العدوان البديل عند الطلبة كثيرة ومتعددة وقد لا يكفي عامل أو سبب واحد في دفع الطلبة الى العدوان البديل بل قد تتضافر عدة أسباب على اختلاف شدتها تدفع الطلبة الى هذا السلوك ، وقد تكون نزعة العدوان البديل على درجات من الشدة تمتد من قتل الغير الى قتل الذات وذلك تبعاً للعوامل الفاعلة وراء هذا السلوك (إسماعيل، ١٩٨٦ ص ٢٨٩)، وهذه العوامل هي:

١. **الاحباط والفشل:** يؤدي الاحباط والفشل دوراً في عدوان الفرد، ويمكن ان يكون العدوان البديل نتيجة لإحباط (خارجي المصدر) والذي سببه منعه من القيام بعمل ما ، عدم احترام الآخرين لذات الفرد، التقليل من قدرته على أداء اعمال معينة او (داخلي المصدر) شعور الفرد بعجزه عن تحقيق غرض معين (Hurlock, 1972P) (233).

لذلك فإن المشرفين على رعاية الطفل الذين يستخدمون أسلوب الاهانة وتحطيم الذات لغرض الضغط على الطفل نجدهم يسهمون إلى حد كبير في خلق أوضاع إحباطية للطفل الأمر يدفع بالطفل الى الاقدام على رد فعل عدواني نتيجة لتلك الضغوط والإحباط لا يؤدي إلى العدوان البديل إلا إذا كان العدوان البديل يلقي من الآخرين أثناء عملية التطبيع الاجتماعي شيئاً من الإثابة والتدعيم ، والعدوان البديل يتجه غالباً نحو مصدر الإحباط بهدف إزالة هذا المصدر والتغلب عليه كرد فعل انفعالي للضييق والتوتر

المصاحبين للإحباط ، ولكن العدوان البديل لا يوجه دائماً إلى مصدر الإحباط ، فقد يكون هذا المصدر قوياً أو مركزاً لا يستطيع الطفل أن يوجه إليه العدوان البديل مباشرة ، وفي هذه الحالة فإن العدوان البديل يزاح إلى مصدر آخر ، يمكن للفرد معه أن يعبر عن عدوانية وهو في مأمن ، والعدوان البديل قد يتجه أحياناً نحو الذات ، بحيث يميل الطالب إلى لوم نفسه والسبب في ذلك أن أساليب التربية قد تتضمن درجة كبيرة من اللوم والتعنيف أو المقارنات الظالمة والإحساس الشديد بالنقص ، في الوقت الذي لا يستطيع توجيه العدوان البديل إلى الخارج مصدر الإحباط الأصلي ، أو إلى مصادر خارجية بديلة فمثل هذا الطالب يكون مهياً لتوجيه عدوانه نحو الداخل لأنه يحدث نفسه بأنه المعلوم وأنه المسئول عن كل ما يحدث (مختار، ١٩٩٩ ص ٦٣).

٢. **عدم الطمأنينة :** قد ينجم العدوان البديل عن فقد الطمأنينة الانفعالية ومن نبذ الآخرين للفرد، وفقدان الحب . فاذا خالجه الشك في حبها فإنه يعتمد الى العدوان البديل لأن في العدوان البديل جذباً للانتباه وجذب الانتباه ان لم يكن مدعاة لاستدراك الحب وتحقيقه ، فهو خير بديل عنه لأن العدوان البديل في مثل هذا الحال اعلان عن الوجود ومع أنه اعلان شاذ ألا أن فيه بعض الاشباع (Bryan & Freed, 1982P288).

٣. **الحب المفرط والحماية الزائدة:** إن الفرد الذي نشأ في جو يملؤه التدليل ، وتطاع جميع أوامره، ويستجاب لكل رغباته ، لا يستطيع ان يتحمل الحرمان، ذلك لأن العالم الخارجي لا يحمل له الدفء الحنون الذي وجده (Campbell, 1994P 838).

وتكون النتيجة في كثير من الاحيان أما بانسحابه من العالم الخارجي وأما باندفاعه في موجه من العدوان البديل كالمبالغة في القسوة وايداء الغير والسخرية من الآخرين ، وهنا نرى اهمية الضغط الابوي المعقول الذي يتجلى في الحدود والقيود التي يفرضها الابوان على الاولاد، فالمعروف إن الاسراف في الشدة واللين يؤدي كل منهما الى الانحراف النفسي (هرفر وإبراهيم، ١٩٨٨ ص ٤٩).

اذ أكدت الدراسات أن الفرد الذي يتصف سلوكه بالعدوان البديل هو طفل يربى في بيئة عمدت إلى تدليله وإيثاره ، لذا يقوم باستضعاف من حوله بينما أصبح هو طاغية صغيراً ، والتدليل هو أن تلبى رغبات الطفل الملحة وغير الملحة ، فقد يرغب الطفل في تحقيق رغبة معينة قد تستعصي على قدرات والديه وفي ذات الوقت ليست على درجة

كبيرة من الأهمية بالنسبة له فإذا حقق والده له هذه الرغبة تعلم الطفل أن يصبح متجبراً فيجعل من حياته كلها مصدراً للسلوك العدوان البديل كلما وقفت البيئة حائلاً دون تحقيق رغباته (مختار، ١٩٩٩ ص ٦٧).

٤. **العقاب :** إن تهجمات الوالدين المباشرة على الطفل سواء تجلت على شكل عقوبة جسدية، أو كثرة استخدامهم للتهديدات، أو على شكل تعليقات مثبطة للطفل، كانت دائماً تترافق مع مستوى عال من العدوان البديل وأغلب الظن أن هذا الضرب من سلوك الوالدين يمثل إحباطاً شديداً لمتطلبات الانتماء لدى الطفل، فالرفض الأبوي يعلمه في مرحلة مبكرة من الحياة أن الكائنات البشرية الأخرى خطرة عدوانية إضافة إلى أن عقاب الأبوين لأبنائهم يزود الأبناء بالمثل الحي على استخدام العقاب في الوقت الذي يحاولون فيه تعليم الطفل أن لا يكون عدوانياً (هرمز، إبراهيم، ١٩٨٨ ص ٤٩٥).

وقد اشارت دراسة (جروم, Grum) ان الاتجاهات المتسمة بالحماية الزائدة من جانب الامهات نحو ابنائهن لها علاقة ايجابية بالعدوان البديل لديهم ، كما وأظهرت دراسة (سوشاين , Suchien) بان العدوان البديل لدى الطلبة يرتبط ارتباطاً إيجابياً بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم القبول وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر عن الأبناء وأيضاً الأب الذي ينهر ابنه ويعنفه ويصفه بالجبن والتخاذل لأنه لم ينتقم من غريمه بمبادلتته بالصفعات أو الركلات نفسها لينتقم بنفسه من اقاربه الآخرين كذلك الأب الذي يسب زوجته أمام أطفاله ، فيتشرب الطلبة نزعات العدوان البديل هذه (دحلان ، ٢٠٠٣ ص ٣٢).

٥. **الغيرة :** للغيرة اثر بعيد في انتهاج الطفل للسلوك العدوان البديل، خصوصاً عند شعوره بتفضيل شخص عليه او تفضيل أخوته عليه. (يعقوب، ١٩٩٥ ص ٣٠).

٦. **التعزيز:** ينمو العدوان البديل عن طريق التعزيز، أما تعزيز النموذج العدوان البديل، (الاب البطل في مسلسل تلفزيوني أو في قصة... الخ)، واما تعزيز العدوان البديل عند الطفل ذاته فالطفل الذي يتعلم من خبراته بأن سلوك العدوان البديل يعود بالإثابة عليه اما بالحصول على ما يريد أو بالتخفيف من القلق والحقد الذي يشعر به فإنه سوف يلجأ الى العدوان البديل في كل مرة يتعرض فيها للإحباط مستخدماً طريق التعزيز التي لديه. (يعقوب، ١٩٩٥ ص ٣٢).

٧. اتجاهات المجتمع نحو العدوان البديل: إن الزيادة المطردة في جرائم العنف خاصة في العراق ، تظهر عدم قدرة الافراد على ضبط العدوان البديل في نواتهم ولدى أطفالهم، ويبدو أن هناك ثقافة تقوم على العنف قد اصبحت جزءاً من ذلك المجتمع نتيجة الظروف التي مر بها البلد من حروب وحصار وكان اخرها تنظيم داعش الارهابي وللأسف فكل معايير هذه الثقافة (الغاية تبرر الوسطة، التنافس، العدوان البديل) ، تصل الى كل المجتمعات عبر وسائل الاتصالات الفضائية لتنتج فيما بعد وعلى المدى البعيد حقيقة هي أن العدوان البديل بات أسلوباً طبيعياً للتعامل مع الافراد ومع مشاكل الحياة (يعقوب، ١٩٩٥ ص ٣٣).

٨. تقييد حرية الطفل : تقييد هذه الحرية سواء بمسكنة حيث لا يجد الطلبة في المساكن الحديثة والضيقة مكاناً للحركة، وهو ما يسهل اصطدام أراذلتهم بسبب او بغير سبب مما يؤدي الى شيوع انواع العدوان البديل في محيط الاسرة وكذلك بسبب تقييد حركات الطفل في مكان معين، أو اكسائه الملابس المقيدة واضطراره للنوم في وقت محدد وهذا لا يعني عدم تنظيم حياة الفرد وانما يعني عدم ارغام الفرد بقوة على اتباع النظام هذا خاصة اذا كان غير مستعد لذلك الشعور بالنقص النفسي او الفشل في التحصيل الدراسي (هرمز وإبراهيم، ١٩٨٨ ص ٤٩).

التلفاز : أظهرت الابحاث أن الطلبة يتعلمون العدوان البديل من التلفاز ومواقع ووسائل التواصل الاجتماعي الاخرى عبر الانترنت وأن الطلبة يمثلون ويقلدون الاعمال العدوانية البديلة ويجعلونها مثلاً يحذون حذوها والمشكلة هنا تكمن في مقدرة الطلبة على اكتساب معلومات حقيقية عن كيفية التصرف بعدوانية وقدرتهم على الاحتفاظ بها أكثر مما يكشف سلوكهم التلقائي والذي سيظهرونه اذا ما استفزوا عندما يكون العدوان البديل في الحياة الواقعية في ذروته او عندما يضطرون الى إظهاره (Margot, 1999P 45).

وبالرغم من أثر التلفاز ومواقع ووسائل التواصل الاجتماعي الاخرى عبر الانترنت وما يعرضه من أفلام عنيفة الا أنه يجب التفريق بين مشاهدة العدوان البديل وتعلم العدوان البديل حيث ان مشاهدة كمية معقولة من مشاهد العنف تجعل الطفل يرى العالم على حقيقته كما توفر له فرصة للتنفيس وهذا على النقيض من تعلم العدوان البديل واستعماله (وطفة ، ١٩٩٨ ص ٥٧).

٩. **الاغتراب** : يعد الاغتراب سبباً من الاسباب المؤدية للسلوك العدوان البديل، فالفرد الذي يذهب ليعيش في بلد غير بلده او منطقة غير مألوفة بالنسبة له يسلك سلوكاً عدوانياً تجاه الآخرين نتيجة عدم معرفة بهم وبعاداتهم وتقاليدهم (خليل، ١٩٩٦ ص ٤٢).

ويعد الاغتراب سبباً من أسباب نشأة العدوان البديل لأنها تؤدي إلى الإحباط وتدل نتائج البحث الذي أجراه (ماسون, Mason) عام ١٩٦٠ على أن عزل القرده منذ طفولتها المبكرة يولد العدوان البديل ومع ذلك فإن هذه الظاهرة ليست قاصرة على القرده فقط بل هي موجودة أيضاً عند الكلاب والفئران وأغلب الحيوانات الأخرى بل وعند الإنسان أيضاً ، كما تدل على ذلك نتائج دراسة هارتوب وهيمنو (Hartop & Himeno, 1959) اذ بينا بوضوح العدوان البديل للإنسان بعد عزله عن الآخرين لمدة زمنية طويلة ، ويرجع الباحثون ظاهرة العدوان البديل بعد العزلة إلى أن العزلة تؤدي إلى الإحباط والإحباط يؤدي إلى العدوان البديل (السيد، ١٩٨٠ ص ١٨٠).

١٠. **الحرمان** : تركز المشاعر العدوان البديل على عامل أساسي وهو الحرمان الذي يعني العجز عن طريق تحقيق وتلبية رغبات معينة وكذلك عدم إشباع الحاجات الأولية الفسيولوجية ، اذ عندما يحرم الفرد من الطعام مثلاً يندفع بقوة نحو العدوان البديل لإشباع هذا الدافع الفسيولوجي وعلى هذا فقد أصبح من المسلم به أن الكائنات البشرية في حاجة إلى الحب والإحساس بالانتماء والتفوق وأنها في حاجة إلى التحرر نسبياً من المشاعر العميقة بالخوف والحرمان والذنب ، كذلك الحاجة إلى الأمان الاقتصادي وعلى هذا يتضح أنه هناك علاقة قوية بين العدوان البديل والحاجات التي لم تشبع فسيولوجية كانت أم سيكولوجية على حد سواء (مختار ، ١٩٩٩ ص ٦٥-٦٦).

١١. **التعليم المقصود للسلوك العدوان البديل**: بعض الاباء يحبون ان يكون طفلهم عدوانياً لأنه باعتقاد الاباء انه سلاح مهم للنجاح في هذه الحياة المتزاحمة والمعقدة وخوفاً عليهم من ان يتعرضوا للأذى حتى يستطيعون من الدفاع عن انفسهم ، وبما ان العدوان البديل يعرف بانه سلوك متعلم على الأغلب، ويعززون ذلك إلى أن الطفل يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره ، حيث يتعلمون سلوك العدوان البديل عن طريق ملاحظة نماذج العدوان البديل عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم ... الخ من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فانه لا يميل في

المرات القادمة لتقليده، أما إذا كوفئ عليه، فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان البديل (الزيات، ١٩٩٦ ص ٥٩).

ويميز العالم (باندورا) بين اكتساب الطفل للسلوك وتأديته له، فاكْتساب الطفل للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه ، إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد ، وعلى نتائج السلوك ، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (أي سيعاقب على سلوكه) فإن احتمالات تقليده له ستقل ، أما إذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج ستعود عليه بنتائج ايجابية فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر، وفي إحدى الدراسات التي أجراها (باندورا) وزملائه تبين لهم أن مجموعة الطلبة التي شاهدت العدوان البديل في فيلم قد أظهرت سلوكيات عدوانية أكثر من المجموعة الأخرى التي شاهدت فيلماً محايداً (فطيم ، ١٩٨٨ ص ١٣٥).

١٢. **بيئة العدوان البديل :** لبيئة العدوان البديل أثرها المباشر على العدوان البديل أو المسالم للطفل ، ثم على سلوكه بعد ذلك في رشدته واكْتِمَال نضجه ، ولذلك يهتم العلماء بدراسة حقائق تلك البيئة العدوان البديل حتى يكتشفوا مظاهرها ليتحكموا بها ويحولوها إلى بيئة مساعدة ليتحقق السلام الذي ننشده جميعاً، وبيئة العدوان البديل هي البيئة التي تؤدي بالفرد إلى الإحباط ، والإحباط يؤدي به إلى العدوان البديل ويختلف مدى الإحباط من بيئة لأخرى لأنه يقترب بمدى ما لا يتحقق من رغبات الطفل ، وليس في استطاعة أية بيئة أن تحقق جميع رغبات الطفل لكن في استطاعة البيئة أن تعد الطفل ليتعلم ما يمكن أن يتحقق من رغباته ، وما لا يمكن أن يتحقق دون أن تشعره بالإحباط (السيد ، ١٩٨٠ ص ١٧٨).

وهنا تجد أن الشخصيات ذات العدوان البديل نشأت في بيئات لا تجد فيها العطف والحب ولا ضابطاً لسلوكهم ، ودائماً ما يشعرون بأنهم كانوا غير مرغوب فيهم في بيئتهم الأسرية ، فجميعهم لم يخبروا قسط الأمن والطمأنينة في معظم مراحل حياتهم ، وبالتالي لم يعرفوا معنى التضحية والسمو بالأخلاق ، مما جعلهم ينحدرون إلى مثل هذا المستوى المتدني ، فيميلون إلى اتخاذ مواقف عدائية تجاه الآخرين وإلحاق الضرر بهم ، فقد حدث (تعطل وفشل) في نموهم الانفعالي في إقامة علاقات اجتماعية سوية (دحلان ، ٢٠٠٣ ص ٣١) .

١٣. **التعصب وعدم التمسك بالقيم :** إن مركز مشكلة التعصب الذي تدور حوله كل مظاهره إنما هو العدوان البديل وقابليته للنقل ، وإن التعصب يؤدي وظيفة نفسية خاصة تتلخص في التنفيس عما يختلج في النفس من كراهية وعدوان مكبوت وذلك عن طريق عمليتي النقل والإبدال دفاعاً عن الذات ، والمتعصب يجني من موقعه كسباً وهمياً ناقصاً يفوت على صاحبه فرصة حل إشكاله حلاً رشيداً واقعياً مجدداً (كامل، ١٩٩٣ ص ١٨).

وإن التعصب ما هو إلا نتاج لعدم التقدير لمسائل الدين المرتبطة بالقيم الرفيعة والأهداف السامية مما جعل الشخصية المتعصبة قابلة للإثارة الخارجية من شخص أو جماعة وتبرير ذلك بأنهم جميعاً يحافظون على القيم الدينية ، ولكن في الواقع أن سلوكهم ما هو إلا نتاج لاختلال القيم الدينية لديهم ، وعدم امتصاصهم للقيم الدينية الصحيحة (دحلان ، ٢٠٠٣ ص ٣١-٣٢).

١٤. **الفروق بين الجنسين :** نجد بعض الدراسات أظهرت نتائجها أن العدوان البديل المادي العنيف المتكرر يتميز به الأولاد بدرجة أكبر من البنات ، ولكن البنات أظهرت نوعاً فريداً من العدوان البديل في صورة تحقير وأذى بحيث يكون الضرر نفسياً أكثر منه مادياً، ومن الوجهة البيولوجية يحدثنا علم نفس النمو أن نصيب الرجل من النسيج العضلي أكثر من نصيب المرأة ، والعكس صحيح بالنسبة للنسيج الشحمي ، وهناك من يبين بان الفروق بين الجنسين في العدوان البديل تعود إلى ارتفاع نسبة هرمون الذكورة (التسترون) في الدم الذي ثبت بالتجارب ارتباطه بالعدوان البديل ، ولكن ثبت أيضاً أن العدوان البديل يزيد نسبة هذا الهرمون مما يجعلنا نتساءل هل هو سبب أم نتيجة ، كما أن هذا الهرمون وله وظيفة بنائية ولذلك نجد أن الأصل الهرموني يشكل نقطة البداية في تفسير العدوان البديل وأن عدوان الرجل انبعثي يتعلق ببقاء الفرد ثم النوع ، أما عدوان المرأة فهو احتوائي ملتهم يتعلق ببقاء النوع ، أي أن الفروق بين عدوان كل منهما في الشكل (حافظ وقاسم ، ١٩٩٣ ص ١٥٠).

ويمكن القول ان اختلاف مظاهر العدوان البديل باختلاف كلا الجنسين يرجع إلى عوامل بيولوجية وعوامل خاصة بالبيئة المحيطة بالطلبة وتنشئتهم الاسرية والاجتماعية والثقافية ، اذ ذكر ستور (١٩٧٥) أنه على الرغم من أننا نعيش في ثقافة وفي وقت لم يتحدد فيه دور الجنسين تحديداً واضحاً ، فإنه لا يزال صحيحاً أن نقول بأن السيطرة

ومسحة من القسوة من جانب الرجل يثيران الإعجاب ، بينما تدعونا نفس الصفات إذا ما بدت في المرأة إلى وصفها بالفظاظة والخلو من الأنوثة (كامل، ١٩٩٣ ص ١٨) .:

يتضح من العرض السابق تعدد الأسباب والعوامل المؤثرة في تطور العدوان البديل لدى الأفراد عامة، والطلبة خاصة ، وذلك تبعاً لطرق تفسير الباحثين للسلوك العدوان البديل والتي تختلف باختلاف توجهاتهم واجتهاداتهم ، فنرى أن منهم من يفسره من ناحية طبية وبايولوجية وآخرون يفسرونه من ناحية نفسية، مثل اختلاف طريقة الوالدين في تربية الأبناء وأثرها في تدعيم نزعة العدوان البديل لدى أطفالهم، في حين يميل علماء الاجتماع الى تفسيره بحسب الظروف البيئية والاجتماعية وثقافة المجتمع التي قد تكون عدوانية وتشجع على العدوان البديل ، ومن خلال ما تقدم من عوامل يضيف الباحث بعض العوامل المؤدية الى العدوان البديل والتي يعتقد بانها عوامل مهمة لم يتم ذكرها انفاً اذ يرى بان ظروف القهر وويلات الحروب لها الاثر الكبير في نشأة العدوان البديل لدى الطلبة ، وكذلك ما مر به العراق من دمار وتخريب بسبب الحروب كما ان صور الدمار التي مروا بها الطلبة وما رافقه من عمليات عسكرية لتحرير اراضيهم خصوصاً حرب الشوارع وما لها من استراتيجيات وخطط عسكرية تختلف عن باقي الحروب وما يرافقها من اخطاء من نيران صديقة وسماع دوي القنابل والانفجارات وعمليات النزوح والتهجير كل تلك الظروف التي مرت على الطلبة في تلك المناطق تعد عوامل استثنائية ادت الى ظهور العدوان البديل لدى اطفال هذه المناطق المحررة وبصورة جلية وواضحة للعيان .

• النظريات التي فسرت العدوان البديل:

العدوان البديل ظاهرة سلوكية سلبية شغلت العديد من المنظرين والعاملين في ميدان علم النفس ولقد قدم هؤلاء المنظرون خلاصة مجهوداتهم في تفسير هذا السلوك انطلاقاً من معطيات المدارس النفسية والتي عملوا على إرسائها أو التي تبناها وسعوا في نشرها ولهذا نجد أن هناك تبايناً واضحاً في وجهات النظر التي قدموها لتفسيره ، فالبعض منهم فسره استناداً إلى خصائص هذا السلوك ، بينما حاول آخرون أن يقدموا افتراضات عن دور المحرضات التي تسهل حدوث الاستجابة للعدوان البديل ، ورأى فريق آخر أن

هذا السلوك هو سلوك فطري يولد مع الإنسان وهو مزود به ثم يتطور بحكم تطوره البيولوجي ، بينما يجد آخرون انه سلوك مكتسب يتعلمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها ، وهناك من يرى أن هذا السلوك هو سلوك ضمن تحركه وتنشطه الاحباطات التي تواجه الفرد في حياته اليومية ، وهكذا تباينت هذه الآراء في تفسير هذا السلوك واختلفت في مسبباته ومصادره ، غير أن جميعها قد اتفقت على نتائجها ونتائج ضارة بالفرد والمجتمع وهذه النظريات هي:

اولاً: النظريات الغريزية :

تصور الفيلسوف البريطاني (توماس هوبز) ان الناس يميلون بالفطرة إلى التنافس والعدوان البديل وانهم لا يهتمون إلا بما ينفعهم ويساعدهم على التفوق على الآخرين ويزيد من سلطتهم. ولتجنب الصراع والتدمير فيما بينهم. ويشارك فرويد وكونراد لورنز آراء هوبز التشاؤمية بشأن الطبيعة البشرية ومن أهم النظريات التي عدت العدوان البديل غريزياً هي:

أ. النظرية البايولوجية .

ب. مدرسة التحليل النفسي .

ج. النظرية الايثولوجية .

أ- النظرية البايولوجية:

يفسر اصحاب هذه النظرية العدوان البديل من منطلق بايولوجي صرف ، اذ يرى (لومبروزو، Lombroso) الحتمية البايولوجية للعدوان وربط هذه الحتمية بسببين الأول يعود لمرحلة سابقة في التطور هي مرحلة الانسان البدائي (المتوحش)، اذ وجد من خلال الفحوص التي أجراها ان جمجمة المجرم تشبه في تركيبها التشريحي جمجمة الانسان البدائي ومواصفاتها صغر حجم الجمجمة وشذوذها وعدم انتظام طول الذراعين وضخامة البنية وقوة العضلات وجحوظ العينين وكثافة شعر الحاجبين فضلاً عن القدرة على تحمل الألم والبلادة العاطفية والسبب الثاني يرتبط- بالحالة المرضية التي تنشأ من مرض الصرع الذي ينتقل بالوراثة ، وقد يحدث العدوان البديل نتيجة خلل فسيولوجي في النظام العصبي حيث يؤدي هذا الخلل الى اضطرابات وظيفية في الشحنات الكهرو عصبية عند الانسان ويعتقد أصحاب وجهة النظر هذه ان منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي هي

المسؤولة عن ظهور العدوان البديل عند الإنسان ، وعند استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ ، أدى إلى خفض التوتر والغضب والعنف، وأدى إلى حالة من الهدوء والاسترخاء ويحدث عكس ذلك عندما تستثار بواسطة التيار الكهربائي (جرادات، ١٩٩٦ ص ٨).

