جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم : علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي
الميدان: العلوم الاجتماعية
شعبة:علم النفس وعلوم التربية
التخصص: إرشاد وتوجيه

بعنـوان :

علاقة سلوك المخاطرة بالذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها

إعداد الطالبتان:
ليندة أوبيش
أسماء تيجاني

إشراف الدكتورة:
نرجس زكري

نوقشت وأجيزت علنا بتاريخ: 2020/09/26 بالقاعة/المدرج :04
أمام اللجنة المكونة من السادة:

الأستاذة: د/ بوعيشة نورة – جامعة قاصدي مرباح ورقلة – رئيسا
الأستاذة: د/ نرجس زكري – جامعة قاصدي مرباح ورقلة – مشرفا
الأستاذة: د/ فاطمة غالم – جامعة قاصدي مرباح ورقلة – مناقشا

الموسم الجامعي:2020/2019م

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا مباركا الذي أعاننا وأرشدنا إلى روافد العلم والمعرفة لإتمام هذه الدراسة، والصلاة والسلام على اشرف خلق الله وإمام المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى اله وصحبه ومن اتبعه ليوم الدين.

بعد شكر الله عز وجل تتقدم الطالبتان بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة الفاضلة/ نرجس زكري على تكرمها بالإشراف على هذه الدراسة، فكانت نعم المشرف والمعين علاوة على ما قدمته من نصح وإرشاد وتوجيه، فلها منا كل الشكر والتقدير وأدامها الله للعلم والمعرفة.

كما تتقدم الطالبتان بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بمناقشة هذه الدراسة مما يثري ويزيد من قيمتها العلمية. كما لا تنسى الطالبتان بتقديم شكرها للدكتور/ قيس فضل على إعانته المادية والمعنوية وكذا التوجيه والنصح، فجزاه الله عنا كل خير، كما تتقدم الطالبتان بوافر شكرهما للسيد / مسعود حنونة على مساعدته لنا وعلى كل ما قدمه لإتمام هذه الدراسة، فله منا عظيم الشكر والامتنان، دون أن تنسى الطالبتان الأستاذ/ جلال عمراني والأستاذة /هجيرة فضل على المساعدة في ترجمة بعض الدراسات باللغة الأجنبية، فلهما منا جزيل الشكر والتقدير، كما تشكر الطالبتان الأستاذ أحمد قندوز والأستاذ الشايب محمد الساسي و الأستاذة خلادي يمينة والأستاذ محمد عرفات جخراب على كل التوضيحات التي قدموها لنا دون أن ننسى تقديم شكرنا للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة الحالية، كما نتقدم بشكرنا لعينة الدراسة على تجاوبها معنا.

وفي الختام نتمم شكرنا إلى كل من ساعدنا حتى بدعواته فشكرا لكم جميعا.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها، والتعرف على مستوى كل من سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى عينة الدراسة وكذا الكشف عن الفرق في الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أداة سلوك المخاطرة و أداة الذكاء الروحي تبعا لمتغيرات (الجنس، المنحدر السكني)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي الاستكشافي، وأجريت الدراسة على عينة متكونة من (110) تلميذ وتلميذة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية بواقع (32) ذكور و(78) إناث ومن ذوي المنحدر السكني الريفي بواقع (50) تلميذ ومن ذوي المنحدر السكني الحضري بواقع (60) تلميذ. وتحقيقا لأهداف الدراسة تم استخدام أداة سلوك المخاطرة الذي أعدته بن خيرة (2017) ويتكون من 42 مفردة موزعة على ثلاث أبعاد، وأداة الذكاء الروحي من إعداد الطالبتان ويتكون من 43 مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وتم التأكد من الصدق والثبات لأدوات الدراسة الحالية وتم معالجة بيانات الدراسة بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة (23) واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في اختبار" ت" لعينة واحدة ومعامل الارتباط بيرسون والنسب المئوية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي ومعامل فيشر، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطيه عكسية ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى عينة الدراسة، وأن مستوى سلوك المخاطرة منخفض لدى عينة الدراسة، أما مستوى الذكاء الروحي فهو مرتفع لدى أفراد العينة، كما لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس(ذكور/إناث) ومتغير المنحدر السكني(ريف/حضر). وفي ضوء النتائج المتحصل عليها تم تقديم مجموعة من المضامين العملية التي تخص الجهات البحثية واقتراح مجموعة من الآفاق المستقبلية التي تزيد من تعميق الدراسة.

الكلمات المفتاحية: سلوك المخاطرة ؛ الذكاء الروحي.

Abstract

The present study aimed to reveal the relationship between risk behavior and spiritual intelligence among secondary school students in Ouargla and its environs, and to identify the level of both risk behavior and spiritual intelligence among the study sample, as well as to reveal the difference in the correlation between the degrees of the study sample on the risk behavior tool and the intelligence tool The spiritual study according to the variables (gender, residential slope), and the study used the descriptive correlational exploratory approach, and the study was conducted on a sample consisting of (110) male and female students chosen in the stratified random method by (32) males and (87) females and from the rural residential slope by (50) 1 pupil and from the urban housing slope of (60) students. To achieve the objectives of the study, the risk behavior tool prepared by Bin Khaira (2017) was used and it consists of 42 vocabulary distributed in three dimensions, and the Spiritual Intelligence Tool was prepared by the two students and consists of 43 vocabulary distributed on four dimensions. The validity and reliability of the current study tools were confirmed and the data were processed. The study is based on the Statistical Package for Social Sciences (spss) version (23) and using the appropriate statistical methods represented in the "T-test" for one sample, the Pearson correlation coefficient, the percentages, the standard deviation, the arithmetic mean and the Fisher coefficient, and the results showed that there is an inverse correlation relationship with statistical significance between The risk behavior and spiritual intelligence of the study sample, and that the level of risk-taking behavior is low among the study sample, while the level of spiritual intelligence is high among the sample members, and the correlation between risk behavior and spiritual intelligence among the study sample does not differ according to the gender variable (male / female) and the residential slope variable (Rif / Hadar). In light of the results obtained, a set of practical contents related to the research authorities was presented and a set of future prospects were proposed that further deepen the study.
Key words: risk-taking behavior; Spiritual intelligence.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكروتقدير	أ
مستخلص الدراسة	ب
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ز
مقدمة	1
الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	5
2. تساؤلات الدراسة	10
3. فرضيات الدراسة	11
4. أهداف الدراسة	11
5. أهمية الدراسة	11
6. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	13
7. حدود الدراسة	14
الفصل الثاني: سلوك المخاطرة	
تمهيد	16
1. مفهوم سلوك المخاطرة	16
2. سلوك المخاطرة لدى المراهق	19
3. سلوك المخاطرة من المنظور الإسلامي	20
4. النظريات المفسرة لسلوك المخاطرة	21
5. علاقة مصطلح المخاطرة ببعض المصطلحات المرادفة	34
6. سمات الشخص المخاطر	35
7. كيفية الإضعاف من سلوك المخاطرة السلبي	36
خلاصة الفصل	39
الفصل الثالث: الذكاء الروحي	
تمهيد	41
1. نشأة نظرية الذكاءات المتعددة وظهور الذكاء الروحي	41

2. تعريف الذكاء الروحي	43
3. النظريات المفسرة للذكاء الروحي	48
4. علاقة الذكاء الروحي بالذكاءات الأخرى	57
5. مراحل نمو الذكاء الروحي	59
6. علامات الذكاء الروحي	60
7. معايير الذكاء الروحي	61
8. تنمية الذكاء الروحي	62
خلاصة الفصل	65
الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها	
تمهيد	67
1. منهج الدراسة	67
2. مجتمع الدراسة	68
3. عينة الدراسة	69
4. أداتا الدراسة	71
5. الدراسة الاستطلاعية	75
6. الدراسة الأساسية	80
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	81
خلاصة الفصل	82
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	84
1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	84
2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	86
3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	87
4. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	89
5. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	90
خلاصة	92
مضامين وآفاق مستقبلية	92
قائمة المراجع	94
الملاحق	105

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.2	عوامل الحماية وعوامل المخاطرة المؤثرة على الفرد طبقا لنموذج التعلم الاجتماعي	**30**
1.3	الفرق بين الذكاء الروحي والذكاء التقليدي	**61**
1.4	توزيع المجتمع الأصلي حسب الجنس والمنحدر السكني	**68**
2.4	توزيع عينة الدراسة الحالية على مؤسسات مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها حسب الجنس والمنحدر السكني	**70**
3.4	توزيع الأبعاد وما يقابلها من فقرات لمقياس سلوك المخاطرة	**71**
4.4	تقديرات بدائل الأجوبة على مقياس سلوك المخاطرة	**72**
5.4	توزيع الفقرات على حسب الأبعاد في صورته الأولية لمقياس الذكاء الروحي	**74**
6.4	توزيع الفقرات على حسب الأبعاد في صورته النهائية لمقياس الذكاء الروحي	**74**
7.4	تقديرات بدائل الأجوبة على مقياس الذكاء الروحي	**75**
8.4	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس سلوك المخاطرة وكل بعد من أبعاده	**76**
9.4	دلالة الفرق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا على مقياس سلوك المخاطرة	**77**
10.4	قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرومباخ لمقياس سلوك المخاطرة	**77**
11.4	يبين نتائج معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي	**79**
12.4	دلالة الفرق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا لمقياس الذكاء الروحي	**79**
13.4	قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرومباخ لمقياس الذكاء الروحي	**80**
1.5	دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس سلوك المخاطرة	**84**
2.5	دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الذكاء الروحي	**86**
3.5	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي	**88**
4.5	قيمة معامل الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى التلاميذ الذكور والإناث	**89**

5.5	قيمة معامل الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لذوي المنحدر السكني الريفي والحضري	**91**

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	عملية المخاطرة كما بينها عبد الحميد	**17**
2.2	مبدأ الحتمية التبادلية بين السلوك والبيئة والشخص في نظرية باندورا	**31**
3.2	مخطط ريفر وآخرون(2008) عن التفكير المعتمد على الجوهر	**38**
1.3	نموذج البنية الثلاثية للذكاء الروحي لارنوط (2016)	**54**
2.3	عتبات الذكاء الروحي لارنوط (2016)	**55**
3.3	نموذج ويجلسوورث للذكاءات المتعددة	**57**

مقدمة :

ركز علم النفس لسنوات طويلة في جانب كبير من دراساته على فحص الجانب المرضي في حياة البشر، ولم يلق الجانب المضيء في حياتهم القدر نفسه، لذا بات من الضروري البحث في مفاهيم علم النفس الايجابية كمطلب إنساني ملح ، وتهتم الدراسة الحالية بمتغيري سلوك المخاطرة والذكاء الروحي بوصفهما من متغيرات علم النفس الايجابي، إذ ينظر البعض إلى مفهوم سلوك المخاطرة كمفهوم سلبي، وهذا المفهوم التقليدي ظل سائدا لفترة طويلة .

أما المفهوم الحديث للمخاطرة فيتطلب ضمنيا الموافقة على أن المخاطرة اختيار أو فرصة، وهذا المفهوم الايجابي يحتاج إلى تعديلات ليصبح عمليا، ويجب أن يندمج مع الوعي بالبيئة الخارجية التي تحيط بالفرد، إذ يعكس سلوك المخاطرة قيم الفرد ومعتقداته وأهدافه (حسن، 2007، ص198).

والمخاطرة تختلف من بيئة لأخرى تبعا لاختلاف التصورات حول سلوك المخاطرة، والسائد أن هناك سلوكات يجمع الناس على أنها مخاطرة، كالتي تظهر في الوسط المدرسي بمختلف مستوياته، وتزداد خطورته بشكل يدعو للقلق في مؤسسات التعليم الثانوي خاصة وأن هذه المرحلة بالذات تصادف مرحلة المراهقة المتميزة في حياة الإنسان والتي يتأثر النمو فيها بعوامل كثيرة تستلزم إحاطتها بوسائل من الوقاية والعناية والتوجيه والإرشاد، ليصل الفرد إلى تحقيق أعلى مستوى من النمو الصحيح وبالشكل الذي ينعكس إيجابا على سلوكات الناشئة وتوافقهم النفسي والاجتماعي، وعليه اهتم عدد كبير من الباحثين في الدول الغربية والعربية بدراسة هذا السلوك والبحث عن العوامل المؤدية إليه نظرا لانتشاره في مجتمعاتنا بصفة عامة وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بصفة خاصة (بن خيرة،2017، ص1).

ومن ناحية أخرى فان المؤسسات التعليمية تسعى لإعداد التلاميذ من مختلف الجوانب ليس فقط الجانب الأكاديمي بل الجانب الجسمي والنفسي وكذلك الخلقي والثقافي والاجتماعي والروحي والتي تصب جميعها في تطوير المجتمع وبناؤه وتقدمه، وهذا الأمر يتطلب الاستثمار في قدرات ومهارات يستطيع الفرد من خلالها التغلب على مشكلات الحياة في ظل التطور العلمي والثورة المعرفية الهائلة والانفتاح على العالم.

وفي هذا الصدد ذكرت أرنوط (2016) أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة لغوي واجتماعي وموسيقي وذكاء في العلاقة مع الآخرين وذكاء شخصي داخلي وذكاء روحي، وقد أكد ولمان(2001) على أن كل فرد يولد ولديه قدرات روحية، وهي التي تعطي معنى ومغزى للحياة.

أما ايمونز(2000) فاعتبر بان الروحانية شكلا من أشكال الذكاء، لأنها تنبئ بأهمية التكيف والانجاز كما تعزز من قدرات الفرد على حل المشكلات وتحقيق الأهداف (أرنوط، 2016؛ الضبع، 2012).

وهذا يعني أن الإنسان كائن روحي لديه قدرة روحية، هي اكبر قدراته وأشدها اتصالا بحقائق

الوجود، وان الإنسان غير مدفوع بالحوافز البيولوجية والاجتماعية فقط، وإنما مدفوع بالقيم الروحية والحاجات الروحية لفهم أعمق لخبراته، وهدفه استخدام إمكانياته الروحية ليستطيع تحقيق معنى لوجوده في الحياة (الضبع،2012 ، ص139).

وفي مطلع القرن الحالي بدأ علماء النفس يلتفتون إلى أهمية الذكاء الروحي كامتداد لذكاءات جاردنر المتعددة، حيث يرى كوفي (2006) وسالم وآخرون(2017) أن الذكاء الروحي هو الذكاء المركزي والمهم بين الذكاءات الأخرى لأنه يتضمن الصفات الحيوية للفرد مثل الطاقة والحماس والإصرار وتنمية الهوية الأخلاقية للفرد.

ووفق نظرية الذكاءات المتعددة فانه يمكن للفرد أن يستخدم قدراته الفكرية أو كفاءاته الذهنية الذاتية أو استعداداته الروحية للتعامل مع الحياة من حوله بحيث تشمل مختلف أنشطة الأفراد، والتي تمكنه من مواجهة المشكلات التي تصادفه في الحياة والتي تدخله أحيانا في مواقف محفوفة بالمخاطرة، من أجل إشباع حاجياته أو إثبات ذاته أو تحقيق أهدافه.

وقد قام "أبراهام ماسلو "بتعريف تحقيق الذات على انه "حالة روحية يتدفق فيها إبداع المرء ويصبح مرحا ومتسامحا ومثابرا ويسخر نفسه من اجل مساعدة الآخرين، ببيئة مليئة بالحب والتعاطف، وكل هذا يدخل في نطاق الذكاء الروحي" (الفقي، 2011، ص5).

لذا يعتبر الذكاء الروحي من أهم الذكاءات المتعددة وأحدثها، ولكون مصطلح الذكاء الروحي من المصطلحات الجديدة في دراسات الذكاء كان على الطالبتين البحث والتمعن في كل ما كتب حول هذا الموضوع لإثبات وجوده أولا واعتماده كمتغير في البحث الحالي .

هذا ويعد الذكاء الروحي من المفاهيم الحديثة في ميدان العلوم التربوية والنفسية، وله تأثير واضح في حياة الأفراد كافة في مجالات الحياة مما جعل بوزان (2001) يرى أن القرن الواحد والعشرين هو بداية عصر ينتقل فيه العالم من الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحي، فالذكاء الروحي يعتبر قدرة ذاتية داخلية للعقل البشري والنفس والذي يوجد في نظم ومستويات مختلفة من المخ(أرنوط، 2016، ص53).

وقد أكدت (zohar &marshall , 1999) المشار إليهما في أرنوط (2007) أن الذكاء الروحي

يعمل انطلاقا من مركز الدماغ أو وظائف الدماغ العصبية الموحدة، فهو يحدث تكاملا وتناغما بين كافة أنواع الذكاء لدينا، ويجعلنا كائنات عقلانية وعاطفية وروحية متكاملة(ارنوط، 2016، ص128).

وعلى الرغم من التاريخ القصير لظهور مفهوم الذكاء الروحي في التراث النفسي على المستوى النظري، إلا انه قد تزايدت الدراسات وبخاصة في البيئة الأجنبية التي تناولته في محاولة لقياسه و الكشف عن مكوناته وأبعاده، وذلك من منطلق انه قدرة قابلة للقياس شأنه شأن القدرتين العقلية والانفعالية (الضبع،2012، ص 140).

ويذكر" كوفي"covey (1999) أن من يظهر مستوى عال من الذكاء الروحي، يتميز بالصدق في علاقته بالآخرين، والمحافظة على الصلاة والمناسك و الفرائض، وأن الأشخاص الفاعلين يعلنون عن ذكائهم العقلي بوضع رؤية لحياتهم، كما أنهم يظهرون ذكائهم البدني في الالتزام بهذه الرؤية، ويعبرون عن ذكائهم الانفعالي بالحماس لتحقيق الرؤية، أما الذكاء الروحي فهم يعلنون عنه صراحة في ضميرهم الحي الذي يدلهم على الطريق السليم، ولهذا يعد الذكاء الروحي مركز ومصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الإنسان فهو البوصلة الموجهة للحياة، ولذلك يجب علينا الاهتمام بذكائنا الروحي (ارنوط،2007، ص129).

وفي ضوء عولمة الصفات الإنسانية والتغير المتسارع في كافة مجالات الحياة والصراع الثقافي والمعرفي الذي أدى إلى جعل حياة الإنسان سلسلة من الأحداث المتلاحقة وأكدت على مبدأ المادية والنفعية، وهذا ما ألقى بدوره عبئا ومسؤولية على الإرشاد النفسي والمهتمين به لتبني قيادة التغيير وتنمية قدرات الإنسان ومهاراته خاصة الروحية .

وبالرغم من أهمية الذكاء الروحي في تحقيق السلام الداخلي والخارجي والوصول بالإنسان إلى حالة النفس المطمئنة الهادئة، و تحسين السلوك الاجتماعي على تحمل المسؤولية، إضافة إلى أننا من خلاله نحدد أي الطرق ذات المعنى في حياتنا لنسلكها، كما يسمح للإنسان بأن يبدع لأنه يستطيع تغيير القواعد وتبديل المواقف، ويمنحه كذلك القدرة على التمييز بين الخير والشر ويرفعه إلى المستوى الأعلى والروحانيات السامية. إلا انه وبالرجوع إلى الأدبيات العربية الخاصة بسلوك المخاطرة والذكاء الروحي بوصفهما من المفاهيم الحديثة التي تزيد من اهتمام الباحثين اليوم، كانت الحاجة إلى تسليط مزيد من الضوء لمعرفة العلاقة التي تربط هذه المفاهيم بغية تجويد حياة البشر بإضاءة الجانب الروحي لديهم في عالم طغت فيه الماديات وأثرت على سلوكياتهم، فضلا على ندرة التراث العربي السيكولوجي لمثل هذه الدراسة والتي جاءت في خمسة فصول، ويتمثل **الفصل الأول** بعد المقدمة التعريف بموضوع الدراسة، أما **الفصل الثاني** فتمثل في الجانب النظري لسلوك المخاطرة، و**الفصل الثالث** فقد احتوى على الجانب النظري للذكاء الروحي، أما **الفصل الرابع** فتضمن منهج الدراسة وإجراءاتها و**الفصل الخامس** خصصته الطالبتان لعرض ومناقشة وتحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها ثم خلاصة وأخيرا قدمت الطالبتان في ظل النتائج المتوصل إليها اقتراحات وكذا بعض التوصيات التي تخص الدراسة الحالية.

الفصل الأول:

التعريف بموضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

إن إقبال الفرد على المخاطرة غير المحسوبة والتي قد لا يدرك نتائجها خصوصا في مراحله العمرية الأولى– مرحلة المراهقة– على وجه الخصوص، التي تعد بدورها مرحلة انتقال من الطفولة إلى الشباب.

وتكون شخصية المراهق أكثر تبلورا واستقلالا، فضلا على أن مداركه تتسع لما يحيط به من متغيرات، وهذا ما يجعله أكثر حبا للاستطلاع وأسرع اندفاعا لسبر أغوار المجهول، وهذا يتطلب نوعا من السلوك يتسم بالمخاطرة (المشلب، 2006، ص1).

ويشير كثير من علماء النفس إلى أن التغيرات التي تحدث للمراهق خلال هذه المرحلة النمائية (المراهقة) قد تكون أحد مسببات انخراطه في سلوكيات تتسم بالمخاطرة و التي تسبب أذى للذات وللآخرين، كالسلوكيات التي تتسم بالتهور، والإهمال، أو السلوكيات الجانحة: كالعدوان، والسرقة، والتدخين، وتعاطي المواد المختلفة، والتي اعتبرها بعض الباحثين مرحلة العواصف والضغوط لأنها من أكثر المراحل المليئة بالتحديات، حيث تختلف فيها كثير من خبرات الفرد على المستوى النفسي والبيولوجي والاجتماعي حتى أن كثير من علماء النفس اعتبروها الميلاد النفسي للإنسان وقد اعتبر زوكرمان وآخرون(zuckerman et al 2000) هذه السلوكيات بمثابة النتائج السلبية لسلوك المخاطرة والتي تؤدي إلى تأثيرات سلبية على المدى القريب و البعيد (إبراهيم والحسيني، 2013 ،ص3)، وهذا ما جعل السحار(2002، ص26) تؤكد على أن المخاطرة تزيد بصورة كبيرة في مرحلة المراهقة.

أما حسين (2018) تذكر أن سلوك المخاطرة بوصفه نوعا من السلوك الإنساني يظهر بسبب ما يواجه التلميذ المراهق من مواقف يتطلب منه أن يختار بديلا من بدائل متفاوتة ومتباينة قي نسبة حدوثها، وهي تختلف من تلميذ لآخر ومن موقف لآخر ويتحدد بقيمة الأهداف وجاذبيتها، فالأهداف الكبيرة تعطي حافزا قويا لهذا النوع من السلوك(ص2)، بينما يرى خلف وعباد(2012، ص380) المخاطرة بالنسبة له عملية إدراكية لأنها عملية تقدير احتمالات، كما أن هناك عوامل ذاتية تتدخل في الإدراك، والتلميذ المراهق لديه منظومة من القيم و المعتقدات والاتجاهات فضلا على أنه نتاج تنشئة اجتماعية وخبرات سابقة وأنه يمتلك سمات و خصائص شخصية مميزة وبناءا نفسيا منفردا.

ويرى القطراوي(2012) أن سلوك المخاطرة عاملا مهما في توجيه سلوك المراهق ومكونا أساسيا في سعيه لتحقيق ذاته، فالتلميذ يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما يحققه من أهداف وفي سعيه لتحقيق أسلوب حياة أفضل وهذا الأمر يتطلب في كثير من الأحيان المخاطرة (ص3) أما همام(2000) فيذكر أن المخاطرة قد تكون إيجابية حيث يندفع التلميذ نحو الأهداف ذات القيمة الكبيرة (ص79) وقد تكون سلبية حيث يندفع للقيام بسلوكيات قد تؤذي نفسه والآخرين(حسن، 2018، ص4).

غير أن شخصية المراهق تتطور من خلال محاولاته لإشباع حاجاته النفسية الأساسية، فإذا تعلم

طريقة إشباعها على الوجه الصحيح نمى بشكل سوي واعتبر نفسه ذو هوية ناجحة، وهو ما يؤمن له التفاعل الايجابي والسوي مع بيئته ومحيطه، وبالتالي الاستقرار الذي لا يلبث في بعض الأحيان أن يكون نسبيا بالرجوع إلى شخصية المراهق المفضلة للبحث عن الجديد و استكشاف العالم المحيط، وهذا يتجلى أكثر في المؤسسات التعليمية و بالأخص المدرسة التي تعتبر من مؤسسات التنشئة الاجتماعية و التي تقوم بدور فعال في تكوين سلوك المراهق في مرحلة التعليم الثانوي من الناحية النفسية و الاجتماعية و الخلقية ليكون ذو شخصية متزنة ومتكاملة، فيعتمد هذا السلوك باعتباره وسيلة للتعامل مع المتغيرات والمتطلبات النمائية في مرحلة المراهقة، بغرض الاستقلال والاستكشاف أو إثبات الذات لديه أو لفت الأنظار.

الأمر الذي جعل هذه الدراسة تولي اهتماما لمعرفة مستوى سلوك المخاطرة لدى المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي، حيث دلت الدراسات و البحوث أن المخاطرة من الحاجات الأساسية للمراهقين و هذا ما أكده المدخل النمائي في تفسيره للمخاطرة ويوافقه في الرأي عبد الرحيم في تفسيره لذلك ويقول:" يميل المراهقون إلى المخاطرة والعنف و الأعمال الغريبة و الشاذة أحيانا حيث يحقق لهم ذلك معنى الرجولة" (السحار،2002)، سيما ولو كانوا تلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي الذين يسلكون مثل هذه السلوكات التي تعود بأضرار عليهم وعلى من حولهم داخل المؤسسات التربوية، حيث أصبح اليوم سلوك المخاطرة لا يقتصر فقط على الذكور بل حتى الإناث كذلك، هذا ما دلت عليه دراسة مصباح(2003) المشار إليه في بن خيرة(2017) انه في دراسة أجرتها مفتشية أكاديمية الجزائر على عينة من التلاميذ أظهرت نتائجها أن 89,7% من التلاميذ الذكور و 92,57 %من التلاميذ الإناث لديهم سلوكيات تتسم بالمخاطرة في المؤسسات التربوية (بن خيرة، 2017، ص 8).

وقد أشارت دراسة Margo et Lawrence(2005) المشار إليها في (حسين، 2018، ص7) التي استهدفت التعرف على أثر جماعة الأقران في سلوك المخاطرة لدى المراهقين و البالغين، على أن جماعة الأقران أكثر تأثيرا في سلوك المخاطرة لدى المراهقين منه لدى البالغين والذي يتم من خلال الاقتداء بالآباء في المراحل العمرية المبكرة، وجماعات الأقران في المراحل العمرية التالية خاصة مرحلة المراهقة (حسين، 2018، ص18) بحكم أن المرهق أكثر احتكاكا بقرينه والأقرب له من حيث الخصائص النفسية و الجسمية.

بينما يرى عبد الحميد 1995 أن المراهق يسلك مثل هذه السلوكيات الخطرة في المؤسسات التربوية نتيجة عدم اهتمام الأسرة بالتربية الحقيقية وتخليها عن دورها الاجتماعي و عدم إشباع حاجاته وتحقيق توافق اسري ،إضافة إلى تحول التعليم في المدارس إلى تلقين فقط و خلوها من تعزيز القيم الدينية والأخلاقية و التربوية، كل هذا ساهم في زيادة ارتفاع هذا السلوك في أشكال متنوعة(بن خيرة، 2017، ص1).

غير أن سلوك المخاطرة يظهر واضحا في المجتمعات الغربية نتيجة عوامل عديدة منها التربية

على الاستقلال وتعقيد الحياة وطابع السرعة الذي يفرض على الفرد تحركا سريعا محفوفا بالمخاطرة لمواصلة حياته والحفاظ عليها وتطويرها(المشلب، 2006، ص1).

فالاهتمام بموضوع المخاطرة قد أتى من فروع علمية متعددة مثل الجغرافيا وعلم الاجتماع وعلم السياسة والانثروبولوجيا وعلم النفس، فالبحوث النفسية قد ركزت على تقدير الاحتمالية والمنفعة وعمليات اتخاذ القرار في مواجهة الحوادث غير المؤكدة(خلف وعباد، 2012، ص387).

وقد اهتم عليوة(1996) بدراسة الفروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة، وقد توصلت الدراسات إلى أن العوامل الشخصية للفرد لها تأثير على سلوكه فالأفراد يظهرون في نفس المواقف مستويات مختلفة من المخاطرة، وهذا الاختلاف يعتمد على المتغيرات الشخصية للفرد، حيث اوجد Timothy Lawrence(1976)عند دراستهما للعلاقة بين المخاطرة وسمات الشخصية أن الأشخاص المخاطرين يوصفون بأنهم مثابرين وواثقين من أنفسهم وأذكياء...(حسين، 2018، ص6)، وقد يكون للذكاء الروحي اثر على سلوك المخاطرة كونه قدرة من القدرات العقلية الروحية وهي قدرة قابلة للقياس مثلها في ذلك مثل القدرات العقلية و العاطفية، هذا ويعتبر الذكاء الروحي من أحدث أنواع الذكاءات المتعددة (أرنوط، 2007، ص 129) فمنذ نشأة نظريات الذكاء كانت النظرة سائدة على قياس القدرات العقلية في مجال علم النفس وتم إهمال القدرات المتعلقة بالأبعاد الإنسانية والجسمية و الروحية (العبد، 2014، ص 206).

فالذكاء الروحي مصطلح جديد في مفهوم الذكاءات المعروفة، والذي ظهر بظهور نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر في كتابه أطر العقل، وهو أحد مفاهيم علم النفس الايجابي، فهو قدرة عقلية تسهم في تنمية الوعي الذاتي ومواجهة المشكلات المختلفة وبناء المعنى الشخصي لخفض السلوك السلبي وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة (السليمي، 2018، ص100)، ويشير توني بوزان (Busan) إلى أن الكثير من الناس يخلطون بين مفهوم الروحية و التدين، غير أنهما مختلفان تماما، فالدين يركز على الأشياء المقدسة، أما الروحية فتعود للعناصر التجريبية للمعنى والسمو والتفوق، وفي هذا الصدد يقول بوزان 2001" أن الذكاء الروحي يفتح القلب و ينير العقل ويلهم الروح ويربط النفس البشرية بالأرض (زنيرة ، د ت، فقرة6).

فمفهوم الروح استخدم حديثا ليشير إلى الجانب الغير جسدي والغير مادي ،مثل الإحساسات و المشاعر و الشخصية و القوة والشجاعة و الحيوية و التحدي ، واكتساب مثل هذه الصفات و إنمائها يمثل ذكاءا روحيا (أرنوط ،2007، 126)، أما فوجان(2002) عرفت الذكاء الروحي على انه دمج للحياة الداخلية للعقل والروح مع الحياة الخارجية، بينما ترى بيارلي (2013) أن الذكاء الروحي هو الذكاء الأساسي والمركزي بين كل الذكاءات الأخرى وهو منبع قيادة للذكاءات الثلاثة العقلي (الفكري) والحسي والروحي، ويتحقق النمو الروحي من خلال التركيز على تنمية قدرات التلاميذ لاستخدام ذكائهم الروحي في الحياة بشكل صحيح، ووفق نظرية الذكاءات المتعددة فانه يمكن للتلميذ أن يستخدم قدراته

الفكرية أو كفاءاته الذهنية للتعامل مع الحياة من حوله بحيث تشمل مختلف الأنشطة(الكيومي والفريسية، 2018، ص 51)، كما تمكن التلميذ المراهق من حل المشاكل التي تصادفه في الحياة والتي تدخله أحيانا في مواقف محفوفة بالمخاطرة من أجل إشباع حاجياته أواثبات ذاته أو تحقيق أهدافه.

وبمراجعة الأدب النظري يمكننا القول بان نتائج الدراسات البيولوجية والعصبية تشير إلى وجود ثمة علاقة بين قدرات الذكاء الروحي ومهاراته، وان هذه القدرات الروحية لها أساس بيولوجي يرتبط بحدوث عمليات خاصة في مناطق معينة في المخ، كما تشير إلى إمكانية وجود عوامل جينية وراثية (ارنوط، 2016، ص54) وعلى هذا الأساس فان التلميذ المراهق يمتلك إلى جانب هاتين القدرتين العقلية و القدرة الانفعالية قدرة ذو أهمية تمنحه إنسانيته ألا وهي القدرة الروحية، وهذه القدرة قابلة للقياس مثلها في ذلك مثل القدرة العقلية والانفعالية (ارنوط، 2016، ص54؛ بوزان، 2005؛ الطلاع، 2016).

