الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

العدد (١) الرياض (شعبان ١٤٤٢هـ/ إبريل ٢٠٢١م)

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

ISSN 1658 – 8975

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

العدد (1) الرياض ISSN 1658 – 8975 شعبان 1442هـ/ إبريل 2021م

المجلة السعودية للعلوم النفسية

الهيئة الاستشارية

أ.د. إيمان بنت فوزي شاهين

جامعة عين شمس (مصر)

أ.د. سهام بنت عبد الرحمن الصوّيغ

جامعة الخليج العربي (البحرين)

أ.د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. عبد المنان ملا معمور بار

جامعة أم القرى (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

❁ ❁ ❁

رئيس التحرير

أ. د. فهد بن عبدالله الدليم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. السيد محمد أبو هاشم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. **أحمد بن مهدي مصطفى**

جامعة الأزهر (مصر)

أ.د. راشد بن حماد الدوسري

جامعة البحرين (البحرين)

أ.د. سعد بن عبدالله المشوح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. مروان بن طاهر الزعبي

الجامعة الأردنية (الأردن)

د. محمد بن جعفر ثابت

جامعة أم القرى (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د. حمود بن سعيد السليمي

❁ ❁

© 1442هـ/ 2021م, الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم النفسية: ص.ب 2458, الرياض:11451, المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

SJPSgesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر مرتين في العام الجامعي (إبريل – نوفمبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

الريادة وتحقيق التميز على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال نشر البحوث العلمية النفسية.

الرسالة:

الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات النفسية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الاسلامية و يحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

الأهداف:

1) **نشر الفكر النفسي وترسيخ المعرفة النفسية .**
2) **الإسهام في إثراء التراكم المعرفي في مختلف مجالات علم النفس .**
3) **نشر البحوث والدراسات المتخصصة في مجالات علم النفس المختلفة.**

مجالات النشر:

جميع موضوعات وقضايا علم النفس بفروعه النظرية والتطبيقية.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم النفسية"	**27– جمادى الأولى – 1439هـ/ 12– مارس– 2018م**

❁ ❁ ❁

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. تتشرف هيئة تحرير المجلة السعودية للعلوم النفسية بأن تقدم لقرائها الأعزاء العدد الأول، والذي يتضمن عشرة أبحاث في مختلف فروع علم النفس المتعددة.

فقد تناول البحث الأول في هذا العدد موضوع التوافق الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية؛ فيما جاء البحث الثاني في موضوع القياس النفسي ممثلا ببناء مقياس للإتجاهات نحو الإختبارات الألكترونية وفق نموذج الإستجابة المتدرجة. أما البحث الثالث فقد كان عبارة عن مراجعة بحثية لإستخدامات النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث النفسية العربية في آخر عقدين من الزمن (خلال الفترة من 2000 – 2020). أما البحث الرابع فقد كان عبارة عن دراسة لمستوى قلق الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية ردفان وعلاقته بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي؛ في حين كان البحث الخامس في موضوع فعالية برنامج إرشادي قائم على الحكمة الإختبارية لخفض مستوى قلق الإختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

من جانب آخر ركّزَ البحث السادس على الخصائص السيكومترية لمقياس الميل للإنفعالات الإيجابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود؛ فيما تناول البحث السابع نمذجة العلاقات بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى؛ في حين تطرق البحث الثامن لموضوع علاقة اليقظة العقلية بالهناء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.

أخيراً ؛ فقد تناول البحثان الأخيران موضوعين في مجال الصحة النفسية هما: المواطنة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي؛ والكفاءة الثقافية في التشخيص والعلاج النفسي وأختارت الباحثة إضطراب القلق الإجتماعي كإنموذج لذلك .

في الختام؛ تأمل هيئة التحرير أن يجد الباحثون والدارسون والمختصون والممارسون وذوي الإهتمامات العلمية والأكاديمية ما يحوز على رضاهم وينال استحسانهم؛ آملين ألا يبخلوا علينا بملاحظاتهم القيمة والتي من شأنها، بكل تأكيد الرفع من مستوى المجلة وتطويرها ؛ و الله من وراء القصد .

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد بن عبد الله الدليم

المحتويات

الموضوع	الصفحة
التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات عادل بن حسين بن أحمد المبارك	1
بناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية وفق نموذج الاستجابة المتدرجة. فريال بنت محمود الحاج محمود، سمية بنت علي عبد الوارث أحمد	25
استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث النفسية العربية في الفترة 2000–2020: مراجعة وتوصيات. سعيد بن عبدالله مبارك الدوسري	43
مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية ردفان وعلاقته بالتحصيل في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي عادل بن عبد الرحيم صالح احمد الماس	63
فعالية برنامج إرشادي قائم على الحكمة الاختبارية لخفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة د. عبد الرحمن بن حاسن بن محسن الأحمدي	77
الخصائص السيكومترية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود . عقيلة ساير العنزي ، سمية عبدالله النجاشي	99
نمذجة العلاقات بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى. مريم بنت حميد أحمد اللحياني، سميرة بنت محارب العتيبي	119
اليقظة العقلية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع. جابر بن حمد الحربي	147
المواطنة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي (دراسة مقارنة) ريم بنت سالم علي الكريديس	177
الكفاءة الثقافية في التشخيص والعلاج النفسي (اضطراب القلق الاجتماعي أُنموذجاً). غادة بنت عبدالله الخضير	203

التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات

عادل بن حسين بن أحمد المبارك[1]

جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1/ 12/ 1441هـ -وقبل 29 / 1/ 1442هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود، والكشف عما إذا كان هناك فروق في التكيف الأكاديمي يعزى إلى تصنيف الكليات (كليات إنسانية، علمية (صحية)، للنوع (طلاب وطالبات)، المستويات الدراسية، مستويات التحصيل الدراسي، وللتخصصات. تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من كلية التربية، وكلية الآداب، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، بلغت (1043) مثلت (15.69٪) من مجتمع الدراسة منهم (634) طالبًا و(409) طالبة. تم تطبيق مقياس التوافق الأكاديمي من إعداد الباحث بعد التأكد من ثبات وصدق الأداة. وقد استخدم الباحث في تحليله لبيانات الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي واختبار "شفيه". نتائج التحليلات الإحصائية أكدت أن متوسط درجات التكيف الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود (95.63) وهو أعلى من المتوسط النظري (84) المحسوب لأداة الدراسة. كما أكدت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التكيف الأكاديمي يعزى للكلية (التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية) ولصالح طلبة العلوم الطبية التطبيقية، للنوع (الطلاب والطالبات) ولصالح الطالبات، للمستوى الدراسي، للتخصصات، ولمستوى التحصيل الدراسي ولصالح التحصيل الدراسي الأعلى. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التوافق الأكاديمي، التكيف الأكاديمي، طلاب، طالبات، كلية التربية، كلية الآداب، كلية العلوم الطبية التطبيقية، طلبة الجامعة، التحصيل الدراسي.

Academic Adjustment Among King Saud University Students in light of few Variable

Adel Husain Almubarak [1]

King Saud University

Submitted 21-07-2020 and Accepted on 07-09-2020

Abstract: This study aimed to reveal the level of academic adjustment among students of King Saud University, and to find out whether there are statistically significant differences in academic adjustment due to: the classification of colleges (humanistic colleges, scientific (health) colleges, gender (male and female students), academic levels, academic achievement levels, and majors. The sample size was (1043) and was drawn randomly from the College of Education (COE), the College of Arts (COA), and the College of Applied Medical Sciences (COAMS), representing (15.69%) of the study population, including (634) male students and (409) female students. The academic adjustment scale (AAS) was prepared and applied by the researcher, and the validity and reliability of the scale were established. The collected data was analyzed using the means, standard deviation, one-way ANOVA, T-test, and Scheffe tests. The results indicated that the mean of academic adjustment of the students was (95.63) and was higher than the computed mean of the AAS (84). The results also confirmed that there were statistically significant differences at (0.05) between the mean scores of academic adjustment attributed to the colleges (COE, COA, COAMS), gender, academic levels, specializations, and academic achievement levels. The study concluded with recommendations.

Keywords: adjustment, academic, students, college students, academic adjustment, university, University students, Academic achievement.

---

(1) *Assistant Professor of Psychology - College of Education - King Saud University*.

(1)أستاذ علم النفس المساعد–كلية التربية – جامعة الملك سعود.

E-mail: adelm@ksu.edu.sa

*يتقدم الباحث بجزيل الشكر والتقدير لمركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود على دعمه للدراسة وتقديم يد العون للباحثين.

مقدمة:

تهتم الدول المتقدمة بفئة الشباب لكونهم رجال المستقبل ويعول عليهم في دفع عجلة التقدم والرقي والمساهمة في تطوير وتقدم المجتمعات. وتعد لهم البرامج المختلفة في جميع المجالات التعليمية والصناعية والزراعية والاقتصادية وغيرها، كما تقوم ببذل الجهود لتذليل الصعوبات التي قد تعترضهم في حياتهم لكي يستطيعوا أن يقوموا بواجباتهم ويكونوا أكثر فاعلية لمجتمعاتهم. والمملكة العربية السعودية من تلك الدول التي أولت الاهتمام بالشباب وذلك من خلال إعداد الرؤية 2030 المستقبلية والتي تضمنت الخطة تطوير التعليم وإتاحته للجميع. حيث إن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تهدف إلى "تنمية مهارات عامة وأساسية لجميع طلابها لمواجهة متطلبات الحياة الحديثة، بالإضافة إلى المهارات التخصصية لكل مهنة والتي تغطي جميع المجالات المهنية لجيل الشباب" (وزارة التعليم، 2020). وتبلغ نسبة الشباب في المملكة 36.7٪ من السكان وهي أعلى نسبة للشباب من بين دول مجموعة العشرين G20 (الهيئة العامة للإحصاء، 2019).

ومن فئة الشباب الطلبة الخريجون من الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية والتي يقدر عددهم بحوالي (356269) عام 1439-1440ه (وزارة التعليم،2020) والكثير منهم يتوجهون إلى الجامعات للدراسة في تخصصات متعددة. وهذا يتضمن انتقالهم إلى الجامعات وخوض تجربة جديدة للمرة الأولى لمرحلة الحياة الجامعية والتوافق معها إذ إنها تختلف عن المراحل الدراسية السابقة كما أنها مهمة في حياتهم وتؤثر على مستقبلهم.

ويعدُّ التوافق عملية مرنة ونشطة ومستمرة لأن الفرد يسعى لمواجهة مطالب الحياة من ضغوط ومشكلات وإحباطات ويقوم بالتوافق بينها وبين ذاته وبينه والبيئة التي يعيش فيها (يونس، 2009). وانتقال الطلاب إلى بيئة الحياة الجامعية الجديدة يتطلب منهم التوافق معها لكي يستطيعوا تحقيق أهدافهم والشعور بالرضا والسعادة وإكمال دراستهم بنجاح والتخرج من الجامعة.

والانتقال للجامعة والحياة الجامعية من المشكلات والقضايا البحثية المهمة خلال العقد الماضي (Peterson, Louw, & Mumont, 2009). إذ إن الانتقال من التعليم العام إلى التعليم العالي مرحلة انتقالية تتطلب من الطلاب التوافق مع تلك المرحلة، لأن التوافق مع تلك المرحلة ليس أمرًا سهلاً، بل يعدُّ مشكلةً لبعض الطلاب (Nelson, Kift, & Clark, 2008). كما أن توافق الطلاب مع البيئة الجامعية يعدُّ عاملاً في التنبؤ بنتائجهم الجامعية (Peterson, et al., 2009; Van Rooij, Jansen, & Van de Grift, 2018)، ومؤشرًا لتوافقهم العام (الريحاني ونزيه، 1978؛ Baker & Siryk, 1989).

وقد وردت تعريفات للتوافق؛ منها تعريف يونس (2009) الذي يرى أن التوافق علاقة متلائمة بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها مع إشباع حاجاته ويشعر بالرضا والارتياح عن نفسه والابتعاد عن الضيق، كما يتضمن تغييرات وتعديلات لسلوكه لإقامة علاقة منسجمة مع بيئته. كما يُعرَّف التوافق بأنه "العمليات النفسية التي يديرها ويتعامل معها الناس من خلال مطالب وتحديات الحياة اليومية" (Weiten, Dunn, & Hammer, 2012, P.11). وجمعية علم النفس الأمريكية (2020) تعرف التوافق النفسي بأنه "تغيير في اتجاه الفرد أو سلوكه لرغبته وحاجته للتغيير في البيئة والظروف الحالية غير المعتادة وغير المتوقعة" (APA, 2020). والشخص المتوافق هو الذي يشبع حاجاته بطريقة

صحية من خلال الاستجابات الاجتماعية والنفسية لمواقفه (APA, 2020).

ويرى يونس (2009) أن للتوافق بعدين الأول التوافق الشخصي الذي يتضمن رضا الفرد عن نفسه وثقته بها ويهدف إلى تحرير الفرد وتخلصه من التوتر والصراعات النفسية والقلق التي قد يمر بها في البيئة التي يعيش فيها. والبعد الثاني التوافق الاجتماعي الذي يتضمن قدرة الفرد على إنشاء علاقة اجتماعية إيجابية ناجحة مع من حوله كالأسرة والعمل والمجتمع، ويضبط ذاته وانفعالاته، ويشمل مجالات: التوافق الزواجي والتوافق الأسري، والتوافق المهني، والتوافق الديني، والتوافق المدرسي (يونس، 2009). ويرى الرفوع والقرارعة (2004) أن هناك نوعين من التكيف الأول إيجابي وهو ما يقوم به الفرد من تحقيق أهدافه وطموحه وإشباع حاجاته بالقيام بسلوكيات ترضي الفرد ويقبلها المجتمع، والثاني تكيف سلبي أو سيئ ويتضمن عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته ودوافعه بطريقة مقبولة ترضي الفرد والمجتمع.

وهذه الدراسة تتناول موضوع التوافق الأكاديمي. والتوافق الأكاديمي يتضمن دافعية الطلاب وجهودهم الأكاديمية وكيفية تعاملهم مع مطالب التعليم والنجاح بالقيام بإكمال متطلبات الأعمال الأكاديمية ونجاحهم بالبيئة الأكاديمية (Baker & Siryk, 1989). ويتكون التوافق الأكاديمي من العلاقة بالزملاء، والعلاقة مع الأساتذة، والمشاركة بالأنشطة، الاتجاه نحو التخصص ونحو تنظيم الوقت (يونس، 2009). وسيستخدم الباحث مصطلح التوافق وهو يقابل الترجمة المناسبة (Adjustment) وهو مصطلح نفسي يرتبط بالإنسان (شاذلي،2001؛ يونس، 2009) إذ يتضمن ما يقوم به الفرد لمواجهة متطلبات الحياة في بيئته من تعديل وتنظيم وحل المشكلات ليتوافق معها. كما أن مصطلح تكيف (Adaptation) يعني التكيف الحيوي أو البيولوجي بين الكائن الحي وبيئته (شاذلي،2001؛ يونس، 2009). الباحث سيستخدم مصطلح التوافق وأما مصطلح التكيف سيكون حسب استخدامه في الدراسات الواردة في هذه الدراسة.

وستعرض الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق الأكاديمي بين الطلبة.

أجرى الليل (1993) دراسة على طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل للكشف عن الفروق في التوافق للمجتمع الجامعي في ضوء بعض المتغيرات على عينة تكونت من 167. ونتائج الدراسة أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق مع المجتمع الجامعي يعزى للجنس ومكان الدراسة ولصالح الطالبات. كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة التوافق تعود لمستويات الدراسة، الجنسية (سعودي غير سعودي)، الحالة الاجتماعية (متزوج غير متزوج)، التخصص، الكلية.

أجرى ملكوش (1999) دراسة هدفت إلى استكشاف طبيعة التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الأردنية وقد تكونت عينة دراسته من 725 من الطلبة (280 طالبًا، 445 طالبة). ونتائج دراسته أكدت عدم وجود فروق في التكيف الأكاديمي بين طلبة الكليات ماعدا كليتي الآداب والعلوم التربوية أعلى من كلية الشريعة. كما أن الدراسة لم تجد فروقاً في التكيف بين الطلبة يعزى لسنوات الدراسة المختلفة في الجامعة. وكذلك توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التكيف والمعدل الدراسي لآخر فصل كما لا توجد علاقة بين درجة التكيف والمعدل التراكمي للطلبة. نتائج دراسة ملكوش تحتاج لوقفة لأنه لم يجد فروقًا في التوافق يعزى

لسنوات الدراسة، إذ يتوقع أنه كلما زادت سنوات الدراسة كلما كان مستوى التوافق أعلى. كذلك لم يجد ملكوش علاقة بين التوافق والمعدل التراكمي، إذ يفترض أن المعدل الأعلى للطلبة يشير إلى مستوى أعلى في التوافق الأكاديمي.

وأجرى الرفوع والقرارعة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة التكيف للحياة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي. وقد تكونت عينة دراستهما من جميع طالبات تربية الطفل في كلية الطفيلة بجامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددهن 180 طالبة. وأوضحت نتائج دراستهما أن متوسط درجات التكيف لدى الطالبات أعلى من المتوسط المحسوب لمقياس التكيف المستخدم للدراسة. ونتائج دراستهما دلت على عدم وجود أي علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التكيف للحياة الجامعية والتحصيل الدراسي. كما أكدت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف للحياة الجامعية تبعاً للمستوى الدراسي ولصالح طالبات السنة الثالثة بالمقارنة مع السنة الأولى والثانية. ونتائج دراسة الرفوع والقرارعة توافقت مع دراسة ملكوش (1999) في عدم وجود علاقة بين التوافق والتحصيل الدراسي مع أنه يفترض أن تكون هناك علاقة. لكن نتائج دراسة الرفوع والقرارعة غير متوافقة مع ملكوش في كون أن هناك علاقة بين التوافق والمستوى الدراسي.

في حين أجرى كتلو (2009) دراسة على عينة تكونت من (338) من طلبة جامعة الخليل، وكان من أهداف دراسته الكشف عن الفروق في مستويات (درجات) التكيف الأكاديمي تبعاً للجنس، والتخصص، والتحصيل الدراسي، والحالة الاجتماعية. ونتائج دراسته أكدت أن درجة التكيف الأكاديمي لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، ودرجة التكيف للكليات الإنسانية أعلى منها للكليات العلمية. وكذلك من نتائج دراسته أكدت وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة التكيف الأكاديمي تعزى إلى التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة ذوي النسبة الأعلى (أعلى من 80٪) في التحصيل الدراسي، كما أكدت نتائج دراسته عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف تعزى للجنس، والكلية، والحالة الاجتماعية. نتائج دراسة كتلو غير متوافقة مع نتائج الرفوع والقرارعة (2000) وملكوش (1999) وذلك بوجود فروق في التوافق الأكاديمي يعزى للتحصيل الدراسي. وهذا ما يؤيده افتراض أن ذوي المعدل الأعلى مستوى توافقهم يكون أعلى.

وقد أجرى بني خالد (2010) دراسة هدفت الكشف عن التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة على عينة عشوائية طبقية بلغت (200) من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. وقد كشفت دراسته على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الأكاديمي يعزى للنوع (طلاب، طالبات) أو للمستوى الدراسي. نتائج دراسة بني خالد متوافقة مع دراسة كتلو (2009) وذلك عدم وجود فروق في التوافق تعزى للنوع (طلاب وطالبات).

أجرى كيالو وكمبا (Kyalo & Chumba, 2011) دراسة بعنوان "عوامل مختارة تؤثر على التكيف الاجتماعي والأكاديمي لطلاب البكالوريوس بجامعة أجيرتون" (Egerton University) على عينة بلغت (357). ونتائج الدراسة أكدت أن العلاقات الشخصية واتجاه الطلبة نحو البيئة الجامعية والبرامج الأكاديمية عوامل مؤثرة على التكيف الاجتماعي والأكاديمي للطلبة. كما توصلت الدراسة إلى جود فروق بين الطلبة في التكيف تعزى لسنوات

الدراسة حيث أظهرت النتائج أن مستوى التكيف الأكاديمي لطلبة السنة الأولى أعلى مقارنة مع بقية طلبة الجامعة. وأيضًا نتائج الدراسة وضحت أن 61.2٪ من الطلبة حصلوا على تقدير عالٍ في التكيف الأكاديمي، 37.1٪ من الطلاب حصلوا على مستوى معتدل من التكيف.

نتائج دراستها تشير الدهشة والتساؤل كيف مستوى التوافق الأكاديمي لطلبة السنة الأولى أعلى مقارنة مع بقية طلبة الجامعة. من المتوقع أن كلما زادت سنوات الدراسة في الجامعة زاد مستوى التوافق الأكاديمي، لكن قد يفسر ذلك أن طلبة السنة الأولى في بيئة جديدة وفرت لهم مجالًا من الحرية والراحة بعيد عن الأسرة.

قام أشويني وبار (Ashwini & Barre, 2014) بدراسة للكشف عن الضغوط والتكيف وعلاقتها بالأداء الأكاديمي للطلبة. وقد تكونت عينتها من 80 من طلبة كلية الآداب وكلية العلوم. ونتائج الدراسة أكدت وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية الآداب وكلية العلوم في درجة التكيف الكلية ولصالح طلبة كلية العلوم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للتكيف يعزى للجنس (الذكور والإناث) ولصالح الذكور.

وقام أسثانان، وأسثانا، وأوجا (Asthana, Asthana & Ojha, 2016) بدراسة الشخصية والتكيف لطلبة الجامعة، وقد بلغت العينة 500 من الطلبة لكليات مختلفة (250 طالبًا، 250 طالبة). نتائج الدراسة تؤكد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التكيف لصالح الذكور. وقد عللوا ذلك بأن الذكور يميلون لقضاء أوقات أكثر مع أصدقائهم ويشاركون في أنشطة مختلفة، إضافة لذلك الأهل يمنحون الذكور حرية أكثر من الإناث.

أجرى القطاني (2018) دراسة للتعرف على مستوى التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته ببعض المتغيرات. تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية طبقية عددها 500 من الطلبة. نتائج الدراسة أظهرت أن مستوى التوافق مرتفع لطلبة الجامعة. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الجامعي يعزى للجنس ولصالح الذكور وللتخصص ولصالح التخصصات العلمية.

وقد أجرى باستين وسفين-أدكن وجونسون (Bastien, Seifen-Adkins, & Johnson, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في التكيف الأكاديمي مقارنة بالتكيف النفسي للطلاب الدوليين في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم اختيار عينة مكونة من (122) من الطلاب الدوليين. كشفت النتائج أن إتقان اللغة الإنجليزية، ومدة الإقامة في الولايات المتحدة، وطلب المساعدة عوامل تنبئ بالتكيف الأكاديمي. وأكدت النتائج أن العمر، والتعلق بمجتمع الجامعة عاملان ينبئان بالتكيف النفسي.

أجرى علي وأحمد وخان (Ali, Ahmad, & Khan, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي على عينة عشوائية طبقية من أقسام مختلفة مكونة من (550) من طلبة جامعة سارقودا في باكستان. نتائج الدراسة أكدت أن غالبية الطلاب لديهم مستوى معتدل للتكيف الاجتماعي والتكيف الأكاديمي، وطلاب مستوى الفصل الثاني وطلاب الفصل الثامن مستواهم متساوٍ في التكيف الأكاديمي، ولكن طلاب مستوى الفصل الثامن تكيفهم الاجتماعي أعلى من طلاب

مستوى الفصل الثاني. ونتائج الدراسة أفادت أن الطلاب والطالبات متساوون في مستوى التكيف الأكاديمي، لكن في التكيف الاجتماعي مستوى الطلاب أفضل من الطالبات.

وأجرى شعثان وبن لكحل (2019) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والتخصص ومكان الإقامة على عينة عشوائية عددها (100) طالب وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة زيان عاشور بالمقلة. ونتائج الدراسة أكدت أن الطلبة يتمتعون بمستوى مرتفع من التكيف الأكاديمي. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف الأكاديمي يعزى للجنس والقسم ومكان الإقامة.

ويتضح لنا مما ذُكِر من الدراسات السابقة الآتي:

1-وجود فروق في مستوى التوافق الأكاديمي يعزى للجنس، الطالبات أعلى من الطلاب (ملكوش، 1999؛ كتلو، 2009؛ & كيالو وكمبا، 2011). وهناك دراسات توصلت أن مستوى التوافق للطلاب أعلى من الطالبات (أشويني وبار، 2014؛ & أسثانان وآخرون، 2016 & القحطاني، 2018). في حين توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة التوافق تعزى للجنس (كتلو 2009؛ بني خالد، 2010 & شعثان وبن لكحل، 2019). ودراسة علي وآخرين (2018) أكدت أن الطلاب والطالبات متساوون في مستوى التوافق الأكاديمي. نتائج الدراسات متضاربة في مستوى التكيف تبعًا للجنس ومن التفسير المحتمل اختلاف حجم العينات في الدراسات.

2- هناك فروق في مستوى درجة التوافق تعزى إلى نوع الكلية (كليات إنسانية، وكليات علمية) لصالح الكليات الإنسانية (كتلو، 2009)، ولصالح التخصصات العلمية (القحطاني، 2018) ولصالح كلية العلوم (أشويني وبار، 2014)، وجود فروق بين كلية الآداب والعلوم أعلى من كلية الشريعة (ملكوش، 1999). نتائج الدراسات غير متوافقة باختلاف الكليات وقد يكون راجعًا لعينة الدراسة ومكان الدراسة.

3- هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة التوافق تعزى لمستوى التحصيل الدراسي لصالح الطلبة ذوي التقدير الأعلى (كتلو، 2009)، وعدم وجود علاقة بين درجة التكيف والمعدل الدراسي (ملكوش، 1999؛ & الرفوع والقرارعة، 2004). والتضارب في مثل تلك النتائج يثير التساؤل حيث إن المفترض أن ذوي التحصيل الأعلى مستوى التوافق لديهم يكون أعلى.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق تعزى لسنوات الدراسة (كيالو وكمبا، 2011، & الرفوع والقرارعة، 2004)، وعدم وجود فروق تعزى لسنوات الدراسة (ملكوش، 1999 & بني خالد 2010)، ومستوى التوافق متساوٍ تبعًا لسنوات الدراسة (علي وآخرون، 2018). أكدت دراسة باستين وآخرين (2018) أن العمر، والتعلق بمجتمع الجامعة عاملان ينبئان بالتوافق النفسي. نتائج الدراسات غير متوافقة بين التوافق الأكاديمي وسنوات الدراسة، حيث إن المفترض أن كلما زادت سنوات الدراسة زاد مستوى التوافق الأكاديمي.

يتضح مما سبق وجود تناقضات في نتائج الدراسات فهناك دراسات تؤكد وجود فروق تعزى للجنس والكلية والمستوى الدراسي (السنة أو الفصل الدراسي) والمعدل الدراسي أو مستوى التحصيل للطلبة، في حين آخر هناك دراسات أخرى لم تجد فروقًا تعزى للمتغيرات السابقة، كما أن الدراسات أجريت على عينات في دول عربية وأجنبية.

ولهذا فالدراسة الحالية تحاول اكتشاف طبيعة العلاقة بين تلك المتغيرات على عينة أكبر من طلاب وطالبات في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

الانتقال للجامعة والحياة الجامعية من المشكلات والقضايا البحثية المهمة خلال العقد الماضي (Peterson, Louw, & Mumont, 2009)، إلا أنها مازالت من القضايا التي تحتاج إلى البحث والتقصي لما لها من تأثيرات على الشباب ومستقبلهم خصوصًا في الدول التي تندر بها مثل تلك الدراسات.

والتوافق عملية مرنة ونشطة ومستمرة لتلبية مطالب الحياة (يونس،2009)، وليس بالأمر السهل وهو يعدُّ مشكلة لبعض الطلبة (Nelson, Kift, & Clark, 2008). كما أن توافق الطلاب مع البيئة الجامعية يعدُّ عاملاً في التنبؤ بنتائجهم الجامعية (Peterson, et al., 2009; VanRooij, Jansen, & VandeGrift, 2018)، و مؤشرًا لتوافقهم العام (الريحاني ونزيه، 1978 & Baker & Siryk, 1989). والتوافق الأكاديمي له علاقة بالتسرب الدراسي والتعثر الدراسي. كما أكدت دراسة فريد (2012) أن هناك ارتباطًا سالبًا دالًا إحصائيًا بين احتمالية التسرب الدراسي وأبعاد التوافق مع الحياة الجامعية، والتوافق الأكاديمي والالتزام بتحقيق الأهداف يتصدران التنبؤ باحتمالية التسرب الدراسي. وقد أجريت دراسات على الطلاب والطالبات لدراسة الفروق في التوافق الجامعي والتوافق الأكاديمي وتوصلت إلى نتائج متناقضة تعزى لمتغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي (السنة أو الفصل الدراسي) والمعدل الدراسي أو مستوى التحصيل للطلبة، ونظرًا لأن عملية التوافق مستمرة، ولأهمية متابعة مدى توافق الطلاب والطالبات، ولأن الدراسات أجريت على مجتمعات عربية وأجنبية ولعدم توفر دراسات حسب اطلاع الباحث على المستوى المحلي حيث إن الدراسات المحلية اهتمت بدراسة التوافق بشكل عام للحياة الجامعية كالتوافق مع المجتمع الجامعي (الليل، 1993)، والتوافق الجامعي (القحطاني، 2018). فالباحث يرى أهمية دراسة التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات على طلاب جامعة الملك سعود.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1.ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

2.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للتصنيف العام للكليات (كليات إنسانية وكليات صحية)؟

3. هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للنوع (طلاب، طالبات)؟

4.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للمستوى الدراسي (المستوى: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع)؟

5.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (راسب، مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز)؟

6.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تعزى للتخصص (علم نفس، تربية خاصة، ثقافة إسلامية، تربية فنية)؟

7.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية الآداب تعزى للتخصص (جغرافيا، إعلام، دراسات اجتماعية)؟

8.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تعزى للتخصص (بصريات، التكنولوجيا الطبية الحيوية، صحة أسنان، صحة المجتمع، علوم أشعة، علوم تأهيل، علوم المختبرات الإكلينيكي).

9.هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للكلية (التربية، الآداب ، العلوم الطبية التطبيقية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للتصنيف العام للكليات (كليات إنسانية وكليات صحية).
3. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود للنوع (طلاب، طالبات).
4. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للمستوى الدراسي (المستوى: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع).
5. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود لمستوى التحصيل الدراسي (راسب، مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز).
6. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تعزى للتخصص (علم نفس، تربية خاصة، دراسات إسلامية، تربية فنية).
7. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية الآداب تعزى للتخصص (إعلام جغرافيا، دراسات اجتماعية).
8. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تعزى للتخصص (البصريات، التكنولوجيا الطبية الحيوية، صحة الأسنان، صحة المجتمع، علوم الأشعة، علوم التأهيل، علوم المختبرات الإكلينيكي).
9. الكشف عما إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة جامعة الملك سعود تعزى للكلية (التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية).

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الجوانب الآتية:

1) أهمية موضوع التوافق الأكاديمي للطلبة في المرحلة الجامعية وما يتعرضون له في تلك المرحلة من تغيرات نتيجة المرحلة الانتقالية للجامعة والذي يتطلب منهم التوافق معها.
2) كما أن هذه الدراسة تحاول أن تضيف أداة لقياس التوافق الأكاديمي لطلاب الجامعات.

3) هذه الدراسة تحاول إضافة إلى التراث العربي وذلك بدراسة التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود وعلاقته ببعض المتغيرات.

4) يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لوضع برامج لتحسين ورفع مستوى التوافق الأكاديمي للطلبة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بمجتمع الدراسة المكون من طلاب وطالبات كلية التربية وكلية الآداب وكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول 1439ه-1439ه، كما تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة والمعدة من قبل الباحث للكشف عن التوافق الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات.

مصطلحات الدراسة:

التوافق الأكاديمي:

التوافق الأكاديمي يتضمن دافعية الطلاب وجهودهم الأكاديمية وكيفية تعاملهم مع مطالب التعليم والنجاح بالقيام بإكمال متطلبات الأعمال الأكاديمية ونجاحهم بالبيئة الأكاديمية (Baker & Siryk, 1989).

ويعرف التوافق الأكاديمي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس التوافق الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي "هو الدال على المرحلة الدراسية وفقًا للخطط الدراسية المعتمدة (لوائح جامعة الملك سعود، 1436 ص 2) الخطة الدراسية لبرامج مرحلة البكالوريوس بكليات جامعة الملك سعود مقسمة إلى مستويات، وعددها يتوقف على الخطة الدراسية لكل تخصص.

مستوى التحصيل الدراسي:

هو التقدير العام الذي يحصل عليه الطالب لمعدله التراكمي (المعدل من 5؛ راسب أقل من 2؛ مقبول من2.00 إلى أقل من 2.75؛ جيد من 2.75 إلى أقل من 3.75؛ جيد جداً من 3.75 إلى أقل من 4.50؛ ممتاز من 4.50)، (لوائح جامعة الملك سعود، 1436، ص 22).

طلبة الجامعة:

الطلاب والطالبات الدارسون في جامعة الملك سعود لمرحلة البكالوريوس. بمدينة الرياض.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن وهو من أحد مناهج البحث العلمي المستخدم في علم النفس، لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك للكشف عن مستوى التوافق الأكاديمي للطلبة جامعة الملك سعود والكشف عما إذا كان هناك فروق في ضوء متغيرات الدراسة مثل الكليات والأقسام والجنس والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة (الطلاب والطالبات) المسجلين في كلية التربية، كلية الآداب، وكلية العلوم الطبية التطبيقية في جامعة الملك سعود بالرياض للحصول على درجة البكالوريوس خلال الفصل الدراسي الأول 1439-1440ه البالغ عددهم (6649) (وحدة الإحصاء بجامعة الملك سعود، 1439ه).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة بلغ عددها (1043) تمثل (15.69٪) من مجتمع الدراسة، منهم

(634) طالبًا و(409) طالبة. والجدول رقم (1) يوضح توصيف عينة الدراسة حسب الكليات والأقسام والجنس. فبلغ عدد الطلبة من كلية التربية (388) وكلية الآداب (309) وكلية العلوم الطبية التطبيقية (346).

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم "مقياس التوافق الأكاديمي" للكشف عن مستوى التوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة. حيث قام الباحث بعد مراجعة ما ورد من أدوات في الدراسات والبحوث المتخصصة على المستوى المحلي والأجنبي (ملكوش، 1999؛ الرفوع والقرارعة، 2004؛ كتلو، 2009) وكذلك (Baker & Siryk, 1989; Boulter, 2002; Kyalo & Chumba, 2011)، قام الباحث بصياغة 32 عبارة لمقياس التوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة. إذ تكوَّن المقياس من جزأين رئيسين، الجزء الأول اشتمل على معلومات عامة وأولية، والجزء الثاني تضمن عبارات المقياس (28 عبارة) بعد حذف أربع عبارات لتدني معاملات الارتباط لتلك العبارات. وقد تم تحديد خمسة خيارات على مقياس الاستجابة لكل عبارة، فخصصت (للعبارات الإيجابية) خمسة درجات للإجابة تنطبق تماماً، أربع درجات للإجابة تنطبق كثيراً، ثلاث درجات للإجابة تنطبق أحياناً، ودرجتان للإجابة تنطبق نادراً،

الجدول رقم (1): يوضح توصيف العينة حسب الكلية والتخصص والجنس

الكلية	القسم	ن التخصصات	ن		
			طالبات	طلاب	الكليات
الآداب	الإعلام	198	122	187	309
	الجغرافيا	69			
	الدراسات الاجتماعية	42			
التربية	التربية الخاصة	107	152	236	388
	التربية الفنية	41			
	دراسات إسلامية	28			
	علم النفس	212			
العلوم الطبية التطبيقية	البصريات	64	135	211	346
	التكنولوجيا الطبية الحيوية	104			
	صحه الأسنان	31			
	صحه المجتمع	56			
	علوم الأشعة	16			
	علوم التأهيل	31			
	علوم المختبرات الإكلينيكي	44			
مجموع العينة		**1043**	**409**	**634**	**1043**

ودرجة للإجابة لا تنطبق؛ وللعبارات السلبية درجة للإجابة تنطبق تماماً، ودرجتان للإجابة تنطبق كثيراً، ثلاث درجات للإجابة تنطبق أحياناً، أربع درجات للإجابة تنطبق نادراً، خمس درجات للإجابة لا تنطبق. والدرجة الكلية

للفرد على المقياس تحسب بجمع جميع الدرجات حسب استجابته على عبارات المقياس. وأعلى درجة لمقياس التوافق الأكاديمي (140) وأقل درجة (28) والمتوسط النظري (84). كما اتفق المحكمون على أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التوافق الأكاديمي عندما تكون أقل من (84) تعدُّ مستوى منخفضًا للتكيف الأكاديمي، والدرجة الأعلى من (84) تكون مستوى مرتفعًا للتكيف الأكاديمي.

صدق الأداة:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة "مقياس التوافق الأكاديمي" على عشرة محكمين من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وقد أجريت التعديلات المقترحة من قبل المحكمين بحيث تصل نسبة الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقياس (80٪) وقد تضمنت ملاحظات واقتراح تعديلات في صياغة بعض العبارات.

كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (مقياس التوافق الأكاديمي) وذلك بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 100 من طلبة الجامعة (51 طالبًا، 49 طالبة). وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس مدى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لأداة الدراسة، كما هو موضح بالجدول (2). وقد تراوحت معاملات الارتباط لأداة الدراسة من 0.21 إلى 0.57 وعند مستوى دلالة (0.05؛ 0.1) ما عدا أربع عبارات كانت معاملات ارتباطهم متدنية وبالتالي تم

جدول (2): معاملات الارتباط لأداة الدراسة

	العبارة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
1	أجيد استخدام المكتبة	0.43	0.01
2	يسهل عليَ الحصول على المراجع.	0.44	0.01
3	المقررات الدراسية التي أدرسها صعبة.	0.36	0.01
4	أواجه صعوبة في كتابة البحوث.	0.35	0.01
5	أستمتع بأداء الواجبات الدراسية.	0.35	0.01
6	تزعجني كثرة الامتحانات.	0.21	0.05
7	أقوم بأداء واجباتي الدراسية بنفسي.	0.38	0.01
8	نتائجي في المقررات تتناسب مع جهودي	0.31	0.01
9	أشارك في المناقشات العلمية في المحاضرات مع الأساتذة.	0.36	0.01
10	أشارك في المناقشات العلمية في المحاضرات مع زملائي.	0.50	0.01
11	أستمتع بتقديم تقاريري وأبحاثي في المحاضرات.	0.46	0.01
12	أشعر بالمتعة والراحة في المحاضرات.	0.45	0.01
13	تعجبني أساليب التدريس التي يستخدمها الأساتذة.	0.38	0.01
14	أحضر محاضراتي بانتظام.	0.48	0.01
15	أواجه صعوبة في الاستمرار في الدراسة.	0.42	0.01
16	أفكر في تغيير تخصصي.	0.30	0.01
17	تراودني فكرة الانتقال إلى جامعة أخرى.	0.31	0.01
18	وجودي في الجامعة يشعرني بالتفاؤل والأمل.	0.52	0.01

	العبارة	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
19	أستثمر وقتي للدراسة بطريقة مناسبة.	0.49	0.01
20	يسعدني انتمائي للجامعة.	0.49	0.01
21	دراستي في الجامعة أكسبتنني مهارات وخبرات مفيدة.	0.48	0.01
22	أساعد بعض زملائي في أداء واجباتهم الدراسية.	0.38	0.01
23	أشعر بالسعادة بوجودي مع زملائي في الجامعة.	0.57	0.01
24	أواجه صعوبة في فهم بعض المحاضرات.	0.24	0.05
25	يسهل عليَّ التعامل مع أساتذتي	0.41	0.01
26	أتوقع إكمال دراستي والتخرج من الجامعة خلال الفترة المحددة.	0.38	0.01
27	أدرك أهمية الحصول على الشهادة الجامعية.	0.38	0.01
28	أشعر أن المجال الأكاديمي لا يناسبني	0.30	0.01

استبعادهم من أداة الدراسة. وتبين النتائج الموضحة بالجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط تعدُّ ملائمة لكل عبارات المقياس.

ثبات الأداة:

لقد تم تطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (100) من طلبة الجامعة (51 طالبًا 49 طالبة). وتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات الأداة باستخدام (SPSS). والجدول رقم (3) يوضح نتائج التحليل لثبات الأداة. حيث وصل معامل ثبات الأداة الكلي إلى 0.80 عند مستوى دلالة (0.01). كما تم حساب ثبات الأداة بالتجزئة النصفية باستخدام ألفا كرونباخ إذ بلغ معامل الثبات (0.72؛ 0.70). وبناءً على ذلك تعدُّ معاملات الثبات لأداة الدراسة كلها عالية ومناسبة.

الجدول (3): يوضح معاملات ألفا كرونباخ لثبات الأداة (ن =100)

	الأداة	معامل ألفا
	ثبات الأداة	0.80
التجزئة النصفية	الجزء الأول (14 عبارة)	0.72
	الجزء الثاني (14 عبارة)	0.70

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية في تحليل بيانات الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- تحليل التباين الأحادي واختبار "ت".

3- اختبار "شفيه" وذلك لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات التي أظهرها تحليل التباين.

عرض النتائج ومناقشتها:

سوف يتم عرض نتائج الدراسة الحالية وذلك بعرض تساؤلات الدراسة ومناقشتها.

السؤال الأول: ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداة الدراسة لكل عينة الدراسة. والجدول رقم (4) يوضح المتوسط والانحراف المعياري للتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود. نتائج التحليل بينت أن متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود (95.63) وهو أعلى من المتوسط النظري (84) المحسوب لأداة الدراسة. وهذا يفيد أن مستوى التوافق للطلبة مرتفع، وهذا يعني أنهم لا يعانون من مشكلة في التوافق الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الرفوع والقرارعة (2004) بشكل عام حيث إن نتائج دراستهما تؤكد أن متوسط درجات التوافق للحياة الجامعة أعلى من المتوسط المحسوب. وكذلك نتائج الدراسة تتفق مع نتائج دراسة ملكوش (1999) ودراسة شعثان وبن لكحل (2019) التي أظهرت أن مستوى التكيف الأكاديمي أعلى للطلبة. كما تتفق النتائج مع دراسة كيالو وكمبا (2011) وعلي آخرين (2018) حيث وجدوا أن مستوى التكيف الأكاديمي أعلى لأغلبية الطلبة. ونتائج الدراسة الحالية تعدُّ مؤشرًا يطمئن على مستوى التكيف الأكاديمي لطلبة الكليات الثلاث في جامعة الملك سعود.

الجدول (4): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتكيف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود.

مقياس التوافق الأكاديمي	ن	المتوسط الحسابي	أعلى درجة	أقل درجة	الانحراف المعياري
لعينة الدراسة	1043	95.63	130	48	12.35
النظري		84	140	28	

السؤال الثاني: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للتصنيف العام للكليات (كليات إنسانية وكليات صحية)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test). ويتضح من الجدول رقم (5) أن متوسط التوافق الأكاديمي لطلبة الكلية الطبية التطبيقية بلغ (97.31) وبانحراف معياري (11.60) وهو أعلى من متوسط التوافق الأكاديمي للكليات الإنسانية البالغ (94.81) وبانحراف معياري (12.63). كما يتضح أن نتيجة اختبار (ت) بلغت (3.11) وبمستوى دلالة (0.002) وهي أقل من (0.05). ونتيجة لذلك أكدت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكلية الطبية التطبيقية لصالح طلبة الكلية الطبية التطبيقية. ويتضح من ذلك أن طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية يتميزون بمستوى تكيف أكاديمي أعلى من طلبة كليات العلوم الإنسانية.

الجدول (5): نتائج اختبار ت للكشف عن الفروق بين متوسط التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود تبعاً للكليات (إنسانية، صحية)

التوافق الأكاديمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
كلية صحية(كلية العلوم الطبية التطبيقية)	346	97.31	11.60	3.11	0.002	دال إحصائياً*

كليات إنسانية (الآداب والتربية)	697	94.81	12.63			

*دالة عند مستوى 0.05

وحسب اطلاع الباحث لم يجد دراسة قارنت بين الكليات الصحية والإنسانية ولكن وبشكل عام وجدت دراسات قارنت بين الكليات الإنسانية والعلمية في التكيف الأكاديمي. إذ تتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة أشويني وبار (2014) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف بين كلية العلوم وكلية الآداب لصالح كلية العلوم. ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كتلو (2004) التي أظهرت وجود فروق في درجة التكيف الأكاديمي بين الكليات الإنسانية والعلمية لصالح الكليات الإنسانية. نتائج الدراسة الحالية أكدت أن طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية يتميزوا بمستوى تكيف أكاديمي أعلى من طلبة كليات العلوم الإنسانية قد يكون راجع لاهتمام طلبة الكلية الطبية التطبيقية والمنافسة فيما بينهم. وقد يرجع اختلاف النتائج في مستوى التوافق الأكاديمي للكليات الصحية في جامعة الملك سعود لمتطلبات ومعايير القبول التي تتطلب معايير أعلى من الكليات الإنسانية.

السؤال الثالث: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للنوع (طلاب، طالبات)؟

وللإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test). ويتضح من الجدول رقم (6) أن متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبات (97.62) وبانحراف معياري (12.01) وهو أعلى من متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلاب (94.39) وبانحراف معياري (12.41). كما يتضح أن نتيجة اختبار (ت) بلغت (4.18) وبمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05). ونتيجة لذلك أكدت النتائج على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط التوافق الأكاديمي للطالبات والطلاب ولصالح الطالبات. وهذا يعني أن الطالبات يتميزن بمستوى أعلى في التوافق الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من ملكوش (1999) وكتلو (2009) و كيالو وكمبا (2011) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق

الجدول (6): نتائج اختبار ت للكشف عن الفروق بين متوسط التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تبعاً للجنس (طالبات، طلاب)

الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة إحصائية
طالبات	409	97.61	12.01	4.18	0.000	دال إحصائياً*
طلاب	634	94.39	12.41			

*دالة عند مستوى 0.05

الأكاديمي بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات. كما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أشويني وبار (2014) وأسثانان وآخرين (2016) حيث إن نتائج دراستهم أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكن لصالح الطلاب. وكذلك لا تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من بني خالد (2010) وشعثان وبن لكحل (2019) وذلك بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق الأكاديمي تعزى للجنس، في حين دراسة علي وآخرين (2018) أكدت تساوي مستوى التوافق للطلاب والطالبات. نتائج الدراسة الحالية أكدت على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات، ومستوى التوافق للطلاب والطالبات أعلى من المتوسط النظري المحسوب للكتيف الأكاديمي.

السؤال الرابع: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للمستوى الدراسي (الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع)؟

وللإجابة عن ذلك السؤال تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة تبعاً للمستوى الدراسي للطلبة (الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع). وجدول رقم (7) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي ويستنتج منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تبعاً للمستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف) 3.38 عند مستوى دلالة0.05.

الجدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي بين الطلبة تبعاً للمستوى الدراسي

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3025.66	6	504.28	3.38	دالة*
داخل المجموعات	148027.09	1036	149.07		
المجموع	151052.75	1042			

* دالة عند مستوى 0.05

وقد تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق ولم يتضح اتجاه دلالة الفروق نظراً لتقارب درجات المتوسطات الحسابية للتكيف الأكاديمي للطلبة تبعاً لمستوياتهم الدراسية. وهذا يدل على أن مستوى التوافق الأكاديمي للطلبة متقارب تبعاً للمستويات الدراسية من المستوى الدراسي الثالث إلى المستوى الدراسي التاسع حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمستويات الدراسية للطلبة من (93.45) إلى (99.02).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل عام مع نتائج دراسة الرفوع والقرارعة (2004) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف للحياة الجامعية تعزى للمستوى الدراسي للطالبات ولصالح طالبات السنة الثالثة عند المقارنة بالسنة الأولى والثانية. كما تتفق الدراسة الحالية بشكل جزئي مع دراسة كيالو وكمبا (2011) التي توصلت

إلى وجود فروق في مستوى التكيف الأكاديمي للطلبة تعزى لسنوات الدراسة بالجامعة ولصالح طلبة السنة الأولى مقارنة مع بقية طلبة الجامعة. كما لا تتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من ملكوش (1999) وبني خالد اللتين توصلتا إلى عدم وجود فروق في التكيف الأكاديمي تعزى لسنوات الدراسة. وفي المقابل لا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة علي وآخرين (2018) التي وجدت أن مستوى التكيف الأكاديمي للطلبة في الفصل الثاني والفصل الثامن متساوٍ.

نتائج الدراسة الحالية أكدت على وجود فروق في مستوى التوافق الأكاديمي وباستخدام اختبار شيفيه لم تتضح اتجاهات الفروق بين مستويات الدراسة لتقارب المتوسطات الحسابية للمستويات في التوافق الأكاديمي. ويمكن أن يستنتج أن مستوى التوافق الأكاديمي إلى حد ما متساوي تبعًا للمستويات الدراسية للطلبة بالإضافة إلى ذلك متوسط التوافق الأكاديمي للطلبة أعلى من المتوسط النظري كما جاءت النتائج للسؤال الأول.

