فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسرياً بدولة الكويت

د. فيصل خليف ساير العنزي
قسم علم النفس
كلية التربية الأساسية- الكويت
Dr.faisal_alenezi@hotmail.com

د. لولوه مطلق فارس الجاسر
عضو هيئة تدريس منتدب
كلية التربية الأساسية- الكويت
Dr.aljasser_11@yahoo.com

د. محمد حمد محمد السعيد
قسم علم النفس
كلية التربية الأساسية – الكويت
Alaaeedmh2@gmail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/200301

فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسرياً بدولة الكويت

د. فيصل خليف ساير العنزي
قسم علم النفس
كلية التربية الأساسية- الكويت

د. لولوه مطلق فارس الجاسر
عضو هيئة تدريس منتدب
كلية التربية الأساسية- الكويت

د. محمد حمد محمد السعيد
قسم علم النفس
كلية التربية الأساسية – الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أُسرياً بدولة الكويت وإعداد برنامج إرشادي لخفض تلك الاضطرابات والحد من أضرارها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة من (٢٠) طفلاً من الأطفال المحرومين أسريًّا تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياسين، الأول السلوك العدواني من إعداد الباحثين، والثاني مقياس القلق الاجتماعي (إعداد / سيد أحمد البهاص، ٢٠١١)،علاوة على البرنامج العلاجي الإرشادي لخفض السلوك العدواني والقلق الاجتماعي لدي الأطفال المحرومين أُسرياً، وتم تطبيق الأدوات بعد حساب المحددات السيكومترية لهذه المقاييس، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي رُتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياسي (السلوك العدواني والقلق الاجتماعي) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل، كذلك لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي (السلوك العدواني والقلق الاجتماعي).

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات السلوكية، الأطفال المحرومون، السلوك العدواني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/٨/٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/١٢/٢٣م

The Effectiveness of Instructional Program in Reducing Some Behavioral Disorders of Children deprived of their Family Status in Kuwait

Dr. Faysal K. Al-Enezi
Department of Psychology
Faculty of Basic Education - Kuwait

Dr. Mohammed H. Al-Saeed
Psychology Faculty of Basic Education- Kuwait

Dr. Lulwa M. Al-Jasser
Member of the teaching staff Associate Faculty of Basic Education- Kuwait

Abstract

The aim of this study was to investigate the behavioral disorders of disadvantaged children in Kuwait and to prepare a pilot program to reduce these disorders and reduce their harm. In order to achieve the goal of the study, the researchers used the semi-experimental method. The sample consisted of 20 children who were deprived of family members, and the second was a measure of social anxiety (prepared bySayed Ahmed Bahas, 2011), as well as a pilot therapy program to reduce aggressive behavior and social anxiety. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the control and experimental groups in post-measurement on the measures of aggressive behavior and social anxiety after the application of the program in favor of the experimental group in the best direction. Also, there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group scores in the post-standard and follow-up measures on the measures of aggressive behavior and social anxiety.

Keywords: behavioral disorders, disadvantaged children, aggressive behavior

فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسرياً بدولة الكويت

د. فيصل خليف ساير العنزي
قسم علم النفس
كلية التربية الأساسية- الكويت

د. لولوه مطلق فارس الجاسر
عضو هيئة تدريس منتدب
كلية التربية الأساسية- الكويت

د. محمد حمد محمد السعيد
قسم علم النفس
كلية التربية الأساسية – الكويت

المقدمة

هناك اهتمام عالمي موجه نحو الأطفال، ودراسات على امتداد واسع تكشف أهميتهم بالنسبة إلى المجتمعات والدول باعتبارهم ثروات بشرية وطاقات مستقبلية ينبغي الاهتمام بها والحرص عليها، ومن منطلق كونهم عماد المجتمع ولبناته الأساسية التي تساعد لاحقاً في إتمام ما نقص من طاقات فاعلة، فضلاً عن حاجة المجتمعات لخدماتهم من تقديم مساعدات في شتى المجالات المختلفة وفق ما آلت إليه ثورة البراكين المعرفية والتكنولوجية والتي تنعكس بصورة مباشرة على تلك المجتمعات ككيان واحد مترابط.

ويشير الحرمان الأسري Family Deprivation إلى فقدان الطفل للحياة الأسرية، والذي يترتب عليه حرمانه من الرعاية والشعور بالأمن، والتفاعل الوجداني مع الأشخاص أصحاب الأهمية داخل الأسرة وهم الأب والأم والأخوة وفقدان الشعور بالانتماء للأسرة، فإن الحرمان الجزئي لا يختلف عن الكلي في سياقه وبما يتضمنه من مفهوم عام. (الهندي، ٢٠٠٩)، إذ أكد (الدهري، ٢٠٠٨) على أن الحرمان الجزئي بالنسبة إلى الطفل يتمثل في عدم وجود رعاية من شخص درج على الاتصال به، والثقة فيه، أما الحرمان الكلي أو التام فيوجَدُ في المؤسسات الاجتماعية ودور الإيواء، حيث لا يجد الطفل فرداً واحداً مخصصاً لرعايته بطريقة شخصية فيشعر معه بالأمن والطمأنينة، وفي كلتا الحالتين فإن الطفل محروم بحكم عدم التواصل الأسري من ناحية، ومن ناحية أخرى عدم استعداده للتوافق النفسي والاجتماعي مع أشخاص لم يطمئن إليهم، لذا يلجأ لحيل الدفاع النفسي سواء كانت الشعورية أو اللاشعورية.

كما أن حرمان الطفل من أحد والديه يؤثر تأثيراً كبيراً في شخصيته ونموه الانفعالي والبناء النفسي والشخصي له، لأن فقدان أيٍّ منهما يمثل خبرة مؤلمة وقاسية عليه باعتبارهما

منبع الحنان والدفء والحب ، فشخصية الطفل تتشكل في السنوات الأُولّي من عمره والدور الكبير يرجع لهما في هذا التشكيل، فالطفل يتعلم منهما الاستجابات الاجتماعية، وبالتالي سيعمم هذه الاستجابات مع الآخرين، ويبني جسر الثقة بينه وبين أفراد المجتمع (حبيبه، ٢٠١٥)، كما أن مطالب الطفل وحاجاته النفسية تُحقق حالة نفسية مستقرة يشعر خلالها بالأمن والطمأنينة والتوازن بينه وبين مصالحه الفردية ومصالح الجماعية وأي إحباط يتعرض لَهُ الطفل يكون عقبة في عدم إشباع حاجاته يلعب دوراً في ظهور مشاعر القلق والتوتر والاضطراب، فالحرمان سواء كان جزئياً أو كلياً ومهما كانت أسبابه له الأثر الكبير في نمو الطفل وفي مدى إشباعه للحاجات النفسية، وبالتالي يتعذر وصوله للصحة النفسية السليمة (الأسطل، ٢٠١٣).

وقد أكدت دراسة جيفلد وآخرين (Gevald, 2003) أن أطفال الأسر التي يتغيب فيها أحد الأبوين أقل في توافقهم الأسري من أطفال الأسر المكتملة، بينما دراسة (عبد السلام، ٢٠٠١) أكدت وجود فروق بين متوسطات درجات الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وأثبتت دراسة (Ahmed, 2011) أن المراهقين المحرومين يعانون من مشكلات صحية ويفتقدون للدعم والنصح والإرشاد.

ويرى كل من (Fox, Nelson & Zeanah, 2013)، أن الحرمان النفسي للطفل هو حرمانه من إشباع حاجاته النفسية، ومن التعبير عن ذاته، كذلك إساءة معاملته واضطهاده عاطفياً، بينما ينظر لحرمانه الاجتماعي على أنه نوعٌ من التقصير والإهمال في الرعاية والتنشئة الاجتماعية للطفل، وما يترتب عليها من مشكلات وصعوبات قد تعترض النمو الاجتماعي للطفل.

كما أوضحت دراسة (دغريري، ٢٠٠٨) أن الحرمان من الأب لا يقل في آثاره المدمرة عن خطر الحرمان من الأم على النمو النفسي للطفل وعلى توجيه سلوكه وتحديد دوره الجنسي وعلى بناء مفهوم الذات لديه، إذا ما علمنا أن الأب يلعب دوراً مهماً في تكوين الذات العليا أو الضمير للطفل بناءً على درجة محاكاته لشخصية الأب وتوحّده به، لذلك وجود الصورة الأبوية ضرورية في نمو الطفل وبنائه النفسي والاجتماعي، ولا يمكن تعويض هذه الصورة عن طريق أي مؤسسة اجتماعية يوكل إليها رعاية الأطفال المحرومين، وفي ذات السياق أقر (إسماعيل، ٢٠٠٩) بأن الحرمان الكلي له تأثير كبير في حياة الطفل في كافة النواحي السلوكية والاجتماعية والتربوية الأمر الذي يؤدي إلى الوقوع في المشكلات السلوكية المتنوعة وزيادة حدتها حيث لاحظ في عمله مع هؤلاء الأطفال تلك المشكلات وشدتها.

ويضيف (Gimple, & Holland, 2003) أن تلك الاضطرابات بشكل عام إما أن تكون موجهة نحو الخارج، أي موجهة نحو الآخرين (عدوان، تخريب، سرقة) أو أن تكون موجهة نحو الداخل بصورة اجتماعية انسحابيه (مخاوف انسحاب).

ونظرًا للنتائج المترتبة عن الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين والتي تقودهم إلى الانحراف عن السلوك الذي يعتبر عادياً في مجتمع ما من حيث معدل حدوثه أو شدته أو شكله أو مدته، وهذا النوع من السلوك يحدث بشكل متكرر، فإن ذلك يتطلب تدخلاً علاجياً مكثفاً وطويل الأمد (ياسين، ٢٠٠٩).

وفي ضوء ما أكدته دراسة (بلان، ٢٠١١) من انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام، ووجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال الذكور والإناث المقيمين في دور الأيتام وفقاً لمتغير العمر ومتغير وفاة أحد الوالدين أو كليهما، بينما دراسة (إسماعيل، ٢٠٠٩) أكدت أن هناك مشكلات يعاني منها المحرومون من بيئتهم الأسرية.

علاوة على ذلك قام الباحثون باستعراض بعض الدراسات السابقة والأبحاث التي تتعلق بالاضطرابات السلوكية والبرامج الإرشادية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وذلك بهدف بيان أهمية هذه الدراسات والتحليلات والنتائج التي جاءت بها للاستفادة منها في بناء نتائج الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين: الأول يتعلق بالدراسات المتعلقة بالاضطرابات السلوكية، والثاني دراسات تتعلق بالبرامج الإرشادية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تصف الاضطرابات السلوكية (السلوك العدواني، القلق الاجتماعي) وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن بين هذه الدراسات، دراسة (عياش، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة و اقتصرت الدراسة على قرية (SOS) والذين بلغ عددهم (٥٣) طفلا وطفلة وأعمارهم (٩-١٤) وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية من (١٢) طفلا بواقع (٦) ذكور و (٦) إناث وتكونت العينة من ٢٠٠ مفحوصاً نصفهم من أطفال الشارع والنصف الآخر من الأطفال ذوى المأوي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس السلوك العدواني وأبعاده ، كما بينت اثر البرنامج كان كبيراً وكان ذلك واضحا من معامل آيتا حيث كان حجم التأثير كبيرًا، بعد تطبيق البرنامج، وخلال فترة المتابعة وكان له تأثير إيجابي في حياة أطفال مؤسسات الإيواء، وهذا ما كان واضحا من نتيجة القياس التتبعي بعد فترة شهر من تطبيق البرنامج.

فيما هدفت دراسة (إسماعيل، ٢٠٠٩) إلى التعرف علي أهم المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعاً لدى أطفال مؤسسات الإيواء والأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وأيضا التعرف علي مدى اختلاف تلك المشكلات لدي المحرومين باختلاف متغير فترة الفقدان، ونوعه، وعمر الطفل أثناء الفقدان، والجنس، ونوع الرعاية في المؤسسات، والمستوي الدراسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (١٣٣) طفلا وطفلة من مؤسسات الإيواء في قطاع غزة، وأعمارهم ما بين (١٠- ١٦) سنة. كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات وهي: مقياس التحديات والصعوبات، واختيار العصاب: من إعداد "أحمد عبد الخالق" ومقياس الاكتئاب لدي الأطفال CDI إعداد ماريا كوفاكس، وخرجت الدراسة بنتائج أهمها: أن أكثر المشكلات التي يعانى منها المحرومون من بيئاتهم الأسرية هي "السلوك السيئ، العصاب، الاكتئاب، الأعراض العاطفية "بالدرجة الأولى" ومشكلات الأصدقاء، زيادة الحركة" بالدرجة الثانية، كما وجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في زيادة الحركة لصالح الإناث من وجهة نظر الأمهات البديلات ومختصين في رعاية الطفل، ووجد فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من وجهة نظر الطفل في الاكتئاب والعصاب لصالح الذكور، وفروقًا ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير نوع الرعاية لصالح مؤسسات الفصل بين الجنسين، حيث أظهرت النتائج أن الأسرة البديلة أقل في المشكلات السلوكية وخاصة الأعراض السلوكية والعاطفية ، وأيضا أظهرت النتائج أن الأطفال ضعيفي التحصيل لديهم مشكلات مع أقرانهم حسب رأي الأم والطفل على حد السواء، واكتئاب ومشكلات عامة أكثر من مرتفعي التحصيل.

ثم جاءت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٠) بهدف الكشف عن العلاقة بين القلق الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة كفر ياسيف في منطقة عكا في ضوء متغيري الجنس والتحصيل، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد أفرادها (٣٠٠) طالباً وطالبة، حيث كان عدد الذكور (١٣٧)، وكان عدد الإناث (١٦٣)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبيانين هما: استبانة القلق الاجتماعي، واستبانة السلوك العدواني. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة كفر ياسيف جاء بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في مقياسي الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمقياسي القلق الاجتماعي والسلوك العدواني تعزى للتحصيل حيث كانت الفروق للطلبة ذوي التحصيل المنخفض، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين القلق الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة كفر ياسيف.

بينما هدفت دراسة (كمال بلان، ٢٠١١) إلى التعرف على مدى انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام، وكذلك شدتها لديهم حسب متغيرات: الجنس والعمر وسنوات الإقامة ووفاة أحد الوالدين أو كليهما، وذلك من وجهة نظر المشرفين عليهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طفلاً وطفلة، منهم (١٧٨) من الذكور و(٩٢) من الإناث، من محافظات دمشق وحمص وحلب. وكانت أداة الدراسة مقياس الاضطرابات السلوكية والوجدانية للأطفال والمكون من (٥٤) عبارة موزعة على ستة بنود. ثم تمت المعالجة الإحصائية بوساطة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو انتشار الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام، علاوة على وجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال الذكور والإناث المقيمين في دور الأيتام، وأيضاً وجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام وفقاً لمتغير العمر.

وفيما يتعلق بدراسات المحور الثاني البرامج الإرشادية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة جاءت دراسة (مجلي، ٢٠١١) بهدف التعرف على فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في دار الرعاية والتوجيه الاجتماعي في مدينة صنعاء بالجمهورية اليمنية، واستخدم المنهج التجريبي بالدراسة، وكانت أدوات الدراسة مكونة من مقياس السلوك العدواني، والبرنامج العقلاني الانفعالي لتعديل السلوك العدواني، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٤٧) حدثاً ومن المودعين في دار الرعاية بمدينة صنعاء، وتم اختيار (٤٠) حدثاً وهم الذين حصلوا على أعلى درجات في مقياس السلوك العدواني، ومن ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وعدد كل مجموعة (٢٠) حدثاً جانحاً، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني، كما تشير النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في مدينة صنعاء، كما هدفت دراسة (القعدان، ٢٠١٢) إلى قياس أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي الاضطرابات السلوكية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مسح لـ (٢٨٥) طالباً يدرسون في الصفين التاسع والعاشر من الذكور في مدارس محافظة جرش، من أجل الكشف عن الطلبة الذين لديهم اضطرابات سلوكية، ثم تبين وجود (٤٣) طالباً تنطبق عليهم معايير اضطرابات التصرف وبعد مقابلة هؤلاء الطلبة وشرح هدف الدراسة لهم، وافق (٣٤) طالباً مهم على المشاركة في الدراسة التجريبية، وعليه تم توزيعها عشوائياً وبالتساوي إلى

مجموعتين تجريبية وضابطة تضم كل منهما (١٧) طالباً، وتم إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج الدراسة والذي يتكون من (١٤) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً ومدة الجلسة (٩٠) دقيقة، بينما لم يخضع الطلبة في المجموعة الضابطة للبرنامج، وأظهر تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعدي والمتابعة على مقياسي القلق وتقدير الذات، كما أظهر أفراد المجموع التجريبية انخفاضاً في الدرجة على مقياس القلق وارتفاعاً في الدرجة على مقياس تقدير الذات بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة، مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في خفض مستوى القلق وتحسين تقدير الذات لدى الطلبة الذين يُعانون من اضطراب التصرف، وتدعيما لما سبق هدفت الدراسة دراسة (الحساسنه، ٢٠١٤) إلى استقصاء أثر برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالباً من طلاب الصف السادس، كما تألفت عينة الدراسة من شعبتين تم توزيعهما عشوائياً إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد خضع المشاركون في المجموعة التجريبية وعددهم (٢٧) طالباً لبرنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب مكون من (١٢) حصة تدريبية ولمدة ستة أسابيع، كما لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة والبالغ عددهم (٢٧) طالباً لأي تدريب، وأجاب المشاركون في المجموعتين التجريبية والضابطة عن مقياس السلوك العدواني، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وفي قياس المتابعة للمجموعة التجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج التوجيه الجمعي المحوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وانخفضت درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني مقارنةً بالمجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج قياس المتابعة استمرارية تأثير البرنامج التدريبي في خفض السلوك العدواني بعد انتهاء التدريب.

واستنتاجاً مما سبق، وتأسيساً عليه، ونظرًا للنتائج المترتبة على الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين والتي تقودهم إلى الانحراف، وما لوحظ من نتائج عميقة أكدت جدية الموضوع وأهميته، وما يمكن أن تُحدثه تلك الاضطرابات من منع توافق الطفل المحروم نفسياً واجتماعاً، فضلاً عن آثارها السلبية، علاوة على أنها تنجم عن الشعور بالنقص والحرمان الأسري الأمر الذي لفت نظر الباحثين بضرورة إجراء هذه الدراسة للوقوف على الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أُسرياً بدولة الكويت لعمل برنامج إرشادي لخفض تلك الاضطرابات السلوكية والحد من أضرارها لدى الأطفال المحرومين أُسرياً بدولة الكويت.

مشكلة الدراسة :

إنّ فقدان الطفل للأم أو الأب يمثل خبرة مؤلمة وقاسية للطفل الذي تتشكّل شخصيته في السنوات الأولى من عمره ، والدور الكبير في هذا التشكيل يرجع للأم ، لأنه يتعلم منها الاستجابات الاجتماعية يكتسبها من خلال ابتساماتها وتفاعلها معه بتعابير وجهها ولمساتها الدافئة، بالتالي حرمان الطفل من أمه جزئياً أو كليا له أثر كبيرٌ في شخصية الطفل ونموه الانفعالي. ومن ثم يكون سببًا في ظهور بعض الآثار النفسية لدى بعضهم . تتمثل في مجموعة من الاضطرابات السلوكية مثل: السلوك العدوان ، القلق الاجتماعي. وهذا أكدته الدراسات والبحوث أمثال : دراسة (Nakadi & Mukallid, 2013) تشير إلى أن الأطفال المحرومين من الأم هم الأكثر حرمانا وكآبة من الأطفال العاديين، ودراسة (شتات، ٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود تشوه واضطراب في البنية النفسية والوجدانية لافتقاره الأمومة.ودراسة (بلان وكمال، ٢٠١١) التي أشارت إلى وجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام ، فالحرمان سواء كان بسبب فقد الوالدين أو بحرمانٍ اجتماعي أو اقتصادي فإنه ينتج صورة سلبية ومشوهة عن الذات (Mavis & Ross, 2006).

ومن هنا جاء إحساس الباحثين بأهمية الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders التي يعاني منها الطفل المحروم أسرياً بدولة الكويت بعد الزيارات الميدانية التي قام بها الباحثون وملاحظتهم للمدارس والأطفال وعدم مشاركتهم في المناسبات الاجتماعية والانطواء والعزلة.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

- ما فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسريا بدولة الكويت؟

ويشتق من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض الاضطرابات السلوكية (السلوك العدواني) لدى الأطفال عينة الدراسة ؟

٢- ما فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في خفض الاضطرابات السلوكية (القلق الاجتماعي) لدى الأطفال عينة الدراسة ؟

٣- ما فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الاضطرابات السلوكية بعد فترة من انتهاء تطبيقه؟

أهمية الدراسة :

وتشمل الأهمية فيما يلي:

- أهمية نتائج الدراسة سوف تساعد الباحثين والمهتمين في خفض بعض الاضطرابات السلوكية من خلال البرنامج الإرشادي.
- تعريف المختصين النفسيين والاجتماعين في المدارس بكيفية التعامل مع الأطفال في السن المبكر الذين يعانون من الحرمان الأسري والذين لديهم اضطرابات سلوكية، ووضع خطط في السن المبكر للذين يعانون من الحرمان الأسري والذين لديهم اضطرابات سلوكية علاوة على – وضع خطط إرشادية وبرامج في كيفية الاعتماد علي الذات والبعد عن القلق الاجتماعي.
- قد تفيد العاملين في مجال الطفولة والأمهات بكيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال المحرومين من الأب والأم، كما تفيد أيضاً الباحثين والدارسين في المجال.

أهدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- اختبار فاعلية برنامج إرشادي يسهم في خفض السلوك العدواني والقلق الاجتماعي لدي الأطفال المحرومين أسرياً بدولة الكويت.

٢- بناء مقياس للسلوك العدواني لدي الأطفال المحرومين أسريا بدولة الكويت.

٣- معرفة اثر فاعلية البرنامج الإرشادي لدي الأطفال المحرومين أسرياً بدولة الكويت بعد فترة من توقف البرنامج.

فروض الدراسة :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجوعتين (التجريبية -الضابطة) علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي القياس (القبلي - البعدي) علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية علي القياس (القبلي – البعدي)علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (البعدي – والتتبعي) علي مقياس السلوك العدواني.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (البعدي -والتتبعي) علي مقياس القلق الاجتماعي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسريا بدولة الكويت.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية علي طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة بالفترة الزمنية الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٧–٢٠١٨م)وذلك متضمنا الحصول على المصادر الأولية وتوزيع المقاييس وجمعها وتحليلها وتشخيصها ومن ثم الحصول على نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي Counseling Program:

هو مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس نظرية، وقواعد علمية بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية والعلاجية والنمائية، ويتسم بأنه دراسة للواقع وتحديد للمشاكل والأهداف والحلول، وأنه ثابت نسبيا ولكنه يتطلب مراجعة مستمرة، ويعتبر الأساس لبناء الخطط الإرشادية.(الزهراني، ٢٠١٧، ٢٦٧) ويعرف إجرائياً من قبل الباحثين بأنه ذلك النوع من الإرشاد الذي يركز على جميع الأطراف المعنية بالمشكلات في نطاق الأسرة الواحدة أكبر من التركيز الفردي على كل عضو داخل الأسرة بمفردها فيتعامل المرشد النفسي الأسرى مع الأسرة ككل باعتبارها وحدة مستقلة لها كيان منفصل عن الكيان الفردي لكل عضو فيها.

الحرمان الأسري Family Deprivation:

يعرف الحرمان الأسري بأنه "حرمان الطفل من والديه أو أحدِهما بسبب الوفاة أو الانفصال، أو هم الأطفال المحرومون من الوالدين بسبب كونهم مجهولي الهوية (Ghosh, 2016, 61).

ويعرف إجرائياً بأنه فقدان الطفل لأية علاقة بالأم أو الأب أو من يحل محلهما وذلك منذ الشهور الأولى للحياة، ويترك هذا النوع من الحرمان آثار سيئة وخطيرة ودائمة على نمو الطفل جسمياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً.

الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:

هي مجموعة من الاضطرابات التي تعبر عن سلوك غير مرغوب فيه تظهر في علاقة الطفل مع نفسه ومع الآخرين، وتظهر الاضطرابات السلوكية في العدوان والقلق وعدم التعاون والسلبية والنشاط الزائد وغيرها. (Morgan & Irvine, 2016, 122).

وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطفل المحروم أسرياً على مقياس السلوك العدواني والقلق الاجتماعي المستخدمين في الدراسة.

السلوك العدواني Aggressive Behavior:

يعرف السلوك العدواني بأنه "هجوم أو فعل محدد يمكن أن يتخذ أي صورة من الهجوم المادي والجسدي في طرف، والهجوم اللفظي في الطرف الآخر ، وهذا السلوك يمكن أن يتخذ ضد أي شيء بما في ذلك ذات الشخص ، وأحيانا سلوكا ظاهريا مباشرا محددا ، وواضحا، وأحيانا أخرى يكون التعبير عنه بطريقة إما إسقاطيه على الآخرين أو البيئة من حوله (بن سكيريفة، ٢٠١٣).

ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه "الاستجابة التي يقصد بها صاحبها توقع الضرر المادي والنفسي بالذات أو بالآخرين ". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية (من إعداد الباحثين).

القلق الاجتماعي Social Anxiety:

هو استجابة انفعالية وسلوكية ومعرفية لموقف اجتماعي معين، يتضمن تهديدا للذات وخوفا من التقييم السلبي من الآخرين، الذي يؤدي إلي مشاعر الانزعاج والضيق.(Bruce, Heimberg & Coles, 2012, 538).

يعرف القلق الاجتماعي إجرائيا بأنه: شكل من أشكال القلق، يتمثل في تجنب واضح ومستمر في واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية أو الأدائية، ويزداد عندما يتعرض الفرد

للتفحص والتدقيق واحتمالات التقييم السلبي له من قبل الآخرين، وله إبعاد ثلاثة (ضعف التقبل الاجتماعي – نقص التفاعل الاجتماعي – قلة الأصدقاء).

الإطار النظري

أولاً - الاضطرابات السلوكية Behavioral Disoders:

تعتبر الاضطرابات السلوكية من أبرز المشكلات والمعوقات التي تواجه الأطفال، حيث تعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان باعتبارها مرحلة فارقة من حيث الاعتماد على الكبار وهذا ما أكدّه العديد من علماء النفس والتربية، حيث تري (الحجايا، ٢٠١٥) أن مرحلة الطفولة هي فترة الاعتماد على الأهل، وفيها يبذل الطفل طاقة غير عادية للتصرف حسب ردود أفعال الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما يتصرف الطفل باستمرار ليكون محور اهتمام المحيطين به، هذا بالإضافة إلى التغيرات النمائية والنفسية والاجتماعية والثقافية المتعاقبة في هذه المرحلة، فكل ذلك كفيل أن ينتج عنها العديد من المشكلات السلوكية، وإذا كان هذا هو حال الأطفال العاديين فإنّ الأطفال المحرومين من الأسر أكثر عرضة لتلك الاضطرابات السلوكية مثل السلوك العدواني والقلق الاجتماعي.

مفهوم الاضطرابات السلوكية Behavioral Disorders:

ويرى غانم (٢٠١٤)، الحجايا (٢٠١٥) بأنها اضطراب سيكولوجي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكا منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك السائد في المجتمع الذي ينتمي إليه،بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه من قبل الراشدين الأسوياء من بيئة الفرد نفسه.

وتشير (أنجشايري، ٢٠١٥) إلى أنها تمثل مظهراً من مظاهر سوء التكيف الاجتماعي. وتعتبر نمطا ثابتا ومتكررًا من مجموعة من السلوكيات غير المرغوب فيها كالعدوان، وظهور أنماط سلوكية غير مناسبة في مواقف عادية، وابتعاد سلوك الفرد بشكل متكرر عن السلوك العام المتفق عليه وفق معيار محدد.

أسباب الاضطرابات السلوكية:

إن الأسباب التي قد تؤدي إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية متعددة ، وكل طفل يتمتع بصفات وخصائص فريدة تميزه عن غيره، والتفاعلات التي تحدث مع الأطفال من جهة و مع أسرهم و البيئة و المجتمع من جهة أخرى معقدة جدا، لدرجة أننا لا نستطيع تحديد سبب واحد مؤكد للاضطرابات السلوكية والانفعالية. (Stoutjesdijk, 2013)، ومع ذلك نستطيع تحديد

عدد من العوامل يمكن أن تسبب الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ولكن تكون هذه الأسباب متداخلة ومتعددة وهذه المجالات هي:

١ – المجال الجسمي البيولوجي:

ويتأثر السلوك بالعوامل الجينية والعوامل العصبية كذلك البيولوجية أو بتلك العوامل مجتمعة، ومن غير شك فإن هناك علاقة بين جسم الإنسان وسلوكه، فكثيراً من الأطفال العاديين وغير المضطربين لديهم عيوب بيولوجية خطرة، أما الأطفال من ذوي الاضطرابات البسيطة والمتوسطة فليس هناك ما يثبت وجود عوامل بيولوجية محددة مسؤولة عن مثل هذه الاضطرابات، وأما ذوو الاضطرابات الشديدة جدا، فإن هناك أسبابا وعوامل بيولوجية لها مسؤولية مباشرة، و يمكن القول إنّ جميع الأطفال يولدون ولديهم محددات بيولوجية لسلوكهم وأمزجتهم، ومن ثم فإن هناك عوامل بيولوجية وجسمية ذات صلة بالاضطرابات السلوكية والانفعالية مثل: الأمراض المزمنة، سوء التغذية، إصابات الدماغ، العاهات والتشوهات الجسمية، القصور الجسمي والإصابات ، الصرع. (يحيى، ٢٠١٢).

٢- المجال النفسي:

ونظرا لتكون الإنسان من مجموعة من المشاعر والأمزجة والتأثرات والتأثيرات من وفي البيئة التي حوله، فإن الجانب النفسي له الأثر البالغ في تكوين الاضطرابات السلوكية والانفعالية فإن تعرض الإنسان للإحباط والفشل، والصراع بين الرغبة الجنسية والإشباع الجنسي، وعدم إشباع الحاجات الجنسية، الرفض، والجوع ونقص الأمن الانفعالي مماله بالغ الأثر في تكوين تلك الاضطرابات. (Stuart, 2010)

وهناك مجموعة أخرى من الأسباب النفسية تلعب دورا مهما في تكوين وظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية ذات التأثير في الفرد ومنها: الصدمات العنيفة في الطفولة، والتوحد مع أحد الوالدين المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا أوكليهما، وعدوى الخوف من الكبار، التسلط والقسوة في المعاملة، الضغوط الموجهة إلى الفرد، وجود الفرد في مواقف جديدة دون الاستعداد لها، والصعوبات التي يواجهها المراهقون في التوافق وحل مشكلاتهم. (الخولي، ٢٠١٥).

٣- المجال الاجتماعي: قد يسبب المجتمع أو يساعد على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وهنا تجدر الإشارة إلى: الفقر الشديد الذي يعيش فيه بعض الأطفال، والعائلات المفككة، والشعور بفقدان الأهل، والحرمان العاطفي، وأسلوب التربية الخاطئ كما في نقص وخطأ التربية الجنسية، التفرقة في المعاملة بين الأخوة و تفضيل جنس على آخر، و السلطة الوالدية الزائدة، التدخل الزائد عن الحد في شؤون الفرد، والبيئة المدرسية المضطربة مثل

إهمال المدرسين و تهكمهم و سوء المعاملة و العقاب، والاضطراب مع الزملاء والامتحانات الصعبة المحبطة (فهيم، ٢٠١٥). وهو مما لاحظه الباحثون في بعض أفراد العينة التجريبية وسوف يأمل الباحثون في قيام البرنامج الإرشادي في العمل على خفض السلوك العدواني وكذلك خفض مستوى القلق الاجتماعي.

وينبثق من المجال الاجتماعي ضمناً العامل الأسري والعامل المدرسي، حيث أن الأسرة لها التأثير الفاعل في التطور النمائي المبكر للأطفال ثم المراهقين، لذلك كان تأثير التنشئة الاجتماعية على سلوك الفرد ذا أثر واضح وكبير، حيث أن الوسط الاجتماعي للطفل يعتمد على تلبية حاجاته وتنمية معارفه ومهاراته مما لهَ الأثر الفاعل في صقل شخصية الطفل وذلك منذ سنواته الأولى له (Kaufmann, 2009).

وبناءً على ما تقدم سوف يراعي الباحثون عند إعداد البرنامج الإرشادي أن يكون مبنياً على أسلوب عقلاني انفعالي سلوكي في ضوء نظرية إليس Ellis، وهذا الأسلوب يحاول يعيد بناء نظام يضم أفكار ومعتقدات أكثر واقعية وعقلانية من خلال عملية التوجيه والإرشاد الممتدة لعملية التعلم وهذا في بعده التربوي، أما البعد الاجتماعي فهو يساعد على عملية التواصل والتفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية ، وكيفية التعامل مع الغرباء.

ثانياً : السلوك العدواني Aggresive Behavior:

تعريف السلوك العدواني:

أشار بيريديز (Priddis, 2015) بأنه أي شكل من أشكال السلوك يوجه بهدف إلحاق الأذى أو جرح أو إيذاء الآخرين بشكل مقصود بحيث يكون لدى الطفل الدوافع لممارسة تلك السلوكيات، وأنها استجابة سلوكية انفعالية قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، وغالبا ما يسلك البعض السلوك العدواني عندما يعاني ضغوطا جسدية أو معنوية فيلجأ لتأكيد الذات من خلال ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير. ويشير (الحساسنة، ٢٠١٤) إلى تعريف السلوك العدواني بأنه السلوك الذي يهدف إلى إلحاق الأذى المادي أو المعنوي بالآخرين أو بممتلكاتهم. كما يمكن تعريفه بأنه: رغبة أساسية للإيذاء، تلك رغبة يتم التعبير عنها باستخدام الفعل؛ حيث يتم إيذاء شخص ما عن طريق شخص أو مجموعة من الأشخاص أكثر سطوة، وهم يقومون بهذا الاعتداء بلا مبرر، ويتكرر هذا الاعتداء مع قدر كبير من الشعور بالاستمتاع (Moretti, 2007).

أسباب السلوك العدواني:

إن العدوان ظاهرة نفسية اجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد، بل هناك عدة أسباب تتكاتف معاً وتتحد جنباً إلى جنب في تكوين ونشأة السلوك العدواني فهناك عوامل داخلية وأخرى خارجية تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني وهى :

١- العوامل الداخلية الذاتية: إن الأسباب الجسمية الناتجة عن اختلال في إفرازات بعض الغدد؛ كالغدة الدرقية، أو الغدة النخامية، ومستوى الذكاء المنخفض، وكذلك يرتبط العدوان بزيادة عدد ضربات القلب، وزيادة هرمون التستوسترون Testosterone الذي يجعل الأطفال الذكور يستجيبون بطريقة عدوانية، كما قد تكون العوامل الذاتية سبباً رئيساً في العدوان كضعف القدرة على التعامل مع مواقف الفشل والإحباط، والرغبة في تحقيق الذات فيلجأ إلى العدوان لتحقيق ذلك، وكالرغبة في الانتقام والتمرد على كل ذي سلطة، وكالحاجة للحرية فيقوم بالتخريب والإتلاف والعناد في سبيل الدفاع عن حريتهم، وكالحساسية الانفعالية فتجعل ردوده متسرعة وعنيفة (Priddis, 2015).

٢- العوامل الخارجية:

الأسـرة: من مؤشرات المناخ الأُسَري المنبئة عن العدوان لدى الأطفال أساليب التنشئة الوالدية للأبناء وفي هذا نجد العديد من الأساليب بعضها غير سوي وبعضها سوي.

ومن الأساليب غير السوية : القسوة وإثارة الألم النفسي، تساهل أو تسامح الآباء مع الأبناء في مواقف العدوان، التفرقة في المعاملة بين الأبناء مما يوغر صدورهم تجاه بعضهم البعض، ويسهم في توتر العلاقات بينهم مما ينعكس سلباً على جو الأُسرة، عدم الاتساق أو التذبذب في المعاملة والذي في ظله يُسمح للفرد بإصدار استجابات عدوانية في موقف معين ولا يُسمح له بها في موقف آخر أو قد تسمح له الأم بها ولا يسمح بها الأب، فإن ذلك يمثل مناخاً ملائماً تماماً للسلوك العدواني، العلاقات الأُسَرية المفككة (الحجايا، ٢٠١٥).

المدرسة : فالمدرسة لها دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي المنظمة الرئيسية التي يُوكل إليها المجتمع القيام بمهمتها، وأشارت دراسة رايسر (Risser, 2013) حول السلوك العدواني لدي الطلاب بهدف الكشف عن علاقة التشدد الإداري بعدوانية الطلاب، أشارت تلك الدراسة إلى أن للإدارة المدرسية المتشددة دوراً قوياً في دفع الطلاب نحو ممارسة السلوكيات العدوانية نحو زملائهم والأفراد الآخرين داخل وخارج المدارس وتهديدات الطلاب للمعلمين.

وقد قسّمت هذه الأسباب تقسيما آخر ومتشابها لما سبق وهو :

ثالثاً : القلق الاجتماعي Social Anxiety:

يعتبر اضطراب القلق الاجتماعي واحدا من الاضطرابات الانفعالية التي تؤثر على الأداء المهني والاجتماعي للأفراد، وتدفعهم إلي عدم المشاركة والخوف من المجهول ، وينتج أيضا العزلة وتشتت انتباه، وضعف تفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، كما يسمى أيضا الخوف الاجتماعي، والقلق الاجتماعي له أثار سيئة مثل : ضعف الثقة بالنفس ، النزاعات العدوانية ، والانطواء ، وقلة دافعية الذهاب للمدرسة.

تعريف القلق الاجتماعي:

يعرف القلق الاجتماعي طبقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات العقلية (TR--DSM-IV 2000) الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي، علي أنه: خوف ملحوظ ومستدام، يظهره الفرد في موقف واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية ، أو مواقف الأداء ، والتي من خلالها يتعرض الفرد للفحص والتدقيق فيه من الآخرين.

ويرى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية أن التعرض للموقف الاجتماعي يؤدي إلى نشأة القلق، بالرغم أن الراشدين والمراهقين الذين لديهم قلق، يدركون أن قلقهم زائد عن الحد وغير مبرر وأنه غير منطقي، إلا أن الأطفال قد لا يدركون ذلك وغالباً ما يتجنب القلق الاجتماعي في هذه المواقف، ويهربون منها أو يتحملونها بجهد كبير وقلق شديد ولا يتم تشخيص القلق الاجتماعي،إلا إذا كان التجنب أو القلق أو استباق وتوقع القلق، من المواقف الاجتماعية، يحدث اضطراباً في النشاط اليومي للشخص، وفي أدائه الوظيفي أو في حياته الاجتماعية، أو إذا كان الشخص مهموماً ومنزعجاً بدرجة كبيرة من جراء هذا القلق. (American Psychiatric Association, 2000)

ويرى فيل (Veale, 2003) أن القلق الاجتماعي هو خوف من تفحص الآخرين، وتجنب المواقف الاجتماعية مع ظهور عدد من الأعراض الجسدية، والسلوكية والمعرفية.

وعرّف هندرسون وزمباردو (Henderson & Zimbardo, 2001) القلق الاجتماعي بأنه خبرة معرفية وانفعالية يتم استثارتها من خلال إدراك الفرد لاحتمالات التقييم السلبي من قبل الآخرين ، ويصاحب هذه الخبرة استثارة فسيولوجية وخوف.

أسباب القلق الاجتماعي:

الاستعداد الوراثي: يقصد الانتشار الواسع للقلق الاجتماعي في عصرنا الحالي يشكل ظاهرة ملموسة في كل المجتمعات، حيث أن القلق يكون مسؤولا عن طبيعة الأعراض وعن العوامل

الكيمائية المسؤولة عن القلق، والتي تمثل في زيادة نهايات الأعصاب الموجودة في المشتبكات العصبية والتي تسرف في إنتاج أمينات الكاتيكول مع زيادة نشاط المستقبلات والأدرينالين، مع وجود نقص في الموصلات الكيمائية، ونتيجة النقص تستثار أجزاء المخ بشكل زائد وينتج عن هذه الزيادة أعراض القلق.

أسلوب التعلق: الأطفال ذوو التعلق غير الآمن، يميل أبائهم إلى النبذ والرفض لهم، كما يؤدي أسلوب التعلق غير الآمن إلي ظهور مفهوم سلبي عن الذات وعن الآخرين لدي الفرد ويرتبط بوجود العديد من المشكلات النفسية لدى الأطفال ومنها القلق الاجتماعي.

أساليب المعاملة الوالدية: تسهم أساليب المعاملة الوالدية غير السوية القائمة علي المستويات المرتفعة من الحماية الزائدة، والتحكم والضوابط والقيود والتي تفرض علي الطفل والتي تحول دون تعرضه للمواقف الاجتماعية في ظهور القلق الاجتماعي.

العوامل المعرفية : إن الأفراد ذوي القلق الاجتماعي لديهم نزعة نحو تقييم أنفسهم بطريقة سلبية، كما أنهم يميلون إلى المبالغة في تقدير إدراك الناس الآخرين للقلق الشخصي لديهم. (Veale, 2003)

العوامل المرتبطة بعلاقات الأقران: إن القلق الاجتماعي وعلاقات الأقران هي علاقة تبادلية، حيث أن الطفل الذي يعاني من القلق الاجتماعي يكون أكثر معايشة للعلاقات السلبية مع الأقران. (حسين، ٢٠٠٩).

خامساً : الحرمان الأسري Family Deprivation :

إن الحرمان الأسري له علاقة وثيقة بالمشكلات النفسية والاجتماعية والأسرية المختلفة والاضطرابات السلوكية ، فالأسرة لها دور كبير في التنشئة الاجتماعية واحتواء الأبناء وإعطائهم الرعاية الكافية والحب وإشباع حاجاتهم العاطفية والنفسية ، فالأسرة هي المصدر الرئيسي لتنمية الحب والاستقرار والأمان ، كما قد تكون مصدرا للمشكلات والاضطرابات السلوكية والنفسية في المستقبل. (McKay, 2011)

تعريف الحرمان الأسرى:

هو حرمان الطفل من الأب والأم مما يترتب عليه انقطاع الإشباع الكمي والكيفي للحاجات النفسية كالحب والعطف البيولوجي، وغياب الوقت المناسب لتقديم المثيرات المادية والنوعية للطفل والأسلوب اللائق لعملية الإشباع، ومن ثم فإن الانفصال يفضي إلى خبرة الحرمان الذي يحدث عندما يودع الطفل في مؤسسه اجتماعية حيث لا تتاح له فرصة عقد علاقة مستمرة مع بديل الوالدين، ولا يتلقى رعاية من الأم أو الأب كافية تسمح له بالتفاعل الحقيقي مع الصور الوالدية بصورة سليمة. (Ackerman, 2003).