ويرى بوزان أن القرن الحادي والعشرين هو بداية عصر جديد ينتقل فيه العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحي، فهناك اهتمام عالمي بتنمية الذكاء الروحي (bouzan ;t 2001)،بينما أكد ماك هوفيك machovic (2002) على أهمية دراسة الجانب الروحي كونه يمثل جانبا هاما من جوانب شخصية الفرد حيث يؤثر في توجيه سلوكه، ويرى زوهار و مارشال (Zohar , Marchelle ،2000) أن الذكاء الروحي هو الذكاء الأسمى لأنه يعطى السلوك مفهوما أوسع (ملحم وربابعة والبدارنة، 2018، ص ص 165، 166)

إضافة لذلك أوضحت دراسة فيريرا (Ferreira 2011) التي أجريت للكشف عن استراتجيات المناهج الدراسية المستخدمة لغرس قيم الذكاء الروحي عند المراهقين بضرورة غرس القيم الروحية لدى المتعلمين، كما اقترح (حسين ،2007) منظومة استراتجيات متنوعة لتقوية الذكاء الروحي في التعليم(الفريسية، 2018، ص51).

وفي مطلع القرن الحالي بدأ علماء النفس يهتمون بالذكاء الروحي، حيث ذكر إسماعيلي وآخرون (2014) انه من أهم المواضيع التي يتطرق لها السلوكيين والنفسانيين، بينما يرى كوفي (2006) أن الذكاء الروحي هو الذكاء المركزي والمهم بين الذكاءات الأخرى لأنه يتضمن الصفات الحيوية للفرد مثل الطاقة و الإصرار والحماس وتنمية الهوية الأخلاقية للفرد، كما يرى بوزان(2005) أن الذكاء الروحي بصفاته المتعددة يعد من المتطلبات التربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها.

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أهمية الذكاء الروحي مثل دراسة ملاهي (ب ت) ودراسة علي والبجيدي (2015) وفوجان vaughan(2002) وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الروحي أداة مفيدة للصحة النفسية والتوافق النفسي، كما أوضحت الدراسات السابقة أن الذكاء الروحي له علاقة بمتغيرات علم النفس الايجابي كالتحصيل الدراسي (كيومي والفريسية، 2018؛ الربيع، 2012) والصمود النفسي (الطلاع، 2016؛ بوبعاية و بابش ،2018) ودافعية الانجاز (عرابي،2016؛ الصبحية ،2013) وكذلك اليقضة العقلية والتوجه نحو الحياة (العكيلي والنواب، 2019) وتقدير الذات (السليمي،2018) كما انتبه

الباحثون بأن الرحمة بالذات و السعادة (محمد،2017) من محددات الذكاء الروحي و الانبساطيين يتمتعون بذكاء روحي مرتفع (الخياط، 2013؛ أرنوط، 2007؛ جبر والموسوي،2014)، كما أن للذكاء الروحي دور في استخدام استراتجيات التعلم المختلفة لصالح ما وراء المعرفية لجميع أفراد العينة (زنيرة ،ب ت)وللذكاء الروحي علاقة موجبة بالصلابة النفسية و المهنية (السحمة،2019) كما أظهرت دراسة ويجلسوورث(2013) ودراسة فيوليتا وساندريتا (2016) أهمية الذكاء الروحي للقائد التربوي، بينما أظهرت دراسة فاخر(2017)أهمية الذكاء الروحي للقائد التربوي من خلال تناولها لدراسة تحليلية في القرآن الكريم وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن الصلاة والتأمل والذكر من مبادئ الذكاء الروحي .

وأشارت دراسة (كرار وسجاد وسناء ،2017) أن للذكاء الروحي علاقة بالالتزام الديني وبالمنظومة القيمية لدى الطلبة، وأظهرت نتائج دراسة (ملحم وربابعة والبدارنة، 2018) أن الإناث لديهن ذكاء روحي مرتفع مقارنة بالذكور في دراسة قام بها كل من ياسين ودللي(2013)، ودراسة زماني وكريمي(2015) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي و الرضا الوظيفي للمعلمات في الثانوي وخلصت النتائج إلى أن الذكاء الروحي له القدرة على توقع الرضا الوظيفي، في حين اختلف دراسة كوماري وآخرون(2017) عن الدراسات سالفة الذكر والتي هدفت لدراسة علاقة الذكاء الروحي بنوعية المدرسة والجنس ومحل الإقامة ومستوى الخبرة لمعلمي المستوى المتوسط وخلصت النتائج أن نوعية المدرسة والجنس ومحل الإقامة ومستوى الخبرة ليس لهم دور مهم في الذكاء الروحي.

ورغم أن الفضل في إضافة الذكاء الروحي إلى قائمة الذكاءات المتعددة يرجع إلى ايمونز، إلا أن هذا النوع من الذكاء ليس مصطلحا جديدا على عالمنا العربي، لأنه يهتم بالجوانب الروحانية التي تعد من الموضوعات المحورية في الثقافة العربية والإسلامية، وتتفق مع مبادئ الدين الإسلامي والأخلاقيات والقيم العربية.

ومن أمثال ذلك ابن العربي وابن الجوزي وعثمان(1994) الذي وضح مفهوما يقارب الذكاء الروحي أسماه الحاسة الأخلاقية، أيضا أبو حطب(1996) الذي أشار لمفهوم آخر أسماه ذكاء الحكمة بحيث يعتمد الفرد على قدراته التي تتوازن فيها: المعرفة والعاطفة والحكمة(الكيومي والفريسية، 2018، ص54).

فمن خلال ما تم عرضه سابقا جاءت الدراسة الحالية وبعد مراجعة ما توفر للطالبتين من دراسات سابقة عربية وأجنبية، فإنهما لم تجدا دراسة تجمع المتغيرين معا(على حسب علمهما)، باستثناء بعض الدراسات التي وجدت عن المخاطرة وعلاقتها بمتغيرات أخرى ليست محل الدراسة الحالية، منها دراسة بن خيرة(2017) والتي تبحث في علاقة سلوك المخاطرة بالتوافق الأسري لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما جاءت الدراسة الحالية استكمالا لما أوصت به هذه الدارسة و المتمثل في تنمية وتعزيز القيم الأخلاقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة ودراسة (بوخلوة ونو يبات،2015) بعنوان الذكاء الروحي و علاقته بطبيعة الاستجابة للصراع التنظيمي لدى عينة من عمال القطاع الصحي بمدينة

تقرت، حيث أوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تسلط الضوء على الذكاء الروحي وقياسه لدى فئات عمرية مختلفة منهم المراهقين. لذا ارتأت الطالبتان القيام بدراسة هذا الموضوع لمعرفة أبعاده والوقوف على أسبابه لعلها تفيد المختصين والمدرسين والتربويين وحتى أهالي التلاميذ في هذه المرحلة .

وفي ضوء ما تقدم قد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية وجاءت لسد الثغرة في الدراسات السابقة سالفة الذكر وكذلك من خلال عمل إحدى الطالبتان كمستشارة توجيه وإرشاد المدرسي و المهني في إحدى الثانويات بمدينة ورقلة حيث لاحظت بعض السلوكيات المحفوفة بالمخاطرة من التلاميذ باختلاف الجنس ذكور وإناث.

لذلك قامت الطالبتان بالدراسة الحالية لمعرفة العلاقة الوصفية الإرتباطية بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي و علاقتهما ببعض المتغيرات والمتمثلة في الجنس (ذكور/إناث) و المنحدر السكني (ريف/حضر) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها .

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي :

هل توجد علاقة بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها ؟

ومنه جاءت تساؤلات الدراسة الحالية على النحو التالي:

2. تساؤلات الدراسة :

ما مستوى سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها؟

ما مستوى الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها؟

هل يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها تبعا لمتغير الجنس(ذكور/إناث) ؟

هل يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها تبعا لمتغير المنحدر السكني(ريف/حضر) ؟

3. فرضيات الدراسة :

- مستوى سلوك المخاطرة منخفض لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها
- مستوى الذكاء الروحي منخفض لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها
- يوجد ارتباط دال بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها .
- لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

بمدينة ورقلة و ضواحيها تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث) .

- لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها تبعا لمتغير المنحدر السكني(ريف / حضر) .

4. أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية لاستكشاف :

مستوى سلوك المخاطرة الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها.

مستوى الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها

والتعرف على:

العلاقة بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها.

الفروق في الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث) .

الفروق في الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها تبعا لمتغير المنحدر السكني (ريف / حضر).

5. أهمية الدراسة :

1.5 الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في توجيه المختصين للاهتمام بدراسة سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي على الخصوص للتعرف على أبعاده و الوقوف على أسبابه وتوجيهه الوجهة السليمة.
- كما أن أهمية الدراسة تتمثل في حداثة مفهوم الذكاء الروحي في العلوم الإنسانية، والذي قد يكون له تأثير على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مما يستدعي الكشف عن أهميته والعمل على تنميته لديهم.
- قد تسهم هذه الدراسة و لو بجزء متواضع في إثراء الجانب النظري للدراسات النفسية في مجال سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي مما يحفز الباحثين من إجراء دراسات و بحوث أخرى .
- كما تظهر أهمية الدراسة الحالية من تحديد أثر متغيراتها على شخصية التلميذ المراهق ومفهومه للذات الايجابي في اتخاذ سلوك المخاطرة ، وقدرته على التفوق على بيئته المادية وتسخيرها لخدمته من خلال التسامي بروحه .

- إضافة إلى أن البحث الحالي يدرس علاقة متغيرين مهمين هما الجنس والمنحدر السكني مع المتغيرات الأساسية للدراسة في مرحلة مهمة وحاسمة في ظل التطورات والتغيرات المتسارعة.

2.5 الأهمية التطبيقية :

- تقديم أداة الذكاء الروحي بعد إعدادها، للتمكين من استخدامها و الاستفادة منها في بحوث ودراسات مستقبلية.
- اتخاذ هذه الدراسة كنقطة انطلاق للعديد من البحوث و الدراسات النفسية في مجال الذكاء الروحي وسلوك المخاطرة خاصة لدى التلاميذ المراهقين.
- إن دراسة هذه الشريحة من المجتمع وتحديد مواصفاتها وقدراتها سواء على مستوى التخطيط للأهداف أو على مستوى الجانب التنفيذي (التطبيقي) يسهل أمر تصنيفها وتوجيهها في اختيار الشعب المناسبة لمزاولة مهنة المستقبل لضمان نجاحهم وبالتالي خدمة المجتمع.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة مما قد يثري المكتبة العربية في مجال القياس النفسي و يفتح الطريق أمام الباحثين لاستخدامه في أبحاث و دراسات عديدة لاحقة .
- كما تطمح هذه الدراسة من خلال النتائج المتوصل إليها أن تفيد المختصين و الأولياء و المدرسين وكذا المرشدين و حتى التلاميذ بصفة عامة و المراهقين بصفة خاصة من تزويدهم بمعلومات تسهم في التأثير الروحي على السلوك .
- إن إجراء دراسة ميدانية تحاول التعرف على علاقة سلوك المخاطرة بالذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ستساعد المختصين والمخططين ومتخذي الإجراءات المناسبة في وضع خطط علاجية أو إرشادية في ضوء دراسة علمية للواقع مما يجعل عملية التنمية أو التغيير أو التطوير أكثر ملائمة.

6. التعريف بمتغيرات الدراسة :

1.6 سلوك المخاطرة:

تعريف بار كاليلي(1980):"احتمال عواقب سيئة وخسارة وسوء حظ، واحتمال التعرض للأذى الجسمي والخسارة والمغامرة واغتنام الفرص نتيجة اختيار أو قيام بعمل معين" (فزع، 2020، ص120).

تعريف حسن(2007):" وهو التصرف إزاء موقف ما قد يكون مصحوبا بخسارة أو مكسب مادي أو معنوي ونتيجة لقرار معين اتخذه الشخص بعد دراسته وتقييمه للبدائل المتاحة والاختيار بينها" (ص 199).

تعريف خليل(1996) " هي إظهار الرغبة أو الميل للقيام بأعمال تتصف بكونها غير عادية أو مألوفة ومحفوفة بالمخاطر وبغموض نتائجها أو التمتع بمواجهة الصعاب وتحدي الآخرين دون النظر للخسائر المتوقعة" (ص70).

تعريف الطالبتان لسلوك المخاطرة: وهو كل نشاط يقوم به التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يبعده عن المعايير المقبولة اجتماعيا بدرجة واضحة، ويكون له أضرار عن النواحي الصحية و النفسية والاجتماعية للفرد.**ويقاس إجرائيا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي جراء تطبيق مقياس سلوك المخاطرة المتبنى وهو لصاحبته بن خيرة (2017) المطبق في الدراسة الحالية بأبعاده (مخاطرة نحو الذات، مخاطرة نحو الآخرين، مخاطرة نحو الثانوية).

2.6 الذكاء الروحي :

تعريف جاردنر(2000) "مجموعة من القدرات و الاستعدادات الروحية التي تمكن الأفراد من حل المشكلات و تحقيق الأهداف في حياتهم اليومية ويتضمن القدرة على التسامي و الوعي الروحي واستعمال المصادر الروحية في مواجهة المشكلات اليومية والاندماج في سلوك الفضيلة" (جبر والموسوي،2014، د ص).

تعريف ارنوط (2016) " هو مركز ومصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الفرد، ويمثل مظلة تجمع بين اليقظة الروحية، والقدرات الروحية، والوجود الروحي، ويمثل البوصلة التي تساعد الفرد على التنقل في بحر الحياة بسعادة وحكمة ورحمة وتفاؤل، واكتشاف ما يدور في رحى الحياة هنا والآن" (ص ص 160-161).

تعريف الضبع(2012)"هو قدرة فطرية يولد الإنسان مزودا بها، وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر، وتعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتوجه نحو الآخرين، والتأمل في الكون والطبيعة، وممارسة كافة الأنشطة الروحية، والتعامل مع المعاناة بشكل ايجابي واتخاذها كفرصة للنمو" (ص142).

تعريف العبيدي(2014) " انه مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة والتي تمنح الفرد القدرة على التسامي بالذات نحو الآخرين، وحب الآخر، والنظر بنظرة أكثر إدراكا للواقع وللكون وللنفس، للوصول بالفرد إلى حالة النفس المطمئنة الهادئة، والتي تصبح الحياة معها أكثر معنى وإثراء" (ص38).

تعريف الطالبتان للذكاء الروحي: وهو مجموعة من القدرات الفطرية المترابطة وغير المستقلة وتعكس مدى قدرة التلميذ المراهق على الوعي بذاته والتسامي بها نحو الآخرين والاندماج في سلوك الفضيلة، والتي تسهم البيئة في نموها من خلال ممارسة الأنشطة الروحية والعبادات كالصلاة وقراءة القران...وغيرها، والتي تساعد على التعامل مع المشكلات بفعالية باختلاف الظروف الحياتية. ويقاس **إجرائيا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي جراء الإجابة على المقياس المعد في الدراسة الحالية .

7. حدود الدراسة:

وتتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

الحدود الزمنية : أجريت الدراسة الحالية ابتداء من شهر نوفمبر إلى غاية شهر جويلية من العام الدراسي 2019/ 2020.

الحدود المكانية : تشمل بعض ثانويات مدينة ورقلة و ضواحيها والمتمثلة في: ثانوية أحمد عبيدلي، ثانوية عبد المجيد بومادة وثانوية علي ملاح، إضافة إلى ثانوية أحميدة بن شرودة وثانوية الطاهر مسعودي.

الحدود البشرية : تتمثل في بعض تلاميذ ثانويات مدينة ورقلة و ضواحيها و المقدر بـ 8038 تلميذ وتلميذة.

الفصل الثاني:

سلوك المخاطرة

1 تمهيد

نحاول في هذا الفصل إلقاء الضوء على متغير سلوك المخاطرة بعد ما تم التعرف على موضوع الدراسة الحالية في الفصل السابق وذلك من خلال عدد من النقاط والتي سنبرز فيها: مفهوم سلوك المخاطرة واهم النظريات المفسرة لسلوك المخاطرة بالإضافة إلى سلوك المخاطرة من المنظور الإسلامي وعلاقته ببعض المصطلحات المرادفة وكذلك سمات الشخص المخاطر وكيفية الإضعاف من سلوك المخاطرة السلبي.

1.مفهوم سلوك المخاطرة: تتناول الطالبتان تعريف سلوك المخاطرة وذلك من خلال تعريفهما للسلوك أولا ثم المخاطرة كما يلي:

1.1 تعريف السلوك: يرى جمال حمزة (2002) المشار إليه في القطراوي (2012) أن "السلوك يتضمن جميع الأنشطة التي يقوم بها الفرد، فهي كلمة بمعناها العام تتضمن كل نشاط يقوم به الكائن الحي وكل حركة تصدر عنه، ...أي انه كل ما يقوم به الشخص من أعمال ونشاط يكون صادر عن بواعث أودوا فع، وهو نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن ميوله وحاجاته ونزعاته وحوافزه واتجاهاته مع إمكانيات البيئة التي تؤثر بدورها فيه" (القطراوي، 2012، ص12).

وترى الطالبتان من خلال هذا التعريف أن السلوك يتميز بما يلي:

- انه نشاط أو عمل ما يقوم به الفرد
- ناتج عن دوافع أو بواعث ذاتية أو بيئية
- يتأثر باتجاهات الفرد و البيئة المحيطة

تتناول الطالبتان مفهوم المخاطرة ضمن معنيين اللغوي والاصطلاحي، وذلك من خلال تتبعهما للأدب التربوي لهذا المفهوم وهي:

2.1 المخاطرة :

1.2.1 المعنى اللغوي: مشتقة من الجذر(خ ط ر) وتعني إما القدر والمكانة أو الضرر والهلاك (سماحة، 1984، ص233) وخطر جمعها أخطار وتعني الإشراف على الهلاك، وخطر الشيء بباله (خطورا) أي وقع فيه (الكافي، 2012، ص102)

2.2.1 المعنى الاصطلاحي

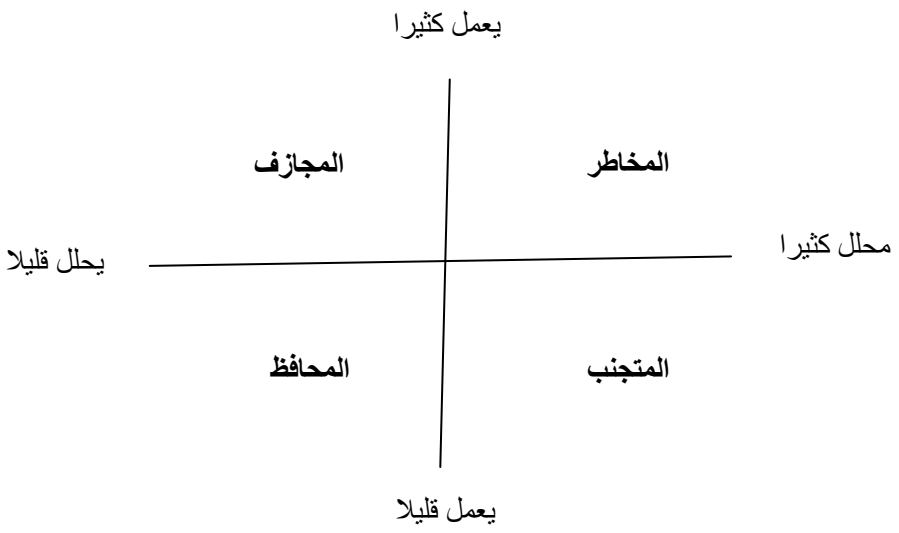
المخاطرة كلمة ترددها ألسنة الناس في كل زمان ومكان فهي ملازمة للإنسان كظله، فلحظة الميلاد مخاطرة على الأم ووليدها، والطفولة مخاطرة، والمراهقة مخاطرة، والشباب مخاطرة، والتقدم في السن مخاطرة، فالحياة في مجملها مخاطرة ... فالمخاطرة تعبير يشير إلى خطر مستقبلي محتمل ناجم عن إجراء يقدم عليه الفرد غير مضمون النتائج ، أي أن مفهوم المخاطرة يرتكز على النواحي الايجابية أو

السلبية المترتبة على القيام بذلك العمل ويتطلب هذا الأمر توفر جرأة في الفرد الذي يريد القيام بالمخاطرة.
وهناك عدة تعاريف للمخاطرة حيث:

تعرف حسن(1991) المخاطرة على أنها "سمة شخصية وميل نفسي لدى الفرد لتفضيل المخاطرة ، وخاصة المحسوبة أو المدركة أو التفضيل الحذر ، ويتناسب هذا الميل مع قدرات واستعدادات الفرد من اجل تحقيق حاجة معينة أو الدخول إلى مستوى طموح معين" (القطراوي، 2012، ص7).

و**تعرفه نادية حسن (2000):** "هي التصرف إزاء موقف ما قد يكون مصحوبا بخسارة، أو مكسب مادي، أو معنوي ونتيجة لقرار معين اتخذه الشخص بعد دراسته وتقييمه للبدائل المتاحة والاختيار بينها"(ص199).

ويمكن توضيح عملية المخاطرة كما بينها عبد الحميد(1995) المشار إليه في (خلف وعباد، 2012، ص 396) من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم(1.2) : يوضح عملية المخاطرة كما بينها عبد الحميد(1995)

يوضح الشكل أن هناك محورين متعامدين، المحور الأفقي المتصل بالتحليل والمحور العمودي يشير إلى متصل العمل، وبناءا على ذلك فالشخص المحافظ يحلل قليلا ويعمل قليلا، والمجازف يحلل قليلا ويعمل كثيرا، والمتجنب يحلل كثيرا ويعمل قليلا وأخيرا الشخص المخاطر يحلل كثيرا ويعمل كثيرا، أي أن الشخص الذي يتسم بالمخاطرة يتخذ قراراته بناءا على عوامل ذاتية داخلية وأخرى خارجية ذات الصلة بالموقف الذي يتخذ فيه القرار.

3.1 تعريف سلوك المخاطرة: هناك تعاريف عديدة لسلوك المخاطرة أهمها تعريف فرات حسين المشلب (2006) :"هو نشاط يتم في مواجهة التحديات واقتحام المخاطر والجرأة في التنفيذ واغتنام الفرص، والأخذ بالاعتبار احتمالات الخسارة أو التعرض للأذى" (ص9).

ويعرفه إبراهيم والحسيني(2013) :"على انه وسيلة يعتمدها الفرد للتعامل مع المتغيرات و المهام النمائية في مرحلة المراهقة بغرض الاستقلال أو الاستكشاف، أو إثبات الوجود،أو لفت الأنظار" (ص5)، أما فرنسيان غان (2014) فيعرفه:"انه مجموعة من الممارسات المتكررة في كثير من الأحيان والتي من المحتمل أن تعرض الأفراد للخطر على المستويات الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية"(ص4)، ويعرفه محمود أحمد: هو عبارة عن قيام الفرد بالأفعال والتصرفات التي تدفعه لتعريض حياته للخطر بهدف الحصول على المعلومات والأخبار من مصدرها الصحيح ونقلها بكل مصداقية (2016 ، ص 7)، أما تعريف بن خيرة (2017) فيقول:"هو كل ما يقوم به التلميذ المراهق ناتج عن عوامل نفسية وأسرية بهدف المخاطرة بنفسه سواء كان لفظي أو بدني" (ص411)، إضافة إلى أن بان دورا يعرفه على انه:"سلوك متعلم من خلال تقليد الأنموذج في مواجهة الصعوبات والمخاطر والمجازفة في اختيار القيمة المتوقعة، المبنية على أساس الخبرات السابقة و العمليات المعرفية الحاضرة والمثيرات اللاحقة."(حسين، 2018، ص13؛ فزع، 2020، ص120)

من خلال التعاريف المطروحة نستنتج أن سلوك المخاطرة سلوك يتميز بـ:

- ✓ الجرأة في التصرف واغتنام الفرص
- ✓ النتائج الغير متوقعة أي سلبية أو ايجابية مع احتمالية التعرض للخطر الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي
- ✓ موجود في كل مرحلة (المراهقة)
- ✓ دوافعه نفسية أو ذاتية أو اجتماعية
- ✓ انه سلوك مكتسب من خلال تقليد الأنموذج والمبني على أساس الخبرات السابقة والعمليات المعرفية الحاضرة والمثيرات اللاحقة

ترى الطالبتان مما سبق عرضه أهمية دراسة سلوك المخاطرة لدى الباحثين بالرغم من الاختلاف في التعاريف، وذلك نظرا لاختلاف طبيعة النظرة للمخاطرة والتي ترجع إلى منطلقات كل باحث حين تعرض لهذا المفهوم، غير أن الدراسة الحالية جاءت لتشير بأن النتائج السلبية لسلوك المخاطرة قد تسبب أضرارا نفسية وجسدية تؤثر على الفرد وبالتالي على الآخرين من حوله إذا لم يتم توجيهه وإرشاده للصواب وهذا ما يجب التنويه إليه بالدراسة مستقبلا.

2. سلوك المخاطرة لدى المراهق:

من خلال تتبع الطالبتان للأدب التربوي وكذا الدراسات السابقة ذات الصلة بالفترة النمائية (المراهقة)، وجدت أنها من أكثر الفترات حساسية في حياة الإنسان خاصة لدى المراهق في مرحلة التعليم الثانوي، والتي تشكل عبئا عليه وذويه على حد سواء، وفي الأغلب يصحبها تغيير كبير في السلوك مما قد يدفع المراهق إلى الإقدام على سلوك يتسم بالخطورة و الاندفاع، وبالتالي يجعله يندمج في سلوكيات تبعده عن المعايير المقبولة اجتماعيا بدرجة واضحة، وهو أمر يكون له تأثير بعيد المدى على النواحي الصحية والنفسية والاجتماعية

وفي هذا الصدد يقول المشلب(2016) "أن المراهق المخاطر يعتمد في اتخاذ قراراته على معلومات غير متيقن بها، فالمخاطرة عملية إدراكية في المقام الأول لأنها عملية تقدير احتمالات، فالمراهق يتخذ قراراته تبعا لما يدرك"(ص4).

غير انه في دراسة أجرتها الأكاديمية الأمريكية لعلم النفس بنيويورك أثبتت أن المراهقين هم الأكثر عزوفا عن الخوض في الأخطار الواضحة من الأشخاص الأكبر سنا، أي أنهم يرغبون في قبول الظروف الغامضة والغير المألوفة، هذا من الجانب البيولوجي، وان هذا التسامح للمجهول من قبل المراهقين قد يساعدهم في الحصول على فرص تعلم أفضل من خلال إعلامهم بالأخطار، الأرباح والخسائر الناجمة عن سلوكيات خطيرة غير متوقعة من خلال تجاربهم. (تيمولا وآخرون، 2012، فقرة1)

وقد أكدت دراسة حديثة لفزع(2020) أن التلميذ المراهق يتمتع بتوجيه دافعي داخلي في اتخاذه لسلوك المخاطرة أكثر منه توجيه دافعي خارجي، وهذا ما يؤكده جسور(jessor,2004)حيث يشير إلى أن الشخص المخاطر يرتكز على جاذبية المواقف سيما الأحاسيس القوية المرتبطة بمواجهة الخطر.(جسور، 2004، ص، ص201-215)

وترى الطالبتان أن التلميذ المراهق يقوم بسلوكات محفوفة بالمخاطرة نتيجة للفترة النمائية التي يمر بها وكذا الظروف المحيطة بالموقف الذي يتسم المخاطرة دون أن ننسى رغبته في تحقيق أهدافه والتي تحفزها محركات داخلية متمثلا بالقيمة الحقيقية للهدف توجهه نحو الاشتراك في سلوكات مخاطرة ، لان فترة المراهقة هي إحدى المراحل الأساسية للنمو، وهي في جوهرها كما يقول هاريس (1986) المشار إليه في فزع (2020) حصيلة العوامل البيولوجية والاجتماعية، لكونها مرحلة نمو القدرات العقلية والميول.

3. سلوك المخاطرة من المنظور الإسلامي:

لقد زاد الاهتمام بسلوك المخاطرة في الوقت الحالي وهذا ما دلت عليه الدراسات السابقة والأدب

النظري ذات الصلة بسلوك المخاطرة، وهذا لا يعني أن سلوك المخاطرة لم يكن في زمن مضى، ولكن لم يأخذ القدر نفسه من الاهتمام، وفي هذا يذكر العيداني (2001) أن الإسلام قد جسد القيم الروحية في توجيه المسلمين نحو القيم الجماعية والأخلاقية والابتعاد عن الفردية والأنانية الذاتية، كما حدد أبعاد القيم الروحية من المعاني والمثل الإنسانية من تقديس حق الحياة الإنسانية، والحيادية الدينية، والعدالة الاجتماعية، وحرمة الملكية التي تؤدي وظيفتها في غير تحكم أو احتكار أو إثراء على حساب الآخرين، والإحسان الذي يؤدي إلى التكافل الاجتماعي و التقارب الطبقي (خلف وعباد، 2012، ص393).

وقد كانت روح المخاطرة على زمن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) اكبر من أن توصف وقد علمها رسول الله (صلى الله عليه وسلم) لأصحابه من بعده ولعل أروع صور المخاطرة في الحياة على زمانه ما قام به أصحابه، ومنهم علي ابن أبي طالب (كرم الله وجهه)، رائد الشجعان إذ خاطر بحياته من أجل إنقاذ حياة رسول الله محمد (صلى الله عليه وسلم) (السحار،2002، ص 29).

وأشار الشاعر(2005) أن ما قام به علي (كرم الله وجهه) من التضحية والتفادي في سبيل إنقاذ رسول الله (صلى الله عليه وسلم)والدفاع عنه ليحميه من خطر المشركين الذين كانوا يريدون أن يؤذوا النبي صلى الله عليه وسلم ، ما يدل على وحدة الذات بين عظيم وعظيم (احمد،2016، ص15).

حيث وصف الديري (2011) أن هذه المخاطرة فيها من المواساة الفريدة من نوعها في تاريخ الإسلام بل وفي تاريخ الأنبياء، فقد كان سيدنا علي (كرم الله وجهه) وهو في الثانية عشرة من عمره يعتصر قلبه من الألم ولا يتكلم خوفا من أن يعرفوه، عندما كان القوم يريدون الهجوم على البيت ليلا ليقتلوا الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم) ولكن كان أبو لهب يمنعهم خوفا من أن تقع يد خاطئة على نساء بني هاشم وبناتهم فيكون ذلك مسبة وعارا عليهم إلى آخر الزمان (خلف وعباد،2012، ص294).

وترى الطالبتان أن علينا الاقتداء بالرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) في الأمور الحياتية الصعبة كافة والتي تتعلق بالذات وبالروح وبالنفس إذ غرس رسولنا في أنفسنا حب الآخرين، وضرورة تجنب المخاطرة التي تؤدي إلى الهلاك وإلحاق الضرر.

4. النظريات المفسرة لسلوك المخاطرة:

تعتبر النماذج النظرية التي توصل إليها العلماء هي ثمرة جهد من التجارب والأبحاث تمت صياغتها لتعمل على دعم تفسير الباحثين لنتائج دراستهم أو منطلقا تهم البحثية، واتضح للطالبتين من خلال تتبع الأدب التربوي الذي له علاقة بسلوك المخاطرة أن للمخاطرة جذور عميقة سواء في نظريات

اتخاذ القرار أو نظريات علم النفس، ويختلف تفسيرها باختلاف النظريات والمدارس، وتشير الأدبيات المتخصصة في تفسير المخاطرة وتطورها إلى وجود نظريات و مداخل متعددة تتناوله الدراسة الحالية فيما يلي:

1.4 نظرية السمات و العوامل:

ترجع أصول نظرية السمات والعوامل إلى علم النفس ،ودراسة الفروق الفردية وقياسها ومن أهم علماء هذه النظرية البورت (all port)، و كاتل (cattle)، ووليامسون (wiliamson).

ويشير لازاروس (1984) أن أصحاب هذه النظرية ينظرون للشخصية الإنسانية على أنها نظام من العوامل والسمات والاهتمامات، والقدرات، والاتجاهات، والانفعالات، ويؤكد(all port) على أن السمات هي التي من خلالها يتم التعبير عن سلوك الفرد، فالسمة تصف الفرد بخيلا، أو كريما، أو قلقا، أو شجاعا ،أو مغامرا، أو مخاطرا، لكن ليس بالضرورة أن يكون كذلك دائما، ولكن يكون لديه الاستعداد للاستجابة في موقف معين(فزع، 2020، ص125-126).

وترى الطالبتان أن طبيعة الموقف هي التي تجعل الفرد يتسم بالمخاطرة مع وجود استعداد لذلك.

ويصنف البورت(1961) السمات إلى :

- السمات العامة :

وهي السمات التي يشترك فيها عدد كبير من الأفراد، يشتركون بثقافة واحدة تنتج بتأثير قيم اجتماعية موحدة .

- السمات الفردية :

وهي السمات التي تميز الفرد عن غيره والتي تعبر عن تفرده وتحدد طريقته في السلوك (أبو اسعد، 2010، ص62) ويرى القذافي المشار إليه في حسين(2018) أن المخاطرة واحدة من تلك السمات الفردية التي يتمتع بها الفرد (حسين، 2018، ص18).

أشار ريم (1964) أن المعلومات بشان الفروق الفردية في سمات الشخصية تساعد في تفسير اتخاذ سلوك المخاطرة للأفراد كأفراد وكأعضاء في مجموعة تجاهد للوصول إلى قرار جماعي (حسن،2007، ص203).