السؤال الخامس: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (راسب، مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز)؟

وللإجابة عن ذلك السؤال فقد استخدم الباحث أسلوب اختبار تحليل التباين الأحادي لاكتشاف إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي للطلبة (راسب، مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز). وجدول رقم (9) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي ويستنتج منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تبعاً لمستوى التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة (ف) 13.59 عند مستوى 0.05.

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين الطلبة تبعاً للمستوى الدراسي

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7916.82	4	1979.20	13.59	دالة*
داخل المجموعات	154106.89	1039	145.66		
المجموع	162023.71	1042			

*دالة عند مستوى=0.05

وقام الباحث باستخدام اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق بين مستويات التحصيل الدراسي (راسب، مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز) وجدول رقم (10) يوضح نتائج الاختبار. ويتضح من جدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي راسب وكل من الطلبة ذوي التحصيل الدراسي: مقبول بفارق 13.63؛ وجيد بفارق (13.63)؛ وجيد جداً بفارق (17.64)؛ وممتاز بفارق (12.43) وذلك عند مستوى (0.05) ولصالح مقبول، وجيد، وجيد جداً، وممتاز على الترتيب. كما تدل النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي مقبول والطلبة ذوي التحصيل الدراسي جيد جيداً بفارق (5.99) عند مستوى (0.05) ولصالح الطلبة ذوي التقدير جيد جداً. كما أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة ذوي التحصيل الدراسي جيد جدًا والطلبة ذوي التحصيل الدراسي جيد بفارق (4.01)، ذوي التحصيل الدراسي ممتاز

بفارق (5.21) عند مستوى (0.05) ولصالح الطلبة ذوي التقدير جيد جداً.

ويستنتج من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة ومستوى التحصيل الدراسي ولصالح التحصيل الدراسي الأعلى. وهذا يوضح أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى يتمتعون بمستوى أعلى من التوافق الأكاديمي. لكن الباحث توقف متسائلاً كيف أن النتائج أيضاً دلت على أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي ممتاز متوسط درجات تكيفهم الأكاديمي أقل من الطلبة ذوي التحصيل الدراسي جيد جداً. قد يكون تفسير ذلك أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي ممتاز كانوا يتجنبون مشكلات تكيفهم بالتركيز على المذاكرة والتحصيل. ومن الاحتمالات أنهم بحاجة إلى خدمات وأنشطة أو فعاليات تختلف عن الطلبة ذوي التقديرات الأخرى.

الجدول (10): يوضح نتائج تحليل اختبار شيفيه ومصادر الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة تبعاً للتحصيل الدراسي

مستوى التحصيل الدراسي	متوسط	راسب	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
راسب	81.73					
مقبول	93.39	11.65*			5.99*	
جيد	95.37	13.63*				
جيد جداً	99.37	17.64*		4.01*		5.21*
ممتاز	94.16	12.43*				

*دال عند مستوى= 0.05

السؤال السادس: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تعزى للتخصص (علم نفس، تربية خاصة، دراسات إسلامية، تربية فنية)؟

وللإجابة عن السؤال السادس تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تعزى للتخصص (علم نفس، تربية خاصة، دراسات إسلامية، تربية فنية). وجدول رقم (11) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي، ويستنتج منه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تعزى للتخصص حيث بلغت قيمة (ف) 0.41. وبلغت المتوسطات الحسابية للتكيف الأكاديمي للتخصصات على النحو الآتي: علم النفس (95.29)، والتربية الخاصة (95.83)، والتربية الفنية (94.46)، ودراسات إسلامية (93.14).

الجدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية تبعاً لتخصص (علم نفس، تربية خاصة، دراسات إسلامية، تربية فنية)

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	318.65	3	63.73	0.40	غير دالة
داخل المجموعات	62170.04	384	158.19		
المجموع	62488.69	387			

ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية للتخصصات متقاربة جدًا ولهذا لم تظهر أية فروق بين الطلبة تعزى لتخصصاتهم مع ملاحظة أن متوسطات التوافق لكل التخصصات مرتفعة حيث إنها جميعًا أعلى من المتوسط النظري المحسوب لمقياس التوافق الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شعثان وبن لكحل (2019) حيث لم يجدا في دراستهما فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التوافق الأكاديمي تعزى للقسم. ويتنج من الدراسة عدم وجود فروق في التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية تعزى للتخصص ومستوى التوافق الأكاديمي لكل التخصصات مرتفع.

السؤال السابع: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية الآداب تعزى إلى التخصص (جغرافيا، إعلام، دراسات اجتماعية).

وللإجابة عن السؤال السابع تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لاكتشاف إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية الآداب تعزى للتخصص (جغرافيا، إعلام، دراسات اجتماعية). وجدول رقم (12) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي ويستنتج منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة تعزى للتخصص حيث بلغت قيمة (ف) 3.38 عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة كلية الآداب تبعاً للتخصصات الطلبة (جغرافيا، إعلام، دراسات اجتماعية).

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2266.26	2	377.71	2.39	دالة*
داخل المجموعات	48746.48	306	158.27		
المجموع	51012.73	308			

***دالة عند مستوى=0.05**

وقد تم إجراء اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق ولم يتضح اتجاه دلالة الفروق نظراً لتقارب درجات المتوسطات الحسابية للتكيف الأكاديمي لطلبة كلية الآداب تبعاً لتخصصاتهم. حيث بلغت المتوسطات الحسابية للتكيف الأكاديمي للتخصصات على النحو الآتي: جغرافيا (96.16)، وإعلام (91.09)، ودراسات اجتماعية (92.71)، وكل متوسطات التوافق الأكاديمي مرتفعة حيث إنها أعلى من المتوسط المحسوب لأداة الدراسة (84).

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شعثان وبن لكحل (2019) إذ توصلا في دراستهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التوافق الأكاديمي تعزى للقسم. وبالرغم من أن نتائج الدراسة أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الأكاديمي إلا أنها لم تتضح اتجاهات تلك الفروق لتقارب متوسطات التوافق الأكاديمي بين التخصصات.

السؤال الثامن: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تعزى للتخصص (بصريات، التكنولوجيا الطبية الحيوية، صحة أسنان، صحة المجتمع، علوم أشعة، علوم تأهيل، علوم المختبرات الإكلينيكي).

وللإجابة عن السؤال الثامن تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لاكتشاف إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تعزى للتخصص (بصريات، التكنولوجيا الطبية الحيوية، صحة أسنان، صحة المجتمع، علوم أشعة، علوم تأهيل، علوم المختبرات الإكلينيكي). وجدول رقم (13) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي، ويستنتج منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تعزى لتخصصاتهم حيث بلغت قيمة (ف) 1.94 عند مستوى دلالة 0.05.

الجدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تبعاً للتخصص

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2469.01	6	246.90	1.94	دالة*
داخل المجموعات	42721.56	339	127.15		
المجموع	45190.57	345			

*دالة عند مستوى=0.05

وقد تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق ولم تتضح اتجاه دلالة الفروق نظراً لتقارب درجات المتوسطات الحسابية للتكيف الأكاديمي لطلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية تبعاً لتخصصاتهم. حيث بلغت المتوسطات الحسابية للتكيف الأكاديمي للتخصصات على النحو الآتي: بصريات (99.77)، والتكنولوجيا طبية حيوية (96.09)، وصحة أسنان (96.16)، وصحة مجتمع (98.81)، وعلوم أشعة (92.25)، وعلوم تأهيل (99.72)، وعلوم مختبرات الإكلينيكي (96.18)، كل متوسطات التوافق الأكاديمي مرتفعة حيث إنها أعلى من المتوسط المحسوب لأداة الدراسة (84).

ولا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شعثان وبن لكحل (2019) حيث توصلتا في دراستهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التكيف الأكاديمي تعزى للقسم. وبالرغم من أن نتائج الدراسة أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الأكاديمي إلا أنها لم تتضح اتجاهات تلك الفروق لتقارب متوسطات التوافق الأكاديمي بين التخصصات. كما أن مستوى التوافق الأكاديمي مرتفع لطلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية.

السؤال التاسع: هل هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للكلية (كليات: التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية)؟

وللإجابة عن السؤال التاسع تم إجراء اختبار التباين الأحادي لاكتشاف إذا كان هناك فروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى للكلية (كليات: التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية). وجدول رقم (14) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي، ويستنتج منه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة تعزى للكلية حيث بلغت قيمة (ف) 5.62 عند مستوى دلالة (0.05). وقام الباحث باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه

الفروق لدى طلبة الجامعة تعزى للكلية (كليات: التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية). وجدول رقم (15) يوضح نتائج الاختبار، ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية وطلبة كلية الآداب بفارق (3.15) عند مستوى (0.05) ولصالح طلبة العلوم الطبية التطبيقية. ومتوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة كلية التربية بلغ (95.33) ومتوسط درجة التوافق لطلبة كلية الآداب بلغ (94.16) والمتوسطان متقاربان جداً، والجدير بالذكر أن متوسط درجات التوافق الأكاديمي للكليات الثلاث أعلى من المتوسط النظري (84) المحسوب

الجدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للكلية (كليات: التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية)؟

الإجراءات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1698.73	2	849.36	5.62	دالة*
داخل المجموعات	160324.98	1041	151.25		
المجموع	162023.71	1042			

*دالة عند مستوى (0.05)

للمقياس. ويستنتج من ذلك أن مستوى التوافق الأكاديمي للطلبة مرتفع مما يفيد أن الطلبة لا يعانون من مشكلة في التوافق الأكاديمي.

ونتائج الدراسة أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي تعزى للكليات بين طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية وطلبة كلية الآداب ولصالح طلبة الأولى. وحسب اطلاع الباحث لم يجد دراسة قارنت بين كليات كل من: التربية، والآداب، والعلوم الطبية التطبيقية، ولكن وبشكل عام وجدت دراسات قارنت بين كليات إنسانية وعلمية أو آداب وعلوم في التوافق الأكاديمي. إذ تتفق نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة أشويني وبار (2014) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف بين كلية العلوم وكلية الآداب لصالح كلية العلوم. ولا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كتلو (2004) التي أظهرت وجود فروق في درجة التكيف الأكاديمي بين الكليات الإنسانية والعلمية ولصالح الكليات الإنسانية. نتائج الدراسة الحالية أكدت أن طلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية يتميزون بمستوى توافق أكاديمي أعلى من طلبة كليات التربية والآداب.

الجدول (15): يوضح نتائج تحليل اختبار شيفيه ومصادر الفروق في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود تبعاً للكلية (التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية)

الكلية	متوسط	العلوم الطبية التطبيقية	التربية	الآداب
العلوم الطبية التطبيقية	97.31		1.99	
التربية	95.33			
الآداب	94.16	3.15*	1.16	
المجموع	95.63			

*دالة عند مستوى=0.05

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية بناءً على التحليلات الإحصائية:

1) نتائج التحليلات الإحصائية أكدت أن متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة جامعة الملك سعود (95.63) وهو أعلى من المتوسط النظري (84) المحسوب لأداة الدراسة.
2) مستوى التوافق الأكاديمي للطلبة جامعة الملك سعود مرتفع، ويستنتج من ذلك أنهم لا يعانون من مشكلة في التوافق الأكاديمي.
3) أكدت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكلية الطبية التطبيقية ولصالح طلبة الكلية الطبية التطبيقية.
4) أكدت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي عند مستوى (0.05) بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات.
5) ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة الملك سعود تعزى للمستوى الدراسي ولم تتضح دلالة اتجاهات الفروق نظرًا لتقارب المتوسطات الحسابية بين المستويات الدراسية.
6) وقد وضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التوافق الأكاديمي للطلبة تعزى لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح التحصيل الدراسي الأعلى. وهذا يوضح أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأعلى يتمتعون بمستوى أعلى من التوافق الأكاديمي.
7) كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية تعزى للتخصص، كما أكدت النتائج بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لدى طلبة كلية الآداب وكلية العلوم الطبية التطبيقية تعزى للتخصص ولم تتضح دلالات اتجاهات الفروق لتقارب المتوسطات الحسابية للتخصصات.
8) كما أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة الجامعة تعزى للكلية (التربية، الآداب، العلوم الطبية التطبيقية). حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التوافق الأكاديمي لطلبة كلية العلوم الطبية التطبيقية وطلبة كلية الآداب ولصالح طلبة العلوم الطبية التطبيقية.

التوصيات:

1- التوسع بإجراء دراسات دورية على طلبة كليات جامعة الملك سعود للتأكد من توافقهم الأكاديمي.
2- تكثيف العمل بتفعيل الإرشاد النفسي والأكاديمي بالجامعة.
3- التوسع بإجراء دراسات مماثلة على جامعات أخرى بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

القحطاني، عبد الله صالح. (2018). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة شقراء وعلاقته بمتغيري التخصص والجنس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 26 (2)، 244-261.

الليل، محمد جعفر. (1993). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. *المجلة العربية للتربية*. 13 (1) 188-213.

بني خالد، محمد. (2010). التكيف وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 24(2)، 413-432.

جامعة الملك سعود. (1436). لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية بجامعة الملك سعود. والمعتمد من مجلس الجامعة برقم 14/ 4/ 1436 بتاريخ 2/ 6/ 1436هـ. الرياض: مطابع الجامعة.

http://dar.ksu.edu.sa/sites/dar.ksu.edu.sa/files/imce_images/majliss.pdf

الرفوع، محمد أحمد والقرارعة، أحمد عودة. (2004). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي، (دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفلية الجامعية التطبيقية في الأردن). *مجلة جامعة دمشق*. 20 (2)، 119-146.

الريحاني، سليمان. وحمدي، نزيه. (1987). العلاقة بين بعض العوامل المرتبطة بالطالب والتكيف الأكاديمي. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. الجامعة الأردنية. 15 (5)، 125-159.

فريد، فريد علي. (2012). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*. 32 (1)،227-273.

شاذلي، عبد الحميد. (2001). التوافق النفسي للمسنين. الإسكندرية، مصر: المكتبة الجامعية.

شعثان، لخضر وبن لكحل، سمير. (2009). التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*.11(2)، 25-36.

كتلو، كامل حسن. (2009). توكيد الذات والتكيف الأكاديمي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة جامعة الخليل، *دراسات عربية في علم النفس*. 8(4) 689-719.

ملكوش، رياض يعقوب. (1999). التكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية على طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط. 15(1) 188-214.

الهيئة العامة للإحصاء. (2019). الشباب السعودي في أرقام: تقرير خاص بمناسبة اليوم العالمي للشباب. مركز التحليل الإحصائي ودعم القرار. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2020). التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية 2030.

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

يونس، ربيع شعبان. (2009). الصحة النفسية والإرشاد النفسي: الأطفال والمراهقين والكبار. الدمام: مكتبة المتنبي.

Ali, A., Ahmad, M., & Khan, S. (2018). Social Adjustment Academic Adjustment University Students. *Global Social Sciences Review*. 3(3), 378-394.

Allayel, Mohammed Jafer. A study of some variables related to adjustment with the university community of King Faisal University students. *Arab Journal of Education*. 13(1), 188-213.

AlQahtani, Abdullah Saleh. (2018). University adjustment among Shaqra University students and its relationship with the variables of specialization and gender. *Journal of the Islamic University of*

Katlo, K. H. (2009). Self-affirmation and academic adaptation and its relationship to some demographic variables among Khalil University students. (Arabic). Arab studies in psychology. 8(4), 689-719.

King Saud University. Regulation of Study and Tests for the Undergraduate and Executive rules at King Saud University. (Arabic). Approved by the University Council No. 4/14/1436 on 2/6/1436H.

Kyalo, P. M., & Chumba, R. J. (2011). Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University: Njoro Campus. *International Journal of Business and Social Science*. 2(18), 274-291.

Malkosh, R. (1999). Academic Adjustment of University students: A field study on University of Jordan Students. (Arabic). *Journal of College of Education*: Assiut University. 15(2), 188-214.

Nelson, K., Kift, S., & Clarke, J.(2008). "Expectations and Realities for First Year Students at an Australian University." In Proceedings of the 11th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, 2008, 1–9.

Petersen, I., Louw, J. & Dumont, K. (2009). Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*. 29, 99 –115.

Shaathan, L. & Bin Lakhal, S. (2019). Academic adjustment of University students in light of some variables. *Journal of Researcher in the Humanities and Social sciences*. 11(2), 25-36.

Shathely, A. (2001). Psychological adjustment of the elderly. Alexandria, Egypt: University Library.

VanRooij, Els C. M., Jansen, Ellen P. W. A., & VandeGrift, Wim J. C. M. (Oct. 2018). *European Journal of Psychology of Education*. 33(4), 749-767.

Weiten, W., Dunn, D. S., & Hammer, E. Y. (2012). Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century (10th Ed.). USA: Wadsworth.

Yunus, R. S. (2009). Mental health and counseling psychology: Children, adolescents, and adults. (Arabic). Dammam: Almotanabi Book Shop.

مواقع الإنترنت:

Educational and Psychological Studies. 26 (2), 244-261.

Alrafoa, M. A., & Alqarraa, A. O. (2004). Adjustment and its relationship to academic achievement: a field study of female child-education students at the Applied College of Childhood University in Jordan. (Arabic). *Damascus University Journal*. 20(2), 119-146.

Alrihani, S. & Hamdi, N. The relationship between some factors associated with the student and academic adjustment. (Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies*. 15(5), 125-159.

Ashwini, R. & Barre, Vijay Prasad. (2014). Stress and adjustment among college students in relationship to their academic performance. *Indian Journal of Health and Wellbeing*. 5(3), 288-292.

Asthana, S, Asthana, M., & Ojha, S. (2016). Personality and adjustment of college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*. 7(11), 1097-1099.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Students Adaptation to College Questionnaire (SACQ) Manual. Los Angeles: Western Psychology Services.

Baker, R. W., &. Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. Journal of Counseling Psychology. 31(2), 179-189.

Banikhaled, Mohammad. (2010). Academic adjustment and its relationship with the general self-efficacy of students in the faculty of education at Alal-Bayt University. (Arabic). *An-Najah University Journal for Research: Humanities*. 24(2), 413-432.

Bastien, G., Seifen-Adkins, T., & Johnson, L.R. (2018). Striving for Success: Academic Adjustment of International Students in the U.S. *Journal of International Student*. 8(2), 1198-1219.

Boulter, L. T. (2992). Self-Concept as A Predictor of College Freshman Academic Adjustment. *College Student Journal*. 36(2), 234-246.

Fared, Fared Ali. (2012). Adjustment with university life as related to probability of dropout among the students of University. *Journal of Counseling Psychology*. 32(1), 227-273.

General Authority for Statistics. (2019). Saudi youth in numbers: a special report on the International Youth Day. Center for Statistical Analysis and Decision Support. Riyadh: Saudi Arabia.

APA,(2020).https://www.google.com/search?safe=strict&ei=7Vt3Xs2tLomMlwT5oToBA&q=the+definition+of+adjustment+by+APA&oq=the+definition+of+adjustment+by+APA&gs_l=psyb.3..33i22i29i30l10.6743.24850..27173...0.2..0.147.979.0j7.....0....1..gwswiz.....0i71j0i22i30.JWGu1FiWqsY&ved=0ahUKEwiN2OKzjK7oAhUJxoUKHXk9AU0Q4dUDCAo&uact=5#spf=1584880774387

APA, (2020). https://dictionary.apa.org/adjustment

https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/lshbb_lswdy_fy_rqm_2019m_nhyy.pdf

https://www.spa.gov.sa/1936828

M. O. E. https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

بناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية وفق نموذج الاستجابة المتدرجة

فريال محمود الحاج محمود [1] ، سمية علي عبد الوارث أحمد [2]

جامعة جدة

قدم للنشر 9/ 11/ 1441هـ - وقبل 2 / 3/ 1442هـ

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية وفق نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model (GRM)) ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس مكون من (27) فقرة. واستخدم كل من برنامجي الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، والمالتلوج7 (MULTILOG7) في تحليل بيانات هذا المقياس، الذي طبق على عينة من (845) من طلاب وطالبات جامعة جدة في المستويات الدراسية من الأول إلى الثامن، تراوحت أعمارهم بين (18 – 22) عامًا، بمتوسط حسابي (19.6) وانحراف معياري (1.08)، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1440 هـ -2019م)، وللوصول إلى بناء المقياس تم تقدير كل من: معالم الفقرات، والخطأ المعياري في تقدير هذه المعالم، وإحصائي مطابقة كل فقرة لنموذج الاستجابة المتدرجة. وفي ضوء المطابقة لنموذج الاستجابة المتدرجة، تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (22) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي (عامل خاص بذات الطالب، عامل خاص بمحتوى الاختبار، عامل خاص بإدارة الاختبار، طبيعة الاختبارات الإلكترونية).

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية، نموذج الاستجابة المتدرجة.

Constructing a scale of attitude toward Electronic Tests according to Graded Response Model

Ferial M. Mahmoud[1] , Sumaya A. Ahmed[2]

University of Jeddah

Submitted 29-06-2020 and Accepted on 19-10-2020

Abstract: The purpose of this study was to construct an "Attitude Towards Electronic Tests" scale. The scale was constructed according to Graded Response Model (GRM). To achieve this goal. A scale of (27) items was constructed. Both (SPSS) and (MULTILOG7) programs were used in the analyses of the scale data was applied to a sample of (845) male and female students of the University of Jeddah at the academic levels from the first to eight, their ages ranged between (18-22) years, with an average (19.6) and a standard deviation (1.08), during the second semester of the academic year (1440AH-2019AD), to acheive the construction of the scale Item Parameters standard error of parameters estimation and the statistic of items fitting to graded response model.were calculated according to fitting to graded response model. final version of the scale consisted of (22) items distributed on four dimensions (student himself, test content, test administration, the nature of electronic tests).

Keywords: Attitude Toward Electronic Tests .Graded Response.

---

(1) أستاذ مشارك القياس والتقويم- قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية – جامعة جدة

(1) Associate Professor of Measurement and Evaluation, Faculty of Social sciences, University of Jeddah , Saudi Arabia

***E-mail**: ferial_alhaj@hotmail.com*

(2) أستاذ مشارك علم النفس التربوي- قسم علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية – جامعة جدة

(2) Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Social sciences, University of Jeddah , Saudi Arabia

المقدمة

بدأ ظهور النظرية الحديثة في القياس Modern Test Theoryعلى يد (Thurstone, 1925) الذي وضع أساساً تصـورياً لهذا الاتجاه في بحث بعنوان "Method of Scaling Psychological and Educational Tests" حين قدم فيه تقنية لوضع فقرات اختبار سيمون – بينيه للتطور العقلي عند الأطفال في أعمار متدرجة، ثم تبع هذه التقنية ظهور النموذج الاعتدالي التراكمي Normal Ogive Model على يد كل من (Richardson,1936;Ferguson,1943 In: Reeve,2004,4-6) والذي استخدم في وصف العلاقة بين مستويات قدرة الأفراد واحتمالات إجابتهم عن فقرات اختبارية مختلفة إجابة صحيحة. وقد تطور هذا النموذج في الوقت الحالي وأصبح وصف هذه العلاقة يستند إلى نموذج دالة الترجيح للوغاريتمي (Han&Hambleton,2007,12).

لقد أدى ظهور نظرية الاستجابة للفقرة (Theory Respose Item (IRT إلى تطوير أساليب القياس النفسي والتربوي بصورة تطبيقية، وتقديم أساس نظري جديد من خلال تقويم دقة وكفاءة القياس (الهويدي، 2015) ، كما وفرت طرقًا سيكومترية ذات فعالية كبيرة في بناء المقاييس النفسية والتربوية، وطريقـة تفسير درجات الأفراد على هذه المقاييس مقارنة بنظرية القياس التقليدية. بالإضافة إلى دورها المهم الذي تؤديه من خلال نماذجها الرياضية في قياس بعض نتاجات التعلم المرتبطة بالقياس التكيفي، والذي أداته الاختبارات التكيفية التي توائم بين قدرة المفحوص ونوعية الفقرات التي يتعرض لها؛ الأمر الذي أدى إلى اختصار الجهد والتكلفة واختزال عدد الفقرات المستخدمة في القياس. ويذكر كل من كاو ويانج (kao &

(Yang,2014 أن الباحثين استخدموا هذه النظرية على نطاق واسع لتطوير الاختبارات الموحدة مثل اختبارات الكفاءة الدراسية؛ وبصفة عامة في مجال التعليم وتطوير قياس مستوى تحصيل الطلاب.

كما قدمت نظرية الاستجابة للفقرة حلولاً لكثير من المشكلات العملية، التي ظهرت عند تطبيق نظرية القياس التقليدية فى بناء الاختبارات وتحليل وتفسير نتائجها والتي تتمثل في عدم وجود وحدة قياس ثابتة حيث لا تحدد مواضع القياس على متصل المتغير بصورة خطية (كاظم، 1996 :295)، وتأثر خصائص فقرات الاختبار بقدرة الأفراد إذ تختلف معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وتأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختباري (Swaminathan,1985 & Hambleton) وتأثر الدرجة الكلية للفرد فى اختبار ما بفقراته لذا تختلف نتيجة القياس باختلاف الاختبار المستخدم (علام، 2015: 203)، وتساوي تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة موضع الاختبار (Randall,1998 (6:، بالإضافة إلى أنها لا تقدم تفسيراً نفسيًا يوضح كيفية محاولة الفرد إجابة إحدى فقرات الاختبار (علام،1985: 102).

ويمكن لنظرية الاستجابة للفقرة أن تطور اختبارات مفصلة بصورة أكثر دقة أو فعالية تثمر عن تقديرات لقدرة الأفراد على ميزان القياس نفسه، حتى في حالة تطبيق اختبار مختلف على كل فرد، كما تكشف بصورة أفضل عن الفقرات المتحيزة ، بالإضافة إلى أن نماذج الاستجابة للفقرة يمكن أن تحدد قبل عملية التطبيق كيف سيؤثر إضافة فقرة أو حذفها من اختبار ما على دقة القياس عند جميع مستويات القدرة؟. (Lu. 2006)

كذلك توفر نظرية الاستجابة للفقرة عددًا كبيرًا من قيم الثبات وذلك عن طريق الدالة المعلوماتية للاختبار (Test Information Function)، والدالة المعلوماتية للفقرة (Item Information Function)، فقيمة هاتين الدالتين تتوقف على مستوى القدرة، لذا فإن مقدار ما تقدمه الفقرة من معلومات يختلف باختلاف مستويات الأفراد، فالفقرة قد توفر معلومات مهمة بالنسبة للأفراد ذوي القدرة المتوسطة، ومعلومات أقل أهمية بالنسبة للأفراد ذوي القدرة العالية أو المنخفضة. (Samejima,2010)

وللوقوف على اتجاه الأفراد نحو سمة ما يطبق عليهم مقياس الاتجاه نحو تلك السمة، ويحسب الوسط الحسابي لاستجاباتهم على كل فقرة من فقرات المقياس، بالإضافة للدرجة الكلية لكل فرد على المقياس، والتي تمثل اتجاهه نحو السمة المقيسة. وهذه هي الآلية المتبعة في النظرية الكلاسيكية، والتي استخدمت ولا زالت تستخدم من قبل البعض منذ فترة زمنية طويلة، ولكن مع التوجه نحو نظرية الاستجابة للفقرة أصبحت استجابة الفرد على أي فقرة في مقياس الاتجاه دالة لكل من: مستوى السمة الكامنة لديه، وخصائص تلك الفقرة. ومن ثم فقد يختلف شخصان في اتجاههما نحو السمة المقيسة، على الرغم من حصولهما على نفس الدرجة الكلية على مقياس الاتجاه (Embreson& Reise.2000).

وبدأ تطبيق نظرية الاستجابة للفقرة على الاختبارات التحصيلية بواسطة لورد (Lord) عام (1952)، وامتدت فيما بعد لتشمل مقاييس الاتجاهات. فاستخدمت نماذج استجابة الفقرة ثنائية التدريج، مع مقاييس الاتجاه ثنائية الاستجابة (موافق-غير موافق). واستخدمت نماذج نظرية استجابة الفقرة متعددة التدريج مع مقاييس الاتجاه متعددة الاستجابة (موافق، محايد، غير موافق). والنوع الأخير من مقاييس الاتجاه هو الأكثر انتشارًا، إذ يشير (Park,1983) إلى أن مقاييس الاتجاهات التي تستخدم أكثر من فئتي استجابة – عادة ما تتراوح بين (3-5) فئات- تميز بشكل أفضل بين الأفراد من المقاييس التي تستخدم فئتي استجابة فقط .

وتصنف نماذج القياس أحادية البعد في نظرية الاستجابة للفقرة إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تضم النماذج ثنائية التدريج (Dichotomous IRT Models) وأشهرها:

- النموذج اللوجستي أحادي المعلم (One Parameter Logistic Model): ويرتبط باسم عالم الرياضيات الدنمركي جورج راش، ويفترض أن لكل فقرة معلم صعوبة خاص بها، في حين أن لجميع الفقرات نفس القدرة التمييزية بين المفحوصين. كما يفترض هذا النموذج عدم لجوء المفحوصين للتخمين عند الإجابة عن الفقرات.
- النموذج اللوجستي ثنائي المعلم (Two Parameters Logistic Model): اقترحه بيرنبوم (Birnbaum)، وهو يتوافق مع النموذج أحادي المعلم في افتراض أن التخمين في حدوده الدنيا، وأن لكل فقرة معلم صعوبة خاص بها، ولكنه يفترض أيضاً أن لكل فقرة أيضًا قدرة تمييزية خاصة بها.
- النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم (Three Parameters Logistic Model) ويفترض أن لكل فقرة معلم صعوبة، ومعلم تمييز خاصين بها، كما يفترض لجوء المفحوص للتخمين، وأن مستويات التخمين لدى المفحوصين تختلف من فقرة لأخرى (Hambleton & Swaminathan,1985).

أما المجموعة الثانية من نماذج القياس في النظرية، فهي النماذج متعددة التدريج (Polytomous IRT Models) ، وأشهرها:

- نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit Model ((PCM): ويمثل امتدادًا للنموذج اللوجستي أحادي المعلم، وكما ذكر ماسترز(Masters.1982) فهذا النموذج لا يشترط تساوي المسافات بين فئات الاستجابات ، كما هو الحال في نموذج سلم التقدير (Rating scale model)
- نموذج الاستجابة الاسمية (Nominal Response Model (NRM)، وطوره (Bock) ليناسب فئات الاستجابة من مستوى القياس الاسمي (Embreston & Reise.2000).
- **نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM):** طوره سامجيما (Samejima) في عام (1969)، ويفترض أن فئات الاستجابة تتوزع عبر متصل السمة، وأن هناك (n) من فئات الاستجابة، والتي يمكن ترتيبها تبعًا لقوة قياسها للاتجاه. وفي هذا النموذج توصف الفقرة (i) باستخدام كل من معلم التمييز (α_i)، و (k-1) من معالم العتبة (b_{ij}) حيث: J = (1 ، 2 ، ..... ، k-1)، و K_i: عدد فئات الاستجابة للفقرة (i). ويتوافق ترتيب فئات الاستجابة في هذا النموذج مع بناء الفقرات في مقياس ليكرت، حيث إن فئات الاستجابة مرتبة من الأدنى إلى الأعلى، تبعًا لقياسها لقوة الاتجاه نحو السمة (مثلًا: تعطى نقطة واحدة للاستجابة غير موافق بشدة، ونقطتان للاستجابة غير موافق، و3 نقاط للاستجابة موافق، و4 نقاط للاستجابة موافق بشدة) ويكون العكس في حالة الفقرات السلبية، ومن ثم فالفرد الذي يختار الفئة الأعلى، يمتلك اتجاهًا إيجابيًا أكبر نحو السمة المقيسة أي ($b_{i1} < b_{i2} < b_{i3} < b_{i4}$) (Samejima,1997). ويعد هذا النموذج امتدادًا لطريقة ثيرستون (Thurstone's Method) في تحليل الفقرات ذات الاستجابات المتدرجة في الاختبارات التربوية (Tang & Eignor,1997,11-12) ، كما يعد تطبيقًا لنموذج راش وتعميمًا لنموذج بيرنبوم الثنائي المعلم، وقد قدم من خلال هذا النموذج تطبيقات مهمة في القياس مثل قياس الاتجاه والشخصية والنواحي المعرفية (Moosbrugger, 2008,49 & Rauch,Schweizer).

ويتم حساب نموذج الاستجابة المتدرجة وفق المعادلة:

$$P_{ix}(\theta) = P^{*}_{ix}(\theta) - P^{*}_{i(x+1)}(\theta)$$

حيث:

$$P^{*}_{ix}(\theta) = \frac{\exp[\alpha_i(\theta - \beta_{i(x-1)}]}{1 + \exp[\alpha_i(\theta - \beta_{i(x-1)}]}$$

ويتميز هذا النموذج عن باقي نماذج الاستجابة للفقرة فهو نموذج متعدد التدريج، في حين أن نموذج راش من النماذج ثنائية التدريج، وبينما يستخدم نموذج الاستجابة المتدرجة مع الفقرات ذات الاستجابة المرتبة مسبقاً من حيث درجة قياسها للمتغير الكامن، فإن النموذج الاسمي يفترض عدم وجود ترتيب مسبق للاستجابات عن الفقرات.

ومن منطلق أن موضوعية وصدق نتائج الاختبارات والمقاييس تعتمد على دقة الأساليب التى تستخدم فى إعدادها واختيار فقراتها وتفسير نتائجها، ووصفها للقدرة التى يقيسها الاختبار، لذلك فإن الأمر يتطلب ضرورة استخدام مثل هذه التوجهات الحديثة فى القياس والتي تحقق الدقة والموضوعية المنشودة فى العلوم النفسية والتربوية (حسن، 2006)، بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات

العربية اقتصرت عند تناول تدريج الاختبارات على استخدام النماذج ثنائية الاستجابة (أحادي والثنائي والثلاثي) ، وكان أكثر هذه النماذج استخدامًا هو نموذج راش لما يتمتع به من سهولة في الاستخدام، وكذلك توفر البرامج الحاسوبية المتعلقة بالبرامج الثنائية، وهذا ما دفع الباحثتين لتوظيف نظرية الاستجابة للفقرة وتحديدًا نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) لأنه النموذج المناسب في تدريج فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية التي جاءت كنتاج لإدخال التقنية الحديثة في نظم تقويم الطلبة بالجامعات لما لها من مميزات عدة يتغلب من خلالها على الصعوبات والسلبيات التي تتعلق بالاختبارات الورقية التقليدية، والتي بدأ تنفيذها بجامعة جدة باستخدام برنامج Question Mark مع بداية العام الجامعي (1439 – 1440هـ)، وذلك لمقررات السنة التحضيرية والمقررات العامة للمستويات الدراسية التالية، والتي أصبحت ضرورة حتمية في ظل جائحة كورونا لجميع المقررات الدراسية منذ بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1440 – 1441 هـ).

لقد استخدم نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM) في تصميم العديد من مقاييس الاتجاهات، فقد أجرى كوتش (Koch,1983) مقارنة بين نتائج عدة مقاييس للاتجاه عند تطبيقها باستخدام الطريقة التقليدية، وباستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، حيث أظهرت النتائج تفوق نموذج الاستجابات المتدرجة في قياس الاتجاه عند كل مستوى من مستويات متصل السمة التي يتم قياسها. كما صمم كل من ديمرتزلي و يالكن وأيان (Demirtaşli,Yalçın, & Ayan, 2016). باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، مقياسًا لاتجاه مدرسي الجامعات التركية نحو القياس التربوي، حيث أظهرت النتائج صدق وثبات المقياس. وفي دراسة تشياروتو وآخرين (Chiarotto, et al, 2018) استخدم الباحثون نموذج الاستجابة المتدرجة في تصميم مقياس اتجاهات المتخصصين في الرعاية الصحية نحو الشعور بألم الجهاز العضلي. وأظهرت النتائج أيضاً كفاءة النموذج في قياس الاتجاهات. وفي دراسة حديثة لكل من جيونج و لياو و هان و لي (Jeong, Liao,. Han & Lee,2020) قام الباحثون باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة لتحليل الاستجابات على مقياس الاتجاه نحو السلامة لدى المرضى، وهو مقياس متعدد الاستجابة ومصمم وفق نموذج ليكرت، وأظهرت النتائج صدق وثبات المقياس، كما أظهرت دقة النموذج في تحديد اتجاه عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من تفوق نظرية الاستجابة للفقرة على النظرية الكلاسيكية للقياس والتي تظهر بوضوح من نتائج عديد من الدراسات السابقة، كدراسة ماجنو (Magno,2009) التي توصلت إلى أن تقديرات مؤشرات الصعوبة والثبات المحسوبة باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة أكثر استقرارًا عبر العينة والصورة الاختبارية، كما وجد أن أخطاء القياس فيها أقل مقارنة بالنظرية التقليدية للقياس. وخلصت دراسة أديدوين (Adedoyin,2010) إلى أن تقديرات بارامترات الأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة أكثر ثباتًا من تلك المحسوبة وفق النظرية الكلاسيكية. كما توصل شاركنس ودي أنجلو (Sharkness&De Anglo,2011) إلى أن نظرية الاستجابة للفقرة توفر معلومات أكثر ثراءً بشأن دقة المقياس، وترسم خارطة طريق أكثر وضوحًا لتحسين بنائه. وأوضح أبو جراد (2014) أن نموذج سلم التقدير كأحد

نماذج نظرية الاستجابة للفقرة يتميز بدقة التنبؤ بصورة أعلى من النظرية التقليدية. بالإضافة إلى نتائج دراسات (حمادنة ، 1436ه ;Casas, et al, 2013; Dai,2013) التي تؤكد أهمية النظرية الحديثة في إعداد مقاييس تتحقق فيها الموضوعية المستهدفة للقياس.

ونظرًا لأن مقاييس الاتجاه التي تصمم وفق نظرية الاستجابة للفقرة تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية، ويمكن تعميم نتائجها، كما أنها تتيح الفرصة للمقارنة بين مجموعات متباينة من الأفراد، بحيث يمكن تقدير قدرة الفرد الذي يطبق عملية القياس بدقة ومقارنته بغيره من الأفراد (الخياط، 1433هـ).

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت تصميم مقاييس للاتجاهات، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي استخدمت نظرية الاستجابة للفقرة عند بناء مقاييس الاتجاه، كما لوحظ عدم وجود دراسات في البيئة العربية لبناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية، وفق هذه النظرية، أو أي من نماذجها. من هذا المنطلق سعت الباحثتان من خلال استخدام نموذج الاستجابة للفقرة، وتحديدًا نموذج سامجيما الذي يعد من أكثر نماذج نظرية الاستجابة للفقرة متعددة الاستجابة أهمية وملاءمة ، في بناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية، خاصة وأن هذا النوع من الاختبارات أصبح من أدوات قياس أداء المتعلم القائم على تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة التي تعمل على تسهيل عملية تقييم الطلاب وتحويل هذه العملية من الطرق التقليدية إلى الطرق الإلكترونية الآلية.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل تتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة في البيانات المستمدة من تطبيق مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية؟
- ما مستوى مطابقة الاستجابات على فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية لنموذج الاستجابة المتدرجة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. بناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية من خلال استخدام نظرية استجابة الفقرة – نموذج سامجيما (Samejima) والمعروف بنموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response -Model (GRM)).
2. فحص بعدية مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية.
3. فحص عدم تغاير الفقرات (items invariance) بناء على نموذج الاستجابة المتدرجة، وذلك من خلال مقارنة معالم الفقرات، عبر عينات عشوائية، وباستخدام مجموعة من طرق الكشف عن التحيز (DIF) .

أهمية الدراسة:

1. أهمية الاختبارات الإلكترونية التي تمثل إحدى التقنيات التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق الاختبارات التقليدية، كما أن بنوك الأسئلة وهو الأمر المأخوذ به بجامعة جدة توفر بصورة أفضل التمثيل المناسب لأبعاد الاختبار كاملة.

2. يمكن الاستفادة من مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية، في الوقوف على اتجاهات الطلبة نحوها ومن ثم الاستفادة من ذلك في اتخاذ القرار الإداري المناسب بشأن تطبيق هذه الاختبارات.
3. إضافة أداة جديدة لقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية وفق نظرية الاستجابة للفقرة تتسم بالدقة والموضوعية بهدف تقديم تقييم دقيق وذي معنى للسمة التي يتم قياسها.
4. يعد قياس الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية في مجال التعليم مهمًا جداً، فنتائجه تسهم في تحسين مستواها وطرق وأساليب إدارتها.
5. تعد هذه الدراسة من أوئل الدراسات العربية التي هدفت لبناء مقياس للاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية وفق نموذج الاستجابة المتدرجة في تحديد الخصائص السيكومترية للأداة في ظل اقتصار أكثر الدراسات التي أجريت لتطوير مقاييس على نموذج راش وذلك في حدود اطلاع الباحثين على قواعد البيانات العربية (المكتبة الرقمية السعودية، محركات البحث للدوريات العربية والأجنبية على شبكة الإنترنت) مما يجعلها نموذجًا يمكن للباحثين اتباعه في تصميم مقاييس مماثلة.

مصطلحات الدراسة:

1.الاتجاه:

يعرفه نيتكو (Nitko,2001,450) "بأنه شعور إيجابي أوسلبي نحو موضوع أو شخص أو فكر معين".

ويعرف الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية إجرائيًا بأنه موقف الطالب/ الطالبة الذي يتخذه تجاه الاختبارات الإلكترونية ويظهر هذا الموقف في درجة قبوله أو رفضه لها فضلًا عن مدى تقديره لأهميتها ويقاس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية في الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الطالب/ الطالبة على المقياس المعد لهذا الغرض.

2. الاختبار الإلكتروني:

يعرفه المهنا (2012) بأنه وسيلة سهلة لتقويم الطالب إلكترونيًا، إذ تمكن المعلم من إعداد اختبارات بطريقة سهلة لتطبيقها على الطلاب، وهي تصحح إلكترونيًا وفوريًا مما يضمن المصداقية والشفافية في التصحيح (ص158).

وتعرف الاختبارات الإلكترونية إجرائيًا بأنها وسيلة لتقويم الطالب إلكترونيًا من خلال الحاسب الآلي باستخدام برنامج Question Mark – المعتمد بجامعة جدة – إذ يتم عرض فقرات الاختبار من نوعي الصواب والخطأ والاختيار من متعدد على الشاشة ويجيب عنها الطالب/ الطالبة مباشرة باستخدام أدوات الإدخال (لوحة المفاتيح، الفأرة) ويتم تصحيحها آليًا مما يضمن المصداقية والشفافية والموضوعية.

3. نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM):

يمثل هذا النموذج امتدادًا للنموذج ثنائي المعلم، ويفترض أن الاستجابات مرتبة وفقًا لمستوى موافقة المستجيب على نص الفقرة، ويناسب هذا النموذج المقاييس التي تصمم وفق مقياس ليكرت (Samejima.1997).

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة جدة بالمستويات الدراسية المختلفة بدءًا من بداية الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي (1440 – 1441 ه)،

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والتي تكونت من (845) طالبًا وطالبة بجامعة جدة وذلك تبعًا للعمر، المستوى الأكاديمي، الجنس والتخصص، وتوضح الجداول أرقام (1، 2، 3، 4) وصفًا لتوزيعها على التوالي:

جدول (1): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير العمر.

العمر	العدد	النسبة المئوية
18	132	15.6
19	329	38.9
20	212	25.1
21	102	12.1
22	70	8.3
المجموع	845	100.0

جدول (2): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير المستوى الاكاديمي.

المستوى الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية
2	483	57.2
3	65	7.7
4	142	16.8
5	30	3.6
6	68	8.0
7	22	2.6
8	35	4.1
المجموع	845	100.0

جدول (3): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	365	43.2
أنثى	480	56.8
المجموع	845	100.0

جدول (4): توزيع أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	315	37.3
أدبي	530	62.7
المجموع	845	100.0

أداة الدراسة:

بدأت الباحثتان ببناء مقياس اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية في بداية الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي (1440 – 1441 ه) الموافق (2019 – 2020 م). وذلك بعد توزيع استبانة مفتوحة على مجموعة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة جدة، لكتابة انطباعاتهم، وردود أفعالهم حول الاختبارات الإلكترونية. وفي ضوء إجابات الطلاب، ومراجعة الأدب السابق الخاص بتصميم مقاييس الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية، أعدت الباحثتان مقياسًا مكونًا من (27) فقرة. وبعد عرضه على عدد (7) من المختصين في القياس والتقويم في الجامعات السعودية، وفي ضوء آراء هؤلاء المحكمين، حذفت (5)

فقرات، وعدلت فقرات أخرى، وهكذا تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (22) فقرة. ويتكون المقياس من جزئين: الأول يشتمل البيانات الأساسية للطالب/ الطالبة، والجزء الثاني ويتكون من (22) فقرة تقيس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية، والمقياس مصمم وفق نموذج ليكرت الخماسي إذ تتم الاستجابة على فقرات المقياس باختيار إحدى بدائل الإجابة الخمسة، وتصحح الفقرات بإعطاء الاستجابات (غير موافق بشدة ، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) القيم (1،2،3،4،5) على الترتيب هذا في حال الفقرات الموجبة وهي الفقرات (2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 20)، ويتم عكس الدرجات في الفقرات السالبة وهي الفقرات (1، 9، 10، 12، 15، 17، 18، 21، 22).

صدق وثبات أداة الدراسة:

طبق المقياس بصورته الأولية في الفصل الدراسي الأول، من العام الجامعي (1440 – 1441 ه) على عينة من (80) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة جدة، خضعوا لاختبار دوري إلكتروني، ومن خارج عينة الدراسة. وحُسب الاتساق الداخلي، باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس، وجاءت قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (α=0.05)، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.72) و (0.93). كما تم حساب الصدق بطريقة الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي كما هو موضح في الإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي أظهر وجود أربعة أبعاد.

وأما ما يتعلق بثبات المقياس كليًّا فقد كانت قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا مساوية (0.91). كما تم حساب معامل ثبات كرونباخ ألفا للأبعاد الأربعة المكونة للمقياس، حيث كانت قيمة معامل ثبات البعد الأول (0.92)، والبعد الثاني (0.89)، والبعد الثالث (0.90)، والبعد الرابع (0.88)، وجميع هذه القيم تعد قيماً مرتفعة وتشير لثبات المقياس. إضافة لذلك وخلال إجراءات الدراسة حُسب الثبات وفق نظرية استجابة الفقرة وباستخدام برنامج (MULTILOG7)، فكانت قيمة معامل الثبات للمقياس كليًّا (0.89)، وللبعد الأول (0.91)، والبعد الثاني (0.90)، والبعد الثالث (0.88)، والبعد الرابع (0.87).

الأساليب الإحصائية:

لإجراء المعالجات الإحصائية استخدمت البرامج الإحصائية الآتية:

- (SPSS) في حساب : معامل ثبات كرونباخ ألفا، التحليل العاملي الاستكشافي، معاملات الارتباط.
- (MULTILOG7) في حساب: معالم الفقرات، الثبات، إحصائي الأرجحية للمطابقة (Likelihood Ratio)

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

والذي ينص على الآتي: " هل تتحقق افتراضات نظرية الاستجابة للفقرة في البيانات المستمدة من تطبيق مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية؟.

لفحص بعدية مقياس اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية، طبق المقياس بصورته الأولية المكونة من (23) فقرة، على عينة الدراسة وعددهم (845) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة جدة . وبعد تفريغ البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، استخدم التحليل العاملي في فحص (Hambleton & Swaminathan,1985)، وذلك بعد التأكد من تحقق الشروط الآتية للتحليل العاملي وهي:

أولًا: أن يختلف محدد مصفوفة معاملات ارتباط فقرات الاختبار (Correlation Coefficient Sample Determinant) عن الصفر، وقد أظهر برنامج (SPSS) أن قيمة محدد المصفوفة= 0.04، وهي قيمة تختلف عن الصفر، مما يؤكد تحقق هذا الشرط.

ثانيًا: فحص ملائمة المعاينة (Sampling Adequacy): إذ يستخدم معامل كايزر- ماير- أولكن (Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)) في فحص ملائمة المعاينة، ووفق كايزر (Kaiser.1974) فإن قيمة هذا المعامل يجب أن تكون (0.5) على الأقل، ويحكم على ملائمة المعاينة وفق الدلالات التالية فالملائمة مقبولة إن وقعت قيمة (KMO) بين (0.5– 0.7)، وجيدة إن كانت في المدى (0.7–0.8)، أما القيمة ما بين (0.8–0.9) فهي قيمة كبيرة، والقيمة فوق (0.9) كبيرة جدًا. وأظهر برنامج (SPSS) أن قيمة معامل (KMO) في هذه الدراسة (0.95) وهي قيمة كبيرة جدًا وفق ماحدده كايزر، مما يؤكد تحقق هذا الشرط.

ثالثًا: فحص تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة – ويتم عبر فحص مستوى دلالة مربع كاي (χ^2) لاختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity)، وأظهر برنامج (SPSS) أن قيمة مربع كاي لاختبار بارتليت (7363)، وذلك عند درجة حرية (231)، ومستوى دلالة ألفا أقل من (0.001) مما يؤكد تحقق هذا الشرط.

