جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج إثرائي في الثقافة النفسية؛ لتنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس

إعداد

د/ رحاب أحمد شوقى أحمد
مدرس المناهج وطرائق تدريس علم النفس
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ الاستلام : 18 يوليو 2021م – تاريخ القبول : 8 أغسطس 2021م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

المستخلص:

يهدف البحث إلى تَعرُّف فاعلية برنامج إثرائي في الثقافة النفسية في تنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس –تحقيقًا لأهداف البحث– أعدَّت الباحثة تأطيرًا نظريًا لمتغيرات البحث (العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية، والثقافة النفسية)، واستندت إليه فى إعداد البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية، والذى تضمن (7) موضوعات؛ هم: المفهومات النفسية وتطبيقاتها، والتفكير النقدي في القضايا النفسية، ومناهج البحث في علم النفس، والتطبيقات الحياتية لعلم النفس، والأخلاق، والذات والآخر، والاعتراف بالتنوع واحترامه، وأعدَّت –كذلك– مقياسي: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية، واعتمدت الباحثة – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صواب فرضيه– على التصميم التجريبي ذي القياسين: القبلى، والبعدى لأداتي البحث، وطُبق البرنامج على عينة قوامها (40) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الرابعة– شعبة علم النفس عبر تطبيق Zoom. وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلى، والبعدى؛ لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية، في تنمية كلٍ من: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية.

الكلمات المفتاحية: الثقافة النفسية– العلاقات البينشخصية– الهوية العالمية – الطلاب معلمي علم النفس.

An Enrichment Program in Psychological Literacy to Develop Interpersonal Relationships and Global Identity of Psychology Student Teachers.

The current research aims to identify the effectiveness of an enrichment program in psychological literacy to develop interpersonal relationships and global identity of psychology student teachers. to achieve the objectives of the research the researcher prepared a theoretical framework for the research variables (interpersonal relationships, global identity, and psychological literacy), and depedded on it in preparing the enrichment program in psychological literacy. which included (7) topics: psychological concepts and their applications, critical thinking in psychological issues, research methods in psychology, life applications of psychology, ethics, the self and the other, and the recognition and respect of diversity. also prepared two scales: interpersonal relationships and global identity. for answering the research questions and verifying the validity of it's hypotheses the researcher depended on the experimental design with pre and posttest for the two research tools. The program was applied to a sample of (40) male and female students of the fourth year- psychology department via zoom application. the results of the research revealed that there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the two measures: the pre-and post in favor of posttest which indicates the effectiveness of an enrichment program in psychological literacy in developing both: interpersonal relationships and global identity.

Key words: Psychological Literacy- Interpersonal Relationships- Global Identity- Psychology Student Teachers.

مقدمة:

إن الانتقال إلى مرحلة الرشد يتجلى في مجموعة مظاهر غاية في الأهمية تتحدد في إكمال التعليم، والعيش بشكل مستقل، وتحقيق الاكتفاء الذاتي المالي، وتأسيس الحياة المهنية، وتكوين شراكات عاطفية دائمة. ولكنَّ التطور التقني السريع، والمنافسة المتزايدة، وعولمة الأسواق، وكثرة الوظائف التي تتطلب مهارات عالية ومعرفة مكثفة جعلت هذه المهام أكثر صعوبة؛ مما اضطر أعدادًا متزايدةً من الشباب إلى تمديد فترة تعليمهم، وتأجيل تكوين الأسرة، وتأخير الجهود نحو التطوير المهني؛ لذا صارت المرونة والتكيف في الانتقال إلى مرحلة الرشد وجودة العلاقات البينشخصية ضرورة ملحة في عصرنا الحالي.

وتجدر الإشارة – في هذا السياق– إلى أن الارتباط هو حاجة نفسية فطرية ضرورية إلى جانب الكفاءة والاستقلالية؛ فالشعور بالارتباط بالآخرين هو مطلب للبشر ينتج عنه عدة فوائد؛ منها: تحسين الأداء، والمثابرة، والإبداع، والحيوية، واحترام الذات، والرفاهية العامة؛ فالعلاقات الوثيقة مع العائلة والأصدقاء مهمة لجعل حياة الفرد ذات مغزى؛ أما الفرد غير الاجتماعي فهو –على النقيض– قلق للغاية بشأن قيمته وأهميته ويخشى – غالبًا دون وعي– أن يُساء فهمه، أو تجاهله، أو رفضه، وعليه مواجهة هذا الخوف Ryan and (Deci, 2000, P. 74) **.

وتُعرف العلاقات البينشخصية Interpersonal Relationship –كما وردت في قاموس مريام وبستر– بأنها: "تفاعل اجتماعي بين شخصين أو أكثر"(Merriam–Webster, 2021).

كما تُعرف بأنها: "تواصل بين شخصين أو أكثر يعتمدون على بعضهم البعض، ويبنون رابطًا فريدًا مرتكزًا على السياقات: الاجتماعية، والثقافية الكبرى التي ينتمون إليها. (DeVito, 2019, P. 2)

وتُعرف –كذلك– بأنها: "الدرجة التي يقيم بها الفرد العلاقة بشكل إيجابي، ويعتقد – إلى حدٍ ما– أن الشريك يفي باحتياجات مهمة، مع شعور بالرضا عن العلاقة، والذى يشمل جميع المشاعر الإيجابية والسلبية المرتبطة بالعلاقة".

** اتُبع – في توثيق البحث- نظام التوثيق APA7.

وباستقراء مفهوم العلاقات البينشخصية، نجد أنها تنطوى على أهداف بينشخصية؛ فكل تفاعل بينشخصي لـه أهدافـه؛ منهـا –علـى سـبيل المثـال–: الفرد "أ" يرغـب فـي إقامـة صداقة، ممـا يـودي بـه للتعبيـر عن موقفـه الـودي تجـاه الفرد "ب"، وهدف الفرد "أ" فـي هذا التفاعل بين الأشخاص هو تلقي استجابة ودية من الفرد "ب" وعليه، فكل سلوك شخصي بين طرفين أو أكثر، يهدف فيه الأطراف جميعهم إلى الحصول على رد فعل مكمل من شركائهم، وإذا كان التفاعل بين الأفراد متطابقًا، فيمكن تحقيق أهداف الأفراد، والتي تحدد حالة التكامل بينهم.

(Cheung, 2018, PP.3)

وتُعد العلاقات البينشخصية مكونًا مهمًا في حياة أي شخص منذ الولادة حتى الموت، وتتجلى أهميتها في كون الدافع البشري لتكوين علاقات مع الآخرين قد تطور؛ استجابةً لضغوط الانتقاء الطبيعي؛ مما أدى إلى ضرورة إقامة علاقات اجتماعية جيدة ترتبط – إيجابيًا– بالسعادة، والصحة: الجسدية، والعقلية، وكذا بالرفاهية العامة، في حين أن الافتقار إلى مثل هذه العلاقات يرتبط بالقلق، والاكتئاب، والغيرة، والوحدة، والتوتر؛ لذا فإن العلاقات البيشخصية ضرورية بشكل أساسي في تنمية الصحة العقلية، والشخصية السوية، والهوية، وزيادة الإنتاجية، وزيادة فرص التوظيف، وجودة الحياة، وزيادة القدرة على التكيف والاستقرار.

(Witherspoon, 2011, PP.24–26 ؛Bermack, 2014, PP.16–20؛ Rezazadeh, Solhi, and Azam, 2015, P.2)

ومن الملاحظ أن أنواع العلاقات البينشخصية تختلف باختلاف المرحلة العمرية، وحاجاتها، ومتطالباتها؛ بَيْدَ أن هذه العلاقات في حياة طلاب الجامعة تتحدد في أربع علاقات رئيسة؛ هم: علاقاتهم بالآباء (مقدمي الرعاية)، وبالمعلمين، والأقران، والعلاقات العاطفية والتي تؤثر في حياة الطلاب الأكاديمية وغير الأكاديمية. ويرتبط الأداء الأكاديمي وغير الأكاديمي الأفضل – فيما يتعلق بالوالدين(مقدمي الرعاية)– بالتوقعات الإيجابية للآباء تجاه أبنائهم، والأهداف الأكاديمية التي يحملها الوالدان للأبناء، وردود الفعل المتسقة حول سلوكياتهم، وأداءاتهم الأكاديمية، والقيم والمعايير التي يكسبونهم إياها، أما بالنسبة لعلاقاتهم بالمعلمين؛ فالعلاقات التكيفية مع المعلمين ترتبط بالنمو الاجتماعي، والمعرفي، والثقة

بالذات، والاستقلالية، والكفاءة، كما تُعد العلاقات مع الأقران إحدى العلاقات الرئيسة فى حياة الطلاب، والتى ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالتطور الأكاديمي، وإشباع الحاجات العاطفية والعلائقية الفاعلة، كما أن للعلاقات العاطفية أثر لا ينكر؛ فوجود شريك عاطفي يزيد –بوجه عام– من الثقة بالنفس، والكفاءة الشخصية (Martin, 2014, P.9).

وتُعد تنمية العلاقات البينشخصية لدى الطلاب المعلمين –في السياق ذاته– ركنًا أصيلًا في إعدادهم؛ لأنها تعود عليهم بعديد من المنافع، وعلى طلابهم فى المستقبل. وقد أُشير في المؤتمر الدولي الثاني للعلاقات البينشخصية في التعليم International Conference on Interpersonal Relationships In Education والمنعقد في الفترة ما بين: (11–12 أبريل 2012) في فانكفور – كندا إلى مجموعة متنوعة من العلاقات بين الجهات الفاعلة؛ مثل: العلاقات بين الأقران في الفصل، والمعلم، والطلاب، وقادة المدارس، والمعلمين، والمدرسين، وأولياء الأمور، كما أكد على أن جودة مثل هذه العلاقات ضرورية لنجاح العملية التعليمية للمدرسين والطلاب على حد سواء. وعلى المعلمين وأولياء الأمور والطلاب أن يدركوا أن بيئات التعلم المنتجة تتميز بتفاعلات داعمة ودافئة في الصفوف الدراسية (مدرس– طالب وطالب– طالب)؛ مما يؤدى إلى تحسين حياة الطلاب، ونوعية خبراتهم التعليمية. كما أنها تُسهم في فهم الظواهر التعليمية وتحفيز الإنجاز، وتعمل كحاجز ضد الإجهاد والمخاطر، وسبيلًا للدعم العاطفي في الحياة اليومية، والأداء الفائق في الأنشطة الجماعية، وأساسًا للتنميتين: الاجتماعية، والعاطفية؛ فضلاً عن الشعور الإيجابي بتقدير الذات، وعلى نقيض ذلك؛ فإن العلاقات المتوترة والمشكلة ضارة بنتائج الطلاب، ونموهم (Wubbels, 2014, P.Vii).

وأُجريت – في السياق ذاته– عديد من الدراسات التى عُنيت بالعلاقات البينشخصية؛ دراسةً، وتحليلًا؛ منها دراسة كل من:

- Fung(2011)، وعنوانها: "استكشاف الوعي الذاتي الفردي من حيث صلته بالقبول الذاتي وجودة العلاقات بين الأفراد"، والتى هدفت إلى تعرُّف وعي الأفراد بذواتهم، وكيفية ارتباطه بقبول الذات، وجودة العلاقة مع الآخرين، وتحديد العلاقات فيما بينهم، واستُخدِم المنهج المختلط من خلال المسح الكمي، والمقابلة النوعية. وتحددت عينة الدراسة (66) مشاركًا (50 مشاركًا في الاستطلاع، و16 مشاركًا فى المقابلات النوعية) لتعرف

مستوى وعيهم بذاوتهم، وعلاقته بالقبول الذاتي، وجودة علاقاتهم فيما بينهم. وحُلِّلت – في الدراسات نفسها– المتغيرات الثلاثة؛ لتحديد ما بينها من علاقات. وأسفرت نتائجها عن أن الوعي الذاتي يرتبط إيجابيًا وبدرجة مرتفعة بقبول الذات وجودة العلاقات البينشخصية، كما أن معظم المشاركين قد أشاروا إلى أنهم يعانون علاقات أقل جودةٍ في مكان العمل، مقارنة بتلك الموجودة في حياتهم الشخصية أو الأسرية.

- Erozkan (2013)، وعنوانها: "تأثير مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات البينشخصية على الكفاءة الذاتية الاجتماعية"، والتى هدفت إلى تعرُّف تأثير مهارات الاتصال، ومهارات حل المشكلات بين الأشخاص، وإدراك الكفاءة الذاتية الاجتماعية لدى عينة من المراهقين، والدور التنبؤي لمهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات بين الأشخاص في تحقيق الكفاءة الذاتية الاجتماعية. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحديد العلاقات بين مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات البينشخصية والكفاءة الذاتية الاجتماعية على عينة عشوائية قوامها(494) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية (226 من الإناث، و268 من الذكور). وأُعتمد على المقاييس الآتية: مهارات الاتصال، وحل المشكلات البينشخصية، والكفاءة الذاتية الاجتماعية للمراهقين. وأسفرت النتائج عن أن مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات البينشخصية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالكفاءة الذاتية الاجتماعية، كما أسفرت عن أن مهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات بين الأشخاص من أهم عوامل التنبؤ بالكفاءة الذاتية الاجتماعية.
- Collie, et al. (2016)، وعنوانها: "العلاقات البينشخصية للطلاب، والأهداف الشخصية الفُضلى (PB)، والمشاركة الأكاديمية"، والتى هدفت إلى دراسة مدى ارتباط العلاقات البينشخصية للطلاب مع المعلمين وأولياء الأمور والأقران بالأهداف الشخصية (PB)، والمشاركة الأكاديمية، على عينة قوامها (3232) طالبًا تتراوح أعمارهم ما بين: (11 و 19 عامًا) من المدارس النهارية والداخلية في المدن الكبرى في كلٍ من: الولايات المتحدة، وكندا، والمملكة المتحدة، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفى التحليلي، وأسفرت النتائج عن ارتباط تصورات الطلاب للعلاقات بين المعلم

وأولياء الأمور والأقران بالمشاركة الأكاديمية، والتى تتحدد في ثلاثة أنواع (المعرفية، والسلوكية، والعاطفية).

ومِنْ ثَمَّ تتجلى أهمية العلاقات البينشخصية لدى الطلاب معلمي علم النفس في تنمية الوعى الذاتي والكفاءة الذاتية وتحسين المشاركة الأكاديمية، كما تتضح أهميتها في تحسين الأداء التدريسي لديهم؛ مما يستدعى تكريس مزيد من الاهتمام؛ لمساعدتهم في بناء علاقات جيدة مع أسرهم، وأساتذتهم، وأقرانهم، وإكسابهم مهارات العلاقات البينشخصية اللازمة للتكيف، والتعايش في المراحل العمرية اللاحقة.

وانطلاقًا من فرضية أن نمو الذات يحدث بشكل كبير في سياق التفاعلات الاجتماعية والتي نتعلم من خلالها عن أنفسنا، والآخرين، والعالم من حولنا، وبما أننا نحيا في كنف أكثر التجارب الجماعية طموحًا في التاريخ ألا وهى "العولمة"؛ بوصفها جهدًا طويل الأمد لدمج الأبعاد العالمية للحياة في اقتصاد وسياسة وثقافة كل دولة، والتى نلحظ تأثيراتها على العلاقات، والنمو البين والعبر شخصي، وتكوين الفرد لهويته الذاتية في ظل عالم منفتح أيضًا. (Turner, 2013, PP. 22–25؛ Struhar, 2016, P. 30)

ومن اللافت للانتباه أن العولمة، وما صحبها من تقدم تكنولوجي، أثرت في عالمنا اليوم، بحيث أصبح البشر حول العالم ثنائيّ بل متعددى الثقافة في أثناء محاولتهم دمج وجهة نظر عالمية مع وجهات نظرهم المحلية؛ مما يؤدي غالبًا إلى ارتباك هويتهم بسبب تحركهم عبر ثقافات متعددة في أثناء التكوين التأسيسي الحاسم لهوياتهم؛ فالعولمة مدفوعة بوجهة نظر عالمية، وتروج لثقافة عالمية تُعلي قيم الحرية، والذاتية، والرأسمالية، وقبول التنوع، ويزداد ارتباك الهوية كلما اختلفت الثقافة المحلية عن الثقافة العالمية؛ مما قد يُعرض الفرد لعديد من الاضطرابات؛ مثل: الاكتئاب، وتعاطي المخدرات، والانتحار(Reyal, 2015, P.45)

وانطلاقًا من التأثير النفسي للعولمة على الهوية الشخصية؛ فإن الهويات الفردية في عملية تغيير دون النظر إلى مكان وجودنا في العالم، فإننا نتعرض لظواهر عالمية، بسبب التحولات الإيديولوجية في السياسة الدولية، والتغيرات المؤسسية، والتقدم التكنولوجي. وعليه؛ فإن من يعيشون على هذا الكوكب ليسوا منفصلين؛ فجميهم جزء عضوي من بعضهم

البعض؛ ويُعد تحديًا أن يكون كل فرد جزءًا مسؤولًا من الكل العالمي ليس مجرد خيار، بل شرطًا أساسيًا للبقاء. (Beck, 2002, P.17)

وبناء عليه فالعيش في هذا العصر يتطلب تحولًا في وعي الأفراد؛ فجزء من هويتهم متجذرٌ في ثقافتهم المحلية، بينما ينشأ جزء آخر من الوعي في سياق علاقتهم بالثقافة العالمية؛ مما يقلل من الحواجز بين البلدان والثقافات، ويسمح للأفراد بتكوين العلاقات، والتفاعل معًا بحرية كبرى؛ مما يسمح بترابط أكبر بين بنى البشر في مختلف بقاع الأرض. (Castells, 2010, PP. 93)

وفي إطار علاقة البشر بالآخر المختلف ثقافيًا، وما تتطلبه من تعزيز للتواصل بين الثقافات، والتعرِّض لقيم ثقافية جديدة، وأساليب حياة متنوعة مما قد تؤثر في تصنيفاتهم الذاتية وأنماط هويتهم، ومع زيادة التفاعل، ستتشكل هوية عالمية لأنها تستند إلى فكرة "مواطن الكون "the citizen of the universe" وتتوافق هذه الفكرة مع مُنَظِّري القرن التاسع عشر؛ مثل: أوغست كونت، وجون ستيوارت ميل، وكارل ماركس، وأنتوني جيدينز، ممن أعربوا عن تفاؤلهم بأن البشرية ستتجاوز –في النهاية– الحدود الوطنية من خلال التحرك نحو ثقافة ومجتمع عالميين؛ فالمراهقون اليوم –على سبيل المثال– صاروا يتأقلمون مع الثقافة العالمية خلال مزيد من التفاعلات غير المباشرة التي تحدث في الواقع الافتراضي. (Ullom, 2017, PP. 23– 25)

وعليه فإن تشكيل الهوية العالمية نتيجة طبيعية للعولمة التى فرضت ثقافة استهلاكية عالمية، وتتشكل الهوية العالمية عندما يتعرف المستهلكون على الأفراد في جميع أنحاء العالم، وتفوق التأثيرات الإيجابية للعولمة، والقواسم المشتركة الاختلافات بين الناس، وتيسر حدوث النشاط البشري بشكل متزايد في بيئة مشتركة تتأثر فيها البشرية جمعاء والكوكب نفسه بسلوك الأشخاص الذين يعيشون في أماكن مختلفة في جميع أنحاء العالم، ومِنْ ثَمَّ فهى تعين على تنمية الشعور الكامل بالاعتماد المتبادل، والانتماء إلى مجتمع بشري واحد يضم شعوب العالم.

وجديرٌ بالذكر أن الهوية العالمية لا تتطلب –بالضرورة– تفاعلًا ماديًا مع مجتمع عالمي؛ لأنه يتطور أيضًا من خلال التفاعل مع مجموعات افتراضية أو العمل لصالح شراكة عالمية، وتعريف الذات العالمية.

(Makri, Papadas, and Schlegelmilch, 2021, P.3).

وتُعرّف الهوية العالمية؛ بأنها: "تنمية شعور الشخص بالانتماء إلى ثقافة عالمية؛ من خلال تبني الممارسات، والأنماط، والمعلومات التي تشكل جزءًا من الثقافة العالمية". (Erez and Gati, 2004, P.593)

وتُعرّف –كذلك– بأنها: "تطوير الذات في علاقتها بالعالم، بما يحقق التماثل مع جميع شعوب العالم (Struhar, 2016, PP. 26).

إن العلاقة بين الأمم والأفراد تتطلب الآن الاعتراف بأهمية الهويات العالمية، كسبيل لتحقيق الوحدة العالمية، ومواجهة التحديات العالمية غير المسبوقة، وزيادة عدم المساواة، وهى سابقة للتضامن العالمي، وتمثل هوية فريدة من نوعها تشمل جميع البشر، دون النظر إلى جنسياتهم، أو ثقافاتهم، أو خلفياتهم: الاجتماعية، والاقتصادية؛ ففكرة الجوهر المشترك هي التي تجعل الهوية العالمية سابقة للتضامن مع المحرومين دون النظر إلى عضويتهم الجماعية، وعدها محورًا رئيسًا في كافة النشاطات التى تعزز حقوق الإنسان والعدالة، وتعيين القيم الأخلاقية للبشر، وكذلك السياقات التى تسعي لفهم الأدوار الاجتماعية في الثقافة العالمية والحركات الاجتماعية عبر الوطنية (Barth et al., 2015, P.918).

ومن المتفق عليه عظم دور التعليم والمعلمين فى تشكيل الهوية العالمية حيث تحول التركيز من بناء الهوية الوطنية الموحدة إلى العرض النظري، والتطبيقي للفِكَر والقضايا العالمية، بما في ذلك حماية حقوق الإنسان العالمية، وحقوق الفئات المهمشة، والأقليات: الدينية، والعرقية. ويُعد تفهم وقبول صانعي السياسات التعليمية بالعالمية كنتيجةً مرغوبةً، وسبيلًا لتعضيد الانتماءات العالمية التي تمتد إلى ما وراء دولة واحدة، وما يفرضه ذلك من تنمية بعض الكفاءات والتصورات والمهارات التي من شأنها تسهيل البقاء والنجاح في عالمنا العالمي والديناميكي، وإدراجها ضمن أهداف التعليم، مما يفرض إضافة إلى مسؤوليات المعلمين والتى لم تُقصر على تعزيز القيم القومية لدى المتعلمين فحسب، وتعدت ذلك إلى عرض الأحداث والأوضاع العالمية، جنبًا إلى جنب مع التركيز على المواطنة العالمية، والتي تهدف إلى إعداد المتعلمين للمنافسة العالمية، وحل المشكلات العالمية، والطبيعة المتغيرة للمجتمع الحديث بشكل عام(Yemini, 2017, PP.95–96).

كما أُجريت – في السياق ذاته– عديد من الدراسات التى عُنيت بالهوية العالمية؛ دراسةً، وتحليلًا؛ كدراسات كل من:

- Hendershot (2010)، وعنوانها: "التعلم التحويلي وتطوير هوية المواطن العالمي لدى الطلاب الجامعيين: دراسة حالة"، والتى هدفت إلى تحليل وتحديد الثغرات في تعليم المواطنة العالمية فيما بعد المرحلة الثانوية، ومدى توافرها في عمليات التدريس والتعلم كجزء من المناهج الدراسية، ومبررات ندرة الاعتماد على أصوات الطلاب. وقد اعتمد الباحث على منهجية دراسة الحالة من خلال أدوات نوعية، والاستطلاع الكمي للآراء؛ لفحص تصورات الطلاب حول تطوير هوية المواطنين العالمية في سياق برنامج المواطنة العالمي (GCP) التابع لجامعة ليهاي، وذلك على أربع مجموعات من الطلاب المسجلين في برنامج "شركاء Google المعتمدون" بين خريف 2004 وربيع 2009. وقد أسفرت النتائج عن أن الاعتراف بأنك مواطنٌ عالميٌ ينطوي على عملية مستمرة من التعلم والنمو، وأن أكثر العناصر أهمية في تطوير الطلاب لهويتهم كمواطنين عالميين هي المشاركة البناءة مع المختلفين عنهم، وإيجاد فرص متابعة النشاط الاجتماعي العالمي، وأخيرًا دور التعليم العالي في رفع جاهزية الطلاب للمشاركة العالمية.
- Caneva (2017)، وعنوانها: "عمليات الهوية في العصر العالمي: حالة المهاجرين الشباب الذين يعيشون في إيطاليا"، والتى هدفت إلى تعرُّف عمليات بناء الشباب الوافدين إلى إيطاليا لأنفسهم وهويتهم في العصر العالمي، الذي يتميز بزيادة في إمكانية الاختيار، وعدم اليقين ومدى تأثيره في بناء هويات متعددة الأوجه ومتغيرة باستمرار، أو كمصدر لانعدام الأمن وفقدان هويتهم. وقد أجرى الباحث مقابلات متعمقة مع (46) من المهاجرين الشباب، وأسفرت النتائج عن أن الشباب من أصل أجنبي يشكلون هوياتهم من خلال المزج بين الذخيرة الثقافية المختلفة المتعلقة بوطنهم وآبائهم، وبين البلد المضيف والثقافات العالمية. وفى سياق إدراك عدم اليقين يختلف الشباب في تشكيل هويتهم، ويتبنون عدة أنماط؛ أبرزها: بناء هويات مرنة أو هويات متصلة، أو الانتقال من هوية ثابتة إلى هوية غير محددة.

تستنتج الباحثة – في ضوء ما سبق– أن ما حدث من تغيرات عالمية في العقود القليلة الماضية أدى إلى تغير معنى الهوية، وسبل تكوينها، كما أثر في الانتقال لمرحلة

الرشد، وإعداد خطط الحياة الناجحة، واتخاذ القرار بشأن المسارات التعليمية، وخبرات العمل، والعلاقات الاجتماعية، وعمليات تشكيل الهوية؛ مما ألقى بظلاله على ضرورة تشكيل هوية عالمية لدى الشباب في العصر العالمي الذي يمتاز بزيادة في إمكانية الاختيار، وإدراك عدم اليقين بوصفه؛ فرصة لبناء هويات متعددة؛ تكيفًا ومواءمةً للتغير المستمر، وتجنبًا للتأثيرات السلبية لهذه التغيرات؛ مثل: انعدام الأمن، وفقدان الهوية.

وعليه، تتزايد أهمية العلاقات البينشخصية والهوية العالمية؛ لما يفرضه القرن الحادي والعشرين من تحديات: اجتماعية، وثقافية غير مسبوقة موسومة بالتعقيد، تتطلب حلولًا فعالة وأشخاص فعالين، والعناية بتثقيف المتعلمين بمجموعة من السمات؛ منها – على سبيل المثال لا الحصر–: المرونة، والانفتاح، والقبول، والتواصل، والتكيف، والتضامن العالمي، وهذا ما تمتاز به برامج البكالوريوس في علم النفس؛ حيث إن غايات تعليم علم النفس هو إمداد سوق العمل وكلا المجتمعيين: المحلي، والعالمي بخريجين متعلمين نفسيًا جاهزين للانخراط في العمل والمشاركة في الجهود المحلية والعالمية على حد سواء.

(Hulme and Cranney, 2020, P.7)

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى مشروع التنور العلمي حيث كان لـ "صابر سليم" الريادة في إدخال مفهوم الثقافة العلمية والتنور العلمي في مصر منذ عام 1951، والذى نال –آنذاك– صدى واسعًا صاحبه ظهور مجالات عدة للتنوير في مناهج التعليم؛ كالتنوير اللغوى، والتنوير السياسي، بهدف إكساب المتعلمين قدرًا من المعارف، والمهارات والاتجاهات ذات الصلة بتلك المناهج، من أجل تطبيقها في المواقف الحياتية.

(سليم، 1993، ص.15)

وهذا ما ينطبق على الثقافة النفسية أيضًا، والتى تُعد أكبر تطور وتطبيق في تعليم علم النفس في جميع التخصصات؛ حيث تتضمن عديدًا من البرامج الجامعية موضوعات علم النفس؛ على سبيل المثال: الطب، وتدريب المعلمين، ووسائل الإعلام، واللغة الإنجليزية، والقانون، وعلم الأحياء، والصحة، والدراسات التجارية؛ لذا ثمة حاجة عالمية لتطوير محو الأمية النفسية، ليس فقط لدى الأكاديميين والخريجين من دارسي علم النفس، ولكن أيضًا لدى قاطنى كوكب الأرض جميعهم(Reddy, Lantz, and Hulme, 2013, P.10).

