

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق.

أ.د. أمل الأحمد *

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، بالإضافة إلى تعرف الفروق في كل من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس. ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام مقياسي دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي. وتألفت عينة البحث من (137) طالباً وطالبة، من طلبة السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة من قسم علم النفس في كلية التربية - جامعة دمشق. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- كان مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة.
- وجود التفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة.
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث.
- عدم وجود فروق دالة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية؛ لكن يوجد فروق دالة بين متوسطات أداء طلبة علم النفس على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلاب السنة الأولى.
- عدم وجود فروق دالة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس؛ لكن يوجد فروق دالة بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز، التفكير الخرافي

* أستاذ - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة دمشق - سورية.

1. مقدمة

تعدّ دافعية الإنجاز من المفاهيم التي أثارت جدلاً ونقاشاً بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم، إذ تصدّت لها البحوث والدراسات لتحديد ماهيتها وتفسيرها، وأخذ كل باحث يعرفها استناداً إلى تخصصه الدقيق وتبعاً لمجال عمله ووفق النظرية التي يتبناها.

ويشير التطور التاريخي لمفهوم دافعية الإنجاز إلى أنّ استخدام مصطلح دافع الإنجاز *Motiviation* و *Performance* في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى " الفرد ادلر" الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة، على الرغم من أن موراي *Murray* "1938 كان من أوائل الذين أدخلوا هذا المصطلح إلى التراث السيكلوجي، حيث عرّفه ب حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والسيطرة على البيئة المادية والاجتماعية، والتحكم في الأفكار وحسن تناوّلها وتنظيمها، والاستقلالية، والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز، والتفوق على الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة(ورد في: باهي وشليبي، 1999، ص 23).

وبعد التفكير الخرافي من أخطر المشكلات التي يعاني منها مجتمعنا العربي بشكل عام والطلبة بشكل خاص، بسبب تأثيره عليهم وعلى مجتمعهم والمؤسسات التربوية التي ينتمون لها. فهو بمثابة عادة فكرية نفسية يكتسبها الفرد من مجتمعه من خلال التنشئة الاجتماعية، نتيجة تعرض الطفل لتأثير الأسرة المتأثرة بدورها بالتفكير الخرافي، إذ تنقل هذه الأفكار إلى الأطفال من خلال التنشئة الاجتماعية مما يجعل نظرهم إلى العالم منذ البداية نظرة غير واقعية وأقرب ما تكون إلى الخرافية. ويكمل دور الأسرة الإطار الحياتي المعاش الذي يعيش فيه الطفل قبل المدرسة، الذي تنفّس في الأفكار والممارسات الخرافية، وتأتي المدرسة والنظام التعليمي ليكملا الحلقة-ولاسيما في هذه الظروف الصعبة التي تعيشها المنطقة العربية.

ويتطور التفكير الخرافي أو يزيد عندما يتعرض الفرد إلى مستوى عالٍ من القلق والمخاطر والظروف الغامضة (Case, Fitness, Cairns, and Stevenson 2004, p. 851)، حيث يؤدي وظيفة نفسية، يلجأ إليها الفرد عند عجزه عن تفسير الأحداث الحياتية تفسيراً يستند إلى المنطق والعلم نتيجة لأسباب كثيرة، يأتي في مقدمتها النقص الشديد في المعلومات الموثقة والدقيقة.

والتفكير الخرافي نوع من أنواع التفكير لا يستند إلى تبرير عقلي أو أي فهم علمي، وهو من أهم أسباب تأخير أو تعطيل نمو العلم، ومن أهم صفاته بأنه يقوم على: السطحية، والجمود الفكري، ومقاومة الإقناع والتغيير، والتناقض مع الحقائق الواقعية، والانتقاء الإدراكي (فالمرء لا يلاحظ إلا ما يرغب به أو يتوقعه)، وافتراض الصلة الوهمية بين الأشياء والأحداث، وربط بداية الأمر أو المشكلة بالنهاية ربطاً مباشراً، ونسب الظاهرة الطبيعية إلى أسباب وعلل غير صحيحة (حمدان، 2005، ص 15).

وعلى اعتبار أن تفكير الفرد من المحددات الأساسية لسلوكه ومن المؤثرات الهامة في صياغة هذا السلوك وإكسابه الشكل الذي يظهر عليه، إذ عندما يضطرب تفكير الفرد ينعكس ذلك مباشرة على سلوكه، ويظهر الاضطراب في ثقة الفرد بنفسه ومفهومه عن ذاته ودافعية الإنجاز لديه.

والتفكير العلمي ودافعية الإنجاز يعدان من الركائز الأساسية في تحقيق التوافق النفسي، والقدرة على قهر الصعاب والكفاح الدؤوب، لتحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز، ومن هنا برزت الحاجة لدراسة علاقة دافعية الإنجاز بالتفكير الخرافي دراسة معمقة.

2. مشكلة البحث ومسوغاته:

ثمة مسوغات عدة استدعت معالجة هذه المشكلة، نشير إلى أهمها فيما يلي:

1-2 أهمية دافعية الإنجاز باعتبارها عاملاً هاماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وكذلك إدراكه للموقف؛ فضلاً عن مساعدتها في فهم سلوكه وسلوك المحيطين به، كما تعتبر مكوناً أساسياً يسهم في سعي الفرد لتحقيق ذاته وتأكيداتها، وذلك من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح والتفوق.

2-2 خطورة انتشار التفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة، فهم ركيزة مجتمع في التقدم العلمي، حيث يشكل هذا التفكير الجدار الصلب الذي تتحطم عليه مختلف محاولات تطوير المجتمع والانتقال به إلى الحداثة.

وحيث أن التفكير الخرافي يعيد الإنسان عن التفكير المنطقي والاستدلال الصائب والأحكام الصحيحة فإنه سيعوق التقدم العلمي والتكنولوجي، لأن لانتشاره بين طلبة الجامعات انعكاسات

ثقافية واجتماعية سلبية سيما وأنه يكون لدى الشباب في هذه المرحلة نزعة للاستقلالية، وإثبات الذات.

كما تعد العادات والتقاليد من العوامل المؤثرة في هذه المرحلة، كونها تسهم في نمو الشخصية مثلما يمكن أن تقف حائلاً أمام هذا النمو، ويأتي التفكير الخرافي هنا كأحد العوامل المعرقلة لتكامل النمو السليم للفرد باعتباره يتعارض مع الأساليب والطرائق الموضوعية.

2-3 لاحظت الباحثة من خلال تدريسها للطلبة وحواراتها معهم انتشار التفكير الخرافي في صفوفهم مقابل تراجع واضح في دافعية الإنجاز، لا سيما في ظل الأزمة الأخيرة التي تمر بها البلاد. وفي ضوء المسوغات السابقة، يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق؟

3. أهمية البحث على الصعيدين النظري والتطبيقي:

1-3 لم تحظ دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة بالاهتمام من قبل الباحثين المحليين كما حظيت موضوعات علم النفس الأخرى. لذا فإن هذا البحث قد يكون من أوائل البحوث في الجمهورية العربية السورية التي درست العلاقة بين التفكير الخرافي ودافعية الإنجاز.

2-3 يُعدّ التفكير الخرافي من أهم المشكلات التي تعاني منها المجتمعات العربية بشكل عام والطلبة بشكل خاص؛ لما له من تأثيرات سلبية على العقلية العربية التي تعوق عمليات التطور والتقدم والازدهار في المجتمع. ولعل العمل على الحد من التفكير الخرافي من أهم التحديات التي تواجه مؤسساتنا التربوية، ولاسيما الجامعات التي يجب أن تحشد كل إمكانياتها للكشف عن جذور هذا التفكير والحد من انتشاره، ليس في أوساط الطلبة فحسب وإنما على مستوى المجتمع ككل، والسعي لتعليم الطلبة أسس المنهج العلمي والتفكير المنطقي السليم المبني على العمليات والمحاکمات العقلية والتجريب.

3-3 السعي للحصول على أدبيات جديدة قد تساعد الطلبة على التوجه نحو التفكير العلمي الذي يستند إلى أسس ومنطلقات علمية في تفسير الأحداث وحل المشكلات، كون هذا التفكير يقلل من استخدام واتباع التفكير الخرافي الذي يعتمد الأساطير والخزعبلات.

3-4 إمكانية استثمار نتائج البحث في إعداد برامج تدريبية وإرشادية، تركز على التفكير العلمي القائم على الأحكام العلمية التابعة من الاستدلال المنطقي والدليل والبرهان المنطقي، وبرامج أخرى تركز على رفع مستوى الدافعية للإنجاز. الأمر الذي يدفع الطلبة إلى زيادة الاعتماد على النفس، والحكم السليم على المواقف المختلفة، ومواجهة المشكلات، وبلوغ الأهداف المرسومة. وبالتالي إلى رفع مستوى أدائهم ومساعدتهم على تحقيق النجاح وتحسين جودة الحياة بشكل عام.

4. أهداف البحث: يهدف البحث إلى ما يلي:

- 1-4 الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث.
- 2-4 تعرف الفروق في دافعية الإنجاز وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس.
- 3-4 تعرف الفروق في التفكير الخرافي وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والجنس.

5. أسئلة البحث:

- 1-5 ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟
- 2-5 ما مدى انتشار التفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث؟

6. فرضيات البحث:

- 1-6 توجد علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث.
- 2-6 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغيري السنة الدراسية والجنس.
- 3-6 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغيري السنة الدراسية والجنس.

7. التعريف بمصطلحات البحث نظرياً وإجرائياً:

1.7 دافعية الإنجاز **Motiviation Performance**: هي استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد

وأفضل مستوى من الأداء (الغنام، 2002، ص 407). وتعرف دافعية الإنجاز إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس دافعية الإنجاز والمحددة بدرجات تتراوح بين (0 - 64).
2.7. التفكير الخرافي Superstitious Thinking: هو تفكير يتناقض مع الواقع ويتنافر مع المنطق، ويقوم على إنكار العلم ورفض مناهجه (وظفة، 2002، ص 133). وهو ذلك النوع من التفكير الذي لا يقوم على أساس واقعي ولا يمكن التحقق من صدقه، وقد يكون فكرة فقط أو اعتقاداً راسخاً يؤثر في سلوك الفرد، ويسهل انتقاله من فرد لآخر ومن جيل لآخر ومن بلد لآخر (فؤاد، 2003، ص 194)، ويكون مرتبطاً أو متناسقاً مع درجة الثقافة والتعلم (Vyse, 2014, p. 23). وهو أيضاً اعتقاد ناتج عن الإهمال أو الخوف من المجهول أو الإيمان بالسحر أو الحظ أو الفكرة الخاطئة عن الأسباب (Foster & Kokko, 2009, p. 2). ويُعرّف التفكير الخرافي إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس التفكير الخرافي.

8. الإطار النظري:

1.8. دافعية الإنجاز:

تعدُّ دافعية الإنجاز إحدى مكونات الشخصية التي يكتسبها الفرد من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها، كما تعد مكوناً مهماً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي. وقد حدد أوزوبل ونوفك وهنساين (Ausubel Novak & Hanesian, 1978) ثلاثة أبعاد لدافعية الإنجاز:

8-1-1- البعد المعرفي: ويشير إلى انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة تعد بجد ذاتها مكافأة له.

8-1-2- بُعد تقدير الذات: وهو رغبة الفرد بمزيد من الاحترام والحصول على المكافأة المناسبة نتيجة أدائه المتميز، مما يشعره بكفاءته واحترامه لذاته.

8-1-3- بُعد الانتماء: وهو الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم، مما يزيد في ثقة الفرد بنفسه (ورد في: المطيري، 2007، ص 14).

وهناك العديد من النظريات المعرفية المفسرة لدافعية الإنجاز، تشير الباحثة إلى كل منها باختصار:

-نظرية ماكيلاند (McClelland, 1953) ينظر ماكيلاند إلى دافعية الإنجاز على أنها رابطة انفعالية قوية على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة على أساس من خبراتنا السابقة. فإما أن نتوقع ما يحقق السرور لنا في التعامل مع الهدف فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعوراً بالضيق فيتولد لدينا سلوك الإحجام (ورد في: غباري، 2008، ص 69).

نظرية أتكينسون (Atkinson, 1964): يرى أتكينسون أن دافعية الإنجاز هي المحصلة النهائية لصراع الإقدام - الإحجام بين الأمل في النجاح والخوف من الفشل، وتتوقف درجة إقبال الفرد ومعالجته للأنشطة المختلفة على المحصلة النهائية للقوى بين دوافع النجاح ودوافع تجنب الفشل، والتي مثل لها أتكينسون في المعادلة الآتية: دافعية الإنجاز = دوافع النجاح - دوافع تجنب الفشل (ورد في: الزيات، 2001، ص 335).

نظرية العزو لـ وينر (Weiner, 1966): تتجه نظرية العزو التي طرحها /وينر/ إلى فهم كيفية تحليل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تحليلهم هذا على دافعتهم للإنجاز فيما بعد. فالأفراد مرتفعو الحاجة للإنجاز يعززون أي نجاح أو فشل للعوامل الداخلية (كالجهد والقدرة)، في حين يعزو الأفراد منخفضو الحاجة للإنجاز النجاح للعوامل الخارجية مثل (انخفاض مستوى صعوبة المهمة والحظ والصدفة) (ورد في: خليفة، 2000، ص 166).

نظرية التنافر المعرفي لـ فيستنجر (Festinger, 1957): طرح فيستنجر نظريته في التنافر المعرفي محاولاً فيها تفسير العلاقة بين اتجاهات ومعارف الأفراد وأنشطتهم السلوكية التي يقومون بها. والتنافر المعرفي هو تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تتناوبنا عندما ندرك عدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك لدينا (ورد في: الرفوع والسفاسفة والدرابين، 2004، ص 205). ويحدث الاتساق عندما تكون آراء واتجاهات ومعتقدات الأفراد، وأنماطهم السلوكية منسجمة مع بعضها البعض، أما التنافر فيحدث عندما يحدث خلل، أو عدم انسجام بين أفعالهم السلوكية والاتجاهات والمعتقدات التي يمتلكونها.

إن الحاجة إلى الاتساق الداخلي غالباً ما تستثير السلوك، فتناقض المعلومات أو المدركات يجعل الفرد يشعر بحالة من عدم الارتياح، وبدافعية نحو اختزال النشاط المعرفي. وتزداد مستوى الدافعية للتخلص من حالة التنافر المعرفي بازدياد حجمه. علماً أن حجم التنافر المعرفي يعتمد على مدى أهمية المعارف، بحيث يتناسب حجم التنافر المعرفي طردياً مع أهمية المعارف والمدركات التي يحملها الفرد (الريماوي وآخرون، 2006، ص 382). وترى الباحثة أنه على الرغم من بعض الاختلاف الظاهر بين النظريات السابقة إلا أن جميعها

يؤكد على أن دافعية الإنجاز تتطلب المزيد من الاستعداد لتحمل المسؤولية وتحدي الصعوبات والعمل على مواجهتها، وعدم الاستسلام للضغوطات الخارجية والإصرار على تحقيق النجاح والأهداف المرجوة.

2.8 التفكير الخرافي:

أما فيما يتعلق بالتفكير الخرافي، فيرجع أصل كلمة خرافة من خرف، والخرف أي فساد العقل عند الكبر. وكلمة خرفان تشير إلى رجل إستهوته الجن، وبعد عودته إلى قومه، راح يتحدث بأحاديث عجيبة رآها فكذبوه، وقالوا حديثه خرافة. والخرافة هي " اللامعقول من المواقف أو الأحداث أو الأقوال أو الأثنين معاً. وهي " الأفكار والممارسات والعادات التي لا تستند إلى أي تبرير عقلي (الملي، 2010، ص 155 - 156)، ويتم عزو الخرافة إلى أسباب فوق طبيعية، وعلى أساس غير عقلاني غامض (بن حامد، 2011، ص 53). ومن أهم السمات التي تميزها:

8-2-1 بعدها عن الواقع الموضوعي.