ويذكر (دافيدوف) أن لأجهزة المخ دورا في العدوان البديل في أداء وظيفتها، ويمكن ان تمنع الدوائر العصبية من أداء وظيفتها (دافيدوف، ١٩٨٣ ص ٥١٥) .

أما دولكادو (Dolgado) فيؤكد على إن التحريض الدماغي يحدد الحالة الانفعالية والعدوانية البديلة للكائن وقد أشارت النتائج التي أجريت على منطقة معينة في (الهيپوثالاموس) وهي منطقة صغيرة في اسفل المخ إلى ان استثارته عند الكائن الحي باستخدام التيار الكهربائي يؤدي إلى ظهور الاستجابة للعدوان البديل، وهي تستثار عادة بإيعازات من لحاء المخ، وذلك عند مواجهة الكائن الحي تهديدا خارجيا وتوصل سكر الى وجود علاقة بين العدوان البديل واضطرابات هرمونات الغدة النخامية والغدة الدرقية حيث يرى سكر ان زيادة افرازات الفص الامامي للغدة النخامية يصاحبه توتر واندفاع الى العدوان البديل والثورة وهناك من يربط بين الكروموسومات والعدوان البديل، فقد وجد عند بعض الاشخاص العدوان البديل كروموسوم جنس من نوع (XYY) وليس (XY) كما هو الحال في خلايا الاشخاص العاديين وهناك ما يشير إلى ان هذا يؤدي الى زيادة العدوان البديل والميل الى الاجرامية لدى الافراد الذين يوجد لديهم هذا الكروموسوم ولكن نتائج هذه الدراسة غير قاطعة حيث قام هارفك بمتابعة (٥٥٠) طفلاً ولدوا بثلاثي الكروموسوم (XYY) ولوحظ وجود العدوان البديل عند واحد منهم ، مما يعني ان معظم من ولدوا بثلاثي الجنس ليسوا عدوانيين بالفطرة (حجازي، ١٩٨٨ ص ٤)

ب- نظرية التحليل النفسي:

يذهب أصحاب نظرية التحليل النفسي سواء من الفرويديين الكلاسيكيين أو الفرويديين الجدد الى أن العدوان البديل قوة غريزية أساسية تدفع الفرد الى ان يسلك سلوكاً عدوانياً (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٠ ص ٤٥).

إن العدوان البديل ينشأ وفقاً لوجهة نظر (فرويد) اما من غريزة الموت (Thanatos) او غريزة الحياة (Libido) وهو (الطاقة النفسية التي تتشد السعي الى

اللذة) او خليط من هذه القوى، وتعد الهو (id) وحدة من وحدات الجهاز النفسي تمثل مستودع اللاشعور من الطاقة النفسية والغرائز والمحفزات البدائية) في نظرية (فرويد) تلك الوحدة من تركيب الجهاز النفسي التي تحتوي على العدوان البديل، ويعد العدوان البديل وفقاً لنظرية التحليل النفسي شيئاً ما منفصلاً عن العدوان البديل فالعدوان البديل تكوين نفسي في الفرد يحدث عنده حاجة الى العدوان البديل ويتم التعبير عن العدوان البديل وفقاً للنظرية سلوك موجب (عدوان مقبول اجتماعياً او بنائياً) أو كسلوك سالب (عدوان غير مقبول أو هدام)، اعتماداً على مطالب البيئة وخاصة (ميكائزمات) الضبط في الجهاز النفسي (الانا والانا العليا) ، أما (ادلر) فيرى في العدوان البديل وسيلة للسيطرة والتعويض عن النقص والتغلب على العقبات التي تواجه الفرد ، كما عد فكرة العدوان البديل المحرك الاساسي لسلوك الانسان بدلاً من الجنس (الرشيدي وآخرون، ٢٠٠٠ص ٤٤).

أما (هورناي) فترى ان كبت المشاعر للعدوان البديل او الهجومية أمر مضر من وجهة نظر الصحة النفسية ذلك أن الكبت قد يقود الى القلق والعصاب، وانه من المفيد أن يعبر الانسان عن مشاعره للعدوان البديل من حين لآخر بقصد التنفيس عنها (حافظ وقاسم، ١٩٩٣ص ٥).

ويرى (زيلمان ، Zillman) ان فرويد وجد أخيراً شعاعاً من الامل خلال عمليات التنفيس (Cartharsis) واقترح ان تفرغ طاقة (الثاناتوس) ربما تنتج خلال التعبير عن العدوان البديل بالانفعالات مثل الغضب. (Zillman,1979P 31).

ومن ناحية أخرى فإن العدوان البديل كطاقة غريزية فطرية اذا تم الاعلاء به بنجاح فقد يصبح طاقة مفيدة وبناءه اجتماعياً، أما العدوان البديل الصريح الذي يكون تدميراً في طبيعته ، فهو تعبير عن حاجة الطفل الى ايقاع الالم أو الاذى او الضرر والعقاب على نفسه أو على الآخرين (فاروق، ١٩٩٢ص ٢١).

ج- النظرية الايثولوجية:

.(Mummedey,1988 P266)

ثانياً: النظرية السلوكية :

البديل سلوك متعلم وانه يمكن لذلك تعديله.

وتنطلق نظرية (الاحباط- العدوان) من ان الانسان ليس عدوانياً بطبعه وانما يصبح كذلك نتيجة للإحباط، فهي تعد العدوان البديل وظيفه من وظائف الذات الفطرية لتحقيق حاجاتها التي تتعلق بحفظ الحياة وتحقيق الامن ولا تظهر تلك الميول للعدوان البديل الا بتدخل من البيئة ، اساسه العرقلة والاحباط ، فالإحباط هو الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه اذا واجه عائقاً يمنعه من اشباع دوافعه الفطرية أو المكتسبة أو من تحقيق هدف شعوري أو لا شعوري يتصل بحياته اليومية وقد أشار دولارد (Dollard) إن استجابة العداء التي يستجيب لها الفرد ضد مصدر إحباطه تعد بمثابة تفريغ لطاقته النفسية وان

ظهور الإحباط بسبب العدوان البديل يتوقف على استعداد الشخص للعدوان وإدراكه لموقف الإحباط ،وقد لا يعتدي إذا أدرك ان الإحباط غير متعمد(محمود،١٩٩٥ص ١٠٠). ويرى فيليب هاريمان (phelp Harriman) ،ان العدوان البديل هو تعويض عن الإحباط المستمر، وان كثافة العدوان البديل تتناسب مع حجم الإحباط وكثافته، إذ كلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه ويشير بيركوفيتز(berkovitch,1993) إن هناك شرطان يعملان معا لحدوث العدوان البديل يتمثل الأول في الاستعداد لسلوك العدوان البديل ،أما الثاني فيتمثل بوجود قرائن بيئية وبذلك فان (بيركوفيتز) يعتقد بان الإحباط قد يؤدي إلى الغضب ولكن العدوان البديل لا يظهر إلا بوجود دلائل بيئية معينة، وان الغضب والعدوان البديل عمليتان متوازيتان وليستا متتابعتين ،لان الأحداث المحبطة أو المؤلمة تقود إلى العدوان البديل بطريقة آلية في حال وجود دلائل موقفية معينة (العيسوي،١٩٩٣ص ١٧٠).

وتحدد هذه النظرية أربعة عوامل سايكولوجية تتحكم في العلاقة بين الاحباط والعدوان البديل وهذه العوامل هي :

أولاً: العامل الذي يحكم قوة استثارة العدوان البديل أو تحريض ، أي مقدار الاحباط فكلما زاد عدد الاحباطات في الحياة زادت تبعاً لذلك قوة التحريض- الاستثارة وتتأثر هذه العلاقة بمتغيرات ثلاثة متداخلة وهي:

١. قوة المثير: التحريض على الاستجابة وهنا تكمن القيمة في نوع مثير الدافع.
٢. درجة اعاقه الاستجابة: العلاقة بين درجة الاعاقه والعدوان البديل، علاقة طردية، مع اشتراط قوة الدافعية .
٣. تكرار الاستجابة المحبطة: ان تكرار الخبرات الباعثة على الاحباط تؤدي في النهاية الى العدوان البديل .

ثانياً: (كف- كبح) الافعال العدوان البديل: إن توقع العقاب من المتغيرات الاكثر فعالية في تحويل الاستجابة العدوان البديل من حالة العلن إلى حالة الكمون أي الى حالة الشعور بالعداء.

ثالثاً: ازاحة العدوان البديل: يلجأ المرء الى توجيه عدوانه الى جهة أخرى غير الجهة التي جلبت له الاحباط، وذلك اذا ما توقع منها العقاب. وقد يتجه العدوان البديل نحو الذات اذا كان العقاب شديداً.

رابعاً: التنفيس العدوان البديل : افراغ الشحنة الانفعالية المتأتية من الاحباط في أي مثير آخر وهذه النظرية تفترض ان كف العدوان البديل او منعه يؤدي للإحباط ، وبما ان الاحباط يؤدي الى العدوان البديل، فأن كف العدوان البديل يحدث استثارة عدوانية من جديد وتصبح النتيجة عكسية أي حالة إفراغ العدوان البديل بمنح أو بمنع الاحباط الامر الذي يقود الى خفض الاستثارة للعدوان البديل (الرشيدي، ٢٠٠٠ص ١٦٩)

ثالثاً: نظرية السمات:

وهي تقيس العدوان البديل ، وتنتهي إلى تحديده تحديداً كمياً وموضوعياً ، ومن أهم المقاييس والاختبارات التي استخدمت في ذلك التحليل العاملي لسمات الشخصية ، اذ وجدت بأن العدوان البديل سمة من سمات الشخصية موجودة عند جميع الناس بدرجات متفاوتة ، فتوجد عند معظمهم بدرجة متوسطة ، وعند قلة منهم بدرجة منخفضة ، وعند قلة أخرى بدرجة عالية ، وتدل سمة العداوة على استعداد الشخص لإظهار العدوان البديل في المواقف المختلفة بحسب ما يدركه من مثيرات العدوان البديل ، فالأشخاص أصحاب سمة العداوة العالية كثيرون العدوان البديل ، لأن عتبة التنبيه للعدوان عندهم منخفضة مما يجعلهم يغضبون بسرعة ، ويدركون مثيرات العدوان البديل في مواقف كثيرة قد تبدو مواقف عادية لا تثير العدوان البديل عند غيرهم (مرسي ، ١٩٨٥ص ٥٧-٥٨).

ويعد ايزنك (Eysnek) من أكبر دعاة هذا الاتجاه في بحثه الذي نشره عام (١٩٧٧) والذي انتهى به إلى أن العدوان البديل يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية وأن القطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان أو في الحياء أو الخجل وأنه بين القطبين مدرج من العدوان البديل إلى اللاعدوان تصلح لقياس درجة العدوان البديل عند مختلف الأفراد ، وإن قياس العدوان البديل ليس بالأمر السهل البسيط لأن الشخص من ذوي العدوان البديل في حياته العملية قد يكون شخصاً مسالماً في حياته العائلية ، وأن ما يعده الناس سلوكاً عدوانياً قد لا يراه الفرد نفسه الذي يصدر عنه هذا السلوك عملاً عدوانياً ، ومن ناحية أخرى فإن الفرد

يستطيع أن يخفى سلوكه للعدوان البديل حتى لا يبدو أمام الآخرين عدوانياً وبالمثل فإن العدوان البديل عند فرد ما لا يصدر عن نفس دوافع العدوان البديل عند فرد آخر ، ولا شك أن هناك فرقاً شاسعاً بين سلوك عدواني لفرد يريد أن يؤكد رجولته بهذا السلوك ، وبين سلوك عدواني لفرد آخر ينتقم لنفسه بهذا السلوك من إساءة فرد آخر ونحن نجد أن بعض الشخصيات سهلة الإثارة تصبح مضطربة ، ويصبح مثل هذا الشخص المضطرب لديه استعداد سهل في أن يكون عدوانياً أو مجرماً ، وتتميز شخصيته بالعدوان البديل عن باقي الشخصيات ، ومن هنا يظهر ما يسمى بالشخصية العدوانية البديلة (الحسيني ٢٠١٨، ص ٤٩).

رابعاً: نظريات الاتجاه الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العدوان البديل يرتبط بنوع وطبيعة الثقافة العامة التي تسود المجتمع وما يعانيه من مشكلات ، ويرتبط أيضاً بالثقافات الفرعية الخاصة بظروف الأسرة وما يسودها من علاقات وأجواء ونظم وأساليب للتنشئة الاجتماعية والطبقة التي تنتمي إليها ، والمدرسة وما يشجع من ظروف تربوية وقد أفادت دراسات الأنثروبولوجيين أن ثمة مجتمعات بدائية تثير العدوان البديل وتشجعه لدى الطلبة مثل قبائل السيوكس (Sioux) ، بينما نجد قبائل أخرى مثل قبائل الانكاس (Encas) تستثير القلق لدى أطفالها حينما يهمون بالإقدام على العدوان البديل، وقد تختلف اثاره العدوان البديل من قبيلة لأخرى (دحلان، ٢٠٠٣ ص ٦١-٦٢).

ومن العوامل الاجتماعية التي تساعد على العدوان البديل التغير الاجتماعي السريع والصراع العلني أو المستقر بين الجماعات الفرعية على السلطة والثروة ، والهجرة الداخلية وما يترتب عليها من مشاكل ، والتغير الاقتصادي وما ينتج عنه من فروق في الدخل وتأكيداً لدور الثقافة والمجتمع في طريقة التعبير عن العدوان البديل ، نجد قبائل كواكيوتل (Kwakiutal) تحسم الخصومة بإقامة مباراة يقوم فيها كل من المتخاصمين بالتنازل عن قدر من ممتلكاته ومنحها للغير ، والفائز في الخصومة من يتنازل عن قدر أكبر من هذه الممتلكات ، وفي قبائل أخرى حينما يتشاجر الفرد لا يضرب خصمه بل يأخذ كل منهما عصا ويضرب بها حجراً أو شجرة فمن كسرت عصاه قبل الآخر كان هو المنتصر (زهرا ن، ١٩٨٤ ص ١٠٩).

خامساً: نظرية التعلم الاجتماعي:

وتوصلت نظرية التعلم الاجتماعي الى ان العدوان البديل سلوك متعلم شأنه شأن أي سلوك آخر، ويتم التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز في الاشخاص المهمين في حياة الطفل مثل الوالدين والاقربان والمعلمين بالإضافة الى وسائل الاعلام وطبقاً لوجهة النظر هذه فإن الكائنات البشرية لا تقتدي نظراً لما هو موجود وقائم بالداخل، ولكن الاندفاعات نحو هذا السلوك تستثار بوساطة شروط أخرى موجودة في البيئة (Herbert, 1987P 48).

ويلخص (باندورا) أسباب قيام الكائنات البشرية بالعدوان البديل بما يأتي:

- ١- لأنهم اكتسبوا الاستجابات للعدوان البديل خلال خبراتهم الماضية .
 - ٢- لأنهم تلقوا تعزيزاً أو مكافآت لأدائهم لبعض الافعال العدوان البديل.
 - ٣- لأنهم اثيروا مباشرة للعدوان بوساطة الشروط البيئية أو الاجتماعية النوعية والخاصة.
- فقد أجرى (باندورا) العديد من الدراسات و توصل إلى ان الفرد ينمذج العدوان البديل، ففي إحدى التجارب التي أجراها على أطفال الروضة التي قسمها إلى خمسة مجاميع، شاهدت المجاميع الأربع نماذج عدوانية أما الخامسة فقد تعرضت لمشاهد إنسانية يتصرف فيها بطريقة غير عدوانية، وتوصل باندورا الى ان المجاميع الأربع كانت اكثر عدوانية أي أظهرت استجابات عدوانية اكثر من المجموعة الضابطة وقد افترض (باندورا وروس) ان الطلبة يتعلمون العدوان البديل عن طريق ملاحظة نماذج العدوان البديل عند الأبوين ومن ملاحظة أفلام التلفزيون والسينما وفي القصص التي يقرأونها والحكايات التي يسمعونها (Samuel, 1981 P337).

ويذكر (باندورا) ان هناك متطلبات يجب توافرها في الفرد قبل ان يتعلم من النموذج

وهي:

أولاً: (الانتباه) : لا بد من ان ينتبه الملاحظ لما يفعله النموذج، إذ يعد الانتباه عملية معرفية.

ثانياً: (الاحتفاظ) : إن يحتفظ بالأحداث العدوانية البديلة الملاحظة على شكل رمزي لاسترجاعها في المستقبل .

ثالثاً: الاستدعاء (الإنتاج الحركي) : ان يكون لدى الملاحظ القدرة على استدعاء الخبرات وأنماط السلوك الناتجة عن النموذج.

رابعاً : (الدافع) : ان يكون لديه الحافز على أداء سلوك نموذج العدوان البديل والعملية الدافعية (داود، ١٩٩٠ ص ٧٦-٧٧).

ويوجد هناك نوعان رئيسان من التعلم بالملاحظة ، يشير النوع الأول ان التعلم بالملاحظة يحدث من خلال الخبرات الابدالية ويحدث ذلك عندما نرى ان الآخر قد تمت مكافأته أو عقابه لنشاطات معينة ومن ثم نعدل من سلوكنا كما لو أننا تلقينا تلك التوابع بأنفسنا ، وفي النوع الثاني من التعلم بالملاحظة يحاكي الملاحظ سلوك النموذج حتى لو لم يتلق النموذج أي تعزيز أو عقاب في أثناء مشاهدة الملاحظ له (الصمادي، ١٩٩٧ ص ٢٠٣).

ويذهب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إلى تقسيم التعلم بالملاحظة إلى أنواع عديدة ومن هذه الأنواع:

١. **التعلم الحسي المباشر:** إذ يتصل بهم الملاحظ باستمرار (الكناني، ١٩٩٢ ص ٥١٩).
٢. **التعلم البديل :** إذ يتم من خلال الإيماءات أو الإشارات الصوتية التي تكشف عن ردود الأفعال الانفعالية للنموذج (عبد الهادي، ٢٠٠٠ ص ٢٦٢).
٣. **التعلم الرمزي-النموذج اللفظي :** يتم ذلك عن طريق التمثيل اللفظي للسلوك بالكلمات تصبح أكثر أهمية في نقل المعلومات عن الاستجابة التي يراد اتخاذها نموذجاً.
٤. **التعلم الأعمى :** أي محاكاة النموذج دون فهم أو وعي الاستجابة التي قام بتقليدها.
٥. **التعلم عن طريق مشاهدة الأفلام :** إذ يتم هذا النوع من التعلم عن طريق وسائل الأعلام وخاصة التلفزيون (الكناني ١٩٩٢ ص ٥٢١).

مناقشة النظريات التي فسرت العدوان البديل:

١. جاء تفسير العدوان البديل وفق النظرية البايولوجية: هو سلوك فطري بايولوجي ، فهذا التفسير يلغي دور العامل البيئي والاجتماعي لتفسير العدوان البديل، والنظرية البايولوجية ركزت على الناحية التشريحية والوظيفية أكثر من السلوك الظاهر الذي يمكن ايعازه الى عوامل اخرى غير العوامل الوراثية.

٢. ركزت نظرية التحليل النفسي على أن العدوان البديل غريزي معتمد على الطاقة النفسية للفرد، واعتمدوا على ان السلوك أما ايجابي أو سلبي وعدوا العدوان البديل كقوة دافعية لا شعورية مستقلة.

٣. أن تركيز فرويد على الميل الفطري للعدوان في الانسان يجعله يغفل الاسباب الخارجية في نشوء مظاهر العدوان البديل كالحروب واعمال العنف وكما يجرد هذه الاسباب من فعاليتها الموضوعية.

٤. وما اشارت له النظرية السلوكية بحتمية العلاقة السببية بين الاحباط والعدوان البديل أمر يحتاج الى اعادة نظر ذلك لأن العدوان البديل سلوك معقد لا يكفي تفسيره بالإحباط فقط، فهي تصور ان العدوان البديل لا يحدث الا استجابة للإحباط ويصاحبه نوع من الغضب وهي بهذا تتجاهل فئة عريضة من الاستجابات للعدوان البديل التي لا يصاحبها شعور بالإحباط ، كما أنها تتجاهل فئة من الافراد يتم تدريبهم من جانب الآباء على العدوان البديل ، وهذا مؤكد لأن الانسان قد يعتدي دون احباط، وقد يحبط ولا يعتدي، فالإنسان يستجيب للإحباط باستجابات كثيرة منها العدوان البديل، فالإحباط قد يسببه وقد لا يسببه حسب الظروف التي يتم فيها الاحباط.

٥. اشارت نظرية السمات الى اهمية قياس السمة من خلال تحليل العوامل واغفلت باقي الخصائص والعوامل المؤدية للسلوك العدوان البديل ، وبهذا فان هذه النظرية لم تعطي أي اهمية تذكر للبيئة والوراثة والتعلم في تشكل العدوان البديل ويعد هذا الامر طبيعى فكل نظرية تبنى وفقاً لاتجاهات المنظر وتخصصه الدقيق وثقافته وافكاره واتجاهاته وميوله لهذا نجد بأن هناك امور كثيرة قد تتأثر به النظرية من قبل المنظرين لها.

٦. اتجهت نظرية الاتجاه الاجتماعي نحو دور التنشئة الاجتماعية والاعراف القبلية السائدة في مجتمعات صغيرة واهملت باقي المجتمعات المتعدنة والمتحضرة فهي اشارت في مجمل طياتها على قبائل معينة وعادات وتقاليدها قبلية تكاد ان تكون اليوم غائبة او شبه غائبة في مجتمعاتنا وان تلك الفئات التي تناولتها تكاد لا تشكل نسبة تذكر مقارنة بتعداد سكان العالم .

٧. ان نظرية التعلم الاجتماعي اذ تنكر الاصل الغريزي للعدوان، ولا تكتفي بالإحباط سبباً له ، الا اذا تم شيء من عملية الاثابة والتدعيم للسلوك العدوان البديل المتعلم (المكتسب) فأنها

تعد العوامل الفعلية في تعلم السلوك موجودة خارج الفرد وليس بداخله وهي بذلك تقدم تفسيراً لبعض السلوكيات للعدوان البديل كتعلم الطلبة للعدوان من خلال ملاحظة النماذج السلوكية للآخرين ، وتقصر هذه النظرية في فهم بدء نشوء ظاهرة العدوان البديل لدى الانسان فلا يمكن الاعتماد عليها فقط في تفسير العدوان البديل.

وترى الباحثة من خلال استعراض نظريات العدوان البديل ، أن كل نظرية من هذه النظريات وحدها تفسر لجانب من جوانب العدوان البديل، ولكي يتم تفسير هذا السلوك (العدوان البديل) بصورة صحيحة دون قصور لابد من الاخذ بتفاعل وتكامل هذه النظريات، فالعدوان البديل يحتاج الى وجود حد أدنى من الاستعداد له كما ان رؤية النماذج للعدوان البديل وتقليدها هو جانب من جوانب العدوان البديل وكذلك التعزيز لهذا السلوك كما ان الخبرة المنفردة تؤدي دوراً كبيراً في اظهار العدوان البديل بالإضافة الى الشعور بالغضب والتوتر.

بالإضافة الى ذلك فإن العدوان البديل يرتبط بنوع وطبيعة الثقافة العامة والخاصة التي تسود المجتمع وما يعانيه هذا المجتمع من مشكلات اقتصادية واجتماعية وامنية وكذلك يتأثر العدوان البديل بطبيعة نوع القياس المستخدم اذ تتأثر الدرجة من مقياس الى اخر ومن طريقة قياس الى اخرى. اذ تبنت الباحثة نظرية دور لرد في بناء المقياس وتفسير النتائج.

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة لغرض تحقيق أهداف البحث، والتي تمثلت بتحديد مجتمع البحث، واختيار عينة ممثلة له، واعتماد أدوات تتسم بالصدق والثبات والموضوعية، وأيضاً تحديد الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

أولاً: منهج البحث

بما أن البحث الحالي يهدف إلى تعرف على الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل، فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في البحث وذلك لأنه يتلائم وطبيعة البحث، إذ أنه يعطينا وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ولا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها، بل يتضمن كذلك قدراً من التفسير لهذه النتائج من أجل الوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (صابر، وخفاجة، ٢٠٠٢ ص ٨٧).

ثانياً: مجتمع البحث

تضمن مجتمع البحث الحالي طلبة كليات جامعة بابل العلمية والانسانية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، ولتحديد مجتمع البحث قامت الباحثة بزيارة (شعبة الاحصاء) بموجب كتاب تسهيل المهمة* الصادر من جامعة بابل- (ملحق ١)، وبناءً على ذلك حُدد عدد الكليات وأسمائها وعدد طلبتها، إذ بلغ عدد الكليات العلمية (١٥) كلية، في حين بلغ عدد الكليات الانسانية (٥) كليات، وقد بلغ العدد الكلي للطلبة (٢٣٣٥٣) طالباً وطالبة، منهم (٩٥١٢) طالباً موزعين على (٢٠) كلية في الاختصاصين العلمي والإنساني، بواقع (٥٧٧٩) طالباً في الاختصاص العلمي، و(٣٧٣٣) طالباً في الاختصاص الانساني، و (١٣٨٤١) طالبة موزعات على (٢٠) كلية في الاختصاصين العلمي والإنساني، بواقع (٨٤٥٠) طالبة في الاختصاص العلمي، و (٥٣٩١) طالبة في الاختصاص الانساني، والجدول (١) يوضح ذلك:

*حصلت الباحثة على الاحصائيات المطلوبة لإجراء البحث من شعبة الاحصاء في جامعة بابل على ضوء كتاب تسهيل مهمة .

