مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 46 . العدد 11

1445 هـ - 2024 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مدير مكتب مجلة جامعة البعث

د. إبراهيم عبد الرحمن

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام والجنس	د. محمود عبدالله العثمان	44-11
الحرمان العاطفي وعلاقته باضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص	ديما العيان د. حنان لطوف	88- 45
درجة امتلاك طفل الروضة لبعض المفاهيم البيئية دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية	د. منال سلطان د. بشرى شريبه مجدلين ديب	122-89
التنافر المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة البعث	د. زياد الخولي سوسن الشيخ محمود محمد عبدو ادريس	162-123

النشاط البدني من أجل الصحة والذات البدنية لدى طلاب الجامعة: دراسة عرضانية تبعاً لمتغيرات مستوى النشاط والاختصاص العام والجنس

د. محمود عبدالله العثمان ، أستاذ مساعد في كلية التربية الثالثة – جامعة دمشق

الملخص

هدفت الدراسية الحالية إلى معرفة مستوى تقدير الذات البدنية ومقارنتها بين الطلاب الجامعيين وذلك تبعاً لمتغيرات الاختصاص العام والجنس. اتبع الباحث المنهج الوصفي المقارن لملاءمته لأهداف البحث ومجرياته. شارك في البحث (1251) طالباً وطالبة من جامعة دمشق وتم اختبارهم بالطريقة القصدية لتمثيل أكبر شريحة ممكنة تمثل مجتمع الدراسة من مختلف السنوات الدراسية، واستخدم الباحث مقياس هوبرت مارش لتقدير الذات البدنية. خرجت الدراسة بأن مستوى تقدير الذات البدنية كان متوسطاً وأن مستوى بعض محاور المقياس كان متدنياً. ومع ذلك، يتفوق الذكور على الإناث في مختلف محاور المقياس وعلى المقياس ككل، وحتى ضمن الاختصاص العام (p<5%). أما نتائج مقارنة الطلاب ككل بين الاختصاصين العامين (علوم إنسانية وعلوم طبيعية) فقد تبين أنه لا توجد فروقات ذات دلالة (p>5%). تعود الفروقات بين الجنسين لعدة عوامل أهمها التنشئة الأسرية والإرث الثقافي من جهة، ومن جهة ثانية إلى درجة الوعي لدى الطلبة فيما يتعلق بمفهوم الذات البدنية خاصة ومفهوم الذات عامة. يعزو الباحث عدم وجود فروقات بين الطلاب من الاختصاصين إلى التشابه الكبير في تدني مستوى تقدير الذات البدنية ويوصي بالتوعية المنهجية وتأمين البنى التحتية لزيادة الاهتمام بالذات البدنية التي لها تأثير ملحوظ في الحياة العملية بعد التخرج.

الكلمات المفتاحية: النشاط البدني، الذات البدنية، الطلاب، الاختصاص العام، الجنس

Health related physical activity and physical self among university students: a cross-sectional study according to the variables of activity level, general specialization and gender

Dr. Mahmoud A. Othman, Associate professor, Third Faculty of Education, Damascus University

Abstract

Study aimed to find out the level of physical self-perception and compare it among university students through the variables of specialty and gender. The researcher followed the descriptive comparative approach for its relevance to the research objectives and course. (1251) male and female students from Damascus University participated in the research and were tested in an intentional way to represent the largest sample: Marsh scale was applied for estimation of physical self-perception. The level of physical self-perception was medium and the level of some of the subscale was low. Males overtake females on various subscales and on the scale as a whole, and even within the general specialty ($p<5\%$). As for the results of comparing student groups between the two general specializations (humanities and natural sciences),

it was found that there are no significant differences (p>5%). The differences between the sexes are due to several factors, the most important of which are family background and cultural heritage on the one hand, and on the other hand, the degree of awareness of students regarding the physical self-concept in particular and the self-concept in general. The researcher attributes the absence of differences between students from specialists to the great similarity in the low level of physical self-esteem and recommends methodological awareness and securing the infrastructure to increase interest in physical self, which has a noticeable impact on practical life after graduation.

Keywords: Physical activity, physical self, students, general specialization, gender

مقدمة

تبين الدراسات الحديثة أن تقدير الذات هو مفهوم متعدد الأوجه والأبعاد ومفهوم تسلسلي يتضمن العديد من المحاور والمجالات التي تحتوي على مستويات مختلفة من إدراك الذات والتي يمكن تصنيفها إلى أكاديمية وغير أكاديمية [1]. تتضمن غير الأكاديمية مفهوم الذات الاجتماعية والذات العاطفية ومفهوم الذات البدنية ([1، 2]، والتي يمكن تحديده عن طريق تقدير الفرد ومعرفته لمجالاته الجسمانية (البدنية) التي تشتمل على القدرة البدنية والقوة وقدرة التحمل والمظهر الخارجي، بحيث يمكننا تعريفه بأنه الإحساس الإيجابي للفرد حول بدنه (جسمه) أي حول ذاته البدني [2، 3]. في جميع الأحوال، إن لتشكّل صورة الفرد عن ذاته تأثيرات كبير وأهمية بالغة في المراحل العمرية وفي تحديد الشخصية ومجريات وتوجهات المستقبل، وذلك لما تعكسه في تصور ورؤية الفرد عن ذاته ومدى احترامه واعتباره وتقبله لها أو للأخرين. إذاً، الذات مفهوم يتطور من تجارب الفرد واحتكاكه بالواقع، كما يتكون من خلال العلاقات والأحكام والتقديرات التي يتلقاها الفرد من الآخرين أو من البيئة المحيطة به، ومن هذا المنطلق نستطيع القول إن الذات هي نتاج عملية التفاعل الاجتماعي، أي أنها لا تظهر الا عندما يكون الشخص اجتماعيا وبالتالي لا يتطور مفهوم الذات إلا في إطار العلاقات الاجتماعية، وإذا ما اضطربت هذه العلاقات فان الفرد لا يستطيع أن يكون مفهوماً سوياً او حقيقياً عن ذاته. إضافةً لذلك، بينت الكثير من الأبحاث أن ممارسة النشاط البدني المنتظم أو الرياضة التي تزيد من اللياقة البدنية ومن القدرة القلبية الدورانية، تزيد من تقدير الذات بدرجة كبيرة مقارنة مع نمط الحياة غير النشط [2]، أما علاقة مفهوم الذات البدنية مع ممارسة النشاط البدني بأوجهه المختلفة فقد تبين أنها قوية وذات دلالات حيوية، حيث أشارت العديد من الدراسات التي راجعت الأدب المختص خلال حقبة زمنية محددة، بأن مستوى مفهوم

الذات البدنية يؤثر في مستوى المشاركة بممارسة الأنشطة البدنية، والعكس أيضاً صحيح، حيث تكون ممارسة الأنشطة البدنية ذات تأثير كبير على مفهوم الذات البدنية [2، 4].

مشكلة البحث

تعدّ مرحلة الشباب من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، حيث يجري خلالها اكتسابه للمعارف اللازمة والتي سترافقه خلال المراحل التالية وتبدأ شخصيته بالتبلور الحقيقي والمستقل بشكل سريع لينتقل بعدها إلى مرحلة المشاركة الفعلية في محيطه الاجتماعي والاعتماد على النفس، أيضاً، أشارت الكثير من الأبحاث التجميعية (Meta-analysis) إلى أن 40-50% من طلاب الجامعة غير نشيطين وغير ممارسين للأنشطة البدنية [5، 6]. لذلك، تتجلى مشكلة الدراسة الحالية في معرفة مستويات تقدير الذات البدنية وتوضيح العلاقة بين بعض المتغيرات (التخصص العام، الجنس) مع تقدير الذات لدى طبقة من الشباب في الجمهورية العربية السورية متمثلة بطلاب جامعة دمشق من الكليات العلمية والأدبية غير الممارسين للنشاط البدني. مع الأخذ بالحسبان أن عدم ممارسة الأنشطة البدنية أو الرياضات المختلفة سيقلل من احتماليات الفرد وفرص اختلاطه بالآخرين مقارنة مع زملائه الممارسين من السن نفسه [2].

أسئلة البحث: سيجيب الباحث عن الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى الذات البدنية لدى طلاب جامعة دمشق غير الممارسين للنشاط البدني؟

2) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات البدنية لدى الطلاب غير الممارسين للنشاط البدني تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص (علوم إنسانية–علوم طبيعية)؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الجنس؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات البدنية لدى الطلاب غير الممارسين للنشاط حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الاختصاص (علوم إنسانية–علوم طبيعية)؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- معرفة مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب نوع الاختصاص (علوم إنسانية–علوم طبيعية) والجنس (ذكر–أنثى) وذلك للوقوف على كشف مواطن الضعف والقوة لدى طلاب الجامعة حسب مقياس وصف الذات البدنية ومحاوره الفرعية.
- مقارنة نتائج وصف الذات البدنية لدى طلاب الجامعة حسب مقياس وصف الذات البدنية ومحاوره الفرعية وذلك تبعاً لنوع الاختصاص (علوم إنسانية–علوم طبيعية) والجنس (ذكر–أنثى) ومعرفة الفروقات بين الاختصاصين والجنسين.

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

يمكن إبراز أهمية دراسة الذات البدنية لدى طلاب الجامعة في النقاط التالية:

- إن دراسة الذات البدنية عند طلاب الجامعة من يمكن أن يساعد في معرفة مستوى تقدير الذات لدى فئة عمرية حيوية متمثلة بطلاب الجامعة، وفي معرفة محاور ونقاط الضعف إن وجدت وطرح السبل المثلى لمعالجتها.
- مقارنة مع الدراسات الأجنبية والعربية المتعلّقة بالذات البدنية من مختلف الفئات والطبقات الاجتماعية، فإن الدراسات التي تتعلق بمفهوم الذات البدنية نادرة، وتكاد تكون معدومة في بيئة الجامعات السورية، أو حتى في بيئة الجامعة العربية على حد علم الباحث.
- من خلال معرفة مستوى الذات البدنية لدى طلاب الجامعة، يمكن الاستدلال على سلوك الفرد وعلى حالته الصحية–البدنية وعلى مستوى تقديره لذاته، إضافة لذلك لها أبعاد وقائية وعلاجية وتقييمية في وصف الحالة الصحية–النفسية بشكل عام، وتعديل البرامج الجامعية وبرامج التوعية بما يتوافق مع النتائج المسحية.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- تقتصر الحدود المكانية للبحث على بعض كليات جامعة دمشق وفرعها في درعا)كليتي التربية، كليتي الآداب، كليتي كلية العلوم، كليتي الحقوق، كليتي الاقتصاد، كلية الهندسة المدنية بدمشق(.

- أجري البحث وجمع البيانات في الفصل الأول من العام الدراسي 2021 – 2022 خلال الفترة ما بين 13 – 10 – 2021 حتى 21 – 12 – 2022 .

أما الحدود البشرية فقد تحددت بطلبة بعض كلِّيات جامعة دمشق وفرعها في درعا.

منهج البحث وإجراءاته:

منهجية

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبق القوانين الإحصائية الوصفية والاستدلالية في تحليل النتائج وذلك لملائمتها لأهداف البحث.

مجتمع البحث وعينته

اقتصرت البحث على بعض كليات جامعة دمشق وفرعها في درعا (التربية، الآداب، الحقوق، العلوم، الاقتصاد، الهندسة المدنية في دمشق). بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1251) طالباً وطالبة، تم اختبارهم بالطريقة القصدية لتمثيل أكبر شريحة ممكنة تمثل مجتمع الدراسة من مختلف السنوات الدراسية بالتساوي تقريباً، بينهم (626) طالباً و(625) طالبة من عمر 17–29 سنة، ويعرض الجدول (1) عدد أفراد العينة وتوزيعها وخصائصها.

جدول (1): التوزيع والخصائص والعدد والنسبة المئوية لأفراد العينة

الكلية	الجنس	العدد	%	المجموع	النسبة المئوية من الكل (%)
التربية (دمشق ودرعا)	ذكور	101	45.70	221	17.67
	إناث	120	54.30		
الآداب (دمشق ودرعا)	ذكور	115	50.22	229	18.31
	إناث	114	49.78		
الحقوق (دمشق ودرعا)	ذكور	110	52.55	208	16.36
	إناث	98	47.12		
العلوم (دمشق ودرعا)	ذكور	96	54.55	176	14.07
	إناث	80	45.45		
الاقتصاد (دمشق ودرعا)	ذكور	99	46.92	211	16.87
	إناث	112	53.08		
هندسة مدنية (دمشق)	ذكور	105	50.97	206	16.47
	إناث	101	49.03		
المجموع	ذكور	626	50.04	1251	100
	إناث	625	49.96		

مصطلحات البحث

الذات البدنية: الصورة التي يعتقدها الفرد عن ذاته البدنية باعتبارها بعداً أساسياً في تكوين مفهوم الذات الكلي، والتي تتكون نتيجة للخبرة الاجتماعية التي يعيشها من خلال النشاط الذي يمارسه وأفكار الآخرين المحيطين به[7] . وإجرائياً هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس وصف الذات البدنية.

الجامعة: هي مؤسسة تعليم وبحث علمي، ذات شخصية اعتبارية مستقلة معترف بها من قبل الدولة القائمة فيها، تعنى بالتعليم بعد الثانوي وتقدم برامج لا تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات أو ما يعادلها من ساعات معتمدة في المرحلة الجامعية الأولى مع مراعاة النظم المعمول بها دوليا، ومنح إحدى الدرجات الجامعية من الإجازة إلى الدكتوراه [8].

طلاب الجامعة: تلك الفئة من الشباب بدءً من سن 18 سنة والتي ترتاد إحدى الكليات في الجامعة ومسجلة في السنة الدراسية التي تم البحث خلالها.

غير ممارس للنشاط البدني المنتظم: هو الطالب الذي لا يفي بالمتطلبات الصحية للنشاط البدني المنتظم والمُحدّدة من منظمة الصحة العالمية 60 دقيقة يومياً على الأقل من النشاط معتدل إلى عالي الشدة [9].

الإطار النظري

إن الطالب الجامعي الذي يتمتع بجسم متناسق وبقوام جيد غالباً ما يتمتع بشخصية محبوبة وقوية بينما قد يشعر الطالب ذو الجسم المترهل والقوام الضعيف بالاكتئاب والانطواء على نفسه، وبالتالي يتحاشى الظهور في التجمعات ويتجنب الاشتراك في النشاطات الطلابية والأنشطة البدنية والرياضية [10] فطلاب الجامعة كغيرهم من الأفراد تتبلور الذات البدنية لديهم من مصادر شعورية ولا شعورية وتمثل مكوناً أساسياً في مفهومهم عن ذواتهم، فهي صورة ذهنية وعقلية يكونها الفرد عن جسمه سواء في مظهره الخارجي أو مكوناته الداخلية أو أعضائه المختلفة وقدرته على توظيف هذه الأعضاء واثبات كفاءته وما قد يصاحب ذلك من مشاعر واتجاهات موجبة أو سالبة عن تلك

الصورة الذهنية للجسم، إذ أن معظم طلبة الجامعة في الوقت الراهن يكونون من الشباب الذين نجدهم في صفوف الجامعة أكثر اهتماماً بجسمهم ومظهرهم الخارجي، حيث يعتبرون ذلك من بين الركائز الأساسية في حياتهم ومستقبلهم وبما أن تقدير الفرد لذاته البدنية متوقف على آراء ووجهات النظر التي يبديها الآخرون عن ذلك الفرد، فهنا مفهوم الذات البدنية لدى الطالب الجامعي يلعب دورا كبيرا وأهمية بالغة في تكوين شخصيته وتحديد اتجاهاته وتكوين مستقبله الشخصي [10، 11]. من جهة أخرى، تشير دراسات عديدة إلى أن عدم ممارسة النشاط البدني المنتظم أو الرياضة أو حتى ممارستها بشكل غير منتظم أو ضمن مستوى متدني يمكن أن تؤدي إلى أضرار عديدة لا تقتصر فقط على الحالة الجسمية أو الفيزيولوجية بل تتعدى ذلك إلى الحالة النفسية والذهنية في كثير من الأحيان، حيث تبين أن غير الممارسين من الأطفال والمراهقين والشباب يعانون من تأثيرات نفسية كثيرة، منها المستوى المتدني لتقدير الذات، القلق، الاكتئاب وانخفاض ملحوظ في مفهوم الذات البدنية [12]. وهذا ما أكدته دراسة [10] التي أجريت على طلاب من سلوفينيا وأثبتت فيه الباحثة أن الشباب الممارسين للنشاط البدني أو لرياضة معينة كان لديهم مستوى مفهوم الذات البدنية أعلى بدرجة دالة إحصائياً من أولئك الشباب غير الممارسين الذين صنفوا أنفسهم من خلال محاور المقياس على أنهم أضعف بدنياً، أقل مشاركة بالأنشطة الطلابية، أقل في مستوى التوافق الحركي، أقل جاذبية ومظهر خارجي وأقل رضا عن جسمهم. ودراسة [13] حيث بينت الدراسة أن الطلاب الجامعيين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ لتقدير الذات البدنية أكثر مشاركة وممارسة للأنشطة البدنية مقارنة مع أقرانهم الذين يتمتعون بمستوى متدني.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات المتعلقة ببحثه وفيما يلي أهم الدراسات مرتبة بحسب تاريخ نشرها من الأقدم إلى الأحدث.

1)- دراسة الرحاحلة (الأردن، 2009): بعنوان "العلاقة بين مفهوم الذات البدنية والجسمية والمستوى الرقمي لطلاب كلية التربية الرياضية في بعض مسابقات ألعاب القوى". هدفت الدارسة إلى التعرف إلى مفهوم الذات البدنية والجسمية عند طلبة كلية التربية الرياضية/ الجامعة الأردنية الذكور والإناث كذلك التعرف إلى العلاقة بين هذين المفهومين البدني والجسمي بالمستوى الرقمي لمسابقات عدو (100) م، والوثب الطويل، ودفع الكرة الحديدية، وتم اختيار عينة مكونة من (66) ذكور و(52) إناث حيث تم تطبيق مقياس مفهوم الذات البدنية ومفهوم الذات الجسمية إضافة إلى اختبارات المستوى الرقمي بعد إيجاد صدقها وثباتها، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الذات البدنية جاء بدرجة عالية عند كل من الذكور والإناث ومفهوم الذات الجسمية بدرجة عالية جداً عند كل من الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذات الجسمية والمستوى الرقمي لمسابقات العدو للذكور والإناث والى وجود علاقة بين الذات الجسمية والمستوى الرقمي لمسابقات كل من الوثب الطويل ومسابقة دفع الكرة الحديدية عند الإناث، والى وجود علاقة دالة بين الذات البدنية والمستوى الرقمي لمسابقات كل من العدو (100) م والوثب الطويل ودفع الكرة الحديدية عند الإناث [14].

2)- دراسة حرافشة ورفاقه (الأردن، 2010): بعنوان "مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية الممارسين للأنشطة الرياضية، وكذلك إلى التعرف

على العوامل المؤثرة في مفهوم الذات لدى الجامعة الهاشمية، تبعًا لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي ونوع اللعبة الممارسة وعدد سنوات الممارسة. تكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا و(34) طالبة من الممارسين للأنشطة الرياضية المختلفة. تم استخدام مقياس تنسي لمفهوم الذات وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ترتيب أبعاد مفهوم الذات كانت بالترتيب: بعد تقبل الذات، ثم بعد الهوية، ثم بعد السلوك، ثم الذات البدنية، ثم الذات الأخلاقية، ثم الذات الاجتماعية، ثم الذات الشخصية، ثم الذات الأسرية، وأخيرًا نقد الذات. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع اللعبة وذلك في بعد الذات البدنية لصالح لاعبي كرة القدم وألعاب القوى وألعاب الدفاع عن النفس. كذلك ظهرت فروق دالة احصائيا في بعد الذات الأخلاقية لصالح لاعبي كرة السلة وألعاب المضرب. أما في بعد الشخصية فقد ظهرت فروق دالة احصائيا لصالح لاعبي ألعاب القوى وألعاب الدفاع عن النفس [15].

3)- دراسة سعيدي (الجزائر، 2013): بعنوان "تأثير عوامل السن والجنس ونوع الرياضة على ادارك الذات العام والبدنية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية". هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار الفروق في مفهوم الذات العام والبدني عند تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية الممارسين للأنشطة البدنية والرياضية الداخلية) حصة التربية البدنية(وخارجها) في الأندية الرياضية (تبعاً لكل من متغير السن والجنس ونوع الرياضة. استخدم الباحث مقياس فوكس (Fox 1990) لإدراك الذات البدنية الذي يحتوي على 25 عبارة ذات تدرج سداسي وتكونت عينة البحث من 229 تلميذ من المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث كان توزيع العينة 127 تلميذ من المرحلة المتوسطة من سن 10 -- 14 سنة و102

تلميذ من المرحلة الثانوية من سن 18 – 15 سنة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن في أغلب أبعاد المقياس لصالح الفئة العمرية 10 -- 14 بالمقارنة مع الفئة 15 – 18 كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور في كل من بعد مفهوم الذات العام والمداومة والكفاءة الرياضية والقوة البدنية في حين كانت الفروق لصالح الإناث في بعد المظهر البدني ولم تكن هناك فروق في بعد قيمة الذات البدنية، أما النتائج المتعلقة بنوع الرياضة فقد دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لنوع الرياضة وهذا في بعد مفهوم الذات العام وبعد قيمة الذات البدنية والبعد الكفاءة الرياضية والمظهر البدني في حين كانت الفروق دالة في بعد المداومة لصالح ممارسي الجودو وألعاب القوى بالمقارنة مع ممارسي كرة القدم وكرة الطائرة [16].

4)– دراسة غزالي عبد القادر (الجزائر، 2015): بعنوان " إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" في . هدفت الدراسة إلى بيان الفروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات البدنية، وإلى أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، كما تهدف إلى التعرف على العلاقة الموجودة بينهما) الذات البدنية والاتجاهات النفسية (حيث تم استعمال مقياس إدراك الذات البدنية المعد من طرف فوكس 1990، ومقياس الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المعد من طرف جيرالد كنيون المعد للعربية من طرف محمد حسن علاوي. تكونت عينة البحث من 240 تلميذ (120 ذكور و120 إناث) من المرحلة الثانوية. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط

البدني الرياضي باستثناء بعد الصحة واللياقة البدنية وبعد التفوق الرياضي. وأيضاً، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك مفهوم الذات البدنية وإلى وجود علاقة ايجابية بين مفهوم الذات البدنية وأبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي عند مستوى الدلالة 0.01 [17].

5)- دراسة خوان ورفاقه (2007) (Physical Self-Concept of Spanish Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and Levels of Sport Involvement) بعنوان "مفهوم الذات البدنية لدى أطفال المدارس الإسبان: اختلافات الجنس والممارسة الرياضية ومستوى المشاركة الرياضية". هدفت الدراسة إلى اختبار الخصائص السيكومترية للنسخة الإسبانية من استبانة الذات البدنية للأطفال وكذلك مدى تأثير الجنس والممارسة الرياضية ومستوى المشاركة الرياضية داخل وخارج المدرسة على مفهوم الذات البدنية لدى الأطفال الإسبان. تكونت العينة من 1086 مشاركاً، 570 تلميذ و516 تلميذة من سن 10-11 سنة، واستخدم الباحثون مقياس فوكس وكوربين لقياس بروفايل الذات البدنية. خرجت الدراسة بأن الأفراد الذين يشاركون في الممارسة الرياضية خارج أوقات الدوام والذين يشاركون بتواتر منتظم، لديهم مستويات عالية من تقدير الذات والكفاية والثقة بالنفس عند ممارستهم للأنشطة البدنية المختلفة. وأيضاً، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور فيما يتعلق بالكفايات البدنية والثقة بالنفس عند تنفيذ المارات وممارسة الأنشطة البدنية، بينما كانت الفروق ذات دلالة ولصالح الإناث فيما يتعلق بمحاور المظهر الخارجي (الجمالي) والقوة. هذا الأمر من شأنه أن يعطي معلومات قيمة عن نمو وتطور الأطفال في هذه المرحلة العمرية تبعاً لمتغير الجنس [18].

6)- دراسة حميد وراستيجار (2013) (Comparison of Physical Self-Concept between Physical Education and Non-Physical Education University Students) بعنوان "مقارنة مفهوم الذات البدنية بين طلاب جامعات التربية البدنية وطلاب الجامعات الأخرى". هدفت الدراسة إلى مقارنة الذات البدنية بين طلاب جامعات التربية البدنية وطلاب جامعات الاختصاصات الأخرى وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الجامعة من الذكور والإناث في مدينة راشت في إيران، واقتصرت العينة على 180 طالباً و190 طالبة من اختصاصات التربية البدنية والاختصاصات الأخرى. استخدم الباحثان استبانة وصف الذات البدنية (PSDQ) وبينت النتائج أن محاور النشاط البدني والكفايات البدنية العامة والقوة الرياضية وقدرة التحمل والمرونة كانت أعلى لدى طلاب التربية البدنية مقارنة مع طلاب الاختصاصات الأخرى وكانت الفروقات ذات دلالة عند مستوى 5%. أيضاً كانت الفروقات ذات دلالة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في المحاور التالية: الصحة، التوافق، النشاط البدني، شحوم الجسم، الكفايات البدنية العامة، الرياضة، مفهوم الذات البدنية العامة ومحور تقدير الذات العام. استنتج الباحثان أن تفوق الطلاب من اختصاص التربية البدنية وتفوق الذكور على الإناث في محاور مقياس الذات البدنية يمكن أن يعود لقضائهم وقت أطول في ممارسة الأنشطة البدنية [19].

أدوات البحث

مقياس وصف الذات البدنية

استخدم الباحث مقياس وصف الذات البدنية الذي وضعة في الأصل هوبرت مارش [7]، وأعدّ النسخة العربية منه محمد حسن علاوي [20]. يتكون المقياس من (60) فقرة موزعة على عشرة أبعاد: المظهر الخارجي: جمال المظهر الخارجي للجسم والوجه المقبول،

سمنة الجسم: الوزن الزائد أو السمنة المفرطة، القوة العضلية: قوة الجسم مع وضوح عضلات الجسم، التحمل: القدرة على الجري لفتره طويله نسبياً دون توقف وعدم سرعه الشعور بالتعب عند الاداء البدني الذي يتميز بالشده العالية، المرونة: القدرة على ثنى ومد ودوران الجسم بسهوله في مختلف الاتجاهات، التوافق: إجادة الحركات التوافقية والقدرة على اداء الحركات البدنية بانسيابية ورشاقة، الصحة: ندرة الإصابة بالأمراض و الشفاء بسرعة عند الإصابة بمرض ما، النشاط البدني: المشاركة في ممارسه أنشطة بدنية متعددة، الكفاءة الرياضية: امتلاك مهارات رياضية وممارسة رياضة بشكل جيد، شمولية الجانب البدني: الشعور الإيجابي تجاه الذات البدنية (الملحق)، ولكل بعد عبارات إيجابية وأخرى سلبية وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): أرقام العبارات الإيجابية والسلبية لكل بعد من أبعاد المقياس

الأبعاد	أرقام العبارات الإيجابية	أرقام العبارات السلبية	عدد العبارات
المظهر الخارجي	1-21-31-51	11-41	6
سمنة الجسم	----	2-12-22-32-42-52	6
القوة العضلية	13-23-43-53	3-33	6
التحمل	4-14-34-44	24-54	6
المرونة	5-25-35-55	15-45	6
التوافق	6-16-36-46-56	26	6
الصحة	17-27-47	7-37-57	6
النشاط البدني	8-18-28-38-58	48	6
الكفاءة الرياضية	9-19-29-39-59	49	6
شمولية الجانب البدني	10-20-30-40-50-60	----	6

يتم منح الدرجة التي حدّدها الطالب بالنسبة للعبارات التي في اتجاه البعد، أما بالنسبة للعبارات التي في عكس البعد فيتم عكس الدرجات لتصبح: 6=1، 5=2، 4=3، 3=4، 2=5، 1=6. مع العلم أن درجة المقياس العظمى هي 360 درجة والصغرى هي 60 درجة أما درجة الحياد فتكون 210. اعتمدنا في الدراسة الحالية على استخراج المتوسطات الحسابية للإجابات، بحيث يتم حساب متوسط الاستجابة لكل بُعد من خلال تقسيم مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على عدد العبارات، وبناءً على هذه يتراوح متوسط كل بعد بين (1–6) درجات. تمثل الدرجة التي تقل عن (2,5) وصفاً متدنياً بينما تمثل الدرجة (2,51–4.5) وصفاً متوسطاً، والدرجة أعلى من أو تساوي (4,51) وصفاً عالياً. أما الدرجة الكلية للمقياس فيكون حسابها من خلال تقسيم متوسطات استجابات كل بعد على عدد الأبعاد.