8-2-2 لا تستند الخرافة إلى مسوغ عقلي، وهي ليست خطر طارئ، موقف مؤقت، ولكن لها وظيفة في حياة من يؤمن بها، تبعده عن الواقع المعاش.

8-2-3 الافتقار إلى العلية المنطقية والاستناد في كثير من الأحيان إلى المفاهيم الغيبية واستخدام هذه المفاهيم في تفسير ظواهر طبيعية، يمكن في حقيقة الأمر أن تفسر تفسيراً منطقياً (عيسوي، 1983، ص 12 - 13).

ومما يساعد على انتشار هذه الخرافات بعض الصفات الشعبية التي تتضمن بعض العقاوير والنباتات التي تحتوي على مواد ذات فائدة طبية، فيلجأ الناس إلى تعميم استعمالها. وهذا موجود في الأوساط ذات المستوى التعليمي المرتفع، وليس فقط لدى العامة، خصوصاً عندما ييأس المريض من الشفاء بعد تجريب مختلف العلاجات الأخرى. فالإنسان في وقت الشدة يبحث عن أي مخرج حتى وإن كان خرافياً (ليلي، 2014، ص 64). وللخرافة وظيفتان هما:

- الوظيفة النفسية: تلعب المعتقدات الخرافية دوراً مهماً في تحقيق نوع من الهدنة النفسية للفرد حتى وإن كانت غير حقيقية أو لا تدوم إلا لفترة قصيرة. أما عنصر الخطر فيها فيمكن في التمكن؛ من الفرد حيث يقبل الخرافة أو يقوم بنسجها كنوع أو وسيلة للتنفيس عن النفس أو خداع النفس بصحة ما يعتقد أو يقوله من بنات أفكاره، ولكن إذا تمكنت من الفرد تحولت إلى مرض نفسي، تصعب معالجته.

- الوظيفة الإعلامية والثقافية: تستخدم المعتقدات الخرافية أحياناً لتوصيل معلومة أو فكرة لشخص ذو أهمية أو مسؤول ما أو لعامة الناس, كما تستخدم من المنظور الأدبي عبر قصص الأطفال، والدراما - لإرساء تقليد أو قيمة جديدة، أو تعديل في السلوك أو تغيير عادة، كما توظف الخرافة الأدبية لتغيير معتقدات معينة (أبوقحف وعيتاني، 1999، ص 48 - 50). وللأسف فإننا نرى تفشي هذه الظاهرة في بعض وسائل الإعلام العربية المضللة التي تستهدف عقول الشباب لتقويض عزيمتهم. وإضعاف دافعتهم نحو العمل والإنجاز الذي يعتمد التفكير والمنهج العلمي السليم.

ويمكن ذكر بعض مظاهر التفكير الخرافي بالآتي:

1. التفكير الخرافي المتعلق بالسحر: تعني كلمة السحر كل حدث يحدث بطريقة مجهولة الأسباب. والسحر تمويه وخداع لأنه مرتبط بأمور ذات أسباب خفية وتخيلات وهمية، وهو عملية عقلية معرفية شأها شأن التفكير المنطقي إلا أنه يعتمد على التضليل والتزييف، وتعمق جذوره لدى الشباب من خلال ارتباطه بالتعزيز والمكافآت المقصودة لتحقيق هذا الغرض.
 2. التفكير الخرافي المتعلق بالحسد: حيث إن البعد السيكولوجي للحسد عند الحاسد يعود إلى الغيرة التي ترجع إلى عدم امتلاك الامكانيات وعدم الوصول إلى الغاية التي سعي إليها أو التي وصل إليها الآخرون. وبالتالي هي حالة من الشعور بالنقص المادي أو المعنوي مستندة إلى نوع من العجز في ذات الحاسد لا يستطيع أن يتغلب عليها، ويتنشر الحسد في هذه الأيام لدى الناس عامة وفي أوساط الطلبة. خاصة حينما يشعرون بالعجز وعدم القدرة على مجاراة الآخرين من زملائهم المتفوقين.
 3. التفكير الخرافي المتعلق بتلبس الروح: يدل هذا المصطلح على مجموعة متشابكة من الأفكار والممارسات التي تركز على الاعتقاد بأن الروح تلبس جسد الفرد، وتسيطر على سلوكه وفقاً لمعتقدات هذه الجماعة.
 4. التفكير الخرافي المتعلق بقراءة الكف: أكد علماء التشريح أن خطوط الكف ما هي إلا خطوط لثني وفرد اليد، وليس لها علاقة بحالة الإنسان الصحية والعقلية والنفسية، وعلى الرغم من ذلك فإن كثيراً من الناس بما فيهم الشباب مازالوا يعتقدون أنه بالإمكان التنبؤ بحياة الناس من خلال قراءة أكفهم.
- إن هذه الأفكار الخرافية الواسعة الانتشار تعرقل نمو سمات أساسية في الشخصية مثل الموضوعية والدقة (كسر، 1998، ص 20 - 21).

مما سبق يتبين أن للتفكير الخرافي أضراراً اجتماعيةً واقتصاديةً كثيرة، فصحة المجتمع من صحة أفرادها، يتجسد ذلك من خلال استعدادهم لمراجعة أفكارهم، وتخليص أذهانهم من الرواسب والمعتقدات الخاطئة التي تحول دون تقبل المعارف الجديدة، وتحول دون تقبل النقد، كما ويتبين أيضاً أن أسلوب التفكير المستخدم يؤثر في دافعية الإنجاز. فالتفكير الخرافي مثلاً يزعزع ثقة الفرد بنفسه، وبالتالي يؤثر هذا الأمر على دافعيته للإنجاز، فالفرد الواثق من نفسه قد رسم أهدافه، وحدد طرائق الوصول إليها، مما أسهم في رفع واقعيته لإنجازها بكفاية وإتقان.

9. دراسات سابقة

1.9. الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز

1.1.9. دراسات عربية

1.1.1.9. دراسة الطواب (1990)

عنوان الدراسة: أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة.

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز والذكاء والتحصيل الدراسي، والكشف من ثم عن الفروق في التحصيل الدراسي الناتجة عن اختلاف مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات الذكاء، إلى جانب الكشف عن الفروق في مستوى دافع الإنجاز والذكاء تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تألفت من (140) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين لهيرمانز (Hermans)، ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى، واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الطلاب تبعاً لمتغير الجنس في دافعية الإنجاز الدراسي أو الذكاء. كما توصلت إلى أن لدافعية الإنجاز بمستوياتها (المرتفع والمنخفض) أثر رئيس بالنسبة للتحصيل الدراسي، حيث أن الفروق في درجات التحصيل الدراسي كانت لصالح الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة. كما تم الكشف عن وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية بين درجات التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي قبل وبعد عزل عامل الذكاء لدى كل من الطلاب والطالبات والعينة الكلية.

2.1.1.9. دراسة مجيد (1990)

عنوان الدراسة: مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كليات التربية بالجامعات العراقية
هدف الدراسة: التعرف على مستوى دافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالجامعات العراقية، والتعرف على الفروق في دافع الإنجاز الدراسي تبعاً لمتغير: (الجنس، الاختصاص، المرحلة، السكن).
عينة الدراسة: تألفت من (421) طالباً وطالبة من طلبة كليات التربية بالجامعات العراقية.
أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس دافع الإنجاز الدراسي من إعداد السامرائي وشوكت (1988).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دافع الإنجاز الدراسي كان إيجابياً، وكان هناك ترتيب الدافع حسب الكليات (بغداد، البصرة، صلاح الدين). كما توصلت أيضاً إلى وجود فروق في دافع الإنجاز الدراسي لصالح التخصص الإنساني والإناث والساكنين مع عوائلهم.

3.1.1.9. دراسة الليل (1995)

عنوان الدراسة: دافعية الإنجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية
هدف الدراسة: التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب تبعاً لمتغيرات الجنس، نوعية المدرسة، المرحلة الدراسية (طلاب مدرسة ثانوية، طلاب جامعة)، الجنسية (سعوديين، غير سعوديين)، الحالة الاجتماعية (متزوجين، غير متزوجين)، الإقامة (المدينة، القرية)، والدخل الشهري.
عينة الدراسة: تألفت من (365) طالباً وطالبة، (182) في المرحلة الثانوية من منطقة الأحساء ومدرسة المنارات الأهلية في مكة، و(183) في المرحلة الجامعية من جامعة الملك فيصل.
أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد محمد جميل منصور(1986).
نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في دافعية الإنجاز بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأخرى تعزى لنوعية المدرسة لصالح طلاب المؤسسات التعليمية الأهلية. بينما لم توجد فروق بين أفراد العينة تبعاً لبقية متغيرات الدراسة (المرحلة الدراسية، الجنسية، الحالة الاجتماعية، الإقامة، الدخل الشهري للأسرة).

4.1.1.9. دراسة الأحمد (1999)

عنوان الدراسة: العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط.

عينة الدراسة: تألفت من (200) طالب وطالبة في كليتي التربية والعلوم بجامعة دمشق.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة اختبار الدافع ل (هيرمانز).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وكل من الضبط

(الداخلي - الخارجي)، وعدم وجود فروق تبعاً لطلبة كلية التربية والعلوم والذكور والإناث.

5.1.1.9. دراسة الصواف (2000)

عنوان الدراسة: قياس دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة

المستنصرية

هدف الدراسة: التعرف على مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة

المستنصرية.

عينة الدراسة: تألفت من (260) طالباً وطالبةً من السنوات الأولى والرابعة في الأقسام العلمية والإنسانية

في الجامعة المستنصرية ببغداد.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس لدافعية الإنجاز الدراسي من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى دافع الإنجاز لدى أفراد عينة البحث، وعدم

وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بحسب متغير الجنس.

6.1.1.9. دراسة أبو جادو والكساب (2012)

عنوان الدراسة: العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم

في التربية العملية

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية

وأدائهم في التربية العملية.

عينة الدراسة: تألفت من (147) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الزرقاء الأهلية في الأردن.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثين، ونموذج تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الدافعية ومستوى الأداء في التربية العملية. كما توصلت أيضاً إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

7.1.1.9. دراسة محمد (2014)

عنوان الدراسة: دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدف الدراسة: التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.
عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة، من طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس دافعية الإنجاز من إعداد أنور علي البرعاوي، وختام إسماعيل السحار (تعديل وتطوير الباحثة)، بالإضافة إلى تقدير الطلاب للعام (2012-2013).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن دافعية الإنجاز كانت مرتفعة لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كما توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الثانية.

2.1.9. الدراسة الأجنبية

دراسة تافاني ولوش (Tavani&Losh, 2003)

Motivation, self-confidence, expectations as predictors of the academic performances among our high school students

عنوان الدراسة: الدافعية والثقة بالنفس والتوقعات كمؤشرات للأداء الدراسي عند طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين إنجازات الطلاب الأكاديمية والتوقعات والدافعية والثقة بالنفس.
عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (4012) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، متوسط أعمارهم (19) عاماً، في فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبيان من إعداد الباحثين، يقيس آثار القدرة الأكاديمية على الإنجاز أو التحصيل المدرسي.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات جميعها: (إنجازات الطلاب الأكاديمية وتوقعات الطلاب ومستوى دافعتهم وثقتهم بنفسهم)؛ وإن هذه المتغيرات تعتبر جميعها تنبؤات هامة لإنجازات الطلاب الأكاديمية، كما وجد أن للجنس آثار دالة إحصائية على توقعات الطلاب ومستوى الدافعية والثقة بالنفس لصالح الذكور.

2.9 الدراسات المتعلقة بالتفكير الخرافي

1.2.9. الدراسات العربية

1.1.2.9. دراسة الموسوي (2002)

عنوان الدراسة: السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت

هدف الدراسة: التعرف على السلوكيات الخرافية لدى الطلبة الكويتيين في المرحلة الجامعية، والتعرف على مدى شيوع هذه السلوكيات وأسبابها وعوامل استمرارها، وكذلك التعرف على مدى استعداد الطلبة لممارسة السلوكيات الخرافية ومدى إدراكهم لآثار هذه السلوكيات.

عينة الدراسة: تألفت من (953) طالباً وطالبة من كليات جامعة الكويت.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبانة مقننة للأفكار الخرافية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن ثلثي عينة الدراسة أفادوا بوجود السلوكيات الخرافية في الوسط الطلابي، ويأتي في مقدمة هذه السلوكيات: أعمال السحر، والأحجية، وقراءة الكف والأبراج، وقراءة الطالع والفنجان، ولعب أوراق الكوتشينية. كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى تعدد أسباب

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق..... أ.د. الأحمـد

السلوك الخرافي في الوسط الطلابي، ويتمثل أهم الأسباب في سوء فهم الدين وتقليد الآخرين ووسائل الإعلام، كما وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور لديهم الاستعداد لممارسة الخرافة أكثر من الإناث.

2.1.2.9. دراسة وطفة (2002)

عنوان الدراسة: اتجاهات التقليد والحدائثة في العقلية العربية السائدة (دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي)

هدف الدراسة: تحليل ظاهرة التفكير الخرافي وأبعاده في المجتمع الكويتي المعاصر.

عينة الدراسة: تألفت من (1003) من المثقفين الكويتيين موزعة بين طلاب جامعة، وموظفين، ومعلمين.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبانة محكمة لقياس نسق الانتماءات السائدة في المجتمع. نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن شريحة كبيرة من أفراد العينة تؤمن بالخرافة والسحر، وأن الإيمان بفكرة الحسد تنصدر سلم الاعتقاد الخرافي، ثم الخوف من الأماكن المهجورة، ثم الإيمان بالسحر، وأخيراً استحضار الأرواح وقراءة الطالع.

توصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، إذ كنَّ أكثر إيماناً بالمعتقدات الخرافية من الذكور، وكذلك توصلت إلى أن المحافظات التقليدية أكثر إيماناً بالمعتقدات الخرافية من المحافظات المدنية.

3.1.2.9. دراسة الزاغة (2007)

عنوان الدراسة: العلاقة بين التفكير الناقد والاعتقاد بالخرافة وقبول المفاهيم العلمية الخطأ لدى الطلبة الأردنيين

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين التفكير الناقد والاعتقاد بالخرافة وقبول المفاهيم العلمية الخطأ لدى الطلبة الجامعيين الأردنيين، ودور الفروق بين الجنسين والتخصص العلمي والإنساني في ذلك.

عينة الدراسة: تألفت من (481) طالباً وطالبة، جرى اختيارهم بشكل عشوائي من خمس جامعات في مدينة عمان.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة اختبار كورنيل مستوى (ج) لقياس القدرة على التفكير الناقد، مقياس الاعتقاد بالخرافة والمفاهيم العملية الخطأ من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين درجات الطلاب على مقياس التفكير الناقد ودرجة قبول المفاهيم العلمية الخاطئاً، كما توصلت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس الاعتقاد بالخرافة ودرجات الطلاب على مقياس المفاهيم العملية الخاطئاً. وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفكير الناقد تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لصالح الذكور والتخصص العملي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال قبول المفاهيم العلمية الخاطئاً تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص لصالح الإناث والتخصص الإنساني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الاعتقاد بالخرافة تعزى للتخصص لصالح التخصص الإنساني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.