ويعرف جليفورد (Guildford) المشار إليه في حسين (2018) السمة" بأنها أسلوب الفرد المميز له عن غيره من الأفراد، وان السمة هي صفة الشخص التي تميز سلوكه عن سلوك غيره، وتتميز

بالثبات النسبي وهي ليست عابرة وتتضمن معيارا اجتماعيا ،فحينما نطلق على شخص معين سمة الجرأة أو المخاطرة فإنها تكون سمة مميزة له" (حسين، 2018، ص18).

وأكد كاتل (Cattell) أن السمة لبنة أساسية في بناء شخصية الفرد، وأنها تمثل جانبا من خصائص الشخصية ولها ثبات نسبي، وهذه السمة يمكن أن تكون سمة معرفية أو جسمية أو انفعالية (أبو اسعد،2010، ص64)، ووضع كاتل السمات بقائمة تضم أربعة آلاف اسم من أسماء السمات، ومن ثم اختزلها بقائمة تضم (171)اسما ثم اختزلها بقائمة تضم (35) اسما ثم وضعها في (16)عاملا (حسين، 2018، ص18).

فالمخاطرة من وجهة نظر كاتل احد السمات الرئيسية، بل هي السمة السابعة من السمات الستة عشر التي ذكرها، وتتمثل في(المخاطرة والإقدام ضد الخجل والحرص) والدرجة المرتفعة على هذا المقياس تعني المخاطرة والإقدام والاندفاع، فاتخاذ الشخص قرارا بالمخاطرة يتضمن ذلك جانبين احدهما شخصي والآخر عقلي(احمد،2016، ص19)، في حين أن الدرجة المنخفضة تشير إلى أن الشخص يتصف بالخجل والجبن والجمود والتردد والانسحاب حيث يكون الشخص مقتنع بما هو عليه ويشعر بالعجز في التعبير عن نفسه (حسين، 2018، ص ص18-19)

ويشير منصور(1977) أن البورت يرى أن الجوهر المميز لشخصية الفرد هي التي تجعله مميز وفريد ومختلف عن بقية الأفراد، كما تحقق له وحدة داخلية، وان هذا الجوهر يشمل الإحساس الجسمي والتفكير المنطقي والكفاح الجوهري، ومفاهيم عن الذات وتحقيقها، والمخاطرة حسب رأييه ما هي إلا انعكاس للجوهر المميز للفرد الذي يحاكي به بقية الأفراد، والذي يتشكل من مقومات تقديره لذاته التي هي مصدر إدراكا ته المختلفة لوقائع الموقف الذي يتعامل معه (القطراوي، 2012، ص ص24-25).

مما سبق ترى الطالبتان أن هذه النظرية اعتمدت على السمة في تفسيرها للسلوك، وان المخاطرة من السمات الرئيسية التي يتميز بها التلميذ المراهق عن غيره من التلاميذ.

2.4 نظرية التحليل النفسي:

1.2.4 رأي هاري ستاك سولي فان:

يذكر راجح(1968) أن الإنسان يقدم على اتخاذ المخاطرة بناء على صورة كونها عن نفسه(خصائصه النفسية بما فيها مفهومه عن ذاته)، وعن الآخرين(إدراك الآخرين)، والمخاطرة ترتبط بماضي الفرد والموقف الذي يكون فيه وكذا الهدف الذي يريد تحقيقه، وربطه بالمستقبل الذي يحمل الكثير من عدم التأكد والغموض وصعوبة التنبؤ بمجريات الأحداث...(القطراوي، 2012، ص22)

2.2.4 رأي فرويد:

ذكر القريطي(2002) المشار إليه في احمد (2016) أن فرويد أشار في نظريته لوجود نوعين من الغرائز وهما غريزة الحياة وغريزة الموت، وبين أن الإنسان يفضل ويسعى لغريزة الحياة، بينما الشخص المخاطر يختار غريزة الموت من اجل جعل الحياة مفعمة بالحيوية والنشاط، أما الشخص المحافظ الذي اعتقد أن إثراء الحياة يأتي مع التعلق بغرائز الحياة والبعد عن غرائز الموت فلم يدرك في النهاية إلا صورة باهتة من الحياة نفسها وشغل حيزا محدودا منها (احمد، 2016، ص18).

3.2.4 رأي اريك فروم:

ذكر الشاعر(2005) المشار إليه في (القطراوي، 2012) أن اريك فروم اهتم بالشخصية وركز على الشخصية المبدعة والمبتكرة ويرى أن الشخصية المخاطرة هي نمط من أنماط الشخصية المبدعة والمبتكرة، والمخاطرة نابعة من حاجتها إلى الإحساس بالهوية والتسامي على الذات التي تعتبر من الحاجات الأساسية المنبثقة عن وجود الإنسان، فحينما يتخذ الفرد المخاطرة إنما يقدم عليها بناء على صورة كونها عن نفسه وعن الآخرين من خلال العلاقات الشخصية المتبادلة معهم. (القطراوي، 2012، ص21)

4.2.4 رأي أدلر:

أوضح عبد الرحمان(1998) المشار إليه في(احمد، 2016) أن ادلر(Adler) يرى أن الهدف الذي يندرج تحته كل أنماط السلوك الإنساني هو حماية الذات، فكل فرد يبدأ حياته ضعيفا لا حيلة له ويمتلك الدوافع الفطرية للتغلب على الشعور بالنقص والسيادة المحيطة به (احمد، 2016، ص18)

أما عباس (1996) المشار إليه في القطراوي يؤكد أن ادلر(Adler. a) يرى أن الإنسان مخلوق تدفعه مشاعر القصور، وهذا الشعور يدفع الفرد إلى بذل مزيد من الجهد لتعويض الشعور بالقصور، وان الإنسان عندما يخاطر من اجل بلوغ غايته ساعيا لتحقيق وجوده لذاته، يكون في هذه الحالة مدفوعا بمشاعر القصور، ويذكران ادلر يرى أيضا أن الإنسان كائن يبحث عن القوة(السيطرة)، وهي عنده لا تعني السيطرة على الآخرين أو الامتياز أو الزعامة والمنزلة المرموقة في المجتمع، إنما تعني السيطرة على الذات، فالشخص المسيطر يميل لان يكون الأقوى في المواقف التي تتطلب المواجهة، وان مشاعره وأحاسيسه في مواقف المواجهة تكون مشاعر الأمل والثقة بالذات، ومثل هؤلاء الأفراد يوصفون بأنهم أقوياء مسيطرون واثقون ومتأكدون من أنفسهم. وان أسلوب الحياة هو نتاج لقوتين: ذاتية داخلية موجهة وقوة خارجية بيئية تساعد أو تعيق أو تعيد تشكيل الاتجاه الذي ترغب الذات الداخلية في سلوكه، والمخاطرة هي موقف يكشف عن بناء داخلي للفرد وإدراك لجوانب البيئة من ثقافة وأحداث وقيم، وأسلوب اختاره الفرد لكيفية التعامل مع الحياة (القطراوي، 2012، ص21)

3.4 نظرية التعلم الإجرائي:

ويؤكد سكنر (Skinner) أن التعزيز هو أساس التعلم، إذ أن هذا المفهوم يتضمن معنى الدافعية ويستخدم من اجل الحفاظ على السلوك المكتسب، أو تعديله، أو تعميمه، وان التعزيز الخارجي هو ليس الأساس الوحيد للتعلم، فالتعزيز غير المباشر (الداخلي) الذي يمثل الدافع المعرفي هو أيضا أداة لتحقيق التعلم (فزع، 2020، ص126).

أما witting (1981) بين أن سكنر (Skinner) أكد على أن خبرات الفرد التي تنتج عن السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات القادمة، كما أشار إلى العلاقة التي تربط بين الاستجابة والتعزيز، وهي علاقة زمنية لأنها تتضمن استعمال التعزيز استعمالا أساسيا، وان يقترن تقديم التعزيز بأداء الفرد للاستجابة المرغوب فيها، وحدوث الاشتراط الإجرائي عندما يكون التعزيز مشروطا باستجابة معينة (حسين، 2018، ص19).

وترى الطالبتان أن الشخص يتجه إلى تكرار السلوك الخطر أو الاستجابة حتى يتحقق له إشباع الحاجة أو تعود عليه نفعا، وإشباع الحاجة يكون بمثابة التعزيز للسلوك.

ويشير (Atkinson ,et al,1990) أن سكنر يؤكد على التعزيز المتقطع في حدوث السلوك وإستمراريته (ومن بينها السلوكيات المخاطرة) والذي يعتبرالأكثر وجودا في الحياة اليومية وهو تعزيز يتعرض له اغلب الناس، ويجعل استمرارية في سلوكهم، فهو الأكثر وجودا في الحياة الواقعية من التعزيز المستمر(فزع، 2020، ص127).

مما تقدم ترى الطالبتان أن سكنر من المنظرين الذين فسروا أن المخاطرة من بين السلوكيات التي تحدث نتيجة تعزيزات من الفرد، تجعله يستمر على ممارسة ذلك السلوك .

4.4 نظرية الدوافع والحاجات :

يفترض أبراهام ماسلو (1970) أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لانجاز حاجات ذات مستوى مرتفع ، وقد صنف الحاجات على شكل هرم حسب أهميتها بالنسبة للفرد وحددها بسبعة أنواع، حيث تقع الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم ،وصولا إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، وقد أكد ماسلو على أهمية وضرورة إشباع حاجات الفرد وتجنب إحباطها لأنه يعتبر العامل الأساسي في النمو الغير متكامل للشخصية. بينما أشار(1976, dicaprio) إلى أن الفرد لا يستطيع إشباع حاجته العليا دون إشباع الحاجة الدنيا وهكذا وصولا إلى قمة الهرم، أما الشاعر(2005) فقد وضح أن شعور الفرد بعدم إشباعه لحاجاته يدفعه للقيام بسلوكات مخاطرة (حسين، 2018، ص20)

بينما جلال(1986) المشار إليه في فزع (2020) يرى أن المخاطرين يملكون دوافع أعلى من الآخرين، لان الناس على حسب ماسلو يختلفون في غاياتهم وفي مستوى طموحهم اختلافا كبيرا هذا الاختلاف قد يتناسب أو لا يتناسب مع مستوى قدراتهم وإمكانياتهم الحقيقية، وان هذا الاختلاف يعود للدوافع المختلفة للأفراد (فزع، 2020، ص127).

وضع أتكسون(1957) المشار إليه في حسين(2018) أنموذج للمخاطرة، والذي أشار فيه إلى أن المخاطرة أو المغامرة هي دالة مشتركة لكل من(الدافعية) و(التوقع) و(القيمة) للحوافز أو الدوافع لدى الفرد والذي تأخذ فيه المخاطرة الشكل الآتي:

المخاطرة = الدافع × التوقع × القيمة. (حسين، 2018، ص ص20-21)

ويؤكد اتكنسون (ATKINSON) إلى أن الدافع أو الحافز هو ميل الفرد لتجنب الفشل أو قابلية الفرد لتقبل مشاعر الإحباط كتبعات طبيعية للفشل (فزع، 2020، ص 127) ويرى أيضا أن المخاوف من الفشل كلما ازدادت عند الفرد فان الأفراد يزيدون من سلوك المخاطرة، من اجل تجنب الفشل وتحقيق الانجاز والنجاح في المهمة التي يقومون بها وتكون لديهم روح مخاطرة عالية لتجنب الفشل في أداء المهمات خاصة عندما تكون فرص النجاح اكبر أو اقل (حسين، 2018، ص21).

وبناء على ذلك يمكن القول أن نظريات دوافع الحاجات تؤكد على سلوك المخاطرة وان إشباع الحاجات الفسيولوجية أو الحاجة للأمن أو الحاجة إلى تقدير الذات وصولا لتحقيق الذات يتطلب نوعا من المخاطرة وكلما ازدادت تلك الدوافع زادت معها الحاجة إلى الإشباع وقد يتطلب الأمر إلى تبني سلوك المخاطرة لإشباع تلك الحاجات .

5.4 النظرية المعرفية:

1.5.4 نظرية القيمة المتوقعة :

يذكر قطامي(2004) المشار إليه في فزع(2020) إلى أن النظرية المعرفية ترى أن الأفراد لا يستجيبون للمنبهات والحوادث الخارجية أو الداخلية على نحو تلقائي، وإنما في ضوء نتائج العمليات المعرفية التي يجرونها على مثل هذه المنبهات أو الحوادث (فزع،2020، ص128).

ويرى Allen (1979) المذكور في حسين (2018) أن تفسير أصحاب النظرية المعرفية عملية اتخاذ القرار على أنها سلسلة متماسكة من الأحداث التي يتوقعها الفرد على أساس خبرته، وتعلمه السابقين في اختيار بديل من البدائل في المواقف غير المألوفة (حسين، 2018، ص21)، وفي هذا الصدد أوضح إبراهيم والحسيني (2013) أن اختيار المخاطرة/عدم المخاطرة يعتبر أمرا طبيعيا لأنه يعكس قيم صانع القرار ومعتقداته، بينما يرى بويث وماروم (beyth-marom et al , 1993) أن تفسير سلوك المخاطرة يعتمد على مفهوم صنع القرار، وعليه فهو فعل يتضمن احتمالية المكسب أو الخسارة... (إبراهيم والحسيني، 2013، ص8).

واهتمت نظرية القيمة المتوقعة باختيار الفرد عندما يتعرض إلى موقف يتطلب منه اختيار بديل من بين عدة بدائل، ويؤكد منظروا هذه النظرية وعلى رأسهم (بيكر 1978، Becker)على الأهمية الكبيرة

للقيمة المتوقعة في توجيه قرارات الفرد عند الاختيار الذي يتطلب قدرا من المخاطرة (حسين، 2018، ص21).

ويذكر علي (1995) المشار إليه في فزع (2020) بان النظرية تشير إلى أن القيمة المتوقعة تقوم على أساس ما يعرفه الفرد وما يؤمن به لذا فهو تقدير ذاتي خاص بكل فرد (1980:33.45، Barcalely)، فهي تختلف من شخص لأخر وأشار (جون كوهين 1960، Jon Cohen) إلى أن الأشخاص يعتمدون على التقدير الذاتي عندما تكون فرص الفوز والنجاح متساوية، فتؤثر الخبرة السابقة على سلوك الفرد وقراراته المتخذة (Carney،1975:12). ويؤكد (زاكروسي Zagcorski) أن سلوك الأفراد الذي فيه مخاطرة هو نتاج لتفاعل القيم المتوقعة مع ميل الشخص لحب المغامرة (فزع، 2020، ص128).

وترى الطالبتان أن هذه النظرية أكدت الجانب المعرفي في الشخصية وجانب الخبرات السابقة وكذلك التقدير الذاتي للفرد، وكل ذلك يسهم في اختيار البديل المحتمل أو المتوقع منه المنفعة والربحية الذاتية وان مقدار المخاطرة معرفيا تتناسب مع القيمة المتوقعة والفائدة الكبيرة في اختيار البديل الأكثر جاذبية في تحقيق الفائدة والمنفعة الذاتية .

2.5.4 الاحتمالات:

يذكر همام(2000) إن"الاحتمالات بنوعيها المنطقي والنفسي تمثل مكونا هاما يؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ قرار ما ينطوي على المخاطرة"، ويرجع الاهتمام بنظرية الاحتمال إلى علماء الرياضيات الأوربيين أمثال باسكال، فيرمات، لابلاس، دي موفري، برنولي، بيز، وتؤكد مدرسة فيشر على أن الاحتمال يشير في الواقع لتخمين ما، وهذا يعني أن الموقف حينما يتصف باللايقين فان الاحتمالات تبدو كشكل من أشكال التخمين بان حدثا ما سيقع.

ويرى همام أن كل من كومبس، بروت، سلوفيك، اتفقوا على اعتباران الاحتمال والقيمة المتوقعة عوامل هامة في صياغة مفهوم المخاطرة، أما رابوبورت وولشتين فينظران إلى أن المخاطرة ذات معنى سيكولوجي محير، وان القيمة المتوقعة واحتمالات المكسب والخسارة تؤثر على إدراك الفرد للمخاطرة (همام، 2000، ص ص78-79).

3.5.4 نظرية الصراع:

يوضح الكيال(1992)المشار اليه في القطراوي (2012) أن مورجن ستيرن(Morgen Stern)، وفون نيومان(Von Neumann)، وضعا هذه النظرية والتي توضح أن صنع القرار يتم في ظروف عدم اليقين أو عدم التأكد، حيث تتسم هذه العملية بالدينامية، ويتم فيها التفاعل بين صانع القرار بخصائصه النفسية، وطبيعة الموقف الذي يتم فيه اتخاذ القرار حيث ينشا بينهما صراع، ويصبح دور صانع القرار أن يتنبأ بما سيقوم به الطرف الآخر في الصراع أو التنافس، ومن ثم يعمل على تعظيم المكاسب أو تقليل

الخسائر المتوقعة لأدنى حد ممكن، وتصبح استجابة الفرد لهذا الصراع دالة لكل من الاحتمال الذاتي للنجاح والقيمة الذاتية للمكسب الناتج من أي بديل من البدائل المتاحة في الموقف. وتفسر المخاطرة نتيجة للمقارنة بين قيمة التعزيز المدركة للبدائل المتاحة في الموقف، فيختار البديل الذي يحقق له أقصى مكسب (القطراوي، 2012، ص ص18-19)

6.4 نظرية الجشطالت:

ذكر العبيدي (1987) المشار إليه في القطراوي (2012) أن ليفين(1890-1947) وهو من أصحاب نظرية الجشتالت انطلق من مبدأ التزامن الذي يقرر أن الوقائع الراهنة هي وحدها التي تحتم السلوك في موقف معين، وعلى الرغم من أن السلوك الراهن لا يمكن أن يتأثر بالماضي حسب هذا المبدأ، فان اتجاهات الشخص ومشاعره وأفكاره عن الماضي والحاضر، لها تأثير ملموس على السلوك، ومن ضمنه الاختيار، فقد تكون أمال المستقبل أكثر أهمية لدى الشخص من مصاعب الحاضر، فكما أن توقعات الأمور المقبلة قد تنخفض من ثقل أعباء الحاضر، فقد يلقي الماضي ظلالا على الحاضر مما ينعكس على السلوك. (القطراوي، 2012، ص23)

أما الحريري و الإمامي (2011) المشار إليهما في احمد(2016) يذكران أن هذه النظرية والتي مؤسسها بيرلز ترتكز على اعتبار أن الكل اكبر من مجموع أجزائه المكونة له، ولذلك الأفراد يتصرفون بطريقة كلية، وترى كذلك أن الإنسان ابن لحظته، وانه قادر على تذكر الماضي وتوقع المستقبل...، والشخصية هي نتاج تفاعل الفرد مع بيئته كما يدركها، ومن تفاعله هذا يحدث النمو والتطور، فالفرد يخاطر ويكافح ويجازف لإشباع الحاجة الموجودة لديه وذلك عن طريق تكوين مفاهيم كلية عن البيئة والشخصية (احمد، 2016، ص ص19-20).

والمخاطرة عند الشاعر(2005) المشار إليه في القطراوي (2012) ما هي إلا تعامل مع نتائج عديدة من المجال الحيوي في اللحظة القريبة، رغم بعد المسافة بين الموقف الحالي والنتائج البعيدة التي تتوقف على الزمن الذي يستغرقه للحصول على نتائج من اتخاذ قرار المخاطرة، ويفسر ذلك في ضوء نظرية المجال بان المقاومة ضعيفة بين الشخص ونتائج اتخاذ المخاطرة رغم بعدهما الزمني، والمخاطر في نفس الوقت لم يتعامل مع النتائج القريبة التي يحتويها الموقف المتمثلة في البدائل الأخرى غير المخاطرة لقوة المقاومة رغم قرب المسافة القوية بين الشخص وهذه النتائج (القطراوي، 2012، ص23).

وترى الطالبتان أن هذه النظرية تفسر اتخاذ الفرد لسلوك المخاطرة يكون نتيجة لتعامله مع الوقائع القريبة في الموقف الراهن كما يدركها هو بصورة كلية، مع توقع المستقبل دون نسيان الماضي.

7.4 نظرية المسار المربك:

يرى إبراهيم والحسيني(2013) أن هذه النظرية هدفت إلى محاولة وصف وتفسير العوامل

المتضمنة في اتخاذ القرار يتسم بالمخاطرة لدى :المراهقين، والكبار، حيث وضع(Rivers et al,2008) مفهوم التفكير المعتمد على الجوهر كمفهوم أساسي يظهر ويتطور في نهاية مرحلة المراهقة وبداية الرشد، وأوضح أن الارتباك في مسار التفكير هو عملية حدسية للاختيارات المتصلة بقيمة المثير (ايجابي/سلبي) أكثر من المعنى الظاهر لهذا المثير، وأوضحت النظرية أن القرار العقلاني لدى المراهقين يؤدي إلى نتائج مختلفة، وان هناك أسس عصبية تؤثر على اتخاذ هذا القرار أطلق عليه مفهوم التنشيط الانفعالي، فعند اتخاذ قرار المخاطرة فان التنشيط الانفعالي يؤدي إلى مجهودات للاندماج في التفكير المعتمد على الجوهر والذي يؤدي إلى التنظيم الذاتي وتجنب المخاطرة (إبراهيم والحسيني، 2013، ص8).

كما أوضح (Rivers et al,2008) انه تفكير يبدأ مع بداية المراهقة، حيث يقوم المراهق بالتمييز بين مستويات المخاطرة المختلفة باستخدام هذا النوع من التفكير الذي يهتم بالخصائص العقلانية ويتجاهل المعوقات، وذلك بتصنيف الأشياء إلى فئات مثل: المعوقات والصراعات المحتملة والواجبات والقيم والمعاني، وبالتالي يختار عدم الدخول في المخاطرة (إبراهيم والحسيني، 2013، ص9).

وترى الطالبتان أن هذه النظرية تفسر سلوك المخاطرة لدى المراهق، من خلال الارتباك في مسار عملية التفكير، وهذا ما يوضحه بالمقابل نوع أخر من التفكير يسمى التفكير الشكلي/ السطحي، والذي أشار إليه إبراهيم والحسيني(2013).

8.4 نظرية التعلم الاجتماعي:

تعود نظرية التعلم الاجتماعي للعالم الكندي ألبرت بان دورا (bandoura all port)، الذي تأثر بتجارب روتر(rotter) وأفكاره، وقد أطلقت تسميات كثيرة على هذه النظرية منها التعلم الاجتماعي، النمذجة بالملاحظة، والمحاكاة (حسين، 2018، ص22).

وأشار جابر(1995) أن هذه النظرية تتطلب تحديدا للغرض وتحقيقا له، والاهتمام بتأثير البيئة على الأفراد بما يتناسب مع أهدافهم (خلف وعباد، 2012، ص 397).

حيث يشير حسن(2001) إلى أن بان دورا يرى أن السلوك الإنساني سلوك متعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، فعندما يلاحظ الفرد سلوك معين ويتم تعزيز الأنموذج فان الفرد الملاحظ سوف يسعى لتقليد السلوك المعزز (فزع، 2020، ص 128).

وافترض (catalane et al ,1996) أن الأطفال، والمراهقين يتعلمون نماذج السلوك الاجتماعي: المقبول أو المرفوض من الأسرة والأصدقاء وتعاليم الأديان ومن مؤسسات المجتمع الأخرى (إبراهيم والحسيني، 2014، ص5).

أي أن التلميذ المراهق يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وحتى سلوكاتهم عن طريق التقليد .

وأضاف (Vesta & marshal,2000) أن بان دورا يعرف التعلم بالملاحظة "بأنه شكل من

أشكال التعلم يتغير فيه سلوك الملاحظ نتيجة لملاحظة سلوك الأنموذج والنماذج ربما تكون الوالدين أو المعلمين أو المجازفين أو الأصدقاء أو شخصيات تلفازية " (حسين، 2018، ص23).

ويذكر العبيدي (1999) المشار اليه في خلف وعباد (2012) أن بان دورا يرى انه لتعلم سلوك ما لابد أن ينتبه الفرد الملاحظ للملامح المناسبة للأنموذج (الانتباه) وأن يقوم بالاحتفاظ بأدوات الملاحظة على شكل رموز لاسترجاعها في المستقبل (الاحتفاظ) وان يكون لديه القدرات اللازمة لاستعادة التعليمات المحفوظة(الأداء الحركي) وينبغي أن يتوفر الحافز لأداء سلوك الأنموذج (الدافعية) (خلف وعباد، 2012، ص397).

كما أكد الجبالي (2003) المشار إليه في فزع (2020) أن التعزيز والعقاب يؤديان دورا مهما في احتمالية تعلم سلوك المخاطرة أو المغامرة أو المجازفة أو عدمه، لان العديد من الدوافع الإنسانية هي دوافع مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد، وان سلوك الفرد يتأثر نتيجة وجوده ضمن جماعة التي تسعى لتحقيق أهدافها، ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، ومن ثم يثير لديهم الحماس والدافعية والمجازفة وتكثيف الجهود لتحقيق تلك المعايير(فزع،2020، ص130).

وافترض كاتالان وآخرون (catalane et al, 1996) المشار إليهم في إبراهيم والحسيني(2013) أن المعايير الاجتماعية أو ضد الاجتماعية تتطور لدى الأفراد من خلال: فرص الاندماج، درجة الاندماج والتفاعل، مهارات تسهيل المشاركة وإدراك وجود تدعيم نتيجة للاندماج، وأنها مصممة لكف السلوك المضاد للمجتمع، وتزيد عوامل الحماية من دعمها للمعايير الاجتماعية، خاصة لدى الأفراد الذين يتأثرون مباشرة بمخاطر عديدة مثل: استخدام وتعاطي المواد المختلفة... فتتوسط تأثر عوامل المخاطرة ولكنها لا تلغى تأثيرها. ويوضح الجدول التالي عوامل المخاطرة وعوامل الحماية التي تؤثر على معايير الفرد الاجتماعية (إبراهيم والحسيني، 2013، ص5).

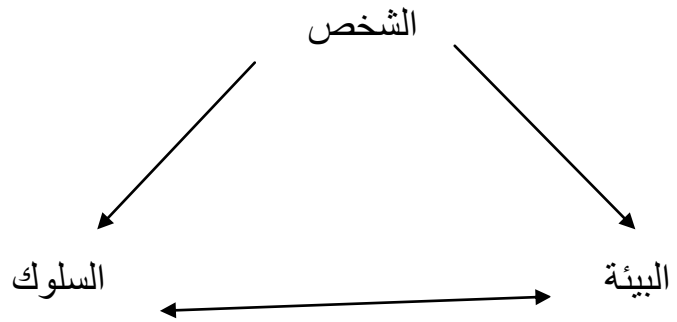
جدول رقم(1.2):يوضح عوامل الحماية وعوامل المخاطرة المؤثرة عل الفرد طبقا لنموذج التعلم الاجتماعي

العنصر	عوامل الحماية	عوامل المخاطرة
الفرد	المرونة المزاجية– الذكاء– التوجهات الاجتماعية الايجابية	الفشل الأكاديمي–الاغتراب– التمرد– الاستخدام المبكر للعقاقير والمخدرات
الأسرة	التماسك العائلي– الدفء في مرحلة الطفولة المبكرة	انخفاض المعايير الأسرية والصراعات – ضعف مهارات إدارة الأسرة– تاريخ اسر لتعاطي

		المخدرات
المساندة الاجتماعية الخارجية (المدرسة،الأصدقاء، المجتمع)	تدعيم سمات الفرد– الالتزام بتطبيق نظام المعتقدات الاجتماعية.	فوضوية الجيران– الحرمان الاقتصادي– استخدام الأصدقاء للمخدرات والعقاقير– رفض الأصدقاء للتلاميذ في المدرسة– وجود معيار اجتماعي قد يبرر استخدام العقاقير أو السلوك الإجرامي.

أوضح النموذج السابق أن سلوك المخاطرة يكون نتيجة انخفاض مستوى المعايير الاجتماعية، وفشل التدعيم البيئي للسلوك الاجتماعي،غير انه يتم اختيار سلوك المخاطرة حتى مع وجود معايير اجتماعية عندما تكون التكلفة الاجتماعية قليلة في مقابل إدراك فوائده المحتملة (إبراهيم والحسيني، 2014، ص6).

وذكر الزغلول(2003) أن بان دورا وولترز(bandoura &Walters ,1963) أشاروا إلى أن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية هي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية، أي أن السلوك هو وظيفة لمحددات متعلمة السابقة واللاحقة ،بحيث تشمل كل منها على متغيرات ذات طابع معرفي، والشكل الموالي يبين ذلك:



شكل رقم(2.2): يوضح مبدأ الحتمية التبادلية بين السلوك والبيئة والشخص في نظرية بان دورا (خلف وعباد، 2012، ص398)

ويؤكد صبري(1994) إن نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن تشكيل سلوك الفرد يعمل على تحليل وتقييم ثلاث متغيرات ذات العلاقة بسلوكه وهي:

- المثيرات السابقة: هي كل ما يحدث من أحداث تسبق السلوك.
- العمليات المعرفية: وهي ما يدركه الفرد، أو يشعر به، أو يفكر فيه.
- المثيرات اللاحقة: أي ما يحدث بعد ذلك (حسين، 2018، ص24).

أما أبو جادو(2000) يرى أن هناك ثلاث عوامل تؤثر على التعلم بالنمذجة وهي:

- ✓ الأشخاص ذوو المكانة الاجتماعية العالية أو ذوو الجاذبية.
- ✓ الأشخاص ذوو القدرات العالية و الأداء الملحوظ إذ يميل الآخرون إلى تقليدهم.
- ✓ الأفراد يقلدون بعضهم بشكل اكبر إذا كانوا متشابهين، فالتلميذ من الجنس نفسه يميل الآخرون إلى تقليده أكثر من التلميذ من الجنس الآخر.

كما يرى بان دورا و آخرون (1983) أن الحالة المزاجية للفرد مثل القلق والخوف أو التفا ؤول و السعادة لها تأثير على المعلومات التي تتعلق بقدراتهم على المخاطرة (خلف وعباد، 2012، ص398-399)

ورأي الطالبتان موافق لرأي العديد من الباحثين الذين يرو أن هذه النظرية شاملة بالنسبة للتغير في السلوك الإنساني، بالإضافة إلى أنها جمعت بين مبدأ الحتمية البيولوجية والحتمية البيئية في تشكيل السلوك وعلى غرار النظريات الأخرى أحادية الجانب، وهذا أعطاها قوة بين النظريات. كذلك فك النزاع بين النظريات السلوكية والاجتماعية والمعرفية-حيث جمعت بينهما- لدرجة أن البعض يطلق عليها اسم النظرية الاجتماعية المعرفية، وأكد العديد من الباحثين على أنها تعد مصدرا رئيسيا لتعلم القواعد والمبادئ، كما أكدت على أن السلوك يمكن تقليده من خلال ملاحظة الأنموذج.

وبما أن المخاطرة سلوك يمكن أن يمارسه التلاميذ المراهقين المخاطرين فكلما كانوا نماذج جذابة كلما زادت قاعدة المقلدون لهم.

وحاولت العديد من المداخل فهم سلوك المخاطرة من خلال تفسير التفاعل بينه وبين المتغيرات الأخرى تمثلت في:

9.4 مدخل السلوك المشكل:

عرف هدا المدخل سلوك المخاطرة من خلال علاقته بالثقافة على انه سلوك يباعد بين الفرد وبين المعايير الخاصة بثقافته، ويتضمن وفق هذا المدخل: السلوك الجانح، وسوء استخدام المواد المختلفة، والأنشطة الجنسية، كما ركز على البيئة الاجتماعية وجوانب شخصية المراهقين، والتي ينظر إليها على

أنها سمات شخصية لا توافقية، وأوضح جسور وآخرون(1977) أن السلوكيات الضارة مثل: التدخين، وتعاطي العقاقير المؤثرة على الحالة النفسية، وتعاطي المخدرات تتطور خلال مرحلة المراهقة نتيجة عوامل بيئية مثل: ضغوط الأصدقاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

وحدد جسور وآخرون (Jessor et al ,1977) ثلاثة عناصر مهمة تؤثر على سلوك المخاطرة من خلال مفهوم (الميل/النزوع) وهي: الشخصية، وإدراك البيئة، وإدراك السلوك، حيث يتضمن رغبة المراهقين للاندماج في سلوك المخاطرة، وكذا يتمثل في نظام يتضمن ارتفاعا/ انخفاضا في عمليات في سمات الشخصية المتمثلة في : تقدير الذات والضبط الداخلي /الخارجي،الميل إلى الاستقلالية...، أما بالنسبة للميل/ النزوع في نظام إدراك البيئة فيتسم بانخفاض مستوى المساندة الوالدية، والتأثير الكبير من الأقران على اتخاذ القرار.

أوضح(Shapiro ,1998) أن سلوك المخاطرة ينقسم إلى مجموعتين فرعيتين هما: السلوكيات المشكلة، والسلوكيات الطبيعية، وان الأفراد الأكثر احتمالا لتطور سلوك المخاطرة لديهم، هم الأفراد الأقل اندماجا في السلوكيات الطبيعية، والأكثر اندماجا في السلوكيات المشكلة.