جدول (١)
مجتمع البحث موزع وفقا للجنس والتخصص

نوع الكلية	الكلية	الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	اناث	
علمي	تكنولوجيا المعلومات	٣٠١	٤٠٤	٧٠٥
	طب الاسنان	٣١٥	٥٠٩	٨٢٤
	العلوم للبنات	-	٩٦٥	٩٦٥
	التمريض	٨٨	٣٦٩	٤٥٧
	الصيدلة	٢٩٥	٧٠١	٩٩٦
	طب حمورابي	١٨١	٢٦٢	٤٤٣
	التربية للعلوم الصرفة	٣٨٦	٥٤٠	٩٢٦
	التربية البدنية وعلوم الرياضة	٦٣٠	١١٣	٧٤٣
	هندسة المواد	١٨٨	٣١٠	٤٩٨
	الفنون الجميلة	٥٢٤	٨٤١	١٣٦٥
	الهندسة/ المسيب	٢٣٨	١١٩	٣٥٧
	الطب	٤٨٦	٩٠٩	١٣٩٥
	العلوم	٤٨٤	٩٠٤	١٣٨٨
	الهندسة	١٠١١	٨٦٢	١٨٧٣
	الادارة والاقتصاد	٦٥٢	٦٤٢	١٢٩٤
انساني	المجموع	٥٧٧٩	٨٤٥٠	١٤٢٢٩
	التربية الاساسية	١٨٣٧	٢٢٥٦	٤٠٩٣
	الآداب	٤٢٣	٦٤٤	١٠٦٧
	التربية للعلوم الانسانية	٦٤٤	١٥٣٣	٢١٧٧
	القانون	٦٠٤	٥٠٨	١١١٢
	الدراسات الاسلامية	٢٢٥	٤٥٠	٦٧٥
	المجموع	٣٧٣٣	٥٣٩١	٩١٢٤
	المجموع الكلي	٩٥١٢	١٣٨٤١	٢٣٣٥٣
	النسبة المئوية	%٤١	%٥٩	%١٠٠

ثالثاً:- عينة البحث الأساسية

استعملت الباحثة الأسلوب العشوائي الطبقي المتناسب في اختيار عينة البحث الأساسية فقد تم اختيار (٨) كليات من الكليات العلمية والانسانية، ولغرض تحديد حجم العينة استعملت الباحثة معادلة ستيفن^٢ ثامبسون (Stephen Thompson) حيث بلغ حجم العينة وفقاً لهذه المعادلة (٣٧٧) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، حيث كانت نسبة الكليات العلمية (٦٠%) في حين بلغت نسبة الكليات الانسانية (٤٠%)، وبلغت نسبة الذكور (٤١%) اما نسبة الاناث فكانت (٥٩%) من المجتمع الاصلي والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

عينة البحث الأساسية موزعة وفقاً للجنس (ذكور- اناث) والتخصص (علمي- انساني)

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\frac{N-1}{d^2} + p(1-p) \right]} \quad * ٢$$

N = حجم المجتمع

P = القيمة الاحتمالية وهي (٠,٥)

d = نسبة الخطأ (٠,٠٥)

Z = وتساوي (١,٩٦) والمقابلة لمستوى الدلالة (٠,٠٥) الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة (٩٥%)

نوع الكلية	الكلية	الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	اناث	
علمي	الهندسة	٢٦	٣٧	٦٣
	الطب	٢٠	٢٨	٤٨
	الفنون الجميلة	١٩	٢٨	٤٧
	الادارة والاقتصاد	١٨	٢٥	٤٣
	تكنولوجيا المعلومات	١٠	١٥	٢٥
	المجموع	٩٣	١٣٣	٢٢٦
انساني	التربية الاساسية	٤٣	٦٣	١٠٦
	الدراسات الاسلامية	٧	١١	١٨
	الآداب	١١	١٦	٢٧
	المجموع	٦١	٩٠	١٥١
	المجموع الكلي	١٥٤	٢٢٣	٣٧٧

رابعاً: أدوات البحث

بما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة العلاقة بين الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة، لذا تطلّب الأمر وجود أدوات تتوافر فيها الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لتحقيق أهداف البحث، وعلى النحو الآتي:

١- مقياس الهوية الملتبسة :

قامت الباحثة بالاطلاع على النظريات والدراسات السابقة التي تناولت متغير الهوية الملتبسة ، ومن ثم جمع عدة مقاييس للهوية الملتبسة وفي ضوء تلك المقاييس تبنت مقياس (عباس ، ٢٠١٨) والمكون من (٤٤) فقرة وضعت اماها خمسة بدائل هي (تطبق علىّ تماماً ، تنطبق علىّ غالبا ، ينطبق علىّ احيانا ، يطبق علىّ نادرا ، لا ينطبق علىّ مطلقا) (ملحق، ٢). ومن ثم قامت باستخراج صلاحية الفقرات اذ اشار ايبيل (Ebel) إلى أنّ المقياس يكون صادقا إذا كانت فقراته تقيس ما وضعت لقياسه وهذا يعتمد على

المحكم لفقرات المقياس إذ كان دقيقاً في حكمه ليكون مؤشراً الى الصدق الظاهري للمقياس (Ebel, 1972P 555).

وقد عرضت الباحثة مقياس الهوية الملتبسة على مجموعة مكونة من (٢٩) محكماً ومتخصصاً في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم ملحق (٣) ، وطلب منهم ابداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات الهوية الملتبسة من حيث ملائمتها لعينة البحث وهل صياغتها جيدة أم تحتاج إلى تعديل فضلاً عن موافقتهم على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجرت الباحثة بعض التعديلات البسيطة ، واعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لمعرفة صلاحية الفقرات والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات الهوية الملتبسة

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ^٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	٢٩	صفر	٢٩	٢٩	٤٤-١

تتضح من جدول (٣) ان قيمة مربع كاي دالة على جميع الفقرات حيث بلغت قيمة كا^٢ المحسوبة (٢٩) وهي أكبر من قيمة كا^٢ الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءً على آراء المحكمين والمتخصصين وملاحظاتهم بقيت فقرات الهوية الملتبسة (٤٤) فقرة ، باستثناء بعض التعديلات الطفيفة والتي اخذتها الباحثة بعين الاعتبار، وبعد استكمال تلك الاجراءات اصبح مقياس الهوية الملتبسة جاهزة للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي وقد عدت هذه الفقرات صادقة ظاهرياً.

- تجربة وضوح التعليمات والفقرات (الدراسة الاستطلاعية):

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ومدى فهم الفقرات وملائمة البدائل المقترحة لها، ولحساب معدّل الوقت المطلوب للإجابة، طُبّق المقياس على عيّنة استطلاعية قوامها (٣٠) طالباً وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية بأعداد متساوية ومن غير أفراد العيّنة الأساسيّة، بواقع (١٥) طلاب، و(١٥) طالبة من كليات مجتمع البحث الكلي في جامعة بابل، كما موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

العيّنة الاستطلاعية لمعرفة وضوح فقرات مقياس الهوية الملتبسة

ت	الكلية	الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	اناث	
١	التربية البدنية وعلوم الرياضة	٧	٨	١٥
٢	التربية للعلوم الانسانية	٨	٧	١٥
	المجموع	١٥	١٥	٣٠

ولغرض توضيح طريقة الإجابة، أعطت الباحثة للطلبة مثلاً توضيحياً بيّن كيفية الإجابة وذلك عبر إختيار البديل المناسب الذي يعبر عن الإجابة وإخبارهم بأن المقياس مُعدّ لأغراض البحث العلمي ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وعبر التطبيق الاستطلاعي للمقياس تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للطلبة، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة (٢٠) دقيقة.

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكوّن المقياس من (٤٤) فقرة وان الاستجابة على فقرات المقياس مؤلفة من خمسة بدائل: (دائماً ، غالباً، احياناً، نادراً ،ابداً)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، وكانت اعلى درجة للمقياس (٢٢٠) درجة وأقل درجة بلغت (٤٤) درجة بمتوسط فرضي قدره (١٣٢) درجة .

• التحليل الإحصائي للفقرات :

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات، لأنه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (gregory,2015P145).

ولغرض تحليل فقرات مقياس الهوية الملتبسة اتبعت الباحثة ما يأتي:

١. القوى التمييزية لفقرات مقياس الهوية الملتبسة:

يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الاحصائي للفقرات وايجاد قوتها التمييزية ، لان من الخصائص السايكومترية التي ينبغي ان تتوافر خاصية التمييز التي تبين مدى امكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات هذه المقاييس (علام، ٢٠٠٠ص٢٧٧) ، ولغرض اجراء التحليل الاحصائي اعتمدت الباحثة عينة عشوائية من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل ولأجل حساب تمييز الفقرات فقد رتبت الدرجات التي حصل عليها افراد العينة تنازلياً من اعلى درجة كلية الى ادنى درجة وثم اختيار نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا لتمثل المجموعتين الطرفيتين، وفي ضوء تحديد النسبة بلغ عدد افراد المجموعتين (٢١٦) طالباً وطالبة وبواقع (١٠٨) طالباً وطالبة في كل مجموعة، وبعد استعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات مقياس الهوية الملتبسة والبالغة (٤٤) فقرة، وجد ان جميع القيم التائية المحسوبة هي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) وبذلك تعد جميع الفقرات مميزة وجدول (٥) يبين ذلك.

القوة التمييزية لفقرات مقياس الهوية الملتبسة بطريقة المجموعتين الطرفيتين

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	١,٩٦	٣,٤١	١,٣٣٥	٣,٦٥	١٠٨	العليا	١
			١,٤٩٥	٢,٩٩	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٤٦٥	١,٤٤٧	٣,٢٩	١٠٨	العليا	٢
			١,٣١٠	٢,٨٢	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٣١٤	١,٤٧٤	٣,٤٣	١٠٨	العليا	٣
			١,٥٢٣	٢,٧٥	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٥,٣٨٧	١,٣٣٧	٣,٠٧	١٠٨	العليا	٤
			١,٢١١	٢,١٤	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٩٣	١,٤٥٣	٣,٦٧	١٠٨	العليا	٥
			١,٤٨٩	٢,٩١	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٥,٧٤٤	١,٣٤٩	٣,٢٢	١٠٨	العليا	٦
			١,٢٣١	٢,٢١	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٨٣٢	١,٣٠٤	٣,٠٢	١٠٨	العليا	٧
			١,٢٤١	٢,٥٣	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٠٢٧	١,٣٢٣	٣,٢٣	١٠٨	العليا	٨
			١,٣٣٠	٢,٦٩	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٩٨	١,٢٦٢	٣,٣٠	١٠٨	العليا	٩
			١,٣٥١	٢,٦٢	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٢٠٢	١,١٧٢	٣,٤٧	١٠٨	العليا	١٠
			١,٣١٨	٢,٧٦	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٤٥٧	١,٢١٩	٣,٣٦	١٠٨	العليا	١١
			١,١٨٢	٢,٨٠	١٠٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,١٠٢	١,٣٣٧	٣,٢٧	١٠٨	العليا	١٢

			١,٢٠٤	٢,٧٣	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٦١	١,٣١	٣,٢٠	١٠.٨	العليا	١٣
			١,١٤٦	٢,٥٧	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٩٦٨	١,١٧٩	٣,٤٤	١٠.٨	العليا	١٤
			١,١٨٨	٢,٨١	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٧٩٩	١,٢٦٩	٣,٢٥	١٠.٨	العليا	١٥
			١,٢١٠	٢,٧٨	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٨٩٦	١,٣٥٠	٣,١٤	١٠.٨	العليا	١٦
			١,١٩٥	٢,٤٦	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٠١٢	١,٢٦٨	٣,٢١	١٠.٨	العليا	١٧
			١,٢٤١	٢,٥٣	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٧٦	١,٢	٣,٣٣	١٠.٨	العليا	١٨
			١,٣٣	٢,٦٩	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٢٨٣	١,٢٨٥	٣,٣٥	١٠.٨	العليا	١٩
			١,٣٨٢	٢,٥٧	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٢٠٢	١,١٧٢	٣,٤٧	١٠.٨	العليا	٢٠
			١,٣١٨	٢,٧٦	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٢٦٧	١,١٤٥	٣,٤٢	١٠.٨	العليا	٢١
			١,٢٧٦	٢,٧١	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٥,١٥٦	١,١٣٧	٣,٥٨	١٠.٨	العليا	٢٢
			١,٢٨٧	٢,٧٣	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٤٨	١,١٣٦	٣,٤١	١٠.٨	العليا	٢٣
			١,٢٤٧	٢,٨٤	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٤٩٤	١,١٣٨	٣,٤٤	١٠.٨	العليا	٢٤
			١,١٦٣	٢,٧٤	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٤٦٢	١,١٥٣	٣,٣٤	١٠.٨	العليا	٢٥
			١,٣٥٤	٢,٧٥	١٠.٨	الدنيا	

دالة	١,٩٦	٤,١٧٩	١,١٤٨	٣,٥١	١٠.٨	العليا	٢٦
			١,٣٨١	٢,٧٩	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٨٧٥	١,٢٨٤	٣,٧٠	١٠.٨	العليا	٢٧
			١,٤٧٣	٢,٧٩	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٦,٧٥٢	١,٢٥٨	٣,٦٩	١٠.٨	العليا	٢٨
			١,٢٤١	٢,٥٤	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٤٣	١,١٩١	٣,٩٤	١٠.٨	العليا	٢٩
			١,٤٣٩	٣,١٥	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٤٩٢	١,١٨٨	٣,٥٣	١٠.٨	العليا	٣٠
			١,٢٩٤	٢,٧٧	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٧,٣٧٥	١,٣٣٦	٤,٠١	١٠.٨	العليا	٣١
			١,٤٦٦	٢,٦٠	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٨٤٥	١,٣٩٧	٣,٧٤	١٠.٨	العليا	٣٢
			١,٦٧	٢,٩٤	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٦,٦١٥	١,٢١٣	٤,٠٧	١٠.٨	العليا	٣٣
			١,٦١٨	٢,٧٩	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٤٣٨	١,١٣٨	٣,٤٤	١٠.٨	العليا	٣٤
			١,١٦١	٢,٧٥	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,١٠٦	١,١٧٦	٣,٣٣	١٠.٨	العليا	٣٥
			١,٣٥٩	٢,٨٠	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,١٣٦	١,١١٥	٣,٥٣	١٠.٨	العليا	٣٦
			١,٣٧٣	٢,٨٢	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٥٥٥	١,٢٧٠	٣,٧٠	١٠.٨	العليا	٣٧
			١,٤٧١	٢,٨٥	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٦,٦٧٥	١,٢٤٧	٣,٧٠	١٠.٨	العليا	٣٨
			١,٢٤٠	٢,٥٧	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٤,٣٢	١,١١٩	٣,٩٨	١٠.٨	العليا	٣٩

			١,٣٨٧	٣,٢٤	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٦,٢٣٢	١,٣٤٧	٣,٧٩	١٠.٨	العليا	٤٠
			١,٤٤٦	٢,٦٠	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٥١٤	١,٣٠٦	٣,٣٥	١٠.٨	العليا	٤١
			١,٣٤٦	٢,٩٠	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٦٩٦	١,٤٩٥	٣,٢٣	١٠.٨	العليا	٤٢
			١,٢٥٦	٢,٥٤	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٢,٢٠٣	١,٤٤٧	٣,١٣	١٠.٨	العليا	٤٣
			١,٤٥٦	٢,٦٩	١٠.٨	الدنيا	
دالة	١,٩٦	٣,٦٩٤	١,٣٣٧	٣,٠٧	١٠.٨	العليا	٤٤
			١,٢٤٠	٢,٤٣	١٠.٨	الدنيا	

يظهر من جدول (٥) أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) وهي دالة احصائية، مما يعني أن هذه الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين، وبذلك لم تستبعد اي فقرة من فقرات المقياس.

٢. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشرا لصدق الفقرة وإحدى طرائق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس (Anastasi & Urbina2010P129).

لذا استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له لنفس أفراد عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة، كما موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الهوية الملتبسة

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت
٠,٣٨١	٣١	٠,٤٦٣	١٦	٠,٤٦٦	١
٠,٣٤١	٣٢	٠,٥٣٧	١٧	٠,٥٩٩	٢
٠,٤٦٣	٣٣	٠,٥١٢	١٨	٠,٤١٥	٣
٠,٣٧٩	٣٤	٠,٤٦٧	١٩	٠,٤٤٤	٤
٠,٤١٢	٣٥	٠,٥٣٦	٢٠	٠,٣٩٨	٥
٠,٥٢٥	٣٦	٠,٤٥٦	٢١	٠,٤٠١	٦
٠,٤٨٢	٣٧	٠,٥٤٠	٢٢	٠,٥٤٣	٧
٠,٣٠٥	٣٨	٠,٤٩٤	٢٣	٠,٥٢٣	٨
٠,٣٩٢	٣٩	٠,٣٧٨	٢٤	٠,٤٦٧	٩
٠,٣٩٧	٤٠	٠,٤٧٠	٢٥	٠,٥٣٦	١٠
٠,٣٤٧	٤١	٠,٥٣٧	٢٦	٠,٣٧٨	١١
٠,٥٦٧	٤٢	٠,٥٧٢	٢٧	٠,٥١٦	١٢
٠,٤٩٧	٤٣	٠,٣٧١	٢٨	٠,٤٣١	١٣
٠,٤٢١	٤٤	٠,٤٦٠	٢٩	٠,٤٧٥	١٤
		٠,٣٨٦	٣٠	٠,٣٥٣	١٥

ويتضح من جدول (٦) أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، وتراوح درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٣٠٥ - ٠,٥٩٩).

• الخصائص السيكومترية لمقياس الهوية الملتبسة:

١- مؤشرات صدق المقياس:

يُعد التحقق من الخصائص السايكومترية للمقاييس التربوية والنفسية من المستلزمات الأساسية ، أذ انها تؤثر الى جودة المقياس لقياس ما أعد لقياسه ويشير بعض المتخصصين في القياس النفسي الى أن الصدق والثبات يُعدان من أهم الخصائص السايكومترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي ومهما كان الغرض من استعماله (علام، ٢٠١٥ ص ٢٠٩).

وستعرض الباحثة أدناه مؤشرات صدق وثبات المقياس على وفق الاجراءات الآتية:

أ- صدق المقياس :

المقياس الصادق هو المقياس الذي صُمم لقياس سلوك معين، وأن فقرات المقياس ترتبط كلها بالسلوك المراد قياسه. كما يُعرف الصدق بأنه الدقة المتناهية التي يقيس بها الفاحص ما يجب إن يقيسه. ويعد الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير إلى الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها. وتحقيق صدق القياس يتطلب تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (Anastasi & Urbina, 2010P 115).

وقد تمّ التحقق من نوعين من أنواع الصدق لهذا المقياس هما: الصدق الظاهري وصدق البناء. وفيما يأتي إجراءات إيجادهما:

١ - الصدق الظاهري (Face Validity):

يتصف المقياس بالصدق الظاهري اذا كان عنوانه وظاهره يشير الى انه يقيس السمة التي وضع من اجلها ويتم هذا عن طريق الفحص المبدئي والذي يتم بعرض فقرات المقياس على متخصصين ومحكمين وبه يثبت ان هذا المقياس يقيس السلوك الذي وضع لقياسه او العكس وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس بصورتها الاولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم والبالغ عددهم (٢٩) محكم ، وقد اتفقوا على جميع الفقرات صالحة لقياس الهوية الملتبسة .

٢- صدق البناء (Construct Validity):

يعد المقياس او الاختبار صادق البناء عندما تكون فقراته مميزة من خلال التحليل الاحصائي للفقرات في المجموعتين الطرفيتين واسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وقد تم اتباع الإجراءات المذكورة انفا والجداول (٥) و(٦) اوضحت ذلك ، وهذا يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس ككل وهذا ما يوفر مؤشرات صدق البناء لمقياس الهوية الملتبسة (فرج، ١٩٨٠ ص٣١٢).

ب/ مؤشرات الثبات (Reliability) الهوية الملتبسة :

للتحقق من ثبات مقياس الهوية الملتبسة اتبعت الباحثة الاتي:

١. طريقة الفاكرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايل وفريسي إلى أن معامل الفاكرونباخ يمكن أن يقدم ثبات معمول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل المقياس وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٩٢) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة. (Eabl&Frisble 2009P 84).

٢. طريقة التجزئة النصفية:

تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس النفسية ، لان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها وفي هذه الطريقة يتم تقسيم درجات المقياس إلى نصفين على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبذلك تم الحصول على درجتين لكل فرد من أفراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة ، وبعد ذلك تم حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون إذ بلغت معامل الثبات للمقياس (٠,٧٧٣) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون بلغت معامل الثبات للمقياس (٠,٨٧٢) وهو معامل ثبات مقبول (Ebel & Frisbie, 2009 P 263).

- الخطأ المعياري للقياس:

ان الدرجة التي يحصل عليها من المقياس قد لا تكون معبرة بدقة عن السمة او القدرة المراد قياسها فتتضمن الدرجة دائماً قدراً من الخطأ على شكل زيادة في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية او نقصاً في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية او نقصاً في الدرجة لان أداء الفرد اقل من الواقع (فرج ، ١٩٨٠ ص ٣٢٢) .

والخطأ المعياري للمقياس هو انحراف معياري متوقع لنتائج أي شخص يجري اختباره (Nunnally, 1981:218) ، كما يذكر اييل ان الخطأ المعياري للقياس مؤشر من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على المقياس من الدرجة الحقيقية (Ebel, 1972P429) ، ولغرض إيجاد الخطأ المعياري للقياس، طبقت الباحثة معادلة الخطأ المعياري، وكما موضح في جدول (٧).

جدول (٧)
الخطأ المعياري لمقياس الهوية الملتبسة

المقياس	ثبات التجزئة النصفية	الثبات الفا كرونباخ	الخطأ المعياري لثبات
الهوية الملتبسة	٠,٨٧٢	٠,٨٩٢	٧,٥٧

يظهر من جدول (٧) ان الخطأ المعياري قد بلغ (٨,٢٤) عندما كان معامل الثبات (٠,٨٧٢) المستخرج بطريقة التجزئة النصفية ، وبلغ (٧,٥٧) عندما كان معامل الثبات (٠,٨٩٢) المستخرج بطريقة الفا كرونباخ وهذا يدل على أن العينة المأخوذة ممثلة للمجتمع وأن القيم متجانسة ومتقاربة ومن ثم يمكن الاعتماد على النتائج وتعميمها.

$$\text{الخطأ المعياري للمقياس} = \sqrt{r - 1} \times \text{ع} \quad (\text{رينولدز، وليفنجستون، ٢٠١٣: ١٩٥}).$$

• وصف المقياس بصيغته النهائية :

تكون مقياس الهوية الملتبسة في صورته النهائية من (٤٤) فقرة وكانت أمام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة: (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً)، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة.

- المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الهوية الملتبسة:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الهوية الملتبسة والجدول (٨) يوضح ذلك :

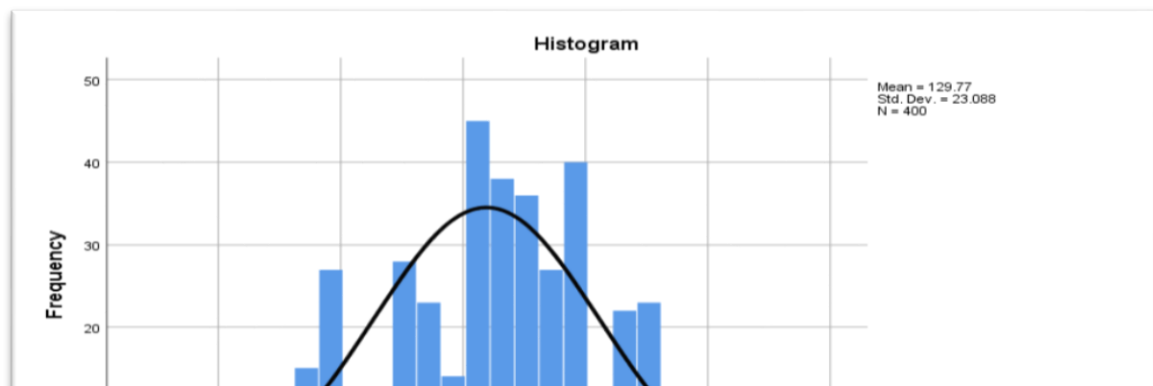
جدول (٨)

المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس الهوية الملتبسة لعينة التحليل الاحصائي

المؤشر الاحصائي	الدرجة
حجم العينة	٤٠٠
الوسط الفرضي	١٣٢
الوسط الحسابي	١٢٩,٧٧
الوسيط	١٣١,٠٠
المنوال	١٢٨
الانحراف المعياري	٢٣,٠٨٨
التباين	٥٣٣,٠٤٦
الالتواء	- ٠,٣٣٠
خطأ الالتواء	٠,١٢٢
التفرطح	- ٠,٤٠٩
خطأ التفرطح	٠,٢٤٣
اقل درجة	٧٣
اعلى درجة	١٨٣

شكل (١)

الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية لمقياس الهوية الملتبسة



شكل (٤)

يتضح من خلال جدول (٨) وشكل (١) ان هنالك تقارب بين قيم الوسط والوسيط والمنوال وانخفاض درجتي التفرطح والالتواء العينة تتوزع توزيع اعتدالي مما يسهل عملية استعمال الوسائل الاحصائية المعلمية .