وتُعرّف الثقافة النفسية بأنها: "أحد فروع محو الأمية التى تُعنى بقدرة الفرد على تطبيق فهم علم النفس على حياتهم: الشخصية، والاجتماعية، والعملية اليومية".
(Taylor, 2019, P.4497)

كما تُعرف أيضًا بأنها: "القدرة على تطبيق المهارات والمعرفة النفسية على سياقات الحياة الواقعية، وتشمل مفهومات؛ مثل: التفكير النقدي، والتواصل الفعال، والتصرف بشكل أخلاقي، والثقة، والتأمل، واحترام التنوع" (Hamilton, et al., 2018, P.153).

وقد أشار Boneau Alan (1990) للثقافة النفسية بوصفها جانبًا مهمًا يُعنى به الطلاب، مستخلصًا إياها من ردود (250) مؤلفًا من مؤلفي الكتب الدراسية النفسية، وتُحدد –في ضوء ما أورده– عدد من المكونات التي تجاوزت المعرفة بالمفهومات الأساسية لتشمل السمات والمهارات الشخصية، وفيما يلي تفصيل لهذه المكونات:

- ✓ امتلاك المفردات السيكولوجية، والمعرفة الأساسية بموضوع علم النفس الحاسم.
- ✓ تقييم التحديات الفكرية اللازمة لاستخدام التفكير العلمي، وتحليل للمعلومات لتقييم مسارات العمل البديلة.
- ✓ الإبداع في حل المشكلات.
- ✓ تطبيق المبادئ النفسية على القضايا: الشخصية، والاجتماعية، والتنظيمية في العمل، والعلاقات والمجتمع الأوسع.
- ✓ الالتزام بالسلوك الأخلاقي.
- ✓ التواصل الفعال في أوضاع مختلفة، والاعتراف بالتنوع وفهمه، وتعزيزه.
- ✓ التأمل فى السلوك، والعمليات العقلية.

(Coulson and Homewood, 2016, PP. 1–2)

إن الثقافة النفسية – في ضوء ما تَقَدَّم– تهدف إلى إكساب الطلاب ما يأتي: مهارات ما وراء المعرفة، ومهارات التطبيق التكيفي للمعرفة النفسية، والوعي المرتفع بالذات؛ فتُعنى جميعها بالنظرة الموضوعية لكل ما هو ذو الصلة بالذات، والمهارات التى تعين الخريجين في ممارساتهم المهنية المستقبلية، والقدرة على التفكير الموسع والنقدي في الخبرة والمعرفة النفسيتين؛ فضلًا عن بلوغهم مستوى عاليًا من التأمل؛ مما يعود عليهم وعلى غيرهم وعلى

مجتمعاتهم؛ محلية كانت، أو عالمية، بالنفع والفائدة، وفيما نتاجه التطوير المستمر للمعرفة والممارسات النفسية. (Lizzio, 2012, P.1)

وفي سياق الحديث عن أهداف الثقافة النفسية نجد أن اللجنة الوطنية للتعليم العالي (2009) تشير إلى أن أصحاب العمل يبحثون عن موظفين قادرين على الكتابة بإيجاز ووضوح، وفهم الأساليب الكمية، ومعرفة الأساليب النوعية؛ مثل: تصميم وتحليل بيانات مجموعة التركيز، وبيانات المقابلات؛ فهو أمر مرهون بتحديد المشكلات الحالية في مكان العمل، وتقييم الممارسة الحالية؛ فضلًا عن مهارات الاتصال الفعال، وقدرات حل المشكلات القائمة على الأدلة، والقدرة على التفكير النقدي واعتماد نهج تقييمي للعمل، بل وإفادة المجتمع العالمي، وتكوين شخصية المواطن العالمي، والقدرة على التكيف، والمرونة، والتعلم مدى الحياة.

(The National Committee of Inquiry into Higher Education, 2009؛ Harnish and Bridges, 2012, P.82)

وعُنيت عديد من الدراسات بالثقافة النفسية؛ منها – على سبيل المثال، لا الحصر– دراسة كل من:

- Morris, et al. (2013)، وعنوانها "تنمية الثقافة النفسية: تصورات الطلاب عن سمات الخريجين"، والتى هدفت إلى تعرُّف تصورات الطلاب عن سمات خريجي علم النفس والثقافة النفسية على عينة قوامها (213) طالبًا من المسجلين بقسم علم النفس وذلك من خلال الإجابة عن استبانة عبر الإنترنت، وقد أسفرت النتائج عن تقييمات مرتفعة للثقافة النفسية وسمات خريجي علم النفس، مما يعكس وعيًا كبيرًا، ونموًا محسوسًا، وأهمية ملحوظة لتلك المفهومات. وأشار الطلاب الملتحقون ببرامج علم النفس ممن أتموا المقررات التخصصية إلى أنهم على علم بمصطلح محو الأمية النفسية؛ على نقيض نظرائهم من الطلاب ممن درسوا المقررات التمهيدية فحسب، أو ممن درسوا مقررات في علم النفس من تخصصات أخرى، ولكنه فور توضيح مفهوم الثقافة النفسية أشادوا بأهميته، وعِظَمِ فوائده.
- Taylor and Coady(2019)، وعنوانها "قياس عناصر محو الأمية النفسية لدى الطلاب: مقارنة بين الجنسين والمستوى التعليمي ومجال الدراسة"، والتى هدفت إلى

تعرُّف مستويات محو الأمية النفسية في ضوء كل من: النوع، والمستوى التعليمي، والتخصص الدراسي. وجُمعت البيانات من عينة قوامها (187) طالبًا وطالبة (128 إناث، و59 ذكور) ممن تتراوح أعمارهم ما بين: (17 – 52) عامًا ممن يدرسون مقررات الدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا من خمسة تخصصات: الأعمال، والصحة، وتكنولوجيا المعلومات، والقانون، وعلم النفس. وقد أسفرت النتائج عما يأتي:

- سجل الطلاب من الإناث مستوى أكبر في التصورات عن محو الأمية النفسية من الذكور.
- أظهر طلاب الأعمال –فيما يتعلق بالمعرفة المتصورة للمفهومات والمبادئ الأساسية في علم النفس– مستويات أعلى بكثير من طلاب علم النفس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في تجربة التفاعلات مع أشخاص من خلفيات متنوعة.
- تفوق طلاب الدراسات العليا على الآخرين في المعتقدات الأخلاقية.

ومِنْ ثَمَّ تتضح الحاجة لتسليط الضوء على الثقافة النفسية لدى الطلاب معلمي علم النفس، وتميكنهم من المعرفة، والمهارات، والاتجاهات المعينة إياهم في تطبيق المبادىء النفسية في جوانب الحياة كافة، في حين ندرت الدراسات العربية – في ضوء ما اطلعت عليه الباحثة– التى عنيت بتدريس الثقافة النفسية في برامج إعداد معلم علم النفس؛ فضلًا عن خبرة الباحثة، حيث إن الطلاب يشكون الاهتمام بالجانب النظري على حساب التطبيقي وهذا ما انعكس على دراسة الجوانب العملية من المقررات بصورة نظرية مجردة عديمة المعنى، كما أنهم يعجزون عن تطبيق ما يدرسونه من مبادىء نفسية في تحديد مشكلاتهم النفسية، وفهم ذواتهم، وتقديرها، ولايشعرون بجدوى علم النفس، ونواحى الاستفادة منه، إلا في نطاق محدود للغاية.

هذا وقد أجرت الباحثة دراسة استكشافية؛ للوقوف على واقع العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية، فطَّبقَتْ أداتي البحث المتمثلتين في مقياسين مبدئيين فى العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية على عينة قوامها (10) طلاب بالفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الإسكندرية خلال الفصل الدراسى الأول من العام الدراسي 2020/ 2021؛ وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولًا العلاقات البينشخصية:

- ✓ **أن نسبة (70%) من الطلاب معلمي علم النفس عينة الدراسة الاستكشافية أظهروا أن علاقاتهم البينشخصية مع والديهم تتسم بضعف في مهارات: المرونة، والقبول، والتواصل؛ فضلًا عن شعورهم بضعف تقدير الوالدين لتوجهاتهم، كما أوضحوا صعوبة تبادل مشاعرهم وفِكَرهم مع والديهم رغم إلحاح الوالدين لمعرفة مشكلاتهم، وأهدافهم، وحاجاتهم.**
- ✓ **أن نسبة (60%) من الطلاب معلمي علم النفس عينة الدراسة الاستكشافية أظهروا أن علاقاتهم البينشخصية مع أقرانهم تتسم بمستوى مقبول ولكنها في نطاق ضيق للغاية، كما أوضحوا أن علاقاتهم مع بعض أقرانهم كثير ما تضعف وتصل إلى حد الانفصال نتيجة مشكلات عادية؛ مما يؤدي لعدم رغبتهم فى إقامة علاقات وطيدة مع أقران جُدد.**
- ✓ **أن نسبة (80%) من الطلاب معلمي علم النفس عينة الدراسة الاستكشافية أوضحوا أن العلاقات مع الأساتذة تتسم بضعف فى مهارات: المرونة، والانفتاح، والقبول، والرعاية؛ لاقتصار العلاقة على التدريس، إلا مع عدد محدود للغاية من الأساتذة لا يتعدى أستاذين على الأكثر، كما أشاروا إلى اقتصار التواصل من خلال ما يُنشأ من مجموعات على الواتس آب، أو الفيس بوك؛ على تعرف موعد المحاضرات أو تسليم التكليفات،... وغيرها من المهام.**

ثانيًا الهوية العالمية:

- ✓ **أن نسبة (60%) من الطلاب معلمي علم النفس عينة الدراسة الاستكشافية يعانون ضعف في التوجه العالمي؛ مما يؤثر سلبًا في فهم ذواتهم كمواطنين عالميين، ولكنهم ينفتحون على الثقافات الأخرى مع ضعف في تحقيق التوازن بين الانفتاح الثقافي، والثقافة المحلية.**
- ✓ **أن نسبة (75%) من الطلاب معلمي علم النفس عينة الدراسة الاستكشافية أوضحوا محدودية علاقاتهم خارج المجموعة الوطنية التى ينتمون إليها، وضعف فرص المشاركة في جهود إرساء العادلة، والديمقراطية العالميتين، وهناك من يرى محددوية نتائج هذه الجهود، وضعف فاعليتها.**

ونخلص في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات، والدراسات السابقة وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستكشافية إلى ضعف مهارات العلاقات البينشخصية والهوية العالمية لدى الطلاب معلمي شعبة علم النفس؛ لذا عُنى –في البحث الحالي– بإعداد برنامج في الثقافة النفسية بوصفها تطبيقًا للمبادىء النفسية في مجابهة المشكلات: الفردية، والاجتماعية، والمجتمعية، والعالمية، وما تربو إليه من تكوين المواطن المتعلم نفسيًا أكثر ملاءمة في تنمية كل من: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في "ضعف العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي شعبة علم النفس".

وهو ما يمكن صوغه في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إثرائي في الثقافة النفسية؛ لتنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمى علم النفس؟ ويتفرع عنه ثلاثة أسئلة فرعية:

1- **ما البرنامج الإثرائي المقترح فى الثقافة النفسية؟**
2- **ما فاعلية برنامج إثرائي في الثقافة النفسية في تنمية العلاقات البينشخصية؛ لدى الطلاب معلمى علم النفس؟**
3- **ما فاعلية برنامج إثرائي في الثقافة النفسية في تنمية الهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمى علم النفس ؟**

أهمية البحث:

قد تتضح أهمية هذا البحث فيما يأتي:

1. **تعرف الطلاب معلمي علم النفس، وتمكنهم من تطبيقات المعرفة النفسية فى تحقيق الأهداف الشخصية، والسياقات المجتمعية، والمهنية، بل والعالمية أيضًا.**
2. **مساعدة الطلاب معلمي علم النفس في استيفاء سمات خريجى برامج علم النفس بالدرجة الجامعية الأولى.**
3. **توجيه أنظار القائمين على إعداد برنامج معلم علم النفس لإدراج تطبيقات المبادىء النفسية في جميع المقررات الأكاديمية.**

4. **إعلاء أهمية تطبيقات المبادىء النفسية، بدلًا من التركيز على إكساب الطلاب المعرفة النفسية دون إبراز صلتها بذواتهم، وبالقضايا المعيشة؛ مهنيةً كانت، أو مجتمعيةً، أو عالميةً.**
5. **توجيه الأنظار لأهمية الثقافة النفسية ليس فقط لدى الطلاب الملتحقين ببرامج علم النفس، وإنما لدى الطلاب غير المتخصصين فى علم النفس، والبشر جميعهم.**
6. **الثقافة النفسية – بوصفها مكونًا رئيسًا فى برامج إعداد المعلم– تعين على تحسين الممارسات التدريسية لدى الطلاب معلمي علم النفس.**
7. **تنمية العلاقات البينشخصية الجيدة، والمساعدة فى حل المشكلات البينشخصية مع الوالدين، والأقران، والأساتذة؛ فضلًا عن بناء علاقات عاطفية بناءة.**
8. **مساعدة الطلاب معلمي علم النفس في تحقيق الرفاه النفسي من خلال جودة العلاقات البينشخصية.**
9. **تكوين الهوية العالمية لدى الطلاب معلمي علم النفس المعينة إياهم على العيش في عالم مُعولم، وتعريف ذواتهم كمواطنين عالميين.**
10. **إثراء المكتبة النفسية بمقياسي: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية.**
11. **التأطير العام للبرنامج الإثرائي فى الثقافة النفسية، ومِنْ ثَمَّ إعداد المواد التعليمية المتمثلة في: دليل عضو هيئة التدريس، وكتاب الطالب.**

فرضا البحث:

1. **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ≤(0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس العلاقات البينشخصية.**
2. **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ≤(0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس الهوية العالمية.**

حدود البحث:

تُقصر حدود البحث على ما يأتي:

- ✓ **الحدود البشرية: والتى تمثلت في (40) طالبًا معلمًا وطالبةً معلمةً (8 ذكور و32 أنثى) بالفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.**
- ✓ **الحدود الموضوعية: والتى قُصِرَتْ على مهارات العلاقات البينشخصية، وتتضمن: مهارة تقدير توجهات الآخرين، ومهارة التعاطف، ومهارة الانفتاح، ومهارة المرونة، ومهارة الرعاية، ومهارة القبول، ومهارة إدارة التفاعل، ومهارة التواصل.**

ويُقصر البحث – في أبعاده– على بعدي الهوية العالمية، وهما: التوجه العالمي، واتساع الارتباط من القومية إلى العالمية.

- ✓ **الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعى 2021/2020.**

أداتا البحث، ومواده التعليمية:

1– أداتا البحث:

أ– مقياس العلاقات البينشخصية (إعداد الباحثة).

ب– مقياس الهوية العالمية (إعداد الباحثة).

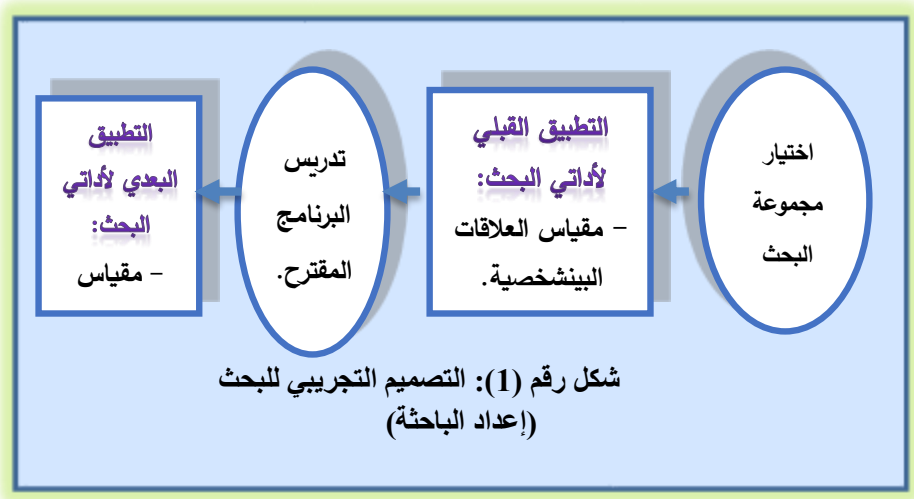
2– المواد التعليمية:

أ– دليل عضو هيئة التدريس لتدريس البرنامج المقترح.

ب– كتاب الطالب المعلم.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فرضيه– على التصميم التجريبي ذي القياسين: القبلي، والبعدي لأداتي البحث؛ وهو ما يوضحه الشكل رقم(1) الآتي:



شكل رقم (1): التصميم التجريبي للبحث
(إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث:

- ✓ **الثقافة النفسية وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: "نتائج التعلم من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المتوقع تحقيقها من خلال برنامج إعداد معلم علم النفس، والتى تحدد سمات الخريجين؛ مما يعينهم على التطبيق المتعمد لمبادىء علم النفس؛ تحقيقًا للأهداف الشخصية، والمهنية، والمجتمعية، والعالمية؛ وذلك لتحسين فرصهم في تحقيق أهداف عيش حياة هادفة، ومُرضية، ومساعدة إخوانهم من البشر في تحقيق الغايات ذاتها".**
- ✓ **العلاقات البينشخصية وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: "تفاعل اجتماعي وانفعالى ديناميكي بين الطالب معلم علم النفس، وشخص آخر أو أكثر قد يتراوح من عابر إلى دائم، وينطوى على صلات وروابط تختلف في سياقاتها لتشمل العلاقات الأسرية أو القرابة، والصداقة، والمعلمين، والعلاقات العاطفية".**
- ✓ **الهوية العالمية وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: "تعريف الطالب معلم علم النفس لذاته كمواطن في العالم قادرٍ على تقبل التنوع الثقافي، والتفاعل والتضامن مع الآخر المختلف، والمشاركة في العمل التعاوني الذي يهدف إلى مواجهة الآثار السلبية للظواهر العالمية؛ مثل: الحروب، والأمراض، والفقر، والتمييز، والتدهور البيئي، وتعزيز النتائج الإيجابية؛ مثل: العدالة العالمية، والتعليم، والتنقل؛ للمساعدة في تغيير المجتمع العالمي، مع الاعتزاز والعمل لصالح المجتمع المحلى الذى ينتمى إليه".**

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة – للإجابة عن أسئلة البحث– الخطوات الآتية:

أولًا– التأطير النظري لمتغيرات البحث.

ثانيًا– إجراءات البحث: وتتضمن:

1. إعداد المواد التعليمية، وأداتي البحث.

2. إجراء التجربة الميدانية للبحث.

ثالثًا– نتائج البحث، وتفسيرها.

رابعًا– توصيات البحث، ومقترحاته.

أولًا- التأطير النظري لمتغيرات البحث.

يتضمن هذا القسم من البحث عرضًا تفصيليًا وافيًا لمتغيرات البحث وذلك على النحو الآتي: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية، والثقافة النفسية، وفيما يلي تفصيل كل متغير من تلك المتغيرات:

1– العلاقات البينشخصية **Interpersonal Relationships:**

أ– مفهوم العلاقات البينشخصية:

يوسم الأشخاص الساعون لتحقيق الذات بالتعاطف، والحب، وإقامة صداقات، ومزيد من التماثل الكامل مع الآخرين، والتى تؤثر –بدورها– على الكفاءة الاجتماعية، والرفاهية مدى الحياة، واحترام الذات، وتعزيز الإمكانات البشرية، وتحسين القدرة على التكيف مع المواقف الصعبة وفيما يلي عرض لعدد من التعريفات:

تُعرف العلاقات البينشخصية بأنها: "تفاعل ينطوى على تأثير متبادل بين الأشخاص بعضهم البعض بشكل متكرر، وبقوة، وبطرائق متنوعة، وعلى مدى فترات زمنية طويلة، ويُعد القرب مؤشرًا لمستوى الاعتماد المتبادل بين الشركاء، حيث يعدل الشركاء سلوكياتهم، ومواقفهم، وميولهم للحصول على النتائج المرجوة في سياق علاقة معينة".

(Frye, et al., 2006, p.49)

وعُرفت بأنها: "تواصل قائم على الدعم: الاجتماعي، والمعلوماتي، والانفعالي، يُوسَمُ بالدفء، والثقة، والرضا، والفهم، والاهتمام برفاهية الآخر شريك العلاقة، والقدرة على التعاطف معه، كما تتطلب فهم أسلوب الأخذ والعطاء في العلاقات الإنسانية".

(Fung, 2011, PP. 28)

كما عُرفت بأنها: "تفاعل بين شخصين أو أكثر، قد يكون عابرًا كان، أو دائمًا وعادة ما ينطوي على بعض الاعتماد المتبادل حيث يميل الأشخاص المرتبطون معًا بمشاركة مشاعرهم، وفِكَرهم، والقيام بالأنشطة الجمعية، كما أنها تعتمد على عديد من المتغيرات؛ مثل: العمر، والنوع، والتعليم، والخبرة السابقة، والتحيز،.. وغيرهم".

(Passanisi, et al., 2015, P.2477)

وعُرفت –أيضًا– بأنها: "أنماط العاطفة، والفكر، والسلوك، المحددة تفاعل الأفراد مع الآخرين"(Zhang, et al., 2015, P. 105).

كما عُرفت بأنها: "تواصل بين شخصين أو أكثر يعتمدون – إلى حد ما– على بعضهم البعض، ويبنون رابطًا فريدًا مرتكزًا على السياقات الاجتماعية، والثقافية الكبرى التى ينتمون إليها"(DeVito, 2019,P. 2).

وتستنتج الباحثة مما سبق أن:

الطلاب معلمي علم النفس الذين يفتقرون إلى العلاقات البينشخصية يعانون ضعف الثقة بالذات، وبالآخرين، كما يجدون صعوبة في الانفتاح والاهتمام بالآخر، ويشعرون بالعزلة والإحباط، ولديهم استعداد أقل لتقديم تنازلات للحفاظ على العلاقات المهمة مع الآخرين. وأخيرًا، فالعلاقات البينشخصية غير الجيدة تخلق ضغوطًا، وتقوض الصحة، والرفاهية.

ب–أنواع العلاقات البينشخصية لدى طلاب الجامعة:

تعددت تصنيفات العلاقات البينشخصية، ومن أكثر هذه التصنيفات أهميةً العلاقات الطوعية (العلاقات مع الشركاء العاطفيين) في مقابل اللاإرادية (العلاقات مع أفراد الأسرة، والجيران، والمعلمين) وفيما يلي تفصيل لأنواع العلاقات البينشخصية:

- ✓ **العلاقات الأبوية: إن الرقابة الأبوية المفرطة والتسلطية، والمستويات المنخفضة من التواصل الأبوي، تؤدى – لا محالة– إلى اضطرابات وأزمات نفسية، و ترتبط –على النقيض– المستويات العالية من الدعم، والدفء، والاستحسان بمستويات أقل من أعراض الاكتئاب لدى الشباب. ويُعد الصراع مع الوالدين أمرًا طبيعيًا خلال هذه الفترة، لكن الصراع المطول، والمكثف، والمتكرر يرتبط –في كثير من الأحيان– بضعف التكيف**

النفسي، كما ترتبط المستويات العليا من نقد الوالدين ارتباطًا ايجابيًا بسلوك إيذاء النفس لدى الشباب.

(Kenny, Dooley, and Fitzgerald, 2013, PP.351-353).

- ✓ **علاقات الصداقة:** تُحدد العلاقة مع الأقران والأصدقاء بأنها علاقات طوعية بين شخصين متساويين، وتختلف الصداقات عن العلاقات الرومانسية، والعلاقات الأسرية، والمعارف، وغالبًا ما توصف بأنها علاقات– بطبيعتها التطوعية– أكثر ضعفًا من غيرها، كما أنها تفتقر إلى الدعم الاجتماعي والمؤسسي. ومع ذلك، فإن الافتقار إلى الدعم الرسمي للصداقات ليس عالميًا، فعلاقات الأقران ذات النوعية الجيدة تؤثر إيجابيا في الصحة النفسية لدى الشباب، فالعلاقات التى تمتاز بمستويات عليا من العلاقة الحميمة في علاقات الأقران مرتبطة بنتائج نفسية واجتماعية أفضل، كما أن المستويات المنخفضة من الدعم في علاقات الأصدقاء المقربين ترتبط بمستويات عليا من القلق الاجتماعي. وتُوسم الصداقات الوثيقة بثلاثة توقعات رئيسة؛ هي: الانفتاح والتقبل والتواصل الفعال، مصدر للمساعدة والدعم العاطفي، الاحترام المتبادل والمشاركة والاستمتاع معًا (DeVito, 2019, PP.269-271).
- ✓ **العلاقات مع المعلمين:** العلاقات بين الطالب والمعلم غير مقصورة على علاقات التعلم فحسب؛ فالعلاقات الإيجابية مع المعلمين ذات تأثير بعيد المدى، وترتبط إيجابيًا بالدعم والرعاية المتبادلين بين المعلم والطالب ونجاحه الأكاديمي، وتشجع –كذلك– على السلوك الاجتماعي المناسب داخل المؤسسة التعليمية. ولكننا بحاجة للتوافق بين آراء المعلمين والطلاب بشأن العلاقات بينهم؛ فالمعلمون لديهم نظرة أكثر إيجابية لعلاقاتهم مع الطلاب مقارنة بالطلاب، حيث صنفوا أنفسهم على أنهم أكثر قربًا من الطلاب، بينما وصفهم الطلاب بضعف التواصل، وهشاشة العلاقات. إن هذا التناقض يمثل –دومًا– حاجزًا أمام العلاقات الجيدة البناءة، وحدوث التعلم أيضًا؛ فالطلاب يقدرون المعلمين الذين يسهل التحدث إليهم والذين لا يُظْهِرُون سلوكيات استبدادية. (Tobbell and O'Donnell, 2013, P. 13)
- ✓ **العلاقات العاطفية:** يختلف الأفراد في معتقداتهم حول ما يحدد العلاقة العاطفية الناجحة؛ فهناك من يعتقد أن العلاقات يجب أن تكون ناجحة، دون أن يبذلوا أى جهد لإنجاحها،

وبالتالى فإنهم يضعون أهدافًا قصيرة المدى (مقابل طويلة الأجل)، ويبذلون –بالتبعية– جهدًا أقل في تطوير العلاقات؛ فيما نتاجه انخفاض مستوى رضاهم عن علاقاتهم، وهو ما يؤول بهم – في كثير من الأحيان– إلى إنهاء تلك العلاقات، وهناك من يعتقد أن العلاقات الناجحة تتطلب جهدًا مستمرًا وتتحدد هذه المعتقدات في الدوافع، والأهداف، والإسناد في العمليات الشخصية.

(Lou and Li, 2017, P.200)

ج– النظريات المفسرة للعلاقات والتواصل البينشخصي:

تتضمن العلاقات البينشخصية تلك الرسائل التي تحدث بين شخصين مترابطين، وتختلف هذه الرسائل؛ فمنها ما يهدف إلى بدء العلاقة، أو الحفاظ عليها، أو تعزيزها واستمراها، أو إنهاءها؛ لذا نقدم أربع منظورات حاسمة في الفهم الحالي للتواصل بين الأشخاص والعلاقات التي تتطور من هذه الاتصالات؛ وهم: منظور الأنظمة، منظور الكياسة، منظور التبادل الاجتماعي، المنظور الديالكتيكي.

✓ منظور الأنظمة Systems Perspective (Palo Alto):

يستند جوهر نهج الأنظمة إلى التركيز على الترابط الذي يتطور كلما تفاعل الناس مع بعضهم البعض؛ لذا فالافتراض الرئيس لنهج الأنظمة أن الاتصال هو الوسيلة التي تُنشأ –في ضوئها– الأنظمة، وتُستدام. وركز منظور الأنظمة على التأثير المتبادل بين أعضاء النظام، وكذلك بين الأنظمة باختلاف مستوياتها؛ رئيسةً، أو فرعيةً.