10.4 المدخل النمائي:

أوضح(baumrind ,1987) أن هذا المدخل يرى أن احتمالية تطور سلوك المخاطرة في المراهقة لا يعبر عنه على انه خلل نمائي ولكنه سلوك طبيعي، وهو سلوك الاستقلال والاستكشاف. وأن هناك نوعين من سلوك المخاطرة وهما: السلوكات المرضية والتي ينظر إليها على أنها عادات سلبية، والسلوكات التوافقية. فتعايش المراهق مع سلوك المخاطرة إنما يتمثل في التطور المعرفي لسلوك المخاطرة والذي يقدم خبرة للمراهق بخصوص اتخاذه قرار المخاطرة.

ويعتبر التجريب أحد ملامح الصحة النفسية كما جاء في بعض النظريات، إلا أن هذا لا يعني أن تعاطي المخدرات، من الممكن أن يكون ملمحا لتطور الصحة النفسية، لكن هو انحراف عن السواء، ويؤدي إلى مشكلات صحية.

ويرى(baumrind ,1987)) أن هذا المدخل اعتبر سلوك المخاطرة طريقة لتطوير عناصر اجتماعية ونفسية أفضل، تساعد على زيادة الاستقلالية وزيادة تنظيم الذات.

11.4 نموذج التنظيم الذاتي:

يرى (Byrne ,2003) أن هذا النموذج أوضح أن الأفراد المنظمين ذاتيا لديهم القدرة على التصور الواقعي للمواقف المشكلة، ولمستوى مهاراتهم الواقعية، أما الأفراد الغير منظمين ذاتيا فلا يستطيعون وضع تصور واقعي للمشكلات أو لمستوى المهارات المطلوبة.

وطبقا لهذا النموذج فان الأفراد الذين لديهم ميول للمخاطرة هم أفراد غير منظمين ذاتيا، كما أوضح

هذا النموذج أن مستوى ذكاء الفرد يؤثر على سلوك المخاطرة، ونظريا: فإن الأفراد منخفضي الذكاء يندمجون في سلوك مخاطرة غير ملائم، مقارنة بمرتفعي الذكاء الذين تتوافر لديهم القدرة على التحديد الدقيق لعناصر المخاطرة (إبراهيم والحسيني،2013، ص6-7-8).

من خلال استعراض الطالبتان للنظريات المفسرة لسلوك المخاطرة وكذا المداخل، ترى أن كل نظرية وكل مدخل حمل فكرته في عملية التفسير لهذا السلوك، وقد تبنت الطالبتان جميع هذه النظريات والمداخل التي اجتهدت في تفسيرها لسلوك المخاطرة، والذي تبين من خلال ما تم عرضه ارتباط سلوك المخاطرة بعدة متغيرات مثل: اتخاذ القرار، وسمات وأنماط الشخصية، وتقدير الذات، والدافعية والدافعية للانجاز وغيرها، وقد ذكر (محمد،2003) المشار إليه في القطراوي(2012) أن جذور النظريات السيكولوجية التي عالجت المخاطرة تعود إلى نظريات الاقتصاد التي كانت لها إسهامات نظرية في هذا الإطار، وفي هذا الصدد قال لوبز(1983) "إذا أردنا الكشف عن هذا السلوك، يجب أن نبدأ أولا بتجارب و أبحاث علماء النفس في هذا الإطار، ثم ننطلق منها لدراسات أكثر تطورا لهذا السلوك" (القطراوي،2012، ص17).

5. علاقة مصطلح المخاطرة ببعض المصطلحات المرادفة :

يوجد العديد من المصطلحات التي قد تتداخل في المعنى مع المخاطرة مثل التحدي والمغامرة والمجازفة والسلوك الاندفاعي وغيرها ولذلك وجب على الطالبتين توضيح هذا الاختلاف من خلال بالتعرف عليها وعلى الفروق الجوهرية بينهم من خلال ما يأتي:

1.5 التحدي: وقد عرفه كايوساكي (2000)المشار إليه في احمد(2016)" بأنه شعور الفرد بالقوة والعزيمة والإصرار والرغبة في الاستمرار بالمخاطرة بالرغم من المعرفة المسبقة بنتائجها، فالإقدام على الفعل أفضل على الدوام من عدم فعل شيء(احمد،2016، ص14)

2.5 المغامرة: وتعرفها رمضان(1999) المشار إليها في القطراوي(2012)"أنها ميل واستعداد الفرد للمجازفة وتعريض حياته للخطر رغم إدراكه للمخاطر التي يجب الابتعاد عنها والتي تتمثل في الأحداث المثيرة ".(القطراوي، 2012، ص28)

وبين رجل الأعمال الأمريكي روبرت كايوساكي(2000) أهمية المغامرة وعلاقتها بالمخاطرة فقال"إن أكبر مخاطرة ترتكبها في حياتك هو أن تبحث عن الخيارات الآمنة وتبتعد عن المخاطرة ، فالفرص الثمينة تأتي وتذهب ولا سبيل لاقتناصها سوى بالتجربة بالمخاطرة" (احمد،2016، ص ص 13 -14)

3.5 المجازفة: هي حالة قد تخلق أو تزيد من فرصة نشوء خسارة من خطر ما.

(احمد، 2016، ص14)

ويعرفها العتوم (2004) "بأنها ميل الفرد لروح المغامرة وتحدي المجهول وتخطي الحواجز ،واغتنامه

الفرص في تحقيق الأهداف، كما انه أكثر ثقة بالنفس، وله القدرة على اتخاذ القرارات."(العكايشي، 2019، ص 96)

4.5 التهور: عرفه ابن منظور(1311) المشار إليه في القطراوي"وهو الوقوع في الشيء بقلة مبالاة، يقال فلان متهور، واهتور الشيء هلك، قال ابن الأعرابي"الهائر الساقط، والهورة الهلكة، وهور تهويرا: أوقعه في هلكة وخطر".(القطراوي،2012، ص28)

5.5 السلوك الاندفاعي:هي الفشل في مقاومة أداء الأفعال التي تسبب أذى أو ضرر للفرد وللآخرين(DSM-iv ,1994)

ويعرفه إبراهيم والحسيني(2014) "بأنه سمة شخصية تتسم بالاستجابة السريعة للموقف، ورد فعل السريع، ونقص القدرة على تأجيل الإشباع أو تأجيل السلوك بدون حساب للعواقب"(إبراهيم والحسيني،2014، ص5)

وترى الطالبتان انه توجد علاقة بين مصطلح سلوك المخاطرة وباقي المصطلحات السابقة بشكل عام من ناحية المعنى، حيث انه في مجمل المصطلحات السابقة يوجد نوع من الخطر على الفرد، وعند التمعن فيها نجد في معظمها إقبالا على المخاطرة بتسرع دون إدراكه الحقيقي للنتائج المترتبة عنها وعواقبها المحتملة، هذا بالنسبة للتحدي، والمجازفة التي تعني أنها إقبال على عمل يكون فيه نسبة كبيرة من الخسارة دون أي اعتبار للمكاسب الحقيقية، أما بالنسبة للمغامرة فهي إقبال على الخطر مع العلم بالنتائج السلبية وعدم الاكتراث للنتائج الايجابية، والتهور معناه الإقبال على الخطر دون مبالاة أو اهتمام بالنتائج التي في الأغلب تكون سلبية، أما السلوك الاندفاعي الذي ربط العديد من الباحثين بينه وبين سلوك الخطر فهو إقبال الفرد على الأفعال والتعبيرات السريعة بدون تفكير ودون الاكتراث للعواقب.

6. سمات الشخص المخاطر:

بعد مراجعة الطالبتان للأدب التربوي والدراسات السابقة وجدت أن المخاطرة ترتبط بالسلوك ارتباطا وثيقا، لان أي سلوك مخالف للطبيعة لابد وان ينبع من شخصية قوية لا تعرف الخوف، فالمخاطرة إذا ميلا أو استعداد سلوكيا، وقد توصل كاتل وهو من ابرز علماء الشخصية إلى أن المخاطرة سمة من سمات الشخصية، ولذلك فان المخاطر يتميز بمجموعة من الخصائص والتي ذكرها العبد ومصطفى(1985) المشار إليهما في الكيال(2002) تتمثل في:

- الجرأة والسيطرة والذكاء وكذلك النضج الانفعالي، والتوتر والضبط، بالإضافة إلى الانفراد بالرأي (الكيال،2002 ،ص 298).

كما أن المخاطر شخص مثابر، يتمتع بقدر كبير من الجرأة والإقدام، لأنه يقبل الدخول في مشاريع أو يضع نفسه في مواقف تتميز بعائد عال وكبير، بالرغم من أن احتمالات نجاحها بسيطة، في حين لا

يقبل الدخول في الموضوعات التي تتميز بعائد قليل مهما كانت احتمالات نجاحها مضمونة (بن خيرة، 2017، ص64).

ويضيف محمد علي(1999) المشار إليه في الكيال(2002) أن الشخص المخاطر شخص محلل حيث انه يحلل الموقف كثيرا، وانه يسعى للمكاسب الكبيرة سواء كانت مادية أو معنوية، بالإضافة إلى انه يعمل كثيرا أي انه يتميز بالعمل الدؤوب والكثير، و له القدرة على اتخاذ القرار بنفسه لأنه يبحث عن النجاح بدرجة كبيرة جدا أو الفشل التام، كما يتصف بالقدرة على تغيير إدراكه لمواجهة المتطلبات التي تفرضها الظروف المتغيرة (الكيال، 2002، ص298).

كما يوصف الشخص المخاطر بأنه انبساطي وليس انطوائي، وأنه مؤثر في اتصالاته مع الآخرين، ولديه ثقة بالنفس ودافعية انجاز عالية، والقدرة على تقدير الاحتمالات (همام،2000 ، ص87).

7. كيفية الإضعاف من سلوك المخاطرة السلبي:

إن المخاطرة فكرة غامضة تحتوي على طرفي النقيض في آن واحد كما ذكر إبراهيم والحسيني، فهي من ناحية تتضمن إمكانية الفشل والخسارة والفقدان و كذلك على إمكانية النجاح والإنجاز من ناحية أخرى، وبهذا المعنى تشكل حاجزا للتقدم في الحياة أو دافعا للنجاح والاستمرار أما سلوك المخاطرة فهو السلوك الذي يعبر عن هذه الفكرة (إبراهيم والحسيني، 2013، ص3).

وبالرغم من أن للشخص المخاطر صفات يتميز بها كما دلت الدراسات السابقة وكما ذكرتها الطالبتان سابقا، إلا انه هناك بعض سلوكات المخاطرة التي تحتاج إلى ترشيد وتوجيه، وتتمثل في تعديل السلوكات التي تباعد بينه وبين المعايير الخاصة بثقافته، والتي تكون نتائجها فيها أضرار على المراهق المخاطر وعلى الآخرين، وفي هذا يذكر إبراهيم (2011، ص38) أن أساليب التعديل السلوكية من أحسن الوسائل في علاج سلوكات المخاطرة التي تكون فيها أضرار على الفرد وعلى الآخرين.

وقد عرف أبو اسعد(2010) السلوك الإنساني" بأنه أي نشاط يقوم به الإنسان، سواء كان أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها، مثل نشاطات فسيولوجية أو حركية، أو نشاطات داخلية تتم بشكل غير ملحوظ مثل: التفكير والتذكر وغيرها" (ص379)، أما مفهوم تعديل السلوك فهو تغيير السلوك الغير مرغوب فيه بطريقة منهجية ومدروسة، ويعرف إجرائيا بأنه عملية تقوية للسلوك المرغوب فيه من ناحية، وإضعاف السلوك الغير مرغوب من ناحية أخرى (https:// sotor .com).

وقد أشار أبو اسعد إلى أن تعديل السلوك يتطلب: تحديد السلوك المرغوب تعديله وفي هذه الدراسة يتمثل في سلوك المخاطرة السلبي لدى المراهق، ثم تحديد الظروف التي يحدث فيها هذا السلوك، وكذلك تحديد ما يحدث قبل سلوك المخاطرة من مثيرات، وما يحدث بعده من محددات أو منفرات، وإعداد خطة للتعديل وتهيئة الظروف البيئية والعمل لتحقيق السلوك المعدل المطلوب، وذلك من خلال أساليب تعديل السلوك أهمها:

- التعزيز: ونعني به إثابة التلميذ المراهق بعد النفور من سلوك مخاطرة سلبي.
- العقاب:أي تعريض التلميذ المراهق للعقاب بعد الإتيان بسلوك مخاطرة سلبي.

(أبو اسعد، 2010، ص ص380-381)

ويضيف إبراهيم كذلك انه من أهم أساليب تعديل سلوك المخاطرة السلبي على اعتبار أن سلوك المخاطرة من السلوكات الإنسانية:

- الإطفاء: نعني به تجاهل سلوك المخاطرة السلبي،الذي يؤدي إلى توقف الاستجابة نتيجة توقف التدعيم أو التعزيز.
- التعاقد السلوكي: ويكون عن طريق اتفاق مكتوب أو شفاهية وتحديد نوع المكافأة وكذا نوع العقاب.
- النمذجة: ونعني بها عرض نموذج وهدفها إقناع المراهق المخاطر بما يراد تعليمه أو إرشاده.

(ابراهيم، 2011، ص ص304-305)

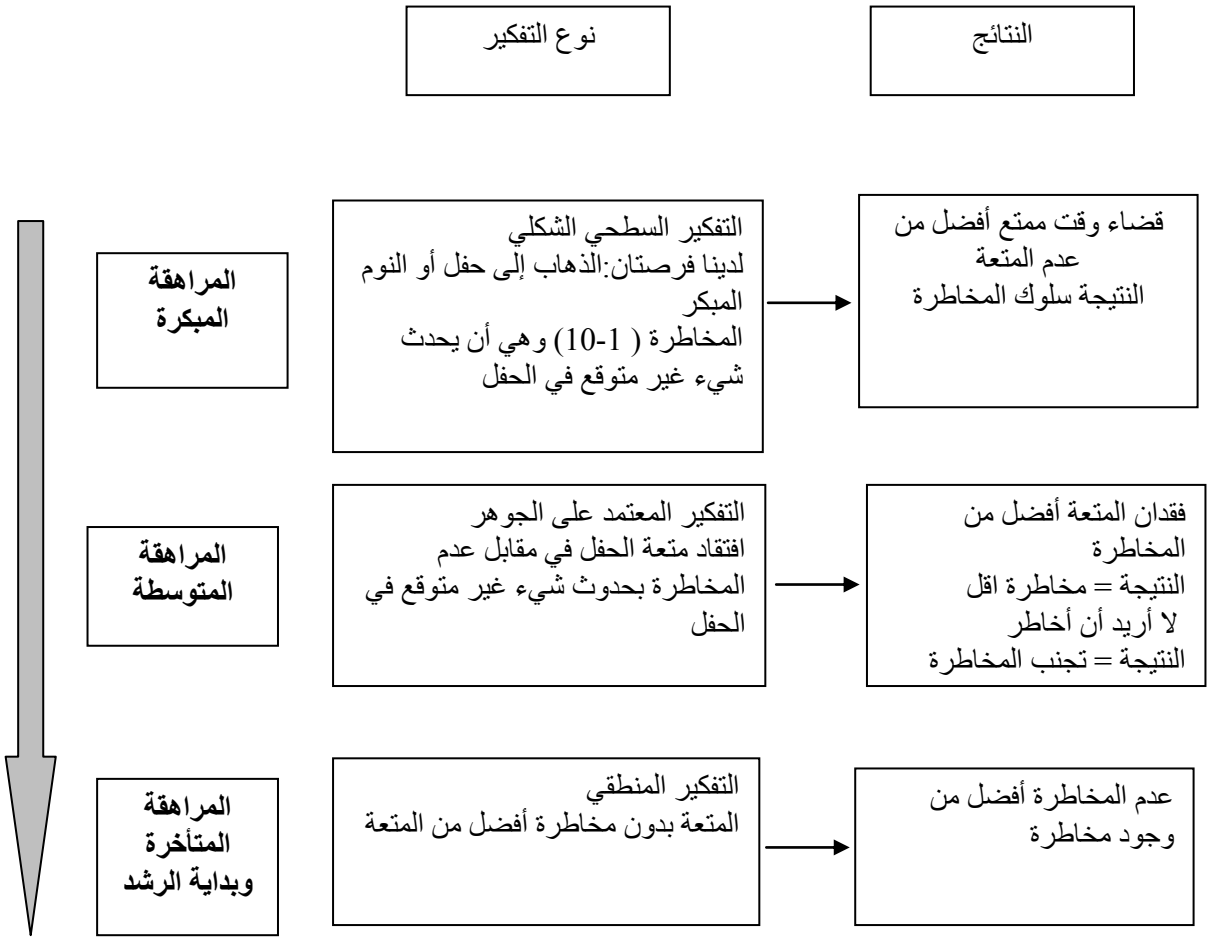
وتذكر علاء الدين(2013) أن الاستخدام العلاجي للنمذجة يستند بشكل رئيسي إلى أعمال ومؤلفات باندورا(1997، 1986، 1977، 1976، 1971، 1969) التي تستخدم كفنية علاجية عندما يقوم المراهق المخاطر بمراقبة سلوك لشخص آخر ويستفيد من تلك الملاحظات. ويضيف أن للنمذجة خمسة وظائف أساسية وهي:

- التعليم: ويكون من خلال أسلوب العرض.
- التلقين: أي تقليد السلوك من خلال مثيرات تمييزية إضافية، بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد المخاطر للسلوك المرغوب.
- بث الدافعية: من خلال تعزيز السلوك الذي تتم نمذجته وان يحفز الآخرين ويثير دافعيتهم لأداء

ذلك السلوك.

- تقليل القلق: يمكن للنمذجة من تقليل القلق والخوف وبالتالي تأدية الفرد للسلوك المرغوب فيه.
- تثبيط الهمة(عدم التشجيع): يمكن للفرد المراهق المخاطر أن يكف عن تأدية السلوك الغير مرغوب فيه من خلال النمذجة.(علاء الدين، 2013، ص ص360-362)

وقد أشار العديد من الباحثين أمثال إبراهيم(2011، ص ص381_382) وإبراهيم والحسيني (2013، ص9) أن مفهوم التفكير المعتمد على الجوهر يستخدم كمدخل لتعديل سلوك المخاطرة لدى المراهقين، وذلك من خلال توضيح الإطار السلبي والايجابي لقيمة المثير في شكل عبارات واضحة مثل: معدل تكراره، وعدده، وهل هو حسن أم سيء، ووضع قصة من المثير والتكامل مع نظام معتقدات المراهقين المتصل بالمخاطرة، وتوضيح الطبيعة غير اليقينية للدخول في سلوك المخاطرة، والشكل التالي يوضح مخطط نظري تفصيلي لهذا النوع من التفكير.



شكل رقم(3.2): يمثل مخطط ريفر وآخرون(rivers et al, 2008) عن التفكير المعتمد على الجوهر (إبراهيم والحسيني، 2013، ص9).

من خلال ما تم طرحه توافق الطالبتان رأي إبراهيم(2011) الذي يقر أن التلاميذ المراهقين المخاطرين يحتاجون لأساليب وفنيات لتعديل سلوكاتهم التي تسبب أضرارا لهم وللآخرين، ليس هذا فقط بل وتطوير شخصياتهم ايجابيا وذلك من خلال التفكير الايجابي أو ما يسميه البعض العقلاني، الذي يقر بوجود خصائص معرفية ووجدانية وسلوكية تتعاون فيما بينها لتمكن من التفكير، وبالتالي التصرف والتفاعل في مواقف الحياة المختلفة بطريقة تحقق للمراهق المخاطر النجاح والفاعلية والسعادة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه سابقا في هذا الفصل وبمراجعة الطالبتان ما يتعلق بالأدب النظري وكذا الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير سلوك المخاطرة كمتغير أساسي في الدراسة الحالية، فقد حاولت توضيح الجوانب المتعلقة بهذا المتغير من خلال التطرق لمفهومه، وذلك بتقديم تعريف لغوي واصطلاحي، يليه سلوك المخاطرة لدى المراهق واهم النظريات المفسرة له ثم توضيح سلوك المخاطرة من المنظور الإسلامي وكذا علاقته ببعض المصطلحات المرادفة، ثم أهم الصفات المميزة للشخص المخاطر وأخيرا كيفية الإضعاف من سلوك المخاطرة السلبي لدى المراهقين.

الفصل الثالث:

الذكاء الروحي

تمهيد:

بعدما تطرقت الطالبتان في الفصل السابق إلى متغير سلوك المخاطرة وكل ماله علاقة به بعد مراجعتهما للأدب النظري وكذا الدراسات السابقة ذات الصلة، فإنها في هذا الفصل ستتناول متغير الذكاء الروحي بوصفه احد المتغيرات الأساسية في هذه الدراسة، فبالرغم من التاريخ القصير لظهوره في التراث النفسي على المستوى النظري، إلا أن الدراسات التي تناولته قد تزايدت في محاولة لقياسه والتعرف على مكوناته وأبعاده، وفيما يلي تقوم الطالبتان في هذا الفصل بطرح عن نشأة نظرية الذكاءات المتعددة وظهور الذكاء الروحي وتقديم تعريف له وذكر أهم النماذج النظرية المفسرة له، بالإضافة إلى علاقته بالذكاءات الأخرى، ثم مراحل نموه وعلاماته فمعاييره وكيفية تنميته، من خلال ما سيأتي:

1. نشأة نظرية الذكاءات المتعددة وظهور الذكاء الروحي:

شغل موضوع الذكاء حيزا واسعا من اهتمام الفلاسفة و المفكرين منذ أقدم العصور ، حيث ظهر هذا المفهوم في إطار الفلسفة القديمة، ثم أصبح موضوعا خاصا بالدراسة في العلوم البيولوجية و الفسيولوجية خاصة الفيزياء العصبية وعلوم الوراثة ،وانتقل أخيرا إلى ميدان العلوم الإنسانية الحديثة (فضل ثابت، 2015، 391).

غير أن بعض علماء السلوك افترضوا أن الذكاء في جوهره قدرة عامة واحدة ، ويعد تشارلز سبيرمان هو صاحب هذه الوجهة ،أما ثرستون Thurstone (1887 _1955) فقد اتخذ وجهة نظر القدرات المنفصلة، وذكر أن عامل الذكاء العام لسبيرمان كان في الواقع عبارة عن سبع مهارات متميزة لحد ما (دراير، 2012، ص466).

لكن ظهور نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner) التي اكتشفها في أبحاثه بجامعة هارفرد، تعد بمثابة نقلة نوعية في مجال الذكاء و قياسه(ارنوط،2007، ص 125) وقد توصل جاردنر إلى أن المخ البشري من الأفضل أن ننظر إليه على انه مجموعة من القدرات والكفاءات الإنسانية

المتعددة، حيث نشر في كتابه أطر العقل(1983) أن الفرد يمتلك عدة ذكاءات أو بعضا منها بدرجات متفاوتة يتم من خلالها فهم سلسلة من القوى البشرية والمواهب (السليمي، 2018، ص100؛ حبيب وعبد الحفيظ، 2019، ص148).

وذكر السرور(1997) المشار إليه في محمود والمحارمة (2014) من الافتراضات والمبادئ لنظرية الذكاءات المتعددة، أن جاردنر وضح بان الناس يملكون ذكاءات متمايزة وان العقول الإنسانية لا تعمل جميعها بالطريقة ذاتها، وبني البشر ليس لديهم نقاط القوة المعرفية ونقاط الضعف ذاتها، أي أن الذكاء ليس واحد، بل هو أنواع عديدة ومختلفة، وكل شخص متميز وفريد من نوعه، وتختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور بالنسبة للشخص سواء على المستوى الداخلي أو فيما بين الأشخاص (محمود والمحارمة، 2014، ص115).

أي أن نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة والتي أشار إليها لاحقا بمصطلح "الذكاء الإنساني"عرضت فهما جديدا للذكاء، والذي ابتدأه بسبعة أنواع، ثم قدم جولمان الذكاء العاطفي كحاصل قدرة الإنسان على الوعي بذاته وإظهار التعاطف وتفهم مشاعر الآخرين، وهو ضروري لتفعيل الذكاء العقلي (ياسين ودللي، 2013، د ص) وفي عام 2000 طرح إيمونز نوعا جديدا من الذكاءات أضافه جاردنر إلى ذكاءاته وهو الذكاء الروحي (علي، 2016، د ص) الذي يختص بقدرة صاحبه على حل المشكلات بروحانية عالية، فضلا عن القدرة على التصرف في المواقف المختلفة (جاب الله وزايد،2018، ص228)، كما يرتبط بدلالات الحياة ومعاني الموت وحقيقة العالم المادي والنفسي (الكيومي والفريسية، 2018، ص54).

2. تعريف الذكاء الروحي:

إن مصطلح الذكاء الروحي يتكون من شقين وهما الذكاء والروح ولذلك ستقوم الطالبتان بإعطاء

تعريف لكل منهما حسب ما ورد في الدراسات السابقة وكذا الأدب التربوي للمصطلحين كما يأتي:

1.2 تعريف الذكاء:

الذكاء في اللغة يعني القدرة على الفهم والاستنتاج والتحليل والتمييز بالفطرة (كيومي والفريسية، 2018، ص53) ويعرفه سبيرمان على انه"القدرة على إدراك العلاقات أو القدرة على التفكير المجرد."، ويعرفه عاقل (2003)" انه القدرة على مواجهة المواقف الجديدة والتكيف معها بسرعة، والقدرة على استعمال المفاهيم المجردة بحكمة" (منوخ وسلمان، 2009، ص468)، كما يعرفه كرامز"على انه القدرة التي يمتلكها الإنسان ويستطيع أن يعبر عنها عن طريق التفكير والنشاط الحركي وان يبتدع شيء آخر في شتى مجالات الحياة"، كما يعرفه أيضا"هو الأداة التي تمكن الأفراد والمجموعات من التأقلم بشكل أفضل مع الظروف المحيطة عن طريق استغلال ما هو موجود للوصول إلى حل مشكلة معينة"(كرامز، 2015، ص10).

وعرف جاردنر الذكاء في كتابه (intelligence reframed, 1999) بأنه"إمكانية بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات التي تظهر في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو ابتكار إنتاج له قيمة في ثقافة ما."وهذا ينفي أن يكون الذكاء شيئا يمكن رؤيته أو حسابه، بل هو تكوين عصبي يمكن أن يفعل أو لا يفعل، ذلك وفقا لقيم ثقافة معينة والفرص المتاحة فيها، إضافة إلى القرارات الشخصية للأفراد أو العائلات أو المعلمون (الضبع، 2012، ص143؛علي، 2017، ص138).

2.2 تعريف الروح:

أما كلمة الروح فهي مشتقة من الكلمة اللاتينية spiritus والذي يعني النفس أو الذات، حيث مر مفهوم الروح بنمو عبر التاريخ، وترجع أصولها إلى هوميروس الذي ميز بين الجسم المادي والوظيفة غير

المادية والتي أطلق عليها فيما بعد بالنفس أو الروح، حيث تحدث المفكرين من أمثال لوك (Locke) وهيوم (hume) وكانت (Kant)عن مفهوم الذات متذبذبين بين الروح والإرادة والنفس تارة وبين الذات تارة أخرى (الخفاف، 2013، ص 452)، أما كيومي والفريسية فيعرفان الروح بأنها ما به الحياة، وهي أساس الوعي والشعور والإدراك، أما الروحانية فهي تقوم على إثبات الروح وسموها على الماديات (كيومي والفريسية، 2018، ص53).

ولكن حديثا استخدم مفهوم الروح ليشير إلى الجانب غير الجسدي وغير المادي مثل الإحساسات والمشاعر والشخصية والقوة والشجاعة والحيوية والتحدي. واكتساب مثل هذه الصفات وإنماؤها يمثل ذكاءا روحيا....(حسين، 2018، ص339؛ الخفاف، 2013، ص452؛ عثمان والعتيبي، 2017، ص434)

فمن خلال ما سبق ذكره فان العديد من المفكرين أمثال

(emmons,2000 ;noble,2000 ;Vaughan,2002 ;Zohar&marshal, 2000) يشيرون إلى أن الذكاء الروحي ظهر نتيجة لدمج مفهومي الذكاء والروح، ونظرا لحداثة البحث في موضوع الذكاء الروحي والذي مثل إحدى الإضافات إلى نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة كما ذكرنا سابقا، فترى الطالبتان الأمر يستدعي إعطاء تعريفا له وذلك من خلال اجتهادات عديدة للباحثين تقوم بعرضها كما يلي:

3.2 تعريف الذكاء الروحي: هناك العديد من التعريفات للذكاء الروحي نذكر من أهمها:

تعريف زوهار ومارشال(2000):"وهو الذكاء الذي نستخدمه في مواجهة وحل مشكلات المعنى والقيمة، ويمكننا من خلاله وضع أنشطتنا وحياتنا في سياق أوسع، كما يمكننا من تحديد الطريق الأمثل في الحياة" (الصميدعي، 2013، ص395).

وتعرفه سنيتار(2000):"تفكير ملهم يمثل دافعا وموجها فعالا للحياة التي نمثل كلنا جزء منها". (أبو النجا، 2020، ص139؛ الدفتار، 2011، ص40)

ويعرفه ادواردز (2001):"بأنه طريقة تفكير، نولد بها ونعيش عليها، وهي حقيقة علمية صادقة وموجهة للسلوك"(الصميدعي،2013، ص396).

أما سيسك(2002) فيعرفه على انه:" هو عبارة عن الوعي العميق بالذات، ولا يقتصر على الوعي بالجسد فحسب، إنما بالعقل والروح معا"(البهنساوي والعدوي، 2018، ص15).

ويعرفه فوجان (2002): " هو أكثر من قدرة عقلية، فهو يزيد من ارتباط الشخص بالخالق والذات والروح، هو الذي يفتح القلب، وينير العقل ويوحي إلى الروح، ويمكن الإنسان من التمييز بين الواقع والخيال" (ارنوط،2016، ص163).

أما ايمونز(2003) فيعرفه على انه: " مجموعة من القدرات والاستعدادات التي تمكن الأفراد من حل المشاكل، وتحقيق الأهداف في حياتهم اليومية" (البهنساوي والعدوي، 2018، ص12؛ العبيدي، 2014، ص38).

كما يعرفه حسين (2003): " على انه يتضمن إحساس الفرد بان هناك ما هو أكثر من العقل، ويستخدم في الحياة(الحدس)، وكذلك الإحساس بالزمن، الأوقات، الأرواح، وهي أمور تحتاج إلى برهان بالنسبة للفرد، ومن مظاهره التصوف، الإيمان بالله، والإيمان بالظواهر المختلفة وبالأحداث الطبيعية، أداء المناسك الدينية، فرائض العبادة، الصلاة، الصدق، وارتياد أماكن العبادة" (العبد، 2018، ص200).

أما ناسل(2004): " عرفه بأنه يشير إلى قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسا بمعنى الحياة، وتجعله قادرا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية، وإيجاد الحلول المناسبة لها"(ارنوط، 2016، ص163).

ويعرف كذلك على أنه" طاقة حياة الفرد والجانب غير الجسدي وغير المادي مثل المشاعر والشخصية وهو أيضا يتضمن الطاقة الحيوية مثل الطاقة والحماس والشجاعة والإصرار، ويتعلق بكيفية اكتساب هذه الصفات وإنمائها وتنمية الهوية الأخلاقية والعاطفية" (بوزان،2007، ص12؛ المصري،2017، ص8؛

الصميدعي، 2013، ص396؛ محمد، 2018، ص157).

تعريف فيجلسوورث wiggleswworth(2007):"القدرة على التصرف بعاطفة وحكمة ، مع التأكيد على التوازن بين السلام الداخلي والخارجي بغض النظر عن الظروف المحيطة بالفرد"(الضبع،2012، ص145؛ الصميدعي،2013، ص398).

أما تعريف أمرام (2007): " بأنه قدرة الفرد على تجسيد وتوظيف المصادر والمؤهلات الروحية في الأداء اليومي وتحقيق السعادة" (الرشيدي،2018، ص6).

ويرى داهر وآخرون(2008) المشار إليه في الضبع (2012) "أن الذكاء الروحي هو الذكاء المطلق"، ويمكن فهمه في ضوء مستويات ثلاث:

معرفي: ويتضمن البحث عن الأسئلة المرتبطة بالوجود ومحاولة إيجاد إجابات للقضايا الوجودية، والغرض في الحياة، والتفكير في الاحتمالات غير المدركة، وتجاوز المواقف والأحداث والأفراد.

سلوكي: يتضمن ما يقوم به الفرد من ممارسة للأنشطة الروحية مثل: اليوجا، والتأمل،والتسامح، والصدق، والإيثار، والتفاؤل والابتعاد عن الأنظمة الجامدة، وممارسة الإجراءات والتدابير الصحية.

وجداني: يتعلق بإحساس الفرد بالسلام، والمرح، والرحمة، والتعاطف، والغضب، والخوف، وحب الطبيعة، وقلق الموت، والاستمتاع بالفن والرسم والنحت والموسيقى

(الضبع،2012، ص ص145-146؛ الكيومي والفريسية، 2018، ص58).

