المجلد 15 العدد 1 مارس 2014

الاندفاعية لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي

د. سامر عدنان عبد الهادي
البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية
جامعة أبوظبي
samerpsychology@yahoo.com

د. أمجد أحمد أبو جدي
قسم علم النفس
كلية الآداب والفنون - جامعة عمّان الأهلية
amjadabu@hotmail.com

الاندفاعية لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي

د. سامر عدنان عبد الهادي
البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية
جامعة أبوظبي

د. أمجد أحمد أبو جدي
قسم علم النفس
كلية الآداب والفنون - جامعة عمّان الأهلية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين الاندفاعية وتوكيد الذات لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الاندفاعية الذي يتضمن ثلاثة مجالات (الاندفاع الحركي، وعدم التخطيط، والاندفاع المعرفي)، وكذلك تطبيق مقياس توكيد الذات على (٢٥٥) طالباً وطالبة من تخصصات الإدارة، وتقنيات المعلومات والحوسبة، واللغة الانجليزية وآدابها، والتربية. واستُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاندفاعية ومقياس توكيد الذات. وبيّنت نتائج الدراسة أن أكثر المجالات التي ظهر من خلالها الاندفاع هو مجال الاندفاع المعرفي وأقلها الاندفاع الحركي. بينما أظهرت عينة الدراسة مستوى متوسطاً من توكيد الذات.

وتوصّلت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة عكسية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين مجالات الاندفاعية وتوكيد الذات فكلما زاد توكيد الذات انخفضت الاندفاعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل بين الطلبة في الاندفاعية وتوكيد الذات تبعاً لمتغيري النوع (أنثى/ ذكر)، والتخصص. أمّا متغير المستوى الدراسي فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في الاندفاعية، في حين أظهر طلبة المستويين الثاني والثالث توكيداً للذات أعلى من طلبة المستوى الأول ولم تظهر فروق بين المستويات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الاندفاعية، الاندفاع بالسلوك، توكيد الذات، التوكيدية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٥/١٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٢/٦م

Impulsiveness Among a Sample of Arab Open University Students and Its Relation to Assertiveness in the Light of Gender, Specialization and Study Level

Dr. Samer A. Abdel-Hadi
Academic Programs for Abu Dhabi
Military University

Dr. Amjad A. Abu Jedy
Faculty of Art
Al-Ahliyya Amman University

Abstract

The present study aimed at revealing the correlation between Impulsiveness and Assertiveness on a sample of students from the Arab Open University, the Jordan Branch. In order to achieve this, the Impulsiveness scale was implemented which consisted of three subscales (motor Impulsiveness, non planning, cognitive Impulsiveness), and the Assertiveness scale was also implemented on (255) male and female students from the departments of Management, Information Technology and Computing, English Language and Literature and Education. The arithmetic means and standard diviation were calculated from the study sample's responses on Impulsiveness scale and assertiveness scale. Results revealed that the highest level that appeared in Impulsiveness was cognitive Impulsiveness and the lowest was motor Impulsiveness, while the study sample showed an average level of assertiveness.

The study also found an inverse relationship with statistical significance value of ($\alpha > 0.05$) between Impulsiveness subscales and assertiveness, the more assertiveness is the less Impulsiveness will be. Results also indicated that there are no significant differences with ($\alpha > 0.05$) value between students on Impulsiveness and assertiveness with reference to gender (male/ female) and specialization. Regarding academic level, there are no significant differences between students on Impulsiveness, while students of second and the third year appear to have higher level of assertiveness when compared to students in their first year. And there are no differences between other levels.

Key words:impulsivity, impulsiveness, assertiveness, assertion.

الاندفاعية لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي

د. سامر عدنان عبد الهادي
البرامج الأكاديمية للكليات العسكرية
جامعة أبوظبي

د. أمجد أحمد أبو جدي
قسم علم النفس
كلية الآداب والفنون - جامعة عمّان الأهلية

المقدمة

يعتبر التنظيم الذاتي ومواجهة الاندفاعات المباشرة من أبرز التحديات التي تواجه طالب الجامعة خلال تحقيق الأهداف المستقبلية. فالطالب يحتاج إلى التخطيط للمستقبل وتكييف سلوكاته لتحقيق أهداف طويلة المدى قد لا تتحقق خلال أسابيع أو أشهر أو حتى سنوات. وخلال تخطيطه للمستقبل تعترضه العديد من الاندفاعات (DeYoung, 2011)، ويُعد توكيد الذات من أكثر السلوكات أهمية لطالب الجامعة، فأن يكون الطالب مؤكداً لذاته يعني احترامه لنفسه واحترام الآخرين وأن يمتلك معتقدات بأن أفكاره ومشاعره مهمة كما هي مهمة لدى الآخرين، ولديه الوعي بحاجاته ويستطيع تقديم نفسه بوضوح وبشكل مباشر ومناسب. وتوكيد الذات يعني أيضاً المسؤولية تجاه الحياة والخيارات، بمعنى اتخاذ القرارات الخاصة بدلاً من اختيار ما يختاره الآخر، ويعني عدم لوم الآخرين أو الظروف لما يحدث وتحمل المسؤولية ومحاولة تغيير الجوانب غير المناسبة (Rees & Graham, 1991). والطالب الذي يظهر توكيد الذات هو شخص فعّال، ونشيط، ومباشر، وصادق، وصريح، ويظهر احترامه لذاته واحترامه للآخرين، ومطلع على حاجاته ورغباته وينظر إلى حقوقه بشكل مساوٍ لحقوق الآخرين. ولديه القدرة على التأثير بالآخرين، والاستماع لهم ومناقشتهم ويختار التعاون معهم، وسلوكه يقوده إلى النجاح ويزيد من مساحة الصراحة والصدق ويساعده على تشكيل علاقات صحية مفتوحة (Crisp, 1991). ومن فوائد توكيد الذات لطالب الجامعة أنه يتحمل مسؤولية نفسه، فهو قادر على تحمل مسؤولية أفكاره ومشاعره وأفعاله، مما يمنحه القوة خلال التفاعل مع الآخرين، وهو قادر على توضيح ما يريد بشكل صريح وواضح، ولديه الاستعداد للتسوية، ويستمع للآخرين، ولديه ثقة بالنفس ووعي بالذات، ويشعر بالارتياح نتيجة التعبير عن مشاعره بوضوح، ويقدم النقد ويستقبله بثقة وبشكل فعّال، ويمنح التعزيز ويستقبله أيضاً بشكل فعّال (Hartley, 2005). فتوكيد الذات يعتبر عنصراً رئيساً في الحياة الاجتماعية والأكاديمية للطالب داخل الجامعة، ويعكس قدرته على

التنظيم الذاتي من خلال تنظيم الأفكار، والانفعالات، وضبط الاندفاعية، ومتابعة السلوك خلال التفاعل وأداء المهام. فالطالب يحدد مجموعة من الأهداف ويبذل الجهد لتعديل أفكاره، ومشاعره، ورغباته من أجل تحقيق هذه الأهداف في سياق البيئة المتغيرة والتحديات والصعوبات التي يواجهها (Vohs & Baumeister, 2004; Conway, 2009; Ridder & Wit, 2006; Perry, 2001).

من هنا برزت أهمية دراسة العلاقة بين الاندفاعية وتوكيد الذات، فالطالب المندفع بسلوكه يُظهر نقصاً في التنظيم الذاتي، ونزعة للقيام بأفعال تكون سريعة وبدون سبب واضح، وصعوبة في السيطرة على تلك الأفعال أو كبح التصرفات. كما أنه يميل إلى البحث عن الرضا والإشباع الفوري بدلاً من تحقيق أهداف بعيدة المدى (Zaparniuk & Taylor, 1997)، والصعوبة تظهر في الوصول إلى التوازن لتحقيق أهداف طويلة المدى، ومواجهة الاندفاع وهي خصائص عكس خصائص الطلبة الذين يمتلكون توكيد الذات.

الاندفاعية Impulsiveness

تعتبر الاندفاعية من العوامل التي تساعد على عدم تحقيق الفرد لوظائفه الأساسيّة في هذه الحياة (DeYoung, 2011). فهي ترتبط بضعف القدرة على ضبط السلوك، والنشاط الزائد، وعدم الهدوء، وعدم الأخذ بالاعتبار النتائج قبل القيام بالفعل، وضعف القدرة على التخطيط، والأفق العقلي قصير المدى، والنقص في ضبط الذات، والبحث عن الإثارة والمخاطرة، وعدم تأخير المكافأة أو الإشباع، والتحصيل الدراسي المنخفض، والمستوى المنخفض من التمثل العاطفي، والتمركز حول الذات، والشعور بدرجة أقل بالإثم والذنب مقابل الشعور بالسعادة والانبساط، والإهمال وعدم الاهتمام مع تكرار الانخراط في سلوكات خطرة بعد الفشل في التعلم من أخطاء سابقة (Bates, Goodnight, Fite, and Staples, 2009; Schmidt, 2003; Farrington & Welsh, 2007; Adamec & Collins, 2008). ويصنّف الأشخاص الذين لديهم اندفاعية في خمس فئات هي: عدم تحقيق وظيفة العلاقات مع الآخرين، وعدم التخطيط، وتشويه تقدير الذات، والغضب والثورة والعدوان، وعدم تحمل المسؤولية (Webster & Jackson, 1997). ويشير كل من ويبستر وجاكسون Webster & Jackson 1997 إلى أن خصائص الأشخاص الذين لديهم إندفاعية هي:

- النظر إلى الآخرين بوصفهم جيدين أو سيئين.
- ضعف القدرة على التخطيط.
- الرغبة بالإرضاء الفوري والإشباع.