وبشير الحرمان الأسري إلى كل طفل مرفوض أو مهمل من قبل والديه أو أحداهما أومن قبل الذين يقومون برعايته أو هو الذي لا يحصل على إشراف وتوجيه أسري مناسب وعلى الرعاية التي تتطلبها مرحلة نموه أو الذي يتعرض لإساءة معامله في مظاهرها الجسمية والنفسية والاجتماعية أو الطفل غير الشرعي واللقيط. كما يدخل مفهوم الطفل المحروم في جوانب أكثر خصوصية حيث يتصل بقيام الأطفال بعمليات التسول وتعاطي المواد المحرمة كالمخدرات أو بعملهم في مجالات لا تناسب نموهم وقدراتهم وتحرمهم من الدراسة. والطفل المحروم هو الطفل الذي يفقد والديه الأب والأم معا منذ ولادته وانعدام بدائل شخصية ثابتة له، الأمر الذي يفقد الطفل شكل الحياة الأسرية مما يؤدي إلى إيداعه في احدي المؤسسات (Ackerman, 2003).

الآثار المترتبة على الحرمان الأسرى:

تنقسم الآثار المترتبة على الحرمان من الوالدين إلى أثار قريبة المدى وأثار بعيدة المدى:

١- الآثار القريبة المدى وتشمل :

- استجابة عدوانية تجاه أبويه عند عودة الاتصال بهم.
- الإلحاح المتزايد في طلب الأم وبديلتها مرتبط في الرغبة الشديدة بالتملك.
- انسحاب بلا مبالاة من جميع الروابط الانفعالية. (Ackerman, 1999)

٢- الآثار البعيدة المدى :

تشير الدراسات إلى وجود آثار بعيدة المدى يمكن أن تصبح أحياناً نكبات على الأطفال الذين يمرون بخبرات مؤلمة نتيجة للحرمان الشديد من الوالدين، وتتلخص هذه الخبرات بعدم وجود أي فرصة لتكون ارتباطا مع صورة الأم أثناء السنوات الأولى أو حرمان الطفل من أمه لمدة ثلاث أشهر على الأقل، وقد تمتد أكثر من سنة أثناء السنوات الأربع الأولى أو الانتقال بين صورة و أخرى للأم في الفترة نفسها، وبالمقارنة بين المجموعتين من الأطفال الأيتام الذين لم يتلقوا الرعاية من والديه من قبل،حيث عاشت أو نشأت المجموعة الأولى خلال السنوات الثلاث في المؤسسات قبل أن تنتقل إلى أسرة بديلة ونشأت الثانية منذ البداية في أسر بديلة، وتبين أن المجموعة الأولى تختلف عن المجموعة الثانية في الآتي :

- تكوين ميول مضادة للمجتمع وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين.
- تأخر في النمو اللغوي وظهور مشكلات النطق والكلام واستمرارها طويلاً.
- تأخر في النمو العقلي والجسمي والحركي واستمرار ذلك حتى المراهقة.

- عدم القدرة على التكيف الاجتماعي والانفعالي والميل للانعزال والبرود.
- اتصاف سلوكهم بالعدوانية ضد الآخرين كالضرب وتدمير الممتلكات (Ackerman, 2001)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولا: منهج الدراسة: استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على (فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسرياً بدولة الكويت)، وقد قام الباحثون بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدم الباحثون التصميم التجريبي ذي المجموعتين (مجموعة تجريبية – مجموعة ضابطة)، وحساب الفروق بينهما في القياسين القبلي والبعدي.

- المتغير المستقل: وهو البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

- المتغيرات التابعة: وهي متغيرات السلوك العدواني والقلق الاجتماعي لدى الأطفال المحرومون أسريًّا والمتغيرات الوسيطة وهي العمر.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلاب (المدارس التعليمية بنين وبنات مختلط) منطقة الأحمدي، ومنطقة مبارك الكبير التعليمية، ومنطقة حولي التعليمية بدولة الكويت. وانقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

عينة الدراسة الاستطلاعية: الهدف منها حساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لمقياس السلوك العدواني (إعداد الباحثين)، وتكونت العينة من (٥٠) من الأطفال المحرومين أسرياً بغرض التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات المستخدمة.

عينة الدراسة الأساسية :

تتكون عينة مجتمع الدراسة من طلاب المدارس التعليمية بنين وبنات المختلط (مدرسة الرسالة ثنائية اللغة، مدرسة جلوبال ثنائية اللغة، مدرسة المعرفة النموذجية، المدرسة الأمريكية الخاصة بدولة الكويت، والهدف منها التحقق من فروض الدراسة التجريبية، وذلك بتطبيق أدوات الدراسة ، وتتكون العينة من (٢٠) من الأطفال المحرومين أسرياً (حيث لديهم سلوك عدواني مرتفع، وقلق اجتماعي مرتفع) يتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي إلى تجريبية وضابطة ويتم التحقق من تجانس المجموعتين والمتغيرات الديموغرافية: (العمر، والصف الدراسي الثامن والتاسع، الخلو من الأمراض العضوية أو الإعاقات)، وتراوحت أعمارهم ما بين (٩ – ١٥) عاما.

ثم قسمت المجموعة (٢٠) إلى مجموعتين بالتساوي كلا منها (١٠) أطفال من الأطفال المحرومون أسرياً، وبذلك تكون العينة النهائية وفقًا للدراسة كما يلي: المجموعة التجريبية وعددها ن= ١٠ أطفال والتي تتلقى البرنامج، المجموعة الضابطة وعددها ن= ١٠ أطفال والتي لن تتلق البرنامج، وقد قام الباحثون بالتحقق من تجانس العينة في العمر الزمني وذلك بحساب دلالة الفروق في العمر الزمني لعينة الطلاب المحرومين أسرياً حسب المجموعة (التجريبية والضابطة) والجدول رقم (١) يوضح قيمة "اختبار مان ويتني" ومستوي الدلالة حسب المجموعة (التجريبية والضابطة) لدي عينة الدراسة.

جدول (١)
قيمة "اختبار مان ويتني" ومستوى الدلالة في متغير العمر الزمني بحسب المجموعة (التجريبية والضابطة) لدى عينة الدراسة

المتغير	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١١,١٠	١١١	٤٤	٠,٤٥	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٩٠	٩٩			

يتضح من الجدول السابق (١) أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أعمار طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة (المحرومين أسرياً) في العمر الزمني.

تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي :

قام الباحثون بتطبيق مقاييس السلوك العدواني والقلق الاجتماعي على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، ثم تم حساب متوسطي رُتب درجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس القبلي للأداء على أبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للأطفال المحرومين أسرياً والقلق الاجتماعي وأبعاده، وقد تم استخدام "اختبار مان ويتنى Test-Whitney Mann" للعينات غير المرتبطة، للتحقق من تكافؤ متوسطي رُتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس القبلي، ويتضح ذلك في الجدول (٢) التالية:

جدول (٢)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
العدوان الجسدي	التجريبية	١٠	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٠٨	٠,٩٧
	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
العدوان اللفظي	التجريبية	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠	٤٧,٥٠	٠,٢٠	٠,٨٥
	الضابطة	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠			
العدوان السلوكي	التجريبية	١٠	١٠,٩٠	١٠٩,٠٠	٤٦,٠٠	٠,٣١	٠,٧٩
	الضابطة	١٠	١٠,١٠	١٠١,٠٠			
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	التجريبية	١٠	١١,٤٠	١١٤,٠٠	٤١,٠٠	٠,٦٩	٠,٥٢
	الضابطة	١٠	٩,٦٠	٩٦,٠٠			

قيمة Z عند مستوي الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ وعند مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) =١,٩٦

ويتضح من الجدول (٢) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للأطفال المحرومين أسرياً أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبلياً من حيث مستوى السلوك العدواني.

جدول (٣)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً.

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
ضعف التقبل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٤٦,٥٠	٠,٢٧	٠,٧٩
	الضابطة	١٠	١٠,٨٠	١٠٨,٥٠			
نقص التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥١	٤٦,٥١	٠,٢٨	٠,٧٩
	الضابطة	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠			
قلة الأصدقاء	التجريبية	١٠	٩,٥٠	٩٥,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٧٨	٠,٤٨
	الضابطة	١٠	١١,٥٠	١١٥,٠٠			
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي	التجريبية	١٠	١٠,٢٥	١٠٢,٥٠	٤٧,٥٠	٠,١٩	٠,٨٥
	الضابطة	١٠	١٠,٧٥	١٠٧,٥٠			

قيمة Z مستوي الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للأطفال المحرومين أسرياً قيم أقل من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبلياً من حيث مستوى القلق الاجتماعي.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحثون عددا من الأدوات وهي:

مقياس السلوك العدواني: (إعداد / الباحثون).

مقياس القلق الاجتماعي: (إعداد/ سيد احمد البهاص، ٢٠١١).

البرنامج الإرشادي : (إعداد الباحثون).

رابعاً: صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من ثبات وصدق عبارات محاور أدوات القياس، قام الباحثين بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين، ثم بعدها قام الباحثون بالتعديلات اللازمة وفقاً للاقتراحات بما يضمن صلاحية المقياس فنياً ولغوياً،، وللتحقق من ثبات المقياس أوجد الباحثون معامل الثبات بطريقتين، وأسفرت النتائج عما يلي:

مقياس السلوك العدواني

والجدول (٤)
يوضح معامل الثبات بالطريقتين للمقياس ولكل بعد من أبعاده.

الأبعاد	عدد العبارات	الثبات بطريقة التجزئة النصفية	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
العدوان الجسدي	١٢	٠,٩٣	٠,٧٤
العدوان اللفظي	١٢	٠,٧٢	٠,٧٢
العدوان السلوكي	١٢	٠,٧٧	٠,٧٨
الدرجة الكلية	٣٦	٠,٩٢	٠,٨٧

يتبين من الجدول السابق (٤) أن مقياس السلوك العدواني وأبعاده يتمتع بدرجات مقبولة من الثبات مما يشير إلى الوثوق بنتائج المقياس.

مقياس القلق الاجتماعي

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس القلق الاجتماعي

أبعاد المقياس	عدد العبارات	الثبات بطريقة سبيرمان براون	الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجتمان	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
ضعف التقبل الاجتماعي	١٠	٠,٧٤٧	٠,٧٣٥	٠,٧٩٣
نقص التفاعل الاجتماعي	١٠	٠,٧٥٨	٠,٧٥٥	٠,٧٦٩
قلة الأصدقاء	١٠	٠,٧٣٨	٠,٧٦٧	٠,٧١٩
الدرجة الكلية	٣٠	٠,٩٥٩	٠,٩٥٦	٠,٨٥٣

يتبين من الجدول السابق (٥) أن مقياس القلق الاجتماعي يتمتع بدرجات عالية من الثبات وأبعاده المختلفة، مما يشير إلى الوثوق بنتائج المقياس على عينة الدراسة الحالية.

البرنامج الإرشادي

- **مراحل تصميم البرنامج:**

يتضمن مراحل تصميم البرنامج الإرشادي من ناحية أهمية البرنامج الإرشادي من ناحية أهمية البرنامج الإرشادي وأهدافه والمجموعة الإرشادية والطريقة التي يقوم عليها البرنامج ومحتويات البرنامج وأبعاده وخدماته. وأسلوب تنفيذ جلسات البرنامج وتقييم البرنامج ، وهو ما يمكن إيضاحه فيما يلي :

أ- الهدف من البرنامج :

يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى يلي :

١ – أن يتقن الطلاب مهارات العفو والصبر والحلم وعدم الانفعال السريع عند الغضب وتطبيق المهارات في الحياة الواقعية.

٢ – مساعدة الطلاب على تخفيف القلق الاجتماعي والسلوك العدواني وتحسين مستوى التكيف مع أحداث الحياة اليومية .

٣ – تعليم أفراد الدراسة كيفية تغيير انفعالاتهم وسلوكهم غير الفاعل إلى سلوكيات وانفعالات إيجابية والتعامل معها بحكمة.

٤ – تزويد أعضاء البرنامج الإرشادي بأساليب التقيد الخاصة بخفض القلق الاجتماعي والسلوك العدواني.

٥ – تعليم الطلاب كيفية تطوير علاقات إيجابية مع الآخرين والاستفادة من الأخلاق الإسلامية كالأخوة والعفو والتسامح والتغافل والشورى.

ب- الأسس التي يقوم عليها البرنامج :

يقوم هذا البرنامج على مجموعة من الأسس:

الأساس النظري: قام الباحثون بإعداد برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في ضوء نظرية إليس Ellis عن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي ، وهذا الأسلوب يحاول أن يعيد بناء نظام يضم أفكارًا ومعتقدات أكثر واقعية وعقلانية.

الأساس التربوي:

١-عملية التوجيه والإرشاد ممتدة لعملية التعلم، حيث تساعد في اختيار طرق التدريس وعادات الدراسة الجيدة، وتطوير المناهج وعملية التكيف بشكل عام.

٢-تساعد في إنجاح عملية التعاون القائم بين المرشد والمفحوص وهي ضرورة لإنجاح عملية الإرشاد والعملية التعليمية.

٣-تساعد في إنجاح عملية النشاط المدرسي.

٤-عملية التوجيه والإرشاد شاملة داخل المدرسة وخارجها (المنسي ، ٢٠٠٤).

الأساس الاجتماعي:

يساعد البرنامج على عملية التواصل والتفاعل مع الآخرين والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وكيفية التعامل مع الغرباء.

الحاجة إلى البرنامج :

يعاني بعض الأطفال من بعض الاضطرابات السلوكية ومنها القلق الاجتماعي وانعزالهم من المجتمع وعدم الثقة بالذات وشعورهم بالنقص ، وتعليمهم مهارات إيجابية وخفض السلوك العدواني للطفل، ومن ثم كانت الحاجة إلى برنامج عقلاني حول الانفعال السلوكي يعمل بفاعلية علي وحض من الأفكار اللاعقلانية التي يتمسكون بها واستبدال أخرى أكثر عقلانية واقعية بها.

الخطة العامة للبرنامج وخطوات سير الجلسات:

- المقدمة التمهيدية حول المتغير موضوع الجلسة.
- التعارف بين الباحث وعدد من أفراد المتعلمين.
- مناقشة الواجب المنزلي.
- التدريب علي الاستراتيجيات المستخدمة.
- ملخص الجلسة ومراجعة ما تم تدريب في الجلسة السابقة.
- تكليف بواجب منزلي للمرّة القادمة.

الفنيات العامة المستخدمة في البرنامج :

استخدم الباحثون عددا من الفنيات وهي :

١. **فنية التعليمات:** تعتمد هذه الفنية علي إعطاء تعليمات وتوجيهات مناسبة للمسترشدين، وذلك بهدف مساعدتهم علي تحسين أدائهم.

٢. **الاسترخاء العضلي:** وهي عبارة عن مجموعة من التمارين أو نظام معين من التمارين بحيث يصبح المسترشد علي التمييز بين حالتي التوتر العضلي والاسترخاء العضلي.

٣. **المناقشة والحوار:** تبادل الآراء بين المرشد والمسترشد حول المشكلات التي تواجههم في محاولة لتعديل الأفكار الخاطئة، وتوسيع وتعميق أفكار المسترشدين وإكسابهم جوانب معرفية وسلوكية جديدة ، والبعد عن الجمود والتحاور والحب والهدف تعديل الأفكار الخاطئة والترابط بين الأفراد.

٤. **المحاضرة:** وهي أحد أساليب الإرشاد النفسي التعليمي ، ويكون للمرشد تأثيره الشخصي الواضح علي الجماعة مع شرح بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة بأسلوب سهل وبسيط.

٥. **التدعيم:** هو الإجراء يؤدي إلى حدوث نتائج إيجابية، أو سلبية مما يترتب علية صدور السلوك في مواقف وتدعيم للسلوك الذي يجلب فائدة أو منفعة فهو تدعيم الإيجابي Positive Reinforcement، ويوجد التدعيم السلبي Negative Reinforcement وهو يكون السلوك الذي يجلب ضرارًا ومشقة وألما.

٦. **تعلم نموذج ABCDE:** من أهم فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (A) تساهم في الانفعالات وهو السبب الأساسي لشعور الفرد بالاضطراب.

٧. **إعادة البناء المعرفي :**هي الأفكار اللاعقلانية واستبدال أخرى عقلانية بها وذلك بتدريب الفرد عليها، والتعرف علي المواقف السالبة والمعتقدات الخاطئة. وتدعيم الايجابية للمحافظة علي السلوك الصحيح.

٨. **الحوار الذاتي :**هو حوار مع النفس ينبه الفرد من تأثير الأفكار السلبية في سلوكه وتعديل سلوكه.

٩. **حل المشكلات:** هي طريقة لمساعدة الطالب علي إتقان الأسلوب العلمي لحل المشكلات وتحديد وفهم طبيعة المشكلة، ووضع حلول للمشكلة.

١٠. **الحوار الذاتي:** هو حوار مع النفس عند عمل أي نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلي تأثير الأفكار السلبية في سلوكه.

١١. **الواجبات المنزلية :** تمثل مجموعة من السلوكيات والمهارات التي يجب علي الفرد أداؤها في المنزل أو المدرسة ويتم تحديدها في نهاية الجلسة والتدريب عليها.

فنيات تدريبية للأطفال، وتشمل:

١. إستراتيجية التحكم الذاتي وتساعد هذا الفنية على تحسين مرونة العينة وتقوية روح التحدي بمواجهة وكيفية اتّباع السلوك الصحيح:

وتتكون من ثلاث فنيات فرعية هي:

• **فنية رؤية وملاحظة الذات:** حيث يتم تعليم الأطفال كيفية مراقبة النفس وتسجيل سلوكهم في المنزل والمدرسة.

• **فنية تقيين الذات:** حيث يتم تعليمهم كيفية مقارنة سلوكياتهم بالمعايير الاجتماعية المتعارف عليها وتحديد اقترابهم من تلك المعايير أو ابتعادهم عنها.

• **فنية تدعيم الذات:** وتعني كيفية النفس بمكافأتها أو عكس ذلك بعقبة على السلوك المتبع سواء كان سويًّا أو غيره.

٢. إستراتيجية التدريب على المهارات الاجتماعية كبدء الحديث والاستمرار فيه وإنهائه ومواجهة الجمهور والتوكيد الإيجابي المتمثل في مدح الآخرين والثناء عليهم وآداب الاستئذان والتفاوض وآداب الحديث الإيجابي الفاعل، إضافة إلى تعزيز وتعليم المهارات غير اللفظية كتغيرات الوجه والاستشارات والإيماءات، وذلك خلال فنيات النمذجة، لعب الدور، التغذية المرتدة الموجبة.

٣. إستراتيجية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وهي نظرية قائمة على نظرية أليس (A-B-C-D-E).

٤. الإرشاد الجمعي والفردي.

٥. التعليم بالمثال والتعليم بالقصة وربطها بالواقع.

٦. المناقشة الجماعية والحوار والإقناع والتعبير الصريح عن المشاعر والانفعالات.

٧. الحث والتشجيع والتدعيم والاستبعاد والدحض.

٨. التدريب على مهارة حل المشكلات وأسلوب التدريب التحصيني.

• **فنيات إرشادية للآباء والمعلمين وتشمل:**

فنية التدعيم التمايزى أي دعم السلوك الإيجابي، وفنية الإطفاء أي التحكم بالسلوك غير السويّ وتجاهله وعدم الانتباه له، وفنية التعديل البيئي بإزالة المثيرات الموجودة في الموقف أو تغيير الأنشطة وتعديل المهم الموكلة للفئة المستهدفة بالبرنامج.

وصف البرنامج:

١-عدد الجلسات البرنامج : يشمل علي (٢٦) جلسة بالإضافة للقياس البعدي والتتبعي لتعديل السلوك العدواني ، ويطبق البرنامج بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع.

٢-طريقة التطبيق : سوف يتم تطبيق البرنامج بطريقة فردية وجماعية على الأفراد المجموعة الإرشادية وذلك بناء على المهارات المستخدمة بالبرنامج.

٣-زمن الجلسات : زمن الجلسة الواحدة في البرنامج (٦٠) دقيقة.

٤- خطة جلسات البرنامج :

يقدم الباحثون خطة لجلسات الإرشادية، متضمنا عناوين الجلسات، والهدف العام لكل جلسة ومراحل الجلسات والفنيات المستخدمة. وقد اشتملت كل جلسة على عدد من الأهداف وإجراءات تنفيذها مع مراعاة طبيعة وخصائص وحاجات أفراد العينة وكان البرنامج يطبق بطريقة الإرشاد الجماعي الذي هو عبارة عن إرشاد عدد من الطلاب من الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معا في جماعات صغيرة مع توافر المعلومات لهم وتسهيل اتخاذ القرار والتعامل معها بفاعلية وإيجابية نريد تحقيقها.