ويُعد النظام مجموعة من الأفراد الذين يترابطون لتشكيل الأنظمة؛ كالأسرة، وفريق العمل، والفريق الرياضي، وتتدرج هذه الأنظمة في تسلسل هرمي، حيث يعد النظام الفرعي جزءًا أصغر من المجموعة ككل؛ مثل: الوالدان في العائلة. وتمثل شبكة القرابة الممتدة نظامًا فوقيًا لعائلة نووية؛ مما يُعنى أن هناك افتراضين أساسين في نهج النظم؛ هما:

- ☒ **الاعتماد المتبادل: ويعني أن جميع أعضاء النظام يعتمدون على بعضهم البعض.**
- ☒ **التوازن: يشير الاستتباب إلى التوازن الطبيعي أو التوازن داخل المجموعات، ولا يُقصد من الاستتباب الإيحاء بأن التغيير لا يحدث، بل ميل نظام معين للحفاظ على الاستقرار في مواجهة التغيير.**

✓ **منظور الكياسة Politeness Perspective (Brown & Levinson):**

وتُعنى بكيفية إدارة الهوية وهويات الآخرين خلال التفاعل كما تُعنى بتحديد التوقعات المحددة حول ما يفعله الأفراد عندما يتصرف الآخرون بطرائق تتعارض مع افتراضاتهم؛ لا سيما الافتراضات، والتفضيلات الخاصة بالمساحة الشخصية، وتستند إلى ثلاثة افتراضات أساسية؛ هم:

- ☒ الافتراض الأول: جميع الأفراد معنيون بالحفاظ على الصورة الذاتية المرغوبة الذين يرغبون في تقديمها للآخرين، وتشمل أيضًا الاعتراف بأن شركاءك التفاعليين لديهم احتياجات خاصة بهم، ولتلك الصورة الذاتية بعدان؛ الأول: الصورة المرغوبة الإيجابية، والتى تُعنى بالحاجة الملحة للشخص للشعور بالإعجاب وتقدير الآخرين، الثاني: الصورة المرغوبة السلبية، ويُعنى فيها برغبة الشخص في التصرف بحرية، دون قيود أو فرض من الآخرين، ولكن من الصعب تحقيقهما معًا في آنٍ واحد؛ أي أن التصرف بطريقة تجعلك تحصل على موافقة الآخرين غالبًا ما يتعارض مع السلوك المستقل وغير المقيد.
- ☒ الافتراض الثاني: البشر عقلانيون وموجهون نحو الهدف، على الأقل فيما يتعلق بتلبية احتياجات الصورة المرغوبة، فكل فرد لديه خياراته في اتخاذ القرارات التواصلية؛ سعيًا لتحقيق أهدافه العلائقية والمهمة في سياق الحفاظ على الصورة المرغوبة. ونظرًا لأن الحفاظ على الصورة المرغوبة لدى كل شخص مرهون بحفاظ شخص آخر على صورته المرغوبة؛ لذا يتوجب على الفرد تخاذ قرارات تدعم هذا البناء المتبادل.
- ☒ الافتراض الثالث: هناك بعض السلوكيات في أثناء التفاعل تمثل تهديدًا؛ فمن الممكن أن يُهدد فرد الصورة المرغوبة لشخص آخر، باتباعه عددًا من السلوكيات الشائعة؛ مثل: الانتقادات، والمطالب، والتهديدات.

(Collie, et al., 2016, PP. 66–67)

✓ منظور التبادل الاجتماعي Social Exchange Perspective (Thibaut and Kelley):

تُستخدم لشرح العلاقة، والتنبؤ بها، فتُعنى بـ: متى يستمر الأفراد في تطوير بعض علاقاتهم البينشخصية رغم إنهائهم غيرها؟ ولماذا؟؛ فضلًا عن مدى رضاهم عن العلاقات التى يختارون – بحرية– الحفاظ عليها. وتستند إلى ثلاثة افتراضات أساسية؛ هم:

☒ الافتراض الأول: العلاقات البينشخصية هي وظيفة لمقارنة الفوائد المكتسبة مقابل التكاليف لتحقيق تلك الفوائد.

☒ الافتراض الثاني: يرغب الناس في تحقيق أقصى استفادة من الفوائد مع تقليل التكاليف.

☒ الافتراض الثالث: البشر بطبيعتهم أنانيون؛ لذا فالإنسان يميل إلى الاهتمام بنفسه أولًا وقبل كل شيء.

وتتكون نظرية التبادل الاجتماعي من ثلاثة مكونات أساسية؛ هى: النتيجة، ومستوى المقارنة، ومستوى مقارنة البدائل وفيما يلي توضيح مفصل لهذه المكونات:

النتيجة: يجب أن نعترف بأن العلاقات الاجتماعية تجلب المكافآت وتتطلب تكاليف محددة؛ وبالتالي، فإن نتيجة علاقة معينة تتحدد في ضوء نسبة المكافآت إلى التكاليف، ويمكن تمثيل ذلك بمعادلة رياضياتية بسيطة: المكافآت – التكاليف = النتيجة، وتتضمن المكافآت العلائقية أية مزايا تراها مُرضية أو تساعدك في تحقيق تطلعات محددة؛ أما التكاليف الارتباطية هي تلك العيوب التي نعدها غير سارة، أو التي تمنعنا من متابعة أو تحقيق هدف ما. وتُعد المكافأة أو التكلفة أمرًا نسبيًا تختلف باختلاف الأفراد والعلاقات، ويأمل الفرد –بوجه عام– أن تفوق المكافآت التكاليف؛ مما يؤدي إلى قيمة نتيجة إيجابية؛ أما إذا أدرك الفرد أن العلاقة تفوق عيوبها فوائدها؛ فإن قيمة النتيجة سلبية. وعليه، تصبح قيمة النتيجة معيارًا يستخدم للمساعدة في قياس مكافآتنا العلائقية مقارنة بتوقعاتنا، وبدائلنا، وفور تحديد القيمة الناتجة للعلاقة، يمكن للأفراد البدء في تحديد مدى رضاهم عن تلك العلاقة واستمرارها، أو إنهائها.

مستوى المقارنة: يمثل مستوى المقارنة المكافآت التي يتوقع الشخص الحصول عليها في علاقة معينة، وقد تستند التوقعات إلى نماذج العلاقات، والتجارب الشخصية فى علاقات أخرى، وما شابه ذلك. وتكمن أهمية فهم ما تتوقعه في العلاقة فيما يأتي: إذا كانت

المكافآت أكثر من التكاليف في علاقة ما وهذا يطابق أو يتجاوز توقعات شركاء العلاقة، فإن مآله شعور أطراف العلاقة بالرضا وبالتالي فإن توقع رضا الفرد عن العلاقة يستند إلى قيمة نتيجة إيجابية تلبي أيضًا توقعات الفرد، أو تتجاوزها.

مستوى مقارنة البدائل: إن تحديد رضا الفرد أو عدم رضاه عن العلاقة لا يزال غير كافٍ للتنبؤ بما إذا كانت العلاقة ستستمر أم ستنتهي؛ فهناك أفراد غير راضين عن بعض علاقاتهم البينشخصية، ورغم تعاستهم تلك؛ فإنهم مصرون طواعيةً على الاستمرار فيها. ولكي تستمر أي علاقة أو تنتهي، يجب على الأفراد أيضًا التساؤل عن بدائل الاستمرار في العلاقة، وما إذا كان إنهاء تلك العلاقة أفضل، أو الاستمرار فيها، وذلك مقرونٌ بإدراك الفرد أن البدائل تتعدى النتائج ومستوى التوقعات؛ فتنهي عندئذ تلك العلاقة؛ لذا تساعد العناصر الثلاثة الفرد على التنبؤ بحالة العلاقة، واستمراريتها.

✓ المنظور التوجيهيDialectical Perspective (Baxter and Montgomery):

يسهم هذا المنظور في توضيح وفهم كيف يحافظ الأفراد على العلاقات البينشخصية، ويصعب – كون العلاقات ديناميكية– الحفاظ على العلاقة في مستوى بعينه من الرضا أو تستمر على وضع معين؛ حيث إن الشركاء في العلاقات يستمرون في تطوير علاقاتهم من خلال إدارة سلسلة من التوترات، أو التناقضات المتعارضة.

ويستند هذا المنظور إلى أربعة افتراضات رئيسة:

☒ الافتراض الأول: التطبيق العملي، ويعنى أن مسارات العلاقة ليست خطية (تتحرك دائمًا للأمام)، ولا متكررة (تتنقل عبر نفس الأشياء مرارًا وتكرارًا)، وإنما تُرْهَن قوتها –بمرور الوقت– بالازدياد، والنقصان.

☒ الافتراض الثاني: التغيير(الحركة)، ويعنى أن الضمان الوحيد في العلاقة هو أنها ستتغير.

☒ الافتراض الثالث: التناقض، ويعنى أن العلاقات ترتكز على تناقضات مترابطة، لكنها تنفي بعضها البعض؛ فلكل شريك في العلاقة احتياجاته الأساسية، والتي قد تتعارض مع احتياجات شركائه فيها؛ بحيث لا يمكنك تحقيق كلا الحاجتين في الوقت نفسه؛ فيما نتاجه توترات مستمرة؛ لذا يُفترض أن العلاقات مستدامة على أساس تواصل الشركاء معًا في سبيل إدارة هذه التناقضات الدائمة.

☒ الافتراض الرابع: الترابط الكلي، ويؤكد الترابط بين شركاء العلاقة، ويتشابه في ذلك مع منظور الأنظمة؛ فبدون الاعتماد المتبادل ليست هناك علاقة.

(Dainton and Zelley, 2018, PP. 50–70)

تستنتج الباحثة – في ضوء ما سبق– أن:

- ✓ **العلاقات البينشخصية تنطوى على فوائد وتكاليف تحسم –في كثير من الأحيان– أمر استمرارها أو إنهائها.**
- ✓ **الحفاظ على العلاقة يعني أن العلاقة ستتقلب باستمرار، وتتصاعد إلى الأمام في الوقت المناسب.**
- ✓ **التناقضات والتوترات ضرورية، وغاية فى الأهمية لاستمرار العلاقات، والحفاظ عليها؛ شريطة تفهمها، وحسن إدارتها.**
- ✓ **يتفق منظور الأنظمة والمنظور التوجيهى في مبدأ الاعتماد المتبادل بين شركاء العلاقة والذى يسهم بدوره فى استمرارها.**
- ✓ **يحاول الشركاء العلائقيون تلبية الاحتياجات المترابطة والمتعارضة.**
- ✓ **تمر العلاقات بعديد من التوترات من أمثلتها: الاستقلالية – الاتصال، والانفتاح – الانغلاق؛ فتشير الاستقلالية والاتصال إلى التوتر بين الرغبة في الشعور بالارتباط بشريك الفرد مقابل الرغبة في الحفاظ على الشعور بالاستقلال، كما يشير الانفتاح والانغلاق إلى الجاذبية بين الرغبة في الانفتاح والكشف عن الذات مع الرغبة –أيضًا– في الحفاظ على خصوصية الفرد.**

د- أهمية العلاقات البينشخصية:

تُعد العلاقات البينشخصية الجيدة عاملًا حاسمًا في تحقيق المكاسب على المستويين: الفردى، والاجتماعي؛ حيث إنها تؤثر في تصورات الطلاب معلمي علم النفس، وشعورهم تجاه أنفسهم؛ فضلًا عن أهميتها في بناء علاقات يعمها الود، والألفة، والثقة وهذا ما ينعكس على المجتمع ككل؛ فإنها تسهم في تحقيق التوافق الذي يُشعرهم بأنهم جزء من مجتمع أكبر، وفيما يلي تفصيل لأهمية العلاقات البينشخصية:

- ✓ العلاقات البينشخصية الوثيقة لها أهمية عاطفية وتحفيزية؛ فغالبًا ما يعتمد إحساسنا بالرفاهية على شركاء العلاقة، كما أنهم يوفرون أساسًا لمعتقداتنا، وقيمنا؛ مما يمنحنا فهمًا مشتركًا مع الآخرين (التفاهم المتبادل).
- ✓ تساعد في موازنة وجهات النظر مع أهداف العلاقات طويلة الأمد، وتحقيق رفاهية العلاقة، وبالتالي تنحو نحو استقرار العلاقة، وتعزيزها لأقصى فترة ممكنة.
- ✓ تساعد في خلق القيم والحفاظ على المعتقدات المشتركة؛ بوصفها "حقيقة مشتركة".
- ✓ تعمل على تقوية الواقع المشترك؛ ليس عن طريق حث أحدهم على التحقق من تصوراته الذاتية فحسب، بل وتقبل وجهات نظر الآخر، والتوافق معها.
- ✓ تلعب دورًا مهمًا في تطور الإنسان؛ فالبشر الأوائل الذين عاشوا في مجموعات كانوا أكثر قدرة على البقاء على قيد الحياة.
- ✓ تؤثر تأثيرًا ملموسًا في صحة الأفراد النفسية؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عليا من مهارات العلاقات البينشخصية أكثر قدرة على التكيف مع الإجهاد، ولديهم رضا أكبر في العلاقات، ومزيد من الأصدقاء وأقل عرضة للاكتئاب والقلق.
- ✓ تلقى اهتمامًا مُوسعًا فى مختلف مجالات التوظيف، وتحظى باهتمام كبير من قبل أرباب العمل.
- ✓ تلبى احتياجاتنا الأساسية كبشر لتحقيق الأمن في روابطنا الاجتماعية، وصحتنا، ومهننا.
- ✓ العلاقات الإيجابية مع الآخرين توفر فرص تنمية المهارات الاجتماعية، وتجربة الرفاهية النفسية الإيجابية، والتعاطف، والألفة مع الآخرين.
- ✓ يميل البشر بشدة –بوصفهم كائنات اجتماعية– إلى التأثر بنوعية علاقاتهم الشخصية، وطبيعتها؛ مما يسهم في تحقق جودة الحياة.
- ✓ تُكسب الفرد القدرة على فهم طبيعة العلاقات الإنسانية، والثقة المتبادلة مع الآخرين، والاهتمام برفاهيتهم، وتنمى التعاطف القوي والمودة والحميمية، وتزيد مشاعر الحب كعنصر أساسي في الصحة العقلية، وأخيرًا تعين الفرد على تحقيق الذات.
- ✓ تنمي لدى الأفراد مفهومهم الإيجابى للذات؛ فمفهوم الذات متجذر بعمق في طبيعة علاقاتهم البينشخصية.

- ✓ **العلاقات البينشخصية الإيجابية تُعد حاجزًا ضد الإجهاد والمخاطر، وأحد سبل الدعم العاطفي في الحياة اليومية، والرفقة في الأنشطة المشتركة، وعامل رئيس في التنمية الاجتماعية والعاطفية.**
- ✓ **تعزز الارتباطات الإيجابية لدى الطلاب بالوالدين، والمعلمين، والأقران، وكذا أداءهم: الاجتماعي، والعاطفي، والفكري، والصحي؛ فضلاً عن شعورهم القوى باحترام الذات وتقديرها.**

(Segrin and Taylor, 2007, P.639؛ Lynch, 2014, P.121؛ Martin, 2014, P.10 ؛Andersen and Przybylinski, 2018, P.42؛ DeVito, 2019, PP. 2-3)

ه- مهارات العلاقات البينشخصية:

حددت كرستينا أبونتى Cristina Aponte (1995– 2002) أربعة أبعاد تجسد العلاقات بين الأشخاص، والتى تنقسم –بدورها– إلى قسمين؛ الأول يتكون من بعدين داخل المجال الشخصي، ويركزان على العمليات التي تحدث داخل الفرد؛ هما:

- ✓ **الوعي الشخصي intrapersonal awareness: ويعني قدرة الفرد على تحديد وفهم عواطفه، وتفسيرها، وخصائصه تجاه الآخرين، واستراتيجيات الحماية الذاتية التي يستخدمها بشكل روتيني، وتحديد رغباته في موقف معين.**
- ✓ **المسؤولية الشخصية intrapersonal responsibility: وتعني قدرة الفرد على إدارة عواطفه، وتفسيراته، وخصائصه عن الآخرين، واستخدام استراتيجيات الحماية الذاتية، والتعبير عن رغباته في موقف معين.**

أما الثانى يتكون من بعدين يركزان على التفاعلات بين الأشخاص في إطار المساواة والتفاوض على الرغبات والتفضيلات الفردية، ويَفترض نجاح العلاقات حال تحمل كل فرد مسؤولية مشاعره، وفهم قيمه، ورغباته، وتقدير رغبات الآخرين؛ هما:

- ✓ **الوعي البينشخصيinterpersonal awareness: ويعنى القدرة على الاستماع إلى رغبات الآخرين، ورؤية تلك الرغبات على أنها مشروعة، والانفتاح على تفسير الفِكَر والمشاعر المتعلقة بتلك الرغبات، ويعتمد هذا الوعي على الشعور بالمساواة.**
- ✓ **المسؤولية البينشخصية interpersonal responsibility: وتعنى القدرة على التعبير الجازم عن رغبات المرء والتفاوض من أجلها؛ فضلًا عن الرغبة في تلبية رغبات الآخرين.**

(Rowland, 2005, PP. 1–3)

كما حُددت المهارات الاتية كمهارات رئيسة فى العلاقات البينشخصية:

- ✓ **اليقظة العقلية Mindfulness : وهي حالة من الوعي العقلي.**
- ✓ **الحساسية الثقافية Cultural Sensitivity: ويعنى بها الاستجابة للتنوع الثقافي.**
- ✓ **توجهات الآخرين Other–Orientation: وتُعنى بالتركيز على الشخص الآخر، ومنظوره.**
- ✓ **الانفتاح Openness: ويعني الاستعداد للإفصاح والصدق.**
- ✓ **المرونة Flexibility: وهى القدرة على تغيير أنماط الاتصال؛ بما يتناسب مع الوضع الراهن.**
- ✓ **التعاطفEmpathy: وهو موقف علائقي يعكس القدرة على الشعور بما يشعر به الآخر، ويترتب على ذلك استجابة داعمة للحالة العاطفية للآخر.**
- ✓ **إدارة التفاعلInteraction Management: وهو القدرة على الاستمرار في التفاعل بين الأشخاص بسلاسة وفعالية (DeVito, 2019,P. Viii).**

<u>تستنتج الباحثة في ضوء ما سبق أن:</u>

الطلاب معلمي علم النفس الذين يتمتعون بعلاقات بينشخصية على درجة عالية من الجودة، والتحقق؛ سواء كانت مع أسرهم، وذويهم، أو أقرانهم، أو معلميهم، أو زملاء العمل، أو رؤسائهم فيما بعد ينبغى أن يتمكنوا من المهارات الآتية: تقدير توجهات الآخرين، والتعاطف، والانفتاح، والمرونة، والرعاية، والقبول، وإدارة التفاعل، والتواصل.

و– مراحل تطور العلاقات البينشخصية:

إن من يتأمل العلاقات البينشخصية يجد أنها تمر بمراحل متشابهة إلى حد كبير، وعندما تعصف بها الأزمات قد تضعف وتتدهور، وتنتهى بالانفصال، وقد يسعى شركاء العلاقة لإصلاحها، وتقويتها من جديد وفيما يلي تفصيلٌ لهذه المراحل:

- ✓ **الاتصال: وهو المرحلة الأولى في بناء العلاقة؛ حيث يدرك الأفراد وجود بعضهم البعض، في شكل رسمي (علاقات العمل)، أو غير رسمي؛ ويُصنف إلى :**

- ☒ **الاتصال الإدراكي: تحدث الخطوة الأولى عندما يدرك شخص ما وجود الآخر، وقد تكون تلك الخطوة غير متبادلة؛ فقد يدرك فرد وجود الآخر بينما لا يدرك الآخر وجود الفرد، وقد تكون متبادلة فيرى الشركاء بعضهم البعض في الوقت ذاته.**
- ☒ **الاتصال التفاعلي: في هذه المرحلة المبكرة قد يكون هناك بعض التفاعل بين الأفراد، ولكن هذا –عادة– ما يكون قصيرًا، وسطحيًا، وغير شخصي.**

التقييم الأولي:عندما نلتقي بأشخاص جدد، فإننا نجري تقييمًا سريعًا لهم (في بضع دقائق أو حتى ثوانٍ) بينما نحاول تصنيفهم.

المشاركة: وفيها يتفاعل الأفراد أكثر مع بعضهم البعض، ويشكلون رابطة صداقة مبدئية.

التبادلية: يصبح التفاعل – في هذه المرحلة– أكثر تكرارًا وعطاءًا؛ فيتطور – عندئذ الشعور بالتبادلية والترابط، وتنشأ مشاعر إيجابية، لا تصل إلى درجة الحب الشديد.

الاختبار: قد يتساءل الأفراد –في هذه المرحلة– عما إذا كانوا سيتجهون نحو إقامة علاقة قوية أم لا، وقد تكون الاختبارات أولًا حول مستوى المشاركة.

الألفة: توسم العلاقة فيها بالقوة والعمق أكثر من ذى قبل، وتصبح أكثر إلزامًا لكل طرف تجاه الآخر.

الالتزام الشخصي: هو الشعور بالارتباط مع الشخص الآخر، واستعداد كل طرف لبذل وقت وجهد لتقوية العلاقة، وإذا كان هذا الشعور والاستعداد غير متكافئين، فإن هذا يعنى شعور الأشخاص بالتزام غير مساوٍ للآخر.

الالتزام البينشخصي: هو إعلان لقوة العلاقة وشدة الارتباط وينطوى على اتفاق بمدى الالتزام الذي يريدونه من بعضهم البعض.

الترابط الاجتماعي: يتخطى الترابط الاجتماعى المستويين: الشخصي، والبينشخصي، ليصل إلى حد إعلان عمق علاقاتهم للآخرين؛ مما يجعل من الصعوبة على أي منهما التراجع. القلق: العلاقات ليست جيدة طوال الوقت، قد يكون كل شخص قلقًا بشأن المشكلات المحتملة؛ فقد يشوب تلك العلاقات "قلق الإيفاء"، أو "قلق الملل"، ... وغيرهما.

التدهور: قد تنشأ مشكلات – مع تقدم العلاقة– تختبر الالتزام طويل المدى الذي قطعه كل شخص على نفسه.

تلف العلاقة: قد تحدث أشياء محددة لتضر بالعلاقة، تبدأ من الأخطاء البسيطة إلى الخيانة الكبرى، وإذا ازدادت وتفاقمت تصل لمظالم كبرى؛ مما نتاجه في النهاية الانقسام.

إضعاف الروابط: قد تتآكل الرابطة القوية بدون حدوث ضرر كبير، فعندما يكون لدى الشخص وقت أقل لشريكه، ويقضي وقتًا أقل في الحفاظ على العلاقة؛ فإن قوة تلك العلاقة – بالتبعية– ستضعف.

وهنا تسير العلاقة فى أحد مسارين؛ هما:

–المسار الأول: الإصلاح: عندما يحدث الضرر، لا يُفقد كل شيء، وإذا أراد الناس استمرار العلاقة، فهناك فرصة للإصلاح، وينقسم ذلك المسار إلى:

- ✓ **الإصلاح الشخصي: يمكن لكل شخص بمفرده العمل على تصوراته الخاصة، ويحاول تحديد المشكلات التى أدت لاضعاف الروابط، وكيف سارت الأمور بشكل خطأ.**
- ✓ **الإصلاح البينشخصي: قد تتضمن عملية الإصلاح –أيضًا– عملًا مشتركًا يجب أن يتجاوز اللوم، ويتضمن قبولًا مشتركًا للمسؤولية؛ مما يؤدي إلى علاقة أقوى، ولكن إذا تم بطريقة شكلية بموافقة أحد الشركاء أو جميعهم على التغييرات دون مشاركتهم في الإصلاح الشخصي المطلوب لجعله فاعلًا يصير الإصلاح مؤقتًا.**

المسار الثاني: الانفصال: ويعنى إنهاء العلاقة تمامًا، وينقسم إلى:

- ✓ **الانفصال الشخصي: جزء من هذه العملية هو الفصل الداخلي حيث يبتعد كل شخص نفسيًا عن الشخص الآخر، مع انفصال هويته عن الآخر.**
- ✓ **الانفصال البينشخصى: هناك اتفاق مشترك للانفصال، وخلق مسافة نفسية وجسدية بين الطرفين.**
- ✓ **الانفصال الاجتماعي: لا يحدث الانفصال فقط على المستويين: الشخصي والبينشخصي، ولكن أيضًا على المستوى الاجتماعي الخارجي، حيث يتم إخبار الأصدقاء والمعارف عن الانفصال ويطلب منهم التعامل مع هذا؛ كأنًا يشاركان –على سبيل المثال– في النشاطات نفسها.**

(Andersen and Przybylinski, 2018, P.43؛ DeVito, 2019, PP.238–243)

وفي سياق الحديث عن العلاقات البينشخصية تجدر الإشارة إلى الدراسات السابقة التى عنيت ببحثها وتنميتها؛ كدراسات كلٍ من:

- Tobbell and O'Donnell (2013)، وعنوانها: "تكوين العلاقات البينشخصية والتعليمية في الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية: الطلاب والمعلمين وسياق المدرسة"، والتى هدفت إلى استكشاف تجارب الطلاب في انتقالهم إلى المدرسة الثانوية من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين: كيف تسهم سلوكيات الموظفين وتصورات الطلاب في تكوين العلاقات البينشخصية عند نقطة الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية؟ وكيف يؤثر سياق المدرسة الثانوية في تكوين العلاقات البينشخصية عند نقطة الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية؟ وقد اعتمد الباحثان على المنهج النوعى لاسيما الإثنوغرافي لتتبع الأطفال خلال السنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية وحتى السنة الأولى من المدرسة الثانوية، باستخدام الملاحظات الميدانية، ومقابلات المجموعات البؤرية، وتحليل المستندات، والتى تُبرِزَ أصوات الطلاب، والموظفين، والممارسات السياقية، التى تكشف طرائق تكوين العلاقة من ثلاث مدارس في المملكة المتحدة، وأسفرت النتائج عن أنه يجب الاهتمام ببناء سياقات انتقالية تمكينية لتسهيل تكوين العلاقات البينشخصية التي قد تؤدي إلى علاقات التعلم في المدرسة الجديدة.
- Kenny, Dooley, and Fitzgerald (2013)، وعنوانها: "العلاقات البينشخصية والاضطراب العاطفي في مرحلة المراهقة"، والتى هدفت إلى تعرُّف الفروق بين الجنسين والسنة الدراسية في صفات علاقات الشباب مع الوالدين، والأصدقاء المقربين، والعلاقات العاطفية، وتحديد ما إذا كانت هذه الصفات مرتبطة بالضيق النفسي. وأُجريت الدراسة على عينة قوامها (260) طالبًا من ثلاث مدارس في منطقة دبلن (119 أنثى و 141 ذكرًا) تتراوح أعمارهم ما بين(12 و 18)عامًا، وطُلب إليهم الاستجابة لاستبانات تقييم الصفات في العلاقات البينشخصية بالغة الأهمية في حياتهم، وعلاقتها باضطرابهم العاطفي، وقد أسفرت النتائج عن أن الفتيات حددن الصفات الإيجابية في علاقاتهن مع الأمهات، وأفضل الأصدقاء من الذكور، كما حدد الطلاب الأصغر سنًا الصفات الإيجابية في علاقاتهم مع أولياء الأمور أكثر من الطلاب الأكبر سنًا، وكشف تحليل الانحدار

المتعدد التدريجي أن مستويات عالية من الرضا في العلاقات البينشخصية كانت تنبؤية لمستويات منخفضة من الاضطراب العاطفي، في حين أن المستويات العالية من النقد والاستبعاد كانت تنبئ بمستويات عالية من الاضطراب العاطفي.