صدق وثبات المقياس

على الرغم من التأكد من صدق وثبات المقياس في دراسات سابقة كثيرة ضمن البيئة العربية والبيئة الجامعية، منها دراسة حرافشة ورفاقه [15]، ودراسة الرحاحلة [14]، ومن أجل تأكيد صدق المقياس ضمن البيئية الجامعية السورية، فقد قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (50) جامعياً بينهم (25) طالبا و(25) طالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية من مختلف سنوات الدراسة والتخصصات (حساب الثبات بالإعادة) وبعد مرور خمسة عشر يوماً تم تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة وتبين أن معامل ثبات المقياس ككل (0.82) وهي نسبة عالية. وقد تم احتساب معامل الاتساق (الفا كرونباخ) لاستجابات أفراد العينة، وكانت النتائج عالية (جدول 3) أي أن معامل الاتساق لأبعاد المقياس وللمقياس ككل كان عالياً، وهذه النتائج تؤكد ثبات أداة الدراسة الحالية على البيئة الجامعية السورية.

جدول (3): معامل الاتساق (الفا كرونباخ) لدرجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد المقياس

الأبعاد	معامل الاتساق	عدد العبارات
المظهر الخارجي	0.87	6
سمنة الجسم	0.78	6
القوة العضلية	0.85	6
التحمل	0.79	6
المرونة	0.84	6
التوافق	0.83	6
الصحة	0.77	6
النشاط البدني	0.88	6
الكفاءة الرياضية	0.75	6
شمولية الجانب البدني	0.81	6
المقياس ككل	0.82	60

الأساليب الإحصائية

من أجل استخلاص النتائج الملائمة لأهداف الدراسة، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، اختبار ت ستيودنت لعينتين مستقلتين. استخدم الباحث البرنامج الإحصائي ستاتسوفت (Statsoft Statistica 10) للمعالجة الإحصائية.

نتائج البحث ومناقشتها

السؤال الأول ما مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس والمقياس الكُلّي؟

نلاحظ من الجدول (4) المرتبط بترتيب نتائج محاور وأبعاد مفهوم الذات البدنية لدى الطلاب الجامعيين غير الممارسين للأنشطة الرياضية أن الترتيب؛كان كالتالي: احتل محور الصحة المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.65) وانحراف معيار(1.39) ، ومحور المظهر الخارجي بموسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.98)، وجاء محور القوة العضلية بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.33)، و كان في المرتبة الرابعة بالتساوي مع محور المرونة ومحور شمولية الجانب البدني بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.16، 1.27) على التوالي.أما في المرتبة الرابعة فقد جاء محور سمنة الجسم بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (1.09) وتساوى محوري التحمل والنشاط البدني في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.21، 1.03) على الترتيب، أما في المرتبة السادسة فقد جاء محور الكفاءة الرياضية بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.11) وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاء محور التوافق بمتوسط حسابي (2.23) وانحراف معياري (0.93)، أما على المقياس ككل فكان المتوسط الحسابي (3.16) والانحراف المعياري (1.26). وأما من ناحية تقييم هذه المتوسطات الحسابية حسب تعليمات هوبرت مارش –مصمم المقياس– فكانت كما يلي: كان تقييم محور التحمل ومحور التوافق ومحور الكفاءة الرياضية متدنياً، وباقي المحاور متوسطاً، وتقييم الذات البدنية (المقياس ككل) كان متوسطاً لدى طلاب الجامعة.

يمكن تفسير هذه النتائج بأن المحاور متدنية التقييم (التحمل والتوافق والكفاءة الرياضية) يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مستمر من خلال المهارات الوظيفية اليومية والتي لا تولد مع الإنسان إلا كأساس فقط، وتحتاج إلى تنمية مستمرة وبرامج مخططة بشكل مدروس.

وهذا ما أقرته عدة دراسات سابقة [9، 16]. وتؤكد تقييم نتائج باقي المحاور ونتيجة المقياس ككل بكونها متوسطة الدرجة أن آراء طلاب الجامعة عن ذاتهم البدنية ليست جيدة وأن العامل الأساسي في هذا التقييم هو المعتقدات والإرث الثقافي المجتمعي بالدرجة الأولى، وعدم امتلاكهم لتلك المهارات الحياتية اليومية بالشكل المرضي، والتطلع إلى تحسين الذات البدنية من خلال النقد الذاتي وتوفير السبل اللازمة لذلك بالدرجة الثانية [10].

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقييم لمحاور مقياس وصف الذات البدنية لدى أفراد العينة الكلية (1251 طالب وطالبة)

المحاور	متوسط حسابي	انحراف معياري	التقييم
المظهر الخارجي	3.71	0.98	متوسط
سمنة الجسم	2.89	1.09	متوسط
القوة العضلية	3.69	1.33	متوسط
التحمل	2.42	1.21	متدني
المرونة	3.12	1.16	متوسط
التوافق	2.23	0.93	متدني
الصحة	4.65	1.39	متوسط
النشاط البدني	2.42	1.03	متدني
الكفاءة الرياضية	2.49	1.11	متدني
شمولية الجانب البدني	3.12	1.27	متوسط
المقياس ككل	3.16	1.26	متوسط

السؤال الثاني: هل توجد فروقات ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم تبعاً لمتغيري الجنس والاختصاص (علوم إنسانية–علوم طبيعية)؟

للإجابة على هذا التساؤل يوضح الجدول (5) المعالجة الإحصائية لمقارنة نتائج الطلاب حسب الاختصاص (علوم إنسانية، علوم طبيعية) والجنس. حسب نتائج المقارنة فإن الفروقات كانت ذات دلالة بين الذكور والإناث ولصالح الذكور في اختصاص الإنسانية العلوم (ت= 4.061، الدلالة=0.0001) والعلوم الطبيعية (ت=8.773، الدلالة=0.0001) على حد سواء. أما من ناحية الفروقات بين الذكور في العلوم الإنسانية والذكور في العلوم الطبيعية فكانت النتيجة غير ذات دلالة (ت=0.172، الدلالة=0.8634)، ومن ناحية الإناث فكتنت النتيجة بعكس نتيجة الذكور حيث كانت الفروقات ذات دلالة (ت=3.967، الدلالة=0.00001) ولصالح إناث العلوم الإنسانية. إضافة لذلك، كانت النتائج ذات دلالة (ت=12.016، الدلالة=0.0001) بين الذكور والإناث على المقياس ككل. تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة الحرافشة ورفاقه [15] ودراسة خوان ورفاقه [18] حيث لم يجد الباحثون أي فروقات معنوية بين الجنسين، إلا أنها تتفق مع نتائج دراسات سابقة كثيرة كدراسة محافظة والزعبي [21] ودراسة سوان ورفاقه [22] ودراسة تافارودي [23]. يرجع غالبية هؤلاء الباحثين وجود فروقات ذات دلالة بين الجنسين إلى التباينات البيولوجية الموروثة وإلى الإرث التربوي المكتسب بين الإناث والذكور. إضافة لذلك يمكن إرجاء هذه النتائج إلى أن الذكور يتمتعون بمستوى حرية أعلى من الإناث وذلك لوجود ضوابط مجتمعية

تنحدر من التنشئة الأسرية والتي تسهم إلى حد كبير في تحديد الدور لكل جنس من الجنسين والتي تعتمد أساساً على التعزيز الاجتماعي لتصرفات الذكور والتي تتوافق مع تحمله للمسؤوليات والاعتماد على النفس، بينما تقدم هذه التنشئة الدعم للأنثى لشلوك المساعدة والامتثال وتقبل الواقع.

وأيضاً إلى الفروقات الجوهرية في المعايير المعتمدة بين الجنسين عند تقدير الذات وتقييمها، حيث يذكر سوان ورفاقه [22] أن تلك المعايير تكاد تمون متطابقة عند الذكور، ولكنها مختلفة بفوارق كبيرة بين الإناث من مختلفات الحالات الصحية والطبقات المجتمعية والثقافية. إضافة لذلك، وهذا ما يؤكده نتيجة عدم وجود فروقات بين الذكور بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، بينما عند الإناث فكانت النتائج ذات دلالة معنوية لصالح إناث العلوم الإنسانية اللاتي يرتسم عليهن طابع المواد المقررة في مناهج دراستهن والتي تشتمل على الفنون والجمالية. بينما يأخذ طابع الدراسة الكثيفة والتجارب العلمية التطبيقية لدى طالبات العلوم الطبيعية. وتتضح هذه النتائج بشكل جلي عند التطرق للفروقات المعنوية على محاور المقياس وجزئياته كما هو مبين في الإجابة عن التساؤل الثالث.

جدول (5): مقارنة نتائج الطلبة حسب الاختصاص والجنس على المقياس

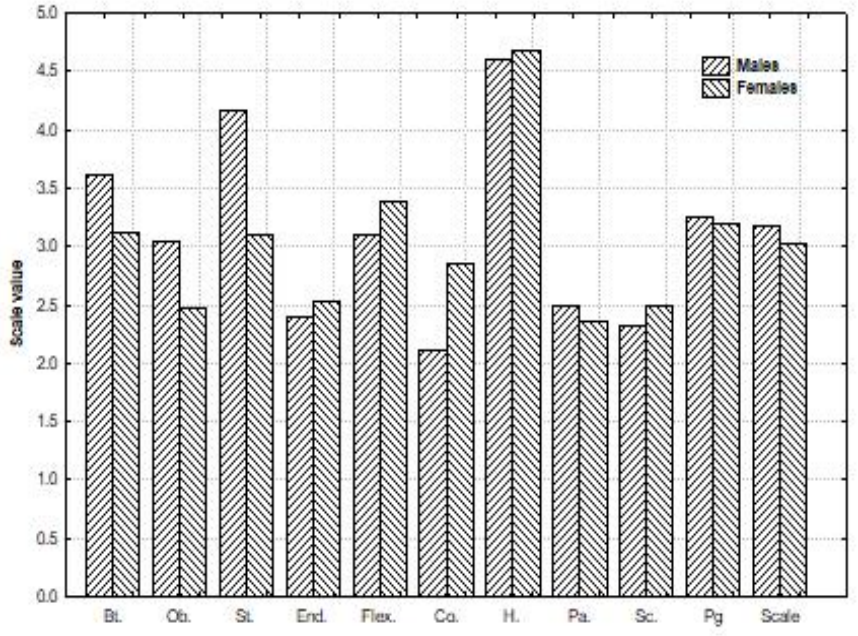
الاختصاص (عدد)	الجنس (العدد)	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علوم إنسانية (658)	ذكور (326)	3.97	1.19	4.061	0.0001*
	إناث (332)	3.59	1.21		
علوم طبيعية (593)	ذكور (300)	4.01	0.94	8.773	0.0001*
	إناث (293)	3.19	1.31		
علوم إنسانية	ذكور (326)	3.97	1.19	0.172	0.8634
علوم طبيعية	ذكور (300)	4.01	0.94		
علوم إنسانية	إناث (332)	3.59	1,21	3.967	0.0001*
علوم طبيعية	إناث (293)	3.19	1.31		
الكل (1251)	ذكور (626)	4.02	1.22	12.016	0.0001*
	إناث (625)	3.16	1.31		

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الجنس؟

يبين لنا الرسم البياني (1) أن الفروقات كانت ذات دلالة إحصائية على محاور المظهر الخارجي وسمنة الجسم والتحمل والمرونة وعلى المقياس الكلي، ولم تكن ذات دلالة على محاور القوة العضلية والتوافق والصحة والنشاط البدني والكفاءة الرياضية وشمولية الجانب البدني. حيث كانت قيمة (ت) 9.153 لمحور المظهر الخارجي وبدلالة إحصائية (0.0001) وكانت 7.153 (0.0001) لمحور سمنة الجسم و 15.384 (0.0001) لمحور القوة العضلية و 1.740 (0.0821) لمحور التحمل و 4.118 (0.0001) لمحور المرونة و 13.533 (0.0001) لمحور التوافق و 0.941 (0.3468) لمحور الصحة و 0.834 (0.4045) لمحور النشاط البدني و 1.562 (0.1185) لمحور

الكفاءة الرياضية و 0.769 (0.4422) لمحور شمولية الجانب البدني و 2.330 (0.0199) للمقياس الكلي. تؤكد المعالجة الإحصائية ف الرسم البياني (1) ما توصل إليه الباحث في الإجابة على التساؤل السابق حيث يكون للتخصص العام أثرا ملحوظا في تقدير الذات وذلك بما يتناسب مع المعارف والمكتسبات المفاهيمية الأسرية والمجتمعية التي يستحوذها الفرد خلال حياته. من ناحية ثانية، قد يكون السبب الرئيسي في هذه الاختلافات هو التباين الواضح في المعايير المعتمدة بين الذكور والإناث، وأيضاً عدم وضوح المفاهيم المرتبطة بالذات والذات البدنية لدى طلاب الجامعة، الأمر الذي يُسفر عن التباسات ورؤيا مشوشة عند التقدير والتقييم [24، 19].

الرسم البياني (1): مقارنة نتائج الطلبة لكامل العينة وحسب الجنس على المقياس



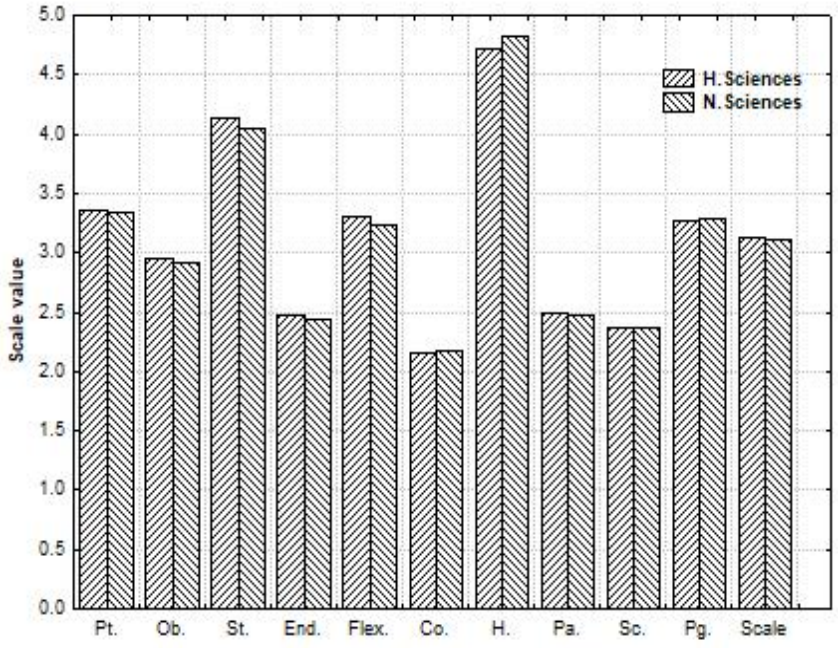
شرح الاختصاراتMales :: ذكور، Females: إناث، Pt.: المظهر الخارجي، Ob.: سمنة الجسم، St.: القوة العضلية، End.: التجمل، Flex.: المرونة، Co.: التوافق، H.: الصحة، Pa.: النشاط البدني،Sc.: الكفاءة الرياضية، Pg: شمولية الجانب البدنيٍ، Scale: المقياس الكلي، Value: قيمة المتغير

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة في مستوى مفهوم الذات البدنية لدى طلاب الجامعة غير الممارسين للنشاط البدني المنتظم حسب محاور المقياس تبعاً لمتغير الاختصاص (علوم إنسانية–علوم طبيعية)؟

لم تُظهر المعالجة الإحصائية أي فروقات ذات دلالة بين عينة طلبة الجامعة من اختصاص العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية، حيث كانت قيم (ت) ومستوى الدلالة 0.126 (0.8999) و 0.441 (0.6591) و 1.267 (0.2053) و 0.398 (0.6907) و 0.915 (0.3604) و 0.284 (0.7764) و 1.269 (0.2048) و 0.304 (0.7612) و 0.139 (0.8894) و 0.122 (0.9032) و 1.133 (0.8945) لمحاور المظهر الخارجي وسمنة الجسم والقوة العضلية والتحمل والمرونة والتوافق والصحة والنشاط البدني والكفاءة الرياضية وشمولية الجانب البدني وللمقياس ككل على التوالي.

على الرغم من أن الفروقات كانت ذات دلالة بين الجنسين (جدول 5، رسم بياني 1) إلا أن المقارنة بين مجموع الطلاب كعينة واحدة بين الاختصاصين (ذكور وإناث سوية) لم تُسفر عن فروقات ذات دلالة إحصائية. بالإضافة إلى المستوى المتدني لتقدير الذات في بعض المحاور والمستوى المتوسط لتقديرها ككل، يمكننا أن نُقرّ أن المجتمع السكاني للأفراد الجامعيين من مرحلة الشباب ومرحلة الرشد المبكرة غير راضين عن ذاتهم البدنية. الأمر الذي يجعلنا نتأكد أن هذا المجتمع السكاني لديه تصور واضح عن الذات البدنية الجيدة أو المناسبة إلا أنه لم يُحقق بعد الوصول إلى مبتغاه أو لا يستطيع ذلك [25].

الرسم البياني (2): مقارنة نتائج الطلبة لكامل العينة وحسب الاختصاص على المقياس



شرح الاختصاراتN.Sciences :: العلوم الطبيعية، H.Sciences: العلوم الإنسانية، وشرح باقي الاختصارات كما في المخطط البياني السابق

مقترحات البحث:

- زيادة الاهتمام بالبرامج والمقررات الجامعية الارشادية والصحية التي من شأنها رفع مستوى الذات البدنية لما لها من أهمية صحية بالغة، حيث تدني مستوى تقدير الذات البدنية سيؤدي إلى انتهاج سلوكيات غير صحية وذات نتائج غير محببة سواءً على مستوى الفرد أو على مستوى المجتمع.

- من خلال برامج توعوية متخصصة، تدبير دمج الطلاب الجامعين ضمن مجموعات متباينة المستويات ليتمكن أصحاب المستويات المتدنية من اكتساب سلوكيات جديدة جيدة من زملائهم أصحاب المستويات الأعلى.

- تأمين المتطلبات الأساسية خلال الحياة الجامعية، خاصة البنية التحتية المجانية للطلاب لتحسين قدراتهم البدنية وبالتالي ذاتهم البدنية والتي سيكون لها تأثير ملحوظ جدا في حياتهم العملية بعد التخرج.

- على الرغم من وجود الاختلافات البيولوجية بين الجنسين، إلا أنه يجب توعية الطلاب أن تقدير الذات يرتبط برضا الفرد عن نفسه وذلك بغض النظر عن شكل الجسم وعن القدرات البدنية المتفاوتة بين الأفراد.

المراجع References

1. Buckworth, J., Dishman, R. K., O'Connor, P. J., Tomporowski, P. D. (2013). **Exercise Psychology** (ed.): Human Kinetics.

2. Lox, C. L., Martin-Ginis, K. A. M., Petruzzello, S. J. (2014). **The psychology of exercise**. Holcomb Hathaway Publishers

3. Marsh, H. W., Martin, A. J., Jackson, S. (2010). Introducing a short version of the physical self-description questionnaire: new strategies, short-form evaluative criteria, and applications of factor analyses. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 32 (4), p. 438.

4. Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal ordering of physical self-concept and exercise behavior: reciprocal effects model and the influence of physical education teachers. **Health Psychology**, 25 (3), p. 316.

5. Keating, X. D., Guan, J.et al. (2005). A meta-analysis of college students' physical activity behaviours. **Journal of American College Health**, 54, p. 116-126.

6. Pullman, A. W., Masters, R. C.et al. (2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric

and lifestyle variables in males; **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, 34, p. 162–171.

7. Marsh, H. W. (1996). Physical Self-Description Questionnaire: Stability and discriminant validity. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 67: p. 249–264.

– اتحاد الجامعات العربية (2008). دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية، ط 2، عمان، الاردن. ص13.

8. Ittihad Al-jamaat Alarabiah (2008). Daleel altaqweem althati walkharigi ,aliatimad alaam liljamaat. T2, Amman, Alurdun, Saffhah.13.

– العثمان محمود عبدالله (2019): دراسة انتشار الوزن الزائد والبدانة ومقارنة الاتجاهات نحو النشاط البدني لدى طلاب جامعة دمشق–فرع درعا البدينين والأصحاء. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (35)، العدد (2)، ص357–392.

9. Alothman Mahmoud Abdullah (2019). Dirasat intishar alwazk alzaad walbadanah wamuqaranit alittijahaat nahwa alnashad albadani lada tullab jamah Dimashq-Firih Daraa albadeeneen walassihaa. Majallat jamit Damashq llilluum altarbawiiah walnafsiiah. Mujallad (35), Adad (2), Safhah.357-392.

10. Dolenc, P. (2016). Physical self-perceptions and self-esteem in relation to body mass status among female adolescents. **IIASS: Innovative Issues and Approaches in Social Sciences**, 9 (1), pp. 231-241.

11. Maiano, C., Morin, A., Mascret, N. (2015). Psychometric properties of the short form of the physical self-description questionnaire in a French adolescent sample. **Body Image**, 12, p. 89-97.

12. Tenenbaum, G., Eklund, R. C. (2012). Measurement in Sport and Exercise Psychology. **Sport Psychologist**, 26, p. 647-649.

13. Binkley, S. E., Brown, T. C. (2009). The relationship of college students' perceptions of their BMI and weight status to their physical self-concept. **American Journal of Health Education**, 40 (3), p. 139-145.

- الرحاحلة، أحمد وليد (2009). العلاقة بين مفهوم الذات البدنية والجسمية والمستوى الرقمي لطلاب كلية التربية الرياضية في بعض مسابقات ألعاب القوى. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (24)، العدد (3). ملخص دراسات.

14. Alrahaahlih, Ahmad Waleed (2009). Alalaaqah bain mafhoum althat albadaniah waljismiah walmistawah alraqami litullab kulliat altarbiah alriadiah fi baath musabaqaat alaab alquwah. Mutah lillbuhouth waldirasaatK silsilat aluloum alinsaniah walijtimaiah. Mujallad (24), adad (3). Mulakhass dirasaat.

-. حرافشة، محمد إبراهيم، أبو عيد، فالح سلطان، البيطار، عمر تغريد (2010). مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية. دراسات، العلوم التربوية، المجّلد (37)، العدد(1)، ص189-210.

15. Harafshih Mohammad IbraheemK Abu aid Falih Sultan AlbitaarK Omar Taghreed (2010). Mafhoum althaat lada altalabah almumariseen lilanshidah alriadiah fi aljamiah alhashimiah. Dirasaat aluloum altarbawiah. Mujallad (37), adad (1). Safaha 189-210.

-. سعيدي، زروقي يوسف (2013). تأثير عوامل السن والجنس ونوع الرياضة على ادارك الذات العام والبدنية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد (9)، ص.123-135

16. Saeedi Razouqi Yousef (2013). Tatheer awamil alsin waljins wanouh alriadah ala idraak althaat alaam walbadaniah inf talameeth almarhalah almutawassidah walthanawiah. Alakadimiat lilldirasaat alijtimaiah walinsaniah. Adad (9). Safaha 135-123.

-. غزالي، عبد القادر (2015). إدراك مفهوم الذات وعلاقته بتكوين الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية العدد (13)، ص71-79.

17. Gazaali Abdilkader (2015). Idraak mafhoum althaat waalakatihi bitakween alittijahaat alnafsiah nahwa mumarasit alnashad albadani alriadi lada talameeth almarhala althanwaiah. Alakadimiaat lilldirasaat alijtimaiah walinsaniah, qism aluloum alijtimaiah. Adad (13), safahah71-79.

18. Juan Antonio Moreno Murcia, Eduardo Cervelló Gimeno, Miguel Hernández, José Antonio Vera Lacárcel, Luís Miguel Ruiz Pérez (2007). Physical Self-Concept of Spanish

Schoolchildren: Differences by Gender, Sport Practice and Levels of Sport Involvement. **Journal of Education and Human Movement**, 1 (2), p. 1-16.

19. Hamid Arazi, Rastegar Hosseini (2013). Comparison of Physical Self-Concept between Physical Education and Non-Physical Education University Students. **Physical Education and Rehabilitation Journal**, 5 (10), p. 6-13.

-. علاوي، محمد حسن. (1998). موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين (ط 1) القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ص112-113.

20. Illawi, Mohammad Hasan (1998). Mawsouit alikhtibaraat alnafsiah lilriadieen. Ti. Alqahirah: Markaz alkitaab lilnashr, safahah112-113.

-. محافظة، سامح والزعبي زهير (2006). أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة دراسات، المجلد 35))، العدد1)) الجامعة الأردنية، عمان.

21. Muhafithah, Samih walzubii Zuhair (2006). Athar alawamil alijtimaiah waliqtisadiah walakadimiah fi tashkeel mafhoum althat lada talabit aljamiah alhashimiah. Mujallad (35), Adad (1).

22. Swann, W. B., Jr., Chang- Schnieder, C., & McClarty, K. L. (2007). Do people's self –views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. American Psychologist, 62, 84-94. doi: 10.1037/0003-066X.62.2.84

23. Tafarodi, R. W., & Ho, C. (2006). Moral value, agency, and the measurement of self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), Self-esteem: Issues and answers (pp.110-116). New York: Psychology Press.

-. فتح الله الامين عبدالعزيز (2020). مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، العدد الخامس، ص17-51.

24. Fathallah lameen abdalazeez (2020). Mistawa taqdeer althat lada talabit kulliat altarbiah albadaniah wuloum alriadah. Majallat uloum altarbiah alriadiah waluloum alukhrah. Aladad alkhamis, safah 17-51.

25. Liu, M., Wu, L., & Ming, Q. (2015). How does physical activity intervention improve self-esteem and self-concept in children and adolescents? evidence from a meta-analysis. **PloS One**, 10 (8), Doi//0134804.

الحرمان العاطفي وعلاقته باضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص

طالبة الدكتوراه : ديما العيان – كلية التربية – جامعة البعث
اشراف الدكتورة: حنان لطوف

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف مستوى الحرمان العاطفي ومستوى اضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتعرّف العلاقة بين الحرمان العاطفي واضطراب القلق المعمم، بالإضافة إلى تعرّف الفروق تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة/غير عاملة) على مقياسين الحرمان العاطفي واضطراب القلق المعمم، وتكوّنت العينة من (160) طالبةً، واستخدمت الباحثة مقياس الحرمان العاطفي إعداد علي و البيَّاتي(2010)، ومقياس اضطراب القلق المعمم إعداد الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية(2013)، ترجمة الباحثة، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

الحرمان العاطفي لدى أفراد العينة من مستوى متوسط، و اضطراب القلق المعمم لدى افراد العينة من مستوى متوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحرمان العاطفي واضطراب القلق المعمم، وعدم وجود فروق على مقياس الحرمان العاطفي ومقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم.