خامسا : الأساليب الإحصائية :

بناء على ذلك اختار الباحثون الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض الدراسة، واستخدم الباحثون برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. الإصدار (٢١) في إدخال البيانات و تحليلها، واستخدمت الأساليب التالية :

١- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

٢- اختبار مان وتيني للعينات غير المرتبطة.Mann – Whitney.

٣- اختبار " ويكلوكسن " Wilkinson Test اللابارمترى للعينات المرتبطة للتعرف على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

٤- معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لسبيرمان لحساب ثبات أدوات الدراسة.

٥- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات التجزئة النصفية و الاتساق الداخلي.

سادسا تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجوعتين (التجريبية -الضابطة) علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب متوسطي رُتب درجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي للأداء على أبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للأطفال المحرومين أسرياً.

وقد تم استخدام "اختبار مان ويتنى Test- Whitney Mann" للعينات غير المرتبطة، للتحقق من الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
العدوان الجسدي	التجريبية	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	٠,٥٠	٣,٧٦	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠			
العدوان اللفظي	التجريبية	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	٠,٥٠	٣,٧٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠			
العدوان السلوكي	التجريبية	١٠	٥,٥٥	٥٥,٥٠	٠,٥٠	٣,٧٨	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٤٥	١٥٤,٥٠			
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	التجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للأطفال المحرومين أسرياً قيم أكبر من القيمة الجدولية (٢,٥٨)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك قيمة معامل مان ويتنى U (٠,٠٠)، مما يعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية وانخفاض السلوك العدواني لديهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض الموجه التالي: تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات السلوك العدواني لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب متوسطي رُتب درجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي للأداء على أبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للأطفال المحرومين أسرياً، وقد تم استخدام "اختبار مان ويتنى Test- Whitney Mann" للعينات غير المرتبطة، للتحقق من الفروق بين متوسطي رُتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة – التجريبية) في القياس البعدي، ويتضح ذلك في الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
ضعف التقبل الاجتماعي	التجريبية	١٠	٥,٦٥	٥٦,٥٠	١,٥٠	٣,٧٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٣٥	١٥٣,٥٠			
نقص التفاعل الاجتماعي	التجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٨٠	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
قلق الأصدقاء	التجريبية	١٠	٦,٤٠	٦٤,٠٠	٩,٠٠	٣,١٤	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٤,٦٠	١٤٦,٠٠			
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي	التجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٩	٠,٠١
	الضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس القلق الاجتماعي، والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للأطفال المحرومين أسرياً قيم أكبر من القيمة الحدية (٢,٥٨)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض الموجة التالي:

– تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي القياس (القبلي – البعدي) علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

.ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب متوسطي رُتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثون أسلوبا إحصائيا لابارامتري متمثلا في "اختبار ويلكوكسون Test Wilcoxon " للأزواج المرتبطة، على مقياس السلوك العدواني وأبعاده كما يلي في جدول (٨):

جدول (٨)
دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
العدوان الجسدي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٩ ٠ ١ ١٠	٥,٠٠ ٠,٠٠	٤٥,٠ ٠,٠٠	٢,٦٧	٠,٠١
العدوان اللفظي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠,٠٠	٥٥,٠ ٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١
العدوان السلوكي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٩ ٠ ١ ١٠	٥,٠٠ ٠,٠٠	٤٥,٠ ٠,٠٠	٢,٦٧	٠,٠١
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠,٠٠	٥٥,٠ ٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للأطفال المحرومين أسرياً أكبر من القيمة الحدية (٢,٥٨) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رُتب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية وانخفاض السلوك العدواني لديهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض الموجة التالي: تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسيّن القبلي والبعدي لصالح البعدي.

ويوضح الجدول (٩) الآتي قيم متوسطي أبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٩)
قيم متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

أبعاد المقياس / القياس	العدوان الجسدي	العدوان اللفظي	العدوان السلوكي	الدرجة الكلية للسلوك العدواني
القبلي	٣٢,٤٠	٣١,٢٠	٣١,٣٠	٩٤,٩٠
البعدي	٢٣,٨٠	٢٣,٠٠	٢٣,٦٠	٧٠,٤٠

الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية علي القياس (القبلي – البعدي)علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثون، بحساب متوسطي رُتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية، واستخدم الباحثون أسلوبا إحصائيا لابارامتري متمثلا في "اختبار ويلكوكسون Test Wilcoxon " للأزواج المرتبطة، على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده كما يلي في جدول (١٠):

جدول (١٠)
دلالة الفروق بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
ضعف التقبل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٩ ١ ٠ ١٠	٦,٠٠ ١,٠٠	٥٤,٠ ١,٠	٢,٧١	٠,٠١
نقص التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٩ ٠ ١ ١٠	٥,٠٠ ٠,٠٠	٤٥,٠ ٠,٠٠	٢,٦٧	٠,٠١
قلق الأصدقاء	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٩ ١ ٠ ١٠	٥,٩٤ ١,٥٠	٥٣,٥ ١,٥٠	٢,٦٧	٠,٠١
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	١٠ ٠ ٠ ١٠	٥,٥٠ ٠,٠٠	٥٥,٠ ٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للأطفال المحرومين أسرياً قيم أكبر من القيمة الحدية (٢,٥٨) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رُتب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، مما يعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض الموجة التالي:

تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رُتب درجات القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسيّن القبلي والبعدي لصالح البعدي.

ويوضح الجدول (١١) الأتي قيم متوسطي أبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (١١)
قيم متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

أبعاد المقياس / القياس	ضعف التقبل الاجتماعي	العدوان اللفظي	قلق الأصدقاء	الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي
القبلي	٢٤,٤٠	٢٣,٨٠	٢٣,٥٠	٧١,٧٠
البعدي	١٨,٨٠	١٦,٥٠	١٩,٤٠	٥٤,٧٠

الفرض الخامس: ينص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (البعدي – والتتبعي)علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور ثلاث أشهر من التطبيق.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب متوسطي رُتب درجات السلوك العدواني لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي – التتبعي)، وقد تم استخدام "اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test" للأزواج المرتبطة، للتحقق من وجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين (البعدي – التتبعي) لنفس أطفال المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك في الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين (البعدي – التتبعي) لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس السلوك العدواني وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
العدوان الجسدي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٢ ٤ ٤ ١٠	٣,٠٠ ٣,٧٥	٦,٠٠ ١٥,٠٠	١,٠١	غير دالة
العدوان اللفظي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٣ ٠ ٧ ١٠	٢,٠٠ ٠,٠٠	٦,٠٠ ٠,٠٠	١,٧٣	غير دالة
السلوك العدواني	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	١ ١ ٨ ١٠	١,٠٠ ٢,٠٠	١,٠٠ ٢,٠٠	٠,٤٤	غير دالة
الدرجة الكلية للسلوك العدواني	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٢ ٢ ٦ ١٠	٢,٠٠ ٣,٠٠	٤,٠٠ ٦,٠٠	٠,٣٨	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوي الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للأطفال المحرومين أسرياً قيم أصغر من القيمة الحدية (١,٩٦)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للأطفال المحرومين أسرياً، مما يعني استمرار تحسن أفراد المجموعة التجريبية وانخفاض مستوى السلوك العدواني لديهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج وبعد فترة المتابعة، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري.

ويوضح الجدول (١٣) الأتي قيم متوسطي أبعاد مقياس السلوك العدواني والدرجة الكلية للسلوك العدواني للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للأطفال المحرومين أسرياً.

جدول (١٣)
قيم متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك العدواني وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

أبعاد المقياس / القياس	العدوان الجسدي	العدوان اللفظي	العدوان السلوكي	الدرجة الكلية للسلوك العدواني
البعدي	٢٣,٨٠	٢٣,٠٠	٢٣,٦٠	٧٠,٤٠
التتبعي	٢٤,١٠	٢٢,٧٠	٢٣,٨٠	٧٠,٦٠

الفرض السادس: ينص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (البعدي -والتتبعي) علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور ثلاث أشهر من التطبيق

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثون بحساب متوسطي رُتب درجات القلق الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي – التتبعي)، وقد تم استخدام "اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test" للأزواج المرتبطة، للتحقق من وجود فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين (البعدي – التتبعي) لنفس أطفال المجموعة التجريبية، ويتضح ذلك في الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٤)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين (البعدي – التتبعي) لأطفال المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

المقياس	القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
ضعف التقبل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٤ ٣ ٣ ١٠	٤,٠٠ ٤,٠٠	١٦,٠٠ ١٢,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
نقص التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٢ ٤ ٤ ١٠	٣,٥٠ ٣,٥٠	٧,٠٠ ١٤,٠٠	٠,٨٢	غير دالة
قلق الأصدقاء	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٧ ١ ٢ ١٠	٤,٥٠ ٤,٥٠	٣١,٥٠ ٤,٥٠	٢,١٢	٠,٠٥
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي	الرتب السالبة الرتب الموجبة المتساوية المجموع الكلي	٥ ٢ ٣ ١٠	٤,٤٠ ٣,٠٠	٢٢,٠٠ ٦,٠٠	١,٤١	غير دالة

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٢,٥٨ مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) = ١,٩٦

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة Z المحسوبة لأبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للأطفال المحرومين أسرياً قيم أصغر من القيمة الحدية (١,٩٦)، ماعدا بُعد قلق الأصدقاء فقد كان دالا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للأطفال المحرومين أسرياً، ما عدا بُعد قلق الأصدقاء، مما يعني استمرار تحسن أفراد المجموعة التجريبية وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج وبعد فترة المتابعة استغرقت ثلاثة أشهر، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري جزئياً.

ويوضح الجدول (١٥) الآتي قيم متوسطي أبعاد مقياس القلق الاجتماعي والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للأطفال المحرومين أسرياً.

جدول (١٥)
قيم متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده للأطفال المحرومين أسرياً

أبعاد المقياس / القياس	ضعف التقبل الاجتماعي	العدوان اللفظي	قلق الأصدقاء	الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي
البعدي	١٨,٨٠	١٦,٥٠	١٩,٤٠	٥٤,٧٠
التتبعي	١٨,٧٠	١٦,٧٠	١٨,٨٠	٥٤,٢٠

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج الفرض الأول

والذي ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجوعتين (التجريبية -الضابطة) علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المستخدم والذي تعرض له أطفال المجموعة التجريبية، بما يتضمنه من إجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب كان من شأنها أن أدت إلى حدوث انخفاض في مستوى السلوك العدواني لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهماً وحرصاً ووعياً للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج المستخدمة، في إطار مواقف ونماذج حياتيه واقعية معيشة مما أسهم في زيادة توافقهم الشخصي والاجتماعي والوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية وزيادة قدرتهم على التعبير بصراحة عن مشاعرهم وذواتهم بطريقة تلقائية، بحيث يصبحون أقل

خوفًا وقلقا وتوترا في التعبير عن مشكلاتهم بحرية أكثر وتلقائية ، لذلك كان من الطبيعي والمنطقي تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة (عياش، ٢٠٠٩) ودراسة (مجلي، ٢٠١١) ودراسة (الحساسنه، ٢٠١٤) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعليتها وجدواها في خفض السلوك العدواني وتحقيق مستوى من التوافق والصحة النفسية وذلك من خلال فنيات البرامج الإرشادية والعلاجية وما توفره من خبرات وأنشطة وممارسات وحوار ومناقشات، حيث تؤكد جميع الدراسات السابقة الذكر أهمية الإرشاد النفسي بطرقه وفنياته في تخفيف السلوك العدواني، وبما أن السلوك العدواني متعلم من خلال المحاكاة ومشاهدة الآخرين، كما ذكرنا في الإطار النظري فإن تعديل هذا السلوك يحدث أيضا بطريقة التعلم الاجتماعي ومشاهدة النماذج الأخرى ومحاكاتها، هذا يعزز السلوك الإيجابي، ويستبعد السلوك السلبي (العدواني).

وبما أننا ذكرنا أن أسباب السلوك العدواني والعوامل المؤثرة به سواء كانت داخلية أو خارجية، والحرمان والتفكك الأسري وغياب أحد الوالدين من أسباب ظهور السلوك العدواني فإن البرنامج كان بطريقة أو بأخرى خفف من هذه المشكلة حيث اهتم الباحثون أثناء تطبيق البرنامج عوض الحرمان لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأصبحوا كأنهم في أسرة واحدة ويلاقي الرعاية والاهتمام بشكل كبير، حيث قيمته في المجتمع ودوره بالنسبة إلى الآخرين، على الرغم من أنّ هذا لا يعوض دور الأسرة البيولوجية إلا أنه أسهم في التخفيف من السلوك العدواني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة نتائج الفرض الثاني

والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية- الضابطة) علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية

ويرجع ذلك إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق والمستند إلى كل من نظرية إليس Ellis عن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي والذي اشتمل على جلسات تحقق الهدف الأساسي، وهو خفض القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تعديل الأفكار اللاعقلانية، وتعديل المشاعر، والسلوكيات، وتنمية الثقة بالنفس، وتعليم الأطفال المحرومين مهارات الاتصال والتواصل، وتوكيد الذات، وأنشطة وتمارين لقضاء وقت الفراغ، وكذلك تناسب طبيعة البرنامج مع الأطفال المحرومين.

علاوة على ذلك ساعد البرنامج على ارتفاع تقدير الذات والثقة بالنفس، وإقبال على المشاركة في الأنشطة المختلفة والشعور بالاستمتاع عند ممارسة الهوايات المختلفة وإخراج طاقاتهم الإبداعية الكامنة، كما أن الاشتراك في أنشطة البرنامج المختلفة أدى إلى خفض أعراض مستوى القلق الاجتماعي وزيادة المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة (إبراهيم،٢٠١٠)

دراسة (القعدان، ٢٠١٢) ودراسة (محمد، ٢٠١٣) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعليتها وجدواها في خفض مستوى القلق الاجتماعي، كما أكدت أن الدعم الاجتماعي الإيجابي حسن من القدرة على التعاون مع الأصدقاء والتفاعل وكلاهما في صورته السلبية يؤدي إلى تطور وزيادة القلق الاجتماعي، كذلك نتج عن البرنامج ارتفاع مستوى الثقة بالنفس وزيادة التقبل الاجتماعي فضلا عن زيادة التفاعل الاجتماعي.

مناقشة نتائج الفرض الثالث

والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي القياس (القبلي – البعدي) علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير ذلك أن أطفال المجموعة التجريبية أظهروا تحسنا واضحا بعد إجراء البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة والذي أدى إلى خفض مستوى السلوك العدواني، كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء المضامين والمصاحبات النفسية لمقياس السلوك العدواني، الذي تم استخدامه في الدراسة، والفنيات والخبرات والممارسات والأنشطة والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي السلوكي المستخدم في الدراسة، ويرجع الاختلاف بين درجات الأطفال المحرومين في المجموعة التجريبية بين قبل وبعد تطبيق البرنامج إلى أن فنيات البرنامج الإرشادي وما وفره من خبرات وأنشطة وممارسات وحوار ومناقشات ساعدهم على إشباع حاجاتهم، واكتساب الخبرات وتعديل بعض السلوكيات العدوانية غير المرغوبة، وبالتالي ساعد على تخفيف السلوك العدواني علاوة على انه تم الاستفادة من الأنشطة التي مارسها أفراد العينة التجريبية تعليميًا وعلاجيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة (عياش، ٢٠٠٩) ودراسة (مجلي، ٢٠١١) ودراسة (الحساسنه، ٢٠١٤) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعليتها وجدواها في خفض السلوك العدواني وتحقيق مستوى من التوافق والصحة النفسية، حيث تؤكد جميع الدراسات السابقة الذكر أهمية الإرشاد النفسي بطرقه وفنياته في تخفيف السلوك العدواني، وبما أن

السلوك العدواني متعلم من خلال المحاكاة ومشاهدة الآخرين، كما ذكرنا في الإطار النظري فإن تعديل هذا السلوك يحدث أيضا بطريقة التعلم الاجتماعي ومشاهدة النماذج الأخرى ومحاكاتهم، هذا يعزز السلوك الايجابي، ويستبعد السلوك السلبي (العدواني).

مناقشة نتائج الفرض الرابع

والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية علي القياس (القبلي – البعدي)علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة في ضوء تأثير استخدام البرنامج الإرشادي حيث تضمن البرنامج فنيات تهدف إلى مساعدة أطفال المجموعة التجريبية على تنمية قدراتهم العقلانية إلى أقصى درجة ممكنة، والعمل على خفض التفكير اللاعقلاني إلى أقل درجة ممكنة، حتى يستطيع التخلص من المشكلات التي تعتريه. وأيضا تعليم أطفال المجموعة التجريبية وتدريبهم على كيفية تغيير أنماط التفكير السلبي إلى أنماط تفكير إيجابية عقلانية، وتعليمهم كيفية التغلب على المشاعر المزعجة لديهم، ويرجع الاختلاف بين درجات الأطفال المحرومين في المجموعة التجريبية بين قبل وبعد تطبيق البرنامج إلى الفنيات والخبرات والممارسات والأنشطة والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي السلوكي المستخدم في الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة (إبراهيم،٢٠١٠) دراسة (القعدان، ٢٠١٢) ودراسة (محمد، ٢٠١٣) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعليتها وجدواها في خفض مستوى القلق الاجتماعي، كما أكدت أن الدعم الاجتماعي الإيجابي حسن من القدرة على التعاون مع الأصدقاء والتفاعل وكلاهما في صورته السلبية يؤدي إلى تطور وزيادة القلق الاجتماعي، كذلك نتج عن البرنامج ارتفاع مستوى الثقة بالنفس وزيادة التقبل الاجتماعي فضلا عن زيادة أيضا التفاعل الاجتماعي .

علاوة على ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري من فاعلية استخدام البرنامج القائم على العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض ومعالجة القلق الاجتماعي لدى العديد من الأطفال المحرومين، وبالتالي فإن الخوف الاجتماعي يمكن معالجته من خلال هذه الأساليب العلاجية انطلاقاً من تأثير هذه الأساليب في أفكار الفرد ومعلوماته، وأن القلق الاجتماعي لا يستند إلى أساس واقعي، وهكذا، فإن استخدام العلاج السلوكي المعرفي يعمل باتجاهين متساويين حين يؤثر الجانب المعرفي في معلومات الفرد وأفكاره، ويعمل في التأثير عليها والتخلص من

هذه الأفكار غير الواقعية، وبنفس الاتجاه يعمل الجانب السلوكي على وضع الفرد في مواقف واقعية تساعده على إدراك الواقع والتخلص ممّا يشعر به من خوف تجاه المواقف المختلفة، كما أن التدريب على المهارات الاجتماعية يساعد الفرد على التخلص من العديد من الموروثات الاجتماعية المرتبطة بالكثير من الأخطاء والسلبيات تجاه المواقف الاجتماعية، والتي قد تؤدي إلى الخوف والتردد، ومن ثم الوصول إلى القلق الاجتماعي، في كثير من المواقف التي يتعرض لها الفرد.

ومجمل ذلك أنّه ومن خلال التدريب على المهارات الاجتماعية فإن ذلك سيؤدي إلى زيادة مهارة الفرد في التعامل مع الآخرين وأن القلق الاجتماعي سوف ينخفض.

مناقشة نتائج الفرض الخامس والذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (البعدي – والتتبعي)علي مقياس السلوك العدواني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور ثلاث أشهر من التطبيق.

ويمكن تفسير ذلك بأن أطفال المجموعة التجريبية حافظوا على مستوى الخبرات المهارات التي تحسنت لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث ساعدت التدريبات المستخدمة في تحسين وتعديل بعض السلوكيات العدوانية غير المرغوبة، وبالتالي ساعد على تخفيف السلوك العدواني علاوة على أنّه تم الاستفادة من الأنشطة التي مارسها أفراد العينة التجريبية تعليميًا وعلاجيًا.

كما أن قيام الباحثين بإجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارات تعديل السلوك العدواني المتضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثر إيجابي في تعديل السلوك العدواني والتي كانوا يفتقرون إليها قبل ذلك لعدم تلقي مثل هذه التدريبات والدور الجوهري للأسرة في التعاون، مما ساعد على تعميم أثر البرنامج الإرشادي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة (عياش، ٢٠٠٩) ودراسة (مجلي، ٢٠١١) ودراسة (الحساسنه، ٢٠١٤) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعليتها وجدواها في خفض السلوك العدواني وتحقيق مستوى من التوافق والصحة النفسية.

مناقشة نتائج الفرض السادس

والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين (البعدي -والتتبعي) علي مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد مرور ثلاثة أشهر من التطبيق.