- محاولة تجنب المشاعر.
- الثورة والغضب والعدوان.
- عدوان موجه نحو الأسرة والأصدقاء.
- عدم تحمل النقد.
- عدم الراحة والقلق.

وتمّ تحديد ثلاثة مجالات للاندفاعية في تعريف الجمعية الدوليّة لبحوث الاندفاع International society for research on impulsivity، وهي: السلوك دون تفكير كافٍ وملائم، والنزعة إلى الفعل والتصرف بمستوى تفكير أقل من المستوى الذي يستخدمه الآخرون من القدرة والمعرفة نفسها، والقابلية للتسرع وردود الفعل غير المخطط لها للإثارة الداخلية والخارجية دون الأخذ بالاعتبار النتائج السلبية لردود الفعل (DeYoung, 2011). ويعرّف كامبل وويري Campbell & Werry المشار إليهما في زيربولي Zirpoli (٢٠٠٧) الاندفاعية بأنّها الضعف في السيطرة على السلوك، وعدم أخذ الوقت الكافي في التفكير قبل القيام بالفعل، ومحاولة إنجاز المهام قبل الفهم الكامل للتعليمات، مع إظهار الندم عندما تقود هذه الأفعال إلى أخطاء ونتائج سلبية. والاندفاعية هي نزعة للفعل بشكل مُلح مباشر دون الأخذ بالاعتبار النتائج السلبية أو التقليل من أهمية تلك النتائج والتوابع (DeYoung، ٢٠١١). وبالتالي الفشل في مقاومة الدافع والإغراء والذي من المحتمل أن يكون مؤذياً للشخص نفسه أو للآخرين، وهي قضية أساسية للسلوك الإنساني؛ فالاندفاع تهور وطيش مع فقدان للتروّ وقد يكون مفاجئاً وينتهي سريعاً، وقد يظهر وينتج عنه أفعال غير مبالية، دون الأخذ بالاعتبار النتائج السلبية على الذات أو على الآخر (Hollander, Baker, Kahan, and Stein, 2006).

وافترض العالم ديكمان (Dickman, 1990) وجود نوعين من الاندفاعية: الأول أطلق عليه اصطلاح الاندفاعية الوظيفية والثاني الاندفاعية غير الوظيفية. مقترحاً أن الاندفاعية قد تكون مفيدة وتحقق وظيفة في ظروف معينة، فقد يتطلب الأمر سرعة في الفعل أو الكلام أو اتخاذ قرارات سريعة في بعض المواقف. وأضاف بلوك (Block, 2002) المشار إليه في ديونج (DeYoung, 2011) أنه وعلى الرغم من اعتبار الاندفاعية بأنها سلوك غير وظيفي إلاّ أنّها قد تؤدي بشكل بسيط دوراً تكيفياً إذا كان ضمن مستوى بسيط؛ فالدرجة البسيطة من الاندفاعية تسمح باكتشاف عفوي وتلقائي، والانتفاع من فرص غير متوقعة. من هنا برزت أهمية التفكير بالنتائج المترتبة على الاندفاعية كونها نتائج سلبية أو إيجابية، وهنا يتّم

طرح السؤال الآتي: من الذي يحكم على هذه النتائج بأنها سلبية أو إيجابية، هل هو الفرد نفسه أم الآخرون الذين يتفاعل معهم؟ فقد لا يرى الفرد الذي يقوم بالسلوك المندفع أنّ لهذا السلوك نتائج سلبية، في حين ينظر الآخر لهذا السلوك بأنه سلوك غير مناسب يُعرّض صاحبه للخطر. وبشكل عام بصرف النظر عن تصنيف نتائج الاندفاعية كونها سلبية أو إيجابية لأي طرف من الأطراف، فإنّ الاندفاعية موجهة لتحقيق رغبات حالية قد تتداخل مع أهداف بعيدة المدى، والاندفاع خطر والاستجابة المتسرعة فيها ميل للخطأ وأشكال الاندفاع بمعظمها لا تولد الفوائد للفرد أو المجتمع (Clark & Grunstein, 2004). ويشير الأدب التربوي النفسي أن العدوان والعنف هما من أبعاد الاندفاعية؛ فالاندفاعية بمثابة الوسيط بين المعرفة الاجتماعية والسلوك العدواني (Bowman, 1997). كما أن الدراسات عن معالجة المعلومات الاجتماعية أظهرت أن أسلوب ونمط المعرفة الاجتماعية (التي تُقاس في مواقف مُفترضة) تتنبأ بمستويات من السلوك العدواني عبر الوقت. فالفرد ونتيجة خبرته الاجتماعية قد يكتسب تحيزاً أو خطأ معرفياً يؤثر في عملية معالجة المعلومات في مواقف النزاع. فإذا كان الخطأ على سبيل المثال هو افتراض العدائية من الآخرين بالتالي فإن احتمالية القيام بسلوك عدواني تزداد وتكون أعلى من احتمالية الابتعاد عن العدوان. ويختلف الأفراد فيما بينهم في نزعتهم إلى المعالجة الكاملة للمعلومات قبل التصرف كما هو الحال بفترة الانتباه ومداه لعناصر الموقف؛ فبعض الأفراد يميلون إلى الفعل دون تفكير كافٍ بينما آخرون يكونون أكثر احتمالاً للتوقف والأخذ بالاعتبار عناصر ومعطيات الموقف الاجتماعي قبل الفعل. كما أن بعض الأفراد يركزون على المكافأة والإشباع المباشر في الموقف بينما يركز آخرون على النتائج السلبية المحتملة للعدوانية. ومن هنا نجد بعض الأفراد يتصرفون دون تفكير ولا يأخذون بالاعتبار النتائج المحتملة المستقبلية، ونمطهم تقليدي في معالجة المعلومات الاجتماعية؛ مما يؤثر في استجابتهم السلوكية فيظهرون التسرع والاندفاع العدواني. وبالمقابل فإنّ الأفراد الذين يظهرون النزعة للتفكير قبل تحقيق الهدف، والأخذ بالاعتبار العناصر المختلفة للمواقف الاجتماعية تظهر استجاباتهم السلوكية بشكل يتناسب وطبيعة الموقف، ويظهرون التنظيم الذاتي Self-Regulation خلال التفاعل مع الآخرين (Bates et al., 2009). ويُظهِر التفسير البيولوجي للاندفاعية أن هناك مناطق في الدماغ مسؤولة عن تنظيم الانفعالات والأفكار والسلوك، وعدم أداء هذه المناطق لوظائفها يترتب عليه الاندفاعية. وأبرز تلك المناطق منطقة قشرة ما قبل المقدمة pfc (Prefrontal cortex) وهي جزء الدماغ الذي يراقب، ويشرف، ويوجه، ويرشد، وينظم السلوك. فيعمل على إدارة

الوقت، وإصدار الحكم، وضبط الاندفاع، والتخطيط، والتفكير الناقد. إنّ الوظيفة الأساسية لمنطقة ما قبل المقدمة في القشرة الدماغية، تظهر من خلال تحديد الأهداف ووضع الخطط والعمل على تنفيذها بطرق فاعلة وتغيير الخطة لمواجهة التحديات أو الفشل. والأفراد الذين لديهم وظيفة ضعيفة في هذا الجزء ينزعون إلى الإشباع المباشر لحاجاتهم ورغباتهم ويظهرون الاندفاعية (Amen, 1998). وإصابة الفص الجبهي يؤدي إلى تغيرات جذرية سلبية في الشخصية (Adamec & Collins, 2008). ويؤكد كل من بارنيز وداروناBarnes & Daruna المشار إليهما في شمدت (Schmidt, 2003) إلى أن الاندفاعية نتاج خلل في القدرات والعمليات المعرفية ناشىء عن ضعف في وظيفة الدماغ، وأن مظاهر عمل الدماغ المرتبطة بالاندفاعية هي على النحو الآتي:

- معالجة الإشارات العصبية والتكامل والتنسيق بينها
- إثارة عتبة الأنظمة الحركية
- إلتقاء الإشارات العصبية التي تنظم المخرجات الحركية

فقد تظهر على السطح عدة إشارات عصبية بشكل عشوائي في الوقت نفسه مما يؤدي إلى صعوبات في الانتباه والاعتناء بتلك الإشارات والتلميحات خلال عملية معالجة المعلومات. كما أن عامل العتبة يعتبر من الميكانيزمات المحتملة للاندفاع حيث ترسل الخلايا العصبية الأوامر المحركة للعضلات التي تحدد درجة الاندفاعية الظاهرة التي يتم التعبير عنها. ويؤخذ بالاعتبار أيضاً توقيت الإشارات العصبية وعلاقته بضبط الأفعال؛ فخصائص النواقل العصبية من حيث أداء الغلاف الميليني لوظيفته في نقل المعلومات على طول المحور العصبي والاتصال الصحيح للنهايات العصبية قد تكون هي المعاني المرتبطة بالتوقيت (Schmidt, 2003).