4.1.2.9. دراسة عساف وزيدان (2007)

عنوان الدراسة: التفكير الخرافي واقعه ومصادره لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة القدس وبعض العوامل المؤثرة فيه

هدف الدراسة: التعرف على التفكير الخرافي لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة القدس، ومعرفة مدى تأثير التفكير الخرافي بمتغيرات النوع الاجتماعي، والتخصص، ومكان السكن، والحالة الاجتماعية، ومستوى دخل الأسرة، والتعرف على مصادر هذه الأفكار.

عينة الدراسة: تألفت من (135) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس التفكير الخرافي من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة التفكير الخرافي لدى أفراد عينة الدراسة بلغت (53.4%). كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في التفكير الخرافي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي تعزى لمتغيرات التخصص ومكان السكن والحالة الاجتماعية ومستوى دخل الأسرة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن مصادر التفكير الخرافي لدى طلبة الدراسات العليا تعود إلى الأسرة، والتفسير الخاطيء للدين، والثقافة العربية والتراث الشعبي، والظروف السياسية والاقتصادية، ووسائل الإعلام.

5.1.2.9. دراسة غانم وأبو عواد (2010)

عنوان الدراسة: درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية
هدف الدراسة: استقصاء درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

عينة الدراسة: تألفت من (223) طالباً وطالبة من طلبة الكليات التربوية في الجامعات الأردنية.
أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبانة من إعداد الباحثين تضمنت (70) فقرة تتوزع على خمسة مجالات للأفكار الخرافية هي: التفاؤل والتشاؤم، والقضايا الإجتماعية، والأعمال المنزلية، والغيبيات، والقضايا الصحية.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى قلة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات التربية في الجامعة الأردنية. كما توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة على مقياس الأفكار الخرافية تعزى لكل من جنس الطالب، وتخصصه في الثانوية العامة، ومستواه الدراسي، ومستوى تعليم والديه. في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التفاؤل والتشاؤم تعزى لاختلاف مكان السكن، لصالح طلبة القرية، وفي مجال الغيبيات تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلاب لصالح فئة المقبول.

6.1.2.9. دراسة طشوش (2011)

عنوان الدراسة: مدى انتشار التفكير الخرافي لدى طلبة معلم صف في جامعة جرش الأهلية
هدف الدراسة: التعرف على مدى انتشار التفكير الخرافي لدى طلبة معلم صف في جامعة جرش الأهلية، ومعرفة مدى تأثير التفكير الخرافي ببعض المتغيرات الديمغرافية: كالنوع ودخل الأسرة ومكان السكن.

عينة الدراسة: تألفت من (235) طالباً وطالبة من طلبة معلم صف في جامعة جرش الأهلية.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس الأفكار الخرافية من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود التفكير الخرافي لدى أفراد الدراسة بدرجة متوسطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الخرافي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الخرافي لدى أفراد الدراسة تعزى لدخل الأسرة ومكان السكن.

7.1.2.9. دراسة أحمد (2013)

عنوان الدراسة: اتجاهات طلاب كلية الاقتصاد - جامعة الخرطوم نحو وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة لنيل درجة البكالوريوس العام.

هدف الدراسة: التعرف على السمة العامة لاتجاهات طلاب كلية الاقتصاد نحو الخرافة، والكشف عن الفروق في هذه الاتجاهات تبعاً لمتغيرات: النوع، الموطن الأصلي، المستوى الصفي.

عينة الدراسة: تألفت من (100) طالباً وطالبةً من طلاب كلية الاقتصاد - جامعة الخرطوم.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبيان الاتجاه نحو الخرافة من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات طلاب كلية الاقتصاد نحو الخرافة إيجابية، كما توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلاب كلية الاقتصاد نحو الخرافة تعزى لمتغير النوع والموطن الأصلي والمستوى الصفي.

8.1.2.9. دراسة شوشة (2013)

عنوان الدراسة: المعتقدات الخرافية في علاقتها بكل من القابلية للإيحاء ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة.

هدف الدراسة: الكشف عن المعتقدات الخرافية الشائعة، وبحث طبيعة العلاقة بين المعتقدات الخرافية وكل من القابلية للإيحاء، ووجهة الضبط، وبعض المتغيرات الديموجرافية: النوع، والتخصص الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي، لدى طلبة وطالبات الجامعة.

عينة الدراسة: تألفت من (820) من طلاب وطالبات جامعة القاهرة، تم اختيارهم من سبع كليات: ثلاث كليات نظرية هي الآداب والتجارة والحقوق، وأربع كليات عملية هي: الزراعة، والعلوم، والطب، والهندسة، موزعين على السنوات الدراسية: الثانية والثالثة والرابعة والخامسة.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة ثلاثة مقاييس هي: المعتقدات الخرافية، مقياس القابلية للإيحاء، ومقياس وجهة الضبط.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الخرافات الشائعة لدى أفراد العينة الكلية، وتوصلت أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المعتقدات الخرافية ودرجة الفرد على القابلية للإيحاء؛ ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات الخرافية ووجهة الضبط الخارجية؛ فكلما كان إدراك

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق..... أ.د. الأحمد

الفرد للأحداث أنها خارجة عن نطاق تحكمه أصبح أكثر اعتقاداً في الخرافة، كما توصلت إلى تزايد اعتقاد الإناث بالخرافات بالمقارنة مع الذكور.

9.1.2.9. دراسة القضاة (2013)

عنوان الدراسة: درجة التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات

هدف الدراسة: الكشف عن درجة التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

عينة الدراسة: تألفت من (1250) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة بالأردن.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبانة تقيس التفكير الخرافي من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة غير مقتنعين بالأفكار الخرافية؛ إذ جاء متوسط إجاباتهم منخفضاً. كما توصلت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية في الأفكار الخرافية تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات الإنسانية، و لمتغير مكان السكن لصالح سكان القرية، و لمتغير السنة الدراسية بين طلبة السنة الدراسية الأولى والثانية لصالح السنة الثانية، و بين السنة الدراسية الأولى والرابعة لصالح السنة الدراسية الرابعة، و لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

10.1.2.9. دراسة الربيع (2014)

عنوان الدراسة: التفكير الخرافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التفكير الخرافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة جامعة اليرموك.

عينة الدراسة: تألفت من (218) طالباً وطالبة من طلبة تخصص الإرشاد النفسي في كلية التربية في جامعة اليرموك.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة أداتان هما: مقياس التفكير الخرافي، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الخرافي لدى الطلبة كان منخفضاً، ولم تكن هنالك علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الخرافي والكفاءة الذاتية لديهم، كما توصلت النتائج إلى أن مستوى التفكير الخرافي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

2.2.2.9. الدراسات الأجنبية

1.2.2.9. دراسة داج (Dag, 1999)

locus of control and /The relationships among paranormal beliefs
psychopathology in a Turkish college sample

عنوان الدراسة: العلاقات بين الاعتقادات ما وراء الطبيعية، ومكان التحكم والأمراض النفسية في عينة تركية من طلاب الجامعة.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة الارتباطية بين الأفكار الخرافية ومركز الضبط وأعراض الأمراض النفسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين الأتراك.

عينة الدراسة: تألفت من (350) طالباً وطالبة من جامعة هاسيتيب في أنقرة في تركيا.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس الأفكار الخرافية من إعداد الباحث ومقياس راوتر لمركز الضبط الداخلي والخارجي وقائمة رصد أعراض الأمراض النفسية.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين الأفكار الخرافية ومركز الضبط، وبين الأفكار الخرافية وأعراض الأمراض النفسية. كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن نسبة الأفكار الخرافية لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور الذين أظهروا سيطرة أكبر على الحياة.

2.2.2.9. دراسة تيموثي وجيري (Timothy & Jerry, 2001)

Rationalists, Fatalists, and the Modern Superstitious: Test-Taking
in Introductory Sociology

عنوان الدراسة: العقلانيون، والمؤمنون بالقضاء والقدر، وذوو التفكير الخرافي الحديث: إجراء الاختبار في المدخل إلى علم الاجتماع.

هدف الدراسة: التعرف على مدى انتشار الأفكار الخرافية لدى الطلبة الجامعيين.

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق..... أ.د. أحمد

عينة الدراسة: تألفت من (426) طالباً وطالبةً من اختصاص علم الاجتماع في جامعة كينت في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس الأفكار الخرافية من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن 70% من الطلبة يؤمنون بالأفكار الخرافية، كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود ارتباط بين الأفكار الخرافية والاعتقادات الدينية والجنس والتحصيل الدراسي والضغط النفسية.

3.2.2.9. دراسة بلنزر (Peltzer, 2003)

Magical thinking and paranormal beliefs among secondary and university students in South Africa

عنوان الدراسة: التفكير السحري والمعتقدات الخرافية بين طلاب الجامعة والمرحلة الثانوية في جنوب إفريقيا.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين التفكير السحري والمعتقدات الخرافية لدى طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعة في أفريقيا.

عينة الدراسة: تألفت من (504) طالباً وطالبةً، (260) من طلبة الصف الحادي عشر تم اختيارها بشكل عشوائي من ثلاث مدارس من الريف الشمالي في جنوب أفريقيا، و(244) طالب جامعي سنة أولى تخصص علم اجتماع من جامعة الشمال في جنوب أفريقيا.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياس المعتقدات ما وراء الطبيعة من إعداد توباسكوميلفود 1983، كما استخدم مقياس الأفكار السحرية لإيكبلادو تشايمان 1983.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين التفكير السحري والمعتقدات الخرافية، وأن الطلبة الجامعيون لا يؤمنون بالأفكار السحرية والمعتقدات الخرافية على عكس طلبة المدارس الثانوية.

4.2.2.9 دراسة ساكس (Sachs, 2004)

Superstition and self-efficacy in Chinese postgraduate students

عنوان الدراسة: الخرافة والكفاءة الذاتية لدى الخريجين الجامعيين الصينيين.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة الارتباطية بين الخرافة والكفاءة الذاتية لدى طلبة الدراسات العليا الصينيين.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من 43 مشاركاً (16 طالباً، و27 طالبة) من طلبة جامعة هونغ كونغ. أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة مقياساً الأفكار الخرافية والكفاءة الذاتية المدركة، من إعداد الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الأفكار الخرافية والكفاءة الذاتية المدركة، كما توصلت أيضاً إلى أن مستوى الأفكار الخرافية متساوي بين الطلبة الذكور والإناث.

5.2.2.9 دراسة وايزمان ووات (Wiseman & Watt, 2004)

Measuring superstitious belief: Why lucky charms matter

عنوان الدراسة: قياس المعتقدات الخرافية: لماذا قلادات الحظ مهمة.

هدف الدراسة: دراسة الحاجة إلى تطوير مقياس للمعتقدات الخرافية، وتسلط الضوء على الحاجة لمقاييس مستقبلية، تتضمن بنوداً تشير إلى الخرافة الإيجابية، حيث يشير المقياس العالمي (PBS) مقياس الإيمان بالخوارق إلى الجانب السلبي فقط.

عينة الدراسة: تألفت من (4339) مشاركاً توزعوا على النحو التالي: (1951) ذكور، (2388) إناث من جامعة هيردفورديشير في المملكة المتحدة.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة استبيان الكتروني، تم إرساله عبر الإنترنت لقياس المعتقدات الخرافية من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المعتقدات الخرافية الإيجابية والسلبية لدى الإناث أكثر من الذكور.

6.2.2.9 دراسة جورج وسريدهار (George & Sreedhar, 2006)

Globalization and the Prevalence of Superstitious Beliefs

عنوان الدراسة: العولمة وانتشار الأفكار الخرافية

هدف الدراسة: التعرف على الأفكار الخرافية لدى طلبة الدراسات العليا، ومعرفة مدى تأثير الأفكار الخرافية بمتغيرات (النوع الاجتماعي، الكلية، مكان السكن، الديانة).

عينة الدراسة: تألفت من (180) طالباً وطالبةً من طلبة الدراسات العليا في جامعة كيرالا (Kerala) بالهند.

أدوات الدراسة: استخدم في هذه الدراسة بطارية المعتقدات غير الواقعية من إعداد الباحثين، وبيانات شخصية.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة التفكير الخرافي لدى أفراد الدراسة بلغت (48%)، مما يدل على انتشار الأفكار الخرافية بين الشباب الجامعي المتعلم. كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن التفكير الخرافي ينتشر لدى الإناث أكثر من الشباب. وأن التفكير الخرافي يتواجد بالترتيب لدى المسلمين ثم الهندوس وأقل ما يكون لدى المسيحيين، ولدى الطلبة القادمين من المدن أكثر من الطلبة القادمين من القرى والأرياف، ولدى طلبة كلية العلوم أكثر من طلبة اللغات، أما أقل مستوى في المعتقدات الخرافية، فكان لدى طلبة العلوم الاجتماعية.

9-3 تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة كلاً من دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما تناولت الفروق في دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي تبعاً للجنس والتخصص والسنة الدراسية. وقد استثمرت هذه الدراسات في هذا البحث سواء من الناحية المنهجية أم الميدانية، حيث يسهرت تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفرضياته، أما من الناحية الميدانية فقد ساعدت في إعداد مقياسي البحث وتطبيقهما. وقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة المذكورة آنفاً في اختيار المرحلة العمرية للعينة، وهي المرحلة الممتدة بين المراهقة المتأخرة وبداية الرشد، وفي متغيرات البحث المستهدفة: السنة الدراسية، والجنس؛ في حين اختلفت البحث الحالي بدراسة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، ودراسة الفروق في

دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي تبعاً لمتغيري السنة الدراسية، والجنس، لدى عينة من طلبة كلية التربية في البيئة السورية.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن هذه الدراسة قد تسهم في إعداد قاعدة معرفية وبحثية لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، ولاسيما على صعيد إعداد البرامج وتطبيقها للحد من التفكير الخرافي من جهة، والعمل على تنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة من جهة أخرى.

10. منهج البحث

أُعتد في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها. كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، 2007، ص 75).

11. مجتمع البحث

يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلبة السنتين (الأولى والرابعة) في قسم علم النفس في كلية التربية - جامعة دمشق للعام الدراسي 2015-2016؛ والذي بلغ عددهم (825) طالباً وطالبة؛ (529) سنة أولى و(296) سنة رابعة، تم الحصول على هذا العدد من قسم شؤون الطلاب في كلية التربية - جامعة دمشق.

12. عينة البحث

اعتمد في سحب العينة الطريقة العشوائية الميسرة من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث (طلبة السنة الأولى والرابعة قسم علم النفس - جامعة دمشق) في محافظة دمشق، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم بالصدفة، أو الأفراد الذين يشعر أنهم لن يرفضوا الاشتراك في العينة (عباس وآخرون، 2007، ص 228)؛ حيث لم يمكن عدد الطلبة المداومين في هذين العامين من تحقيق منهجية السحب العشوائي المنظم للعينة، ولاسيما ضمن ظروف التطبيق المتاحة. بلغ

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق..... أ.د. الأحمد

عدد الطلاب المشاركين (137) طالباً وطالبة، (84) سنة أولى (أي ما نسبته 15.88 %) و(53) سنة رابعة (أي ما نسبته 17.90 %).

13. حدود البحث

1. **حدود بشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة من اختصاص علم النفس في كلية التربية بجامعة دمشق.
2. **حدود مكانية:** تم تطبيق الاختبارات في كلية التربية بجامعة دمشق.
3. **حدود زمانية:** استغرق تطبيق المقياسين من 6\4\2016 حتى 24\4\2016، في الفصل الدراسي الثاني لعام 2015-2016.
4. **حدود علمية:** تتمثل في دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي باعتماد مقياس أعدت لهذا الغرض.