- Wyer and Schenke (2016)، وعنوانها: "فقط أنت وأنا: دور الإقصاء الاجتماعي في تكوين العلاقات البينشخصية"، والتى هدفت إلى تعرُّف دور الاستبعاد الاجتماعي في الإشارة للآخرين – سواء داخل، أو خارج تفاعل حصري – إلى تماسك العلاقات، على عينة قوامها (120) طالبًا جامعيًا في جامعة في جنوب غرب إنجلترا، اختبروا في مجموعات من الجنس نفسه؛ حيث تفاعل المشاركون في ثلاثيات، وأُختير فرد واحد للاستبعاد، كان يُنظر إلى مرتكبي الاستبعاد (من قبل أنفسهم ومن قبل الشخص المستبعد) على أنهم أقرب وأكثر تشابهًا مع بعضهم البعض. وتشير هذه النتائج إلى أن الاستبعاد الاجتماعي ليس له عواقب ضارة على أهدافه فحسب، بل قد يكون له فوائد علائقية لمن يطبقه.
- Cheung(2018)، وعنوانها: "العلاقة بين الكفاءة البينشخصية والحالات العاطفية السلبية وتصورات مجموعة الدعم العاطفي للأشخاص الذين يعانون الاكتئاب"، والتى هدفت إلى تعرُّف كيفية تأثير الكفاءات البينشخصية على نتائج علاج الاكتئاب؛ من خلال دراسة العلاقة بين الكفاءة البينشخصية، والمشكلات العاطفية، وتقييمات تماسك المجموعة على عينة قوامها (133) عضوًا (110 إناث ، 23 ذكرًا) تتراوح أعمارهم ما بين:(22 إلى 64) عامًا من منظمة غير حكومية في هونغ كونغ تقدم مجموعات دعم عاطفي أساسية وبرامج متابعة للأشخاص المصابين بالاكتئاب. وقدم المشاركون معلومات ديموغرافية، وأجابوا استبانة الكفاءة البينشخصية (ICQ)، ومقياس تماسك المجموعة (GCS)، ومقياس القلق والاكتئاب (DASS)، وأظهرت الارتباطات أن إجمالي الكفاءة البينشخصية والمقاييس الفرعية ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بشكل إيجابي بتماسك المجموعة، وترتبط سلبًا بالقلق والاكتئاب، كما أظهر الانحدار المتعدد أن مجالين من مجالات الكفاءة البينشخصية (القدرة على تقديم الدعم العاطفي للآخرين، وإدارة الصراع) كانا من أقوى المجالات التى تنبىء بالمشكلات العاطفية(DASS)، وأن القدرة على تقديم الدعم العاطفي كانت أيضًا المجال الوحيد الذي ينبىء بتماسك المجموعة.

- **Cargill (2019)، وعنوانها: "العلاقة بين قلق إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، والخوف من فقدان العلاقات، والمشكلات بين الأشخاص"، والتى هدفت إلى تعرف العلاقة بين إدمان وسائل التواصل الاجتماعي والقلق، والخوف من فقدان العلاقات (FOMO)، والمشكلات البينشخصية بين مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي من المراهقين. وأُجريت على عينة قوامها(224) مراهقًا حيث أجابوا عن استبانة عبر الإنترنت تتكون من أربعة قياسات (اختبار إدمان الإنترنت المعدل لوسائل التواصل الاجتماعي، مقياس الخوف من فقدان العلاقات، والمشكلات البينشخصية)، واستبانة للبيانات الديموجرافية، وأسفرت النتائج عن أن الاستخدام المتزايد لوسائل التواصل الاجتماعي بما يتجاوز حدًا معينًا (مؤهلًا لإدمان وسائل التواصل الاجتماعي) يرتبط بقلق فقدان العلاقات (FOMO)، والمشكلات البينشخصية.**

وتستنتج الباحثة – في ضوء ما قُدِّم من دراسات– ما يأتي:

- ✓ **ندرة الدراسات العربية التي هدفت تنمية العلاقات البينشخصية لدى الطلاب معلمي علم النفس رغم حاجتهم الشديدة، وكونهم دارسى لعلم النفس، إلا أن علاقاتهم تتسم بضعف الروابط، وهشاشتها رغم عظم أهمية العلاقات البينشخصية الجيدة، والقوية فى تحقيق الرفاهية النفسية، وجودة الحياة، والنجاح الأكاديمي.**
- ✓ **تتنوع الدراسات السابقة في مناهج البحث المعتمدة عليها ما بين الوصفية، والنوعية، واعتمدت – في جمع البيانات– على مجموعة من الأدوات؛ منها: الاستبانات المفتوحة، المقابلات مع المجموعات البؤرية، وتحليل الوثائق، والملاحظات الميدانية، والمقاييس النفسية؛ أما البحث الحالي فيعتمد على المنهج شبه التجريبي.**
- ✓ **اعتمدت الدراسات السابقة على عينات متنوعة لتشمل أطفال المدارس الابتدائية، وطلاب المرحلة الثانوية، والمعلمين، وطلاب الجامعة، والمراهقين، ومستخدمى وسائل التواصل الاجتماعي، ولكنها لم تتطرق للطلاب معلمي علم النفس.**
- ✓ **البحث الحالي يقدم مقياس مواقف يتضمن ثماني مهارات للعلاقات البينشخصية مع الأسرة، والأقران، والمعلمين، والعلاقات العاطفية.**

- ✓ عُنيت الدراسات السابقة بدراسة الإقصاء الاجتماعي، وآثاره؛ بوصفه صورة سلبية للعلاقات البينشخصية؛ مما يبرز أهمية دراستها.
- ✓ البحث الحالي يسعى لتحقيق أحد أهداف دراسة علم النفس، وهو تمكن الطلاب الملتحقين ببرامج علم النفس من القدرة على إقامة علاقات بينشخصية جيدة وقوية، والشعور بالرضا تجاه علاقاتهم، وتعرف المشكلات البينشخصية، وإيجاد حلول لها.

2-الهوية العالمية Global Identity:

أ- مفهوم الهوية العالمية:

إن فكرة الهوية العالمية ليست بجديدة؛ فقد أصر "سقراط Socrates" على أنه مواطن من العالم، وجادل "توماس باينThomas Paine" بأن العالم هو بلده؛ فالأفراد الذين يتمتعون بعقلية عالمية – أولئك الذين يتماثلون مع جميع شعوب العالم دون النظر إلى الحدود الوطنية–يمتلكون هوية عالمية، وفيما يلي عرضٌ مفصلٌ لمفهوم الهوية العالمية:

تُعرّف الهوية العالمية بأنها: "الوعي بالمجتمع الدولي أو العالمي، والذى يتجاوز الحدود الوطنية، دون إنكار أهمية الدولة أو الأمة أو المجتمع المحلي".

(lius and Robinson , 2011, P.6)

وتُعرّف بأنها: "تمثيلات ذهنية يؤمن فيها المستهلكون بالآثار الإيجابية للعولمة، ويدركون القواسم المشتركة بدلًا من الاختلافات بين الناس حول العالم، ويهتمون بالأحداث العالمية".

(Tu, Khare, and Zhang, 2012, P. 63)

كما تُعرّف بأنها: "تحديد الفرد لذاته كمواطن في العالم، وما يترتب عليه من قبول للانفتاح الثقافي، وتفاعل مع الدول الأخرى" **(Turken and Rudmin, 2013, PP. 66)**.

وتُعرّف أيضًا بأنها: "التماهي مع مجموعة كل البشر، وما يترتب عليه من سلوكيات وقرارات تخدم صالح المجموعة البشرية" **(Renger and Reese, 2017, P.869)**.

وتستنتج الباحثة– في ضوء ما سبق – أن الهوية العالمية:

- ✓ هوية فائقة التنسيق؛ مما يعني أنها تتجاوز الأشكال الأخرى للهوية، وتجمع بين سماتها جميعًا.

- ✓ **تمثل مفهومًا نفسيًا قد يسهم في تفسير استجابات الطلاب معلمي علم النفس للتحديات العالمية.**

ب– أهمية تنمية الهوية العالمية لدى طلاب الجامعة:

إن البشر كائنات قادرة على تطوير قدراتهم على التواصل والرعاية؛ لذا يُعد العنف، والمادية، والعزلة دوافع ثانوية، فهم يتسمون بالتعاطف كرد فعل لقلقهم الوجودي؛ لذا يتوجب علينا الانشغال بتحقيق التماثل مع الإنسانية كمجموعة واحدة ومِنْ ثَمَّ تنمية الفاعلية الفردية؛ لدراسة القضايا العالمية، واتخاذ ما يلزم من إجراءات حيالها وكل ذلك يتحقق بتنمية الهوية العالمية التى تعين على ما يلي:

- ✓ **التعرف على الأشخاص في جميع أنحاء العالم، والانفتاح الثقافي.**
- ✓ **تعزيز العمل التعاوني الذي يهدف إلى مواجهة الآثار الأيديولوجية السلبية للظواهر العالمية المتمثلة في: الحروب، والأمراض، والفقر، والتمييز، والتدهور البيئي.**
- ✓ **تعزيز فهم النتائج الإيجابية للظواهر العالمية؛ مثل: العدالة، والتعليم الدولي، والتنقل؛ للمساعدة في تغيير المجتمع العالمي، ومِنْ ثَمَّ المحلي.**
- ✓ **تنمية التفكير المستدام، وتعزيز العمل من أجل مصلحة الجميع.**
- ✓ **تنمية القدرة على التنسيق، والتعاون بين شعوب جميع الدول؛ لتحسين نوعية الحياة للجميع.**
- ✓ **تنمية السلوك الذي يخدم العالم، والتعاطف مع جميع البشر؛ مثل: التعاون عبر الوطني، وخدمة الفئات المحرومة.**
- ✓ **تنمية الوعي العالمي؛ أي تعرف الثقافات الأخرى، والترابط العالمي، والاضطلاع بواجبات المواطن العالمي.**
- ✓ **تسهيل العلاقات الإيجابية بين المجموعات، والمساعدة في التعامل مع التحديات العالمية.**
- ✓ **تنمية عديد من السمات الشخصية التى تتنبأ بالهوية العالمية؛ أبرزها: الحساسية للعدالة، والتفكير الأخلاقي تجاه الآخرين والعالم ككل، وانخفاض العداء تجاه المهاجرين، ودعم حقوق الإنسان، والتوجه للحد من عدم المساواة العالمية.**
- ✓ **خفض سمتي: المركزية العرقية، وتوجه الهيمنة الاجتماعية؛ لارتباطهما سلبيًا بالهوية العالمية.**

- ✓ تنمية الوعي بالقضايا المترابطة والمتغيرة بسرعة، والمتعددة التخصصات، والضرورية لبقائنا كنوع.
- ✓ تنمية السمات الاجتماعية والعاطفية اللازمة للعيش في المجتمع العالمي.
- ✓ تنمية العواطف الإيجابية؛ بوصفها وسيطًا مهمًا بين الهوية العالمية، وبين السلوكيات الداعمة إياها؛ فالعواطف الإيجابية (مثل: الفرح، أو الترقب) ترتبط إيجابيًا بالفعل بالتمكين، وبالتالي التغيير الإيجابي.

(Patomäki,2017, P.36 ؛Koc and Vignoles 2018, P.330 ؛Merle, Reese, and Drews, 2019, PP. 2–3)

تستنتج الباحثة – في ضوء ما سبق– أن:

الهوية العالمية تُعزز من خلال إبراز الترابط العالمي، والتنوع، أو عن طريق ربط الطلاب معلمي علم النفس بآخرين من قارة أخرى، كما أن الوعي العالمي والمعاملة باحترام كإنسان قد تعزز الهوية العالمية. كما يُعد الانفتاح على التجربة والتعاطف سوابق للهوية العالمية، كما تتنبأ الهوية العالمية –بشكل إيجابي– بالمشاركة في القضايا الاجتماعية العالمية؛ مثل: نوايا العمل الجماعي لإنقاذ ضحايا تغير المناخ، والتعاون في المنافع العامة العالمية، والاستهلاك التجاري العادل والمنصف، وسلوكيات وإجراءات المساواة العالمية، والاستعداد للتبرع للجمعيات الخيرية الإنسانية.

ج– عمليات تشكيل الهوية العالمية لدى الشباب:

تتطور الهوية عندما يستكشف البالغون ويتعلمون عن بدائل الهوية المختلفة ويفكرون –لخصوصيته– أي منها يجب أن يتبنوه، وتنطوي الهوية العالمية على عمليتين منفصلتين؛ الأولى: الاستكشاف، وذلك عندما يبحث الأفراد عن معلومات حول الهويات البديلة أو وجهات النظر ويجمعونها، والثانية: الالتزام، عندما يختار البالغون الناشئون هوية يخططون لتبنيها على أنها هوية خاصة بهم، وعليه ننطلق فى استعراض عمليات تشكيل الهوية العالمية من افتراض أن كل مجال للهوية يتحدد في ضوء الدرجة التي تستوعب فيها جوانب هذا المجال المحدد، والنظر إليها على أنها مهمة للذات.

وفى هذا السياق تقترح مستويات ثلاثة مختلفة لتصنيف الذات؛ أدناها: إدراك الفرد لهويته الذاتية، وأوسطها: إدراك الفرد لهويته ضمن المجموعة، وأعلاها: التطابق مع جميع الناس والعالم ككل والشكل رقم (2) الآتي يوضح متصل تكوين الهوية العالمية:

شكل رقم (2): متصل تكوين الهوية العالمية
(إعداد الباحثة)

الهوية الذاتية: تُعد هوية الفرد معيارًا أو مرجعًا لمن هو، وتنطوي على الطريقة التي يفكر بها الأفراد في أنفسهم والآخرين، وتقود الفِكَر، والمواقف، والسلوكيات اللاحقة للأفراد في كل مكان، كما أنها تنعكس على ما يقوم به الفرد في مواقف وأدوَار اجتماعية متنوعة.

الهوية الاجتماعية: وهي العملية التي يقارن فيها الأفراد المعلومات عن أنفسهم بالآخرين وتسمح هذه العملية للأفراد بتحديد المكان المناسب لهم ضمن مجموعة معينة والتى تستند في تكوينها على عنصرين رئيسين؛ هما: الشعور بالالتزام، والانتماء العاطفي، وتشكل –بشكل عام– جزءًا من هوية الفرد، وتتراوح الهوية – وفقًا لنظرية الهوية الاجتماعية– على سلسلة متصلة من ذاتية بحتة تتضمن معرفة عن النفس إلى هوية اجتماعية قائمة على المجموعة تصف العضوية المتصورة لمجموعة اجتماعية. وهذا يعني أن كل التزام للفرد يخدم مصلحة المجموعة بأكملها، فضلًا عن أن أعضاء المجموعة يسعون إلى الدفاع عن المصالح الخاصة بالمجموعة والعمل لصالح المجموعة. وبذلك تصبح الهوية الاجتماعية وسيلة للتغيير المجتمعي كمجموعات بدلًا منها لأفراد، ولديها القدرة على التأثير.

(Mahammadbakhsh, et al., 2012, P.15)

- ✓ **الهوية العالمية: تشير إلى الهوية الاجتماعية على أعلى مستوى من التجريد، وهى مزيج من ميول الفرد، ومشاعره، وانتمائه إلى السمات والقيم العالمية التي تؤدي إلى الوحدة والتماسك العالمي، مستندة في ذلك إلى نظرية التصنيف الذاتي، والتى تفسر متى وكيف يصبح الناس أعضاءً في المجموعة، وعلى أي مستوى يصنفون أنفسهم؛ فلم يعد التركيز على الهوية الذاتية، ولكن على إدراك الذات في فئة اجتماعية، والشعور بالتشابه الذاتي مع هذه الفئة بالذات. وبالتالي، فإن التعبير عن الخصائص الخاصة بالمجموعة يهيمن على التعبير عن الهوية الذاتية؛ مما يزيد من التشابه الذاتي مع أعضاء المجموعة الآخرين، ويقوي التجانس داخل المجموعة وينمى لديهم شعورًا بالتضامن العالمي والثقافي. فلن يُعني الفرد – عندئذ– بقضاياه المحلية فقط، ولكن بما توكل إليه من مسؤوليات تجاه المجتمعات المختلفة، والمجتمع العالمي؛ بما يخدم خير المجموعة بأكملها(Merle, Reese, and Drews, 2019, PP. 2–3).**

تستنتج الباحثة – في ضوء ما سبق – أن:

الطلاب معلمي علم النفس في طور بناء هويتهم في عالم معولم يتعرضون لعدة ثقافات، ويمكنهم اختيار القيم التي يرغبون في الالتزام بها، وتُعد إمكانية وفرصة اختيار رموز ثقافية مختلفة عنهم ميزة وفرصة عظيمة في سبيل بناء الهوية، لما تتيحه لهم من تغيير، ومزج، وتكيف مع أنفسهم في ضوء ما يقابلونه من مواقف.

د- أبعاد الهوية العالمية:

انطلاقًا من أن الهوية البشرية الشاملة عالميًا لا تستبعد إمكانية وجود هويات أخرى متداخلة مشتقة من التنوع الثري الذي يميز الإنسانية، وأن مجموعة من الأشخاص ذوي الاهتمامات المشتركة يشكلون هويات مشتركة، ويعرفون أنفسهم على أنهم متميزون عن المجموعات الأخرى ذات الاهتمامات والهويات المشتركة المختلفة؛ فإن هذه المعتقدات المشتركة، أو القيم السياسية أو الاقتصادية، تشكل اتفاقيات قوية تجعل الأعضاء على استعداد للتضحية بحياتهم من أجل تعزيز تلك المصالح، ولا خلاف على أنه يمكن لمفهوم وحدانية الجنس البشري في مواجهة الأحداث، والقضايا، والاهتمامات العالمية كمجتمع واحد

أن يخلق مثل هذه المصلحة المشتركة والاعتقاد (Boonstra, 2016, P.17 ؛ Sobhani, 2014, PP.37–39).

ومن خلال استعراض الأدبيات نجد أن هناك تصنيفين لأبعاد الهوية العالمية بيانهم على النحو الآتي:

التصنيف الأول: يرى أن الهوية العالمية تتضمن بعدين رئيسين؛ هما:

– تعريف الذات العالمية Global Self–definition بأنها: "مجموعة معقدة من المخططات العاطفية، والسلوكية، والمعرفية، التي تشكل طريقة تحديد الفرد لذاته في العالم، كشخص يعترف بجميع البشر ممن تختلف أنطولوجياتهم، وممارساتهم الاجتماعية، والثقافية عن نفسه".

(Killick, 2013, P.721)

وفيما يلي الشكل رقم (3) الآتي يوضح أبعاد تعريف الذات العالمية:

شكل رقم (3): أبعاد تعريف الذات العالمية

المصدر: (Killick, 2013, P.723)

–الاستثمار الذاتي العالمي Global Self–investment: وتعنى الاهتمام والاهتمام المتضامن والذى يتسع لنطاق يتضمن جميع الأحياء (البشر، والحيوانات، والنباتات) في جميع أنحاء العالم (Loy and Reese, 2019, P.101341).

التصنيف الثاني: يؤكد أن الهوية العالمية تتضمن بعدين رئيسين؛ هما:

–التوجه العالميGlobal orientation: ويُعبر عن تحديد الأفراد لهويتهم كمواطنين عالميين، والانفتاح على الثقافات؛ مما يترتب عليه إحساسهم بالتضامن مع البشرية جمعاء، وتقبل الاختلاف بين الشعوب والثقافات للحد الذى يُمكن الجنسيات المختلفة من أن تحل محل أخرى تدريجيًا.

– اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية Breadth of the corelation from the national to the global: ويُعبر عن امتداد الارتباط خارج المجموعة الوطنية ليشمل العالم ككل، بما لا يؤثر على قوميته، فكلما إزداد ارتباطه الوطني، والقومي زاد ارتباطه العالمي؛ مما يترتب عليه السعى لإقامة نظام سياسي عالمي ديمقراطي، وعادل، ومتعاون؛ من أجل الصالح العالمي(Turken and Rudmin, 2013, PP.65–66).

تستنتج الباحثة – في ضوء ما سبق– أن:

التصنيف الثانى أعم وأشمل من التصنيف الأول؛ لأنه ينطوى على بُعدي: تعريف الذات كمواطن فى العالم، والاستثمار الذاتى العالمي، ويتضمن –أيضًا– اتساع الارتباط ليمتد خارج حدود المجموعة الوطنية، ويشمل العالم ككل، ويؤكد الاهتمام والتضامن الفاعل من خلال التعاون في مجابهة القضايا العالمية.

وفي سياق الحديث عن الهوية العالمية تجدر الإشارة إلى الدراسات السابقة التى عنيت ببحثها وتنميتها؛ كدراسات كلٍ من:

- Loh (2010)، وعنوانها: "القراءة والكتابة المرنة، المعابر الثقافية والهويات العالمية: "القراءة وممارسات الهوية"، والتى هدفت إلى بحث ممارسات القراءة لدى ثلاثة طلاب مراهقين بمدرسة بسنغافورة لتعرف كيفية بناء هوياتهم كمواطنين عالميين ومحليين. وقد اعتمد الباحث –تحقيقًا لهدف الدراسة– على الاستبانات، والمقابلات، والملاحظات الصفية، وتحليل سجلات البريد الإلكتروني في الفترة ما بين سبتمبر 2008 إلى سبتمبر 2009. وأسفرت النتائج عن أن هؤلاء الطلاب يتسمون بالمرونة العابرة للحدود اللغوية والجغرافية التى وفرت لهم رأس المال متعدد الثقافات اللازم للتنقل في عالم معولم؛ فضلًا عن الاعتماد على الوسائط المتعددة في اختيارات القراءة وممارستها؛ سواء في المدرسة، أو خارجها، كما دُعِمَ انغماسهم في القراءة كممارسة يومية من خلال شبكة معقدة من

الموارد غير المرئية في المنزل، والمدرسة، والأقران التي تسمح لهم بالعثور على الكتب وقراءة كل من: القصص الخيالية، وغير الخيالية كجزء طبيعي من هويتهم، كما شكلت القراءة معبرًا ثقافيًا، وبُنيت الهويات العالمية من خلال معرفة النصوص، ومعرفة العالم من خلال النصوص، وقراءة النصوص المختلفة بطرائق مختلفة لمواقف مختلفة.

- Turken and Rudmin (2013)، وعنوانها: "الآثار النفسية للعولمة: تطوير مقياس الهوية العالمية"، والتى هدفت إلى تطوير مقياس للهوية العالمية استنادًا إلى مراجعة الأدبيات واستجابات (137) طالبًا من (24) دولة على أسئلة مفتوحة، أسفرت عن (113) مفردة، قُيمت من قِبَل (6) خبراء، خُفضت –فيما بعد– إلى (110) مفردة، وقُدِّمت هذه العناصر، ومقياس الرغبة الاجتماعية لثلاث عينات من الطلاب قوامها: (684) طالبًا نرويجيًا، و(605) طلاب تركيين و(406) طلاب أمريكيين، وحُددت المفردات فى ضوء انخفاض ارتباطها بالرغبة الاجتماعية، والانحرافات المعيارية عالية الاستجابة، والارتباطات العالية للهوية العالمية، ومؤشرات الخبرة متعددة الثقافات والسلوك العالمي؛ وعليه أُجرى تحليلٌ عامليٌ ل (24) مفردة، وأُعد –في ضوء تلك النتائج– مقياسٌ للهوية العالمية مكون من (10) عناصر (GIS–10) ذو معاملات ألفا كرونباخ عالية في العينات الثلاثة، ووجد عاملان مشتركين في العينات الثلاث؛ هما: الانفتاح الثقافي، واتساع الارتباط من القومية إلى العالمية.
- Sobhani (2014)، وعنوانها: "كيف يُعزز التعليم العالمي الهوية العالمية"، والتى هدفت إلى استكشاف إمكانات دمج ديناميكيات التعليم العالمي والهوية العالمية في برامج تدريب المعلمين حتى يتمكن معلمو المستقبل من تعلم كيفية تنمية الشعور بالوحدة، والرؤية العالمية في فصولهم الدراسية، وتعزيز تطبيق الطلاب إياها في حياتهم المستقبلية. واعتمدت الدراسة على منهجية البحوث النوعية في تقييم مدى توافق المناهج الحالية مع الحاجة إلى فصل دراسي عالمي ناتج عن التوسع المستمر في الفصول الدراسية متعددة الثقافات والمجتمعات وأماكن العمل والأسر، ودمج عناصر التعليم العالمي (الاعتماد العالمي المتبادل، والتكنولوجيا، وحقوق الإنسان، والعدالة العالمية) في برامج تدريب المعلمين، والتأكيد على استراتيجيات تدريس المفهومات متعددة التخصصات، والتعلم التشاركي. وأسفرت النتائج عن أهمية إدراج التعليم العالمي

–والذى يركز على تاريخ العالم، والجغرافيا، والاقتصاد، والسياسة، والبيئة– في تكوين رؤية جديدة ومحسنة لمصطلح الإنسانية في عديد من موضوعات المناهج كافة كاستجابة ضرورية للعولمة، وتأثيرها على خصائص مجتمعاتنا، وفصولنا الدراسية.

- Rivera and Carson (2015)، وعنوانها: "غرس الهوية العالمية"، والتى هدفت إلى تحديد دور المجتمع العالمي في تشكيل الهوية العالمية، وطُبِّقَت مقاييس الهوية العالمية قبل المعالجة التجريبية، وبعدها؛ لتقييم تأثير المعلومات على الهوية العالمية، وذلك على (121) طالبًا من طلاب إحدى الجامعات في الولايات المتحدة، الذين يحضرون ثلاث دورات مختلفة في علم النفس، وبعد الإجابة عن الأسئلة الديموغرافية، ومقياس الهوية العالمية، قرأ المشاركون فقرة عن أن "الهوية الشخصية تنطوي على المشاركة في مجتمع عالمي نشط"، وبعد الإجابة عن بعض الأسئلة حول مدى اتفاقهم مع هذا الرأي، تم توجيه المشاركين إلى زيارة واحد من موقعين إلكترونيين؛ أحدهما: يُصور الأشخاص من جنسيات مختلفة بشكل متعاطف، والآخر: يُظهر عمل المنظمات غير الحكومية العالمية، ثم طُبق مقياس الهوية العالمية؛ لتقييم شعور المشاركين بالمجتمع العالمي. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط كبير بين الهوية العالمية، والإحساس بالمجتمع العالمي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعالجة التجريبية ربما أحدثت تغييرًا في كيفية تفكير الطلاب في معنى الهوية العالمية، وكيف يمكن أن يكونوا أكثر انخراطًا في المجتمع العالمي.
- Ullom (2017)، وعنوانها " تطوير هوية المواطن العالمي لدى المعلم قبل الخدمة: دور التعلم عبر الشبكة العالمية"، والتى هدفت إلى دراسة تأثير تجربة التعلم المستدام عبر الثقافات، والتي أصبحت ممكنة بفضل تقنيات الاتصالات عبر الإنترنت، على تنمية هوية المواطن العالمية لمعلمي ما قبل الخدمة، ويعتمد البحث على استخدام تصميمٍ مختلطٍ متعدد الأساليب، يتضمن أداتين للتقييم الكمي؛ هما: وجهات النظر العالمية، والمعتقدات والأحداث والقيم العالمية، وبيانات نوعية عن الإحساس بالذات في العالم على عينة قوامها (27) معلمًا في بيئة تعليمية شبكية عالمية (GLNE) لمدة (8) أسابيع. وأظهرت النتائج أن التجربة أدت بالفعل إلى تغييرات إيجابية متواضعة على الأقل لمعظم المشاركين. وكانت الموضوعات الأساسية التي ظهرت من البيانات النوعية المتعلقة بالذات في العالم هي: اكتساب المعرفة، وتنمية الحساسية بين الثقافات، والنمو

الشخصي)، كما أوضحت البيانات الكمية أن فِكَر الطلاب حول سمات المواطن العالمي تغيرت بشكل إيجابي بعد التدخل، كما عززوا اتفاقهم مع عبارة: "أرى نفسي كمواطن عالمي"؛ فضلًا عن إشارتهم إلى أن المحادثات الجماعية الصغيرة عبر الثقافات (عبر مؤتمر الفيديو) كانت الجانب الأكثر أهمية في التجربة، كما خططوا لدمج تعليم المواطن العالمي في ممارسات التدريس المستقبلية.

- Rapoport (2020)، وعنوانها: "تطوير الهوية العالمية في فصل الدراسات الاجتماعية"، والتى هدفت إلى تعرف إلى أى مدى يُسهم خطاب الدراسات الاجتماعية في الفصول الدراسية في ظهور وتطوير الهويات العالمية للطلاب، وما العناصر اللغوية للخطاب التي تؤثر على تطور الهويات العالمية للطلاب، وأُجريت على عينة قوامها (3) معلمين و(55) طالبًا من ثلاثة فصول للدراسات الاجتماعية بالمدرسة الثانوية والذين يدرسون: تاريخ العالم AP، علم الاجتماع ، وتاريخ النزاعات المسلحة العالمية. حيث أرشد الباحث جميع المشاركين إلى معنى الهوية العالمية من خلال عروض تقديمية قصيرة في كل فصل ثم حدد بالتعاون مع المعلمين ثلاثة دروس في كل فصل (بإجمالي 9 دروس) شارك فيها المعلمون والطلاب في نقاشات ذات صلة بتطوير الهوية العالمية والمواطنة العالمية. ثم قام الباحث بملاحظة جميع الدروس، وتسجيلها، ونسخها، ومِنْ ثَمَّ تسليم نصوص الدرس للطلاب لتحديد العناصر اللغوية التي اعتقدوا أنها أثرت على تطوير هوياتهم العالمية، ثم جُمعت اختيارات الطلاب في فئات، كما حلل المعلمون النصوص ذاتها، وطُلب إليهم تحديد عناصر الخطاب التي يعتقدون بضروريتها لتطوير الهويات العالمية للطلاب. وقد أسفرت النتائج عن استخدام الكلمات والعبارات التي ترتبط ارتباطًا معنويًا بالهوية العالمية في سرد المعلم أو الكتاب المدرسي يؤثر في تطوير الهويات العالمية للطلاب.