توكيد الذات Assertiveness

يُنظر إلى توكيد الذات على أنه شكل من أشكال المحافظة على الاتزان، بمعنى أن الفرد إذا قام بسلوك عدواني ألحق الأذى والألم بشخص آخر قد يقوم بالمقابل بالتصرف بالطريقة ذاتها، وإذا تصرف بسلبية يعني أن الطرف الآخر سيحصل على جميع الحقوق ولدى الفرد القليل منها وفي كلتا الحالتين- العدوان أو السلبية- يكون الفرد في حالة عدم اتزان، وتوكيد الذات يحقق المعاني لإعادة الأشياء إلى مستواها، فيعكس وعي الفرد بهذا الاتزان وقدرته على تقييم نفسه وتقييم الآخر لإيجاد التوازن والمحافظة عليه، وهذا الوعي يرتبط بقدرة الفرد على تنظيم أفكاره وسلوكه وانفعالاته (Ellis, 2009). فالفرد يحتاج إلى تقديم نفسه

بثقة دون اللجوء إلى السلبية أو العدوانية؛ وهذا يشتمل على وعي أكبر بالذات والتعرف إلى الذات وتقبلها وتحمل مسؤولية الأفعال. كما يتطلب تقديم الذات والاستماع لحاجات الآخرين والاستجابة لها دون إهمال لاهتمامات الفرد الشخصية مع مراعاة المساواة والعدالة بين تلبية احتياجات الآخرين والاحتياجات الشخصية. إن توكيد الذات يرتبط بتطوير مهارات متنوعة من مثل المهارات البينشخصية، والاتصال الفعال، وضبط السلوك والانفعال والأفكار، والتعامل مع المشكلات. وارتباط توكيد الذات بالتواصل الفعال لا يعني اختيار الكلمات المناسبة في موقف ما فقط، وإنما مراعاة نبرة الصوت ونغمته وشدته وتعابير الوجه والإيماءات ولغة الجسد. فكل تلك العناصر لها دور في الرسالة التي نرسلها للطرف الآخر وإذا لم تترابط تلك العناصر وتتطابق ترسل رسائل مشوهة (Bishop, 2007). وتعرّف هارتلي (Hartley, 1999) توكيد الذات بأنه المطالبة بالحقوق الشخصية، والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات بطريقة واضحة ومباشرة وبطرق تعبّر عن احترام حقوق الآخرين. فتوكيد الذات شكل من أشكال السلوك قائم على احترام الذات واحترام الآخرين، والتعامل مع المواقف والناس بثقة وشجاعة، مع احترام المشاعر ومعرفة الحقوق؛ فالأفراد متساوون ويمكننا التعبير عن حاجاتنا وآرائنا ومشاعرنا بشكل صريح وبارتياح. والفكرة الأساسية في توكيد الذات أن الأمر لا يتعلق بالفوز وإنما بالتواصل وإيجاد حلول تتناسب مع حاجات واهتمامات جميع الأطراف. وهذا يعني السيطرة على الذات وعلى المواقف ولكن ليس الرغبة في التحكم بالأفراد. فتوكيد الذات يعني عدم إيذاء الآخرين أو الاستخفاف بهم وعدم السماح لهم بالمقابل بالاستخفاف أو الإيذاء (Hartley, 2005). ووفقاً لرأي مون (Moon, 2009) فإن الشخص الذي يمتلك توكيد الذات يتصف بالخصائص الآتية:

- قادر على طلب ما يريد ويحتاج.
- قادر على التعبير عن الانفعالات بشكل منفتح ومناسب.
- يستطيع قول كلمة "لا" دون شعور بالذنب غير المناسب.
- يستطيع التعبير عن مشاعره السلبية بشكل مناسب.
- يدرك محاولة الآخرين التقليل من شأنه ومحاولة إحباطه.
- يمتلك القدرة على استقبال رسائل النقد البنّاء وإرسالها.
- يُرسل المرح والمدح والإطراء بشكل لبق ويستقبله.

وتتناول الدراسة الحالية توكيد الذات أحد الجوانب الرئيسة للشخصية الإنسانية، فهو يلعب دوراً كبيراً في التحكم وإدارة السلوك الإنساني، ويعدّ جانباً أساسياً من الحياة الاجتماعية

الإنسانية، التي تضمن له السعادة وحسن التفاعل مع الآخرين، من خلال القدرة على توجيه وإدارة المشاعر والسلوكات، وباستخدام مجموعة من المهارات التي لا تظهر لدى الشخص المندفع، وتسعى الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة بين الاندفاعية وتوكيد الذات؛ وذلك يساعدنا على فهم العديد من الجوانب الهامة لأبعاد ومكونات السلوك المقبول اجتماعياً.

إن الأبحاث التربوية والنفسية التي تطرقت إلى العلاقة الارتباطية بين الاندفاعية وتوكيد الذات غير متوفرة طبقاً لمسحنا للعديد من قواعد البيانات ومحركات البحث. ويمكن استعراض بعض الدراسات التي حاولت الربط بين الاسلوب المعرفي التروي (التأمل)/الاندفاع وتوكيد الذات عند الأخذ بالاعتبار أنه من ضمن المقاييس الفرعية لمقياس الاندفاعية المُستخدم في الدراسة الحالية مقياس الاندفاع المعرفي. كما تم تناول بعض الدراسات حول توكيد الذات ودراسات أخرى تناولت الاندفاعية. وتعد دراسة هوستين-ستين وآخرون (Huston-Stein, Susman, and Friedrich, 1976) من الدراسات القديمة التي أُجريت لفحص العلاقة بين التروي (التأمل)/ الاندفاع والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك في المدارس الأقل حظاً. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس كانسس (Kansas) حول التأمل/ الاندفاع لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والملاحظة لسلوك الأطفال داخل الغرفة الصفية، وضمت عينة الدراسة (١٢١) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم من (٢) إلى (٥) سنوات موزعين في صفوف يطلق عليها اسم Head Start Classes وهي صفوف لها بناء مختلف عن صفوف الراشدين. وأظهرت النتائج أن الارتباط بين الاندفاع والسلوك الصفي كان محدوداً في البيئات الصفية غير الملائمة. إذ يظهر الأطفال المندفعون في البيئة الصفية غير الملائمة توكيد ذات أقل وسلوكاتهم المقبولة اجتماعياً مثل التعاون والمساعدة والمشاركة تكون أقل بالمقارنة مع الأطفال التأمليين.

وقام بيتر وبيرنفيلد (Peter & Bernfeld, 1980) بدراسة العلاقة بين التأمل/ الاندفاع كأسلوب معرفي وتوكيد الذات. إذ أجريت الدراسة على عينة بلغت (٨٦) طفلاً وطفلة من الصف الثالث الابتدائي تم تصنيف(٤١) منهم بأنهم تأمليون، و(٤٥) بأنهم مندفعون. واستخدم الباحثان مقياس الاستدلال الاجتماعي الذي يتألف من (٦) مواقف نزاع مفترضة يطلب من كلّ مشارك بعد الاستماع إلى قصة تتضمن موقف نزاع اختيار استجابة من بين الاستجابات المقترحة، والاستجابات المقترحة هي: العدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والانسحاب، واللجوء إلى مصدر سلطة، وتوكيد الذات. وتمّ تطبيق مقياس تقدير المعلمين والطلبة للسلوك الاجتماعي، ومقياس الدافعية من تقدير المعلم. وأظهرت النتائج اختيار

الأطفال المندفعين لاستجابات توكيد الذات بشكل أقل من الأطفال التأمليين. وعدم وجود فروق لأشكال التقدير المختلفة (التقدير الذاتي، وتقدير الرفاق والمعلمين). أما تقدير الإناث للسلوك الاجتماعي فقد أظهرت النتائج أن الإناث قمن بتقدير سلوك الأطفال المندفعين بأنهم يمارسون العدوان الجسدي واللفظي في الساحة الخارجية، ويظهرون توكيد الذات داخل الغرفة الصفية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أيضاً أن الطفل المندفع لديه دافعية أقل مقارنة بالطفل التأملي؛ فالمندفع أظهر سلوكاً اجتماعياً غير تكيفي ومستوى منخفضاً من الدافعية.

وسعت دراسة بيترز و بيرنفلد (Peters & Bernfeld, 1980) إلى بحث العلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي التأمل/الاندفاع واستجابة الطفل للمشكلات في المواقف الاجتماعية. شملت عينة الدراسة (٥٢٠) من الطلبة التأمليين، و(٦٤) من المندفعين من الطلبة الذكور في الصف الأول الابتدائي. وتم خلال الدراسة تقديم عدد من القصص لهؤلاء الطلبة، وطلب منهم اتخاذ قرار حول التصرف في مواقف النزاع باختيار استجابة من الاستجابات المقترحة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال المندفعين يستجيبون بسرعة أكبر مقارنة بالتأمليين، وأنهم اهتموا باستجابة الإذعان في مواقف النزاع بشكل أعلى من التأمليين وأن التأمليين ينظرون إلى سلوك توكيد الذات بأنه سلوك مناسب بشكل أعلى من المندفعين.

وتمثلت الدراسات السابقة حول توكيد الذات بالآتي:

هدفت دراسة بدر (٢٠٠٦) التعرف إلى الفروق بين الذكور والإناث في وجهة الضبط (داخلي/خارجي) وتوكيد الذات والفروق بين الطلاب والطالبات من الدراسين داخل البيئة السعودية وخارجها، وعلاقة وجهة الضبط بمستوى التوكيدية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أنّ الإناث يملن إلى وجهة الضبط الخارجية مقارنة بالذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياس توكيد الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور في البيئة السعودية. كما أظهرت النتائج أنه كلما مال الفرد نحو وجهة الضبط الخارجية قل توكيد الذات لديه، وأن الطلاب والطالبات الذين يدرسون في الخارج أظهروا مستوى أعلى من توكيد الذات مقارنة بالطلاب والطالبات الذين يدرسون داخل البيئة السعودية.