الكلمات المفتاحية: الحرمان العاطفي، اضطراب القلق المعمم، طالبات المرحلة الثانوية.

Emotional Deprivation and its relationship to Generalized Anxiety Disorder among high school female students in Homs city.

Abstract:

The research aimed to know the level of Emotional Deprivation and the level of Generalized Anxiety Disorder(GAD)among high school female students, and to know the relationship between Emotional Deprivation and (GAD), in addition to know the differences to the mother's work variable(working/not working)on the scales of Emotional Deprivation and (GAD),the sample consisted of (160) female students ,the researcher had used the Emotional Deprivation scale prepared by Ali & Al-Bayatee (2010),and the (GAD) scale prepared by American Psychological Association (2013), researcher translated, and the research reached to the following results

That the level of Emotional Deprivation at the research sample was medium.

That the level of (GAD) at the research sample was medium.

there was positive correlative relationship between Emotional Deprivation and (GAD).

there are not differences on the Emotional Deprivation scale and (GAD) scale according to the mother's work veriable.

keywords: Emotional Deprivation, Generalized Anxiety Disorder, high school female students

- مقدمة البحث:

تعد الأسرة أول مؤسسة اجتماعية يعيش فيها الفرد، وهي المكان الذي يوفر له الأمان والدعم لبناء شخصية سليمة ومتزنة انفعالياً، حيث تعمل على صقل شخصيته وبلورتها وتكسبه الأنماط والسلوكيات التي تجعله قادراً على إقامة علاقات اجتماعية سلمية وتهيئه للاندماج مع جماعة الأقران وتعده للقيام بدوره في المجتمع، كما أن للفرد مطالب عديدة وحاجات متنوعة منها الحاجات الاجتماعية، الفيزيولوجية، المادية والحاجات النفسية (المتمثلة في الحاجة إلى الحب والدفء والعطف والحنان)، وتعتبر الحاجات النفسية من أهم حاجات الفرد وهي المحرك للسلوك السوي والأساس في اتزانه وصحته النفسية ويقع على عاتق الوالدين في الأسرة تلبية وإشباع هذه الحاجات، لكن فشلهما في تقديم الدعم العاطفي للأبناء يؤثر سلباً على تكوينهم النفسي ويشعرهم بالنقص والإحباط ويطَور لديهم الشعور بالحرمان العاطفي، والذي يعد من أخطر أنواع الحرمان الذي يعاني منه الفرد وأشده تأثيراً على الصحة النفسية، إذ يتجلى الحرمان العاطفي بالافتقار إلى الحب و الاهتمام النابع من الأبوين والذي يؤدي إلى الأذى النفسي والفراغ العاطفي وينهك بنية الشخصية ويخل توازنها(محمد،2022،178)، كما أنه يؤدي إلى اضطراب علاقات الفرد الاجتماعية ويولد لديه الفتور العاطفي أي عدم الإحساس بالآخرين ومبادلتهم المشاعر الايجابية، فالمحروم عاطفياً يستطيع أن ينمو جسمياً لكنه يعاني من عدم النضج الانفعالي، ولا يتوقف تأثير الحرمان على الجانب الانفعالي بل يترك آثار على جوانب مختلفة من حياته كالجانب العقلي والاجتماعي (أحمد وحورية،2021،3)، وتكمن أهمية دراسة الحرمان العاطفي في أنه يمثل خبرة من الخبرات الشخصية المؤلمة، فالخلل في الجانب العاطفي والذي يعد من أهم جوانب تكوين الفرد يجعله عصابياً وأكثر استعداداً للمعاناة في الاضطرابات النفسية، ومن

الاضطرابات الانفعالية التي قد ترتبط بالحرمان العاطفي اضطراب القلق المعمم، حيث ترى هورني(Horney,1952) أنه عندما لا تشبع الحاجات العاطفية كالحب والتقبل والتعاطف من قبل الوالدين وعندما ينعدم الدفء العاطفي ويسيطر الجو العدائي على الأسرة فإن الفرد يفقد الاحساس بالأمن والطمأنينة ويطوّر مشاعر العجز والعداوة والعزلة ومنه يعاني اضطراب القلق (الإسي،2014،66)، ويعتبر اضطراب القلق المعمم واحداً من اضطرابات القلق، حيث يشعر الفرد بالخوف المبالغ والتهديد وانعدام الاحساس بالأمان والانشغال في العديد من جوانب الحياة، كما يصاحبه مجموعة من الأعراض الاكلينيكية كالضيق، وصعوبة السيطرة على الانفعال، وصعوبة التركيز، والانسحاب الاجتماعي والميل إلى العزلة (ابراهيم،2008،30)، كما أنه يرتبط بالصراعات الداخلية والإحباطات المستمرة والضغوط النفسية والاجتماعية التي تواجه الفرد(عكاشة،2003،114)، فالفرد الذي يعاني من اضطراب القلق المعمم يظهر إحباطاً سريرياً و خللاً وظيفياً في أدائه بالمجالات المختلفة الاجتماعية، والأسرية، والأكاديمية، مما ينهك حياته ويخل توافقه النفسي (DSM5,2013,97) خاصةً إذا كان الفرد في مرحلة نمائية حساسة كمرحلة المراهقة، حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل الهامة في حياة الفرد، وهي مرحلة الصراعات والأزمات والتي قد يظهر فيها المراهقين العديد من الانحرافات والمشكلات نتيجة للتغيرات التي تصاحبها ونتيجة لخصائصها المعقدة والمتداخلة والتي قد تعيق تكيفهم (ماسترز وسبيتز،1998،47)، لذا تعد عاطفة الوالدين هي الضامن والبيئة الآمنة لمساعدة المراهق على تجاوز هذه المرحلة بسلام والتخلص من التوتر والقلق الذي يسيطر عليه، فالتفهم العاطفي والحب والحنان يعد أساساً لتشكيل شخصية المراهق وشرطاً لنموه النفسي السليم، لكن الحرمان من عاطفة الوالدين يعتبر بمثابة رضاً نفسياً للمراهق ويجعله يغرق في أزماته وانشغالاته ويسيطر عليه الخوف

والتهديد، وهنا يبحث عن آلية لملء الفراغ العاطفي الذي يعيشه و مع قلة الخبرة الحياتية ينغمس أكثر في خوفه وانشغاله ليطال العديد من جوانب حياته ما قد يطور لديه اضطراب القلق المعمم.

- مشكلة البحث:

يعيش طلاب المرحلة الثانوية فترة حرجة وحساسة وهي فترة المراهقة لما تحتويه من تغيرات في المزاج والتفكير وتحولات داخلية نفسية وفيزيولوجية كبيرة، فالإشباع العاطفي المتمثل بالحب والدفء والتقبل والاهتمام من حاجاتهم الأساسية لتجاوز هذه المرحلة، والحرمان منها يجعل المراهق فاقد الثقة بالنفس غير ناضج انفعالياً منعزل وعرضة للمعاناة النفسية (ميلودي،2017،226)، كما أن نقص الخبرات والمهارات والرغبة في تحقيق الهوية يجعلهم عاجزين عن التعامل مع الكثير من المواقف المختلفة ما يوّلد لديهم الضغوط والقلق وتجعل اهتمام ودعم وحب الوالدين لهم حاجة ضرورية، وإن الطالبات المراهقات بشكل خاص تحتاج إلى الكثير من الدعم والتشجيع والحب والشعور بالأمان والدفء لمساعدتها على تكوين الجانب الانفعالي من الشخصية بشكل سليم واشباع حاجاتها العاطفية بطرق سوية تتناسب مع ثقافة المجتمع الذي تعيش فيه، فإذا كانت تعاني مشاعر الحرمان العاطفي ستكون بنيتها النفسية ضعيفة ومليئة بالصراعات والاحباطات ما يجعلها ذلك عرضة للمعاناة النفسية والاضطراب النفسي وغير قادرة على القيام بدورها والتكيف مع المحيطين بها وتجاوز أزماتها، ومن خلال عمل الباحثة في مجال الإرشاد النفسي مع طالبات المرحلة الثانوية لاحظت شكوى الطالبات من الشعور بالحرمان العاطفي من قبل الوالدين ضمن الأسرة، وتجلى ذلك في عدم شعورهنّ بحنان وعطف وقرب الوالدين منهنّ، واقتصار اهتمام الوالدين على الحاجات المادية وتلبية المتطلبات الدراسية دون تقديم التفهم العاطفي والدعم والتشجيع

الذي يحتاجونه، حيث أكدت دراسة ميوتي (Muite,2015) أن اهتمام الوالدين بالحاجات المادية فقط يؤدي إلى البرود العاطفي وضعف العلاقة بين الآباء والمراهقين مما يفقدهم الشعور بالدفء والأمان والحب الذي يحتاجونه، كما وبيّن فهيم (1987) أن الحرمان العاطفي للمراهق يؤدي إلى فقدانه للأمان والثقة وعدم القدرة على إقامة اتصال اجتماعي مع الآخرين نتيجة خلل العلاقة مع والديه وعندما تهمل رغباته ومطالبه وحاجات الحب من قبلهم سيعاني الاضطراب النفسي ومشكلات سوء التكيف وعدم تقدير الذات وتقبلها، إضافة إلى انخفاض تحصيله الدراسي (ورد في أحمد وحورية،2021،4)، وأكد ذلك دراسة أحمد (2016) والتي أجريت على المراهقين أن الحرمان العاطفي يرتبط بالمشكلات الانفعالية والاضطرابات النفسية، كما وضح كل من الشاذلي(2001)، وزهران (1997) أن القلق يرتبط بالبيئة المشبعة بالحرمان العاطفي (ورد في برغوتي وعليوة،2021،3)، وعلى الرغم من التأكيد على الآثار النفسية للحرمان العاطفي على المراهق وعلاقته بالاضطرابات النفسية، لكن هناك ثغرة لم تتطرق لها الدراسات وهي علاقة الحرمان العاطفي باضطراب القلق المعمم، حيث يتمثل هذه الاضطراب بالانشغال بعدة جوانب من حياة الفرد ولا يقتصر القلق فيها على جانب واحد ما يؤدي لخلل كبير في الأداء بمجالات متعددة، حيث أكدت منظمة الصحة العالمية (2005،20) أن المراهقين هم أكثر الفئات معاناة من هذا الاضطراب، ونظراً لطبيعة المرحلة العمرية التي تمر بها الطالبة– المرحلة الثانوية المناظرة لمرحلة المراهقة– والتي تجعلها تنشغل بجوانب مختلفة في حياتها التي يكتنفها الغموض كالجوانب الأكاديمية والأسرية والاجتماعية والعملية وانشغالات تطال فكرة الزواج والسفر بحثاً عن فرص أفضل في ظل الظروف التي تدركها على أنها محبطة ومعيقة ما يجعلها تشعر بالخوف والتهديد المستمر ويجعل العوامل النفسية المحبطة والمؤلمة كالحرمان العاطفي عاملاً وسيطاً

وممهداً في تطوير اضطراب القلق المعمم، وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

"ما طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي واضطراب القلق المعمم لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة حمص؟".

- **أهمية البحث:** تكمن أهمية البحث من النقاط الآتية:

1- قد يكون أحد الأبحاث الهامة، حيث لا يوجد دراسات عربية ومحلية تناولت متغيرات الدراسة معاً (الحرمان العاطفي، اضطراب القلق المعمم) في حدود علم الباحثة، لذا نأمل أن يكون هذا البحث إضافة علمية جديدة في البيئة السورية.

2- تناوله لشريحة هامة وهي طالبات المرحلة الثانوية، والتي كثيراً ما يعوّل على دورهنَّ المستقبلي في التنشئة والتربية، وعلى دورهنَّ في المجتمع فكرياً وثقافياً واجتماعياً.

3- من المتوقع أن يستفيد الباحثين من مقياس اضطراب القلق المعمم والتي قامت الباحثة بترجمته إلى العربية والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة السورية، وتطبيقه في الأبحاث القادمة ومقارنة نتائج تلك الأبحاث بنتائج البحث الحالي.

4- قد تكون نتائج البحث الحالي ومقترحاته نواة لمجموعة أخرى من الأبحاث المتعلقة بهذا المجال، ما يؤدي إلى تراكم المعرفة العلمية وزيادة فهمنا للظواهر المدروسة في ضوء متغيرات وجوانب أخرى.

5 - من المحتمل أن تفيد نتائج البحث المختصين في المجال النفسي في إعداد برامج علاجية لخفض مستوى اضطراب القلق المعمم لدى المراهقات، ما ينعكس ايجاباً على صحتهم النفسية وتوافقهم في كافة المجالات، وإعداد برامج دعم نفسي للمراهقات اللواتي

يعانينَّ من الحرمان العاطفي من أجل إكسابهم الشعور بالأمان والطمأنينة واستعادة التوازن النفسي والتكيف الاجتماعي، ما يسهم في تحسين مستوى الصحة النفسية لديهنَّ ويقلل فرصة الإصابة بالاضطرابات النفسية.

6- من الممكن أن يستفيد الآباء في فهم الحاجات النفسية لأبنائهم كالحب والحنان والدفء والاهتمام والعطف، وفهم خطورة الآثار السلبية الناجمة عن الحرمان العاطفي والتي تؤثر سلباً على صحة أبنائهم النفسية وتوافقهم.

- **أهداف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى تعرف الآتي:

- مستوى الحرمان العاطفي لدى أفراد عينة البحث.

- مستوى وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث.

- العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم.

- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي تبعاً لمتغير عمل الأم (عاملة/ غير عاملة).

- الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم.

- **أسئلة البحث:**

1- ما مستوى الحرمان العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟

2- ما مستوى وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث؟

- **فرضيات البحث:** سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05) وفق الآتي:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي تبعاً لمتغير عمل الأم(عاملة/غير عاملة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم.

- **حدود البحث:**

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024

الحدود المكانية: تم تطبيق أدوات البحث في أربع مدارس ثانوية عامة للبنات في مدينة حمص.

الحدود البشرية: تشمل طالبات المرحلة الثانوية العامة(الصف الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي).

الحدود الموضوعية: تتمثل في الحرمان العاطفي، اضطراب القلق المعمم، طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص.

- تعريف المصطلحات والتعريفات الاجرائية:

1- الحرمان العاطفي Emotional Deprivation:

- تعريف علي والبيّاتي(61،2009): "شعور الفرد بنقص في حاجاته العاطفية المتمثلة في الحب والدفء والمودة والاهتمام المقدمة من قبل والديه ضمن الأسرة".

- يقاس بالدرجة التي يعبر فيها المفحوص عن عدم كفاية الحب والمودة والدفء والحنان والاهتمام من قبل الأبوين في الأسرة، وذلك كما يقيسه مقياس علي والبيّاتي (2010) المطبق في هذا البحث.

2- اضطراب القلق المعمم Generalized Anxiety Disorder:

- عرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية(DSM5,2013,97) اضطراب القلق المعمم بأنه: "قلق زائد وانشغال يحدث أغلب الوقت لمدة ستة أشهر على الأقل حول عدد من الأحداث والأنشطة مثل الأداء في العمل أو المدرسة، ويجد الفرد صعوبة في السيطرة على الانشغال، ويصاحب هذا الانشغال مجموعة من الأعراض كالتململ وسهولة التعب وصعوبة التركيز والتوتر العضلي واضطراب في النوم، ما يسبب للفرد إحباطاً سريرياً وانخفاضاً في الأداء الاجتماعي وغيره من مجالات الأداء الهامة.

- يقاس بالدرجة التي يكون فيها المفحوص منشغل بعدد من أحداث الحياة في الدراسة أو المستقبل أو بالأنشطة الأخرى، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، ولا يستطيع السيطرة على انشغالاته، وتظهر عليه أعراض كالتشنج العضلي وصعوبة التركيز والتعب وصعوبة النوم وتجنب المواقف الاجتماعية، وذلك كما يقيسه مقياس الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية(2013) المطبق في هذا البحث.

- الإطار النظري:

- الحرمان العاطفي Emotional Deprivation:

أولاً- تعريف الحرمان العاطفي:

يعتبر الحرمان العاطفي من المفاهيم الهامة في علم النفس، حيث أورد الباحثون العديد من التعريفات الخاصة به لإثرائه وتحديد جوانبه، فقد عرفه جلاسر (Glasser،2002) بأنه حرمان الطفل او المراهق من الاتصال الجسدي - المتمثل في العناق - والحرمان من الاهتمام النفسي ونبذه ورفضه وعدم إظهار الحب والحنان له من قبل والديه، والتعامل السلبي معه وعدم الاعتراف بفرديته، واستغلاله في السلوكيات السلبية وعدم الاعتراف بحاجاته النفسية الهامة لنموه النفسي، وقد يصدر ذلك من الوالدين بشكل مقصود ومتعمد أو غير مقصود (Nasser,2021,3933)، كما وعرفه فينسنت وآخرون(Vincent et al.,2015,31616) بأنه تخيل الفرد لحالة من الشعور بالوحدة والحزن بسبب عدم إشباع حاجاته النفسية المتمثلة بالدفء والعطف والاهتمام المقدم من قبل القائمين على رعايته كالوالدين، بينما عرفه روجرز (Rogers,1980) بأنه تعرض الفرد لمشاعر الرفض والنبذ وفقدان الحب والعطف والدفء والاتصال الاجتماعي والاهتمام والرعاية الوالدية، وشعوره بالخوف وعدم الأمان(ورد في البيّاتي،2009،61)، وعرفه ميوتي (Muite,2015,3) بأنه غياب الوالدين عاطفياً، أي عدم منح الأبناء الدفء العاطفي والحب والود والرعاية وعدم القدرة على إشباع حاجاتهم النفسية ومنحهم الشعور بالأمان.

ثانياً – عومل الحرمان العاطفي:

هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى الحرمان العاطفي وهي:

1- التنشئة الأسرية الخاطئة: إن استخدام الوالدين لأساليب المعاملة غير السوية التي تقوم على الحرمان والنبذ والإهمال والرفض وإظهار العداء واللامبالاة تجاه حاجات أبنائهم النفسية المتمثلة في الحب ومنح الدفء يؤدي إلى شعور الأبناء بالنقص وعدم الثقة بالنفس والحرمان العاطفي، كما أن استخدام العنف الأبوي يؤدي إلى الإيذاء العاطفي ونشأة الاضطرابات الانفعالية، إضافة إلى ذلك إن الجو الأسري المشحون بالخلافات يؤدي إلى غياب العطف والحنان والتسامح ويحرم الأبناء من الدعم والتفهم العاطفي لحاجاتهم مما يؤدي إلى تطوير الشعور بالحرمان العاطفي لديهم.

2- الطلاق العاطفي بين الوالدين: إن ضعف الحوار والتواصل بين الوالدين يؤدي إلى الجفاء و حرمان الأبناء من العيش في جو أسري آمن ينعم بالدفء والحب والأمان، ما ينعكس سلباً على شخصياتهم ويجعلهم عرضة للمعاناة النفسية والحرمان العاطفي.

3- حرمان الأبناء من أحد الوالدين أو كلاهما: يعتبر الطلاق صدمة عاطفية للأبناء ويحرمهم من مشاعر الحب والحنان التي كانت مقدمة لهم، ويجعلهم فاقدي الطمأنينة(محمد،2022،184).

4- المرض الجسدي والعقلي للوالدين: إن المرض الجسدي الذي يستمر فترة طويلة للأب يدفع الأم للعمل خارج المنزل ما يؤدي إلى غياب التواصل الوجداني بين الأم والأبناء ويحرمهم من إشباع حاجاتهم النفسية، فاهتمام الأم بالحاجات المادية يفقد الأبناء المصدر الأساسي والدائم لمنح الرعاية العاطفية وهو الأم، كما أن مرض الأم وخاصة العقلي له مخاطر عديدة على شخصية الأبناء وفي بعض الحالات قد يستدعي وضع

الأبناء مع أحد الأقارب أو دور الرعاية مما يحرمهم من الحصول على حنان واهتمام ودفء الأم و يجعلهم يعانون الحرمان العاطفي(أحمد وحورية،2021،23).

ثالثاً – آثار الحرمان العاطفي على شخصية المراهق:

تتجلى الآثار السلبية للحرمان العاطفي على شخصية المراهق في الآتي:

1- الآثار النفسية: تتمثل في الشعور بالتهديد والنقص والخوف وعدم الإحساس بالأمان، والاستعداد للإصابة بالاضطرابات النفسية، كما ويظهر المراهق انخفاض تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس، وقلة الخبرات الانفعالية، إضافة إلى انخفاض مستوى الطموح.

2- الآثار الاجتماعية: تتجلى في ضعف الأداء الاجتماعي، فالمراهقون الذين تعرضوا للحرمان العاطفي لديهم اضطراب في العلاقات الاجتماعية وعدم القدرة على المحافظة على الأصدقاء بسبب نقص الرعاية الأبوية أثناء مرحلة الطفولة استناداً إلى نظرية التعلق كطريقة لفهم ميل الأفراد للارتباط والتعلق بأشخاص معينين.

3- الآثار السلوكية: إن المراهقين الذين ليس لديهم توجيه ودعم واهتمام وإشباع لحاجاتهم النفسية قد يظهر لديهم العديد من الاضطرابات السلوكية كالجنوح والعدوان والسلوك المعادي للمجتمع المتمثل بتعاطي المخدرات.

4- الآثار المعرفية: إن الحرمان العاطفي يؤدي إلى انخفاض مستوى الذكاء لدى الطفل ما يظهر جلياً في مرحلة المراهقة، كما وأكدت بعض الدراسات أن المراهقين المحرومين عاطفياً ظهر لديهم قصوراً أكاديمياً مقارنة بالمراهقين غير المحرومين عاطفياً (Nyangweso,2019,13).

- اضطراب القلق المعممAnxiety Generalized Disorder:

أولاً- تعريف اضطراب القلق المعمم:

قسّم التصنيف الدولي الأمريكي الاضطرابات النفسية والعقلية اضطرابات القلق إلى عدة أنواع من الاضطرابات المستقلة، وحددت زملة من الأعراض الخاصة بكل منها، ويعد اضطراب القلق المعمم واحداً من الاضطرابات التي أولى علماء النفس اهتماماً به، حيث عرفه البحيري (10،2005) بأنه ينطوي على مجموعة من الأعراض والسلوكيات كصعوبة التركيز والضيق والتململ والعصبية والتوتر الشديد والدائم نحو الكثير من المواقف والمجالات، وعرفه عبد الرحمن(254،2014) بأنه قلق غير واقعي وانشغال وتوقع للشر والخطر حول مجالين على الأقل من مجالات الحياة، كما وعرفه ابراهيم (46،2008) بأنه قلق دائم مع فرط إثارة تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، ولا تكون مرتبطة بشخص معين أو موضوع محدد، فيما عرفه بقيون (71،2007) بأنه توتر وانشغال البال لأحداث عديدة لأغلب اليوم، ولمدة لا تقل عن ستة أشهر، ويكون مصحوباً بالعديد من الأعراض كتشنج العضلات، والشعور بالإغماء، والصداع، وعدم الاستقرار، وضعف التركيز، ما يؤثر على حياة الفرد الأسرية والاجتماعية والعملية، وعرفه الحجاوي (288،2004) بأنه قلق شديد غير واقعي، وتوقعات سلبية تثير الخوف حول مجالين على الأقل من مجالات الحياة، ويستمر هذا الاضطراب لمدة ستة أشهر، ويكون الفرد قد عانى خلالها من القلق في أغلب الأيام، وقد يكون مزمن ويستمر مدى الحياة.

ثانياً – أعراض اضطراب القلق المعمم: تتجلى أعراض اضطراب القلق المعمم فيما يأتي:

1 – الأعراض النفسية: تتجلى الأعراض النفسية في الخوف الغامض والمجهول المصدر الذي يدور حول موضوعات عديدة تتعلق بالمستقبل والموت والمرض وحدوث أشياء خطيرة، غالباً لا يكون هناك ما يثير ذلك الخوف والانشغال المبالغ، كما يظهر لدى المريض أعراض التوتر والتهيج العصبي، وعدم القدرة على الاسترخاء، والعصبية، وصعوبة السيطرة على الانفعال، والحساسية الشديدة للعوامل البيئية كالضوضاء، ويعاني صعوبة الانتباه والتركيز التي تتمثل في كثرة الأفكار المثيرة للقلق وصعوبة السيطرة عليها، إضافة إلى سرعة النسيان، وتجنب مواقف التنافس، والتردد، وصعوبة اتخاذ القرار والاحساس بالضعف والتعب والخنوع، إضافة إلى فقدان أو ضعف الشهية، واضطراب النوم كالنوم المتقطع، أو صعوبة الدخول في النوم، والأحلام المزعجة، وقد يلجأ المريض إلى تعاطي المشروبات أو تناول الأدوية المهدئة لتخفيف الأعراض ما قد يؤدي إلى الإدمان(حقيبة الاضطرابات النفسية،2007،65).

2 – الأعراض الفيزيولوجية: وتشمل أعراض الجهاز الدوري والتي تتمثل في سرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم ودرجة حرارة الجسم، وأعراض تنفسية كضيق التنفس، وآلام في الصدر، أما أعراض الجهاز العصبي تتمثل في اتساع حدقة العين، وارتجاف الأطراف، وشعور بالدوار والصداع، وفقدان التوازن، وهناك أعراض تتعلق بالجهاز الهضمي كسوء الهضم والانتفاخ، وأحياناً الشعور بالغثيان والقيء، وأعراض تتعلق بالجهاز العضلي: كالآلام العضلية في الساقين والذراعين والظهر وفوق الصدر،

وأعراض جلدية تتمثل في ظهور حب الشباب، والصدفية، والأكزيما، والبهاق، وتساقط الشعر (مرجع سابق،2007،66).

3- الأعراض المعرفية: تشمل طريقة التفكير التي تتسم بالتطرف في الأحكام ووجهات النظر والتمسك في الرأي، فالنظرة للأحداث لدى المصاب باضطراب القلق المعمم إما سوداء أو بيضاء، فهو يفسر المواقف في اتجاه واحد ما يزيد من التعاسة والاحساس بالتوتر، فالعصابي بطبيعته يميل إلى التصلب ومواجهة المواقف المختلفة والمتنوعة بطريقة واحدة من التفكير، ويتبنى اتجاهات عن الذات والحياة لا تقوم على دليل منطقي بل على التسلط والجمود، ما يحول بينه وبين الحكم العقلاني والمستقل واستخدام المنطق بدل الانفعالات، لذا يتسم تفكيرهم في كثير من الأحيان بالبعد عن المنطقية وتبني الأفكار المطلقة وغير الواقعية(المشيخي،2014،257).

- العوامل المسببة لاضطراب القلق المعمم:

توجد العديد من العوامل المسببة لاضطراب القلق المعمم وهي:

1 - العوامل الوراثية: إن الاستعداد الوراثي لدى الفرد يجعله يرث الجينات المسؤولة عن الاضطراب الكيميائي الذي يحدث القلق ويكون مسؤولاً عن طبيعة الأعراض وعن العوامل الكيميائية المسؤولة عن القلق والتي ربما تتمثل في زيادة استثارة الأعصاب الموجودة في المشبكات العصبية في النظام الأدرينالليني والتي تشرف على إنتاج أمينات الكاتيكول مع زيادة نشاط المستقبلات، ما يؤدي إلى وجود نقص في الموصلات الكيميائية، ونتيجة هذا النقص تستثار أجزاء المخ بشكل زائد، وينتج عن هذه الزيادة زيادة التوتر وظهور أعراض اضطراب القلق المعمم، فإن هذه الأعراض ظهرت عن طريق المورثات (زهران،1995،486)، كما أن هناك العديد من الدراسات الحديثة تؤكد على

أثر العامل الوراثي وتبين ذلك في الأبحاث التي أجريت على التوائم، فتشابه الجهاز اللاإرادي، والاستجابة للمنبهات الخارجية والداخلية بصورة متشابهة، يؤدي إلى ظهور أعراض القلق بدرجة كبيرة لدى التوائم المتماثلة مقارنة بالتوائم غير المتماثلة، إضافة إلى وجود نماذج الوالدين التي تعاني اضطراب القلق المعمم تجعل فرصة إصابة الأبناء أكبر، حيث أن الاستعداد الوراثي يجعل الفرد مهيأ بشكل أكبر للإصابة باضطراب القلق المعمم (راجح،2014، 83).