ويمكن تفسير ذلك بأن أطفال المجموعة التجريبية حافظوا على مستوى الخبرات المهارات التي تحسنت لديهم كنتيجة لإجراءات البرنامج المستخدم واستراتيجياته وفنياته، حيث ساعدت التدريبات المستخدمة في تحسين وتعديل بعض الأفكار اللاعقلانية، وتعديل المشاعر، والسلوكيات، وتنمية الثقة بالنفس، وتعليم الأطفال المحرومين مهارات الاتصال والتواصل، وتوكيد الذات، وأنشطة وتمارين لقضاء وقت الفراغ، وكذلك تناسب طبيعة البرنامج مع الأطفال المحرومين، علاوة على ذلك ساعد البرنامج على ارتفاع تقدير الذات والثقة بالنفس، وإقبال على المشاركة في الأنشطة المختلفة والشعور بالاستمتاع عند ممارسة الهوايات المختلفة وإخراج طاقاتهم الإبداعية الكامنة، كما أن الاشتراك في أنشطة البرنامج المختلفة أدى إلى خفض أعراض مستوى القلق الاجتماعي وزيادة المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن قيام الباحثون بإجراء تقويم مرحلي في نهاية كل جلسة وإجراء تقويم نهائي بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارات التفاعل الاجتماعي المتضمنة في البرنامج المستخدم كان له أثر ايجابي، كذلك نتج عن البرنامج ارتفاع مستوى الثقة بالنفس وزيادة التقبل الاجتماعي وهو ما كانوا يفتقرون له قبل ذلك لعدم تلقي مثل هذه التدريبات والدور الجوهري للأسرة في التعاون، مما ساعد على تعميم أثر البرنامج الإرشادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة (إبراهيم،٢٠١٠) دراسة (القعدان، ٢٠١٢) ودراسة (محمد، ٢٠١٣) حيث أثبتت هذه الدراسات فاعليتها وجدواها في خفض مستوى القلق الاجتماعي، كما أكدت على أن الدعم الاجتماعي الإيجابي حسن من القدرة على التعاون التفاعل مع الأصدقاء، وكلاهما في صورته السلبية يؤدي إلى تطور وزيادة القلق الاجتماعي.

سابعاً: توصيات الدراسة

في ضوء ما توصل إليه الباحثون من نتائج، فإنهم يقترحون بعض التوصيات التالية :

- ضرورة اهتمام الجهات المعنية بالطفل وضع برامج إرشادية علاجية لمعالجة بعض الطلاب الذين يعانون من الحرمان الأسرى لتخفيف درجة الحرمان عندهم مما يؤدي إلى الاعتماد على أنفسهم وشعورهم بالثقة بالنفس.
- التوسع في تقديم الخبرات التعليمية للأطفال المحرومين أسرياً على هيئة برامج تستخدم فيها الخبرات الهادفة المباشرة.

- تدريب الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين على استخدام الفنيات التي ثبت أنها تجعل الأطفال يحققون استجابات عالية في خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المحرومين أسرياً مثل (التعزيز- التفكير العقلاني – النمذجة).
- الاهتمام بتشجيع الطلاب المحرومين في المدارس على القيام ببعض الأنشطة لخفض الاضطرابات السلوكية لديهم.

المراجع

إبراهيم، هبه محمد (٢٠١٠). العلاقة بين القلق الاجتماعي والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة عمّان العربية، الأردن.

الأسطل ،سماح ضيف الله. (٢٠١٣).الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية. دراسة مقارنة بين الأطفال المحرومين من الأم و غير المحرومين (رسالة ماجستير منشورة) قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة.

إسماعيل، بشرى (٢٠٠٩). ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنجشايدي،حفيظة (٢٠١٥). الاضطرابات السلوكية والانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) سنة - دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مولود معمري، الجزائر.

بلان، كمال يوسف (٢٠٠٧). نظريات الإرشاد النفسي. ط١ ، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

بلان، كمال يوسف (٢٠١١). الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم. مجلة جامعة دمشق. ٢٧(١-٢)، ١٧٧-٢١٨.

بن سكيريفة، مريم و نعيمة، غزال (٢٠١٣). علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط بورقلة). من بحوث الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة في الفترة من ٩-١٠ ابريل ٢٠١٣م، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر.

الحساسنه، وسام حسين (٢٠١٤). فاعلية برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حسين، رندة خليل (٢٠١٤). الاضطرابات السلوكية لدى الأحداث الجانحين في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حسين، طه (٢٠٠٩). استراتجيات الخجل والقلق الاجتماعي. عمان: دار الفكر.

الخولي، هشام (٢٠١٥). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. القاهرة: دار المصطفى للطباعة والترجمة.

زهران، حامد (١٩٩٨). التوجيه والإرشاد النفسي. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

شتات، سها (٢٠٠٩). البناء النفسي لشخصية الطفل اليتيم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

شلف حبيبة (٢٠١٥). الإساءة الوالدية وتأثيرها في ظهور الانحراف السيكوباتي دراسة عيادية لحالة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس العيادي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة موالي الطاهر – الجزائر.

عبد السلام، سميرة (٢٠٠١). فاعلية برنامج لتنمية الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

العقابي، محمد دشر (٢٠١٢). أثر برنامج للعب الموجه على بعض مظاهر الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة في بغداد. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

غانم، محمد حسن (٢٠١٤). الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عياش، جهاد عطية شحادة (٢٠٠٩). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى أطفال مؤسسات الإيواء في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

الفقيهي، محمد (٢٠٠٦). المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

فهيم، كلير (٢٠١٥). الاضطرابات النفسية للأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قاسم، انسي محمد (١٩٩٨). أطفال بلا أسر. ط١. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

القعدان، فراس ياسين (٢٠١٢). أثر برنامج معرفي سلوكي في خفض القلق وتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والعاشر الأساسي من ذوي اضطراب التصرف. رسالة دكتورة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

مجلي، شايع عبد الله (٢٠١١). فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في تعديل السلوك العدواني لدى الأحداث الجانحين في دار الرعاية والتوجيه الاجتماعي في مدينة صنعاء بالجمهورية اليمنية. رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة اليمن، صنعاء.

المنسي، حسن (٢٠٠٤) التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الهندي، اعتماد بنت عبد المطلب بن عبد السبحان (٢٠١٠). الحرمان من الوالدين أو احدهما وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (جوانب النمو - الأدوار الجنسية - الاضطرابات الانفعالية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإدارية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

محمد ، هبه كمال مكي حسن. (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي في خفض الأعراض الاكتئابية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. مجلة كلية التربية. ٢(١٤)، جامعة بورسعيد، ٥٩٦-٦٣١.

ياسين، عبد الرزاق (٢٠٠٩). الاضطرابات السلوكية. مجلة كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. ٥٦(٣)، ٦٠٩-٦٢٤.

Ackerman, B. P., Brown, E., & Izard, C.E. (2003). Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families. Child Development, *US National Library of Medicine National Institutes of Health Search database, 74*(3), 694-709.

Ackerman, B. P., D. Eramo, K.S., Umylny, L., Schultz., & Izard, C.E. (2001). Family Structure and the externalizing behavior of children from economically disadvantage families. *Journal of Family psychology, 15*(2), 288-300.

Ackerman, B.p., kogos, J., Young storm, E., Schoff, K., & Izard. (1999). Family instability and the problem behavior of children from economically disadvantage families Developmental psychology. *US National Library of Medicine National Institutes of Health Search database, 35*(1), 258-268.

Ahmad, G. Madam. (2011). *Comparison of Vulnerability orphaned Adolescent to non- orphaned adolescent in the Rural Hlabisa District of south Africa,* unbitted in partial fulfillment of the requirement for the degree master of public Health, University of Limpopo.

Al- Husian, M. (2004). *An investigation into factors that may contribute to school violence in male high school in Kuwait*. Un published Master thesis, Virginia Teach University. Blacksburg, Virginia USA.

American psychiatric association. (2000).*Diagnostically and statistical manual disorders* (4thed .Text Revision). Washington D.C.

Fox, N.A., Nelson, C.A., & Zeanah, C.H. (2013). *The Effects of Early Severe Psychosocial Deprivation on Children's Cognitive and Social Development: Lessons from the Bucharest Early Intervention Project*. In: Landale N., McHale S., Booth A. (eds) Families and Child Health. National Symposium on Family Issues. Springer, New York, NY.

Gevald, Nunn, D. and et al. (2003)."Perception of personal and familial adjustment by children from intact single parent reconstituted families". *Journal social psychology, 20*(2), 166-175.

Gimple, G. & Holland, M. (2003). *Emotional and Behavior Problems pf young children*. New York: The Guilford press.

Henderson. & Zimbardo, P. (2001).*Shyness social anxiety, and social phobia*. In S.G. Hofmann (Eds.).

Jacob,M., Suveg, C., Whitehead, M. (2014). Relations between emotional and social Functioning in children with anxiety disorders. *Child psychiatry and Human Development, 45*(5), 519-532.

Mavis, H, & Ross, P. (2006). Child psychology third edition. *Journal of Abnormal Child Psychology, 3*(2), 1221-1229.

McKay, Stephen (2011). Review of the child material deprivation items in the family resources survey, *A report of research carried out by Birmingham University on behalf of the Department for Work and Pensions,* The National Archives, Kew, London.

Moretti (2007). Crimes and the code of Criminal Justice. *European child And Adolescent Psychiatry, 15*(3), 163-171.

Nakadi, lena & Mukallid, Samar (2013). Comparison of self – concept of socially disadvantaged Orphans and its relationship to academic achievement. *Journal the E.R.C., 9*(17), 29-42.

Priddis, a, (2015). *The developmental relation between aggressive behavior and prosocial behavior: A5-year longitudinal study*. PMC us National Library of Medicine National Institutes of Health.

Rahman Wasima & et al. (2012). Prevalence of behavioral and emotional disorders among the orphans and factors associated with these disorders. *Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University Journal, 5*(1), 29-34.

Risser, S.D. (2013). Relational Aggression and academic performance in elementary school. *Psychology in the schools Journal, 50*(1), 13-26.

Stoutjesdijk, Regina (2013). *Children with emotional and behavioral disorders in special education: Placement, progress, and family functioning*. Leiden University, the Netherlands.

Stuart, Annie (2010). *Behavior and learning disabilities: Parent Toolkit*. The National Center for Learning Disabilities Inc. (E- Books).www.ncls.org/ learning disability –resources.

Thakore, Rachel V. etal (2015). School-based violence prevention strategy: a pilot evaluation, National Center for Biotechnology Information. *U.S. National Library of Medicine, 7*(2), 45–53.

قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية

د. معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية – جامعة اليرموك
Abughazal@yu.edujo

د. رائد محمود خضير
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك
raedk@yu.edu.jo

د. وليد سليمان هياجنة
كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية
dr_waleed_hayajneh@bau.edu.jo

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/200302

قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية

د. معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. رائد محمود خضير
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. وليد سليمان هياجنة
كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية، تكونت عينة الدراسة من (٦٤٦) طالبًا وطالبةً(٢٩٦ ذكورًا، ٣٥٠ إناثًا) من طلبة صفوف الثامن والعاشر الأساسيين، والثاني الثانوي (التوجيهي) في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي: (مقياس قلق الكتابة المكون من (٢٤) فقرة، ومقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية المكون من (١٦) فقرة، ومقياس الفاعلية الذاتية الكتابية المكون من (٢٣) فقرة، حيث طبقت بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الكتابة مجتمعة لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعًا، حيث جاء البُعد المعرفي في المرتبة الأولى بمستوى (مرتفع)، وتلاه بُعدا (التجنبي، والجسمي) على الترتيب بمستوى (متوسط). كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين الوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة وعليها مجتمعة، يُعزى لمتغير الجنس ولصالح (الذكور)، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة وعليها مجتمعة، يُعزى لمتغير الصف ولصالح تقديرات طلبة الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي) مقارنة بتقديرات طلبة الصفين (الثامن والعاشر). وأخيرًا أظهرت النتائج قدرة متغيري (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية) على التنبؤ بقلق الكتابة، حيث إنه بزيادة استخدام(استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) وزيادة مستوى (الفاعلية الذاتية الكتابية) لدى أفراد عينة الدراسة، يقل مستوى قلق الكتابة.

الكلمات المفتاحية: قلق الكتابة، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، الفاعلية الذاتية الكتابية، المراهقون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/٦/١١م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/١٢/٣م

Writing Anxiety among Adolescents and its Relationship with Metacognitive Writing Strategies and Writing Self-Efficacy

Dr. Muawia M. AbuGhazal
Faculty of Education
Yarmouk University

Dr. Raed M. Khodair
Faculty of Education
Yarmouk University

Dr. Walleed S. Hayajneh
Irbid University College
Al-Balqa, Applied University

Abstract

The present study aimed to explore the level of writing anxiety among adolescents and its relationship with metacognitive writing strategies, and writing self-efficacy. The sample of the study consisted of (646) students (296 males ,350 females) from the eighth basic grade, the tenth basic grade, and the second secondary (GSCE) grade, at Irbid Governorate- Hashemite Kingdom of Jordan. The sample was selected by the stratified random method. Three instruments were used (viz.24- item writing anxiety scale, 16-item metacognitive writing strategies scale,23-item writing self-efficacy scale) after checking their reliability and validity. The results of the study indicated that the level of writing anxiety for all the participants was high. Specifically, the cognitive domain came first followed by the avoidance and the physical domains which were ranked as moderate. Additionally, the study reported statistically significant difference (at the level of $\alpha = 0.05$) between the two estimated mean scores on each domain of the writing anxiety scale as a whole and for each domain that is attributed to gender variable in favor of male students. Further the study showed statistically significant difference (at the level of $\alpha = 0.05$) between the two estimated mean scores on each domain of the writing anxiety scale as a whole and for each domain that is attributed to grade variable in favor of second secondary grade students (GSCE) as compared to the mean score estimates of eighth and tenth grade students. Finally, the study reported the effect of variables (namely; metacognitive writing strategies & writing self-efficacy) in increasing the prediction of writing anxiety; since using these strategies (namely; metacognitive) and increasing writing self-efficacy among the members of the study sample reduces their writing anxiety.

Keywords: writing anxiety, metacognitive writing strategies, writing self-efficacy, adolescents.

قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية

د. معاوية محمود أبو غزال
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. رائد محمود خضير
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. وليد سليمان هياجنة
كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة:

إن إتقان مهارات اللغة عملية معقدة وشاقة، ويتمثل التحدي الأساسي بشكل خاص في تعلم مهارتي اللغة الإنتاجيتين Productive Skills، وهما مهارتا الكتابة والتحدث، ومن بين هاتين المهارتين حظيت الكتابة باهتمام ثقافي واجتماعي كبير لدى الغالبية العظمى من المجتمعات المعاصرة (Winch, Ross, March, Ljungdahl & Holliday, 2010)؛ ويعزى اهتمام الباحثين بهذه المهارة إلى اعتقاد مفاده أن القدرة على الكتابة بشكل مناسب أصبحت مطلبًا ملحًّا لمستقبل الطلبة على المستويين الأكاديمي والمهني (Tuan, 2010).

وتعد الكتابة عملية عقلية معقدة تتطلب مستوى محدّدًا من المعرفة اللغوية، وأعرافًا كتابية ومفردات وقواعد، كما أنها تحدٍّ يعترف به معظم متعلمي اللغة لكونها نشاطًا انفعاليًّا ومعرفيًّا على حد سواء؛ ونتيجة لهذا التعقيد يصبح الطلبة قلقين عندما يطلب إليهم كتابة موضوع تعبير، أو مقالة، أو خاطرة، ...إلخ، ويشعرون بضعف الثقة في قدرتهم على إنجاز المهمات الكتابية.

وتجدر الإشارة إلى أن النجاح في عملية الكتابة يرتبط بالقدرة على التعبير عن الذات، وسلاسة تدفق الأفكار، وتحقيق توقعات الملاحظ الخارجي، والثقة المتنامية والاستمتاع بالكتابة، ومن المعروف أن الطلبة يواجهون تحديات كبيرة في التعامل مع هذه المتطلبات (Basturkmen & Lewis, 2002)، ومن جهة أخرى، فإن تحسين مهارات الطلبة الكتابية يرتبط بنمو قدرات معرفية رئيسة وضرورية لأي متعلم للغة، كالتحليل، والتركيب والاستدلال، والربط، وأن عدم التمكن من اكتساب هذه القدرات يجعل المهمات الكتابية محاطة بكثير من الخوف والقلق (Bacha, 2002).

ويعرف القلق بشكل عام بأنه حالة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء لا يستطيع تحديده تحديدًا دقيقًا، ويكون هذا الخوف عادةً غير متناسب مع الموقف المثير للتهديد (Weinberger, 2001). ويرتبط القلق عمومًا بالعصبية والخشية والشك بالذات والخوف من الفشل؛ مما يترتب عليه ضعف الأداء اللغوي بشكل عام (Field, 2004)، وعدم شعور الطلبة بالمتعة في تعلم اللغة (Andrade & Williams, 2009; Tuncay & Uzuboylu, 2010). أما قلق الكتابة فيعرّف Writing Anxiety بأنه "تجنب عام للمهمات والمواقف التي تتطلب الكتابة والمصحوبة باحتمالية التقييم" (Hassan, 2001, p4)، أو هو ميل داخلي للقلق عندما يؤدي الفرد مهمات تتطلب عنصر الكتابة (Woodrow, 2011).

وقد حظي هذا الموضوع باهتمام كثير من الباحثين الأجانب على مدار العقدين المنصرمين، إذ يؤثر قلق الكتابة في خيارات الطلبة المتعلقة بالمهمات الكتابية، حيث يميل الطلبة ذوو المستويات المرتفعة من قلق الكتابة إلى تجنب هذه المهمات، والانخراط فيها بصورة ضعيفة، ويفضلون المواد الدراسية التي تتطلب القليل من المهمات الكتابية (Cheng, 2002). ويواجهون صعوبة في توليد الأفكار ذات الصلة بالموضوع، وفي استخدام قواعد اللغة وتقنياتها، وقد ينخرطون في حديث ذاتي سلبي، ويغيّرون إيقاف التفكير Mental block، والذي بدوره يؤثر في معالجة المعلومات في سياقات تعلم اللغة بشكل عام، وفي سياق تعلم الكتابة بشكل خاص(Liu, 2006)، ويحصلون على درجات متدنية في اختبارات اللغة المقننة (Daly, 1985)، ويكتبون مقالات تحظى بتقييمات منخفضة (Lee & Krashen, 2002).

وذكر "شنج" (Cheng, 2004) أن قلق الكتابة يتكون من ثلاثة أبعاد: البعد الأول قلق جسمي Somatic Anxiety، ويتعلق بازدياد الاستثارة الفسيولوجية أثناء ممارسة المهمات الكتابية، والبعد الثاني سلوك التجنب Avoidance behavior، ويشير إلى سلوك تجنب الكتابة أوالتهرب من أداء المهمات الكتابية وتأجيلها، والبعد الثالث القلق المعرفي Cognitive anxiety، وهو مكون ذاتي يتعامل مع إدراك الاستثارة وبشكل خاص القلق أو الخوف من التقييم السلبي للأعمال الكتابية من المعلمين والزملاء وغيرهم.

ويرى "ويلتس" (Wiltse, 2001) في معرض حديثة عن قلق الكتابة في اللغة الأم، أن هذا النوع من القلق يبدأ في سن مبكرة، ويصبح مشكلة مستمرة مدى الحياة، وينتشر بين طلبة المدارس الضعاف في الكتابة، وممن لا يستمتعون بالمساقات الدراسية في اللغه الأم، مقارنة بالطلبة الأكْفاء في الكتابة الذين يستمتعون بهذه المساقات.

وتجدر الإشارة كذلك أن صلة قلق الكتابة بالأداء اللغوي معقدة ومثيرة للجدل، إذ يعتقد أنصار نموذج العجز (Deficit Model) أن فشل المتعلمين في الأداء الكتابي يعود إلى عدم تطويرهم للمهارات الكتابية بشكل كاف، فالمتعلمون القلقون يظهرون أداءً ضعيفًا مرده إلى العجز في مرحلة اكتسابهم مهارة الكتابة، والذي يؤدي بدوره إلى شعورهم بالقلق (Naveh-Benjamin,1991)، ومما يدعم هذا الرأي أن الصعوبة اللغوية المعرفية تؤدي إلى ضعف في الأداء اللغوي، الذي يقود تباعًا إلى القلق (Sparks, Ganschow, & Javartsky, 2000). وفي المقابل يعتقد أنصار نموذج التدخل (Interference Model) أن القلق يعرقل التعلم، وأن نموذج العجز قد يكون صحيحًا إلى حدٍ ما، إلا أنه لا يصدق على كل الحالات، إذ إن ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلمين القلقين هو ناتج عن صعوبات في استرجاع المعلومات ومعالجتها (Horwitz, 2000).

من جهة أخرى فإن معرفة الأسباب المؤدية إلى قلق الكتابة ومحاولة التخلص منها، ستسهم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو مهارة الكتابة، وبناءً على التأثيرات السلبية لقلق الكتابة، حاول عدد من الباحثين تحديد أسباب القلق لدى الكتاب القلقين. وبناءً على ملاحظة هؤلاء الكتاب وتوجيه أسئلة لهم؛ حدد "هيتون" و"براي" (Heaton & Pray, 1982) بعضًا من هذه الأسباب أبرزها: نقص الوقت المطلوب للتخطيط والكتابة والمراجعة، وانعدام مهارات الكتابة الجيدة التي تتضمن تعلم الكتابة وممارستها، وتوليد أفكار من خلال العصف الذهني، وتنظيم هذه الأفكار، وفنيات الكتابة مثل الخط والترقيم والمفردات، وأخيرًا التعليقات السلبية من المعلم أو الطلبة.