14. أدوات البحث

1.14. مقياس دافعية الإنجاز

بعد مراجعة العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة، وكذلك المقاييس المعدة لقياس دافعية الإنجاز، كمقياس مجيد (1990)، والصواف (2000)، محمد (2014)، تم إعداد المقياس بصورته الأولية. يتكون المقياس من 32 عبارة، ويتبع تدرجاً ثلاثياً: أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، أعطيت العلامات (2، 1، 0) على التوالي في حال كانت العبارات إيجابية ذات الأرقام (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 10، 11، 15، 20، 21، 23، 24، 25، 28، 29، 30، 31، 32)، أما في حالة العبارات السلبية ذات الأرقام (7، 9، 12، 14، 16، 17، 18، 19، 22، 26، 27) فتأخذ العبارات على التوالي (0، 1، 2)، وعلى المفحوص أن يختار الدرجة التي يفضل فيها كل فقرة من فقرات المقياس.

1.1.14. ثبات المقياس

حُسب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة. وبعد مضي أسبوعين، أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم، كما حُسب الثبات أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (1): معاملات ثبات مقياس دافعية الإنجاز بطريقتي إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية

الدرجة الكلية	عدد أفراد العينة	الثبات بالإعادة	الثبات بالتجزئة النصفية
	50	.747**	.573

يوضح الجدول (1) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل بيرسون $.747^{**}$ وهو معامل ارتباط دال. ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية 573 ، والتي تم فيها استخدام صيغة سيرمان وبراون وهو أيضاً معامل ارتباط دال عند مستوى 0.01 .

2.1.14. صدق المقياس

1.2.1.14. صدق المحكمين

عُرِضَ المقياس على عدد من المحكمين في جامعة دمشق، وبناءً على ملاحظاتهم فقد عُدِّلَت العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (75%) فأكثر، وفيما يلي عرض للعبارات التي عُدِّلَت موضحة في الجدول (2):

الجدول (2): العبارات التي عدلت بعد التحكيم في مقياس دافعية الإنجاز

رقم العبارة	الصيغة الأولى	الصيغة النهائية	سبب التعديل
14	أميل إلى العمل مع صديق إجتماعي أكثر من العمل مع صديق منجز	أفضل العمل مع صديق إجتماعي أكثر من العمل مع صديق منجز	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق (75%)
18	أعتقد أنني نادراً ما أنهى عملاً حتى آخره	نادراً ما أنهى عملاً حتى آخره	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق (75%)
27	لا أكمل الأعمال التي تواجه عقبات في إنجازها	أُتخلى عن الأعمال التي أواجه صعوبات في إنجازها	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق (75%)

2.2.1.14. صدق التكوين

تم حساب الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية له، والتي بلغت ($0.35^* - 0.57^*$)، وبناءً على هذه النتائج حذفت العبارات ضعيفة الارتباط، وهما العبارتان رقم: 30 و 23.

3.2.1.14 الصدق التمييزي

في هذا النوع من الصدق نقوم بتقسيم درجات الاختبار إلى مستويين، تتمثل في انتقاء مجموعتين متطرفتين من المفحوصين في ضوء درجاتهم الكلية في الاختبار، ويمكن أن تكون هاتان المجموعتان المتطرفتان أولئك الذين ينتسبون إلى الربيع الأعلى وإلى الربيع الأدنى، وبعد تحديد المجموعتين المتضادتين تتم المقارنة بين أداء المفحوصين، لمعرفة دلالة الفروق باستخدام اختبار "ت" (أبو حطب وعثمان وصادق، 2003، 146-147). فإذا تم التوصل إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين تلك المجموعتين الطرفيتين، فإن المقياس لديه القدرة على التمييز بين الأفراد مما يعنى أنه صادق (عوض 1998، 238). ولحساب هذا الصدق بدلالة الفرق الطرفية، جرى تقسيم عينة الصدق إلى فئتين، الفئة العليا تمثل الربيع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات، في حين تمثل الفئة الدنيا الربيع الأدنى أي تمثل أدنى 25% من الدرجات، وكانت النتائج كمايلي:

الجدول (3):الصدق التمييزي لمقياس دافعية الإنجاز

المجموعة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الفئة الدنيا	12	35.25	8.35	11.70	22	0.000	دالة
الفئة العليا	12	37.54	9.33				

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروق بين الفئتين العليا والدنيا إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 والفرق كان لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق بدلالة الفروق الطرفية.

4.2.1.14 الصدق الذاتي

يقاس بالجزر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار 0.747** فالجزر التربيعي له 0.864، وهو دال مما يشير إلى توافر الصدق الذاتي للمقياس.

2.14. مقياس التفكير الخرافي

بعد مراجعة العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة، وكذلك المقاييس المعدة لقياس التفكير الخرافي، كمقياس كل من: أحمد (2013)، وناصر (1999)، والقضاة (2013)، وغانم وأبو عواد (2010)؛

تم إعداد المقياس بصورته الأولى. يتكون المقياس من 36 عبارة يتبع هذا المقياس تدرج ليكرت الخماسي الآتي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)؛ وعلى المفحوص أن يختار الدرجة التي يفضل فيها كل فقرة من فقرات المقياس.

1.2.14. ثبات المقياس

حُسب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس، حيث طُبِّقَ المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة. وبعد مضي أسبوعين أُعيد تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم، كما حُسب الثبات أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (4): معاملات ثبات مقياس التفكير الخرافي بطريقتي إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية

الدرجة الكلية	عدد أفراد العينة	الثبات بالإعادة	الثبات بالتجزئة النصفية
	50	.664**	.585**

يوضح الجدول (4) قيمة معامل الثبات بالإعادة باستخدام معامل بيرسون 0.664^{**} . وهو ثبات عال، ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية 0.585^{**} ، والتي استخدمت فيها صيغة سبيرمان وبراون، وهو أيضاً ثبات عالٍ ودالٍ عند مستوى 0.01.

2.2.14. صدق المقياس

1.2.2.14. صدق المحكمين

عُرض المقياس على عدد من المحكمين في جامعة دمشق، وبناءً على ملاحظاتهم فقد جرى تعديل العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (75%) فأكثر، وفيما يلي عرض للعبارات التي عُدلت موضحة في الجدول (5):

الجدول (5): العبارات التي عدلت بعد التحكيم في مقياس التفكير الخرافي

رقم العبارة	الصيغة الأولى	الصيغة النهائية	سبب التعديل
5	أخاف من الأماكن المهجورة لأنها مسكونة	تثير الأماكن المهجورة خوفاً لأنها مسكونة	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق (75%)
20	صوت الغراب نذير للموت	صوت الغراب نذير للشؤم	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق (75%)

2.2.2.14. صدق التكوين

بالنسبة لصدق التكوين جاءت النتائج كالتالي:

الارتباط بين عبارات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار: بلغت قيمة الارتباط بين (-0.35^*) و (0.61^{**}) وبناءً على هذه النتائج تم حذف العبارات ضعيفة الارتباط وهي العبارتان رقم 3 و 11. وهذه القيم دالة، مما يدل على أن للمقياس صدق تكوين مقبول.

3.2.2.14 الصدق التمييزي

لحساب هذا الصدق جرى تقسيم عينة الصدق إلى فئتين، الفئة العليا تمثل الربع الأعلى أي أعلى 25% من الدرجات، في حين تمثل الفئة الدنيا الربعاً لأدنى أي تمثل أدنى 25% من الدرجات، وكانت النتائج كمايلي:

الجدول (6): الصدق التمييزي لمقياس التفكير الخرافي

المجموعة	N	المتوسط	الانحراف المعياري	t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الفئة الدنيا	12	95.46	16.16	9.50	22	0.000	دال
الفئة العليا	12	86.62	14.25				

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً بين الفئتين العليا والدنيا، إذ كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0.05 والفرق كان لصالح المجموعة العليا، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق بدلالة الفروق الطرفية.

4.2.2.14 الصدق الذاتي

يقاس بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار 0.664^{**} فالجذر التربيعي له 0.815، وهو دال مما يشير إلى توافر الصدق الذاتي للمقياس.

15. تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات

1.15. سؤال البحث

1.1.15. السؤال الأول

ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث؟
كانت النتائج كالآتي:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغ المتوسط الكلي للعينة 39.65، والانحراف المعياري 8.12.

النسبة	العدد	العلامة	المتوسط	
12.16	24	47 فما فوق	50.18	الدرجة المرتفعة
68.24	85	46- 32	41.66	الدرجة المتوسطة
19.60	28	31 فما دون	25.32	الدرجة المنخفضة

يتبين من الجدول (7) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة متوسطة، تختلف هذه النتيجة مع دراسة (الصواف، 2000) التي توصلت إلى أن مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة كان مرتفعاً، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المناهج العامة المقدمة للطلبة في كلية التربية تتسم بشيء من الجمود والروتين. إضافة إلى طول اليوم الدراسي وكثافة المنهاج، وضغط الواجبات الدراسية والمنزلية، مما يقلل من دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى ذلك فإن الظروف الراهنة تلعب دوراً هاماً، وتؤثر سلباً في الغالب على الدافعية بشكل عام وعلى دافعية الإنجاز بشكل خاص.

2.1.15. السؤال الثاني

ما مدى انتشار التفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث؟

حُسبت درجة انتشار التفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث وفق الآتي:

الدرجة المرتفعة = المتوسط + الانحراف المعياري

الدرجة المنخفضة = المتوسط - الانحراف المعياري

الدرجة المتوسطة: وهي القيم المحصورة بين قيمتي الدرجة المنخفضة والدرجة المرتفعة.

وقد كانت النتائج كالآتي:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمدى انتشار التفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغ المتوسط الكلي للعينة 90.94، والانحراف المعياري 16.70.

الدرجة المرتفعة	المتوسط	العلامة	العدد	النسبة
الدرجة المرتفعة	115.75	107 فما فوق	20	16.72 %
الدرجة المتوسطة	91.53	75- 106	88	67.04 %
الدرجة المنخفضة	63.76	74 فما دون	29	16.24 %

يتبين من الجدول (8) أن انتشار التفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث كان بدرجة متوسطة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة (طشطوش، 2011)، وتختلف مع دراسة كل من: (عساف وزيدان، 2007)، (تيموثي وجيري، 2001)، (الربيع، 2014)، (دراسة القضاة، 2013)، (بلتزر، 2003)، جورج وسريدهار، 2006). وقد يعزى السبب في ذلك إلى ازدياد التفكير الخرافي أثناء الأزمات، التي تُعدّ المسبب الرئيس في ارتفاع مستوى الضغوط النفسية والقلق، والتي تُعدّ بيئة خصبة لانتشار التفكير الخرافي، لأن خصائص الشخصية تصبح هشّة وأكثر قابلية للإيحاء.

2.15. فرضيات البحث

استخدم البرنامج الإحصائي SPSS 20 لتحليل النتائج، وكانت كالآتي:

1.2.15. الفرضية الأولى

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى أفراد عينة البحث. من أجل اختبار هذه الفرضية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول الآتي يوضح النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (9): نتائج حساب العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي

التفكير الخرافي		
0.337*	معامل ارتباط بيرسون	دافعية الإنجاز
0.010	مستوى الدلالة (اتجاهين)	
137	العينة	

يتبين من الجدول (9) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي بلغت (0.337^*) وذلك لدى العينة الكلية. يشير هذا الأمر إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الأشخاص ذوو التفكير الخرافي لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم وثقة منخفضة بأنفسهم وقدراتهم. وبالتالي لا يسعون لإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات في أوقاتها، كما أنهم غير حريصين على أوقاتهم، وليس لديهم القدرة على الاستمرار فيما يمارسونه من عمل، ويهابون مواجهة العوائق والصعوبات، ولا يجنون التحدي والمنافسة مع الآخرين؛ حيث يؤثر أسلوب التفكير على الثقة بالنفس التي تعد من الأساسيات التي تبنى عليها دافعية الإنجاز.

2.2.15. الفرضية الثانية

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية، يوضح الجدول (10) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (10): الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الدلالة	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت)	د.ح	ع	م	ن		
غير دال عند مستوى دلالة 0.05	.152	.963	131	7.7	37.74	84	السنة 1	
				8.3	39.56	53	السنة 4	

يتبين من الجدول (10) أن $p(0.05) > \alpha$ ، وهذا يعني رفض الفرضية والتأكيد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير السنة الدراسية. تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (أبو جادو والكساب، 2012)، (محمد، 2014)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى تشابه الظروف الثقافية والاجتماعية لطلبة السنتين الأولى والرابعة، وتعرضهم لأساليب تنشئة اجتماعية متقاربة، بالإضافة إلى تعرضهم لمقررات دراسية وأنشطة ومواقف تعليمية وخبرات وأساليب تدريس وتعزيز وتقييم متقاربة. وأساليب التنشئة هذه لا تعزز دافعية الإنجاز بسبب افتقارها إلى إعطاء الفرصة للأبناء لاختبار الاختصاص الذي يفضلونه وحرية التعبير عن الرأي.. الخ؛ بالإضافة إلى أساليب التدريس المتبعة في كلية التربية وفي معظم الكليات النظرية القائمة في معظمها على الإلقاء والتلقين الذي لا يترك مجالاً للطالب للمناقشة والتعبير عن آرائهم وتبادل هذه الآراء مع زملائهم). وأساليب التقييم المتبعة

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق..... أ.د. الأحمد

التي تركز على نتائج الامتحانات وبالتحديد على الدرجة التي يحصل عليها الطالب والتي لا تنطوي على التحدي والمنافسة والاستثارة، كل هذه الأمور مجتمعة تقلل من ثقة الطالب بنفسه وبالتالي من دافعيته للإنجاز.

3.2.15 الفرضية الثالثة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، يوضح الجدول (11) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (11): الفروق في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس

الدلالة	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت) (t-test)	د.ح	ع	م	ن		
غير دال عند مستوى دلالة 0.05	.672	.326	131	5.88	38.61	121	إناث	
				7.42	39.25	16	ذكور	

يتبين من الجدول (11) أن $p(0.05) > \alpha$ ، وهذا يعني رفض الفرضية السابقة واعتماد الفرضية البديلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس. تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (مجيد، 1990)، (الليل، 1995)، (أبو جادو والكساب، 2012)، (تافاني ولوش، 2003)، وتتفق مع دراسة كل من: (الطواب، 1990)، (الأحمد، 1999)، (الصواف، 2000)، (محمد، 2014)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث متقاربة بغض النظر عن جنس أفرادها. إن تفضيل الطلبة للتحدي وحبهم للاستطلاع ورغبتهم في الإتقان باستقلالية لا تختلف باختلاف جنس الطالب، فطلبة عينة الدراسة جميعهم تعرضوا لظروف تربوية واجتماعية واقتصادية واحدة، الأمر الذي جعل مقدار الدافعية لديهم متقارباً، وذلك بغض النظر عن جنسهم.

4.2.15 الفرضية الرابعة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغير السنة الدراسية، يوضح الجدول (12) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (12): الفروق في التفكير الخرافي تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الدلالة	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت) (t-test)	د.ح	ع	م	ن		
دال عند مستوى دلالة 0.05	.000	5.627	121	18.728	105.67	84	سنة أولى التفكير	
				12.55667	78.21	53	سنة رابعة الخرافي	

يتبين من الجدول (12) أن $p = (0.05) < \alpha$ ، وهذا يعني قبول الفرضية لتصبح النتيجة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة علم النفس على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلاب السنة الأولى، تختلف هذه النتيجة مع دراسة (القضاة، 2013). وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنَّ النضج وتراكم الخبرات وزيادة الحصيللة العلمية لدى طلاب السنة الرابعة، قد أدى غالباً إلى تغيير أسلوب تفكيرهم، مما جعلهم أقل عرضة للإيحاء والتصديق بالأمور التي لا تستند إلى تبرير علمي منطقي.