2 – العوامل النفسية: تتمثل من خلال الشعور بالتهديد الداخلي والخارجي التي يعاني منه الفرد نتيجة الكبت المستمر، والصراع بين جوانب شخصية الفرد، والمتاعب النفسية، والتوتر النفسي الشديد، والصدمات النفسية، إضافة إلى شعور الفرد بالنقص والعجز والإحباطات المستمرة، ومشاعر الذنب، ما يؤدي إلى تطور أعراض القلق المعمم الناتج عن التهديد المستمر وفقدان الأمان (المشيخي،2014، 226).

3– العوامل التربوية: إن طبيعة التنشئة الأسرية والأساليب المتبعة في تربية الأبناء والتي يتعرض لها الفرد في مراحل الطفولة والمراهقة تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصيته ومدى تمتعه بالصحة النفسية، فقد تكون هذه الأساليب سوية تساعد الفرد على تشكيل شخصية سليمة بعيدة عن الاضطرابات النفسية، وقد تكون هذه الأساليب غير سوية تتمثل في القسوة والتسلط، والحماية الزائدة، والإهمال، واللوم، والتوبيخ، والعقاب، والرفض، ما يفقد الأبناء الإحساس بالأمان ويجعلهم على مستوى عالي من حالة التوتر والتأهب في كافة المواقف الحياتية، ما يؤدي إلى تطوير أعراض اضطراب القلق المعمم، كما أن الشجار والخلافات المستمرة داخل الأسرة أي اضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة يفقد الأبناء الاحساس بالأمان ويجعلهم يعانون القلق نظراً للتهديد الذي تعيش فيه الأسرة (مرجع سابق،2014، 226).

4- العوامل الاجتماعية: تتمثل هذه العوامل بالضغوط والأزمات الحياتية، والتغييرات البيئية المشبعة بعوامل الخوف والحرمان والاحساس بعدم الأمان، إضافة إلى التعرض للحوادث والخبرات الحادة (الاقتصادية، العاطفية، التربوية)، والإصابة بالتعب والمرض (شيفر ومليمان،1989،116).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الحرمان العاطفي:

1- دراسة محمد (2022) مصر: بعنوان الحرمان العاطفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى تعرّف الفروق في الحرمان العاطفي تبعاً لمتغيرات النوع (ذكور وإناث)، الثقافة (سكان الريف وسكان المدينة)، المستوى التعليمي(أول ثانوي/ثاني ثانوي)، وتكونت العينة من (126) طالباً بواقع(63) ذكور، و(63) إناث من طلبة المرحلة الثانوية ببندر ومركز المينا، وتم استخدام مقياس الحرمان من عاطفة الأبوين إعداد علي والبيّاتي(2010)، توصّلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الحرمان العاطفي تبعاً لمتغيرات النوع والثقافة والمستوى التعليمي.

2 -دراسة البعاج (2019) في العراق: بعنوان الحرمان العاطفي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الثانوية، هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الحرمان العاطفي ومستوى الفشل المعرفي والعلاقة بينهما، وتكونت العينة من (160) طالباً وطالبةً، بواقع (80) ذكور و(80) إناث في محافظة بغداد، واستخدمت الباحثة مقياس الحرمان العاطفي إعداد السعدي(2016)، ومقياس الفشل المعرفي المعرف إعداد الكعبي(2013)، وتوصّلت النتائج إلى أن مستوى الحرمان العاطفي منخفض، ووجود علاقة موجبة بين الحرمان العاطفي والفشل المعرفي.

3- دراسة ميوتي (Mutie,2015) كينيا: بعنوان تأثير الحرمان من عاطفة الأبوين على سلوك المراهقين في المدارس الثانوية في مشاكوس، هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير الحرمان من عاطفة الأبوين على سلوك المراهقين في المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (200) طالباً وطالبةً، وتم استخدام مقياس الحرمان من عاطفة الأبوين إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الحرمان من عاطفة الأبوين وعدم انضباط المراهقين في المدارس الثانوية، ووجود فروق في التأثر بالحرمان من عاطفة الأبوين تبعاً لمتغير العمر لصالح الأصغر سناً، وأن نسبة (35.7%) من أفراد العينة عبروا عن إهمال الوالدين العاطفي لهم وعبروا عن كراهية لقواعد المدرسة وكبار السن، وبأنهم انخرطوا في أشكال مختلفة من عدم الانضباط أثناء وجودهم داخل المدرسة، كما وبيّنت النتائج وجود علاقة موجبة بين الحرمان العاطفي والتحديات التي تواجه المراهقين.

ثانياً- الدراسات التي تناولت اضطراب القلق المعمم:

1- دراسة البهنساوي وعبد الخالق(2021) الكويت: بعنوان اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهما بخبرة الكوابيس لدى طلاب الجامعة، هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية بخبرة الكوابيس، ومدى إمكانية التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية، والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس، وتكونت العينة من (434) طالباً وطالبةً، تم استخدام مقياس اضطراب القلق العام (GAD-7) من إعداد سبيتزر، وكرونكي، ووبليامز، ولوي (Spitzer,Kroenke,William&Liwe،2006)، واستبانة صحة المريض لتشخيص الاكتئاب (PHQ-9)، واستبانة خبرة الكوابيس(NEQ)، وبيّنت النتائج وجود علاقة موجبة بين اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية بخبرة

الكوابيس، وإمكانية التنبؤ بخبرة الكوابيس من خلال اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية.

2- دراسة الدليمي والجبوري(2019) العراق: بعنوان اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة، هدفت الدراسة إلى تعرّف نسبة انتشار اضطراب القلق المعمم، تعرّف الفروق تبعاً للجنس، والتخصص الدراسي(طلبة الكليات التطبيقية، طلبة الكليات النظرية) لدى أفراد العينة، وتكونت العينة من (400) طالباً وطالبةً، وتم استخدام مقياس اضطراب القلق المعمم إعداد الباحثان، وبيّنت النتائج أن نسبة انتشار اضطراب القلق المعمم بلغت(17.25%)، ووجود فروق تبعاً للجنس وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تبعاً للتخصص الدراسي.

3- دراسة شاناهان وأخرون(Shanahan et al., 2014) أمريكا: بعنوان إمكانية التنبؤ بمشكلات النوم من خلال كل من اضطراب القلق المعمم والاكتئاب واضطراب التحدي المعارض، هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين مشكلات النوم واضطراب القلق المعمم، ومدى إمكانية التنبؤ بمشكلات النوم من خلال كل من اضطراب القلق المعمم، والاكتئاب، واضطراب التحدي المعارض لدى الأطفال والمراهقين عينة البحث، وتكونت العينة من (1420) من الأطفال والمراهقين التي تتراوح أعمارهم بين (9-16) عاماً، وتم استخدام مقياس (GAD) لاضطراب القلق المعمم، وبيّنت النتائج وجود علاقة موجبة بين مشكلات النوم واضطراب القلق المعمم، وإمكانية التنبؤ بمشكلات النوم من خلال اضطراب القلق المعمم والاكتئاب واضطراب التحدي المعارض.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة وجود تنوع في المتغيرات المدروسة مع الحرمان العاطفي كالفشل المعرفي، وسلوك المراهقين، بينما تفرّدت دراسة محمد (2022) بدراسته كمتغير مستقل، واتجهت جميع هذه الدراسات نحو طلبة المرحلة الثانوية، كما ونلاحظ تنوع بالأدوات المستخدمة، باستثناء دراسة محمد(2022) التي اتفقت مع الدراسة الحالية في الأداة المستخدمة والتي أعدها علي والبيّاتي (2009)، كما ونلاحظ أن هذه الدراسات أجريت في بيئات مختلفة، وبالنسبة لمتغير اضطراب القلق المعمم نلاحظ تنوع في المتغيرات المدروسة معه وفي الأهداف والأدوات المستخدمة والبيئات المطبق فيها، بينما تفردت دراسة الدليمي والجبوري(2019) بدراسته كمتغير مستقل، وكانت العينات مستهدفة طلبة الجامعة، في حين كانت دراسة شاناهان وأخرون(Shnahan et al.,2014) متجهة نحو الأطفال والمراهقين، مع عدم وجود دراسات حاولت الربط بين المتغيرين معاً، واتفقت جميع الدراسات مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديدها لمشكلة البحث وصياغة الفرضيات.

- منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث: اقتضى البحث استخدام المنهج الوصفي، ويقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويتم وصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً من خلال إعطائها قيم رقمية تحدد مقدراها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، كما يعبر عنها كيفياً من خلال إعطائها وصفاً دقيقاً يوضح خصائصها(أنجرس،2006،99).

2- مجتمع البحث وعينته: يتكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص(الصف الأول الثانوي، الصف الثاني الثانوي، الصف الثالث الثانوي)، والمسجلين في العام الدراسي 2024-2023م والبالغ عددهم(10300) طالبةً وذلك حسب دائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة حمص، وتكوّنت العينة من (160) طالبة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم مدينة حمص إلى أربع قطاعات أو مناطق جغرافية(شمالية، جنوبية، شرقية، غربية)، تم سحب مدرسة واحدة (ثانوية للبنات) من كل قطاع من القطاعات بشكل عشوائي بسيط عن طريق الوعاء، وبذلك أصبح لدينا أربعة مدارس، ثم تم سحب شعبة صفية من كل مدرسة من المدارس المسحوبة أيضاً بشكل عشوائي بسيط عن طريق الوعاء، ثم تم التطبيق على كامل طالبات هذه الشعب المسحوبة، والجدول رقم(1) يوضح عدد أفراد العينة وتوزيعهم في المدارس التي سحبوا منها.

جدول (1): عدد أفراد العينة في المدارس التي سحبوا منها

المنطقة	الشمالية	الجنوبية	الشرقية	الغربية	المجموع
المدرسة	ضياء الدين كلاليب	الجولان	زينب الأسدية	سليمان هلال	4
الشعب	1	1	1	1	4
الطالبات	41	40	42	37	160

3- أدوات البحث:

أولاً: مقياس الحرمان العاطفي: تم وضع المقياس من قبل قيس محمد علي ومحاسن أحمد البيّاتي (2010)، حيث يهدف لقياس درجة الحرمان من عاطفة الوالدين (الأم والأب) ضمن الأسرة، ويتكون المقياس في صورته الأولى من (37) عبارة، وجميعها ايجابية ولا يوجد أبعاد للمقياس، وتتم الاستجابة لكل عبارة وفقاً للصيغة الثلاثية باختيار بديل واحد من البدائل الآتية: (لا تنطبق، أحياناً، تنطبق)، وتصحح بالدرجات (1-2-3) على التوالي لجميع العبارات، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس في نسخته الأولى (111)، وأدنى درجة(37)، ومتوسط المقياس(74) درجة، وكلما ارتفعت درجة الفرد على المقياس دل على ارتفاع مستوى الشعور بالحرمان العاطفي لديه، وكلما انخفضت درجته دل على انخفاض مستوى الشعور بالحرمان العاطفي لديه.

- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الحرمان العاطفي:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس على عينة سيكومترية مكوّنة من (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وذلك من خارج عينة التطبيق النهائية، بهدف التأكد من كفاءة المقياس ومدى درجة صدقه وثباته وإمكانية استخدامه في البحث الحالي، وتم التأكد من درجة صدقه وثباته بالطرق الآتية:

- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث لإبداء رأيهم حول عبارات المقياس، وبناءً على موافقة نسبة(80%) من المحكمين تم استبعاد (7) عبارات من المقياس لأنها عبارات لا تقيس الحرمان العاطفي بل تقيس نوع من أنواع التكيف الأسري، وبعض العبارات عام وغير محدد، وبعضها مكرر، والجدول (2) يوضح العبارات المحذوفة، وبناءً على هذا

التغيير أصبح المقياس مكوّناً من (30) عبارة، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس(90)، وأدنى درجة(30)، ومتوسط المقياس(60)، وأصبحت تتوزع درجات الافراد على المقياس وفق الآتي: (30–50) حرمان عاطفي منخفض، (51–70) حرمان عاطفي متوسط، (71–90) حرمان عاطفي مرتفع، كما وتم إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، والجدول (3) يوضح العبارات قبل تعديل الصياغة والعبارات بعد تعديل الصياغة.

جدول (2): يوضح العبارات المحذوفة لمقياس الحرمان العاطفي

	العبارات المحذوفة
1	عندما يكون والداي مع بعضهما لا أكون سعيداً
2	مصيري مجهول ضمن أسرتي
3	أعيش كما يريد والداي وليس كما أريد أنا
4	أخاف من المستقبل
5	والداي لا يثقان بي
6	الخلافات بين والداي لا تؤثر بي
7	أنا شخص غير نافع لأسرتي

جدول (3): يوضح العبارات قبل التعديل و بعد التعديل لمقياس الحرمان العاطفي

العبارات قبل تعديل الصياغة	العبارات بعد تعديل الصياغة
علاقتي ليست جيدة مع والداي	لا أشعر بحنان والداي
تراودني فكرة الهروب من البيت نتيجة سوء معاملة والداي لي	أتمنى أن أعيش مستقلاً عن والديّ
والداي لا يحباني	والداي لا يشعراني بالحب والحنان
أشعر بالخوف من المجهول بوجودي ضمن أسرتي	والداي لا يمنحاني الشعور بالأمان
أشعر بالقلق على مستقبلي العائلي	أشعر بالقلق على مستقبلي ضمن أسرتي
عندما أقوم بعمل ناجح لا يشجعني والداي	عندما أقوم بعمل ناجح لا يفرح والداي لي

- الصدق التمييزي (صدق المجموعات الطرفية):

تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً بدءاً من الأعلى إلى الأدنى، ثم تم تقسيم درجات الأفراد على المقياس إلى أربع مجموعات، وتم اعتماد أعلى (25%) من الدرجات المتحصلة والتي تمثل المجموعة العليا، وأدنى (25%) من الدرجات المتحصلة والتي تمثل المجموعة الدنيا، ثم تم اختبار الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين عن طريق اختبار "T"، والجدول (4) يبين نتائج اختبار" T".

جدول رقم (4): يبيّن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعات الطرفية، والانحرافات المعيارية، والقيمة الاحتمالية لمقياس الحرمان العاطفي

الصدق التمييزي	المتوسط	الانحراف	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المجموعة الأعلى	74.16	7.134	15.820	48	0.000	دال
المجموعة الأدنى	44.08	6.284				

يتبيّن من الجدول (4) أن القيمة الاحتمالية(0.000) أصغر من (0.05)، ما يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، ما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد فيما يقيسه، وبالتالي يتصف بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على العينة السيكومترية المؤلفة من (100) طالبة، ثم تم حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الاحصائي (Spss) كما هو موضحاً في الجدول (5).

الجدول (5): يوضح قيم معاملات الارتباط لكل عبارة مع الدرجة الكلية لمقياس الحرمان العاطفي

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	0.269**	11	0.562**	21	0.532**
2	0.229*	12	0.544**	22	0.429**
3	0.252*	13	0.554**	23	0.503**
4	0.331**	14	0.583**	24	0.411**
5	0.423**	15	0.555**	25	0.378**
6	0.570**	16	0.569**	26	0.427**
7	0.546**	17	0.617**	27	0.310**
8	0.570**	18	0.541**	28	0.544**
9	0.611**	19	0.612**	29	0.428**
10	0.580**	20	0.520**	30	0.453**

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01) و(0.05)، ما يشير إلى تمتع مقياس الحرمان العاطفي بدرجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي.

– **ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم البنود إلى بنود زوجية وبنود فردية، ثم تم حساب قيمة معامل الارتباط الكلي بينهما باستخدام معادلة سبيرمان براون، كما وتم حساب قيمة معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (6) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (6): يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الحرمان العاطفي

الثبات	معامل الثبات الكلي (سبيرمان براون)	ألفا كرونباخ
قيم المعاملات	0.789	0.738

يتضح من الجدول (6) تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات ما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

ثانياً – مقياس اضطراب القلق المعمم: تم وضع المقياس من قبل الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية (2013) وفقاً للتصنيف التشخيصي والإحصائي (DSM5)، ويتألف المقياس في نسخته الأجنبية من (10) عبارات وجميعها إيجابية، ويتم الاستجابة وفقاً للتدرج الخماسي باختيار بديل واحد فقط من البدائل التالية: (أبداً، أحياناً، نصف الوقت، معظم الوقت، كل الوقت)، وتصحح بالدرجات(1–2–3–4–5) على التوالي لجميع العبارات، وأعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس في نسخته الأجنبية(50)، وأدنى درجة(10)، ومتوسط المقياس(30)، قامت الباحثة الحالية بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية، وإعادة الترجمة من اللغة العربية إلى الانكليزية، ومن

ثم تم عرض الترجمة مع الأصل على مختصين في اللغة الانكليزية والعربية للتأكد من دقة الترجمة، وبناءً عليه تم تعديل صياغة بعض العبارات.

- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب القلق المعمم:

قامت الباحثة الحالية بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس على عينة سيكومترية مكوّنة من (100) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص، وذلك من خارج عينة التطبيق النهائية، بهدف التأكد من كفاءة المقياس ومدى صدقه وثباته وإمكانية استخدامه في البحث الحالي، حيث تم التأكد من درجة صدقه وثباته بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في قسم الإرشاد النفسي كلية التربية في جامعة البعث لإبداء رأيهم حول عبارات المقياس، وبناءً على موافقة نسبة (80%) من المحكمين تم تجزئة عدد من عبارات المقياس لأكثر من عبارة، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (15) عبارة، وتم إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً، وبناءً على هذا التعديل أصبحت أعلى درجة يحصل عليها المفحوص على المقياس هي(75)، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي(15)، ومتوسط المقياس(45)، وأصبحت تتوزع درجات الأفراد على المقياس وفق الآتي: (15-35) اضطراب قلق معمم منخفض، (36-55) اضطراب قلق معمم متوسط،(56-75) اضطراب قلق معمم مرتفع، والجدول رقم (7) يوضح العبارات قبل تعديل الصياغة والعبارات بعد تعديل الصياغة.

جدول(7): يوضح العبارات قبل تعديل الصياغة والعبارات بعد تعديل الصياغة لمقياس اضطراب القلق المعمم

العبارات قبل تعديل الصياغة	العبارات بعد تعديل الصياغة
أشعر بلحظات رعب مفاجئ أو خوف	أشعر بخوف ورعب مفاجئ
لدي توتر في العضلات	أعاني من تشنج في العضلات
أجد صعوبة في اتخاذ أي قرار	لدي صعوبة في اتخاذ أي قرار
ألجأ إلى تناول المشروبات أو الدواء أو الأشياء الخرافية للتعامل مع قلقي	أتناول الأدوية أو أي شيء يخفف قلقي

- الصدق التمييزي(صدق المجموعات الطرفية):

تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً من الأعلى إلى الأدنى، ثم تم تقسيم درجات الأفراد على المقياس إلى أربع مجموعات، وتم اعتماد أعلى (25%) من الدرجات المتحصلة والتي تمثل المجموعة العليا، وأدنى (25%) من الدرجات المتحصلة والتي تمثل المجموعة الدنيا، ثم تم اختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين عن طريق اختبار "T"، والجدول(8) يبيّن نتائج اختبار "T".

جدول رقم (8): يبيّن دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعات الطرفية، والانحرافات المعيارية، والقيمة الاحتمالية لمقياس اضطراب القلق المعمم

الصدق التمييزي	المتوسط	الانحراف	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المجموعة الأعلى	61.12	7.758	16.932	48	0.000	دال
الأدنى	22.96	8.173				

يتبيّن من الجدول (8) أن القيمة الاحتمالية(0.000) أصغر من (0.05)، ما يشير إلى وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين الأفراد فيما يقيسه، وبالتالي يتصف بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

– **ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم البنود إلى بنود زوجية وبنود فردية ثم تم حساب قيمة معامل الارتباط الكلي بينهما باستخدام معادلة سبيرمان براون، كما وتم حساب قيمة معامل الثبات للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (9) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (9): يوضح قيم معاملات ثبات مقياس اضطراب القلق المعمم

الثبات	ثبات الاختبار الكلي (سبيرمان براون)	ألفا كرونباخ
قيم المعاملات	0.884	0.762

يتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات ما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث الحالي.

- عرض النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى الحرمان العاطفي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال تم استخراج مدى الفئة، مدى الفئة (أعلى قيمة- أدنى قيمة)÷ عدد الفئات، (90-30)=60÷3=20، بذلك إن المدى بين الفئات هو20 درجة، وبالتالي إن فئة المستوى المنخفض تشمل الدرجات من 30إلى 50، وفئة المستوى المتوسط تشمل الدرجات من 51إلى70، وفئة المستوى المرتفع تشمل الدرجات من 71إلى90، ثم تم حساب عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي، كما هو موضحاً في الجدول الآتي.

الجدول رقم (10) : يوضح عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجات الأفراد على مقياس الحرمان العاطفي ن=160

مقياس الحرمان العاطفي	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
العينة الكلية	39	24.37%	83	51.87%	38	23.75%

يتبيّن من الجدول السابق أن مستوى الحرمان العاطفي لدى أفراد عينة البحث كان متوسطاً وبنسبة (51.87%)، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البعاج(2019) التي أظهرت وجود مستوى منخفض من الحرمان العاطفي لدى طلبة الثانوية، لكنها اتفقت مع نتائج دراسة علي والبيّاتي(2009) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من الحرمان العاطفي لدى المراهقين، ويمكن تفسير المستوى المتوسط من الحرمان العاطفي لدى أفراد العينة إلى أن الضغوط الحياتية والمعيشية تجعل الوالدان وبشكل لا شعوري

ينشغلان بإشباع الحاجات المادية وتلبية المتطلبات الدراسية على حساب الحاجات النفسية كالحب والدفء، ويمكن أن ترجع النتيجة إلى طبيعة العينة حيث أن جميع افراد العينة من الإناث في مرحلة المراهقة، والإناث تتسم بالرقة واللطف والحساسية الشديدة وتمر من مرحلة نمائية غير مستقرة ولديها ثورات من الغضب وسرعة الاستثارة ما يجعلها أكثر نقداً لكل ما يصدر عن والديها وتطلب المزيد من الحب والعطف والاهتمام والحنان و قد تدرك أن اهتمام والديها وحبهم لها لا يشبع حاجتها بالحب والعطف، وقد ترجع النتيجة إلى قصور الوالدين في طريقة التعبير عن عواطفهم وحبهم نحو أبنائهم وعدم معرفتهم بحاجات الأبناء النفسية وأهميتها في نموهم النفسي ما جعل افراد العينة لا يشعرنَّ بالدفء والقرب من والديهم بدرجة كافية مما جعل مستوى الحرمان العاطفي لديهم متوسطاً وليس منخفضاً، كما أن وجود أفراد العينة ضمن أسرهنّ مع والديهنّ يمنع شعورهنَّ بحرمان عاطفي مرتفع، حيث أكدت العديد من الدراسات كدراسة سلمان (2002) أن الأبناء المحرومين من أحد الوالدين يظهرون حرمان عاطفي شديد ومرتفع مقارنة مع الأبناء الذين يعيشون مع والديهم ضمن الأسرة.

السؤال الثاني: ما مستوى وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة على السؤال تم استخراج مدى الفئة، مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة)÷عدد الفئات، (75–15)÷3= 60÷ 3= 20، وبذلك إن المدى بين الفئات هو 20، وبالتالي إن فئة المستوى المنخفض تشمل الدرجات من 15إلى 35، وفئة المستوى المتوسط تشمل الدرجات من 36إلى 55، وفئة المستوى المرتفع تشمل الدرجات من 56 إلى 75، ثم تم حساب عدد التكرارات والنسبة المئوية لدرجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم، كما هو موضحاً في الجدول الآتي.

جدول رقم (11): يوضح عدد التكرارات والنسب المئوية لدرجات الأفراد على مقياس اضطراب القلق المعمم ن= 160

مقياس اضطراب القلق المعمم	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
العينة الكلية	48	30%	66	41.25%	46	28.75%

يتبيّن من الجدول السابق أن مستوى وجود أعراض اضطراب القلق المعمم لدى أفراد العينة كان متوسطاً وبنسبة (41.25%)، ويمكن تفسير ذلك بأن افراد العينة ينقصهم الدعم العاطفي الذي يشعرهم بالأمن النفسي ويقلل شعورهم بالخوف والتهديد، وينقصهم الدعم المعلوماتي الذي يخفف من انشغالاتهم، كما أن الإناث بطبيعتها تميل إلى الشك والمبالغة والخيال ما يجعلها تتوقع أحداث سلبية وتنشغل بشكل مبالغ في أحداث حياتها، وإن عدم قدرتها على تنظيم افكارها وضبط انفعالاتها يجعلها أقل استقراراً وأكثر توتراً وخوفاً وشعوراً بالتهديد والقلق، ويمكن تفسير النتيجة من زاوية أخرى حيث أن الظروف العامة التي عاشتها افراد العينة منذ الطفولة حتى هذه المرحلة كالحرب والأوبئة والزلازل والظروف الاقتصادية والهجرة المستمرة يجعلها تشعر بعدم الأمان والسلام الداخلي، ويجعلها تدرك أن عوامل الخطر محيطة بها ما يعزز ذلك الإحباط والخوف وعدم الثقة بالنفس والشعور بالتهديد والانشغال المستمر، مما ساهم بدوره في وجود أعراض اضطراب القلق المعمم بدرجة متوسطة لديها وليس منخفضة، وإن اندماج افراد العينة مع جماعة الأقران في المدرسة والتواصل اليومي معهم والتقارب في التفكير والاهتمامات

والأهداف المشتركة يمنحهم نوع من الدعم والاطمئنان ويمنع ظهور اعراض اضطراب القلق المعمم بدرجة مرتفعة.

– **الفرضية الأولى:** "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم عند مستوى دلالة (0.05)".

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم، والجدول رقم (12) يوضح نتيجة هذه العلاقة.

جدول رقم(12): يوضح معامل الارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة على مقياسي الحرمان العاطفي واضطراب القلق المعمم

معامل الارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	القرار
0.471**	0.000	دال

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات افراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم حيث أن معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة(0.01)، والقيمة الاحتمالية (0.000) أصغر من (0.05)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة "توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات افراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي ودرجاتهم على مقياس اضطراب القلق المعمم، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى الحرمان العاطفي لدى الأفراد يرتفع مستوى اضطراب القلق المعمم لديهم، وكلما انخفض مستوى الحرمان

العاطفي ينخفض مستوى اضطراب القلق المعمم لديهم، ويمكن تفسير ذلك بأن الشخص الذي يعاني الحرمان العاطفي يشعر بأنه غير محبوب وغير مرغوب به من قبل والديه ومن قبل الآخرين، و بأن لا أحد يسانده في حل مشكلاته واتخاذ قرارته، ولا أحد يشاركه في المواضيع التي تشغله، أو يقدم له الدعم والتشجيع الذي يشعره بالأمان حتى من أقرب الناس إليه، وبالتالي عليه مواجهة الصعوبات والمواقف وإيجاد الحلول بمفرده، ما يوّلد ذلك له الشعور بالخوف والتوتر ويجعله في حالة مستمرة من التأهب والترقب لكل ما يتعلق به وبكل ما سيجري له، وهذا سيؤدي به إلى القلق في مجالات متعددة من حياته، حيث أكد سينك(Sing,2002,2) أن الحرمان العاطفي يؤثر على مختلف جوانب الشخصية و يهيئ الفرد للوقوع في الاضطراب النفسي.