ونستنتج – في ضوء ما عُرض من دراسات– ما يأتي:

- ✓ ندرة الدراسات العربية التي هدفت إلى تنمية الهوية العالمية لدى المتعلمين باختلاف المراحل التعليمية، ومِنْ ثَمَّ تتضح الحاجة لإجراء مزيد من البحوث عن الهوية العالمية دون اغفال الهوية المحلية؛ لاسيما وأننا نعيش فى عالم معولم يعج بالأحداث الإيجابية والسلبية تتأثر وتؤثر فى كل فرد يحيا على هذا الكوكب.

- ✓ **تتنوع مناهج البحث التى اعتُمِد عليها فى الدراسات السابقة لتتضمن: المنهج شبه التجريبي، والمنهج النوعي، وتحليل المضمون، والمنهج المختلط، والدراسات المسحية ولكن البحث الحالى قُصِر على المنهج شبه التجريبي.**
- ✓ **اعتُمِد –في جمع البيانات– على عديد من الأدوات؛ منها: الاستبانات المفتوحة، المقابلات المفتوحة، والمقاييس، وهذا ما يتفق مع المناهج البحثية المستخدمة بينما يعتمد البحث الحالى على مقاييس المواقف.**
- ✓ **الآثار الإيجابية الملحوظة الناجمة عن تشكيل وتنمية الهوية العالمية لدى الطلاب المعلمين؛ بوصفهم معلمي المستقبل، وتأثير ذلك على طلابهم فيما بعد.**
- ✓ **التنوع الملاحظ فى عينات الدراسة لتشمل طلاب الجامعة، والطلاب المعلمين قبل الخدمة، والمعلمين في أثناء الخدمة، ولكنها لم تتطرق للطلاب معلمي علم النفس.**
- ✓ **لم تغفل الدراسات السابقة الاعتماد على التعليم العالمى، والمناشط عبر وسائل التواصل الاجتماعي؛ بوصفها انعكاسًا للهوية العالمية وإحدى طرائق تنميتها.**
- ✓ **يواكب البحث الحالي عديدًا من الأزمات والإنجازات العالمية الحالية والتى تستدعى الاهتمام بتنمية الهوية العالمية من أجل الصالح العالمي.**
- ✓ **أكدت الدراسات السابقة أهمية التعليم النظامي فى تشكيل وتنمية الهوية العالمية، بل وأهمية إدراج الهوية العالمية، وتعريف الذات كمواطن عالمي ضمن الأهداف العامة للتعليم، وترجمة ذلك فى المناهج والممارسات التدريسية.**
- ✓ **يقدم البحث الحالى مقياس مواقف للهوية العالمية لدى طلاب الجامعة يعتمد على أحداث واقعية معاصرة وآنية ذات تأثيرات عالمية.**

ه- العلاقة بين العلاقات البينشخصية، وبين الهوية العالمية:

يُعد البحث فى كيفية ارتباط تكوين الهوية بقرارات محددة متعلقة بطلاب الجامعات؛ مثل: اختيار التخصصات، وزملاء الدراسة، وتطوير العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس أمرًا غاية فى الأهمية. وبالنظر لعمليات تكوين الهوية الفريدة لطلاب الجامعات نجد أنها تتطلب مقومات عدة من بينها: الكفاءة، وإدارة العواطف، وتطوير الاستقلالية، وتكوين الهوية، وإقامة العلاقات البينشخصية والتى تتزامن مع مراحل النمو النفسي والاجتماعي لأريكسون؛ فالكفاءة (على غرار الكفاءة مقابل الدونية)، وإدارة العواطف، وتطوير الاستقلالية (على غرار

الاستقلالية مقابل الشك)، وتكوين الهوية (على غرار الهوية مقابل ارتباك الدور)، وإقامة العلاقات البينشخصية (على غرار العلاقات مقابل العزلة).

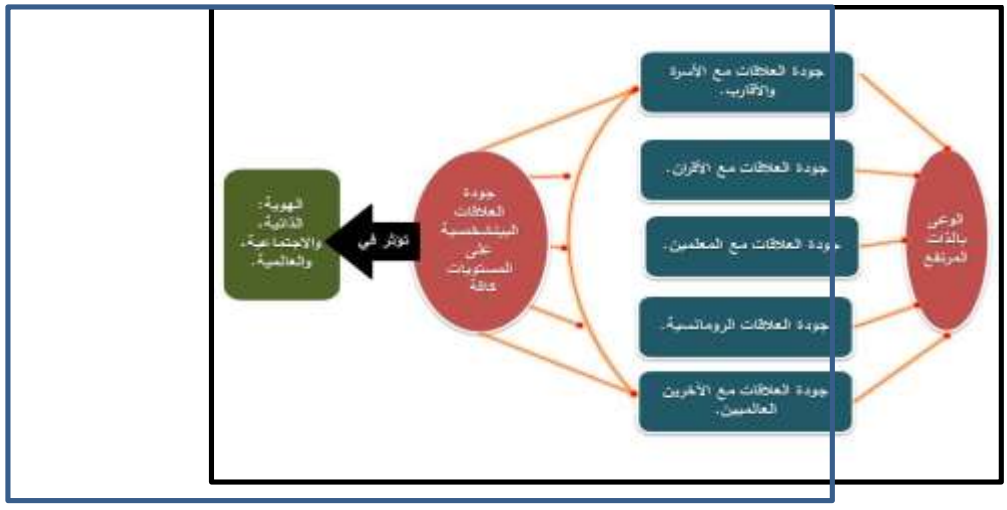
ويُعد بناء الهوية – كمدخل للاندماج أو الاستبعاد– عملية اجتماعية، كما أن لها ثلاثة أنواع من المكونات: معرفية، ووجدانية، وسلوكية، وفيما يلي توضيح لهذه المكونات:

–المكون المعرفي: الأفراد قد يعانون التوتر المعرفي حال عدم ادماجهم في مجموعة، ويسعون لتخفيف هذا التوتر من خلال إيجاد مجموعة تناسبهم؛ لأنهم إذا لم يفعلوا ذلك؛ فسيواجهون ضائقة معرفية.

– المكون الوجداني: الأفراد يبحثون عن التعاطف مع بعضهم البعض، وبالتالي فهم يشاركون العاطفة والخبرة في مجموعات، كما يمكن مشاركة العاطفة من قبل مجموعة (الكراهية)، وتوجيهها نحو مجموعة خارجية، فالتعاطف يسمح لأعضاء المجموعة بفهم بعضهم البعض، والاهتمام ببعضهم البعض، والانتماء إلى بعضهم البعض؛ مما يسهم في قوة المجموعة.

–المكون السلوكي: الأفراد داخل المجموعة سيظهرون سلوكيات مماثلة وستؤثر هذه السلوكيات في هوياتهم (Reedll, et al., 2012, P.310).

وفيما يلي شكل رقم (4) يوضح العلاقة بين العلاقات البينشخصية، وبين الهوية بمستوياتها كافة:



شكل رقم (4): العلاقة بين العلاقات البينشخصية، وبين الهوية العالمية

(إعداد الباحثة)

وبناء عليه؛ يُعد إقامة العلاقات البينشخصية إحدى دعائم تكوين الهوية العالمية؛ حيث يواجه طلاب الجامعة تحديًا في مهمة تعلم كيفية الاستجابة للآخرين بطريقة منفتحة، ودافئة، ومقبولة، وحقيقية، والتسامح مع الاختلافات، وتقبلها؛ مما يؤدى لتحقيق مستويات عليا من العلاقات القوية مع الآخرين في كلا المجتمعين: المحلي، والعالمي؛ فالهوية والعلاقات الجيدة غالبًا ما تتبعهما قدرة الفرد على البحث عن هدف لحياته وإيجاده. ويجدون الطاقة للعمل نحو ما يريدون تحقيقه، هذه القدرة على تحديد الغرض تدفع الطلاب إلى إنهاء العمل المطلوب للتخرج، واستخدام ما تعلموه في بناء مستقبل هادف (Sanner, 2011, PP.36-40).

3-الثقافة النفسيةPsychological Literacy:

أ- نشأة الثقافة النفسية:

بدأ الاهتمام بالمفهومات الأساسية وفهم علم النفس منذ ظهور أبحاث المفهومات النفسية الخطأ التى عُنيت بالأساطير، والمفهومات المتواترة الخطأ في علم النفس، والذى قدم اختبار المعتقدات الشائعة (TCB) مما لفت الانتباه للبحث في تلك المفهومات؛ كمقدمة لتحليل أكثر تعقيدًا وتفصيلًا للثقافة النفسية في صورتها الحالية (Vaughan, 1977, P.139).

كما استخدام Alan Boneau (1990) مصطلح "الثقافة النفسية" كاستجابة للنشاط السائد في ذلك الوقت والذى يهدف لتحديد المفردات الأساسية لمختلف التخصصات، وكان من أوائل الباحثين الذين حاولوا إنشاء قائمة تتكون من(100) مفهوم رئيس في علم النفس؛ بحيث تشكل قاعدة معرفية شاملة وغير قابلة للاختزال لعلم النفس. وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن يقصد الثقافة النفسية على وجه التحديد، ولكنه وصف القائمة بأنها مقاربة أولى للثقافة النفسية؛ مما يعني أن العنصر الحاسم في الثقافة النفسية هو معرفة المصطلحات والمفهومات الرئيسة.

وعقب إشارة Boneau إلى الثقافة النفسية، ناقشت Maureen O'Hara (2007) المفهوم، ولكن لم يُحدد فيما يتعلق بمتطلبات العالم الحديث المتغير، والعولمة،

والدور المحتمل الذي يمكن أن يقوم به علماء النفس من أجل المنفعة المشتركة للأشخاص الذين يواجهون ضائقة، وأزمة نفسية، كما افترضت أنه في الوقت الذي تتقدم فيه محو الأمية التكنولوجية، سنحتاج أيضًا إلى ثقافة نفسية متقدمة؛ استجابة للتعقيدات، والتحديات المتزايدة للعالم من حولنا.

(O'Hara, 2007, P.50)

وتعاظم الاهتمام بالثقافة النفسية في سياق مناقشة مهارات خريجي الجامعات عامة، وسمات خريجي برامج علم النفس على وجه التحديد، ومدى استعدادهم للعمل "كمواطنين عالميين" مع القدرة على تطبيق معرفتهم على المجتمعات: المحلية، والوطنية، والدولية، بطرائق أخلاقية ومسؤولة اجتماعيًا من أجل الصالح العام. وكان ذلك نقطة انطلاق لتجلي مفهومين رئيسين في علم النفس؛ هما: الثقافة النفسية، والمواطن المتعلم نفسيًا.

(Roberts, Heritage, and Gasson,2015, P.2)

ب– مفهوم الثقافة النفسية:

تكشف مفهومات الثقافة النفسية عن بنية معقدة تجسد المعرفة الأساسية، والمفهومات المتضمنة على مستوى علم النفس التمهيدي، إلى محو الأمية العلمية (بما في ذلك فهم الطريقة العلمية ومبادئ البحث)، ومهارات التفكير النقدي، ومهارات الاتصال الشفهية والمكتوبة، ومعرفة الأخلاق والتنوع، والوعي والتفكير الذاتيين، والقدرة على تطبيق كل هذا فى مختلف المواقف، وفيما يلي توضيح لعدد من التعريفات:

يُعرف مجلس اعتماد علم النفس الأسترالي (APAC) الثقافة النفسية على أنها: المعرفة الأساسية والفهم لعلم النفس، وطرائق البحث في علم النفس، ومهارات التفكير الناقد، والقيم والأخلاقيات البحثية والمهنية، ومهارات التواصل، وتطبيقات علم النفس.

(Australian Psychology Accreditation Board ,2010, P. 41)

وتُعرف بأنها: "فهم الموضوع الأساسي لعلم النفس المعاصر، والقدرة على التعامل مع المتطلبات العقلية للحياة الحديثة، والقدرة على التفكير الناقد؛ مما يعزز التبادلات الفكرية حول الأسئلة أو المشكلات المرتبط بالسلوك" (James, 2011, P.219).

كما تُعرف بأنها: "القدرة العامة على تطبيق علم النفس بشكل تكيفي، ومتعمد لتلبية: الاحتياجات الشخصية، والمهنية، والمجتمعية".

(Berinšterová, Fuchsová, and Magdová, 2019, P.357)

ويضيف هذا المفهوم إلى المفهومات السابقة فكرة " الإدراك التكيفي"، وهى طرائق التفكير العالمية بما يتضمنه من سلوكيات تضمن بقاء الشخص، ورفاهيته؛ مما يجعل دارسي علم النفس في وضع فريد لقدرتهم على تطبيق المعرفة النفسية ليس فقط لمجابهة التحديات: الشخصية، والعائلية، والمجتمعية التي تواجههم في العالم الحديث، ولكن امتلاك القدرة على التأثير، وحل المشكلات على المستويين: الوطني، والدولي لصالح الآخرين؛ أي العمل كمواطنين متعلمين نفسيًا.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن:

- ✓ **الثقافة النفسية تُعنى بتطبيق المبادئ النفسية على القضايا: الشخصية، والاجتماعية، والتنظيمية في العمل والعلاقات والمجتمع الأوسع مع القدرة على التفكير الناقد والتأملي حول سلوك الفرد، وسلوك الآخرين، والعمليات العقلية.**
- ✓ **تتحدد سمات المواطن المتعلم نفسيًا كمفكر ناقد وأخلاقي، ومرحب بالتبادل الفكري حول الأسئلة أو المشكلات المرتبطة بالسلوك، متمتع ببصيرة ثاقبة فيما يتعلق بأفعاله وأفعال الآخرين، مطبق معرفته بالعلوم النفسية على مجموعة واسعة من المواقف؛ مثل: اتخاذ القرارات التعليمية، ومساعدة كبار السن في التخطيط للتقاعد، واستخدام المعرفة النفسية في تربية أطفالهم، وتطبيق نتائج البحوث، والقيام بمسؤولياته الاجتماعية في مجتمعه، وبذلك يصبح مواطنًا عالميًا قادرًا على تطبيق معرفته لحل المشكلات والتفاعل مع العالم اليومي من حوله.**

ج– أهمية الثقافة النفسية:

مع تعاظم أهمية التطبيق الواسع للنظرية النفسية على الحياة الواقعية، ومواقف العمل يتوجب توفير الخبرات التعليمية لتطبيق المعارف، والمهارات؛ لمواجهة المشكلات الحقيقية في كثير من السياقات؛ لذا تتحدد أهمية الثقافة النفسية لدارسي علم النفس على النحو الآتي:

- ✓ **تُمكن دارس علم النفس من فهم ولعب دورٍ مهمٍ في مختلف القضايا المجتمعية.**
- ✓ **فهم المتعلمين لعلم النفس، وجوانبه التطبيقية ذات تأثيرات إيجابية على قوى العمل المستقبلية.**

- ✓ تساعد في فهم الأفراد الطريقة التى يفكرون بها، ويتصرفون في ضوئها.
- ✓ تساعد في التواصل بشكل أفضل مع المرضى، والعملاء.
- ✓ تمكن من فهم وممارسة التعليم والتعلم بطريقة أكثر فاعلية؛ مما يساعد الطلاب في التفكير في تفضيلاتهم، وأسلوبهم في التعلم؛ مما يؤدي إلى تطوير تقنيات فعالة لتدوين الملاحظات، والمراجعة، والامتحانات، وكذلك تطوير القدرة على التعلم مدى الحياة.
- ✓ تمكن من المشاركة المجتمعية الفاعلة؛ لأن أغلب المشكلات والانحرافات –إن لم يكن كلها– في المجتمع اليوم تتعلق بالسلوك البشري، كما تتعلق عديد من المشكلات بالضيق النفسي الفردي، أو انخفاض مستويات الرفاهية.
- ✓ تساعد الطلاب في فهم حياتهم الشخصية– كتطورهم، ونموهم الفردي– بشكل أفضل.
- ✓ توفر فرص اكتساب مهارات ما وراء المعرفة؛ مما ينمى القدرة على تطوير حلول لمشكلات حياتهم الخاصة.
- ✓ تحسين مهارات الاتصال، وفهم العمليات الأساسية؛ مثل: التفكير الجماعي، والتسكع الاجتماعي، وتفسير الإشارات غير اللفظية.
- ✓ يُعد فهم عملية البحث وتطوير مهارات البحث المستخدمة في علم النفس مفيدًا للطلاب من التخصصات غير العلمية؛ حيث إنه ينمى القدرة على ربط النظرية، والفرضيات، وطرائق البحث، والنتائج، بآثارها.
- ✓ توضيح التطبيق المحتمل للنتائج النفسية يؤدى إلى التقدير الكامل لمساهمة علم النفس في حياتنا.
- ✓ فهم التقارير البحثية، والإحصاءات يؤدى إلى فهم التقارير المعروضة في وسائل الإعلام والإعلان.
- ✓ تضع فى الحسبان الاهتمام المتزايد بالعلاقة بين قابلية التوظيف، وبين محتوى المقررات الدراسية؛ فخريجو الغد سوف يحتاجون مهارات المرونة بما يكفي لأداء وظائف غير موجودة الآن.
- ✓ تؤهل خريجي علم النفس المجهزين جيدًا ليكونوا قادة الغد على جميع المستويات عبر أية صناعة يشارك فيها البشر.

- ✓ تساعد الطلاب في النجاح كعلماء نفس جيدين، قادرين على التواصل بشكل جيد في مجموعات عبر السياقات، والتحدث والكتابة بوضوح، وفهم معوقات التواصل، وسبل التغلب عليها.
- ✓ السعى لتحقيق هدف تنشئة "إنسان ومواطن المستقبل" من خلال مسارين؛ أحدهما: تطبيقي نهائي، والآخر: نظري منهجي، والاعتماد على التعلم الخدمي والتطوع.
- ✓ التغيير في تصورات الجمهور، وصانعي السياسات حول علم النفس ودارسيه ليدركوا أن كونك متعلمًا نفسيًا يشبه القدرة على القراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية البسيطة.

(Dunn,2009 ؛ Australian Psychology Accreditation Board ,2010, P. 42 ؛ Trapp, etal., 2011, PP. 5–6 ؛Burton, et al., 2013, P.139 ؛ Mair, Taylor, and Hulme,2013, PP.6–8 ؛ Murdoch, 2016, P.195)

وتستنتج الباحثة مما سبق أنه:

يجب إدراج مفهومات الثقافة النفسية، ومهارات المواطن المثقف نفسيًا فى مقررات برامج علم النفس الجامعي من خلال توفير فرص لممارسة تطبيق المهارات والمعرفة النفسية، مما يفرض علينا تنمية وعى الطلاب معلمي علم النفس؛ ليدركوا أن ما يدرسونه في علم النفس له صلة لا جدال فيها عبر مجموعة من السياقات، ويمكن أن يؤدي إلى عديد من المسارات والفرص المهنية؛ فإن فهم حقيقة أن علم النفس هو جانب أصيل في أي مسعى يشارك فيه البشر، ويشجع الطلاب على اتباع سبل جديدة لفرص العمل؛ على سبيل المثال: يمكن توظيف علماء النفس بسهولة في مجالات الإعلان، والتسويق، والأعمال، والإدارة، والهندسة، والسياسة، وتصميم المنتجات، والتصميم البيئي، وكذلك الفن والموسيقى،... وغيرها من الأنشطة الإبداعية، والمهن التقليدية لعلم النفس، وأن يستفيد أصحاب العمل والمجتمع عامة –جنبًا إلى جنب– من خريجى علم النفس.

د– مستويات الثقافة النفسية:

على مدار العقدين الماضيين نوقشت الثقافة النفسية كأحد المفهومات والأهداف التعليمية الرائدة في تعليم علم النفس في جميع أنحاء العالم، وكذلك في برامج إعداد المعلم، وفيما يلي تفصيل للمستويات الثلاثة للثقافة النفسية:

- ✓ الثقافة النفسية الوظيفية: وتُعنى بالجانب المعرفي وإتقان المعرفة النفسية:

- **حقائق عن العقل والسلوك البشري ومبادئ علم النفس؛ كعلم وممارسة نفسيتين.**
- **فرص لاستخدام المعلومات النفسية، وتنمية المهارات الفردية في بيئة آمنة وداعمة.**
- **تقييم نقدي للمعرفة والممارسات النفسية التي تؤدي إلى الاختيار المسؤول للاستراتيجيات في حياتي الفرد: الشخصية، والمهنية.**

✓ **الثقافة النفسية التفاعلية: وتُعنى بتنمية المهارات الفردية:**

- **فهم أفضل لعلم النفس كنظام علمي، والاستخدام الصواب للمصطلحات النفسية، وفهم أفضل للنصوص العلمية / المهنية.**
- **مستوى أعلى من الدافع والتقييم الذاتي في مجال المهارات العملية، ومجموعة موسعة من استراتيجيات وتقنيات المعرفة الذاتية، والمعرفة الاجتماعية.**
- **مستوى أعلى من المرونة في الاستراتيجيات الفردية، والأكثر فاعلية في مجال الاتصالات الاجتماعية والمهارات المهنية والحياة الأسرية، والقدرة على تقييم الصورة العامة للمعرفة النفسية والمهنية بشكل نقدي.**

✓ **الثقافة النفسية النقدية: وتُعنى بمساعدة الفرد في الاضطلاع بكلا المسؤوليتين: الشخصية والمجتمعية:**

- **مستوى أعلى من المشاركة في أنشطة الصحة النفسية، والحساسية تجاه الفروق الفردية والمتعددة الثقافات.**
- **قدرة أفضل على إدارة والتأثير على الأنشطة والأعراف الاجتماعية في حياة المجتمع، والقدرة على التعامل مع التنوع والاختلافات بين الأفراد.**
- **استعداد أعلى للعمل والمشاركة بنشاط في تنمية المجتمع، وبناء مسؤولية المجتمع في مجال الوقاية من الصحة النفسية ومكافحة الحواجز والأحكام المسبقة، والأساطير حول الصحة النفسية والاختلافات بين الأفراد.**

(Sokolová, Zacharová, and Lemešová, 2017, pp.1–2)

تستنتج الباحثة مما سبق أن:

الثقافة النفسية بمستوياتها الثلاثة أمر غاية فى الأهمية للملتحقين ببرامج علم النفس، وكذلك برامج إعداد المعلمين، والتى يعنى فيها بالثقافة النفسية الوظيفية والتى تجعل الطالب المعلم قادرًا على إدراك المفهومات النفسية الأساسية، والقواعد والمبادئ الأخلاقية للمهنة، وتحليل المفهومات والأساليب المختلفة المتعلقة بالممارسة التعليمية، ثم العناية –تباعًا– بالثقافة النفسية التفاعلية والتى تمكنهم من تنفيذ المعرفة بالعلوم النفسية في ممارستهم اليومية، وتحويل هذه المعرفة إلى مهارات التدريس؛ فضلًا عن القدرة على استخدام المعلومات والمهارات النفسية لإدارة التنوع في الفصل الدراسي، وتطوير الرؤية المهنية؛ فقد يحمل الطلاب المعلمون تصورات مختلفة حول طبيعة الشخصية، والقدرات الفكرية لطلابهم.

ه- مجالات الثقافة النفسية:

حُددت مجالات الثقافة النفسية والمؤشرات المرتبطة بها على النحو التالي:

- ✓ **معرفة المجال الأكاديمى وتطبيقاته (يوضح مجموعة واسعة ومتسقة من المعرفة بعلم النفس، مع عمق في المبادئ والمفهومات الأساسية، ويقدر قيمة تطبيق هذه المعرفة كأساس للتعلم مدى الحياة).**
- ✓ **طرائق البحث في علم النفس (يفهم مبادئ المنهج العلمي، ويظهر قدرة على تطبيق وتقييم طرائق البحث الأساسية في علم النفس).**
- ✓ **مهارات التفكير النقدي والإبداعي في علم النفس (يوضح القدرة على استخدام المنطق، والأدلة، والعلوم النفسية؛ لتقييم الادعاءات حول السلوك البشري، وحل المشكلات ذات الصلة).**
- ✓ **القيم والأخلاق في علم النفس (يوضح القيم المهنية المناسبة).**
- ✓ **مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين في علم النفس (يوضح مهارات الاتصال على كلا المستويين: الاجتماعى والمهني).**
- ✓ **التطبيق في علم النفس (يظهر قدرة على تطبيق المبادئ النفسية؛ لتلبية الحاجات: الشخصية، والمهنية، والمجتمعية).**

(Cranney, Botwood, and Morris, 2012, PP. 45-47؛ Morris, etal., 2013, P.54؛ American Psychological Association, 2013, PP.15-16)

كما حُددت العناصر التالية بوصفها مجالات رئيسة للثقافة النفسية:

- ✓ تعرُّف المفهومات والمبادئ الأساسية لعلم النفس.
- ✓ التفكير النقدي.
- ✓ امتلاك مهارات حل المشكلات.
- ✓ فهم ممارسات البحث العلمي.
- ✓ التواصل الجيد في سياقات مختلفة.
- ✓ تطبيق المبادئ النفسية على المشكلات: الشخصية، أو الاجتماعية، أو التنظيمية.
- ✓ التصرف بشكل أخلاقي.
- ✓ امتلاك الكفاءة الثقافية واحترام التنوع.
- ✓ الوعي بالذات وفهم الآخرين.

(Berinšterová, Fuchsová, and Magdová, 2019, P.357)

كما حُددت ثماني سمات يجب توافرها فى خريجي علم النفس، وغالبًا تُستخدم كمجالات للثقافة النفسية؛ هم:

- ✓ التمكن من مفردات ومفهومات علم النفس.
- ✓ استخدام التفكير العلمي وتحليل المعلومات.
- ✓ الاعتماد على الحل الإبداعى للمشكلات.
- ✓ تطبيق المبادئ النفسية على القضايا: الشخصية، والاجتماعية، والتنظيمية في العمل، والعلاقات والمجتمع الأوسع.
- ✓ التصرف بشكل أخلاقي.
- ✓ التواصل الفاعل في مختلف المواقف، ومع مختلف الأجناس.
- ✓ الاعتراف بالتنوع، وفهمه، وتعزيزه.
- ✓ أن يكون نقديًا ومتأملًا فى سلوكه، وسلوك الآخرين، وعاملًا للعقل.

كما أضيفتا سمتان؛ هما: المواطنة العالمية، والدعم والرعاية.

(Taylor and Coady, 2019)

تستنتج الباحثة مما سبق أن:

الثقافة النفسية ترتكز على عديد من المجالات؛ منها ما يركز على المحتوى كقاعدة للمعرفة في علم النفس، بينما يركز مجال آخر على المهارات، ويُعنى بالمهارات –هنا– مهارات البحث العلمي، والتفكير النقدي، وكذلك المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية، وقبول التنوع واحترامه، والتطبيقات الحياتية لعلم النفس، وفهم الذات والتواصل مع الآخرين.

لذا حددت الباحثة موضوعات البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية في سبعة موضوعات؛ هم: المفهومات النفسية وتطبيقاتها، التفكير النقدي في القضايا النفسية، مناهج البحث في علم النفس، التطبيقات الحياتية لعلم النفس، الأخلاق، الذات والآخر، الاعتراف بالتنوع واحترامه.