5.2.15 الفرضية الخامسة

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغير الجنس، يوضح الجدول (13) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (13): الفروق في التفكير الخرافي تبعاً لمتغير الجنس

الدلالة	القيمة الاحتمالية	قيمة (ت) (t-test)	د.ح	ع	م	ن		
دال عند مستوى دلالة 0.05	.000	7.66	121	18.25	97.56	121	إناث	
				10.14	73.68	16	ذكور	

يتبين من الجدول (13) أن $p = (0.05) < \alpha$ ، وهذا يعني قبول الفرضية السابقة لتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس التفكير الخرافي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الموسوي، 2002)، (الزاعمة، 2007)، (غانم وأبو عواد، 2010)، (أحمد، 2013)، (الربيع، 2014)، (تيموثي وحييري، 2001)، (سكاش، 2004). بينما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (ناصر، 1999)، (شوشة، 2013)، (وظفة، 2002)،

(عساف وزيدان، 2007)، (طشطوش، 2011)، (داج، 1999)، (وايزمان ووات، 2004)، جورج وسريدهار، 200).
وقد يعزى السبب في ذلك إلى كون الإناث قابلات للإيحاء أكثر من الذكور، بالإضافة إلى طبيعة الظروف الاجتماعية المحيطة بالمرأة مما تتضمنه من عادات وتقاليد وقيم مجحفة بحقها قياساً بالرجل. الأمر الذي قد يزيد من إحساسها بالعجز والقصور والمخاوف والقلق؛ مما يزيد من مشكلاتها ويقلل قدرتها على معرفة أسبابها الحقيقية وإيجاد الوسائل المناسبة لحلها. فمن الطبيعي في هذه الحال أن تلجأ إلى الحلول السحرية وإلى الغيبيات إذ تجد في ذلك أسلوباً يخفف عنها، ويساعدها على التحكم بالواقع الذي تعيشه.

16. مقترحات البحث

16-1- ضرورة الاهتمام بتعزيز دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتوفير بيئة تعليمية تتيح لهم حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار، وتوفير فرص المسؤولية الذاتية، وتعزيز فرص الاستقلال والاعتماد على الذات.

16-2- استثمار نتائج البحث في إعداد برامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى الطلبة في المراحل كافة.
16-3- تمكين الإناث من النمو والارتقاء المعرفي، وإتاحة المزيد من فرص التعليم لهن، والسعي للتقليل من التمييز بين الذكور والإناث في المجالات كافة.

16-4- استثمار نتائج البحث في إعداد برامج نفسية تدريبية للتدرب على التفكير العلمي والحد من التفكير الخرافي.

16-5- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي بالبحث والتقصي من حيث دورهما في التحصيل الدراسي، ودور الضغوط النفسية ومفهوم الذات والقلق الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية فيهما.

المراجع العربية

- أحمد، أم الكرام (2013). اتجاهات طلاب كلية الاقتصاد - جامعة الخرطوم نمو الخرافة وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة لنيل درجة البكالوريوس العام. جامعة الخرطوم. الخرطوم. السودان.
- الأحمد، أمل (1999). العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية. العدد (15). ص 121- 171.
- أبو جادو، صالح؛ والكساب، عبد الكريم. (2012). العلاقة بين مستويات الدافعية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية وأدائهم في التربية العملية. المجلة التربوية. المجلد 15(1). ص 45 - 67.
- أبوحطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، آمال. (2003). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو قحف، عبد السلام؛ عيتاني، رنا. (1999). ثقافة الخرافات وادارة الأزمات من سلسلة الثقافة الإدارية (1). بيروت: الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- باهي، مصطفى؛ وشلبي، أمينة. (1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- بن حامد، لخضر (2011). أثر برنامج حاسوبي في تنمية مهارات التفكير العلمي في وحدة الضوء المقرر الفيزياء - دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط. رسالة ماجستير. جامعة الحاج لخضر - باتنة. الجزائر.
- حمدان، سناء (2005). أثر برنامج تعليمي في تعديل التفكير الخرافي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات. رسالة ماجستير. جامعة الموصل. الموصل. العراق.
- خليفة، عبد اللطيف (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب.
- الربيع، فيصل (2014). التفكير الخرافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. المجلد 1(33). ص 47 - 72.

- الرفوع، محمد؛ والسفاسفة، محمد؛ والدرايعين، ماهر. (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى بطئي التعلم في المدارس الأساسية بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 5(4). ص 195 - 230
- الرماوي، محمد؛ والتل، شادية؛ والعتوم، عدنان؛ وعلاونة، شفيق؛ والبطش، محمد؛ والزغول، رافع؛ والزغول، عماد؛ وشريم، رعدة؛ وجبر، فارس؛ وغرايبة، عايش؛ والزعبي، رفة؛ ومصطفى، رضوان؛ والسلطي، ناديا؛ والجراح، عبد الناصر. (2006). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزاغة، وفاء (2007). العلاقة بين التفكير الناقد والإعتقاد بالخرافة وقبول المفاهيم العلمية الخطأ لدى الطلبة الأردنيين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.
- الزيات، فتحى (2001). علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- شوشة، نيرة (2013). المعتقدات الخرافية في علاقتها بكل من القابلية للإيحاء ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. القاهرة. مصر.
- الصواف، هناء (2000). قياس دافعية الإنجاز الدراسي لدى طلبة الدراسات المسائية في الجامعة المستنصرية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. بغداد. العراق.
- طشطوش، رامي (2011). مدى انتشار التفكير الخرافي لدى طلبة معلم الصف في جامعة جرش الأهلية. المنارة للبحوث والدراسات. العلوم الإنسانية. مجلد 17 (4). ص 1 - 25.
- الطواب، سيد (1990). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية. العدد (5). ص 1 - 17.
- عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ وأبو عواد، فريال. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عساف، عبد؛ وزيدان، عفيف. (2007). التفكير الخرافي واقعه ومصادره لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة القدس وبعض العوامل المؤثرة فيه. مجلة اتحاد الجامعات العربية. عدد (49). ص 369 - 400.
- عوض، عباس (1998): القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. السويس: دارالمعرفة الجامعية.
- عيسوي، عبد الرحمن (1983). سيكولوجية الخرافة والتفكير العلمي. الإسكندرية: دار الفكر العربي.
- غانم، بسام؛ وأبو عواد، فريال. (2010). درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مجلد 24 (4). ص 1043 - 1084.
- غباري، ثائر (2008). الدافعية (النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة.
- الغنام، محرز (2002). فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. بحث مقدم في المؤتمر العلمي السادس: التربية العلمية وثقافة المجتمع. الجمعية المصرية للتربية العلمية. الإسماعيلية. مصر.
- فؤاد، منال (2003). سبل رفع كفاءة الإعلاميين المتعاملين مع الأطفال لتنمية التفكير العلمي ومحاربة الخرافات. بحث مقدم في ندوة علمية في المعهد العالي للفكر الإسلامي. مركز الدراسات المعرفية: تنمية التفكير العلمي والقضاء على التفكير الخرافي لدى الأطفال. جامعة المنصورة: مصر.
- القضاة، محمد أمين (2013). درجة التفكير الخرافي لدى طلبة جامعة مؤتة في المملكة الأردنية الهاشمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية. مجلد (40). ملحق (3). ص 865 - 877.
- كسر، عصام (1998). التفكير الخرافي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب مدارس الثانوية الفنية. رسالة ماجستير. جامعة طنطا. كفر الشيخ. مصر.
- الليل، محمد (1995). دافعية الإنجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة. العدد(27). ص 51 - 81.

العلاقة بين دافعية الإنجاز والتفكير الخرافي لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق..... أ.د. الأحمد

- ليلي، ميسوم (2014). الاضطراب النفسي ما بين علم النفس المرضي والمنظور الثقافي الشعبي، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- مجيد، علي (1990). مستوى دافع الإنجاز الدراسي لطلبة كليات التربية بالجامعات العراقية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صلاح الدين. العراق.
- محمد، رونق (2014). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السودان. رسالة ماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.
- المطيري، خالد (2007). أثر جنس المعلم على مستوى دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب الذكور في المدارس الابتدائية في دولة الكويت. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.
- الموسوي، نضال (2002). السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت. المجلة التربوية. مجلد 16(62). ص 191 - 233.
- ناصر، كريمة (1999). التفكير الخرافي لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بجنسهم وسكنهم وتخصصهم الدراسي. رسالة ماجستير. كلية التربية-ابن رشد. جامعة بغداد. بغداد.
- الهلي، مصباح (2010). المعتقدات الخرافية الشائعة في التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. العدد 9. ص 151، 167.
- وطفة، علي (2002). اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة (دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي). المجلة التربوية. مجلد 17(65). ص 129 - 179

المراجع الأجنبية

- Case, T.I., Fitness, J., Cairns, D.R., and Stevenson, R.J. (2004). Coping With Uncertainty: Superstitious Strategies and Secondary Control, *Journal of Applied Social Psychology*, 34(4), 848-871.
- Dag, I. (1999). The Relationships among Paranormal Beliefs/Locus of Control and Psychopathology in a Turkish College Sample. *Personality and Individual Differences*, 15, 723-737.

- Foster, K.R.,&Kokko, H. (2009). The Evolution of Superstitious and Superstition-Like Behaviour. *Proc. R. Soc. B*, 276, 31-37.
- George, S.,&Sreedhar, K. (2006). Globalization and the Prevalence of Superstitious Beliefs. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 241-247.
- Peltzer, K. (2003). Magical thinking and paranormal beliefs among secondary and university students in South Africa. *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1419-1426.
- Sachs, J. (2004). Superstition and Self-Efficacy in Chinese Postgraduate Students. *Psychological Reports*, 95, 485-486.
- Timothy J.,& Jerry M. (2001). Rationalists, Fatalists, and the Modern Superstitious: Test-Taking in Introductory Sociology. *Sociological Inquiry*, 71(1), p. 12.
- Tavani, C.M.,&Losh, S.C. (2003). Motivation, self-confidence, expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33, 141-151.
- Vyse, S. (2014). *Believing in magic: the psychology of superstition*, New York: Oxford University Press, p. 23.
- Wiseman, R.,& Watt, C. (2004). Measuring Superstitious Belief: Why Lucky Charms Matter. *The Parapsychological Association Convention*, 291-298.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2016/5/16، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2016/6/6 >>

أثر برنامج تدريبي معرفي في تخفيف العنف الجامعي لدى طلاب جامعة اليرموك.

أ.د. عدنان يوسف العتوم*

د. عمر ناجي العزام**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي معرفي في تخفيف العنف الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلاب جامعة اليرموك الذين أوقعت بحقهم عقوبات من لجان التحقيق بسبب العنف الجامعي خلال ثلاث سنوات (2011/2012/2013). تم توزيع الطلبة عشوائياً على مجموعتين: مجموعة تجريبية (33) طالباً (خضعو للبرنامج التدريبي)، ومجموعة ضابطة (32) طالباً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء برنامج تدريبي معرفي للحد من العنف الجامعي، تكون من (15) جلسة تدريبية خضعت لها المجموعة التجريبية، ومدة كل جلسة (50) دقيقة، كما وتم استخدام مقياس العنف الجامعي بعد التأكد من صدقة وثباته. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب المجموعة على مجالات العنف اللفظي والعنف الجسدي، والعنف ضد الممتلكات والعنف الجماعي، وفي القياس الكلي البعدي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على مجالات مقياس العنف الجامعي ودرجات العنف ككل، مما يشير إلى استمرار التحسن الذي تم إحرازه في خفض مستوى العنف الجامعي لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي معرفي، العنف الجامعي، طلبة جامعة اليرموك.

* أستاذ - قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - جامعة اليرموك.

** دكتور - قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - جامعة اليرموك.

1-المقدمة

يعد العنف بشكل عام ظاهرة قديمة حديثة مرتبطة بالإنسان عبر مراحل التاريخ المختلفة، رغم تنوعه من حيث الأشكال والدوافع. يرتبط العنف بعوامل البيئة المختلفة، بدءاً من عملية التنشئة الاجتماعية وتداخل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والدينية والسياسية السائدة في المجتمعات البشرية.

ويرتبط العنف بمرحلة الشباب بشكل أو بآخر، وذلك لأن هذه المرحلة تتصف بالقوة والطاقة والعنفوان، خاصة أن هذه المرحلة يدخل فيها الفرد إلى الجامعة، ويحدد من خلالها مستقبله من حيث العمل وتكوين الأسرة. وتعد شريحة طلبة الجامعات أحد الشرائح التي تأثرت بهذه الظاهرة نتيجة التغيرات البيئية العديدة، التي تمر بها مجتمعاتنا المحلية والجامعية، لأن الفرد في الجامعة أكثر انفتاحاً على التغيرات، ويتميز بدرجات كبيرة من الحيوية والطموح والنشاط.

وقد أصبحت ظاهرة العنف إحدى القضايا التي تشغل بال العديد من الجهات، سواء أكانت داخل الجامعة أم خارجها وعلى المستويات كافة، حيث بدأت هذه الظاهرة تزداد في الآونة الأخيرة وبشكل متسارع، مما يزيد تأثيرها وخطورتها على الوطن والمواطن وعلى الأمن الاجتماعي وعلى العملية التعليمية، كما يزيد من الكلفة المادية والنفسية والضرر المادي الناجم عنها.

وهذا بدوره جعل من الضروري وضع سياسات وبرامج للقضاء على العنف، وأصبحت الحاجة ملحة في ضوء ما تتعرض له جامعاتنا من تصاعد لوتيرة العنف، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية على الفرد والمجتمع، سواء أكانت كلفة مادية، مثل الخسائر المادية للضحايا، وخسائر الممتلكات العامة، أم غير المادي الذي يشمل الخوف وعدم الشعور بالأمن والاستقرار (الصرايرة، 2006).

وعرف فرويد (1986) العنف على أنه نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة من الإحباط، ويكون مصحوباً بالتوتر، وإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بكائن آخر أو بالممتلكات. بينما أشار تيريل (Terrell, 1989) إلى أن العنف هو قمة صراع القيم، حيث يهدف محترفو العنف إلى تحقيق أهدافهم بصرف النظر عن الوسيلة التي قد تكون حادة وخطيرة، ولكنها تأخذ اتجاهاً معادياً أو معارضاً، وينتقل غالباً من معارضة سليمة إلى معارضة عنيفة، وقد أدت سهولة اطلاع المجتمعات بعضها على بعض إلى وجود ما يسمى عدوى العنف بين المجتمعات.

ويعدُّ العنف الطلابي في الجامعات شكلاً من أشكال السلوكات التي تصنف ضمن سلوكات العنف، وهي بمثابة مجموعة من السلوكات التي يرتكبها الطلبة تجاه زملائهم أو مدرسيهم، أو الممتلكات العامة والخاصة داخل الحرم الجامعي (منيب وسليمان، 2007).