٢- مقياس التفكير الملكي:

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث، وبعد ان حصلت الباحثة على مقياس التفكير الملكي الذي أعده (المعموري ، ٢٠١٨) قامت بتبني هذا المقياس، (ملحق ٥) والذي تألف من (٣٧) فقرة. ولقد استخدمت الباحثة هذا المقياس لحدائته وتمتعه بصدق وثبات عاليين اضافة الى خصائص عينة المقياس هي نفس خصائص عينة البحث الحالي.

أ- صلاحية الفقرات:

لغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صورته الأولية، فقد عُرض على مجموعة المحكمين في العلوم التربوية والنفسية – وهم انفسهم الذين تم عرض عليهم المقياس الأول- وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدمها أو إجراء تعديل عليها، وبعد جمع آراء المحكمين استعملت الباحثة مربع كاي لحسن المطابقة لغرض تعرف صلاحية فقرات المقياس، والجدول (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات التفكير الملكي

الفقرات	عدد	الموافقون	غير	قيمة كا ^٢	مستوى
---------	-----	-----------	-----	----------------------	-------

الخبراء	الموافقين	المحسوبة	الجدولية	الدالة ٠,٠٥
٣٧-١	٢٩	صفر	٢٩	دالة

يظهر من الجدول (٩) ان قيمة مربع كاي المحسوبة كانت دالة لجميع فقرات المقياس، اذ كانت قيمتها المحسوبة اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية واحدة وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس مع اجراء تعديل طفيف على بعض الفقرات وفقا لراء بعض المحكمين .

• تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ومدى فهم الفقرات وملائمة البدائل المقترحة لها، ولحساب معدل الوقت المطلوب للإجابة، طُبّق المقياس على ذات العينة الاستطلاعية لمقياس الهوية الملتبسة. وايضا أعطت الباحثة للطلبة مثالا توضيحياً بيّن كيفية الإجابة وذلك عبر إختيار البديل المناسب الذي يعبر عن الإجابة وإخبارهم بأن المقياس مُعد لأغراض البحث العلمي ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وعبر التطبيق الاستطلاعي للمقياس تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للطلبة، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة (١٦) دقيقة.

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكوّن المقياس من (٣٧) فقرة وان الاستجابة على فقرات المقياس مؤلفة من خمسة بدائل (دائماً ، غالباً، احياناً، نادراً ،ابداً) إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، ، وكانت اعلى درجة للمقياس قد بلغت (١٨٥) درجة وأقل درجة بلغت (٣٧) درجة بمتوسط فرضي قدره (١١١) درجة .

• التحليل الإحصائي للفقرات:

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات، لأنّه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه ، وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (العبيدي، ١٩٩٩ ص٤٩). ولغرض تحليل فقرات مقياس التفكير الملكي ، تم اختيار عينة التحليل الإحصائي للفقرات من (٤٠٠) طالباً

وطالبة تم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية من المجتمع الاصلي ومن غير العينة الاساسية للبحث وفيما يلي توضيح لخطوات اجراءات التحليل الاحصائي :

١- القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الملكي:

يستوجب حساب القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية لغرض استبعاد الفقرات التي لا تميز بين الأفراد والاحتفاظ بالفقرات التي تميزهم، لأن توجد علاقة قوية بين دقة المقياس والقوة التمييزية من فقراته (Stanly & Hopkins, 1972 P 450).

وللتحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس التفكير الملكي طبقت الباحثة المقياس على عينة التحليل الإحصائي المتكونة من (٤٠٠) طالباً وطالبة وتم تفريغ إجاباتهم وحساب الدرجة الكلية. ورتبت استمارات عينة البحث على نحو تنازلي وفقاً للدرجة الكلية للمقياس وتم تحديد المجموعتان الطرفيتين، المجموعة العليا بنسبة (٢٧%) وكان عدد أفرادها (١٠٨) طالباً وطالبة ومجموعة دنيا بنسبة (٢٧%) وكان عدد أفرادها (١٠٨) طالباً وطالبة، وبعد استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في الدرجات لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير الملكي، ظهر ان جميع الفقرات مميزة بدلالة (٠,٠٥) لأن قيمة (ت) المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية" (٢١٤) والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

القيمة التائية لفقرات مقياس التفكير الملكي (التحليل الاحصائي بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٥٤٦	١,٣٦٠	٣,٦٠	١٠٨	العليا	١

			١,٤٠٣	٢,٩٤	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٣٥٩	١,٥٤٩	٣,١١	١٠,٨	العليا	٢
			١,٢٨	٢,٢٧	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٢,٨٨٨	١,٥٢٢	٣,٠٤	١٠,٨	العليا	٣
			١,٤٩٣	٢,٤٤	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٨٨٨	١,٤٧٩	٢,٧٩	١٠,٨	العليا	٤
			١,٢٤	٢,٠٦	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٢,٢٧١	١,٥٢٦	٢,٧٧	١٠,٨	العليا	٥
			١,٤٦٩	٢,٣١	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٥,٣٨٧	١,٥٣٣	٢,٩٣	١٠,٨	العليا	٦
			١,٢٠١	١,٩٢	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٥٩١	١,٥٣	٢,٧	١٠,٨	العليا	٧
			١,٢١٩	٢,٠٣	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٤٢	١,٦٣١	٢,٧٨	١٠,٨	العليا	٨
			١,٢٩٤	٢,٠٩	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٣٣٥	١,٥٥٢	٣,٠٤	١٠,٨	العليا	٩
			١,٣٢٧	٢,١٩	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٢٤	١,٥٣	٣,٠٦	١٠,٨	العليا	١٠
			١,٢٨٣	٢,٢٥	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٩٣	١,٥٢٩	٣,٢٥	١٠,٨	العليا	١١
			١,٣٠١	٢,٤٩	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٢,٧٣٢	١,٧١١	٣,٠٩	١٠,٨	العليا	١٢
			١,٣	٢,٥٣	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,١٣٥	١,٥٩١	٢,٩٥	١٠,٨	العليا	١٣
			١,٢٥٤	٢,٣٤	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٢,٣٥٥	١,٥٨٩	٣,١٦	١٠,٨	العليا	١٤
			١,٢١٧	٢,٧	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٧١٤	١,٥٣١	٣,٤٥	١٠,٨	العليا	١٥

			١,٢٥٦	٢,٥٦	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٩٦٢	١,٤٠٦	٣,٢	١٠,٨	العليا	١٦
			١,٢٢	٢,٣١	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٥,٥٦٩	١,٣٦٢	٣,٣	١٠,٨	العليا	١٧
			١,١٩٨	٢,٣٢	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٦٨٦	١,٣٧٥	٣,١٩	١٠,٨	العليا	١٨
			١,٣٥٧	٢,٥	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٢,٤٧٣	١,٣١	٣,٠٦	١٠,٨	العليا	١٩
			١,٣٣١	٢,٦١	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٥٣٢	١,٢٦٤	٣,٤٦	١٠,٨	العليا	٢٠
			١,٣٤٨	٢,٦٦	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٥٠٠	١,١٦٨	٣,٤	١٠,٨	العليا	٢١
			١,٣٣٧	٢,٦٣	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٥,٦٧٧	١,١٣٦	٣,٦٧	١٠,٨	العليا	٢٢
			١,٣٢٦	٢,٧١	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,١٣٤	١,١٢٨	٣,٤٢	١٠,٨	العليا	٢٣
			١,٢٣٩	٢,٧٥	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٦,٣٠٤	١,١٣١	٣,٤٧	١٠,٨	العليا	٢٤
			١,٢٤١	٢,٤٥	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٩٥٢	١,١٤	٣,٤٩	١٠,٨	العليا	٢٥
			١,٣٧٧	٢,٦٤	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٤,٦٨١	١,١٧١	٣,٤٥	١٠,٨	العليا	٢٦
			١,٤٥٩	٢,٦١	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٩٦٥	١,٣٢٧	٣,٥٦	١٠,٨	العليا	٢٧
			١,٥١٥	٢,٨	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٥,٥٨٢	١,٤١١	٣,٦٤	١٠,٨	العليا	٢٨
			١,٣١٨	٢,٦	١٠,٨	الدنيا	
٠,٠٥	١,٩٦	٣,٧١٣	١,٣٥٤	٣,٧٥	١٠,٨	العليا	٢٩

			١,٤٣	٣,٠٥	١٠,٨	الدنيا	
٣٠	١,٩٦	٥,١٧٣	١,٢٠٨	٣,٥٩	١٠,٨	العليا	
			١,٢٩	٢,٧١	١٠,٨	الدنيا	
٣١	١,٩٦	٥,٧٣٨	١,٢٧٤	٣,٦٨	١٠,٨	العليا	
			١,٤٢٦	٢,٦٢	١٠,٨	الدنيا	
٣٢	١,٩٦	٣,٨٦٨	١,٣٩٢	٣,٦٢	١٠,٨	العليا	
			١,٥٩١	٢,٨٣	١٠,٨	الدنيا	
٣٣	١,٩٦	٤,٨٣	١,٣١٢	٣,٧٩	١٠,٨	العليا	
			١,٤٧٣	٢,٨٧	١٠,٨	الدنيا	
٣٤	١,٩٦	٢,٤٤٩	١,٢٢٩	٣,٣٩	١٠,٨	العليا	
			١,٢٧١	٢,٩٧	١٠,٨	الدنيا	
٣٥	١,٩٦	٤,٦٩٢	١,٢٢٦	٣,٤٦	١٠,٨	العليا	
			١,٢٦٨	٢,٦٧	١٠,٨	الدنيا	
٣٦	١,٩٦	٣,٦١٢	١,١٢٣	٣,٥١	١٠,٨	العليا	
			١,٣٥٣	٢,٩	١٠,٨	الدنيا	
٣٧	١,٩٦	٦,٠٨٩	١,٢٦٥	٣,٧٣	١٠,٨	العليا	
			١,٣٩٢	٢,٦٣	١٠,٨	الدنيا	

يتضح من الجدول (١٠) إن الفقرات مميزة لذا لم تحذف أي فقرة من المقياس ليبقى عدد فقراته (٣٧) فقرة .

٢- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له وكما موضح في جدول (١١).

جدول (١١)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التفكير الملكي

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت
٠,٥٨٦	٣١	٠,٦١٤	٢١	٠,٥٥٢	١١	٠,٦٠٢	١
٠,٥٨٠	٣٢	٠,٦٥٥	٢٢	٠,٦٤٤	١٢	٠,٦٥٢	٢
٠,٥٠١	٣٣	٠,٥٨٧	٢٣	٠,٥٨٥	١٣	٠,٧٠٨	٣
٠,٦١٥	٣٤	٠,٦١١	٢٤	٠,٥٧٠	١٤	٠,٤٥٧	٤
٠,٥٩٢	٣٥	٠,٦٥٦	٢٥	٠,٥٤٤	١٥	٠,٦٧٣	٥
٠,٦٩٤	٣٦	٠,٥٦٤	٢٦	٠,٦١٦	١٦	٠,٦٦٥	٦
٠,٥٥٧	٣٧	٠,٦٠٣	٢٧	٠,٥٥٨	١٧	٠,٧٦٥	٧
		٠,٥٠٤	٢٨	٠,٦٦٨	١٨	٠,٥٣٨	٨
		٠,٥٦٣	٢٩	٠,٦١٥	١٩	٠,٦٠٠	٩
		٠,٤٨٤	٣٠	٠,٥٣٦	٢٠	٠,٦٩٠	١٠

ويتضح من جدول (١١) أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، وتراوحت درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٧٦٥ - ٠,٤٥٧)

• الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الملكي:

١- مؤشرات صدق المقياس:

وقد جرى التحقق من مؤشرات صدق مقياس التفكير الملكي بطريقتين:

أ- الصدق الظاهري:

يتصف المقياس بالصدق الظاهري اذا كان عنوانه وظاهره يشير الا انه يقيس السمة التي وضع من اجلها ويتم هذا عن طريق الفحص المبدئي والذي يتم بعرض فقرات المقياس على متخصصين ومحكمين وبه يثبت ان هذا المقياس يقيس السلوك الذي وضع لقياسه او العكس وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس بصورتها الاولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم والبالغ عددهم (٢٩) محكم ، وقد اتفقوا على جميع الفقرات صالحة لقياس التفكير الملكي .

ب- صدق البناء

وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس التفكير الملكي عبر مؤشرات التحليل الإحصائي للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

٢- مؤشرات ثبات المقياس:

وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس التفكير الملكي بطريقتين:

أ- طريقة الاختبار- إعادة تطبيق الاختبار:

لحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق مقياس التفكير الملكي على عينة مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة ، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد مرور (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ يرى (Adams ,1964) أن إعادة تطبيق المقياس للتعرف على ثباته ينبغي له أن لا يتجاوز مدة أسبوعين من التطبيق الأول (Adams,1964p58)، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والتطبيق الثاني بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٨٨٩)، وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير (مكلوكلين ولويس، ٢٠٠٨) الى ان هناك مجموعة من القواعد التي تحدد فيما اذا كان معامل الثبات جيداً من عدمه، بوضع مقدار بلغ (٠,٨٠) كحد أدنى (Mcloughlin & Lewis, 2008P 137)

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبيل وفريسبي (Eabl&Frisble 2009) إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثبات معول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار وقد تم تطبيق

معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالباً طالبة وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٥٩) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة .

(Eabl& Frisbie 2009P84)

- الخطأ المعياري للقياس:

لغرض إيجاد الخطأ المعياري للقياس، طبقت الباحثة معادلة الخطأ المعياري، وكما موضح في جدول (١٢).

جدول (١٢)

الخطأ المعياري للقياس لمقياس التفكير الملكي

المقياس	ثبات اعادة تطبيق الاختبار	الخطأ المعياري	ثبات ألفا كرونباخ	الخطأ المعياري
التفكير الملكي	٠,٨٨٩	٦,٣٨	٠,٨٥٩	٧,١٨

يظهر من جدول (١٢) ان الخطأ المعياري قد بلغ (٦,٣٨) عندما كان معامل الثبات (٠,٨٨٩) المستخرج بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، وبلغ (٧,١٨) عندما كان معامل الثبات (٠,٨٥٩) المستخرج بطريقة ألفا- كرونباخ وهذا يدل على أن العينة المأخوذة ممثلة للمجتمع، وأن القيم متجانسة ومتقاربة ومن ثم يمكن الاعتماد على النتائج وتعميمها.

• وصف المقياس بصيغته النهائية :

تكون مقياس التفكير الملكي في صورته النهائية من (٣٧) فقرة (ملحق / ٦) وكانت أمام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة وهي (تطبق علىّ تماماً ، تنطبق علىّ غالباً ، ينطبق علىّ احياناً ، يطبق علىّ نادراً ، لا ينطبق علىّ مطلقاً) ، إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، (ملحق / ٦)

• المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس التفكير الملكي:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية الوصفية لكل مجال من مجالات مقياس التفكير الملكي وللمقياس ككل وكما موضحة في جدول (١٣).

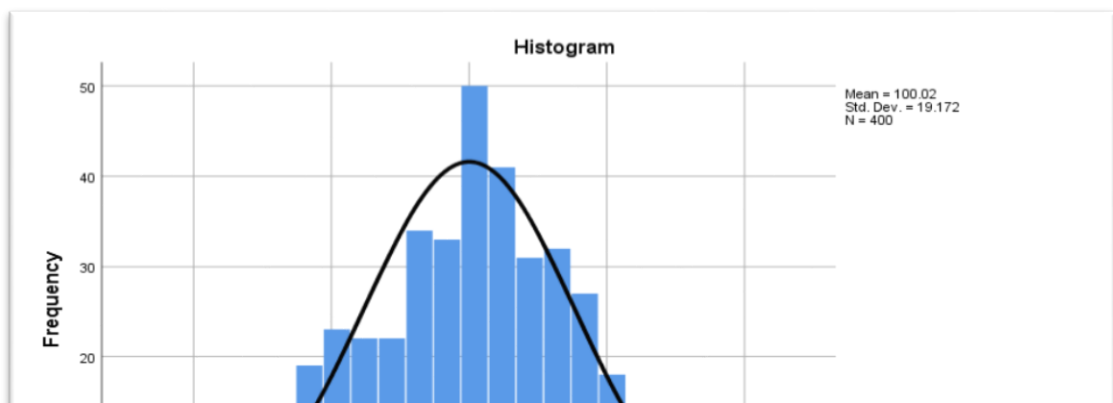
جدول (١٣)

المؤشرات الإحصائية الوصفية مقياس التفكير الملكي لعينة التحليل الاحصائي

المؤشر الاحصائي	الدرجة
حجم العينة	٤٠٠
الوسط الفرضي	١١١
الوسط الحسابي	١٠٠,٠٢
الوسيط	١٠١
النوال	١٠٠
الانحراف المعياري	١٩,١٧٢
التباين	٣٦٧,٥٥٦
الالتواء	٠,١٠٨
خطأ الالتواء	٠,١٢٢
التفرطح	-٠,٥٣٩
خطأ التفرطح	٠,٢٤٣
اقل درجة	٥١
اعلى درجة	١٤٦

شكل (٢)

الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية للتفكير الملكي



يتضح من خلال جدول (١٣) وشكل (٢) ان هنالك تقارباً بين قيم الوسط والوسيط والمنوال وانخفاض درجتي التفرطح والالتواء العينة تتوزع توزيع اعتدالي مما يسهل عملية استعمال الوسائل الاحصائية المعلمية .

٣- مقياس العدوان البديل:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث ، قامت الباحثة ببناء مقياس العدوان البديل وذلك لأنها لم تحصل على مقياس محلي او عربي يتناسب وعينة البحث الحالي ، فضلاً عن ان المقاييس الاجنبية في محتواها الثقافي لا تتلاءم مع البيئة العراقية مما تطلب من الباحثة بناء مقياس يتلاءم مع المتغير وعينة بحثها، وقد تبنت الباحثة نظرية (دولارد واخرون، 1980 Dollars) متبعتاً في ذلك الخطوات الاتية

أ. تبنت الباحثة تعريف (دولارد واخرون، 1980 Dollars & B) "بانه الاستجابة التي تلي الاحباط ، او ذلك الفعل الذي يعد استجابته الهادفة هو ان يلحق فرد الاذى بكائن او من يقوم مقامه "

ب. صاغت الباحثة الفقرات الخاصة بالمقياس ملحق (٧)، حيث حرصت على ان تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط ، وان يكون محتواها واضحاً، إذ صاغت (٤٠) فقرة ووفق تعريف ونظرية (دولارد واخرون، 1980 Dollars) ، بعد عرض التعريف الخاص بها ، اضافت الى تحديد البدائل التي تناسب الاجابة عن فقرات المقياس وذلك بعد اطلاعه على بعض المقاييس السابقة الخاصة بهذا المتغير فوضعت تدريج خماسي لبدائل الإجابة ، إذ انه يكون أفضل في خصائصه السايكومترية من غيره بتدرجات الإجابة الأخرى وملائمة للمرحلة العمرية (الدليمي، ١٩٩٧ ص ٢٠٨).

وقبل عرض الفقرات على مجموعة المحكمين والمتخصصين لتحديد صلاحيتها ، تمثلت بدائل الاجابة عن فقرات المقياس بـ (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، ابدأ) .

ج - صلاحية الفقرات:

لغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صورته الأولية، فقد عُرض على مجموعة المحكمين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق ٣/) وطلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدمها أو إجراء تعديل عليها، وبعد جمع آراء المحكمين استعملت الباحثة مربع كاي لحسن المطابقة لغرض تعرف صلاحية فقرات المقياس، وكما موضح في جدول (١٤) .

جدول (١٤)

اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس العدوان البديل

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	٢٩	صفر	٢٩	٢٩	٤٠-١

يظهر من الجدول (١٤) ان قيمة مربع كاي المحسوبة كانت دالة لجميع فقرات المقياس، اذ كانت قيمتها المحسوبة اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية واحدة وبذلك قبلت جميع فقرات مقياس العدوان البديل.

د - تجربة وضوح التعليمات والفقرات:

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ومدى فهم الفقرات وملائمة البدائل المقترحة لها، ولحساب معدّل الوقت المطلوب للإجابة، طُبّق المقياس على ذات العينة الاستطلاعية للمقياسين السابقين. وايضا أعطت الباحثة للطلبة مثالا توضيحياً بيّن كيفية الإجابة وذلك عبر إختيار البديل المناسب الذي يعبر عن الإجابة وإخبارهم بأن المقياس مُعدّ لأغراض البحث العلمي ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وعبر التطبيق

الاستطلاعي للمقياس تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للطلبة، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة (١٨) دقيقة.

ج- وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكوّن المقياس من (٤٠) فقرة وان الاستجابة على فقرات المقياس مؤلفة من خمسة بدائل: (تطبق علىّ تماما ، تنطبق علىّ غالبا ، ينطبق علىّ احيانا ، يطبق علىّ نادرا ، لا ينطبق علىّ مطلقا) إذ يُعطى البديل الأول خمس درجات، والبديل الثاني أربع درجات، والبديل الثالث ثلاث درجات، والبديل الرابع درجتان، والبديل الخامس درجة واحدة، وكانت اعلى درجة للمقياس قد بلغت (٢٠٠) درجة وأقل درجة بلغت (٤٠) درجة بمتوسط فرضي قدره (١٢٠) درجة .

ح - التحليل الإحصائي للفقرات :

طبق المقياس على عينة التحليل الاحصائي ذاتها للمقياسين السابقين والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة.