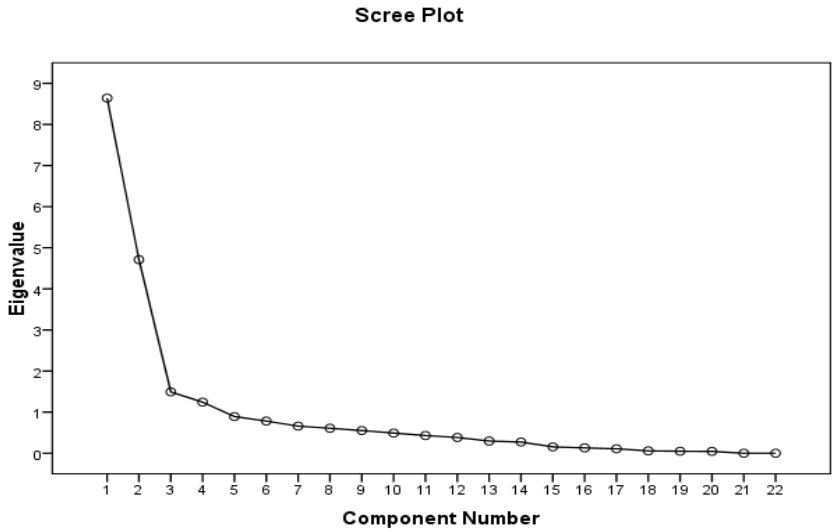
بعد التأكد من تحقق شروط التحليل العاملي الثلاثة السابقة، استخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Method)، وبتدوير العوامل على محاور مائلة بطريقة (Promax)، ويظهر الجدول (2) قيم الجذر الكامن (EignValue) ، ونسبة التباين المفسر (Explained Variance) ، والتباين المفسر التراكمي (Cumulative Explained Variance) لكل عامل من العوامل.

جدول (5): قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر	رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي المفسر
1	8.64	39.28	39.28	12	0.38	1.74	94.94
2	4.71	21.41	60.69	13	0.29	1.35	96.29
3	1.49	6.79	67.48	14	0.27	1.24	97.53
4	1.24	5.65	73.13	15	0.15	0.70	98.23
5	0.89	4.05	77.18	16	0.13	0.59	98.82
6	0.78	3.56	80.74	17	0.11	0.49	99.31
7	0.66	2.99	83.74	18	0.06	0.26	99.58
8	0.61	2.77	86.50	19	0.05	0.22	99.79
9	0.55	2.51	89.02	20	0.05	0.21	100
10	0.49	2.23	91.24	21	0.00	0.00	100
11	0.431	1.965	93.19	22	0.00	0.00	100

يتضح من جدول (5) أن هناك (4) عوامل كانت قيمة الجذر الكامن لكل منها أكبر من (1) ، وهذه العوامل هي العوامل التي يتم الاحتفاظ بها (Kaiser, 1974)، وهي تفسر معًا ما نسبته (73.13٪) من تباين الدرجات على الاختبار. كما يظهر الجدول (2) عدم تحقق أحادية البعد في مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية، فتبعًا لما أورده لورد

(Lord.1980)، فإن أحادية البعد تتحقق إن كانت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني تزيد عن (2) وهذا الشرط غير متحقق أيضًا، فالنسبة كما يتضح من جدول (5) = (1.83) وهي تقل عن (2). وأخيرًا فإن الشكل (4) يظهر التمثيل البياني، لقيم الجذور الكامنة المكونة للاختبار (Screeplot) وهو يؤكد عدم وجود عامل مسيطر.



الشكل (1): تمثيل بياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المختلفة الناتجة من التحليل العاملي

وفيما يتعلق بتشبع الفقرات على العوامل فتبعًا لما أورده ستيفنز (Stevens.2002) اعتبرت الفقرة متشبعة على العامل إن كانت قيمة معامل تشبعها (0.4) أو أكثر، أما الفقرة ذات التشبعات المنخفضة على جميع العوامل فاعتبرت فقرة غير ثابتة ومن ثم فهي فقرات غير صادقة، ويجب حذفها. ويظهر الجدول (6) تشبع فقرات المقياس على العوامل الأربعة.

جدول (6): تشبع فقرات المقياس على العوامل الأربعة – مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل.

الفقرة	رقم العامل				الفقرة	رقم العامل			
	1	2	3	4		1	2	3	4
1	**0.71**	0.23	0.26	0.04	12	0.20	**0.45**	0.21	0.11
2	**0.89**	0.19	-0.19	0.12	13	0.12	0.09	0.12	**0.66**
3	0.12	0.11	0.23	**0.74**	14	**0.75**	0.26	0.15	0.02
4	0.08	0.09	0.14	**0.74**	15	0.11	0.08	**0.65**	0.33
5	-0.01	-0.18	**-0.82**	-0.22	16	**0.85**	0.08	-0.14	-0.02
6	0.33	**0.86**	0.07	0.09	17	**0.75**	0.36	0.15	0.02
7	-0.09	0.21	0.04	**0.71**	18	**0.66**	0.34	0.33	0.12
8	0.30	**0.82**	0.03	0.17	19	0.13	-0.12	**0.84**	-0.07
9	0.21	**0.85**	0.09	0.11	20	**0.89**	0.19	-0.19	0.12
10	-0.04	-0.12	**0.65**	-0.36	21	-0.05	0.07	**0.57**	0.21
11	0.60	**0.36**	0.20	0.19	22	0.12	**0.79**	0.27	0.03

بينما يوضح الجدول (6) تشبع فقرات المقياس على العوامل الأربعة، التي تم الاحتفاظ بها، فإن الجدول (7)

يلخص توزيع هذه الفقرات على العوامل. وبقراءة نص فقرات كل عامل تم إعطاء عنوان محدد ومميز لكل عامل من العوامل الأربعة.

الجدول (7):عوامل الدرجة الأولى والفقرات المتشبعة عليها.

العامل	الفقرات المتشبعة على العامل	اسم العامل
1	1، 2، 11، 14، 16، 17، 18، 20	عامل خاص بذات الطالب
2	6، 8، 9 ، 12 ، 22	عامل خاص بمحتوى الاختبار
3	5 ، 10 ، 15، 19، 21	عامل خاص بإدارة الاختبار
4	3، 4، 7 ، 13	طبيعة الاختبارات الإلكترونية

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

والذي ينص على الآتي: ما مستوى مطابقة الاستجابات على فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية لنموذج الاستجابة المتدرجة؟

بما أن نموذج الاستجابة المتدرجة من النماذج أحادية البعد فقد تم إجراء تحليل فقرات كل بعد من الأبعاد على حدة، ويعد نموذج الاستجابة المتدرجة امتدادًا للنموذج اللوجستي ثنائي المعلم، ومن ثم يتم حساب معلمين لكل فقرة هما: معلم التمييز ومعلم الصعوبة، إذ يشير معلم التمييز إلى قدرة الفقرة على فصل المستجيبين اعتمادًا على مستوى اتجاهاتهم نحو السمة. أما معلم الصعوبة (العتبة) فيشير إلى مستوى السمة (الاتجاه) الذي عنده احتمال اختيار فئة الاستجابة الحالية أو الفئات الأعلى منها 50٪ ، وهكذا فلكل فقرة في المقياس معلم صعوبة واحد (a_i)، وأربع معالم صعوبة (عتبات) (b_{ij})، حيث إن المقياس خماسي التدريج.

لفحص مطابقة الاستجابات عن فقرات مقياس الاتجاه نحو البحث لنموذج الاستجابة المتدرجة، وللتأكد من عدم تغاير معالم الفقرات (parameters invariance) اتبعت الخطوات الآتية:

- أولًا: تقسيم البيانات عشوائيًا إلى مجموعتين فرعيتين متساويتين من حيث عدد الأفراد.

- ثانيًا: حساب معالم الفقرات لكل من المجموعتين الفرعيتين وللمقياس كليًّا، وذلك بأن يكون لكل بعد (مقياس فرعي) على حدة. حيث حُسب لكل فقرة معلم التمييز (a)، وأربعة معالم صعوبة (b1,b2,b3,b4) وذلك باستخدام برنامج (MULTILOG7). ويظهر الجدول (8) والجدول (9) تقديرات معالم الفقرات للعينة كليًّا، وللعينتين العشوائيتين الفرعيتين على كل بعد (مقياس فرعي) في المقياس. حيث تراوحت قيم معلم التمييز للفقرات (a) بين (0.13) و(4.535) ، بوسيط (1.728). ومن المعروف أن الفقرة ذات التمييز الأعلى هي الفقرة ذات المساهمة الأعلى في دالة المعلومات (Hambleton & Swaminathan, 1985)، ومن ثم فإن أكثر الفقرات مساهمة في دالة المعلومات هي (20، 19، 5، 13، 10، 7، 22، 17، 15، 18، 1، 2، 8، 12، 3، 4، 11، 9، 6، 21، 16، 14) على الترتيب.

جدول (8):تقديرات معالم الفقرات للعينة كليةً على كل بعد (مقياس فرعي) في المقياس.

الفقرة	b_1	b_2	b_3	b_4	a	الفقرة	b_1	b_2	b_3	b_4	a
1	-1.5	1.6	5.05	6	2.18	12	-4.5	-2.55	-0.65	0.15	1.22
2	-0.9	1.35	3.7	4.6	1.28	13	-1.5	1.6	2.5	5.1	3.51
3	-3.9	-1.2	1.15	3	1.21	14	-5.5	-2.15	-1.4	1.5	0.13
4	-2.3	-1.6	1.22	2.12	1.17	15	-0.2	1.45	3.4	6.2	2.41
5	-5.9	-3.25	-1.6	-1.25	4.01	16	-6.3	-3.35	0.25	2.45	0.32
6	-6.8	-4.4	-0.5	3.3	1.05	17	-7.8	-6.05	-2.7	-2.45	2.45
7	-5.6	-3.95	-1.7	1.55	3.33	18	-7.5	-5.4	-3.25	-3.05	2.3
8	-3.4	0.4	2.3	5.05	1.22	19	-0.6	-0.25	0.65	3.85	4.05
9	-3.9	-1.65	1.15	3.95	1.05	20	-7.5	-6.6	-3.75	0.15	4.54
10	-2.8	1.05	4.95	7.2	3.48	21	-3.9	-0.65	0.7	4.15	1.03
11	-1.3	0.6	4.2	6.45	1.09	22	-6.4	-5.75	-4.9	-4.3	3.21

جدول (9): تقديرات معالم الفقرات للعينتين العشوائيتين الفرعيتين (ع-1 و ع-2) على كل بعد في المقياس.

الفقرة	المعلم b_1		المعلم b_2		المعلم b_3		المعلم b_4		المعلمa	
	ع-1	ع-2	ع-1	ع-2	ع-1	ع-2	ع-1	ع-2	ع-1	ع-2
1	-1.8	-2.1	2.2	2.8	5.25	5.45	5.9	6.2	1.98	1.78
2	-1.2	-1.1	1.85	1.35	4.2	3.7	4.3	4.6	0.97	1.175
3	-3.7	-4.1	-0.7	-0.2	1.25	1.15	3.4	3.1	1.61	1.405
4	-1.7	-2.1	-1.6	-1.6	1.12	1.02	2.35	2.22	1.26	1.365
5	-6.1	-6.3	-2.55	-3.85	-0.8	-0.9	-0.55	-0.75	3.87	4.105
6	-7.5	-6.9	-5.2	-4	-0.9	-1.3	3.5	3.7	1.35	0.955
7	-5	-4.4	-4.55	-3.15	-2.2	-1.7	1.05	1.55	2.53	3.425
8	-3.5	-3.6	0.2	0.5	2.9	2.5	5.75	5.45	1.42	1.315
9	-4	-4.1	-0.95	-1.55	0.95	1.25	3.75	4.15	1.25	1.15
10	-3.1	-2.8	0.95	0.85	4.95	4.76	6.6	7.2	4.38	4.68
11	-1.2	-1.1	1.3	0.9	3.7	3.9	6.85	6.4	1.39	1.085
12	-5	-5.5	-1.85	-2.15	-0.75	-0.95	0.35	0.55	0.62	1.015
13	-2.2	-1.9	2.2	2.1	2.3	2.4	5.2	5.3	3.11	3.505
14	-5.4	-5.3	-2.65	-2.15	-1.1	-1.8	1.6	1.7	0.23	0.15
15	0.1	-0.4	1.85	1.25	3.5	3.6	6.9	6.6	2.51	2.54
16	-5.7	-5.1	-2.95	-3.55	0.25	0.45	3.05	2.65	0.42	0.38
17	-7	-7.2	-6.35	-6.15	-2.4	-2.8	-2.25	-2.55	2.95	2.153
18	-7.3	-7.1	-6	-5.6	-3.25	-3.25	-3.05	-2.75	2.1	1.9
19	-0.6	-0.6	-0.25	-0.31	0.85	1.05	3.25	3.65	4.15	4.245
20	-6.7	-7.9	-6.6	-6.6	-3.35	-3.95	0.25	0.15	4.24	3.535
21	-4.5	-3.1	-0.75	-0.55	1.5	0.9	4.15	4.15	1.13	1.23
22	-5.9	-6.8	-5.75	-5.75	-5.5	-5.1	-4.1	-4.3	3.11	3.21

ثالثًا: للتأكد من عدم تغاير معالم الفقرات (parameters invariance) استخدمت عدة طرق للكشف عن الأداء التفاضلي للفقرات (DIF) بين المجموعتين الفرعيتين حيث تم:

أ) حساب معامل الارتباط بين قيم (a) في المجموعتين الفرعيتين، وبشكل مماثل حساب معامل الارتباط بين قيم (b) في المجموعتين الفرعيتين. ويظهر الجدول (10) هذه النتائج.

يتضح من جدول (10) أن قيم معامل الارتباط للمعلم (a) بين العينتين العشوائيتين، تراوحت بين (0.947) و(0.998)، وتراوحت قيم معامل الارتباط للمعلم b_1 لهاتين العينتين بين (0.937) و (0.996)، وللمعلم b_2 بين (0.963) و (0.997)، وللمعلم b_3 بين (0.991) و(0.999)، وللمعلم b_4 بين (0.979) و(0.999) .

وجميع هذه القيم هي قيم مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05). كما يلاحظ أن قيم معامل الارتباط كليًا تراوحت بين (0.93) و (0.99) وكانت معظمها أعلى من (0.96) ، وتدل قيم معامل الارتباط المرتفعة بين معالم الفقرات في المجموعتين الفرعيتين مبدئيًا على مطابقة البيانات لنموذج الاستجابة المتدرجة.

ب) فحص دلالة الفروق بين قيم (b) في المجموعتين الفرعيتين: وذلك باستخدم كل من إحصائي نسبة الأرجحية (Likelihood ratio statistics) والذي يحسبه برنامج (MULTILOG7)، وإحصائي مربع كاي لمانتل هنزل (Mantel-Haenszel chi-square) والذي يحسبه برنامج ساس (SAS)، في حساب دلالة هذه الفروق. ويظهر الجدول (11) هذه النتائج. وقد كانت جميع الفروق غير دالة إحصائيًا:

الجدول (10): معاملات الارتباط بين معالم الفقرات للعينة الكلية (ع–ك) وللعينتين العشوائيتين الفرعيتين (ع–1 و ع–2)

البعد		الأول		الثاني		الثالث		الرابع	
		ع–ك	ع–1	ع–ك	ع–1	ع–ك	ع–1	ع–ك	ع–1
المعلم b_1	ع–ك	1.00	0.99**	1.00	0.96*	1.00	0.99**	1.00	0.95*
	ع–1	0.99**	1.00	0.96*	1.00	0.99**	1.00	0.95*	1.00
	ع–2	0.98**	0.98**	0.97*	0.94*	0.98**	0.96*	0.95*	0.94*
المعلم b_2	ع–ك	1.00	0.99**	1.00	0.97*	1.00	0.98**	1.00	0.99**
	ع–1	0.99**	1.00	0.97*	1.00	0.98**	1.00	0.99**	1.00
	ع–2	0.99**	0.99**	0.99**	0.97*	0.99**	0.96*	0.98**	0.99**
المعلم b_3	ع–ك	1.00	0.99**	1.00	0.99**	1.00	0.99**	1.00	0.99**
	ع–1	0.99**	1.00	0.99**	1.00	0.99**	1.00	0.99**	1.00
	ع–2	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**
المعلم b_4	ع–ك	1.00	0.99**	1.00	0.99**	1.00	0.98**	1.00	0.98*
	ع–1	0.99**	1.00	0.99**	1.00	0.98**	1.00	0.98*	1.00
	ع–2	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.99**	0.98**
المعلم a	ع–ك	1.00	0.98*	1.00	0.92*	1.00	0.98*	1.00	0.96*

البعد		الأول		الثاني		الثالث		الرابع	
		ع-ك	ع-1	ع-ك	ع-1	ع-ك	ع-1	ع-ك	ع-1
	ع-1	0.98*	1.00	0.92*	1.00	0.98*	1.00	0.96*	1.00
	ع-2	0.99**	0.99**	0.99**	0.95*	0.95*	0.99**	0.99**	0.96*

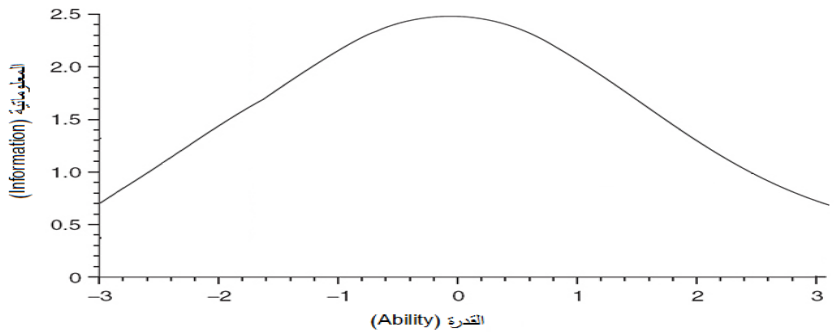
* دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01

رابعًا: حساب معامل ارتباط سبيرمان بين رتب قيم الإحصائي (Likelihood Ratio Statistics) ورتب قيم الإحصائي مربع كاي لمانتل هنزل (Mantel-Haenszel Chi-Square) المحسوبين في الخطوة السابقة، للحكم على مدى تغاير معالم الفقرات. حيث كانت قيمة معامل الارتباط (0.98)، وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (α = 0.001)، مما يؤكد توافق قيم المطابقة للإحصائيين، وهكذا تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (22) فقرة ولم تحذف أي فقرة.

جدول (11): دلالة الفروق بين قيم (b) في المجموعتين الفرعيتين باستخدام كل من إحصائي نسبة الأرجحية وإحصائي مربع كاي لمانتل هنزل.

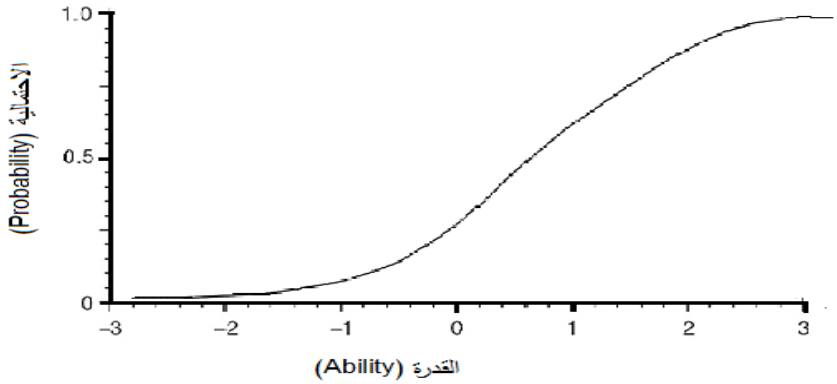
البعد	الفقرة	نسبة الأرجحية	مربع كاي لمانتل هنزل	البعد	الفقرة	نسبة الأرجحية	مربع كاي لمانتل هنزل	البعد	الفقرة	نسبة الأرجحية	مربع كاي لمانتل هنزل
الأول	1	4.653	1.086	الثاني	6	9.307	2.173	الثالث	19	3.141	0.733
الأول	2	3.490	0.815	الثاني	8	2.908	0.679	الثالث	21	5.817	1.358
الأول	11	3.199	0.747	الثاني	9	0.081	0.001	الرابع	3	1.745	0.407
الأول	14	0.009	0.001	الثاني	12	4.653	1.086	الرابع	4	3.665	0.855
الأول	16	1.163	0.272	الثاني	22	4.072	0.951	الرابع	7	17.45	3.450
الأول	17	4.072	0.951	الثالث	5	10.47	2.444	الرابع	13	2.327	0.543
الأول	18	5.235	1.222	الثالث	10	3.548	0.828				
الأول	20	11.05	2.580	الثالث	15	7.562	1.765				

* دال عند مستوى دلالة (α = 0.05)



شكل رقم (2) دالة معلوماتية الاختبار Test Information Function

يلاحظ من شكل رقم (2) والذي يوضح دالة معلومات الاختبار (TIF) وهي تمثل العلاقة بين المحور السيني (القدرة) والمحور الصادي (المعلوماتية) أن الشكل يقارب الشكل الجرسي وأن أكبر كمية من المعلومات توجد عند القدرة صفر وتقل كمية المعلومات بالاتجاه نحو الأطراف أي القدرة (-3) والقدرة (+3)



شكل (3): منحنى خصائص الاختبارCurves

Test Characteristic

يلاحظ من شكل رقم (3) والذي يوضح منحنى خصائص الاختبار (TCC) وهو يمثل العلاقة بين المحور السيني (القدرة) والمحور الصادي (الاحتمالية)، والذي يشير لاحتمال حصول المستجيب على أعلى درجة على المقياس، ويتضح من الشكل أنه مع زيادة قدرة الفرد تزداد هذه الاحتمالية أي تزداد درجة الفرد على المقياس وهذا دليل على اتساق التقدير لقدرة الأفراد.

التوصيات والمقترحات:

توصي الدراسة باستخدام نماذج استجابة الفقرة في تصميم مقاييس الاتجاه، وذلك لما أظهرته هذه النماذج من دقة في تحديد اتجاهات أفراد العينة، عند كل مستوى من مستويات السمة. كما توصي الدراسة بتطبيق مقياس الاتجاه نحو الاختبارات الإلكترونية على طلاب الجامعات، وذلك للوقوف على اتجاهاتهم نحو هذه الاختبارات، خاصة في ظل جائحة كورونا وما تضمنته من تحول الى التعليم الإلكتروني والاختبارات الإلكترونية.

المراجع:

أبو جراد، حمدي يونس (2014). دقة التنبؤ بحالة الغضب من سمة الغضب دراسة سيكومترية مقارنة بين النظرية التقليدية والحديثة في القياس، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *22*(2)، 101-120.

حسن، السيد محمد أبو هاشم (2006). دراسة مقارنة بين التظرية التقليدية ونموذج راش في اختبار فقرات مقياس مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (52)، 1-52.

حمادنه، إياد والبلاونة، فهمي (2015). بناء مقياس اتجاهات معلمي الرياضيات نحو حل المسالة الرياضية وفق نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،13(3)، 223-247.

الخياط، ماجد (2017). اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة في كلية الأعمال بمركز جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 31 (11)، 2041-2072.

الشرقاوي، أنور والخضري، سليمان وكاظم، أمينة وعبد السلام، نادية (1996). *اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

علام، صلاح الدين (1985). تحليل بيانات الاختبارات العقلية باستخدام نموذج راش اللوغاريتمي الاحتمالي (دراسة تجريبية)، جامعة الكويت، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، (27)، 18-44.

علام، صلاح الدين (2015). *القياس والتقويم النفسي والتربوي-أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، ط6، القاهرة: دار الفكر العربي.

المهنا، عادل (2012). الاختبارات الإلكترونية .*مجلة المعرفة*، *209*، 146-209.

الهويدى، زيد (2015).*أساسيات القياس والتقويم التربوي*. عمان: دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

Abu Jarad, H.(2014). prediction accuracy of anger state from anger trait : a psychometric comparative study between modern and classical theory in measurement (in Arabic). *IUG Journal of Educational and Psychological sciences, 22* (2), 101-120.

Adedoyin, O. (2010). Investigating the invariance of person parameter estimates based on classical test and item response theories .*International Journal of Educational Science,* 2(2), 107-113.

Al-Khayyat, M.(2017). Students and Instructors' Attitudes toward Computerized Tests in Business Faculty at the Main Campus of Al-Blaqa Applied University (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research (Humanities), 31* (11), 2041-2072.

Allam, S. (1985). mental tests data analysis using log likelihood Rush model - an experimental study (in Arabic). Kuwait University, *the Arab Journal for the Humanities*, (27), 18-44.

Al-Muhanna, A. (2012). Electronic tests (in Arabic). *Journal of Almarefh*, 209, 146-209.

Casas, J.; Ruis-Olvares, R. & Ortega-Ruiz, R. (2012). Validation of the internet and social networking experiences questionnaire in Spanish adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*,13(1)40-48.

Chiarotto, Alessandro & Bishop, Annette & Foster, Nadine & Duncan, Kirsty & Afolabi, Ebenezer & Ostelo, Raymond & Paap, Muirne. (2018). Item response theory evaluation of the biomedical scale of the Pain Attitudes and Beliefs Scale. *PLOS ONE. 13*. e0202539. 10.1371/journal.pone.0202539.

Demirtaşli, R.N., Yalçın, S., & Ayan, C. (2016). The Development of IRT Based Attitude Scale towards Educational Measurement Course. . *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 7. 10.21031/epod.43804.

Embreson.S. Reise.S. (2000). *Item response theory for psychologists* .Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton.R. & Swaminathan.H. (1985). *Item response theory principles and applications*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.

Hammadaneh, I.,& Balawneh, F. (2015) Constructing an attitude scale for mathematics teachers towards problem solving according to Rasch rating scale model (in Arabic). *Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology*, *13* (3), 223-247.

Han,K.,Hambleton,R.(2007): User's Manual for WinGen: Windows Software that Generates IRT Model Parameters and Item Responses. Center for Educational Assessment Research Report No. 642. Amherst, MA: University of Massachusetts, Center for Educational Assessment.

Hassan, A. (2006). A comparative study between traditional theory and Rush model in the examination of the items of a scale of study entrance of university students (in Arabic). *Zagazig University Educational Faculty Journal*, (52), 1-52.

Jeong, H., Liao, H. Han, Su & Lee, W. (2020). An Application of Item Response Theory to

Reckase.M.D.(1979). Unifactor trait models applied to multifactor tests: Results and application. *Journal of Educational Statistics*.*41*.207-230.

Reeve,B.(2004):An Introduction To Modern Measurement Theory.Divition Of Cancer Control And Population Science, National Cancer Institute.

Reeve.B. B..& Fayers.P. (2005). Applying item response theory modeling for evaluating questionnaire item and scale properties. In P. Fayers & R. D. Hays (Eds.).*Assessing quality of life in clinical trials: Methods of practice (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.2005.55-73.

Samejima.F.(1997). Graded response model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds). *Handbook of modern item response theory* (pp. 85-100). New York: Springer-Verlag.

Samejima.F.(2010). Estimation of reliability using a response using the item information function. *Applied Psychological Measurement*, 18(3), 229-244.

Sharkness, J. & De Angelo, L. (2011). Measuring student involvement: A comparison of classical test theory and item response theory in the construction of scale from student surveys. *Research in Higher Education*, 52(5), 480-507.

Stevens.J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (4Th Edition)*. Mahwah.NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tang,K.,& Eignor,D.(1997).Concurrent Calibration of Dichotomously and Polytomously Scored TOEFL Items Using IRT Models. Educational Testing Service, Princeton: New Jersey.

Turk.D.,Dworkin.R.,Burke.L. , B., Gershon.R., Rothman.M., Scott.J.(2006). Developing patient-reported outcome measures for pain clinical trials: IMMPACT recommendations. *Pain.125*.208-215.

Scoring Patient Safety Culture Survey Data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17. 854. 10.3390/ijerph17030854.

Kaiser.H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*.*39*.31-36

Koch, W. R. (1983). Likert scaling using the graded response latent trait model. *Applied Psychological Measurement, 7*(1), 15–32.

Lord.F.M.(1980). *Application of item response theory to practical testing problems*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Lu,Y. (2006). *Assessing fit of item models of response theory*.Unpublished dissertation doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst.

Magno, C. (2009). Demonstrating the difference between classical test theory and item response theory using derived test data. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*,1(1), 1-11.

Masters.G. N. (1982). A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika.47*.149-174.

Papanastasiou.E.C. (2005). Factor structure of the attitudes towards research scale.*Statistics Education Research Journal.4*(1).16-26. Retrieved from http://www.stat.auckland.ac.nz/serj.

Park.Randolph K.(1983).*Application of a grade response model to the assessment of job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Randall,S.(1998). Comparing Measurement Theories. Paper Present at the *Annual Meeting of the American Educational Research Associaation* (San Diego, CA,April 13-17).

Rauch,W.,Schweizer,K.&Moosbrugger,H.(2008):A n IRT Analysis Of The Personal Optimism Scale. *European Journal of Psychological Assessment*,24(1), 49-56.

استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث النفسية العربية في الفترة 2000–2020: مراجعة وتوصيات

سعيد بن عبدالله مبارك الدوسري (1)

جامعة حائل

قدم للنشر 15/ 1/ 1442هـ - وقبل 11 / 3/ 1442هـ

المستخلص: تعدُّ النمذجة بالمعادلات البنائية مجموعة من الطرق الإحصائية المهمة لاختبار وتعديل النماذج النظرية، والتي انتشر مؤخراً استخدامها في البحوث العربية. تهدف هذه الدراسة إلى تقييم استخدام هذه الطريقة في البحوث النفسية العربية. بعد البحث في العديد من قواعد المعلومات المختلفة، تم مراجعة 167 دراسة اشتملت على 249 نموذجاً في الفترة 2000–2020. وتم التقييم في ضوء ثلاث قضايا وهي: قضايا متعلقة بمرحلة ما قبل جمع البيانات؛ وقضايا قبل التحليل؛ وقضايا أثناء التحليل. أوضحت نتائج المراجعة وجود العديد من المشكلات وسوء استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية. كما أوضحت النتائج أن كثيرًا من الدراسات النفسية لا تتبع أفضل الممارسات مثل التحقق من قضية تعيين النماذج، وصياغة نماذج بديلة، والتحقق من اعتدالية المتغيرات وعرض طريقة التقدير المستخدمة، وعرض جميع التقديرات وحجم التأثير ومصفوفة المدخلات. وفي ضوء النتائج تم تقديم الإرشادات والتوصيات المتعلقة بأفضل الممارسات عند استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في البحث.

الكلمات المفتاحية: النمذجة بالمعادلات البنائية، البحوث النفسية، نموذج المعادلة البنائية الكامل، تحليل المسار، التحليل العاملي التوكيدي.

The use of structural equation modeling in Arabic psychological research in 2000-2020: Review and recommendations

Saeed Abdullah M. AL-Dossary(1)

Hail University

Submitted 02-09-2020 and Accepted on 28-10-2020

Abstract: Structural equation modeling (SEM) is a collection of statistical methods for testing and modifying theoretical models that has recently become used in Arabic research. The purpose of this study is to review the use of SEM in Arabic psychology research. Searches of several databases, 167 studies containing 249 models published between 2000-2020 were reviewed. The evaluation was performed in terms of three aspects: issues to consider prior to data collection analysis; issues to consider prior to data analysis; and issues to address during data analysis stage. Results of the review indicate that there are several problems and misuse. Results also indicated that many psychological studies do not engage in best practices (e.g., discussing model identification, testing alternative models, addressing multivariate normality and estimation method, reporting all parameter estimates and effect sizes and inputs matrix). Given these results, guidelines and suggestions of the best practices for SEM use are provided.

Keywords: structural equation modeling, psychological research, path analysis, confirmatory factor analysis.

---

(1) *أستاذ القياس والتقويم المشارك - قسم علم النفس- كلية التربية، جامعة حائل*

(1) *Associate Professor - Psychology Department- Hail University*

***E-mail**: saeedaldossary@yahoo.co.uk*

مقدمة:

النمذجة بالمعادلات البنائية هي مجموعة من الطرق الإحصائية المهمة لاختبار وتعديل النماذج النظرية التي تحدد العلاقات بين مجموعة من المتغيرات (Crockett, 2012). فهي ليست طريقة واحدة وإنما تشمل طرائق وأنواع مختلفة من النماذج مثل: نموذج التحليل العاملي التوكيدي، ونموذج تحليل المسار، ونموذج المعادلة البنائية الكامل. وتحتوي النمذجة بالمعادلات البنائية غالباً على نوعين من المتغيرات: المتغيرات الكامنة، والمتغيرات الظاهرة. المتغيرات الكامنة تُمثل المفاهيم النظرية كالذكاء والدافعية، وهذه المتغيرات لا يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة، وإنما يتم قياسها بمجموعة من المتغيرات الظاهرة، وتُسمَّى مُؤشرات، والتي يتم إعدادها باستخدام الاختبارات أو الاستبانات أو غيرها من أدوات جمع البيانات. على الرغم من ظهورها في بداية العشرينات من القرن الماضي (Bollen, 1989)، إلا أن استخدامها بدأ ينتشر في الدراسات العربية في العقدين الماضيين، وبشكل محدود مقارنة بالدراسات الغربية (عامر، 2014).

وتُعد النمذجة بالمعادلات البنائية أحد أهم الثورات الإحصائية المؤثرة وتُسمى بالجيل الجديد من الإحصاء (Cliff, 1983). تتميز النمذجة بالمعادلات البنائية عن الطرق الإحصائية التقليدية كالارتباط والانحدار وتحليل التباين بعدة مميزات. أولاً، اعتمادها على الأسلوب التوكيدي من خلال بناء النموذج قبل إجراء التحليل، في حين تعتمد الطرق التقليدية على الأسلوب الاستكشافي. ثانياً، الطرق التقليدية غير قادرة على تقييم أو تصحيح خطأ القياس، في حين أن النمذجة بالمعادلات البنائية تأخذ في الحسبان خطأ القياس أثناء تحليل البيانات. ثالثاً، تعتمد الطرق التقليدية على المتغيرات الظاهرة فقط في حين تعتمد النمذجة بالمعادلات البنائية على المتغيرات الظاهرة والكامنة. أخيراً، تستخدم الطرق التقليدية عددًا محدودًا من المتغيرات فقط، على النقيض فإن النمذجة بالمعادلات البنائية لديها القدرة على نمذجة العلاقات المتشابكة بين متغيرات عديدة، وأيضاً تقدير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة (Byrne, 2016; Weston & Gore Jr, 2006). وعلى الرغم من المميزات في استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية، إلا أنه لا يمكن الاستفادة منها إلا إذا تم استخدامها وتوظيفها بالشكل الصحيح نظراً لأنها من الطرق المعقدة وتتطلب العديد من القرارات من قبل الباحث، ومن ثمَّ فإن الوقوع في القرار الخاطئ قد يؤدي إلى نتائج غير دقيقة (Joreskog & Sorbom, 1996)، وهنا تكمن أهمية تقييم ومراجعة الدراسات.

وقد تناولت العديد من الدراسات الغربية تقييم ومراجعة استخدام طريقة النمذجة بالمعادلات البنائية وفي تخصصات مختلفة مثل: التسويق (Baumgartner & Homburg, 1996; Hulland et al., 1996)، والإدارة (Shah & Goldstien, 2006; Shook et al., 2004; Smith & Smith, 2004)، وفي مجال السياحة (Nunkoo et al., 2013)، وعلم البيئة (Fan et al., 2016)، واللغات (In'nami & Koizumi, 2011)، والتربية (Schreiber et al., 2006)، بالإضافة إلى تخصص علم النفس (Breckler, 1990; MacCallum & Austin, 2000; McDonald & Ho, 2002). أما ما يتعلق بتقييم استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في الدراسات العربية، فيوجد فقط دراسة واحدة أجراها عامر (2014) على الدراسات النفسية.

أول دراسة لتقييم استخدام النمذجة قام بها بريكلر (Breckler, 1990)، حيث تم مراجعة 72 دراسة في أربع مجلات متخصصة في علم النفس المعرفي والشخصية في الفترة 1977-1987. أشارت النتائج أن حجم العينة في أغلب الدراسات مناسب. كما تبين وجود بعض الممارسات الخاطئة في أغلب الدراسات تمثلت في عدم التحقق من اعتدالية المتغيرات قبل اختيار طريقة التقدير المناسبة، وعدم صياغة نماذج بديلة، وعدم عرض جميع التقديرات، والاعتماد فقط على مؤشر واحد من مؤشرات المطابقة، وتعديل النموذج بناء على المعلومات الإحصائية فقط بدون تفسير نظري. كما أجرى ماكلوم وآخرون (MacCallum et al, 1993) تقييماً للدراسات من حيث صياغة نماذج بديلة. تم الحصول على 53 دراسة استخدمت إما نموذج تحليل المسار أو نموذج المعادلة البنائية الكامل في ثلاث مجلات نفسية في الفترة 1988-1991. وجدوا أن جميع الدراسات لم تقم بصياغة نماذج بديلة. وقام ماكلوم واستن (MacCallum & Austin, 2000) بمراجعة 500 دراسة في المدة من عام 1993 حتى عام 1997 في 16 مجلة نفسية. أوضحت النتائج أن حجم العينة في أغلب الدراسات كان مناسباً، والقليل استخدم عينات أقل من 100. كما أوضحت النتائج سوء استخدام النمذجة في بعض القضايا كعدم تقيد الباحثين بحدود القطع لمؤشرات المطابقة للحكم على جودة مطابقة النموذج، وعدم عرض كافة المعلومات عن تقدير المعلمات كالدلالة الإحصائية للمتغيرات وبواقي التباين.

أما الدراسة التي أجراها ماكدونالد وهو (McDonald & Ho, 2002) فقد ركزت على تقييم الدراسات من حيث طريقة عرض نتائج التحليل المتعلقة بالنمذجة بالمعادلات البنائية ومدى توفر المعلومات الكافية والمهمة. تم مراجعة 41 دراسة استخدمت نموذج المعادلة الكامل من خطوتين في المدة 1995-1997، وتبين وجود العديد من المشكلات في عرض النتائج بشكل صحيح وسليم. وأوصت الدراسة بالتأكيد على الباحثين في توضيح الآتي: طريقة بناء النموذج نظرياً، وهل النموذج متعدي التعيين، والتأكد من اعتدالية المتغيرات، وطريقة التعامل مع البيانات المفقودة، وعرض جميع التقديرات سواء للنموذج القياسي والنموذج البنائي إما عن طريق الرسم البياني أو الجداول بالإضافة إلى الأخطاء المعيارية، وعرض مصفوفة الارتباط أو التغاير للاستفادة منها في الدراسات المستقبلية، والتأكيد على الباحثين بصياغة نماذج بديلة للحكم على النموذج في تفسير الظاهرة أو مشكلة البحث.

ولمعرفة مدى استخدام طريقة النمذجة في مجلة Journal of Pediatric Psychology (JPP)، قام نيلسون وآخرون (Nelson et al, 2007) بحصر عدد الدراسات المنشورة في الفترة 1997-2006 ومقارنتها بمجلات علم النفس الرائدة. تبين أن استخدام الطريقة قليل جداً مقارنة بالمجلات النفسية الأخرى، حيث بلغت 19 دراسة (3.9٪) من مجموع الدراسات المنشورة في مجلة JPP خلال العشر سنوات.

وركزت دراسة مارتنز (Martens, 2005) على تقييم الدراسات المتخصصة في علم النفس الإرشادي. وتم مراجعة الدراسات في مجلة Journal of Counseling Psychology في الفترة 1987-2003. وتم الحصول على 109 نموذجاً من 99 دراسة توزعت على النحو الآتي: 39 نموذج التحليل العاملي التوكيدي، 19 نموذج تحليل المسار، و47 نموذج المعادلة البنائية الكامل.

وتم التقييم في ضوء ستة قضايا وهي: صياغة نماذج مبدئية بديلة، والتحقق من اعتدالية المتغيرات، واختيار مؤشرات المطابقة المناسبة، وعرض كل التقديرات وحجم التأثير، وتعديل النموذج.

أكدت نتائج المراجعة عدم استخدام أفضل الممارسات في كثير من النماذج. على الرغم من وجود تحسن في بعض القضايا كالتحقق من اعتدالية المتغيرات، والتحقق من النموذج القياسي قبل النموذج البنائي، إلا أنه يوجد بعض الممارسات الخاطئة المتعلقة بعدم صياغة نماذج بديلة، وعدم عرض جميع التقديرات وحجم التأثير، وتعديل النموذج بدون تفسير نظري.

أما ما يتعلق بتقييم استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في الدراسات العربية، فيوجد فقط دراسة واحدة أجراها عامر (2014)، حيث قام بمراجعة 28 دراسة في مجال علم النفس اشتملت على 49 نموذج في الفترة من عام 2004 حتى عام 2014. تم التقييم في ضوء الخطوات الخمس لاختبار النمذجة بالمعادلات البنائية وهي: تحديد النموذج، وتعيين النموذج، وتقدير النموذج، واختبار النموذج، وتعديل النموذج.

أكدت الدراسة وجود قصور وسوء استخدام لطريقة النمذجة بالمعادلات البنائية. كما أوضحت الدراسة وجود بعض الممارسات الصحيحة والكثير من الممارسات الخاطئة. الممارسات الصحيحة تمثلت في عرض النموذج بيانياً، وحجم العينة المناسب، وتوضيح طريقة التقدير. أما أكثر الممارسات الخاطئة شيوعاً فكانت: عدم صياغة نماذج بديلة، وعدم التحقق من اعتدالية المتغيرات، والتحقق من نموذج المعادلة الكامل بخطوة واحدة فقط، وعدم اختيار مؤشرات المطابقة المناسبة والتقيد بحدود القطع، وإجراء تعديل على النموذج في ضوء أسس إحصائية بدون تفسير نظري، وعدم التحقق من مصداقية النموذج المعدل، وكذلك عدم عرض كل التقديرات.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عامر في تركيزها على مراجعة الدراسات العربية في مجال علم النفس، ولكنها تختلف عن دراسة عامر في عدة نقاط. أولاً، تم التقييم في فترة زمنية أطول، حيث كانت في الدراسة الحالية في فترة العشرين سنة الماضية (2020–2000)، أما دراسة عامر فكانت في المدة 2004–2013. ثانياً، في دراسة عامر تم البحث عن الدراسات في قواعد المعلومات المتاحة للباحث، وتم الحصول على قليل من الدراسات (28 دراسة). أما في الدراسة الحالية فتم البحث في عدد من القواعد للحصول على عدد شامل للدراسات النفسية التي استخدمت طريقة النمذجة بالمعادلات البنائية، وتم الحصول على 167 دراسة. أخيراً، تختلف الدراسة الحالية في أنها قدمت الإرشادات لما توصلت إليه نتائج البحوث في النمذجة المتعلقة بأفضل الممارسات.

وتكمن أهمية الدراسة في توضيح الممارسات الخاطئة للباحثين لتجنبها، وإرشادهم للممارسات الصحيحة أثناء استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في بحوثهم. أيضاً تفيد هذه الدراسة رؤساء تحرير المجلات العلمية والمحكمين أثناء تحكيم البحوث التي تستخدم النمذجة بالمعادلات البنائية من خلال توضيح القضايا المتعلقة بمدى التزام الباحثين بتوفير وعرض جميع المعلومات اللازمة.

لذا تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم ومراجعة الدراسات النفسية العربية في الفترة من 2000–2020، كما تهدف إلى تقديم الإرشادات والتوصيات المتعلقة بأفضل الممارسات عند استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية.

قضايا التقييم:

حتى يستفيد الباحث من القضايا المتعلقة بتقييم الدراسات، فقد تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام تمثل المراحل التي يمر بها الباحث أثناء استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية وهي: قضايا قبل جمع البيانات، وقضايا قبل التحليل، وقضايا أثناء التحليل.

القضايا قبل جمع البيانات:

من القضايا المهمة التي يركز عليها الباحث قبل جمع البيانات هي: تحديد النموذج المراد اختباره، والتأكد من إمكانية اختباره، وتحديد حجم العينة المناسب، وصياغة نماذج بديلة.

تحديد النموذج:

الخطوة الأولى في النمذجة بالمعادلات البنائية هي تحديد وبناء النموذج، إذ يقوم الباحث بتحديد العلاقات بين المتغيرات بناء على النظريات أو الدراسات السابقة أو كليهما معاً. وتُعد هذه الخطوة من أهم وأصعب الخطوات لأن تحديد النموذج بشكل خاطئ يؤدي إلى نتائج غير صحيحة (Byrne, 2016).

تعتمد النمذجة بالمعادلات البنائية على الرسومات والأشكال في تحديد وتصميم النموذج. المتغيرات الكامنة بما فيها أخطاء القياس والبواقي تمثل بالدائرة. والمتغيرات الظاهرة تمثل بالمستطيل. والسهم ذو الرأس يشير إلى علاقة تأثير أو سببية، في حين السهم ذو الرأسين يشير إلى علاقة ارتباطية. لذلك ينصح بعرض النموذج في البحث باستخدام الرسم البياني.

أيضاً يتم عند بناء النموذج تحديد عدد المتغيرات الظاهرة أو المؤشرات التي تمثل المتغير الكامن. وبشكل عام الأفضل تمثيل المتغير الكامن بعدد أكثر من المؤشرات لأنه يؤدي إلى مصداقية البناء للمتغير الكامن وتجنب التحيز نتيجة استخدام مؤشر واحد لتمثيل المتغير الكامن (Quintana & Maxwell, 1999). ولكن من ناحية أخرى، فإن تمثيل المتغير الكامن بعدد كثير من المؤشرات قد يؤدي إلى مشكلات نتيجة تعقيد النموذج. لذلك يفضل تمثيل المتغير الكامن بثلاثة مؤشرات على الأقل؛ لأن تمثيل المتغير الكامن بمؤشرين أو أقل يؤدي إلى مشكلة في تعيين النموذج واختباره (Bentler & Chou, 1987).

تعيين النموذج ودرجات الحرية:

من القضايا المهمة قبل جمع البيانات التأكد من أن النموذج قابل للتعيين، بمعنى أنه يمكن تقدير معالمه واختباره. ويمكن التحقق من تعيين النموذج باستخدام البرامج الإحصائية من خلال درجات الحرية.

وهناك ثلاثة احتمالات لحالة التعيين للنموذج. إذا كان عدد المعالم الحرة اللازمة للتقدير في النموذج تساوي عدد المعلومات المتوفرة في بيانات العينة، فإن النموذج يعدُّ معينًا تماماً ودرجات الحرية له صفر. وعندما تكون عدد المعالم الحرة أكثر من عدد المعلومات في بيانات العينة، فإن النموذج يعدُّ دون التعيين، ومن ثمَّ درجات الحرية سالبة. وإذا كانت عدد المعالم الحرة أقل من عدد المعلومات في بيانات العينة، فإن النموذج يعدُّ متعدي التعيين ودرجات الحرية له موجبة. فإذا كان النموذج معينًا تماماً أو متعدي التعيين فيعدُّ قابلًا للتعيين، ولكن النموذج المعين تماماً غير مرغوب إحصائياً نظراً لأن درجات الحرية فيه صفر، ومن ثمَّ لا يمكن رفضه (Byrne, 2016). لذلك لابد أن يكون النموذج متعدي التعيين. أما إذا كان النموذج دون التعيين فيعدُّ غير قابل للتعيين ولكن قد يستطيع الباحث جعله قابلًا للتعيين إذا تم إضافة معالم مقيدة في النموذج (Schumacker & Lomax,

2010). لذلك لابد للباحث من مناقشة تعيين النموذج في البحث وعرض درجات الحرية للنموذج.

حجم العينة:

تعتمد النمذجة بالمعادلات البنائية في حساب تقدير واختبار النموذج على حجم العينة، وبشكل عام تتطلب أن يكون حجم العينة كبيرًا للحصول على نتائج ثابتة ودقيقة (MacCallum et al., 1996). ولكن لا يوجد اتفاق لتحديد الحجم الكبير للعينة بسبب عدة عوامل منها: مدى اعتدالية البيانات، ومدى تعقيد النموذج، وطريقة التقدير المستخدمة (Raykov & Widaman, 1995). لذلك تعددت الآراء والاقتراحات. اقترح كلين (Kline, 2005) أن حجم العينة الأقل من 100 حالة يعدُّ صغيرًا، وبين 100 إلى 200 حالة يعدُّ متوسطًا، والأكثر من 200 حالة يعدُّ كبيرًا. ويرى باريت (Barrett, 2007) عدم قبول البحث للنشر- إذا كان حجم العينة أقل من 200 حالة إلا إذا كان حجم المجتمع صغيراً.

في حالة تحقق شرط الاعتدالية للبيانات، حدد بنتلر (Bentler, 1993) حجم العينة المناسب بعدد المعالم المطلوب تقديرها في النموذج، فاقترح ألا تقل عن عشر حالات لكل معلم. أما إذا كانت البيانات لا تحقق شرط الاعتدالية، فيفضل الحصول على عدد أكبر من البيانات كلما أمكن ذلك، واقترح تيو وآخرون (Teo et al., 2013) زيادة النسبة إلى 15 حالة لكل معلم.

أيضاً النماذج الأكثر تعقيداً تتطلب حجم عينة أكبر مقارنة بالنماذج البسيطة. وفي دراسة (Boomsma & Hoogland, 2001) على نموذج بسيط (التحليل العاملي يتكون من عاملين، وكل عامل تم قياسه بثلاثة إلى أربعة متغيرات ظاهرة)، وجد ألا يقل حجم العينة عن 200 للحصول على نتائج ثابتة. كذلك طرق التقدير لها تأثير على حجم العينة، فطريقة الاحتمال الأقصى- Maximum Likelihood (ML) تتطلب أن يتراوح الحد الأدنى لحجم العينة بين 100 إلى 150 حالة (Ding et al., 1995)، في حين طريقة التوزيع التقاربي الحر Asymptotically Distribution-Free (ADF) تتطلب حجم عينة كحد أدنى 500 (Yuan & Bentler, 1998). ومن ثمَّ لا يمكن تحديد حجم العينة المناسب لكل النماذج، ولكن كلما زاد حجم العينة، كلما كان أفضل.