وعرفه الحوامده (2007) على أنه أنماط هجومية أو قهرية من السلوك تشمل الإيذاء الجسدي أو الإساءة النفسية أو الاستغلال الاقتصادي أو إتلاف الممتلكات، التي يقوم بها بعض الطلبة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو الاعتداء على قوانين الجامعة وممتلكاتها. كما عرفه حماد (2011) على أنه مجموعة من السلوكات يمارسها الطلبة بطريقة غير مشروعة ضد زملائهم أو مدرسيهم أو ممتلكات الجامعة داخل أسوار الجامعة. ويضيف الصراير (2009) أن العنف الجامعي هو جملة من الممارسات الإيذاوية النفسية أو البدنية أو المادية التي يمارسها الطلبة، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالعاملين أو الممتلكات الشخصية أو العامة.

وبالنظر في ظاهرة العنف، يظهر ازدياد نسبة انتشاره في الآونة الأخيرة، وتشير الإحصاءات الرسمية الصادرة عن مديرية الأمن العام حول المشاجرات الجماعية، التي وقعت داخل الجامعات وسجلت في سجلاتها، حيث بلغ عدد المشاجرات في الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) ما مجموعه (296) مشاجرة خلال فترة الدراسة (2010-2013)، وبلغ عدد المشاركين في المشاجرات في الجامعات الأردنية (الرسمية والخاصة) ما مجموعه (3999) طالباً. وأشارت تقارير مديرية الأمن العام إلى أنه خلال عشر سنوات (2000-2010) وصل عدد المشاجرات الطلابية نحو (776) مشاجرة؛ أي أن معدل المشاجرات الجامعية بلغ نحو (64) مشاجرة في العام، بمعنى أن هناك مشاجرة كل خمسة أيام، وحسب تقارير الأمن العام فإن (15%) من الجرائم - التي وقعت في الأردن- بمختلف أنواعها ارتكبها طلاب (مديرية الأمن العام، 2010). كما وبلغ عدد الطلبة الذين تمت إدانتهم فعليا بالعنف الجامعي في جامعه اليرموك خلال السنوات (2010-2013) حوالي (200) طالباً حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل.

والمشاهد للإحصائيات السابقة يجد ازدياداً كبيراً في عدد المشاجرات الجامعية، و ينتج عن ذلك العديد من الخسائر المادية والنفسية والبشرية الكبيرة، التي تؤثر في الأفراد وأمنهم واستقرارهم النفسي والجسدي، وبالتالي زيادة الكلف المادية التي تقع على عاتق الجامعة، التي هي بالأساس يجب أن تنفق على الطلبة ومصالحتهم العامة.

وعند البحث المتعمق عن أسباب العنف في جامعاتنا، فإنه يعود في الأصل إلى سلوكيات وتصرفات غير مرغوبة، تتنافى مع الدين ومنظومة القيم والعادات والتقاليد التي يسير عليها المجتمع، فبعض المشاكل والمشاجرات الجامعية تعود في الأساس إلى بعض المشاكل بين الطلاب أو للشللية بين الطلاب، بحيث يقوم بعض الطلاب بإهانة البعض الآخر، أو يعود السبب إلى التنافس دراسياً، أو بسبب انتخابات مجالس الطلبة، وبعدها تحدث بعض المشادات الكلامية بين اثنين، لتمتد إلى مشاجرات وخلافات بين مجموعات من الطلبة، وتتحول فيما بعد إلى مشاكل وعنف داخل الجامعة، وتمتد بعد ذلك إلى خارج أسوارها. وهنا تحدث المشكلة بحيث تصبح بداية الشرارة بشكل بسيط، وتتطور في النهاية وتزداد بتدخل الأمن والجهات المختصة، ومن ثم تدخل شيوخ العشائر؛ لحل النزاع لتتحول في النهاية إلى مشاكل عشائرية (الصريرية)، (2006).

كما أكدت بعض الدراسات على سياسات القبول وعلاقتة بالعنف الجامعي، حيث أصبحت آليات القبول (مكرمة - تنافس - موازي)، مما يؤدي إلى دخول الطلاب من ذوي العلامات المتدنية إلى الجامعات، مما يسبب بعض الحساسية بين الطلبة وتؤدي إلى حالة من الإحباط وتهمئة الفرص للعنف الجامعي (طلافة وختاتنة، 2011).

كما أجرى كل من العكور وحجازي (Okour & Hijazi, 2009) دراسة هدفت إلى التحقيق من العلاقة بين دور الأسرة والمجتمع، ووسائل الإعلام وغيرها من هذه العوامل في درجة ممارسة طلاب الجامعات للعنف في شمال الأردن. تكونت عينة الدراسة من (1560) طالباً من طلبة المرحلة الجامعية من ثلاث جامعات، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين دور الأسرة والمجتمع المحيط ووسائل الإعلام والمدرسة ومن ثم الجامعة مع حدوث العنف بين طلاب الجامعات.

وفي دراسة أجراها كل من الشويحات والعمروش (AL- Shweihat & Akroush, 2010) هدفت إلى التعرف إلى أسباب العنف الطلابي من وجهة نظر 2100 طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

وأظهرت النتائج أن الأسباب الرئيسية للعنف الطلابي مرتبة حسب درجة أهميتها وهي: المهارات الشخصية للطلبة، الخلفية التربوية والاجتماعية للطلاب، الخلفية الثقافية للطلاب، وأخيراً الجوانب العلمية ذات الصلة بالدراسة والتخصص.

وأجرى العلي وآخرون (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أسباب العنف الجامعي في الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (793) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى مجموعة من العوامل منها: التعصب، وضعف الوازع الديني والعلاقات العاطفية بين الجنسين، والوضع الاقتصادي والسنة الدراسية وغيرها، التي تشكل أساساً لأسباباً لظاهرة العنف الجامعي.

أما في جامعة اليرموك، فقد هدفت دراسة الطويلة (2012) إلى التعرف على أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (1500) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

وأشارت النتائج إلى أن أبرز أسباب انتشار ظاهرة العنف الجامعي هي القوانين والأنظمة غير الرادعة، إضافة إلى انتخابات اتحاد الطلبة والتعصب للعشيرة وأوقات الفراغ وغيرها. وقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات للوصول لحل لهذه المشكلة، مثل الاهتمام بتطبيق الإجراءات القانونية الرادعة، وعمل مدونة سلوك الطالب، وإقرار مساق خدمة الجامعة وغيرها.

ويلخص العلي ومحافظة والعاودة (2010) العوامل المساعدة على انتشار العنف الجامعي في الأردن

بما يلي:

- انخفاض التقدير العام للمعدل، حيث أشارت النتائج إلى انخفاض معدلات الطلبة الذين يشاركون بالعنف.
- تدني دخل الأسرة، حيث يؤثر العامل الاقتصادي على العنف ويزداد بزيادة الفقر والبطالة.
- التوجه السياسي، يزداد العنف عند الطلبة باختلاف التوجه السياسي عندهم والتعصب العشائري.

- تباين مصدر الإنفاق على الطلبة والوضع الاقتصادي، وهنا يعزى السبب إلى شعور الطلبة بعدم المساواة والعدالة، مما يسبب حقداً متراكماً، وبالتالي الوقوع في المشاكل.

- قلة المشاركة في الأنشطة اللامنهجية (الاجتماعية، والرياضية، والثقافية)، فالعنف يزداد بقلة مشاركة الطلبة بالأنشطة اللامنهجية.

- زيادة أوقات الفراغ، حيث تشير الكثير من الدراسات إلى ازدياد العنف بزيادة أوقات الفراغ عند الطلبة.

- عدم المساواة في تطبيق القوانين بين الطلبة، مما يسبب شعوراً بالكبت والظلم.

- الصحبة السيئة مما يسبب العنف وزياده المشكلات عند الطلبة.

ويأخذ العنف الجامعي أشكالاً متعددة تتبع تصنيفات عديدة، فمنهم من يصنف العنف الجامعي حسب القائمين به إلى عنف فردي وعنفي جماعي أو حسب من يقع عليه العنف، ويشمل العنف الموجه نحو الزملاء والعاملين أو الموجه نحو الممتلكات (الزند وباكير، 2005)، ومنهم من صنف العنف الجامعي حسب وسائله إلى الأشكال الآتية (المخلاقي، 1995 : العرود، 2005):

أ- **العنف النفسي اللفظي:** هو كل فعل مؤذٍ نفسياً ويتمثل بازدياد الآخرين، أو السخرية منهم والتعليق عليهم، أو توجيه التهديد لديهم أو إرغامهم على القيام ببعض الأعمال رغماً عنهم، أو الشتم والكلام البذيء، والقذف بالسوء، والإحراج أمام الزملاء.

ج- **العنف الجسدي (المادي):** ويتمثل بالعدوان الذي يشترك فيه الإنسان جسدياً على الآخرين، مثل الضرب والرفس والطعن والقتل أحياناً.

د. **العنف ضد الممتلكات:** ويتمثل بالعدوان على ممتلكات الجامعة العامة والخاصة بالتكسير أو التشوية.

وعند الحديث عن العنف كظاهرة، لا بد من تناول النظريات التي فسرت هذه الظاهرة، حيث تناولت النظريات النفسية العنف كل حسب الخلفية النظرية والفلسفة والافتراضات التي بنيت عليها هذه النظرية.

فيرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن العنف متأصل في الطبيعة الإنسانية، ويعود السبب في ذلك إلى وجود غريزة فطرية تولد مع الإنسان، تدفعه إلى العنف تجاه من يعترض تحقيق تلك الغريزة.

ويرى أصحاب النظرية الاجتماعية والسلوكية أن العنف سلوك متعلم، يكتسب من خلال عملية التفاعل الاجتماعي وممارسات عملية التنشئة الاجتماعية ووسائل النمذجة الاجتماعية. بينما ركز علماء الاتجاه المعرفي على الكيفية التي يدرك فيها العقل البشري الأحداث الموجودة في المجال الإدراكي والحيز الحيوي للإنسان، وما تعكسه هذه الأحداث على نفسية الإنسان، وما تولده من مشاعر الغضب والكرهية، وهذه المشاعر تتحول من شعور داخلي إلى ممارسة السلوك العنيف (أبو زهري والزعانين وحمد، 2008 : توفيق، 2003 : علاوي، 1998).

وتشير نظرية المجال إلى أن السلوك العنيف يعتمد على البناء الكامل للمجال النفسي الذي يعيش فيه الفرد، وهو نتاج المجال الذي يوجد فيه الفرد في وقت معين؛ أي أن السلوك دالة لخصائص الفرد والبيئة، وأن السلوك العنيف ما هو إلا نتاج تفاعل خصائص الشخصية الأخرى (الحاجات والقيم) مع عوامل البيئة لتحديد السلوك، وأن عملية تغير اتجاه الفرد تعتمد على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد.

ويشير ليفين بهذا الصدد إلى أنه يمكن عمل الكثير في عملية تغير وتعديل السلوك، ومنها الاتجاهات عن طريق إعادة التربية وأثرها الفعال في تعديل أو تغيير المجال السلوكي، وذلك بتغيير المجال الموجود به الفرد (Lewin, 1986).

كما تشير نظرية الإحباط أن العنف الذي يقوم به الفرد ما هو إلا نتيجة للإحباطات المتتالية التي يتعرض لها الأفراد، والتي قد يكون سببها لفظياً، مثل التلفظ بألفاظ نابية، أو مادياً، مثل الفقر وصعوبات الحياة، أو جسدياً، مثل التعرض للضرب أو الإساءة وغيرها، مما ينتج عنه حالة من الغضب، وينتج عن هذا الغضب حالة من العنف تنعكس على سلوك الأفراد (حسن، 1998).

ويترك العنف الجامعي الكثير من الآثار السلبية على الجامعات سواء ما يرتبط بالطلبة أو العاملين أو الممتلكات. ويلخص الحوامده (2007) هذه الآثار بما يلي:

- التغيب عن المحاضرات مما ينتج عنها التأخر في الدراسة.

- التعصب بالرأي مما يسبب بعض المشاكل الاجتماعية، وبالتالي العنف.

- الشعور بالعنف والغضب، وبالتالي إشاعه نوع من الرعب والخوف بين الناس.
- الانتقال من الجامعة إلى جامعة أخرى، تسبب في انتقال الظاهرة إلى مجتمع جامعي جديد، وما يرافق ذلك من مشاجرات مشاكل وتخريب.
- خسائر مالية وتخريب في الممتلكات، مما يزيد من الأعباء الاقتصادية.
- ترك بعض الطلبة الدراسة يتسبب في زيادة عدد الشباب غير القادرين على العمل، وبالتالي يسبب ازدياد أعداد البطالة، التي تزيد من المشاكل الاجتماعية.
- الاحتلال النفسي مما يسبب نوع من المشاكل النفسية داخل الجامعة.
- ويشير الأدب النظري السابق إلى أن العنف سلوك متعلم ومكتسب؛ أي أنه يبني يتم تشكيله من خلال الظروف البيئية المحيطة بالفرد، ولذلك فإن السلوك العنيف ما هو إلا نتاج تفاعل الفرد مع الظروف البيئية المحيطة به.
- وعند النظر إلى مدى انتشار هذه الظاهرة في الجامعات الأردنية، تجد أن هذه الظاهرة في تنامي، وأن معظم الاجراءات والقرارات والتشريعات التي تناولت العنف في العقاب، لم تجد نفعاً في الحد من هذه الظاهرة، وبالتالي لم تنجح هذه القرارات والقوانين في منع هذه الظاهرة أو التقليل منها. ولذلك فان الاهتمام يجب أن يتوجه نحو البرامج الإرشادية والعلاجية والتدريبية، التي تمكن الجامعات من التعامل مع هذه الظاهرة والحد منها تدريجياً بجانب الإجراءات الأخرى المرتبطة بأسباب العنف الجامعي، والتي تحاول الجامعات الأردنية الأخذ بها ما أمكن.
- وبمراجعة الدراسات السابقة التي استخدمت البرامج المعدة للتخلص أو التخفيف من العنف الجامعي، فإن هناك غياب للبرامج التدريبية المعرفية التي تتصدى لهذه الظاهرة من خلال تغيير معتقدات الطلبة واتجاهاتهم نحو القضايا المرتبطة بالعنف الجامعي. بينما تشير الدراسات إلى عشرات البرامج التي تبنت الأسلوب العلاجي أو الإرشادي أو الوقائي في مواجهة العنف الجامعي وأثبتت فعالية جيدة في ذلك (Whitefield, 1999 : عبد القادر، 1996: عبود، 1991: الرشود، 2006: الهاشمي،

2006: المدهون، 2004: أبو حطب، 2002: حمزة، ٢٠٠١: أبو أسعيد، 2011: حسين، (2010).

2- مشكلة الدراسة وأهميتها

2-1- مشكلة الدراسة وأهميتها

تعاني العديد من المجتمعات والجامعات من انتشار ظاهرة العنف التي تهدد أمن المجتمعات، وتعكر صفو الجامعات، وتحيدها عن أهدافها الأكاديمية والتربوية والاجتماعية. وتشير الإحصائيات في الجامعات الأردنية بما فيها جامعة اليرموك من توسع دائرة العنف الجامعي وتكرارها عبر السنوات السابقة.

تناولت العديد من الدراسات هذه الظاهرة بالبحث من حيث أشكالها ومدى انتشارها وأسبابها، ولكن هذه الدراسات لم تتناول بشكل خاص طرق التعامل مع الطلبة الذين يرتكبون أعمال العنف الجامعي، وخصوصاً أن الإجراءات التأديبية القاسية التي اعتمدت في الكثير من الجامعات الأردنية، لم تكن رادعة بشكل كافٍ. كذلك فإن الاهتمام بهذه الشريحة من الطلبة هو واجب على الجامعات، لكي تعيدها إلى مسارها الصحيح وتأهلها تربوياً ومعرفياً، ليصبح الطلبة فاعلين وناجحين في الجامعة.