١- القوة التمييزية لفقرات مقياس العدوان البديل:

استخرجت الباحثة القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وقد اتبعت الخطوات ذاتها التي قامت بها لاستخراج القوة التمييزية للمقياسين السابقين، وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

القوة التمييزية لفقرات مقياس العدوان البديل بطريقة المجموعتين الطرفيتين

الفقرات	المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		مستوى الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
١	العليا	١٠٨	٣,٥٦	١,٣١٣	٢,٦٩٧	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٣,٠٤	١,٥٥٢			

٢	العليا	١٠٨	٣,١٩	١,٥٢٥	٢,٥١٨	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٦٩	١,٣٩١			
٣	العليا	١٠٨	٣,٣٧	١,٥٠١	٢,٨٩٨	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٧٧	١,٥٥			
٤	العليا	١٠٨	٣,٠٤	١,٣٢٥	٦,٢٨٣	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	١,٩٦	١,١٨٣			
٥	العليا	١٠٨	٣,٠٦	١,٤٠٩	٢,٣٣٥	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٦٠	١,٥٠٤			
٦	العليا	١٠٨	٣,٠٩	١,٣٤٣	٥,٤٢١	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,١٥	١,٢١٤			
٧	العليا	١٠٨	٢,٩٧	١,٣١٥	٣,٧٨٩	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٣١	١,٢٧١			
٨	العليا	١٠٨	٣,٢٤	١,٣٣٢	٤,٠٦٨	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٩	١,٣٧٧			
٩	العليا	١٠٨	٣,٠٦	١,٣٥٩	٢,٢٠٠	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٦٥	١,٣٦٢			
١٠	العليا	١٠٨	٣,٣١	١,٣٧٧	٣,٩٩٤	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٦	١,٣٨٣			
١١	العليا	١٠٨	٣,٢٢	١,٢٩٩	٣,٧٢٩	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٧	١,٢٥٥			
١٢	العليا	١٠٨	٣,٢٨	١,٤١٣	٣,٦٨١	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٦٠	١,٢٨٢			
١٣	العليا	١٠٨	٣,٠٦	١,٣٧٣	٣,٩٩٦	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٣٥	١,٢١٠			
١٤	العليا	١٠٨	٣,٣٠	١,٢٦٢	٤,٢٥٨	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٦	١,٢٦٢			
١٥	العليا	١٠٨	٣,٣٣	١,١٩٢	٤,٣٨٣	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٩	١,٢٩			

١٦	العليا	١٠٨	٣,٢٩	١,٢٤٦	٦,٣١١	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٢٣	١,٢١٢			
١٧	العليا	١٠٨	٣,٣٣	١,١٦٠	٦,٢٠٦	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٣١	١,٢٧١			
١٨	العليا	١٠٨	٣,٣٥	١,١٤٦	٤,٩٩٤	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٩	١,٣٧٧			
١٩	العليا	١٠٨	٣,٢٠	١,١٩	٣,١٩٢	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٦٥	١,٣٦٢			
٢٠	العليا	١٠٨	٣,٥٠	١,١٧٢	٥,٤١٤	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٦	١,٣٨٣			
٢١	العليا	١٠٨	٣,٤٤	١,١٦٣	٥,٨٥٠	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٥	١,٣٢١			
٢٢	العليا	١٠٨	٣,٦٢	١,١٢٥	٦,٨٣٢	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٧	١,٣٣٦			
٢٣	العليا	١٠٨	٣,٤٢	١,١٤٥	٥,٠٤٣	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٧	١,٣٠٦			
٢٤	العليا	١٠٨	٣,٢٧	١,٣٠٩	٤,٤٢٧	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٠	١,٢٤٢			
٢٥	العليا	١٠٨	٣,١٢	١,٣٠٢	٣,٣٨٤	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٠	١,٣٩١			
٢٦	العليا	١٠٨	٣,٤٨	١,٢١٩	٥,١٢٢	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٦	١,٤٣٠			
٢٧	العليا	١٠٨	٣,٤٨	١,٢٧١	٥,٣٩٩	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٧	١,٤٦٩			
٢٨	العليا	١٠٨	٣,٣٤	١,٣٦١	٦,٤٤٢	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٢٤	١,١٤٣			
٢٩	العليا	١٠٨	٣,٤٩	١,٤٣٧	٢,٩٤٣	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٩١	١,٤٧٦			

٣٠	العليا	١٠٨	٣,٤٤	١,١٣٨	٥,١١٩	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٦	١,٣٧٦			
٣١	العليا	١٠٨	٣,٥١	١,٣٣٦	٦,٣٤٤	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٣٣	١,٣٨٨			
٣٢	العليا	١٠٨	٣,٤٢	١,٣٦٨	٤,٠١٧	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٩	١,٦٣٥			
٣٣	العليا	١٠٨	٣,٥٧	١,٣٤٨	٦,٤٣٥	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٣٢	١,٥٠٣			
٣٤	العليا	١٠٨	٣,٤٤	١,٢١	٥,١٦٥	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٦	١,٢٩٢			
٣٥	العليا	١٠٨	٣,٣	١,١٨٦	٤,٩٢٥	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٣	١,٤٠٢			
٣٦	العليا	١٠٨	٣,٤٨	١,١٧٢	٥,٨٨٨	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٤٣	١,٤٤٨			
٣٧	العليا	١٠٨	٣,٥١	١,٣٢٩	٦,٧٩٢	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٢٥	١,٣٩٥			
٣٨	العليا	١٠٨	٣,٥٨	١,٢٩١	٧,١٧٧	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٣٦	١,٢١١			
٣٩	العليا	١٠٨	٣,٨٦	١,١٣١	٥,٦٣٧	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٨٨	١,٤١٢			
٤٠	العليا	١٠٨	٣,٨٤	١,٢١٦	٧,٢٣٩	١,٩٦	٠,٠٥
	الدنيا	١٠٨	٢,٥٣	١,٤٤٣			

يظهر من جدول (١٥) أن القيمة التائية المحسوبة لجميع الفقرات كانت أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢١٤) وهي دالة احصائية، مما يعني أن هذه الفقرات لها القدرة على التمييز في السمة المقاسة بين المفحوصين.

٢- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له وكما موضح في جدول (١٦)

جدول (١٦)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس العدوان البديل

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت
٠,٤٣٤	٢٩	٠,٤٣٦	١٥	٠,٥٨١	١
٠,٣٧٨	٣٠	٠,٥٢٥	١٦	٠,٦٣٧	٢
٠,٤٧١	٣١	٠,٦١٠	١٧	٠,٥٣٨	٣
٠,٣٥٤	٣٢	٠,٧٤٤	١٨	٠,٤٦١	٤
٠,٣٢٤	٣٣	٠,٨٢٠	١٩	٠,٦٥٢	٥
٠,٢٤٨	٣٤	٠,٥٤٠	٢٠	٠,٥٢٧	٦
٠,٢٩٩	٣٥	٠,٤٨٦	٢١	٠,٥١٣	٧
٠,٣٤٧	٣٦	٠,٦٠٥	٢٢	٠,٤٣٠	٨
٠,٤٩٩	٣٧	٠,٤٨٠	٢٣	٠,٦٣٩	٩
٠,٤٢٦	٣٨	٠,٤٠١	٢٤	٠,٤٤٧	١٠
٠,٥٨٩	٣٩	٠,٣٠٧	٢٥	٠,٥٠٨	١١
٠,٦٤٩	٤٠	٠,٣٦١	٢٦	٠,٥٩٦	١٢
		٠,٤٠٣	٢٧	٠,٥٤١	١٣
		٠,٣٧٥	٢٨	٠,٣٧٥	١٤

ويتضح من جدول (١٦) أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨)، وتراوح درجات دلالة معامل الارتباط ما بين (٠,٨٢٠ - ٠,٢٤٨)

هـ الخصائص السيكمترية لمقياس العدوان البديل:

١- مؤشرات صدق المقياس:

وقد جرى التحقق من مؤشرات صدق مقياس العدوان البديل بطريقتين:

أ- الصدق الظاهري:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس، وذلك عندما عُرضت فقراته على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية والقياس والتقويم.

ب- صدق البناء:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق لمقياس العدوان البديل عبر مؤشرات التحليل الإحصائي للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

٢- مؤشرات ثبات المقياس:

وقد تحققت الباحثة من ثبات مقياس العدوان البديل بطريقتين:

أ- طريقة ألفا- كرونباخ:

يسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبيل وفريسبي (Eabl&Frisble 2009) إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثبات معول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالباً طالبة وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٨٤٦، ٠) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة (Eabl& Frisbie 2009:84) .

ب . طريقة التجزئة النصفية :

تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس النفسية ، لان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها). وفي هذه الطريقة يتم تقسيم درجات المقياس إلى نصفين على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبذلك تم الحصول على درجتين لكل فرد من أفراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) طالباً وطالبة ، وبعد ذلك تم حساب الثبات باستعمال

معامل ارتباط بيرسون إذ بلغت معامل الثبات للمقياس (٠,٧٠٧) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان – براون بلغت معامل الثبات للمقياس (٠,٨٢٩) وهو معامل ثبات مقبول (Ebel, 263: 2009, & Frisbie).

و- الخطأ المعياري للقياس:

لغرض إيجاد الخطأ المعياري للقياس، طبقت الباحثة معادلة الخطأ المعياري، وكما موضح في جدول (١٧).

جدول (١٧)

الخطأ المعياري للقياس لمقياس العدوان البديل

المقياس	ثبات التجزئة النصفية	الخطأ المعياري	ثبات الفا-كرونباخ	الخطأ المعياري
العدوان البديل	٠,٨٢٩	٧,٦٢	٠,٨٤٦	٧,٢٣

يظهر من جدول (١٧) ان الخطأ المعياري قد بلغ (٧,٦٢) عندما كان معامل الثبات (٠,٨٠) المستخرج بطريقة إعادة التجزئة النصفية، وبلغ (٧,٢٣) عندما كان معامل الثبات (٠,٨٤٦) المستخرج بطريقة الفا-كرونباخ وهذا يدل على أن العينة المأخوذة ممثلة للمجتمع، وأن القيم متجانسة ومتقاربة ومن ثم يمكن الاعتماد على النتائج وتعميمها.

ز- المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس العدوان البديل:

استخرجت الباحثة عدداً من المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس العدوان البديل وكما موضحة في جدول (١٨).

جدول (١٨)

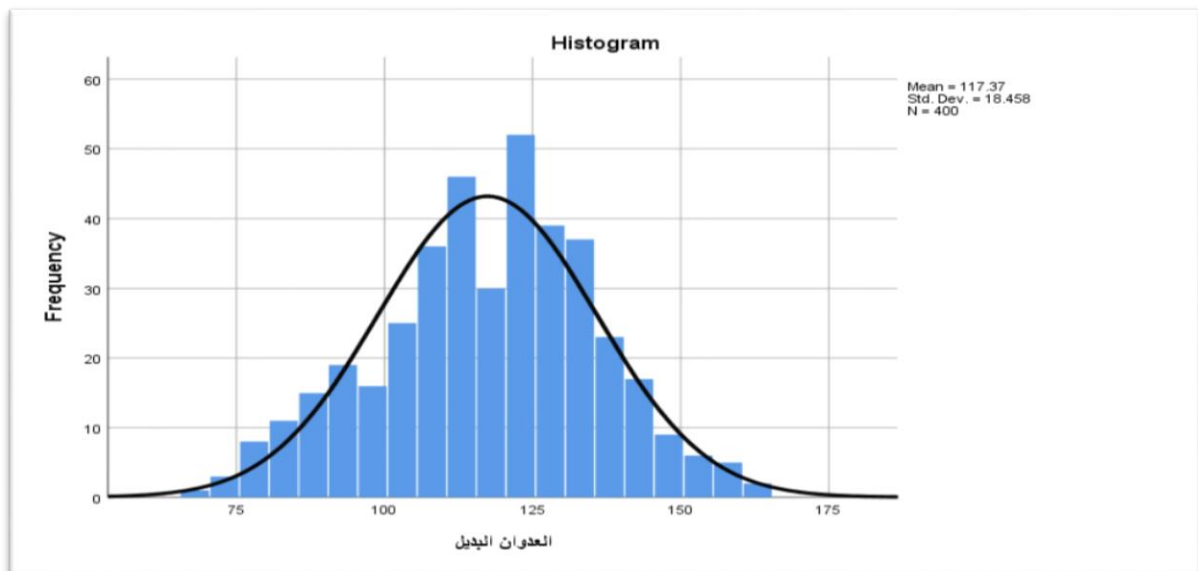
المؤشرات الإحصائية الوصفية لمقياس العدوان البديل لعينة التحليل الإحصائي

المؤشر الإحصائي	الدرجة
حجم العينة	٤٠٠
الوسط الفرضي	١٢٠
الوسط الحسابي	١١٧,٣٨
الوسيط	١١٩,٠٠
المنوال	١١٨

١٨,٤٥٨	الانحراف المعياري
٣٤٠,٦٩٦	التباين
٠,١٨٣	الالتواء
٠,١٢٢	خطأ الالتواء
-٠,٢٨٢	التفرطح
٠,٢٤٣	خطأ التفرطح
٦٨	اقل درجة
١٦٥	اعلى درجة

شكل (٣)

الرسم البياني للمؤشرات الاحصائية للعدوان البديل



يتضح من خلال جدول (١٨) وشكل (٣) ان هنالك تقارب بين قيم الوسط والوسيط والمنوال وانخفاض درجتي التفرطح والالتواء العينة تتوزع توزيع اعتدالي مما يسهل عملية استعمال الوسائل الاحصائية المعلمية .

خامساً:- التطبيق النهائي لأدوات البحث:

بعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، فقد أصبحت المقاييس بصيغتها النهائية جاهزة للتطبيق اذ طبقت الباحثة المقاييس على عينة البحث الاساسية البالغة (٣٧٧) طالباً وطالبة من طلبة جامعة بابل وبعدها تم اجراء تحليل البيانات لاستخراج النتائج بحسب اهداف البحث .

سادسا:- الوسائل الاحصائية

استعانت الباحثة بالحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات وعلى النحو الآتي:

١- مربع كاي:

لاستخراج الصدق الظاهري لأدوات البحث الثلاثة عبر عرضها على مجموعة من المحكمين في علم النفس.

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين:

لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات مقاييس البحث الثلاثة.

٣- معامل ارتباط بيرسون:

لاستخراج علاقة الفقرة بالمجموع الكلي لمقاييس البحث الثلاثة ، واستخراج ثبات مقياس الهوية الملتبسة والعدوان البديل بطريقة التجزئة النصفية واعادة اختبار للتفكير الملكي، وايضا لاستخراج العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة.

٤- معادلة سبيرمان- براون :

لاستخراج معامل الثبات الكلي لمقياس الهوية الملتبسة التفكير الملكي والعدوان البديل بطريقة التجزئة النصفية.

٥- معادلة الخطأ المعياري للقياس :

لاستخراج قيمة الخطأ المعياري للقياس لمقاييس البحث الثلاثة.

٧- معادلة الفا- كرونباخ:

لاستخراج معامل ثبات لمقاييس البحث الثلاثة.

٨- الاختبار التائي لعينة واحدة:

لقياس الهوية الملتبسة ، التفكير الملكي ، العدوان البديل لدى عينة البحث الحالي.

٩- تحليل التباين التائي :

للتعرف على الفروق في متغيرات البحث الثلاثة على وفق متغيري الجنس والتخصص العلمي .

١٠- تحليل الانحدار الخطي البسيط :

لإيجاد درجة اسهام متغيري الهوية الملتبسة والتفكير الملكي في العدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وعلى وفق أهداف البحث، وهي على النحو الآتي :

الهدف الاول: قياس الهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة

لأجل تحقيق هذا الهدف، طبق مقياس الهوية الملتبسة على افراد عينة البحث الاساس، (٣٧٧) طالب وطالبة وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (١٩) ان الوسط الحسابي قد بلغ (١٣٥,٥٢) بينما كان الانحراف المعياري (١٨,٧٥٣) والمتوسط الفرضي (١٣٢) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (٣,٦٤١) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) .

جدول (١٩)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة الهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
الهوية الملتبسة	٣٧٧	١٣٥,٥٢	١٨,٧٥٣	١٣٢	٣,٦٤١	١,٩٦	دال

مما يدل ان طلبة الجامعة من عينة البحث الحالي لديهم الهوية الملتبسة، وترى الباحثة ان هذه النتيجة منطقية ومتسقة مع الاطار النظري للبحث الحالي وهذا يتفق مع الافتراض الاول لنظرية مارشا اذ يذهب إلى أن الاستكشاف الحقيقي للبدائل الشخصية التي يعقبها اختيار الاتجاه العام لميول الفرد وقدراته واتخاذ قرارات بشأنها هو المعلم الأساس في تكوين الهوية. فمن المتوقع أن يقوم الفرد بتقويم حاجاته وقدراته طبقاً لما يتيح السياق الاجتماعي وتبعاً لذلك تتشكل الهوية الخاصة بالفرد فإذا كانت عملية تشكيل الهوية تنطوي على قليل من القرارات الفردية، وإذا كانت الموجهات الوالدية تعمل ضد مسار الفرد فإنها تقف موانع التشكيل الهوية وهنا يحدث إعاقة (انغلاق) لتكونها، وإذا كان ثمة شخص آخر على نفس درجة الالتزام يمكنه تقدير البدائل بما يتيح له حرية القرار وحل المشكلات بنفسه فذلك يعني الهوية وإذا تصادف وجود شخص كعائق لعملية صنع القرار فيوصف الموقف على إنه

تجميد النشاط أو توقف الهوية فإذا لم يكن ثمة اتجاه محدد أو التزام فيسمى ذلك بانتشار انجاز أو تشتت الهوية (Marcia, 1966P 653 - 654).

- الهدف الثاني : الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الهوية الملتبسة على وفق "الجنس - التخصص " لدى طلبة الجامعة .

لأجل تحقيق هذا الهدف جمعت الباحثة البيانات وحللها باستعمال تحليل التباين الثنائي، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٠) :

جدول (٢٠)

تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية

مستوى الدلالة الإحصائية ٠,٠٥	قيمة f		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
دالة	٣,٨٤	١٣,٢٩١	٥٠٤٢,٢٧٤	١	٥٠٤٢,٢٧٤	الجنس
دالة	٣,٨٤	٤,٣٥٨	١٦٥٣,٢٦٤	١	١٦٥٣,٢٦٤	التخصص
غير دالة	٣,٨٤	١,٥٩٩	٦٠٦,٦٧٦	١	٦٠٦,٦٧٦	الجنس *
-	-	-	٣٧٩,٣٦٧	٣٧٣	١٤١٥٠٤,٠٣١	الخطأ
-	-	-	-	٣٧٧	٧٠٣٧٥٠٠,٠٠٠	الكلية

من الجدول أعلاه تم التوصل الى :

- الجنس (ذكور - إناث) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية لن قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (١٣,٢٩١) كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٣) وجدول (٢١) يبين ذلك.

جدول (٢١)

الاوراط الحسابية على وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)

الجنس	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الذكور	١٤٠,١٢٦	١,٦٠٥
الاناث	١٣٢,٥٣٠	١,٣٢٩

من الجدول (٢١) تم التوصل الى ان الوسط الحسابي للذكور البالغ (١٤٠,١٢٦) هو اكبر من الوسط الحسابي للإناث البالغ (١٣٢,٥٣٠) وهذه النتيجة جاءت لصالح الذكور لامتلاكهم للهوية الملتبسة اذ ترى الباحثة بان الذكور اكثر اختلاط في المجتمع من الاناث اذ بطبيعتهم يكونون علاقات اجتماعية مع الجماعة ويمثلون لأمر الجماعة ، وهذا ما يؤكد دونوفان (Donovan، 1985). اذ يشير الى ان الشباب يسجلون باستمرار مستويات متدنية من الاتزان الانفعالي وتقدير الذات والاستقلالية، كما أنهم ميلا للامتثال لضغوط الجماعة ويعانون من القلق ويسجلون درجات قليلة عن مقاييس التوافق الاجتماعي، إذ يميلون إلى الانسحاب في علاقتهم التي تتسم بالنمطية في الغالب (Donovan، 1985 P:37).

وعليه فإنهم كأشخاص في حالة الهوية المشتتة يتسمون بضيق الأفق وضعف القدرة على التركيز والتحليل ويعانون من صعوبات في تحصيلهم الدراسي كذلك فهم أكثر افتقادا إلى الأمل والشعور بالأمن النفسي والقدرة على التنظيم والضبط الذاتي، ويبدو أنهم عانوا أساليب تنشئة تتسم بالرفض والنبذ (عبد المعطي، ١٩٩١ ص ٢٣٤).

ب. التخصص : توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٤,٣٥٨) كانت اكبر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٣). والجدول (٢٢) يبين ذلك.

جدول (٢٢)

الايوساط الحسابية على وفق متغير التخصص (انساني - علمي)

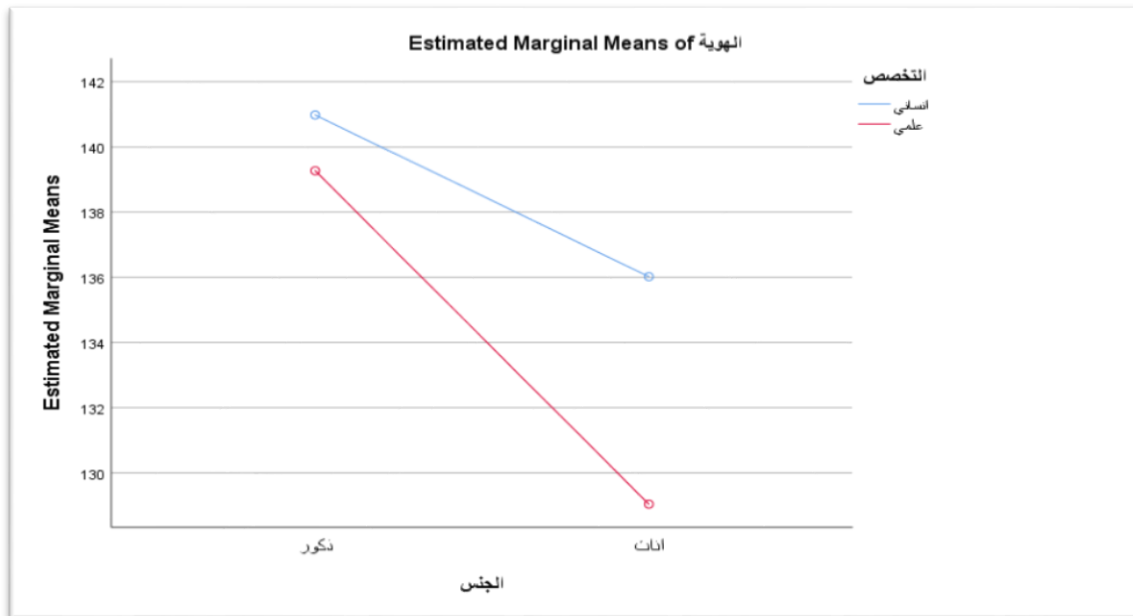
التخصص	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
انساني	١٣٨,٥٠٣	١,٦١٥
علمي	١٣٤,١٥٣	١,٣١٦

من الجدول (٢٢) تم التوصل الى ان الوسط الحسابي للتخصص الانساني البالغ (١٣٨,٥٠٣) هو اكبر من الوسط الحسابي للإناث البالغ (١٣٤,١٥٣) وهذه النتيجة جاءت

لصالح التخصص الانساني لامتلاكهم للهوية الملتبسة حيث ترى الباحثة بأن ذوي التخصص العلمي دائماً ما يكونون اكثر جدية في دراستهم بسبب نوع المواد التي يدرسونها والتي تميل الى التطبيق العملي عكس الاشخاص ذوي التخصص الانساني الذين يميلون الى التنظير والذي يسبب بدوره الى الاختلاف في وجهات النظر مما يؤدي الى التباس الهوية وتشتتها.

ت. **التفاعل بين (الجنس * التخصص):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (١,٥٩٩) كانت اصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٣) مما يعني ان الجنس بصفته متغير مستقل لا يؤثر في التخصص بصفته متغير مستقل ثاني والشكل الاتي يبين التفاعل.

شكل (٤)
يبين التفاعل بين (الجنس و التخصص)



• الهدف الثالث : قياس التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف جمع الباحثة البيانات وحللتها باستعمال اختبار (ت) لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٣) ان الوسط الحسابي قد بلغ (١٠٩,٨٢) بينما كان الانحراف المعياري (١٧,٤٨٣) والمتوسط الفرضي (١١١) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (-١,٣٠٥) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦).

جدول (٢٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة

مستوى الدلالة	قيمة اختبار (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	-١,٣٠٥	٣٧٦	١٧,٤٨٣	١١١	١٠٩,٨٢	٣٧٧

وهذا يعني ان طلبة الجامعة لا يستعملون التفكير الملكي اذ يميلون نحو الأعمال التي تبرز شخصيتهم الفردية من دون الآخرين. أي يكون مهتماً بالأعمال والموضوعات التي تهمة ويهمل ما يخص الآخرين حينما ينهي عملة فانة يتجاهل ما يمكن ان يحدث من مشكلات كذلك يحب أن ينهي العمل الذي يقوم به قبل انتقاله إلى عمل آخر هذا بالإضافة أنه لا يهتم بوجهات نظر الآخرين ولا يؤخذ بها وعندما يكلف بعمل معين فإنه لا يتأخر في تنفيذه ويكون حازم بحيث لا يتقبل الأعذار من الجميع لأنه يعطي للمهمة قيمة لذلك لا يتركها حتى ينتهي منها ثم يبدأ بالمهمة الأخرى ويكون له رؤية وحيدة يكون من خلالها تصورات وبياني عليها تفسيراته للمعطيات من حوله على اعتبار أن وجهة نظره تلك هي الوحيدة التي يمكن أن تكون صحيحة هذا بالإضافة إلى أن طريقة التعلم التي تتبع منهج الحفظ وخاصة عند صغار السن ومحاسبتهم على ما يتم تحصيله من علوم بطريقة النسخ، تسبب مع الوقت لهذا الفرد أن ينشأ في ظل الحلول الفردية التي لا يقبل معها عقله وهو في مرحلة النضوج قبول أشكال الحياة المتعددة. والذي يسبب بصورة تلقائية عدم قبول آراء أي طرف مقابل لعدم تطابقه مع النص المخزن والبناء الفكري الذي ترعرع عليه العقل (Sternberg, 1988P197).

- الهدف الرابع: الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير الملكي على وفق "الجنس - التخصص " لدى طلبة الجامعة .

لأجل تحقيق هذا الهدف جمعت الباحثة البيانات وحللتها باستعمال تحليل التباين الثنائي، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٤) :

جدول (٢٤)
تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية

مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥	قيمة f		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣,٨٤	٠,٠٩٩	٣٠,٥٢٢	١	٣٠,٥٢٢	الجنس
غير دالة	٣,٨٤	٠,٠١٩	٥,٨٣٧	١	٥,٨٣٧	التخصص
غير دالة	٣,٨٤	٠,٠١٣	٤,١٤٣	١	٤,١٤٣	الجنس *
-	.	-	٣٠٨,٠٠٧	٣٧٣	١١٤٨٨٦,٧٢٥	الخطأ
-	-	-	-	٣٧٧	٤٦٦٢١١٨,٠٠٠	الكلية

من الجدول (٢٤) تم التوصل الى :

أ- الجنس (ذكور - اناث) : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لن قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٠,٠٩٩) كانت اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٣).

ب- التخصص : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٠,٠١٩) كانت اصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٣).