وتعرفه العبيدي (2014): " بأنه مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة والتي تمنح الفرد القدرة على التسامي بالذات نحو الآخرين، وحب الآخر والنظر بنظرة أكثر إدراكا للواقع وللكون وللنفس، للوصول بالفرد إلى حالة النفس المطمئنة الهادئة والتي تصبح الحياة معها أكثر معنى وإثراء" (العبيدي، 2014، ص38).

ويعرفه حرب(2018): " هو جملة القوانين والأسرار والمعارف التي تتعلق بالإدراك والفاعلية التي هي من

خصائص الروح وكيفية استخدامها في الحياة اليومية وتطويرها" ويضيف هو حركة تلك الإدراكات الفعالة فيما بينها تفضيلا وإجمالا والتي تشكل ذاتية الوعي الروحي (ص25).

أما السليمي (2018) فيرى أن" الذكاء الروحي مفهوما حديثا وهو أحد مفاهيم علم النفس الايجابي، فهو قدرة عقلية تسهم في تنمية الوعي الذاتي ومواجهة المشكلات المختلفة وبناء المعنى الشخصي لخفض السلوك السلبي وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة" (ص100).

ووفقا لما ذكره ايمونز (emmons, 2000) وكوفي (covey, 2004) أن الذكاء الروحي ذكاء متكامل يربط بين الذكاء العقلي(iq) والذكاء العاطفي(Ei)، من ناحية والشخصية وما وراء الشخصية من ناحية أخرى، ويقود أنواع الذكاءات الأخرى مثل الذكاء العقلي والذكاء الجسدي ويسهم بشكل كبير في التوجه الايجابي ويحمي الفرد من السلوكيات السلبية (حبيب وعبد الحفيظ، 2019، ص149).

من خلال طرح التعاريف المختلفة تشير الدفتار(2011) أن الغالبية العظمى من العلماء ينظرون إليه على انه طريقة مثلى لتحقيق الأهداف والغايات وانه موجه لتحديد الاتجاه الصحيح، إضافة إلى الاختيارات الصائبة، كما انه وسيلة تمكننا من النجاح بامتياز في الحياة ورؤية جوانبها بصورة حكيمة، زيادة على ذلك الوعي والفهم العميق للنفس وللآخرين وللأحداث اليومية وسلوكيات فاضلة (شفقة ورحمة وحكمة وتسامح وشجاعة) (الربيع، 2013، ص354).

أي أن الذكاء الروحي مهم في حياتنا اليومية، حيث ترى الطالبتان انه مهم للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، إذ تكمن أهميته في كونه موجه جيدا لمعرفة الفرق بين ما هو سيء وما هو جيد، فهو ذكاء لتقييم أعمالهم وطريقهم للحياة مقارنة بالآخرين، فهو أساس يحتاج إليه التلاميذ المراهقين ليعمل ذكاؤهم المعرفي والعاطفي بكفاءة.

3. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الروحي:

منذ ظهور مفهوم الذكاء الروحي كامتداد لنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، توالت النماذج والمداخل المفسرة لهذا المفهوم في محاولة من قبل الباحثين للتعرف على مفهومه وذلك من خلال الكشف عن حقيقته و اكتشاف أبعاده ومكوناته ويرجع تنوع التفاسير لاختلافها في تعريف مفهومه وتنوع أبعاده، والتي ستوضحها الطالبتان كما دلت عليه الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بالذكاء الروحي فيما يلي:

1.3 نظرية الذكاءات المتعددة:

تم تطوير نظرية الذكاءات المتعددة في جامعة هارفارد نتيجة للأبحاث التي أجراها فريق من الباحثين بقيادة جاردنر، الذي استند مع ارمسترونغ إلى مجموعة من الأسس والخلفيات النظرية لعل من أهمها أن الإنسان يمتلك ذكاءات متعددة يستخدمها في مواجهة المشكلات، وإنتاج أشياء جديدة، وتنميتها ممكنة طوال العمر إذا استخدم الوسائط والخبرات المناسبة (المصري، 2017، ص16)، إضافة إلى أن هذه الذكاءات منفصلة عن بعضها البعض ولها صفات متمايزة تتمثل في أن كل نوع يتميز بنشاط عقلي وقدرة ذهنية تؤدي وظائف محددة، وقد أشار جونسون (2007) إلى أهم الأسس والمبادئ النظرية لنظرية جاردنر والمتمثلة في:

– كل شخص يمتلك ذكاءات نشيطة ومتنوعة تتمثل في(اللغوي، الموسيقي، المكاني، المنطقي، الجسمي، الاجتماعي، البينشخصي، الطبيعي).

– يمكن لمعظم الناس أن يطورا كل واحد من الذكاءات إلى مستوى كفاءة مناسب.

– تعمل كل الذكاءات مع بعضها بطرق معقدة.

– هناك طرق كثيرة وعديدة ليكون الفرد ذكيا ضمن كل فئة من الفئات.

_ يمكن التعرف على الذكاء المتعدد وتحديده وقياسه (المصري، 2017، ص16).

ويضيف الفقيهي(2003) المشار إليه في أبو هاشم(2007) أن هناك خمسة وعشرين ذكاء تحت

البحث واللائحة مفتوحة، مما يكشف عن اتساع القدرات والإمكانيات الإنسانية التي لم تكن موضوع بحث من قبل بالشكل الذي اعتمده جاردنر، وانه لا يمكن اعتباراي ذكاء على انه كذلك وإدراجه في خانة الذكاءات إلا إذا توافرت فيه عدة معايير أو علامات تضم العوامل النمائية الآتية حسب جاردنر كما يلي: إمكانية عزل الذكاء نتيجة تلف الدماغ ووجود الأطفال غير العاديين وتاريخ نمائي متميز ومجموعة من الأداءات الواضحة التحديد والخبرة، إضافة إلى التاريخ الارتقائي والتطوري ودعم من المهام السيكولوجية التجريبية والقابلية للترميز في نظام رمزي وعملية محورية يمكن تمييزها وتحديدها أو مجموعة من العمليات والإجراءات إضافة إلى النتائج السيكومترية (أبو هاشم، 2007، ص2).

2.3 الذكاء الروحي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة:

توصل جاردنر إلى أن المخ البشري من الأفضل أن ننظر إليه على انه مجموعة من القدرات والكفاءات الإنسانية المتعددة، واعتقد انه بمجرد امتلاك الفرد لثقافة تمكنه من القدرة على حل مشكلة أو توصله إلى العمل بطريقة معينة، فانه يمكن دراسة تلك القدرة على أنها ذكاء، وان تلك الذكاءات يمتلكها جميع البشر لكن بدرجات متفاوتة يتم من خلالها فهم سلسلة عريضة من القوى البشرية والمواهب (السليمي، 2018، ص100).

وقد طرح جاردنر في كتابه" اطر العقل" 1983 نظريته عن الذكاءات الإنسانية، وعددها سبعة(اللغوي، المنطقي، الموسيقي، الحركي، المكاني، والذكاءان الشخصيان: فهم الشخص لذاته وفهم الشخص للآخرين، ثم أضاف لاحقا ثلاث ذكاءات أخرى: طبيعي، وجودي، وروحي، ونظر جاردنر إلى الذكاء الروحي كمفهوم يشير إلى ثلاث معان: الاهتمام بالقضايا الوجودية المطلقة، وكانجاز لحالة الوجود، وكتأثير في الآخرين(الضبع، 2012، ص143).

وترى الطالبتان أن التعريف الجديد للذكاء الذي اقترحه جاردنر من خلال نظرية الذكاءات المتعددة، هوان الذكاء مكون من مقدرات متعددة، يظهر في مجالات سواء في حل المشكلات أم في تعديل

النتاجات المعتمدة أو تغييرها ضمن الاستخدام الذكي للقدرات والمصادر الروحية، فالتلميذ المراهق يستطيع أن يجعل إمكانياته الروحية تعمل من اجله أو لصالحه باستخدامها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرق ووسائل تزيد من فرص نجاحه.

3.3 نظرية ستيرنبرج في الذكاء (Sternberg, 1988): قدم ستيرنبرج رؤية ثلاثية جديدة للذكاء الإنساني تفسر الموهبة العقلية بطريقة اشمل مما قدمته نظريات الذكاء المتعدد التقليدية، وتذهب إلى ابعد مما تقيسه اختبارات الذكاء أو التحصيل وتشمل مزيجا من القدرات التحليلية والإبداعية والعملية...(سواكر،2019، ص207؛ الشجيري، 2019، ص623؛ المصري، 2017، ص26) وان الذكاء الروحي يتضمن بوضوح مزيجا من هذه القدرات، فالقدرات التحليلية توظف في التفكير الوجودي الناقد وفي إنتاج المعنى الشخصي والوعي المتسامي، أما القدرات الإبداعية فتستخدم بدرجات متفاوتة في جميع قدرات الذكاء الروحي، بينما تتضمن القدرات العملية التطبيقات التكيفية لجميع القدرات مثل:الوعي المقصود وحالة توسع الوعي(الربيع، 2013، ص 353؛ ارنوط، 2016، ص 22).

وقد أضافت المصري (2017) أن ستيرنبرج (1997) ينظر للذكاء على انه عبارة عن مهارات التفكير والتعلم التي تستخدم في حل المشكلات اليومية، كما تستخدم في المجال الأكاديمي وهذه المهارات يمكن تشخيصها وتعلمها، واقترح أربعة مكونات أساسية يشملها الذكاء الروحي وتتمثل في التفكير الناقد الوجودي وإنتاج المعنى الشخصي والوعي الفائق وتوسيع الحالة الإدراكية (المصري، 2017، ص26).

وترى الطالبتان أن هذه النظرية تشير بوضوح إلى الترابط بين هذه المقدرات والمتمثل في أنها ذات طابع روحي في جوهرها وأنها تستند في أساسها إلى الجوانب الروحية والمعنوية والوجودية.

4.3 نظرية هورن وكاتل (Horn & Cattell): يذكر كينج (King, 2008) المشار إليه في الربيع أن الذكاء الروحي يرتبط بهذه النظرية، حيث يرى أن الذكاء السيال متضمن في القدرات الفردية التي تساعد على الاستنتاج فيما يتعلق بقضايا الوجود، المعنى، القدرة على استخدام القدرات الروحية في حل

المشكلات، كما يساعد الذكاء السيال في تفسير المرونة العقلية المتضمنة في الذكاء الروحي. وفي الجهة الأخرى يقدم الذكاء المتبلور مفاهيم الذكاء الروحي على أنها تلك التي يتم تعلمها في التربية وان المصدر الرئيسي للقدرات المتبلورة يكمن في ثقافة الفرد وموقعها، مما يجعلها تختلف من شخص لآخر (الربيع، 2013، ص 353)

ومن **النماذج** التي تناولتها الدراسات السابقة وكذا الأدب التربوي الذي له علاقة بالذكاء الروحي تذكر الطالبتان :

5.3 نموذج ايمونز(2000): وضح أن الذكاء الروحي يتكون من القدرة على التسامي من خلال تجاوز العناصر المادية والوعي وإدراك المعاني الإيمانية في النشاطات اليومية.(العبيدي،2014، ص38)، وأشار إلى أن الذكاء الروحي مفهوم متعدد الأبعاد ويتكون من عدة قدرات فرعية توجد بدرجات متفاوتة بين الأفراد وهي:

- ✓ القدرة على التسامي بالذات
- ✓ القدرة على الدخول في حالات روحانية عالية من الوعي
- ✓ القدرة على استثمار الروحانية في أنشطة يومية
- ✓ القدرة على استخدام الروحانيات في مواجهة المشكلات
- ✓ القدرة على الاندماج في سلوك الفضيلة.

(البجيدي، 2015، ص126؛ الضبع،2012، ص 146؛ العبد، 2018، ص201)

6.3 نموذج زوهار ومارشيل(2000): يشير إلى أن الفرد بطبيعته يبحث عن معنى وقيمة لأفعاله، والذي يكفله الذكاء الروحي، انطلاقا من مركزه في النظام العصبي الثالث، حيث يحقق انسجاما متكاملا بين العقل والعاطفة والروح.(الكيومي والفريسية،2018، ص55)، وقد حددا اثنا عشرة مكونا للذكاء

الروحي وهي: الوعي الذاتي والتلقائية والقيم والكلية والشفقة والتنوع والاستقلال عن المجال والسؤال عن السببية: لماذا؟وإعادة التشكيل والنظرة الايجابية للمحن والشدائد والتواضع والإحساس بالمهنة (الضبع، 2012، ص146)

7.3 نموذج فوجان (vaughan ,2002): ويرى أن الذكاء الروحي موجود لدى الرجال والنساء، ضمن تقاليدهم الدينية وان اختلفت نوعية التقاليد وطبيعتها، وانه يمكن تطويره بشكل مستقل نسبيا ليحقق النضج العاطفي والأخلاقي (الكيومي والفريسية، 2018، ص55) وحدد ثلاثة مكونات للذكاء الروحي وهي:

القدرة على خلق المعنى اعتمادا على الفهم العميق للأسئلة الوجودية.

القدرة على استخدام مستويات متعددة من الوعي في حل المشكلات.

الوعي بالارتباط الداخلي لوجودنا مع بعضنا والتسامي (الضبع،2012، ص147)

8.3 نموذج أمرام ودرا ير(2007): يوضح هذا النموذج أن الذكاء الروحي المتكامل يتكون من مجموعة من القدرات وعددها 22 قدرة تم توزيعها على خمسة أبعاد (الوعي، النعمة، المعنى،السمو، الحقيقة). والأشخاص ذوي الذكاء الروحي يظهرون عددا من المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والسعادة وهي: القدرة على التفوق والسمو، القدرة على الدخول في حالات روحانية عميقة من التفكير كالتأمل والخشوع، وتوظيف الموارد والإمكانيات الروحية في حل المشكلات الحياتية، والمرونة الذاتية للشخص وقدرته على النظر للعالم على انه مكان واقعي ومتنوع، إضافة إلى قدرته على الفهم والتكيف والاندماج طبقا للتطورات والمستجدات، والوعي الذاتي لمعرفة من يكونوا في الواقع، والقدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية مع الآخرين والإحساس بالناس، وكذا العطاء والتسامح والتعبير عن الامتنان والعطف والتواضع (البجيدي، 2015، ص 126؛ الخفاف، 2012، ص390)

9.3 نموذج التو و أمرام (2007): وضحا أن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من القيم الروحية تعمل على تسهيل وظائف الحياة، ويبدأ بنقل الوعي إلى مرحلة الحدس، ثم الفضيلة، ثم التسامي، وأخيرا

بالالتزام بالحقيقة (الكيومي والفريسية، 2018، ص55).

10.3 نموذج كينج (2007): ويعد من احدث نماذج الذكاء الروحي وتوصل إلى وجود أربعة مكونات للذكاء الروحي، وتتمثل في التفكير الوجداني الناقد، وإنتاج المعنى الذاتي، والوعي المتسامي ، وتوسيع حالة الوعي. واستخدم كينج هذه المكونات كأبعاد أساسية في مقياسه حيث ركز على أهمية الروحانية والذكاء في علم النفس (الكيومي والفريسية، 2018، ص55؛ الاغطف،2020، ص617).

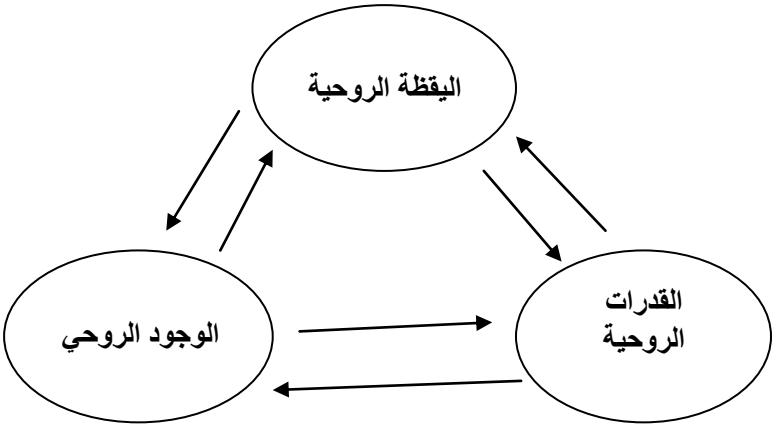
11.3 نموذج أمرام (2007): حيث صاغ أمرام نموذجه من خلال دراسته عن الخلفية العالمية للذكاء الروحي، التي اعتمدت على مقابلة (71) فردا من المعالجين النفسيين ومديري المؤسسات التجارية، الذين ينتمون إلى ديانات مختلفة: البوذية والمسيحية والهندوسية والإسلام واليهودية، فمن خلال منهج تحليل المقابلة توصلت الدراسة إلى أن هناك سبعة أبعاد مشتركة وعامة بين جميع أفراد العينة وهي: الوعي ويشمل(الحدس واليقظة والتوفيق)، النعمة وتشمل (الجمال والفطنة والحرية والامتنان والالتزام والاستمتاع)، المعنى ويشمل(الغرض والخدمة)، التسامي ويشمل(علو الذات والكمال والممارسة والترابطية والروحانية)، الحقيقة أو الصدق وتشمل (الإيثار والرزانة والتكامل الداخلي وتفتح العقل وحضور الذهن والثقة)، الخضوع الآمن(الصدق والإله والمطلق والطبيعة)، التوجه النابع من الداخل وتتمثل في(الفطنة والمسؤولية) (Amram , 2007)

12.3 نموذج أرنوط (2008) شرحت فيه أن الذكاء الروحي أنهى إشكالية بين مدارس علم النفس، بدءا من التحليل النفسي وانتهاء بالمدارس المعرفية، حيث أنصف الذكاء الروحي الفرد من حيث كونه يتكون من جسد، وعقل، ونفس، وروح معا في تفاعل وانسجام بما يحقق له الكمال الإنساني (ارنوط، 2008، ص35)

13.3 نموذج الدفتار(2011) ويشير إلى أن الذكاء الروحي موجه رئيس لسلوك الفرد من خلال تحديد الاتجاه والخيارات الصحيحة، التي تعين على تحقيق التكيف الناجح مع أحداث الحياة اليومية

(الدفتار،2011، ص33)

14.3 نموذج ارنوط (2016) ويقوم هذا النموذج على افتراض أن الذكاء الروحي قدرة ومهارة معان وسمي (نموذج البنية الثلاثية للذكاء الروحي) ويتضمن ثلاث جوانب للذكاء الروحي وهي:الجانب الشعوري الروحي، الجانب المعرفي الروحي، الجانب السلوكي الروحي، وقدمت ارنوط شكل يوضح هذا النموذج:



شكل رقم(1.3) يمثل نموذج البنية الثلاثية للذكاء الروحي لارنوط (2016)

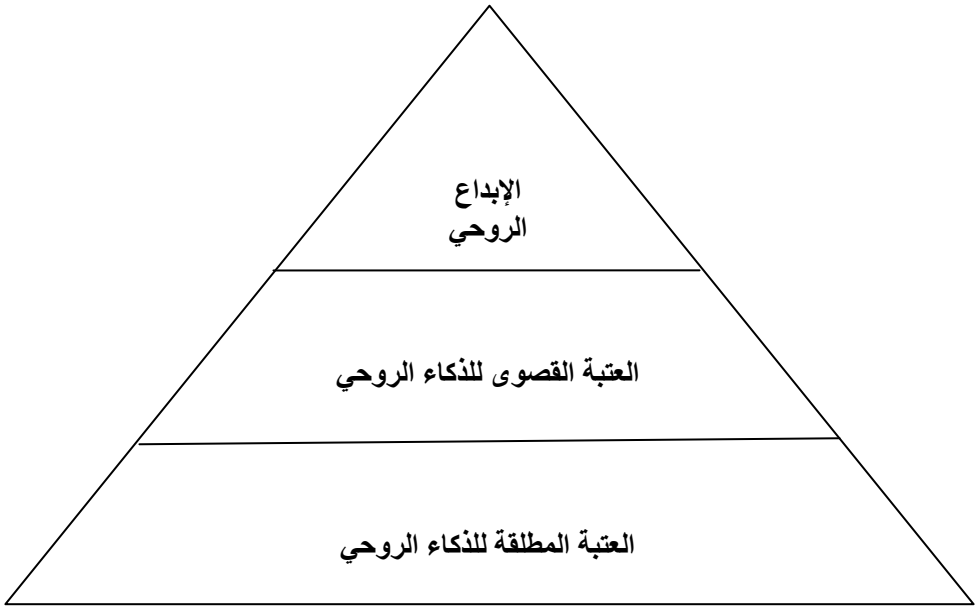
ووفقا لهذا النموذج النظري فان مثلث الذكاء الروحي يتكون مما يلي:

اليقظة الروحية (الجانب الشعوري الروحي)

القدرات الروحية (الجانب المعرفي الروحي)

الوجود الروحي (الجانب السلوكي الروحي)

كما افترضت ارنوط (2016) وجود عتبات للذكاء الروحي، وهذه العتبات لا تقع على خط مستقيم، ولكنها تشكل هرم كما يبينه الشكل التالي:



شكل (2.3) يمثل عتبات الذكاء الروحي لارنوط (2016)

يوضح الشكل السابق هرم لعتبات الذكاء الروحي في نموذج ارنوط (2016) والذي تبدأ قاعدته بالعتبة المطلقة للذكاء الروحي، والتي تمثل الحد الأدنى منه لدى الفرد، ثم يتلوها العتبة القصوى للذكاء الروحي، وهي الحد الأقصى منه لدى الشخص، ثم العتبة الفارقة والتي تميز بين الشخص الذي يتميز بالحد الأدنى من الذكاء الروحي وبين الذي يتميز بالإبداع الروحي وهي قمة الهرم (ارنوط، 2016، ص32).

15.3 نموذج حانيفر(hanefar, 2015): ويقوم هذا النموذج على أساس تطوير الذكاء الروحي لنموذج مراهق في ماليزيا، مع تحديد احتياجاته من خلال الاعتماد على وجهة نظر الإمام الغزالي وحسان...وكذلك تقييم الذكاء الروحي لنموذج المراهق، حيث قسمت حانيفر هذه الدراسة إلى ثلاث مراحل، المرحلة الأولى وهي تحليل الذكاء الروحي من قبل الطلبة(التلاميذ) والمراهقين والأولياء

والتربويين(المعلمين)، والأغلبية قيموا الذكاء الروحي على انه عنصر مهم ويحتاج إليه المراهق، أما المرحلة الثانية فقد تم التحليل من خلال نصوص مستجدة للعلم الروحي للإمام الغزالي وتربويين كحسان، وقد تم بناء نموذج يتكون من سبعة مكونات للذكاء الروحي لنموذج المراهق تتمثل في:المعنى(هدف الحياة)، الوعي، التسامي،المنابع الروحية،العزم الذاتي،التفكير(نقاء الروح)، التأقلم الروحي مع المشكلات. وفي المرحلة الأخيرة قيم الذكاء الروحي لنموذج المراهق باستعمال استبيان يحتوي على المكونات السبع السابقة بالإضافة إلى 34 بند فرعي تم تقييمه من طرف مختصين، ودلت النتائج على أن جميع المكونات حققت إجماع بنسبة 75% وتم قبولها كأهم مكونات بناء الذكاء الروحي، والنموذج المبني هو ضروري لتوفير مبادئ توجيهية نحو تحقيق النجاح والتغلب على مشاكل المراهقين الاجتماعية في ماليزيا. (hanefar, 2015)

من خلال ما تم طرحه ترى الطالبتان أن هناك من توصل إلى أن الذكاء الروحي قدرة وعليه فانه يتكون من مجموعة من القدرات الفرعية مثل (ايمونز وماير وولمان وكوفي و أمرام ودرا ير وزوهار ومارشال)، في حين نجد البعض الآخر توصل إلى أن الذكاء الروحي مهارة وله عدة مهارات فرعية مكونة له مثل(فيجلسوورث)، وهناك من اعتبر الذكاء الروحي قدرة ومهارة معا مثل (ارنوط)، إضافة إلى أن الطالبتان ترى اشتراك النماذج السالفة الذكر في بعض الأبعاد ولعل أهمها الوعي الروحي.

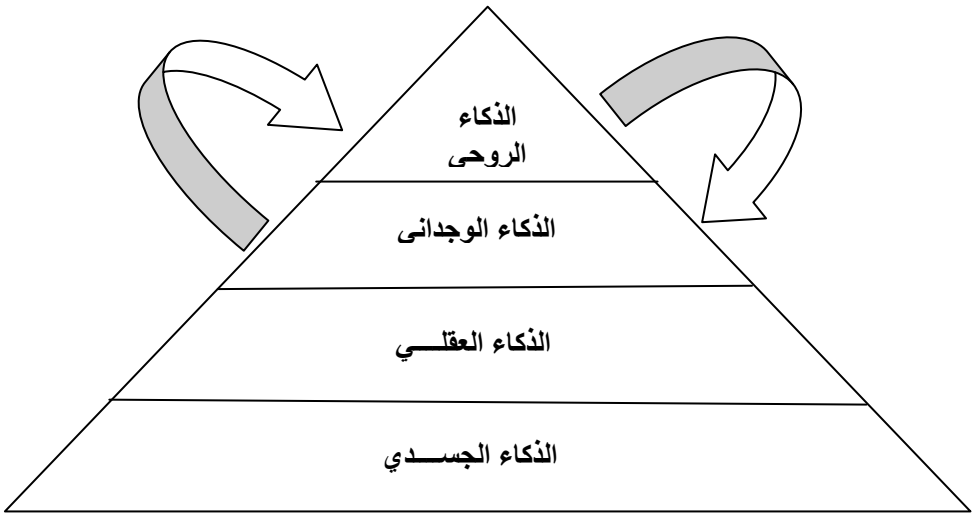
ونظرا لكون الوعي الروحي قدرة أساسية للذكاء الروحي فان ماير(Mayer, 2000) المشار إليه في الضبع(2012) يذكر انه يتضمن: الانتباه لوحدة العالم وتجاوز حدود الشخص، الدخول بوعي في حالات روحية عالية من التفكير، الانتباه المقدس للأنشطة والأحداث والعلاقات اليومية، بناء الوعي والنظر إلى المشاكل الحياتية في سياق الاهتمامات النهائية للحياة، الرغبة في الأداء والتصرف بطرق ذات فضيلة لإظهار التسامح والامتنان والتواضع والتعاطف (الضبع، 2012، ص148).

تستنتج الطالبتان أن الذكاء الروحي لا يسعى إلى معالجة النفس البشرية من المشاعر السلبية فقط،

بل وتغييرها إلى المشاعر الايجابية، إضافة إلى تحقيق الأهداف حيث انه يتكون من عقل وجسد وروح معا في تفاعل يستطيع من خلالهم التلميذ المراهق التسامي بوعي في تصرفاته وسلوكاته.

4. علاقة الذكاء الروحي بالذكاءات الأخرى:

في إطار علاقة الذكاء الروحي بأنواع الذكاءات الأخرى فقد وضعت وجلسوورث (wigglesworth, 2002) أنواع الذكاء المختلفة (الذكاء الجسدي، الذكاء العقلي، الذكاء الوجداني، الذكاء الروحي) في شكل هرم متدرج (شكل رقم) ليحتل الذكاء الجسدي (pi) قاعدة الهرم، يتبعه الذكاء العقلي(iq) ثم الوجداني(ei) وأخيرا الذكاء الروحي(si) الذي يتصدر قمة الهرم، حيث يرتبط الأخيران بشدة، فالذكاء الروحي يحتاج إلى أساسيات الذكاء الوجداني (التعاطف، الوعي بالذات) لكي ينمو



شكل رقم(3.3) نموذج ويجلسوورث للذكاءات المتعددة (wigglesworth, 2002)

وترى وجلسوورث (wigglesworth, 2002) انه في مرحلة الطفولة ينصب التركيز على التحكم في أجسامنا، ثم تبدأ بتنمية المفاهيم والمهارات اللغوية والرياضية وعندما تتوجه الأنظار نحو الأعمال المدرسية تبدأ ممارسة بعض المهارات الاجتماعية المبكرة، أما الذكاء الروحي فانه يصبح أكثر بروزا عندما يتم البحث عن المعنى والتساؤل.(حبيب وعبد الحفيظ، 2019، ص 164)

وترى وجلسوورث بأن الذكاء الوجداني والذكاء الروحي يعززان بعضهما البعض، وتفترض أن

افتقار الفرد إلى الوعي بالذات ا والى مهارات التعاطف يؤدي إلى صعوبة شديدة في تنمية مهارات الذكاء الروحي.(الطلاع، 2016، ص 32)

بينما دلت نتائج دراسة لـ أمرام (Amaram,2007) ودراسة لكوهبناني (koohbanani ,2013) انه لا توجد علاقة بين الذكاء الروحي والذكاء العاطفي في دراسة قامت بها على مجموعة من الطلبة كان هدفها تحديد العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء العاطفي في ظل الرضا عن الحياة.

أما بوزان (2007، ص10) يرى بان الذكاء الروحي ينبثق بالطبيعة من الذكاء الشخصي معرفة المرء وتقديره وفهمه لذاته"، ومن خلال الذكاء الاجتماعي "معرفة المرء وتقديره وفهمه للآخرين"، وينتهي الحال بتقدير وفهم كل أشكال الحياة الأخرى والكون كله، وهذا هو الذكاء الروحي.

ويذكر الطلاع أن الدفتار(2011، ص ص 53-54) ترى هناك تقاربا بين الذكاء الروحي والذكاء الطبيعي، فهذا الأخير بما فيه من تقدير للطبيعة ومكوناتها، والتأمل والتفكر في الكون المبدع المصور يمثل جوهر الذكاء الروحي، أما بالنسبة لعلاقة الذكاء الروحي بالذكاءات الأخرى تقول بان الذكاء الروحي اقرب إلى الارتباط بالذكاء الاجتماعي والشخصي والأخلاقي والوجداني والعقلي، حيث يجمع في مكوناته مكون من مكونات هذه الذكاءات سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، زيادة على ذلك صفة القدسية، أي أن يكون الدافع بنية رضاه تعالى وتبارك.(الطلاع، 2016، ص33)

ومن خلال ما تم طرحه ترى الطالبتان أن هناك تداخل بين الذكاء الروحي وبعض الأنواع الأخرى من الذكاء مثل (الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي)، فالذكاء الشخصي وما يتضمنه من "إدراك للذات وفهمها بشكل صحيح"، والذكاء الطبيعي بما فيه من "فهم لمظاهر الطبيعة والتأمل والتفكر فيها"، والذكاء الوجودي وما يمثله من "القدرة على التفكير في قضايا الوجود وما وراء الطبيعة" تمثل جوهر الذكاء الروحي، أي أن الذكاء الروحي يرتبط ببعض أنواع الذكاءات المتعددة أكثر من ارتباطه ببعضها الآخر، وأن اختلاف العلاقة بينه وبين الذكاءات الأخرى يشكل توازن طبيعي للشخصية البشرية التي

أودع فيها الخالق قدرات متعددة ومتنوعة، تتداخل فيما بينها بحيث تشكل انسجاما تاما للتعامل مع الواقع الذي يعيش فيه الفرد،من اجل تحقيق السعادة والصحة نفسية.

5. مراحل نمو الذكاء الروحي :

يشير فيلبر (wilbur .k , 2001) إلى أن الذكاء الروحي ينمو ويزداد لدى الفرد في ثلاث مراحل وهي:

1.5 مرحلة البداية: في هذه المرحلة يتركز الانتباه على الذات، وذلك من خلال التوجه إلى الله والتوسل إليه والصلاة والشكر لله من اجل الطمأنينة والسكينة والشعور بالأمان أثناء الأزمات الشخصية.

2.5 مستويات التضامن: هذه المرحلة تشير إلى التضامن مع الدين وامتداد لاهتمام الفرد بذاته إلى الاهتمام بالآخرين.

3.5 مستويات ما بعد التضامن: وفيها يكون الانتقال من مجرد الالتزام بالمدركات الدينية والروحية إلى التوجه العام للوعي بالذات وفهم الطرق والأساليب المختلفة لإدراك ومعايشة الواقع والحقيقة.

وهذه المراحل الثلاث تقابل مراحل النمو النفسي لـ(فرويد)، حيث مرحلة الطفولة التي تتسم بالاعتمادية ومرحلة المراهقة التي تتميز بالاجتماعية ومرحلة الرشد الذي يتميز بالتفرد والتفكير الناقد. (حبيب وعبد الحفيظ، 2019، ص ص162-163)

بينما فوجان(2002) يرى أن نمو الذكاء الروحي ليس بالضرورة أن يسير في خطوات محددة وعلى وتيرة واحدة من التقدم والنمو. (أرنوط، 2007، ص135)

6. علامات الذكاء الروحي:

تذكر أرنوط (2007) أن (tekkeveehil. Et al, 2003) يقترح أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي

يظهرون العلامات والخصائص التالية:

المرونة: وتشير إلى مرونة الشخص الذاتية وقدرته على النظر للعالم على انه مكان واقعي متنوع ومختلف. كما تشير أيضا إلى قدرة الفرد على الاندماج والفهم والتكيف طبقا للتطورات والمستجدات.