وبناءً على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في إحساس الباحثان من خلال خبراتهما العملية والأكاديمية، وما يلاحظ من تزايد لهذه الظاهرة في الجامعات الأردنية، بضرورة التصدي لهذه الظاهرة، والتركيز على إعادة تأهيل الطلبة الذين تم أدانتهم بالعنف الجامعي في جامعة اليرموك.

لذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى توفير برنامج تدريبي معرفي للتقليل من العنف الجامعي من خلال بناء برنامج مقترح، يستند إلى النظرية المعرفية لغاية تخفيف سلوك العنف الجامعي لممارسي هذه الظاهرة.

وسعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر برنامج تدريبي معرفي في خفض العنف الجامعي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك؟

2-2 أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة النظرية من كونها الدراسة الأولى -حسب علم الباحثان- التي حاولت تطبيق برنامج تدريبي معرفي للحد من مستوى العنف الجامعي لعينة من الطلبة الذين تم إدانتهم بالعنف الجامعي.

كما توفر الدراسة الحالية إطاراً معرفياً، وتولد معرفة جديدة؛ لتصبح منطلقاً لدراسات وبرامج أخرى لمحاولة الحد من هذه الظاهرة الخطيرة، التي تهدد مجتمعاتنا ومستقبل شبابنا، كما وتفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

ومن حيث الأهمية العملية للدراسة، فإنها قد تساعد متخذي القرار والقائمين على التعليم العالي، في تعرف العناصر التي تمكنهم من التخفيف من ظاهرة العنف الجامعي لدى طلبة الجامعة، والمساعدة في التخفيف من هذه الظاهرة. وتبرز أهمية الدراسة الحالية في توفيرها برنامجاً للحد من العنف لدى طلبة الجامعة في المواقف التدريبية التي طرحت في البرنامج لتناسب مع طلبة الجامعة، وتساهم في تأهيل الطلبة المشاركين في العنف الجامعي للعودة إلى الجامعة بعد تنفيذ قرارات العقوبات، ليصبحوا أعضاء فاعلين في الجامعة .

3- مصطلحات الدراسة (الإجرائية)

- **البرنامج التدريبي:** مجموعة من الخبرات التعليمية التي يمارسها الأفراد، بغرض خفض العنف الجامعي، وهذه الخبرات معتمدة في مجملها على مجموعة من الاستراتيجيات والطرق، التي تسعى لتحقيق أهداف البحث وفق النظرية المعرفية.
- **العنف الجامعي:** مجموعة من السلوكيات غير المرغوب فيها، متنوعة الأشكال منها الجسدي واللفظي والمادي ، يلحقها فرد أو مجموعة من الأفراد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بغيرهم بغية تحقيق أهداف معينة، مما ينتج عنه أثر نفسي أو جسدي للفرد نفسه أو للآخرين أو أثر بالامتلاكات المادية.
- **العنف الجامعي إجرائياً** من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العنف الجامعي المعد لهذه الغاية.

4- حدود الدراسة

ستلتزم الدراسة الحالية ببعض المحددات التي يتعين الالتزام بها في تعميم النتائج التي تم التوصل إليها، وهي:

4-1- تحدد نتائج الدراسة بطبيعة العينة في الدراسة، فعينة الدراسة مقتصرة على الطلاب الذين أوقعت بحقهم عقوبة بسبب العنف الجامعي للأعوام الدراسية (2010/2011 و 2011/2012 و 2012/2013) حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل.

4-2- تحدد النتائج في المجالات المشمولة بأداة الدراسة التي سيتم تطبيقها وبدلالات صدقها وثباتها.

5- إجراءات الدراسة

5-1- أفراد الدراسة

لقد بلغ عدد الطلبة الذين تم إدانتهم بالعنف الجامعي، وتعرضوا لعقوبات تراوحت بين الفصل من الجامعة لمدة فصل دراسي إلى الفصل النهائي حوالي 200 طالباً، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل للأعوام 2010-2013. لقد حاول الباحثان التواصل مع جميع هؤلاء الطلبة وعرض عليهم المشاركة في الدراسة، وقد تمكنا من الحصول على موافقة (70) طالباً فقط.

وتم توزيع عينة الدراسة الأولية المكونة من (70) طالباً عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددها (35) تم تطبيق البرنامج عليهم، ومجموعة ضابطة وبلغ عددها (35) طالباً. وبعد جمع البيانات وتطبيق البرنامج أصبح عدد أفراد المجموعة التجريبية (33) طالباً والضابطة (32) وذلك بسبب غياب الطلبة لأكثر من جلستين، أو عدم حضورهم للاختبار البعدي.

5-2- أدوات الدراسة

• مقياس العنف الجامعي

تم تطوير مقياس للعنف الجامعي يهدف إلى قياس الميل نحو العنف الجامعي عند الأفراد الذين أوقعت بحقهم عقوبات بسبب قيامهم بالعنف الجامعي.

وبعد الاطلاع على عدد من المقاييس المستخدمة في العنف الجامعي في عدد من البحوث التي تناولت العنف الجامعي، ومنها: (عضيات، 2009؛ أبو حطب، 2002؛ فراج، 2010؛ عيسوي ، 2012؛ طلافحة وختاتنة، 2012؛ الحوامدة، 2012؛ الخفاجي وجواد، 2011؛ الهاشم ، 2006؛ جمال الدين، 2008؛ الصبيحي والرواجفه، 2010؛ حسين والرفاعي، 2005؛ طراد وعلوان وعبود، 2011). تم تحديد المجالات الرئيسية لمقياس العنف الجامعي كما يأتي:

- **العنف اللفظي:** هو الذي يستخدم به ألفاظاً ورموزاً غير مقبولة، كوسائل للتعبير عن العنف.
- **العنف الجسدي:** هو الذي يستخدم به الضرب والرفس وغيرها من أشكال العنف الجسدي.
- **العنف ضد الممتلكات:** هو العنف الذي يؤدي إلى إتلاف وتخريب الممتلكات والمواد الخاصة والعامه.
- **العنف الجماعي:** هو العنف الذي يتضمن مشاركة الأقارب والأصدقاء.

وبعد أن تم تحديد المجالات، تم صياغة فقرات لكل مجال من تلك المجالات، وتمت صياغة (86) فقرة موزعة على المجالات الأربعة في الصورة الأولى للمقياس، حيث تكون المجال اللفظي من (25) فقرة، والمجال الجسدي من (21) فقرة، والمجال المتعلق بالعنف ضد الممتلكات من (20) فقرة، ومجال العنف الجماعي من (20) فقرة.

• الخصائص السيكومترية لمقياس العنف الجامعي

أولاً - الصدق الظاهري للمقياس

تم عرض الصيغة الأولى للمقياس على (10) من الخبراء من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس؛ للحكم على صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس ومناسبتها لغويًا، واعتمد على إجماع (80%) من المحكمين لقبول الفقرة .

خلصت نتائج التحكيم إلى حذف (13) فقرة لعدم وضوحها وعدم ملاءمتها للمجالات وإعادة صياغة (11) فقرة لعدم وضوحها، وفي ضوء التعديلات المقدمة، أصبح عدد فقرات المقياس (73) فقرة موزعة على المجالات الأربعة المذكورة سابقاً.

ثانياً- صدق البناء

تم التأكد من صدق البناء للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين علامة الفقرة وعلامة المجال والعلامة الكلية للمقياس، وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، بلغ عددها (60) طالباً من طلبة الجامعة العاديين، وبمختلف التخصصات والمستويات الدراسية.

وقد اعتمد الشرطان الآتيان لإبقاء الفقرة في المقياس، وهما ألا يقل معامل الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل عن (0.20)، ووجود دلالة إحصائية لارتباط كل فقرة بالبُعد الذي تنتمي إليه وبالمقياس ككل. وبعد تطبيق الشرطين، تم حذف (5) فقرات من المقياس بالصورة السابقة، وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (68) فقرة.

ثالثاً- ثبات أداة الدراسة

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ثبات التجزئة النصفية (Guttman Split-half)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Alpha Cronpach) على عينة الصدق السابقة، والجدول (1) يبين معاملات ثبات التجزئة النصفية والاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل.

جدول (1)

معاملات ثبات التجزئة النصفية والاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البُعد	عدد الفقرات	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات كرونباخ ألفا
العنف اللفظي	18	0.94	0.93
العنف الجسدي	17	0.93	0.93
العنف ضد الممتلكات	16	0.95	0.95
العنف الجماعي	17	0.94	0.97
المقياس ككل	68	0.94	0.95

يوضح الجدول (2) أن قيم معاملات الثبات جيدة، وتشير أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من

الثبات، وبالتالي أصبحت الأداة صالحة للتطبيق.

رابعاً: تصحيح المقياس

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب في كل فقرة على (5) درجات إذا اختار بدرجة كبيرة جداً، و(4) درجات إذا اختار بدرجة كبيرة، و(3) درجات إذا اختار بدرجة متوسطة، ودرجتين إذا اختار بدرجة منخفضة، ودرجة إذا اختار بدرجة منخفضة جداً، وذلك بالنسبة لل فقرات الموجبة، أما بالنسبة لل فقرات السلبية فيتم عكس المفتاح. وتحسب الدرجة الكلية من خلال جمع درجات المستجيب في كل بنود المقياس، لتعبر عن استجاباته الكلية على فقرات المقياس، حيث تراوحت ما بين (68-340).

• البرنامج التدريبي للتخفيف من العنف الجامعي

يتمثل الهدف العام للبرنامج بتوفير آليات وطرق للتعامل مع المواقف التي تستثير العنف لدى الأفراد، وذلك من خلال إكساب أفراد المجموعة التحريية المهارات والطرق التي تساعدهم على مواجهة المواقف الضاغطة التي تستثيرهم. حيث يستهدف البرنامج طلبة جامعة اليرموك الذين أوقعت بحقهم عقوبات للأعوام الدراسية 2010/2011 و 2011/2012 و 2012/2013. ويتضمن البرنامج مجموعة من المجالات التي تمثل الأهداف الرئيسة والفرعية الموضوعية قيد التنفيذ، موزعة على جلسات بواقع (15) جلسة مدة الجلسة الواحدة (50-60) دقيقة.

ويعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس والمركبات الأساسية التي يقوم عليها البرنامج، ومنها الأسس النظرية التي تركز في بنيتها على النظرية المعرفية التي تقوم على أساس العوامل والعمليات الداخلية المعرفية من انتباه وتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات.

واشتمل البرنامج بعضاً من التطبيقات والاستراتيجيات المستخدمة التي تتيح لهم فرصة كبيرة للمشاركة بالنقاش والحوار والتفاعل الإيجابي مع الأفراد، والمناقشات الجماعية التي تأخذ طابعاً تفاعلياً إيجابياً، واستراتيجية سرد القصص، وهي من الاستراتيجيات الفعالة والمهمة، التي يتعلم من خلالها الفرد الملاحظة والتقليد. كما تضمن البرنامج استراتيجية التدرب على تحمل الضغوط واستراتيجية العصف الذهني، واستخدام بعض الأدوات والمواد المستخدمة، مثل: جهاز الفيديو والبوروينت والتلفزيون والكمبيوتر وغيرها.

• صدق محتوى البرنامج التدريبي

للتأكد من مدى ملاءمة هذا البرنامج، تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (5) من المتخصصين في علم النفس؛ ليحكموا على مدى ملاءمة البرنامج وصحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج. ووفقاً لتعليمات المحكمين أجريت التعديلات المطلوبة، ومن ثم إعداد الصورة النهائية للبرنامج الذي طبق على أفراد المجموعة التجريبية.

5-3- تعليمات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء الخطوات الآتية:

- تحديد أفراد العينة الفعلية للدراسة وتوزيعهم عشوائياً على المجموعة التجريبية والضابطة.
- تحديد مكان انعقاد الجلسات والتأكد من مناسبتها للتدريب.
- تطبيق مقياس العنف الجامعي القبلي على المجموعتين.
- تطبيق وتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي بصورتها النهائية على أفراد المجموعة التجريبية فقط.
- بعد الانتهاء من البرنامج، تم تطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
- بعد مرور شهر من التطبيق، تم تطبيق اختبار بعدي تباعي على المجموعة التجريبية فقط للتعرف على فعالية البرنامج.

5-4- تصميم الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية لمجموعتين تجريبية وضابطة مع قياسين قبلي وبعدي وفق التصميم الآتي:

G1R: O1 X O2 O3

G2R: O1 - O2 -

واشتملت الدراسة على متغير واحد مستقل وهو المجموعة وله فئتان (مجموعة ضابطة لم يطبق عليها أي برنامج ومجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج التدريبي)، أما المتغير التابع فهو درجات الطلبة على مقياس العنف الجامعي.

6-النتائج

6-1- للإجابة على السؤال الأول:

"ما أثر برنامج تدريبي معرفي في خفض العنف الجامعي لدى عينة من طلاب جامعة اليرموك؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس العنف الجامعي القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة التجريبية، كما هو موضح في جدول رقم (2):

جدول (2)

المتوسطات والانحرافات المعيارية المعدلة لدرجات العنف الجامعي ومجالاته في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة

البعدي المعدل		القبلي		العدد	المجموعة	المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
0.56	2.02	0.80	3.38	32	التجريبية	العنف اللفظي
0.44	3.74	0.42	3.67	33	الضابطة	
0.61	2.03	0.83	3.43	32	التجريبية	العنف الجسدي
0.36	3.71	0.47	3.57	33	الضابطة	
0.74	2.01	1.07	3.18	32	التجريبية	العنف ضد الممتلكات
0.46	3.73	0.42	3.76	33	الضابطة	
0.73	2.06	1.06	3.21	32	التجريبية	العنف الجماعي
0.53	3.65	0.42	3.57	33	الضابطة	
0.60	2.03	0.89	3.30	32	التجريبية	المقياس ككل
0.35	3.71	0.34	3.64	33	الضابطة	

يظهر من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاختبار درجات الميل نحو العنف الجامعي على القياس البعدي المعدل في الدرجات الكلية، وجميع المجالات تبعاً لمتغير المجموعة. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) للمجالات، وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على المقياس ككل، لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعات، كما هو موضح في جدول رقم (3):

جدول (3)

تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (MACNOVA) لدرجات مجالات العنف الجامعي البعدية وفق

المجموعة

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	دلالة "f" الإحصائية
المجموعة قيمة هوتلينج f (3.223)، الدلالة (45.117)، الإحصائية (0.00)	العنف اللفظي	37.772	1	37.772	148.086	0.000
	العنف الجسدي	38.702	1	38.702	155.389	0.000
	العنف ضد الممتلكات	34.625	1	34.625	94.706	0.000
	العنف الجماعي	30.206	1	30.206	73.536	0.000
المصاحب القبلي	العنف اللفظي قبلي	0.157	1	0.157	0.616	0.436
	العنف الجسدي قبلي	0.857	1	0.857	3.440	0.069
	العنف ضد الممتلكات قبلي	1.020	1	1.020	2.789	0.100
	العنف الجماعي قبلي	0.010	1	0.010	0.025	0.875
الخطأ	العنف اللفظي	15.049	59	0.255		
	العنف الجسدي	14.695	59	0.249		
	العنف ضد الممتلكات	21.571	59	0.366		
	العنف الجماعي	24.235	59	0.411		
المجموع المصحح	العنف اللفظي	63.504	64			
	العنف الجسدي	61.612	64			
	العنف ضد الممتلكات	71.694	64			
	العنف الجماعي	66.099	64			

يظهر من الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.01$) على متغير المجموعة لجميع مجالات العنف الجامعي في القياس البعدي، حيث كانت النتائج على النحو التالي:

- وجود فروق على متغير العنف اللفظي في القياس البعدي حيث بلغت قيمة (f) (148.086) وبدلالة إحصائية (0.00)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (2.02) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.74).