وقد اعتبر "بلوم" (Bloom, 1981) أن الضغط المفروض على الذات لإتقان العمل، والمشكلات المتعلقة باختيار الموضوع Problems With Topic Choic من أسباب القلق المحتملة، فضلًا عن ضعف الثقة بالقدرة على التعبير الملائم عن الأفكار، والخوف من التعليقات السلبية من المعلم والطلبة (Hyland, 2003).

ويبدو أيضًا أن لمتغير النوع الاجتماعي دورًا في قلق الكتابة، إذ تبين في بعض الدراسات أن الإناث يظهرن مستوى أعلى من الذكور في قلق الكتابة، ولم يظهر دور للمستوى الدراسي في قلق الكتابة لدى الطلبة الجامعيين (Cheng, 2002)، وعلى النقيض من ذلك كشفت نتائج دراسات أخرى أن مستوى قلق الكتابة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث عند طلبة المدارس (Pajares & Varliant, 1997; UcGun, 2011)، ولم تظهر نتائج دراسات أخرى أي فروق دالة لدى طلبة المدارس الأساسية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (Yaman, 2010).

من جهة أخرى تشير نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة سالبة بين قلق الكتابة وكل من استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية Metacognitive Writing Strategies، والفاعلية الذاتية الكتابية Writing Self-Efficacy (Erkan & Saban, 2011; Ho, 2016; Javier, 2016; Stewart, Seifert & Rolheiser, 2015).

ويقصد بالاستراتيجيات فوق المعرفية بشكل عام تلك الإجراءات أو العمليات التي يقوم بها المتعلمون لإدارة تعلمهم ومراقبته وضبطه وتقييمه، وبصورة أكثر تبسيطًا هي مهارات أو عمليات عقلية يستخدمها المتعلم لضبط عملية التعلم، وتنبثق هذه الاستراتيجيات من نظرية معالجة المعلومات، وتم تصنيفها إلى ثلاث عمليات هي: التخطيط، والمراقبة، والتقييم (Fenghua & Hongxin, 2010). وفي مجال الكتابة بشكل خاص تشير استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية إلى تفكير الكاتب في عملية الكتابة، وتشتمل هذه الاستراتيجيات على التخطيط لعملية الكتابة ومراقبتها وضبطها وتقييمها، وباختصار تعني وعي الكاتب بعملية الكتابة، ويتضمن هذا الوعي مجموعة من الممارسات التي يمارسها الكاتب قبل الشروع في عملية الكتابة، وأثناءها، وبعدها، وتستخدم هذه الاستراتيجيات في أحد أهم المداخل الحديثة في تدريس الكتابة وهو مدخل عمليات الكتابة Approach Writing Processes (Azizi, Nemati, & Estahbanati, 2017; Goctu, 2017).

أما فيما يخص مصطلح الفاعلية الذاتية Self-Efficacy بشكل عام، فيشير إلى معتقدات الفرد حول مدى قدرته على أداء سلوكات أو أنشطة أو مهام محددة (Bandura, 2000)، وفي مجال الكتابة بشكل خاص يشير مصطلح الفاعلية الذاتية الكتابية إلى معتقدات الفرد حول مدى قدرته على أداء المهمات الكتابية، حيث يتسم الأفراد ذوو المستوى المرتفع من الفاعلية الذاتية الكتابية بإحساس قوي من الثقة بالذات، والإصرار والمثابرة على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم في أثناء الكتابة؛ من أجل إنجاز المهمة الكتابية بنجاح، والتي تعد بالنسبة إليهم بمثابة تحدٍّ يجب تجاوزه من خلال استخدامهم لاستراتيجيات مختلفة معرفية وفوق معرفية، فضلًا عن امتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو الكتابة (Khojasteh, Shokrpour & Afrasiabi, 2016).

وقد حاول عدد من الباحثين دراسة علاقة قلق الكتابة ببعض المتغيرات، حيث هدفت دراسة "يوسجن" (UcGun, 2011) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة في اللغة الأم التركية، وفيما إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف الجنس، والاستمتاع بدروس اللغة التركية، وعدد الكتب التي تم قراءتها خلال الشهر الماضي، وكتابة اليوميات. تكونت عينة الدراسة من (١٤٠٧) من

طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة في مستوى قلق الكتابة لصالح الإناث، إذ كان مستواه لدى الإناث أقل مما لدى الذكور، ولصالح الطلبة الأكثر استمتاعًا بدروس اللغة التركية، والذين قرؤوا كتبًا أكثر، وأولئك الذين يحتفظون بيوميات.

وأجرى "إيركان" و"سابان" (Erkan & Saban, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق مما إذا كان الأداء الكتابي لدى الطلبة الأجانب (متعلمي اللغة الإنجليزية) يرتبط بقلق الكتابة والفاعلية الذاتية الكتابية و/ أو الاتجاهات نحو الكتابة. تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) من الطلبة الجامعيين في تركيا. كشفت نتائج الدراسة عن أن قلق الكتابة يرتبط سلبًا بالأداء الكتابي والفاعلية الذاتية الكتابية.

وهدفت دراسة "زهانج" (Zhang, 2011) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة وأسبابه وعلاقته بالأداء اللغوي في اللغة الأجنبية، وكذلك الكشف عن الأسلوب المفضل لدى الطلبة في تعلمهم هذه اللغة. تكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة السنة الأولى والثانية في إحدى الجامعات الصينية. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأن النمط المعرفي هو النمط الأكثر انتشارًا لدى عينة الدراسة، وأن طلبة السنة الثانية لديهم مستوى أعلى من قلق الكتابة مقارنة بطلبة السنة الأولى. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًّا بين قلق الكتابة والأداء الكتابي، وبينت الدراسة كذلك أن أبرز مصادر قلق الكتابة الكتابة كانت على التوالي: الصعوبات اللغوية، عدم كفاية الممارسة اللغوية، الخوف من الامتحانات، ضعف المعرفة بموضوع الكتابة، وضعف الثقة بالنفس في الأداء الكتابي.

وأجرى "رضائي" و"جعفري" (Rezaei & Jafari, 2014) دراسة هدفت إلى التحقق من مستوى قلق الكتابة في اللغة الإنجليزية، وأنماطه وأسبابه لدى عينة من الطلبة الجامعيين في إيران، تكونت من (١٢٠) طالبًا وطالبةً، متوسط أعمارهم ٢٢ سنة. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأن النمط المعرفي هو الأكثر شيوعًا، ويتمثل بانشغال الطلبة بالأداء الكتابي، والتوقعات المرتفعة، والخوف من التغذية الراجعة السلبية من المعلم، وكشفت النتائج أيضًا أن من أبرز أسباب قلق الكتابة ضعف الثقة بالنفس، وقلة المعرفة اللغوية.

وأجرى "ستيورات" و"سيفرت" و"رولهيسر" (Stewart, Seifert, & Rolheiser, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (٧٩٥) طالبًا وطالبةً من جامعة تورنتو متوسط أعمارهم (٢٠,١) سنة، ٣٢٪ منهم ذكور و ٦٨٪ إناث، استخدم في الدراسة مقياس لقلق الكتابة مكون من فقرتين فقط، ومقياس للفاعلية الذاتية الكتابية،

ومقياس لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. كشفت نتائج الدراسة أن انخفاض مستوى قلق الكتابة وازدياد الفاعلية الذاتية الكتابية مرتبطان بازدياد استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية معًا وكلًّا على حدة. كما كشفت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية الكتابية متنبئ قوي باستخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. وبعد ضبط متغير الفاعلية الذاتية الكتابية فإن انخفاض مستوى قلق الكتابة كان له علاقة ضعيفة ودالة باستخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

وهدفت الدراسة التي أجراها "جبريل" و"عزيزيفار" و"جوهاري" و"جمالينساري" (Jebril, Azizifar, Gowhary, & Jamalinesari, 2015) إلى الكشف عن مستوى قلق الكتابة في اللغة الأجنبية لدى الطلبة الإيرانيين ذوي المستويات المختلفة من الكفاية اللغوية. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبًا في جامعة أزاد تم تقسيمهم إلى ثلاثة مستويات من الكفاية اللغوية (بسيط، متوسط، متقدم). كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة في اللغة الأجنبية، وكان مستوى القلق أعلى لدى الطلبة ذوي المستوى البسيط من الكفاية اللغوية، وكان نمط القلق المعرفي أكثر الأنماط انتشارًا، تلاه القلق الجسمي، ثم السلوك التجنبي.

كما أجرى "هو" (Ho, 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من قلق الكتابة المتعلق بكتابة البحث ومعتقدات الفاعلية الذاتية لدى الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) طالبًا وطالبةً من طلبة تخصص الهندسة في الجامعات التايوانية ممن يدرسون اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية. وقد استخدم في الدراسة استبانات مسحية بالإضافة إلى بيانات نوعية من خلال أسئلة مفتوحة النهاية ومقابلات شبه مقننة. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من قلق الكتابة لدى طلبة الماجستير والدكتوراه، وكانت الفاعلية الذاتية المتعلقة بكتابة الورقة البحثية أعلى لدى الطلبة الأقدم Senior مقارنة بنظرائهم الأحدث Junior، وكان الطلبة ذوو الفاعلية الذاتية الكتابية المرتفعة وذوو الخبرة أقل شعورًا بالقلق، كما أشارت النتائج إلى أن الكتابة لنشر الأبحاث كانت أفضل في التنبؤ بقلق الكتابة والفاعلية الذاتية من البراعة باللغة الإنجليزية وعدد المساقات المتعلقة بالكتابة، وقد أشارت النواتج النوعية إلى مصادر متعددة لمستوى قلق الكتابة لدى الطلبة منها: عدم كفاية المهارات الكتابية في اللغة الإنجليزية، والقيود المتعلقة بالوقت، والخوف من التعليقات السلبية.

وقام "جافير" (Javier, 2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية وقلق الكتابة والأداء الكتابي.

تكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب (٣ ذكور، و٣ إناث) ممن يتعلمون اللغة الإنجليزية، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٧-١٨ سنه في مدرسة عليا في إسبانيا، كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة دالة بين استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية والأداء الكتابي، وعلاقة عكسية دالة بين مستوى قلق الكتابة وكل من الفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية.

وأجرى "كوكوك" و"يلكن" و"أوزر" (Cocuk, Yelken & Ozer, 2016) دراسة في تركيا كان من بين أهدافها الكشف عما إذا كان هنالك فروق في مستوى قلق الكتابة في اللغة الأم التركية تعزى لمتغيري الجنس والصف. تكونت عينة الدراسة من (٣٧٧ طالبًا، و ٣٣٠ طالبة) من ست مدارس ثانوية. كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة، وأنه كان لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور، كما أظهر طلبة الصف الخامس مستوى أعلى من قلق الكتابة مقارنة بصفوف السادس والسابع والثامن، بينما أظهر طلبة الصف السادس مستوى أدنى من قلق الكتابة مقارنة بالصفوف الأخرى.

من خلال التأمل في الدراسات السابقة، يلاحظ أن جميع هذه الدراسات أجنبية، ولا يوجد فيها أي دراسة عربية أو محلية، إذ لم يعثر الباحثون على أي دراسة عربية أو محلية عن موضوع قلق الكتابة؛ ويعد هذا السبب من المبررات المهمة لإجراء الدراسة الحالية. ولعل أبرز ما توصلت إليه نتائج معظم الدراسات السابقة الكشف عن وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى الفئات المختلفة من الطلبة، بدءًا بالمراحل الدراسية الأولى وانتهاء بمرحلة الدراسة الجامعية، وتعد هذه النتيجة في حدّ ذاتها مثيرة للاهتمام.

من جهة أخرى أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة نوعًا من التناقض فيما يخص علاقة قلق الكتابة بمتغير الجنس، حيث كان مستوى قلق الكتابة لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، كما في دراسة "كوكوك" ورفاقه (Cocuk et al., 2016)، بينما كان مستوى قلق الكتابة لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، كما في دراسة "يوسجن" (UcGun, 2011).

أما فيما يخص علاقة قلق الكتابة بمتغير الصف، فتشير نتائج بعض الدراسات السابقة بصورة غير حاسمة إلى وجود مسار نمائي لظاهرة قلق الكتابة؛ إذ يزداد مستوى هذا القلق بزيادة المرحلة العمرية.

وفيما يتعلق بمتغيري استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية، فقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذين المتغيرين وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًّا بين هذين المتغيرين وقلق الكتابة، إذ ينخفض مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة بزيادة استخدامهم لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، وبزيادة فاعليتهم الذاتية الكتابية.

مشكلة الدراسة:

تعد الكتابة من أهم المهارات اللغوية التي يجب على متعلمي اللغة إتقانها لكي يتسنى لهم النجاح في حياتهم الأكاديمية والمهنية. إلا أنّ ما يعيق تحقيقهم لهذا النجاح أن معظمهم يَخبَر وفي مراحل دراستهم المختلفة -المدرسية منها والجامعية- القلق والخشية من الكتابة، وقد يصل الأمر بهم إلى ما يسمى بالرهبة من الكتابة Writing Apprehension، وقد يفضي هذا الإحساس بدوره إلى مشكلات تعرقل أداءهم اللغوي. ولكي نستطيع فهم هذه الظاهرة الخطيرة لا بُد لنا من الكشف عن المتغيرات والعوامل ذات الصلة بها.

ولكون الكتابة نشاطًا انفعاليًّا ومعرفيًّا على حد سواء؛ يبدو من المنطقي أن يتأثر الخوف من الكتابة بمتغيرات ذات صفة انفعالية كالفاعلية الذاتية الكتابية، وأخرى ذات صفة معرفية كاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. وقد تبين من خلال مراجعة البحوث السابقة أن الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الكتابية المرتفعة وأولئك الذين يستخدمون الاستراتيجيات الكتابية فوق المعرفية هم كتاب أقوياء، وذوو مستويات قلق أقل مما هي لدى الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الكتابية المنخفضة، وأولئك الذين لايستخدمون استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Connor, 2007)، ومن هنا انبثقت فكرة هذه الدراسة، إذ قد يكون للفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية دور في مستوى قلق الكتابة، لا سيما أن لهذا النوع من القلق دوراً حاسمًا في الأداء الكتابي شكلًا ومضمونًا. وعلاوة على ذلك تبين من مراجعة البحوث السابقة أيضا، عدم الاهتمام الكافي بموضوع قلق الكتابة محليًّا وعربيًّا، وعلى وجه الخصوص لدى الطلبة المراهقين، إذ تركز معظمه على الطلبة الجامعيين؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين والكشف عن العلاقة بينه وبين كل من الفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية. علاوة على ذلك تناقض نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يخص دور متغيري النوع الاجتماعي والعمر في قلق الكتابة.

أسئلة الدراسة

وباختصار فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين في الأردن؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده تعزى لمتغيري: الجنس، والصف والتفاعل بينهما؟

السؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية بقلق الكتابة؟

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية على حد سواء، وتتمثل الأهمية النظرية في أهمية المتغيرات التي تناولتها، إذ تبين أن لقلق الكتابة آثارًا سلبية في الأداء الكتابي لدى الطلبة بشكل عام، كعدم المتعة في تعلم اللغة، وتجنب المهمات الأكاديمية التي تتطلب الكتابة، وعدم الثقة بقدرتهم على تعلم اللغة، وضعف أدائهم على اختبارات الكتابة المقننة، والانهماك في أحاديث ذاتية سلبية حول عدم القدرة على إنجاز المهمات الكتابية، والتسويف الأكاديمي، وتبني اتجاهات سلبية نحو الكتابة (Onwuegbuzie & Collins, 2001)، وعدم الرغبة وانخفاض الدافعية للقيام بالمهمات الكتابية (Cheng, 2002; Sander–Rio, Alexander, Reio, & Newman., 2014)، كما تبين أن للفاعلية الذاتية الكتابية واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية دورًا إيجابيًّا حاسمًا في تحسين الأداء الكتابي لدى الطلبة؛ وعلية فإن الدراسة الحالية ستسهم في إثراء المكتبة العربية بمعلومات ذات قيمة عن متغيرات الدراسة الثلاثة، وستمهد الطريق لدى الباحثين وطلبة الدراسات العليا لإجراء دراسات أخرى ذات صلة بمتغيرات الدراسة. سيما أنه قد تبين ندرة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة على الصعيدين المحلي والعربي.

وفيما يخص الأهمية التطبيقية فإن الكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات سيساعد معلمي اللغة والمرشدين النفسيين في إمكانية التنبؤ بأحد هذه المتغيرات من خلال معرفته بالمتغيرات الأخرى. وعليه فقد يترتب على ذلك أهمية عملية تتمثل في اقتراح برامج تستهدف خفض مستوى قلق الكتابة، من خلال الارتقاء بالفاعلية الذاتية الكتابية، والتدريب على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية لدى الطلبة المراهقين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- الكشف عن مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين في الأردن.
- معرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده وفق متغيري الدراسة: الجنس، والصف والتفاعل بينهما.
- الكشف عن القدرة التنبؤية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية بقلق الكتابة.

محددات الدراسة:

يقتصر تعميم النتائج في الدراسة الحالية على عينة من طلبة صفوف الثامن والعاشر الأساسيين والثاني الثانوي/التوجيهي في محافظة إربد خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م. كما يقتصر على مقاييس الدراسة وخصائصها السيكومترية وظروف تطبيقها.

التعريفات الإجرائية:

تتضمن الدراسة التعريفات الآتية:

قلق الكتابة: تجنب عام للكتابة وللمواقف التي تتطلب مقدارًا من الكتابة والمصحوب باحتمالية التقييم. ويتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

البعد الجسمي: ويقصد به شعور الطالب بالاستثارة الفسيولوجية أثناء ممارسة المهمات الكتابية، والمتمثلة بالتعرّق، والارتجاف، وعدم الاستقرار، والتوتر، وزيادة دقات القلب، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي المُعد لهذه الغاية.

بعد التجنب: ويقصد به تجنب الطالب للمهمات الكتابية وتأجيلها، والمتمثل بالبحث عن الأعذار، وبذل قصارى جهده لتجنب كتابة موضوع التعبير، وعدم استخدامه للكتابة باللغة العربية رغم عدم وجود خيار آخر، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي المُعد لهذه الغاية.

البعد المعرفي: ويتمثل بشعور الطالب بالتشويش العقلي وعدم القدرة على تذكر المعلومات أثناء الكتابة، والخوف من تقييم الآخرين لأعماله الكتابية وسخريتهم منه، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي المُعد لهذه الغاية.

استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية: مجموعة من الممارسات التي يقوم بها الكاتب قبل الشروع في الكتابة وأثناءها وبعدها، بغية تحسين العمل الكتابي كمًّا ونوعًا، ويقصد بهذه الاستراتيجيات التخطيط لعملية الكتابة ومراقبتها وضبطها وتقييمها، وتتضمن: الأخذ بالاعتبار الهدف والغاية من مهمات الكتابة، والجمهور المستهدف، وإنتاج الأفكار، وتطوير عبارات ومقالات منظمة، والوعي بالكتابة كعملية . وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية المعد لهذه الغاية.

الفاعلية الذاتية الكتابية: معتقدات الفرد حول قدرته على إنجاز المهمات الكتابية وخططها، وإصراره على إتمامها والنجاح فيها، ومواجهة ما يطرأ من مشكلات أثناء الكتابة وعدم الاستسلام، وتحديد الأخطاء اللغوية وتصحيحها، وإقناع القارئ وإيصال الأفكار بشكل

جيد. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية المعد لهذه الغاية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الكمي والمنهج الارتباطي لملاءمتهما لموضوعها وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صفوف العاشر والثامن الأساسيين من المرحلة الأساسية العليا، والصف الثاني الثانوي/التوجيهي من المرحلة الثانوية في محافظة إربد، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٤٦) طالبًا وطالبة (٢٩٦ ذكور، ٣٥٠ إناث) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وأخذ متغيرا الصف والجنس بعين الاعتبار عند عملية الاختيار، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى طبقتين وفق الجنس والصف لتحقيق خصائص العينة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والصف

			الصف		المجموع
			الثامن	العاشر	الثاني الثانوي/التوجيهي	
الجنس	ذكر	العدد	٩٥	٨٩	١١٢	٢٩٦
		النسبة المئوية٪	١٤,٧٪	١٣,٨٪	١٧,٣٪	٤٥,٨٪
	أنثى	العدد	١١٢	٨٨	١٥٠	٣٥٠
		النسبة المئوية٪	١٧,٣٪	١٣,٦٪	٢٣,٢٪	٥٤,٢٪
المجموع		العدد	٢٠٧	١٧٧	٢٦٢	٦٤٦
		النسبة المئوية٪	٣٢,٠٪	٢٧,٤٪	٤٠,٦٪	١٠٠,٠٪

ولأغراض التحقق من ثبات أدوات الدراسة؛ فقد اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (٦٧) طالبًا وطالبة من صفوف الثامن والعاشر والثاني الثانوي/التوجيهي، من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي:

١- مقياس قلق الكتابة: استخدم في الدراسة مقياس قلق الكتابة في اللغة الثانية (SLWA Second Language Writing Anxiety) الذي طوره "جنغ" (Cheng, 2004) بعد أن أخضعه الباحثون لإجراءات الصدق والثبات، وتكون المقياس في صورته النهائية في الدراسة الحالية من (٢٤) فقرة ذات مقياس خماسي موزعة على ثلاثة أبعاد هي: القلق الجسمي Somatic Anxiety، ويتكون من سبع فقرات تتعلق بازدياد الاستثارة الفسيولوجية، وسلوك التجنب Avoidance behavior، ويتكون من ست فقرات تشير إلى سلوك تجنب الكتابة، والقلق المعرفي Cognitive anxiety، وهو المكون الذاتي الذي يتعامل مع إدراك الاستثارة وبشكل خاص القلق أو الخوف من التقييم السلبي، ويتكون من (١١) فقرة.