و- مبررات دمج الثقافة النفسية عبر المجالات الأكاديمية:

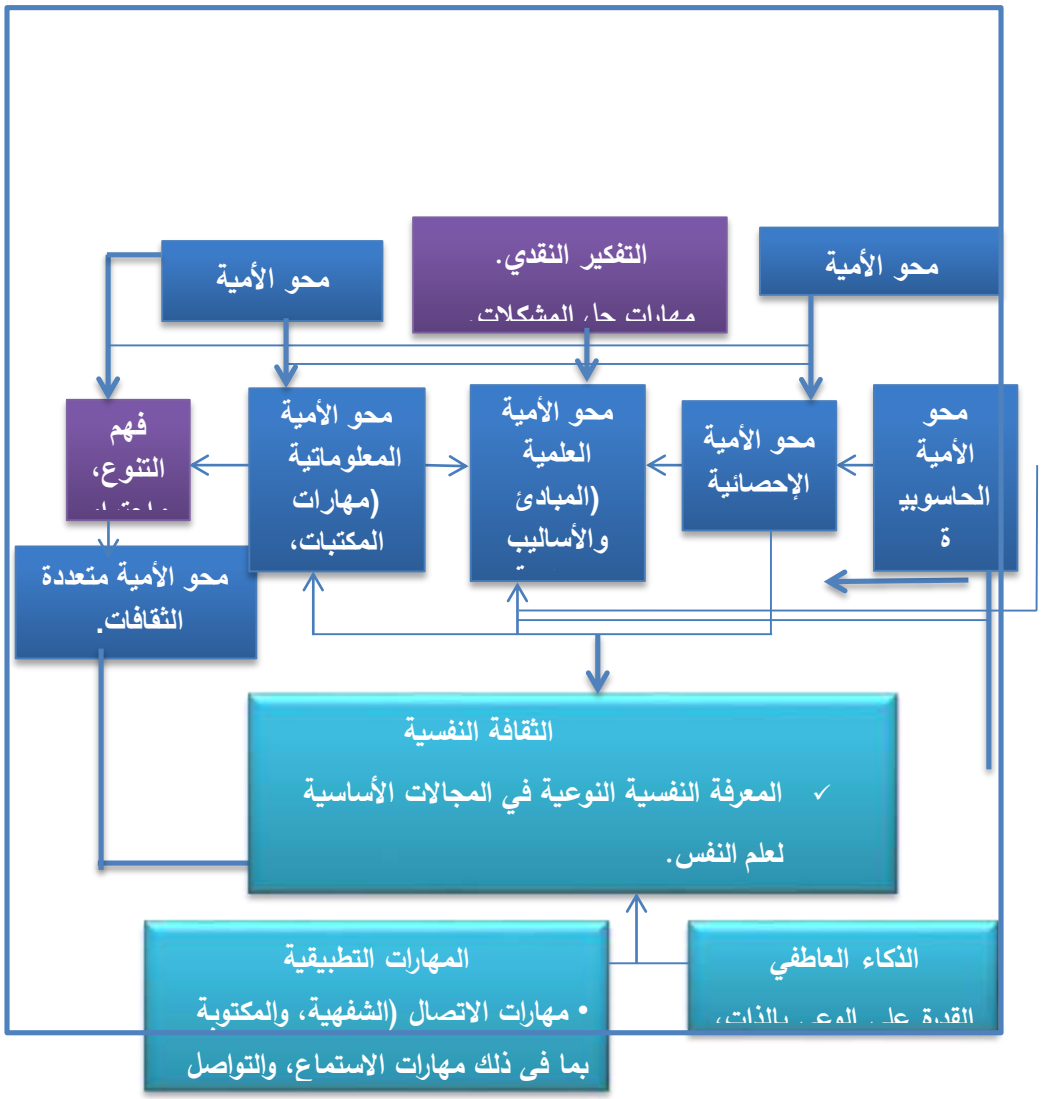
يبدو أن هناك اجماعًا على أن الثقافة النفسية وثيقة الصلة بالطلاب عبر جميع التخصصات؛ فالتقييم المنهجي الأخير للعلاقة بين التخصصات جعل علم النفس علمًا محوريًا تتقاطع معه العلوم الأخرى، وفيما يلي توضيح لمبررات دمج الثقافة النفسية عبر التخصصات الأخرى:

- ✓ **يفيد الأفراد في حياتهم: الشخصية، والمهنية، والمدنية وبالتالي يفيد المجتمع ككل؛ فلا شك في أن علم النفس لديه كثير ليقدمه للصالح العام.**
- ✓ **تعلق عديد من المشكلات في المجتمع اليوم بالسلوك البشري؛ مثل: ضغوط العمل، والضرر البيئي، والسمنة، والإدمان.**
- ✓ **عديد من المقررات الجامعية تتضمن عناصر ذات صلة بعلم النفس؛ مثل: التعليم، والقانون، والطب، والتجارة، وتدريب المعلمين.**
- ✓ **أهمية تطوير التفكير النقدي، وعده هدفًا أساسيًا، ومرغوبًا للبرامج الجامعية كافة.**
- ✓ **إشكالية تدنى الثقافة النفسية في مختلف التخصصات؛ كافتقار السياسيين والصحفيين للثقافة النفسية في أثناء تعليقهم على إحدى القضايا التي يلعب فيها علم النفس دورًا رائدًا؛ كالإرهاب.**

✓ أضرار افتقار بعض المهنيين الذين يقدمون خدمات الصحة العقلية إلى الثقافة النفسية الكافية، من أطباء الأسرة، والممرضات، والأخصائيين الاجتماعيين.

(Murdoch, 2016, P.189)

وفيما يلي نموذج مفهوماتي يوضح صلة الثقافة النفسية بالمجالات الأخرى، والنتائج المترتبة عليها:



الشكل رقم (5): الثقافة النفسية: ما وراء محو الأمية المصدر: (Murdoch, 2016, P.191)

يتضح من النموذج السابق أن الثقافة النفسية تتضمن محو الأمية في المجالات الأخرى، والتى تتطلب دمج محو الأمية في القراءة، والحساب، بوصفها متطلب لتعلم واستخدام (الإحصاء) ومحو الأمية العلمية والتى تتضح في فهم المنهجية العلمية، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الأحياء، وعلم الأعصاب، ومحو الأمية المعلوماتية والحاسوبية؛ مما ينعكس على تنمية الذكاء العاطفي، واكتساب المهارات التطبيقية الخاصة بعلم النفس، ومحو الأمية الثقافية، ومتعددة الثقافات.

وأُجريت – في السياق نفسه– عديدٌ من الدراسات التى عُنيت بإدراج الثقافة النفسية في برامج تعليم علم النفس كما ناشدت بضرورة جعلها هدف رئيس للتعليم الجامعي؛ كدراسة كل من:

- BURTON, et al. (2013)، وعنوانها: "توجيه الأقران لتطوير الثقافة النفسية لدى طلاب السنة الأولى والخريجين"، والتى هدفت إلى تعزيز وتطوير الثقافة النفسية لدى كل من طلاب الفرقتين: الأولى، والثالثة من الملتحقين ببرنامج علم النفس في جامعة RMIT ، ملبورن– أستراليا، وذلك من خلال تضمين برنامج توجيه الأقران وجهًا لوجه في الفرقة الأولى والذين يدرسون مناهج علم النفس، وذلك على عينة قوامها (34) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة والذين يدرسون مقررًا في التوجيه والإعداد الوظيفي عملوا كمعلمين مع مجموعات صغيرة على عينة قوامها (231) من طلاب الفرقة الأولى في وقت الفصل؛ لمساعدتهم في تطوير مهارات الدراسة التي تدعم تقييمهم؛ وذلك بغرض دعم انتقال طلاب الفرقة الأولى إلى البرنامج، وانتقال طلاب الفرقة الثالثة خارج البرنامج إلى القوى العاملة أو مزيد من الدراسة، وبمقارنة الاختبارات اللاحقة لطلاب الفرقة الأولى أسفرت النتائج عن زيادة كبيرة في التقييمات الذاتية عبر مجالات الثقافة النفسية، كما أظهر طلاب الفرقة الثالثة تغيرًا كبيرًا في القدرة على إدراك المفهومات النفسية الأساسية، كما أشار طلاب الفرقة الأولى إلى تلك التجربة بأنها إيجابية.
- Roberts, Heritage, and Gasson (2015)، وعنوانها: "قياس محو الأمية النفسية"، والتى هدفت إلى قياس الثقافة النفسية بوصفها القدرة على تطبيق المعرفة النفسية على التحديات: الشخصية، والعائلية، والمهنية، والمجتمعية، واعتمادها كنتيجة أولية للتعليم الجامعي في علم النفس؛ وذلك لتقييم التقدم المحرز على مستوى الطلاب،

والمؤسسات، ومراقبته. وحدد الباحثون البنية الكامنة لعامل الثقافة النفسية؛ معتمدين في ذلك على مقاييس التقرير الذاتي متعدد العناصر، والبند الواحد لكل من الأبعاد التسعة المقترحة للثقافة النفسية. وطُبقت الدراسة على عينتين، قوامهما:(218)، و(381) من طلاب علم النفس الجامعي في إحدى الجامعات الأسترالية، وقد أسفرت نتائج تحليلات العوامل الاستكشافية والتأكيدية للمقاييس متعددة العناصر عن أن عاملًا من ثلاثة عوامل يمثل ترتيبًا أعلى في قياس الثقافة النفسية، وحددت العوامل الثلاثة في: التأمل، وخصائص الخريجين العامة، وعلم النفس كمهنة مساعدة.

- Hamilton , et al. (2018)، وعنوانها: "تنمية الثقافة النفسية والاستعداد للعمل لطلاب علم النفس الأستراليين الجامعيين من خلال تجربة التعلم المتكامل مع العمل: القضايا الحالية وما يجب القيام به"، والتى هدفت إلى عرض الأدبيات حول مقررات التعلم المتكامل مع العمل (WIL) وتحديد منهجية تدريس هذه المقررات المتخصصة؛ لدعم طلاب علم النفس الجامعي، وتحقيق فوائد المجتمع من نقاط قوتهم، وقد لخص الباحثون القضايا الحالية، والاتجاهات الناشئة، والأولويات التعليمية كما قدموا مسحًا نقديًا للأدبيات، وتوليفًا للتفكير الحالي في المجال، ووجهات النظر حول الاتجاهات المستقبلية. وقد أسفرت النتائج عن أهمية مقررات التدريب العملي، ومقررات التعلم المتكامل مع العمل work integrated learning (WIL)، وأن هناك فجوة كبيرة في الاستعداد للعمل لدى الطلاب الجامعيين في علم النفس الأسترالي؛ لذا فإن الثقافة النفسية قد تعزز إحساس الطلاب بالهوية المهنية، والكفاءة الذاتية، كما تنمي استعدادهم للعمل؛ مما يسهل الانتقال السلس إلى العمل المهني، كما أوصوا بضرورة إجراء تغييرات في تعليم علم النفس للطلاب الجامعيين، والأخذ في الحسبان مهارات القوى العاملة في المستقبل.
- Berinšterová, Fuchsová, and Magdová (2019)، وعنوانها: "دور الثقافة النفسية للمعلمين في الإرشاد النفسى للشباب"، والتى هدفت إلى تحديد فهم المعلمين الثقافة النفسية للمعلمين في سلوفاكيا؛ من حيث: المعرفة، والكفاءات، ودورهم في الإرشاد النفسي للطلاب. وقد أجريت الدراسة على ثلاث مجموعات بؤرية (بإجمالي 62 معلم) من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، كما حدد الباحثون ستة مجالات نظرية؛

هم: تقبل واحترام الأنماط النفسية في أثناء الممارسة التربوية، إجراء المقابلات الارشادية، وكفاءات التعاون في سياق البيئة المدرسية، وأخلاقيات مهنة التدريس، والمهارات الحياتية (التفكير النقدي، التنظيم الذاتي، الكفاءة الاجتماعية)، والقدرة على مجابهة المواقف العصيبة، وقد أسفرت النتائج عن إعداد نموذج نظري للثقافة النفسية للمعلمين، وأوصوا بإجراء مزيد من الدراسات للتدريب النفسي لمعلمي المستقبل في جامعات سلوفاكيا، وتعزيز إدراك مفهوم الإرشاد في سياق المدرسة، ودور المعلم كموجه.

ونستنتج – في ضوء ما قُدِّم من دراسات– ما يأتي:

- ✓ ندرة الدراسات العربية التي اقترحت برامج في الثقافة النفسية لدى الملتحقين ببرامج علم النفس بكليات الآداب والتربية؛ رغم أهميتها للطلاب في فهم ذواتهم، والمشاركة المجتمعية والعالمية؛ فضلًا عن فاعليتها في مجال التوظيف فيما بعد التخرج.
- ✓ التأكيد على أهمية إدراج الثقافة النفسية ضمن المقررات الأكاديمية منذ السنة الأولى للالتحاق ببرامج علم النفس.
- ✓ التأكيد على أهمية إدراج الثقافة النفسية كأحد أهداف التعليم الجامعي.
- ✓ تتنوع الدراسات السابقة في الاعتماد على مناهج البحث النوعية والكمية معتمدة على عديد من أدوات جمع البيانات؛ أبرزها: الاستبانات المفتوحة، والمقابلات المفتوحة.
- ✓ الآثار الإيجابية الملحوظة الناجمة عن تكوين ثقافة نفسية لدى الطلاب، والمعلمين، والقوى العاملة، وقاطنى كوكب الأرض على ذواتهم، وتفاعلهم مع الآخرين، ونجاحهم المهني، والمشاركة المجتمعية، والمواطنة العالمية.
- ✓ التنوع الملحوظ فى عينات الدراسة لتشمل الملتحقين ببرامج علم النفس والطلاب المعلمين والمعلمين في أثناء الخدمة، ولكنها لم تتطرق للطلاب معلمي علم النفس.
- ✓ الدراسة الحالية تقدم برنامجًا إثرائيًا يسلط الضوء على الجوانب التطبيقية في مجالات الثقافة النفسية.
- ✓ يأتي البحث الحالي مواكبًا لأزمات نفسية ومجتمعية وعالمية تتطلب مواطنًا متعلمًا نفسيًا.
- ✓ تعد مقررات علم النفس جزءًا مهمًا من تدريب المعلمين قبل الخدمة؛ لذا يتوجب على القائمين على إعداد برامج تعليم المعلمين إدراج مقرر تطبيقي فى الثقافة النفسية.

ز – العلاقة بين الثقافة النفسية وبين كل من: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية:

العلاقة بين الثقافة النفسية، وبين العلاقات البينشخصية:

تُعد إقامة العلاقات البينشخصية وجودتها والرضا عنها جوهر تطبيقات علم النفس في مجال تواصل الفرد بالآخر، والعلاقات البينشخصية؛ فالتواصل جزء لا يتجزأ من كونك إنسانًا وكائنًا اجتماعيًا يتواصل للتعبير عن نفسه، وفِكَره، وللحصول على معلومات عن العالم، أو لتعبير الآخرين عن آرائهم، ومواقفهم، ومعتقداتهم، ومشاعرهم.

وفى سياق تطبيق المبادىء النفسية فى مجال العلاقات البينشخصية والحياة الاجتماعية نجد أن الثقافة النفسية تساعد في تعرّف أن:

- ✓ **التواصل جزء لا يتجزأ من الحياة الشخصية، وبالتالي يجعل الحياة أسهل.**
- ✓ **لغة الجسد أو التواصل غير اللفظي جزءٌ غاية فى الأهمية من التواصل بين الأشخاص.**
- ✓ **إدارة الانفعالات والصراع تمنح عديدًا من الأشخاص دفعة قوية نحو تكوين علاقات بينشخصية مثلى.**
- ✓ **تعلم المهارات الاجتماعية أمر ضرورى للتواصل وإقامة علاقات بينشخصية جيدة.**

(Strongman, 2006, P.98).

العلاقة بين الثقافة النفسية، وبين الهوية العالمية:

ثمة علاقة وطيدة بين الثقافة النفسية والهوية العالمية فتطبيق مبادىء علم النفس على المشكلات العالمية يسهم في تنمية الهوية العالمية لدى الأفراد مما يجعلهم يتسمون بما يأتي:

- ✓ **يدركون العالم الأوسع ولديهم إحساس بدورهم كمواطنين في العالم.**
- ✓ **احترام التنوع، وتقديره.**
- ✓ **فهم وضع العالم الحالي: اقتصاديًا، وسياسيًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وتقنيًا، وبيئيًا.**
- ✓ **المشاركة والمساهمة في المجتمع المحلي، والعالمي.**
- ✓ **الاستعداد للعمل لجعل العالم مكانًا أكثر إنصافًا واستدامة.**

(Peterson and Sesma , 2013, P.13)

ثانيًا- إجراءات إعداد المواد التعليمية، وأداتي البحث، وتجربته ميدانيًا:

يتضمن هذا القسم الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث؛ بدءًا بإعداد البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية بما يتضمنه من إطار عام، ودليل لعضو هيئة التدريس، وكتاب للطالب، ثم إعداد مقياسي: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية، وأخيرًا التجربة الميدانية للبحث.

1- إعداد البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية:

أُعد البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية متضمنًا التصور العام للبرنامج، ودليل عضو هيئة التدريس، وكتاب الطالب.

أ- التصور العام للبرنامج

- ✓ **فلسفة البرنامج: الثقافة النفسية، والتى تهدف إلى توفير فرص لممارسة المعرفة والمهارات النفسية انطلاقًا من أن هدف تعليم علم النفس ليس فقط إعداد الطلاب لمهن منتجة، ولكن أيضًا لتمكينهم من عيش حياة كريمة وهادفة؛ وليس فقط لتوليد معرفة جديدة، ولكن لتوجيه تلك المعرفة لغايات إنسانية؛ والمساعدة في تشكيل المواطنة التي تعزز الصالح العام وتُنقذ من المشكلات التي تهدد بتقويض جودة الحياة. وصيغت الثقافة النفسية فى ضوء أنشطة نفسية تعزز فهم وممارسة المفهومات النفسية والتفكير النقدي، والأخلاق، والذات وعلاقتها بالآخر، والتنوع، وكذلك استخدام مناهج البحث، وتعرف التطبيقات الحياتية لعلم النفس؛ لتنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ أملًا فى توظيفهم إياها في تحقيق جودة حياتهم: الشخصية، والاجتماعية، والمهنية، وأخيرًا العالمية.**
- ✓ **الهدف العام للبرنامج:يهدف هذا البرنامج إلى تنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الإسكندرية من خلال الأنشطة المتضمنة بالبرنامج.**
- ✓ **اختيار محتوى البرنامج الإثرائي: أُختير محتوى البرنامج؛ في ضوء مجالات الثقافة النفسية، وقُصر المحتوى على سبعة موضوعات، هم: المفهومات النفسية وتطبيقاتها،**

والتفكير النقدي في القضايا النفسية، ومناهج البحث في علم النفس، والتطبيقات الحياتية لعلم النفس، والأخلاق، والذات والآخر، والاعتراف بالتنوع، واحترامه.

- ✓ اختيار نشاطات التعليم والتعلم: رُوعى عند اختيار نشاطات التعليم والتعلم أن تتناسب و أهداف البرنامج، وتنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية.
- ✓اختيار استراتيجيات التدريس: رُوعى عند اختيار استراتيجيات التدريس ملاءمتها وأهداف البرنامج، ومحتواه، وكذلك قدرات الطلاب معلمي علم النفس، وقد تحددت في الاستراتيجيات الآتية: التعلم التعاونى الجمعى (دوائر التعلم)، فَكّر – زاوِج – شارِك، العصف الذهني، قبعات التفكير الست، التفكير الناقد، التطور المفهومي "كلوزماير".
- ✓اختيار مناشط التعليم والتعلم: تنوعت مناشط التعليم والتعلم ما بين فردية، وجماعية، وصفية ولاصفية، كما تنوع محتواها ليتناول قضايا: شخصية، ومجتمعية، وعالمية.
- ✓اختيار أدوات التقويم: انقسمت أدوات تقويم تعلم البرنامج الإثرائى المقترح فى الثقافة النفسية إلى:
  - التقويمين: القبلى، والبعدى من خلال مقياسي: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية.
  - التقويم البنائى (التكويني) وتحدد فى التدريبات الواردة عقب كل موضوع، وكذلك خطة التحسين المقترحة؛ لتقييم وتطوير ما يمتلكه الطالب من معارف، ومهارات، واتجاهات نحو كل موضوع من موضوعات الثقافة النفسية.

ب– دليل عضو هيئة التدريس:

- ✓الهدف من إعداد الدليل: يهدف إعداد هذا الدليل إلى إرشاد عضو هيئة التدريس إلى كيفية تنفيذ برنامج الثقافة النفسية، والذى حُدِدّت موضوعاته فى سبعة موضوعات رئيسة؛ هم: المفهومات النفسية وتطبيقاتها، والتفكير النقدي في القضايا النفسية، ومناهج البحث في علم النفس، والتطبيقات الحياتية لعلم النفس، والأخلاق، والذات والآخر، والاعتراف بالتنوع، واحترامه؛ ليصير الطلاب معلمي علم النفس مواطنين

متعلمين نفسيًا قادرين على تعرف ذواتهم ومشكلاتهم: الشخصية، والمهنية، والمجتمعية، فاعلين في مجابهة القضايا والأزمات العالمية، ومِنْ ثَمَّ مواطنين عالميين.

- ✓ **مكونات الدليل: ويتضمن هذا الدليل العناصر الآتية:**
  - ➢ **مقدمة الدليل.**
  - ➢ **فلسفة الدليل.**
  - ➢ **الهدف من إعداد الدليل.**
  - ➢ **نواتج التعلم المستهدفة.**
  - ➢ **الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة.**
  - ➢ **الخطة الزمنية لتدريس البرنامج.**
  - ➢ **تخطيط مفصل وشامل لكل موضوع من موضوعات البرنامج.**
  - ➢ **قائمة المراجع المستعان بها في إعداد دليل عضو هيئة التدريس.**

ج– إعداد كتاب الطالب المعلم:

قُسِّمَ كتاب الطالب إلى العناصر الآتية:

- ✓ **عنوان البرنامج المقترح.**
- ✓ **المقدمة.**
- ✓ **فهرس المحتويات.**
- ✓ **الموضوعات؛ ويتضمن كل موضوع ما يأتي:**
  - ➢ **عنوان الموضوع.**
  - ➢ **الأهداف الإجرائية لكل موضوع.**
  - ➢ **المناشط المقترحة؛ لتحقيق أهداف الموضوع.**
  - ➢ **أسئلة لتقويم مدى تحقق الأهداف.**
- ✓ **قائمة المراجع المستعان بها في إعداد الكتاب.**

➢ **مدى صلاحية دليل عضو هيئة التدريس، وكتاب الطالب:**

للتأكد من مدى صلاحيتهما، وضبطهما، عُرضا على مجموعة من المُحَكَّمين في مجال المناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية، وعلم النفس التربوى، والصحة النفسية، وقد

رُوعيت جميع تعديلات السادة المحكمين، وصيغا– دليل عضو هيئة التدريس، وكتاب الطالب– في صورتهما النهائيتين.

2- إعداد أداتي البحث:

أ– مقياس العلاقات البينشخصية لدى الطلاب معلمي علم النفس (إعداد الباحثة):

استُعين – فى إعداد مقياس العلاقات البينشخصية؛ لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس– بما يأتي:

- **الكتابات، والأدبيات ذات الصلة بالعلاقات البينشخصية.**
- **الدراسات السابقة العربية، وغير العربية ذات الصلة بالعلاقات البينشخصية.**
- **بعض المقاييس غير العربية التي أعدت لقياس العلاقات البينشخصية.**

واتُبعت – في إعداد المقياس– الإجراءات الآتية:

- ✓ **تحديد الهدف العام للمقياس: هدف هذا المقياس إلى تحديد طبيعة علاقات وصلات الطلاب معلمي علم النفس مع الآخرين في مختلف السياقات؛ لاسيما العلاقات الأسرية أو القرابة، والعلاقات مع الأقران، والمعلمين، والعلاقات العاطفية أيضًا.**
- ✓ **الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، والمقاييس العربية وغير العربية ذات الصلة بالعلاقات البينشخصية؛ لتحديد ماهيتها، ومهاراتها، وأساليب قياسها، من أمثلتها:**
  - **مقياس العلاقات البينشخصية Alison V. Rowland (2005).**
  - **مقياس العلاقات البينشخصية DeAndrea Nicole Witherspoon (2011).**
  - **مقياس العلاقات البينشخصية Tessa Cutler (2014).**
  - **مقياس العلاقات البينشخصية Marisa Cargill (2019).**
- ✓ **تحديد مهارات العلاقات البينشخصية: اشتقت الباحثة ثماني مهارات للعلاقات البينشخصية، تتضمن كلٌ منها عددًا من المهارة الفرعية؛ هم:**
  - **المرونة: وتتضمن المهارة الفرعية الآتية:**
    - **يغير أنماط الاتصال بما يتناسب مع الوضع الراهن والمعلومات الطارئة.**
  - **القبول: ويتضمن المهارتين الفرعيتين الآتيين:**
    - **يتقبل جميع الجوانب الشخصية للآخر.**

- يتجنب تقييم وإصدار الأحكام على الآخر.

➢ الرعاية: وتتضمن المهارة الفرعية الآتية:

- يقدم المساعدة دون غرض أو انتظار المكافأة.

➢ تقدير توجهات الآخرين: وتتضمن المهارتين الفرعيتين الآتيين:

- يحترم فِكَر شركاء العلاقاء، وتجاربهم الشخصية، ورغباتهم، وأهدافهم.
- يعترف بمشروعية احتياجات الآخرين، ومشاعرهم، ودوافعهم، مع الحفاظ على فردية الفرد.

➢ إدارة التفاعل: وتتضمن المهارتين الفرعيتين الآتيين:

- يقيم علاقات إيجابية على أساس الاحترام والثقة المتبادلة.
- يحافظ على استمرار التفاعل مع الآخرين بسلاسة وفعالية.

➢ التواصل: ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- يتبادل الفِكَر، والمشاعر، والمعانى بوضوح وفاعلية مع الآخرين عبر الرسائل: اللفظية، وغير اللفظية.
- يستمع استماعًا نشطًا للرسائل اللفظية.
- يتفاوض مع الآخر من أجل التوصل لاتفاق.

➢ التعاطف: ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- يتفهم مشاعر الآخرين، وانفعالاتهم، وتجاربهم.
- يستجيب لانفعالات الآخرين، ومشاعرهم؛ سواء في صورة لفظية، أو غير لفظية.
- يظهر الدعم الوجداني للآخرين.

➢ الانفتاح: ويتضمن المهارتين الفرعيتين الآتيين:

- يعبر عن مشاعره وفِكَره، وحاجاته، ومخاوفه.
- يتبادل –بيسر– مشاعره وفِكَره مع الآخرين.

وبعد أن توصلت الباحثة لمهارات العلاقات البينشخصية، عمدت إلى بناء قائمة مبدئية بهذه المهارات، وأُعدت استبانة؛ لتحديد القائمة في صورتها النهائية.

✓ إعداد استبانة تحديد مهارات العلاقات البينشخصية:

اتبعت الباحثة – في إعداد الاستبانة– الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى الوقوف على مهارات العلاقات البينشخصية، والتى تتحدد –في ضوئها– المهارات: الرئيسة، والفرعية؛ تمهيدًا لصوغ مقياس العلاقات البينشخصية.**
- **تحديد أبعاد الاستبانة: حددت الباحثة مهارات العلاقات البينشخصية في ثماني مهارات سبق ذكرها.**
- **وضع نظام تقدير الدرجات: اختارت الباحثة مقياسًا ثنائيًا "ينتمي، لا ينتمي"؛ لتعرُّف آراء الخبراء والمتخصصين في المجالات الآتية: علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية.**
- **صوغ تعليمات الاستبانة: رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.**
- **صدق الاستبانة: اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعددهم (5) مُحَكمين من أساتذة الأقسام الآتية: علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس المواد الفلسفية بكليات التربية، وعُدِلَتْ القائمة – في ضوء آرائهم– وصولًا لشكلها النهائي المكون من (8) مهارات للعلاقات البينشخصية.**

- ✓ **تحديد نوع المقياس: يندرج هذا المقياس تحت تصنيف مقاييس المواقف، وصاغته الباحثة في صورة مواقف يلي كل موقف أربعة بدائل يختار من بينها الطالب معلم علم النفس ما يتوافق معه في حالة مروره بهذا الموقف.**
- ✓ **صوغ تعليمات المقياس: رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من المقياس، والإشارة إلى عدد مفرداته، وكيفية الإجابة عنها.**
- ✓ **المقياس في صورته المبدئية: تتكون الصورة المبدئية للمقياس، والمُعدة للتجريب الاستكشافي؛ مما يأتي: كراسة الأسئلة (وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مواقف المقياس، ويلي كل موقف أربعة بدائل يختار الطالب من بينها)، ثم ورقة الإجابة (وتتكون من مكان لكتابة بيانات الطالب، ويليه مكان مخصص للإجابة).**

- ✓ **وضع نظام تقدير الدرجات: وضع نظام لتقدير درجة كل مفردة تتراوح ما بين (1) للإجابة التى لا تعبر تمامًا عن البعد الذى يندرج عنه الموقف، و(2) للإجابة التى لا تعبر عن البعد، و(3) للإجابة التى تعبر إلى حد ما عن البعد، و(4) للإجابة التى تعبر بتدقيق عن البعد؛ وصارت الدرجة العظمى – وفقًا لما تقدم– (128) درجة.**
- ✓ **ضبط المقياس:**
  - **صدق مقياس العلاقات البينشخصية: اعتمدت الباحثة على صدق المُحَكمين المتخصصين في المجالات الآتية: علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:**
    - **تعديل صوغ بعض مواقف المقياس.**
    - **تعديل صوغ بعض البدائل.**
    - **زيادة عدد البدائل لكل موقف إلى أربعة بدائل.**
    - **حذف بعض المواقف؛ تجنبًا لطول المقياس، وشعور الطلاب بالملل.**

    وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل موقف من مواقف المقياس ما بين: (87 – 95%).
  - **التجريب الاستكشافي للمقياس: طُبق المقياس – في صورته الأولية– على عينة استكشافية، قوامها (30) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الإسكندرية، عبر Google Form؛ وذلك بهدف:**
    - **تحديد زمن المقياس: من خلال حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للطلاب، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق المقياس (60) دقيقة.**
    - **حساب ثبات المقياس: تحققت الباحثة من ثبات المقياس من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (0,8) وهى قيمة مرتفعة؛ مما جعل الباحثة تطمئن لنتائج تطبيقه في التجربة الأساسية.**
- ✓ **صوغ المقياس في صورته النهائية:**

  تكون المقياس – في صورته النهائية– مما يأتي:
  - **كراسة الأسئلة: وتضمنت:**

- غلاف يحمل اسم المقياس.
- صفحة تعليمات المقياس.
- مواقف المقياس.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ(32) موقفًا موزعًا على مهارات العلاقات البينشخصية؛ وذلك بواقع أربعة مواقف لكل مهارة.