الوعي الذاتي: حيث يجب إعداد الأشخاص للنظر داخليا لمعرفة من يكونوا في الواقع.

القدرة على المواجهة والتعلم من خبرات الفشل والأشياء التي يخافون منها.

القدرة على النظر إلى الروابط بين الأشياء المختلفة والتفكير الجماعي.

القدرة على العمل وان يكون كما يسميه علماء النفس(مستقل المجال) (ارنوط، 2007، ص134)

وتشير الأدبيات التربوية المذكورة سابقا أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الروحي يتميزون بخصائص منها:

التعامل بصدق مع الآخرين، المواظبة على أداء الفرائض الدينية والموازنة بين العقل والعاطفة في أمورهم، كما يظهرون توافقا نفسيا واجتماعيا ومهنيا ولديهم هدفا واضحا في حياتهم.(الكيومي والفريسية، 2018، ص55)

7. معايير الذكاء الروحي:

يرى ماك هوفيك(machovec.f, 2002) إن الذكاء الروحي نمط متميز للذكاء يتجاوز الاختلافات في الوقت والثقافة والدين، وانه امتداد لذكاء جاردنر المتعدد.

ورغم أن الذكاء الروحي يختلف عن الذكاء التقليدي، إلا انه له نفس المعايير التي تميز الذكاء وهي:

- انه يزداد بتقدم العمر، كما أكد ذلك جاردنر(1938) بان الذكاء يتغير بتقدم العمر وكما أوضحت دراسة ولمان(2001).
- انه يعكس نمط الأداء العقلي لدى الفرد.
- انه يتكون من مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة، كما أكد ذلك كل من ويلش وفوجان

(1993) و ايمونز(2000).

إضافة إلى هذه المعايير فان الذكاء الروحي يتميز بكونه ممثل الذكاء، أي انه يشير إلى تكامل كل أنواع الذكاءات الأخرى.(ارنوط،2007، ص134) ويمكن توضيح الفرق بين الذكاء الروحي والذكاء التقليدي كما ذكره ناسل(2004) في الجدول التالي:

جدول رقم(1.3): يوضح الفرق بين الذكاء الروحي والتقليدي

الذكاء التقليدي	الذكاء الروحي
محدود	غير محدود" مطلق"
لفظي	رمزي
يميز بين الأفراد	يوجد بين الأفراد
ضبط الذات	تحقيق الذات
كمي	نوعي" كيفي"
دنيوي	روحي

(الضبع، 2012، ص144)

8. تنمية الذكاء الروحي:

تشير الأدبيات التي لها علاقة بالذكاء الروحي بأنه من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس والإرشاد النفسي، ظهر في العقد الماضي وهو من أهم متغيرات علم النفس الايجابي، وقد اهتم به كموضوع العديد من العلماء والباحثين أمثال ايمونزemmons وجاردنرGardner وفوجان Vaughan وماير mayerوولمانwolman وزوهار ومارشال Zohar&Marshall وبوزانBusan.

ويذكر طه أن الذكاء الروحي هو الموجه الرئيسي للإنسان دوما نحو فعل الخير وتعبد الخالق بيقين وخشوع، ولذلك فان نقصانه أو غيابه يجعل الإنسان تائها ضائعا عن الطريق السليم، ويصبح أسيرا لرغباته وفي إشباع ملذاته واحتياجاته الدنيوية مما يجعله يغوص فيها، بينما انشغاله بإشباع روحه ونفسه

إلى جانب بدنه بأداء المناسك والحفاظ على الصلاة والعبادات والشكر والخشوع لله وحب الآخرين والتفاني في مساعدتهم، يجعله يزداد صفاء وروحانية وشفافية....(يوسف وطه، 2016، ص180).

وذكرت الأغطف أن الذكاء الروحي من العوامل المهمة في تجنب الخوف من المصاعب والضغوط الموجودة في البيئة المحيطة التي لها تأثير مباشر على البعد الروحي للأفراد، ذلك من خلال تنمية البعد الروحي و الوعي الداخلي، مما يولد لديهم نظرة ايجابية للحياة ويزودهم بمهارات وخبرات اجتماعية يستطيعون من خلالها مواجهة المشكلات والضغوط التي تواجههم. (الاغطف، 2020، ص613)

وأكد روسيتر(rossiter, 2006) في كتابه تنمية الذكاء الروحي بأنه قدرة ووظيفة لدى كل شخص يمكنه تعلمها للوصول إليها، فهي ليست شيئا خارقا أو غريبا أو خاصا بمجموعة صغيرة من الأفراد دون غيرهم، ونظرا لأنها ليست سائدة تبدو للبعض أنها قدرة غامضة أو باطنية، فتنمية الذكاء الروحي للفرد تتيح له طرق مختلفة لإجراء تغييرات غير عادية في حياته، كما يساعده على تحديد الوقت المناسب للقيام بهذه التغيرات (صلاح محمد، 2017، ص619).

كما أن بوزان(2005) وصف عالم اليوم بأنه "سقيم روحانيا" يحتاج أفراده إلى التوجيه نحو الطريق المستقيم الذي افتقدوه في ظل حياة الروتين اليومي، ولهذا فقد جاء الاهتمام العالمي بتنمية الذكاء الروحي في وقته المناسب لينتقل بالعالم من الظلام الروحي إلى الوعي والتنوير(الفقي، 2011، ص6؛ محمد، 2017، ص619).

ولهذا توالت الدراسات حول تنمية الذكاء الروحي وفي هذا الصدد تذكر نورهان محمد (2017) أن هناك دراسات عديدة استهدفت تنمية الذكاء الروحي، تذكر منها دراسة(sick and torrance, 2001) والتي هدفت لتنمية الذكاء الروحي اعتمادا على نظرية (dabrowski, 1964) عن التطور المعرفي واستلهام الحكمة من التراث القديم وحياة الزعماء الروحيين، وذلك على 25 طالبا ممن هم في سن المراهقة، وقد اعتمد البرنامج على عدة فنيات منها (التنبؤ بحل المشكلات، لعب الدور الكتابة وسرد

القصص ودراسة حياة الزعماء الروحيين مثل (غاندي ونلسون منديلا)، مانديلا الذي قضى في السجن ثمانية وعشرون عاما، ثم خرج وهو قادر على مسامحة أعدائه في جنوب إفريقيا، إضافة إلى الأم تريز التي كرست حياتها في خدمة الآخرين، ودلت نتائج الدراسة على أن البرنامج قد زاد من وعيهم وفهمهم لقدراتهم الداخلية وذكاءهم الروحي (محمد، 2017، ص7).

وذكر الفقي أن الذكاء الروحي للمرء يتعلق بكيفية اكتساب الصفات وإنمائها، كما يتعلق أيضا بحماية وتنمية الهوية الأخلاقية والعاطفية (الفقي، 2011، ص4).

غير أن توني بوزان (2010) عدد عشرة طرق لتنمية الذكاء الروحي وهي: إدراك الصورة الكاملة، نقب عن قيمك، تصورك لحياتك وأهدافك، التعاطف و فهم نفسك والآخرين، العطاء والتلقي والإحسان والامتنان بالمعروف، قوة الضحك، إلى الأمام نحو ملعب الأطفال، قوة العبادات، السلام،الحب (نورهان محمد، 2017، ص7).

بينما أكد موهنتي(mohanty, 2017) في دراسة على عينة من المراهقين تهدف إلى تطوير وتنمية الهوية الذاتية من خلال الدور الوسيطي للذكاء الروحي، حيث دلت النتائج أن تنمية الذكاء الروحي لدى المراهقين والمراهقات يؤدي إلى تطور الهوية الذاتية الايجابية لديهم، كما يساعد على التنبؤ بها (mohanty, 2017).

أما صلاح محمد(2017) فقد اعد برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الروحي لدى الطلبة، حيث ذكر أن الهدف من هذا البرنامج هو مساعدتهم على أن يصبحوا ايجابيين ومنتجين في حياهم بشكل عام، وكذا تحقيق السلام الداخلي لهم، وتحسين دوافعهم للضبط الذاتي، وخفض الضغوط المرتفعة في ظل الحياة المعاصرة (صلاح محمد، 2017، ص619).

ودلت دراسة شيماء خاطر(2010) المشار إليها في نورهان محمد 2017 والتي اعتمدت فيها على برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني والذكاء الروحي في خفض حدة الضغوط النفسية، وقد أثبتت الدور

الذي يلعبه الذكاء الروحي في التقليل من حدة بعض المشكلات والضغوط النفسية الناتجة عن الإعاقة (نورهان محمد، 2017، ص7).

وفي هذا السياق تشير الدفتار(2011) إلى أن تنمية الذكاء الروحي لدى الفرد من أهم أهداف التربية والصحة النفسية التي تسعى المجتمعات لتحقيقها في الأفراد وزرعها في النشء منذ نعومة أظافرهم، وأكدت (بشرى احمد، 2007) و(الضبع، 2012) و(الصبحية، 2014) إلى ضرورة تنمية الذكاء الروحي لدى الفرد لمساعدته على تطوير علاقات أقوى وتعلمه كيف يعيش حياة اسعد وكيف يستوعب الثمار الدينية من خلال الآباء والمربين والمعلمين، لذلك وجب عليهم معرفة دورهم في تنمية وتطوير الذكاء الروحي الخاص بأبنائهم...(صلاح محمد، 2017، ص620).

وذكرت ارنوط (2008) المشار إليها في الاغطف أننا بحاجة ماسة اليوم إلى الاهتمام بهذا الجانب من الناحية النظرية والعملية، وذلك بتطوير البرامج التدريبية لتنمية النقاء الروحي لدى الإنسان، خاصة أننا جميعا نعيش في عالم مليء بالصراعات والمشاحنات والأزمات والضغوط في الأسرة والعمل والمدرسة (الاغطف، 2020، ص614).

وكضرورة لتنمية الجانب الجسدي والعقلي فان الطالبتان ترى أننا بحاجة إلى تنمية الجانب الروحي لدى التلاميذ وخاصة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي، ذلك لان الإدراك والوعي الروحي على قدر كبير من الأهمية تجعل التلاميذ المراهقين يتأقلمون مع الوضع الحالي الذي نعيش فيه في ظل الثورة المعرفية والتدفق المعلوماتي الهائل، فتنمية الجانب الروحي للتلاميذ المراهقين تجعلهم على اتصال دائم بالله عز وجل، مما تعطي حياتهم القيمة الحقيقية للوجود وتمنحهم التفاؤل والأمل والسعادة ورؤية الجانب المبهج في علاقتهم بذواتهم وبالآخرين وتكون لديهم شخصية متوازنة من جسد ونفس وعقل وروح.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض الجانب النظري المتعلق بالذكاء الروحي، والذي ترى الطالبتان انه مهم جدا في حياتنا لأنه يمثل الذكاء الأساسي والمركزي من بين كل الذكاءات حسب ما ورد في الدراسات السابقة، وبما انه من أهداف الدراسة الحالية معرفة مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد العينة، فان تنميته لدى التلاميذ المراهقين يكون بمثابة ميلاد نفسي جديد يعيدهم لاكتشاف أنفسهم من جديد واشتقاق معنى جديد لحياتهم من خلال اكتشاف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم ومواهبهم، من اجل التغلب على المشكلات التي تواجههم، فضلا على أنهم أكثر شريحة حساسة وبالتالي أكثرهم احتياجا للرعاية والإرشاد النفسي والاجتماعي.

الفصل الرابع

منهج الدراسة

وإجراءاتها

تمهيد

بعد أن عرضت الطالبتان في الفصل السابق الجانب النظري لكلا من متغيري الدراسة الحالية واهم العناصر المرتبطة بهما، ستتناول في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي اعتمدت عليها في الدراسة الحالية وذلك تحقيقا للأهداف المذكورة سابقا ،عن طريق التعريف بالمنهج المتبع في الدراسة الحالية، وكذلك التعريف بالمجتمع الأصلي ثم العينة المستخدمة في الدراسة الحالية تليها الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها، وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة والمستخدمة في معالجة النتائج كما يلي:

1. منهج الدراسة:

انطلاقا من طبيعة الدراسة الحالية التي تسعى لمعرفة العلاقة بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي، فان المنهج الوصفي الإرتباطي الاستكشافي هو المنهج الملائم للدراسة الحالية، لأنه ينطلق من وصف الظاهرة أين نزلت الطالبة للميدان وجمع البيانات الخاصة بمتغيرات البحث الحالي، وامتد ليصل إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين متغيراتها، حيث يقول العزاوي (2008)" إن هذا النوع من الدراسات يفيد في تقدير العلاقة بين متغير أو أكثر من ناحية وفي التعرف على مدى هذه العلاقة من ناحية أخرى، وهي تفيد في التنبؤ غير أن العلاقة بين المتغيرات لا تعني علاقة سبب ونتيجة".

ويذكر عباس وآخرون(2006) أن "البحث الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة" ، فضلا عن الكشف على مستوى متغيري الدراسة الحالية لدى العينة ذاتها، والتعرف على الفروق فيها باختلاف متغيري الجنس والمنحدر السكني.

2. مجتمع الدراسة:

يتحدد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية بتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها من كلا الجنسين (ذكور/إناث) وكذا من ذوي المنحدر السكني (الحضري/الريفي) المتمدرسين بثانويات مدينة ورقلة وضواحيها التابعة لمديرية التربية بولاية ورقلة وللعام الدراسي 2019 –2020 والبالغ عددهم (8038) تلميذ وتلميذة، بواقع(3643) تلميذ بنسبة (45,32%)، و(4395) تلميذة بنسبة(67, 54%) موزعين على 14 ثانوية والجدول رقم(1.4) يوضح ذلك.

جدول رقم(1.4) يوضح توزيع المجتمع الأصلي حسب الجنس والمنحدر السكني

الرقم	اسم المؤسسة	البلدية	الطور الثانوي				
			عدد التلاميذ			الوسط	
			إناث	ذكور	المجموع	حضري	ريفي
1	الشيخ محمد العيد الخليفة	ورقلة	417	543	960	✓	
2	الشهيد عبد المجيد بومادة	ورقلة	530	314	844	✓	
3	قويدر العربي	ورقلة	207	236	443	✓	
4	الخوارزمي	ورقلة	351	242	591	✓	
5	مبارك الميلي	ورقلة	170	155	593	✓	
6	العقيد سي الشريف علي ملاح	ورقلة	488	431	325	✓	
7	عبيدلي احمد	ورقلة	518	360	919	✓	
8	مولود قاسم نايت بلقاسم	ورقلة	178	154	878	✓	
9	مصطفى حفيان	ورقلة	511	379	332	✓	
10	المجاهد خليل احمد	ورقلة	311	274	890	✓	
11	الشهيد جواحي حشود	ورقلة	225	168	393	✓	
12	المجاهد مدقن عبد القادر	ورقلة	188	129	317	✓	
13	المجاهد بن شرودة احميدة	حاسي بن عبد الله	107	93	200		✓
14	مسعودي الطاهر	أنقوسة	194	165	359		✓

المجموع	4395	3643	8038	12	02

3.عينة الدراسة:

بعد استلام وثيقة تسهيلات من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، توجهت الطالبتان مباشرة إلى مكتب التكوين بمصلحة التكوين والتفتيش بالحي الإداري بورقلة، أين استلمت رخصة للقيام بدراسة ميدانية ملحق رقم(01)، ثم توجهت إلى مديرية التربية بالضبط إلى قسم الإحصاء أين استلمت معلومات خاصة بمجتمع الدراسة وكذلك عينة الدراسة الحالية والمتمثلة في تلاميذ و تلميذات مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها من ذوي المنحدر السكني الحضري وكذا الريفي، حيث اعتمدت الطالبتان في هذه الدراسة على عينتين أولهما العينة الاستطلاعية والثانية عينة الدراسة الأساسية على النحو الآتي:

1.3 العينة الاستطلاعية:

حيث كان الهدف منها التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة الحالية، وقد تكونت العينة من(30) تلميذ من مرحلة التعليم الثانوي ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، واختيروا بالطريقة العشوائية وفقا لمتغيري الدراسة الحالية والمتمثلة في الجنس (ذكور/إناث) والمنحدر السكني (حضر/ريف) بثانويات مدينة ورقلة وضواحيها، وهذا ما يساعدنا على المقارنة واكتشاف الفروق بين أفراد عينة الدراسة الحالية وأثرها على متغيرات هذه الدراسة، إضافة إلى معرفة ما لمحل الإقامة تأثير على متغيرات هذه الدراسة.

2.3 العينة الأساسية:

أجريت الدراسة على عينة متكونة من **(110)** تلميذ وتلميذة ولأجل أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة كما ذكر أنجرس(1996/2004) "الأفضل أخذ مائة عنصر من كل طبقة واخذ إجماليا 10% من مجتمع البحث لما يكون متكون من بعض الآلاف"(ص319)، غير انه تبعا لانتشار وباء كورونا (كوفيد 19) واتخاذ الدولة لنظام الحجر المنزلي، فان هذا شكل صعوبات في الحصول على العينة

الممثلة، وبهذا فان الطالبتان تحصلت على عينة متكونة من(110) تلميذ وتلميذة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية وذلك لإعطاء حق الاختيار لكل فرد من المجتمع الأصلي، حيث تم الاختيار تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) و كان عدد الإناث (78) تلميذة وعدد الذكور(32) تلميذ من عينة الدراسة الحالية، وتبعا لمتغير المنحدر السكني (حضر/ ريف)، حيث تمثل عدد التلاميذ ذوي المنحدر السكني الحضري بـ (60) تلميذ وتمثل عدد التلاميذ من ذوي المنحدر السكني الريفي بـ (50) تلميذ من عدد العينة الكلي، وبذلك قامت الطالبتان بتحديد المدارس الثانوية بمدينة ورقلة وضواحيها ثم كتابتها على قصاصات ورقية، وبعد ذلك تم اختيار مجموعة من المدارس الثانوية بطريقة عشوائية بسيطة أين تحصلت الطالبتان على المدارس التي تضم أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم تم اختيار الأفراد بطريقة عشوائية والجدول الموالي يبين توزيع عينة الدراسة الحالية على حسب مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها.

جدول رقم(2.4): يوضح توزيع عينة الدراسة الحالية على مؤسسات مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها حسب الجنس والمنحدر السكني

الرقم	اسم المؤسسة	الطور الثانوي				
		عدد التلاميذ			الوسط	
		إناث	ذكور	المجموع	حضري	ريفي
1	مسعودي الطاهر	25	05	30		✓
2	الشهيد عبد المجيد بومادة	20	05	25	✓	
3	مبارك الميلي	10	05	15	✓	
4	المجاهد بن شرودة احميدة	12	08	20		✓
5	عبيدلي أحمد	11	09	20	✓	
المجموع		78	32	110	03	02

4. أدوات الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة الحالية المذكورة سابقا وكذا للإجابة على أسئلة الدراسة الحالية والتحقق من فروض هذه الدراسة تم الاعتماد على أداتين، الأولى لقياس سلوك المخاطرة والثانية لقياس الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها وفيما يلي عرض لأداتي الدراسة الحالية:

1.4 أداة لقياس سلوك المخاطرة:

والمتمثل في أداة سلوك المخاطرة لصاحبته بن خيرة (2017) والذي يوافق عينة الدراسة الحالية المتمثلة في تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، أين قامت الطالبتان بتبني هذه الأداة وذلك لأنها تهدف لمعرفة مستوى سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ولملائمتها لعينة الدراسة الحالية من حيث الخصائص الاجتماعية والثقافية لمجتمع الدراسة ،غير انه لتحفظ الجهات المسؤولة عن إعطاء الترخيص للتطبيق في الثانويات تم نزع البند رقم(22) والمتمثل في (مارست الاتصال الجنسي غير المشروع (زنا) في المدرسة) من الأداة لصاحبته بن خيرة (2017) وبذلك أصبح المقياس يتكون من 42 فقرة.

وصف الأداة:

تتكون أداة سلوك المخاطرة من (42) فقرة في صورته النهائية ملحق رقم(02) مقسم إلى ثلاثة أبعاد وهي(المخاطرة نحو الذات، المخاطرة نحو الآخرين، المخاطرة نحو الثانوية)، وقد أعطت بديلين لكل فقرة وهي (نعم،لا)،حيث صيغت الفقرات كلها في اتجاه السمة والجدول التالي يوضح توزيع الأبعاد وما يقابله من فقرات.

جدول رقم(3.4): يوضح توزيع الأبعاد وما يقابلها من فقرات لأداة سلوك المخاطرة

الأبعاد	الفقرات
المخاطرة نحو الذات	من 1 الى 15
المخاطرة نحو الآخرين	من16 الى 31
المخاطرة نحو الثانوي	من 32 الى 42

مفتاح التصحيح: قد أعطت معدة الأداة الرقم (2) للفقرة المجاب عنها بـ**نعم**، والرقم(1) للفقرة المجاب عنها بـ**لا**، وبالتالي فان استجابات التلاميذ تتراوح مابين(42 و84)على فقرات أداة سلوك المخاطرة المطبق في الدراسة الحالية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(4.4): يوضح تقديرات بدائل الأجوبة على أداة سلوك المخاطرة

بدائل الأجوبة	نعم	لا
استجابة اتجاه السمة	2	1

وقد اعتمدت الدرجة (63) كدرجة فاصلة بين التلميذ الذي لديه سلوك مخاطرة مرتفع والتلميذ الذي لديه سلوك مخاطرة منخفض وفقا للمعادلة التالية:(مجموع أوزان البدائل /عدد البدائل)×عدد البنود

أي : (1+2 ÷ 2)×42 = 63

والدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المستجيب تدل على أن لديه سلوك مخاطرة مرتفع.

صدق وثبات الأداة:

وقد قامت معدة الأداة بالتأكد من صدقه وثباته في مدينة ورقلة، حيث قامت بحساب الصدق بطريقتين: الأولى المتمثلة في الصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من المختصين في علم النفس وعلوم التربية داخل وخارج الوطن، وكانت نسبة موافقتهم على فقرات الأداة(95%)، والثانية المتمثلة في صدق المقارنة الطرفية وأظهرت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة (12,14)أكبر من قيمة "ت" المجدولة والتي قدرت بـ(2,78)عند مستوى دلالة(0,01)، أما الثبات فقد قامت بحسابه بطريقتين: الأولى طريقة جوتمان وقد بلغ المعامل(0,81)والثانية بطريقة التجزئة النصفية أين تم حساب معمل الارتباط بين جزئي الأداة وتحصل على ثبات قدره(0,80)وبعد تعديله بمعادلة "سبيرمان براون" كانت النتيجة (0,66) بمستوى دلالة (0,01).

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن الأداة تتمتع بدرجة من الصدق والثبات يجعلنا نستخدمه في الدراسة الحالية ولكن بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية.

2.4 أداة لقياس الذكاء الروحي:

نظرا لان مفهوم الذكاء الروحي مفهوم حديث سواء في الدراسات الأجنبية أو الدراسات العربية، فقد تم إعداد الأداة الحالية بغرض توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية وبخاصة الجزائرية لتناسب أهداف الدراسة الحالية، وتراعي طبيعة أفراد عينتها المتمثلة في التلاميذ المراهقين من مرحلة التعليم الثانوي، وخصائصهم السيكولوجية والثقافية الممثلة لمجتمع مدينة ورقلة وضواحيها، مما يساهم في توجيه البحوث المستقبلية لدراسة هذا المتغير في علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى لدى هذه الفئة من أفراد المجتمع.

وقد تم إعداد الأداة بعد مراجعة الطالبتان للأدب النظري والبحثي وثيق الصلة بالذكاء الروحي وأهم مكوناته وأبعاده كما ورد في الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة مثل دراسة الطلاع (2016) وأرنوط (2007) و(2016) ودراسة الضبع(2013) ودراسة جبر والموسوي(2014)

وعرابي(2016) بغية الاستفادة من كل ذلك في تحديد تعريف للذكاء الروحي والذي عرف في الدراسة الحالية "بأنه مجموعة من القدرات الفطرية المترابطة وغير المستقلة وتعكس مدى قدرة التلميذ المراهق على الوعي بذاته والتسامي بها نحو الآخرين والاندماج في سلوك الفضيلة، والتي تسهم البيئة في نموها من خلال ممارسة الأنشطة الروحية والعبادات كالصلاة وقراءة القران...وغيرها، التي تساعد على التعامل مع المشكلات بفعالية وتزيد من رفاهيته النفسية".

ويعرف إجرائيا"بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي على مقياس الذكاء الروحي."

وكذلك الاطلاع على الأدوات التي وردت في الدراسات الأجنبية لقياس الذكاء الروحي ومنها استبيان التقدير الذاتي للذكاء الروحي (sissri) من إعداد ديفيد كينج (2008)، ومقياس الذكاء الروحي المتكامل من إعداد أمرام ودرا ير (2007).

وقد اعتمدت الطالبتان على أداة الذكاء الروحي في دراسة كل من جبر والموسوي(2014)، ودراسة الطلاع (2016)، حيث أخذت منها بعض الفقرات التي تناسب الدراسة الحالية وأهدافها.

وفي ضوء ما سبق، وبتوجيه من المشرف تم إعداد الأداة بصورتها الأولية وتكونت من (55) فقرة لقياس الذكاء الروحي ملحق رقم(03) وكلها في اتجاه السمة، ماعدا العبارة رقم(39)عكس اتجاه السمة، مقسمة على أربعة أبعاد وهي(حل المشكلات، التسامي، الوعي الروحي، الفضيلة) مراعية في ذلك: سهولة في الصياغة، وعدم احتمال العبارة أكثر من معنى، بالإضافة إلى الطول المناسب حتى لا يتيه المستجيب، وفيما يلي التعريف لكل بعد:

بعد حل المشكلات: وهو عملية عقلية تؤدي إلى سرعة إنتاج أفكار جديدة، والقدرة على التأمل والحدس والتمكن من أداء وظيفة في ضوء الاستعانة بالخبرات السابقة والقدرات والاستعدادات التي تؤدي إلى تحديد الاختيار الصائب والرؤية الحكيمة لتحقيق الهدف،ويتحدد بالفقرات من(1الى11).

بعد التسامي: وهو مقدرة تلميذ مرحلة التعليم الثانوي على الإعلاء و الرقي في التفكير وفي التعامل الإنساني مع الذات ومع الآخرين إزاء مواقف الحياة المختلفة ويتحدد بالفقرات من(12الى24).

بعد الوعي الروحي: هو إدراك الفرد لذاته وسلوكه إدراكا مباشرا والحالة الشعورية والعقلانية التي تميزه باستعمال مجموعة متنوعة من الممارسات لتطوير وصقل الحيوية والروحية مثل: القيم المثلى والصلاة والحماس والخشوع والإصرار التي تقوده للبحث عن المعنى والهدف وإقامة علاقات ايجابية قائمة على الاحترام، ويتحدد بالفقرات من (25الى37).

بعد الفضيلة: ونعني به الخلق الطيب، والاستعداد الدائم لسلوك طريق الخير، والعمل على ضبط النفس وتهذيبها، بالاعتماد على المبادئ والقيم السامية على أنها طريق لنيل صفات الحكمة والسعادة والعفة والعدل، يتحدد بالفقرات من(38الى55).

ثم بعد ذلك تم إعداد ثلاث بدائل للإجابة (دائما، أحيانا، أبدا) وذلك لإعطاء دقة في درجة المستجيب على أسئلة الأداة، ولتوضيح طريقة الإجابة عن الفقرات تم إعداد تعليمة الأداة حيث طلب من المستجيب وضع علامة(×) أمام الفقرة وتحت البديل المناسب مع تأكيد السرية التامة وأنها تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. والجدول الموالي يوضح توزيع الفقرات على حسب الأبعاد في صورته الأولية.

جدول رقم(5.4): يوضح توزيع الفقرات على حسب الأبعاد في صورته الأولية لأداة الذكاء الروحي

الأبعاد	الفقرات
حل المشكلات	من1 الى11
التسامي	من12 إلى 24
الوعي الروحي	من 25 إلى 37
الفضيلة	من 38 إلى 55

وللتأكد من صلاحية الفقرات ومدى ملائمتها للأداة تم عرضها على مجموعة من المختصين في ميدان التربية وعلم النفس، وإتباعا لأرائهم وملاحظاتهم وكذا توجيهات المشرف، تم استبعاد الفقرات (1، 24، 25، 26، 30، 36، 39، 49) وبذلك فان الأداة أصبحت تتكون من(47) فقرة ملحق رقم (04)، والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على حسب الأبعاد في صورته النهائية.

جدول رقم(6.4): يوضح توزيع الفقرات على حسب الأبعاد في صورته النهائية لأداة الذكاء الروحي

الأبعاد	الفقرات
حل المشكلات	من 1 إلى 10
التسامي	من11 الى22
الوعي الروحي	من 23 الى31
الفضيلة	من32 إلى 47

مفتاح التصحيح: وقد تم وضع مفتاح لتصحيح استجابات المفحوصين على كل فقرة من فقرات الأداة، حيث تجمع درجات المفحوصين لإيجاد الدرجة الكلية لأداة الذكاء الروحي، إذ وضعت الطالبتان سلم

درجات يتراوح من(1،2،3) للفقرات في اتجاه السمة، و(3،2،1) للفقرات عكس اتجاه السمة أمام بدائل الأجوبة المذكورة سابقا، وبالتالي فان درجات المفحوصين تتراوح بين(47- 141)على فقرات أداة الذكاء الروحي المطبق في الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(7.4): يوضح تقديرات بدائل الأجوبة على أداة الذكاء الروحي.

البدائل / الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
في اتجاه السمة	3	2	1
عكس اتجاه السمة	1	2	3

5.الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية لجمع البيانات الديموغرافية والإجابة على الأسئلة والتحقق من فروض الدراسة الحالية، ولمعاينة الظروف المحيطة بالمشكلة، وتدريب الطالبتان على التطبيق في الدراسة الأساسية، والتعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الطالبتين في هذه الدراسة وكيفية تخطيها، بالإضافة إلى تقدير وقت استغراق الدراسة الميدانية.

وقد أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من(2 جوان إلى غاية29جوان2020)، حيث واجهت الطالبتان صعوبات جراء البحث عن العينة وتوزيعها للاستمارات بسبب تفشي جائحة كورونا(كوفيد 19) وكذا اتخاذ الدولة لنظام الحجر الصحي والمنزلي، وبالرغم من ذلك تم توزيع(35) استمارة واسترجاع(30) استمارة فقط، أين تم حساب الصدق والثبات لأداتي الدراسة الحالية للتأكد من مدى صلاحيتها واستخدامها في الدراسة الأساسية.

1.5 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

1.1.5 صدق أداة سلوك المخاطرة:

1.1.1.5 صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال استعمال معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاداة سلوك المخاطرة وكل بعد من أبعاده والجدول الموالي يوضح النتائج.

جدول رقم (8.4) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لاداة سلوك المخاطرة وكل بعد من أبعاده

	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
01	المخاطرة نحو الذات	0.929	0.000	دال
02	المخاطرة نحو الآخرين	0.885	0.000	دال
03	المخاطرة نحو الثانوي	0.884	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين أبعاد أداة سلوك المخاطرة والدرجة الكلية دالة وموجبة حيث تراوحت بين(0,88 و0,92)، مما يدل على تمتع الأداة باتساق داخلي بين أبعاده والدرجة الكلية وهو ما يؤكد صدق الأداة.

2.1.1.5 صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي): تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية في هذه الدراسة وذلك بمقارنة متوسط الدرجات العليا مع متوسط الدرجات الدنيا لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من(30) تلميذ وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1. توزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية
2. تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازليا
3. أخذ 33% من الدرجات العليا و33% من الدرجات الدنيا على الأداة (أي 09 تلاميذ لكل مجموعة)
4. تطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، فتظهر النتائج التحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم(9.4): يوضح دلالة الفرق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا على أداة سلوك المخاطرة.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط	الانحراف	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوي الدلالة
الدرجات الدنيا	9	42.44	0.52	7.495	16	0.000
الدرجات العليا	9	54.22	4.68			

يتضح من الجدول رقم(9.4) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (7,495) عند درجة حرية(16) بمستوى دلالة(0,000). مما يدل على القدرة التمييزية للأداة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا وبالتالي فان الأداة تقيس ما وضعت لأجله.

2.1.5 ثبات أداة سلوك المخاطرة:

وتم حساب ثبات الأداة الكلية بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقه على عينة مكونة من (30) تلميذ من مدينة ورقلة وضواحيها ومن مجتمع البحث وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكذلك تم التأكد من ثبات أداة سلوك المخاطرة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد باستخدام معامل ألفا كرومباخ والجدول رقم(12) يبين النتائج:

جدول رقم (10.4) يوضح قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرومباخ لأداة سلوك المخاطرة

الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرومباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان بروان)
المخاطرة نحو الذات	15	0.798	0.711
المخاطرة نحو الآخرين	16	0.696	0.700
المخاطرة نحو الثانوي	11	0.685	0.774
سلوك المخاطرة	42	0.891	0.863

نلاحظ من النتائج المبينة في الجدول(10.4) أن قيم معاملات الثبات الخاصة بألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان بروان) تراوحت بين(0,68 و0,79) وكلها قيم مرتفعة مما تدل على الاتساق الداخلي للأبعاد وعليه الأداة على قدر من الثبات مما يدعو لاستخدامها في الدراسة الأساسية.