صدق مقياس قلق الكتابة

للتحقق من صدق محتوى مقياس قلق الكتابة؛ فقد عرض بصورته الأصلية (٢٦) فقرة بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث قدموا بعض الملاحظات على صياغة بعض الفقرات أو حذفها، حيث حذفت منه فقرتان، فأصبح يتكون من (٢٤) فقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لفقرات المقياس، ويبين جدول (٢) ذلك.

جدول (٢)
معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس قلق الكتابة

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة		رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة	
	بالبُعد	بالمقياس ككل		بالبُعد	بالمقياس ككل
١	٠,٥٩	٠,٣٧	١٣	٠,٥٠	٠,٥٥
٢	٠,٤٢	٠,٤٦	١٤	٠,٤٣	٠,٧٩
٣	٠,٤٧	٠,٣٨	١٥	٦٩.O	٠,٣٠
٤	٠,٥٨	٠,٣٣	١٦	٠,٥١	٠,٤٢
٥	٠,٥٧	٠,٤٦	١٧	٠,٤٧	٠,٣٨
٦	٠,٤٨	٠,٥٧	١٨	٠,٥١	٠,٦١
٧	٠,٣٨	٠,٦٣	١٩	٠,٣٥	٠,٥٢
٨	٠,٦٨	٠,٣١	٢٠	٠,٣٤	٠,٧٨
٩	٠,٣٤	٠,٣٩	٢١	٠,٤٩	٠,٤٤

تابع جدول (٢)

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة		رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح لارتباط الفقرة	
	بالبُعد	بالمقياس ككل		بالبُعد	بالمقياس ككل
١٠	٠,٣٧	٠,٤٥	٢٢	٠,٦٢	٠,٦٥
١١	٠,٥١	٠,٣٣	٢٣	٠,٥٤	٠,٤٢
١٢	٠,٤٥	٠,٥٦	٢٤	٠,٤٨	٠,٣٦

يُلاحظ أن جميع قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس قلق الكتابة أكبر من (٠,٢٠)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس قلق الكتابة

للتحقق من ثبات مقياس قلق الكتابة، فقد طبق على عينة استطلاعية تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان بين حالتي التطبيق، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)
معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وثبات الإعادة لكل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة وللمقياس ككل

رقم البُعد	البُعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
١	الجسمي	٠,٨٧	٠,٨٠
٢	التجنبي	٠,٩١	٠,٨٢
٤	المعرفي	٠,٨٤	٠,٧٥
قلق الكتابة مجتمعة		٠,٩٢	٠,٨٤

يُلاحظ أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس قلق الكتابة تراوحت بين (٠,٨٤) و (٠,٩١) وللمقياس ككل (٠,٩٢)، في حين أن قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس قلق الكتابة تراوحت بين (٠,٧٥) و (٠,٨٢) وللمقياس ككل (٠,٨٤)، وهي كذلك قيم مناسبة.

٢- مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية: تم إعداد وتطوير مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية بعد الرجوع إلى بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة (Ho, 2016; Javier, 2016; Stewart et al., 2015)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) فقرة ذات تدريج خماسي.

صدق مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية

للتحقق من صدق محتوى مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية؛ فقد عرض بصورته السابقة (٢٣) فقرة بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث قدموا بعض الملاحظات على صياغة بعض الفقرات، ولم تحذف منه أية فقرة. كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لفقرات المقياس، ويبين جدول (٤) ذلك.

جدول (٤)
معاملات الارتباط المصحح لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل
١	٠,٤٨	١٣	٠,٤٢
٢	٠,٣٢	١٤	٠,٤٠
٣	٠,٢٨	١٥	٠,٥٠
٤	٠,٣٠	١٦	٠,٥٦
٥	٠,٥٢	١٧	٠,٣٣
٦	٠,٢٦	١٨	٠,٤٢
٧	٠,٢٥	١٩	٠,٢٨
٨	٠,٣٨	٢٠	٠,٣٢
٩	٠,٤٧	٢١	٠,٢٤
١٠	٠,٦٢	٢٢	٠,٣٥
١١	٠,٥٧	٢٣	٠,٣١
١٢	٠,٢٩		

يُلاحظ من جدول (٤) أن جميع قيم معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية أكبر من (٠,٢٠)؛ لذلك فجميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية

للتحقق من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة (٠,٨٦)، في حين

بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (٠,٩١)، وهما قيمتان مرتفعتان ومقبولتان لأغراض هذه الدراسة.

٣- مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية: تم إعداد وتطوير هذا المقياس بعد الرجوع إلى دراسات ذات صله بموضوع استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Azizi et al., 2017; Farahian, 2017; Fenghua & Hongxin, 2010; Javier, 2016)، وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٦) فقرة ذات تدريجي خماسي.

صدق مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

للتحقق من صدق محتوى مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية؛ فقد عرض بصورته السابقة (١٦) فقرة بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حيث قدموا بعض الملاحظات على صياغة بعض الفقرات، ولم يحذف أي من فقراته. كما تم حساب معاملات الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لفقرات المقياس، ويبين جدول (٥) ذلك.

جدول (٥)
معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل	رقم الفقرة	معامل الارتباط المصحح للفقرة بالمقياس ككل
١	٠,٣٦	٩	٠,٤١
٢	٠,٥١	١٠	٠,٣٦
٣	٠,٣٧	١١	٠,٤٥
٤	٠,٣٣	١٢	٠,٣٢
٥	٠,٥٢	١٣	٠,٣٠
٦	٠,٤٢	١٤	٠,٤٨
٧	٠,٤٠	١٥	٠,٣٣
٨	٠,٣٨	١٦	٠,٤٤

يلاحظ من جدول (٥) أن جميع قيم معامل الارتباط المصحح لمقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية أكبر من (٠,٢٠)؛ لذلك فإن جميعها قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية

للتحقق من ثبات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، فقد طبق على عينة استطلاعية تكونت من (٦٧) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة (٠,٨٣)، في حين بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) (٠,٩٠)، وهما قيمتان مرتفعتان ومقبولتان لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- الالتقاء بإدارات المدارس التي وقع عليها الاختيار؛ لتوضيح أهداف الدراسة، وضمان تعاونها من أجل تسهيل عمل الباحثين أثناء التطبيق.

٢- توزيع مقاييس الدراسة على أفراد عينة الدراسة، حيث قام الباحثون أنفسهم بتطبيق المقاييس، وتوضيح تعليمات كيفية الاستجابة على فقرات كل مقياس؛ لتحقيق أكبر قدر من الدقة والموضوعية، والإجابة عن استفسارات الطلبة عن دلالة بعض الفقرات، وإعطائهم الوقت الكافي للاستجابة.

٣- بلغ عدد النسخ التي تم استرجاعها (٦٧٠) نسخة من كل مقياس، وبعد التحقق من هذه النسخ تبين أن (٢٤) نسخة منها غير صالحة للتحليل؛ بسبب الاستجابة النمطية، أو عدم الاستجابة على بعض الفقرات، أو ذكر أكثر من استجابة للفقرة الواحدة، وبلغ العدد النهائي للنسخ التي تم تصحيحها وتحليلها (٦٤٦) نسخة.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وللإجابة عن السؤال الثاني استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two Way MANOVA)، و للإجابة عن السؤال الثالث استخدم معامل ارتباط بيرسون، كما استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression) .

عرض النتائج:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفق أسئلتها:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين في الأردن؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده، ويبين جدول (٦) ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وكل بُعد من أبعاده مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	المعرفي	٣,٨٤	٠,٢٩	١	مرتفع
٢	التجنبي	٣,٣٣	٠,٤١	٢	متوسط
١	الجسمي	٣,٣٠	٠,٤٠	٣	متوسط
	قلق الكتابة مجتمعة	٣,٥٥	٠,٢٤		مرتفع

* الدرجة الدنيا (١) والدرجة العليا (٥)

يُلاحظ أن مستوى قلق الكتابة ككل لدى أفراد عينة الدراسة (مرتفع). حيث جاء البُعد (المعرفي) في المرتبة الأولى، بمستوى (مرتفع)، تلاه في المرتبة الثانية البُعد (التجنبي)، بمستوى (متوسط)، وجاء البُعد (الجسمي) في المرتبة الثالثة والأخيرة بمستوى (متوسط).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده تعزى لمتغيري: الجنس، والصف والتفاعل بينهما؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفق متغيري (الجنس، والصف)، ويبين جدول (٧) ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)

الصف	الجنس				الكلي	
	ذكر		انثى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثامن	٣,٥٥	٠,١٨	٣,٤١	٠,٢٢	٣,٤٧	٠,٢١
العاشر	٣,٦٢	٠,٢٢	٣,٤٧	٠,٢٠	٣,٥٥	٠,٢٢

تابع جدول (٧)

الصف	الجنس				الكلي	
	ذكر		انثى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٧٤	٠,٢٦	٣,٥٣	٠,٢١	٣,٦٢	٠,٢٥
الكلي	٣,٦٤	٠,٢٤	٣,٤٨	٠,٢٢	٣,٥٥	٠,٢٤

يُلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، ويبين جدول (٨) ذلك.

جدول (٨)
تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف) والتفاعل بينهما

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	٤,٢٦٠	١	٤,٢٦٠	٩٠,٦٠٩*	٠,٠٠٠١
الصف	٢,٧٧٨	٢	١,٣٨٩	٢٩,٥٣٨*	٠,٠٠٠١
الجنس×الصف	٠,١٥٠	٢	٠,٠٧٥	١,٥٩١	٠,٢٠٥
الخطأ	٣٠,٠٩٢	٦٤٠	٠,٠٤٧		
المجموع المُعدّل	٣٧,٢٩٠	٦٤٥			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)

يُلاحظ ما يلي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس بلغت (٠,٠٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، يُعزى لمتغير الجنس. ومن جدول المتوسطات الحسابية رقم (٧) يتبين أن الفرق لصالح الذكور.
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير الصف بلغت (٠,٠٠٠١)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، يُعزى لمتغير الصف، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق؛ استخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، ويبين جدول (٩) ذلك.

جدول (٩)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، وفقًا لمتغير الصف

الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين الحسابيين	
		العاشر	الثاني الثانوي
الثامن	٣,٤٧	٠,٠٨*	٠,١٥*
العاشر	٣,٥٥		٠,٠٧*
الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٦٢		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

يُلاحظ وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الصفين (الثامن، والعاشر) مقارنة بتقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي)، ولصالح تقديرات الصف (الثاني الثانوي/ التوجيهي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات الصف (العاشر)، ولصالح تقديرات الصف (العاشر).

- أن قيمة الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والصف بلغت (٠,٢٠٥)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة، يُعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف.

كماحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة (الجسمي، والتجنبي، والمعرفي) وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)، ويبين جدول (١٠) ذلك.

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف)

البُعد	الصف	الجنس				الكلي	
		ذكر		انثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجسمي	الثامن	٣,٢٣	٠,٣٣	٣,٠٨	٠,٣٦	٣,١٥	٠,٣٥
	العاشر	٣,٣٧	٠,٣٨	٣,١٨	٠,٣٤	٣,٢٧	٠,٣٧
	الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٦٠	٠,٤٦	٣,٣٠	٠,٣٤	٣,٤٣	٠,٤٢
	الكلي	٣,٤١	٠,٤٢	٣,٢٠	٠,٣٦	٣,٣٠	٠,٤٠

تابع جدول (١٠)

البُعد	الصف	الجنس				الكلي	
		ذكر		انثى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجنبي	الثامن	٣,٤٢	٠,٣٦	٣,١١	٠,٣٧	٣,٢٥	٠,٣٩
	العاشر	٣,٤٥	٠,٣٩	٣,٢٧	٠,٤٢	٣,٣٦	٠,٤١
	الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٤٧	٠,٣٩	٣,٢٨	٠,٤٢	٣,٣٦	٠,٤٢
	الكلي	٣,٤٥	٠,٣٨	٣,٢٣	٠,٤١	٣,٣٣	٠,٤١
المعرفي	الثامن	٣,٨٢	٠,٢٥	٣,٧٨	٠,٣١	٣,٨٠	٠,٢٨
	العاشر	٣,٨٧	٠,٢٨	٣,٧٨	٠,٢٩	٣,٨٢	٠,٢٩
	الثاني الثانوي/ التوجيهي	٣,٩٧	٠,٢٨	٣,٨١	٠,٢٧	٣,٨٨	٠,٢٨
	الكلي	٣,٨٩	٠,٢٨	٣,٧٩	٠,٢٩	٣,٨٤	٠,٢٩

يُلاحظ وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة (الجسمي، والتجنبي، والمعرفي)، وفقًا لمتغير (الجنس، والصف)، ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المُتعدد(Two way MANOVA)، ويبين جدول (١١) ذلك.

جدول (١١)

تحليل التباين الثنائي المتعدد للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة، وفقًا لمتغيري (الجنس، والصف) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=٠,١٦٢ الدلالة الإحصائية=٠,٠٠٠*	الجسمي	٧,٢٢٨	١	٧,٢٢٨	٥٢,٧٩١*	٠,٠٠٠١
	التجنبي	٧,٨٩٩	١	٧,٨٩٩	٥١,٥٧٢*	٠,٠٠٠١
	المعرفي	١,٥٨٢	١	١,٥٨٢	٢٠,٣٨٧*	٠,٠٠٠١
الصف Wilks' Lambda=٠,٨٨٣ الدلالة الإحصائية=٠,٠٠٠*	الجسمي	١٠,٢٩٦	٢	٥,١٤٨	٣٧,٦٠١*	٠,٠٠٠١
	التجنبي	١,٦٠٢	٢	٠,٨٠١	٥,٢٣١*	٠,٠٠٦
	المعرفي	٠,٩٦٢	٢	٠,٤٨١	٦,١٩٨*	٠,٠٠٢
الجنس×الصف Wilks' Lambda=٠,٩٨٢ الدلالة الإحصائية=٠,٠٧٨	الجسمي	٠,٦٤٧	٢	٠,٣٢٤	٢,٣٦٤	٠,٠٩٥
	التجنبي	٠,٥١٠	٢	٠,٢٥٥	١,٦٦٦	٠,١٩٠
	المعرفي	٠,٣٥٩	٢	٠,١٧٩	٢,٣١٢	٠,١٠٠
الخطأ	الجسمي	٨٧,٦٢١	٦٤٠	٠,١٣٧		
	التجنبي	٩٨,٠٢٣	٦٤٠	٠,١٥٣		
	المعرفي	٤٩,٦٧٣	٦٤٠	٠,٠٧٨		

تابع جدول (١١)

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموع المُعدّل	الجسمي	١٠٥,٤٦٤	٦٤٥			
	التجنبي	١٠٨,٢٨٣	٦٤٥			
	المعرفي	٥٢,٥٥٧	٦٤٥			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠٥)

يُلاحظ ما يلي:

- أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس لجميع أبعاد مقياس قلق الكتابة أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، يُعزى لمتغير الجنس. ومن جدول المتوسطات الحسابية رقم (١٠) يتبين أن الفرق الدال إحصائيًّا لصالح الذكور.
- أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغير الصف ولجميع الأبعاد أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، يُعزى لمتغير الصف، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيًا؛ استخدم اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية، ويبين جدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، وفقًا لمتغير الصف

البُعد	الصف	المتوسط الحسابي	الفرق بين الوسطين الحسابيين	
			العاشر	الثاني الثانوي/التوجيهي
الجسمي	الثامن	٣,١٥	٠,١٢*	٠,٢٨*
	العاشر	٣,٢٧		٠,١٦*
	الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٤٣		
التجنبي	الثامن	٣,٢٥	٠,١١*	٠,١١*
	العاشر	٣,٣٦		٠,٠٠
	الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٣٦		
المعرفي	الثامن	٣,٨٠	٠,٠٢	٠,٠٨*
	العاشر	٣,٨٢		٠,٠٦
	الثاني الثانوي/التوجيهي	٣,٨٨		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

- يُلاحظ وجود فروق دالة إحصائيًّا في بُعد (الجسمي) بين تقديرات الصفين (الثامن، والعاشر) مقارنة بتقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي) ولصالح تقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد (التجنبي) بين تقديرات الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات الصفين (العاشر، والثاني الثانوي/التوجيهي) ولصالح تقديرات الصفين (العاشر، والثاني الثانوي/التوجيهي)، وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد (المعرفي) بين تقديرات الصف (الثامن) مقارنة بتقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي) ولصالح تقديرات الصف (الثاني الثانوي/التوجيهي).
- كما يلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والصف ولجميع الأبعاد أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع أبعاد مقياس قلق الكتابة، يُعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف.

نتائج السؤال الثالث الذي نص على: " ما القدرة التنبؤية لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية بقلق الكتابة؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت أولًا مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده من جهة، وتقديراتهم على فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة وفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة من جهة أخرى؛ وذلك لتحديد طبيعة العلاقة وقوتها بينهما، ويبين جدول (١٣) ذلك.

جدول (١٣)
مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس قلق الكتابة مجتمعة وكل بُعد من أبعاده من جهة، وتقديراتهم على فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة وفقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة من جهة أخرى

		أبعاد مقياس قلق الكتابة		
		الجسمي	التجنبي	المعرفي
استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة	معامل ارتباط بيرسون	-٠,٥٠٠**	-٠,٤٩٥**	-٠,٤٦٧**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١
الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة	معامل ارتباط بيرسون	-٠,٣٧٥**	-٠,٢٢٦**	-٠,٢٣٤**
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١	٠,٠٠٠١

** ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠١)

يُلاحظ وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠,٠١) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة وتقديراتهم على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة. ووجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠١) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة، وتقديراتهم على كل بُعد من أبعاد مقياس قلق الكتابة.

ولمعرفة أيّ من المتغيرين (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية) له قُدرة تنبؤية بقلق الكتابة مجتمعة؛ استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression)؛ وهو أسلوب إحصائي يبين الأثر النسبي للمتغيرين المستقلين السابقين في التنبؤ بقلق الكتابة، ويبين جدول (١٤) نتائج هذا الأسلوب.

جدول (١٤)
نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للكشف عن الأثر النسبي المتغيرين المستقلين للتنبؤ بقلق الكتابة ككل

R	R^2	Adjusted R^2	R^2 Change	المتغيرات التي لها قدرة تنبؤية بقلق الكتابة مجتمعة	Unstandardized Coefficients معاملات الانحدار غير المعيارية		Standardized Coefficients معاملات الانحدار المعيارية	قيمة (t-test)	الدلالة الاحصائية
معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر المعدلة	التغير في نسبة التباين المفسر		b	Std. Error	Beta		
				ثابت معادلة الانحدار (Constant)	٤,٣٠٥	٠,٠٣٩		×١١١,٠٠٣	٠,٠٠٠١
٠,٧١٠-	٠,٥٠٥	٠,٥٠٤	٠,٥٠٥	استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة	٠,٢١٦-	٠,٠١١	-.٦٣٨	×٢٠,٣٠١	٠,٠٠٠١
٠,٧٢٢-	٠,٥٢١	٠,٥١٩	٠,٠١٦	الفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة	٠,٠٦١-	٠,٠١٣	-.١٤٦	×٤,٦٥٧	٠,٠٠٠١

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)

أ. المتنبئ: (الثابت)، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية ب. المتنبئ: (الثابت)، استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية

يُلاحظ أن المتغيرين المستقلين (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية مجتمعة، والفاعلية الذاتية الكتابية مجتمعة) لهما قدرة تنبؤية بقلق الكتابة، حيث بلغت قيمتا (ت) لهما (٢٠,٣٠١، ٤,٦٥) بدلالة إحصائية (٠,٠٠٠١،٠,٠٠٠١) على الترتيب، وهما أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥)، وبلغ معامل الارتباط المتعدد لهما (٠,٧٢٢،٠,٧١٠) على الترتيب، بنسبة تباين مفسر تراكمية (٠,٥٢١)، ونسبة تباين مفسر معدلة (٠,٥١٩) التي تدل على أن (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية)، و(الفاعلية الذاتية الكتابية) فسرتا (٥٢,١٪) من

التباين بقلق الكتابة؛ بمعنى أنه بزيادة (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، والفاعلية الذاتية الكتابية) يقل مستوى قلق الكتابة بنسبة (٥٢,١٪) – لاحظ أن معاملات الانحدار للمتغيرين سالبة، وقد أسهمت (استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية) وحدها بنسبة (٥٠,٥٪) من التباين في قلق الكتابة ككل، في حين أسهمت (الفاعلية الذاتية الكتابية) وحدها بنسبة (١,٦٪) من التباين في قلق الكتابة ككل.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول:

كشفت نتائج هذا السؤال عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى أفراد الدراسة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون مهارة الكتابة من بين المهارات اللغوية الأكثر تعقيدًا؛ حيث تتطلب توليد الأفكار وتنظيمها، وجمع المعلومات، وممارسة التفكير على الورق. ولكي ينجح الطلبة في عملية الكتابة فإنهم بحاجة إلى التعبير عن أنفسهم، وتحقيق توقعات الملاحظ الخارجي، والاستمتاع بالكتابة، ومستوى مرتفع من الثقة بالنفس وتقدير الذات. ويبدو أن تحقيق هذه المتطلبات ليس بالأمر السهل، إذ يواجه الطلبة صعوبات جمة في سبيل تحقيقها؛ مما يجعلهم عرضة لقلق الكتابة (Kara, 2013). من جهة أخرى كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أسباب قلق الكتابة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم أن من أبرز هذه الأسباب عدم اعتيادهم على ممارسة التعبير عن أنفسهم كتابيًّا، وتعرضهم لاختبارات لا تتطلب منهم الكتابة كالاختبارات الموضوعية في المواد الدراسية المختلفة، وقلة تشجيع المعلمين لهم على الكتابة، أو تقديم التغذية الراجعة المناسبة حول أعمالهم ومشكلاتهم الكتابية، واستخدامهم لطرائق تدريس غير ممتعة وغير مشوقة في تدريس الكتابة.