- **الفرضية الثانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي تبعاً لمتغير عمل الأم عند مستوى دلالة (0.05)".

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى الحرمان العاطفي تبعاً لمتغير عمل الأم تم استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، و الجدول رقم (13) يوضح النتائج.

جدول رقم (13): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي تبعاً لمتغير عمل الأم

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
عاملة	74	64.77	12.56	0.864	158	0.389	غير دال
غير عاملة	86	62.93	14.38				

يتبيّن من الجدول السابق أن قيمة الدلالة الاحتمالية ل(ت) المحسوبة (0.389) وهي أكبر من مستوى دلالة(0.05) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات افراد العينة على مقياس الحرمان العاطفي تبعاً لمتغير عمل الأم، ويمكن تفسير ذلك بأن الحرمان العاطفي يتوقف على طبيعة العلاقة الوجدانية بين الأم وأبنائها ومدى التقارب والتباعد النفسي بينهم سواء كانت عاملة أو غير عاملة، فالأم موجودة مع الأب ضمن الأسرة وهي من يقوم برعاية أبنائها بشكل مباشراً ومستمراً منذ الطفولة، فغياب الأم نتيجة العمل لا يعتبر غياباً كلياً أو غياباً جزئياً، حيث أكد هاريس(Haris,1986) أن خروج الأم لميدان العمل وتركها المتكرر وقصير المدى لطفلها الرضيع لساعات مع شخص آخر لا يرتبط به عاطفياً يؤدي إلى شعور الطفل بحرمان عاطفي لأن الطفل الرضيع يعتمد على أمه بشكل كاملاً بيولوجياً ونفسياً (ورد في حجاج،2018،21)، أما أفراد العينة فهم مراهقات ولا يعتمدنَّ على الأم كلياً فالحرمان لا يتعلق بعدد ساعات غيابها عنهم، بل بمدى قدرتها على منح الحب والعطف والحنان، لذا لا يؤثر متغير عمل الأم في مستوى شعور الأبناء بحرمان عاطفي ضمن الأسرة.

– **الفرضية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم عند مستوى دلالة (0.05)".

ولمعرفة دلالة الفروق في مستوى اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم تم استخدام اختبار (ت) ستيودنت للعينات المستقلة، والجدول رقم (14) يوضح النتائج.

جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
عاملة	74	45.14	14.546	-0.510	158	0.611	غير دال
غير عاملة	86	46.34	15.257				

يتبيّن من الجدول السابق أن قيمة الدلالة الاحتمالية ل(ت) المحسوبة (0.611) وهي أكبر من مستوى دلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس اضطراب القلق المعمم تبعاً لمتغير عمل الأم"، ويمكن تفسير ذلك بأن هناك مجموعة من العوامل البالغة التأثير في التكوين النفسي للفرد والتي تساهم في تشكيل الاضطراب كالعوامل النفسية المتمثلة بالصراعات الداخلية والإحباطات والصدمات التي قد يتعرض لها الفرد، والعوامل الأسرية كالمناخ الأسري غير السوي، والجو العائلي المشحون بالخلافات، وطرق الاتصال الخاطئة، والأساليب التربوية غير السوية التي تقوم على النبذ والرفض، وبالتالي لا يؤثر متغير عمل الأم بتشكيل اضطراب القلق المعمم.

- التوصيات والمقترحات:

1- اتّباع أنشطة ترفيهية وتنظيم رحلات في مدارس المرحلة الثانوية، والاهتمام بمواهب الطالبات ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، إن ذلك يمنحهم الشعور بالحب والدعم والاهتمام من قبل المحيطين بهم في المدرسة، مما يعزز لديهم الثقة بالنفس ويحد من تفاقم الآثار النفسية الناجمة عن الشعور بالحرمان العاطفي ضمن أسرهم.

2- إعداد برامج علاجية من قبل أخصائيين نفسيين تستهدف المراهقين بشكل عام والمراهقات بشكل خاص لخفض أعراض اضطراب القلق المعمم، ومحاولة التشخيص المبكر للأعراض منعاً من تطويره وتأثيره على كافة مجالات الأداء.

3- دراسة العلاقة بين الحرمان العاطفي واضطرابات نفسية أخرى كاضطراب المسلك، والاضطراب الانفعالي المتقطع، واضطرابات الشخصية، واضطراب الهوية لدى المراهقين وفئات أخرى من المجتمع.

4- دراسة العلاقة بين اضطراب القلق المعمم ومتغيرات نفسية أخرى كالذكاء العاطفي، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى فئات مختلفة من المجتمع، وإجراء دراسة مسحية لتحديد نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى شرائح مختلفة، وذلك لعدم توافر إحصاءات معتمدة في الجمهورية العربية السورية حول ذلك.

- المراجع:

- ابراهيم، فاروق السيد. (2008). **القلق وإدارة الضغوط النفسية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

- أحمد، ابتسام مهدي.(2016). المشكلات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالحرمان العاطفي.**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أحمد، علاوي وحورية، حجاوي.(2021). الحرمان العاطفي وعلاقته بالمراجعة أثناء الامتحان لدى تلاميذ الطور المتوسط بالمدية. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يحيى فارس، الجزائر.

- الإسي، هدير عز الدين.(2014). العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب القلق المعمم.**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أنجرس، موريس.(2006). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية.** ترجمة(مصطفى ماضي). الجزائر: دار القضية.

- البحيري، عبد الرحمن. (2005). **قائمة الأعراض المعدلة.** القاهرة: مركز الإرشاد التربوي.

- برغوت، عليوة وتوفيق، سمية.(2021). الحرمان العاطفي وأثره على الصحة النفسية. **مجلة العلوم القانونية والاجتماعية في الجزائر**،6(2)، 374-386.

- البعاج، رؤى.(2019). الحرمان العاطفي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية في العراق**، 58(4)، 358- 333.

- بقيون، سمير.(2007). **الطب النفسي.** الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- البهنساوي، أحمد وعبد الخالق، زيد.(2021). اضطراب القلق العام والأعراض الاكتئابية وعلاقتهما بخبرة الكوابيس لدى طلبة الجامعة. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية في الكويت**، 1(3)، 1-41.

- الجمعية الأمريكية للأطباء النفسين.(2013). **الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية** . ترجمة (أنور الحمادي). الولايات المتحدة الأمريكية.

- حجاج، أحلام.(2018). الحرمان العاطفي وعلاقته بالتأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. (**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة الخضر، الجزائر.

- الحجاوي، عبد الكريم.(2004). **موسوعة الطب النفسي**. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- حقيبة الاضطرابات النفسية. (2007). **دبلوم التوجيه والإرشاد الأسري**. الإحساء: مركز التنمية الأسرية.

- الدليمي، راقية والجبوري، علي محمود.(2019). اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة. **مجلة العلوم الإنسانية في العراق**، 27(4)،1-21.

- راجح، عزة.(2014). **القلق من منظور الصحة النفسية**. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

- زهران، حامد. (1995). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**. القاهرة: عالم الكتب.

- سلمان، أحمد.(2002). الحرمان العاطفي من الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق الاجتماعي،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

- شيفر ومليمان. (1989). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**. ترجمة(نسيمة داوود). عمان: الجامعة الأردنية.

- عبد الرحمن، محمد السيد.(2014). **علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب، الأعراض، التشخيص، العلاج)**. ط3. الكويت: مكتبة زهران الشرق.

- عكاشة، أحمد.(2003). **الطب النفسي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- علي، قيس محمد والبيّاتي، محاسن أحمد. (2009). الحرمان العاطفي وعلاقته بالسلوك العدواني للمراهقين. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية في العراق**، 6(2)،55-79.

- ماستر، وليم ووسبيتز، والف. (1998). **المراهقة والبلوغ**. ترجمة(خليل رزق). بيروت: دار المناهل للطباعة والنشر.

- محمد، صابرين أحمد. (2022). الحرمان العاطفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس في مصر**، 37(1)،175-208.

- المشيخي، غالب محمد. (2014). **أساسيات علم النفس**، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والكباعة والتوزيع.

- منظمة الصحة العالمية. (2005). التقرير المختصر للوقاية من الاضطرابات النفسية: التدخلات العلاجية. القاهرة: المكتب الإقليمي للشرق الأوسط.

- ميلودي، حسينة. (2017). الوحدة النفسية عند المراهقة مجهولة النسب. **مجلة تطوير العلوم الاجتماعية في الجزائر**، 10(1)، 224-241.

- Muite, J.(2015).Effects of Emotionally Absent parents on the Behavior of Adolescents inselected secondary schools in Machakos. *(Unpublished MA Thesis*), kenyatta University in stitutional Repository,Kenya.

- Nassrr,A. (2021). Emotional Deprivation and its Relationship to Hyperactivity Among Primary school pupils. *Tukish Journal of computer and Mathematics Educatoon* (TURCOMAT).12(13),3931-3940.

-Nyangweso,M.& Buluma,D.(2019).AnInvestigation on psychosocial challfacing boy child in Absentee father figure:A case of Embakasi central constituency. *The hntrenational Jornal of humanties & social studies,*7(8),419-423.

- Shanahan,L. Copeland, W. Angold, A. Bondy,C. &Costello,E.(2014). Sleep problems predict and are predicted by Generalized Anxiety/ Depression and Oppositional Defiant Disorder. *Am Acad child Adolesc Psychiatry*, 53(5),550-558.

-Sing,R.(2002).Effects of Emotional Deprivation on personaluty, Mental Health and need pattems, Adolescents.(*Unpublished MA thesis*),Purvanchal University, India.

- Vincent,V.Ethirajan, N. &Felix,J.(2015).A study on emotional deprivation and in fluence of different factors among elderly people in an urban area of chidambaram. *Journal of Evolution of Medical and Dental sciences*,4(78),13615-13624.

درجة امتلاك طفل الروضة لبعض المفاهيم البيئية دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية

د. منال سلطان[1]
أ. د. بشرى شريبه[2]
مجدلين ديب[3]

ملخَص

الهدف من البحث الحالي هو تعرف مدى امتلاك طفل الروضة للمفاهيم البيئية، وتعرف الفروق بين الذكور والإناث وكذلك الكشف عن الفروق بين الأطفال بعمر (4) سنوات والأطفال بعمر(6) في مدى امتلاكهم للمفاهيم البيئية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد مقياس مصور للمفاهيم البيئية مكوناً من أربعة أبعاد (الماء–الغذاء–النباتات–الحيوانات)، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وطبق البحث على عينة من أطفال الروضة في مدينة اللاذقية تم سحبها بشكل عشوائي وبلغ حجمها (177) طفلاً وطفلة. وأظهرت النتائج أن أطفال الروضة يمتلكون المفاهيم البيئية بدرجة متوسطة وأنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث، وإنما وجدت فروق تعزى لمتغير العمر وذلك لمصلحة الأطفال الأكبر سناً.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم البيئية، طفل الروضة.

[1] أستاذ مساعد في قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية.
[2] أستاذ في قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية.
[3] طالبة ماجستير في قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، اللاذقية.

Degree of ownership some of environmental concepts by kindergarten children A field study in the city of Latakia

Dr. Manal Sultan[1]

Prof. Dr. Bouchra Chrebah[2]

Majdleen Deeb[3]

Abstract

The aim of the current research is to know the extent to which kindergarten children possess environmental concepts, and to identify the differences between males and females/ As well as revealing the differences between (4 and 6) year-old children in the extent to which they possess environmental concepts.To achieve this goal, the researcher prepared a pictorial scale for environmental concepts consisting of four dimensions (water - food - plants - animals). The researcher followed the descriptive approach, and the research included a sample of kindergarten children in the city of Latakia that was drawn randomly and its size reached (177). The results showed that kindergarten children possess environmental concepts to a moderate degree and that there are no fundamental differences between males and females. Rather, differences were found due to the age variable, in favor of older children.

Key words: environmental concepts -kindergarten children

[1]Assistant Professor :Department of Child Education - Education Faculty- Tishreen University- Lattakia

[2] Professor – Department of Psychological Counseling – Education Faculty- Tishreen University- Lattakia.

[3] Master Student – Department of Child Education - Education Faculty- Tishreen University- Lattakia.

مقدمة

تلقى مرحلة الطفولة المبكرة اهتماماً بالغاً في المجتمعات المتقدمة لما لها من تأثير بالغ على شخصية الطفل في المراحل العمرية التالية، إذ تعد هذه المرحلةً ذات خصوصية متميزة عن المراحل الأخرى، فهي الفترة التي تتكون فيها الشخصية من جميع جوانبها النفسية والعقلية والانفعالية والحركية والاجتماعية، وتتحدد الاتجاهات والميول، وتتكون المفاهيم التي تتطور مع تطور حياة الطفل. [1]

يُطلق البعض عليها اسم "مرحلة الاستكشاف" exploration phase، لأن أكثر ما يواجه الطفل فيها هو اكتشافه للبيئة المحيطة وفهمه لها، ومعرفته بمكوناتها، فهو – مقارنة بالمراحل العمرية الأخرى– على درجة كبيرة من التقبل والميل للبحث والاستطلاع، والنشاط، إذ يحاول فهم البيئة والعالم المحيط به من خلال تعامله مع الأشياء والكائنات التي يدركها عن طريق الحواس، وبالتالي تتكون لديه خبرات معرفية حول البيئة ومكوناتها، كل هذا من شأنه أن يجعل الطفل على استعداد لتعلم المفاهيم البيئية ولأن يسلك السلوكيات الصديقة للبيئة. [2]

وتعدّ تنمية المفاهيم Concept development من الأمور المهمة في التعلم، لهذا يرى معظم المهتمين بالتربية والتعليم أن أحد الأهداف العامة التي ينبغي أن تؤكد عليها جميع المراحل التعليمية خاصة مرحلة رياض الاطفال هو تنمية المفاهيم؛ فالطفل حينما يتعلم مفهوماً ما، فإنه يتعلم حقيقة من الحقائق ويعرف خصائصها، ثم ينقل ما تعلمه على أشياء جديدة أخرى تنتمي لفئة المفهوم، وتدريجياً تنمو مفاهيمه وتتدرج من المستويات البسيطة إلى المستويات المعقدة المركبة، كما يساعده ذلك على اكتساب المهارات العقلية والمعرفية كالتصنيف، وإدراك العلاقات، والترتيب، والتسلسل، والسبب، والنتيجة .. وغيرها). [3]

في ظل انتشار المشكلات البيئية من حولنا، يحتاج الطفل إلى تعلم المفاهيم البيئية المختلفة، واكتساب الخبرات والاتجاهات والسلوكيات البيئية السليمة المرغوب فيها، ليكون قادراً على التفاعل مع البيئة بشكل فعال. [4]

وإنّ محاولة إكساب طفل الروضة تلك المفاهيم والمهارات وأنماط السلوك الإيجابية في التعامل مع البيئة وتهيئة الخبرات المناسبة له، هي الخطوة نحو الارتقاء بالمجتمع، فلا تصبح هناك حاجة لإصدار قوانين أو فرض عقوبات للحفاظ على البيئة، وإنما يكون حل المشكلات البيئية قائماً على فهم وإدراك طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة. [5]

من جهة أخر. فإن الطفل يحتاج الطفل إلى تعلم تلك المفاهيم البيئية، لأنه بطبيعته يتأمل ما يلاحظه في البيئة من حوله (يلاحظ النباتات والحيوانات والطيور والحشرات والسماء والنجوم ... الخ). ويؤكد (منتسوري وفروبل) على أهمية تعلم هذه المفاهيم عن طريق الخبرات الحسية المباشرة والتجريب وملاحظة البيئة ومشاهدة ما فيها من عناصر ومكونات (حية وغير حية)، ومن خلال معايشته للمشكلات الموجودة في بيئته، فذلك يعمل على تشكيل اتجاهات إيجابية لديه نحو البيئة، ويؤدي إلى زيادة كفاءته في فهم البيئة ومتطلباتها، ويساعد على اكتشاف العلاقة بين عناصرها، فيقدّر أهميتها ويحافظ عليها [6]. استنادا إلى ما سبق، يتناول البحث الحالي موضوع المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة في ضوء بعض المتغيرات.

مشكلة البحث

تعدّ قضية البيئة قضية سلوكية في المقام الأول، فالإنسان يتسبب بالكثير من المشكلات البيئية بسبب عدم وعيه للنتائج الخطيرة الناجمة عن تلك المشكلات، وبالتالي فإن المحافظة على البيئة وحل مشكلاتها يستلزم الوعي والإدراك والسلوك الإيجابي الذي يؤدي إلى عدم الإضرار بالبيئة ومواردها.

ضمن هذا السياق تشير الباحثة إلى انتشار بعض الممارسات والمعتقدات الخاطئة في التعامل مع البيئة لدى الأفراد عموماً والأطفال خصوصاً، حيث تنتشر الكثير من السلوكيات التخريبية التي يقوم بها الأطفال تجاه بيئتهم (الطبيعية والمادية) وانتشار مظاهر التلوث كتراكم النفايات على الطرقات، والخربشة على الجدران، وعدم الاكتراث بالمحافظة على الممتلكات العامة وإهمالها .. وغيرها الكثير من المظاهر السلبية، وقد يعود السبب في تلك التصرفات إلى افتقارهم للمفاهيم البيئية والاتجاهات الإيجابية تجاه المحافظة على نظافة البيئة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة تشير إلى وجود عدد من الدراسات التي أجريت على المستوى المحلي والتي تناولت كيفية تنمية المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة كدراسة "شريبه طريفي" (2018) حول مستوى الوعي البيئي لدى طفل الروضة في مدينة اللاذقية، و"حربات" (2004)، في دمشق حول استخدام طريقة المناقشة لتنمية المفاهيم البيئية لطفل الروضة، ودراسة "نعيسة" (2015)، حول أثر برنامج تعليمي قائم على المسرح التعليمي في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض في محافظة دمشق، ودراسة "مرتض وشاهين (2017)، حول دور الأسرة في إكساب أطفال الرياض المفاهيم البيئية، إلاّ أن الباحثة (في حدود علمها) لم تعثر على دراسات محلية سعت إلى دراسة مستوى المعلومات ومدى امتلاك الطفل للمفاهيم البيئية ومدى استيعابه لها.

من جهة أخرى، فقد أكدت معظم الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية كدراسة الحميدي" (2013)، و"حسونة" (2006)، والناشف (1997)، و"القلاف & جوهر" (2017)- على الأهمية القصوى بالاهتمام بالمفاهيم البيئية الأساسية المناسبة، وأوصوا بضرورة تنميتها وإكسابها للطفل في سن مبكرة، وتهيئة الظروف المناسبة لذلك، بهدف مساعدة الطفل على تقدير أهمية البيئة، وتنمية اتجاهاته وسلوكياته السليمة نحوها، وزيادة تفاعله معها.

انطلاقاً مما سبق، فقد انبثقت المشكلة البحثية بشكل أساسي من ندرة الدراسات المحلية وتوصيات الدراسات السابقة على ضرورة امتلاك الطفل لبعض المفاهيم البيئية، ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة امتلاك طفل الروضة لبعض المفاهيم البيئية في مدينة اللاذقية؟

أهمية البحث وأهدافه

أولاً- أهمية البحث

الأهمية النظرية

- أهمية المرحلة العمرية التي تجرى عليها الدراسة (4-6) سنوات، حيث إن الطفل في هذه المرحلة العمرية يكتسب كل ما يعرض عليه من خبرات، وتتزايد قابليته للتعلم والتأثير بالعوامل البيئية المختلفة التي تحيط به، لذا ينبغي الاهتمام بهذه المرحلة بشكل كبير.

- أهمية موضوع البحث، حيث أن معرفة الطفل بالمفاهيم البيئية هي الأساس في اكتشافه للعلاقة بين البيئة ومكوناتها، فيتفاعل معها، ويقدّر أهميتها، ومن ثم يحافظ عليها.

الأهمية التطبيقية

- توجيه أنظار الآباء والمعلمين والقائمين على رعاية الطفل لأهمية تنمية المفاهيم البيئية لدى الطفل وتوفير الفرص والبيئية المناسبة لذلك، إذ إن كتساب الطفل لتلك المفاهيم يساعده في فهم كثير من الأشياء التي تثير انتباهه في البيئة ، كما تزيد من قدرته على استخدام المعلومات العلمية في مواقف حل المشكلات.

ثانياً– أهداف البحث

– يسعى البحث الحالي إلى تعرف مدى امتلاك أطفال ما قبل المدرسة في مدينة اللاذقية للمفاهيم البيئية المناسبة لهم.

– تعرف الفروق بين الأطفال الذكور والإناث في مدى امتلاكهم للمفاهيم البيئية.

– تعرف الفروق بين الأطفال بعمر (4) سنوات والأطفال بعمر(6) في مدى امتلاكهم للمفاهيم البيئية.

– تقديم بعض المقترحات التي تنمي المفاهيم البيئية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

فرضيات البحث

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المفاهيم البيئية المصور.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بعمر (4) سنوات والأطفال بعمر (6) سنوات على مقياس المفاهيم البيئية المصور.

حدود البحث

الحدود البشريّة: اقتصر البحث الحالي على أطفال الروضة في مدينة اللاذقية.

الحدود الزّمانيّة: تم تطبيق البحث في الفترة 2022–2023 وذلك أثناء الفصل الدراسي الثاني.

الحدود المكانيّة: رياض الأطفال في مدينة اللاذقية.

الحدود الموضوعية: درجة امتلاك طفل الروضة في مدينة اللاذقية لبعض المفاهيم البيئية المتعلقة بالماء والغذاء والنبات والحيوانات.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

1- المفهوم البيئي Environmental Concept

هو مفهوم يشتمل على جانبين؛ يتمثل الجانب الأول في معرفة الأفراد حول البيئة والطبيعة والنباتات والحيوانات وعلاقتها بالقضايا والمشكلات البيئية، أما الجانب الثاني فيتمثل في معرفة عن كيفية التعامل مع البيئة بطريقة ملائمة. [7]

وتعرف "جاد" (2004) المفاهيم البيئية بأنها الصور العقلية التي يكوّنها الطفل للكثير من الأشياء المحيطة به في البيئة ويعطيها أسماء. ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموع المعلومات والحقائق التي يمتلكها أطفال الروضة المتعلقة بالبيئة وتشمل معلومات حول بالماء والغذاء والنباتات والحيوانات والنظافة وحماية البيئة من التلوث، المشكلات البيئية، وهي تمثل أيضاً مجموع الدرجات التي يحصل عليها طفل الروضة على مقياس المفاهيم البيئية المصور المعدّ لهذا الغرض، والتي يستدل عليها من بعض المفاهيم المتعلقة بالماء والغذاء والنباتات والحيوانات والنظافة وحماية البيئة من التلوث، والمشكلات البيئية. [8]

2- أطفال الروضة Kindergarten Children

يعرفهم "صديق وآخرون" (2017) بأنهم الأطفال الذين يندرجون تحت مرحلة الطفولة المبكرة وتتراوح أعمارهم من 3 حتى 6 سنوات، فيتعلمون في تلك المرحلة أسس السلوك الاجتماعي والاستعداد للحياة الاجتماعية المنظمة التي عليه أن يتكيف بها. [9]

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه طفل الروضة الذي يتراوح سنه بين (4-6) والملتحق بإحدى رياض أطفال الحكومية أو الخاصة في مدينة اللاذقية للعام 2022-2023.

الإطار النظري

1- المفاهيم البيئية (تعريفها، وخصائصها)

أ- تعريف المفهوم البيئي

يعد المفهوم البيئي جزءاً من المفهوم العلمي يختص بالمصطلحات، لذلك يمكن القول أن ما ينطبق على المفهوم عامةً ينطبق على المفهوم البيئي خاصة، وبذلك تختلف تعريفات المفهوم البيئي تبعاً لتنوع مجالات دراسة المفهوم والمنظور الذي ينظر إليه من خلاله. حيث قدم العديد من الباحثين في التربية وعلم النفس مجموعة تعريفات للمفهوم البيئي، نذكر منها ما يلي:

عرفت "العريقي" (2002، ص10) المفهوم البيئي على أنه مجموعة المعلومات والمعارف والحقائق المتصلة بالبيئة والقضايا المتعلقة بها التي تساعد الفرد فهم البيئة بجميع أبعادها (الطبيعية – الاجتماعية) وفهم المشكلات المتعلقة بها. [10]

وكذلك يتفق كل من (مدني، 2010) في تعريفهما للمفهوم البيئي على أنه: مجموعة المعلومات التي يمكن بتنميتها لدى الطفل والتي ترتبط بالبيئة التي يعيشون فيها، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة الفنية والحركية والقصصية التي يقوم بها الطفل، للتعبير عن ميوله وحاجاته ودوافعه الفطرية. [11]

بينما تعرف (جاد، 2004، ص175)، المفاهيم البيئية بأنها الصور العقلية التي يكونها الطفل للأشياء المحيطة به في البيئة ويعطيها أسماء. كما عرفت (بدوي، 2001، ص111)، المفاهيم البيئية على أنها مجموعة من المعلومات التي نقوم بتنميتها للأطفال والمرتبطة بالبيئة التي يعيشون فيها، وذلك من خلال مجموعة الأنشطة (العقلية، الفنية، الحركية، القصصية، الموسيقية) والتي يقوم بها الأطفال للتعبير عن ميولهم وحاجاتهم ودوافعهم الفطرية.

ب- خصائص المفاهيم البيئية

يتميز المفهوم البيئي بعدة خصائص، يمكن تلخيصها كالآتي:

- يعتمد المفهوم البيئي في تكوينه على الخبرة السابقة، إذ يتمكن الطفل عن طريق الخبرة أن يتعرف على العناصر الجزئية المشتركة في المواقف البيئية المتشابهة بربط هذه العناصر المشتركة مع بعضها فيحصل على المفهوم البيئي المراد تعلمه.
- يتغير المفهوم البيئي من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، والوقت الذي تستغرقه هذه التغييرات يعتمد على ذكاء الطفل وفرص التعلم المتاحة له.
- يؤثر المفهوم البيئي على التوافق الشخصي والاجتماعي للطفل، فالمفهوم الإيجابي يقود إلى السلوك الإيجابي والعكس.
- يستخدم المفهوم البيئي طريقتين أحدهما ظاهرية عامة والأخرى باطنية خاصة. [12]

2- تكوين المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة

يرى كثير من الباحثين في مجال التربية البيئية أنها تبدأ من مرحلة رياض الأطفال؛ لأن الخبرات المعرفية المبكرة التي يكتسبها الطفل تلعب دوراً حاسماً في تنمية المفاهيم لديه وتشكيل اتجاهاته وأنماط سلوكه نحو البيئة. [12]

إن الأطفال خلال حياتهم اليومية يبدؤون في اكتساب وتكوين المفاهيم التي تبدأ بسيطة وتتدرج مع تقدم العمر، وتتكون المفاهيم البيئية مثلها مثل أي مفهوم من خلال تعامل الطفل مع المثيرات والمواقف والخبرات التي يمر بها، وتختلف من طفل لآخر نتيجة لتأثرها بالبيئة المنزلية والاجتماعية المحيطة بالطفل.

ويبدأ تكوين المفهوم البيئي من خلال التعرف الحسي للأشياء والمواقف في البيئة، ثم تبدأ مرحلة تصنيف هذه الأشياء والمواقف في مجموعات وينتهي بتجريد الخواص المشتركة بينها والتعبير عنها لفظياً. [13]

وهذا ما أكد عليه بياجه حيث ربط تكوين المفهوم بمراحل نمو الطفل، وقسم مراحل تكوين المفهوم إلى أربع مراحل

1- المرحلة الأولى: وفيها يميز الطفل الأشياء عن طريق اختلاف استجاباته لها.