2.5 أداة الذكاء الروحي:

ولمزيد من التثبت من ارتباط فقرات الأداة بالسمة العامة لسلوك المخاطرة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة، وذلك من خلال تطبيق الأداة على (30) تلميذ وتلميذة من عينة استطلاعية اختيروا بالطريقة العشوائية، حيث دلت النتائج على ارتباط كل الفقرات بالدرجة الكلية ماعدا الفقرات(5، 7، 14، 25) وبالتالي تم حذفها وأصبحت الأداة تتكون من(43) فقرة وعلى أساسه تم اعتماد الدرجة(86) كدرجة فاصلة بين التلميذ الذي لديه ذكاء روحي مرتفع والتلميذ الذي لديه ذكاء روحي منخفض وفقا للمعادلة التالية: (مجموع أوزان البدائل/عدد البدائل)×عدد البنود، أي: (3/1+2+3) ×43.

والدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المستجيب تدل على وجود ذكاء روحي مرتفع.

1.2.5 صدق أداة الذكاء الروحي: وتم حساب صدق الأداة بالطرق التالية:

1.1.2.5 صدق المحكمين(الصدق الظاهري): تم عرض الأداة لقياس الذكاء الروحي بعد إعدادها على(07) من الأساتذة المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية من جامعة قاصدي مرباح ورقلة ملحق رقم (05)، لمعرفة مدى صلاحية العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة الحالية وكذا لعينة الدراسة، ومدى انتماء الفقرة للبعد والبعد للأداة ككل، إضافة إلى وضوح التعليمات ومناسبة بدائل الأجوبة، في ضوء التعريف الإجرائي وتعريف كل بعد، وبناء على ذلك تم حذف العبارات التي لم يتفق عليها المحكمين بنسبة تقل عن(80%) وتم إجراء التعديلات واخذ الملاحظات بعين الاعتبار والتي تضمنت تعديل بعض الصياغة اللغوية واستبعاد بعضها لعدم انتمائها للبعد، أما من حيث ملائمة الأبعاد للسمة المقاسة وكذلك بدائل الأجوبة فقد تم اتفاق معظم الأساتذة عليها.

2.1.2.5 صدق الاتساق الداخلي: وتم التأكد من صدق الأداة وذلك من خلال ارتباط أبعاد الأداة بالسمة العامة للذكاء الروحي، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للأداة، وذلك من خلال تطبيق الأداة على (30) تلميذ وتلميذة من عينة استطلاعية اختيروا بالطريقة العشوائية، والجدول رقم (11.4) يبين النتائج:

جدول رقم(11.4): يبين قيم معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لأداة الذكاء الروحي.

	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة

01	حل المشكلات	0.528	0.003	دال
02	التسامي	0.863	0.000	دال
03	الوعي الروحي	0.857	0.000	دال
04	الفضيلة	0.908	0.000	دال

يتضح من خلال الجدول رقم(11.4) أن معاملات الارتباط بين أبعاد أداة الذكاء الروحي والدرجة الكلية للأداة تراوحت ما بين(0,52 و0,90)، وهي نتائج مرتفعة ودالة وموجبة مما يدل على تمتع الأداة بالاتساق الداخلي بين أبعاده والدرجة الكلية.

3.1.2.5 صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي): تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية في هذه الدراسة وذلك بمقارنة متوسط الدرجات العليا مع متوسط الدرجات الدنيا لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من(30) تلميذ وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1. توزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية
2. تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازليا
3. أخذ 33% من الدرجات العليا و33% من الدرجات الدنيا على المقياس(أي 09 تلاميذ لكل مجموعة)
4. تطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، فتظهر النتائج التحصل عليها في الجدول التالي:

جدول رقم(12.4): يوضح دلالة الفرق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا على أداة الذكاء الروحي.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط	الانحراف	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوي الدلالة
الدرجات الدنيا	9	103.77	6.53	10.655	16	0.000
الدرجات العليا	9	129.44	3.08			

يتضح من الجدول رقم(12.4) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (10,655) عند درجة حرية(16) بمستوى دلالة(0,000). مما يدل على القدرة التمييزية للأداة بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا وبالتالي فان الأداة تقيس ما وضعت لأجله.

2.2.5 ثبات أداة الذكاء الروحي: وتم حساب الثبات الكلي للأداة بطريقة التجزئة النصفية وذلك بتطبيقه

على عينة مكونة من (30) تلميذ من مدينة ورقلة وضواحيها ومن مجتمع الدراسة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم التأكد من ثبات أداة الذكاء الروحي من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد باستخدام معامل ألفا كرومباخ والجدول الموالي يوضح النتائج:

جدول رقم(13.4): يوضح قيمة ثبات أداة الذكاء الروحي بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرومباخ لأداة الذكاء الروحي

الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان بروان)
حل المشكلات	08	0.715	0.611
التسامي	11	0.737	0.692
الوعي الروحي	08	0.737	0.705
الفضيلة	16	0.809	0.870
الذكاء الروحي	43	0.884	0.898

نلاحظ من خلال الجدول رقم(13.4) أن قيم معاملات الثبات الخاصة بألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان بروان) تراوحت بين(0,61 و0,87) وكلها قيم مرتفعة مما يدل على الاتساق الداخلي للأبعاد وعليه أن الأداة على قدر من الثبات مما يدعو لاستخدامها في الدراسة الأساسية بكل ثقة.

مما سبق يتضح أن الأداتين تتمتعا بالصدق والثبات مما يتيح تطبيقهما في الدراسة الأساسية.

6. الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أداتا الدراسة الحالية وذلك بحساب الصدق والثبات لكل منهما، فقد استخدمت أداتا الدراسة وتطبيقها في الدراسة الفعلية، حيث قامت الطالبتان بتوزيع مجموعة من الاستمارات على عينة الدراسة الأساسية، ومع استمرار وباء كورونا (كوفيد19) ووجود صعوبات في توزيع الاستمارات، إلا انه تم ذلك بمساعدة الزملاء والاتصال المباشر بمدراء بعض الثانويات وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها، حيث تمت هذه الدراسة من (1جويلية إلى غاية 15جويلية 2020)، وذلك بتوزيع (110) استمارة واسترجاعها كلها، وتفريغها في جهاز الحاسوب ثم معالجة البيانات وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية(spss) الاصدار 23.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت استخدمت الطالبتان في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة التي تمكنها من وصف المتغيرات ودراسة العلاقة ودلالة الفروق بين المتغيرات حسب ما تشير إليه فروض الدراسة الحالية، حيث قامت الطالبتان بمعالجة هذه البيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss) الإصدار 23، وفيما يلي عرض للأساليب المستخدمة في الدراسة الحالية:

معامل الارتباط بيرسون : وتم استخدامه في حساب الفرضية الثالثة للكشف عن العلاقة بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي.

اختبار (t. test) لعينة واحدة: واستخدم لمعالجة الفرضية الأولى والثانية، وذلك للمقارنة بين متوسطات التلاميذ في سلوك المخاطرة والذكاء الروحي.

النسب المئوية: وذلك لتقدير نسب التلاميذ من المجموع الكلي .

المتوسط الحسابي: لحساب متوسطات درجات التلاميذ في سلوك المخاطرة والذكاء الروحي.

الانحراف المعياري : وتم استخدامه لمعرفة مدى تباعد القيم عن المتوسط .

معامل ألفا كرومباخ: لحساب ثبات الأداتين.

معامل سبيرمان براون: لحساب ثبات الأداتين.

معامل فيشر: واستخدم لمعالجة الفرضية الرابعة والخامسة وذلك لحساب الفرق في الارتباط تبعا لمتغير الجنس ومتغير المنحدر السكني.

خلاصة الفصل:

بعد التعرف في هذا الفصل على المنهج المستخدم في الدراسة الحالية وكذا تحديد المجتمع الأصلي إضافة إلى كيفية اختيار عينة الدراسة الفعلية ومعرفة الأدوات المستخدمة والتأكد من صدقها وثباتها، زيادة على ذلك التعرف على مختلف الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة الفرضيات، يمكننا الآن إعطاء صورة واضحة عن مختلف الإجراءات المنهجية التي مرت عليها الدراسة الحالية، بغرض التوصل

إلى النتائج ليتم عرضها وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في الفصل القادم.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد:

في ضوء أهداف الدراسة وفروضها والإجراءات المستخدمة للتأكد من صحة تلك الفروض وتطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة ومعالجة البيانات، سيتم في هذا الفصل عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها وربطها بالأدب النظري والدراسات السابقة والنظريات المفسرة لكل من سلوك المخاطرة والذكاء الروحي، ومن ثم عرض الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات في ضوء النتائج المتوصل إليها كما يلي:

1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

والتي تنص على التالي: " مستوى سلوك المخاطرة منخفض لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها " لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد العينة على أداة سلوك المخاطرة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لأداة سلوك المخاطرة تم استعمال اختبار "ت" لعينة واحدة بعد التأكد من شروط استخدام هذا الأسلوب الإحصائي والجدول رقم (1.5) يوضح النتائج.

جدول رقم (1.5) يوضح دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لأداة سلوك المخاطرة

عدد أفراد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
110	109	48.62	7.51	63	-20.062	0.000

من خلال الجدول السابق تبين أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس سلوك المخاطرة بلغ (48.62) بانحراف معياري يساوي (7.51) وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضي والمقدر بـ(63)، وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطات التي بلغت (20.062-) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهو أقل من (0.05)، وبالتالي هي قيمة دالة إحصائياً وهذا يدل أن مستوى سلوك المخاطرة منخفض لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها.

وتوافق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة بن خيرة(2017) التي قامت بدراسة سلوك المخاطرة لدى

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بورقلة، حيث فسرت هذه النتيجة على أن التعامل مع المشكلات التي تنشأ بين أفراد الأسرة من شانها أن تجعلها سوية، فمن خلال تربية الأسرة للأولاد على الاستقلالية وعدم الاتكال في قضاء حاجاتهم واعتمادهم على أنفسهم في إدارة شؤونهم الخاصة واتخاذ قراراتهم بأنفسهم، فهي بذلك تعدهم لمواجهة الحياة بمواقفها المختلفة أو محاولة التغلب عليها(بن خيرة،2017، ص189).

وتعزو الطالبتان هذه النتيجة إلى أن البيئة المدرسية التي ينتمي إليها التلميذ حريصة على مسايرة التلاميذ وترشيدهم وتوجيههم الوجهة السليمة وفقا لنظام داخلي صارم، كما أن للأسرة التي ينشأ فيها التلميذ تأثير على سلوكه من خلال التنشئة الأسرية التي تعتمد على مبادئ الدين الإسلامي والقيم الأخلاقية التي ينمو عليها من الصغر، حيث تعززها الأسرة التي يكون لها دور متكامل مع المدرسة، كما يمكن تفسير ذلك على وفق نظرية باندورا(1977)التي تشير إلى أن التعلم بالملاحظة هو أساس السلوك الإنساني، فسلوك المخاطرة هو سلوك متعلم من خلال ملاحظة الفرد لسلوك الأنموذج والنماذج ربما تكون الوالدين أو المعلمين أ وشخصيات تلفازية، ومن ثم تقليد ذلك السلوك(حسين، 2018، ص23)، بينما فسرت نظرية المسار المربك هذه النتيجة على أساس التفكير المعتمد على الجوهر الذي يبدأ مع بداية المراهقة، حيث يقوم المراهق بالتمييز بين مستويات المخاطرة المختلفة الذي يهتم بالخصائص العقلانية ويتجاهل المعوقات وذلك بتصنيف الأشياء إلى فئات مثل: المعوقات والصراعات المحتملة والواجبات والقيم...وبالتالي يختار عدم الدخول في المخاطرة(إبراهيم والحسيني، 2013، ص9)، كما جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة المشلب(2006) وفزع(2020) والتي كانت على نفس عينة المراهقين، حيث ترى الطالبتان أن السبب ربما يعود إلى تأثر العينة بالتغير والتطور المتسارع في المعرفة والغزو الأجنبي في الثقافة السائدة، بينما دراسة حسين(2018) وأحمد(2016)، ترجعها الطالبتان إلى الاختلاف في عينة الدراسة رغم تقاربهما والمتمثلة في الطلبة.

2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

والتي تنص على التالي" مستوى الذكاء الروحي منخفض لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها" ولاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد العينة على أداة الذكاء الروحي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لأداة الذكاء الروحي تم استعمال اختبار "ت" لعينة واحدة بعدما تم التأكد من شروط استخدام هذا الأسلوب الإحصائي والجدول رقم (2.5) يوضح النتائج.

جدول رقم (2.5) يوضح دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لأداة الذكاء الروحي

عدد أفراد	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
110	109	113.80	12.80	86	16.027	0.000

من خلال الجدول رقم(2.5) تبين أن متوسط درجات أفراد العينة على أداة الذكاء الروحي بلغ (113.80) بانحراف معياري يساوي (12.80) وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي والمقدر بـ(86)، وباستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطات التي بلغت (16.027) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهو أقل من (0.05)، وبالتالي هي قيمة دالة إحصائياً وهذا يدل أن مستوى الذكاء الروحي أكبر من المتوسط لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها، أي أن مستوى الذكاء الروحي مرتفع لدى عينة الدراسة.

وجاءت هذه النتيجة موافقة نتيجة دراسة العديد من الباحثين ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءا على المبادئ والقيم الروحية التي لها دور أساسي في تنمية الذكاء الروحي والمتمثلة في الرحمة والتعاطف والتضحية والإيثار وكظم الغيض والتسامح والتعاون....الخ المنتشرة في المجتمع الجزائري، والتي هي مغروسة داخل الأسر الجزائرية وبالتالي تنتقل إلى الأبناء، وهذا ما اتفق مع ما توصلت إليه دراسة العكيلي والنواب(2019) و جبر والموسوي(2014) حيث هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الذكاء الروحي ونمط الشخصية (انبساطية/انطوائية) لدى تلاميذ الإعدادي المراهقين وفسر هذه النتيجة على أساس أن التلاميذ لديهم القدرة على التأمل الذاتي ويمتلكون وعي عال يساعدهم على التبصر بأهداف

الحياة مما يجعلهم يتميزون بعقل متفتح يساعدهم على تبني الأفكار والقيم المثالية كالتسامح والعطف والمرونة وعدم التعصب والاستفادة منها فيما يواجههم في الحياة (جبر والموسوي، 2014، د ص).

كما تفسر الطالبتان هذه النتيجة طبقا لما تذهب إليه الدفتار(2011) من أن الذكاء الروحي يرتبط بالتدين لان الروحانية لا تأتي من فراغ بل تنبعث من وجود وازع و إحساس لدى الفرد بوجود الخالق والمدبر والرقيب للكون بما فيه من كائنات (الصبحية، 2013، ص104).

وتعزوا الطالبتان ارتفاع مستوى الذكاء الروحي لدى عينة الدراسة إلى أن معظم الأبعاد التي تناولها مقياس الذكاء الروحي تعد من الأمور المهمة في حياة المسلم، فالتسامي والوعي الروحي والاندماج في سلوك الفضيلة تمثل قيما وأخلاقا وممارسات سلوكية تتطلبها شخصية المسلم. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطلاع (2016) وملحم وربابعة والبدارنة(2018) والعبيدي(2014) والكيومي والفريسية(2018) والصميدعي(2014) والشجيري(2019) وتعزوا الطالبتان هذه النتيجة إلى تقارب العينتين(تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي والطلبة) إضافة إلى أن المجتمعات متشابهة ويحملان تقريبا نفس القيم بما أن الدين واحد وهو الإسلام، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الفتلاوي وحسين(2018)، وتعزوا الطالبتان هذه النتيجة ربما إلى طبيعة المرحلة الثقافية والاجتماعية المعاصرة التي طغت فيها الماديات، فضلا على ما أفرزته وسائل التواصل الحديثة من عالم افتراضي.

3. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

والتي تنص على " يوجد ارتباط دال بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها" ولاختبار الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات جميع أفراد العينة على أداة سلوك المخاطرة وأداة الذكاء الروحي بعدما تم التأكد من شروط استخدام هذا الأسلوب الإحصائي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (3.5) قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي

المتغيرات	قيمة "ر"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي	-0.369	108	0.000

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي بلغت (0.369-) بمستوى دلالة (0.000) عند درجة الحرية (108)، وهذا يدل أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عكسية بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها، أي كلما ارتفع مستوى الذكاء الروحي انخفض مستوى سلوك المخاطرة لدى عينة الدراسة.

وتفسر الطالبتان هذه النتيجة إلى أن الأسرة الجزائرية الأصيلة تغرس في أبنائها فضائل متعددة كالضمير والعطف والتسامح...الخ، وأن يحسن معاملة الغير ولا يرد لهم السيئة بالسيئة، فضلا على تقديم نماذج حية لأبنائها في التعامل مع الآخرين بحب وتعاون وطيبة وتعاطف وإيثار ومسامحة...، كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى نظرية التعلم الاجتماعي من خلال تقليد التلاميذ للوالدين وهم أفضل من يقوم بغرس الفضائل وفقا لما يسمى(القدوة الحسنة) مما يترك أثر أبلغ وأعمق في نفوس الأبناء. كما تعزو الطالبتان هذه النتيجة إلى ما عرفت به المنظمة الصحة العالمية في امتلاك الفرد للذكاء الروحي أو الحاجة إلى الروحانيات بأن يكون لديه نظام من المعتقدات والقيم والمحافظة على اتساق هذا النظام واتزانه(منع أي اضطراب في هذا النظام)، فإذا أشبعت الحاجات الروحية فإنها تساعد الفرد على مواجهة مشاكل الحياة وصعابها أو تقدم له الشعور بالسعادة (درايرر وأمرم والشاوي، 2012، ص469)، فعندما يمتلك التلميذ المراهق ذكاء روحي مرتفع فانه يتصف بالالتزام بسلوكيات متوافقة مع رضا الله ويحقق له التكيف الاجتماعي ويكون له بمثابة موجه ومحرك رئيسي لسلوكاته من خلال الاتجاه الصحيح والاختيارات الصائبة ، فهو وسيلة تحقق للتلميذ المراهق التكيف الناجح مع الحياة بأحداثها اليومية وتكسبه سلوكيات فاضلة كالحكمة والتسامح والرحمة إضافة إلى الوعي العميق بالذات وبالآخرين. وتوافق هذه الدراسة جزئيا دراسة وليام وربنسون(2003) والتي هدفت إلى التنمية الروحية لدى الشباب والأطفال ووصف دور التعليم في هذا المجال، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية الذكاء الروحي في تحويل نمط الحياة الصحية والسلوك ليصبحا أقل خطورة وتحسين القدرة على التوافق والتأقلم... وأن الافتقار للروحانيات يؤدي إلى مشاكل خطيرة مثل تدني تقدير الذات واعتلال الصحة والسلوكيات الخطرة، بينما تنمية الذكاء الروحي لدى الفرد تجعله أكثر تقبلا للآخرين وأكثر ثقة واهتمام بنفسه، وتفسر الطالبتان تقارب هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية إلى نظرية الذكاء المتعدد والتي تقر بان الفرد يمتلك مجموعة من القدرات والكفاءات المتعددة تظهر ضمن الاستخدام الذكي للقدرات والمصادر الروحية، فالتلميذ المراهق يستطيع أن يجعل إمكانياته الروحية تعمل من اجله ولصالحه في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرق ووسائل تزيد من فرص نجاحه.

4. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

والتي تنص على التالي "لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير الجنس(ذكور/إناث)" ولاختبار هذه الفرضية تم حساب معامل فيشر لدلالة الفرق في الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي تبعا لمتغير الجنس لجميع أفراد عينة الدراسة بعدما تم التأكد من شروط استخدام هذا الأسلوب الإحصائي والجدول رقم(4.5) يوضح النتائج.

جدول رقم (4.5): يوضح دلالة الفرق في الارتباط بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي تبعا لمتغير الجنس

المتغيرات	قيمة "ر"	المقابل اللوغاريتمي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى الذكور	0.310	0.32	30	0.084
سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى الإناث	−0.126	0.131	76	0.273
دلالة الفرق بين معاملات الارتباط	0.95			

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى الذكور بلغت (0.310) بمستوى دلالة (0.084) عند درجة الحرية (30)، وهذا يدل أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى ذكور تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى الإناث بلغت (0.126−) بمستوى دلالة (0.273) عند درجة الحرية (76)، وهذا يدل أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلميذات مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها، كما تبين أن دلالة الفرق بين معاملات الارتباط بلغت (0.95) وهي قيمة أقل

من (1.96) ومنه يتم قبول الفرضية والتي تنص على أنه لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير الجنس.

وتفسر الطالبتان هذه النتيجة بأن الأسر الجزائرية تقوم في تربيتها لأبنائها على مبدأ المساواة بين الذكور الإناث والعدل في تلقينهم لمبادئ الدين الإسلامي الذي يحث على معاملة الأبناء سواسية، رغم أن طبيعة الأنثى تختلف عن طبيعة الذكر، وقد جاء نتيجة هذه الدراسة مرتبطة جزئيا مع دراسة الربيع(2013) ودراسة البهنساوي والعدوي(2018) والتي هدفت لمعرفة علاقة الذكاء الروحي والكفاءة الأخلاقية بالاعتماد والاستقلال الاجتماعي لدى عينة من الشباب وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الروحي، وتعزوا الطالبتان هذه النتيجة إلى تقارب بين العينتين إضافة إلى أن المجتمعين متشابهان ويحملان نفس القيم تقريبا بما أن دين الدولتين هو الإسلام، كما كانت نتيجة الدراسة قريبة نسبيا من دراسة السحمة (2019)، في حين أنها تختلف مع نتائج (أرنوط،2007؛ الكيومي والفريسية، 2018؛ الخياط، 2013؛ العطبي وبديوي، 2017؛ حبيب وعبد الحفيظ، 2019)، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة وخصائص عينات هذه الدراسات مع عينة الدراسة الحالية. كما ترجع الطالبتان هذه النتيجة ربما إلى تلقي الجنسين في مدينة ورقلة وضواحيها نفس أساليب التنشئة الاجتماعية ونفس البرامج التعليمية والتدريبية، إضافة إلى مبادئ الدين الإسلامي وعادات وتقاليد مجتمع الدراسة والتي تدعو إلى التمسك بهذه الصفات والمظاهر.

5. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أنه" لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير المنحدر السكني(ريف/حضر)" ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل فيشر لدلالة الفرق في الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي تبعا لمتغير المنحدر السكني لجميع أفراد عينة الدراسة بعدما تم التأكد من شروط استخدام هذا الأسلوب الإحصائي وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (5.5): يوضح دلالة الفرق في الارتباط بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي تبعا لمتغير المنحدر السكني

المتغيرات	قيمة "ر"	المقابل اللوغاريتمي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى الحضر	-0.168	0.17	58	0.200
سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى الريف	0.137	0.14	48	0.341
دلالة الفرق بين معاملات الارتباط	0.17			

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى الحضر بلغت (0.168-) بمستوى دلالة (0.200) عند درجة الحرية (58)، وهذا يدل أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها من ذوي المنحدر السكني الحضري، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لذوي المنحدر السكني الريفي (0.137) بمستوى دلالة (0.341) عند درجة الحرية (48)، وهذا يدل أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة و الذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها من ذوي المنحدر السكني الريفي.

كما تبين أن دلالة الفرق بين معاملات الارتباط بلغت (0.17) وهي قيمة أقل من (1.96) ومنه نتستنتج انه لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير المنحدر السكني، أي أنه يتم قبول الفرضية التي تنص على أنه لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير المنحدر السكني.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة البهنساوي وعدوي(2018)، وتعزو الطالبتان هذه النتيجة إلى تقارب عينتي الدراسة والمتمثلة في الشباب والتلاميذ المراهقين من مرحلة التعليم الثانوي، كما تعزو الطالبتان هذه النتيجة إلى أن مجتمع مدينة ورقلة وضواحيها لازال يجمع بين الأصالة والحضارة فهو وان امتلك الكثير من مقومات الحياة المادية والمستجدات العصرية ورغم أنه ليس بمنأى عن تأثير الطوفان الهائل للمعرفة والقيم المادية ، إلا أنه لازال متمسك بالقيم الروحية ولم يتخلى عن القيم الجمعية لصالح القيم الفردية وأنه لازال يعطي البعد الروحي الاهتمام الأكثر.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما ذكره هياجنة والغداني(2014) في أنه قد يكون نتاج للتربية السليمة الموجودة في البيئة والتي تحث على التمسك بالموروث الأخلاقي والقيم النبيلة والبعد الإنساني

والروحي في التعامل مع النفس ومع الآخرين(ص147).

خلاصة:

تندرج الدراسة الحالية في سياق معرفة العلاقة بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة وضواحيها تبعا لمتغير الجنس(ذكور/إناث) ومتغير المنحدر السكني(ريف/حضر)، هذا وتوصلت الدراسة إلى أن:

مستوى سلوك المخاطرة منخفض لدى عينة الدراسة، ومستوى الذكاء الروحي مرتفع لدى عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت الدراسة أنه لا يختلف الارتباط بين سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) وتبعا لمتغير المنحدر السكني(ريف/حضر).

مضامين وآفاق مستقبلية:

في حدود ما أفرزته نتائج الدراسة الحالية والجوانب الإجرائية فانه تقودنا إلى تناول **المضامين العملية والمضامين النظرية**، فبالنسبة لنتائج الفرضية الأولى يمكن استنتاج أن الوعي العالي الذي تتمتع به عينة الدراسة ومدى تشبعها بالمبادئ والقيم الاجتماعية والدينية التي يقوم عليها ديننا الحنيف مما يعكس المستوى المنخفض لسلوك المخاطرة لديهم.

بما أن هذه الدراسة تمت في ظروف طبيعية وليست مصطنعة فانه بإمكان **مستشارين التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني** بالاشتراك مع **الأساتذة والمشرفين التربويين** توعية **التلاميذ** بالنتائج السلبية المترتبة على سلوك المخاطرة وتوجيههم وترشيدهم الوجهة السليمة لضمان نجاحهم في المسار الأكاديمي والاجتماعي، وبهذا نضمن مواصلة التلميذ مساره الدراسي والالتحاق بالدراسات العليا وهو يرى نفسه يسير على خطى ثابتة نحو النجاح بكل ثقة وأمل، لينعكس هذا بالإيجاب على مستوى رفع كفاءة **المنظومة التربوية**. هذا وترى الطالبتان إمكانية تعميم قياس مستوى سلوك المخاطرة لدى التلاميذ في مراحل تعليمية أخرى في ظل تسلسل المسار التعليمي التعلُّمي أو لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بحكم دمجهم مع التلاميذ العاديين في الدراسة أو في ولايات أخرى من الوطن الجزائري. كما تعكس نتائج هذه الدراسة أهمية الذكاء الروحي باعتباره أهم أنواع الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر وأحد متغيرات علم النفس الايجابي الذي يسهم في تطوير قدراتنا وإمكانياتنا النفسية والجسمية والانفعالية والروحية في ظل التطورات المتلاحقة والمتسارعة والتي لا يلبث التلميذ أن يختار بديلا من البدائل المتفاوتة أو اتخاذ أي موقف، الأمر الذي يجعله يقبل على اتخاذ قرار يتسم بالمخاطرة، كما أن التنظير الذي تفرزه نتائج هذه الدراسة

يدعو إلى ضرورة تنمية الذكاء الروحي لدى التلاميذ وذلك من خلال إقامة برنامج إرشادي جمعي لدى التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية، لأنه على رأي فوجان (2002) أكثر من مجرد قدرة عقلية تقليدية، فهو يفتح القلب وينير العقل ويجعل التلميذ قادر على التفريق بين ما هو صواب و خطأ ويمكن التعبير عنه من خلال أي ثقافة بأنه الحب والحكمة.

أما فيما يتعلق بالمضامين النظرية فانه وبالرغم من أهمية نتائج الدراسة الحالية على المستوى العملي، تظل هناك بعض الحدود المقيدة للدراسة والتي تمثل **مسارات بحثية** لإجراء دراسات أخرى والتي يمكن إرجاعها إلى:

الحدود المتعلقة بعينة الدراسة وعددها في ظل أزمة كرونا لان الدراسة اقتصرت على عدد قليل مما يفتح المجال أمام الباحثين لتوسيع عينة الدراسة، إضافة إلى وجود متغيرات أخرى قد يكون لها تأثير على سلوك المخاطرة والذكاء الروحي لدى التلاميذ كمتغيرات تابعة يعتقد أنها قد تتفاعل مع الذكاء الروحي كمهام مستشار التوجيه أو مهاراته المهنية بحكم أن نمو الذكاء الروحي يعود إلى مدى فعالية المختصين في الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، أو سلوك المخاطرة الذي ارتبط بمتغيرات علم النفس الايجابي من خلال مراجعة الدراسات ذات الصلة والتي أثبتت أن سلوك المخاطرة سمة من سمات الشخصية، وعليه يمكن توجيه تلاميذ ذوي سلوك المخاطرة المرتفع نحو تخصصات يستطيعون من خلالها اختيار أعمال مناسبة لهم في المستقبل.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، إبراهيم الشافعي والحسيني، أحمد محمد (2013). سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة. *مجلة كلية التربية*. (1). 595 –632.

إبراهيم، عبد الستار (2011). *العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث*. أساليبه وميادين تطبيقه. القاهرة: الهيئة المصرية.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2010). *علم النفس الشخصية*. الأردن: عالم الكتب الحديث العامة للكتاب.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011). *علم النفس الإرشادي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو النجا، أمينة مصطفى محمد. (2020). برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الروحي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الفتح*. *6*(81). 136–161.

أبو هاشم، السيد. (2007). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. قائمة الذكاءات المتعددة. *مجلة كلية التربية*. (55). 1–12.

أحمد، محمود سامي محمود. (2016). *سلوك المخاطرة وعلاقته بتوكيد الذات واتخاذ القرار لدى الصحفيين في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة الأقصى. فلسطين.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد (2007). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. *مجلة كلية التربية*. *17*(72). 124–190.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (2016). تطوير مقياس الذكاء الروحي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من المراهقين والراشدين. *مجلة الإرشاد النفسي*. (46). 155–198.

أرنوط، بشرى إسماعيل أحمد. (2016). *الذكاء الروحي والإرشاد النفسي بين النظرية و التطبيق*. القاهرة. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

اسطفان–هاشم، مود وفرح، إبراهيم والعنيسي، رنا. (2018). *دليل صياغة الأطروحات والرسائل الجامعية العربية*. الأخلاقيات والتنظيم والاستشهاد المرجعي. مرتكز على دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (الطبعة السادسة). بيروت: شبكة المعلومات العربية التربوية(شمعة) وجامعة البلمند.

الأغطف. عائشة بنت النعمة الشيخ. (2020). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الروحي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *المجلة التربوية*. (69). 316–246.

أنجرس، موريس. (2004). منهجية البحث العلمي (ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف وسعيد سبعون). الجزائر: دار القصبة. (العمل الأصلي نشر سنة 1996)

أولاد الفقيهي، عبد الواحد. (2012). *الذكاءات المتعددة*. التأسيس العلمي. المغرب: منشورات مجلة علوم التربية.

البجيدي، حصة بنت غازي وعلي، علا عبد الرحمن. (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بكل من السعادة النفسية وبعض أنماط الشخصية لدى طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف. *دراسات الطفولة – مصر*.*18*(69). 125–132.

بن خيرة، سارة. (2017). *علاقة التوافق الأسري بسلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. دراسة ميدانية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

بن خيرة، سارة وبن زاهي، منصور. (2016). سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة في ظل بعض المتغيرات الشخصية والتربوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*.(24). 409-416.

البهنساوي، أحمد كمال عبد الوهاب وعدوي، طه ربيع طه. (2018). الذكاء الروحي والكفاءة الأخلاقية وعلاقتهما بالاعتماد -الاستقلال الاجتماعي لدى عينة من الشباب الجامعي دراسة تنبؤية فارقة. *مجلة الإرشاد النفسي*. (54). 2-75.

بوبعاية، يمينة وبابش، عتيقة. (2018). الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى عينة من الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*. *9*(2). 318-343.

بوزان، توني. (2007). *قوة الذكاء الروحي*(الطبعة الثالثة). المملكة العربية السعودية : مكتبة الجرير.

بينز، س بيرنارد. (2016). تبسيط أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس(apa) (السيد محمد أبو هاشم حسن، مترجم). المملكة العربية السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر سنة 2012).

جاب الله، عبد الله سيد محمد وزايد، أحمد محمد احمد. (2018). توسط الذكاء الروحي والعفو العلاقة بين استراتجيات مواجهة الضغوط والهناءة الذاتية في نموذج بنائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. *19*(1). 225-270.