صياغة نماذج بديلة:

النموذج المفترض من قبل الباحث إما أن يتطابق مع بيانات العينة أو لا يتطابق. إذا تطابق مع البيانات، فهذا لا يعني أنه النموذج الوحيد لتفسير الظاهرة أو مشكلة البحث، فهناك احتمالية وجود نماذج أخرى بديلة تتطابق مع البيانات وربما أفضل من النموذج المفترض. لذلك فإن صياغة نماذج بديلة ومقارنتها مع النموذج المفترض تجنب الباحث التحيزات التوكيدية Confirmation biases والتعصب لقبول النموذج المفترض دون النظر إلى وجود تفسيرات أخرى للظاهرة، ومن ثمَّ تزيد من مصداقية النتائج.

وفي حالة عدم تطابق النموذج مع البيانات، دل ذلك على عدم صحة النموذج، ومن ثمَّ يضطر الباحث لتعديله للوصول إلى تطابق أفضل بالاعتماد على الطرق الإحصائية سواء بإضافة أم حذف بعض المعالم، ومن ثمَّ فإن النموذج المعدل ينقصه المصداقية. وهذه من الممارسات الخاطئة في النمذجة إذ يتحول هدفها من إجراء توكيدي إلى إجراء استكشافي. وقد أوضحت العديد من الدراسات أن صياغة نماذج بديلة قبل جمع البيانات أفضل وأكثر أماناً من إجراءات التعديل على النموذج، خصوصاً إذا تم التعديل على أسس

إحصائية (Boomsma, 2000; MacCallum et al, 1993).

ويرى مارتنز (Martines, 2005) أن صياغة النماذج البديلة أيضاً لابد أن تكون على أسس نظرية ودراسات سابقة. وقد أوضح لي وهرشبرقر (Lee & Hershberger, 1990) بعض الطرق البسيطة في كيفية صياغة نماذج بديلة لأي نموذج. ويتم مقارنة النموذج المفترض بالنماذج البديلة من خلال فحص الدلالة الإحصائية لتقدير المعالم، ونسبة التغير في التباين المفسر، واختبار التحسن في المطابقة باستخدام اختبار χ2 (Weston & Grove Jr, 2006). لذلك ينصح بصياغة نماذج بديلة قبل جمع البيانات.

القضايا قبل التحليل:

من القضايا المهمة التي يركز عليها الباحث قبل إجراء التحليل هي: التحقق من اعتدالية البيانات واختبار طريقة التقدير المناسبة، والتعامل مع البيانات المفقودة، وتحديد مصفوفة المدخلات في البرنامج الإحصائي.

الاعتدالية وطريقة التقدير:

لابد للباحث قبل إجراء التحليل التأكد من التوزيع الطبيعي المتعدد للمتغيرات لأن أغلب طرق التقدير تفترض تحقق مسلمة الاعتدالية. وعدم تحقق الاعتدالية للبيانات يؤدي إلى نتائج متحيزة للأخطاء المعيارية والدلالة الإحصائية، وتضخم لمؤشرات حسن المطابقة (Bollen, 1989).

طريقة الاحتمال الأقصى ML من أكثر الطرق استخداماً، وهي الطريقة الافتراضية في أغلب البرامج الإحصائية مثل AMOS وLISREL. وتفترض طريقة ML التوزيع الطبيعي للبيانات ولكن أثبتت الدراسات أنه حتى في حالة الابتعاد عن التوزيع الطبيعي بدرجة بسيطة أو متوسطة فإنها تعطي نتائج صادقة (Anderson & Gerbing, 1984).

إذا كانت البيانات تبتعد بدرجة كبيرة من الاعتدالية، فيمكن استخدام طريقة التوزيع التقاربي الحر ADF لأنها لا تفترض التوزيع الطبيعي للبيانات ولكن تتطلب حجم عينة كبيرًا (500 فأكثر) لتقدير المعالم بدقة (Yuan & Bentler, 1998). كما يمكن معالجة عدم الاعتدالية من خلال إما تحوير البيانات أو طرق التوليد Bootstrapping، أو زيادة حجم العينة.

ويمكن التحقق من الاعتدالية للبيانات في أغلب البرامج الإحصائية المتعلقة بالنمذجة بسهولة من خلال مؤشري الالتواء والتفلطح واختبار Maradia's. لذلك لابد من التوضيح في البحث مدى تحقق مسلمة الاعتدالية وكيفية اختيار طريقة التقدير لاختبار النموذج.

البيانات المفقودة:

تعدُّ البيانات المفقودة من المشكلات البحثية الشائعة عند تحليل البيانات، والنمذجة بالمعادلات البنائية تتطلب أن تكون البيانات مكتملة قبل تحليلها. وهناك عدة طرق للتعامل مع البيانات المفقودة ولكنها تعتمد على الأسباب التي أدت لحدوثها.

وقد حدد ليتل وروبن (Little & Rubin, 1987) ثلاثة أنواع للبيانات المفقودة: البيانات المفقودة عشوائياً بشكل تام، والبيانات المفقودة عشوائياً، والبيانات غير المفقودة عشوائياً. البيانات المفقودة عشوائياً بشكل تام تحدث عندما تكون الأسباب التي أدت لحدوثها ليس لها علاقة بمتغيرات الدراسة أو أي متغيرات أخرى، ولكن هذا الشرط نادراً ما يحدث. البيانات المفقودة عشوائياً تحدث عندما تكون الأسباب مرتبطة بمتغيرات غير موجودة في الدراسة. وإذا

كانت الأسباب مرتبطة بمتغير من المتغيرات في الدراسة فإنها تعدُّ بيانات غير مفقودة عشوائياً، بمعنى آخر البيانات مفقودة بشكل منتظم. ويمكن للباحث التأكد من نوع البيانات المفقودة باستخدام البرنامج SPSS من خلال اختبار T-Test واختبار Little's MCAR (Hair et al., 1998).

إذا كانت البيانات مفقودة بشكل منتظم فلا توجد طريقة للتعامل معها سوى استبعاد المتغير بالكامل من الدراسة لأنه سيؤدي إلى نتائج غير موثوقة (Muthen & Joreskog, 1983). أما إذا كانت البيانات مفقودة بشكل عشوائي تام أو عشوائي فيوجد العدد من الطرق للتعامل معها منها طريقة الحذف الكلي Listwise Deletion، وطريقة الحذف الجزئي Pairwise Deletion، وطرق التعويض Imputation Methods وطريقة الاحتمال الأقصى- كاملة المعلومات Full Information ML (FIML). وأشارت العديد من الدراسات إلى أن طريقة FIML من أفضل الطرق للتعامل مع البيانات المفقودة في النمذجة بالمعادلات البنائية (Enders & Bandalos, 2001; Duncan et al., 1998)، وهي متوفرة في أغلب البرامج الإحصائية المتعلقة بالنمذجة مثل LISREL، AMOS. لذلك يجب على الباحث في حالة وجود بيانات مفقودة التأكد من الأسباب وتوضيح طريقة التعامل معها.

مصفوفة المدخلات:

يمكن التعامل مع البيانات الخام كمدخل لاختبار النموذج في البرامج الإحصائية، كما يمكن أيضاً استخدام مصفوفة الارتباط أو مصفوفة التغاير. ولكن مصفوفة الارتباط تعطي نتائج غير دقيقة لتقدير الدلالة الإحصائية والأخطاء المعيارية، لذا يفضل الاعتماد على مصفوفة التغاير (Cudeck, 1989).

أيضًا يفضل عرض مصفوفة الارتباط مقرونة بالانحراف المعياري أو مصفوفة التغاير في البحث حتى تتم الاستفادة منها في البحوث المستقبلية لاختبار نماذج أخرى بديلة لم تختبر في الدراسة الأصلية (Boomsma, 2000).

القضايا أثناء التحليل:

تشمل القضايا أثناء التحليل اختبار وتعديل النموذج.

اختبار النموذج:

الهدف من اختبار النموذج هو التأكد من مدى ملاءمته للبيانات، فإذا كان النموذج يمثل البيانات دل ذلك على مطابقة جيدة. أما إذا كان النموذج لا يمثل البيانات، دل ذلك على عدم صحة النموذج، ومن ثمَّ لابد من إعادة تحديده للوصول إلى تطابق أفضل.

ويتم اختبار النموذج بطريقتين: اختبار عام للنموذج، واختبار خاص لمكونات النموذج (المعالم). يتمثل اختبار النموذج بشكل عام من خلال مؤشرات حسن المطابقة. ويعدُّ اختبار $\chi 2$ من أكثر المؤشرات استخداماً، وهو الاختبار الإحصائي الوحيد في النمذجة بالمعادلات البنائية. تدل القيمة المرتفعة لهذا الاختبار مع الدلالة الإحصائية إلى سوء مطابقة النموذج للبيانات، في حين تشير القيمة المنخفضة مع عدم الدلالة الإحصائية إلى مطابقة النموذج للبيانات، والقيمة صفر تشير إلى مطابقة تامة. ولكن اختبار $\chi 2$ يتأثر بحجم العينة واعتدالية البيانات وطريقة التقدير المستخدمة (Shumacker & Lomax, 2010)، لذلك تم تطوير مجموعة كبيرة من المؤشرات. ولا يوجد اتفاق لاختيار أفضل المؤشرات لأنها تعتمد على عدة أمور تشمل حجم العينة واعتدالية البيانات وحجم النموذج وطريقة التقدير.

الباحث بحاجة إلى التقيد بالإرشادات لاختيار المؤشرات التي تتناسب مع طبيعة النموذج الذي يختبره،

ويمكن الاستفادة من الدراسات الآتية (Hu & Bentler, 1998, 1999). وينصح هو وبنتلر (Hu & Bentler, 1998) باستخدام المؤشرات الآتية (SRMSR, NNFI, RMSEA) لأنها أقل تأثراً بسوء تحديد النموذج. كما يحذرا من استخدام المؤشرات الآتية (GFI, AGFI) نظراً لتأثرها بحجم العينة وسوء تحديد النموذج. كما يمكن الاستفادة من الدراسة العربية الحديثة لعامر (2004)، حيث أوصت الدراسة باستخدام المؤشرات الآتية (CFI, RMSEA, NNFI) لعدم تحيزها لحجم العينة.

أغلب الدراسات أكدت على أهمية اختيار مؤشر RMSEA لعدة أسباب: أنه لا يتأثر بحجم العينة، وقدرته للكشف عن سوء التحديد للنموذج، ويمكن اختبار الفروض من خلال فترات الثقة، وكذلك له حدود قطع واضحة، فإذا كانت قيمته تساوي 0.05 فأقل دل على أن النموذج يطابق بيانات العينة تماماً، وإذا كانت محصورة بين 0.05-0.08 دل على مطابقة بدرجة كبيرة، وإذا كانت محصورة بين 0.08-0.10 دل على تطابق متوسط أو مقبول، أما إذا زادت عن 0.10 فيدل على عدم تطابق (Browne & Cudeck, 1993). عند مقارنة النموذج مع نماذج بديلة يفضل استخدام مؤشرات (χ2/df, AIC, PGFI, PNFI) (Hair et al., 1998).

الطريقة الثانية لاختبار النموذج تتمثل في تقييم المعالم في النموذج بحيث تكون منطقية وتقع في المدى المقبول فالارتباطات يجب ألا تزيد عن الواحد الصحيح والتباينات يجب ألا تكون سالبة. أيضاً تقييم الإشارة والحجم والدلالة الإحصائية لمعالم المسارات في النموذج، وكذلك حجم التأثير متمثلاً في R^2 وهي نسبة التباين المفسر.

إذا أثبتت المؤشرات تطابق النموذج مع البيانات، وكانت أغلب المعالم ليست ذا دلالة إحصائية، أو إن المتغيرات فسرت نسبة قليلة، فلا قيمة لهذا النموذج في تفسير الظاهرة. لذلك ينصح بتقييم النموذج بشكل عام من خلال اختيار مجموعة من المؤشرات التي تتناسب مع طبيعة النموذج، وعدم الاعتماد على مؤشر واحد، كما ينصح بتقييم معالم النموذج من خلال وقوعها في المدى المنطقي والدلالة الإحصائية وحجم التأثير.

تعديل النموذج:

إذا كانت مطابقة النموذج للبيانات غير جيدة، فيمكن تعديله للوصول إلى تطابق أفضل. ويتم التعديل إما بحذف المعالم أو المسارات غير الدالة إحصائياً، ولكن إذا كانت مبنية على أساس نظري قوي فيفضل عدم حذفها من النموذج (Schumacker & Lomax, 2010). كما يمكن إضافة معالم للنموذج لتحسين المطابقة، وتوفر أغلب البرامج الإحصائية مجموعة من الطرق لمعرفة المعالم التي يمكن إضافتها كمؤشر التعديل وتحليل البواقي.

وقد حذر العديد من خبراء النمذجة من تعديل النموذج عن طريق إضافة أو حذف المعالم لأن الهدف من تعديل النموذج هو الوصول إلى النموذج الحقيقي الذي يفسر الظاهرة في المجتمع، وغالباً لا يؤدي النموذج المعدل إلى النموذج الحقيقي (MacCallum, 1986). كذلك فإن إضافة أي معالم أو مسارات في النموذج ليس لها أي معنى ستؤدي إلى تطابق أفضل. أيضاً تعديل النموذج يتم على نفس العينة، ومن ثم فإن تعميم النموذج المعدل به درجة كبيرة من عدم المصداقية.

هذا لا يعني عدم إجراء أي تعديل على النموذج، وإنما تنبيه للباحث بعدم الاعتماد فقط على الطرق الإحصائية في

إجراءات التعديل، إذ لابد من تدعيمها بتبريرات وتفسيرات مبنية على نظريات أو دراسات سابقة وأن تكون في أضيق الحدود. كما يفضل مقارنة النموذج مع النماذج البديلة التي تم صياغتها قبل جمع البيانات أو اختبار مصداقيته على عينات أخرى Cross-Validation (Cudeck & Browne, 1983).

الطريقة والإجراءات:

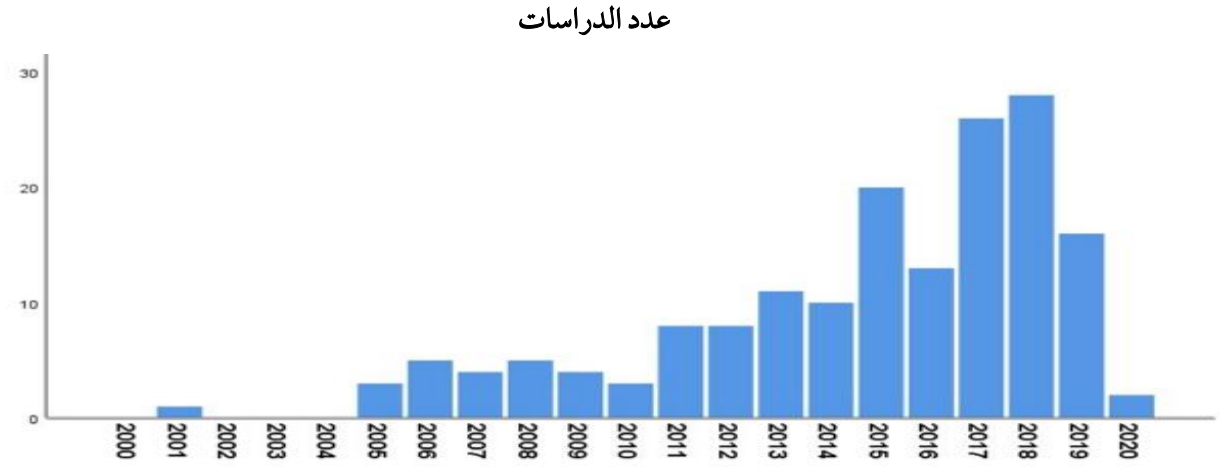
طريقة البحث واختيار الدراسات:

للحصول على عدد شامل للدراسات النفسية التي استخدمت طريقة النمذجة بالمعادلات البنائية، تم البحث في عدد من قواعد المعلومات العربية وهي: قاعدة المعلومات التربوية EduSearch، وقاعدة معلومات العلوم الإنسانية HumanIndex من دار المنظومة، وقاعدة البيانات العربية المتكاملة "معرفة"، وقواعد معلومات المنهل، وبنك المعلومات العربي AskZad، وشبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة". تم البحث في الفترة من يناير 2000 إلى يونيو 2020 باستخدام أحد الكلمات: النمذجة بالمعادلات البنائية، نموذج المعادلة البنائية، النمذجة بالمعادلات الهيكلية، تحليل المسار، التحليل العاملي، التحليل العاملي التوكيدي، النموذج السببي، النموذج البنائي.

ولاختيار الدراسة ضمن عينة البحث يجب أن تشمل الدراسة أحد أنواع النمذجة بالمعادلات البنائية كالتحليل العاملي التوكيدي، وتحليل المسار، ونموذج المعادلة البنائية الكامل. تم استبعاد الدراسات النظرية التي تناولت القضايا المتعلقة بالنمذجة بالمعادلات البنائية والدراسات التي تناولت شرح النمذجة بأمثلة وبيانات توضيحية.

المعيار الآخر أن تكون الدراسة تتعلق بمواضيع علم النفس وذلك عن طريق تحليل محتوى الدراسة وأن ينتمي الباحث أو أحد الباحثين إلى قسم علم النفس. وبعد البحث الأولى تم الحصول على 180 دراسة، وبعد التدقيق في الدراسات تم استبعاد 13 دراسة؛ لأنها تناولت إما التحليل العاملي الاستكشافي أو أن الباحث لا ينتمي لقسم علم النفس أو تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي ليس كهدف رئيس في الدراسة، وبذلك يصبح العدد النهائي للدراسات 167 دراسة، كلها باللغة العربية ماعدا 9 دراسات باللغة الإنجليزية. ونظراً للمساحة المخصصة للبحث فيمكن طلب قائمة الدراسات من الباحث.

شكل 1 يوضح عدد الدراسات وفقاً لسنة النشر، إذ يتضح زيادة بسيطة جداً في استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية، إلا أن استخدامها لازال محدوداً جداً في البحوث العربية مقارنة بالبحوث الغربية. فمتوسط عدد الدراسات خلال العشرين سنة الماضية تقريباً 9 دراسات سنوياً. ولتحديد الاتجاه العام للتغير في عدد الدراسات، باعتبار السنة متغيراً مستقلاً وعدد الدراسات متغيراً تابعاً، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي وغير الخطي (التربيعي). تبين أن تأثير السنوات خطي وذو دلالة إحصائية بمقدار 1.06 دراسة سنوياً ($t = 4.85, p<.001$).



شكل (1): عدد الدراسات وفقاً لسنة النشر.

أكثر البرامج الإحصائية استخداماً هي Amos (67 دراسة، 40.1%) يليه LISREL (53 دراسة، 31.7%)، و MPlusو EQS (3 دراسات، 1.8%) لكل منهما. في حين أن 41 دراسة (24.6%) لم توضح البرنامج المستخدم. جدول 1 يصنف الدراسات حسب المجلات العلمية، حيث تم نشر 167 دراسة في 61 مجلة علمية. يتبن من الجدول 1 أن أغلب الدراسات تم نشرها في مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس ومجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس (7.19% لكل منهما)، ثم مجلة كلية التربية- جامعة بنها (6.58%).

جدول (1):توزيع الدراسات وفقاً للمجلات العلمية.

المجلة العلمية	التكرار (٪)
مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس	12 (7.19)
مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس	12 (7.19)
مجلة كلية التربية-جامعة بنها	11 (6.58)
المجلة المصرية للدراسات النفسية	10 (5.99)
مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط	10 (5.99)
بقية المجلات وعددها 56 مجلة	112 (67.06)
الإجمالي (٪)	**167 (100)**

وحدة التحليل في الدراسة:

قد يستخدم الباحث أكثر من نموذج من نماذج المعادلات البنائية في الدراسة الواحدة، فقد يستخدم التحليل العاملي التوكيدي ثم تحليل المسار، أو قد يستخدم نموذج المعادلة البنائية الكامل من خطوتين: النموذج القياسي وهو التحليل العاملي التوكيدي ثم النموذج البنائي. لذلك فإن وحدة التحليل في هذه المراجعة هو النموذج وليس الدراسة.

ويتم تحديد النموذج على النحو الآتي: إذا تم اختبار نموذج واحد على عينة واحدة وأجري عليه تعديل، فإن النموذج قبل التعديل يعدُّ وحدة التحليل. وإذا تم اختبار نموذج واحد على عدة عينات، كعينة للذكور وعينة للإناث،

فيتم التعامل مع كل نموذج على حدة. وإذا تم اختبار عدة نماذج على نفس العينة، كاستخدام التحليل العاملي التوكيدي للمقاييس، فإن كل نموذج وحدة. أما إذا تم اختبار النموذج الأساس في الدراسة مع عدة نماذج بديلة من أجل المقارنة، فيؤخذ النموذج الأساسي كوحدة للتحليل.

بعد المراجعة والتدقيق تبين أن أغلب الدراسات استخدمت أكثر من نموذج من نماذج المعادلات البنائية، ومن ثمَّ فإن عدد النماذج التي تضمنتها 167 دراسة هي 249 نموذجًا موزعة على النحو الآتي: 156 نموذج تحليل عاملي توكيدي، و75 نموذج تحليل المسار، و18 نموذج المعادلة البنائية الكامل.

قائمة التقييم وطريقة الترميز وتحليل البيانات:

تم بناء قائمة لتقييم استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في ضوء العرض السابق وبالاستفادة من الدراسات السابقة (Baumgartner & Homburg, 1996; Hulland et al., 1996; Shah & Goldstein, 2006; Martens, 2005 ودراسة عامر (2014). جدول 2 يوضح قائمة التقييم وطريقة ترميزها. للتأكد من عدم وجود أخطاء ولزيادة الثبات في ترميز المتغيرات، تم اختيار 20 نموذج (8٪) من أصل 249 نموذج بشكل عشوائي. تم ترميز المتغيرات بشكل مستقل بواسطة الباحث وأحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم لديه مجموعة من البحوث المنشورة باستخدام طريقة النمذجة. وكانت نسبة الاتفاق ومعامل كابا kappa coefficient لكل المتغيرات 94٪ و0.90، على الترتيب.

تم مناقشة الاختلاف في ترميز بعض المتغيرات بين الباحثين حتى تم التوصل إلى اتفاق. أغلب الأمور المختلف عليها تتمثل في بناء النموذج نظرياً. كذلك تم الاختلاف في بعض القضايا، على سبيل المثال نوع النموذج، ففي بعض الدراسات يتم ذكره في المنهجية، والبعض الآخر يتم ذكره في التحليل.

جدول (2): قائمة التقييم وطريقة الترميز

القسم	عناصر التقييم	طريقة الترميز
بيانات أولية	اسم المجلة	اسمي
	سنة النشر	السنة
	نوع النموذج	1= التحليل العاملي التوكيدي، 2= تحليل المسار، 3= نموذج المعادلة البنائية الكامل
	البرنامج الإحصائي	1= AMOS، 2= LISREL، 3= EQS، 4= Mplus، 5= لم يذكر
القضايا قبل جمع البيانات	بناء النموذج في ضوء نظريات	1= نعم، 2= لا
	بناء النموذج في ضوء دراسات سابقة	1= نعم، 2= لا
	استخدام الرسم البياني لعرض النموذج	1= نعم، 2=لا
	صحة الرسم البياني	1= نعم، 2=لا
	حجم العينة	كمي
	مناقشة تعيين النموذج	1= نعم، 2= لا
	عرض درجات الحرية	1= نعم، 2= لا
	صياغة نماذج بديلة	1= نعم، 2= لا

القضايا قبل التحليل	مناقشة اعتدالية البيانات	1= نعم، 2= لا
	طريقة التقدير	1= ML، 2= WLS، 3= GLS، 4= ADF، 5= أخرى، 6- لم يذكر
	مناقشة البيانات المفقودة	1= نعم، 2= لا
	تعامل مع البيانات المفقودة	1= Listwise، 2- Pairwise، 3= MI، 4- FIML، 5= أخرى، 6= لا ينطبق
	عرض مصفوفة الارتباط مع الانحراف المعياري أو مصفوفة التغاير	1= نعم، 2= لا
القضايا أثناء التحليل	عرض مؤشرات اختبار النموذج	المؤشر
	عرض تقدير معالم النموذج (التشبعات، الانحدار)	1= نعم، 2= لا
	عرض الدلالة الإحصائية لقيم المعالم	1= نعم، 2= لا
	عرض مؤشر حجم التأثير	1= نعم، 2= لا
	تعديل النموذج	1= نعم، 2= لا
	تعديل النموذج في ضوء نظريات أو دراسات سابقة	1= نعم، 2= لا، 3= لا ينطبق
	المقارنة مع نماذج بديلة	1= نعم، 2= لا
	اختبار النموذج على عينات أخرى	1= نعم، 2= لا

لذلك لحل هذه الإشكالية تم الاتفاق على قراءة الآتي: الملخص، والمقدمة مع الإطار النظري، والمنهجية، والتحليل في كل دراسة. بعد ذلك قام الباحث بإدخال بقية النماذج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS 25. تم التحليل باستخدام الإحصاء الوصفي كالتكرارات والنسبة المئوية ومقاييس النزعة المركزية والتشتت.

النتائج:

القضايا قبل جمع البيانات:

تحديد النموذج:

تناولت نماذج التحليل العاملي التوكيدي البنية العاملية لعدد 156 مقياسًا، وكان أغلبها للمقاييس الآتية: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الذاكرة العاملة، والذكاء الوجداني، والذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي، وجودة الحياة، والهناء الذاتي.

تم بناء وتحديد جميع نماذج تحليل المسار ونماذج المعادلة البنائية الكامل (91 نموذجًا) في ضوء الدراسات السابقة ما عدا نموذجين تحليل مسار تم تحديدهما في ضوء النظريات. النموذج الأول في دراسة خصاونة (2005)، حيث تم استخدام نظرية التعلم المعرفي (1982) لباندورا لتفسير العوامل التي تؤثر على دافعية المعلم في استخدام التكنولوجيا التربوية في الفصل، أما النموذج الآخر في دراسة رحومي (2019)، حيث تم استخدام نظرية قبول التقنية (1989) لديفيس لمعرفة العوامل المؤثرة في سلوك استخدام الإنترنت لدى طلبة الجامعة.

أما ما يتعلق بالرسم البياني فقد تم تمثيل النماذج بيانياً في 195 نموذجًا (78.3%)، ولكن منها 76 نموذجًا تمت بشكل غير صحيح إما بإضافة مسارات بين المتغيرات وإما بإضافة علاقات ارتباطية بين التباين في أخطاء القياس ولم يتم مناقشتها في الإطار النظري للبحث.

تعيين النموذج ودرجات الحرية:

لم يتم مناقشة قضية التعيين في جميع النماذج (248 نموذجًا، 99.6٪) ما عدا نموذجًا واحدًا (0.4٪). كذلك لم يتم عرض درجات الحرية في الكثير من النماذج، حيث بلغت 147 نموذج (59٪).

حجم العينة:

تراوحت أحجام العينة في النماذج من 60 إلى 43452، بمتوسط 608.58 وانحراف معياري 2908.14. وبلغ الوسيط 256. عدد النماذج التي اعتمدت على أحجام عينة أقل من 100 بلغ 4 نماذج (1.6٪)، ومن 100–200 بلغ 97 نموذجًا (39٪)، وأكثر من 200 بلغ 148 نموذجًا (59.4٪).

صياغة نماذج بديلة:

لم يتم صياغة نماذج بديلة في أغلب النماذج، حيث بلغت 220 نموذجًا (88.4٪)، في حين 29 نموذجًا (11.6٪) تم تحليلهم بوجود نماذج بديلة.

القضايا قبل التحليل:

الاعتدالية وطريقة التقدير:

لم يتم التحقق من مسلمة الاعتدالية للبيانات في أغلب النماذج، حيث بلغت 227 نموذجًا (91.2٪). وجميع النماذج التي ناقشت قضية الاعتدالية، وعددها 22 نموذجًا (8.8٪)، تمت من خلال التحقق من التوزيع الطبيعي لكل متغير على حدة باستخدام مؤشري الالتواء والتفلطح، ما عدا نموذجًا واحدًا، حيث تم التحقق من التوزيع الطبيعي المتعدد للمتغيرات باستخدام اختبار Maradia's.

على الرغم من أن طريقة ML هي الطريقة الافتراضية لتقدير معالم النموذج في برامج النمذجة الإحصائية، إلا أنه في أغلب النماذج لم يوضح طريقة التقدير المستخدمة، حيث بلغت 168 نموذجًا (67.5٪). أكثر طرق التقدير استخداماً هي طريقة ML، حيث تم استخدامها في 72 نموذجًا (28.9٪). بقية النماذج اعتمدت إما على ULS (4 نماذج، 1.6٪) أوWLS (4 نماذج، 1.6٪)، في حين تم تقدير معالم نموذج واحد (0.4٪) باستخدام طريقة Bayesian.

البيانات المفقودة:

لم يتم مناقشة قضية البيانات المفقودة في أغلب النماذج، حيث بلغت 243 نموذجًا (97.6٪). في حين أشارت 6 نماذج (2.4٪) إلى قضية البيانات المفقودة وتم التعامل معها على النحو الآتي: نموذجين باستخدام طريقة متوسط الاستجابات، و3 نماذج باستخدام طريقة التوقع المرجح، ونموذج واحد لم يوضح طريقة التعامل مع البيانات المفقودة.

مصفوفة المدخلات:

لم يتم عرض مصفوفة الارتباط مقرونة بالانحراف المعياري أو مصفوفة التغاير في أغلب النماذج، حيث بلغت 245 نموذجًا (98.4٪)، في حين 4 نماذج (1.6٪) عرضت مصفوفة الارتباط مع الانحراف المعياري.

القضايا أثناء التحليل:

اختبار النموذج:

أكثر مؤشرات المطابقة استخداماً، كما هو موضح في جدول 3، هي: RMSEA و CFI و $\chi 2$ و GFI، على الترتيب. وأقلها استخداماً هي: PNFI و AIC و ECVI و NNFI، على الترتيب. عدد النماذج التي اعتمدت على مؤشر واحد بلغت 9 نماذج (3.6٪)، في حين عدد النماذج التي حكمت على

جودة المطابقة بدون الاعتماد على أي مؤشر كانت 27 نموذج (10.8٪).

جدول(3): مؤشرات حسن المطابقة المستخدمة

المؤشر	التكرار (٪)
RMSEA	197 (79.1)
CFI	190 (76.3)
χ2	175 (70.3)
GFI	159 (63.9)
NFI	125 (50.2)
χ2/df	121 (48.6)
AGFI	120 (48.2)
IFI	87 (34.9)
RMR (أو RMSR)	78 (29.7)
TLI	71 (28.5)
NNFI	45 (18.1)
ECVI	34 (13.7)
AIC	19 (7.6)
PNFI	7 (2.8)

بالنسبة لاختبار النموذج من خلال المعالم (الانحدار أو التشبع، الدلالة الإحصائية، حجم التأثير)، فعدد قليل من النماذج التي تم توضيح جميع معالمها، حيث بلغت 34 نموذجًا (13.7٪). أما عدد النماذج التي حكمت على جودة المطابقة بدون ذكر أي معلومة عن قيم المعالم كانت 23 نموذجًا (9.2٪).

تم توضيح قيم الانحدار أو التشبعات في أغلب النماذج (221 نموذج، 88.3٪)، وتم أيضاً توضيح الدلالة الإحصائية للمعالم في الكثير من النماذج (147 نموذجًا، 59٪)، ولكن لم يتم توضيح حجم التأثير في أغلب النماذج (200 نموذج، 80.3٪).

تعديل النموذج:

تم اعتماد النتائج في أغلب النماذج بدون إجراء التعديلات (207 نموذج، 83.1٪). عدد النماذج التي تم التعديل عليها 42 نموذجًا (16.9٪)، منها 18 نموذجًا تم إجراء التعديل بناء على أسس إحصائية أو لم يتم التوضيح من قبل الباحثين، و24 نموذجًا تم تعديلها أيضاً مع تبريرات نظرية منطقية.

أيضاً لم يتم المقارنة مع نماذج بديلة في أغلب النماذج (245 نموذجًا، 94٪) نظراً لعدم صياغتها. وعلى الرغم أن عدد النماذج التي تم صياغة نماذج بديلة بلغت 29 نموذجًا، إلا أنه تم المقارنة مع نماذج بديلة في 15 نموذجًا (6٪). كذلك عدد قليل جداً من النماذج تم التحقق من مصداقيتها على عينات أخرى، حيث بلغت 4 نماذج (1.6٪) من أصل 249.

المناقشة:

تم تقييم ومراجعة استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث النفسية العربية في فترة العشرين سنة الماضية. وتم الحصول على عدد كبير من الدراسات وتبين أن أغلب الدراسات تم نشرها في مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس ومجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس ومجلة كلية التربية- جامعة بنها. وأكثر النماذج استخداماً هو نموذج التحليل العاملي التوكيدي، والقليل من الدراسات استخدمت نموذج المعادلة البنائية الكامل. أكثر البرامج الإحصائية استخداماً كان AMOS، وLISREL. كما أوضحت نتائج المراجعة أن استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية لازال محدوداً جداً في البحوث العربية مقارنة بالبحوث الغربية.

بشكل عام تبين من المراجعة سوء استخدام طريقة النمذجة بالمعادلات البنائية في البحوث، وأن الباحثين لا يتبعون أفضل الممارسات الموصى بها، ومن ثمَّ يؤثر على جودة البحوث ومصداقية النتائج. ويمكن تفسير ذلك لسببين. السبب الأول هو قلة البحوث والكتب العربية التوضيحية المتخصصة في النمذجة بالمعادلات البنائية. ويتوفر حالياً في المكتبة العربية مجموعة قليلة من الكتب (على سبيل المثال: بلنتش، 2018؛ الدوسري، 2018؛ عامر، 2018). السبب الآخر يتعلق بسهولة استخدام برامج النمذجة الإحصائية. ولا تتطلب أغلب البرامج (AMOS, EQS) أن يكون للباحث المعلومات الكافية لاستخدام النمذجة بالمعادلات البنائية نظراً لاعتمادها على الرسم البياني، إذ يقوم الباحث برسم النموذج والحصول على النتائج بكل سهولة.

الممارسات الخاطئة تمثلت في عدة قضايا: جميع الدراسات لم تناقش قضية التعيين للنموذج وعرض درجات الحرية. القليل جدًا من الدراسات قامت بصياغة نماذج بديلة، والقليل جداً من هذه الدراسات استفادت من النماذج البديلة للمقارنة مع النموذج المفترض. أيضاً القليل من الدراسات تحققت من اعتدالية البيانات لاختيار طريقة التقدير المناسبة، كما لم يتم توضيح طريقة التقدير في الكثير من الدراسات. كذلك لم يتم مناقشة قضية البيانات المفقودة وطريقة التعامل معها. كما لم يتم عرض مصفوفة المدخلات للاستفادة من الدراسة في البحوث المستقبلية، ولم يتم عرض قيم التقديرات لمعالم النموذج والدلالة الإحصائية، كما لم يتم عرض حجم التأثير لمعرفة قدرة النموذج في تفسير الظاهرة.

الممارسات الصحيحة تمثلت في الآتي: معظم الدراسات قامت ببناء وتحديد النموذج في ضوء دراسات سابقة، ولكن الملاحظ أن دراستين فقط قامتا بتحديد النموذج في ضوء النظريات. لذلك ينصح بالاستفادة من النظريات في تفسير الظواهر النفسية. أيضاً معظم الدراسات استخدمت الرسم البياني، ولكن الملاحظ عدم الاهتمام من قبل الباحثين بصحة الرسم البياني، إذ لوحظ عدم الالتزام بالأشكال المخصصة للمتغيرات الظاهرة والكامنة، أو إضافة مسارات بين المتغيرات أو بين أخطاء القياس من أجل الحصول على مطابقة أفضل دون التطرق لها أثناء تحديد النموذج. أيضاً معظم الدراسات استخدمت أحجام العينة المناسبة. كذلك عدم اعتماد الدراسات على مؤشر واحد من مؤشرات المطابقة. واعتماد معظم الدراسات على المؤشرات الموصى بها (RMSEA, CFI). أيضاً من الممارسات الصحيحة في أغلب الدراسات عدم لجوء الباحثين للطرق الإحصائية لتعديل النموذج.

على الرغم من أنه في هذه المراجعة تم تقييم الدراسات في ضوء مجموعة شاملة من القضايا المتعلقة بالنمذجة بالمعادلات البنائية، إلا إنه لم يكن شاملاً لكل القضايا. فقد لوحظ أثناء مراجعة الدراسات وجود بعض الممارسات. فقد لوحظ في بعض الدراسات التي استخدمت إما نموذج تحليل المسار وإما نموذج المعادلة البنائية الكامل وجود علاقات ارتباطية بين أخطاء القياس للمتغيرات الظاهرة من أجل تحسين المطابقة، علماً بأن جميع الدراسات في هذه المراجعة جمعت البيانات في فترة زمنية واحدة (cross-sectional) ولا توجد أي دراسة جمعت البيانات في فترات مختلفة (longitudinal). وقد حذر هويل وبانتر (Hoyle & Panter, 1995) من إجراء التعديل على النموذج من خلال إضافة العلاقات الارتباطية بين أخطاء القياس لمتغيرين ظاهرين إلا إذا تم قياسهما بنفس المحتوى، أو تم استخدام المتغير الظاهر في فترات مختلفة. أيضاً لوحظ استخدام

مصطلح السببية أو النموذج السببي بكثرة في الدراسات، علماً بأن جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي ما عدا دراسة واحدة استخدمت المنهج التجريبي. وقد حذر بامرند (Baumrind, 1983) من ادعاء السببية في النماذج البنائية لأنها تعتمد على عدة أمور منها طريقة جمع البيانات والمنهج المستخدم في الدراسة. أيضاً معظم الدراسات لم تتحقق من اختبار النموذج على عينات أخرى Cross-validation، لذا ينصح بعدم استخدام هذا المصطلح واستبداله بمصطلح البنائية أو النموذج البنائي. أيضاً لوحظ عدم الالتزام بحدود القطع المناسبة لمؤشرات المطابقة للحكم على صحة النموذج. لذا يوصى بمناقشة تلك القضايا في البحوث المستقبلية. من أكثر الصعوبات في هذه المراجعة هو الاختلاف الواضح والكبير بين الدراسات في طريقة عرض النتائج، لذلك يوصى بإجراء بحوث تتعلق بوضع المعايير والإرشادات المتعلقة بعرض النتائج. كما أن هناك حاجة ماسة جداً لمزيد من الدراسات لشرح طريقة استخدام النمذجة بالمعادلات البنائية من خلال بيانات توضيحية.

المراجع

بلنتش، نيلز (2018). *مقدمة في نمذجة المعادلات البنائية باستخدام IBM SPSS STATISTICS AND AMOS* (سعد القحطاني، مترجم). الإدارة العامة. (تاريخ النشر الأصلي 2012).

الدوسري، سعيد (2018). *النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS: مفاهيم وتطبيقات*. أمازون كيندل.

رحومي، أيسر (2019). العوامل المؤثرة في سلوك استخدام الإنترنت لدى طلبة الجامعة. *حوليات آداب عين شمس*، *47*، 201-230.

عامر، عبدالناصر (2004). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *14*، 106-157.

عامر، عبدالناصر (2014). تقييم استخدام تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية في البحث النفسي. *دراسات عربية في علم النفس*، *13*، 701-777.

عامر، عبدالناصر (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا*. دار جامعة نايف للنشر.

AL-Dossary, S. (2018). *Structural equation modeling using AMOS: Concepts and applications*. Amazon Kindle.

Amer, A. (2004). Performance of goodness of fit indexes for evaluating structural equation modeling. *Egyptian Journal of Psychological Studies, 14*, 106-157.

Amer, A. (2014). An assessment of the use of the applications of structural equation modeling in psychological research. *Arabic Studies of Psychology, 13*, 701-777.

Amer, A. (2018). *Structural equation modeling in psychological and social sciences: Foundation, applications and issues*. Naif University Publishing House.

Barrett, P. (2007). Structural equation modeling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences, 42*, 815-824.

Baumrind, D. (1983). Specious casual attributions in the social sciences: The reformulated stepping-stone theory of heroin use as exemplar. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*. 1289-1298.

Bentler, P. (1986). Structural modeling and psychometrika: An historical perspective on growth and achievements. *Psychometrika, 51*, 35-51.

Bentler, P. (1993). *EQS: Structural equations program manual*. BMDP Statistical Software.

per factor and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling, 2*, 119-143.

Duncan, T., Duncan, S., & Li, F. (1998). A comparison of model-and multiple imputation-based approaches to longitudinal analyses with partial missingness. *Structural Equation Modeling, 5*, 1-21.

Enders, C., & Bandalos, D. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling, 8*, 430-457.

Fan, Y., Chen, J., Shirkey, G., John, R., Wu, S., Park, H., & Shao, C. (2016). Applications of structural equation modeling (SEM) in ecological studies: An updated review. *Ecological Processes, 5*, 19

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall.

Hoyle, R. & Panter, A. (1995). Writing about structural equation modeling, In R. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 158-176). Sage.

Hu, L., & Bentler, P. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Hulland, J., Chow, Y., & Lam, S. (1996). Use of casual models in marketing research: A review. *International Journal of Research in Marketing, 13*, 181-197.

In'nami, Y., & Koizumi, R. (2011). Structural equation modeling in language testing and learning research: A review. *Language Assessment Quarterly, 8*, 250-276.

Joreskog, K., & Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.

Khasawneh, S. (2005). Determinants of university students' motivation to use educational technology: A path analytic stud. *Jordan Journal of Educational Sciences, 1*, 285-293.

Bentler, P., & Chou, C. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*, 79-117.

Blunch, N. (2018). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS STATISTICS AND AMOS* (S. Alkahtani, Trans). Public Administration. (Original work published 2012).

Bollen, K. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons.

Boomsma, A. (2000). Reporting analyses of covariance structures. *Structural Equation Modeling, 7*, 461-483.

Boomsma, A., & Hoogland, J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited, In R. Cudesk, S. du Toit & D. Sorbom (Eds.), *Structural equation models: present and future* (pp. 139-168). Scientific Software International.

Breckler, S. (1990). Applications of covariance structure modeling in psychology: Cause for concern? *Psychological Bulletin, 107*, 260-273.

Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit, In K. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 136-161). Sage.

Bumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing, 13*, 139-161.

Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.

Cliff, N. (1983). Some cautions concerning the application of casual modeling methods. *Multivariate Behavioral Research, 18*, 115-126.

Crockett, S. (2012). A five-step guide to conducting SEM analysis in counseling research. *Counseling Outcome Research and Evaluation, 3*, 30-47.

Cudeck, R. (1989). Analysis of correlation matrices using covariance structure models. *Psychological Bulletin, 105*, 317-327.

Cudeck, R., & Browne, M. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research, 18*, 147-167.

Ding, L., Velicer, W., & Harlow, L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators

modeling for counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 27*, 485-527.

Rahomi, A. (2019). Factors influencing usage of internet among college students. *Annual of Ain Shames University, 47*, 201-230.

Raykov, T., & Widaman, K. (1995). Issues in applied structural equation modeling research. *Structural Equation Modeling, 2*, 289-31.

Schreiber, N., Nora, A., Stage, F, Barlow, E, & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*, 323-337.

Schumacker, R., & Lomax, R. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.

Shah, R., & Goldstein, S. (2006). Use of structural equation modeling in operations management research: Looking back and forward. *Journal of Operations Management, 24*, 148-169.

Shook, C., Ketchen, D., Hult, G., & Kacmar, M. (2004). An assessment of the use of structural equation modeling in strategic management research. *Strategic Management Journal, 25*, 397-404.

Smith, D., & Smith K. (2004). Structural equation modeling in management accounting research: Critical analysis and opportunities. *Journal Accounting Literature, 23*, 49-86.

Teo, T., Tsai, L., & Yang, C. (2013). Applying structural equation modeling (SEM) in educational research: An Introduction. In M. Khine (Ed.), *Application of structural equation modeling in educational research and practice* (pp. 3-21). Sense Publishers.

Weston, R., & Gore Jr, P. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist, 34*, 719-751.

Yuan, K., & Bentler, P. (1998). Normal theory based test statistics in structural equation modeling. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 51*, 289-309.

Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

Lee, S., & Hershberger, S. (1990). A simple rule for generating equivalent models in covariance structure modeling. *Multivariate Behavioral Research. 25*, 313-334.

Little, R., & Rubin, D. (1987). *Statistical analysis with missing data*. John Wiley & Sons.

MacCallum, R. (1986). Specification searches in covariance structure modeling. *Psychological Bulletin, 100*, 107-120.

MacCallum, R., & Austin, J. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51*, 201-226.

MacCallum, R., Browne, M., & Sugawara, H. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods, 1*, 130-149.

MacCallum, R., Wegener, D., Uchino, B., & Fabrigar, L. (1993). The problem of equivalent models in applications of covariance structure analysis. *Psychological Bulletin, 114*, 185-199.

Martens, M. (2005). The use of structural equation modeling in counseling psychology research. *The Counseling Psychologist, 33*, 269-298.

McDonald, R., & Ho, M. (2002). Principle and practice in reporting structural equation analysis. *Psychological Methods, 7*, 64-82,

Muthen, B., & Joreskog, K. (1983). Selectivity problems in quasi-experimental studies. *Evaluation Review, 7*, 139-174.

Nelson, T., Aylward, R., & Steele, R. (2007). Structural equation modeling in pediatric psychology: Overview and review of applications. *Journal of Pediatric Psychology, 33*, 679-689,

Nunkoo, R., Ramkissoon, H., & Gursoy, D. (2013). Use of structural equation modeling in tourism research: Past, present, and future. *Journal of Travel Research, 52*, 759-771.

Quintana, S., & Maxwell, S. (1999). Implications of recent developments in structural equation

مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية ردفان وعلاقته بالتحصيل في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي

عادل عبد الرحيم صالح احمد الماس[1]

جامعة عدن

قدم للنشر 25/ 3/ 1441هـ - وقبل 10 / 4/ 1442هـ

المستخلص: :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية ردفاناً وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية (التحصيل الدراسي، الجنس، الصف الدراسي). ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث مقياس القلق الرياضي.

تكونت عينة الدراسة من (258) طالباً وطالبةً منهم (133) طالباً و(125) طالبةً و تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018-2019م. واستخدم الباحث المتوسطات والانحراف المعياري واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج أن مستوى القلق الرياضي لدى الطلبة فوق المتوسطاً وأنه لا يوجد أثر للجنس على القلق الرياضيا كما أنه توجد علاقة عكسية بين القلق الرياضي والتحصيل الدراسيا وليست هناك علاقة ترجع للصف الدراسي للقلق الرياضي.

الكلمات المفتاحية : القلق الرياضي- الجنس – التحصيل الدراسي.

Level of Mathematics Anxiety at Secondary School Students in Radfan Destruct and its Relationship with educational attainment, On the Light of Gender and Level of Schooling.

Adel Abdul Rahim Saleh Ahmed Al Mass[1]

Aden University

Submitted 22-11-2019 and Accepted on 25-11-2020

Abstract: This study was conducted in order to investigate the level of mathematics anxiety at secondary School students Radfan destruct and its relationship with the level of educational attainment gender and class, the sample of the study consisted of (263) students,(133) male students and (130) female students, for investigating of study aim, the researcher adopted the mathematics anxiety scale and used the means , standard deviation, tests and one- way ANOVA, the findings indicated that level of mathematics anxiety between students is up of medium, that is no effect of gender in mathematics anxiety, there is inverse relationship between mathematics anxiety and educational attainment and it is no relationship refer to class of mathematics anxiety

Keywords Math anxiety- educational attainment, Gender , Level of Schooling.

---

(1) أستاذ تربويات رياضيات المساعد - كلية التربية - جامعة عدن

(1) *Assistant Professor of Mathematics Education - College of Education - University of Aden*

***E-mail**: bvadf34@gmail.com*

المقدمة

يعد التحصيل الدراسي في الرياضيات من الأمور التي تشغل اهتمام الباحثين التربويين؛ إذ توجد عوامل كثيرة تؤثر فيه منها عوامل جسمية وعقلية وانفعالية اجتماعية ومدرسية؛ وعوامل أخرى. ومن تلك العوامل الانفعالية القلق؛ إذ يعد من الظواهر الملحوظة في العصر الحالي لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة المختلفة؛ وتختلف درجته من شخص لآخر حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه الخاصة والعامة؛ والظروف المحيطة به.

إن ظاهرة القلق من الظواهر الملحوظة في العصر الحالي لدى الطلبة نتيجة لظروف الحياة المختلفة؛ لهذا احتل موضوع القلق موقعاً مهماً في الدراسات النفسية؛ وذلك لما يسببه القلق من ضغوط نفسية على الطلبة في مختلق مراحلهم النمائية سواء أكان ذلك في مراحلهم التعليمية أم المهنية أم الحياتية (الشهري؛ 2005)

ولأن الرياضيات مادة مجردة فإن كثيراً من الطلبة يواجهون صعوبة في فهمها وإتقان مهاراتها مما يسبب لهم الإخفاق في اختباراتها وامتحاناتها؛ هذا الأمر يولد قلقًا عند الطلبة؛ ويزيد من ذلك تراكم الإخفاقات خلال سنوات الدراسة؛ والخبرات الماضية للزملاء والأقارب الذين يشكون من صعوبتها؛ مما يولد حالة من الخوف لديهم.