ت- التفاعل بين (الجنس * التخصص): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٠,٠١٣) كانت اصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٣) وبهذا يعني ان طلبة الجامعة لا توجد لديهم فروق في التفكير الملكي على وفق متغيري (الجنس – التخصص) ويمكن تفسير هذه النتيجة برجوع الى مجموعة السلوكيات العامة لطلبة الجامعة من تلك السلوكيات هي الإهتمام الزائد بما في اذهانهم ويريدون أن يحلّوا مشكلاتهم دفعة واحدة وكذلك هم

حاسمون في قراراتهم وينسجمون مع اشخاص لهم نفس أسلوبهم في التفكير (محمود ،211ص2006). ويمكن الاعتماد عليهم في إنجاز الكثير من المهمات اذ يكرسون ساعات طويلة في العمل على شيء واحد دون ان يصرف النظر عنه وغالباً ما يعتقد أن الغاية تبرر الوسيلة ولا يستطيعون أن يرونه الارتباط بين القضايا الرئيسة ويميلون إلى تبسيط المشاكل، بحيث لا يسمح إلى أي شيء يقف في طريقة ويعطي للموضوع اهتمام كبير حيث يصبح الشخص وكأنه مصاب بوسواس قهري يشغل تفكيره.

ويرغبون في تكريس كل وقته وطاقاته لمشروع واحد بدلاً من تقسيم وقته واهتمامه بين العديد من المشاريع (Sternbarg, 1997P8). والشكل الاتي يبين التفاعل.

شكل (٥)
يبين التفاعل بين (الجنس * التخصص)



• الهدف الخامس : قياس العدوان البديل لدى طلبة الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف جمع الباحثة البيانات وحللتها باستعمال اختبار (ت) لعينة واحدة ، فجاءت النتائج ان الوسط الحسابي قد بلغ (١٣٠,٤١) بينما كان الانحراف المعياري (١٢,٨٢٤) والمتوسط الفرضي (١٢٠) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (١٥,٧٥٩) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٦) وكما مبينة في جدول (٢٥) .

جدول (٢٥)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة العدوان البديل لدى طلبة الجامعة

مستوى الدلالة	قيمة اختبار (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	١٥,٧٥٩	٣٧٦	١٢,٨٢٤	١٢٠	١٣٠,٤١	٣٧٧

مما يدل على ان طلبة الجامعة لديهم عدوان بديل وذلك لان العدوان البديل يحتاج الى وجود حد أدنى من الاستعداد له كما ان رؤية النماذج للعدوان البديل وتقليدها هو جانب من جوانب العدوان البديل وكذلك التعزيز لهذا السلوك كما ان الخبرة المنفردة تؤدي دوراً كبيراً في اظهار العدوان البديل بالإضافة الى الشعور بالغضب والتوتر.

الهدف السادس: الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العدوان البديل على وفق "الجنس - التخصص " لدى طلبة الجامعة .

لأجل تحقيق هذا الهدف جمعت الباحثة البيانات وحللتها باستعمال تحليل التباين الثنائي، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٦) :

جدول (٢٦)

تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية

مستوى الدلالة الاحصائية ٠,٠٥	قيمة F		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٣,٨٤	٠,٠١	١,٦٣٤	١	١,٦٣٤	الجنس
غير دالة	٣,٨٤	٠,٠٢٦	٤,٢٥٢	١	٤,٢٥٢	التخصص

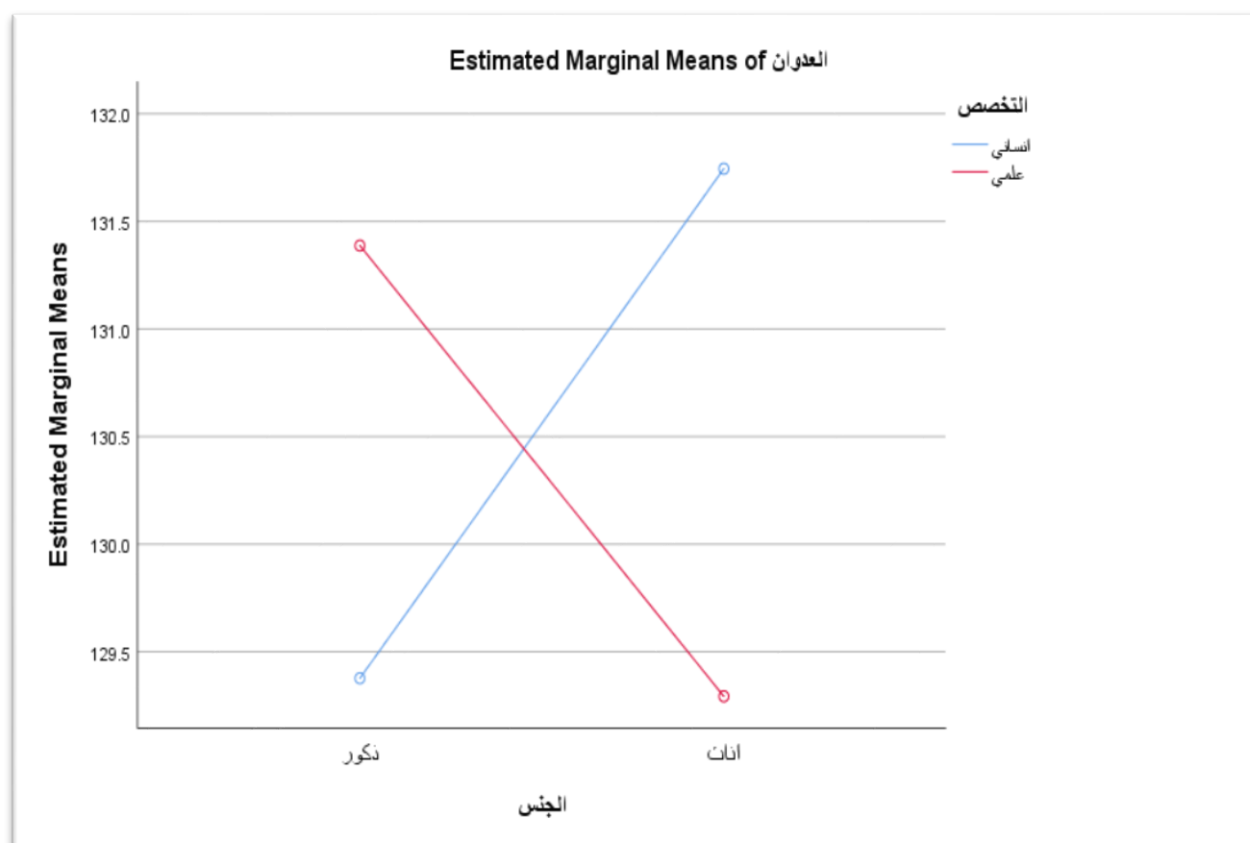
الجنس *	التخصص	٤٣٤,٨	١	٤٣٤,٨	٢,٦٤٣	٣,٨٤	غير دالة
الخطأ	٦١٣٥٩	٣٧٣	١٦٤,٥			.	-
الكلية	٦١٨٣٩,٠٩٣	٣٧٧				-	-

من الجدول (٢٦) تم التوصل الى :

- أ- **الجنس (ذكور - اناث) :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٠,٠١) كانت اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٧).
- ب- **التخصص :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٠,٠٢٦) كانت اصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٧).
- ت- **التفاعل بين (الجنس * التخصص):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لان قيمة (ف) المحسوبة والبالغة (٢,٦٤٣) كانت اصغر من القيمة الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و(٣٧٧). وفقاً لنظرية التحليل النفسي فان العدوان البديل تكوين نفسي في الفرد يحدث عنده حاجة الى العدوان البديل ويتم التعبير عن العدوان البديل وفقاً للنظرية سلوك موجب (عدوان مقبول اجتماعيا او بنائياً) أو كسلوك سالب (عدوان غير مقبول أو هدام)، اعتماداً على مطالب البيئة وخاصة (ميكانيزمات) الضبط في الجهاز النفسي (الانا والانا العليا) ، أما (ادلر) فيرى في العدوان البديل وسيلة للسيطرة والتعويض عن النقص والتغلب على العقبات التي تواجه الفرد ، كما عد فكرة العدوان البديل المحرك الاساسي لسلوك الانسان بدلاً من الجنس والشكل الاتي يبين التفاعل.

شكل (٦)

يبين التفاعل بين (الجنس * التخصص)



- الهدف السابع : العلاقة الارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

لأجل تحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل . فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٧) .

جدول (٢٧)

قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل .

حجم العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	قيمة تـ	مستوى الدلالة الاحصائية
------------	--------------------------	-------------	---------	-------------------------

	الجدولية	المحسوبة	٣٧٥	٠,٢١١	٣٧٧
٠,٠٥	١,٩٦	٩,٥٩			

يتضح من الجدول (٢٧) ان قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (٠,٢١١) وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون فظهرت ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (٩,٥٩) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٥) ، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية قوية أي ان الزيادة في احد المتغيرات يصاحبه زيادة في المتغير الاخر والعكس صحيح .

• الهدف الثامن : العلاقة الارتباطية بين التفكير الملكي والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة .

لأجل تحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين التفكير الملكي والعدوان البديل . فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٢٨) .

جدول (٢٨)

قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين التفكير الملكي والعدوان البديل .

حجم العينة	قيمة معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
٣٧٧	-٠,٠٢١	٣٧٥	١,١٣٥	٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٨) ان قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (٠,٠٢١ -) وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي الخاص بمعامل ارتباط بيرسون فظهرت ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,١٣٥) اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٥) ، مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية .

• الهدف التاسع : اسهام الهوية الملتبسة والتفكير الملكي في العدوان البديل عند طلبة الجامعة

لأجل تحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة اختبار تحليل الانحدار الخطي والذي يستعمل في دراسة مدى تأثير متغير متنباً واحد على متغير متنباً به بحيث نستطيع التنبؤ بقيم المتغير الآخر وللحصول على احسن خط يمثل العلاقة بين متغيري الدراسة (عاشور وسالم، ٢٠٠٥ ص ١٦).

وبعد جمع البيانات وتفريغها في برنامج الحزمة الاحصائية (SPSS) تم التوصل الى النتائج الاتية:

- اسهام الهوية الملتبسة في العدوان البديل في لدى طلبة الجامعة وجدول (٢٩) يبين ذلك:

جدول (٢٩)

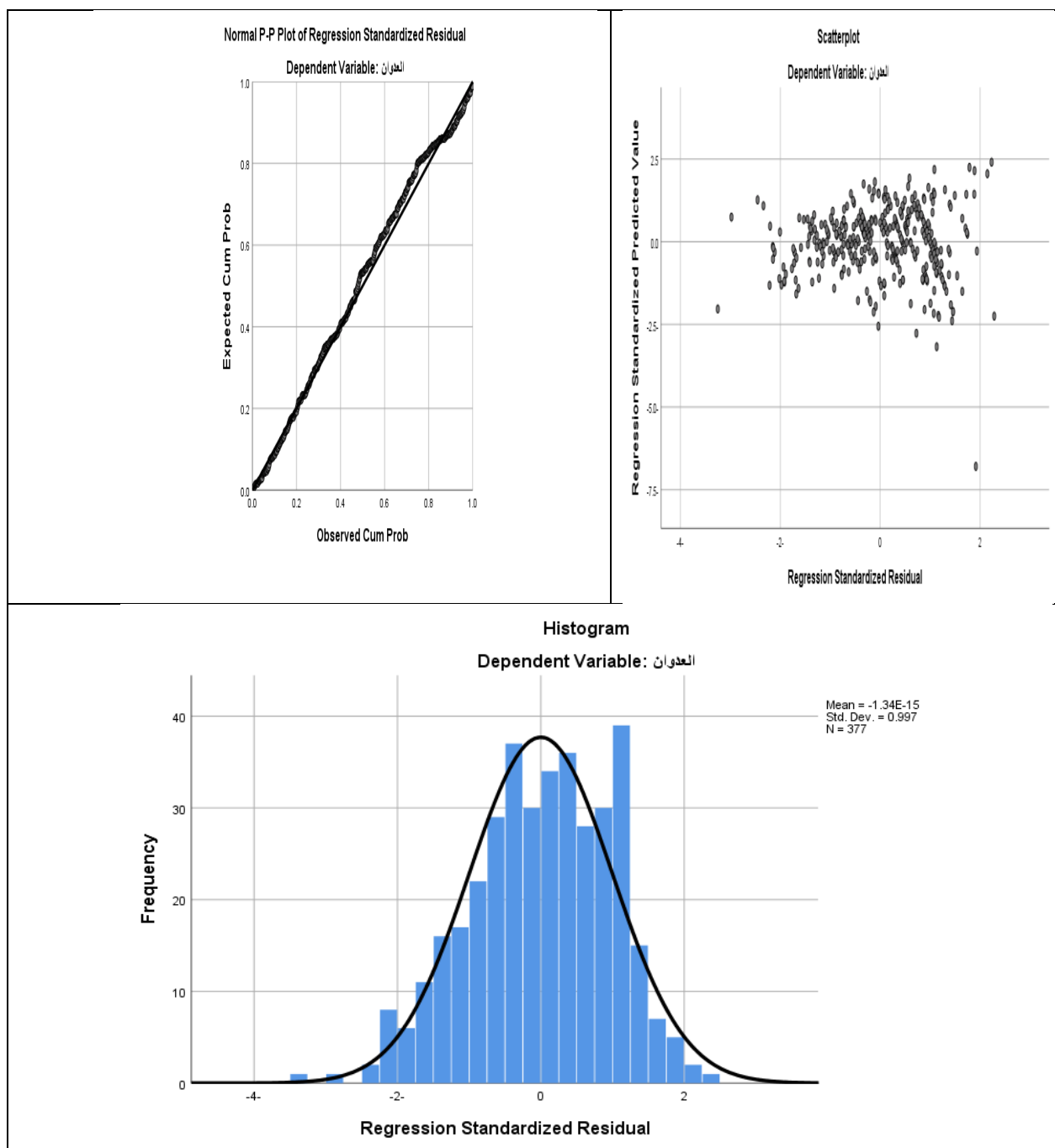
قيمة معامل الارتباط ومعامل التحديد

النموذج	قيمة معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة معامل التحديد المعدلة	الخطأ المعياري المقدر	مستوى الدلالة الاحصائية
تحليل الانحدار الخطي	٠,٢١١	٠,٠٤٥	٠,٠٤٠	١٢,٥٦٦	٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٩) بان قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٢١١) ومعامل التحديد (٠,٠٤٥) ، وبلغت قيمة معامل التحديد المعدلة (٠,٠٤٠) بخطأ معياري مقدر بلغ (١٢,٥٦٦) ، والشكل (٧) يبين خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين الهوية الملتبسة والعدوان البديل لدى طلبة الجامعة ، لذلك يمكن لنا من اجراء وتنفيذ تحليل الانحدار الخطي لان المؤشر اعلاه يبيننا بخطية العلاقة.

الشكل (٧)

خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين العدوان البديل والهوية الملتبسة لدى طلبة الجامعة



لغرض التنبؤ بمتغير العدوان البديل بدلالة متغير الهوية الملتبسة استعملت الباحثة تحليل التباين كما موضح في جدول (٣٠).

جدول (٣٠)

نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة اسهام الهوية الملتبسة في العدوان البديل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
الانحدار	٢٧٨٤,٩٣٥	٢	١٣٩٢,٤٦٨			

البقي	٥٩٠٥٤,١٥٧	٣٧٤	١٥٧,٨٩٩	٨,٨١٩	٣,٨٤	دالة
الكل	٦١٨٣٩,٠٩٣	٣٧٦	-			

يشير جدول (٣٠) ان هنالك مؤشر احصائي ايجابي لإسهام المتغير المستقل (الهوية الملتبسة) بالمتغير التابع (العدوان البديل)، اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة لتحليل الانحدار (٨,٨١٩) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٧٦ - ١). ولغرض التعرف على الاسهام النسبي للمتغير المستقل بالمتغير التابع عن طريق ما تعكسه معاملات الانحدار في معادلة التنبؤ في صيغة الدرجات الخام (B) وما يقابلها من قيم معيارية تعكسها قيم (Beta) للإسهام النسبي والخطأ المعياري والاختبار التائي لهذه القيم وكما موضح في جدول (٣١).

جدول (٣١)
اسهام الهوية الملتبسة في العدوان البديل

المتغيرات	المعاملات اللامعيارية		معامل (Beta) المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠,٠٥
	قيم (B) للإسهام النسبي	الخطأ المعياري		المحسوبة	الجدولية	
الحد الثابت	١١٠,٤٦٣	٦,٠١١	٠,٢١١	١٨,٣٧٧	١,٩٦	دال
الهوية الملتبسة	٠,١٣٦	٠,٠٣٢		٤,١٨٠		دال

يظهر من الجدول اعلاه ما يأتي:

♦ الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة معامل الانحدار (B) للإسهام النسبي للحد الثابت قد بلغت (١١٠,٤٦٣) درجة وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٨,٣٧٧) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) وهذا يشير الى وجود متغيرات اخرى لها علاقة بالمتغير التابع (العدوان البديل) لم يشملها البحث من غير المتغير المستقل (الهوية الملتبسة).

♦ ان قيمة (B) للإسهام النسبي لمتغير العدوان البديل في الهوية الملتبسة قد بلغ (٠,١٣٦) وهي دالة احصائيا حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,١٨٠) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وكان مقدار الاسهام المعياري لقيمة (Beta) (٠,٢١١) وبلغ مربع قيمة (Beta) (٠,٠٤٥) اي ان (١%) تقريبا من التباين المفسر في درجات الهوية الملتبسة يعود الى العدوان البديل بمعزل عن تأثير المتغيرات الاخرى.

في ضوء ما تقدم ترى الباحثة ان العدوان البديل ليس هو وحده يسهم في الهوية الملتبسة، بل توجد عوامل كثيرة اخرى لم يتناولها البحث الحالي، فضلا عن عدم حصول الباحثة على دراسات تناولت درجة اسهام العدوان البديل في الهوية الملتبسة لغرض مقارنتها مع البحث الحالي.

■ مدى اسهام العدوان البديل في التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة.

لا يمكن اجراء تحليل الانحدار لان قيمة الارتباط بين العدوان البديل التفكير الملكي ضعيفة جداً لان القيمة التائية المحسوبة البالغة (١,١٣٥) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون هي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٧٥) .

الاستنتاجات :

اظهرت النتائج بشكل واضح عن التأثير الكبير للهوية الملتبسة (الارتباك والخلط تسبب في التوجيه الذاتي وبالتالي ظهور سلوك العدوان البديل لدى طلبة الجامعة).

التوصيات:

- ١ - تنمية وتعزيز وعي الطلبة بصورة اكبر حول سلبيات الهوية الملتبسة من خلال النشاطات التي تقوم بها الوحدات الارشادية النفسية في الجامعة .
- ٢ - اقامة الدورات او الندوات التثقيفية لهم لما لها من اهمية كبيرة في تكوين هوية واضحة بعيدة عن الغموض والتشويش للأفراد وخلق رابطاً بين الآمال والأحلام والعمل وتوجيه السلوك الحالي وذلك عبر ربط السلوكيات مع الذات المرغوبة في المستقبل.
- ٣ - العمل على اعداد البرامج التدريبية والتربوية التي تساعد في توضيح العدوان البديل من قبل وحدات الارشاد في الجامعة وتوعية الطلبة بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتوجيه الطلبة نحو خفض هذا سلوك.
- ٤ - على وحدات الارشاد النفسي في الكلية القيا بأعداد برامج توجيهية وتوعوية عن سلبيات التفكير الملكي على سلوك الفرد بسبب اعتماده اسلوب تفكير يفتقر للمرونة مما يؤثر سلباً على قدرته على حل المشاكل التي تواجهه وبالتالي تؤثر على انجازه الدراسي وعلاقاته مع الآخرين .

المقترحات:

- ١ - القيام بدراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية اخرى مثل المرحلة المتوسطة والمرحلة الاعدادية.
- ٢ - إجراء دراسة عن الهوية الملتبسة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل (القلق المعمم واضطراب التأقلم).
- ٣ - اجراء دراسة بين العدوان البديل والخوف من النجاح لدى طلبة الجامعة .

- ٤- اجراء دراسة عن العوامل المنبئة للتفكير الملكي لدى الطلبة كالسمات الشخصية
عوامل والمعتقدات المعرفية .
- ٥- اجراء دراسة تجريبية عن العدوان البديل وعلاقته بسلوك المساعدة .

المصادر العربية:

❖ القرآن الكريم

١. إبراهيم ، عبد الستار وآخرون ، (١٩٩٤) : العلاج السلوكي للطفل، مجلة عالم المعرفة، العدد (١٨٠) ، الكويت.
٢. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥) : لسان العرب , بيروت :مؤسسة الأعلى للمطبوعات.
٣. أبو العزم، عبد الغني(٢٠١٣) : معجم الغني الزاهر، ط ١، بيروت :دار الكتب العلمية.
٤. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٧) علم النفس التطوري :الطفولة والمراهقة، ط ٥
٥. أبو هين ،عواضة (١٩٨٥): العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال الصم، رسالة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف العربية ، الرياض-السعودية .
٦. ألبيرن، كاترين و روانو، بوروبالان (٢٠١٠) : الهوية والهويات لألفرد -الزمره-المجتمع
٧. الببلاوي، فيولا، (١٩٨٥): دراسات تجريبية في تعديل السلوك الاطفال في الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (١٣)، العدد (٤)، الكويت.
٨. البعيجي، جمال ناصر حسين (٢٠١٣): علاقة أساليب التفكير بالاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
٩. بقيعي، نافز احمد عبد(٢٠٠١) : اساليب التفكير والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى الطلبة المعلمين في الجامعات الاردنية، مجلة جامعة الخليل للبحوث – ب - ١٣١- ١٠٧، ١٠ع، ٧، المجلد .
١٠. بلقوميدي، عباس (٢٠١٢) : اساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ٩٤، ج١، ٢٠٩، ٢٩٢.
١١. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢) : تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات). الاردن: دار الفكر عمان.
١٢. جعفر، صفاء عبد السلام علي(٢٠٠٠): الوجود الحقيقي عند مارتن هايدجر .الإسكندرية: منشأة المعارف.
١٣. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥) : دراسات في اساليب التفكير، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

١٤. حجازي، احمد توفيق (٢٠١٠) ، التسمم الفكري كلمة تقرر المصير، عمان، دار كنوز المعرفة.
١٥. حرب، علي (٢٠٠٨) : خطاب الهوية لسيرة فكرية . " بيروت :الدار العربية للعلوم ناشرون.
١٦. حسن، امنة جبار (٢٠١٤) : أساليب التفكير على وفق نموذج غريغوري وعلاقتها بالسيطرة الدماغية لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.
١٧. الحسيني ، بشرى حسين عبود (٢٠١٨) : العدوان الاستباقي وعلاقته بالاساءة الانفعالية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة بابل العراق .
١٨. الحسيني، بشرى حسين عبود حسن، العدوان الاستباقي وعلاقته بالإساءة الانفعالية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة بابل، العراق.
١٩. حمودة، الاء زياد محمد (٢٠١٥) : انماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير الما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الازهر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، فلسطين.
٢٠. الحموري، فراس (٢٠٠٩) : العلاقة بين اساليب التفكير و الافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، م ١٠ ، ع ٣.
٢١. الحموري، فراس (٢٠١٨) : العلاقة بين اساليب التفكير والافكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، م ١٠ ، ع ٣.
٢٢. الحنفي، عبد المنعم ، (١٩٩٩): موسوعة الطب النفسي (الكتاب الجامع في الاضطرابات النفسية)، ط٢ ، المجلد الثاني ، القاهرة ، دار طلعت.
٢٣. خالد ، احمد (٢٠١٥): أزمة الهوية وتشكلاتها ، دار المنصورة للنشر والتوزيع ، القاهرة- مصر.
٢٤. خليل ، محمد يوسف، (١٩٩٦): اسس التربية النفسية (الطفولة والمراهقة)، الطبعة الاولى، جهاد للنشر.
٢٥. داود، عزيز حنا (١٩٩٠): علم نفس الشخصية ، مطبعة التعليم العالي بالموصل ، الموصل – العراق.