جبر، عدنان مارد والموسوي، محمد عبد العباس عبد الكاظم. (2015). الذكاء الروحي وعلاقته بنمط الشخصية (الانبساط - الانطواء) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الباحث*. *16*(9). 7-32.

الجبوري، غزوان رمضان صالح عباد. (2012). *سلوك المخاطرة وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة تكريت. العراق.

الحبس، ندى منصور سليمان. (2016). *الذكاء الروحي وعلاقته بمستوى القدرة على حل المشكلات لدى عينة من المرشدات الطلابيات بمحافظة الرس*. (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العليا. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.

حبيب، أمل عبد المنعم محمد وعبد الحفيظ، غادة محروس. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات كلية التربية جامعة بيشة. *المجلة التربوية*. (76). 146-234.

حرب، هانيبال يوسف. (2018). *تعلم معي علم الذكاء الروحي*. تركيا: هيئة fg العلمية العالمية.

حسن، نادية دسوقي محمود. (2007). تقنين اختبار الاتجاه نحو المخاطرة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*.(9). 196-239.

حسين، زهراء ياسر. (2018). *سلوك المخاطرة وعلاقته بالحدود العقلية البينية لدى طلبة الجامعة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة القادسية. العراق.

حسين، محمد عبد الهادي. (2007). *قوة الذكاء الروحي*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حسين محمد عبد الهادي. (2008). *مبادرة الذكاءات المتعددة ومجتمع التعلم الذكي*. القاهرة: دار العلوم للنشر والوزيع.

الخفاف، إيمان عباس. (2013). *الذكاء الانفعالي. تعلم كيف تفكر انفعاليا*. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

خلف، حميد سالم وعباد، غزوان رمضان صالح. (2012). سلوك المخاطرة لدى طلبة الجامعة. *مجلة تكريت للعلوم.19*(8). 385-430.

خليل، منير حسن جمال. (1996). سلوك الميل للمخاطرة والخصائص الشخصية الايجابية: دراسة عبر البيئة والجنس. *مجلة كلية التربية*. (23). 55-105. الخياط، فايزة. (دت). الذكاء الروحي. وكالة زاد الأردن الإخبارية.
www.jordanzad.com/index.php ?page=article&id=155040//

درايز، كريستوفر وأمرام، يوسي والشاوي، سليمان بن ابراهيم. (2012). تقنين مقياس الذكاء الروحي على البيئة السعودية. *مجلة التربية جامعة الأزهر*. (150). 465-500.

الربيع، فيصل خليل. (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. *9*(4). 353-364.

الرشيدي، فاطمة سحاب. (2018). مستوى الذكاء الروحي لدى طالبات كلية العلوم والآداب في المملكة العربية السعودية.*المجلة الدولية لتطوير التفوق*. *9*(16). 3-19.

زمام، علي عبد الله حسين. (2018). *الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة العلوم الدينية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب. جامعة القادسية. العراق.

السحار، ختام إسماعيل. (2002). *الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ;والديموغرافية لدى شباب الانتفاضة في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

السحمة، حمود بن عبد الرحمن محمد. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*. (63). 65-92.

السليمي، البندري بنت عبد العزيز. (2018). الذكاء الروحي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات قسم علم النفس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الأزهر*. *20*(1). 99-124.

سماحة، سهيل حسيب. (1984). *معجمي الحي*. بيروت. لبنان: مكتبة سمير.

سواكر، رشيد. (2019). علاقة الذكاء الروحي بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة (ل.م.د) بجامعة حمة لخضر بالوادي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. *5*(3). 206-220.

الشجيري، عمر خلف رشيد. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة. *مركز البحوث النفسية*. *30*(4). 619-652.

شراب، عبد الله عادل. (2020). القدرة التنبؤية للذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. (8). 140-164.

الصبحية، حنان بنت خلفان بن زايد. (2014). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم والآداب. جامعة نزوى. عمان.

الصميدعي، نمير إبراهيم حميد. (2014). الذكاء الروحي وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*. *21*(2). 388-431.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2012). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 29*(1). 137-176.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2006). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبد، وليد (2018). *الذكاء والذكاءات المتعددة*. لبنان: دار الكتب العلمية.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (2014). الذكاء الروحي لدى عينة من طلبة جامعة بغداد في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. (41). 34-53.

عثمان، الهام جلال إبراهيم والعتيبي، أسماء فراج خليوي. (2017). الذكاء الروحي وأساليب مواجهة الضغوط كمنبئات للتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *مجلة العلوم التربوية*. (3). 433-477.

عرابي، نسرين إبراهيم. (2016). *الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. مصر.

العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). *مقدمة في منهج البحث العلمي*. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

العكيلي، جبار وادي باهض والنواب، محمود ناجي. (2019). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالذكاء الروحي واليقظة العقلية لدى طلبة الثانوية المتميزين. *مجلة كلية التربية الأساسية*. 104(25). 768-828.

علي، علي سيد إبراهيم. (2016). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الروحي لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*. (8). 135-167.

عليوة، محمد توفيق. (1996). *الفروق بين الجنسين في سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض أشكال المشاركة السياسية*.(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية آداب. جامعة المنيا. مصر.

علاء الدين، جهاد محمود. (2013). *نظريات الإرشاد النفسي*. التحليل النفسي والسلوكية. فرويد والسيكوديناميكيين ويونج وأدلر. الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

العيد، وليد. (2014). نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر. تقنين المقياس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (17). 205-220.

فاخر، سالمة محمد فاخر. (2017). *الذكاء الروحي في القرآن الكريم وأهميته للقائد التربوي*.(رسالة ماجستيرغير منشورة). كلية الدراسات العليا. جامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج.

الفتلاوي، علي شاكر وحسين، علي عبد الله. (2018). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى طلبة العلوم الدينية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*. *21*(3). 337-390.

فرج، نشوة محمد عبد المجيد. (2017). *برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي بالذكاء الروحي لدى الطالبات معلمات علم النفس*.(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية البنات. جامعة عين شمس. مصر.

فزع، عماد إبراهيم. (2020). التوجهات الدافعية (داخلية/خارجية) وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية*. *31*(02). 113-152.

الفقي، إبراهيم. (2012). *قوة الذكاء الروحي*. القاهرة: ثمرات للنشر والتوزيع.

فوجن، فرانسيس.(د ت). الذكاء الروحي(ترجمة علي عبد الرحيم صالح) جامعة القادسية العراق. مؤسسة العلوم النفسية العربية.1-8. مسترجع من: http:// www.arabpsynet.com/documents/docalispiritualintelligence.pdf.

القطراوي، رياض علي. (2012). *سلوك المخاطرة وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين في برنامج الطوارئ في وكالة الغوث الدولية (الانروا) في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

الطلاع، محمد عصام محمد. (2016). *الذكاء الروحي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة*.(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية. فلسطين.

كرامز، وليم (2011). *محاور الذكاء السبع*. القاهرة: دار الخلود للتراث للنشر والتوزيع، وادي النيل للنشر والتوزيع.

الكيال، مختار أحمد السيد. (2002). تأثير استراتجيات صنع القرار وتعقد المهمة على سرعة ودقة صنع القرار لدى الأفراد الحدسيين وعلاقتها بالمخاطرة. *مجلة كلية التربية*. (26). 281-323.

الكيومي، محمد بن طالب بن مسلم و الفريسية، سجى بنت سعيد بن خميس. (2018). علاقة الذكاء الروحي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بولاية السويق في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 2(26). 50-69.

محمد، إبراهيم رشاد. (2018). الذكاء الروحي وعلاقته ببعض الجوانب النفسية لدى طلاب المدينة الجامعية بكلية التربية الرياضية جامعة المنيا. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*. 156-193.

محمد، صلاح محمد محمود. (2017). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية*. 175(3). 615-703.

محمد، نورهان طارق. (2017). الرحمة بالذات والسعادة محددات الذكاء الروحي لدى التلاميذ المكفوفين. *مجلة البحث العلمي في التربية*. *18*(5). 1-20.

محمود، أماني والمحارمة، لينا. (2014)مستوى الذكاءات المتعددة لمعلمي مدارس التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*. *41*(1). 115-127.

المشلب، فرات حسين عجيل. (2006). *سلوك المخاطرة وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة المستنصرية. العراق.

المصري، نور عثمان حسين. (2017). *درجة الذكاء الروحي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة ممارستهم للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. عمان.

مغربي. محمد. (2013). التفكير والذكاء القائم على الذكاء المتعدد.cfijdida.over-blog.com

ملحم، محمد أمين وربابعة، حمزة عبد الكريم والبدارنة، مهدي. (2018). الذكاء الروحي وعلاقته بالمنظومة القيمية لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*. *11*(2). 165-181.

منوخ، صباح مرشود وسلمان، وسن برجس (2012). الذكاء المتعدد وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم*. *19*(8). 460-516.

همام، عبد القادر. (2000). سلوك المخاطرة في اتخاذ القرار وعلاقته ببعض المحددات الشخصية: دراسة ميدانية بالتطبيق على القطاع المصرفي التجاري العام ج. م. ع. الجهاز المركزي المصري للتنظيم والإدارة.مسترجع من http://search. Mandumah.com/record/94552 :

هياجنة، امجد محمد والغداني، فاطمة بنت سالم. (2014). مستوى الذكاء الروحي لدى موظفي الدوائر الحكومية بمحافظة مسقط في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الدراسات التربوية النفسية*. 8(1). 133-149.

ياسين، حمدي محمد ودللي، شيماء محمد. (2013). السعادة والعفو وجودة الحياة كمحددات للذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الخدمة النفسية*. 8(1). 125-192.

يوسف، مجدي حسن وطه، طه صبحي. (2016). تأثير استخدام طريقة المناقشة في تدريس مقرر فلسفة التربية الرياضية على التحصيل المعرفي والذكاء الروحي للطلاب المعلمين بكلية التربية الرياضية للبنين جامعة الإسكندرية. *مجلة تطبيقات علوم الرياضة*. (88). 180-192.

المراجع باللغة الأجنبية:

Amaram , y.(2007) wha is spiritual intelligence?: *anecumenical* ,grounded theory.

Amaram , y. (2007, august). The seven dimontion of spiritual intelligence :*an ecumenical* ,grounded theory .17-20.

Esmaili,m ; zareh,h ; & golverdi,m. (2014). Spiritual intelligence : aspects,compaonents and guidelines to promote it. *International journal of management. Accounting and economics*. 1(2). 162-174.

Fry, j ; & wigglesworth ,c,g. (2013).toward a theory of spiritual intelligence and spiritual leader development. *inter national journal on spirituality and organizatio leadership*.1(1). 47-79.

Hanefar,s ,b,b,m.(2015). *Development of spiritual intelegence model for adolescents in malaysia*. (unpublished doctoral dissertation). University of malaya, quala lumpur, malaysia.

Koohbanani, s, e&dastjerdi, r &vahidi, t &ghanifar, m,h. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with life satisfaction among birjand gifted female high school students. *Procedia social and behavioral sciences*. 84. 314-320.doi :10 .1016/j.sbspro.2013.06.558.

Qumari,m ; &chahal , d.(2017). Spiritual intelligence of secondarybles school teachers in erlation to their demographic variables. *International journal of academic research and development*. 2(4). 462-465.

Mohanty,s. (2017). Development of spiritual intelligence and selef-identity among adolescents : a study of gender difference. *Scholarly research journal for interdisciplinary studies.* 4(37).doi :org/10.21922/srjis.v4i37.10538.

Peretti, w ,p.(2004). Du recours au paradigme épidémiologique pour l'étude des conduites a risque. *Revue française de sociologie*. 1(45). 103-132.

Piaraly,h. (2013). Intelligence spirituelle et leadership :vers un modele de leadership universal.

Saleem ,q ;singh, r ; & singh,b . (2017). A study of spiritual intelligence of teatcher educators. *International journal of current multidsciplinary studies* (ijms).3(4). 697-701. Retrived by :http://www.journal ijcms.com.

Tymula,a et all. (2012 october). Adolescents risk-taking behavior is driven by tolerance to ambiguity. *psychological and cognitive sciences*. 109(42). Doi : 10.1073/pans.1207144109.

Vaughan,f.(2002, spring). What is spiritual intelligence ? *journal of humanistic psychology*. 42(2). 16-33.

Zamani, m, r ; karimi, f. (2015). Relationship between intelligence and job satisfaction among femal high school teatchers. *Academic journals*. 10(6). Pp739-749. Doi : 10.5897/err2015.2130.

الملاحق

الملحق رقم :01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2020/03/02

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 420/م.ت.ت/م2.ب /2019

مديـر التربيـة

إلى السيدة

أوبيش ليندة

الطالبة بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة تسهيلات من كلية العلوم الإنسانية تحت رقم 2019/389 المؤرخة في 2020/02/13 .

- رسالة طلبك التوضيحية الواردة إلينا بتاريخ 2020/03/02 .

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه ، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة **الميدانية استكمالا لمذكرة الماستر** ، بعنوان << **علاقة سلوك المخاطرة بالذكاء الروحي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة و ضواحيها** >> وذلك وفق المعطيات الآتية:

- الفترة: - من 2020/03/02 إلى 30 /04/ 2020 ما عدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.

- المؤسسات المعنية: ثانويات دوائر ورقلة و سيدي خويلد و انقوسه.

- الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية : (مقابلات شفوية + استبانة (42 عبارة) تحت أشراف الاستاذة زكري نرجس).

***ملاحظة: يمكن للباحثة المعنية أخذ معلومات إحصائية تتعلق بموضوع بحثها ،و في إطار ما يسمح به القانون من مكتب الاحصاء بمديرية التربية ابتداء من 2020/03/03 إلى 2020/03/15.**

- على الطالبة الباحثة الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من منتوج الدراسة بعد المناقشة بصيغة pdf عبر البريد الالكتروني للمصلحة المدون أعلاه ،و من خلال البريد الالكتروني الشخصي للباحثة ،و بعد الإجازة النهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة ،و شكراً.

مديرية التربية لولاية ورقلة - مصلحة التكوين والتفتيش - مدير التربية وبتفويض منه الشيخ كريم بلقاسم

هـــــام:

سلّمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

- نسخة للإعلام إلى:

-- السادة و السيدات مديري المؤسسات المعنية.

الملحق رقم: 02

مقياس سلوك المخاطرة بصورته النهائية

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	أتغيب عن المدرسة دون مبرر		
2	أفقد السيطرة على أعصابي عند الغضب		
3	أخرج مع زملائي من المدرسة وقت الدوام		
4	أقوم بالتشويش أثناء الدرس		
5	أقلد المشاهد العنيفة والعدوانية في المدرسة		
6	أحاول الوصول إلى كل ما أريد داخل المدرسة		
7	أهرب من حائط المدرسة		
8	أغش في الامتحان بكل أريحية		
9	أدخن داخل القسم		
10	جربت نوع من أنواع المخدرات داخل المدرسة		
11	أصطحب معي أشياء حادة للمدرسة (سكين،أسلحة،.....)		
12	أزور دفتر المرسلة للسماح لي بالدخول		
13	أستخدم أسلوب المواجهة مع المعلم		
14	أشتم المستشارين عند عدم السماح لي بالخروج أو الدخول		
15	أسرق أشياء زملائي		
16	أصرخ وأشتم زملائي		
17	أستفز الزملاء للمشاجرة في المدرسة		
18	أسخر و أتهكم من الزملاء الآخرين		
19	أتعدى على ممتلكات الزملاء		
20	أقوم بالمعاكسات عبر الانترنت أو الهاتف		
21	أقوم بالمعاكسات في المدرسة		
22	حاولت أن تؤذي نفسك مثل جرح أو حرق		
23	أشعر باليأس من المستقبل		
24	فكرت بالانتحار من قبل		
25	أدخن مع زملائي في الاستراحة		
26	أكذب على المعلم عند عدم قيامي بواجبي		
27	أهدد الزملاء الآخرين بالضرب		

28	أشوه سمعة الزملاء الذين أكن لهم الكره		
29	ألعب مع الزملاء بعنف للانتقام منهم		
30	أمزح مع الزملاء بطريقة مؤذية		
31	أحرض الزملاء للقيام بالفوضى داخل الفصل الدراسي		
32	أتكلم مع زملائي أثناء إجراء الامتحان		
33	أثير الفتنة بين الأصدقاء		
34	أشتم المعلمين أمام زملائي		
35	أكذب على الزملاء عما يقال عنهم من الآخرين		
36	أكسر ممتلكات المدرسة		
37	أخرب دورات المياه		
38	أخرب و أكسر باب الفصل الدراسي		
39	أمزق و أخرب كتب المكتبة المدرسية		
40	أقذف الأشياء بقدمي مع الصراخ		
41	ألقي القاذورات في ساحة المدرسة		
42	أكسر و أخرب كل ما هو في المؤسسة		

الملحق رقم:03

مقياس الذكاء الروحي في صورته الأولية

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	**أضع خطة عمل لحياتي بدقة**			
2	**استطيع أن احل المشاكل التي تواجهني بسهولة وهدوء**			
3	**استطيع أن أرى الصورة الواضحة للمشكلة**			
4	**أستعمل الحدس في معالجة المواقف التي تواجهني**			
5	**أمتلك القرار في حل المشاكل الصعبة**			
6	**أصدر أحكاما سريعة للمشكلات**			
7	**أستعمل التخيل والصور العقلية لحل المشكلة**			
8	**أنظم أفكاري عندما احل المشكلة**			
9	**أتمكن بسهولة من الوصول إلى الحلول الصائبة للمشكلات**			

10	أضع حلولا عدة للمشكلة التي تواجهني			
11	لدي القدرة على توليد أفكار جديدة لحل المشكلات			
12	أعامل الآخرين أفضل مما يعاملونني			
13	أحسن الظن بالآخرين في تصرفاتهم نحوي			
14	أهتم بالأعمال التي اشعر في ضوئها برضا الله			
15	المكافئات المادية ليست أساس أي عمل أقوم به			
16	أبحث عن الاندماج مع الآخرين و التوفيق بينهم			
17	أميل لأن أكون شخصا داعما معطاء للآخرين			
18	أشعر بأني شخص فعال عند تقديم العون للآخرين			
19	في تصرفاتي اخذ بعين الاعتبار الصالح العام والممتد لكل الناس			
20	أسلك بناء على القيم السامية التي أملكها			
21	أحاول أن اترك ورائي أثرا جيدا			
22	أعرف أن علي واجبات تجاه العالم لابد تحقيقها و الوفاء بها			
23	أكظم غيظي واعف عمن ظلمني			
24	أشارك باهتمامات بارزة في مجتمعي			
25	أحب التأمل بالأحكام و الأمثال و العبر			
26	أحب معرفة المفاهيم الجديدة و فهمها			
27	أحاول استعمال الكلمات والمعاني المؤثرة في الآخرين			
28	أظهر حبي واحترامي للجميع بغض النظر عن المعتقد			
29	أهدافي في الحياة لا تتجاوز الآخرين			
30	أمتلك مستوى عال من الخيال			
31	إدراكي يصلني إلى اكتشاف الحقائق			
32	الطقوس التي أؤديها تحقق التوازن في حياتي (الصلاة،الصوم،.....)			
33	أركز على كل مهمة في حياتي حتى ولو كانت صغيرة			

34	لدي مشاعر و أحاسيس تدفعني لأكون مختلفا في انجازاتي عن الآخرين			
35	أحب البحث في موضوعات متعددة مثل المغفرة و العدل والحكمة			
36	يهمس في داخلي صوت يقودني إلى السلام			
37	استثمر حياتي بالعمل الصحيح			
38	لدي طموح وطاقة متجددة في كل يوم من أيام حياتي			
39	أسعى للتكامل في مختلف الجوانب المعرفية			
40	أميل إلى تقديم النصائح للآخرين			
41	أحاول ضبط النفس في كل الظروف			
42	الاستقامة مبدأي في الحياة			
43	أكون مستعدا دائما لعمل الخير			
44	اشعر بالراحة عندما أتعامل مع أشخاص صادقين			
45	أحب التواضع مع كل الناس			
46	أحب إلحاق الأذى بالآخرين			
47	أصون كرامة الآخرين			
48	أسعى لتحقيق أهدافي في الحياة بحكمة			
49	لدي قدرة عالية على التفاهم مع الآخرين			
50	أرفض المواقف المؤلمة للذات			
51	أتعامل بتعاطف مع الآخرين			
52	أبتعد عن ارتكاب الذنوب			
53	أحاول نصرة المظلوم بكل السبل			
54	أقوم بمحاسبة نفسي يوميا			
55	ألتزم بالصدق في كل المواقف			

الملحق رقم:04

قائمة بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاســتاذ(ة)	الدرجة العلمية والتخصص	الجامعة
01	أحمد قندوز	دكتوراه في علوم التربية	قاصدي مرباح ورقلة
02	محمد عرفات جخراب	دكتوراه في علوم التربية	قاصدي مرباح ورقلة
03	فاطمة الزهراء حاج صبري	دكتوراه علم النفس المدرسي	قاصدي مرباح ورقلة
04	نبيلـة بـاويـة	دكتوراه في علم النفس الاجتماعي	قاصدي مرباح ورقلة
05	يمينـة خـلادي	دكتوراه في علم النفس الاجتماعي	قاصدي مرباح ورقلة
06	الزهـرة باعمـر	دكتوراه في علم النفس الاجتماعي	قاصدي مرباح ورقلة
07	إسماعيل لـعور	دكتوراه علم النفس المدرسي	قاصدي مرباح ورقلة

الملحق رقم: 05

مقياس الذكاء الروحي في صورته النهائية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية

عزيزي التلميذ :

عزيزتي التلميذة :

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى قراءتها بدقة وإمعان والإجابة عنها بكل صدق و صراحة بوضع علامة (×) في الخانة الذي تراها مناسبة ، إذ لا تؤخذ إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، كما ترجو منك الطالبتان عدم ترك أي فقرة بلا إجابة ،علما أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها أحد سوى الطالبتان ولذلك لا داعي لذكر الاسم .

مع وافر شكر الطالبتان وامتنانهما

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

محل الإقامة (بلدية):.....

مثال توضيحي:

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
أتجول في الحديقة مع عائلتي		×	

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1.	استطيع أن احل المشاكل التي تواجهني بسهولة وهدوء			
2.	استطيع أن أرى الصورة الواضحة للمشكلة			
3.	أستعمل الحدس في معالجة المواقف التي تواجهني			
4.	أمتلك القرار في حل المشاكل الصعبة			
5.	أنظم أفكاري عندما احل المشكلة			
6.	أتمكن بسهولة من الوصول إلى الحلول الصائبة للمشكلات			
7.	أضع حلولا عدة للمشكلات التي تواجهني			

8.	لدي القدرة على توليد أفكار جديدة لحل المشكلات			
9.	أعامل الآخرين أفضل مما يعاملونني			
10	أحسن الظن بالآخرين في تصرفاتهم نحوي			
11	أهتم بالأعمال التي أشعر في ضوئها برضا الله			
12	ابحث عن الاندماج مع الآخرين والتوفيق بينهم			
13	أميل لان أكون شخص داعما معطاء للآخرين			
14	اشعر بأني شخص فعال عند تقديم العون للآخرين			
15	اخذ بعين الاعتبار الآخرين في تصرفاتي			
16	أحرص على إخلاص النية في كل عمل أقوم به			
17	أحاول أن اترك ورائي أثرا طيبا			
18	أوفي بواجباتي اتجاه الآخرين			
19	اعف عمن ظلمني			
20	أحاول استعمال الكلمات والمعاني المؤثرة في الآخرين			
21	اظهر حبي واحترامي للجميع بغض النظر عن المعتقد			
22	إدراكي يوصلني إلى اكتشاف الحقائق			
23	تحقق لي العبادات التي أؤديها التوازن في حياتي(الصلاة ،الصوم، تلاوة القرآن.....)			
24	أركز على كل مهمة في حياتي حتى ولو كانت صغيرة			
25	لدي مشاعر وأحاسيس تدفعني لأكون مختلفا في انجازاتي عن الآخرين			
26	أحب البحث في موضوعات متعددة مثل المغفرة والعدل والحكمة			
27	أستثمر حياتي بالعمل الصحيح			
28	لدي طموح وطاقة متجددة في كل يوم من أيام حياتي			
29	أميل إلى تقديم النصائح للآخرين			
30	أحاول ضبط النفس في كل الظروف			
31	الاستقامة مبدأي في الحياة			
32	أكون مستعدا لفعل الخير			
33	أشعر بالراحة عندما أتعامل مع أشخاص صادقين			
34	أحب التواضع مع كل الناس			
35	أحب إلحاق الأذى بكل الناس			
36	أصون كرامة الآخرين			
37	أسعى لتحقيق أهدافي في الحياة بحكمة			
38	أرفض المواقف المؤلمة للذات			
39	أتعامل بتعاطف مع الآخرين			
40	ابتعد عن ارتكاب الذنوب			
41	أحاول نصرة المظلوم بكل السبل			

Test d'échantillons indépendants

42	أقوم بمحاسبة نفسي يوميا			
43	ألتزم بالصدق في كل المواقف			

الملحق رقم: 06

نتائج spss

سلوك المخاطرة

نتيجة صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		سلوك المخاطرة.	المخاطرة نحو الذات	المخاطرة.نحو.الاخرين	المخاطرة.نحو.الثانوي
سلوك.المخاطرة	Corrélation de Pearson	1	.929**	.885**	.884**
	Sig. (bilatérale)		.000	.000	.000
	N	30	30	30	30

نتيجة الصدق التمييزي

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
سلوك.المخاطرة	المجموعة العليا	9	54.2222	4.68449	1.56150
	المجموعة الدنيا	9	42.4444	.52705	.17568

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
سلوك.المخاطرة	Hypothèse de variances égales	8.598	.010	7.495	16	.000	11.77778	1.57135	8.44667	15.10889
	Hypothèse de variances inégales			7.495	8.202	.000	11.77778	1.57135	8.16975	15.38580

نتيجة الفا كرونباخ للمقياس المخاطرة وابعاده

المخاطرة نحو الذات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.798	15

المخاطرة نحو الآخرين

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.696	16

المخاطرة نحو الثانوي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.685	11

Statistiques de سلوك المخاطرة fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.891	42

التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité المخاطرة نحو الذات

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.798
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	.385
		Nombre d'éléments	7[b]
	Nombre total d'éléments		15
Coefficient de Spearman-Brown	Corrélation entre les sous-échelles		.551
	Longueur égale		.711
	Longueur inégale		.711
	Coefficient de Guttman split-half		.530

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. Les éléments sont : VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

Statistiques de fiabilité المخاطرة نحو الآخرين

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.646
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	.326
		Nombre d'éléments	8[b]
	Nombre total d'éléments		16
Coefficient de Spearman-Brown	Corrélation entre les sous-échelles		.539
	Longueur égale		.700
	Longueur inégale		.700
	Coefficient de Guttman split-half		.664

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. Les éléments sont : VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016.

Statistiques de fiabilité المخاطرة نحو الثانوي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.325

Coefficient de Spearman-Brown	Partie 2	Nombre d'éléments	6[a]
		Valeur	.656
		Nombre d'éléments	5[b]
	Nombre total d'éléments		11
	Corrélation entre les sous-échelles		.632
	Longueur égale		.774
	Longueur inégale		.775
	Coefficient de Guttman split-half		.772

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006.

b. Les éléments sont : VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011.

Statistiques de fiabilité سلوك المخاطرة

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.861
		Nombre d'éléments	21[a]
	Partie 2	Valeur	.725
		Nombre d'éléments	21[b]
	Nombre total d'éléments		42
	Corrélation entre les sous-échelles		.758
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.863
	Longueur inégale		.863
	Coefficient de Guttman split-half		.833

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

b. Les éléments sont : VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042.

الذكاء الروحي

نتيجة صدق الاتساق الداخلي

Corrélations

		الذكاء.الروحي	حل.المشكلات	التسامي	الوعي.الروحي	الفضيلة
الذكاء.الروحي	Corrélation de Pearson	1	.528**	.863**	.857**	.908**
	Sig. (bilatérale)		.003	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30	30

الصدق التمييزي

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء.الروحي	المجموعة العليا	9	129.4444	3.08671	1.02890
	المجموعة الدنيا	9	103.7778	6.53410	2.17803

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
الذكاء.الروحي	Hypothèse de variances égales	4.725	.045	10.655	16	.000	25.66667	2.40883	20.56017	30.77316
	Hypothèse de variances inégales			10.655	11.401	.000	25.66667	2.40883	20.38754	30.94579

الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilitéحل المشكلات

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.715	10

بعد حذف البندين 5 و 7

Statistiques de fiabilitéالتسامي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.737	11

بعد حذف البند 14

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.737	8

بعد حذف البند 25

Statistiques de fiabilité الفضيلة

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.809	16

Statistiques de fiabilité الذكاء الروحي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.884	47

التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité حل المشكلات

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.608
		Nombre d'éléments	4[a]
	Partie 2	Valeur	.621
		Nombre d'éléments	4[b]
	Nombre total d'éléments		8
	Corrélation entre les sous-échelles		.440
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.611
	Longueur inégale		.611
	Coefficient de Guttman split-half		.610

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004.

b. Les éléments sont : VAR00006, VAR00008, VAR00009, VAR00010.

Statistiques de fiabilité التسامي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.606
		Nombre d'éléments	6[a]

	Partie 2	Valeur	.613
		Nombre d'éléments	5[b]
		Nombre total d'éléments	11
		Corrélation entre les sous-échelles	.530
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	.692
		Longueur inégale	.694
		Coefficient de Guttman split-half	.679

a. Les éléments sont : VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00015, VAR00016, VAR00017.

b. Les éléments sont : VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022.

Statistiques de fiabilité الوعي الروحي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.509
		Nombre d'éléments	4[a]
	Partie 2	Valeur	.678
		Nombre d'éléments	4[b]
		Nombre total d'éléments	8
		Corrélation entre les sous-échelles	.545
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	.705
		Longueur inégale	.705
		Coefficient de Guttman split-half	.702

a. Les éléments sont : VAR00023, VAR00024, VAR00026, VAR00027.

b. Les éléments sont : VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031.

Statistiques de fiabilité الفضيلة

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.661
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	.650
		Nombre d'éléments	8[b]
		Nombre total d'éléments	16
		Corrélation entre les sous-échelles	.769
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	.870
		Longueur inégale	.870
		Coefficient de Guttman split-half	.868

a. Les éléments sont : VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039.

b. Les éléments sont : VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047.

Statistiques de fiabilité الذكاء الروحي

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.768
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	.808
		Nombre d'éléments	23[b]
	Nombre total d'éléments		47
	Corrélation entre les sous-échelles		.814
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.898
	Longueur inégale		.898
	Coefficient de Guttman split-half		.896

a. Les éléments sont : VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041, VAR00042, VAR00043, VAR00044, VAR00045, VAR00046, VAR00047, VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. Les éléments sont : VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031.

نتيجة الفرضية1

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
سلوك المخاطرة	110	48.6273	7.51373	.71641

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 63					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
سلوك المخاطرة	-20.062-	109	.000	-14.37273-	-15.7926-	-12.9528-

نتيجة الفرضية2

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء الروحي	110	113.8091	12.96325	1.23600

Test sur échantillon unique

	86Valeur du test =					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الذكاء الروحي	16.027	109	.000	19.80909	17.3594	22.2588

نتيجة الفرضية3

Corrélations

		الذكاء.الروحي	سلوك.المخاطرة
الذكاء الروحي	Corrélation de Pearson	1	-.369-**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	110	110
سلوك المخاطرة	Corrélation de Pearson	-.369-**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	110	110

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

نتيجة الفرضية4

لدى الذكورCorrélations

		سلوك.المخاطرة	الذكاء.الروحي
سلوك.المخاطرة	Corrélation de Pearson	1	.310
	Sig. (bilatérale)		.084
	N	32	32
الذكاء.الروحي	Corrélation de Pearson	.310	1
	Sig. (bilatérale)	.084	
	N	32	32

لدى الاناثCorrélations

		سلوك.المخاطرة	الذكاء.الروحي
سلوك.المخاطرة	Corrélation de Pearson	1	-.126-
	Sig. (bilatérale)		.273

	N	78	78
	Corrélation de Pearson	-.126-	1
الذكاء.الروحي	Sig. (bilatérale)	.273	
	N	78	78

نتيجة الفرضية 5

Corrélationsريف

		سلوك.المخاطرة	الذكاء.الروحي
	Corrélation de Pearson	1	.137
سلوك المخاطرة	Sig. (bilatérale)		.341
	N	50	50
	Corrélation de Pearson	.137	1
الذكاء الروحي	Sig. (bilatérale)	.341	
	N	50	50

Corrélationsالحضر

		سلوك.المخاطرة	الذكاء.الروحي
	Corrélation de Pearson	1	-.168-
سلوك المخاطرة	Sig. (bilatérale)		.200
	N	60	60
	Corrélation de Pearson	-.168-	1
الذكاء الروحي	Sig. (bilatérale)	.200	
	N	60	60