والقلق يعدُّ من أهم العوامل الانفعالية التي تؤثر على التحصيل؛ وفي مجال قلق الرياضيات فإن هذه الظاهرة موجودة لدى كثير من الطلبة وتعمل في اتجاه مضاد لأهداف تدريس الرياضيات وتقويض القدرات العقلية لدى التلاميذ (فارس؛ 2017,39).

وعلى الرغم من أهمية الرياضيات إلا أنه لوحظ ازدياد شكاوي الطلبة منها في جميع المراحل التعليمية فنجد بعض الطلبة لا يشعرون بأهميتها وجدواها ولا يحسون بضرورة تعلمها ومن ثم نجدهم يكرهونها ويتهربون منها محاولين تجنب دراستها قدر الإمكان وكذا ازدياد مستوى القلق لديهم في تحصيلها (أبوصايمة؛ 1995).

ولما كانت الرياضيات من أكثر المواد الدراسية تجريداً؛ لذا فإنها تعد من المواد ذات الطابع المقلق؛ لذا فقلق الرياضيات من أخطر المشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء تعلم الرياضيات؛ ومن ثمَّ تؤدي إلى عدم الاستفادة من الجهود التي قد يبذلها المعلم من أجل بناء تعليمات نوعية في مادة الرياضيات (فارس؛ 2017).

وقد اختلف الباحثون في المستوى الذي يمكن أن يبلغه القلق في التحصيل؛ فقد أوضح البعض أن القلق يمكن أن يكون دافعًا للتعلم والإنجاز؛ ومن ثمَّ يؤدي إلى زيادة التحصيل؛ وقد أطلق على هذا النوع من القلق (قلق الدفع) في حين يرى آخرون أن القلق يسهم في خفض التحصيل؛ وعليه تكون العلاقة بين القلق والتحصيل علاقة عكسية (حسانين؛ 1999).

والقلق الرياضي يمنع التفكير الرياضي؛ لذلك لا يشتغل كثير من الطلاب في التفكير الرياضي بسبب خوفهم من الرياضيات (إبراهيم؛ 2005).

وقلق الرياضيات كما يعرفه ريتشاردسون وسوين (Richardson & Suinn,1972) هو شعور الفرد بالتوتر والجزع الذي يعترضه عند تعامله مع الأرقام أو حله مسائل رياضية لها علاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية.

ويذكر جولي ويتلي (Julie Whyte,2012) أن من العوامل المسببة للقلق الرياضي العوامل الأسرية؛ حيث إن الآباء قد يكون لديهم قلق؛ وخوف من الرياضيات وينقلونه إلى الأولاد؛ وكذا عوامل اجتماعية حيث إن بعض الناس يرى

أن الذكور أفضل من الإناث في الرياضيات، وبعضهم يرى أن بعض الناس يملك عقلية رياضية، وفي المدرسة قد يكون القلق الرياضي منتجاً عن سلوكيات المعلم أو توقعاته عن الطلاب.

كما صنف بيرد (Byrd,1982) المذكور في (يعقوب1996) العوامل المساهمة في تكون قلق الرياضيات لدى الفرد إلى ثلاث مجموعات، شملت المجموعة الأولى منها على عوامل تتعلق بشخصية الفرد وميوله ورغباته وثقته بنفسه فيما يتعلق بقدراته في الرياضيات واتجاهاته نحوها وثقته بقدراته العقلية وقدرته على الإنجاز ورضاه عن نفسه. أما المجموعة الثانية فتتعلق بالبيئة المدرسية والمواقف التعليمية وتضم الطريقة التي اتبعت في تدريس الرياضيات وشخصية المعلم والعوامل الصفية والمدرسية وعوامل قلق الاختبار، أما المجموعة الثالثة فتضم عوامل تتعلق ببيئة الفرد وتضم هده المجموعات العوامل الاجتماعية كالحالة الاجتماعية والاقتصادية والعوامل الوالدية ودور الجنس الاجتماعي.

إن خصائص مادة الرياضيات مثل الدقة والمنطق وتركيزها على حل المسائل تجعل منها مصدرًا لإثارة القلق لدى الطلبة، والقلق الرياضي يبدأ من المرحلة الأساسية ومع تراكم الخبرات والتجارب غير الجيدة خلال سنوات الدراسة، مما يؤثر سلباً على ثقة المتعلم بقدراته على التعامل مع المسائل الرياضية وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى تجنب الرياضيات والتعامل معها مستقبلًا (عقيل2015).

أما دينز والدرز (Deniz& uldas,2006) فيرى أن قلق الرياضيات يعود إلى ثلاثة عوامل رئيسة بيئية وعقلية وشخصية.

ويذكر زهران (1996) أن أهم أسباب قلق الطلبة من الرياضيات هي:

1- صعوبة مادة الرياضيات وتميزها بالجفاف وعدم ارتباطها بمواقف الحياة.

2- طريقة التدريس التي يتبعها المعلم والتي لا تهتم بنشاط الطالب وتهديد الطالب دائماً بالفشل وإظهار ضعف قدراته في دراسة الرياضيات.

3- أساليب التقويم المتبعة وقلة تدريب الطلاب عليها قبل الاختبارات.

4- الضغط الأسري متمثلاً في معاقبة الوالد لولده دون مشاركة فعالة لتحسين تحصيله.

5- سلوك الطالب نفسه المتمثل في توقع الفشل ومن ثمَّ محاولة الابتعاد والهروب من دراسة الرياضيات.

6- ضعف قدرات الطالب الرياضية ومن ثمَّ انخفاض تحصيله في الرياضيات بما يترتب عليه خبرات غير سارة في تعامله مع الرياضيات وحينئذٍ يحدث القلق منها.

وتختلف درجة القلق من طالب إلى آخر حسب أهدافه وأوضاعه الخاصة والعامة، فهناك حد أدنى من القلق وهو أمر طبيعي لا داعي للخوف منه مطلقًا بل ينبغي تشجيع الطالب على استثماره في الدراسة والمذاكرة وجعله قوة دافعة للتحصيل والإنجاز وبذل الجهد والنشاط ليصل للنجاح والتفوق وإثبات الذات وتحقيق الطموحات، أما إذا كان هناك كثير من القلق لدرجة يمكن أن تؤدي إلى إعاقة تفكير الطالب وأدائه، فهذا أمر مبالغ فيه ويجب معالجته والتخلص منه (مجيد2008).

ويؤكد (شطا2018) أن الرياضيات تعد مشكلة المشاكل بالنسبة للعديد من الطلبة حيث عم إحساس عدم الرغبة في دراستها وعدم التحمس لها والخوف والذعر منها،

بل وكرهها إلى درجة تحاشي دراستها ومحاولة الهروب منها وأكثر من ذلك أصبح الجبر والهندسة يعني الهروب من المدرسة لكثير من الطلاب.

ويرى (الأسطل 2004) أن الاهتمام بظاهرة قلق الرياضيات ومحاولة وضع العلاج المناسب لها يفترض أن يحوز على اهتمام القائمين على التعليم؛ إذ إنه يعد عائقًا كبيرًا لتعلم الرياضيات.

ويعد التحصيل أحد أهم أهداف العملية التعليمية وهو عملية مستمرة يكتسب خلالها الطلبة مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية.

وهو المعيار الذي من خلاله يتم تحديد مستوى الطلبة من خلال الاختبارات التحصيلية التي تجريها المدرسة بشكل منتظم وفي ضوء تحصيل الطالب يتم تحديد مستقبله الأكاديمي وللتحصيل أهمية كبيرة في حياة الطالب المدرسية أو العامة وكذلك له أهمية لدى المعلمين والقائمين على العملية التعليمة. ولأهمية التحصيل تمت دراسة العوامل المؤثرة فيه ومن أهمها العوامل النفسية والوجدانية ويعد القلق من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل كما أن القلق المرتفع يعد عامل تفكك وتصدع لشخصية الطلبة، يشتت طاقاتهم الجسمية والنفسية والمعرفية وخاصة في مواقف الاختبار (قفيفي 56,2017).

وقد أجريت العديد من الدراسات على القلق الرياضي وعلاقته بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى فقد أجرى (شطا2018) دراسة هدفت إلى التعرف على نسبة طلاب المرحلة الثانوية الذين يعانون من القلق في مادة الرياضيات ومدى تأثير هذا القلق على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وطرق علاجه في محافظة ينبع حيث تكونت عينة الدراسة من (422) طالباً بالمرحلة الثانوية وتوصلت النتائج أن أعلى نسبة قلق من المواد الدراسية لدى الطلاب جاء في الرياضيات بمقدار (69٪). و أجرى (التخاينة 2018) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التعليم المستند على الدماغ في تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس عمان وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة وكما أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية بين التفكير الرياضي والقلق الرياضي. وقام (فارس2017) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق الرياضيات والتحصيل الرياضي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تكونت عينة الدراسة من (285) تلميذاً وتلميذة وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ يمتلكون مستوى مرتفعًا في درجات قلق الرياضيات وإلى وجود علاقة عكسية بين قلق الرياضيات والتحصيل الرياضي كما أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في قلق الرياضيات. وأجرى (قفيفي 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الرياضيات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي الشعب العلمية وتكونت عينة الدراسة من (140) تلميذاً وتلميذة وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين قلق الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات ولا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث و يختلف مستوى قلق الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي باختلاف الشعبة وأجرى (Ramirez et al,2016) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق الرياضي والتحصيل في المدرسة الابتدائية المبكرة واستراتيجيات حل المسألة وقد تكونت العينة من (564) موزعين على النحو الآتي: (256) تلميذاً وتلميذة من

تلامذة الصف الأول منهم (139) تلميذاً و(117) تلميذة و(308) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف الثاني منهم (141) تلميذاً و(167) تلميذةً وأظهرت النتائج أن هناك تأثيراً سلبياً للقلق الرياضي على التحصيل لدى الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع. وأجرى (عقيل ،2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى القلق الرياضي لدى عينة من طلبة قسم التربية الخاصة جامعة الملك خالد وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الرياضيات؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الرياضيات لدى الطلاب في المتوسط وأسفرت النتائج أن مستوى قلق الرياضيات لدى الطلاب لا يتأثر بمستوى الإنجاز الأكاديمي وأن قلق الطلبة ذوي التحصيل المرتفع عالياً بعكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض الذين كان قلقهم ضعيفًا.

مشكلة الدراسة:

إن علاقة أغلب الطلبة بالرياضيات سيئة حيث إن التوتر والقلق هو العنوان الأبرز لهذه العلاقة وقد يصل بهم الحال إلى الكره للرياضيات وكل ما يرتبط بها من حصة دراسية ومعلم وكتاب وعمليات وواجبات واختبارات وامتحانات كما أن القلق والخوف من الرياضيات يجعل بعض الطلاب ينفر من كل ماله صلة بالرياضيات في الحياة اليومية مما يؤثر على كثير من الطلاب بترك دراسة التخصصات ذات العلاقة بالرياضيات في مرحلتهم الجامعية.

ولازالت العلاقة بين القلق الرياضي والتحصيل وجنس الطالب بحاجة إلى دراسة ومزيدٍ من البحث وقد لمس الباحث من خلال تدريسه لمادة الرياضيات النفور منها وكذا قلة الطلبة الملتحقين بقسم الرياضيات في كليات التربية مقارنة بالأقسام الأخرى ولذا جاءت هذه الدراسة لدى طلبة الثانوية مساهمة ومحاولة من الباحث في كشف العلاقة بين القلق الرياضي والتحصيل والمستوى الدراسي للطالب وجنسه.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة الثانوية في مديرية ردفان وعلاقته بالتحصيل والمستوى الدراسي والجنس؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة الثانوية في مديرية ردفان؟
2. هل تختلف درجات قلق الرياضيات لدى الطلبة باختلاف الجنس (طلاب – طالبات)؟
3. هل توجد علاقة بين درجات الطلبة على مقياس الرياضيات وتحصيلهم الدراسي؟
4. هل تختلف درجات الطلبة على مقياس قلق الرياضيات باختلاف المستوى (الصف) الدراسي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

1. التعرف على مستوى قلق الرياضيات لدى طلبة الثانوية في مديرية ردفان.
2. الكشف عن طبيعة الفروق في القلق الرياضي لدى طلبة الثانوية في مديرية ردفان وفقًا لمتغير الجنس.
3. الكشف عن علاقة القلق الرياضي بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية في مديرية ردفان.
4. التعرف عن طبيعة الفروق في القلق الرياضي لدى طلبة الثانوية تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من:-

1. كونها من الدراسات القلائل في بلادنا التي تحاول البحث عن علاقة القلق الرياضي بالتحصيل.
2. تزود المختصين بمعلومات عن طبيعة القلق الرياضي لدى الطلبة.
3. تقدم مقياساً للقلق الرياضي يمكن أن يستفيد منه الباحثون في قياس القلق الرياضي في مراحل دراسية أخرى.
4. تستهدف مرحلة عمرية مهمة من الطلبة إذ تحدد اتجاهات الطلبة وميولهم من الرياضيات ونوعية التخصص في حياتهم العلمية المستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

القلق الرياضي:

تعريف عقيل (2015): يعرف القلق بأنه التوتر والخوف العام من المواقف التي يتطلب فيها التعامل مع الرياضيات والأرقام.

ويعرفه صوالحة وعسفا (2008): بأنه شعور المتعلم بالتوتر والجزع الذي يعتريه عند تعامله مع الأرقام أو حل المسائل الرياضية ذات العلاقة بمناحي الحياة اليومية أو الأكاديمية.

التعريف الإجرائي: هو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس القلق الرياضي المعد خصيصًا لذلك.

التحصيل:

يعرفه شحاته والنجار (2003) بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة.

ويعرفه اللقاني والجمل (1999)بأنه مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي حصل عليها الطلبة في مادة الرياضيات في امتحانات الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي 2018-2019.

منهج الدراسة و إجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لها.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدرستي لبوزة للبنين والصمود للبنات المقيدين في الفصل الثاني للعام الدراسي 2018-2019م الجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول (1): يوضح مجتمع الدراسة.

الصف	لبوزة للبنين	الصمود للبنات	النسبة	المجموع
الأول الثانوي	380	195	٪48	575
الثاني الثانوي	190	154	٪28	344
الثالث الثانوي	120	174	٪24	294
النسبة	٪57	٪43	٪100	
المجموع	690	523		1213

وتم اختيار العينة من طلبة الثانوية من مدرستي ثانوية لبوزة للبنين وثانوية الصمود للبنات من طلبة الصفوف

الأول والثاني والثالث الثانوي وهي عينة طبقية إذ تم اختيار شعبة من كل صف عشوائيًا كما هو موضح في الجدول رقم (2):

جدول (2) يوضح عينة الدراسة.

الصف	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
الأول الثانوي	47	55	102	٪40
الثاني الثانوي	50	46	96	٪37
الثالث الثانوي	36	24	60	٪23
المجموع	133	125	258	
النسبة	٪52	٪48		٪100

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس القلق الرياضي أداة لها ويهدف إلى قياس مستوى القلق الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية ردفان واستفاد الباحث في أثناء إعداد المقياس من مقياسي يعقوب وكريري في إعداد المقياس الخاص بالدراسة، وقد تكوَّن المقياس في صورته الأولية من 24 فقرة.

صدق المقياس: بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على المحكمين ملحق (1) لاستطلاع آرائهم حول المقياس ووضوحه ومدى مناسبته لطلبة المرحلة الثانوية وقد تم حساب معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس على النحو الموضح في الجدول (3):

جدول (3):يوضح معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس والدلالة الإحصائية.

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
1	0.964	0.000	9	0.695	0.000	17	0.843	0.000
2	0.134	0.479	10	0.766	0.000	18	0.221	0.242
3	0.850	0.000	11	0.803	0.000	19	0.886	0.000
4	0.294	0.129	12	0.737	0.000	20	0.920	0.000
5	0.545	0.002	13	0.864	0.000	21	0.308	0.097
6	0.531	0.003	14	0.913	0.000	22	0.661	0.000
7	0.530	0.003	15	0.919	0.000	23	0.848	0.000
8	0.627	0.000	16	0.887	0.000	24	0.168	0.486

من جدول (3) يتبين أن معاملات ارتباط بيرسون دالة إحصائيًا عدا الفقرات (24،18،4،2) وقد تم حذف هذه الفقرات وأصبح المقياس مكونًا من عشرين فقرة.

ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا من مجتمع الدراسة خارج عينة الدراسة من أجل تحديد صدق وثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما في الجدول (4).

جدول(4):يوضح معامل ارتباط سبيرمان ومعاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس القلق.

الأداة	معامل ارتباط سبيرمان براون	معامل الثبات	
		معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
القلق الرياضي	0.862	0.567	0.757

من جدول (4) يتضح أن المقياس يتمتع بنسبة ثبات مقبولةً لذا فهو صالح للاستخدامً وفي ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية وآراء المحكمين أصبح المقياس مكونًا من (20) فقرة ملحق (2) ويتبع التدريج الخماسي (موافق بشدة ً موافقً محايد ً غير موافقً غير موافق بشدة) وأعلى درجة للمقياس هي(100) وأقل درجة هي(20).

التحصيل الرياضي: تم الاستعانة بمعدلات الرياضيات للفصل الدراسي الأول لطلبة المدرستين وذلك بعد الحصول عليها من سجلات المدرستين بقصد حساب الارتباط بين القلق الرياضي والتحصيل.

الوسائل الإحصائية: استخدم الباحث المتوسطات والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي.

ولقياس القلق الرياضي لعينة الدراسة تم استخدام مقياس خماسي التدريجً أعلى درجة فيه هي (100)، وأقل درجة هي (20)ً ولذا فقد اعتمد الباحث أن درجة (50) تمثل متوسط المقياس وأي درجة أقل منها تكون أقل من المتوسطًوأي درجة أكبر من (50) فهي أكبر من المتوسط.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى قلق الرياضيات لدى الطلبة عينة الدراسة ؟

لحساب مستوى قلق الطلبة عينة الدراسة في الرياضيات تم تطبيق مقياس القلق على عينة الدراسة ثم حساب المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة اختبار (T-test) لعينة واحدة وكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول(5) الآتي:

جدول(5):يوضح المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (T-test) لمقياس القلق الرياضي.

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ت الجدولية	النسبة المئوية
258	59.7442	9.859	97.33	256	0.00	1ً972	٪59.7

من جدول (5) يتضح أن متوسط قلق الطلبة عينة الدراسة أكبر من المتوسط حيث بلغ (59.7) بانحراف معياري (9.86)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (97.33)؛ وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية بنسبه مئوية تقدر بـــ(59.7442٪)ً وهذا يدل على أن قلق الطلبة فوق المتوسطً ويمكن تفسير ذلك بأن أغلب الطلبة في المدارس يخافون من التعامل مع كل ما يتعلق بالرياضيات من رموز وتمارين ومسائل رياضيةً وتولدت لديهم اتجاهات سلبية نحو الرياضيات. ولأن الاتجاهات والمعتقدات حول المادة تؤثر في دافعية المتعلم ومثابرتهً ويمكن تفسير ذلك بثلاثة أسباب؛ هي: السبب الأول يرجع لخبرات سيئة في الرياضيات مر بها الطالب في السنوات السابقة حيث إن درجة الطالب في الرياضيات تؤثر في اتجاهه نحو المادةً ولذا فإن الخبرات السابقة من الفشل في الرياضياتً والإخفاق في حل تمارينهاً ومسائلهاً وكذا فهم القوانين والبراهين الرياضية؛ كل هذا يولد لدى الطالب كرهاً للمادةً وقلقاً في التعامل معهاً ويحاول

التهرب منها وعدم استخدامها. السبب الثاني يرجع إلى طريقة التدريس المستخدمة في الصف حيث تؤثر الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الصف في تكوين اتجاهات الطلبة نحو المادةً لذا فإن استخدام طريقة تدريسية واحدة وهي طريقة الإلقاءً وكذا عدم الاهتمام بالأهداف الوجدانية وعدم الاهتمام بالجو النفسيً وكذا استخدام استراتيجيات تدريسية غير مناسبةً ومن الأسباب التي تؤدي إلى كره الطلبة للرياضيات نظرتهم إليها بأنها مادة جافة ليس فيها جمال ولا تثير اهتماماتهم وتلبي حاجاتهم. والسبب الثالث يرجع إلى البيئة الأسرية والمجتمعية التي ينشأ فيها الطالبً إذ يولد الضغط الأسري على الطالب للنجاح في مادة الرياضياتً وكذا اعتبار الرياضيات مادة يصعب فهمها من قبل الأبوين والأقارب الذين يقتدي بهم الطالب وهذا عاملٌ يساهم في تكوين القلق لدى الطالب مما يولد لديه اتجاهات سلبية واعتقادات خاطئة نحو الرياضياتً وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (فارسً2017) التي أظهرت أن مستوى القلق الرياضي مرتفع لدى التلاميذ و(دراسة عثمانً2008) التي أظهرت أن مستوى القلق الرياضي متوسط لدى الطلبة ودراسة (عقيل ً2015) التي أظهرت أن مستوى القلق في المتوسط ودراسة (شطاًً2018) التي بينت أن القلق لدى الطلبة مرتفع.

للإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف درجات قلق الرياضيات لدى الطلبة باختلاف الجنس (طلاب – طالبات)؟ تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين على النحو الموضح في الجدول (6) .

جدول(6):يوضح المتوسطات الانحراف المعياري واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لدرجات القلق الرياضي حسب جنس الطالب.

المقياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية
الذكور	133	58.7	10.105	256	1.725	1ً972	0.086
الإناث	125	60.83	9.51				

من جدول (6) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس القلق ترجع إلى جنس الطالب بشكل عام حيث إن قيمة ت بلغت (1.727) وهي غير دالة أي أقل من قيمة (ت) الجدولية، وللتأكد من الفروق لكل صف دراسي على حدة تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لكل صف دراسي على النحو الموضح في الجدول (7) الآتي:

جدول(7): يوضح المتوسطات والانحراف المعياري واختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للصف (الثالث الثانوي– الثاني الثانوي –الأول الثانوي).

مقياس القلق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية	نوعية الدلالة
الثالث الثانوي ذكور	36	59.167	11.93	58	1.07	2ً009	0.289	غير دال
الثالث الثانوي إناث	24	62.58	12.39					
الثاني الثانوي ذكور	50	24.6	8.02	94	3.981	1ً987	0.00	دال
الثاني إناث	46	31.5	8.97					
الأول ذكور	47	59.2979	9.65	100	0.427	1ً984	0.670	غير دال

مقياس القلق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية	نوعية الدلالة
الأول إناث	55	60.0909	9.09					

من الجدولين (6) و(7) أعلاه نجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مقياس القلق الرياضي ترجع لجنس الطالب في حساب المقياس كليًّا وكذا عند حساب مقياس القلق لكل صف على حدة نجد أن هناك فرقاً في الصف الثاني الثانوي لصالح الإناث أي أن قلق الإناث أعلى من قلق الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القلق لا يختلف بسبب أن الأساليب المتبعة في التدريس تقليدية لا تشجع على المرح بل تعتمد على أساليب التهديد والوعيد والصرامة وكذا الخبرات السابقة للطلبة التي تؤثر في توليد القلق من الرياضيات كما أن صعوبة المادة وعدم توفر الوسائل التعليمية في الرياضيات وكذا البيئة المجتمعية متساوية في حين نجد أنه في الصف الثاني الثانوي مرحلة الانتقال إلى القسم العلمي حيث إن المادة الرياضية أكثر تجريداً وصعوبةً. نجد أن قلق الطالبات أكثر من الطلاب ربما يرجع إلى الخوف من الفشل وعدم تحقيق مراكز متقدمة بسبب نتيجة الرياضيات. كما أن كثافة الكتاب الدراسي تعد عاملًا من العوامل التي تؤدي إلى الخوف وزحمة الصفوف؛ مما يضطر المعلم إلى عدم الاهتمام بكل الطلبة بل يلجأ إلى الطريقة التقليدية في التدريس وعدم التأكد من فهم كل الطلبة للدروس مما يعني الضعف والفشل في الرياضيات وهذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة التي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القلق الرياضي ترجع إلى جنس الطالب مثل دراسة (فارس2017) ودراسة (قفيفي 2017)ودراسة (حسين 2013) وتختلف عن دراسة (Vitasari,et,2010) التي أظهرت تفوق الإناث في القلق الرياضي عن الذكور و(دراسة عثمان2008) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً لصالح الذكور على الإناث.

1. **للإجابة عن السؤال الثالث**: هل توجد علاقة بين درجات الطلبة على مقياس الرياضيات وتحصيلهم الدراسي؟ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس القلق الرياضي وتحصيلهم الدراسي وكانت النتيجة أنه توجد علاقة عكسية بين التحصيل والقلق الرياضي حيث إن معامل ارتباط بيرسون قد بلغ (-0.27) وهي دالة إحصائياً عند (0.01) بمعنى أنه كلما زاد القلق قل التحصيل ويمكن تفسير ذلك بأن القلق الرياضي عامل سلبي يولد لدى الطلبة الخوف والرهبة ويكون اعتقاداً سلبياً نحو الرياضيات وحواجز نفسية تمنع من فهم المادة وتقبله كما أنه يولد لدى الطلبة الاعتقاد الجازم بأن الرياضيات لا يفهمها إلا الأذكياء مما يعني توقع الفشل وعدم الفهم وهذا يؤدي إلى عدم الاجتهاد وعدم الانتباه في الصف وهذه النتيجة تتفق مع معظم الدراسات التي أظهرت وجود علاقة عكسية بين القلق والتحصيل الدراسي مثل دراسة (كريري 2001) ودراسة (فارس2017) ودراسة (Ramirez et al,2016) ودراسة (التخاينة 2018) التي بينت أن هناك علاقة عكسية بين القلق الرياضي والتفكير الرياضي ودراسة (قفيفي2017) ودراسة (Vitasari,et,2010) وتختلف عن دراسة (عقيل 2015) التي أظهرت أن قلق الطلاب ذوي التحصيل المرتفع عالٍ بعكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

وللإجابة عن السؤال الرابع: هل تختلف درجات الطلبة على مقياس قلق الرياضيات باختلاف الصف الدراسي؟ تم

استخدام تحليل التباين الأحادي على النحو الموضح في الجدول (8) الآتي:

جدول(8):يوضح تحليل التباين الأحادي لمتوسطات درجات الطلبة في مقياس القلق الرياضي حسب الصف الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
ما بين المجموعات	58.911	2	29.455	0.301	0.740
داخل المجموعات	24924.205	255	97.742		
المجموع	24983.116	257			

من جدول (8) نجد أنه لا توجد فروق إحصائية ترجع إلى السنة الدراسية حيث إن قيمة (F=0.301) وهي غير دالة إحصائيًا عند (0.05) وهذا يدل على أنه لا توجد فروق بين الطلبة في القلق الرياضي ترجع إلى الصف الدراسي إذ إن قلق الرياضيات مصاحب للطلبة وينتقل معهم من صف دراسي إلى آخر وذلك لتشابه البيئة الدراسية ولاستمرار العوامل المسببة للقلق من حيث الطرق الدراسية المستخدمة وازدحام الصفوف وعدم اهتمام المعلمين بالأهداف الوجدانية التي تنمي اتجاهات إيجابية لدى الطلبة وكذا نوعية الكتاب المدرسي التي لم تتغير لذا لا يتوقع أن تختلف نسبة القلق الرياضي باختلاف الصف الدراسي للطالب.

ملخص بنتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- أن مستوى متوسط القلق الرياضي لدى الطلبة عينة الدراسة أكبر من المتوسط.
- لا توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة عينة الدراسة على مقياس القلق الرياضي ترجع لجنس الطالب.
- توجد علاقة عكسية بين القلق الرياضي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة عينة الدراسة.
- لا يختلف متوسط القلق الرياضي لدى الطلبة عينة الدراسة باختلاف الصف الدراسي.

توصيات الدراسة:

في ضوء الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

- الاهتمام باستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية حديثة تتناسب مع ميول واتجاهات الطلبة.
- الاهتمام بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الرياضيات.
- ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة.
- تحسين الظروف البيئية داخل الصف من خلال تقليص عدد الطلاب في الفصل وتوفير معمل الرياضيات.
- عمل لقاءات لتوضيح أهمية الرياضيات في الحياة للمعلمين والطلبة.

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث عمل الدراسات الآتية:

- عمل دراسات مماثلة لمراحل تعليمية أخرى.
- إجراء المزيد من الأبحاث لمعرفة أسباب القلق الرياضي ومعالجتها.
- دراسة أثر بعض الاستراتيجيات الحديثة على القلق الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.

المراجع :

إبراهيم، مجدي عزيز.(2005). *التفكير من منظور تربوي (تعريفه – طبيعته – تنميته – أنماطه)*. القاهرة: عالم الكتب.

أبو صايمة ، عايدة عبد الله.(1995). *القلق والتحصيل الدراسي*. عمان: المركز العربي للخدمات الطلابية، الأردن.

الأسطل، إبراهيم حامد .(2004). قلق الرياضيات لدى طلبة كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عمان للعلوم والتكنولوجيا وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة الأقصى*، 8(1): 231-253.

الأسطل، كمال محمد زارع (2010). *العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة* ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة غزة.

التخاينة، بهجت حمد.(2018). أثر استخدام استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس عمان، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(1): 283-301.

يعقوب، إبراهيم محمد .(1996). قلق الرياضيات لدى التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية والمعرفية ، *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، 5 (9) :179-206.

حسانين ، علي عبد الرحيم .(1999). تجريب استخدام استراتيجيتي خرائط المفاهيم وخريطة الشكل V في تعليم الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*مجلة تربويات الرياضيات* مصر، (2): 2-49.

حسين ، آسيا حمود .(2013). قلق الرياضيات لدى طلبة كلية الإدارة والاقتصاد/ جامعة المستنصرية وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية* :367-378.

زهران ، العزب محمد .(1996). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحة الإعدادية، *مجلة كلية التربية ببنها*، عدد يوليو.

شحاته ، حسن والنجار، زينب .(2003) . *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشهري ، محمد بن ردعان بن علي.(2007). *استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلة واختزال القلق الرياضي لدى طلاب الكلية التقنية بابها* ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

شطا، أحمد عبد المعبود أبو زيد.(2018) .القلق من الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع (أسبابه– مقترحات علاجه)، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (10) :1-26.

عقيل، عمر علوان.(2015). مستوى قلق الرياضيات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، *مجلة العلوم التربوية*، 2(3):275-295.

فارس، علي .(2017). العلاقة بين قلق الرياضيات والتحصيل الرياضياتي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية 4(16): 35-61.

قفيفي، عبد الوهاب .(2017). *قلق الرياضيات وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي الشعب العلمية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة سكيكدة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة الجزائر.

كريري، إبراهيم بن علي. (2011). *فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتدريس الرياضيات في التحصيل واختزال القلق*

الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك خالد السعودية.

اللقاني أحمد الجمل علي.(1999). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* ط2 القاهرة: عالم الكتب.

مجيد سوسن شاكر .(2008) *مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها* عمان : *دار صفاء للنشر والتوزيع.*

Damirez, Gerardo,Chang, Hyesang,Maloney,Erin,Levi ne,Susan.(2016). On the relationship between mat anxiety and math achievement in early elementary school: The roll of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*.141:83-100.

Deniz,I, & Uldas,I.(2008). Validity and reliability study of the mathematics anxiety scale involving teacher's. prospective teachers *aeuraasian Journal of Educational rwsearch*,30: 49-63.

Julie Whyte.(2012).Maths Anxiety: The Fear Factor in the mathematics Classroom, *New Zealand Journal of Teacher's Work*, Volume 9,Issue 1,6-15,2012.

Mcleod ,D.(1992). Research on Affect in Mathematics Education: A reconceptualization. In D.A. Grouws (Ed) ,Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning (pp576-596) *New York :Macmillan.*

Me,X.(1999). A Meta-Analysis of Relationship Between Anxiety Toward Mathematics and Achievement in Mathematics .*Journal For Research in Mathematics Education* ,vol.30,No.5,pp520-540.

Phillips, M.(1999). How to reduce math anxiety in the classroom at work and in everyday personal use, New York, 1999,ww, *Norton & company,* pp. 103-108.

Ramirez ,Gerardo .Chang, Hyesang . Maloney, Erin, A. Levine, Susan C. Beilok, Sian L.(2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies .*Journal of Experimental Child Psychology*.141.83-100

Richardson, F.& Suinn ,R.(1972) The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric Data. *Journal of Counseling Psychology*. 19(6): 551-554.

Vitasri, p, Abdul wahab , M, sinnadurai ,Suriya.(2011) Representation of Social Anxiety among Engineering Students ,*Procedia-Social and Behavioral Science*s. 30:620-624.

Abu Saima , Aida Abdullah.(1995).*Anxiety and Academic Achievement,* Arab Center for Student Services , Amman, Jordan.

Al-Astal, Ibrahim Hamid.(2004). The Mathematics anxiety among students of the Faculty of Education and Basic Sciences at Amman University of Science and Technology and its relationship to some variables. *Al - Aqsa University Journal* .8(1): 231-253.

Al-Astal, Kamal M. Zarea. (2010). Factors Leading to Low Achievement in Mathematics among UNRWA High School Students in Gaza Strip, *Unpublished Master Thesis* , Faculty of Education, Gaza University.

Al - Shehri, Mohammed Bin Radan Bin Ali. (2007). Using Metacognitive Strategies in Teaching Mathematics to Develop Problem Solving Skills and Reducing Mathematical Anxiety among Students of the College of Technology in Abha, *Unpublished Master Thesis* , King Khalid University.

Allagany, Ahmed, El - Gamal, Ali. (1999). *Dictionary of educational cognitive terminology in curricula and teaching methods*, *the world of books*, Cairo, edition (2).

Aqil, Omar Alwan . (2015). The level of math anxiety among a sample of students of the Department of Special Education, King Khalid University, *Journal of Educational Sciences* , the third issue, c 2, pp. 275-295.

Faris, Ali. (2017). The relationship between math anxiety and mathematical achievement of pupils in ntermediate education. *Journal of Educational and Psychological Studies* Algeria. Faculty of Humanities and Social Sciences.*4(16):* 35-61,

Hassanein, Ali Abdel Rahim. (1999). Experimenting with my concept maps and shape map strategies V in the teaching of

mathematics among students of the third year secondary scientific field study of the people some of the high schools of the city of Skikda, *unpublished Master Thesis* , University of 20 August 1955 Skikda Algeria.

Shehata, Hassan and Najjar, Zeinab. (2003). *Dictionary of Educational and Psychological Terminology*. Cairo. Egyptian Lebanese House.

Shata, Ahmed Abdel-Maaboud Abu Zeid. (2018). Anxiety of mathematics at the secondary school students in the governorate of Yanbu (its causes- treatment and proposals), *the Arab Journal of Educational Research and Studies and Humanities*. 10: 1-26.

Tahainah , Bahjat Hamad. (2018).The Effect of Using Brain - Based Learning Strategy in Developing Mathematical Thinking and Reducing Anxiety among Basic Students in Amman Schools, Islamic University. *Journal for Educational and Psychological Studies*.26(1): 283-301.

Zahran, El-Azab Mohamed. (1996). The Effectiveness of Using Collaborative Learning in Teaching Mathematics in Reducing the Level of Mathematics Anxiety Among Preparatory Stage Students. *Journal of the Faculty of Education , Benha* . July issue

mathematics on the development of mathematical thinking and reduce anxiety in pupils in the preparatory stage. *Journal of Educational Mathematics* Egypt, m 2, 2-49.

Hussein, Asia Hammoud. (2013). The Math Anxiety among Students of the Faculty of Management and Economics / University of Almustansiriya and its relationship to some variables*, Journal of the Faculty of Education* , 367-378.

Ibrahim,Majdi Aziz.(2005). *Thinking from an educational perspective (definition - nature - development - patterns)*. Books World .

Jacob, Ibrahim Mohammed. (1996). The Math Anxiety among Students and its relationship to some personal, psychological and cognitive variables, *Journal of Educational Research Center, University of Qatar.5(9):* 179-206.

Kerri, Ibrahim bin Ali Ali.(2011).The Effectiveness of a Proposed Computer Program for Teaching Mathematics in Achieving and Reducing Mathematical Anxiety in Fourth Grade Students, *Unpublished Master Thesis* , King Khalid University, Saudi Arabia.

Majeed, Sawsan Shaker. (2008*). Children's Psychological Problems and Methods of Counseling to Address them. Amman:* Dar

Qafifi , Abdel Wahab. (2017). Math anxiety and its relationship to academic achievement in

فعالية برنامج إرشادي قائم على الحكمة الاختبارية لخفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة

عبد الرحمن بن حاسن بن محسن الأحمدي [1]

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

قدم للنشر 20/ 2/ 1442هـ - وقبل 13 / 4/ 1442هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على الحكمة الاختبارية لخفض قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، والكشف عن فعاليته، وقد تكوّنت العينة من (30) طالباً، بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتعيين العشوائي؛ مجموعة تجريبية (15) طالباً، ومجموعة ضابطة (15) طالباً. ولقد اتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد تم تطبيق القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج الذي استمر (6) أسابيع، والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج بنحو (6) أسابيع. واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات، وهي: الاختبار التحصيلي المحوسب بمقرر الأحياء بثلاث صور متكافئة (أ، ب، ج)، ومقياس قلق الاختبار المحوسب للخزي (2013)، والبرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية، وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات بالتطبيق على العينة الاستطلاعية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أبرزها: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار المحوسب بالقياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق لصالح التطبيق البعدي، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق، وكذلك تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، الحكمة الاختبارية، قلق الاختبار، الاختبار المحوسب، قلق الاختبار المحوسب.

The effectiveness of a counseling program based on Test-Wiseness to reduce the level of the computerized test anxiety among high school students in Al-Madina Al-Munawarah

Abdul-Rahman H. AL-Ahmadi

General Administration of Education in Al-Madinah Munawara

Submitted 07-10-2020 and Accepted on 28-11-2020

Abstract: This study aimed to prepare and assess the effectiveness of a counseling program based on a Test-Wiseness to reduce the computerized test anxiety among students in a second-year level at a high school. The study was conducted on a sample of 30 students. Students were randomly divided into experimental and control groups which consisted of (15) students each. Three tools were used in the study: first, achievement test for biology course with three equivalent versions [a, b, and c]. Second, computerized test anxiety by Alkhezzi (2013). Third, the counseling program based on test-Wiseness. The result showed that there were statistically significant differences between students' score in the experimental group before and after applying the counseling program for the Test–Wiseness training toward the post-test. The study showed no statistically significant differences between students' scores in the control group in the pre-test and post-test. There were statistically significant differences between the ranks of students' score of the experimental groups and the control group in term with the post-test measurement, in favor of the members of the experimental group. Also, the study showed no statistically significant differences between the ranks of students' score in the experimental group between post-test and iterative test.

Keywords: counseling program, Test-Wiseness, test anxiety, computerized test, computerized test anxiety.

---

(1) *Educational supervisor - guidance and counseling General Administration of Education in Al-Madinah Munawara*

(1) مشرف تربوي – التوجيه والإرشاد –الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

***E-mail**: Alahmadi.ahm@hotmail.com*

مقدمة:

يُعَدُّ القلق من الموضوعات المهمة التي ما زالت تحتل إلى حد كبير مكان الصدارة في البحوث النفسية حتى الآن، ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير بالقلق العام، ظهر أيضًا الاهتمام النسبيّ بدراسة أنواع أخرى، مثل قلق الاختبار، كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم، ويعدُّ قلق الاختبار من إحدى المشاكل التي يواجهها الطلاب، والتي تظهر في أي وقت من أوقات العام الدراسي كلما تمَّ الإعلان عن الاختبار أو قرب موعده.

ويشير عبدالخالق (1987: 32) إلى أنَّ قلق الاختبار " هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان، بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورًا بالخوف والهمّ العظيم عند مواجهة الامتحانات "، أي أن الأفراد الذين يكون قلقهم لمواقف الاختبارات عاليًا يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مُهدّدة.

وإذا كان الاختبار سببًا من أسباب القلق لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية، فإنه يبلغ أوجه لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتزداد حدته غالبًا بين طلاب هذه المرحلة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الاختبار هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم. (سعادة وزامل وأبو زيادة، 2004 : 173)

إنَّ معظم الدراسات المتعلقة بقلق الاختبار كانت تبحث في الاختبارات التقليدية، ومع توجه العديد من المؤسسات التعليمية والتربوية حول العالم لإلغاء نمط الاختبار التقليدي المعتمد على الورقة والقلم، والتحول لنمط الاختبار المحوسب ظهرت الحاجة للتحقق من أن درجات الممتحنين حاسوبيًا تعبر عن مستواهم الحقيقيّ ولا تتأثر بعوامل أخرى، فالاختبارات المحوسبة شأنها شأن الاختبارات الورقية تتأثر بعوامل فردية وأخرى بيئية قد تُعزّز من كفاءة استخدام هذا النَّوع من الاختبارات أو قد تُعيق من حسن استخدامها. (الخزي، 2010: 220)

ومع ازدياد استخدام الاختبارات ودورها في حياة الطالب العلمية والعملية تظهر الحاجة إلى امتلاك مهارات تساعد على تقديم الاختبارات بطريقة فعالة ومريحة. فقد أشار تشان (Chan,2006) إلى أن الموقف الاختباري يمثل ضغطًا وتوترًا لدى الطلاب، وبالرغم من امتلاكهم لمهارات فعالة ومناسبة للدراسة والاستذكار إلا أنهم يواجهون بعض الصعوبات والمشكلات عند خضوعهم للاختبار -Test Taking، إلا أن مهارات الحكمة الاختبارية من خلال الإدارة الجيدة للوقت والتعامل الجاد والفعال مع الاختبار هي إحدى السبل للتخفيف من حدة هذا القلق والتوتر والدفع بالطلاب للحصول على درجات مرتفعة في الاختبار. (في أبو هاشم، 2008)

والحكمة الاختبارية Test Wiseness كما يعرفها سارناكي (Sarnacki,1979) هي عبارة عن قدرة معرفية أو مجموعة من المهارات تمكن المفحوص من رفع علامته بصرف النظر عن محتوى الاختبار. (في يوسف، 2004: 350)

كما أشار الشحات (2007) على أن الدراسات قد أكدت على أن مرتفعي الحكمة الاختبارية لا يعانون من قلق الاختبار، ويمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات مع القدرة على التركيز في المهمة والتخمين السريع في حالة عدم معرفة الإجابة، وتخطي المفردة الصعبة، وتوزيع الوقت على الأسئلة مما يشعرهم بالتحكم في الموقف الاختباري.

كذلك أشار رزق (2001) على أن نتائج العديد من الدراسات أظهرت أن اتباع مهارات جيدة في التعامل مع الاختبار، سواء بدراستها أو التدريب عليها كبرنامج تعد مفتاحًا للنجاح الأكاديمي، وطريق لإعادة الثقة بالنفس والسيطرة على قلق الاختبار لدى الطلاب، ووسيلة لدفعهم لتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمناهج الدراسية، مما يترتب عليه التفوق التحصيلي للطلاب، ومن ثمَّ الشعور بالرضا النفسي.

كما أشار الخزي (2010) على أن معظم الدراسات المتعلقة بقلق الاختبارات كانت تبحث في الاختبارات التقليدية – الورقية – ، إلا أن الاختبارات المحوسبة ليست مستثناة من هذه الظاهرة ، فقد وجد كل من بير وليج (Legg &Buhr,1992) أن حوسبة الاختبارات قد تؤدي إلى فروق من النتائج مرجعها قلق الاختبار. كما أثبتت دراسة (Shermis & Lombard, 1998) مدى تداخل وترابط عاملي قلق الاختبار وقلق الحاسوب ببعضهما أثناء أداء الاختبارات المحوسبة، كما أظهرت أن الكثير مما يظن أنه قلق الحاسوب ما هو في الحقيقة إلا ظهور لأعراض قلق الاختبار.

ومن الدراسات التي تناولت تصميم برامج إرشادية لخفض قلق الاختبار؛ دراسة باسبينر وآخرين (Baspinar, Can, Dereboy,and Eskin, (2012 إذ هدفت إلى مقارنة فاعلية تقليل الحساسية المنتظم مع العلاج المعرفي للحد من قلق الاختبار، وشملت الدراسة (50) طالبًا من خريجي المدارس الثانوية والمقبلين على أداء اختبار القبول الجامعي، وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تلقت التدريب على تقليل الحساسية المنتظم، والمجموعة الثانية تلقى أفرادها العلاج المعرفي، وكان التدريب لكلا المجموعتين على مدى (9) جلسات، وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية لكلا المجموعتين في الحد من المظاهر المعرفية والفسيولوجية لقلق الاختبار.

كما أجرى العاسمي (2013) دراسة تهدف إلى معرفة فاعلية كل من الإرشاد المتمركز على العميل، والتحصين التدريجي بمصاحبة الاسترخاء العضلي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك لدى (45) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العامة، وقد أظهرت النتائج أن الإرشاد غير الموجه كان أكثر فاعلية في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في القياس البعدي والمتابعة مقارنة بالمجموعة التي تلقت الإرشاد السلوكي، في حين كان للمجموعة الأخرى أثرٌ دالٌّ في خفض المؤشرات الفيزيولوجية بالمقارنة مع المجموعة التجريبية الأولى والضابطة.

أما دراسة فايانـد وآخرين (Fayand, Gargari, and Sarandi (2013 فقد هدفت للتحقق من آثار التدريب على العلاج المعرفي في قلق الاختبار في مرحلة التعليم الثانوي، التي تهدف إلى معرفة فعالية التدريب المعرفي في خفض قلق الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة في المرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج انخفاض قلق الاختبار بشكل ملحوظ في المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية التدريب المعرفي في الحد من قلق الاختبار.

وفي السياق نفسه أجرت أبو مسلم (2014) دراسة تهدف فيها إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق اختبارات الثانوية العامة، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج المقترح يعدُّ فعَّالًا كبرنامج إرشادي علاجي يؤدي إلى خفض مستويات القلق لدى طلاب الشهادة الثانوية العامة ممن يعانون درجات قلق عالٍ في هذا النوع من القلق "قلق

الاختبار"، بصرف النظر عن تخصصهم الدراسي (علمي- أدبي)، أو جنسهم (ذكور- إناث).

كما أجرت العتيبي (2014) دراستها والتي تهدف من خلالها إلى الكشف عن فاعلية برنامج نفسي- لخفض القلق النفسي، وقلق الاختبار لدى عينة من الطالبات ذوات الذكاء والتحصيل المرتفعين من المرحلة الثانوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التي تناولت الحكمة الاختبارية كبرامج إرشادية أو تدريبية؛ دراسة الشحات (2007) والتي تهدف إلى خفض قلق الاختبار وزيادة درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية بالتدريب على مهارات الحكمة الاختباريةأ وقد تكونت عينة البحث من (70) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة بنها. وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيًّا في الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار لصالح طلاب المجموعة التجريبيةأ ووجود فرق دال إحصائيًّا في الأداء على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني انخفاض قلق الاختبار لدى المجموعة التجريبيةأ وأيضًا وجود فرق دال إحصائيًّا في مجموعة درجات الفصل الدراسي الثاني بعد تطبيق البرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

في حين هدفت دراسة عبدالوهاب (2007) إلى إعداد برنامج تدريبي لإكساب الطلاب مهارة حكمة الاختبار، ومعرفة أثر هذا البرنامج في الأداء على الاختبار التحصيلي ومستوى قلق الاختبار لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (146) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس مهارة حكمة الاختبار ودرجاتهم على الاختبار التحصيلي، كذلك وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًّا بين درجات الطلاب على مقياس مهارة حكمة الاختبار ودرجاتهم على مقياس قلق الاختبار، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي والبعدي لصالح الأداء في التطبيق البعدي، وعدم جود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب على مقياس قلق الاختبار في التطبيق القبلي والبعدي لصالح الأداء في التطبيق البعدي.

ومن الدراسات ذات الصلة دراسة النرش (2010)؛ حيث هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كامل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباريأ وقد تكونت عينة الدراسة من (92) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية ببورسعيدأ وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًّا في الأداء على مقياس حكمة الأداء على الاختبار، وكذلك على مقياس فعالية الذات الأكاديمية لصالح طلاب المجموعة التجريبيةأ وأيضًا وجود فرق دال إحصائيًّا في الأداء على قائمة قلق الاختبار في اتجاه متوسط درجات المجموعة الضابطة.

في حين كشفت دراسة جراي (2011) Gray عن أثر التدريب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية في مركز الضبط وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من (95) طالبًا وطالبة في المرحلة المتوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية، حيث حدث تحسن دالّ وإيجابي في مركز الضبط، وأشارت إلى وجود فروق دالة بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، حيث حدث تحسن دالّ وإيجابي في خفض مستويات قلق الاختبار، وأشارت إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين في التحصيل الأكاديمي في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التي تناولت قلق الاختبار المحوسب؛ دراسة العنود (2008) والتي هدفت إلى تطوير أداة قياس محوسبة باللغة العربية والتحقق من التكافؤ السيكومتري لنموذجي الاختبار (محوسب – تقليدي)، والكشف عن العوامل المؤثرة على التكافؤ السيكومتري لنموذجي الاختبار التقليدي والمحوسب، كالجنس وقلق الاختبار وقلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب، تكونت العينة من (171) مفحوصًا من جامعة قطر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجات نموذجي الاختبار (المحوسب والتقليدي) تبعًا لمستويات قلق الاختبار وقلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المفحوصين على نموذجي الاختبار (المحوسب والتقليدي) تبعًا لاختلاف مستويات قلق الاختبار وقلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب.