وعليه يمكن القول إن هذا الأمر يصدق على ممارسات كثير من معلمي اللغة في دروس التعبير الكتابي في المدارس الأردنية، إذ مازالت هذه الممارسات تقليدية، وتضع الطالب أمام تحدّ كبير في مواجهة المهمات الكتابية؛ مما يرسخ شعور الطلبة بالقلق والرهبة من الكتابة، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسات تبحث في أسباب قلق الكتابة لدى الطلبة في الأردن، سيما أن قلق الكتابة قد يختلف وفقًا للنظام التربوي السائد.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت قلق الكتابة في اللغة الأم واللغة الأجنبية لدى طلبة المدارس الثانوية والطلبة الجامعيين، إذ كشفت جميعها عن مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى هؤلاء الطلبة (Cocuk et al.,2016; Jebreil et al., 2015; Rezaei & Jafari, 2014; Zhang, 2011). وبناء على ما تقدم تعد هذه النتيجة

بالغة الأهمية والخطورة؛ إذ أكدت أن قلق الكتابة ليس حصرًا على تعلم اللغة الأجنبية، إنما أيضا في تعلم اللغة الأم.

وفيما يتعلق بالأبعاد الفرعية لقلق الكتابة، فقد كشفت نتائج الدراسة عن مستوى مرتفع في البعد المعرفي، وعليه يمكن القول إن الطلبة الأردنيين لديهم ضغوطات نفسية مرتفعة بشأن الخوف من التقييمات السلبية والاختبارات المتعلقة بالكتابة، أي أن الخوف من التقييمات السلبية والاختبارات المتعلقة بالكتابة هي العوامل الرئيسة المرتبطة بقلق الكتابة لدى الطلبة الأردنيين، وهذا بالطبع ينسجم مع استنتاج "جنج" (Cheng, 2002) الذي مفاده أن القلق المعرفي له صلة وثيقة بقلق الاختبار. كما أن الخوف من التقييمات السلبية من المعلمين والأقران قد يشير إلى أن الطلبة يتبنون أهدافًا أدائية مقارنة بالأهداف الإتقائيّة؛ مما يعمل على ازدياد قلقهم المعرفي، إذ أكدت نتائج الدراسات في التوجهات الهدفية ازدياد احتمالات تبني الطلبة للأهداف الأدائية في حال كانت المهمة صعبة ومثيرة للقلق، والكتابة مثال واضح على مثل هذه المهمات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت مستوى الأبعاد الفرعية لقلق الكتابة، حيث كشفت عن أن نمط القلق المعرفي هو النمط الأكثر انتشارًا مقارنة مع النمطين الجسمي والتجنبي (Jebreil et al., 2015; Rezaei & Jafari, 2014).

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

فيما يخص الفروق بين الجنسين في مستوى قلق الكتابة الكلي وأبعاده الفرعية، فقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث، إذ كان مستوى قلق الكتابة لديهن أقل وبدلالة إحصائية مما هو لدى الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الاتجاهات نحو الكتابة والاستمتاع بها، إذ أكدت هذه الدراسات أن الإناث لديهن اتجاهات إيجابية نحو الكتابة (Graham, Berninger & Fan, 2007)، ويستمتعن أكثر بالكتابة مقارنة بالذكور (Clark & Dugdale, 2009)، وعليه يمكن القول إن الطالب الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو الكتابة، ويستمتع كثيرًا في أثناء ممارسة المهمات الكتابية، على الأرجح أن يكون لديه مستوى الخشية والقلق من الكتابة أقل ممن لديه اتجاهات سلبية نحوها، ولا يستمتع في أثناء ممارسة مهماتها. كما يمكن رد هذه الفروق إلى الصورة النمطية الجندرية العالميةGender Stereotye التي ترسخ فكرة تفوق الإناث على الذكور في المهمات اللغوية عمومًا (Pajares,Valiante, & Cheong, 2007). وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة "يوسجن" (UcGen, 2011) التي تناولت قلق الكتابة في اللغة الأم (التركية) لدى طلبة صفوف السادس والسابع والثامن. واختلفت مع نتائج دراسة "كوكوك" ورفاقه (Cocuk

et al., 2016) التي كشفت عن فروق في قلق الكتابة الكلي لدى طلبة صفوف الخامس والسادس والسابع والثامن في اللغة الأم التركية، إذ كان قلق الكتابة الكلي أعلى لدى الإناث. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة المقياس المستخدم في تلك الدراسة، إذ تناول أبعادًا مختلفة عن تلك المستخدمة في الدراسة الحالية، علاوة على ذلك الاختلاف الكبير في المرحلة العمرية التي تناولتها كلتا الدراستين.

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى قلق الكتابة تبعًا لمتغير الصف، فقد كان مستواه أعلى لدى طلبة (الثاني الثانوي/التوجيهي) مقارنة بطلبة الصفين الثامن والعاشر، وأعلى لدى طلبة الصف العاشر مقارنة بطلبة الصف الثامن، ويبدو أن هذه الفروق تعكس مسارًا نمائيًّا واضحًا لقلق الكتابة، إذ يزداد كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه "شنج" (Cheng, 2002) الذي أكد أن قلق الكتابة يزداد بازدياد السنوات الدراسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إذا أخذنا بعين الاعتبار الصعوبة المتزايدة في مبحث اللغة العربية كلما تقدم الطالب في الصفوف الدراسية، كما لا يخفى على أحد أهمية مرحلة الثانوية العامة (الثاني الثانوي/التوجيهي) في حياة الطلبة، إذ سيتوقف عليها مستقبلهم الدراسي والمهني في كثير من الأحيان، والذي يتمثل في اختيارهم للتخصص الأكاديمي في الجامعة، ونوع المهنة التي سيعملون بها مستقبلًا، ولعل من المهم أن نذكر أن موضوع التعبير الكتابي في امتحان الثانوية العامة في الأردن في مبحثي اللغتين العربية والإنجليزية جزء من اختبار اللغة في المبحثين المذكورين، ويخصص له جزء لا يستهان به من العلامة الكلية وهو(١٥/٧٠) في كل مبحث؛ وعليه فإن كتابة موضوع التعبير يمثل تحدّيًا كبيرًا لطلبة الثانوية العامة، مما يجعلهم ينشغلون ويفكرون بصورة دائمة بموضوع التعبير الكتابي المتوقع في امتحان الثانوية العامة، وهذا بحد ذاته يعد سببًا كافيًا لارتفاع مستوى قلق الكتابة لدى طلبة الثاني الثانوي/ التوجيهي.

وتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت دور المستوى الدراسي في قلق الكتابة، إذ أكدت نتائج دراسة "زهانج" (Zhang, 2011) أن قلق الكتابة لدى الطلبة الجامعيين أعلى لدى طلبة السنة الثانية منه لدى طلبة السنة الأولى، كما انسجمت هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج دراسة "كوكوك" ورفاقه (Cocuk et al., 2016)، إذا استثنينا طلبة الصف الخامس، حيث كان مستوى قلق الكتابة لدى طلبة الصف السادس أعلى وبدلالة إحصائية من مستوى قلق الكتابة لدى طلبة الصفين السابع والثامن. وبناء على ذلك يبدو أن دور متغير الصف أو المستوى الدراسي في قلق الكتابة غير واضح

لدرجة كافية يمكننا من التعميم؛ مما يستدعي إجراء مزيد من الدراسات تتناول فئات عمرية أكثر اتساعًا.

ثالثا: مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود علاقة سالبة وقوية بين قلق الكتابة واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، ومساهمة واضحة لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في التنبؤ بقلق الكتابة، إذ فسرت وحدها (٥٠,٥٪) من التباين في قلق الكتابة، إن هذه النتيجة تعكس الدور القوي والفاعل الذي تمارسه استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية في عملية الكتابة، حيث أكدت معظم الدراسات تأثيرها الإيجابي والحاسم في تحسين الأداء الكتابي شكلًا ومضمونًا وكمًّا ونوعًا، إذ يحتاجها الطلبة الأقوياء وتجعل منهم متعلمين مستقلين يرتقون بتعلمهم وكتاباتهم (Bloom, 2008; Reza & Tabrizi, 2016). كما يمكن القول إن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية يكون أكثر وعيًا بنقاط قوته وضعفه في الكتابة، فتعزز من نقاط قوته، وتلفت انتباهه إلى ضرورة بذل الجهود للتغلب على نقاط الضعف، وتعديل استراتيجيات الكتابة التي لم توصله إلى أهدافه. وبناء على ما تقدم فإن الطالب الذي يستخدم استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية سيكون على الأرجح أقل عرضة لقلق الكتابة؛ لما لهذه الاستراتيجيات من دور في تحسين أدائه الكتابي، والتغلب على الصعوبات التي تواجهه في أثناء كتابة موضوع التعبير، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن من الأسباب الرئيسة لقلق الكتابة ضعف الأداء الكتابي.

من جهة أخرى يبدو منطقيًّا أن الطالب ذا المستوى المرتفع من قلق الكتابة ستقل احتمالات استخدامه لاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، سيما أن نتائج الدراسات السابقة أكدت الدور السلبي لقلق الكتابة والمتمثل في عمله على إيقاف التفكير لدى الطالب، والحديث السلبي للذات، فضلًا عن تأثيره السلبي الذي ينعكس على عملية معالجة المعلومات، وصعوبة توليد الأفكار ذات الصلة بموضوع الكتابة والتي تعد مرحلة مهمة من مراحل عملية الكتابة (Liu, 2006)؛ وعليه يمكن القول إن مثل هذه الآثار السلبية لقلق الكتابة تتعارض بل تعرقل بشكل لا لبس فيه استخدام الطالب لاستراتيجيات معقدة كاستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية، التي تتطلب من الطالب التخطيط للكتابة، ومراقبة أدائه الكتابي وتقويمه، علاوة على ذلك فقد بات من المؤكد في الأدب السيكولوجي أن القلق المرتفع يعرقل الانتباه والتركيز ومعالجة المعلومات بعمق. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن علاقة سالبة ودالة إحصائيًّا بين قلق الكتابة واستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية (Javier, 2016; Stewart et

.(al., 2015

وفيما يخص العلاقة السالبة والدالة إحصائيًّا بين الفاعلية الذاتية الكتابية وقلق الكتابة، وكذلك مساهمة الفاعلية الذاتية الكتابية في التنبؤ بقلق الكتابة، فلها ما يبررها استنادًا إلى نظرية "باندورا" (Bandura, 1997) حول الفاعلية الذاتية، إذ أكد أن من بين العوامل الرئيسة المؤثرة في الفاعلية الذاتية هي الحالة الانفعالية والفسيولوجية للطالب، فكلما زاد قلقه ومستوى استثارته قل إحساسه بالفاعلية الذاتية؛ لذا فقد يبدو منطقيًّا ازدياد مستوى الفاعلية الذاتية الكتابية كلما قل إحساس الطالب بالقلق والخوف من المهمات الكتابية. ومما يقدم دعمًا إضافيًّا لهذه العلاقة المسار النمائي المتعاكس لهذين المتغيرين، إذ تبين في الدراسة الحالية ازدياد قلق الكتابة كلما تقدم الطالب في العمر، وكشفت نتائج دراسات أخرى تراجع الفاعلية الذاتية الكتابية كلما تقد الطالب في الصفوف الدراسية (Pajares et al., 2007). واستنادًا إلى ذلك لابد للمعلم الذي يرغب في خفض مستوى قلق الكتابة لدى طلبته أن يستخدم استراتيجيات ترتقي بإحساس طلبته بالفاعلية الذاتية الكتابية، كتكليفهم بمهمات كتابية تنسجم وقدراتهم، ويسهل تحقيقها والنجاح بها في حال بذلِ مزيد من الجهد، وعرض نماذج لطلبة أكفاء في الكتابة، وإقناعهم لفظيًّا بقدرتهم على إنجاز المهمات الكتابية، وقيام المعلم بممارسة الكتابة أمام الطلبة، وتهيئة بيئة صفية آمنة وخالية من التغذية الراجعة السلبية حول المهمات الكتابية، إذ تعد هذه الاستراتيجيات(اجتياز خبرات متقنة والنجاح بها، والخبرات الإبدالية، والإقناع اللفظي والحالة الانفعالية) أقوى العوامل التي تؤثر في الفاعلية الذاتية(Bandura, 2000). ومن جهة أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة استنادًا إلى الإطار النظري الذي تحدث عن سمات الطلبة ذوي الفاعلية الذاتية الكتابية المرتفعة، إذ يمتازون بإحساس قوي من الثقة بالذات، والاتجاهات الإيجابية نحو الكتابة، والمعالجة العميقة للمعلومات، فضلًا عن المثابرة والإصرار عند مواجهة الصعوبات أثناء الكتابة واعتبارها بمثابة تحديات(Khojasteh et al., 2016)؛ وعليه يمكن القول إن الطالب الذي يمتاز بمثل هذه السمات ستقل احتمالات تعرضه للقلق أثناء أدائه للمهمات الكتابية.

وقد اتفقت هذه النتيجة في الدراسة الحالية تماما مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري قلق الكتابة والفاعلية الذاتية الكتابية، إذ كشفت عن علاقة عكسية بين المتغيرين (Erkan & Saban, 2011; Javier, 2016; Stewart et al., 2015).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

١- إجراء دراسات لاحقة تبحث في أسباب قلق الكتابة لدى طلبة الثانوية العامة (الثاني الثانوي/التوجيهي) بهدف وضع خطط واستراتيجيات لمواجهة هذه الظاهرة والحد منها، سيما أن نتائج الدراسة أظهرت وجود مستوى مرتفع من قلق الكتابة لدى هؤلاء الطلبة.

٢- ضرورة إيلاء معلم اللغة والمرشد النفسي ظاهرة قلق الكتابة الاهتمام الكافي، وبشكل خاص لدى الطلبة الذكور وطلبة الصفوف الدراسية العليا.

٣- تصميم برامج إرشادية وعلاجية تهدف إلى تدريب الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من قلق الكتابة على استخدام استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية بشكل خاص، والارتقاء بالفاعلية الذاتية الكتابية.

٤- إجراء دراسات لاحقة تتناول قلق الكتابة لدى فئات عمرية أخرى، مثل صفوف الخامس والسادس والسابع؛ بغية تشكيل صورة أكثر دقة ووضوحًا عن المسار النمائي لقلق الكتابة.

٥- إجراء دراسات لاحقة تبحث في علاقة قلق الكتابة بمتغيرات نفسية أخرى، كالأفكار غير المنطقية، وأسلوب العزو، والتوجهات الهدفية وغيرها.

٦- إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن ظاهرة القلق في مهارات لغوية أخرى كالتحدث أو القراءة.

المراجع

Andrade. M. & Williams, K. (2009). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL universities classes: physical, emotional, expressive and verbal reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal.29,* 1-24.

Azizi, M., Nemati, A., & Estahbanati, N. (2017). Meta cognitive awareness of writing strategy use among Iranian EFL learners and its impact on their writing performance. *International Journal of English Language& Translation studies, 5,* 42-51.

Bacha, N .(2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education, 16,*163-173.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science, 9,* 75-78.

Basturkmen, H., & Lewis, M. (2002). Learner perspectives of success in an EAP writing course. *Assessing Writing*. *8,* 31-46.

Bloom, L. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition, 2,*104-117.

Bloom, M. (2008). Second Language composition in independent settings: Supporting the writing process with cognitive strategies. In S. Hurd &T. Lewis (eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp.103-118). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. Foreign language Annuals, 35, 647-656.

Cheng, Y-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13,* 313-335.

Clark, G. & Dugdale, G. (2009). *Young people's writing attitudes, behavior and the role of technology*. London: National Literacy Trust.

Cocuk, H. E., Yelken, T. & Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. Eurasian *Journal of Educational Research, 63*:335-352.

Connor, L. (2007). Cueing metacognition to improve researching and essay writing in final year high school biology class. *Research in Science Education, 37,* 1-16.

Daly, J, A. (1985). Writing apprehension. In M. Rose (Ed). *When a writer can't write*. (pp.43-82). New York: Guilford.

Erkan, D.Y., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing: A correlational study In Turkish Tertiary- Level EFL. *Asian EFL Journal, 5,* 164-192.

Farahian, M. (2017). Developing and validating a metacognitive writing questionnaire for EFL learners. *Issues in Educational research, 27,* 736-750.

Fenghua, L., & Hongxin, CH. (2010). A Study of Metacognitive- Strategies-Based Writing Instruction for Vocational College Students. *English Language Teaching, 3*(3), 136-144.

Field, J. (2004). *Psycholinguistics: The key concepts*. Routledge. Taylor& Francis Book Ltd.

Goctu, R. (2017). Metacognitive Strategies in Academic Writing. *Journal of Education in Black Sea Region, 2*, 82-96.

Graham, S., Berninger, V & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32,* 516-536.

Hassan, B.A. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education journal, 39*, 1-36.

Heaton, H. & pray, P. (1982). Writing anxiety: Reasons and reduction techniques. *Wisconsin English Journal, 24*, 2-7.

Ho, M. (2016). Exploring writing anxiety and self- efficacy among EFl graduate students in Taiwan. *Higher Education Studies, 6,* 24-39.

Horwitz, E. k. (2000). It isn't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *Modern language journal, 8,* 256-259.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University press.

Javier, A. B. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL student's use of Meta cognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*. *14,* 7- 45.

Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., & Jamalinsari, A. (2015). Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied linguistics and English Literature*. *4*, 68-72.

Kara, S. (2013). Writing anxiety: A case study on student's reasons for anxiety in writing classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. *3,* 103-11.

Khojasteh, L., Shokrpour, N., & Afrasiabi, M. (2016). The Relationship between Writing Self-efficacy and Writing Performance of Iranian EFL Students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 5*, 29-37.

Lee, S. Y. & Krashen, S. (2002). Predictors of success in writing in English as a foreign language: Reading, revision behavior, apprehension, and writing. *College Student Journal, 36,*532-543.

Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. *34,* 301-3016.

Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test anxious students: Further support for an information – processing model. *Journal of Educational Psychology, 83,* 134-139.

Onwuegbuzie, A.J., & Collins, K.M.T. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Perceptual and motor skills, 92,* 560-562.

Pajares F.,Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). writing self- efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective. In P. Boscolo (Eds.), *writing and motivation: Studies in writing, v*olume (19), (pp.141.-159).Bingley, England: Emerald Group Publishing.

Pajares, F., & Varliante, G. (1997). The predictive and meditational role of writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research, 90*, 353-360.

Reza, A., & Tabrizi, N. (2016). The effect of metacognitive and cognitive writing strategies on Iranian elementary learners writing Achievement. *International Journal of Learning and Development, 6,* 216-229.

Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the levels, Types n causes of witting anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed method design. *Procedia – Social and Behavioral Science, 98,* 15545-1554.

Sander–Rio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newman, I. (2014). Do Students Beliefs about Writing relate to their Writing Self – Efficacy, Apprehension and Performan ce? *Learning and Instructional, 33*, 1-11.

Sparks, R, Ganschow, L, & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwits, and Garza. *Modem Language Journal, 84,* 251-255.

Stewart, G., Seifert, T. A. & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate student's perceptions of the use of meta cognitive writing strategies. *The Canadian journal for the scholarship of Teaching and Learning*. *6,* 3-31.

Tuan, L.T. (2010). Enhancing EFL learners' writing skill via journal writing. *English Language Teaching, 3,* 81-88.

Tuncay, N. & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. *5*,142-150.

UcGun, D. (2011). The study of the writing anxiety levels of primary school 6,7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational research and reviews, 6*, 542-527.

Weinberger, D. R. (2001). Anxiety at the frontier of molecular medicine. *The New England Journal of Medicine, 344,* 1247-1296.

Wiltse, E, M. (2001). *"The Effects of Motivation and Anxiety on Students Use of instructor Comments"*. Paper Presented at the Mass Communication, August 5-8, 2001, Washington, DC. Retrieved January 20, 2017, from Eric Database.

Winch, G., & Ross, R., March. P., Ljungdahl, L., & Holliday, M. (2010). *Literacy: reading, Writing, and children literature*. Oxford University Press.

Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System, 39*, 510-522.

Yaman, H. (2010). Writing anxiety of Turkish students: Scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences, 2,* 267-289.

Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English major: causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety.* Unpublished masters thesis. Kristianstade University.