وأجرى سنجال وناجو (Singhal & Nago, 1993) دراسة بهدف التعرف إلى تأثير العوامل الثقافية في أشكال الاتصال لدى الطلبة الأمريكين واليابانيين. إذ تم دراسة اتجاهات الأمريكيين واليابانيين نحو السلوكات التوكيدية وإدراكهم لتوكيد الذات ككفاية للتواصل الفعّال مع الآخرين. وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالباً أمريكيًّا و(١٠٩) طلاب يابانيين. وأظهرت

النتائج أن درجات الطلبة الأمريكيين على مقياس الاتجاهات نحو توكيد الذات وإدراكه ككفاية تواصل كانت أعلى من اليابانيين؛ كما توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو أداء السلوكات التوكيدية في كل من اليابان وأمريكا لصالح الإناث.

وسعت دراسة جرابريال و إيكوندايو (Grabriel & Ekundayo, 2010) إلى فحص أثر الجنس، والحالة الاجتماعية، والديانة في توكيد الذات. وشملت الدراسة (٣٦٧) طالباً وطالبة (٩٦) من الذكور و(٢٧١) من الإناث من كلية التربية. وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائياً للجنس، والحالة الاجتماعية، والاتجاه الديني على مستوى توكيد الذات لدى طلبة كلية التربية.

أمّا الدراسات السابقة حول الاندفاعية فهي:

أجرى جوماس ولافيسي (Gomes & Livesey, 2008) دراسة عن سلوك الأطفال وعلاقاتهم مع الأقران في مرحلة الطفولة حيث تم فحص العلاقة بين الاندفاعية وكبح السلوك من جهة والعلاقات الاجتماعية مع الأقران من جهة أخرى. وبلغ حجم العينة (٨٥) طفلاً أعمارهم من (٦٤-٧٩ شهراً). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال على مقياس الاندفاعية (حسب تقدير المعلم) ودرجات الأطفال على مقاييس العلاقات مع الأقران (المقاييس السوسيومترية). فالاندفاعية ترتبط بعلاقات ضعيفة مع الأقران.

وقام لين وآخرون (Lin, Shin, Huang, and Huang, 2010) بدراسة هدفت إلى تقصي الحالة الانفعالية التي تسبق الاندفاعية وتليها. وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٢٠٤) طلاب وطالبات من الجامعة لديهم خبرة قليلة في مجال العمل. وطلب الباحثون من أفراد العينة تقييم حالتهم الانفعالية قبل الاندفاعية وبعدها ضمن (٦) مصطلحات هي: حزين، قلق، سعيد، غاضب، خائف، غير مبالٍ. وتوصلت الدراسة إلى أن الأفراد السعداء والقلقين كانوا أقل اندفاعية، بينما الأكثر اندفاعاً كانوا غير مبالين. أما بالنسبة للحالة الانفعالية بعد الاندفاعية، فالنتائج أشارت إلى أن الأفراد المندفعين يظهرون السعادة والرضا والارتياح مع عدم الشعور بالندم أو الذنب بعد القيام بالسلوك.

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي أجريت على عينات من الأطفال وطلبة الجامعة تضح أهمية توكيد الذات وضبط الاندفاعية. ولكن لم يتم دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاندفاعية وتوكيد الذات لدى طلبة الجامعة، وقد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توضيح العلاقة بين توكيد الذات والاندفاعية، وبيان أهمية تدريب طلبة الجامعة

على مهارات توكيد الذات لضبط الاندفاعية، تلك المهارات التي تلعب دوراً هاماً في بناء علاقات اجتماعية إيجابية ودائمة، وبالتالي بناء برامج تدريبية في تنمية توكيد الذات لطلبة الجامعة، وتنفيذ برامج إرشاد وتوعية حول تنظيم الاندفاعية وضبطها.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الاندفاعية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن؟

٢- ما مستوى توكيد الذات لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث في الاندفاعية ودرجاتهم في توكيد الذات؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في الاندفاعية وتوكيد الذات تعزى إلى النوع (أنثى/ ذكر) والمستوى الدراسي والتخصص؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاندفاعية وتوكيد الذات، في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والكشف عن الفروق بين طلبة الجامعة العربية المفتوحة في الاندفاعية وتوكيد الذات تبعاً للنوع (أنثى/ ذكر)، ومستواهم الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، والتخصص الذي يدرسونه.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بـ:

- خصائص العينة: طلبة الجامعة العربية المفتوحة في الأردن، الذين يدرسون في تخصصات: الإدارة، والتربية، واللغة الانجليزية وآدابها، وتقنيات المعلومات والحوسبة.

- خصائص أدوات الدراسة السيكومترية، والمعدة لأغراض الدراسة الحالية، وهي مقياس الاندفاعية (The Impulsiveness Scale)، ومقياس توكيد الذات (The Assertiveness Scale).

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، وفيما يأتي تعريفاتها الإجرائية:

(١) الاندفاعية (Impulsiveness): يوضّح تعريف باتون وآخرون (Patton, Stanford, and Barratt, 1995) الاندفاعية بأنها نزعة إلى الاستجابة للمثيرات الداخلية والخارجية دون تفكير كافٍ بالمخرجات والنتائج المترتبة على الفعل والسلوك، ودون تخطيط، يرافقه شعور بعدم الراحة، وتشتت في الانتباه، وصعوبة في التركيز، ونقص في القدرة على التنظيم الذاتي للأفكار والأفعال والانفعالات (Coscina, 1997; Parker & Bagby, 1997). وتُعرّف الاندفاعية إجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس "الاندفاعية"، وتتوزع الدرجة على ثلاثة مجالات هي:الاندفاع الحركي، وعدم التخطيط، والاندفاع المعرفي.

(٢) توكيد الذات (Assertiveness): شكل من أشكال السلوك يستند إلى فكرة المساواة بين الناس وإمكانية التعبير عن الحاجات والآراء والمشاعر بشكل صريح وبارتياح، واحترام الذات والآخرين، والتعامل مع المواقف والناس بثقة وشجاعة مع احترام المشاعر ومعرفة الحقوق. ولا يتعلق الأمر بتحقيق الفوز في مواقف التفاعل الاجتماعي، وإنما العمل على إيجاد حلول تتناسب مع حاجات واهتمامات جميع الأطـراف. ويظهر توكيد الذات من خلال السيطرة على الذات، وتنظيم الأفكار والمشاعر والانفعالات بالإضافة إلى السيطرة على المواقف ليس بهدف التحكم بالأفراد وإنما القدرة على المطالبة بالحقوق بعيداً عن العدوان أو السلبية مع الأخذ بالاعتبار عدم الاستخفاف بالآخرين، وبالمقابل عدم السماح لهم بالاستخفاف بحقوق الأفراد أو إيذائهم (Hartley, 2005). ويعرّف توكيد الذات إجرائياً طبقاً للدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس "توكيد الذات".

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي وذلك لملاءمته لأغراض الدراسة الحالية؛ إذ أن هدف الدراسة هو التعرف إلى مستوى الاندفاعية وتوكيد الذات والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن في تخصصات اللغة الإنجليزية وآدابها، وإدارة الاعمال، والتربية، وتقنيات المعلومات والحوسبة البالغ عددهم (٢٩٣٤) طالب وطالبة حسب إحصائيات قسم القبول والتسجيل في الجامعة

للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م. والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة في الجامعة وأعداد الطلبة في كل تخصص.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة في الجامعة حسب التخصص والمستوى الدراسي والنوع

التخصص	سنة أولى		سنة ثانية		سنة ثالثة		سنة رابعة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
اللغة الإنجليزية وآدابها	٤٠	١٤٥	لايوجد	١١٧	٣٠	٩٢	٢٦	٨٣	٥٣٣
إدارة الأعمال	٣٦٢	١٦٠	١٠٨	١٣٣	٤٩	٦٣	٢٢	٣٧	٩٣٤
التربية	٧٧	٢٣٣	٥٧	٢٢٠	٥٠	١٩٢	٤٠	١٦٤	١٠٣٣
تقنيات المعلومات والحوسبة	١٢٩	٤٤	٩٨	٤٣	٤٠	٢٤	٣١	٢٥	٤٣٤
المجموع	٦٠٨	٥٨٢	٢٦٣	٥١٣	١٦٩	٣٧١	١١٩	٣٠٩	٢٩٣٤

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٢٥٥) طالباً وطالبة من الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن في تخصصات اللغة الإنجليزية وآدابها، وإدارة الاعمال، والتربية، وتقنيات المعلومات والحوسبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ويشكلون ما نسبته (٨,٧٪)، وهي النسبة المقبولة في ضوء حجم المجتمع عند مستوى ثقة (٠,٠٥)، وحسب نتائج البرنامج الحاسوبي الخاص بحساب حجم العينة من اجمالي حجم المجتمع. والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة الإناث والذكور حسب التخصص.

الجدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب النوع (أنثى/ ذكر) والتخصص والمستوى

التخصص	النوع	المستوى				المجموع
		١	٢	٣	٤	
إدارة الأعمال	ذكور	٢٨	٩	٤	٢	٤٣
	انثى	١٣	١٠	٥	٣	٣١
	المجموع	٤١	١٩	٩	٥	٧٤
اللغة الإنجليزية وآدابها	ذكور	٤		٢	٢	٨
	انثى	١٤	١٠	٨	٨	٤٠
	المجموع	١٨	١٠	١٠	١٠	٤٨
تقنيات المعلومات والحوسبة	ذكور	١٣	٧	٣	٤	٢٧
	انثى	٤	٣	٢	٢	١١
	المجموع	١٧	١٠	٥	٦	٣٨

تابع الجدول رقم (٢)

التخصص	النوع	المستوى				
		١	٢	٣	٤	المجموع
التربية	ذكور	٧	٥	٦	٤	٢٢
	انثى	١٧	١٩	١٥	٢٢	٧٣
	المجموع	٢٤	٢٤	٢١	٢٦	٩٥
المجموع	ذكور	٥٢	٢١	١٥	١٢	١٠٠
	انثى	٤٨	٤٢	٣٠	٣٥	١٥٥
	المجموع	١٠٠	٦٣	٤٥	٤٧	٢٥٥

أداة الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما: مقياس الاندفاعية، ومقياس توكيد الذات، وهذا وصف لكل منهما:

أولاً: مقياس الاندفاعية

يُعتبر مقياس "بارات" للاندفاعية (Barratt Impulsiveness Scale) (Patton et al., 1995) من أكثر المقاييس استخداماً في مجال مقاييس التقدير الذاتي للاندفاعية، وتم حساب الصدق والثبات للمقياس بعد تطبيقة على عينات من الراشدين، والمراهقين، والمرضى النفسيين، وطلبة الجامعة في إيطاليا والصين واليابان (Haden & Shiva, 2008). ويتضمن المقياس (٢٨) فقرة، وتقاس استجابات الطلبة على كل فقرة وفقاً لسلم استجابات مكون من تدريج خماسي (تشير الدرجة ١ الى مستوى منخفض، في حين تشير الدرجة ٥ الى مستوى مرتفع)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٢٨- ١٤٠). وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات (Patton et al., 1995). والجدول رقم (٣) يوضّح ذلك:

الجدول رقم (٣)
توزيع فقرات المقياس على مجالات المقياس

المجال الفرعي	الفقرات
الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	٢، ٣، ٤، ١٥،١٦، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥
عدم التخطيط	١، ٧، ٨،١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٧
الاندفاع المعرفي	٥، ٦، ٩، ١١، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٢٨

صدق المقياس وثباته في صورته الأجنبية:

تمتع المقياس في صورته الأجنبية بدلالات الصدق العاملي، حيث قام باتون وآخرون (Patton et al., 1995) بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية

بالتدوير المائل للمحاور (Oblique rotation)، وكشفت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية عن وجود (٣) عوامل فسرت ما نسبته (٤٨٪) من إجمالي التباين. كما أن معامل تشبع فقرات المقياس على العوامل التي تنتمي اليها كانت (٠,٣٠) فأعلى. كما أن ثبات المقياس المحسوب بمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) تراوح مابين (٠,٧٩-٠,٨٣). وهذا يشير الى أن المقياس في صورته الأجنبية تمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة.

صدق النسخة الأردنية من المقياس:-

أ) صدق المحكمين: عُرضت الأداة على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد والصحة النفسية وعلم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان الأهلية، وطُلب من كل محكّم إبداء رأيه في وضوح الفقرات وقياسها للمفهوم الذي أُعدت له وارتباطها بالمقياس الفرعي، وعُدلت صياغة بعض الفقرات لتتناسب وملاحظات المحكمين عليها.

ب) الاتساق الداخلي: جرى التأكد من قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التمييز بحساب ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية، واتضح وجود ارتباط مرتفع لكل فقرة ولم يتم حذف أي منها، ويبين الجدول (٤) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المقياس.

الجدول رقم (٤)
معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لكل مجال

الاندفاع الحركي		عدم التخطيط		الاندفاع المعرفي	
الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
٢	٠,٥٩	١	٠,٥٢	٥	٠,٣٣
٣	٠,٥٥	٧	٠,٥٢	٦	٠,٦٣
٤	٠,٧٩	٨	٠,٧٦	٩	٠,٦٣
١٥	٠,٧٧	١٠	٠,٧٥	١١	٠,٦٣
١٦	٠,٧٦	١٢	٠,٧٥	٢٠	٠,٥٨
١٧	٠,٧٤	١٣	٠,٧٤	٢٤	٠,٥٨
١٩	٠,٧٤	١٤	٠,٧٤	٢٦	٠,٥٧
٢١	٠,٧٠	١٨	٠,٦٧	٢٨	٠,٥٠
٢٢	٠,٥٩	٢٧	٠,٦٥		
٢٣	٠,٥٥				
٢٥	٠,٧٩				

ثبات النسخة الأردنية من المقياس

من أجل التحقق من ثبات المقياس، تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي من خلال

استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة تم سحبهم من خارج عينة الدراسة. وتراوحت معاملات ثبات مجالات المقياس بين (٠,٧٥) لمجال عدم التخطيط إلى (٠,٧٩) لمجال الاندفاع المعرفي، وبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانيا: مقياس توكيد الذات

استخدم مقياس توكيد الذات (Nevid and Rathus, 1978) بوصفه أداة من أدوات الدراسة لتحديد السلوك التوكيدي في مواقف التفاعل الاجتماعي. ويعتبر هذا المقياس من أكثر مقاييس التقدير الذاتي استخداماً لقياس توكيد الذات بالاستناد إلى مواقف حياتية تم صياغتها على شكل فقرات وتطبيقها على عينات من طلبة الجامعات والراشدين. يتضمن المقياس (٣٠) فقرة، وتقاس استجابات الطلبة على كل فقرة وفقاً لسلم استجابات مكون من تدريج خماسي (تشير الدرجة ١ الى مستوى منخفض، في حين تشير الدرجة ٥ الى مستوى مرتفع)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٣٠- ١٥٠)، حيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس الى السلوك التوكيدي بعد قلب قيم الفقرات السالبة.

صدق المقياس وثباته في صورته الأجنبية:

تمتع المقياس في صورته الأجنبية بدلالات الصدق العاملي، حيث فحص بيرسون Pearson (١٩٧٩) الصدق العاملي والتنبّئي من خلال ربط المقياس بمقاييس ذات محتوى مشابه. كما تمتع المقياس بدلالات ثبات الاتساق الداخلي والتي بلغت (٠,٧٧)، وثبات الإعادة والتي بلغت (٠,٧٨).

صدق النسخة الأردنية من المقياس:

أ) صدق المحكمين: عرض المقياس على أساتذة جامعيين متخصصين في مجال علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد والصحة النفسية، لإبداء الرأي في سلامة الترجمة، ووضوح الصياغة والمعنى، وقياس الفقرات للمفهوم الذي أعدت لقياسه. وقد ابدى المحكمون بعض الملاحظات المرتبطة بدقة صياغة بعض الفقرات تم أخذها بالاعتبار في الصورة النهائية للمقياس.

ب) الاتساق الداخلي: جرى التأكد من قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التمييز بحساب ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية، واتضح وجود ارتباط مرتفع لكل فقرة ولم يتم حذف أي منها، وهذا يتسق مع دلالات صدق المقياس في صورته الاجنبية، والذي حقق دلالات صدق

مناسبة، حيث أن فقرات المقياس تصف سلوكات عامة، تتوفر في مختلف الثقافات، وتعكس توكيد الذات. ويبين الجدول رقم (٥) معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

الجدول رقم (٥)
معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط	الرقم	الارتباط
١	٠,٤٥	١١	٠,٣٨	٢١	٠,٣٣
٢	٠,٤٣	١٢	٠,٤٥	٢٢	٠,٣٨
٣	٠,٣٢	١٣	٠,٤٥	٢٣	٠,٥٦
٤	٠,٣٧	١٤	٠,٣٦	٢٤	٠,٣٩
٥	٠,٤٣	١٥	٠,٤١	٢٥	٠,٣٩
٦	٠,٣١	١٦	٠,٣١	٢٦	٠,٣٩
٧	٠,٤١	١٧	٠,٥٠	٢٧	٠,٣٥
٨	٠,٣٥	١٨	٠,٣٦	٢٨	٠,٣٨
٩	٠,٣٨	١٩	٠,٣٧	٢٩	٠,٤٢
١٠	٠,٣٠	٢٠	٠,٣٦	٣٠	٠,٤٧

ثبات النسخة الأردنية من المقياس:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) للمقياس ككل، بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة تم سحبهم من خارج عينة الدراسة. وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ استخدام طرق إحصائية وصفية وتحليلية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها. وتتمثل الطرق الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي مع اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما مستوى الاندفاعية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاندفاعية. وتم الاستناد إلى القاعدة الحسابية الآتية في تحديد مستويات الاندفاعية، وهي: الحد الاعلى للتدريج المستخدم- الحد الادنى للتدريج المستخدم/ عدد مستويات درجة الشيوع، وبذلك تكون (٥-١)/٣ = ١,٣٣ والتي تمثل طول الفئة الواحد، وبعد ذلك يتم جمعها للحد الادنى للتدريج، وبالتالي درجة شيوع الاندفاعية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بناء على المتوسطات الحسابية هي:

- أقل من٢,٣٣ منخفض
- ٢,٣٤-٣,٦٦ متوسط
- ٣,٦٧ فأكثر مرتفع

والجدول رقم (٦) يوضح مستوى الاندفاعية لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحارفات المعيارية لأداء الطلبة ككل على مقياس الاندفاعية

المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٧	٠,٥٥	منخفض
عدم التخطيط	٣,٥٨	٠,٧٢	متوسط
الاندفاع المعرفي	٣,٨٥	٠,٦٣	مرتفع

يُلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٨٧- ٣,٨٥)، وأن أكثر المجالات التي يظهر من خلالها الاندفاع هي مجال الاندفاع المعرفي الذي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٨٥) وهو ضمن المستوى المرتفع، وأقل متوسط حسابي كان لمجال الاندفاع الحركي والذي بلغ متوسطه الحسابي (١,٨٧) والذي يقع ضمن المستوى المنخفض. وتبين الجداول (٧)، (٨)، (٩) مستويات الاندفاعية لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات النوع، والتخصص والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة
على مقياس الاندفاعية تبعا لمتغير النوع

النوع	المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ذكور	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٩٣	٠,٥٤	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٧	٠,٧١	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٧٧	٠,٦٢	مرتفع

تابع الجدول رقم (٧)

النوع	المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
اناث	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٣	٠,٥٥	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٨	٠,٧٣	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٩٠	٠,٦٢	مرتفع

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٧) أنّ المتوسطات الحسابية للاندفاع الحركي ضمن المستوى المنخفض لكل من الذكور والاناث، ومستوى عدم التخطيط متوسط لكل من الذكور والاناث، أمّا الاندفاع المعرفي فهو ضمن المستوى المرتفع لكل من الذكور والاناث.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة
على مقياس الاندفاعية تبعا لمتغير التخصص

التخصص	المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الإدارة	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٥	٠,٥٠	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٦١	٠,٦٤	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٨٥	٠,٦١	مرتفع
اللغة الانجليزية	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٧٩	٠,٥١	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٦٩	٠,٧٤	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٩٩	٠,٦١	مرتفع
تقنية المعلومات	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٤	٠,٦٠	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٩	٠,٧٢	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٨٧	٠,٥٤	مرتفع
التربية	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٩٣	٠,٥٩	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٤٩	٠,٧٧	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٧٨	٠,٦٧	مرتفع

يتضح من الجدول (٨) أنّ المتوسطات الحسابية للاندفاع الحركي ضمن المستوى المنخفض في كل التخصصات، ومستوى عدم التخطيط متوسط لدى أفراد العينة في جميع التخصصات، أمّا الاندفاع المعرفي فهو ضمن المستوى المرتفع في جميع التخصصات.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الاندفاعية تبعا لمتغير المستوى الدراسي

البرنامج	المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الاولى	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٤	٠,٥٤	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٩	٠,٦٨	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٨٨	٠,٦٢	مرتفع
الثانية	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٩٠	٠,٥٢	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٢	٠,٧١	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٨٣	٠,٥٩	مرتفع
الثالثة	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٩٠	٠,٥٧	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٩	٠,٧٥	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٨١	٠,٥٩	مرتفع
الرابعة	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٦	٠,٦٠	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٦١	٠,٨٠	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٨٥	٠,٧٣	مرتفع

يُلاحظ من الجدول رقم (٩) أنّ المتوسطات الحسابية ضمن المستوى المنخفض لبعد الاندفاع الحركي لدى الطلبة في المستويات الدراسية المختلفة، وان مستوى عدم التخطيط متوسط، أمّا الاندفاع المعرفي فهو ضمن المستوى المرتفع لجميع المستويات الدراسية. إنّ تفسير النتائج الحالية يتم في ضوء أن المجال المعرفي يلعب دوراً في خفض الاندفاع من خلال وظيفة الانتباه، وفهم واستيعاب المهام، والعمليات العقلية المرتبطة بالاستجابات، وكبح السلوك وتأخيره، ومعالجة التغذية الراجعة التي نتلقاها من البيئة (Hollander et al., 2006)، وهي جوانب هامة لضبط الاندفاع. والإطار الثقافي الاجتماعي والتعليمي الذي ينتمي إليه الطلبة لا يركز على تنمية تلك الجوانب. فالأسرة والبيئة والثقافة السائدة المحيطة بأفراد عينة الدراسة لا تعطي الفرصة الكافية لتنمية الانتباه والعمليات العقلية، وبالتالي قد يظهر الطالب عدم الانتباه بشكل كاف، ويتسرع في الإجابة عن الأسئلة، ولا يعطي الوقت الكافي في فهم المهمة دون أن يجد التوجيه المناسب من الأفراد المحيطين به فيكرر تلك السلوكات ظناً منه أنه سيحصل على مكافأة فورية. كما يمكن تفسير انخفاض مستوى الاندفاع الحركي لدى عينة الدراسة بأن المرحلة العمرية لطلبة الجامعة العربية المفتوحة متقدمة، وبالتالي النضج والخبرة يلعبان دوراً في تنظيم الفرد لسلوكه بطريقة تتناسب وطبيعة الموقف. وقد لوحظ اختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة وايت (White, 2009) التي أشارت أن

أكثر المجالات التي تظهر من خلالها الاندفاعية هي عدم التخطيط، وأقل المجالات هو مجال الاندفاع المعرفي. ودراسة دينيز (Diniz, Fuentes, Leite, Correa, and Bechara, 2002) التي أظهرت انخفاض المتوسط الحسابي لمجال الاندفاع المعرفي، ودراسة (Haden & Shiva, 2008) التي أظهرت تزايداً في مجال عدم التخطيط والاندفاع الحركي.

نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: ما مستوى توكيد الذات لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن؟

للاجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس توكيد الذات. مع الأخذ بالاعتبار تصنيف المتوسطات الحسابية وفقا للمعيار الآتي:

- أقل من٢,٣٣ منخفض
- ٢,٣٤-٣,٦٦ متوسط
- ٣,٦٧ فأكثر مرتفع

ويوضح الجدول رقم (١٠) مستوى توكيد الذات لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الاردن.

الجدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة ككل على مقياس توكيد الذات

النوع	المجال الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ذكور	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٩٣	٠,٥٤	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٧	٠,٧١	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٧٧	٠,٦٢	مرتفع
اناث	الاندفاع الحركي (الاندفاع بالحركة)	١,٨٣	٠,٥٥	منخفض
	عدم التخطيط	٣,٥٨	٠,٧٣	متوسط
	الاندفاع المعرفي	٣,٩٠	٠,٦٢	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنّ المتوسط الحسابي لتوكيد الذات لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن بلغ (٢,٥٠)، وهو ضمن المستوى المتوسط. وتبين الجداول (١١)، (١٢)، (١٣) مستويات توكيد الذات تبعا لمتغيرات النوع، والتخصص، والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس توكيد الذات تبعا لمتغير النوع

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
ذكور	٢,٤٦	٠,٤٧	متوسط
اناث	٢,٥٣	٠,٥١	متوسط

يُبيّن الجدول رقم (١١) أنّ مستوى توكيد الذات متوسط لدى الذكور والاناث.

الجدول رقم (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس توكيد الذات تبعا لمتغير البرنامج

البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
إدارة الأعمال	٢,٤٠	٠,٤٩	متوسط
اللغة الإنجليزية وآدابها	٢,٤٤	٠,٤٣	متوسط
تقنيات المعلومات والحوسبة	٢,٥٦	٠,٤٤	متوسط
التربية	٢,٥٨	٠,٥٣	متوسط

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنّ مستوى توكيد الذات متوسط لدى الطلبة من مختلف التخصصات الاكاديمية.

الجدول رقم (١٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس توكيد الذات تبعا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
اولى	٢,٤٠	٠,٤٥	متوسط
ثانية	٢,٦٢	٠,٤٩	متوسط
ثالثة	٢,٥٩	٠,٥١	متوسط
رابعة	٢,٤٦	٠,٥٣	متوسط

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٣) أنّ مستوى توكيد الذات متوسط لدى الطلبة في السنوات الدراسية المختلفة. ويمكن إرجاع النتائج السابقة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والبيئة المحيطة والثقافة السائدة التي لا تعطي الفرد الفرصة الكافية لتعلم توكيد الذات؛ فمن عاداتنا الحصول على ما نريد من خلال الضغط والعدوان مع ندرة الفرص لتعلم مدخل أكثر تعاوناً وأكثر شمولاً. فيواجه الفرد التحدي الكبير بالانتقال من العادات المألوفة للتواصل إلى عادات جديدة تعكس توكيد الذات (Hartley, 2005). ويلعب الأفراد المحيطين

بأفراد العينة من أولياء الأمور والمعلمين والأصدقاء وبعض المؤثرات الأخرى مثل وسائل الإعلام الدور في تشكيل بعض المعتقدات الخاطئة حول توكيد الذات بأن الأفراد الذين لديهم توكيد للذات غير مرغوبين، ومن غير الأدب أن تكون مؤكداً لذاتك، وأن الإناث المؤكدات لذواتهن يفتقدن للأنوثة وغيرها من المعتقدات الخاطئة. كما يواجه الفرد بعض المعيقات لتحقيق توكيد الذات من مثل الأفكار السلبية التي تحول بينه وبين قيامه بالسلوك التوكيدي التي جذورها تعود إلى الأفكار والمشاعر عن الذات، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية، والتفاعل بفاعلية فيرسل الفرد لنفسه رسائل سلبية عن الطريقة التي سيتم من خلالها تلقي سلوكه، وتسمح تلك الأفكار السلبية اللاعقلانية بأن يتبنى الفرد طرق تفكير لا تساعد في إظهار توكيد الذات. ومن المعيقات أيضاً خوف الفرد من نتائج توكيد الذات وتوقع النتائج السلبية وعدم المرونة في التفكير (Hartley, 2005). كما يخلو النظام التعليمي من الفرص التدريبية والموضوعات حول توكيد الذات

نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث في الاندفاعية ودرجاتهم في توكيد الذات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين توكيد الذات والاندفاع لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة - فرع الأردن، كما هو مبين في الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤)
معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين توكيد الذات والاندفاع لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة - فرع الأردن

الاندفاع		توكيد الذات
الاندفاع الحركي	معامل الارتباط	-٠,٣٨٥ (**)
	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٤٧
عدم التخطيط	معامل الارتباط	-٠,٣٨١ (**)
	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٤٩
الاندفاع المعرفي	معامل الارتباط	-٠,٤٦٧ (**)
	الدلالة	٠,٠٠٠
	العدد	٢٤٦

يُلاحظ من الجدول رقم (١٤) أن الارتباط بين مجالات الاندفاعية وتوكيد الذات دال إحصائياً، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون لمجالات (الاندفاع الحركي، وعدم التخطيط، والاندفاع المعرفي) وتوكيد الذات (-٠,٣٨٥، -٠,٣٨١، -٠,٤٦٧) بالترتيب. وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل، وهذا يشير إلى علاقة عكسية بين الاندفاعية وتوكيد الذات فكلما زاد توكيد الذات انخفضت الاندفاعية. وتعزى هذه النتيجة إلى أن توكيد الذات يرتبط بالسيطرة على الذات وتنظيمها فالفرد المؤكّد لذاته واضح وصريح، ويأخذ بالاعتبار الجوانب غير اللفظية التي تشتمل على مستوى مقبول من التواصل البصري وتعابير الوجه المناسبة، ووضع الجسم المريح والمستقيم والشعور بالسيطرة على الحياة (Hartley, 1999)، والوعي بنقاط القوة والمحددات وتوظيف استراتيجيات متنوعة لتعديل السلوك مع تحمل مسؤولية الخيارات واتخاذ قرارات ملائمة لطبيعة الموقف (Rees & Graham, 1991). وتقدير الذات المرتفع والتخطيط الجيد واحترام الآخرين وتجنب العدوان أو السلبية. وكل تلك الخصائص تتناقض مع خصائص الفرد الذي لديه اندفاع بالسلوك حيث وصف ويبستر وجاكسون (Webster & Jackson, 1997) المندفع بأنه ينظر إلى الآخرين بوصفهم جيدين أو سيئين ولديه تشوه في تقديره لذاته مع عدم السيطرة على الأفكار والأفعال والعدوان والغضب، وعدم تحمل المسؤولية وحماية الذات من التغيير ونقص في التخطيط. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة بيرنفيلد وبيتر (Bernfeld & Peter, 1986)، ودراسة بيتر وبيرنفيلد (Peters & Bernfeld. 1980)، ودراسة هوستون ستين (Huston-Stein, 1976) التي أشارت إلى اختيار أفراد العينة المندفعين لسلوكات توكيدية بمستويات أدنى مقارنة بأفراد العينة غير المندفعين

نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في الاندفاعية وتوكيد الذات تعزى إلى النوع (أنثى/ ذكر)، والمستوى الدراسي، والتخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق تبعا لمتغير النوع، واختبار تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفروق تبعا لمتغيري التخصص، والمستوى الدارسي. وتوضح الجداول (١٥)، و(١٦)، و(١٧)، و(١٨)، و(١٩)، و(٢٠)، و(٢١) نتائج ذلك.

الجدول رقم (١٥)
نتائج اختبار (ت) للفروق في الاندفاعية تبعاً لمتغير النوع

المجال الفرعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
الاندفاع الحركي	٩٨	١,٩٣	٠,٥٤	١,٤٠	٠,١٦
	١٥٣	١,٨٣	٠,٥٥	١,٤٠	٠,١٦
عدم التخطيط	٩٨	٣,٥٧	٠,٧١	-٠,٠٧	٠,٩٥
	١٥٣	٣,٥٨	٠,٧٣	-٠,٠٧	٠,٩٥
الاندفاع المعرفي	٩٨	٣,٧٨	٠,٦٣	-١,٥٨	٠,١٢
	١٥٣	٣,٩٠	٠,٦٢	-١,٥٨	٠,١٢

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم الاحصائي (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للاندفاع بالسلوك تبعاً لمتغير النوع (أنثى/ ذكر) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث إن القيم هي (١,٤٠، -٠,٠٧، -١,٥٨) لمجالات الاندفاع الحركي، وعدم التخطيط، والاندفاع المعرفي وجميع تلك القيم لم تبلغ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) فأقل. وقد ترجع نتائج الدراسة الحالية إلى أن أفراد العينة ينتمون للمجتمع ذاته ويتعرضون لخبرات متشابهة حول الاندفاعية. واتفقت هذه الدراسة في نتائجها المتعلقة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الاندفاعية مع دراسة أندرمان وكاب (Anderman & Cupp, 2010) التي أشارت إلى أن المتوسطات الحسابية للاندفاعية تبعاً لمتغير النوع (أنثى/ ذكر) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

الجدول رقم (١٦)
نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في الاندفاعية تبعا لمتغير التخصص

المجال الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاندفاع الحركي	بين المجموعات	٠,٧٧	٣	٠,٢٦	٠,٨٤	٠,٤٧
	داخل المجموعات	٧٤,٨١	٢٤٩	٠,٣٠		
	المجموع	٧٥,٥٨	٢٥٢			
عدم التخطيط	بين المجموعات	١,٤٨	٣	٠,٥٠	٠,٩٥	٠,٤٢
	داخل المجموعات	١٢٩,١٠	٢٤٩	٠,٥٢		
	المجموع	١٣٠,٥٨	٢٥٢			
الاندفاع المعرفي	بين المجموعات	١,٣٤	٣	٠,٤٥	١,١٤	٠,٣٣
	داخل المجموعات	٩٦,٤١	٢٤٩	٠,٣٩		
	المجموع	٩٧,٧٥	٢٥٢			

يُلاحظ من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق دالة بين الطلبة في التخصصات المختلفة على مجالات الاندفاع الحركي، وعدم التخطيط، والاندفاع المعرفي، حيث بلغت قيم ف (٠,٨٤،

٠,٩٥، ١,١٤) بالترتيب، وهذه القيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وقد ترجع هذه النتائج أيضاً إلى تشابه الظروف والبيئة المحيطة لدى أفراد العينة.

الجدول رقم (١٧)
نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في الاندفاعية تبعا لمتغير المستوى الدراسي

المجال الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الاندفاع الحركي	بين المجموعات	٠,١٨	٣	٠,٠٦	٠,٢٠	٠,٩٠
	داخل المجموعات	٧٥,٤٠	٢٤٩	٠,٣١		
	المجموع	٧٥,٥٨	٢٥٢			
عدم التخطيط	بين المجموعات	٠,٢٥	٣	٠,٠٨	٠,١٦	٠,٩٣
	داخل المجموعات	١٣٠,٣٤	٢٤٩	٠,٥٢		
	المجموع	١٣٠,٥٨	٢٥٢			
الاندفاع المعرفي	بين المجموعات	٠,٢١	٣	٠,٠٧	٠,١٨	٠,٩١
	داخل المجموعات	٩٧,٥٤	٢٤٩	٠,٤٠		
	المجموع	٩٧,٧٥	٢٥٢			

يوضّح الجدول رقم (١٧) أنّ قيم الإحصائي (ف) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للاندفاع بالسلوك تبعا لمتغير المستوى الدراسي لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث أن قيم "ف" هي (٠,٢٠، ٠,١٦، ٠,١٨) لمجالات (الاندفاع الحركي، وعدم التخطيط، والاندفاع المعرفي) بالترتيب. وهذه القيم غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تفرضه البيئة المحيطة والثقافة السائدة من سلوكات وعادات على الأفراد. كما أن النظام التعليمي يحدد السلوكات المقبولة وغير المقبولة لجميع الطلبة في الجامعة، وفي المستويات الدراسية المختلفة.

الجدول رقم (١٨)
نتائج اختبار (ت) للفروق في توكيد الذات تبعا لمتغير النوع (أنثى/ ذكر)

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
٩٨	٢,٤٥	٠,٤٧	-١,١٥	٠,٢٥
١٥٣	٢,٥٣	٠,٥١	-١,١٧	٠,٢٤

يُلاحظ من الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتوكيد الذات تبعا لمتغير النوع (أنثى/ ذكر)، حيث بلغت قيم "ت" (-١,١٥)، (-١,١٧)، وهاتان القيمتان غير دالتين عند مستوى (٠,٠٥) فاقل. وترجع نتيجة الدراسة الحالية التي تعني عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس توكيد الذات إلى أن الفرص

التدريبية والموضوعات حول توكيد الذات قد تكون متساوية لدى الذكور والإناث. واختلفت هذه الدراسة في نتيجتها مع دراسة بدر (٢٠٠٦)، ودراسة كتلو (٢٠٠٩) اللتين أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس توكيد الذات لصالح الذكور.