في حين هدفت دراسة ستويل Stowell and Bennett (2010) إلى التحقق من فرضية أن تقديم الاختبارات بطريقة إلكترونية سوف يؤدي إلى خفض مستوى قلق الاختبار لدى المختبرين، ومن ثمَّ إلى تحسين مستوى الأداء والحصول على درجات أعلى في الاختبار، وقد أجريت على (69) طالبًا جامعيًّا أخضعوا لاختبارين: ورقي وإلكتروني، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعانون عادة من قلق الاختبار أثناء تأدية الاختبارات التقليدية قد انخفض معدل القلق لديهم بشكل كبير في أثناء أداء الاختبار الإلكتروني، والعكس فقد ازداد معدل القلق لدى الطلاب الذين لا يعانون عادة من قلق الاختبار الورقي في أثناء أداء الاختبار الإلكتروني، كما خلص الباحثان إلى نتيجة، وهي: أن العلاقة بين قلق الاختبار وبين الأداء في الاختبار تكون أضعف في الاختبارات المحوسبة منها في الاختبارات الورقية.

أما دراسة فريتس وآخرين Fritts, Barbara, Marszalek ,and Jacob (2012) فقد هدفت إلى عقد مقارنة بين معدلات القلق من الاختبارات التكيفية بالحاسوب (CAT) بالاختبار التقليدي (الورقة والقلم)، بالإضافة إلى دراسة معدلات القلق بين الذكور والإناث، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (94) طالبًا من طلاب المدرسة المتوسطة ممن حضروا اختبار تكيفي إلكتروني، وحوالي (65) طالبًا طبقوا الاختبار التقليدي؛ وقد أظهرت النتائج وجود متوسط مرتفع من قلق الحالة والسمة المطبق على الأطفال (STAIC) وذلك مقارنة بالعينة الأخرى من الطلاب المطبق عليهم (CAT)، يأتي ذلك بعد إجراء ضبط وتحكم في اختبار سمات القلق وقلق الاختبار باستخدام الحاسوب، كما أظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر لمتغير

الجنس من الدرجات لاختبار (STAIC) ومتوسط في اختبار سمات القلق.

وقد أجرى فينجانق (2012) Fengyang دراسة هدفت إلى بحث حالة القلق الناجم عن الاختبار بالحاسوب لمادة اللغة الإنجليزية وأثره على مستوى الأداء لدى الطلاب، وقامت الدراسة بتطبيق مقياس (سارسون) الخاص بقياس مقدار القلق على عدد (80) من الطلاب خضعوا لنظام الاختبار باستخدام الحاسوب داخل أحد معامل اللغويات، وقد أظهرت النتائج وجود معدل مرتفع نسبيًّا من قلق الاختبار يرجع إلى عدة أسباب بعضها ذاتية والأخرى خارجية.

كما أجرى الخزي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر قلق الاختبار الإلكتروني على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام اختبارٍ تحصيليٍّ إلكترونيٍّ لمقرر الإدارة المدرسية ومن النوع الموضوعي، في حين كانت الأداة الثانية استبانة قلق الاختبار الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى وجود درجة قلق من الاختبار الإلكتروني أعلى من المتوسط لدى الطلاب، ووجود فروق في قلق الاختبار الإلكتروني تُعزَى لمتغير التخصص والتدريب على الحاسوب والخبرة الحاسوبية، ووجود علاقة ارتباط سلبية بين قلق الاختبار الإلكتروني، والأداء في الاختبار الإلكتروني.

في حين أجرت خريبة (2015) دراسة هدفت إلى قياس درجة قلق الاختبار الإلكتروني، وكذلك الكشف عن اختلاف درجة قلق الاختبار الإلكتروني باختلاف التحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (193) طالبة من طالبات المستوى السادس من كليتي الآداب والتربية من قسم علم النفس بجامعة الملك خالد بمدينة أبها، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد مقاييس لقياس متغيرات الدراسة، وهي: مقياس قلق الاختبار الإلكتروني، واختبار إلكتروني تحصيلي تكويني في مقرر الاختبارات والمقاييس النفسية، وقد أوضحت النتائج وجود درجة متوسطة لقلق الاختبار الإلكتروني لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مرتفعات ومنخفضات التحصيل الدراسي في قلق الاختبار الإلكتروني.

ومع التقدم الملحوظ في المؤسسات التعليمية نحو حوسبة التعليم وأدوات القياس والتقويم بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها، والطرق التي يمكن استخدامها؛ لعلاج مشكلة قلق الاختبار المحوسب، وهذا تَطَلَّب وضع برامج إرشادية مبنية على أساليب مهنية علاجية تمكن الفرد من استعادة قدراته، والرفع من مستوى أدائه، والتغلب على المعوقات التي قد تحد من تحقيق أهدافه، وللتأكد من أن نتائج الطلاب فيها تعكس مستواهم الحقيقي ولا تتأثر بعامل القلق من الاختبار المحوسب، فكان من الضروري إعداد برنامج إرشاديّ قائم على الحكمة الاختبارية والسعي لمعرفة أثره في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب، وذلك من خلال فنِّيّات تناسب طبيعة المشكلة وعينة الدراسة استنادًا إلى الإطار النظري للدراسة، وكذلك الدراسات السابقة.

أسئلة الدراسة:

للإجابة عن التساؤل الرئيس تمَّ صياغة مجموعة من التساؤلات الفرعية، وهي:

1. ما الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي ؟
2. ما الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب لأفراد المجموعة الضابطة في القياس القَبْليّ والبَعْديّ؟
3. ما الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي؟
4. ما الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البَعْديّ والتتبُّعيّ ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحقُّق من فعالية وكفاءة البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية والسعي لمعرفة أثره في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الأهداف الآتية:

1. معرفة الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب لأفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تنفيذ البرنامج الإرشاديّ.
2. معرفة الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب لأفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي.
3. معرفة الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تنفيذ البرنامج الإرشادي.
4. معرفة الدلالة الإحصائية للفرق في مستوى قلق الاختبار المحوسب لأفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعيّ.

أهمية الدراسة:

تتبَّين أهمية الدراسة في جانبين على النَّحو الآتي:

الأهمية النظرية:

1. تستمدّ الدراسة أهميتها من تناولها موضوعًا جديرًا بالاهتمام وهو قلق الاختبار المحوسب في ظل التوسع في الاعتماد على التقنية في القياس والتقويم في الوقت الحالي، إذ يُعدّ مشكلةً حقيقةً تواجه كثيرًا من الطلاب في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية.
2. تبرز أهمية الدراسة والحاجة إليها أيضًا من أهمية الأساليب الإرشادية القائمة على استراتيجيات الحكمة الاختبارية، والتي قد تكون مدخلًا لخفض مستوى قلق الاختبار المحوسب.
3. تبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في مجال الاختبارات المحوسبة حيث إنَّ من أكثر الموضوعات التي تشغل أذهان المتخصصين في الوقت الحالي هو استخدام التقنية في التعليم وتحويل أدوات القياس إلى صيغة إلكترونية خاصة في ظل الإجراءات الاحترازية المتخذة للوقاية من فيروس كورونا.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تُسهم هذه الدراسة في تقديم برنامج إرشادي يعمل على خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. قد تفيد هذه الدراسة المهتمين بمجال الإرشاد النفسي- والتعليمي بالتعرف على البرنامج الإرشادي القائم على

الحكمة الاختبارية وأساليبه؛ لاستخدامه في إرشاد الطلاب، مما قد يساعد على خلق بيئات اختبارية مناسبة تؤدي إلى تحسين المستويات التحصيلية للطلاب.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج الإرشادي Counseling program **:** يُعرِّفه زهران (٢٠٠5: 499) بأنه "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديًّا وجماعيًّا؛ بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السَّويّ، والقيام بالاختيار الواعي المتعقل، ولتحقيق التوافق النفسي-" .

وإجرائيًّا: مجموعة من النشاطات المخططة، والقائمة على الحكمة الاختبارية، والتي تقدم بصورة جماعية إلى أفراد المجموعة التجريبية؛ لتحقيق الأهداف المتوخاة وهي خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لديهم.

الحكمة الاختبارية Test wiseness **:** " النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب لرفع درجته في الاختبار سواء من حيث استغلال الوقت، أم الاستفادة من خصائص الاختبار ونوع الفقرات فيه، أم من حيث ظروف التطبيق للاختبار أو التهيئة النفسية". (عودة، 1989: 128)

الاختبار المحوسب Computerized test **:** هو " الاختبار الذي يتم من خلال الحاسب الآلي، حيث يتمّ عرض بنود الاختبار على الشاشة، ويجيب عنها الطالب مباشرة باستخدام أدوات الإدخال (لوحة المفاتيح، الفأرة، شاشة اللمس) ". (الخزي، 2010: 224)

وإجرائيًّا: الاختبار الذي يتم من خلال الحاسب الآلي، إذ يتم عرض بنود الاختبار على الشاشة ويجيب الطالب عنها مباشرة باستخدام أدوات الإدخال (لوحة المفاتيح الفأرة شاشة اللمس) لتقييم المهارات والمعارف لمقرر الأحياء (2) في نظام المقررات، مع وجود أو عدم وجود تغذية راجعة، والاحتفاظ بملفات للتقويم للمحوسب لكل متعلم سواء أتمَّ الاختبار داخل القاعات الدراسية المجهزة أم تمَّ ذلك عن بُعْد عن طريق الشبكات.

قلق الاختبار المحوسب Computerized test anxiety:

"حالة نفسية من الانزعاج والضيق والتوتر يشعر بها الطالب قبل أو خلال الاختبار المحوسب تؤثر على الأداء في الموقف الاختباري". (الخزي، 2010: 224)

وإجرائيًّا: حالة نفسية من الانزعاج والضيق والتوتر يشعر بها الطالب قبل أو خلال أو بعد الاختباراً تؤثر على الأداء وعلى التعلم الطبيعي، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار المحوسب للخزي (2013).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي القائم على اختيار مجموعة تجريبية (تعرضت لبرنامج إرشادي قائم على الحكمة الاختبارية)، ومجموعة ضابطة (لم تتعرض لبرنامج إرشادي) بالتطبيق القبلي والبعدي والتَّتبعيّ لمقياس قلق الاختبار المحوسب.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي (مسار العلوم الطبيعية) بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بالمدينة المنورة، والتي تتبع نظام المقررات للعام الدراسي 1437/ 1438هـ وعددها (18) مدرسة وتحتوي على (2861) طالبًا.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (30) طالبًا اختيروا من مجتمع الدراسة بطريقة العيِّنة العشوائية العنقودية ، حيث تمَّ اختيار مدرسة واحدة بشكل عشوائي، ثم تمّ تطبيق مقياس قلق الاختبار المحوسب على جميع طلاب الصف الثاني الثانوي، كما تمّ توزيع أفراد العينة الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس قلق الاختبار المحوسب إلى مجموعتين بطريقة التعيين العشوائي البسيط، كما تمّ اختيار إحدى المجموعتين عشوائيًّا لتكون مجموعة تجريبية وعددها (15) طالبًا، وهي المجموعة التي سيطبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة وعددها (15) طالبًا، وهي المجموعة التي لن يطبق عليها أي برنامج إرشادي.

كما تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن (العمر الزمني)، ومتغير المعدل التراكمي، وكذلك تم التأكد من تكافؤ المجموعتين على نتائج القياس القبلي، حيث تمَّ حساب دلالة الفروق بين متوسطي رُتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك باستخدام طريقة مان ويتني (U) – Mann Whitny، واتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني، مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والمعدل التراكمي والقياس القبلي على درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

أ. اختبار تحصيلي محوسب لمادة الأحياء للصف الثاني الثانوي – نظام المقررات –(إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لمقرر مادة الأحياء للصف الثاني الثانوي (نظام المقررات) من نوع الاختيار من متعدد وبصورة محوسبة، وللحكم على ملاءمته للغرض الذي وضع من أجله تمّ مراعاة شموليته للمستويات المعرفية لتصنيف (بلوم).

الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي المحوسب:

أولًا: صدق الاختبار التحصيلي المحوسب:

لِلتَحَقُّقِ من صدق محتوى الاختبار، والتأكُّد من كونه يخدم أهداف الدراسة، فقد تم بناء الفقرات الاختبارية في صورتها الأولية بحيث شملت على (30) فقرة، ثم عرضها – بصور الاختبار المتكافئة – بالإضافة إلى الأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيقها وتحليل المحتوى وجدول المواصفات على مجموعة من المحكمين في مجال القياس والتقويم، وكذلك في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم من أساتذة الجامعات، بالإضافة إلى عدد من المشرفين التربويين والمعلمين إذ بلغ عددهم (11) محكِّمًا.

وقد تمّ جمع نتائج التحكيم والإبقاء على ما نسبته (80٪) من الفقرات التي أجمع عليها المحكمون بأنها تقيس ما أعدت لقياسه، حيث نالت جميع الفقرات ما نسبته (80٪) فأكثر، وكذلك تمّ تعديل صياغة بعض الأسئلة حسب رأي المحكمين.

ثانيًا: ثبات الاختبار التحصيلي المحوسب:

تمَّ التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي بالطرق الآتية:

أ. ثبات الصور المتكافئة:

تمَّ حساب معامل الارتباط على الدرجة الكلية للاختبار بصوره الثلاث (أ، ب، ج) على (73) طالبًا من خارج عينة الدراسة الأساسية، ويبين جدول (1) أن قيم معامل الارتباط امتدت من (0.70 إلى 0.88)، وجميعها دالة

إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يؤكد تكافؤ الاختبارات الثلاثة وتحقق الثبات.

جدول (1):مصفوفة معاملات الارتباط بين الصور الثلاث للاختبار التحصيلي(ن=73).

	الصورة أ	الصورة ب	الصورة ج
الصورة أ	----		
الصورة ب	0.70**	----	
الصورة ج	0.75**	0.88**	---

**دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.01)

ب. ثبات التجانس الداخلي:

بطريقة كودر ريتشاردسون (KR-20) للأسئلة الموضوعية، حيث تم حساب مؤشر ثبات الاختبار بالتطبيق الأول (للصور الثلاث المتكافئة) لأفراد العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الثاني الثانوي بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20) للفقرات الموضوعية، كما تتبين النتائج بجدول (2).

جدول (2): معاملات ثبات كودر ريتشاردسون (20) للاختبار التحصيلي بالصور الثلاث (ن=73).

	الصورة أ	الصورة ب	الصورة ج
معامل ثبات التجانس الداخلي (KR-20)	0.91	0.93	0.92

ويتبين من نتائج جدول (5) أنَّ جميع معاملات الثبات بالصور الثلاث بطريقة كودر ريتشاردسون (KR-20) امتدت من (0.91 إلى 0.93)، مما يعني توافر ثبات التجانس الداخلي للاختبار التحصيلي بصوره الثلاث المتكافئة، ويمكن استخدامها بالدراسة الحالية.

ثالثًا: الخصائص السيكومترية لفقرات (بنود) الاختبار التحصيلي المحوسب:

تم التأكد من توافر الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار بالصور الثلاث (أ، ب، ج)، من خلال توافر معاملات الصعوبة المناسبة ومعاملات التمييز لنتائج تطبيق الاختبار بصوره الثلاث على (73) طالبًا من طلاب العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد تمَّ حساب معاملات الصعوبة والتمييز على النحو الآتي:

أ. معاملات الصعوبة والسهولة:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية (ن=73) وتحليل نتائج التطبيق على مستوى المفردات تمَّ حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار التحصيلي بالصور الثلاث من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرة إلى عدد الإجابات الكلية.

وتم اعتبار المفردة التي يصل معامل السهولة فيها أكثر من 80٪ بأنها مفردة شديدة السهولة، وأن المفردة التي يصل معامل الصعوبة فيها أقل من 20٪ بأنها مفردة صعبة وينبغي حذفها من الاختبار.

ب. معاملات التمييز:

تم ترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية ترتيبًا تنازليًّا – لكل اختبار على حدة – بحيث تشمل المجموعة العليا على أعلى 27٪ من الدرجات المتحصلة، والمجموعة الدنيا على أقل 27٪ من الدرجات المتحصلة،

وعليه تم تطبيق معادلة حساب مؤشر التمييز من خلال طرح مجموع الدرجات المتحصلة من الفئة العليا من مجموع الدرجات المتحصلة من الفئة الدنيا، وقسمة الناتج على (20).

وقد وجد أن معاملات التمييز المقبولة ضمن المدى من (0.39 إلى 1.00)، ومن ثمَّ يمكن الوثوق بنتائج تحليل مؤشرات التمييز للفقرات وصلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية للاختبارات المتكافئة الثلاثة.

مقياس قلق الاختبار المحوسب إعداد الخزي (2013):

أولًا: نتائج التأكد من صدق مقياس قلق الاختبار المحوسب:

تمّ التأكد من صدق المقياس بالدراسة الحالية باستخدام طريقتين، وهما: صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على النحو الآتي:

أ. صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض بنود المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية والقياس النفسي، إذ بلغ عددهم (9) محكِّمين؛ وذلك لإبداء الرأي من حيث الصياغة اللغوية ووضوح المعنى وصدق محتوى البند ومدى ارتباطه بالبعد في ضوء التعريف الإجرائي حيث كانت أقل نسبة اتفاق مقبولة لا تقل عن 80٪، واعتمادًا على هذه الخطوة تم إجراء التعديلات اللازمة، وقد تمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض البنود، وبقي عدد بنود المقياس بصورته النهائية كما كان في النسخة الأصلية (20) بندًا.

ب. صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس قلق الاختبار المحوسب:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (73) طالبًا من خارج عينة الدراسة الأساسية، لأغراض التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تبين النتائج في جدول (3).

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.55	6	0.49	11	0,68	16	0,60
2	0.49	7	0,60	12	0,64	17	0,38
3	0.70	8	0.41	13	0.70	18	0.59
4	0,66	9	0,60	14	0,68	19	0.48
5	0.74	10	0.56	15	0,61	20	0.44

** دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتبين من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقد امتدت معاملات الارتباط من (0.38 إلى 0.74)، ومن ثمَّ يتوافر صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وفقًا لاتساقها بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا: ثبات مقياس قلق الاختبار المحوسب:

تم التأكد من دلالات مؤشر الثبات لمقياس قلق الاختبار المحوسب باستخدام معامل الثبات بطريقة

التجانس الداخلي (ألفا كرونباخ)، ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون ومعامل جتمان، كما تتبين النتائج بجدول (4).

جدول (4): معاملات ثبات مقياس قلق الاختبار المحوسب.

أنواع معاملات الثبات	قيمة معامل الثبات
ألفا كرونباخ	0.90
سبيرمان وبراون	0.89
معامل جتمان	0.89

ويتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الثبات عالية، إذ بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار المحوسب (0.90)، وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان وبراون (0.89)، وبطريقة جتمان (0.89)، وجميع قيم معاملات الثبات بالطرق الثلاثة المختلفة تدل على تمتع المقياس بالثبات، ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (20) عبارة تقيس مستوى قلق الاختبار المحوسب، إذ يعتمد المقياس على مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale)، وللإجابة بين البدائل يختار المفحوص البديل الذي يراه مناسبًا، وتمتد الاستجابات عليها في درجة الشدة من (5-1) " دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا " ، وتدلُّ الدرجة العليا على القلق المرتفع من الاختبار.

وقد كانت جميع العبارات بالصياغة السلبية كما وردت بالمقياس الأصلي، باستثناء الفقرات ذوات الأرقام (1، 8، 17، 18، 19) بالاتجاه الإيجابي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): توزيع الدرجات على بدائل مقياس قلق الاختبار المحوسب.

العبارات	البدائل				
	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
السلبية	5	4	3	2	1
الإيجابية	1	2	3	4	5

البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث):

استخدم الباحث برنامجًا إرشاديًا جمعيًا قائمًا على الحكمة الاختبارية؛ لخفض مستوى قلق الاختبار المحوسب استنادًا للمبادئ والأسس والنظريات التي تقوم عليها البرامج الإرشادية، وتمّ الاعتماد في تصميم البرنامج على الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات التجريبية الحديثة المتعلقة ببرامج الإرشاد والعلاج النفسي بشكل عام، والتي اهتمت بالحكمة الاختبارية وأثرها في خفض قلق الاختبار بشكل خاص.
2. الاطلاع على الدراسات التجريبية الحديثة المتعلقة بإعداد برامج لتدريب الطلاب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية أو التي قدمت وصفًا لتوجهات أخذ الاختبار.

3. عرض البرنامج الإرشادي النفسي القائم على الحكمة الاختبارية؛ لخفض مستوى قلق الاختبار المحوسب على عدد من المحكّمين المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي- والتربويين، والأخذ بتوصياتهم واقتراحاتهم وملاحظاتهم للخروج بالبرنامج بصورته النهائية.

جلسات البرنامج :

الجلسة الأولى: التعارف وبناء العلاقة الإرشادية:

- إقامة علاقة تفاعلية بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية وبين أفراد المجموعة نفسها.
- إتاحة الفرصة لتحقيق درجة من الألفة والتعاون بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية.
- التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتوى جلساته وزمانه ومكانه.
- الفائدة التي تعود على المجموعة الإرشادية من البرنامج الإرشادي.
- القواعد المتبعة في الجلسات.
- توقعات المجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج.
- القياس القبلي لمقياس قلق الاختبار المحوسب.

الجلسة الثانية: قلق الاختبار وآثاره السلبية:

- التعريف بمفهوم قلق الاختبار وأعراضه النفسية والجسمية والعقلية.
- تأثير قلق الاختبار في العمليات العقلية، كالذاكرة والتركيز وما تعانيه المجموعة الإرشادية من ظاهرة فراغ العقل أثناء تقديم الاختبار.
- عرض الخبرات الشخصية للمجموعة، وما ينتابها من توتر وخوف قبل وأثناء الاختبار.
- إتاحة المجال للمجموعة الإرشادية للتعبير عما بداخلهم من أفكار ومشاعر.

الجلسة الثالثة: الحكمة الاختبارية وتأثيرها على القلق والأداء:

- مفهوم الحكمة الاختبارية.
- ماذا يقصد بالشخص الحكيم اختباريًا؟
- أسباب التباين في درجات الاختبارات بين الطلاب ذوي القدرات العقلية الواحدة.
- عرض مبادئ واستراتيجيات الحكمة الاختبارية.
- تأثير الحكمة الاختبارية على الأداء.
- تأثير الحكمة الاختبارية على قلق الاختبار.

الجلسة الرابعة والخامسة: استراتيجية التهيئة الجسمية والنفسية للاختبار:

- أهمية التدريب والاستعداد المستمر للاختبار.
- بعض العادات السلوكية التي يجب مراعاتها، والتي من شأنها خفض قلق الاختبار.
- التدريب على مهارات تؤدي إلى الحدّ من قلق الاختبار "تقليل الحساسية التدريجي".
- التدريب على مهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي لخفض أثر قلق الاختبار.

الجلسة السادسة والسابعة: استراتيجية استخدام الوقت بفعالية:

- تبصير المجموعة الإرشادية بإيجابيات تنظيم الوقت واستثماره بفعالية كبيرة.
- أهمية قراءة الأسئلة بدقة وتركيز.
- تحديد مقدار الوقت الذي يجب أنْ يقضى في كل قسم من أقسام الاختبار.
- تخصيص جزء من الوقت لمراجعة الإجابة.
- التدريب العملي على مهارة تنظيم الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل.

الجلسة الثامنة والتاسعة: استراتيجية تجنب الأخطاء

- الاهتمام والعناية بتعليمات الاختبار.
- التصوُّر بوضوح لطبيعة السؤال وتحديد المطلوب منه.
- سؤال المراقب أو باني الاختبار عند الضرورة لتوضيح الغموض إذا سمح بذلك.
- قراءة وفحص كل بدائل الفقرة جيدًا لأسئلة الاختيار من متعدد.
- التركيز على الأفعال الرئيسة التي تقدم دلالات على نوع المعلومات المطلوبة من الأسئلة.
- تحديد النقاط والموضوعات الرئيسة التي سوف يتناولها السؤال المقالي.
- التدريب العملي على مهارة تجنب الأخطاء.

الجلسة العاشرة والحادية عشرة: استراتيجية التخمين:

- ميل باني الاختبار لجعل الإجابة الصحيحة الأكثر تفصيلًا وتوضيحًا.
- ملاحظة الاتساق اللغوي بين المتن والبديل الصحيح وعدم مراعاة ذلك مع المموّهات.
- إمكانية حذف البدائل التي تحتوي على محددات وتعاميم؛ لأنها غالبًا ما تكون خاطئة.
- ملاحظة الكلمات المفتاحية الواردة في كل من متن الفقرة والبديل الصحيح.
- إمكانية حذف البدائل التي تبدو غير مقبولة منطقيًا مع متن الفقرة.
- حذف البدائل التي تتضمن بعضها البعض.
- التدريب العملي لمهارة التخمين.

الجلسة الثانية عشرة : جلسة تقويمية ختامية:

- مراجعة الجلسات والموضوعات التي تمت مناقشتها في الجلسات السابقة.
- الوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج.
- النتائج التي توصل إليها أفراد المجموعة الإرشادية من خلال جلسات البرنامج.
- أهمية الاستمرار في تنفيذ ما تمّ اكتسابه وتوظيفه في المواقف الاختبارية.
- التطبيق البعدي لمقياس قلق الاختبار المحوسب

صدق البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية:

معنى صدق البرنامج أن يقيس ما أعدّ لقياسه؛ فنظرًا لأن البرنامج الإرشادي قائم على الحكمة الاختبارية، فقد قام الباحث بالتأكد من مدى مناسبة البرنامج لطلاب الصف الثاني الثانوي من خلال عرضه ومكوناته على لجنة من المحكمين (انظر ملحق: 3-2)، وقد كانت هناك ملاحظات على البرنامج تتعلق بالجلسات وكيفية تطبيقها، وقد تم مراعاة الملاحظات وتعديل بعض الإجراءات بالجلسات الإرشادية.

أسلوب تحليل البيانات:

قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وباستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس معامل الارتباط؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي على عينة التقنين، وكذلك معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة جتمان وسبيرمان براون للتجزئة النصفية.
- اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) اللامعلمي للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين رُتب درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب بالقياس البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية والضابطة.

- اختبار ولكوكسون للإشارة Wilcoxon Signed Ranks) (Test للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين رُتب درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة، والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.
- حساب حجم الأثر للأساليب اللامعلمية الخاصة باختباري ولكوكسون ومان وتني.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المحوسب في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ".

ولاختبار صحة الفرض تمَّ استخدام اختبار (ولكوكسون) Wilcoxon Signed Ranks Test، لتحديد فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى المجموعة التجريبية، وذلك بالمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (6) الآتي نتائج ذلك:

جدول (6): نتائج اختبار ولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعة التجريبية.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	η2 إيتا تربيع	حجم التأثير
قلق الاختبار المحوسب	السلبية	15	8.00	120.00	-3.413	0.001 دالة	0.777	كبير
	الإيجابية	00	0.000	0.000				
	المتعادلة							

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية عليها وذلك لصالح القياس البعدي، مما يدل على وجود فعالية للبرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية المقترح في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية.

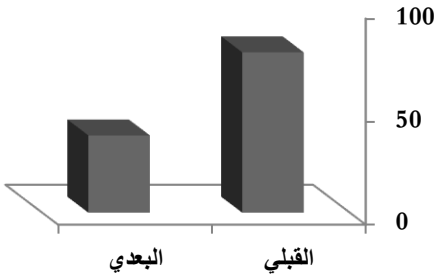
حيث بلغت قيمة **z** (-3.413)، وكانت الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والبعدي لدرجات مقياس قلق الاختبار المحوسب (0.001)، مما يعني أن البرنامج كان فعَّالًا في خفض قلق الاختبار المحوسب إذ إنه عند مقارنة الرتب السلبية مع الرتب الإيجابية نلاحظ أن متوسط الرتب الإيجابية مساوٍ للصفر بعد تطبيق البرنامج عليهم.

ومن ثمَّ يمكن استنتاج أنَّ البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية كان فعّالًا في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب؛ ويعزو الباحث أسباب نجاح البرنامج إلى فعالية الاستراتيجيات والأنشطة والفنيات والتدريبات المنزلية بالجلسات الإرشادية، من خلال الاعتماد على تطبيق الاستراتيجيات المكتسبة في المواقف الحقيقية للاختبارات المدرسية وقت تنفيذ البرنامج.

وللتعرف على فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى أفراد عينة الدراسة، قام الباحث بالتحقق من

حجم التأثير بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة مربع إيتا (η2)، وتوصلت النتائج إلى أن قيمة مربع إيتا كبير، مما يدل على وجود أثر للبرنامج القائم على الحكمة الاختبارية في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى أفراد العينة.

ويبين شكل (1) الفرق بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي بالمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية بالقياس القبلي والبعدي على مقياس قلق الاختبار المحوسب.



شكل 1 : التمثيل البياني لمتوسطات درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي.

الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار المحوسب في القياسين القبلي والبعدي".

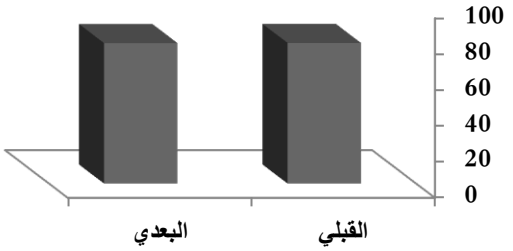
ولاختبار صحة الفرض تمَّ استخدام اختبار (ولكوكسون) Wilcoxon Signed Ranks Test؛ للكشف عن الفروق الإحصائية بين درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب لدى المجموعة الضابطة، وذلك بالمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول (7) الآتي نتائج ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار ولكوكسون للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعة الضابطة.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
قلق الاختبار المحوسب	السلبية	5	7.20	36.00	-0.284	0.776 غير دالة
	الإيجابية	6	5.00	30.00		
	المتعادلة	4				

يتضح من جدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي لم يتم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية عليها، حيث بلغت قيمة Z (-0.284)، وكانت الدلالة الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات مقياس قلق الاختبار المحوسب (0.776)، مما يعني أنَّ درجات قلق الاختبار المحوسب كانت متشابهة لدى طلاب المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي من ناحية، ومن ناحية أخرى يؤكد عدم وجود فروق تعزى لأي تأثيرات خارجية خلاف البرنامج الإرشادي.

ويبين شكل (2) الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية بالقياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق الاختبار المحوسب.



شكل 2 : التمثيل البياني لمتوسطات درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي.

الفرض الثالث: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الاختبار المحوسب في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (مان وتني) Mann-Whitney Test من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج مباشرةً، ويوضح الجدول (8) الآتي نتائج ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار مان وتني (U) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	η2 إيتا تربيع	حجم التأثير
قلق الاختبار المحوسب	الضابطة	15	23.00	345.00	0.000	4.669-	0.001 دالة		
	التجريبية	15	8.00	120.00				0.726	كبير

يتضح من نتائج جدول (8) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب إذ بلغت قيمة مان وتني U للدرجة الكلية (0.000)، وبلغت قيمة Z (-4.669)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.001)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائيًا بين رُتب متوسطات الدرجات في مقياس قلق الاختبار المحوسب بين المجموعتين.

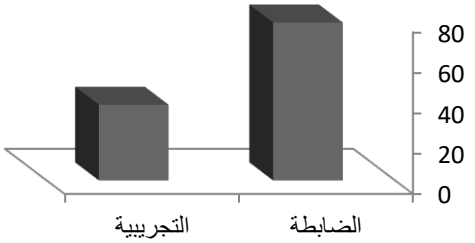
وكانت الفروق في انخفاض مستوى قلق الاختبار المحوسب لصالح المجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية عليهم، إذ كان متوسط الرُتب للمجموعة التجريبية (8.00) أقل من متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (23.00)، وحيث إن الدرجة المنخفضة على درجات المقياس الكلية تشير إلى وجود فعالية للبرنامج، فكلما انخفضت الدرجة دل ذلك على فعالية البرنامج في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى الطالب.

كما يُلاحظ أن قيمة اختبار Z سالبة مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب مقارنة بالمجموعة الضابطة، ويمكن تفسير النتيجة السابقة بسبب استخدام البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية الذي ساعد الطلاب في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لديهم، كما قام الباحث بالتحقق من حجم التأثير بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة مربع إيتا (η2)، وتوصلت النتائج إلى أن قيمة مربع إيتا كبير، مما يدل على أثر البرنامج القائم على الحكمة الاختبارية في خفض مستوى قلق الاختبار المحوسب لدى أفراد العينة.

وقد أكدت أدبيات الموضوع على فعالية البرامج الإرشادية القائمة على الحكمة الاختبارية في اكتساب

استراتيجيات للتعامل مع السؤال للوصول للإجابة الصحيحة دون الاعتماد على المحتوى كدراسة الشحات (2007)، ودراسة النرش (2010)، ودراسة (Gray, 2011).

ويبين شكل (3) الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف الثاني الثانوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي على مقياس قلق الاختبار المحوسب.



شكل 3: التمثيل البياني لمتوسطات درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي.

الفرض الرابع: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار المحوسب في القياسين البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة الفرض تمَّ استخدام اختبار (ولكوكسون) Wilcoxon Signed Ranks Test، للكشف عن الفروق الإحصائية بين درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب لدى المجموعة التجريبية، وذلك بالمقارنة بين القياسين البعدي والتتبعي بعد ستة أسابيع على انتهاء التجربة، ويوضح الجدول (9) الآتي نتائج ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار ولكوكسون للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعة التجريبية.

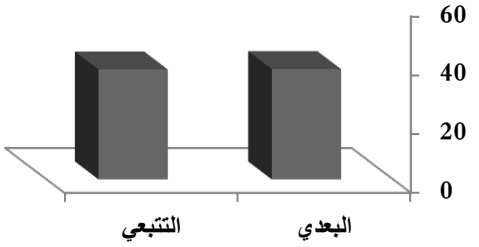
المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
قلق الاختبار المحوسب	السلبية	5	5.40	27.00	0.577-	0.564 غير دالة
	الإيجابية	4	4.50	18.00		
	المتعادلة	6				

يتضح من جدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية عليها، حيث بلغت قيمة Z (-0.577)، وكانت الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس البعدي لدرجات مقياس قلق الاختبار المحوسب والقياس التتبعي بعد ستة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج (0.564)، مما يعني أن درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب كانت متشابهة لدى طلاب المجموعة التجريبية بالقياسين البعدي والتتبعي مما يدل على قدرة الطلاب الذين تم تدريبهم على استراتيجيات الحكمة الاختبارية في الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة للتعامل مع أسئلة الاختبارات بالحكمة والمعقولية، من خلال أثر البرنامج وفعاليته في تعميم المواقف التي تمَّ التدريب فيها على مواقف حياتية شبيهة.

ويبين شكل (4) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي القائم على الحكمة الاختبارية بالقياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق الاختبار المحوسب.

التوصيات والمقترحات

1. توجيه المزيد من الاهتمام نحو علاج قلق الاختبار الذي يعاني منه أغلب الطلاب وخاصة طلاب المرحلة الثانوية.
2. العمل على تدريب المرشدين الطلابيين على طرق بناء وتصميم البرامج الإرشادية للحد من قلق الاختبار بصفة عامة وقلق الاختبار المحوسب بصفة خاصة.
3. تدريب الطلاب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية، وتنميتها لديهم، وتحفيزهم على ممارستها في المواقف الاختبارية المختلفة كاستراتيجيات إرشادية وقائية
4. لمواجهة قلق الاختبار المحوسب، ولما لها من تأثير مباشر في تحسين مستوى أداء الطلاب وخفض قلقهم.
5. إجراء مزيد من البحوث والدراسات بمجال قلق الاختبار المحوسب من حيث علاقته بالمتغيرات النفسية والتربوية الأخرى.
6. دراسة فاعلية برامج إرشادية أخرى في خفض قلق الاختبار المحوسب لدى طلاب المرحلة الثانوية.
7. تكرار تطبيق الدراسة الحالية لقياس أثر استخدام الاختبارات المحوسبة الخطية وغير الخطية بالتحصيل الدراسي ودافعية الطلاب وقلق الاختبار.



شكل (4): التمثيل البياني لمتوسطات درجات مقياس قلق الاختبار المحوسب للمجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي.

المراجع

أبو مسلم، مايسة فاضل (2014). فاعلية برنامج مقترح لخفض قلق امتحانات الثانوية العامة في علاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *2* (38)، 106-149.

أبو هاشم، السيد محمد (2008). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، *1* (68). 211-270.

آل ثاني، العنود مبارك (2008). *تكافؤ اختبار رافن (المحوسب – التقليدي) لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة قطر في ضوء قلق الاختبار وقلق الحاسب والاتجاه نحو الحاسب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خريبة، إيناس محمد (2015). قلق الاختبار الإلكتروني والاتجاه نحوه في ضوء كل من التحصيل الدراسي والتفضيل الاختباري لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، *3*(162).11-50.

الخزي، فهد عبدالله (2010). أثر قلق الاختبار وبعض المتغيرات الديموغرافية على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية*، *7* (1). 219-270.

الخزي، فهد عبدالله (2013). أثر قلق الاختبار على أداء عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (33). 1-29.

رزق، محمد عبدالسميع (2001). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، *12* (2). 80-120.

زهران، حامد عبد السلام (2005). *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط5، القاهرة، عالم الكتب.

سعادة، جودت وزامل، مجدي وأبو زيادة، إسماعيل (2004). أثر بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الثانوية العامة في شمال فلسطين خلال انتفاضة الأقصى. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، *13* (25). 171-201.

الشحات، مجدي محمد (2007). أثر التدريب على الحكمة الاختيارية على مستوى كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، *17* (69). 1-37.

العاسمي، رياض نايل (2013). فعالية كل من الإرشاد السلوكي والمتمركز حول العميل في خفض مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة دمشق. *مجلة علم النفس*، مصر، *26* (97). 76-99.

عبدالخالق، أحمد محمد (1987). *قلق الموت*، الكويت، عالم المعرفة.

عبدالوهاب، محمد محمود (2007). *أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

العتيبي، بدرية سعود (2014). *فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتخفيض القلق النفسي وقلق الاختبار لدى الطالبات ذوات الذكاء والتحصيل المرتفعين في الكويت*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

عودة، أحمد سليمان (1989). أثر تعليم استراتيجية التخمين في اكتساب الطلبة بالمستوى الجامعي لمهارة حكمة الاختبار، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، *6* (20). 113-137.

النرش، هشام إبراهيم (2010). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فعالية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري. *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، *19*(77). 423-463.

يوسف، عماد عبد المسيح (2004). أثر حكمة الاختبار في تحصيل عينة من طلبة كلية التربية - جامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *17*(3). 349 – 383.

Abdel Wahab, M. (2007). *The effect of a training program for the Wisenees test on the level of achievement and the anxiety of the test among a sample of students of the Faculty of Education in Minya. A magister message that is not published*. Department of Educational Psychology, Faculty of Education, Minia University, Minia.

Abu Hashem, M. (2008). Predictive structural model of study skills, Wisenees test and academic achievement for high school students. *Journal of the Faculty of Education*, Mansoura University, *1* (68). 211-270.

Abu Muslim, M. (2014). The effectiveness of a proposed program to reduce the anxiety of high school exams in relation to some variables among high school students. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, *2* (38), 106-149.

Al-Aasmi, R. (2013). The effectiveness of both customer-centered and behavioral counseling in reducing test anxiety for high school students in Damascus. *Journal of Psychology*, Egypt, *26* (97). 76-99.

Alkhezzi, F. (2010). The effect of test anxiety and some demographic variables on the performance of Kuwait University students in electronic tests. *Sanaa University Journal for Educational and Psychological Sciences*, *7* (1). 219-270.

Alkhezzi, F. (2013). The effect of test anxiety on the performance of a sample of students of the Faculty of Education at Kuwait

No 3 (2012), 446-451, May 2012 doi:10.4304/jltr.3.3.446-451

Fritts, Barbara; Marszalek, Jacob (2012). Computerized adaptive testing, anxiety levels, and gender differences, *Social Psychology of Education*, *3*(13), September 2010 , pp. 441-458(18).

Gray A. M.(2011). *The Effects of Test-Taking Training on Locus of Control, Anxiety, and Performance*. Unpublished Ph.D. dissertation ,Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.

Khreiba, E. (2015). The concern of the electronic test and its direction in light of both academic achievement and test preference among students of the Department of Psychology, Faculty of Education. *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, *3* (162). 11-50.

Odeh, A. (1989). The effect of teaching the guessing strategy on the students 'acquisition of the skill level of the Wisenees test, *Educational Journal*, Kuwait University, *6* (20). 113-137.

Rizk, M. (2001). Recent trends in studying study skills. *Umm Al-Qura University Journal for Educational*, Social and Human Sciences, *12* (2). 80-120.

Saadah, J & Zamil, M and Abu Ziyada, I. (2004). The effect of some psychological and demographic variables on the level of exam anxiety among high school students in northern Palestine during the Al-Aqsa Intifada. *Journal of the Educational Research Center*, Qatar University, *13* (25). 171-201.

Stowell, J. & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety. *Journal of Educational Computing Research*, *42*(2), 161-171.

Youssef, E. (2004). The effect of test Wisenees on Achievement of Faculty of Education Students Minia University - Minia University. *Journal of Research in Education and Psychology*, *17* (3). 349 - 383.

University in electronic tests: a descriptive, correlational study, *International Journal of Educational Research*, United Arab Emirates University, (33). 1-29.

alnarsh, H. (2010). The effectiveness of a training program based on Wisenees performance strategies on testing at the level of both academic self-efficacy and test anxiety. *Egyptian Society for Psychological Studies*, *19* (77). 423-463.

Al-Otaibi, B. (2014). *The effectiveness of a psychological counseling program to reduce psychological anxiety and test anxiety among high-achieving and intelligent students in Kuwait*, unpublished doctoral thesis. College of Graduate Studies, Arab Gulf University, Manama.

Al-Thani, A. (2008). *The equivalence of the Raven test (computerized - traditional) for a sample of male and female students at Qatar University in light of test anxiety, computer anxiety, and the trend towards computers*. Unpublished doctoral thesis. Department of Psychology, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Baspinar, Can, P. Dereboy, C. & Eskin, M. (2012). Comparison of the effectiveness of cognitive restructuring and systematic desensitization in reducing high-stakes test anxiety. *Turkish Journal of Psychology*, *23* (1). 9-17.

El-Shahat, M. (2007). The impact of training on elective Wisenees test at the level of both test anxiety and academic achievement. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, *17* (69). 1-37.

Fayand, J , Gargari , R , Sarandi , P .(2013) . An investigation of the effects of cognitive therapy training on test anxiety in secondary education . *European Journal of Expermental Biology* ,*1*(3), 116-120.

Fengyang Shi (2012)Exploring students anxiety in computer-based oral English test, Journal of Language Teaching and Research, Vol 3,

الخصائص السيكومترية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود

عقيلة ساير العنزي[1]، سمية عبدالله النجاشي[2]

جامعة الملك سعود

قدم للنشر 28/ 11/ 1441هـ - وقبل 17 / 4/ 1442هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى ترجمة مقياس الميل للانفعالات الإيجابية على عينة من طالبات جامعة الملك سعود والتحقق من خصائصه السيكومترية ، ويتكون المقياس من سبعة أبعاد، هي: مقياس السعادة، والقناعة، والفخر، والحب، والرحمة، والتسلية، والدهشة. ولتحقيق هدف الدراسة، اتبعت خطوات الترجمة للمقياس، والتي شملت الترجمة من اللغة الإنجليزية للعربية، والترجمة العكسية، والتحقق من صدق وثبات النسخة الأولية من المقياس، وبعدها جمعت استجابات عينة من 313 طالبة من طالبات جامعة الملك سعود. وقد طبق التحليل العاملي الاستكشافي، ومن بعده التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقياس، والمقاييس السبعة الفرعية للمقياس، وأسفرت النتائج عن كون المقياس لا يمثل في النسخة المطبقة على عينة الدراسة، وحدة بنائية، غير أن المقاييس الفرعية قد قدمت أدلة أقوى على صدق بنائها كمقاييس منفصلة، فظهر أن ستةً من المقاييس الفرعية تمثل مقاييس صادقة البناء، في حين أخفق مقياس الفخر في الوصول إلى صدق البناء. وبالنظر إلى ثبات المقياس، اتضح أن المقياس يتحلى بثبات جيد، وأن جميع المقاييس الفرعية باستثناء بعد الرحمة حققت ثباتًا جيدًا. وهذه النتائج توضح أن المقاييس الفرعية تملك قدرة أفضل من الدرجة الكلية على قياس الانفعالات الإيجابية منفصلة بعضها عن بعض.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات الإيجابية، الميل للانفعالات الإيجابية، الخصائص السيكومترية، طالبات الجامعة، تقنين.

Psychometric Properties of the Dispositional Positive Emotions Scale in a Sample of Female Undergraduates in King Saud University

Aqilah Sayer Alanazi[(1)] , Sumyah Abdullah Alnajashi[(2)]

King Saud University

Submitted 18-07-2020 and Accepted on 02-12-2020

Abstract The current study aims to translate the dispositional positive emotions scale and test its psychometric properties in a sample of female undergraduates from King Saud University. The scale includes seven subscales: joy, contentment, pride, love, compassion, amusement and awe.In order to achieve the aim of the study, the steps of scale translation were followed which include the translation from English language into Arabic,, the inversed translation and examination of validity and reliability of the first version of the scale. Then responses were collected from a sample of 313 female students from King Saud University. We ran exploratory factor analysis followed by confirmatory factor analysis to verify the construct validity of the scale and the subscales. The results show that the scale does not represent a unified factor. Nevertheless, the subscales show stronger evidence of construct validity. The results indicate that six from the subscales have construct validity while the pride scale failed to achieve construct validity. With regards to the scale reliability, the results show that the scale has good reliability, and all subscales apart from compassion, achieved good reliability. These results indicate that the subscales are more robust compared to the total scale in measuring dispositional positive emotions as discrete emotions.

Key words: positive emotions, dispositional positive emotions, psychometric properties, female undergraduates, validation.

---

(1) محاضر بقسم علم النفس– كلية التربية – جامعة الملك سعود

(2) أستاذ مساعد بقسم علم النفس –كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1) *Lecturer in psychology department, King Saud University*

E-mail: *aqalenzi@ksu.edu.sa*

(2) *Assistant professor in psychology depa rtment, King Saud University*

مقدمة

إن الانفعالات الإيجابية ذات تأثير واضح في حياة الفرد اليومية والاجتماعية (Griskevicius et al., 2010; Keltner&Haidt, 1999; Kim et al., 2020; López et al., 2017; Piff et al., 2015) والمهنية (Hahn et al., 2012; Manasia et al., 2020; Swope et al., 2020)، وفي تكيفه مع ما يواجهه من أزمات (Morris et al., 2013; Weiss et al., 2020)، وزيادة المناعة لديه من الأمراض الجسمية(Stellar et al., 2015)، وتؤدي الانفعالات الإيجابية دورًا في توسيع مدارك الفرد وزيادة كفاءة قدراته المعرفية (Rahimi et al., 2014; Fredrickson, 1998; 2001). ولما كانت الانفعالات الإيجابية متعددة من ناحية طبيعتها (Campos et al., 2013; Ekman et al., 1983; Shiota et al., 2007; Tracy & Robins, 2004; 2007) والمثيرات التي تحفزها (Harmon-Jones et al., 2016; Shiota et al., 2011)، ومتفاوتة من حيث شدتها (Harmon-Jones et al., 2016; Stellar et al., 2012)، فإن الحاجة لوجود مقاييس متعددة لقياس الانفعالات الإيجابية أصبحت جلية لدى المتخصصين.