٢٦. دحلان ، عمر علي (٢٠٠٣) : مناهج وطرق تدريس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة – فلسطين .
٢٧. دحلان، عمر علي، (٢٠٠٣)، مناهج وطرق تدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢٨. الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤) : دراسات في علم النفس المعرفي، ج ٢ ، عالم الكتب، القاهرة، ط١.
٢٩. الدليمي، إحسان عليوي (١٩٩٧): أثر اختلاف تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص السايكومترية لمقاييس الشخصية وتبعاً للمراحل الدراسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية / ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
٣٠. الرشيدى، بشير وآخرون ، (٢٠٠٠): الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة ، الطبعة الاولى، مكتبة الانمط الاجتماعي، الكويت.
٣١. الرفاعي ، نعيم ، (١٩٧٢) : الصحة النفسية ، دراسة في سيكولوجية التكيف ، ط٧ ، مطبعة جامعة دمشق ، سوريا
٣٢. زكي، ميرفت عزمي (٢٠٠٤): نمو الهوية في علاقته بأبعاد البيئة الاجتماعية للأسرة لعينة من المراهقين في ضوء نظرية اريكسون .رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المينا.
٣٣. الزيات ، فتحي مصطفى ، ١٩٩٦: سيكولوجية التعلم ، دار النشر للجامعات ، عمان – الاردن.
٣٤. ستيرينبيرك، روبرت (٢٠٠٤): اساليب التفكير، ترجمة عادل سعد يوسف خضر مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط١.
٣٥. السحيمات ، ختام عبد الرحيم (٢٠١٠) ، التفكير والمفاهيم والانمط، ط١، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، الاردن.
٣٦. السروجي، محمد أبو حطب، فؤاد (١٩٨٠) : مدخل الى علم النفس التعليمي .القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٣٧. سلمان، فاطمة احمد (٢٠٠٧) : اساليب التفكير وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

٣٨. سمية ،على عبد الوارث(٢٠١٥): أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيادة المخية وبعض المغيرات الديموغرافية، **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، العدد الأول**
٣٩. السيد ، عبد العزيز (١٩٨٠): **معجم علم النفس والتربية**، ج ١، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
٤٠. شريفة، بن غزفة (٢٠١٤): اتخاذ القرار وعلاقته بأساليب التفكير ومستوى الطموح لدى الموظفين بالمؤسسات العمومية، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة سطيف، الجزائر.
٤١. شريم، رغدة حكمت(٢٠٠٩): **سيكولوجية المراهقة**، ط ١، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٤٢. الشيخ، فضل المولى عبد الرضى وعطا الله، صلاح الدين فرج(٢٠٠٩) : أساليب مواجهة، أزمة الهوية لدى طلبة الجامعات .بحوث ودراسات، **مجلة شؤون اجتماعية**، العدد(١٠٢).
٤٣. صابر، فاطمة، وخفاجة، ميرفت (٢٠٠٢): **أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع، الإسكندرية، مصر.
٤٤. الطرشاوي، خليل عبد الرحمن(٢٠٠٢): **أزمة الهوية لدى الاحداث الجانحين مقارنةً بالأسوياء في محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات**.رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.
٤٥. الطيب، عصام علي (٢٠٠٦) : **اساليب التفكير/ نظريات ودراسات معاصرة**، القاهرة **عالم الكتب، ط ١.**
٤٦. الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٣) : **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق** ،عمان: دار وائل للنشر.
٤٧. عباس ، آمنة حيدر ألوس (٢٠١٨) ، التلوث الفكري وعلاقته بالهوية الملتبسة وتشظي الذات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم العلوم التربوية والنفسية ، جامعة كربلاء، العراق.
٤٨. عبد الحسين، أماني عبد الخالق (٢٠١٠): **التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

٤٩. عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠١) : نظريات النمو لعلم نفس النمو المتقدم"، ط ١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٥٠. عبد الرحمن، محمد السيد، (٢٠١٤): علم الامراض النفسية والعقلية ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة - مصر.
٥١. عبد اللطيف، محمد (٢٠٠٣) : دراسات في سيكولوجية الاغتراب . القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
٥٢. عبد الله ، مجدي أحمد محمد (٢٠٠٠): السلوك الاجتماعي وديناميته، محاولة تفسيرية، دار المعرفة الجامعية.
٥٣. عبد المعطي ، حسن مصطفى (١٩٩٣): دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي .مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد(٢٥).
٥٤. عبد المعطي، حسن مصطفى(١٩٩١) : قياس هوية الأنا :معايير تقدير مراتب الهوية وفقاً لمقابلة مارشيا .السعودية :دار جامعة أم القرى الاسلامية للطباعة.
٥٥. عبود، أحمد إسماعيل (٢٠١٤) : التوجّه الجمعي - الفردي وأساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالتعصب الديني، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٥٦. عبيد ، ماجدة السيد،(٢٠١٥): الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للطباعة، عمان- الاردن.
٥٧. العبيدي، شيماء صلاح، (١٩٩٩): بناء مقياس قصور الانتباه عند تلاميذ المدارس الابتدائية،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية ابن رشد.
٥٨. العتوم ،عدنان و اخرون (٢٠٠٤) : علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
٥٩. عسيري، عبير محمد حسن(٢٠٠٣) :علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
٦٠. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠١٥): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، ط٦، مصر ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٦١. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم النفسي والتربوي أساسياته وتطبيقاته وتوصياته المعاصرة ، الطبعة ١ دار الفكر العربي عمان.
٦٢. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٦٣. عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٦٤. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠١٠) : أثر البناء النفسي للانا من وجهة النظر التحليلية المعاصرة (أريك اريكسون) على تعاطي المخدرات أنموذج تحليلي لديناميكية تعاطي وادمان المخدرات بحث مقدم لندوة العلمية لحماية الشباب من المخدرات المنعقد في جامعة الجزائر،
٦٥. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠١) : علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (٢٩) .
٦٦. فرانكل، فيكتور (١٩٨٢) : *الإنسان يبحث عن المعنى :مقدمة في العلاج بالمعنى التسامي بالنفس* (ترجمة :طلعت منصور .) ط ١ ، دار القلم، الكويت.
٦٧. فرج، صفوت (١٩٨٠) : *القياس النفسي*، الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، مصر.
٦٨. فروم، اريك (١٩٧٢) : *الخوف من الحرية* (ترجمة :مجاهد عبد المنعم .) بيروت : المؤسسة
٦٩. فطيم ، لطفي (١٩٨٨) : *نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية* ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة- مصر.
٧٠. قطامي، يوسف (١٩٩٠) : *تفكير الاطفال تطوره وطرق تعلمه*، دار الاصلية للنشر والتوزيع، الاردن.
٧١. الكردي ، محمد خالد (٢٠٢٠) : *التفكير وتقنياته وقياس نظرياته* ، دار النهضة العربية ، القاهرة - مصر .
٧٢. كفاقي، علاء الدين والنيال، مایسة أحمد وسالم، سهير محمد (٢٠١٠) *نظريات الشخصية*.
٧٣. ماكوري، جون (١٩٨٢) : *(الوجودية)* ترجمة :امام عبد الفتاح امام .) عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد ٥٨.

٧٤. محسن، عذراء صادق جعفر (٢٠١٠) : أساليب التفكير وعلاقتها بالإدارة المالية الشخصية لدى موظفي الدولة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، جامعة بغداد
٧٥. محمد، جاجان جمعة (١٩٩٥) : تطور الهوية للمراهق العراقي وعلاقته بجنسه وعمره وحرمانه من الأب وموقع سكن عائلته. اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن
٧٦. محمد، عال عبد الرحمن علي (٢٠١٤) : اساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الاطفال بالجامعة، مجلة العلوم التربوية 1-30. / 1، ج، ٤ العدد
٧٧. مزيش مصطفى (٢٠٠٩) : مصادر المعلومات ودورها في تكوين الطالب الجامعي وتنمية ميوله القرائية: دراسة ميدانية بجامعة منتوري، قسنطينة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم المكتبات ، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
٧٨. المعموري ، اسير جاسم جواد (٢٠١٨) : الروح المعرفية وعلاقتها بالمعتقدات المحفزة واسلوب التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة كربلاء - العراق.
٧٩. المعموري، اسير جاسم جواد (٢٠١٨)، الروح المعرفية وعلاقتها بالمعتقدات المحفزة واسلوب التفكير الملكي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة كربلاء، العراق.
٨٠. مولاي، ناجم (٢٠١٠) : ازمة الهوية في ظل تحدي الاغتراب-مأزق وعي ومحنه شخصية.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، بجامعة ورقلة، ٤٥٠ - الجزائر، عدد خاص.
٨١. هرمز صباح متا، و ابراهيم يوسف (١٩٨٨): علم النفس التكويني (طفولة مراهقة)، دار الكتب، الموصل، العراق.
٨٢. هوارية ، قدور بن عباد (٢٠١٤) : استراتيجيات التفكير لدى طلبة المدرسة العليا لأستاذة التعليم التقني حسب متغيري الجنس والتخصص، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، ع١٦، ٢٧٩-٢٩٨.
٨٣. وزارة الثقافة، دمشق :منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
٨٤. وطفة، علي أسعد (١٩٩٨): علم الاجتماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة. ط ٢ ، الكويت :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المصادر الاجنبية

1. Adams , G.(1964). **Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance** , New york , Holt.
2. Adams, G. R., Ryan, J. H., Hoffman, J. J., Dobson, W. R., & Nielsen, E. C. (1984). **Ego identity status**, conformity behavior, and personality in late adolescence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 47(5), 1091.
3. Anastasi, A., Urbina, S., (2010): **Psychological testing** 7ed, NewDelhi, Asoke. Ghosh, PHI, Learning private Limited.
4. Anderson ,J.P.(1988): The Relationship of Moral Judgment ,Critical Thinking and Gender Among College Student . D.A.I., Vol.49,No.8, P.2151.
5. Angely, A. (2001): **College students' behavioral reactions upon witnessing relational peer aggression**. Aggressive Behavior, 40, 397-408.
6. ANGELY, C. A., (2001): **Human aggression**. Annual Review of Psychology, 53, 27-51. doi: 10.1146/annurev.psych.53.
7. Archer, S. & Waterman , S.(1990): " Varieties of Identity Diffusions and Foreclosures : An Exploration of Subcategories of the Identity Status" . J. of Adolescence Research , Vol., 5 , No.1, PP.(96-111).
8. Arrendo-Dowd, P.(1981): " The Psychological Development and Education of Immigrant Adolescents ' . Adolescence , Vol.xvi,No.61, PP.(175-186).
9. Bandura, C. A. (1971): **Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults**: Associations with hostile attribution

- biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 713-722. doi:10.1007/s10964-007- 9211-5
10. Bayer, P.B.(1987): *Live –Span Development and behavior* . Vol.1, Academic Press, New York.
 11. Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping Strategies. **Journal of Personality**, 60, 771-788.
 12. **Bonsa, J. V.(2011): Sociology A critical Approach to power, conlect, and changes.** New York: John Wiley & Sons, Inc.
 13. Bramson.s.a&, Harrison.e. (1992): *Study of Moral Judgment and Its Relation to Families* . Child Development .
 14. Bryan, R. A., & freed, D. R. (1982). **Human Aggression** (2nd ed.). New York: Plenum Press.
 15. campbll, D.M (1994): **Physical aggression in a community sample of at risk young couples:** Gender comparisons for high frequency, injury, and fear. *Journal of Family Psychology*, 15, 425-440. doi:10.1037/0893-3200.15.3.425
 16. Dignan, M. H. (1920). **Ego identity and maternal identification.**
 17. Dignan, M. H. (1920). Ego identity and maternal identification. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1(5), 476.
 18. Dollard, N. R. McFaul, A. m .m (1980): **Relational aggression, overt aggression, and friendship.** *Child Development*, 67, 2328-2338. doi:10.2307/1131626
 19. Donahue, E. M; (2002): **The Divided Self: Concurrent and Longitudinal Effects of Psychological Adjustment and Social Roles on Self- Concept Differentiations.** *Journal of Personality and Social*.
 20. Donovan, J. M. (1985). Identity status and inter person al style. **journal of youth & adolescence**, 4, 37-55.

21. Ebel, R.L., Frisbie, D.A. (2009): **Essentials of Educational measurement** 5th ed., New Delhi, Asoke K. Ghosh, PH1, learning private limited
22. Eble,R.L.(1972): **Essential of Education easurement**, 2nd Ed, New Jersey, prentice-Hall, Englewood Cliffs.
23. Erikson, E., H. (1968). **Identity: youth and crisis**. New York: Norton.
24. Harlock, L. L., (1972). Violence: A global health problem. In E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B., Zwi, & R. Lozano (Eds.), World report on violence and health (pp. 3-21). Geneva, Switzerland: World Health Organization.
25. Hennigsen , A. N (2006): **Developmental trajectories** of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. Adolescence doi:10.1016/j.adolescence.2006.05.005
26. Henningsen, D. (2006): **An exploratory study of students' use of cell phones, texting**, and social networking sites. Psychological Reports, 107, 402- 404.
27. Herbert, N. R. (1987): **Engagement in gender normative versus gender non-normative forms of aggression**: Links to social–psychological adjustment. Developmental Psychology, 33, 610–617. doi:10.1037/0012-1649.33.4.610
28. Hogan, R., & Cheek, J. M. (1983). Identity, authenticity, and maturity. **Studies in social identity**, 339-357.
29. Iorde, J. (2013). **Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review**. Review of General Psychology, 8, 291-322.
30. Jones, G. A. (2000): **Ego Identity Status Religious Orientation and Moral Development of Students from Christian Colleges”** . D. A. I. ,Vol.48, No.8, P.2474.

31. Jones, M.S & Galbraith, M. W (2006): **Thinking Styles differences of female college and university presidents Honolulu.**
32. Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., & Snoek, J. D. (1964). **Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity.** New York: John Wiley & Sons, Inc.
33. Lazarar, N. R., (1971): **Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment.** Child Development, 66, 710-722. doi: 10.2307/1131945
34. Leary&TangnyD. W.(2003): **Bullding positive self- concept.** Minneapolis: Burgess.
35. Lord, N. E (2017): **Relational aggression and social-psychological adjustment in a college sample.** Journal of Abnormal Psychology, 108, 615-623.
36. Lord, P. A. (2017). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed.). Washington, DC: Author.
37. Marcia, (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. **The Journal of Early Adolescence**, 3(3), 215-223.
38. Marcia, (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. **Identity: An international journal of theory and research**, 2(1), 7-28.
39. Marcia, (1993). **The ego identity status approach to ego identity.** In **Ego identity** (pp. 3-21). Springer New York.
40. Marcia, (2006). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. **Journal of personality**, 35(1), 118-133.
41. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. **Journal of personality and social psychology**, 3(5), 551.

42. Marcia,& Toder, N. L. (1973). Ego identity status and response to conformity pressure in college women. **Journal of personality and social psychology**, 26(2), 287
43. margot, I. H (1999): **On the dimensionality of the Buss/Perry Aggression Questionnaire**. Behaviour Research and Therapy, 35, 563-568. doi:10.1016/S0005-7967(97)00064-8
44. Marsh, M. H.(2013): "Ego Identity and Maternal Identification" . In Fitzgerald , H. & Mckinney , J. , Developmental Psychology , dorsey Press , New York, P.539.
45. Mcloughlin, J, Lewis ,R,B(2008): **Assessing student With special, needs**, 7th. Prentice hall, prison education Inc.
46. Mochalova, K.&Belusova (2003): " Moral Development " , In : Husten Torsten & Postlethwait T. Nevelle(Eds): The International Encyclopedia of Education, Vol.6, Pergamon Press,London, PP.(3413-3417).
47. Morano, J. H. (2019). **Relationship of substance use and associated predictors of violence in early, middle, and late adolescence**. Journal of Child and Adolescent Substance Use, 13, 61–81.
48. **Morose, M. (2004) : The Psychology of Intergroup Attitudes and Behavior**, Ann. Rev. Psychol.
49. mummedey, K. (1988): **A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression**. Journal of Abnormal Child Psychology, 24, 437-480. doi:10.1007/BF01441569.
50. Nicky, S. M. (2017). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. **Personality and Social Psychology Review**, 9, 212-230.

51. phillips, J. J.(1999): **Human Development : Alife-span Approach.** Macmillan Pub. New York .
52. Rosse, R.J. (1993): **Assessing alcohol problems in clinical and nonclinical adolescent populations.** Alcoholism Clinical and Experimental Research, 12, 328.
53. Samuel, P. J., (1981): **Psychopathy and developmental pathways to antisocial behavior in youth.** In C. J. Patrick (Ed.), Handbook of psychopathy (pp. 353–374). New York, NY: Guilford Press.
54. Sherry, B. (2012):Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. **Psychological Assessment**, 10, 176-181.
55. Smith .H, P. (1987). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. Journal of Child **Psychology and Psychiatry**, 39, 377-385.
56. Smith, S. P., (1987): **Overt and relational aggression in girls with attention deficit hyperactivity disorder.** Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33, 125-137.
- 57.Stanely,c.j.&Hopkines,D.(1972):**Psychological measurement and Evaluation**, New york, prentice –Hall
58. Sternberg , (1994): **Allowing for Thinking Styles .Educational Leadership.** Vol.52, N.3, P.36-40 .
59. Sternberg, G(1997): **thinking styles theory and assessment at the interface between intelligence and personality new york :** Cambridge prwss.
60. Vanderzander , M. H., & Schuengel, C. (1989). The measurement of dissociation in normal and clinical populations: Meta-analytic validation of the **Dissociative Experiences Scale (DES).**

61. Waler, T., (2004): Who interacts on the web? The intersection of users' personality and social media use. **Computers in Human Behavior**, 26(2), 247-253. doi:10.1016/j.chb.2004.09.003.
62. Zahung, J.(2001): Human Development : Alife-span Approach. Macmillan
63. Zillman, M.M. (1979): A concept analysis of relational aggression. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**, 14, 510-515.

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية إلى رئاسة جامعة بابل/ قسم التسجيل وشؤون الطلبة

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies

جمهورية العراق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل
كلية الدراسات العليا
العلوم الإنسانية

No:
Date:

الى / رئاسة جامعة بابل / قسم شؤون الطلبة
م / تسهيل مهمة

العدد : ٢١٨١
التاريخ : ٢٠٢١/٦/٢٠

تحية طيبة ...

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الدكتوراه (علا فاضل شاكر حنتوش) في اختصاص علم النفس التربوي في كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعتنا والمقبول للعام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩) . وذلك لغرض اكمال متطلبات بحثها .

...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام...

الاستاذ الدكتور
سعد مرزه حسين الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا
٢٠٢١/٦/٢٠

صورة عنه (الـ)

- كلية التربية للعلوم الإنسانية ... اشارة الى تأديكم على الاستمارة بتاريخ ٢٠٢١/٦/٢٠ ... للتفضل بالعلم ... مع الاحترام .
- شعبة شؤون الطلبة/ العلوم الإنسانية مع الاوليات ... مع الاوليات ...
- الصادرة .

حسني ٢٠٢١ / ٦ / ٢٠



تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم (الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتهما بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة) ولتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس (عباس ، ٢٠١٨) الذي قام ببناءة وفق نظرية مارشا والتي عرفت الهوية الملتبسة بأنها: (هي الخلط والالتباس والارتباك في الهوية مما تسبب في هوية غير واضحة ، تعاني من ضعف التوجيه الذاتي أو فلسفة الحياة الخاصة او القناعات الدينية او الايدلوجيات السياسية الشخصية والتوجه المهني المعين) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال يرجى ابداء ملاحظاتكم وتعديلاتكم اللازمة في مدى صلاحية الفقرات.

مع فائق الشكر والتقدير

الاسم :

الكلية والقسم:

اللقب العلمي :

التخصص الدقيق:

التخصص العام:

اشراف

طالبة الدكتوراه

أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

علا فاضل شاكر الشلاه

ت	الفقرات	درجة الصلاحية		
		صالحة	غير صالحة	التعديلات ان وجدت
١	يصعب عليه الاعتماد على نفسي في اتخاذ قراراتتي .			
٢	أتردد في انجاز المهام لو كلفني بها شخص من الجنس الاخر .			
٣	ارى ان الحظ والصدفة خير وسيله في تحقيق الامنيات.			
٤	أشعر بالارتباك والتشويش عندما أواجه اي مشكلة .			
٥	تختلط الامور علي عندما اسعى لتحقيق حاجاتي .			
٦	أفتقد الى معرفة اي نوع من الاصدقاء يناسبني .			
٧	اجهل فهم ذاتي على الرغم من الخبرات التي مررت بها .			
٨	أتردد في فهم ادواري ومسؤولياتي(كرجل/ كامرأة) في هذه الحياة .			
٩	أعجز عن تنظيم ذاتي في المواقف الصعبة.			
١٠	أعاني من مشقه في بلوغ الهدف الذي ارسمه لحياتي .			

١١	أن مستقبلي غامض وأجهل ما ينتظرني .		
١٢	أفشل في تغيير أسلوب حياتي نحو الأفضل .		
١٣	أن حياتي فوضى وبدون هدف .		
١٤	أجهل معرفة ماذا أريد من هذه الحياة لكي أعيش باطمئنان .		
١٥	أشعر كأنني أقود مركبة تتقاذفه الامواج .		
١٦	انا قانع بأن اترك للمستقبل ان يقرر حياتي اللاحقة .		
١٧	عندما افكر في حياتي اتسأل لماذا انا موجود .		
١٨	انا لست متأكد من اكون انا في المواقف الصعبة .		
١٩	أتمنى ان تكون شخصيتي بصورة اخرى .		
٢٠	تنتابني حيرة من وجودي في الحياة .		
٢١	يراودني الشك في بعض المسائل الدينية.		
٢٢	يصعب علي التمييز بين مواقف الحلال والحرام.		
٢٣	يصعب علي ان ادافع عما أو من به من قناعات دينيه.		
٢٤	اعاني من ضعف قدرتي في ايجاد حد فاصل بين الحق والباطل.		
٢٥	احترار بشأن الافكار الأخلاقية التي تواجهني في حياتي.		
٢٦	ادعو الآخرين للالتزام ببعض تعاليم الدين رغم عدم قناعتي بها.		
٢٧	تتعارض سلوكياتي اليومية مع عقيدتي الدينية.		
٢٨	ارى ان ديني يعيق من طموحاتي وتطلعاتي المستقبلية وقد اراه غير ذلك.		
٢٩	امارس شعائري الدينية بطريقه غير منتظمة وحسب الحاجه اليها.		
٣٠	المسائل الدينية مدعاة للتناقضات في حياتنا.		
٣١	اشعر ان قيمي الدينية والأخلاقية ضعيفة ومشوشه امام مغريات التكنولوجيا.		
٣٢	اطلاعي على برامج ونشرات الاخبار السياسية تشوش علي الحقائق .		
٣٣	اجد نفسي غير معني بما يحدث من تغيرات سياسيه.		
٣٤	يصعب علي اقناع شخص اخر بوجهة نظري السياسية .		
٣٥	يصعب علي التعبير عن ارائي السياسية.		
٣٦	اشعر بانني متقلب بالرأي حول القضايا السياسية.		
٣٧	انزعج من مشاركة زملائي في مناقشة الامور السياسية لانها تجعلني مشتتاً.		
٣٨	ليس لدي هدف واضح من دراستي الجامعة .		
٣٩	ازاول اي عمل يقدم لي .		
٤٠	أعتمد على ما اجد امامي من نشاط فليس لدي التخطيط المسبق في حياتي .		
٤١	أعتقد انني سوف لن ابقى طويلا في اي مهنة ازاولها .		
٤٢	يصعب علي تحديد ميولي المهنية .		
٤٣	اشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوجه الصحيح نحو المهنة التي تناسبني .		
٤٤	يصعب علي اتخاذ اي قرار يتعلق بالمهن التي اختارها .		