الجدول رقم (١٩)
نتائج تحليل التباين الاحادي للاختلاف في توكيد الذات تبعا لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١,٦١	٣	٠,٥٤	٢,٢١	٠,٠٩
داخل المجموعات	٥٩,٩٧	٢٤٩	٠,٢٤		
المجموع	٦١,٥٨	٢٥٢			

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيم الإحصائي "ف" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتوكيد الذات تبعا لمتغير التخصص لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٢١)، وهذه القيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. لذا لا يوجد فروق في مستوى توكيد الذات يعزى الى متغير التخصص. وتُعزى هذه النتيجة إلى تشابه البيئة والظروف المحيطة لدى الطلبة من التخصصات المختلفة.

الجدول رقم (٢٠)
نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في توكيد الذات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢,٢٧	٣	٠,٧٦	٣,١٥	٠,٠٣
داخل المجموعات	٥٩,٣١	٢٤٩	٠,٢٤		
المجموع	٦١,٥٨	٢٥٢			

يُلاحظ من الجدول رقم (٢٠) وجود فروقٍ دالة بين الطلبة في توكيد الذات، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,١٥)، وهذه القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل. وللتعرف إلى اتجاه الفروق في توكيد الذات تم إجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٢١) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (٢١)
نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية

	١	٢	٣	٤
١		-٠,٢١٨٢٥ (*)	-٠,١٨٦٦٧ (×)	-٠,٠٦
٢			٠,٠٣	٠,١٦
٣				٠,١٣
٤				

يوضح الجدول رقم (٢١) وجود اختلاف دال في مستوى توكيد الذات بين الطلبة في السنة الأولى من جهة، والطلبة في السنتين الثانية والثالثة من جهة أخرى، حيث أن مستوى توكيد الذات أعلى لدى طلبة السنتين الثانية والثالثة مقارنة مع طلبة السنة الأولى. ولم تظهر أية فروق بين المستويات الأخرى. ويدعم هذه النتيجة التعلم والخبرة لطلبة السنة الثانية والثالثة، فتتحسن طرق التواصل والتصرف مع الآخرين، ويصبح الطالب أكثر ثقة ووعياً بذاته (Williams, 2000). كما أن نضج القدرات العقلية يؤثر في قدرة الفرد على الأخذ بالاعتبار الأفكار الذاتية والمشاعر والتعبير عنها بشكل واضح وصريح.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة فإنه يمكن التوصية بما يأتي:

- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية، بحيث يتم تطبيق مقياس توكيد الذات ومقياس الاندفاعية على طلبة الجامعات، واستخلاص النتائج ليتم- فيما بعد - توجيه الطلبة نحو السلوكات الإيجابية التي تؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة.
- تنفيذ برامج تدريبية لطلبة الجامعات تهدف إلى تنمية توكيد الذات وخفض الاندفاعية.
- تضمين المحاضرات للمواد التي تدرس في الجامعات موضوعات توكيد الذات والاندفاعية وأثر كل منها في العلاقات الاجتماعية.

المراجع

بدر، فائقة (٢٠٠٦). وجهة الضبط وتوكيد الذات: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها. **دراسات عربية في علم النفس**، ٥(١)، ١١-٤٣.

كتلو، كامل (٢٠٠٩). توكيد الذات والتكيف الأكاديمي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية لدى طلبة جامعة الخليل. **دراسات عربية في علم النفس**، ٨(٤)، ٦٨٩-٧١٩

Adamec, C. and Collins, C. (2008). *Impulsive control disorders*. New York: Chelsea house.

Amen, G. (1998). *Change your brain change your life: The breakthrough program for conquering anxiety, depression, obessiveness, anger and Impulsiveness*. New York: Three Rivers Press.

Anderman, E. and Cupp, P. (2010). Impulsivity and academic cheating. *The Journal of Experimental Education, 78*(1), 135-150.

Bates, S., Goodnight, A., Fite, E. and Staples, D. (2009). Behavior regulation as a product of temperament and environment. In, L. Sheryl and J. Arnold (Ed.). *Biopsycho social regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (pp.116- 143). New York: Cambridge University Press.

Bishop, S. (2007). *Develop your assertiveness*. (2nd ed.). London: Kogan Page.

Bowman, L. (1997). Brain impairment in impulsive violence. In C. Webster and M. Jackson (Ed.). *Impulsivity: Theory, assessment and treatment. Impulsivity: Theory, assessment and treatment* (pp.116- 141). New York: Guilford Press.

Clark, W. R. and Grunstein, M. (2004). *Are you hardwired?: The role of genes in human behavior.* New York: Oxford University Press.

Conway, A. (2009). Neurophysiological basis of self-regulation in children and youth. *Brain and Behavior. 17*(4), 16-22.

Coscina, D. (1997). The biopsychology of Impulsivity: Focus on brain serotonin. In C. Webster and M. Jackson (Ed.). *Impulsivity: Theory, assessment and treatment. Impulsivity: Theory, assessment and treatment* (pp.95- 115). New York: Guilford Press.

Crisp, M. (1991). *Twelve steps to self-improvement*. New York: Crisp Publications.

DeYong, G. (2011). Impulsivity as a personality trait. In R. Baumeister and K. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation; research, theory and application* (2nd ed.) (pp.485-502). New York: The Guilford Press.

Dickman, J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(1), 95-102.

Diniz, L., Fuentes, D., Leite, W., Correa, H. and Bechara, A., (2002). Are high-impulsive and high risk-taking people more motor disinhebited in the presence of incentive? *Personality and Individual Differences, 32*(1), 661-683.

Ellis, R. (2009). *Communication skills: Stepladders to success for the professional*. Chicago: Intellect Books.

Farrington, D. and Welsh, B. (2007). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.

Gomes, L. and Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5 and 6 ear old children. Child: Care, *Health and development, 34*(6), 763-770.

Grabriel, A. and Ekundayo, O. (2010). Gender, Marital status and Religious Affiliation as factors of Assertiveness among Nigerian Education Majors. *The Social Sciences, 5*(6), 467-470.

Haden, S. and Shiva, A. (2008). Trait impulsivity in a forensic inpatient sample: An evaluation of the barratt Impulsiveness scale. *Behavioral Sciences and Law, 26*(1), 675-690.

Hartley, M. (2005). *The assertiveness handbook: Overcoming common problems*. London: Sheldon Press.

Hartley, P. (1999). *Interpersonal Communication: Does assertiveness work?* New York: Routledge.

Hollander, E., Baker, B., Kahan, J. and Stein, D. (2006). Conceptualizing and assessing impulse disorders. In E. Hollander and D. Stein (Ed.), *Clinical manual of impulse-control disorders* (pp.1-18). New York: American Psychiatric Publishing.

Huston-Stein, A., Susman, E. and Friedrich, L. (1976). *The relation of cognitive style to social and self-regulatory behaviors in naturalistic settings*. Unpublished manuscript, University of Kansas.

Lin, S., Shin, H., Huang, Y. and Huang, Y. (2009). Emotional states before and after impulsivity. *Social Behavior and Personality, 37*(6), 819-824.

Moon, J. (2009). *Assertiveness: Achieving success through academic assertiveness*. New York: Taylor and Francis.

Nevid, J. and Rathus, S. (1978). Multivariate and normative data pertaining to the RAS with the college population. *Behavior Therapy, 9*(4), 675-675

Parker, J. and Bagby, R. (1997). Impulsivity in adults: A critical review of measurement approaches. In C. Webster and M. Jackson (Ed.). Impulsivity: *Theory, assessment and treatment* (pp.142- 157). New York: Guilford Press.

Patton, J. Stanford, M. and Barratt, E. (1995). Factor structure of the barratt Impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology, 51*(6), 768-774.

Pearson, E. (1979). A Factor Analytic Study of the Items in the Rathus Assertiveness Schedule and the Personal Report of Communication Apprehension. *Psychological Reports, 45,* 491-497.

Perry, D. (2001). Self-regulation: The second core strength. *Early Childhood Today, 16*(3), 31-40.

Peters, R. and Bernfeld, G. (1980). Reflection-impulsivity and social reasoning. *Developmental Psychology, 19*(1), 78-81.

Rees, S. and Graham, R. (1991). *Assertion training: How to be who you really are?*. New York: Routledge.

Ridder, D. and Wit, J. (2006). *Self-regulation in health behavior.* England: John Wiky and Sons.

Schmidt, C. (2003). Impulsivity. In E. Coccaro (Ed.). *Aggression: Psychiatric assessment and treatment* (pp.75- 87). New York: Marcel Dekker.

Singhal, A. and Nago M. (1993). Assertiveness as communication competence: A comparison of the communication styles of American and Japanese students. *Asian Journal of Communication, 3*(1), 1-18.

Vohs, K. & Baumeister, R. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs, *Handbook of self-regulation; research, theory and application* (pp.1- 13). New York: The Guilford Press.

Webster, C. and Jackson, M. (1997). A clinical perspective on impulsivity. In C. Webster and M. Jackson (Ed.). *Impulsivity: Theory, assessment and treatment* (pp.13- 31). New York: Guilford Press.

White, S. (2009). *Gender-differentiated manifestations of impulsivity: Antisocial and borderline personality features*. Unpublished Ph. D dissertation. Florida State University, Florida, USA.

Williams, C. (2000). *Being assertive: Overcoming depression, a five areas approach*. UK: Arnold Publishers.

Zaparniuk, J. and Taylor, S. (1997). Impulsivity in children and adolescents. In C. Webster and M. Jackson (Ed.). *Impulsivity: Theory, assessment and treatment* (pp.13- 31). New York: Guilford Press.

Zirpoli, T. (2007). *Behavior management applications for teachers* (5nd Ed.). New Jersey: Prentice Hall.