وينبغي التمييز بين الانفعالات الإيجابية كحالة عابرة، والانفعالات الإيجابية كسمة تتمثل في الميل لإظهار انفعالات إيجابية معينة في الخبرات التي يمر بها الفرد، ويكون لها تأثير على سلوك الفرد وقدراته على المدى الطويل (Fredrickson, 1998). وعلى الرغم من أهمية موضوع الانفعالات الإيجابية، وأهمية الدور الذي يؤديه الميل للانفعالات الإيجابية في حياة الأفراد، فإن المقاييس التي تقيس هذه الانفعالات شحيحة جدًا على المستوى العالمي. وما يوجد من مقاييس فهو إما عام يقيس الانفعالات الإيجابية بوصفها بعدًا واحدًا (Watson et al., 1988)، أو يقيس بعدًا واحدًا من أبعاد الانفعالات الإيجابية، مثل مقياس انفعال الرحمة (Lindsay et al., 2014; López et al., 2017; Weng et al., 2015) أما فيما يتعلق بالبيئة العربية، فلا يوجد – حسب علمنا – مقياس مقنن لقياس الميل للانفعالات الإيجابية، وهذا ما دفع بالدراسة الحالية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية لشيوتا(Shiota et al., 2006).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما الخصائص السيكومترية للنسخة العربية من مقياس الميل للانفعالات الإيجابية؟

أسئلة الدراسة:

و يتفرع من مشكلة الدراسة عدة أسئلة على النحو الآتي:

1- ما دلالات صدق مقياس الميل للانفعالات الإيجابية وأبعاده الفرعية عند تطبيقه على طالبات جامعة الملك سعود؟
2- هل يتمتع مقياس الميل للانفعالات الإيجابية ومقاييسه الفرعية بالصدق البنائي في قياس الانفعالات الإيجابية لدى طالبات جامعة الملك سعود؟
3- ما معاملات ثبات مقياس الميل للانفعالات الإيجابية وأبعاده الفرعية عند تطبيقه على طالبات جامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ترجمة مقياس الميل إلى الانفعالات الإيجابية إلى اللغة العربية والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة من طالبات جامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

الأهمية النظرية:

قد تسهم الدراسة الحالية ونتائجها عدة إسهامات نظرية تتمثل في:

1- تشجيع الدراسات العلمية المهتمة بعلم النفس الإيجابي، وبموضوعات الانفعالات الإيجابية، والعوامل المتصلة بها.

2- تقديم نتائج إحصائية تقيّم مدى صلاحية نموذج الانفعالات الإيجابية الذي يقسم الانفعالات الإيجابية إلى سبع انفعالات مستقلة، وتابعة لمتغير كامن هو الميل للانفعالات الإيجابية.

3- التأكيد على أهمية التمييز بين الانفعالات الإيجابية المختلفة، بوصفها أبعادًا منفصلة يتصل كل منها بعوامل قد تختلف عن العوامل التي تتصل بها بقية الأبعاد.

4- تعزيز الاهتمام بدراسة الميل للانفعالات الإيجابية لكونه؛ أكثر ثباتًا واستمرارية من الانفعالات سريعة التغير.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط الآتية:

1- توفير نسخة عربية من مقياس الميل للانفعالات الإيجابية، تكون ملائمة للتطبيق على طالبات المرحلة الجامعية.

2- تزويد المختصين في مجالات الإرشاد والعلاج النفسي بأداة لقياس أثر الأساليب الإرشادية والعلاجية المتبعة في رفع مستوى الانفعالات الإيجابية لدى الأفراد.

3- تزويد العاملين في مجالات خدمة المجتمع بأداة لقياس الانفعالات الإيجابية؛ والتي يمكن أن تستخدم لأغراض قياس أثر برامج التدخل والمساندة للفئات المستفيدة.

4- من الممكن أن يكون للمقياس تطبيقات في مجال الموارد البشرية بحيث يستفاد منه كأداة للتعرف على مستوى الانفعالات الإيجابية لدى العاملين في الظروف المختلفة، وكذلك في مجالات التعيين الوظيفي.

5- تزويد الباحثين بأداة تقيس الميل للانفعالات الإيجابية، بحيث يمكن استخدامه في مجالات التنبؤ بعوامل محددة، أو قياس أثر متغيرات تجريبية أو ضابطة في الدراسات العلمية.

حدود الدراسة:

الدراسة محددة بالحدود الآتية:

الحدود الزمانية: جمعت بيانات هذه الدراسة خلال العامين 1440-1441هـ.

الحدود المكانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في الحرم الجامعي لجامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود.

محددات الدراسة:

1- مقياس الميل للانفعالات الإيجابية لا يشمل جميع الانفعالات الإيجابية، فهو يركز على سبعة انفعالات إيجابية فقط؛ بناء على ما وضعته شيوتا (Shiota et al., 2006).

2- نتائج الدراسة الحالية محددة بطبيعة العينة، حيث إن المقياس طبق على طالبات البكالوريوس فقط في جامعة الملك سعود، ولذا ينبغي الحذر من تعميم تطبيق المقياس

على فئات أخرى، دون التحقق من صدق وثبات المقياس فيها.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية psychometric properties : هي أدلة إحصائية على ملاءمة بناء المقياس وصدقه وثباته (Ginty et al., 2013).

الانفعالات الإيجابية positive emotions: هي انفعالات تتصل بالحصول على فرص أو مكافآت، يصاحبها زيادة الدافعية، وزيادة قوة الارتباط بالمثيرات أو الأشخاص، وتؤدي لاستجابات معرفية أو حركية (Fredrickson, 1998).

الميل للانفعالات الإيجابية dispositional positive emotions: مدى تكرار وشدة إحساس الفرد بانفعال محدد، وما يصاحب ذلك من ميول سلوكية ومعرفية(Fredrickson, 1998).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية:

كان علماء النفس يقيّمون الانفعالات الإيجابية بوصفها بعدًا واحدًا يمثل الوجدان الإيجابي positive affect ويقابله الوجدان السلبي negative affect (Watson et al., 1988)، غير أنه في نهاية القرن العشرين ظهر التوجه للتمييز بين أنواع متمايزة من الانفعالات الإيجابية بقيادة باربرا فريدريكسون(Fredrickson et al., 1998; 2001)، فقد رأت أن النظريات المفسرة للانفعالات السلبية غير ملائمة لتفسير الانفعالات الإيجابية، حيث إنها ترى أن ما يثير الانفعالات السلبية هو الإحساس بالخطر والذي يجعل الفرد يقصر استجاباته على فعل سريع ومحدد للتخلص من الخطر. في حين أن الانفعالات الإيجابية لا ترتبط بمواقف تتطلب استجابة فورية، كما أن الفرد لا يضطر للاستجابة بطريقة محددة، بل قد تكون الاستجابة معرفية أو فسيولوجية أو حركية. والانفعالات الإيجابية بهذا الوصف توسع وتبني ذخيرة الفرد من الأفكار والأفعال، وهو ما ينعكس على المدى الطويل على نمو قدرات الفرد، ويزيد من قدرته على التكيف. كما ركزت باربرا فريدريكسون في نظريتها على أهمية التمييز بين الانفعالات الإيجابية، فوضعت في نظريتها تمييزًا بين أربعة انفعالات هي السعادة، والاستمتاع، والقناعة، والحب. وأن هذه الانفعالات تتميز عن بعضها فيما يثيرها من مثيرات، وما يصحبها من استجابات، وإن كان يحصل بينها تداخل. ومن هذا المنطلق اهتمت الدراسات ببناء مقاييس تقيس أنواعًا محددة من الانفعالات (Harmon-Jones et al., 2016; Shiota et al., 2006).

فقد أعدت ميشيل شيوتا وآخرون (Shiota et al., 2006) مقياس يقيس الميل لسبعة انفعالات إيجابية هي: (السعادة، القناعة ، الفخر ، الحب ، الرحمة ، التسلية والدهشة) والسعادة هي الانفعال الذي ينتج عن حصول الشخص على مكافأة، ويتمثل الانفعال في زيادة في طاقة الفرد كتعبير عن سعادته، والقناعة وهي انفعال ينتاب الشخص عند شعوره بالرضا عما لديه من موارد، وغالبًا ما ينتاب الشخص انفعال القناعة بعد الحصول على مكافأة (Fredrickson, 1998)، وانفعال الفخر وهو الشعور بالحصول على مكاسب اجتماعية بسبب إنجاز عمل أو الحصول على مزية(Tracy & Robins, 2004)، والحب وهو الشعور بأن شخصًا ما يستحق الثقة لما يوجهه لك من اهتمام، والشعور بالاستعداد للتفاني من أجله (Fredrickson, 1998)، وانفعال الرحمة ويتمثل بالإحساس بأن شخصًا ما

غير محصن، وأنه بحاجة للمساعدة، والتسلية وهي تأمل المعارف لإدراكها بطرق مختلفة، وهو ما يجعل الفرد – مثلًا – يضحك عند سماع طُرفة، والدهشة وهي محاولة المواءمة الذهنية السريعة لمعلومة معقدة تفوق قدرة الفرد على إدراكها (Shiota et al., 2006).

وقُسّمَتْ هذه الانفعالات السبعة إلى مجموعات مختلفة، فقد قسمتها شيوتا وزملاؤها (Shiota et al., 2006) إلى: انفعالات تتصل بالحصول على مكافآت، وهي انفعالات السعادة والقناعة والفخر، وانفعالات اجتماعية، وهي الحب والرحمة، وانفعالات متصلة بالإدراك للمعرفة، وهي التسلية والدهشة، ولم يكن هذا التقسيم حاسمًا، فانفعال الفخر – على سبيل المثال – يتصل بالمكافأة ويعد أيضًا انفعالًا اجتماعيًا، كما أن هذا النموذج لم يُختبر إحصائيًا. وفي المقابل قسّم غيوسويلوروتش (Gusewell&Roch, 2012) الانفعالات إلى انفعالات موجهة ذاتيًا، وهي السعادة والقناعة والفخر، وانفعالات محددة بالمثيرات البيئية، وهي الحب والرحمة والتسلية والدهشة، وأجريا تحليلًا عامليًا لهذا النموذج، غير أن معظم الانفعالات السبعة كانت منتمية للمجموعتين. وبهذا يظهر أن التوجه الحالي في دراسة الانفعالات هو التمييز بينها، وأن تصنيف الانفعالات وتعريفاتها ما زال بحاجة لمزيد من الدراسة.

ولقد تواترت الدراسات التي أيدت ضرورة تمييز الانفعالات الإيجابية عن بعضها، فعلى المستوى الفسيولوجي وجد شيوتا وآخرون (Shiota et al., 2011) أن انفعالات الحب والمرح والحماس والدهشة عندما تستثار بصور محددة (مثل: صور الطبيعة لاستثارة انفعال الدهشة)، تظهر على الأفراد تغيرات فسيولوجية مميزة لكل انفعال، فانفعال الحب مثلًا يزيد سرعة التنفس، ويقلل ضغط الدم، وانفعال الدهشة لا تظهر فيه تغيرات واضحة في التنفس أو ضغط الدم أو استجابات الجلد الكهربائية، في حين أن جميع هذه الوظائف الفسيولوجية تزداد نشاطًا مع انفعال الحماس.

كما أنه قد ظهر تمايز الانفعالات الإيجابية في قدرتها على التنبؤ ببعض الاضطرابات النفسية، فمثلًا لا يختلف الأشخاص الذين سبقت لهم الإصابة باضطراب ثنائي القطب عن الأشخاص العاديين في انفعال الفخر والتسلية، في حين يظهرون درجات أقل من غيرهم في كل من انفعال السعادة والقناعة والحب والرحمة والدهشة (Gruber et al., 2009). ووجدت أيضًا نتائج دالة على تباين الانفعالات في قدرتها على التنبؤ باحتمالية الإصابة بالهوس، فقد وجد أن الانفعالات المتصلة بالمكافأة الذاتية مثل السعادة والفخر تمتلك قدرة على التنبؤ باحتمالية الإصابة بالهوس، مقارنة بالانفعالات الاجتماعية مثل الحب والرحمة (Gruber & Johnson, 2009).

وتجدر الإشارة إلى تعدد المجالات التي استخدم فيها مقياس الميل للانفعالات الإيجابية، فقد استخدم في الدراسات التي تعرضت للصحة النفسية والاضطرابات الانفعالية. (Gruber & Johnson, 2009; Gruber et al., 2009). والتأهيل في حالات الأمراض الخطيرة والمزمنة (Morris et al., 2013)، وفي مجالات التطوير وتنمية الكفاءات الذاتية (Mohsen et al., 2015). ، وتتبع مراحل النمو الانفعالي في الفئات العمرية المختلفة (Alvi et al., 2017). ويبدو أن تعدد مجالات استخدام المقياس حفزت دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئات وثقافات عدة، حيث تُرجم المقياس واختُبِر صدقه وثباته في عدة مجتمعات، ومنها – على سبيل المثال لا الحصر –ألمانيا (Gusewell&Roch, 2012)، وتركيا(Akin et al., 2014)،

وإيران (Mohsen et al., 2015)، واليابان (Sugawara et al., 2017)، والباكستان (Alvi et al., 2017)، وأمريكا (Dixson et al., 2018).

الدراسات التي اختبرت الخصائص السيكومترية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية:

قامت شيوتا وزملاؤها (Shiota et al., 2006) ببناء مقياس الميل للانفعالات الإيجابية و طبقوا المقياس على(108) طلاب وطالبات من طلاب الجامعة كما طبقوا مقياسين آخرين هما: مقياس التعلق، ومقياس الصفات الخمس الكبرى للشخصية. وكان الهدف من الدراسة هو معرفة ما إذا كانت الانفعالات الإيجابية مختلفة بعضها عن بعض في قوة ارتباطها بأبعاد الشخصية والتعلق. وقد ظهر فيما ظهر من نتائج الدراسة أن جميع الانفعالات الإيجابية اتصلت ببعد الانبساطية، وأن انفعالي الحب والرحمة – دون بقية الانفعالات الإيجابية – قد ارتبطا إيجابًا بصفة الوداعة في الشخصية، أما الدعابة والدهشة والرحمة فقد اتصلت بصفة الانفتاح. ومثل هذه النتائج تشير إلى أن الانفعالات الإيجابية منفصلة بعضها عن بعض، ولها أدوار مختلفة في حياة الفرد.

وفي دراسة أجراها غيوسويل وروتش (Gueswell& Ruch, 2012) بهدف التعرف على علاقة الميل للانفعالات الإيجابية بعناصر قوة الشخصية، سعى الباحثان للتحقق من قدرة مقياس الميل للانفعالات الإيجابية لشيوتا (Shiota et al., 2006) على التمييز بين سبعة انفعالات منفصلة. وشملت عينة الدراسة (574) من الراشدين الذين شاركوا بتطبيق مقياسي الميل للانفعالات الإيجابية ومقياس القيم في الأفعال لقياس قوة الشخصية. وقد أظهرت النتائج ارتباطات إيجابية بين أبعاد من مقياس الميل للانفعالات الإيجابية، ومقياس قوة الشخصية، تتلخص في ارتباط كل من بعد السعادة والقناعة والفخر بجميع عناصر قوة الشخصية، في حين يرتبط كل من بعد الحب والرحمة والتسلية والدهشة بعناصر محددة من مقياس قوة الشخصية. أو ما يتعلق بأبعاد مقياس الميل للانفعالات الإيجابية، وقد توصل الباحثان بعد تطبيق عدة نماذج من خلال التحليل العاملي التوكيدي إلى نموذجين: النموذج الأول: يقسم المقياس إلى ستة أبعاد بدلًا من سبعة، يجمع البعد الأول بين عبارات بعد السعادة والقناعة في المقياس الأصلي لشيوتا، وتظل فيه بقية الأبعاد الخمسة كما كانت عليه في المقياس الأصلي، والنموذج الثاني: يجعل أبعاد السعادة والقناعة والفخر متصلة بعامل كامن هو الانفعالات الموجهة ذاتيًا، في حين يوجد عامل كامن ثاني يتمثل في الانفعالات المحددة بتجربة المواقف والأشياء، ويتصل بهذا العامل كل من بعد الحب والرحمة والتسلية والدهشة، وربما يمكن القول إن هذه العوامل الأربعة حسبما رآه الباحثان يغلب عليها الطابع الاجتماعي. غير أن هذا النموذج الأخير لم يميز بين عبارات المقياس تمييزًا بارزًا، فعديد من عبارات المقياس كانت محملة على جميع العاملين.

وفي تركيا، أجرى آكن وزملاؤه (Akin et al., 2014) دراسة لتقنين مقياس الميل للانفعالات الإيجابية بجميع مقاييسه الفرعية على (249) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. وتوصلوا إلى أن المقياس يتميز بصدق البناء تبعًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي. غير أن الدراسة أشارت إلى أن مقياس الحب كان منخفضًا في مستوى الثبات.

وأجرى محسن وزملاؤه (Mohsen et al., 2015) دراسة على (270) من العاملين في مجال التعليم في إيران بهدف التعرف على العلاقة بين أبعاد مقياس الميل للانفعالات الإيجابية والوجدان الإيجابي والابتكاري. وطبق كل من مقياس الميل للانفعالات الإيجابية، ومقياس

الوجدان الإيجابي، ومقياس للابتكار، وجميعها مقاييس مبنية على التقرير الذاتي. وأظهرت النتائج أن الوجدان الإيجابي يعمل وسيطًا بين ثلاثة من الانفعالات الإيجابية وهي القناعة والفخر والحب من ناحية، والابتكار من ناحية أخرى. وهذه النتيجة دالة على تباين أدوار الانفعالات الإيجابية بوصفها انفعالات منفصلة بعضها عن بعض.

وفي دراسة لديكسون وزملائه (Dixson et al., 2018)، أُجريت سلسلة من أربع دراسات للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية بجميع مقاييسه الفرعية على عينات من طلاب الجامعة، ومن الراشدين. وكان حجم العينة في كل دراسة قريبًا من (250) فردًا. وقد سعت الدراسة من ضمن ما سعت إليه للتحقق من الصدق التلازمي للمقياس مع مقياس الوجدان الإيجابي والسلبي لواتسون (Watson et al., 1988)، وكذلك التحقق من صدق بناء المقياس، وصدق بناء كل بعد من أبعاده السبعة بشكل منفرد.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن كون المقياس يتحلى بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي والصدق البنائي، وأن خمسة من أبعاده أيضًا تميزت بصدق بنائي مقبول، مما يدل على كونها مقاييس مستقلة. في حين انخفضت مؤشرات صدق البناء لمقياسين فرعيين هما مقياس الحب، ومقياس الدهشة.

ونتائج الدراسات مجتمعة تدل على أن مقياس الميل للانفعالات الإيجابية قد حظي بقدر كبير من الدراسة في مجتمعات عدة، وأن معظم هذه الدراسات اتفقت بطريقة أو بأخرى على كون المقياس مكونًا من سبعة مقاييس منفصلة بعضها عن بعض، فقد وجدت دراسة شيوتا (Shiota et al., 2006) أن المقاييس السبعة الفرعية من مقياس الانفعالات الإيجابية مختلفة في ارتباطاتها بصفات الشخصية الكبرى وبنمط التعلق، كما وجدت محسن وزملاؤه (Mohsen et al., 2015) أن انفعالات القناعة والفخر والحب – دون غيرها – ارتبطت من خلال الوجدان الإيجابي بالقدرة على الابتكار، ووجد كل من غويسويلوروتش (Gusewell&Roch, 2012) أن درجات المقاييس الفرعية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية ترتبط ارتباطات مختلفة بعناصر قوة الشخصية، ووجد ديكسون وزملاؤه (Dixson et al., 2018) أن المقاييس السبعة لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية منفصلة بعضها عن بعض حسب نتائج التحليل العاملي التوكيدي.

وتباينت نتائج الدراسات فيما بينها في تحقق الصدق البنائي في المقياس كليًّا، أو في جميع مقاييسه الفرعية، فمثلًا: نتائج دراسة غويسويلوروتش(Gusewell& Roch,2012) في ألمانيا دلت على صدق بناء المقياس كليًّا، في حين أن دراسة آكن وزملائه (Akin et al., 2014) مختلفة عنها، فكانت معظم مؤشرات الصدق البنائي التي عرضتها الدراسة منخفضة عن الحد المقبول. كما أن الدراسة ذاتها وجدت درجة منخفضة للثبات لبعد الحب، في حين أظهرت دراسة ديكسون وزملائه (Dixson et al., 2018) في أمريكا انخفاض مؤشرات الصدق البنائي لبعدي الحب والدهشة، وبذلك تتضح أهمية اختبار الخصائص السيكومترية للمقياس عبر الثقافات، إذ يتوقع أن تتأثر المقاييس النفسية بوجه عام بخصائص الثقافات التي تنقل إليها (Geisinger, 1994; Tsang et al., 2017). ولهذا فالدراسة الحالية تسعى للتحقق من الخصائص السكومترية لمقياس الميل للانفعالات الإيجابية على شريحة من المجتمع السعودي، بهدف التحقق من خصائصه السيكومترية وملاءمته للتطبيق

ودقة نتائجه، وذلك من أجل الإفادة منه في الدراسات النظرية، والممارسات العملية في مجالات عدة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (Creswell, 2003) لملاءمته لأغراض الدراسة المتعلقة بالتحقق من صدق مقياس الميل للانفعالات الإيجابية، والذي يشمل اختبار الارتباطات بين درجات الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وإجراء المقارنات بين الفئة المرتفعة والمنخفضة من العينة في أبعاد المقياس. وكذلك التحقق من ثبات المقياس، والتحقق من وحدة بنية المقياس، ومطابقة نتائج المشاركات في الدراسة الحالية مع النموذج المتضمن تقسيم درجات المقياس لسبع درجات يقيس كل منها درجة أحد الانفعالات الإيجابية السبع: السعادة، والقناعة، والفخر، والحب، والرحمة، والتسلية، والدهشة (Akin et al., 2014; Dixson et al., 2018; Gusewell& Ruch, 2012; Shiota et al., 2006 .

عينة الدراسة :

تكوَّنت العينة الاستطلاعية للدراسة من 39 طالبة من طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود، جُمعوا بطريقة العينة المتاحة، وكان متوسط أعمار أفراد العينة 18.942 سنة، وبانحراف معياري 0.639 سنة، وكان الهدف من تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية هو التحقق من وضوح فقرات المقياس بعد ترجمتها إلى العربية، واختبار صدق وثبات المقياس قبل تطبيقه على العينة النهائية.

تكوَّنت العينة الأساسية للدراسة من (313) طالبة من طالبات جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية من مختلف الكليات والأقسام وبمستويات دراسية مختلفة، وبلغ متوسط أعمار العينة (20.776) سنة وبانحراف معياري قدره (2.525) سنة. واستخدمت بيانات العينة الأساسية في الإجابة عن أسئلة الدراسة .

أداة الدراسة :

مقياس الميل للانفعالات الإيجابية Dispositional positive emotions scale (DPES): هو مقياس تقرير ذاتي من إعداد شيوتا وآخرين (Shiota et al., 2006)، ويتألف المقياس من (38) فقرة موزعة على سبعة من المقاييس فرعية: (السعادة، القناعة ، الفخر ، الحب ، الرحمة ، التسلية والدهشة) والتي تقيس نزوع الأفراد وميلهم للشعور بالمشاعر الإيجابية تجاه الآخرين في حياتهم اليومية، ويصنف هذا المقياس بأنه المقياس الأول لقياس الميل للانفعالات الإيجابية بشكل مستقل.

وتتم الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لمدرج ليكرت السباعي والذي يتراوح بين 1 "لا أوافق بشدة" و7 "أوافق بشدة" أ وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (266) وأقل درجة (38) .

إجراءات ترجمة المقياس:

تمت ترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية من قبل مُترجِمَين متمكِّنَين من اللغتين، ومن ثم ترجمة المقياس ترجمة عكسية من قبل مترجمين آخرين لا يملكان معرفة بالمقياس الأصلي؛ وذلك للتأكد من دقة الترجمة. وتمت المقارنة بين الترجمتين وبعد ذلك تم عرضه على ثمانية من المحكمين المختصين حسب الإجراءات التي سيتم عرضها في الجزء الخاص بصدق المحكمين.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالاعتماد على نوعين من الصدق هما:

أ- صدق المحكمين : للتحقق من صدق المحتوى (Content Validity) تم عرض المقياس على ثمانية من المحكمين المختصين في مجال علم النفس من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود للتأكد من انتماء فقرات المقياس للأبعاد وللمقياس كليًّا وملاءمتها للموضوع المراد قياسه ا ومدى مناسبة الصياغة للفقرات ووضوحها . وفي ضوء اقتراحاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات لكي تتلاءم مع البيئة السعودية. ولم يتم حذف أي فقرة من المقياس.

ب- الاتساق الداخلي: طُبّق المقياس على عينة استطلاعية من 39 طالبة من طالبات البكالوريوس في الجامعة، وجرى التحقق من ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الفرعية لكل بعد من أبعاد المقياس السبعة، وكذلك ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى ارتباط درجات كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك على العينة الاستطلاعية للدراسة .

أظهرت نتائج اختبارات معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation ارتباط الفقرات ارتباطات إيجابية مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها؛ فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.322 و 0.965) ، باستثناء درجات فقرة واحدة من بعد السعادة (0.209)، وفقرة واحدة من بعد الرحمة (-0.002).

وبالنسبة لارتباط درجات فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 32 فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.741) و (0.326). أما ارتباط درجات الفقرات الثمان المتبقية بالدرجة الكلية فقد كانت أقل من 0.3، وشملت: فقرة واحدة من فقرات بعد القناعة (0.184)، وفقرة واحدة من فقرات بعد الفخر (0.121)، وفقرة واحدة من بعد الحب (0.106)، وفقرة واحدة من فقرات بعد الرحمة (0.287)، وثلاث فقرات من بعد التسلية (0.020-)، و(0.186)، و (0.131)، وفقرة واحدة من بعد الدهشة (0.163).

أما بالنسبة لارتباطات درجات أبعاد المقياس السبعة بالدرجة الكلية للمقياس فكانت على التوالي: بعد السعادة (0.705)، والقناعة (0.635)، والفخر (0.586)، والحب (0.680)، والرحمة (0.489)، والتسلية (0.382)، والدهشة (0.596).

ومجمل نتائج اختبار معاملات الارتباط هو أن درجات أبعاد المقياس تظهر ارتباطًا إيجابيًا مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن 29 فقرة من فقرات المقياس ترتبط بدرجة البعد المنتمية إليه، وبالدرجة الكلية للمقياس، وأن درجات سبع فقرات ارتبطت فقط بدرجة البعد المنتمية إليه، وفقرة واحدة ارتبطت بالدرجة الكلية للمقياس، وتوجد فقرة واحدة من فقرات بعد الرحمة لم ترتبط بدرجة بعد الرحمة ولا بالدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- ثبات إعادة الاختبار: أعيد تطبيق الاختبار – بعد أسبوعين – على (33) مشاركة من نفس أفراد العينة الاستطلاعية التي تشكلت أساسًا من (39) مشاركة؛ حيث تعذر حضور جميع المشاركات، واستخدم معامل الارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين الدرجات الكلية للمقياس في

التطبيق الأول والثاني، وكانت قيمة ر = .0.838، ومستوى الدلالة < 0.001، وهي درجة ارتباط مرتفعة.

كما حُسب معامل الارتباط بيرسون للارتباط بين درجة التطبيق القبلي والبعدي لكل بعد من أبعاد المقياس، واتضح أن معامل ارتباط بعد الرحمة = 0.196، ولم يكن دالًا إحصائيًا، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين بقية الأبعاد بين 0.424 و 0.884، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.001، باستثناء معامل ارتباط بعد القناعة الذي كان معامل ارتباطه (0.424) عند مستوى الدلالة 0.01.

ب- حساب ألفا كرونباخ: حُسِبت معادلة ألفا كرونباخ على نتائج العينة الاستطلاعية المكونة من (39) طالبة من طالبات الجامعة، وكانت قيمة ألفا للمقياس كاملًا = 0.856، وهي تدل على مستوى ثبات جيد.

وكانت قيم ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس على النحو الآتي: بعد السعادة = 0.827، وبعد القناعة = 0.823، وبعد الفخر = 0.748، وبعد الحب = 0.710، وبعد الرحمة = 0.085، وبعد التسلية = 0.641، وبعد الدهشة =0.706. وهذا يشير إلى أن جميع الأبعاد حققت درجة كافية من الثبات، باستثناء بعد التسلية الذي انخفضت درجة ثباته عن 0.6، ومع ذلك فهي درجة ثبات مقبولة، أما بعد الرحمة فلم يظهر قيمة ثبات، حيث اقتربت قيمة ألفا من الصفر.

وبهذا يتضح أن خمسة من أبعاد المقياس حققت درجة مقبولة من الصدق والثبات في العينة الاستطلاعية، وهي أبعاد السعادة، والقناعة، والفخر، والحب، والدهشة، وبالنسبة لبعد التسلية فقد احتوى على ثلاث من أصل خمس فقرات لا ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى أن درجة معامل ارتباط هذا البعد بالدرجة الكلية كانت ضعيفة، وإن كانت ذات دلالة إحصائية. وأخيرًا، فقد ظهرت فقرة في بعد الرحمة لم ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ولا بالبعد ذاته، إضافة إلى أن ثبات البعد ظهر متدنيًا جدًا حسبما ظهر في طريقتي حساب ألفا كرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس. غير أنه لم يستبعد أي بعد من أبعاد المقياس ولا فقرة من فقراته، والسبب هو أن المقياس يحظى بانتشار واسع في عدة مجتمعات غربية، والدراسة الحالية هي أول دراسة تجري تطبيقًا لهذا المقياس على المجتمع السعودي، ولذا فقد تقرر تطبيق جميع فقرات المقياس على عينة الدراسة الأساسية للتحقق مما إذا كان ينبغي استبعاد بعض فقرات وأبعاد المقياس.

أساليب التحليل الإحصائي:

استخدمت الدراسة برنامج التحليل الإحصائي SPSS (v.22)، وبرنامج R studio (v.4)، لتطبيق حزمة من الاختبارات الإحصائية تشمل معاملات ارتباط بيرسون Pearson للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة independent sample t test للتحقق من صدق التمايز الداخلي للمقياس. واستخدمت معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الدرجات، وأيضًا استخدمت حزمة الاختبارات الإحصائية Lavaan(Rosseel, 2012) من خلال برنامج R studio لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقياس Confirmatory factor analysis (CFA) بهدف التحقق من مطابقة النموذج المقترح لنتائج مقياس الميل للانفعالات الإيجابية ومقاييسه الفرعية. .

نتائج الدراسة:

فيما يتعلق بالسؤال الأول حول مستوى صدق المقياس وصدق أبعاده الفرعية للتطبيق على طالبات جامعة الملك سعود، فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذا ارتباط كل درجات الفقرات بالدرجات الفرعية لأبعاد المقياس، إضافة إلى ارتباط الدرجات الفرعية للمقياس والخاصة بأبعاد المقياس السبعة بالدرجة الكلية للمقياس. انظر جدول 1.

جدول (1): درجات معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والأبعاد المنتمية لها، والارتباطات بين الدرجة الكلية للمقياس وكل من فقرات وأبعاد المقياس.

البعد	الفقرة	الارتباط بدرجة البعد	الارتباط بالدرجة الكلية	ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية
السعادة	1	.743	.603	.799
	2	.772	.689	
	3	.671	.566	
	4	.796	.612	
	5	.798	.599	
	6	.758	.572	
القناعة	7	.627	.488	.759
	8	.786	.620	
	9	.875	.618	
	10	.853	.654	
	11	.845	.649	
الفخر	12	.782	.624	.733
	13	.827	.602	
	14	.721	.529	
	15	.728	.488	
	16	.729	.519	
الحب	17	.722	.402	.627
	18	.694.	.511	
	19	.782	.438	
	20	.653	.258	
	21	.618	.473	
	22	.741	.563	
الرحمة	23	.680	.405	.551
	24	.761	.394	
	25	.781	.437	

البعد	الفقرة	الارتباط بدرجة البعد	الارتباط بالدرجة الكلية	ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية
	26	.747	.455	
	27	.693	.331	
التسلية	28	.808	.422	.603
	29	.680	.433	
	30	.644	.656	
	31	.628	.357	
	32	.788	.300	
الدهشة	33	.616	.571	.772
	34	.767	.683	
	35	.713	.597	
	36	.744	.447	
	37	.746	.607	
	38	.707	.429	

*جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة 0.001.

ويتضح من الجدول (1) أن الارتباطات بين درجات فقرات المقياس في كل بعد ودرجة البعد الذي تنتمي إليه كانت بصفة عامة متوسطة إلى مرتفعة، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات بعد السعادة بدرجة البعد بين 0.671 و 0.798، وتراوحت قيم الارتباط بين درجات فقرات بعد القناعة بدرجة البعد بين 0.627 وبين 0.875، وكانت قيم معاملات الارتباط لدرجة بعد الفخر بدرجات فقراته بين 0.721 و 0.827، وكذا كان تراوح قيم الارتباط بين درجة كل من الأبعاد المتبقية ودرجاتها الفرعية على النحو الآتي: معاملات الارتباط بالنسبة لبعد الحب كانت بين 0.618 و 0.782، وبالنسبة لبعد الرحمة كانت بين 0.680 و 0.781، وفيما يتعلق ببعد التسلية كانت بين 0.628 و 0.808، وأخيرًا كان تفاوت قيم الارتباط الخاصة ببعد الدهشة بين 0.616 و 0.767.

أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين 0.258 و 0.689. ويشار إلى أن فقرة واحدة تابعة لبعد الحب انخفض ارتباطها بالدرجة الكلية إلى 0.258، أما بقية الفقرات فتجاوزت درجة ارتباطها بالمقياس قيمة 0.3. وأخيرًا تراوحت درجات معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين 0.603 لبعد التسلية، و 0.799 لبعد السعادة.

وللتحقق من صدق التمايز الداخلي للمقياس، اختيرت المجموعتان الطرفيتان من أحد المقاييس – وهو مقياس السعادة – واللتان تمثلان أعلى 27٪ وأقل 27٪ من الدرجات في مقياس السعادة، وقورن بين درجات هاتين المجموعتين في بقية المقاييس الفرعية. وقد بلغ عدد الطالبات في كل مجموعة طرفية 85 طالبة. وجرت المقارنة بواسطة اختبار "ت" لمقارنة المجموعات المستقلة، للتحقق من اختلاف درجات المجموعتين في درجات أبعاد للمقياس. انظر الجدول 2.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة وقيمة "ت" للمقارنة بين المجموعتين.

البعد	المجموعة المرتفعة		المجموعة المنخفضة		ت (168)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	36.247	2.028	22.011	4.187	28.205***
2	28.835	4.333	18.717	6.560	11.864***
3	29.717	4.216	23.823	5.265	7.963***
4	26.952	6.670	19.964	6.228	7.059***
5	31.223	3.553	28.694	9.018	2.406*
6	27.047	4.145	22.200	5.854	6.229***
7	32.600	5.175	24.564	5.337	9.964***

*مستوى الدلالة أقل من 0.05 ***مستوى الدلالة أقل من 0.001.

ويتضح من نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة أن جميع أبعاد المقياس السبعة تتمتع بصدق التمايز الداخلي؛ إذ إن درجات المجموعتين المرتفعة والمنخفضة في مقياس السعادة اختلفت اختلافات دالة في جميع الأبعاد الأخرى.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني المتعلق بصدق المقياس في قياس سبعة انفعالات إيجابية، أجري التحليل العاملي التوكيدي باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood (ML)، ولم تكن القيم الإحصائية لملاءمة النموذج مقبولة، فقد كانت نتيجة اختبار كاي سكوايرChi square بدرجة الحرية = 644، دالة إحصائيًا، مما يدل على وجود فرق دال بين الملاحظات والنموذج المستخدم، x^2 = 1654,826, df 644, عند مستوى الدلالة =0.001. وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن Comparative fit index (CFI) = 0.798، ومؤشر توكر لويس Tucker Lewis index (TLI)= 0.780، وكانت قيمة جذر مجموع مربع الخطأ RMSEA = 0.071 وهذه القيمة تتراوح – حسب نسبة ثقة 90٪ – بين (0.067–0.075).

وهذه المؤشرات تدل على أن النموذج غير مقبول، فعلى الرغم من كون مؤشر كا2 غير مناسب للعينات التي تتجاوز 200 في حجمها، فإن مؤشري CFIو TLI كانت أقل من 0.9، وهي القيمة التي تقبل المؤشرات التي تفوقها (أي القيم التي تكون بين 0.9 و 0.95) (Cangur&Ercan, 2015; Kenny, 2020 Kline, 2016) . أما بالنسبة لمؤشر RMSEA فعلى الرغم من كون القيمة تقل عن 0.10 وهي القيمة التي تقبل المؤشرات التي تكون أقل منها (Cangur&Elcan, 2015)، فإن المؤشر لم تؤيده بقية المؤشرات المستخرجة. وبخصوص معاملات ارتباط الفقرات factor loading بكل عامل من العوامل السبعة الكامنة فهي موضحة في الجدول 3.

جدول (3):معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الكامن الذي حملت عليه، حسب نتائج التحليل العاملي التوكيدي المتضمن سبعة عوامل كامنة للمقياس.

م	بعد (1)	بعد (2)	بعد (3)	بعد (4)	بعد (5)	بعد (6)	بعد (7)
1	1*	1	1	1	1	1	1
2	1.19	1.71	0.97	1.10	1.23	0.58	1.45
3	0.64	2.09	0.51	1.12	1.34	0.55	1.41

م	بعد (1)	بعد (2)	بعد (3)	بعد (4)	بعد (5)	بعد (6)	بعد (7)
4	1.15	1.89	0.62	0.76	1.55	0.49	1.32
5	1.20	1.94	0.56	0.71	1.08	0.93	1.50
6	1.17			1.05			1.11

*المتغير الأول من كل عامل ثابت عند قيمة 1، حيث جرى اتباع طريقة المحدد marker.

أما بالنسبة لقيم التباين لكل فقرة من فقرات المقياس، فهي موضحة في الجدول 4. وبالنسبة للتغاير covariance لكل عامل من العوامل السبعة فهي موضحة في الجدول 5. وعند استعراض قيم التغاير في الجدول 6 يتضح أن قيم التغاير لبعد الرحمة مع جميع الأبعاد الأخرى كان أقل من 0.3، وهو ما يدل على أن التباين في الاستجابات لفقرات بعد الرحمة غير مرتبط ارتباطًا واضحًا بالتباين في الاستجابة لبقية فقرات المقياس. وأيضًا ظهر أن التغاير لبعد الحب مع كل من بعد القناعة والدهشة كان أيضًا أقل من 0.3، وكذا كان الحال بالنسبة للتغاير لبعد القناعة مع بعد التسلية والذي كانت قيمته أيضًا أقل من 0.3.

جدول (4): قيم التباين لكل فقرة من فقرات المقياس، وللعوامل السبعة في المقياس.

م	بعد (1)	بعد (2)	بعد (3)	بعد (4)	بعد (5)	بعد (6)	بعد (7)
1	0.83	1.54	1.02	1.43	0.49	1.06	1.18
2	0.84	1.40	0.81	2.33	0.33	1.61	0.62
3	0.55	0.87	0.73	1.35	0.57	1.41	1.31
4	0.92	0.93	1.03	1.87	0.12	1.29	1.38
5	0.94	0.99	1.16	1.35	0.20	1.34	1.38
6	1.18			1.14			1.47
ك*	0.74	0.51	1.56	1.06	0.33	1.69	0.47

*ك = العامل الكلي للبعد.

جدول (5): قيم التغاير للأبعاد السبعة في المقياس.

بعد	1	2	3	4	5	6	7
2	0.47						
3	0.65	0.63					
4	0.44	0.25	0.49				
5	0.18	0.12	0.24	0.17			
6	0.48	0.16	0.41	0.58	0.25		
7	0.40	0.30	0.54	0.29	0.19	0.36	

وتبعًا لما أوصى به ديكسون وزملاؤه (Dixson et al., 2018) من ضرورة معاملة كل مقياس من المقاييس السبعة للانفعالات الإيجابية بوصفه مقياسًا منفصلًا، فقد أعيد تطبيق التحليل العاملي التوكيدي (CFA) على كل مقياس من المقاييس السبعة على حدة. والجدول 6 يظهر مؤشرات مطابقة النموذج المقترح لنتائج المقياس.

جدول (6):مؤشرات مطابقة النموذج لكل مقياس من المقاييس السبعة الفرعية لمقياس الانفعالات الإيجابية.

م	مربع كاي		CFI	TLI	RMSEA والمدى بنسبة ثقة 90٪		
	X^2(df)	*P*			RMSEA	من	إلى
1	53.54=(9)	***	0.936	0.893	0.126	0.094	0.159
2	15.90=(5)	**	0.985	0.970	0.083	0.039	0.131
3	96.00=(5)	***	0.832	0.663	0.241	0.200	0.284
4	28.79=(9)	***	0.956	0.927	0.084	0.051	0.119
5	7.30=(5)	-	0.992	0.984	0.038	0.000	0.094
6	35.59=(5)	***	0.914	0.829	0.140	0.099	0.185
7	18.94=(9)	***	0.980	0.966	0.059	0.020	0.097

ويظهر من نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن مقياس القناعة، ومقياس الحب، ومقياس الرحمة، ومقياس الدهشة، حصلت على درجات مقبولة أو جيدة في كل من مؤشرات CFI، و TLI، و RMSEA. وحصل كل من مقياس السعادة والتسلية على مؤشر CFI مقبول، في حين انخفض مؤشر TLI قليلًا عن 0.9، وكانت قيم RMSEA للاختبارين أعلى من 0.1، غير أن مدى كل قيمة تبعًا لمستوى الثقة 90٪ كان يشمل قيمًا أقل من 0.1، وبهذا يمكن أيضًا قبول مؤشرات كل من مقياس السعادة ومقياس التسلية. أما بالنسبة لمقياس الفخر فلم تكن مؤشراته مقبولة.

أما بالنسبة لمعاملات ارتباط المتغيرات بالعامل الوحيد للمقياس فقد تراوحت في مقياس السعادة بين 0.642 و 1.219، وفي مقياس القناعة بين 1 و 2.730، وفي مقياس الفخر تراوحت بين 0.580 و 1.065، وفي بعد الحب بين 0.633 و 1.128، وفي مقياس الرحمة بين 1.054 و 1.592، وفي مقياس التسلية بين 0.440 و 0.974، وفي مقياس الدهشة بين 1 و 1.618.

وبالنسبة لقيم التباين، كان مداها في مقياس السعادة بين 0.556 و 1.188، وفي مقياس القناعة بين 0.742 و 1.526، وفي مقياس الفخر بين 0.696 و 1.250، وفي مقياس الحب بين 1.207 و 2.414، وفي مقياس الرحمة بين 0.318، و 16.089، وفي مقياس التسلية بين 0.928 و 1.677، وفي مقياس الدهشة بين 0.681 و 1.424.

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، والخاص بمعاملات ثبات المقياس، فقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ وكانت معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس على النحو الآتي: السعادة = 0.0845، والقناعة = 0.856، والفخر = 0.802، والحب = 0.782، والرحمة = 0.392، والتسلية = 0.744، والدهشة = 0.798. أما بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس فكانت = 0.902. وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، وكذا معظم أبعاده، باستثناء بعد الرحمة الذي لم يحقق درجة مقبولة من الثبات.

المناقشة:

فيما يتعلق بإجابة السؤال الأول المتصل بصدق المقياس وصدق المقاييس الفرعية. فقد ظهر من خلال معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجات الفرعية، أن مدى ارتباط الفقرات بالمقاييس الفرعية التي تنتمي إليها أعلى من مدى الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية، كما ظهر من خلال معاملات الارتباط المعروضة في الجدول (1) في جزء نتائج

الدراسة. كما أن فقرة من فقرات المقياس منتمية لمقياس الحب، وهي " يمكنني الاعتماد على الآخرين عندما أحتاج للمساعدة"؛ أظهرت ارتباطًا منخفضًا بالدرجة الكلية، على الرغم من ارتباطها بدرجة متوسطة بدرجة مقياس الحب. وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، وأن المقاييس الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كما أن نتائج صدق التمايز الداخلي للمقياس دلت على صدق جميع المقاييس الفرعية، حيث إن المجموعتين الطرفيتين في مقياس السعادة، اختلفت درجاتها اختلافًا دالًا في بقية المقاييس. وعليه فإن المقياس المترجم للغة العربية يتحلى بدرجة من الصدق في مجتمع طالبات الجامعة، طبقًا لما وجدته دراسات أجريت في مجتمعات أخرى على طلبة الجامعة وعلى الراشدين (Akin et al., 2014; Dixson et al., 2018; Gusewell& Ruch, 2012).

وبالنسبة لوحدة بنية المقياس كليًّا، فقد اقترح ديكسون وزملاؤه في دراستهم (Dixson et al., 2018) اعتبار الأبعاد السبعة للمقياس مقاييس مستقلة، وهذا ما أيدته مقاييس أخرى شملت مقاييس منفصلة لأنواع انفعالات متعددة (e.g., Harmon-Jones et al., 2016).

وحيث إن نتائج الصدق العاملي التوكيدي لم تكن دالة على مطابقة النموذج المقترح للمقياس الكلي لنتائج الدراسة الحالية، فقد أجري التحليل العاملي التوكيدي على كل مقياس من المقاييس السبعة منفردًا، وظهر أن ستة من المقاييس تمثل مقاييس مستقلة، أما المقياس السابع وهو مقياس الفخر فلم تكن المؤشرات دالة على مطابقة النموذج لنتائجه. وهذا يستوجب إعادة التحقق من بناء مقياس الفخر قبل استخدامه في دراسات لاحقة في مجتمع الدراسة الحالية. وربما يكون تفسير إخفاق هذا المقياس في قياس انفعال الفخر، هو أن التعبير عن انفعال الفخر يختلف من ثقافة لأخرى، وذلك بسبب تقييم الفرد للمثيرات التي ينتابه الانفعال للفخر بها، بناء على ما يتوقعه من المحيطين به (Tracy & Robins, 2007).

وتجدر الإشارة أيضًا إلى أن أبعاد مقياس الانفعالات الإيجابية، تختلف في فاعليتها وملاءمتها للتطبيق من مجتمع لآخر. ففي دراسة ديكسون وزملائه(Dixson et al., 2018) كانت مؤشرات الصدق البنائي من خلال مطابقة النموذج لمقياسي الحب والدهشة ضعيفة، في حين كان هذان المقياسان ذَوَيْ مؤشرات جيدة في الدراسة الحالية. وقد ترجع الفروق الثقافية إلى اختلاف مفهوم الانفعالات الإيجابية بين الثقافات، فقد أشارت دراسة كوبينز وزملائه (Kuppens et al., 2008) إلى وجود فروق بين أفراد المجتمعات المختلفة في تصورهم لدور الانفعالات الإيجابية، فالانفعالات الإيجابية تؤدي دورًا أكبر في المجتمعات التي تركز على اعتبار الذات مقارنة بالمجتمعات التي ينصرف اهتمامها بتحقيق الحاجات الأساسية للحياة.

غير أن الفروق الثقافية لم تظهر اختلافًا في متوسطات الدرجات بين نتائج الدراسة الحالية، ونتائج دراسات أخرى، فقد تراوح متوسط درجات أبعاد المقياس في الدراسة الحالية بين 5.02 لبعد الرحمة، و 4.01 لبعد الحب، وهذه الدرجات في الجملة قريبة من متوسطات درجات المقياس في دراسة غيوسويلوروتش (Gusewell&Roch, 2012) حيث كان متوسط درجات بعد الفخر – أعلى درجة في تلك الدراسة – هو 5.58، في حين كان متوسط درجات بعد التسلية – وهي الدرجة الأدنى – 4.32. وما يلاحظ بوجه عام هو ارتفاع متوسط الدرجات في جميع الأبعاد عن

الدرجة المحايدة (4)، وهذا ما أشار إليه هارمون-جونز وزملاؤه (Harmon-Jones et al., 2016) من كون الأفراد بطبيعتهم يميلون إلى تقييم انفعالاتهم في الأوقات التي لا تستثار فيها انفعالاتهم بمثيرات قوية بشكل إيجابي إما لأن فترات ضعف الاستثارة تعدُّ فترات إيجابية بالنسبة لهم، وإما بحثًا عما هو مقبول اجتماعيًا.

وعن ثبات المقياس كليًّا وثبات المقاييس السبعة بوصفها مقاييس منفصلة، فالنتائج تشير إلى ثبات جيد للمقياس بصفة عامة، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة، فقد وجدت دراسة شيوتا (Shiota et al., 2006)– على سبيل المثال – أن درجة ثبات المقياس كليًا كانت 0.08. كما وجدت الدراسة الحالية درجة ثبات مقبولة لكل مقياس من المقاييس المكونة له باستثناء مقياس الرحمة، الذي كانت درجته في الثبات غير مقبولة. ولا توجد تفسيرات نظرية قوية لسبب فقد مقياس الرحمة ثباتًا مناسبًا على العينة الحالية، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى كون انفعال الرحمة انفعالًا معقدًا؛ حيث إنه قد يكون موجهًا للذات أو للآخرين (Lindsay &Creswell, 2014 ; López et al., 2017)، كما أن هذا الانفعال يتأثر بدرجة واضحة بالبيئة التي ينشأ فيها الفرد(Stellar et al., 2012). ولذا فإنه يحسن إعادة تطبيق الاختبار على عينات أخرى قبل حذف هذا المقياس من المقياس الكلي للانفعالات الإيجابية. إضافة إلى ذلك فإن الدراسات التي قننت المقياس في مجتمعات أخرى، لم تجد درجة منخفضة لثبات مقياس الرحمة، وإن كانت قد وجدت قيم ثبات منخفضة لمقاييس أخرى، فقد وجد عند تقنين المقياس على طلاب الجامعة في تركيا أن بعد الحب والتسلية قد أحرزا درجات ثبات منخفضة (Akin et al., 2014).