- وجود فروق على متغير العنف الجسدي في القياس البعدي حيث بلغت قيمة (f) (155.389) وبدلالة إحصائية (0.00)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (2.03) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.71).

- وجود فروق على متغير العنف ضد الممتلكات في القياس البعدي حيث بلغت قيمة (f) (94.7060) وبدلالة إحصائية (0.00)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (2.01) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.73).

- وجود فروق على متغير العنف الجماعي في القياس البعدي حيث بلغت قيمة (f) (73.536) وبدلالة إحصائية (0.00)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (2.06) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.65).

وللكشف عن الفروق بين المجموعتين على المقياس ككل في القياس البعدي المعدل، تم تطبيق تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول (4)

تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لدرجات العنف الجامعي الكلية في القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة) .

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	f قيمة	الدلالة الإحصائية
المصاحب	0.005	1	0.005	0.022	0.881
المجموعة	43.289	1	43.289	179.641	0.000
الخطأ	14.941	62	0.241		
المجموع المصحح	60.456	64			

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير المجموعة في مستوى اختبار العنف الجامعي الكلي في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (179.641) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (2.03)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.71).

وللكشف عن الفروق بين درجات العنف الجامعي الكلي ومجالاته بين الاختبار البعدي والتبعي للكشف عن استمرارية تأثير البرنامج التدريبي للحد من العنف الجامعي لأعضاء المجموعة التجريبية، تم تطبيق اختبار "ت" (Paired Sample T. Test) للعينات المزدوجة تبعاً والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار "ت" للتعرف على الفروق بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس العنف الجامعي.

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
العنف اللفظي	بعدي	2.02	0.56	1.166	31	0.252
	تبعي	2.16	0.30			
العنف الجسدي	بعدي	2.03	0.61	0.738	31	0.466
	تبعي	2.11	0.19			
العنف ضد الممتلكات	بعدي	2.01	0.74	1.139	31	0.264
	تبعي	2.17	0.31			

0.553	31	0.600	0.73	2.06	بعدي	العنف الجماعي
			0.26	1.98	تبعي	
0.514	31	0.659	0.60	2.03	بعدي	العنف الجماعي ككل
			0.14	2.11	تبعي	

يظهر من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على مجالات مقياس العنف الجماعي والمجموع الكلي لهما، حيث لم تصل قيمة "ت" إلى مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، مما يشير إلى استمرار التحسن الذي تم إحرازه في خفض مستوى العنف الجماعي لدى طلاب جامعة اليرموك للمجموعة التجريبية. وبالتالي فعالية وكفاءة هذه البرنامج للحد من العنف الجماعي بعد تطبيقه واستمرارية أثره على الطلاب.

7- مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستويات العنف الجماعي البعدية بين المجموعة التجريبية (2.04) والضابطة (3.64) لصالح المجموعة التجريبية. وتفسر هذه النتائج من خلال تنوع الأساليب التي اتبعتها البرنامج التدريبي المعرفي في إدارة الجلسات التدريبية، والتعامل مع أفراد المجموعة التجريبية في إطار المودة والإحسان وإشعار الأفراد بذاتهم، وأنهم طلاب ناضجين، الأمر الذي يعزز من ثقتهم بأنفسهم، ويتيح لهم المجال بالتفاعل الإيجابي مع المدرب ومع العملية التدريبية، وهذا عامل معزز لتحقيق الاستفادة من البرنامج المقترح.

كذلك فقد تضمن البرنامج التدريبي أنشطة تدريبية وفتيات ذات مغزى ومعنى في حياة المشاركين (أفراد المجموعة التجريبية)، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهما وحرصاً ووعياً للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج المستخدم في إطار مواقف حياتية واقعية معاشة، حيث كانت الفتيات تتنوع ما بين المناقشة الجماعية، والحوار وطرح الأسئلة والعصف الذهني و النمذجة، مما ساهم في زيادة قدرتهم ووعيهم على تحطّي الحواجز التي تعترض طريقهم نحو الوصول إلى النجاح والتقدم في مختلف مناحي الحياة. كما حرص البرنامج وأكد على فهم المشاركين لنقاط القوة في شخصيتهم وتفعيلها، ونقاط الضعف واستبدالها، وتوجيه المشاركين نحو التواصل الاجتماعي السليم. كما حرصت الدراسة على مساعدة المشاركين على الإدلاء بمشاركاتهم الحقيقية الصادقة في التعبير عن المشاعر والآراء والخبرات، كما يرغبون ويشعرون ويعرفونهم في مناخٍ من الأريحية والجدية مما عزز الاحترام، و زاد من التفاعل الإيجابي بين المشاركين بعيداً عن العنف

والضرب، حيث يسمح بطرح الأفكار دون تقييم، وتحرر المشاركين من بعض القيود التي قد تسبب في وقوع الأفراد بالمشاكل وبالتالي وقوعه بالعنف، وعلى ذلك نجد أنه من الطبيعي تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس العنف.

كما أن استخدام النقاش الجماعي والحوار المفتوح مع أفراد المجموعة التجريبية، قد ساهم في تعزيز تقدير الذات ووعي المشاركين وإدراكهم لذواتهم بعيداً عن الأفكار السلبية المسببة للمشاكل وبالتالي العنف. كما تم الحرص على تدريب المشاركين على مهارات التواصل الفعال، حيث وفر البرنامج فرصاً للتعبير الحر عن المشاعر في مواقف الحياة عامة، حتى أصبح هناك إمكانية لتصحيح الكثير من أخطاء التفكير السلبي، والتخلص من المشاعر السلبية نحو الذات، كما وفر البرنامج فرصاً للتدريب على لعب الدور في مختلف مواقف الحياة للتخلص من المشاعر السلبية.

وقد تعزى أيضاً هذه النتيجة إلى ما حققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة تدريبية بمختلف مهاراته، فقد روعي فيما يتعلق بجلسات (مهارة الشعور بالأمان) أموراً كثيرة منها وضع قوانين وأنظمة وتعليمات، ليعرف المشاركين حقوقهم وواجباتهم وما هو مقبول وما هو غير مقبول من السلوكيات. وقد تم وضع هذه القوانين بالاتفاق بين الباحث والمشاركين، كما تم تطبيقها بصورة إيجابية، وتم الحرص على إحساس المشارك بالأمان والاحترام. كما تم تحفيز المشاركين للتعامل مع المواقف الجديدة والاستكشاف والتجريب بثقة، بالإضافة إلى كشف نقاط القوة وتعزيزها وتنمية نقاط الضعف لدى المشاركين للتخلص من المشاعر السلبية.

كما حققت الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة (بمهارة الهوية الذاتية) في البرنامج الحالي زيادة قدرة المشاركين على تكوين مشاعر إيجابية عن أنفسهم، ومعرفة بقدراتهم بشكل واقعي ومعرفة كيف يتصرفون كأفراد، بالإضافة إلى تكوين علاقات متوازنة مع الآخرين. كما وإن الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة (الشعور بالانتماء) قد حققت الترابط والاعتزاز الجماعي، وساهمت في تعليم المشاركين كيف يكونون نماذج إيجابية لمن حولهم. كما أتاح البرنامج الفرصة للمشاركين في التدريب على المهارات الاجتماعية، وتفعيل العمل الجماعي، وتعليم كل مشارك كيف يكون عضواً إيجابياً في أي مجموعة. كما وإن الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة (الشعور بالعرض أو الهدف) في البرنامج الحالي حققت تشجيع المشاركين على تعريف مقاصدهم ووضع أهدافهم، ومساعدتهم على وضع أهداف أكثر واقعية لأنفسهم. كما وإن الأنشطة والمواقف التدريبية المتعلقة بمهارة (الشعور بالكفاية)، قد حققت تشجيع

المشارك على مهارة اتخاذ القرار، وتحديد البدائل والاختيار المناسب لهذه البدائل، وتطبيق مهارات حل المشكلات من خلال عرض مواقف حياتية مختلفة حصلت مع المشاركين أو ربما تحصل. كما تم تعزيز وتشجيع المشاركين على نجاحاتهم وإنجازاتهم.

وهذا جميعه أسهم في رفع مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي. وهنا يمكن القول إن البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية، قد حقق أهدافه ضمن واقع مجتمع الدراسة، وساعد في خفض مستوى العنف لدى المشاركين الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي.

ورغم غياب البرامج التدريبية المعرفية المشابهة، إلا أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي اتبعت الأسلوب الإرشادي أو العلاجي أو الوقائي في التخفيف من حدة العنف الجامعي (1999، Whitefield : حمزه, 2001 : أبو حطب, 2002: هاشم ، 2006).

ومما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي في الحد من العنف الجامعي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على أبعاد مقياس العنف الجامعي وأبعاده الأربعة.

هذه النتيجة تؤكد استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم مع طلاب المجموعة التجريبية وأثره الجوهري في التخفيف من حدة العنف الجامعي لدى عينة الدراسة بعد فترة من انتهاء البرنامج.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسلوب التدريبي الذي استخدمه الباحث، يضاف إليه جسور الثقة والمحبة التي خيمت على علاقة المدرب مع أفراد المجموعة التجريبية خلال تطبيق البرنامج التدريبي، وهذا ما ساعد أيضاً في تحقيق اندماج المشاركين مع بعضهم البعض ليعيشوا كأ أسرة واحدة.

8-التوصيات

- تفعيل الأنشطة اللا منهجية كالرياضة والألعاب الترفيهية والأنشطة الاجتماعية والثقافية والدينية.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر البرنامج التدريبي على عينات مختلفة من الطلاب ومن جامعات أخرى.
- زيادة الاهتمام بالبرامج التي تعمل على فتح باب الحوار وتقبل الرأي والرأي الآخر.

المراجع

المراجع العربية

- أبو إسعيد، ميرفت. (2011). فعالية محاضرة إرشادية قائمه على العلاج المعرفي في خفض الميل للعنف بين الطلبة في الجامعات الأردنية. *دراسات العلوم التربوية، 38*(7)، 2401-2388.
- أبو حطب، ياسين. (2002). *فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، فلسطين.
- أبو زهري، علي والزعانين، جمال وحمد، جهاد. (2008). *اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له*. مجلة جامعة الأفضى، 12(1)، 125-172.
- توفيق، توفيق. (2003). *المكونات العملية للسلوك العدواني لدى عينات من طلاب المرحلتين الجامعية والثانوية*. مجمع العلوم الاجتماعية. 12(2)، 30-40.
- حسن، محمود (1998). *محرضات السلوك العدواني، مجلة الشؤون الاجتماعية، 8* (59)، 184-196.
- حسين، أحمد والرفاعي، ابتهاج. (2007). *العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوي في علاجه من المنظور الإسلامي*. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 25*(50)، 85-124.
- حسين، محمود. (2010). *"برنامج وقائي انمائي وارشادي جمعي مقترح للتعامل مع العنف وحفظه في جامعة البتراء في ضوء دراسة اسبابه ومظاهره"*. بحث غير منشورة، جامعه البتراء، الأنترنيت.

- حمزة، أحمد. (2001). *فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام*. رسالة ماجستير غير منشور. كلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة.
- حماد، هيلانه. (2011). *تقدير الذات والمناخ الجامعي وعلاقتها في ميل طلبة الجامعات الأردنية نحو العنف*، رساله دكتوراه غير منشوره، جامعه اليرموك، الأردن.
- الحوامدة، كمال. (2007). *العنف الطلابي في الجامعات الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. المؤتمر الأول لعمادة شؤون الطلبة، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن، 3(12)، 95-117.*
- الرشود، سعد. (2006). *فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- الزند، وليد ومحمد، باكير. (2005). *العنف الطلابي في الحياة الجامعية، الأسباب والحلول "تجربة الجامعات السودانية"*. ورقة مقدمة إلى ندوة العنف في الجامعات " نحو مجتمع جامعي آمن"، الاردن، جامعه مؤتة.
- الصبيحي، فريال والرواحفة، خالد. (2010). *العنف الطلابي وعلاقتة ببعض المتغيرات دراسة وصفية على عينة من طلبة جامعه الاردنية*. *المجلة الاردنية للعلوم الاجتماعية، 3(1)، 29-56.*
- الصرايرة، خالد. (2009). *أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين* . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2)، 137-157.*
- الصرايرة، نائلة. (2006). *واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية مؤتة، الأردنية، اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعه مؤتة.

- طراد، حيدر وعلوان، عبد الهادي وعبود، سعاد. (2011). أنماط المعاملة الوالدية وقلق المستقبل وعلاقتها بالعنف الجامعي لدى طلبة جامعه بابل. مجلة كربلاء العلمية، 9(4)، 30-53.
- طلافحة، فؤاد وختانتة، علا. (2011). أسباب سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة من وجهه نظرهم وأشكاله المختلفة. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(1)، 173-202.
- طوالبه، هادي. (2012). أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة. دراسات العلوم التربوية، 40(4)، 1248-1261.
- عبدالقادر، فواز. (1996). اثر برنامج إرشادي في تعديل السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية.
- عبود، صلاح الدين. (1991). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أسيوط، فرع أسوان.
- العرود، محمد. (2005). العنف الاسري. رسالة ماجستير غير منشورة، الاردن : جامعه اليرموك .
- علاوي، محمد. (1998). سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، مركز الكتاب للنشر، ط1، مصر، القاهرة.
- العلي، يحيى ومحافظه، محمد والعاودة، أمل. (2010). العنف الجامعي: دراسة لأسباب العنف الطلابي في الجامعة الهاشمية من وجهه نظر الطلبة. مجلة شؤون إجتماعية، 106(7)، 127-151.
- فرويد. (1986)، سيكولوجية العدوان، بحوث في ديناميكية العدوان لدى الفرد والجماعة والدولة، ترجمة عبد الكريم ناصيف، الطبعة الأولى، عمان، منارات للنشر.

- المخلافي، نبيل. (1995). *العلاقة بين السلوك العدواني والقيم ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات الديمغرافية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اردن.
- المدهون، عبدالكريم. (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الشباب الفلسطيني في ظل الانتفاضة*. مجلة المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1(59).
- مديرية الأمن العام. (2008). *إدارة المعلومات الجنائية*. الأردن - 2008 .
- منيب، تهابي و سليمان، عزة . (2007). *العنف لدى الشباب الجامعي*. مركز الدراسات والبحوث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- هاشم، أميرة. (2006). *أثر برنامج إرشادي وقائي في خفض سلوك العنف لدى طلبة الجامعة*. جامعة الكوفة، مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية). 32(1)، 53- 87.

المراجع الأجنبية

- Agardh, A. Tumwine, G. Asamoah, B., & Graae, E. (2012). *The Invisible Suffèring: Sexual oercion, Interpersonal Violence, and Mental Health - A Cross-Sectional Study among, University Students in South-Western Uganda* December.
- AL- Shweihat, S. & Akroush, L. (2010). *The Causes of Students' Violence in the Jordanian Universities*, *Jordan Journal of Social Sciences*.
- Lewin,T.(1986). *field theory in social sciences* . london : harber and row.
- Terrell, E. (1989). *Arnold the Violence Formula*. Lexington Books, Toronto, Canada, copyright..

- Gary, W. (1999). Validating School Social Work: An Evaluation of a Cognitive- Behavioral Approach to Reduce School Violence, *Research on Social Work practice*, 9(12): 399- 427.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2015/7/30 وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2015/4/7 >>