- ورقة الإجابة: وتتضمن:
- مكانًا لكتابة بيانات الطالب.
- نموذج إجابة يُدون فيه الطالب الإجابة.

ويوضح الجدول رقم (1)الآتي توزيع مواقف المقياس على مهارات العلاقات البينشخصية.

جدول رقم (1):

توزيع مواقف المقياس على مهارات العلاقات البينشخصية:

مهارات العلاقات البينشخصية	أرقام المواقف التى تقيسها	عدد المواقف
المرونة	1،2،3،4	4
القبول	5،6،7،8	4
الرعاية	9،10،11،12	4
تقدير توجهات الآخرين	13،14،15،16	4
إدارة التفاعل	17،18،19،20	4
التواصل	21،22،23،24	4
التعاطف	25،26،27،28	4
الانفتاح	29،30،31،32	4
المجموع		32

ب–مقياس الهوية العالمية؛ لدى طلاب الجامعة (إعداد الباحثة):

استُعين – فى إعداد مقياس العالمية؛ لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس– بما يأتي:

- الكتابات، والأدبيات ذات الصلة بالهوية العالمية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية ذات الصلة بالهوية العالمية.
- المقاييس غير العربية التي أعدت لقياس الهوية العالمية.

واتُبعت – في إعداد المقياس– الإجراءات الآتية:

- ✓ **الهدف من المقياس: هدف هذا المقياس إلى تعرف قدرة الطالب معلم علم النفس على تعريف ذاته كمواطن عالمي، ومدى انفتاحته على الثقافات الأخرى، وتقبل الاختلاف بين الشعوب والثقافات كافة، وشعوره بالتضامن مع البشرية جمعاء؛ فضلًا عن قدرته على توسيع علاقاته خارج المجموعة الوطنية التي ينتمي إليها، وتقبل والمشاركة في جهود إرساء نظام سياسي عالمي ديمقراطي وعادل.**
- ✓ **الاطلاع على الدراسات العربية وغير العربية، والمقاييس غير العربية ذات الصلة بالهوية العالمية؛ لتحديد ماهيتها، وأبعادها، وأساليب قياسها،**

– مقياس الهوية العالميةSalman Turken and Floyd Rudmin (2013).

- ✓ **تحديد أبعاد المقياس: حددت الباحثة – في ضوء اطلاعها على الدراسات السابقة– بُعدين للهوية العالمية؛ هما:**
  - **التوجه العالمي: ويتضمن الأبعاد الفرعية الآتية:**
    - **يُعَرف الذات كمواطن في العالم.**
    - **ينفتح على الثقافات الأخرى.**
    - **يتقبل الاختلاف بين الشعوب والثقافات كافة.**
    - **يشعر بالتضامن مع البشرية جمعاء.**
  - **اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية؛ ويتضمن الأبعاد الفرعية الآتية:**
    - **يسعى لتوسيع دائرة علاقاته لتمتد خارج المجموعة الوطنية التي ينتمي إليها.**
    - **يتقبل جهود إرساء نظام سياسي عالمي ديمقراطي وعادل.**
    - **يشارك في تنفيذ المشروعات والاتفاقات الدولية لحل الأزمات العالمية حال أتيحت له الفرصة.**

وبعد أن توصلت الباحثة لبعدي الهوية العالمية، عمدت إلى بناء قائمة مبدئية بهما، وأعدت استبانة لتحديد القائمة في صورتها النهائية.

- ✓ **إعداد استبانة تحديد أبعاد الهوية العالمية:**

اتبعت الباحثة –في إعداد الإستبانة– الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى الوقوف على أبعاد الهوية العالمية، والتى يتحدد – في ضوئها– الأبعاد: الرئيسة، والفرعية؛ تمهيدًا لصوغ مقياس الهوية العالمية.**
- **تحديد أبعاد الاستبانة: حددت الباحثة بُعدين للهوية العالمية؛ هما: التوجه العالمي، اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية.**
- **وضع نظام تقدير الدرجات: اختارت الباحثة مقياسًا ثنائيًا "ينتمي، لا ينتمي"؛ لتعرُّف آراء الخبراء والمتخصصين في المجالات الآتية: علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية على بُعدى الهوية العالمية.**
- **صوغ تعليمات الاستبانة: رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.**
- **صدق الاستبانة: اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعددهم (5) مُحَكَّمين من أساتذة أقسام: المناهج وطرائق التدريس، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي بكليات التربية، وعُدِلَتْ القائمة – في ضوء آرائهم– وصولًا لصورتها النهائية المكونة من بُعدين للهوية العالمية.**

- ✓ **تحديد نوع المقياس: يندرج هذا المقياس تحت تصنيف مقاييس المواقف، وصاغته الباحثة في صورة مواقف يلي كل موقف أربعة بدائل يختار من بينها الطالب ما يتوافق معه.**
- ✓ **صوغ تعليمات المقياس: رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من المقياس، والإشارة إلى عدد مفرداته، وكيفية الإجابة عنها.**
- ✓ **إعداد المقياس في صورته الأولية: تكونت الصورة المبدئية للمقياس، والمُعدَّة للتجريب الاستكشافي؛ مما يأتي: كراسة الأسئلة (وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً فموا المقياس، وهى (27) موقفًا موزعًا على بُعدين، يلي كل موقف أربعة بدائل، ثم ورقة الإجابة(وتتكون من مكان لكتابة بيانات الطالب، ويليه مكان مخصص للإجابة).**

✓ وضع نظام تقدير الدرجات: وضع نظام لتقدير درجة كل مفردة تتراوح ما بين (1) للإجابة التى لا تعبر تمامًا عن البعد الذى يندرج عنه الموقف، و(2) للإجابة التى لا تعبر عن البعد، و(3) للإجابة التى تعبر إلى حد ما عن البعد، و(4) للإجابة التى تعبر بتدقيق عن البعد؛ وصارت الدرجة العظمى – وفقًا لما تقدم– (108) درجة.

✓ضبط المقياس:

➢ صدق مقياس الهوية العالمية: اعتمدت الباحثة على صدق المُحَكمين المتخصصين في المجالات الآتية: علم النفس التربوي، والصحة النفسية، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:

- تعديل صوغ بعض مواقف المقياس.
- تعديل صوغ بعض البدائل.
- زيادة عدد البدائل لكل موقف إلى أربعة بدائل.

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل موقف من مواقف المقياس ما بين:(87 – 100%).

➢ التجريب الاستكشافي للمقياس: طُبق المقياس– في صورته الأولية– على عينة استكشافية، قوامها (30) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية– جامعة الإسكندرية عبر Google Form؛ وذلك بهدف:

- تحديد زمن المقياس: من خلال حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للطلاب، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق المقياس (45) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس: تحققت الباحثة من ثبات المقياس من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ، وقد تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ (0,8) وهى قيمة مرتفعة؛ مما جعل الباحثة تطمئن لنتائج تطبيقه في التجربة الأساسية.

✓ صوغ المقياس في صورته النهائية: تكون المقياس –في صورته النهائية– مما يأتي:

➢ كراسة الأسئلة: وتضمنت:

- غلاف يحمل اسم المقياس.
- صفحة تعليمات المقياس.

- مواقف المقياس.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (27) موقفًا موزعًا على بُعدى الهوية العالمية.

- ورقة الإجابة: وتضمنت:

- مكان لكتابة بيانات الطالب.

- نموذج إجابة يُدون فيه الطالب إجاباته.

ويوضح الجدول رقم (2)الآتي توزيع مواقف المقياس على بُعدى الهوية العالمية.

جدول رقم(2):

توزيع مواقف المقياس على بُعدى الهوية العالمية:

أبعاد	أرقام المواقف	عدد المواقف
التوجه العالمى	1،2،3،4،5،6،7 14،11،12،13،8،9،10	14
اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية	15،16،17،18،19،20،21 22،23،24،25،26،27	13
المجموع	27 موقفًا	

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية (الإطار العام للبرنامج– دليل عضو هيئة التدريس– كتاب الطالب المعلم)، وأداتي البحث، نستعرض فيما يأتي إجراءات التجربة الميدانية للبحث.

3– إجراء التجربة الميدانية للبحث:

تمثلت إجراءات التجربة الميدانية في ست خطوات رئيسة؛ هم: تحديد التصميم التجريبي، والهدف من تجربة البحث، واختيار عنة البحث، والتطبيق القبلى لأداتي البحث، وتدريس البرنامج الإثرائى المقترح، وأخيرًا التطبيق البعدى لأداتي البحث وفيما يأتي عرضٌ مفصلٌ لهذه الخطوات:

أ– تحديد التصميم التجريبي: أُختير تصميم المجموعة الواحدة ذو القياسين: القبلي، والبعدي.

ب– تحديد الهدف من تجربة البحث: هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية البرنامج الإثرائى المقترح؛ في تنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس، والتحقق من صحة الفرضين الآتتين:

- ✓ **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس العلاقات البينشخصية.**
- ✓ **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس الهوية العالمية.**

ج– اختيار عينة البحث: تمثلت مجموعة البحث في عينة عشوائية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة علم النفس بكلية التربية – جامعة الإسكندرية، قوامها (40) طالبًا معلمًا وطالبة معلمة (32 طالبة معلمة، 8 طلاب معلمين).

د– التطبيق القبلي لأداتي البحث: هدف التطبيق القبلي لأداتي البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للطلاب عينة البحث فيما يتعلق بالعلاقات البينشخصية، والهوية العالمية قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح، وقد طُبقا عبر Google Form ويوضح الجدول رقم (3) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث قبليًا:

جدول رقم(3):
بيان بتاريخ تطبيق أداتي البحث قبليًا:

الأداة	الزمن	العينة	تاريخ التطبيق
مقياس العلاقات البينشخصية.	(60 دقيقة)	40	الإثنين 2021/4/ 5
مقياس الهوية العالمية.	(45 دقيقة)		

هـ – تنفيذ البرنامج:

دُرِّسَتْ موضوعات البرنامج المقترح، بدءًا من يوم الثلاثاء الموافق 2021/4/6 حتى يوم السبت الموافق 2021/5/29 (بواقع أربعة ساعات أسبوعيًا) عبر برنامج Zoom، ويوضح الجدول رقم (4) الآتي الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

جدول رقم (4):
الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

الموضوع	عدد الساعات التدريسية	اليوم	التاريخ
الموضوع الأول: المفهومات النفسية وتطبيقاتها.	(4) ساعات	الثلاثاء	2021/4/6
		السبت	2021/4/10
الموضوع الثاني: التفكير النقدي فى القضايا النفسية.	(3) ساعات	الثلاثاء	2021/4/13
		السبت	2021/4/17
الموضوع الثالث: مناهج البحث فى علم النفس.	(5)ساعات	السبت	2021/4/17
		الثلاثاء	2021/4/20
		السبت	2021/4/24
الموضوع الرابع: التطبيقات الحياتية لعلم النفس.	(4)ساعات	الثلاثاء	2021/4/27
		الثلاثاء	2021/5/4
الموضوع الخامس: قَوِّمْ النَّفْسَ بالأخلاقِ	(4)ساعات	السبت	2021/5/8
		الثلاثاء	2021/5/11
الموضوع السادس: الذات، والآخر.	(4)ساعات	الثلاثاء	2021/5/18
		السبت	2021/5/22
الموضوع السابع: الاعتراف بالتنوع، واحترامه.	(4)ساعات	الثلاثاء	2021/5/25
		السبت	2021/5/29

و – التطبيق البعدى لأداتي البحث:

هدف التطبيق البعدى لأداتي البحث إلى الكشف عن مستوى العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدي الطلاب عينة البحث بعد تدريس البرنامج المقترح، وطُبقا عبر Google Formويوضح الجدول رقم (5) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

جدول رقم (5):
بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

الأداة	الزمن	العينة	تاريخ التطبيق
مقياس العلاقات البينشخصية.	(60 دقيقة)	40	الثلاثاء 1 /2021/6
مقياس الهوية العالمية.	(45 دقيقة)		

ثالثًا- نتائج البحث؛ عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا:

يتضمن هذا القسم الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فرضيه، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وأخيرًا عرض التوصيات والمقترحات التى اشتُقَّتَ؛ في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

الإجابة عن السؤال الأول: "ما البرنامج الإثرائي المقترح فى الثقافة النفسية؟"

أجيب عن هذا السؤال سابقًا، فبالرجوع إلى القسم الثاني من البحث، والمتضمن: إجراءات إعداد المواد التعليمية، وأداتي البحث، وُضِّحَ البرنامج بدءًا من تصوره العام، وحتى إعداد مواده التعليمية الممثلة في: دليل عضو هيئة التدريس، وكتاب الطالب، وما اتبعته الباحثة من إجراءات وصولًا إلى صورتهما النهائيتين.

وفيما يتعلق بنتائج الإجابة عن السؤالين: الثاني، والثالث، وللتحقق من صحة فرضي البحث عمدت الباحثة إلى ما يأتي:

1. **استُخدمَ اختبار "ت" T.test للعينات المرتبطة Paired–samplest–test، الذي يُستخدم لمقارنة متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياسين: القبلي، والبعدي.**

2. **حساب حجم التأثير Effect size: باستخدام مربع إيتا μ^2 (Eta–Squared)؛ لتعّرف حجم تأثير البرنامج الإثرائي في الثقافة النفسية في تنمية المتغيرين التابعين: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ وذلك لا يتضح من خلال الدلالة الإحصائية، ومِنْ ثَمَّ يصير حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق.**

وقد استخدمت الباحثة برنامج الإحصاء SPSS.V25؛ لإجراء التحليل الإحصائي، وقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياسى: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ وفيما يأتي عرضٌ وتفصيلٌ للإجابة عن السؤالين: الثاني، والثالث.

2– الإجابة عن السؤال الثاني: "ما فاعلية البرنامج الإثرائي فى الثقافة النفسية في تنمية العلاقات البينشخصية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس العلاقات البينشخصية"، ويتفرع عنه ثمانية فروض فرعية؛ هم:

- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة المرونة.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة القبول.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة الرعاية.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة تقدير توجهات الآخرين.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة إدارة التفاعل.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة التواصل.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة التعاطف.**
- **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مهارة الانفتاح.**

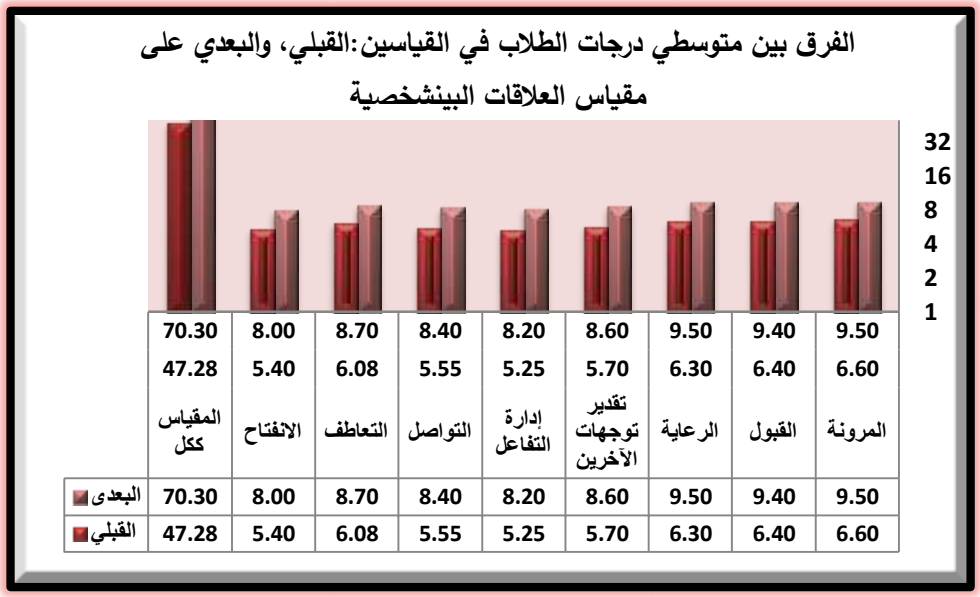
ويلخص الجدول رقم (6) الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس العلاقات البينشخصية، ومربع إيتا μ^2.

جدول رقم (6):
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس العلاقات البينشخصية، ومربع إيتاμ^2.(ن= 40):

المهارات	القياس	المتوسط	الانحرا ف المعياري	درجات الحرية	دلالة الفروق		مربع إيتاμ2	
					قيمة (ت)*	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
مهارة المرونة.	القبلي	6.60	2.649	39	6.754	دالة عند مستوى 0.05	0.53	حجم تأثير مرتفع
	البعدي	9.50	2.670					
مهارة القبول.	القبلي	6.40	2.530	39	4.972		0.39	
	البعدي	9.40	3.572					
مهارة الرعاية.	القبلي	6.30	2.003	39	7.366		0.26	
	البعدي	9.50	2.512					
مهارة تقدير توجهات الآخرين.	القبلي	5.70	2.377	39	5.230		0.41	
	البعدي	8.60	3.334					
مهارة إدارة التفاعل.	القبلي	5.25	2.340	39	5.659		0.45	
	البعدى	8.20	2.710					
مهارة التواصل.	القبلي	5.55	2.581	39	5.875		0.47	
	البعدى	8.40	2.530					
مهارة التعاطف.	القبلي	6.08	2.223	39	5.645		0.44	
	البعدى	8.70	2.003					
مهارة الانفتاح.	القبلي	5.40	2.085	39	5.656		0.45	
	البعدى	8.00	2.717					
المقياس ككل	القبلي	47.28	8.869	39	11.699		0.78	
	البعدى	70.30	9.409					

ويوضح الشكل رقم (6) الآتي الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين:القبلي، والبعدي على مقياس العلاقات البينشخصية.

*قيمة (ت) عند درجة حرية 39، ومستوى دلالة 0,05



	المقياس ككل	الانفتاح	التعاطف	التواصل	إدارة التفاعل	تقدير توجهات الآخرين	الرعاية	القبول	المرونة
	70.30	8.00	8.70	8.40	8.20	8.60	9.50	9.40	9.50
	47.28	5.40	6.08	5.55	5.25	5.70	6.30	6.40	6.60
البعدى	70.30	8.00	8.70	8.40	8.20	8.60	9.50	9.40	9.50
القبلي	47.28	5.40	6.08	5.55	5.25	5.70	6.30	6.40	6.60

شكل رقم(6) : الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين:القبلي، والبعدي على مقياس العلاقات البينشخصية.

ويتضح من الجدول رقم (6)، والشكل رقم(6) السابقين ما يأتي:

وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب –عينة البحث– في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي لمقياس العلاقات البينشخصية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (11.699) وهى دالة عند مستوى دلالة (0,05)، وعليه يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارات العلاقات البينشخصية ككل؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.78)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائي فى الثقافة النفسية في تنمية العلاقات البينشخصية.

وفيما يتعلق بمهارات العلاقات البينشخصية؛ فبيانها كالتالي:

- ✓ **المهارة الأولى: المرونة: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(9.50)، في حين كانت في القياس القبلى(6.60)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(6.754) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة المرونة؛**

حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.53)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة المرونة.

- ✓ المهارة الثانية: القبول: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة (9.40)، في حين كانت في القياس القبلى(6.40)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(4.972) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة القبول؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.39)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة القبول.
- ✓ المهارة الثالثة: الرعاية: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(9.50)، في حين كانت في القياس القبلى(6.30)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(7.366) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة الرعاية؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.26)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة الرعاية.
- ✓ المهارة الرابعة: تقدير توجهات الآخرين: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(8.60)، في حين كانت في القياس القبلى(5.70)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(5.230) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة تقدير توجهات الآخرين؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.41)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة تقدير توجهات الآخرين.
- ✓ المهارة الخامسة: إدارة التفاعل: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(8.20)، في حين كانت في القياس

القبلى(5.25)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(5.659) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة إدارة التفاعل؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.45)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة إدارة التفاعل.

- ✓ المهارة السادسة: التواصل: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(8.40)، في حين كانت في القياس القبلى(5.55)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(5.875) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة التواصل؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.47)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة التواصل.
- ✓ المهارة السابعة: التعاطف: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(8.70)، في حين كانت في القياس القبلى(6.08)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(5.645) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة التعاطف؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.44)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة التعاطف.
- ✓ المهارة الثامنة: الانفتاح: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذه المهارة(8.00)، في حين كانت في القياس القبلى(5.40)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(5.656) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في مهارة الانفتاح؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.45)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية مهارة الانفتاح.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات؛ أبرزها: Fung (2011)؛ Erozkan (2013)؛ Tobbell and O'Donnell (2013)؛ Kenny, Dooley, and Fitzgerald (2013)؛ Collie et al. (2016)؛ Wyer and Schenke (2016)؛ Cheung (2018)؛ Cargill (2019)، والتى أكدت إمكانية تنمية العلاقات البينشخصية من خلال توفير السياقات التمكينية الداعمة؛ مما يؤثر إيجابيًا في الرضا عن تلك العلاقات، والتغلب على المشكلات التى قد تعصف بها، ونمو الوعي بالذات، والكفاءتين: الأكاديمية، والاجتماعية، وخفض الاضطراب العاطفي، كما تتفق مع ما أوصت به تلك الدراسات من ضرورة العناية بتقديم برامج تُسهم في تنمية مهارات العلاقات البينشخصية الجيدة، بما تستند إليه من استراتيجيات التعلم الاجتماعي، ونشاطات تعليم وتعلم جماعية، ومناخ صفي بناء يرسخ مهارات: التواصل، والقبول، والانفتاح، والتعاطف... وغيرها.

الإجابة عن السؤال الثالث: "ما فاعلية البرنامج الإثرائي فى الثقافة النفسية في تنمية الهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس؟"

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية على مقياس الهوية العالمية"، ويتفرع عنه فرضان فرعيان؛ هما:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية فى التوجه العالمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0.05) بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية فى اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية.

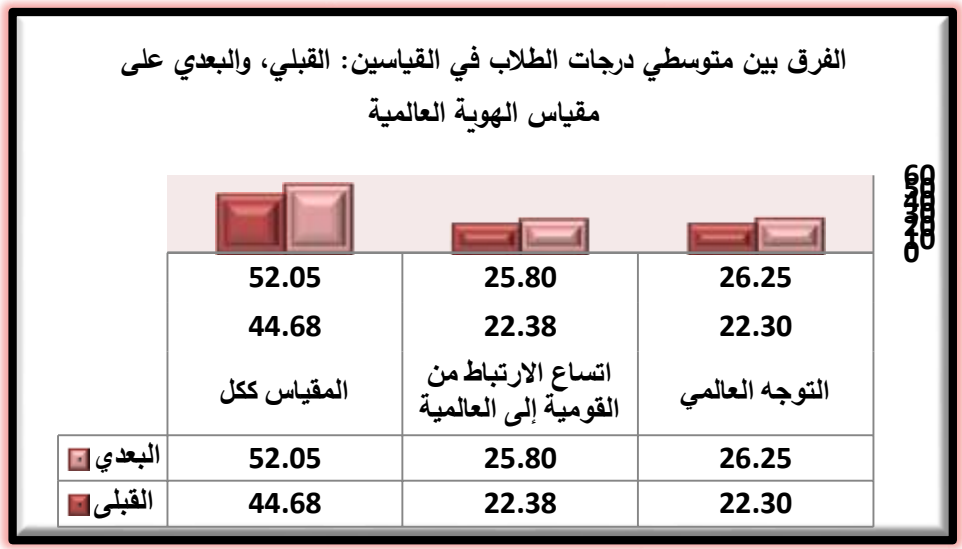
ويلخص الجدول رقم (7) الآتي نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس الهوية العالمية، ومربع إيتا μ^2.

جدول رقم (7) :
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي على مقياس الهوية العالمية، ومربع إيتاμ^2.(ن= 40):

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	دلالة الفروق		مربع إيتاμ2	
					قيمة (ت)*	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
1- التوجه العالمي	القبلي	22.30	4.697	39	6.037	دالة عند مستوى 0.05	0.48	حجم تأثير مرتفع
	البعدي	26.25	3.629					
2- اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية	القبلي	22.38	4.887	39	5.638		0.44	
	البعدي	25.80	3.413					
المقياس ككل	القبلي	44.68	9.352	39	6.788		0.54	
	البعدي	52.05	6.218					

ويوضح الشكل رقم (7) الآتي الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين:القبلي، والبعدي على مقياس الهوية العالمية.

*قيمة (ت) عند درجة حرية 39، ومستوى دلالة 0,05



شكل رقم (7): الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في القياسين:القبلي، والبعدي على مقياس الهوية العالمية.

ويتضح من الجدول رقم (7)، والشكل رقم(7) السابقين ما يأتي:

وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (0,05) بين متوسطي درجات الطلاب –عينة البحث– في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي لمقياس الهوية العالمية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (6.788) وهى دالة عند مستوى دلالة (0,05)، وعليه يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في بُعدي الهوية العالمية؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتا2μ (0.54)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائي فى الثقافة النفسية في تنمية الهوية العالمية.

- ✓ **وفيما يتعلق بالبعد الأول من أبعاد الهوية العالمية وهو: التوجه العالمي: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذا البُعد(26.25)، في حين كانت في القياس القبلى(22.30)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(6.037) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في التوجه العالمي؛ حيث بلغت قيمة مربع**

إيتاμ^2 (0.48)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفعة للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية التوجه العالمي.

- ✓ أما فيما يتعلق بالبعد الثاني؛ وهو: اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية: فجاءت متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للمقياس في هذا البُعد (25.80)، في حين كانت في القياس القبلى(22.38)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين(5.638) أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج إثرائي في الثقافة النفسية) في بعد اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية؛ حيث بلغت قيمة مربع إيتاμ^2 (0.44)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية في تنمية اتساع الارتباط من القومية إلى العالمية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات؛ أبرزها:Hendershot (2010)؛ Loh (2010)؛ Turken and Rudmin (2013)؛ Sobhani (2014)؛ Rivera and Carson (2015)؛ Caneva (2017)؛ Ullom (2017)؛ Rapoport (2020)، والتى أكدت أهمية تنمية الهوية العالمية في أثناء إعداد المعلمين حتى يتسموا بالتوجه العالمي، وتتسع صلاتهم وروابطهم من ما هو محلي وقومي إلى ما هو عالمي؛ مما ينعكس على الاحساس بالمجتمع العالمي ومِنْ ثَمَّ الانخراط فيه، وبالتالي تعلم كيفية تنمية الشعور بالوحدة مع البشرية جمعاء، والرؤية العالمية في فصولهم الدراسية، وتعزيز تطبيق الطلاب إياها في حياتهم المستقبلية، كما تتفق هذه النتائج مع ما أكدته الدراسات السابقة من فاعلية الثقافة النفسية في تنمية الهوية العالمية، حيث إنها تُعنى بتنشئة مواطن متعلم نفسيًا قادرًا على تعريف ذاته كمواطن عالمي، والاضطلاع بمسؤولياته تجاه المجتمع العالمي.