2- المرحلة الثانية: وفيها يستخدم الطفل الألفاظ للتعبير عن الأشياء المفردة وليس المجموعات أو الفئات منها.

3- المرحلة الثالثة: وفيها يستجيب الطفل استجابات موحدة لمجموعة من الأشياء المتشابهة ولكنه لا يكون قادراً على إعطاء صياغة لفظية للمفهوم.

4- المرحلة الرابعة: وفيها يستطيع الطفل أن يعطي تعريفاً مقبولاً للمفهوم. [14]

3- الدور التربوي للروضة في تنمية المفاهيم البيئية للطفل

تعد الروضة المؤسسة المكملة لدور الأسرة في تنشئة الطفل البيئية، ولذلك يجب أن تعمل على تنمية المفاهيم البيئية وأنماط السلوك البيئي لدى الطفل، وذلك عن طريق تقديم البرامج التعليمية المناسبة بطريقة تتلاءم مع حاجات نمو هذه المرحلة العمرية وخصائصها، فمن طرائق ممارسة معلمة الروضة للسلوك البيئي المطلوب مثلاً: النظافة في أثناء تفاعلها مع الأطفال، إذ يقلدها الطفل في كونها نموذج يقتدى به، ويستوعب السلوكيات البيئية المرغوبة لتصبح جزءاً من سلوكه وشخصيته في مواقف حياته كلها.

ومن أجل تنمية المفاهيم البيئية للطفل لابد من مراعاة ما يلي"

- البدء بالخبرات البسيطة، فالأطفال يتعلمون أفضل مع الخبرات التي ترتبط بما يألفونه ويكون مريحاً لهم.

- إتاحة الفرصة لأطفال للاحتكاك بالبيئة الخارجية والروضة، لأنهم يتعلمون بالخبرة المباشرة الحسية وينبغي أن تكون الخبرات اليومية.

- الأطفال الصغار يتعلمون عن طريقة الاكتشاف والأنشطة الذاتية.

- الاهتمام بالعالم الطبيعي، فإحساس المعلمة بالعالم الطبيعي من حولها يعد أساساً محوريا في نجاح تنمية الوعي والمفاهيم البيئية للطفل في مرحلة رياض الأطفال. [15]

الدراسات السابقة

أولاً- الدراسات المحلية

- دراسة (نعيسة، 2015). أثر برنامج تعليمي قائم على المسرح التعليمي في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض من (5- 4) سنوات: دراسة شبه تجريبية في محافظة دمشق. مجلة الدراسات التربوية والنفسية

الهدف من الدراسة هو تعرف دور المسرح في تنمية الوعي البيئي لدى عينة من أطفال الرياض، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (40) طفلاً وطفلة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الباحثة أداتين هما البرنامج والمسرح التعليمي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة للوعي البيئي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وثمة فروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل للوعي البيئي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

– دراسة (مرتضى وشاهين، 2017): دور الأسرة في إكساب أطفال الرياض المفاهيم البيئية

هدفت الدراسة تعرف المفاهيم البيئية لدى أطفال الروضة، وتعرف دور الأسرة في تعليم أطفالها المفاهيم البيئية مرحلة رياض الأطفال. استخدم المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (308) من أطفال الرياض في مدينة طرطوس. وتم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية شملت (22) فرداً من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ (0,96)، وكذلك من معادلة سبيرمان براون الذي بلغ (0,972). وتوصل البحث إلى أن دور الاهل في تعليم أطفال الرياض المفاهيم البيئية جاء بدرجة متوسطة، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تعليم أطفال الرياض المفاهيم البيئية تبعاً لمتغير الجنس، في حين وجدت فرق تبعاً للشهادة العلمية لصالح حملة الإجازة الجامعية. [17]

– دراسة (شريبه وطريفي، 2018): مستوى الوعي البيئي لدى أطفال الروضة في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية)

الهدف من الدراسة هو تعرف مستوى الوعي البيئي لدى عينة من الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة اللاذقية، وتم تطبيق اداة البحث (وهي عبارة عن مقياس لفظي مصور) على عينة مؤلفة من (180) طفلاً وطفلة في المرحلة العمرية (5–6) سنوات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي البيئي لدى اطفال الروضة جاء بدرجة عالية، ولم تظهر النتائج فروقاً تعزى للجنس أو تابعية الروضة. [16]

ثانياً– الدراسات العربية

– دراسة (حداد، 2010): برنامج لتنمية المفاهيم البيئية والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بها لدى أطفال الروضة بالجمهورية اليمنية

هدفت هذه الدراسة لقياس مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بها لدى أطفال الروضة، ولتحقيق هذا الهدف تم الاستعانة بأدوات الدراسة التالية: – اختبار الذكاء(جود إنف).–اختبار المفاهيم البيئية. –مقياس السلوكيات البيئية. وذلك بالتطبيق على عينة قوامها (48) طفلاً وطفلة في الفيئة العمرية (5–6) سنوات. وبينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على (اختبار المفاهيم البيئية ومقياس السلوكيات البيئية) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على (اختبار المفاهيم البيئية ومقياس السلوكيات البيئية) قبل وبعد تطبيق البرنامج. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على (اختبار المفاهيم البيئية ومقياس السلوكيات البيئية) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (مهتدي، 2015): فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحصيل أطفال الروضة للمفاهيم البيئية وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على اللعب في تحصيل أطفال الروضة للمفاهيم البيئية وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة، وقد تم اختيار افراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (168) طفلاً وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتي الدراسة (85) طفلاً في المجموعة التجريبية و(83) طفلاً في المجموعة الضابطة. أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي ولصالح المجموعة التجريبية في تحصيل الأطفال المفاهيم

البيئية وتنمية اتجاهاتهم نحو البيئة، في حين لم يظهر أثر للبرنامج حسب متغير الجنس في تحصيل الأطفال للمفاهيم البيئية، ولكن ظهر في تنمية الاتجاهات نحو البيئة ولصالح الإناث وفي ضوء هذه النتائج تم التوصل إلى توصيات من أهمها: بناء المزيد من البرامج التي تقيس العلاقة بين التحصيل والاتجاهات نحو البيئة، واجراء دراسات حول استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مفاهيم جديدة لأطفال الروضة. [19]

– دراسة (البيار،2019): تنمية بعض المفاهيم البيئية المناسبة لطفل الروضة

هدفت الدارسة الحالية إلى تنمية بعض المفاهيم البيئية المناسبة لطفل الروضة، وتم استخدام مجموعة من الأدوات (مقياس للمفاهيم البيئية الملائمة لطفل الروضة – برنامج تعليمي لتنمية المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة) والعمل على إكساب أطفال الروضة المفاهيم البيئية الملائمة لهم من خلال البرنامج التعليمي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث من (60) طفل وتم تقسيمهم إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وخلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. [18]

المنهج والإجراءات

أولاً: منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يقوم على جمع البيانات حول الظاهرة المدروسة بهدف معرفة مدى امتلاك طفل الروضة للمفاهيم والقضايا البيئية المختلفة، ومن ثم تحليلها وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع أطفال رياض الأطفال في مدينة اللاذقية للعام 2022-2023، أما عينة البحث فتم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ حجمها (177) طفلاً وطفلة.

ثالثاً: أداة البحث

- مقياس المفاهيم البيئية المصور للأطفال:

وهو مكون من مجموعة من المصور الملونة التي تُعرض على طفل الروضة مع توجيه سؤال خاص بكل صورة، وبعد الاطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة والمقاييس المتخصصة في مجال البحث، قامت الباحثة باستخدام المقياس المصور (بشكل جزئي) الذي أعدته "حداد" (2010)، كما قامت بالتعديل على الصور وإعادة تصميمها من جديد لتصبح جذابة للأطفال، وذلك لعدم تمكن الباحثة من الحصول على النسخة الأصلية الملونة من المقياس. تألف المقياس بصورته الأولية من 20 بنداً موزعاً في أربعة أبعاد هي: الماء، والغذاء، والنباتات، والحيوانات، وتم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الأستاذة المحكمين (انظر الملحق 2) للتأكد من صلاحيته وصدقه. وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة التي وافق عليها غالبية المحكمين، بحيث تم اختيار كل بند بلغت نسبة الاتفاق عليه (70%) فأكثر.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة (تعديل صياغة بعض البنود وحذف أربعة أصبح المقياس مكوناً من 16 بنداً، ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (23) طفلاً وطفلة بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته كالآتي:

1- صدق الاتساق الداخلي:

تم الكشف عن الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. وفقاً النتائج الموضح في الجدول (1):

الجدول (1): معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل بيرسون	دلالة الارتباط
البعد الأول: المفاهيم البيئية المتعلقة بالماء	**0.76	0.00
البعد الثاني: المفاهيم البيئية المتعلقة بالغذاء	**0.67	0.00
البعد الثالث: المفاهيم البيئية المتعلقة بالنباتات	**0.79	0.00
البعد الرابع: المفاهيم البيئية المتعلقة بالحيوانات	**0.76	0.00

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.67 -079) وكانت جميعها دالة عند مستوى 0.05، مما يدل على قوة العلاقة بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. كما تم حساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2): معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.54	0.00	9	**0.55	0.00
2	**0.38	0.00	10	**0.49	0.00
3	**0.49	0.00	11	**0.41	0.00
4	**0.59	0.00	12	**0.60	0.00
5	**0.27	0.00	13	**0.62	0.00
6	**0.36	0.00	14	**0.40	0.00
7	**0.39	0.00	15	**0.52	0.00
8	**0.57	0.00	16	**0.49	0.00

التحقق من ثبات الأداة

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وقد بينت النتائج أن المقياس على درجة عالية من الثبات حيث بلغت قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (0.84)، بينما تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا للبنود بين (0.82 –0.86).

تطبيق المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (16) صور ملونة عُرضت على الأطفال، وطُلب منهم اختيار صورة واحدة هي الصحيحة؛ وتم وضع درجتين للإجابة الصحيحة في حين تم وضع درجة واحدة في حال كانت الإجابة خاطئة. وبذلك تكون أعلى درجة على المقياس تساوي 32 وأدنى درجة هي (16).

عرض النتائج ومناقشتها

نتيجة السؤال الرئيس للبحث: ما درجة امتلاك طفل الروضة لبعض المفاهيم البيئية في مدينة اللاذقية؟

تم تقدير درجة امتلاك الطفل للمفاهيم البيئية ضمن ثلاثة مستويات، هي:

– المستوى الأول (درجة عالية)، المستوى الثاني (درجة متوسطة)، المستوى الثالث (درجة منخفضة). حيث تم حساب مدى المستويات وفقا للمعادلة: أعلى درجة–أدنى درجة/عدد المستويات: 32–16/3=5.33

ومنه يتبين أن: المستوى الأول تتراوح درجاته بين (26.67–32)، المستوى الثاني تتراوح درجاته بين (21.34–26.66)، المستوى الثالث تتراوح درجاته بين (16–21.33).

بنفس الطريقة تم حساب مدى المستويات لأبعاد المقياس وبناء على ذلك تبين أن تتراوح درجات المستوى الأول تتراوح بين (6.67-8)، والمستوى الثاني (5.34-6.66)، والمستوى الثالث (4-5.33).

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المفاهيم البيئية المصور لطفل الروضة ككل ولكل بعد من أبعاده كما هو موضح في الجدول (3)

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطفل الروضة على مقياس المفاهيم البيئية المصور

مقياس المفاهيم البيئية وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
البعد 1: المفاهيم البيئية المتعلقة بالماء	5.25	1.87	متوسطة
البعد 2: المفاهيم البيئية المتعلقة بالغذاء	5.28	1.58	متوسطة
البعد 3: المفاهيم البيئية المتعلقة بالنباتات	5.58	1.61	متوسطة
البعد 4: المفاهيم البيئية المتعلقة بالحيوانات	6.77	1.51	مرتفعة
المقياس ككل	22.89	4.94	متوسطة

بينت النتائج أن استجابات أطفال الروضة على المقياس ككل جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (22.89) بانحراف معياري 4.94، أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد تبين أن درجة امتلاك الطفل للمفاهيم البيئية على الأبعاد كانت في المستوى الثاني باستثناء البعد الرابع المتعلق بالمفاهيم البيئية حول الحيوانات الأليفة فقد جاءت بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (6.77) والانحراف المعياري 1.51.

وترى الباحثة من وجهة نظرها أن الطفل يتعرض للعديد من الخبرات البيئية في محيطه سواء المنزل أو الروضة وبالتالي يكتسب المفاهيم البيئية المتعلقة بها، إلاّ أن هذه درجة امتلاكه لتلك المفاهيم البيئية لم تصل إلى المستوى الوعي الكافي بالمفاهيم البيئية والمطلوب توافرها لديه.

نتيجة الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس المفاهيم البيئية المصور.

الجدول (4): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

الأبعاد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		(T)	(Sig)
	ذكور N= 84	إناث N= 93	ذكور N= 84	إناث N= 93		
البعد الأول	5.29	5.21	1.95	1.79	0.29-	0.77
البعد الثاني	5.50	5.08	1.84	1.29	1.74-	0.08
البعد الثالث	5.52	5.64	1.71	1.51.	0.94	0.61
البعد الرابع	6.90	6.65	1.55	1.47	1.09-	0.27
المقياس ككل	23.22	22.6	5.22	4.68	0.83-	0.40

تشير النتائج إلى أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور بلغت (23.22) بانحراف معياري (5.22) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (22.6) وانحراف معياري (4.68) وأن قيمة الدلالة بلغت (0.40) مما يؤكد أن الفروق بين الجنسين ليست ذات دلالة إحصائية. وبالنسبة لأبعاد المقياس تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود

لمتغير النوع الاجتماعي حيث أن قيمة الدلالة (sig) في جميع الأبعاد كان أكبر من 0.05. انظر الجدول (4) قد يعود السبب من وجهة نظر الباحثة أن جميع الأطفال يتعرضون لنفس المؤثرات البيئية مما جعل عمل على إزالة الروق بينهم والامر الذي جعلهم يكتسبون المفاهيم البيئية بشكل متقارب، خاصة ان الفروق في التعلم التي تعزى للنوع الاجتماعي لا تظهر في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذا ما أكده كل من "وسيفرت وسيز" (1994) وأيضاً أكده "موسر وديامون" (1999).

نتيجة الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بعمر (4) سنوات والأطفال بعمر (6) سنوات ومتوسط درجات الإناث على مقياس المفاهيم البيئية المصور.

للتحقق من صحة الفرضة قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس المفاهيم البيئية المصور، والجدول (5) يوضح النتائج:

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير العمر

الأبعاد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		(T)	(Sig)
	4 سنوات N= 90	6 سنوات N= 87	4 سنوات N= 90	6 سنوات N= 87		
البعد الأول	5.01	5.50	1.94	1.77	1.77-	0.07
البعد الثاني	4.97	5.59	1.39	1.71	2.64-	0.00
البعد الثالث	5.13	6.05	1.65	1.42	3.97-	0.00
البعد الرابع	6.42	7.13	1.76	1.10	3.22-	0.00
المقياس ككل	21.54	24.29	5.33	4.08	3.84-	0.00

من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسط الحسابي على المقياس للكل للأطفال بعمر (4 سنوات) قد بلغ (21.54) بانحراف معياري (5.33) بينما المتوسط الحسابي للأطفال بعمر (6 سنوات) يساوي (24.29) والانحراف المعياري (4.08)، وبلغت قيمة الاحتمالية (0.00) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال تبعاً لمتغير العمر، وذلك لصالح الاطفال الأكبر سناً لأن المتوسط الحسابي لديهم أعلى من المتوسط الحسابي للأطفال الأصغر سناً. أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد تبين وجود فروق بين الأطفال على جميع الأبعاد، أيضاً لصالح الأطفال الأكبر سناً، باستثناء البعد الأول (المفاهيم البيئية المتعلقة بالماء) فلم تظهر فروقاً جوهرية أو ذات دلالة إحصائية. وتعزو البحثة هذه النتيجة إلى أن الاطفال الأكبر سناً قد تعرضوا لخبرات متنوعة في بيئتهم المحيطة بهم أثر من الاطفال الأصغر سناً وبالتالي فإن تلك الخبرات المكتسبة تؤثر في مدى امتلاك الطفل ووعيه بالمفاهيم البيئية المختلفة.

استنتاجات ومقترحات

1- وضع برامج تعمل على تنمية المفاهيم البيئية المختلفة اللازمة للأطفال في مختلف المراحل العلمية.

2- العمل على نشر التوعية البيئية لدى كافة أفراد في المجتمع، لأنها تعدّ من أهم العناصر الفعالة في التعامل مع المشكلات البيئية المختلفة التي تواجه المجتمع.

3- توفير بيئة تعلم داعمة للطفل، تكون غنية بالمثيرات والوسائل التعليمية المختلفة، والتي تسمح بالاستكشاف وتفاعل الطفل مع البيئة، وتزيد من ثقته بنفسه ودافعيته نحو التعلم وتجعله يكتسب المفاهيم البيئية بصورة أفضل.

References

[1] MOSTAFA, F. (2005). **Child and life skills in kindergartens and primary schools**. Dar Al-Fikr Al-Arabi: Cairo.

[2] BAHADER, S. **Reference in pre-school education programs**, Cairo, Al-Tobgy Printing Company, 3rd edition.

[3] ALSHARBINI, Z & SADEQ, Y. (2000). **Raising a child and the ways parents treat him and confront his problems**. Dar Al-Fikr Al-Arabi: Egypt.

[4] ALJINDI, A. (2019). **Employing a virtual museum to develop some environmental concepts among kindergarten children**. (Ph.D). Port Said University: Egypt.

[5] ALBASAL, E. (2012). **The effectiveness of a counseling program to develop some environmental concepts to reduce negative behavior among kindergarten children (4-6). Residents of slums in Port Said Governorate**. College of Education Journal, Issue (12). pp. 252-270.

[6] HASONAH, A. (2006). The effectiveness of using a group of educational activities in developing some environmental concepts among a sample of pre-school children deprived of family care. **Journal of Childhood Studies**, Issue (30), Volume (9), pp.55-66.

[7] - Zecha, S. (2010). **Environmental Knowledge, Attitudes and Actions of Bavarian (Southern Germany) and Asturian (Northern Spain) Adolescents**. International Research in Geographical & Environmental Education., 19 (3), 227-240.

[8] JAD, M. (2007). **Environmental education in early childhood and its applications**. Dar Al Masirah for Press, Printing and Publishing: Jordan

[9] SADEQ, A, et,al. (2017). Kindergarten teachers' practices to provide the child with some life skills and their relationship to some of the responsibilities of the head of the family towards her child. Zagazig **Journal of Agricultural Research**, Volume (44) Issue (1). pp. 385-408.

[10] ALORIQI, A. (2002). **Environmental concepts among students of the College of Education**. Taiz University, Yemen and their practice (Master's thesis). College of Education: Yarmouk University.

[11] MADANI, A. (2010). **A proposed program for developing environmental concepts among kindergarten children based on discovery learning in the external environment**. (Master's thesis) - Faculty of Education: Helwan University.

[12] HADAD, S. (2010). **A program to develop some environmental concepts and positive behaviors associated with them among kindergarten children in the Republic of Yemen**. Master's thesis, Ain Shams University: Cairo.

[13] NASER, A. (2004). **Using educational games to develop some environmental concepts among first-grade primary school students in the State of Kuwait**, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

[14] Curtis, A & O'hagan, M. (2003). **Care and Education in Early Childhood**. Simultaneously Publishing: London.

[15] NAESA, R. (2015). **The effect of an educational program based on educational theater in developing environmental awareness among kindergarten children from (4-5) years: a quasi-experimental study in Damascus Governorate**. Journal of Educational and Psychological Studies. Sultan Qaboos university. Issue (3), pp. 607-627.

[16] SHRAEBA, B. & TRAEFE, R (2018). The level of environmental awareness among the kindergarten children according to some variables (A field study in Lattakia city). Tishreen University. **Journal for Research and Scientific Studies**. Issue (4).

[17] MORTADA, S. & SHAHEN, Y. (2017). The role of the family in providing kindergarten children with environmental concepts. Tishreen University. **Journal for Research and Scientific Studies**. Issue (3).

[18] ALBIAR, A. (2019). **A program to develop some environmental concepts among kindergarten children**. Childhood Journal, Issue (32).

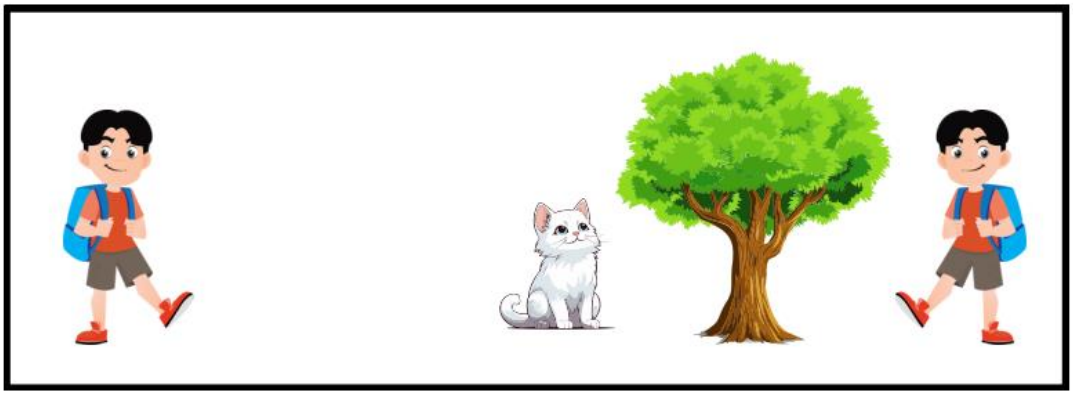
[19] MOHTADI, R. (2015). The effectiveness of a play-based educational program in children's achievement Kindergarten for environmental concepts and developing their attitudes towards the environment. **Al-Jinan Journal**, Issue (9).

الملحق (1)

مقياس المفاهيم البيئية المصور

البعد الأول: المفاهيم البيئية المتعلقة بالماء

1. الماء ضروري لحياة:



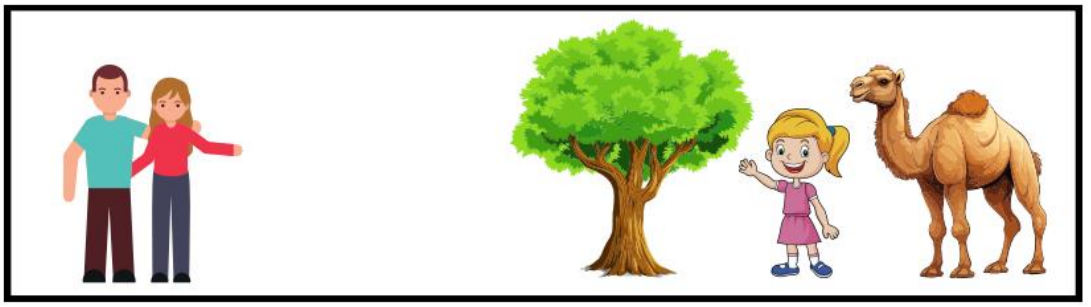
2. ضع علامة (√) أمام مصادر الماء

3. ضع دائرة حول وسيلة النقل التي تسير في الماء:

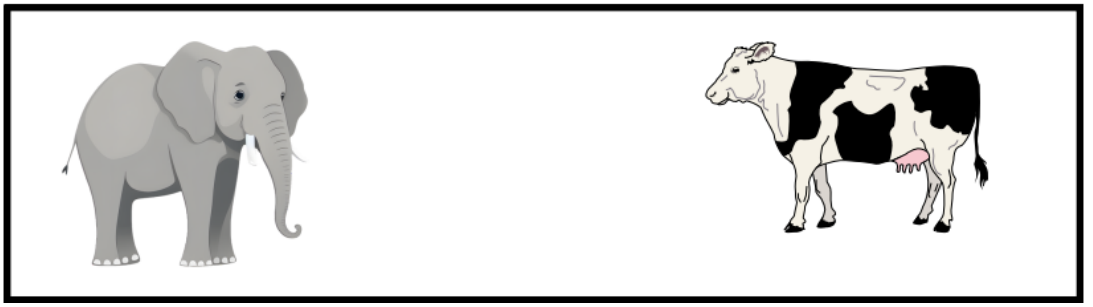
4. ضع دائرة حول المهنة التي لها علاقة بالماء:

البعد الثاني: المفاهيم البيئية المتعلقة بالغذاء

1. ضع خط تحت الكائنات التي تحتاج إلى الغذاء:

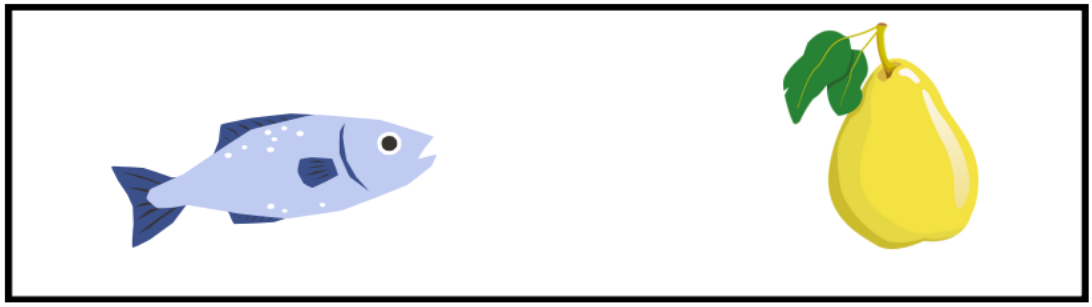


2. ضع علامة (√) أمام الحيوان الذي نحصل على طعامنا منه:



3. ضع دائرة حول الغذاء الصحي:

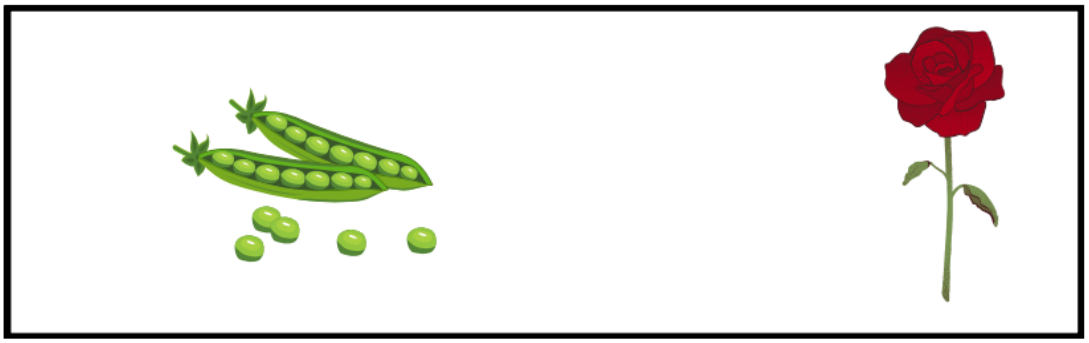
4. ضع دائرة حول الأطعمة التي تؤكل مطبوخة:



البعد الثالث: المفاهيم البيئية المتعلقة بالنباتات

1. صل بين الشجرة والأطعمة النباتية:

2. ضع دائرة حول النبات الذي يؤكل:

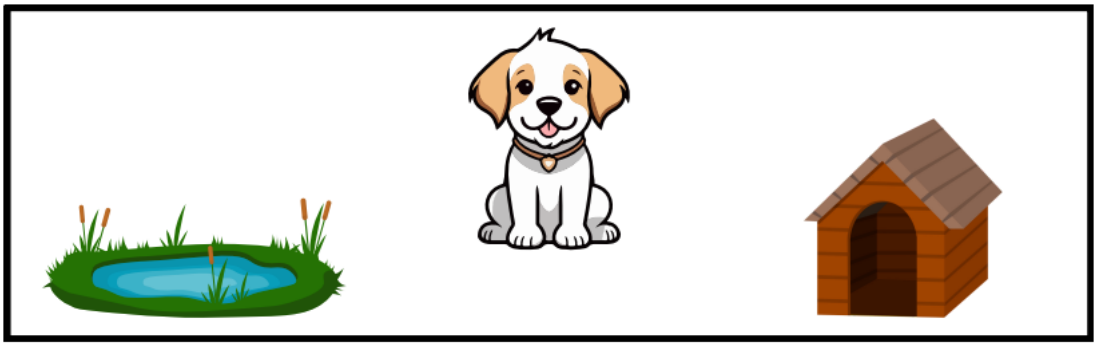


3. ضع خط تحت الصورة التي تشير إلى تلوث التربة:

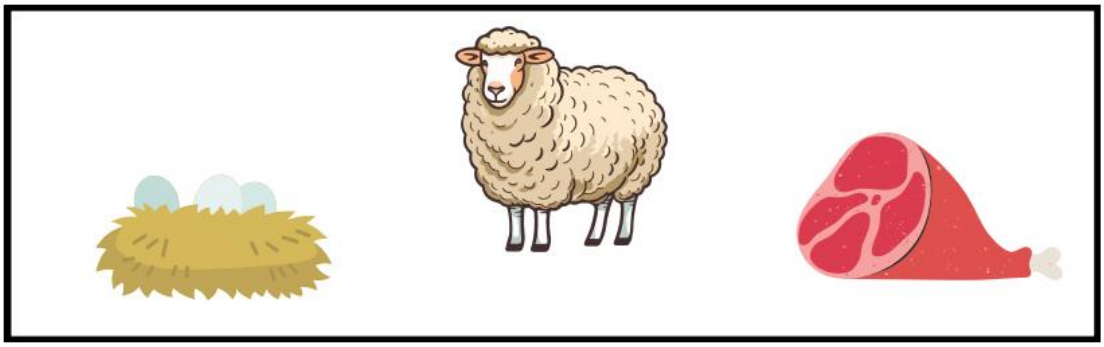
4. ضع خطاً تحت الصورة التي تشير إلى مصدر الخشب:

البعد الرابع: المفاهيم البيئية المتعلقة بالحيوانات

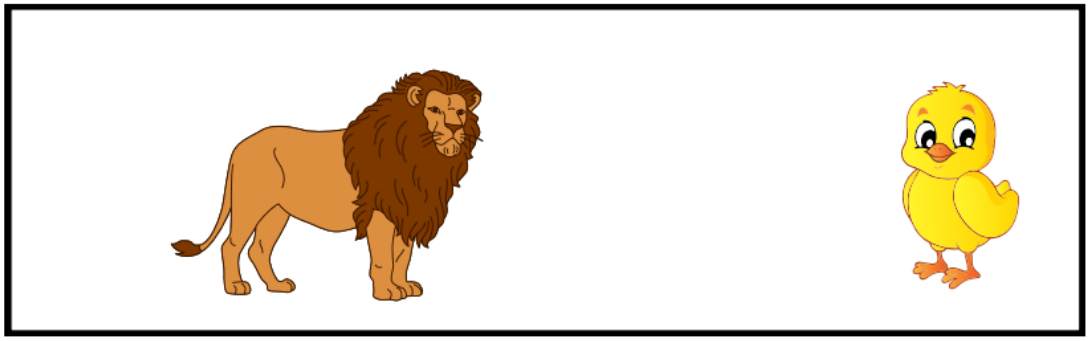
1. صل بين الحيوان والسكن الخاص به:



2. صل بين الحيوان والغذاء الذي نحصل عليه منه:



3. ضع دائرة حول الحيوان الأليف:



4. ضع دائرة حول الصورة الحيوان الذي يساعد الفلاح في عمله:

الملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	القسم	التخصص	المرتبة العلمية
د. أحلام ياسين	أصول التربية	تربية بيئية وسكانية	أستاذ مساعد
د. وفيقة علي	التربية المقارنة	إدارة مؤسسات ما قبل المدرسة	أستاذ مساعد
د. لمى القاضي	تربية الطفل	طرائق التعليم المدرسي	أستاذ مساعد
د. مهند مبيض	تربية الطفل	إدارة مدرسية	أستاذ مساعد
د. عبير زيزفون	إرشاد نفسي	علم نفس تربوي	مدرس متأصل
د. رباب أسود	المناهج	تنمية الموارد البشرية	مدرس متأصل
د. ربا حيدر	تربية الطفل	التربية الخاصة	أستاذ مساعد
د. نغم شعباني	تربية الطفل	طرائق التعليم ما قبل المدرسي	مدرس متأصل

التنافر المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة البعث

*** أ.د. زياد الخولي.**

****سوسن الشيخ محمود.**

*****محمد عبدو ادريس.**

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة البعث، ودراسة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التنافر المعرفي و مقياس الكفاءة الذاتية وتكونت عينة البحث الأساسية من (200) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البعث، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في التنافر المعرفي ووجود فروق لصالح الذكور في الكفاءة الذاتية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، تنافر معرفي، طلبة جامعة البعث.

***أ.د. زياد الخولي: استاذ مساعد في كلية التربية – قسم الارشاد النفسي– جامعة البعث**

****سوسن الشيخ محمود: عضو هيئة تدريسية في كلية التربية – قسم الارشاد النفسي – جامعة البعث**

***** محمد عبدو ادريس: طالب ماجستير في كلية التربية – قسم الارشاد النفسي – جامعة البعث**

Cognitive dissonance and its relationship to self-efficacy among a sample of Al-Baath University students

Abstract

The current research aims to identify the nature of the relationship between cognitive dissonance and self-efficacy among Al-Baath University students, and to study the differences between the average scores of males and females on the cognitive dissonance scale and the self-efficacy scale. The primary research sample consisted of (200) male and female students from Al-Baath University, and the results showed that there was a statistically significant inverse relationship between the sample members' scores on the cognitive dissonance scale and their scores on the self-efficacy scale, in addition to the absence of differences between males and females in cognitive dissonance and the presence of differences in favor of Male self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, cognitive dissonance, Al-Baath University students.

أولاً: مقدمة البحث

إن الإنسان في طبيعته البشرية يسعى للوصول إلى حالة من الاتزان في سلوكه وتصرفاته وأفكاره ومعتقداته ومعارفه، فالإنسان الذي يعاني من مشاعر متضاربة يجد نفسه في مأزق حول الجانب الذي يجب أن يوضع موضع اعتبار، فعادةً ما يعطي الأولوية لشيء ما على حساب شيء آخر ويقرر تفضيل موقف ما على موقف آخر متضارب ليحل الصراع، حيث يكافح الفرد ليحدث حالة من التوافق بين أفكاره و معتقداته من جهة و مع سلوكه الذي يسلكه في حياته مع نفسه ومع الآخرين من جهة أخرى، لكن قد يجد نفسه في مواقف يضطر فيها على التصرف بطريقة معينة تتعارض مع رغباته الأساسية بسبب الموقف الذي وُضع فيه، فيجد نفسه في حالة من التضارب وعدم التوافق بين سلوكه و بين ما يحمله من معتقدات، فهذا النمط من التضارب أو التناقض لاحظه فيستنجر (Festinger) و أطلق عليه مسمى التنافر المعرفي فغالبًا ما يؤدي اتخاذ القرارات إلى تنافر معرفي لدى الناس نظراً لأن كل قرار لا سيما القرار الكبير ينطوي على تكلفة (ERICKSON,2019,13).

يعتبر التنافر المعرفي (cognitive dissonance) من أهم العمليات المعرفية التي جذبت انتباه معظم الباحثين مؤخرا لأهميتها في مجال العمل النفسي في صنع القرار، وتوجيه السلوك البشري نحو تحقيق الهدف المنشود؛ فهو يؤدي إلى التنافر بين المعتقدات الراسخة والجديدة في العقل.

ونظرا لأن الأفراد يسعون إلى تحقيق التوازن في أفعالهم، فإن الفهم الأعمق للطبيعة البشرية، ومعرفة السبب وراء التوازن يمكن أن يؤدي إلى اكتشاف قدر معين من المعرفة المتناقضة حول موضوع معين، والفرد المشغول بإنهاء هذا التناقض للوصول إلى

حالة من التوازن والرضا السلوكي، ربما يؤدي لوجود اضطرابات في أفكاره ومعتقداته وإلى اضطرابات وتقلبات في شخصيته.

وقد ساهم ليون فيستنجر (Festinger) في خمسينيات القرن الماضي في تطوير نظرية التنافر المعرفي لشرح ما يحدث عندما يواجه الفرد صراعاً بين معتقداته وأفعاله، أو بين تصورات متناقضة، فمثل هذه المواجهة أدت إلى حالة نفسية تسمى "التنافر المعرفي"؛ فقد تميزت هذه الحالة بعدم راحة الأشخاص الذين يحاولون حلها عن طريق تصحيح أحد العناصر المتضاربة (أي المعتقدات أو الأفعال) لتتناسب مع الآخر؛ وتقوم هذه النظرية بضبط الإدراك والسلوك المتباين للقضاء على كل من النزاعات والتجربة النفسية السلبية الناتجة، وقد يتخذ هذا التعارض شكل الاضطرار إلى الاختيار بين خيارين متساويين في الجاذبية (Colthirst,2022,2).

يعاني الكثير من الطلبة من مشكلات مختلفة منها مايتعلق بالبيئة الأكاديمية والاجتماعية التي ينتمني إليها ومنها مايتعلق بالجانب النفسي خاصة في تحديد كفاءة الذات ماينعكس سلباً على الطالب وعلى تحصيله الأكاديمي فقد أدرك العديد من علماء النفس أن الكيفية التي يتعلم أو يتصرف بها الفرد ترتبط إلي حد كبير بإيمان الفرد بقدراته، أو الكفاءة الذاتية للفرد حيث أنه كلما كان تقييم الطالب لقدراته على التعلم أكثر إيجابية، كانت مشاعره نحو الذهاب للمؤسسة التعليمية أفضل، وكان أكثر ميلاً لتقييم الذهاب إليها بوصفه هدفاً في حد ذاته، وكان أكثر مثابرة وبالتالي أكثر تحصيلاً لذا لابد من الاهتمام بالتعرف على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب والعمل على تعزيز معتقدات الكفاءة لديهم لما لذلك من إسهام كبير في تحسين أدائهم الأكاديمي ومساعدتهم للوصول إلى أقصي ما يمكنه تحقيقه من خلال امكاناتهم وقدراتهم (Chohan &et,

2017) حيث تعتبر الكفاءة الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية حيث أنها تمثل مركزاً هاماً في دافعية الطالب للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط الأكاديمية المختلفة، والتي تعترض أدائه التحصيلي، وترتفع مستويات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي (بدوي، 2001، 151)؛ ولعل الشعور بالكفاءة الذاتية يعمل على تنمية وتطوير سمات الشخصية الإيجابية لدى الطلبة، وبالتالي فهو يحسن التوافق الأكاديمي، ويزيد من الثقة بالنفس واحترام الذات ويقلل مستوى التنافر المعرفي، وبالتالي جاء البحث الحالي لمعرفة طبيعة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة .

ثانياً: مشكلة البحث

إن الإنسان كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بالمحيط البيئي الاجتماعي، فالتنافر المعرفي قد ينعكس على أدائه الاجتماعي من اتخاذ القرارات والقيادة وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية، وقد ينشأ التنافر المعرفي نتيجة لعدم التوازن المعرفي وذلك عندما يقوم الفرد بسلوك يتعارض مع القيم أو المثل العليا الموجودة لديه؛ مما يدفعه لممارسة العديد من السلوكيات لكي يصل إلى حالة التآلف أو التوازن المعرفي، فعندما يقوم الفرد بسلوكيات تخالف مثله العليا يبدأ بالبحث عن مبررات لسلوكياته.

إن التعرف على معلومات جديدة بالنسبة لشخص ما، قد تخلق عنده –على الأقل– انفصالًا مؤقتًا عن المعرفة أو الرأي أو السلوك الإدراكي القائم، فهو لا يسيطر بشكل كامل على المعلومات التي تصل إليه، ولا على الأحداث التي يمكن أن تحدث في بيئته، فقد تنشأ مثل هذه التناقضات بسهولة حتى في حالة عدم وجود أحداث جديدة غير متوقعة، فوجود التنافر هو بلا شك حالة يومية، فهناك عدد قليل من المواقف الواضحة،

بحيث لا تكون الآراء أو السلوكيات إلى حد ما مزيجًا من القواعد المضادة (Festinger,1957,5).

إن اختلاف المرحلة الجامعية عن المراحل السابقة يحدث ضغطاً نفسياً عند الطلبة المقبولين في الجامعة، مما ينعكس سلباً على طلبة الجامعة الجدد الذين قد يمرون من خلال هذه المرحلة النمائية بشكل مباشر أو غير مباشر بالوحدة النفسية والقلق والبعض الآخر يمكن أن يواجه مشكلات أكاديمية ويشير (علوان(2011) إلى أن إدراك الأفراد لكفاءتهم يؤثر على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة ، فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الذاتية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ويبذلون جهداً كبيراً ويظهرون مرونة في الاستخدام استراتيجيات مختلفة وعليه فان الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية يضعون اكبر التحديات لتحقيق أهدافهم وتحقيق النجاحات في حين أن الأشخاص الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية منخفضة يترك ذلك أثراً سلبياً في شتى المجالات (علوان ، 2011، 399) وقد دلت نتائج الكثير من الدراسات على أهمية الكفاءة الذاتية في تطوير قدرات الفرد المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ وتقويم الأعمال ومنها دراسة(الشمراني،2014) ودراسة (سعيد،2012) ودراسة (سالي،2010) ودراسة (العلي ومحمد، 2016) حيث إن وجود مشكلات من مثل وجود التنافر المعرفي بدرجة مرتفعة قد يؤثر في إدراك الفرد لكفاءته الذاتية وينعكس ذلك سلباً على التحصيل الأكاديمي والنمو العقلي عند الطلبة وتوافقهم مع البيئة الاجتماعية للكلية و الجامعة.

ونظراً لندرة البحوث التي اهتمت بالتنافر المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة في البيئة المحلية (على حد علم الباحث)، تم دراسة العلاقة بين التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة؛ لذلك تم صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية لدى طلبة جامعة البعث؟

ثالثاً: أهمية البحث

تتضح أهمية البحث من خلال الآتي:

1.الإهتمام بالتنافر المعرفي والكفاءة الذاتية اللذان يعتبران من الموضوعات الهامة في علم النفس والطب النفسي.

2.المرحلة العمرية لعينة البحث، والتي تمثل مرحلة الشباب التي يحتاج فيها الفرد لمقدار من التوافق والقدرة على التوفيق بين الأفكار والاعتقادات والمشاعر التي تساعده على اتخاذ القرارات الصحيحة مما ينعكس ايجاباً على المجتمع.

3.إن التعرف على طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية تزيد من فهمنا لسلوك الطلبة، مما قد يسهم في تفسيره والتنبؤ به والبحث في سبل رفع الكفاءة الذاتية عن طريق تصميم البرامج الارشادية والعلاجية التي تخفف من التنافر المعرفي لدى الطلبة.

4.يوفر البحث الحالي قاعدة من المعلومات النفسية التي يمكن أن تضيف للمكتبة المحلية مراجعاً يساعد الباحثين والمهتمين بفئة الطلبة الجامعيين ومشكلاتهم.

رابعاً: أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

1.تعرف العلاقة بين درجات التنافر المعرفي ودرجات الكفاءة الذاتية لدى عينة البحث.

2.تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي تبعاً لمتغير الجنس.

3.تعرف الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس.

خامساً: فرضيات البحث

1.لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي تبعاً لمتغير الجنس.

3.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس.

سادساً: حدود البحث

-الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2022-2023.

-الحدود المكانية: جامعة البعث في مدينة حمص.

-الحدود البشرية: طلاب جامعة البعث.

-الحدود الموضوعية: التنافر المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة البعث.

سابعاً: تعريف مصطلحات البحث إجرائياً

1.التنافر المعرفي (cognitive dissonance):

يعرفها الدليمي (2016، 337) بأنها حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرتين، يحتلان نفس الأهمية لديه بيد أنهما متناقضتان في طبيعتهما.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عيها المفحوص على أبعاد مقياس التنافر المعرفي المطبق في البحث. وتشير الدرجة (136–185) إلى درجة مرتفعة من التنافر المعرفي، والدرجة (87–135) إلى درجة متوسطة من التنافر المعرفي، والدرجة (من 37–86) إلى درجة منخفضة من التنافر المعرفي.

2.الكفاءة الذاتية (Self– efficacy):

يعرفها باندورا (Bandura، 1997، 486) بأنها مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد، والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل.

كفاءة الذات إجرائياً: هي أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذا البحث؛ وتشير الدرجة (151–205) إلى درجة مرتفعة من الكفاءة الذاتية، والدرجة(97–150) إلى درجة متوسطة من الكفاءة الذاتية، والدرجة (41–96) إلى درجة منخفضة من الكفاءة الذاتية.

ثامناً: الإطار النظري

1.التنافر المعرفي:

يعد عالم النفس الاجتماعي الأمريكي ليون فستنجر(Festinger) مؤسس نظرية التنافر المعرفي وهو أحد أبرز العلماء الذين أثروا في مناهج علم النفس في القرن الماضي، ويصف بها حالة عدم الارتياح النفسي التي تنتاب الإنسان عندما تتزاحم في عقله فكرتين أو أكثر متعاكستان أو متناقضتان أو متنافرتان، حيث تتولد لديه رغبة قوية في تقليل هذا التنافر الموجود بين الفكرتين، فالعقل البشري لديه نفور من الاختلاف ويسعى دائماً الى تجنب الدخول في دائرة صراع الأفكار المتنافرة، ولذلك يبذل مجهوداً كبيراً ليقلله أو ليقوم بإلغائه من أجل الابتعاد عن الضيق والتوتر والضغط النفسي سعياً للوصول إلى الراحة النفسية.

وتنطلق هذه النظرية من فكرة أن الإنسان كيانًا نفسيًّا يسعى دائماً إلى انسجام مواقفه وآرائه والمواضيع التي يتلقاها مع شخصيته وبنيته النفسية، فهي ترمي إلى أن الإنسان يعارض ويقاوم كل شيء يتعارض مع بنائه المعرفي، وبذلك يحاول الفرد الحفاظ على توازنه النفسي من خلال جعل هذه العناصر أكثر توافقاً (العلاق،2010،69).

فالتنافر المعرفي هو: حالة توتر أو استياء تنجم عن تجربه التناقض أو الصعوبة في التوفيق بين الاعتقادات والادراكات أو الأفكار والمعارف، مما يدفع الفرد إلى التخلص من المعرفة الأقل مقاومة، أو تعديلها بهدف التخلص من التوتر المعرفي (كالهون،2021،245).

وبالتالي يحدث التنافر المعرفي في حالة كان هناك معلومتان متناقضتان منطقياً، وعندما تتعارض المواقف والسلوكيات مع الأعراف الاجتماعية، وفي حال كان هناك حادث أو موقف يتعارض مع التجربة السابقة.

وغالباً ما ينتج عن التنافر حالة من عدم الارتياح بسبب التناقض ما بين اتجاه الفرد وما يفعله الفرد الآخر، والطريقة التي تستخدم لتحرير هذه الحالة هي أن يغير الفرد اتجاهه بصورة تطابق سلوكه (الحوري والجرو،2021،185).

حالات التنافر المعرفي:

توضح حالة التنافر المعرفي في أربعة مواقف اتصالية وهي:

-عند اتخاذ قرار بين بدائل متعددة: حيث يزداد التصادم كلما زادت أهمية القرار، ويصبح التصادم أقل كلما تشابهت عناصر المعرفة.

-الإذعان: عندما يجد الفرد نفسه مضطراً لاتخاذ سلوك معين قد لا يكون من اختياره.

-تعارض المعلومات: يميل الفرد إلى البحث عن الآراء المتفقة مع أفكاره وتجنب المعلومات المتعارضة معها.

-التأييد الاجتماعي: يشعر الفرد بالسعادة الداخلية عندما يجد تأييداً لرأيه من قبل الآخرين والعكس صحيح (عامر،2012،145).

أنواع التنافر:

-**التنافر الذي ينجم عن اتخاذ قرار:** عرف بريم (Prim,1956) نوع التنافر الذي ينجم عن اتخاذ قرار بأنه إعطاء عناية خاصة وانتقائية للمعلومات التي تدعم الاختيار الذي تم اختياره وتجنب المعلومات التي تدعم الخيار الذي لم يقع الاختيار عليه.

-**التنافر الذي ينجم عن جهد ما:** عرف آرونسون و ميلز (Aaronson & Mills1959) نوع التنافر الذي ينجم عن جهد ما بأنه نتيجة لتجربة سيئة كان الفرد حر في اختيارها والتي قد تعود عليه بنتائج إما ايجابية أو سلبية.

-**التنافر والسلوك المناقض للموقف:** حيث يتصرف الشخص بطريقة تناقض المواقف التي يتبناها حالياً.

وقد لاحظ كيلمان وبارون (Kelman & Baron,1974) نوعين من التنافر:

التنافر الأخلاقي: يتمثل في ارتباط السلوك المناقض للموقف هنا بقيمة معينة، مما يؤدي إلى زيادة التنافر إذا ما ارتبط السلوك بمكافأة.

التنافر المتعلق بالمتعة: كلما زادت المكافأة (وبالتالي زادت قيمتها بالنسبة للشخص)، قل التنافر، وكلما قلت المكافأة، زاد التنافر (خضر،11،2022).

العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي:

هناك مجموعة من العوامل يمكن أن تؤثر في حالة التنافر المعرفي وهي:

- حجم المعلومات المتنافرة في الموضوع.
- ثقافة ومستوى تعليم الفرد.

- الحالة العقائدية الدينية أو الحزبية.
- شدة التنافر وقوته.
- التاريخ الشخصي للفرد وأسلوبه في التعامل مع المشاكل.
- الدافع. (قطامي،2012،33).

2.الكفاءة الذاتية

تعد الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) من أبرز المفاهيم التي قدمها باندورا (Bandura) محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، وما يحدث بينها من تفاعل، إذ أن القدرة على الفعل والإنجاز تتوقف على المعتقدات عن القدرة في تحقيق مستويات من الأداء، وهذا يحدده الاعتقاد بالكفاءة الذاتية، التي تعددت تعاريفها وفقاً للأطر النظرية التي اهتمت بها، فقد عرفها باندورا بأنها: معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها (15-27 ،Bandura، 1995)، فهي ثقة الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مهاراته المعرفية والسلوكية والاجتماعية الضرورية للأداء الناجح في مهمة ما، أو معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد (8-Bandura، 1997،5)، في حين عرفها بلاتينك (Platink، 1993، 461) بأنها: معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته.

ويشير كلاً من هاليين ودينهر (Hallian&Danaher، 1994) إلى أن كفاءة الذات تعني ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون الفرد أكثر معرفة لنفسه إذا كانت لديه القدرة على إحراز الهدف، والكفاءة تؤثر على

الأهداف البعيدة والمتصلة بالقدرة على إنجاز السلوك، وتعتمد إلى حد ما على قدرة الشخص ولكن ليست مرادفة لمفهوم القدرة (نقلاً عن: المشيخي، 2009 ،72)، أما المصري (2011، 46) فيعتبرها ميكانزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في الأداء، أما الزيات (2001، 83) فقد عرفها بأنها: اعتقاد الفرد لمستوى امكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية حسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف، والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز معين في ظل المحددات البيئية القائمة، كما عرفها العدل (2002، 126) بأنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته يعبر عنها خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، وعرفها جيليهان (Gillihan ،2002) بأنها: اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة.

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف الكفاءة الذاتية بأنها: معتقدات شخص ما حول قدرته على التعلم أو أداء مهمة ما.

وتأسيساً عليه يمكن القول إن الكفاءة الذاتية متغير نسبي يختلف من فرد لآخر بسبب اختلاف البيئة الاجتماعية والتربوية، وهذا الاختلاف يمثل عنصراً أساسياً في اختلاف استجابات الأفراد في المواقف المتشابهة (أسعد، 1994، 72)، ومنها الموقف التربوي، إذ يتوقف مستوى تحصيل الطالب على مستوى كفاءته الذاتية في التعلم، والكفاءة الذاتية تعمل كمعينات ذاتية أو كمعوقات ذاتية في مواجهة المشكلات، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بكفاءته الذاتية يركز جل اهتمامه عند مواجهته المشكلة، على تحليلها بغية الوصول إلى حلول مناسبة لها، أما إذا تولّد لديه الشك بكفاءته الذاتية

فسوف يتجه تفكيره نحو الداخل بعيداً عن مواجهة المشكلة، فيركز على جوانب الضعف وعدم الكفاءة وتوقع الفشل (Bandura, 2000, 75-78).

وبذلك تُعد الكفاءة الذاتية متغيراً شخصياً مهماً، عندما ترتبط بأهداف معينة، وبمعرفة الأداء فإنها تسهم إسهاماً كبيراً في السلوك المستقبلي، فالناس يحددون مستقبلهم ويشكلونه من خلال طريقة سلوكهم وليس بمجرد التنبؤ بما سوف يحدث لهم في موقف معين، ولكن قياس الكفاءة الذاتية تركز على قدرات الأداء أكثر من تركيزها على القدرات الشخصية مثل الخصائص البدنية أو النفسية، ولا تعتبر معتقدات الكفاءة تنظيم مفرد ولكنها متعددة في صفاتها وتختلف وفق مجال العمل المستقبلي وتكون محددة مثل إنجاز الطالب للأنشطة المتصلة بها (Zimmerman ، 2000، 83).

وبناء على ما سبق تعرف توقعات كفاءة الذات الأكاديمية: أنها معتقدات وأفكار الشخص عن قدراته التي يمتلكها فعلياً فيما يتعلق بالمواضيع الدراسية المتنوعة داخل بيئة الصف، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات منها حجم البيئة الصفية وعمر الدارسين ومستوى دافعية الإنجاز والاستعداد الأكاديمي، أي أنها إدراك الطالب لقدرته على أداء المهام التعليمية المرغوب بها مع وجود هذه القدرات فعلياً.

نظرية توقعات الكفاءة الذاتية:

يشير باندورا (Bandura، 1986) في كتابه أسس التفكير والأداء، إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، بأن نظرية توقعات كفاءة الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية، التي وضع أسسها، والتي أكد فيها أن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية، والشخصية، والبيئية، وفيما يلي الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية:

1-يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج، والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين (الجاسر، 2008 ،24).

2-إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3-يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل، وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

4-يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك (قريشي، 2011، 9-10).

5-يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.

6-إن كلاً من القدرات السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات

والأبنية النفسية العصبية المعقدة، حيث يتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك ولتزويده بالمرونة اللازمة.

7-تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، وانفعالية، وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم بسلوكهم الذاتي والذي بدوره يؤثر ليس فقط على البيئة، ولكن أيضاً على الحالات المعرفية، والانفعالية، والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية (الجاسر، 2008، 25).

وتهتم نظرية توقعات الكفاءة الذاتية بشكل رئيس بأثر العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة، التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، وتؤكد نظرية توقعات الكفاءة الذاتية على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فكفاءة الذات لا تهتم فقط بالمهارات التي يمتلكها الفرد وإنما كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها، ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم، وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات وبالتالي يمتلكون التوقعات المتعلقة بالكفاءة الذاتية للقدرات الخلاقة، والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة والجهد المبذول لتحقيق الأهداف والإصرار في مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (الجاسر، 2008، 29-30).