ملحق (٣)

اسماء السادة المحكمين مرتبة بحسب اللقب العلمي اولا والحروف الهجائية

ت	اللقب العلمي	الاسم	المكان
١.	أ.د.	ايمان عباس الخفاف	جامعة المستنصرية / كلية التربية / علم النفس التربوي
٢.	أ.د.	بتول بناي زبيري	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الانسانية / ارشاد تربوي
٣.	أ.د.	حسين ربيع حمادي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية / علم النفس التربوي
٤.	أ.د.	حيدر حسن اليعقوبي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية / علم النفس التربوي
٥.	أ.د.	صبري بردان علي الحياني	جامعة الانبار / كلية تربية للعلوم الانسانية / ارشاد تربوي
٦.	أ.د.	عباس نوح الموسوي	جامعة الكوفة / كلية تربية للعلوم الانسانية / علم النفس التربوي

٧.	أ.د.	عبد السلام جودت جاسم الزبيدي	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية/ علم النفس التربوي
٨.	أ.د.	علي حسين مظلوم المعموري	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية/ علم النفس المعرفي
٩.	أ.د.	علي صكر الخزاعي	جامعة القادسية / كلية التربية الانسانية/ علم النفس التربوي
١٠.	أ.د.	علي عودة محمد الحلفي	مركز البحوث التربوية والنفسية / وزارة التعليم / علم نفس
١١.	أ.د.	عماد حسين عبيد المرشدي	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية/ علم نفس النمو
١٢.	أ.د.	فاضل محسن يوسف الميالي	جامعة الكوفة /كلية التربية / علم النفس التربوي
١٣.	أ.د.	كريم فخري هلال	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية/ علم النفس الاداري
١٤.	أ.د.	محمد انور السامرائي	جامعة بغداد /ابن رشد/ قياس وتقويم
١٥.	أ.د.	ناجح حمزة خلخال المعموري	جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ علم النفس التربوي
١٦.	أ.م.د.	حوراء عباس كرماش	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية/ علم النفس التربوي
١٧.	أ.م.د.	حيدر طارق كاظم البيزون	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية/ علم نفس تربوي
١٨.	أ.م.د.	رنا عبد المنعم كريم	جامعة المستنصرية / كلية التربية / علم النفس التربوي
١٩.	أ.م.د.	صادق كاظم جريو الشمري	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية/ علم النفس التربوي
٢٠.	أ.م.د.	صافي عمال صالح الفهداوي	جامعة الانبار / كلية التربية / علم النفس التربوي
٢١.	أ.م.د.	عبد كاطع سموم	جامعة واسط / تربية للعلوم الانسانية/ علم النفس الاداري
٢٢.	أ.م.د.	علي عباس اليوسفي	جامعة الكوفة/كلية التربية للبنات/ علم النفس التربوي
٢٣.	أ.م.د.	مدين نوري طلاك الشمري	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية/ علم النفس التربوي
٢٤.	أ.م.د.	نغم عبد الرضا عبد الحسين	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية / علم نفس التربوي
٢٥.	أ.م.د.	نورس شاكر هادي	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية / علم نفس الشخصية
٢٦.	أ.م.د.	نورس كريم عبيد الزبيدي	جامعة القاسم الخضراء / مركز التعليم المستمر / علم النفس التربوي
٢٧.	أ.م.د.	هاشم فرحان خنجر	جامعة المستنصرية / كلية التربية / ارشاد تربوي
٢٨.	م.د.	راقية عباس خضير الدليمي	جامعة بابل /كلية التربية للعلوم الانسانية / علم النفس التربوي
٢٩.	أ.م.	عقيل خليل ناصر	جامعة بابل /كلية التربية الاساسية / علم النفس العام

ملحق (٤)

مقياس الهوية الملتبسة بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الدكتوراه

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب

تحية طيبة

بين يديكم مجموعة من الفقرات تعبر عن موافق قد تمرون بها. يرجى منكم قراءة كل فقرة بإمعان والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة تنطبق عليكم فعلاً، وإن الاختيار لا يعبر عن إجابة صحيحة أو غير صحيحة إنما هي بيانات لإنجاز بحث علمي ولا داعي لذكر الاسم، لذا ترحو الباحثة الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك أية فقرة. مع فائق الشكر والامتنان...

ملاحظة: قبل البدء بالإجابة يرجى منكم تدوين المعلومات الآتية بوضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب.

التخصص		الجنس	
إنساني:	علمي:	أنثى:	ذكر:

الاسم :

الكلية والقسم:

اللقب العلمي :

التخصص الدقيق:

التخصص العام:

اشراف

طالبة الدكتوراه

أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

علا فاضل شاكر الشلاه

لا ينطبق عليه مطلقاً	ينطبق عليه نادراً	ينطبق عليه احياناً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه تماماً	الفقرات	
					١ يصعب عليه الاعتماد على نفسي في اتخاذ قراراتي .	
					٢ اتردد في انجاز المهام لو كلفني بها شخص من الجنس الآخر .	
					٣ ارى ان الحظ والصدفة خير وسيله في تحقيق الامنيات.	
					٤ أشعر بالارتباك والتشويش عندما أواجه اي مشكلة .	
					٥ تختلط الامور علي عندما اسعى لتحقيق حاجاتي .	
					٦ افتقد الى معرفة اي نوع من الاصدقاء يناسبني .	
					٧ اجهل فهم ذاتي على الرغم من الخبرات التي مررت بها .	
					٨ أتردد في فهم ادواري ومسؤولياتي(كرجل/كامرأة) في هذه الحياة .	
					٩ أعجز عن تنظيم ذاتي في المواقف الصعبة.	
					١٠ أعاني من مشقه في بلوغ الهدف الذي ارسمه لحياتي .	
					١١ أن مستقبلي غامض واجهل ما ينتظرني .	
					١٢ افشل في تغير اسلوب حياتي نحو الافضل .	
					١٣ أن حياتي فوضى وبدون هدف .	
					١٤ أجهل معرفة ماذا اريد من هذه الحياة لكي اعيش بأطمئنان .	
					١٥ أشعر كأنني اقود مركبة تتقاذفه الامواج .	
					١٦ انا قانع بأن اترك للمستقبل ان يقرر حياتي اللاحقة .	
					١٧ عندما افكر في حياتي اتسأل لماذا انا موجود .	
					١٨ انا لست متأكد من اكون انا في المواقف الصعبة .	
					١٩ أتمنى ان تكون شخصيتي بصورة اخرى .	
					٢٠ تتنابني حيرة من وجودي في الحياة .	
					٢١ يراودني الشك في بعض المسائل الدينية.	

٢٢	يصعب علي التمييز بين مواقف الحلال والحرام.				
٢٣	يصعب علي ان ادافع عما اوّمن به من قناعات دينيه.				
٢٤	اعاني من ضعف قدرتي في ايجاد حد فاصل بين الحق والباطل.				
٢٥	احتار بشأن الافكار الأخلاقية التي تواجهني في حياتي.				
٢٦	ادعو الاخرين للالتزام ببعض تعاليم الدين رغم عدم قناعاتي بها.				
٢٧	تتعارض سلوكياتي اليومية مع عقيدتي الدينية				
٢٨	ارى ان ديني يعيق من طموحاتي وتطلعاتي المستقبلية وقد اراه غير ذلك.				
٢٩	امارس شعائري الدينية بطريقه غير منتظمة وحسب الحاجه اليها.				
٣٠	المسائل الدينية مدعاة للتناقضات في حياتنا.				
٣١	اشعر ان قيمى الدينية والاخلاقية ضعيفة ومشوشه امام مغريات التكنولوجيا.				
٣٢	اطلاعي على برامج ونشرات الاخبار السياسية تشوش علي الحقائق .				
٣٣	اجد نفسي غير معني بما يحدث من تغيرات سياسيه.				
٣٤	يصعب علي اقناع شخص اخر بوجهة نظري السياسية .				
٣٥	يصعب علي التعبير عن اراني السياسية.				
٣٦	اشعر بانى متقلب بالرأي حول القضايا السياسية.				
٣٧	انزعج من مشاركة زملائي في مناقشة الامور السياسية لانها تجعلني مشتتاً.				
٣٨	ليس لدي هدف واضح من دراستي الجامعة .				
٣٩	ازاول اي عمل يقدم لي .				
٤٠	أعتمد على ما اجد امامي من نشاط فليس لدي التخطيط المسبق في حياتي .				
٤١	أعتقد انني سوف لن ابقى طويلا في اي مهنة ازاولها .				
٤٢	يصعب علي تحديد ميولي المهنية .				
٤٣	اشعر بالضيق لعدم قدرتي على التوجه الصحيح نحو المهنة التي تناسبني .				
٤٤	يصعب علي اتخاذ اي قرار يتعلق بالمهن التي اختارها .				

ملحق (٥)

مقياس التفكير الملكي بصيغته الاولى

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الدكتوراه

استبيان آراء المحكمين لفقرات مقياس التفكير الملكي بصيغته الاولى

الاستاذ الفاضلالمحترم

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم (الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة).

ولتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس (المعموري ، ٢٠١٨) والذي عرف التفكير الملكي وفق نظرية ستيرنيج بانه (تمحور أو تركيز الفرد نحو هدف واحد طوال الوقت، يرافقه إنخفاض بمستوى التفكير والتحليل المنطقي، والميل إلى الأعمال التي تسلط الضوء على فرديتهم)

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال يرجى ابداء ملاحظاتكم وتعديلاتكم اللازمة في مدى صلاحية الفقرات.

مع فائق الشكر والتقدير

الاسم :

الكلية والقسم:

اللقب العلمي :

التخصص الدقيق:

التخصص العام:

اشراف

طالبة الدكتوراه

أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

علا فاضل شاكر الشلاه

ت	الفقرات	درجة الصلاحية		
		صالحة	غير صالحة	التعديلات ان وجدت
١	عندما أتخذ قراراً فأنتني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي.			
٢	أسعى نحو الأعمال التي لها هدف واحد .			
٣	لدي شعار في الحياة الغاية تبرر الوسيلة.			
٤	أختار وقت محدد في أداء المهمة التي ينبغي إنجازها.			
٥	أسعى لتحقيق هدفي دون أن ألتفت إلى العقبات التي تعترضني.			
٦	أركز على محاور الموضوع الرئيسية أكثر من التفاصيل التي تحيط به.			
٧	لا أرغب في تناول أفكار مختلفة.			
٨	أدقق حول الأشياء المهمة في حياتي.			
٩	أركز حول التصرفات المميزة عند الآخرين.			
١٠	أبني فكرة واحدة في طرح المواضيع.			
١١	أميز الأمور ذات الأهمية من حولي.			
١٢	أرى أن كل ما أطرحه صحيح حتى لو تعارض مع أفكار الآخرين.			
١٣	عندما أقوم بمناقشة أمور معينة فأنتني لا التزم بوجهات نظر الآخرين.			
١٤	من الصعب علي الاقتناع بما يطرحه الآخرون.			
١٥	عندما أؤدي مهمة معينة فأنتني لا أحاول الربط بين الموضوعات الرئيسية			

			والفرعية لها.	
١٦			لا أحب العمل الذي يتضمن التحليل والمقارنة بين الأشياء.	
١٧			أهتم بالموضوعات الرئيسية لكل عمل أقوم به وأكتفي بذلك.	
١٨			عندما أقرأ كتاباً معيناً فأنتني لا أحلل ما أقرأ.	
١٩			المسائل الحسابية الدقيقة تستنفذ كل قواي في حلها .	
٢٠			يصعب علي أن أدرك البدائل حول المشكلات.	
٢١			لا أتبع الطرق العلمية في حل المشكلات التي تواجهني.	
٢٢			أنظر إلى الأمور بنظرة أحادية البعد.	
٢٣			غير قادر عن التخلي عن رأيي حتى ولو كانت خاطئة.	
٢٤			أعمم الاستجابات الصحيحة السابقة على مواقف جديدة حتى وإن كانت غير مناسبة.	
٢٥			أتعامل مع المواقف بصورة شاملة.	
٢٦			أقوم بأعمال معينة من غير أن أفكر في عواقبها.	
٢٧			أهتم بالموضوعات التي تهمني وأهمل الموضوعات التي تهمل الآخرين .	
٢٨			لا أميل إلى تقييم وجهات نظر الآخرين ولا أخذ بها.	
٢٩			لا أفضل المواقف التي تشجع الاختلاط بالآخرين.	
٣٠			على الآخرين أن يأخذوا مني بكل ما أحمل من أفكار.	
٣١			عندما أكلف بواجب معين فأنتني أؤدي الواجبات ذات الأهمية بالنسبة لي.	
٣٢			أفضل الأعمال الفردية على الأعمال الجماعية،	
٣٣			أعتقد أنني أتميز على الآخرين في سلوكياتي.	
٣٤			لدي أفكار تختلف عن الآخرين من زملائي.	
٣٥			أكره من هو أفضل مني.	
٣٦			أحب من يمدحني في تصرفاتي.	
٣٧			أنا شخص مثالي وذو منفعة.	

ملحق (٦)

مقياس التفكير الملكي بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الدكتوراه

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب
تحية طيبة

بين يديكم مجموعة من الفقرات تعبر عن موافق قد تمرون بها. يرجى منكم قراءة كل فقرة بإمعان والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة تنطبق عليكم فعلاً، وإن الاختيار لا يعبر عن إجابة صحيحة أو غير صحيحة إنما هي بيانات لإنجاز بحث علمي ولا داعي لذكر الاسم، لذا ترحو الباحثة الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك أية فقرة. مع فائق الشكر والامتنان...

ملاحظة: قبل البدء بالإجابة يرجى منكم تدوين المعلومات الآتية بوضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب.

التخصص		الجنس	
إنساني:	علمي:	أنثى:	ذكر:

الاسم :

الكلية والقسم:

اللقب العلمي :

التخصص الدقيق:

التخصص العام:

طالبة الدكتوراه

اشراف

علا فاضل شاكر الشلاه

أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

ت	الفقرات	تنطبق علية تماما	تنطبق علية غالبا	ينطبق عليه احياناً	ينطبق علية نادراً	لا ينطبق عليه مطلقاً
١	عندما أتخذ قراراً فأنني أميل إلى التركيز على الهدف الرئيسي.					
٢	أسعى نحو الأعمال التي لها هدف واحد .					
٣	لدي شعار في الحياة الغاية تبرر الوسيلة.					
٤	أختار وقت محدد في أداء المهمة التي ينبغي إنجازها.					
٥	أسعى لتحقيق هدفي دون أن ألتفت إلى العقبات التي تعترضني.					
٦	أركز على محاور الموضوع الرئيسية أكثر من التفاصيل التي تحيط به.					
٧	لا أرغب في تناول أفكار مختلفة.					
٨	أدقق حول الأشياء المهمة في حياتي.					
٩	أركز حول التصرفات المميزة عند الآخرين.					
١٠	أبني فكرة واحدة في طرح المواضيع.					
١١	أميز الأمور ذات الأهمية من حولي.					
١٢	أرى أن كل ما أطرحه صحيح حتى لو تعارض مع أفكار الآخرين.					
١٣	عندما أقوم بمناقشة أمور معينة فأنني لا التزم بوجهات نظر الآخرين.					
١٤	من الصعب علي الاقتناع بما يطرحه الآخرون.					
١٥	عندما أؤدي مهمة معينة فأنني لا أحاول الربط بين الموضوعات الرئيسية والفرعية لها.					
١٦	لا أحب العمل الذي يتضمن التحليل والمقارنة بين الأشياء.					
١٧	أهتم بالموضوعات الرئيسية لكل عمل أقوم به وأكتفي بذلك.					
١٨	عندما أقرأ كتاباً معيناً فأنني لا أحلل ما أقرأ.					
١٩	المسائل الحسابية الدقيقة تستنفذ كل قواي في حلها .					
٢٠	يصعب علي أن أدرك البدائل حول المشكلات.					
٢١	لا أتبع الطرق العلمية في حل المشكلات التي تواجهني.					

					٢٢	أنظر إلى الأمور بنظرة أحادية البعد.
					٢٣	غير قادر عن التخلي عن أرائي حتى ولو كانت خاطئة.
					٢٤	أعجم الإستجابات الصحيحة السابقة على مواقف جديدة حتى وإن كانت غير مناسبة.
					٢٥	أتعامل مع المواقف بصورة شاملة.
					٢٦	أقوم بأعمال معينة من غير أن أفكر في عواقبها.
					٢٧	أهتم بالموضوعات التي تهمني وأهمل الموضوعات التي تهمل الآخرين .
					٢٨	لا أميل إلى تقييم وجهات نظر الآخرين ولا أخذ بها.
					٢٩	لا أفضل المواقف التي تشجع الاختلاط بالآخرين.
					٣٠	على الآخرين أن يأخذوا مني بكل ما أحمل من أفكار.
					٣١	عندما أكلّف بواجب معين فأنتني أؤدي الواجبات ذات الأهمية بالنسبة لي.
					٣٢	أفضل الأعمال الفردية على الأعمال الجماعية،
					٣٣	أعتقد أنني أتميز على الآخرين في سلوكياتي.
					٣٤	لدي أفكار تختلف عن الآخرين من زملائي.
					٣٥	أكره من هو أفضل مني.
					٣٦	أحب من يمدحني في تصرفاتي.
					٣٧	أنا شخص مثالي وذو منفعة.

مقياس العدوان البديل بصيغته الاولى

جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الدكتور

استبيان آراء المحكمين في مدى صدق مقياس العدوان البديل
الاستاذ الفاضلالمحترم

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم(الهوية الملتبسة والتفكير الملكي وعلاقتها بالعدوان البديل لدى طلبة الجامعة) وقد تبنت الباحثة تعريف دولارد واخرون،(B & Dollars ١٩٨٠)

"بانه الاستجابة التي تلي الاحباط ، او ذلك الفعل الذي يعد استجابته الهادفة هو ان يلحق فرد الاذى بكائن او من يقوم مقامه "ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء المقياس وفق نظرية دولارد واخرون ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال يرجى ابداء ملاحظاتكم وتعديلاتكم اللازمة في مدى صلاحية الفقرات.

مع فائق الشكر والتقدير

الاسم :
الكلية والقسم:
اللقب العلمي :
التخصص الدقيق:
التخصص العام:

اشراف

طالبة الدكتوراه

أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

علا فاضل شاكر الشلاه

ت	الفقرات	درجة الصلاحية		
		صالحة	غير صالحة	التعديلات ان وجدت
١	أعمل على إبعاد الآخرين عن الأشخاص الذين احبهم			
٢	عندما اشعر بالغيرة من الآخرين فأني احاول التقليل من شأنهم			
٣	عندما اغضب فأني اعكس غضبي على الآخرين			
٤	ألجأ الى تحطيم الأشياء عندما يمنعي الآخرين من تحقيق ما اريد			
٥	انتقد الآخرين عندما يضايقونني			
٦	استبعد اي شخص من الأنشطة عندما لا يفعل ما اريد			
٧	انتقد الآخرين ليبدون سنيين في نظر المجتمع			
٨	أتجاهل الآخرين عندما استاء منهم			
٩	أتصرف ببرود مع شخصية يزعجني او (قام بإزعاجي)			
١٠	انشر الشائعات عن الآخرين عندما يسببون اي أزعاجاً			
١١	عندما لا احصل على ما اريد أشارك بالثرثارات على الآخرين			
١٢	عندما أواجه موقف عدائي ألقي باللوم على نفسي			

١٣	عندما اشعر بالغضب افشي اسرار الآخرين		
١٤	اجعل الآخرين يظهرون بمظهر الأغبياء عندما يغضبونني		
١٥	أستهزئ من الآخرين لكي اشعر بالمتعة		
١٦	أكتب تعليقات سلبية عن الآخرين على وسائل التواصل الاجتماعي لكي اضيق الآخرين		
١٧	عندما يهرجنني اساتذتي بالمحاضرة فاني اهدد زملائي بالإيذاء		
١٨	عند حصولي على تقدير منخفض فاني أقوم بتحطيم الأشياء من حولي		
١٩	أخرج اساتذتي بالأسئلة أثناء المحاضرة عند عدم قدرتي على الإجابة على أسئلتهم بصورة صحيحة		
٢٠	أشعر بالإحباط عندما يتنمر الآخرين على مذهبي		
٢١	عند شعوري بالغضب فأنني يمكن ان أضرب شخص آخر		
٢٢	أتعامل بخشونة مفرطة مع الآخرين (مع من حولي) عند شعوري بالانزعاج		
٢٣	أغلق الأبواب بعنف عندما تنتابني حالة من الغضب		
٢٤	أبدي تدمري لدى فشلي في إداء مهمة معينة		
٢٥	أضرب ممتلكات الجامعة عند شعوري بالغضب من أحد الاساتذة		
٢٦	عندما أكون غاضباً أصبح او اصرخ بصوت مرتفع على الآخرين		
٢٧	عند شعوري بالغضب امزق كتب و محاضرات و ممتلكات زملائي		
٢٨	أنفر من الآخرين الذين لا يشاركونني مشاكلي او أوجاعي		
٢٩	أشعر بالاحباط عندما لا أجد من يهتم بي		
٣٠	أخالف زملائي بأرائهم بصورة عنيفة لإرضاء نفسي فقط		
٣١	أتسلى بنشر الأكاذيب عن الآخرين		
٣٢	استمتع بجعل الآخرين يبعدون سينييين أمام أصدقائهم		
٣٣	أحاول الإضرار بسمعة الآخرين عندما اشعر ان سمعتي قد تضررت		
٣٤	عندما أنزعج من أحد أفراد أسرتي أحاول إزعاج زملائي بالكلية		
٣٥	عند إيذاء مشاعري أحاول تخريب علاقة شخصين متحابين حتى ولو كانوا أصدقائي		
٣٦	أكره المجتمع الذي اعيش فيه		
٣٧	أشعر بالفشل الدائم في حياتي		
٣٨	أشعر ان حريتي مقيدة		
٣٩	أشعر بالتشاؤم تجاه مستقبلي		
٤٠	أعاني من الضجر الدائم اتجاه كل الأشياء		

ملحق (٨)

مقياس العدوان البديل بصيغته النهائية

جامعة بابل

كلية التربية للعلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا – الدكتوراه

عزيزتي الطالبة ... عزيزي الطالب

تحية طيبة

بين يديكم مجموعة من الفقرات تعبر عن موافق قد تمرون بها. يرجى منكم قراءة كل فقرة

بإمعان والإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت واحد من البدائل الخمسة الموجودة أمام كل فقرة

تنطبق عليكم فعلاً، وإن الاختيار لا يعبر عن إجابة صحيحة أو غير صحيحة إنما هي بيانات لإنجاز بحث علمي ولا داعي لذكر الاسم، لذا ترجو الباحثة الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك أية فقرة. مع فائق الشكر والامتنان...

ملاحظة: قبل البدء بالإجابة يرجى منكم تدوين المعلومات الآتية بوضع علامة (✓) أمام الاختيار المناسب.

الجنس		التخصص	
ذكر:	أنثى:	علمي:	إنساني:

الاسم :

الكلية والقسم:

اللقب العلمي :

التخصص الدقيق:

التخصص العام:

اشراف

طالبة الدكتوراه

أ.د. علي محمود كاظم الجبوري

علا فاضل شاكر الشلاه

ت	الفقرات	تنطبق عليه تماماً	تنطبق عليه غالباً	ينطبق عليه أحياناً	ينطبق عليه نادراً	لا ينطبق عليه مطلقاً
١	إبعاد الآخرين عن الأشخاص الذين احبهم					
٢	عندما اشعر بالغيرة من الآخرين فأني احاول التقليل من شأنهم					
٣	عندما اغضب فأني اعكس غضبي على الآخرين					
٤	ألجأ الى تحطيم الأشياء عندما يمنعني الآخرين من تحقيق ما اريد					
٥	انتقد الآخرين عندما يضايقونني					
٦	استبعد اي شخص من الانشطة عندما لا يفعل ما اريد					
٧	انتقد الآخرين ليبعدون سيني في نظر المجتمع					
٨	أتجاهل الآخرين عندما استاء منهم					
٩	أتصرف ببرود مع شخصه يزعجني او (قام بإزعاجي)					
١٠	انشر الشائعات عن الآخرين عندما يسببون اي ازعاجاً					
١١	عندما لا احصل على ما اريد أشارك بالثرثارات على الآخرين					
١٢	عندما أواجه موقف عدائي ألقى باللوم على نفسي					
١٣	عندما اشعر بالغضب افشي اسرار الآخرين					
١٤	اجعل الآخرين يظهرون بمظهر الأغبياء عندما يغضبونني					

١٥	أستهزئ من الآخرين لكي أشعر بالمتعة				
١٦	أكتب تعليقات سلبية عن الآخرين على وسائل التواصل الاجتماعي لكي أضايق الآخرين				
١٧	عندما يحرمني اساتذتي بالمحاضرة فاني اهدد زملائي بالإيذاء				
١٨	عند حصولي على تقدير منخفض فاني أقوم بتحطيم الأشياء من حولي				
١٩	أخرج اساتذتي بالأسئلة أثناء المحاضرة عند عدم قدرتي على الإجابة على أسئلتهم بصورة صحيحة				
٢٠	أشعر بالإحباط عندما ينتمى الآخرين على مظهري				
٢١	عند شعوري بالغضب فأنني يمكن أن أضرب شخص آخر				
٢٢	أعامل بخشونة مفرطة مع الآخرين (مع من حولي) عند شعوري بالانزعاج				
٢٣	أغلق الأبواب بعنف عندما تنتابني حالة من الغضب				
٢٤	أبدي تدمري لدى فشلي في إداء مهمة معينة				
٢٥	أضرب ممتلكات الجامعة عند شعوري بالغضب من أحد الاساتذة				
٢٦	عندما أكون غاضباً أصيح أو اصرخ بصوت مرتفع على الآخرين				
٢٧	عند شعوري بالغضب امزق كتب و محاضرات و ممتلكات زملائي				
٢٨	أنفر من الآخرين الذين لا يشاركونني مشاكلهم أو أوجاعي				
٢٩	أشعر بالإحباط عندما لا أجد من يهتم بي				
٣٠	أخالف زملائي بأرائهم بصورة عنيفة لإرضاء نفسي فقط				
٣١	أتسلى بنشر الأكاذيب عن الآخرين				
٣٢	استمتع بجعل الآخرين يبدوون سيئين أمام أصدقائهم				
٣٣	أحاول الإضرار بسمعة الآخرين عندما أشعر أن سمعتي قد تضررت				
٣٤	عندما أنزعج من أحد أفراد أسرتي أحاول إزعاج زملائي بالكلية				
٣٥	عند إيذاء مشاعري أحاول تخريب علاقة شخصين متحابين حتى ولو كانوا أصدقائي				
٣٦	أكره المجتمع الذي أعيش فيه				
٣٧	أشعر بالفشل الدائم في حياتي				
٣٨	أشعر أن حريتي مقيدة				
٣٩	أشعر بالتشاؤم تجاه مستقبلي				
٤٠	أعاني من الضجر الدائم اتجاه كل الأشياء				