وبناء عليه تعزى فاعلية البرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية فى تنمية العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس إلى ما يأتى:

1. الفلسفة التى يستند إليها البرنامج الإثرائى فى الثقافة النفسية، وإتاحة فرص فهم وممارسة المعرفة والمهارات النفسية؛ لأن الهدف من تعليم علم النفس يتعدى إعداد الطلاب لمهن منتجة، ليصل إلى تمكينهم من عيش حياة كريمة وهادفة؛ ولا يقتصر

على توليد معرفة جديدة، ولكن لتوجيه تلك المعرفة لغايات إنسانية؛ والمساعدة في تشكيل المواطنة العالمية التي تعزز الصالح العام، وتُنقذ من المشكلات التي تهدد بتقويض جودة الحياة، وهذه الفلسفة تشمل مستويات الثقافة النفسية كافة: الوظيفية، والتفاعلية، والنقدية، والتى تسهم –بدورها– فى استخدام المعرفة والمهارات المكتسبة فى المستوى الأول لاستخدامها وتوظيفها فى تنمية المهارات الفردية، وتحسين استراتيجيات التواصل والمهارات الاجتماعية بما يحقق المستوى الثاني المعني بجوهر العلاقات البينشخصية، كما تمتد لتشمل المستوى الثالث والذى يعين الفرد على الاضطلاع بمسؤولياته المجتمعية والعالمية؛ مما يُسهم فى تشكيل الهوية العالمية.

2. نواتج التعلم المستهدف تنميتها من خلال البرنامج الإثرائي المقترح في الثقافة النفسية والتى تتسق وهدف البحث في تنمية كل من: العلاقات البينشخصية، والهوية العالمية؛ حيث إنها توفر للطلاب معلمي علم النفس فرص المرور بخبرات تعليمية تعينهم على تسجيل تأملاتهم حول صورتهم الذاتية، وتعرف العلاقة بين الانفعالات والتواصل مع الآخرين، وتحديد أدوار علماء النفس فى القضايا المجتمعية والعالمية، وتصميم مشروع يهدف لتحقيق رفاهية المجتمع، وتعرف دور علم النفس فى تشكيل المواطنة العالمية، وكذلك تقييم استفادتهم من دراسة علم النفس فى تكوين علاقات بينشخصية فاعلة وبناءة، والتمييز بين المشاعر والسلوكيات المرتبطة بالشمول والتقبل وبين المشاعر والسلوكيات المرتبطة بالتهميش والاستبعاد، وأخيرًا إعداد مشروع تخرج في أحد الموضوعات المرتبطة بالتنوع الثقافي.

3. محتوى البرنامج والذى يتضمن سبعة موضوعات التى تُعنى بـ: المفهومات النفسية وتطبيقات مبادىء علم النفس في تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية والمجتمعية والعالمية، وفهم الذات والآخر وتعزيز التنوع واحترامه ينمى قدرات الطلاب على فهم ذواتهم، واحترمها، وقبول الآخر؛ بدءًا من الأسرة وصولًا للآخر العالمي، وتعزيز مهارات التواصل الإيجابى الفاعل؛ سواء كان لفظيًا أو غير لفظيٍ، كما أن مجالات الثقافة النفسية تساعد الطلاب معلمي علم النفس في التفكير والتصرف بوصفهم علماء نفس متمكنين بالتمكن من التواصل فى مختلف السياقات وفهم معوقات التواصل؛ فضلًا عن

التشكيل السليم والنمو السوى للهوية الذاتية والاجتماعية، وأخيرًا العالمية؛ تحقيقًا لهدف تنشئة المواطن العالمي، والذى يُعد هدفًا بعيد المدى للثقافة النفسية.

4. المناشط التعليمية المضمنة بالبرنامج والتى تنوعت لتشمل التأمل في التفكير والممارسات الحياتية، وتعرف الاختلافات بين الثقافات، والاستجابة على المقاييس النفسية، والوقوف على الجوانب التطبيقية للمعرفة والمهارات النفسية، وتعرف الأبعاد النفسية للمواقف والأحداث الفردية والمجتمعية والعالمية، وتصميم برامج تعديل السلوك، وتنمية السمات الإيجابية للأفراد والمجتمعات، كل ذلك أسهم في فهم الذات، وتقبلها، وتقديرها؛ ومِنْ ثَمَّ التواصل الإيجابى الفاعل مع الآخرين.
5. استراتيجيات التعليم والتعلم والتى تستند إلى التعلم المتمركز حول الطالب، وهى: التعلم التعاوني، فكر– زاوج – شارك، التفكير الناقد، العصف الذهني، القبعات الست، والتطور المفاهيمي، وتتم بشكل فردي، أو ثنائي، أو فى مجموعات صغيرة، تُسهم –جميعها– فى تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي في مجابهة المشكلات الفردية والمجتمعية والعالمية؛ مما يُشعر الطالب معلم علم النفس بدوره كمواطن في بلده، بل ومواطن عالمي أيضًا، وتساعد في تنمية المهارات الاجتماعية لديه، واحترامه الآخرين وآراءهم، والتعبير عن رأيه بوضوح، والانتماء للمجموعة؛ فضلًا عن سيادة مناخ صفي يتسم بالقبول، والمرونة، والتعاطف.
6. أبدى الطلاب حرصًا على دراسة البرنامج واتجاهًا ايجابيًا نحو موضوعاته وأداء أنشطته؛ لاسيما وأنه يرتكز على تطبيقات متنوعة تمتاز بالجدة والأصالة من خلال المبادرة في الإجابة عن المقياسين، وصوغ خطط التحسين والتى تتطلب تأملًا ذاتيًا وتقييمًا صادقًا لقدراتهم، وقد ذكر كثيرٌ من الطلاب أن مهاراتهم بحاجة للتحسين، ومِنْ ثَمَّ اقتراح أساليب للتغيير للأفضل، والاعتراف ومكاشفة ذواتهم بنواحى قصورهم، وصوغ برامج لاكتساب سمات إيجابية أو تعديل أخرى سلبية، وغير ذلك؛ مما أدى لتغيير نظرتهم لعلم النفس، وإدراك منافعه، وامتداد تأثيراته؛ بدءًا من الذات إلى العالم، وشمول رؤيتهم لجوانبه التطبيقية، والوعى بأهميته.
7. الثقافة النفسية بوصفها شاملة وجامعة لسمات خريجي برامج علم النفس، كونها معينة إياهم في:

- تنمية مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي.
- التواصل عبر مختلف السياقات والمتعددة الثقافات.
- العمل من أجل الصالح المجتمعي والعالمي أيضًا.
- الاضطلاع بأدواره المستقبلية حال اشتغاله بمهنة التدريس.
- اكتساب المهارات الرئيسة للالتحاق بأية مهنة.
- إدراك أهمية المعرفة والمهارات النفسية، ومالها من تطبيقات ذات صلة بالمجال المهني فيما بعد من خلال تركيز الثقافة النفسية على التعلم المتكامل مع العمل.
- فهم الروابط بين علم النفس، وبين مختلف مجالات المعرفة، وإدراك أن الثقافة النفسية ركيزة لأى تخصص أو مهنة.

8. العلاقة بين الثقافة النفسية والهوية العالمية؛ حيث إن الاضطلاع بالمسؤوليات: المجتمعية، والعالمية، وتنمية المواطنة العالمية، تمثل المستوى الثالث من مستويات الثقافة النفسية؛ فتكوين الهوية العالمية يرتبط بالتطور النفسي لفهم الذات كمواطن عالمي، فمن خلال تنمية المواطنة العالمية، يُظهر الأفراد زيادة في القيم الاجتماعية الإيجابية، والتعاطف، والمساعدة بين المجموعات، والعدالة الاجتماعية، والاستدامة البيئية، والشعور بالمسؤولية للعمل من أجل تحسين العالم وهذه الخصائص جميعها تشجع على تطوير حلول مستدامة وعادلة، كما يُعد كل من: الانغماس، والتواصل بين الثقافات الوسيلتين الأكثر فعالية في تطوير الهوية العالمية (Amponsah, et al., 2018, P.18).
9. العلاقة بين الثقافة النفسية، وبين العلاقات البينشخصية؛ فالثقافة النفسية تُسهم في نمو القدرات المثلى للأداء بين الأشخاص، وتجعل الفرد أكثر التزامًا، وإرادة، ومثابرة في الحفاظ على العلاقات وتبني منظور الآخر، والشعور بالتعاطف مع شريك العلاقة؛ فضلًا عن الصدق في التفاعلات الاجتماعية.

(Knee, Porter, and Rodriguez, 2014, P. 149)

10. أكد الطلاب معلمي علم النفس أن دراسة البرنامج جعلتهم يشعرون بالاعتزاز لكونهم دارسى لعلم النفس، كما أتاحت فرصًا لإعادة النظر في فلسفتهم في التدريس؛ لاسيما علاقاتهم بطلابهم، ووضع تصورات للتواصل الأمثل، وعلى وجه التحديد حال استمرار

التدريس الإلكترونى، وأهمية إدراج القضايا العالمية في محتوى المواد الدراسية، وتنمية المهارات، والقيم، والاتجاهات التى من شأنها تعزيز التضامن مع البشرية، والتطوع فى المبادرات، والجهود؛ محليةً، وعالميةً.

11. أكد الطلاب معلم علم النفس فاعلية البرنامج فى تنمية قدرتهم على إقامة علاقات إيجابية قوامها الاحترام، والود، وتغيير النظرة للمشكلات البينشخصية مع شركاء العلاقة، والتى قد تؤثر سلبًا في سلاسة وفاعلية العلاقة، بل وجودتها، وتعصف بها فى كثير من الأحيان على حد قول أحد الطلاب: "صاحبتى مخها صغير عايزانى لها بس، وكل شوية تعمل مشكلة بس أنا بحتويها يعنى لأنى عارفة أنها وحيدة وبحاول أحافظ على العلاقة قدر الإمكان".

رابعًا- توصيات البحث، ومقترحاته.

توصيات البحث:

توصي الباحثة – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– بما يأتي:

1. **إيلاء الاهتمام لإعداد الطلاب، وتأهيلهم ببرامج علم النفس للتفكير، والتصرف كعلماء النفس، والاضطلاع بمهامهم في مجابهة المشكلات التى غالبًا ما ترتبط بالاضطرابات، والانحرفات السلوكية.**
2. **التركيز على مناشط التعليم والتعلم بالمقررات الأكاديمية كافة التى من شأنها تعزيز الجوانب التطبيقية للمعرفة، والمهارات النفسية.**
3. **تعديل برامج إعداد المعلمين بما يحقق تركيزًا أكبر على المعرفة، والمهارات النفسية؛ لأن علم النفس هو المكون الأكثر أهمية ببرامج إعداد المعلمين.**
4. **سرد القضايا المجتمعية والعالمية بالقاعات الدراسية؛ الأمر الذى يُسهم في تشكيل الهُوية العالمية.**
5. **غرس ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، والمشاركة فى المبادرات المجتمعية بكل مستوياتها، وعلى اختلاف أهدافها.**
6. **تطوير برنامج إعداد معلم علم النفس بما يحقق الكفايات المهنية التى تؤهله للحصول على وظيفة بعد التخرج، وإكسابه المهارات الجاذبة لأصحاب الوظائف والمهن.**
7. **عقد سيمنار عام يضم الأساتذة المشاركين في إعداد الطالب معلم علم النفس؛ لبحث آليات إدراج الثقافة النفسية في مختلف المقررات: الأكاديمية، والتربوية، والثقافية.**
8. **متابعة تأثير اكتساب الطلاب معلمي علم النفس للثقافة النفسية في أثناء ممارساتهم التدريسية في التربية العملية.**
9. **صوغ معايير واضحة تحدد سمات خريج برامج علم النفس يمكن الاستعانة بها في تقويم جودة البرامج، وكفاءة الخريجين.**
10. **الاهتمام بالعلاقات البينشخصية الفاعلة بين الطلاب والأساتذة، والتى تُسهم فى زيادة التحصيل الأكاديمي، والثقة بالذات، وتحسين معتقداتهم التدريسية.**
11. **التأكيد على المهارات الاجتماعية المتضمنة بالمقررات الدراسية؛ كي تُسهم في تنمية العلاقات البينشخصية الجيدة.**

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة – في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج– إجراء البحوث الآتية:

1. **برنامج في الثقافة النفسية؛ لتنمية مفهوم الذات العالمية، والكفايات المهنية لدى الدارسين ببرامج علم النفس بالجامعة.**
2. **تصور مقترح؛ لتدويل تعليم علم النفس بالجامعات المصرية.**
3. **تصور مقترح؛ لإدراج قضايا العولمة بمناهج علم النفس بالمرحلة الثانوية.**
4. **برنامج تدريبي في العلاقات البينشخصية لمعلمي علم النفس، وأثره في البيئتين: النفسية، والاجتماعية لصفوفهم الدراسية.**
5. **تصور مقترح؛ لإدراج مجالات الثقافة النفسية بمقررات برامج إعداد معلم علم النفس بكليات التربية.**
6. **برنامج في الثقافة النفسية؛ لتنمية الوعي العالمي، ومهارات مواجهة المشكلات البينشخصية؛ لدى الطلاب معلمى علم النفس.**

المراجع

أولًا: المراجع العربية

1. سليم، محمد صابر، (1993)، دور المؤسسات التعليمية في نشر الثقافة العلمية في المنطقة العربية، *مجلة كلية التربية* – جامعة أسوان ،(7)، 5– 24.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

2. Amponsah, C.T., Ahmed, G., Othman, S. M., & Harran, M. (2016). in Search of Global Identity: The Challenges of Culture. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 12(2). 16-28.
3. Andersen, S. M., & Przybylinski, E. (2018). Shared reality in interpersonal relationships. *Current Opinion in Psychology*, (23), 42–46.
4. Australian Psychology Accreditation Council. (2010). *APAC Rules and Standards*. Avilable at: https://www.psychologycouncil.org.au/sites/default/files/public/Standards_Rules_2010_Jun_APAC_Accreditation_for%20_Psychology_Courses_v10.pdf
5. Barth, M., Jugert, P., Wutzler, M., & Fritsche, I. (2015). Absolute moral standards and global identity as independent predictors of collective action against global injustice. *European Journal of Social Psychology, 45*, 918–930.
6. Beck, U. (2002).The Cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Cultu re & Society, 19*(1-2), 17-44.
7. Berinšterová, M., Fuchsová, K., & Magdová, M. (2019). Psychological Literacy of Teachers in The Role of Youth Mentors. *Psychological Applications and Trends*, 357-361.
8. Bermack, B. (2014). *Interpersonal Relationships and Life Satisfaction among Information Technology Professionals*. Doctor of Psychology. Massachusetts School of Professional Psychology.
9. Boneau, C.A. (1990). Psychological LiteracyA First Approximation. *American Psychologists*, 45 (7), 891-900.
10. Boonstra, T. (2016). *Finances as Predictors for Post College Occupational and Global Identity Formation in Emerging Adults*. Doctor OF Philosophy. University of Detroit Mercy.
11. Burton, L. J., Chester, A., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer Mentoring to Develop Psychological Literacy in First-year and Graduating Students. *Psychology Learning and Teaching*, *12* (2), 136-146.
12. Caneva, E. (2017). Identity processes in the global era: the case of young immigrants living in Italy. *Journal of Youth Studies*, 20(1), 79–93.

13. Cargill, M. (2019). *The Relationship between Social Media Adction Anxiety, The Fear of Missing Out, and Interpersonal Proplems*. Doctor of Philosophy. Graduate Faculty. University of Akron.
14. Castells, M. (2010). Globalisation and Identity. *Quaderns de la Mediterrània,* (14), 89-98.
15. Cheung, P. C. (2018). *The Relationship Between and Interpersonal Competence, Negative Emotional States and Perceptions of an Emotional Support Group for People with Depression*. Doctor of Psychology. California School of Professional Psychology. Alliant International University.
16. Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' Interpersonal Relationships, personal Best (PB) Goals, and Academic Engagement. *Learning and Individual Differences, 45,* 65–76.
17. Coulson, D., & Homewood, J. (2016). Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice?. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 13*(2), 1-18.
18. Cutler, T. (2014). *Adolescent Self –Described Volume of Texting: Discovering Relationships With Psychologial Development and Interpersonal Relationships*. Master of Science in Family, Consumer, and Human Development. The School of Psychology. Utah State University.
19. Dainton, M., & Zelley, E. D. (2018). *Applying Communication Theory for Professional Life: A Practical Introduction*. USA: SAGE Publications, Inc.
20. DeVito, J.A. (2019). The Interpersonal Communication Book. New York: Pearson Education.
21. Erez, M. & Gati, E. (2004). A Dynamic, Multi-level model of culture: From the microlevel of the individual to the macro-level of a Global culture. *Applied Psychology: An International Review, 53*(4), 583-598.
22. Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice, 3*(2), 739-745.
23. Frye, C. M., Bennett, R., & Caldwell, S. (2006). Team Emotional Intelligence and Team Interpersonal Process Effectiveness. *Mid-American Journal of Business, 21*(1), 49-56.
24. Fung, C. (2011). *Exploring Individual Self-Awareness as It Relates To Self- Acceptance and The Quality of Interpersonal*

Relationships. Master of Science in Organization Development School of Business and Management. Pepperdine University.

25. Hamilton, K., Morrissey, S.A., Farrell, L. J., Ellu, M.C., O'Donovan, A., Weinbrecht, T., &O'Connor, E.L. (2018). Increasing Psychological Literacy and Work Readiness of Australian Psychology Undergraduates through a Capstone and Work-Integrated Learning Experience: Current Issues and What Needs to be done. *Australian Psychologist, 53*, 151-160.
26. Harnish, R., & Bridges, K.R. (2012). Promoting student engagement: Using community service-learning projects in undergraduate psychology. *PRISM: A Journal of Regional Engagement, 1*(2).82-92.
27. Hendershot, K. (2010). *Transformative Learning and Global Citizen Identity Development in Undergraduates: A Case Study*. Doctor of Philosophy of Education in Educational Leadership.Lehigh University.
28. Hulme, J.A., & Cranney, J. (2020). *Psychological Literacy and Learning for Life.* In: International Handbook of Psychology Learning and Teaching. Springer. (In Press) available at https://eprints.keele.ac.uk/7494./
29. JAMES, C. (2011). Law Student Wellbeing: Benefits of Promoting Psychological Literacy and Self-Awareness Using Mindfulness, Strengths Theory and Emotional Intelligence. *Legal Education Review*, 21,217-233.
30. Kenny, R., Dooley, B., & Fitzgerald, A. (2013). Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence. *Journal of Adolescence, 36*(2), 351–360.
31. Killick, D. (2013). Global citizenship, sojourning students and campus communities. *Teaching in Higher Education*, 18(7), 721–735.
32. Knee, C. R., Porter, B., & Rodriguez, L.M. (2014). Self-Determination and Regulation of Conflict in Romantic Relationships. In Netta, W. *(Eds.), Human Motivation and Interpersonal Relationships Theory, Research, and Applications* (PP.139-158). Heidelberg: Springer Netherlands.
33. Koc, Y., & Vignoles, V. L. (2018). Global identification helps increase identity integration among Turkish gay men. *Psychology & Sexuality, 9*(4), 329–342.
34. Lius, M. C., & Robinson, Th. N. (2011). *Global Identity and Environmental Sustainability-Re late d Attitudes and Actions*.

Available at: https://web.stanford.edu/group/peec/cgi-bin/docs/behavior/research/global%20identity%20manuscript%20final.pdf.

35. Lizzio, A. (2012). *The student lifecycle: An integrative framework for guiding practice*. Brisbane, Australia: Griffith University.
36. Loh, CH. E. (2010). *Flexible Literacies, Cultural Crossings and Global Identities: Three Singaporean Adolescent Boys' Reading and Identity Practices' in a Globalized World*. Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction. School of Education. State University of New York.
37. Lou, N. M., & Li, L. M. (2017). Interpersonal relationship mindsets and rejection sensitivity across cultures: The role of relational mobility. *Personality and Individual Differences, 108*, 200–206.
38. Loy, L. S., & Reese, G. (2019). Hype and hope? Mind-body practice predicts pro-environmental engagement through global identity. *Journal of Environmental Psychology, 66*, 101340- 101351.
39. Lynch, M. F. (2014). The Self-Concept in Relationships. In Netta, W. (Eds.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships Theory, Research, and Applications* (PP.121-138). New York London: Springer Science, Business Media.
40. Mahammadbakhsh, B., Fathiazar, E., Hobbi, A., & Ghodratpour, M. (2012). Globalization and Local and Global Identities among Iranian Students. *International Journal of Intercultural Relations*, *36*(1), 14–21.
41. Makri, K., Papadas,K., & Schlegelmilch, B.B. (2021). Global Social Networking Sites and Global Identity: A Three-Country Study. *Journal of Business Research*, (130), 482-492.
42. *Martin, A. (2014). Interpersonal Relationships and Students' Academic and Non- Academic Development: What Outcomes Peers, Parents, and Teachers Do and Do Not Impact. In David, Z., Perry, D. B., Tim, M., Jan, V. T. (Eds.), Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice (PP. 9-24).* Rotterdam / Bosto: Sense Puplishers.
43. Merle, M., Reese, G., & Drews, S. (2019). #Globalcitizen: An Explorative Twitter Analysis of Global Identity and Sustainability Communication. *Sustainability*, 11 (3472)1-10.
44. Merriam-Webster. (2021). *Definition of Interpersonal*. Available At: https://www.merriam-webster.com.

45. Morris, S., Cranney, J., Jeong, J., & Mellish, L. (2013). Developing psychological literacy: Student Perceptions of Graduate Attributes. *Australian Journal of Psychology*, (65), 54-62.
46. Murdoch, D. D. (2016). Psychological Literacy: Proceed with Caution, Construction Ahead. *Psychology Research and Behavior Management*, (9), 189–199.
47. O'Hara M. (2007). Psychological Literacy for an Emerging Global Society: Another Look at Rogers' "Persons of Tomorrow" as A Model. *Pers. Cent. Exp. Psychother*. 6, 45–60
48. Passanisi, A., Di Nuovo, S., Urgese, L., & Pirrone, C. (2015). The Influence of Musical Expression on Creativity And Interpersonal Relationships in Children. *Social and Behavioral Sciences, 191*, 2476 – 2480.
49. Patomäki, H. (2017). *Is a global identity possible? The relevance of Big History to self-other relations*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/228647119_Is_a_global_identity_possible_The_relevance_of_big_history_to_self-other_relations.
50. Peterson, J.J., & Sesma, A. (2013). *Scientific Literacy in a Psychology Curriculum Module*. The Office of Teaching Resources in Psychology. St. Catherine University.
51. Rapoport, A. (2020). Development of Global Identity in the Social Studies Classroom. *Journal of Social Studies Education Research, 11* (1), 1-20.
52. Reddy, P., Lantz, C., & Hulme, J. (2013). *Employability in psychology: A Guide for Departments*. York: Higher Education Academy. Available at: tinyurl.com/kthejrs.
53. Renger, D., & Reese, G. (2017). From Equality-Based Respect to Environmental Activism: Antecedents and Consequences of Global Identity. *Political Psychology*, *38*(5), 867-879.
54. Reyal, G. M. (2015). *Global Identity Formation and Current Life Choices: Adult Third Culture Kids*. Doctor of Philosophy in Psychology. Faculty of the California School of Professional Psychology. Alliant International University.
55. Rezazadeh, A., Solhi, M., & Azam, K. (2015). Determinants of Responsibility for Health, Spiritual Health and Interpersonal Relationship Based on Theory of Planned Behavior in High School Girl Students. *Med J Islam Repub Iran, 29*(204), 1-7.
56. Rivera, J.D., & Carson, H.A. (2015). Cultivating a Global Identity. *Journal of Social and Political Psychology*, *3*(2), 310–330.

57. Roberts, L.D., Heritage, B., & Gasson, N. (2015) The Measurement of Psychological Literacy: A First Approximation. *Frontiers in Psychology* ,*6*(105), 1-25.
58. Roeland, A. V. (2005). *The Scalle of Interpersonal Situaations: A Measure for The Intra- Interpersonal Model of Relationships*. Doctor of Psychology. The School of Psychology. Spalding University.
59. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American psychologist, 55*(1), 68–78.
60. Sanner, C. M. (2011). *The Relationship between Interpersonal Identity Status and Interpersonal Problems in College Students*. Doctor of Philosophy in Clinical Psychology. The Graduate School.The University of South Dakota.
61. Segrin, C., & Taylor, M. (2007). Positive Interpersonal Relationships Mediate The Association between Social Skills and Psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 637–646.
62. Sobhani, R. (2014). *How Global Education Fosters Global Identity*. Doctor of Philosophy. School of Education. Capella University.
63. Sokolová, L., Zacharová, Z. J., & Lemešová, M. (2017). *Developing Psychological Literacy in The Pre –Gradual Teacher Training.*Avilable at: https://osf.io/p7r3n/.
64. Strongman, K.T. (2006). *Applying Psychology to Everyday Life*. England: John Wiley & Sons Ltd.
65. Struhar, C. L. (2016). *Global Identity Development through Interconnectedness: A Transpersonal Inquiry*. Doctor of Philosophy in Psychology. Faculty of The Chicago School of Professional Psychology.
66. Taylor, J. (2019). *Psychological Literacy for All: An Overview of This 'Literacy' and How It Is Relevant For Stucents of All Disciplines*. Paper presented at 1st-3rd July 2019 - Proceedings of Edulearn 19 Conference.
67. Taylor, J., & Coady, S. (2019). *Measuring Elements of Pschological Literacy in Students: Comparing Gender, Educational Level And Discipline*. Paper presented at July 2019 - Conference: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies.
68. The National Committee of Inquiry into Higher Education. (2009). Report of the National Committee: National Enquiry into Higher Education. Available At: http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe.

69. Tobbell, J., & O'Donnell, V. L. (2013). The Formation of Interpersonal and Learning Relationships inThe Transition from Primary to Secondary School: Students, Teachers and School Context. *International Journal of Educational Research, 59*,11–23.
70. Tu, L., Khare, A., & Zhang, Y. (2012). A Short 8-item Scale for Measuring Consumers' Local–Global Identity. *International Journal of Research in Marketing, 29*(1), 35–42.
71. Turken, S., & Rudmin, F. W. (2013). On Psychological Effects of Globalization: Development of a Scale of Global Identity. Psychology & Society, 5(2)63-89.
72. Turner, S. I. (2013). *Attitudes toward Diversity and Reward Allocations: Examining the Role of Global and National Identity*. Doctor of Philosophy in Industrial/ Organizational Psychology. Melbourne, Florida.
73. Ullom, C. E. (2017). *Developing Preservice Teacher Global Citizen Identity: The Role of Globally Networked Learning*. *Doctor of Education*. Faculty of Fielding Graduate University.
74. Vaughan, E. D. (1977). Misconceptions about Psychology among Introductory Psychology Students. *Teaching of psychology*, 4. 138-141.
75. Witherspoon, D. N. (2011). *Face-To-Face and Online Social Networking as Predictors of Social Connectedness and Interpersonal Relationship Satisfaction*. Doctor of Clinical Counseling. Graduate Faculty. Trevecca Nazarene University.
76. Wubbels, T. (2014). Theory and Practice in Interpersonal Relationships in Education. In David, Z., Perry, D. B., Tim, M., Jan, V. T. *(Eds.), Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice* (PP. 1-7). Rotterdam / Bosto: Sense Puplishers.
77. Wyer, N. A., & Schenke, K. C. (2016). Just you and I: The Role of Social Exclusion in The Formation of Interpersonal Relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, *65*, 20–25.
78. Yemini, M. (2017). *Internationalization and Global Citizenship Policy and Practice in Education*. Switzerland: Springer International Publishing.
79. Zhang, B., Gao, Q., Fokkema, M., Alterman, V., & Liu, Q. (2015). Adolescent Interpersonal Relationships, Social Support and Loneliness in High Schools: Mediation Effect and Gender Differences. *Social Science Research, 53*, 104–117.