تاسعاً: الدراسات السابقة

-**دراسة ديان (Diane، 2003) بريطانيا:** هدفت الدراسة لتقصي العلاقة بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي، والفروق تبعاً لمتغير الجنس، وعمر طلبة كلية العلوم ذات نظام العامين الدراسيين، في تخصصي علمي التشريح والفسيولوجي، وقد تألفت العينة من (216) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم بين (18-24) سنة، طبق عليهم مقياس الفعالية الذاتية ودرجات الامتحان النصفي والنهائي كمقياس للإنجاز الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقيلس الفعالية الذاتية، تبعاً لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والإنجاز الأكاديمي.

-**دراسة رضوان (2008) سلطنة عمان:** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والقلق، ومعرفة أثر الكفاءة الذاتية في تعديل مستوى القلق، وتكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة، من طلاب كلية العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة لشفارتسر وجيروزيلم (Schwarzer & Jerusalem) ومقياس جامعة الكويت للقلق، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات، حيث كان الطلاب أكثر قلقاً وأقل تقديرا لكفاءتهم الذاتية من الطالبات، وأظهر نتائج تحليل التباين تناقص مستوى القلق بتزايد درجة الكفاءة الذاتية، ووجود فروق دالة في درجة القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المنخفضة والمتوسطة، والمنخفضة والعالية، في حين لم تسجل فروق دالة في القلق بين مجموعة الكفاءة الذاتية المتوسطة والعالية، وأظهر تحليل الانحدار الخطي البسيط أن للكفاءة الذاتية تأثيرا في خفض درجة القلق.

-دراسة سلامة وغباري (2016) الأردن: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية، لدى طلبة الجامعة الهاشمية، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (362) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، استجابوا لمقياسي التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي، والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية.

-دراسة علوان (2019) العراق: هدفت الدراسة إلى الكشف عن المستويات المختلفة لأبعاد التفكير القطبي والتنافر المعرفي، وكذلك الكشف عن العلاقة بين درجات أبعاد التفكير القطبي والتنافر المعرفي، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في التفكير القطبي والتنافر المعرفي، لدى طلبة جامعة السليمانية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، فقد تم التطبيق على عينة قوامها 300 طالباً جامعياً، باستخدام مقياس التفكير القطبي لأوشيو (Oshio)، ومقياس التنافر المعرفي من إعداد ريجر وآخرون (Reiger&Cassel&Chow, 2001) ترجمة وتقنين الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد مستويات مختلفة في كل من أبعاد التفكير القطبي والتنافر المعرفي، وتوجد علاقة دالة بين كل من التفكير القطبي وأبعاده الثلاثة والتنافر المعرفي، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على كل من مقياسي التفكير القطبي والتنافر المعرفي.

–دراسة العدامات والعتوم(2022) الأردن: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التنافر المعرفي لدى الطلاب جامعة آل البيت في الأردن من حيث الجنس والتخصص الأكاديمي في مستوى الذكاء العاطفي، والكشف عن القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي للتنافر المعرفي وتكونت عينة الدراسة من 235 طالباً وطالبة من جامعة آل البيت؛ باستخدام مقياس التنافر المعرفي (العدامات والعتوم، 2022) وتم استخدام مقياس الذكاء العاطفي (الألوان، 2011) وكانت أهم النتائج: مستوى التنافر المعرفي كان متوسطاً؛ كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي من حيث الجنس، حيث يتم الإبلاغ عن درجات أعلى من قبل الذكور.

عاشراً: منهج البحث وإجراءاته

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً كمياً عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة موضوع البحث (ملحم، 2005، 19).

1: مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من (79418) طالباً وطالبة من طلبة جامعة البعث للعام الدراسي 2023 وفقاً لمديرية الإحصاء بالجامعة، وقد تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم كليات جامعة البعث إلى كليات تطبيقية تضم (14) كلية، وكليات نظرية تضم (6) كليات، وذلك حسب التصنيف الجامعي للكليات، وباعتماد مبدأ النسبة والتناسب وبشكل عشوائي بسيط تم سحب ثلاث كليات تطبيقية وهم كلية العلوم وكلية الهندسة المدنية وكلية الهندسة الميكانيكية والكهربائية، وكلية الآداب من الكليات النظرية، ثم وبطريقة عشوائية بسيطة أيضاً تم سحب قسم من كل كلية (قسم الكيمياء، قسم الهندسة المدنية العام، وقسم التصميم والانتاج، وقسم

التاريخ) على الترتيب، ومن كل قسم منها تم اختيار وبشكل عشوائي بسيط عينة من طلاب السنة الأولى، المتواجدين في الكليات الأربع، ليشكلوا عينة البحث الأساسية بحجم (200) طالباً وطالبة، موزعين وفق الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة

الكلية	القسم	الجنس/ السنة	أولى	النجموع
العلوم	الكيمياء	ذكور	28	46
		اناث	18	
ه. المدنية	مدني عام	ذكور	36	64
		اناث	28	
الهمك	التصميم والانتاج	ذكور	18	23
		اناث	5	
الآداب	التاريخ	ذكور	18	67
		اناث	49	
المجموع			200	200

2. أدوات الدراسة

a.مقياس التنافر المعرفي:

بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات والبحوث السابقة المهتمة بالتنافر المعرفي، قام الباحث بإعداد مقياس التنافر المعرفي، حيث تضمن (37) بنداً بصورته النهائية، وموزعة على أربعة أبعاد (الصحة، الأكاديمي، الاجتماعي، القدرة على اتخاذ القرار) وفق الجدول رقم (2) الآتي:

جدول (2) توزيع البنود على أبعاد مقياس التنافر المعرفي في صورته النهائية

أبعاد المقياس	البنود	العدد
الصحة	من1 إلى 10	10
الأكاديمي	من11 إلى 20	10
الاجتماعي	من 21إلى 29	9
القدرة على اتخاذ القرار	من30إلى 37	8

وقد تم اعتماد المقياس الخماسي في توزيع درجات المفحوصين على كل بند من بنود المقياس، وفق الجدول رقم (3) الآتي:

جدول رقم (3) أوزان الإجابات على بنود مقياس التنافر المعرفي

موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
5	4	3	2	1

وللتأكد من شروط صلاحيته تم التأكد من صدقه باستخدام طرائق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، ومن ثباته باستخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة الإجراء، وذلك من خلال تطبيق المقياس على العينة السيكومترية المختلفة عن عينة البحث الأساسية، والتي بلغ حجمها (70) طالباً وطالبة من طلاب جامعة البعث، وذلك وفق الآتي:

صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على لجنة المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتقويم والقياس، والبالغ عددهم ثمانية محكمين، تم سؤالهم عن مدى مناسبة البند للبعد الذي ينتمي إليه، ومدى دقة الصياغة اللغوية، ومدى كفاية البنود، وقد تم تعديل صياغة البنود التي حصلت على نسبة توافق تعادل (80%) فما فوق، كما تم حذف(2) من البنود حصلوا على نسبة اتفاق بالحذف تعادل (80%)، ليصبح عدد البنود بصورته النهائية (37) بنداً، موزعين على أربعة أبعاد، وفق الجدول رقم (2) السابق، بعد أن اتفق المحكمون وبنسبة تفوق 80% على كفاية البنود، وبالتالي صدق المقياس بالطريقة المعتمدة على المحكمين.

جدول (4) البنود المستبعدة من مقياس التنافر المعرفي

البنود المستبعدة	البعد
أدافع عن القرار الذي أتخذه على الرغم من أني غير متأكد منه.	بعد اتخاذ القرار
أستطيع اتخاذ القرار في المواقف الصعبة على الرغم من ضعفي في اتخاذ القرار.	بعد اتخاذ القرار

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق المقياس باستخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي تم تطبيق المقياس على العينة السيكومترية المكونة من (70) طالباً وطالبة، مختلفين عن العينة الأساسية، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجاتهم على كل بند ودرجاتهم الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند ودرجاتهم الكلية على المقياس، وحساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج وفق الجدول رقم (5) والجدول رقم (6) الآتيين:

جدول رقم (5) معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بند والدرجات الكلية للبعد الذي ينتمي إليه والدرجات الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط		رقم البند	معامل الارتباط	
	مع الدرجة الكلية للبعد	مع الدرجة الكلية للمقياس		مع الدرجة الكلية للبعد	مع الدرجة الكلية للمقياس
1	0.708**	0.645**	20	0.772**	0.726**
2	0.760**	0.740**	21	0.683**	0.622**
3	0.868**	0.827**	22	0.664**	0.664**
4	0.741**	0.698**	23	0.703**	0.682**
5	0.761**	0.719**	24	0.646**	0.606**
6	0.793**	0.726**	25	0.617**	0.585**
7	0.713**	0.650**	26	0.675**	0.629**
8	0.651**	0.630**	27	0.790**	0.748**
9	0.644**	0.606**	28	0.701**	0.645**
10	0.636**	0.638**	29	0.704**	0.689**
11	0.711**	0.676**	30	0.666**	0.678**
12	0.754**	0.695**	31	0.718**	0.624**
13	0.698**	0.628**	32	0.691**	0.670**
14	0.643**	0.648**	33	0.684**	0.676**
15	0.625**	0.590**	34	0.684**	0.643**
16	0.673**	0.653**	35	0.815**	0.710**
17	0.771**	0.706**	36	0.762**	0.680**
18	0.673**	0.613**	37	0.577**	0.621**
19	0.669**	0.687**			

** مستوى الدلالة عند 0,01

جدول رقم (6) معاملات ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3	البعد 4	الدرجة الكلية
البعد 1	1	0.848**	0.869**	0.890**	0.952**
البعد 2	0.848**	1	0.879**	0.854**	0.947**
البعد 3	0.869**	0.879**	1	0.857**	0.949**
البعد 4	0.890**	0.854**	0.857**	1	0.945**

يلاحظ من الجدول(5) والجدول (6) السابقين أن معاملات الارتباط جمعيها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01)، وبالتالي نستنتج أن المقياس يتسم بالاتساق الداخلي.

وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام الطرائق الآتية:

طريقة ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات المقياس ككل وثبات كل بعد من أبعاده، باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، تم استخدام برنامج الإحصاء spss النسخة (22) وكانت النتائج وفق الجدول (7) الآتي:

جدول رقم (7): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التنافر المعرفي

البعد	معامل ألفا كرونباخ
البعد الأول	0.889
البعد الثاني	0.883
البعد الثالث	0.860
البعد الرابع	0.852
الدرجة الكلية	0.965

يوضح الجدول (7) السابق، أن قيم الثبات لمعامل ألفا كرونباخ في جميع الحالات مرتفعة.

طريقة التجزئة النصفية:

باستخدام برنامج الإحصاء spss النسخة (22) تم تقسيم درجات الاختبار إلى نصفين متكافئين، ومن ثم يتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين، وتصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس الكل، والجدول (8) الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (8) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

البعد	معامل التجزئة النصفية
البعد الأول	0.887
البعد الثاني	0.855
البعد الثالث	0.780
البعد الرابع	0.862
الدرجة الكلية	0.974

يوضح الجدول (8) السابق، أن قيم معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية تتراوح ما بين 0.78 و0.97 وهي قيم مرتفعة وبالتالي فالمقياس يتميز بثبات مرتفع.

طريقة الثبات بالإعادة:

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة السيكومترية مرتين بفاصل زمني (12 يوم)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين في كل بعد من أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية للمقياس، وفق الجدول رقم (9) الآتي:

جدول رقم (9): نتائج الارتباط بين درجات التطبيقين

أبعاد المقياس	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		sig	معامل الارتباط
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
البعد الأول	29.27	10.256	26.17	8.170	0.000	0.690**
البعد الثاني	28.49	10.321	24.49	8.704	0.000	0.712**
البعد الثالث	26.14	9.067	22.96	7.162	0.000	0.738**
البعد الرابع	23.13	8.161	20.20	6.648	0.000	0.638**
الدرجة الكلية	107.03	35.858	93.81	25.359	0.000	0.818**

يتضح من الجدول رقم (9) السابق، أن قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين، في كل بعد من أبعاد المقياس، وفي الدرجة الكلية للمقياس، مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على ثبات المقياس بطريقة إعادة الإجراء.

b.مقياس الكفاءة الذاتية:

تم بناء هذا المقياس من قبل الخالدي (2000) ويتألف من (41) عبارة يطلب فيها من المفحوص الاستجابة وفق تدريج خماسي (لا ينطبق أبدأ، ينطبق نادراً، ينطبق أحياناً، ينطبق بدرجة كبيرة، ينطبق دائماً)، إذا كانت العبارات إيجابية تعطى الدرجات على الترتيب (1–2–3–4–5) أما إذا كانت العبارة سلبية فالعكس صحيح وتأخذ الدرجات بالترتيب (5–4–3–2–1)، بحيث تتراوح الدرجة الكلية بين (41–205)، حيث تشير الدرجة العالية إلى ارتفاع في الكفاءة الذاتية العامة، والدرجة المتدنية إلى انخفاض في الكفاءة الذاتية العامة، وتتراوح مدة تطبيقه ما بين (5–10) دقائق، بصورة فردية أو جماعية.

جدول (10): توزع العبارات السلبية والايجابية في مقياس الكفاءة الذاتية

العبارات الإيجابية	1-2-3-4-8-9-13-14-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-32-33-34-35-38-39-40-41
العبارات السلبية	5-6-7-10-11-12-15-31-36

وللتأكد من شروط صلاحيته تم التأكد من صدقه باستخدام طرائق صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي وصدق الفروق الطرفية، ومن ثباته باستخدام طريقة معامل ألفا لكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وطريقة إعادة الإجراء، وذلك من خلال تطبيق المقياس على العينة السيكومترية المختلفة عن عينة البحث الأساسية والتي بلغ حجمها (70) طالباً وطالبة من طلاب جامعة البعث، وذلك وفق الآتي:

صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على لجنة المحكمين المختصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي والتقويم والقياس، والبالغ عددهم ثمانية محكمين، وقد تم سؤالهم عن مدى مناسبة البنود، ومدى دقة الصياغة اللغوية، ومدى كفاية البنود لقياس ما وضعت لقياسه، وقد تم تعديل صياغة البنود التي حصلت على نسبة توافق تعادل (80%) فما فوق، كما تم حذف أربعة بنود حصلت على نسبة اتفاق بالحذف تزيد عن (80%)، ليصبح عدد البنود بصورته النهائية (41) بنداً، بعد أن اتفق المحكمون وبنسبة تفوق 80% على كفاية البنود، وبالتالي صدق المقياس بالطريقة المعتمدة على المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الصدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال التأكد من دلالة ارتباط درجات كل بند من بنود المقياس بالدرجات الكلية للمقياس باستخدام البرنامج spss النسخة (22)، كما يتضح من الجدول (11) الآتي:

جدول (11): الدلالة الإحصائية لمعاملات ارتباط درجات كل بند بالدرجات الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.45**	15	0.78**	29	0.61**
2	0.68**	16	0.59**	30	0.56**
3	0.65**	17	0.64**	31	0.57**
4	0.61**	18	0.60**	32	0.65**
5	0.73**	19	0.64**	33	0.66**
6	0.71**	20	0.68**	34	0.64**
7	0.66**	21	0.78**	35	0.70**
8	0.73**	22	0.73**	36	0.72**
9	0.64**	23	0.65**	37	0.74**
10	0.60**	24	0.67**	38	0.70**
11	0.66**	25	0.62**	39	0.63**
12	0.37**	26	0.68**	40	0.69**
13	0.59**	27	0.59**	41	0.73**
14	0.51**	28	0.68**		

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يلاحظ من الجدول (11) السابق، أن معاملات ارتباط جميع البنود بالدرجة للكلية للمقياس، دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

وللتأكد من ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وطريقة إعادة الإجراء، باستخدام البرنامج spss كما يتضح في الجدول (12) الآتي:

جدول (12): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة الإجراء

الطريقة	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
معامل الارتباط	0.90	0.91	0.94

يلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث بلغت قيم معامل الثبات في جميع الطرائق قيم مرتفعة تساوي أو تزيد عن (0.90)، وبالتالي ارتفاع ثبات المقياس.

إحدى عشر: نتائج البحث ومناقشتها

1.نتائج اختبار الفرضية الأولى التي تنص على: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق المقياسين على طلاب العينة الأساسية المكونة من (200) طالباً وطالبة، من طلاب جامعة البعث، وباستخدام البرنامج الإحصائي spss تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده، وبين درجاتهم الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية، وكانت النتائج وفق الجدول (13) الآتي:

الجدول رقم (13): دلالة معاملات الارتباط بين درجات مقياس التنافر المعرفي ككل وأبعاده وبين درجات مقياس الكفاءة الذاتية ككل

المقياس	أبعاد التنافر المعرفي	الصحة	الأكاديمي	الاجتماعي	القدرة على اتخاذ القرار	المقياس ككل
الكفاءة الذاتية	معامل ارتباط بيرسون	-0.551**	-0.422**	-0.355*	-0.424*	-0.572**
	sig	0.000	0.006	0.025	0.036	0.000

(*) دال عند مستوى دلالة 0.05

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (13) السابق، وجود ارتباط عكسي ودال احصائياً عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعدي الصحة والأكاديمي وعلى مقياس التنافر ككل، وبين درجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية ككل، كون قيمة sig في هذه الحالات أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 في حين أن الارتباط عكسي أيضاً ودال إحصائياً عتد مستوى دلالة 0.05 بين درجات أفراد العينة على بعد القدرة على اتحاذ القرار والبعد الاجتماعي، وبين درجاتهم على مقياس الكفاءة ككل، كون القيمة الاحتمالية sig في هاتين الحالتين أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05.

وكون العلاقة عكسية فهذا يعني أن ارتفاع التنافر المعرفي لدى الطلبة يضعف مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، والعكس صحيح، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الشخص المتوافق معرفياً هو شخص يمتلك ثقة عالية بالنفس، وقدرات واضحة بالنسبة له وبالتالي لديه مستوى عال من الكفاءة الذاتية الواضحة من خلال توافقه النفسي وتصرفاته.

وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة عكسية بين جميع أبعاد التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية ويمكن إرجاع ذلك في بعد الصحة إلى أنه عندما يحدث تنافر معرفي،

حيث تتعارض المعلومات أو الرؤى حول قضايا الصحة، يمكن أن يؤدي ذلك إلى زيادة الضبابية والتردد في اتخاذ القرارات الصحية. فالكفاءة الذاتية تلعب دورًا هامًا في التغلب على هذا التنافر، حيث يمكن للأفراد القدرة على تقييم المعلومات واختيار السلوكيات الصحية بناءً على فهمهم الشخصي والقدرة على تحليل المعلومات بشكل فعّال. كما يمكن أن يكون التنافر المعرفي في المجال الأكاديمي مرتبطًا بشكل سلبي بالكفاءة الذاتية. فعندما يواجه الفرد تحديات أو تنافر في البيئة الأكاديمية، قد يؤثر ذلك على ثقته في قدراته الشخصية والذاتية. وبالتالي، يمكن أن يكون لديه تأثير سلبي على الكفاءة الذاتية.

كما تبين يرتبط التنافر المعرفي في الجانب الاجتماعي بالكفاءة الذاتية ارتباط عكسي سلبي، فعندما يواجه الفرد تحديات اجتماعية أو صعوبات في التفاعل مع الآخرين، قد يؤثر ذلك على اعتباره لذاته وكفاءته الشخصية. فالعلاقات الاجتماعية السليمة والتفاعل الإيجابي يمكن أن يسهمان في تعزيز الكفاءة الذاتية. كما أظهرت النتائج أن التنافر المعرفي في مجال اتخاذ القرارات مرتبطًا بالكفاءة الذاتية ارتباط سلبي عكسي ويمكن تفسير ذلك بأنه: عندما يواجه الفرد صعوبات في اتخاذ القرارات أو يشعر بتحديات في عملية اتخاذ القرار، قد يؤثر ذلك على اعتباره لكفاءاته الشخصية. القدرة على اتخاذ قرارات فعّالة والتحلي بالثقة في هذا السياق يمكن أن يلعبان دورًا في تعزيز الكفاءة الذاتية.

2.اختبار الفرضية الثانية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات الدرجات على مقياس التنافر المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده، تبعاً لمتغير الجنس".

لاختبار صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس التنافر المعرفي على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من /200/ طالباً وطالبة، من طلاب جامعة البعث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss تم استخدام اختبار T الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (14) الآتي:

الجدول (14): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده وفقاً لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	df	sig	الدلالة
الصحة	ذكر	100	29.28	10.725	0.026	59	0.979	غير دالة
	أنثى	100	29.33	10.45				
الأكاديمي	ذكر	100	28.95	10.837	0.343	59	0.732	غير دالة
	أنثى	100	28.28	10.46				
الاجتماعي	ذكر	100	26.43	9.518	0.009	59	0.993	غير دالة
	أنثى	100	26.42	9.915				
اتخاذ القرار	ذكر	100	23.30	8.474	0.797	59	0.427	غير دالة
	أنثى	100	24.62	9.599				
الكلية	ذكر	100	107.97	37.641	0.105	59	0.916	غير دالة
	أنثى	100	108.95	33.429				

يتبين من الجدول (14) السابق، عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث على مقياس التنافر المعرفي ككل وعلى كل بعد من أبعاده، نظرا لأن القيمة الاحتمالية sig أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 في جميع الحالات.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تشابه البيئة التي ينحدر منها أفراد العينة والتي تتحلى بذات الثقافة والأفكار وبالتالي تشابه طبيعة التنافر المعرفي بين الجنسين، واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة بهنساوي (2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في التنافر المعرفي تعزى لمتغير الجنس.

3. اختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية تبعاً لمتغير الجنس".

بذات الطريقة تم اختبار صحة هذه الفرضية فقد تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية على أفراد عينة البحث الأساسية المكونة من /200/ طالباً وطالبة، من طلاب جامعة البعث، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي spss وباستخدام اختبار T الخاص بالمجموعتين المستقلتين، تم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول (15) الآتي:

الجدول (15): دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	df	sig	الدلالة
الكفاءة الذاتية	ذكر	100	127.81	30.71	2.56	59	0.032	دالة
	أنثى	100	111.88	30.81				

من خلال الجدول (15) السابق، يتبين أن قيمة sig أصغر من مستوى الدلالة 0.05 لذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية، لصالح الذكور بسبب أن متوسط درجاتهم أكبر، وهذه النتيجة تختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة

(Shukulalaku, 2013) ودراسة أبو العلا (2010) التين توصلتا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية، ويرجع الباحث سبب هذه الفروق إلى ثقافة المجتمع المحلي التي تركز على الذكور من حيث تحمل المسؤولية فالذكر في مجتمعنا هو المكلف بالحماية والنفقة وتأمين حاجات الأسرة، وهذا يساعد الذكور على اكتساب الخبرة والتجربة العملية التي من شأنها أن ترفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم مقارنة بالإناث.

ثاني عشر: مقترحات البحث

من خلال نتائج البحث الحالي يقترح الباحث الآتي:

-إجراء دراسات حول معرفة أثر ارتفاع التنافر المعرفي في الكفاءة الذاتية في محاولة لإعداد برامج إرشادية تساعد على خفض مستوى التنافر المعرفي في محاولة لرفع الكفاءة الذاتية.

-إعادة تطبيق متغيرات البحث على فئات عمرية مختلفة.

-الاستعانة بنتائج البحث في اعداد البرامج الارشادية التي تهدف لرفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، في محاولة للتخفيف من مستوى التنافر المعرفي لديهم.

ثالث عشر: المراجع

-أسعد، ميخائيل (1994). علم الاضطرابات السلوكية، بيروت، دار الجبل.

-بدوي، منى حسن (2001). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد،29.

-بهنساوي، فكري أحمد(2019). التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، العدد(84)، جامعة بني سويف.

-الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فعالية الذات وإدراك القبول-الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة.

-الحوري، عكلة والجرو، حميدة(2021). **المجتمع العربي والرياضة التنافسية**. عمان: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

-خضر، شيراز. (2022). **علم النفس الاجتماعي**. الكويت: دار الاكاديمية للطباعة والنشر والتوزيع.

-الدليمي، عبد الرزاق. (2016). **نظريات الاتصال في القرن الحادي والعشرين**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-الزيات، فتحي مصطفى (2001). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**، سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، الجزء 2، القاهرة، منشورات دار النشر للجامعات.

رضوان، سامر. (2008). أثر الكفاءة الذاتية في خفض مستوى القلق دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية التطبيقية بسلطنة عمان. **مجلة الدراسات النفسية**، جامعة دمشق.

– سالي، طالب علوان. (2012) الكفاءة المدركة عند الذاتية طلبة جامعة بغداد. مجلة العلوم التربوية والنفسية. **كلية التربية للبنات**، جامعة بغداد، العدد (33).

–سعيد، فداء. (2012). العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتفكير فوق المعرفي والتحصيل الأكاديمي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية.

–سلامة، ثريا وغباري، أحمد. (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، العدد(1).

–الشمراني، عبد الرحمن. (2014) . الكفاءة الذاتية الاكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الموهوبين بمحافظة القنفدة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الباحة.

–عامر، فتحي. (2012). **علم النفس الإعلامي**. الكويت: العربي للنشر والتوزيع.

–العدامات، عمر عطا الله والعتوم، عدنان يوسف. (2022). التنافر المعرفي وعلاقته بالذكاء العاطفي. **مجلة متعددة التخصصات**، الأردن: المجلد(26) عدد(4).

– العدل، عادل (2002) تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس المجلد الأول، (25).

–العلاق، بشير. (2010). **نظريات الاتصال (مدخل متكامل)**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-علوان، طلل غالب. (2019). التفكير القطبي وعلاقته بالتنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة. **كلية التربية والعلوم الطبيعية**، جامعة جرمو.

-العلي، ماجد ومحمد، عبد المطلب. (2016). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالقيم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربية**، العدد(3).

-قريشي، فيصل (2011). التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية، **رسالة ماجستير**، جامعة الحاج الخضر باتنة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس.

-قطامي، يوسف. (2012). **نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- كالهون، كرغ. (2021) "**معجم العلوم الاجتماعية**" المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.

-المشيخي، غالب بن محمد علي (2009). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمسندة الاجتماعية ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- ملحم، سامي محمد .(.2000). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة.

-المصري، نيفين عبد الرحمن (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظات غزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

-Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action, Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.

-Bandura, A. (1997). Self-efficacy: exercise of control. Stanford University W .H. Freeman and Company, New York.

-Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of human Behavior mental process and consciousness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.

-Chohan, T., Bhatti, R., Naeem,S. (2017). Prediction of academic performance of university students through their use of Library elec- tronic resources and their self efficacy, European conference on in- formation literacy

-Erickson, H .(2019). Cognitive dissonance theory and our hidden biases ".

-Festinger, I. (1957)"A Theory of Cognitive Dissonance" Stanford University, California.

-Gillihan, S.J, (2002). Sex differences in the provision of skillful emotional support: the mediating role of self- Efficacy Journal of communication Report, P: 6-21.

Littlejohn. S. W. & Foss. K. A. (2005)"Theories of human communication,Belmont. CA: Thomson/Wadsworth.

-Zimmerman, B (1995); Self- Efficacy and Educational development In bandura, A (Ed) self- efficacy in changing societies Cambridge, Cambridge University press.

-Zimmerman, B. J. (2000). Self- Efficacy An Essential Motive To Learn, Contemporary Educational Psychology, vol(25), 82-91.