وخلاصة هذه النتائج هي أن مقياس الميل للانفعالات الإيجابية الذي سعت الدراسة الحالية لترجمته وتقنينه على مجتمع طالبات الجامعة في إحدى الجامعات بالمملكة العربية السعودية يشمل عدة مقاييس منفصلة، ويمكن تطبيقها بشكل مستقل، لما تتمتع به من الصدق والثبات ووحدة البناء لكل مقياس بمفرده، أما الدرجة الكلية للمقياس فهي بحاجة لإعادة التحقق من صدقها وثباتها في المجتمع المحلي قبل التوسع في اعتمادها كدرجة دالة على مستوى الانفعالات الإيجابية. ويضاف إلى ذلك أن مقياسين من المقاييس السبعة الفرعية، لم تحقق درجة مقبولة من الصدق أو الثبات، فمقياس الفخر لم يعط مؤشرات مقبولة باعتباره يمثل عاملًا كامنًا واحدًا، ومقياس الرحمة لم يحقق درجة مقبولة من الثبات، ولذا يجب إعادة التحقق من صدق وثبات هذين المقياسين قبل التوسع في تطبيقها بشكل فردي. أما بقية المقاييس – وهي مقياس السعادة والقناعة والحب والتسلية والدهشة – فقد دلت نتائج الدراسة على ملاءمتها للتطبيق على مجتمع الدراسة الحالية بشكل مستقل. وأخيرًا: فهذه الدراسة تؤكد أهمية مراعاة الفروق الثقافية في تفسير نتائج مقياس الانفعالات الإيجابية؛ حيث إن نتائج الدراسات السابقة أوضحت أن المقياس يملك خصائص سيكومترية مختلفة بين مجتمعات وثقافات مختلفة.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وُضعت التوصيات الآتية:

- توجيه الباحثين لدراسة الموضوعات المتصلة بعلم النفس الإيجابي بما فيها الانفعالات الإيجابية؛ لما لها من دور في تحسين قدرات الأفراد على التكيف النفسي والاجتماعي.

- الاهتمام بقياس الانفعالات الإيجابية بوصفها انفعالات منفصلة بعضها عن بعض، وتحديد العوامل المتصلة بكل انفعال من هذه الانفعالات.

- الإفادة في المجالات البحثية والميدانية من المقاييس الفرعية التي دلت النتائج الحالية على صدق بنيتها بوصفها مقاييس مستقلة، وهي مقياس السعادة، ومقياس القناعة، ومقياس الحب، ومقياس التسلية، ومقياس الدهشة.

- إعادة التحقق من صدق وثبات المقاييس الفرعية التي لم تحقق الخصائص السيكومترية المطلوبة، وهي مقياس الفخر، ومقياس الرحمة.

- إعادة تطبيق المقياس على عينات مختلفة في المجتمع المحلي بهدف تعميم تطبيق المقياس والإفادة منه في مختلف مجالات الإرشاد النفسي والمهني، ومجالات العلاج النفسي، وكذلك مجالات الخدمة الاجتماعية.

- المقارنة بين فئات مختلفة في مستويات الانفعالات الإيجابية، مثل المقارنة بين الذكور والإناث، وكذلك المقارنة بين الفئات العمرية المختلفة، بحيث تبنى خطط تقديم المساندة، وتحسين جودة الحياة بناء على ما بين الفئات المختلفة من فروق.

المراجع

Akin, A., Akin, U., Turan, M. E., Kaya, Ç., &Altundağ, Y. (2014). The validity and reliability of the Turkish version of the dispositional positive emotion scales. *Procedia -Social and Behavioral Sciences, 152,*78–81. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.158.

Alvi, M. Mirza, M. H., Ikram, M., Khosa, A. & Mukhtar, A. (2017). Is Joy an Emotional Function of Age and Gender?. *RA Journal Of Applied Research*. 3(10), 1091-1099.doi: 10.18535/rajarAlvi, M. (2017). Is Joy an Emotional Function of Age and Gender?. *RA Journal of Applied Research*. doi: 10.18535/rajar/v3i10.06/v3i10.06

Cangur, Sengul and Ercan, Ilker (2015). Comparison of model fit indices used in structural equation modeling under multivariate normality, *Journal of Modern Applied Statistical Methods, 14,* (1), 14 doi: 10.22237/jmasm/1430453580

Campos, B., Shiota, M. N., Keltner, D., Gonzaga, G. C., & Goetz, J. L. (2013). What is shared, what is different? Core relational themes and expressive displays of eight positive emotions. *Cognition & Emotion, 27*,37–52. https://doi.org/10.1080/02699931.2012.683852.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Dixson, D., Anderson, C., & Keltner, D. (2018). Measuring positive emotions: An examination of the reliability and structural validity of scores on the seven dispositional positive emotions scales. *Journal Of Well-Being Assessment*, *2*(2-3), 115-133. https://doi.org/10.1007/s41543-019-00015-y

Ekman, P., Levenson, R. W., & Friesen, W. V. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Science, 221,*1208–1210.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, *2*, 300–319.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066x.56.3.218

Geisinger, K. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, *6*(4), 304-312. https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.304

Ginty, A.T. (2013). Psychometric Properties. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer.

forgiveness: does compassionate love predict dispositional forgiveness? [Abstract]. *Journal Of Spirituality In Mental Health*, 1-17. doi: 10.1080/19349637.2020.1739598

Kline, R. (2016).*Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). Guilford Press.

Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of Personality and Social Psychology, 95,*66–75. https://doi.org/10.1037 /0022-3514.95.1.66.

Lindsay, E. K. &Creswell, J. D. (2014). Helping the self help others: Self-affirmation increases self-compassion and pro-social behaviors. *Frontiers in Psychology, 5*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00421.

López, A., Sanderman, R., Ranchor, A. V., &Schroevers, M. J. (2017). Compassion for others and self-compassion: Levels, correlates, and relationship with psychological well-being. *Mindfulness, 9*(1),325–331. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0777-z.

Manasia, L., Pârvan, A., & Macovei, M. (2020). Towards a model of teacher well-being from a positive emotionsperspective. E*uropean Journal of Investigation In Health, Psychology &Education*, *10*(1), 469-496. doi: 10.3390/ejihpe10010035

Mohsen, G., Rasoul, R. E., & Ali, M. (2015). Relationship between dispositional positive emotions and creativity: Synergistic role of trait positive affect. *Research Journal of Recent Sciences, 4*,42–49.

Morris, B. A., Wilson, B., & Chambers, S. K. (2013). Newfound compassion after prostate cancer: A psychometric evaluation of additional items in the posttraumatic growth inventory. *Supportive Care in Cancer:* Official *Journal of the Multinational Association of Supportive Care in Cancer, 21*, 3371–3378. https://doi.org/10.1007/s00520-013-1903-7.

Griskevicius, V., Shiota, M. N., & Neufeld, S. L. (2010). Influence of different positive emotions on persuasion processing: A functional evolutionary approach. *Emotion, 10,* 190–206.

Gruber, J. & Johnson, S. L. (2009). Positive emotional traits and ambitious goals among people at risk for mania: The need for specificity. *International Journal of Cognitive Therapy, 2,* 176–187.

Gruber, J., Culver, J. L., Johnson, S. L., Nam, J. Y., Keller, K. L., &Ketter, T. A. (2009). Do positive emotions predict symptomatic change in bipolar disorder? *Bipolar Disorders, 11,*330–336. https://doi.org/10.1111 /j.1399-5618.2009.00679.x.

Gruber, J., Oveis, C., Keltner, D., & Johnson, S. L. (2011). A discrete emotions approach to positive emotion disturbance in depression. *Cognition & Emotion, 25*,40–52. https://doi.org/10.1080/02699931003615984.

Güsewell, A. & Ruch, W. (2012). Are only emotional strengths emotional? Character strengths and disposition to positive emotions. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4*,218–239. https://doi.org/10.1111 /j.1758-0854.2012.01070.x.

Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C., & Schmitt, A. (2012). Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well-being in business owners' personal initiative. *Entrepreneurship Theory and Practice, 36*, 97–114. https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2011.00490.x.

Harmon-Jones, C., Bastian, B., & Harmon-Jones, E. (2016). The discrete emotions questionnaire: A new tool for measuring state self-reported emotions. *PLoS One, 11*(8), e0159915. https://doi.org/10.1371/journal. pone.0159915.

Keltner, D. & Haidt, J. (1999). The social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition & Emotion, 13*, 505-522.

Kenny, D. A. (2020). Measuring model fit. http://davidakenny.net/cm/fit.htm.

Kim, J., Enright, R., & Wong, L. (2020). Compassionate love and dispositional

(2015). Positive affect and markers of inflammation: Discrete positive emotions predict lower levels of inflammatory cytokines. *Emotion, 15*, 129–133. https://doi.org/10.1037/emo0000033.

Sugawara, Daichi&Arimitsu, Kohki&Sugie, Masashi. (2017). Reliability and validity of dispositional positive emotion scales 日本語版 DPES の作成と信頼性・妥当性の検討(Abstrac) . *The Proceedings of the Annual Convention of the Japanese Psychological Association, 81*, 1D-070. doi; 10.4992/pacjpa.81.0_1D-070.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2004). Show your pride: Evidence for a discrete emotion expression. *Psychological Science, 15*,194–197.

Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2007). The prototypical pride expression: Development of a nonverbal behavioral coding scheme. *Emotion, 7*,789–801.

Tsang, S., Royse, C., &Terkawi, A. (2017). Guidelines for developing, translating, and validating a questionnaire in perioperative and pain medicine. *Saudi Journal of Anaesthesia*, *11*(5), 80. doi: 10.4103/sja.sja_203_17

Watson, D., Clark, L. A., &Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 1063–1070.

Weiss, N., Forkus, S., Raudales, A., Schick, M., & Contractor, A. (2020). Alcohol misuse to down-regulate positive emotions: A cross-sectional multiple mediator analysis among US military veterans. *Addictive Behaviors*, *105*, 106322. doi: 10.1016/j.addbeh.2020.106322

Weng, H. Y., Fox, A. S., Hessenthaler, H. C., Stodola, D. E., & Davidson, R. J. (2015). The role of compassion in altruistic helping and punishment behavior. *PLoS One, 10*, e0143794https://doi.org/10.1371/journal.pone.0143794.

Piff, P. K., Dietze, P., Feinberg, M., Stancato, D. M., & Keltner, D. (2015). Awe, the small self, and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 108*,883–899. https://doi.org/10.1037 /pspi0000018.

Rahimi, A. &Bigdeli, R. (2014). The broaden-and-build theory of positive emotions in second language learning. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, *159*, 795-801. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.451

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of StatisticalSoftware, 48*(2), 1-36. http://www.jstatsoft.org/v48/i02/.

Shiota, M. N., Keltner, D., & John, O. P. (2006). Positive emotion dispositions differentially associated with big five personality and attachment style. *Journal of Positive Psychology, 1*,61–71. https://doi.org/10.1080 /17439760500510833.

Shiota, M. N., Keltner, D., & Mossman, A. (2007). The nature of awe: Elicitors, appraisals, and effects on self-concept. *Cognition &Emotion, 21*, 944–963. https://doi.org/10.1080/02699930600923668.

Shiota, M. N., Neufeld, S. L., Yeung, W. H., Moser, S. E., &Perea, E. F. (2011). Feeling good: Autonomic nervous system responding in five positive emotions. *Emotion, 11*, 1368–1378. https://doi.org/10.1037 /a0024278.

Swope, A., Fredrick, J., Becker, S., Burns, G., Garner, A., & Jarrett, M.,Kofler, M.,&Luebbee, A. (2020). Sluggish cognitive tempo and positive valence systems: Unique relations with greater reward valuation but less willingness to work. *Journal of Affective Disorders*, *261*, 131-138. doi: 10.1016/j.jad.2019.10.006

Stellar, J. E., Manzo, V. M., Kraus, M. W., & Keltner, D. (2012). Class and compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering. *Emotion, 12*,449–459. https://doi.org/10.1037/a0026508.

Stellar, J. E., John-Henderson, N., Anderson, C. L., Gordon, A. M., McNeil, G. D., & Keltner, D.

نمذجة العلاقات بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى

مريم حميد أحمد اللحياني[1] ، سميرة محارب العتيبي[2]

جامعه أم القرى

قدم للنشر 25/ 3/ 1441هـ – وقبل 10 / 4/ 1442هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى من خلال نموذج مقترح يستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير القلق والصراع النفسي والتنافر المعرفي، وقد تكونت عينه الدراسة من 607 طالبة بجامعه أم القرى، تم اختيارهن عشوائيًا، كما استخدمت الدراسة مقياس التنافر المعرفي إعداد العتيبي واللحياني (2020)، ومقياس الصراع النفسي إعداد conte et al – تقنين الدسوقي (1999) ومقياس القلق إعداد بيك وستيرBeck & Steer (1985)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النموذج المقترح والنموذج المثالي لارتفاع مؤشرات المطابقة والتي كانت (AGFI = 0.994، CFI =1، TLI= 1، GFI = 0.999، IFI=1، RMSEA =0.000، NFI=0.998)، كما تم الرجوع إلى مؤشرات التعديل التي يقدمها برنامج AMOS لتحسين النموذج الافتراضي، حيث أظهر البرنامج وجود بعض المؤشرات وبناءً عليه تم الأخذ بالمقترحات لتحسين النموذج بحذف المسارات غير الدالة إحصائيًا، كما أظهرت الدراسة نتائج مختلفة للآثار الكلية، وللتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات.

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات، التنافر المعرفي، الصراع النفسي، القلق.

Relationship modeling of the cognitive dissonance, anxiety, and psychological conflict among the students of Umm al-Qura University

Maryam Hamid Ahmed Al-Lihyani[1] , Samira Muhareb Al-Otaibi[2]

Umm Al Qura University

Submitted 22-11-2019 and Accepted on 25-11-2020

Abstract: The current study aimed to reveal the relationship between cognitive dissonance, psychological conflict and anxiety among female students at Umm Al-Qura University through a proposed model based on cognitive foundations that adopted the method of path analysis to explain anxiety, psychological conflict and cognitive dissonance, and the sample of the study

Consisted of 607 students at Umm Al-Qura University, who were selected randomly, the study

Also used the cognitive dissonance scale prepared by Al-Otaibi and Al-Lahiani (2020), the Psychological Conflict scale by conte et al - and the al-Desouki codification (1999), and the

Anxiety scale by Beck and Steer (1985), and the results showed no significant differences. A statistic between the proposed model and the ideal model for the rise in conformity indicators which were (AGFI = 0.994, CFI = 1, TLI = 1, GFI = 0.999, IFI = 1, RMSEA = 0.000, NFI = 0.998), and the adjustment indicators provided by AMOS were also referred to. To improve the hypothetical model, as the program showed the presence of some indicators, and accordingly proposals were taken to improve the model by deleting the paths that are not statistically significant, and the study showed different results for the overall effects, and for the direct and indirect effects of the variables.

Key words: relationship modeling, cognitive dissonance, psychological conflict, anxiety

---

(1)أستاذ علم النفس المشارك – كلية التربية – جامعة أم القرى

(1)Associate Professor, Department of Psychology - College of Education - Umm Al-Qura University

***E-mail**: Mere200@hotmail.com*

(2)أستاذ علم النفس المشارك – كلية التربية – جامعة أم القرى

(2)Associate Professor, Department of Psychology - College of Education - Umm Al-Qura University

مقدمة

يُعد القلق رد فعل طبيعي للمواقف العصيبة، وقد نشعر جميعًا بالقلق وهو جزء أساسي من غريزة البقاء لدينا ويساعدنا بإخبارنا أن هناك شيئًا مهمًا يحدث. قد يكون موقفًا خطيرًا نحتاج إلى تجنبه، أو مهمة نحتاج إلى إنجازها بسرعة – لذلك يُعد القليل من القلق مفيدًا في بعض الأحيان.

ويعرف **القلق** بأنه حالة غير سارة نتوقع فيها حدوث شيء مخيف لا يمكن التنبؤ به تمامًا من خلال ظروفنا الفعلية، فهو مزيج معقد من المكونات الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية، كما أنه مزيج معقد من العواطف والإدراكات غير السارة والتي تكون أكثر توجهًا نحو المستقبل وأكثر انتشارًا من الخوف (Barlow, 2002,104).

ويعدُّ فرويد Freud من أوائل من تحدثوا عن القلق في علم النفس، وقد فسر القلق النفسي بأنه الاستجابة لإحدى حالات الخطر الناتجة عن تجربة سابقة، كما قدم مصطلحات توليد القلق والقلق التلقائي، حيث يصف أحدها عملية تكثيف الإحساس لدى الأفراد والآخر للتعبير عن رد الفعل اللاإرادي لحالة مؤلمة، بحيث يميز بذلك نوعين من القلق الواقعي والعصاب (Rachman, 1998, 64; Snowdon, 2013).

وجعل فرويد القلق جزءًا مهمًا من نظريته الشخصية، مؤكدًا أنه أساسي لتطور كل السلوك العصبي والذهني. فالقلق ينبه الفرد بأن الأنا تتعرض للتهديد وأنه ما لم يتم اتخاذ إجراء، فقد يتم الإطاحة بالأنا. كيف يمكن للأنا أن تحمي نفسها أو تدافع عنها؟ هناك عدد من الخيارات: الهروب من الموقف المهدد، أو منع الحاجة المندفعة التي هي مصدر الخطر، أو إطاعة إملاءات الضمير. إذا لم تنجح أي من هذه الأساليب العقلانية، فقد يلجأ الشخص إلى آليات الدفاع – وهي الاستراتيجيات غير العقلانية المصممة للدفاع عن الأنا (Schultz&Schultz,2017).

كما أوضحت هورني Karen Horney 1937م أن الثقافة من شأنها أن تخلق قدراً كبيراً من القلق في الفرد الذي يعيش في هذه الثقافة، ويعدُّ القلق استجابة انفعالية تكون موجهة إلى المكونات الأساسية للشخصية. ويتفق "سوليفان Sullivan" مع "هورني Horny" في تأكيدهما على فكرة أن عدم توفر الأمان الاجتماعي يسبب القلق، والقلق بناءٌ وهدم في الوقت نفسه، فالقلق البسيط يمكن أن يغير الإنسان ويبعده عن الخطر، أما القلق الشامل الكلي فإنه يؤدي إلى اضطراب كامل بالشخصية، ويجعل الشخص عاجزًا عن التفكير السليم أو القيام بأي عمل عقلي، ويرى السلوكيون القلق كاستجابة انفعالية سلبية، بناءً على دراسات سابقة أجراها بافلوف، كما يرى كلٌّ من دولارد وميللر Dollard & Miller أن القلق كقوة ثانوية يتم اكتسابها من خلال التعلم، فالقلق لديهما دافعٌ مكتسب أو قابل للاكتساب، وعندما يزداد هذا الدافع إلى حد معين يؤدي إلى تدهور الأداء والعكس صحيح.

(Moehle & Eugene, 1991 ; عثمان،2001، 23–25).

وقد فرق دولارد وميلر Dollard & Miller (1966) بين الخوف والقلق ويذكران أنه عندما يكون "مصدر الخوف غامضًا أو محجوبًا بالقمع، غالبًا ما يشار إليه باسم القلق". ويُنظر إلى القلق على أنه ينشأ فقط في ظل ظروف معينة من الصراع العصابي(p.63) .

ويرى أنصار هذه المدرسة أن القلق هو سلوك قد اكتسبه الإنسان من البيئة التي يعيش فيها، وأنه عن طريق عمليات معينة يتم من خلالها (تشريط) وتدعيم بل واستفحال هذا

القلق والذي يمكن علاجه بإزالته أو منعه طالما هو متعلم (غانم، 2016)

وتظهر النظريات السلوكية للقلق تداخلًا قويًا مع النظريات المعرفية، والتي تركز على التحكم التنظيمي، وتفاعلات المنبهات، والأفكار، أو الإدراك، والتعزيز المتاح. وتوفر المنبهات معلومات حول الموقف، وتسهل التنبؤ بالمستقبل، وبحسب بيك وآخرين Beck et al تشير النظريات السلوكية المعرفية إلى أن اضطرابات القلق تستمر نتيجة التفاعل بين هذه العوامل في النموذج المعرفي للقلق بتوقع الأحداث وتفسيرها، وليس مجرد أحداث في حد ذاتها، تحكم تجربة المرء. فالإدراك لا يعمل بمفرده. وهو يعمل بالتآزر مع الأنظمة البدائية الأخرى، على سبيل المثال، الانفعالية والسلوكية والفسيولوجية تُعزى الأولوية إلى دور الإدراك لأن النظام المعرفي مسؤول عن دمج المدخلات واختيار خطة مناسبة وتفعيل الأنظمة الفرعية الأخرى (Sweeney& Pine, 2004).

كما يرى بيك أن القلق ينتج عن أنماط التفكير المشوهة والخاطئة في تقييم المواقف، وما يترتب عن ذلك من تكوين مركبات معرفية نشطة تحول المثيرات البيئية إلى مصادر للقلق، وتؤدي للشعور بالقلق وظهور أعراضه فالمشكلة تكمن أساسًا في طريقة التفكير، وليست في الانفعال ومنظوماته (غانم،2003، 314).

كما أن المرضى المصابين باضطراب القلق يميلون إلى المبالغة في تقدير درجة الخطر واحتمالية الضرر في موقف معين والتقليل من قدراتهم على التعامل مع التهديدات المتصورة لرفاههم النفسي والجسدي (Kaplan & Sadock, 1989, 965)

ويتضمن القلق بعض التغيرات الفسيولوجية كبرودة الأطراف وتصبب العرق وعدم القدرة على تركيز الانتباه والإحساس الدائم بتوقع الهزيمة والعجز والاكتئاب، والقلق إما أن يكون سمة أو حالة، فإذا استخدم مصطلح القلق في وصف السمة الرئيسة لشخصية الفرد، كان معناه أن سمة القلق Trait Anxiety لديه تظهر أعراضًا متنوعة، أي أن الفرد يختبر شعور القلق بصورة مزمنة، تسمح بأن يقال عنه بأنه يتسم بسمة القلق، في حين يتضمن قلق الحالة State Anxiety بعض التغيرات الفيزيولوجية، وهي خبرة عابرة تتفاوت من حيث الشدة من وقت لآخر (Hantona, Mellalieub& Hallc,2002.1126). بمعنى أن قلق الحالة State Anxiety هو قلق مؤقت، ناجم عن الظروف الآنية يمكن وصفه بأنه استعداد مختلف لتجربة مستويات القلق، فالظروف المؤلمة أو الصعبة لا تؤدي إلى تغيرات في القلق كسمة، بل تساهم في تغيرات شدة الحالة. لأن مستوى قلق الفرد من الحالة في مواقف معينة هو جزئيًا من وظيفة الخبرة السابقة في مواقف أخرى سابقة (Menasco & Hawkins, 1978,650).

فالقلق حالة تتسم بالشعور بالتوتر والخوف لدرجة يصعب السيطرة عليها وتؤثر في أنشطة الحياة اليومية. وهناك أنواع مختلفة من القلق، تتراوح من القلق العام والاجتماعي إلى حالات الرهاب (سورايا، كانينغ وفورمر، 2018).

كذلك ما يصاحب القلق من خوف وغيره من مظاهر الصراع النفسي، والاضطراب هو مظهَر للفشل في إيجاد التوازن بين هذه القوى، فالشخص الذي يعاني من "العصاب" النفسي أو المصاب بالاضطراب شخص قد أخفقت ذاته في إيجاد هذا التوازُن فأصبحت حياته كَدِرة

تَعِسة، وأصبح قلقًا غير مرتاح إلى حالته، ولكنه متيقِّظ لها أشد التيقُّظ، يحاول أن يوجِد التوازن الذي فقده بمختلف الوسائل. (جلال، 2017، 74)

كما ذكر كل من موهلي وإيجين Moehle & Eugene (1991) وعثمان (2001) أن القلق خبرة غير سارة يعمل الفرد على تجنبها، تحدث نتيجة الصراع، مما يؤدي إلى حالة من عدم الاتزان والشعور بالقلق .

وبحسب رضوان (2007) فإن الصراع إذا استمر لفتره طويله دون حل يقود إلى القلق والتوتر والأمراض الجسدية والنفسية والجسدية النفسية (ص342).

وأكدت دراسة ميللر وآخرين أن هناك علاقة وثيقة بين الصراع والقلق، حيث إن الصراع هو نزعه لتحقيق استجابة دافعيه لمتناقضين (إقدام – إحجام) فعند فشل الفرد في تحقيقها يصاب بالقلق (جبل،2000، 134). كما أكدت ذلك دراسة رزيقة (2013) التي وجدت أن هناك علاقة بين الصراع النفسي والاجتماعي والقلق (حالة أو سمة).

ويحدث **الصراع النفسي** عند الفرد عندما يتعرض لدافعين أو لنزعتين أو لرغبتين أو أكثر بحيث يجذ كل مكون من مكونات الشخصية واحدًا منها، وهنا يقع الصراع بين مكونات الشخصية وأجهزتها، الأمر الذي يؤدي إلى حيرة الفرد وارتباكه وتردده ما بين وجهتي الموقف الصراعي، وهو موقف يمكن أن يؤثر على البناء النفسي للشخصية ويسبب انحرافات سلوكية أو أعراض نفسية مرضية (ربيع، 2005).

يمكن إرجاع جذور النظريات الحديثة للصراع إلى ماكس ويبر وكارل ماكس وسيغموند فرويد وإن مكيافيلي وكلاوزفيتز وآدم سميث Max Weber, Karl Max and Sigmund Freud, Machiavelli, Clausewitz and Adam Smith، وهم من الكتاب المهمين بتحليل الصراع. وقد اختلفت المناهج النظرية لفهم الصراع، حيث ركز علماء النفس على الصراعات بين الشخصية، كما ركز علماء النفس الاجتماع على النزاعات بين الأفراد والمجموعات (Roderick,1999).

ويمكن النظر إلى الصراع على أنه يحدث على مدى الأبعاد المعرفية (الإدراك) والعاطفية (الشعور) والسلوكية (الأداء). وقد يساعدنا هذا المنظور ثلاثي الأبعاد في فهم تعقيدات الصراع وعلى الرغم من أن كل بُعد من الأبعاد الثلاثة يؤثر على الأبعاد الأخرى، فإن التغيير في مستوى الصراع في بُعد واحد لا يعني بالضرورة أن يحدث تغيير مماثل في الأبعاد الأخرى، ففي بعض الأحيان ترتبط الزيادة في أحد الأبعاد بانخفاض في بُعد آخر. على سبيل المثال، ينخفض المكون العاطفي للصراع أحيانًا مع زيادة وعي الناس بوجود الصراع وفهمهم لطبيعته. هذا هو أحد الأسباب التي تجعل الصراع يبدو مربكًا ولا يمكن التنبؤ به (Bernard,2000).

ويُعدُّ فرويد هو أول من أشار إلى وجود الصراع الأساسي المبني على أساس غريزي، حيث إن مكونات (الهو) الغريزية تسعى دومًا للتعبير عن نفسها في الوقت الذي تقف فيه الأنا لهذه النزعات بالمرصاد دفاعًا عن الشخصية، ويترتب على الاختلاف والتعارض في وظيفة كل منهما وجود صراع داخلي في أعماق النفس اللاشعورية، صراع بين قوة مانعة تحول دون هذه العناصر الغريزية اللاشعورية وبين التعبير عنها بأن هذه القوة المانعة الممثلة في الأنا تخاف على الدوام من أن تقهر من مثل النزعات الغريزية الممثلة في (الهو) ومن ثم تعيش في قلق دائم (فهمي، 1998، 197).

كما يرى فرويد العقل لا يحتمل الصراع الظاهر طويلًا، فإن الصراع معناه انقسام العقل على نفسه، معناه نشوب نوع من «الحرب الأهلية» داخل النفس، ونتيجة خطورة ذلك على السواء النفسي لا يَلبث ذلك الصراع أن ينتهي بحلٍّ متمثل بتغلُّب إحدى النزعتَين المتضادتين على الأخرى، حيث تبعُد النزعة غير المختارة من الشعور وتَنحدر إلى اللاشعور، ويُطلَق على استبعاد الرغبة أو الفكرة من الشعور ودفعها إلى اللاشعور اصطلاحًا اسم (الكبت) وعلى ذلك فالصِّراع بين نزعتين ينتهي دائمًا بكبت إحدى النزعتين، والمكبوت ينمحي من الذاكرة ولا يُصبِح جزءًا من شعور الشخص والنزعات اللاشعورية المكبوتة التي تظلُّ مختفية في اللاشعور، تتحيَّن الفرص المناسبة للتعبير عن نفسها بطريقة غير مباشرة، فتبدو متخفية بدل أن تبدو صريحة وسافرة، إذ تبقى تحت ضغط مُستمرٍّ، ولكنها في محاولة دائمة لتصل إلى الإشباع الذي حُرمته (جلال، 2017 ،22، 67).

وترى نظرية التحليل النفسي الصراع عندما تتعارض المتطلبات الداخلية المتناقضة بعضها مع بعض في الموضوع. قد يكون الصراع واضحًا -بين رغبة وضرورة أخلاقية، على سبيل المثال، أو بين عاطفتين متناقضتين -أو قد يكون كامنًا، وفي هذه الحالة يكون من الممكن التعبير عنه بطريقة مشوهة في الصراع الواضح، والذي يظهر بشكل خاص في تشكيل الأعراض، والمشاكل السلوكية، واضطرابات الشخصية، وما إلى ذلك. ويعتبر التحليل النفسي أن الصراع جزء من تكوين الإنسان (Becker, Groninger, Luzar, 2012)

وترى مدرسه التحليل النفسي أن الصراع قد يحدث بين دوافع الفرد نفسه، إذ يحدث **صراع بين دوافع الهو** وذلك عندما ينطوي الهو على دافعين يسعى كل منهما إلى هدفه ولا يمكن تحقيق الهدفين معًا مثل دافع الجنس ودافع الأمومة. كما يحدث **الصراع بين دافع الهو والأنا الأعلى لدى الفرد** وذلك عندما لا يمكن التوفيق بينهما وبين الحاجات الأولية للهو مما يؤدي إلى الصراع بينهما، إذ تصبح النزعات الجنسية والميول العدوانية متعارضة مع القيم الأخلاقية للأنا الأعلى فيظهر الصراع. كما يحدث **الصراع بين مكونات الأنا الأعلى** وذلك عندما يكون هناك صراع بين قيمه أخلاقية وأخرى، أو بين واجب وآخر (قطيشات والتل، 2009).

كذلك كلما كان الأنا أكثر نضجًا أمكن تجاوز وحل الصراعات الناجمة عن تضارب اتجاهات الدوافع والمتطلبات الأخرى للعالم الخارجي والأنا الأعلى، فإذا كان الأنا غير قادر على التوسط بين الدوافع المختلفة وحل إشكالاتها، فقد ينمو القلق اللاشعوري أي الذي يكون غامضًا المنشأ، ومن أجل صد هذا القلق الغامض ومواجهته والتغلب عليه يقوم الأنا بحشد وسائل الدفاع الأولية والتي تعدُّ آليات لا شعوريه (رضوان، 2007، 350).

وتنظر نظرية التحليل النفسي إلى الصراع على أنه نوع من تقسيم الوظائف الشخصية على الذات مما يعني أن الفرد سيعاني من مشاعر القلق (Kagan, 1991).

ووفقًا لفرويد، فإن هذا الصراع موجود دائمًا لأن الغرائز دائمًا ما تضغط من أجل الرضا، في حين تعمل المحرمات في المجتمع دائمًا على الحد من هذا الرضا. جميع السلوكيات مدفوعة بالغرائز؛ وبالمثل، فإن جميع السلوكيات دفاعية بمعنى الدفاع ضد القلق. قد تتقلب حدة المعركة داخل الشخصية، لكنها لا تتوقف أبدًا (Schultz,2017& Schultz).

في حين فسرت النظرية السلوكية الصراع النفسي- وفقًا لمفاهيم الاشتراط وقوانين التعلم وذهب أصحابها إلى أن الصراع يمكن أن ينشأ إذا ما تعرض الكائن الحي إلى مثير

شرطي سبق ارتباطه بمثيرين طبيعيين يستثيران استجابتين متناقضتين متساويتين في القوة (القريطي، 1998، 110)

كما صنف " كيرت ليفين " الصراع النفسي- عدة تصنيفات نتيجة تحليله لأنواع الصراع وهي **صراع الإقدام– الإقدام** الذي ينشأ حين يجد الفرد نفسه في موقف عليه أن يختار بين هدفين كلاهما له نفس القوة من الجاذبية. و**صراع الإحجام – الإحجام** الذي ينشأ حينما يجد الفرد نفسه في موقف عليه أن يختار بين هدفين كلاهما له نفس القوة من النفور. و**صراع الإقدام – الإحجام** الذي ينشأ حين يجد الفرد نفسه أمام هدف واحد له مزاياه وله عيوبه. وأخيراً، **صراع الإقدام – الإحجام المزدوج** الذي ينشأ حين يجد الفرد نفسه في موقف عليه أن يختار بين هدفين كلٌّ منهما له مزاياه وله عيوبه (حسيب، 2005، 31-32).

في حين قام نيل ميللر وتلاميذه بمجموعة من الدراسات التجريبية لصراع الإقدام والإحجام والتي لعبت فيها مفاهيم التعلم دورًا تفسيريًا مهمًا، وقدم مجموعه من المصادرات في دراسته للصراع أهمها: 1-النزعة إلى الاقتراب نحو الهدف تصبح أكثر قوة كلما كان الفرد أكثر قربًا للهدف و 2- أن الميل إلى تحاشي المثيرات السلبية يكون أقوى كلما ازداد الفرد قربًا من المثير – 3- يزداد قوة استجابة الإحجام بمعدل أكثر من زيادة قوة استجابة الإقدام كلما اقترب الكائن الحي من المثير المنفرا 4- يتوقف ميل الاستجابة إلى الظهور سواء استجابة الإقدام أو استجابة الإحجام على شدة الدافع الذي يثيره كل منهما 5- أنه عندما توجد استجابتان متعارضتان فإن الاستجابة المطلقة للنزعة الأقوى هي التي تحدث (الداهري ، 2005؛ غنيم،1972).

ويمكن أن يؤدي **التنافر المعرفي** دورًا فاعلاً في الصراع والقلق –سواء في استمرارهما أو في القضاء عليهما. فيمكن مثلاً أن تتفاقم و / أو تقلل الصراعات واسعة النطاق وصغيرة الحجم بسبب التنافر المعرفي كالصراع العرقي (Barker, 2003).

وبحسب كاسيل وتايلور Cassel & Taylor 1962- 2001 تنشأ فكرة التنافر المعرفي من القوة الثانية لعلم النفس. وتحديدًا تستمد من عمل سيجموند فرويد. وذكر فرويد أن الأفراد الذين لديهم مشاكل نفسية يعانون من الآلام والإصابات العميقة في اللاوعي مما يعيقهم من الوصول لإمكاناتهم الكاملة. وتبعًا لذلك، فإن الهدف هو الكشف عن الإصابات وتحويلها لمستوى الوعي (Thompson, Barnhart& Chow, 2008)

ويمثل التنافر المعرفي حالة من عدم الراحة النفسية ينتج عن وجود معارف غير متجانسة، أو عناصر عن الذات، أو سلوك الشخص، أو البيئة وينشأ الصراع لأن الشخص يتوجب عليه الاختيار بين شيئين. ويكون الشخص مدفوعًا في اتجاهين في وقت واحد (Festionger, 1957).

كما يعدُّ التنافر / الصراع المعرفي حافزًا قويًا، والذي غالبًا ما يقودنا إلى تغيير واحد أو آخر من المعتقد أو الفعل المتعارض. أي تناقض، أي المعتقدات الافتراضية، في طريقة تفكيرنا أو تصرفنا ينتج عنه تنافر، وهو أمر غير مريح ويخلق دافعًا لتقليل التوتر من خلال إعادة تقييم صلاحيته (Gawronski, 2002, 665).

كذلك تنص نظرية التنافر على أن الناس يسعون جاهدين للحفاظ على تناسق إدراكهم بعضهم مع بعض من أجل الحفاظ على الشعور بالتماسك. ومع ذلك، فإن الفعل غير المتسق المفاجئ (مثل التصرف بطريقة متناقضة) قد يضع الإدراك المتسق في صراع، ومن ثمَّ يقلب الشعور بالتماسك. نتيجة لذلك، فإن الجهد العقلي سوف يضطرب لإعادة

استقرار (أو إعادة تنظيم) هذا الإدراك (Festinger, 1957, Harmon-Jones & Mills,1999)

ويشكل التنافر المعرفي حالة عاطفية تنشأ عندما تتكون لدى الشخص عناصر معرفية تقتضي أن يكون أحدها أو بعضها عكس الآخر. وكحالة من التوتر عندما تكون هناك مثابرة حتى يتمكن **العمل المعرفي** من تخفيض عدد أو أهمية المعارف المتناقضة مع العناصر الأكثر مقاومة للتغيير. ويمكن أن يتكون هذا **العمل المعرفي** من خلال إضافة بعض المعارف المنسجمة، وزيادة أهمية المعارف المتناغمة، وبالمقابل التقليل من المعارف المتنافرة وتخفيض أهمية المعارف المتنافرة، ويعدُّ مفهوم **مقاومة التغيير** هو لب النظرية، لأنه بدونه تصبح توقعات النظرية أمرًا مستحيلًا، وهو يوفر نقطة منظمة لتحديد أهمية أو قدر التنافر وكيف يمكن تخفيض هذا التنافر. كما أن هذه النظرية تنطوي على المسؤولية الشخصية. لأنه يمكن تخفيف التنافر عندما يشعر المرء بأنه مسؤولًا عن جلب المعارف في علاقات غير متناغمة أو متسقة . (Wicklund & Brehm, 1976)

كما يوصف التنافر المعرفي بأنه النظرية التي تفترض أنه للحد من الانزعاج، نبرر أفعالنا لأنفسنا (Myers,2008). وقد أجريت العديد من الدراسات والتجارب لاختبار نظرية التنافر المعرفي مستخدمة تصاميم ومواقف تجريبية مختلفة، منها تجارب الاختيار الحر(Kretchmar, 2014) ، وتجارب الإذعان (Festinger & Carlsmith ,1959)، وأخيرًا تجارب تبرير الجهد فالتبرير من الأمور التي تستثير التنافر أيضاً . (Kretchmar, 2014)

ويمكن للأفراد الذين لديهم دافع لحالة التنافر العاطفي السلبي المشاركة في الحد من التناقض من خلال التقليل من التنافر عن طريق تغيير الإدراك الأصلي، أو إضافة / طرح إدراك جديد (على سبيل المثال، المواقف الجديدة، والسلوك، أو المعتقدات)، أو تعديل أهمية الإدراك (Hinojosa, Gardner & Walker, 2016).

ولكن أحياناً لسبب أو آخر، تفشل محاولة تحقيق التجانس، ولذلك تستمر التناقضات في الوجود، وفي ظل هذه الظروف –أي في وجود التناقضات – يظهر هنالك القلق السيكولوجي (Festinger, 1957). وهذا النوع من القلق السيكولوجي يعدُّ دافعًا قوياً نحو تخفيض التنافر، لذلك فإن للتنافر خصائص تحريضية، أي إنه كلما كان حجم التنافر كبيراً، حاول الشخص أكثر لتخفيفه أو إزالته، وإحدى الطرق لتخفيف التنافر هي عن طريق تغيير مواقف الفرد حتى تقترب من التوافق مع ما يفعله أو ما فعله الفرد (Rabbie, Brrhm& Cohen, 1959)

وقد حدد فستنجر Festinger (1962) العلاقة بين العناصر المعرفية ذات الصلة في نوعين، يتمثل النوع الأول في علاقة انسجام وهي أن أحد العنصرين أو الفكرتين يتضمن شيئًا عن الآخر بمعنى أن الفكرة الأولى تدل ضمنيًا على الفكرة الثانية، في حين تمثل الثانية علاقة الصراع وتنشأ هذه العلاقة على أساس نقيض أحد العناصر ناجم عن الآخر عند تأملها لوحدها بمعنى أن الفرد يحمل فكرتين أحدهما نقيض الآخر (P.12-14).

بالإضافة لذلك حدد فستنجر Festinger (1957) الفرق بين الصراع والتنافر لأنه يرى أنهما من الناحية الديناميكية مختلفان في آثارهما، ويكون الشخص في وضع متضارب ومتنافر وصراع قبل اتخاذ القرار، وبعد أن يتخذ قراره لا يكون في حالة صراع أو تضارب، فهو قد اتخذ اختياره، ومن ثمَّ قد حل الصراع، أي أنه لم يعد مدفوعًا في أكثر من اتجاه في وقت واحد، وهو الآن ملتزم بمسار الفعل المختار. وهنا يحدث أو يتزايد التنافر لصالح الاختيار

المرفوض، وتظهر الجهود لخفض التنافر لصالح الاختيار الذي تم، ولتوضيح الفرق، تخيل شخصًا لديه عرضان للتوظيف. وقام بتحديد العناصر المعرفية الجيدة للوظيفة1 وغير الجيدة للوظيفة 2، وتم تسمية هذه المعرفة **بالمجموعة أ**، مما يوجهه باتجاه اختيار الوظيفة1، ثم قام بعمل **المجموعة المعرفية ب**، ووضع العناصر المعرفية الجيدة للوظيفة 2، وغير الجيدة للوظيفة 1، مما يوجهه باتجاه اختيار الوظيفة ب، وحيث إنه لا يمكن الأخذ بالوظيفتين معًا يحدث الصراع. ولكن من الضروري أن نحدد أكثر أين يقع الصراع، فهو ليس بين **المجموعة المعرفية أ والمجموعة المعرفية ب**، أي ليس هناك صراع بين معرفة أن الوظيفة 1 و2 كلاهما جيدة، ولكن ينشأ الصراع لأن الشخص يتوجب عليه الاختيار بين شيئين، ومدفوعًا في اتجاهين في وقت واحد. ولكن عندما يختار أحد البدائل كاختياره للوظيفة 1 يتوقف الصراع، والذي يحدث أن **المجموعة المعرفية ب** في تنافر مع معرفته للاتجاه الذي سلكه، يحدث هذا التنافر على المستوى المعرفي، وتظل هناك علاقات غير مهمة بين مجموعتي المعرفتين، ولكن في الوقت الذي نجد **المجموعة المعرفية أ** في تناغم مع القرار، نجد **المجموعة ب** تتنافر معه، فالشخص الآن يتحرك في اتجاه واحد ويحاول تخفيض التنافر المعرفي(P.38-42).

ويتضح من ذلك أن التنافر المعرفي الذي يحدث بين **المجموعة المعرفية أ والمجموعة المعرفية ب** عندما يكون لابد من اختيار أحد الوظيفتين يؤدي لظهور الصراع المصاحب لعملية التنافر، أي إن **المعارف أ وب غير المنسجمة** تؤدي شدة تنافرها على المستوى المعرفي (المرتبط باتخاذ قرار) لحدوث صراع نفسي داخل الفرد يضغط عليه لاختيار أحدهما وترجيحه على الآخر، مما يحل حالة الصراع على المستوى النفسي باختيار أحد الوظيفتين، ويسمح بظهور التنافر المعرفي مرة أخرى بين المجموعتين، ولمنع حدوث الصراع النفسي للمرة الثانية تتم محاولات عديدة لخفض هذا التنافر لصالح الوظيفة أو الأمر الذي تم اختياره أو ترجيحه.

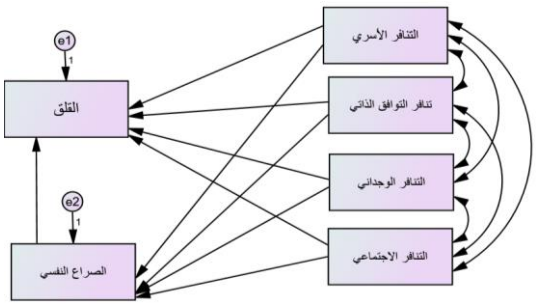
ومن الممكن تخفيض التنافر عن طريق البحث عن معلومات إضافية قد تساعده في تقليل أهمية المعلومات غير المتجانسة مباشرة، أو معلومات تنسجم مع التزامه. والاحتمال الآخر لتخفيض التنافر قد يكون عن طريق الإقرار بالخطأ واتخاذ موقف جديد، وهو أسهل طريقة لتخفيض التنافر المعرفي(Brehm & Cohen, 1962) .

ولقد تناول كل من ميناسكو وهاكنز Menasco & Hawkins (1978) التنافر المعرفي والقلق بالدراسة التجريبية، والتي اعتمدت على قيام المفحوصين بتقييم عدد من البدائل ثم اختيار بديل واحد من بين تلك المقدمة، وذلك بهدف التحقيق في حالة القلق كمقياس لحجم التنافر بعد الشراء، لعينة من 173 من المشترين حديثًا للأجهزة من ثلاثة منافذ بيع بالتجزئة. وقد أجريت المقابلات مع كل مستجيب خلال أسبوع من تاريخ الشراء. وتم استخدام مقياس القلق لقياس مستوى قلق الحالة لدى الأفراد، ومقياس صعوبة قرار الشراء لاستنتاج إثارة التنافر. وقد حددت شروط الشراء التي يجب أن تنتج مستويات متفاوتة من التنافر بعد الشراء، ولها تأثير متوقع على مقياس لقلق الحالة. وقد توصلت النتائج إلى أن التنافر بعد القرار هو شكل من أشكال قلق الحالة ردًا على حل حالة الصراع. بالإضافة إلى ذلك، كما ارتبطت الزيادة في مقاييس قلق الحالة بزيادة في صعوبة القرار المبلغ عنها والتي يجب أن تؤدي إلى زيادة في التنافر، كما وجد أن قلق الحالة المقاس انخفض مع الوقت منذ الشراء.

كما أجرت سوين Suinn (1965) دراسة للتحقق من الفرضية القائلة بأن مستوى التنافر يرتبط بشكل إيجابي بمستوى القلق، وتم استخدام مقياس تايلور للقلق وقياسين للتنافر. وقد أشارت النتائج إلى أن العلاقة المتوقعة تم تأكيدها بقياس واحد من قياسي التنافر. كما كان هناك ميل للقياس الآخر للتنافر لإظهار علاقة مماثلة، ويتأثر الدافع في حالات التنافر بالرغبة في الحد من التنافر والميل إلى السعي للحد من القلق.

النموذج:

يمكن الاستدلال على أهمية إجراء هذه الدراسة كونها تتناول التنافر المعرفي والصراع والقلق ضمن نموذج مقترح يتضمن العلاقات المباشرة وغير المباشرة من خلال ما تم تناوله في الأدب النظري للتنافر، وقد أكدت علاقته بالقلق دراسة ميناسكو وهاكنز Menasco & Hawkins (1978) التجريبية، وكذلك دراسة سوين Suinn (1965)، علمًا بأن الصراع النفسي قد يكون متغيرًا وسيطًا بين التنافر المعرفي والقلق ، وذلك عندما يزداد عدم التجانس بين المعارف ويزداد التنافر بينها مما قد يسبب صراعاً نفسيًا الذي بدوره يؤدي لحدوث القلق، أو أن شدة تنافر هذه المعارف قد تؤدي بصورة مباشرة إلى القلق، وقد قام فستنجر Festinger (1957,1962) بتناول كل من الصراع والقلق من خلال وصف عملية حدوث التنافر المعرفي، وكذلك تحديد متى يبدأ وينتهي الصراع أثناء عملية التنافر، وهذا ما تم إيضاحه من خلال تناول الأطر النظرية للمتغيرات الثلاثة فيما سبق، وبناء عليه فإن النموذج المقترح يفترض وجود علاقات مباشره بين هذه المتغيرات الثلاثة، بالإضافة إلى وجود علاقات غير مباشرة يلعب فيها الصراع النفسي دورًا وسيطًا بين التنافر المعرفي والقلق ، وعليه يمكن افتراض النموذج الآتي:



شكل (1): يوضح النموذج الافتراضي المقترح للعلاقة بين أبعاد التنافر المعرفي والقلق والصراع

مشكله البحث:

بناءً على الأدب النظري السابق ثمة اعتقاد بأن التنافر المعرفي يرتبط بكل من الصراع والقلق، ولكن نادرًا ما تمت دراستهم معاً من خلال نمذجة تلك العلاقات، إذ من المحتمل أن يؤثر التنافر المعرفي بنمط حياة الطالبات من خلال الصراع وحالة القلق المصاحبة للتنافر المعرفي، خاصه أننا نشهد اهتمامًا متزايدًا في البحوث والدراسات بكل من الصراع والقلق والتنافر المعرفي، إلا أن الاهتمام بنمذجة العلاقات بين تلك المتغيرات بالبحوث النفسية الأجنبية والعربية لم يظهر بشكل واضح رغم التسليم بأهمية ودور كل من الصراع والقلق في التنافر المعرفي، حيث تفترض نظرية التنافر المعرفي CDT أن الأفراد يفضلون الاتساق المعرفي ويشعرون بعدم الارتياح عندما يواجهون فجوة في اتساقهم المعرفي (Cooper,2012,174). مما قد يؤدي لحدوث عملية الصراع نتيجة عدم هذا الاتساق أو التنافر الحاصل، إذ أصبح الصراع سواء النفسي أم الاجتماعي مشكلة أساسيه تهدد حياة الفرد في كثير من المجتمعات (عسكر،2003)،

فإذا استمر هذا الصراع لفترة دون حل قد يقود إلى القلق (رضوان،2007)، وبحسب منظمه الصحة العالمية (2017) World Health Organization يمثل القلق أكثر اضطرابات الصحة النفسية شيوعًا على مستوى العالم.

لذلك يسعى البحث الحالي للتحقق من مطابقة نموذج مقترح للعلاقات بين المتغيرات يوضح العلاقة بين التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق لدى طالبات جامعة أم القرى، خصوصًا أن التنافر المعرفي عامل حاث ومحفز لكل من الصراع والقلق، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من درجات طالبات جامعة أم القرى في التنافر المعرفي المختصر وأبعاده (التنافر الأسري، التنافر الوجداني، تنافر التوافق الذاتي، التنافر الاجتماعي) ودرجاتهن على مقياسي القلق والصراع النفسي؟
- **هل يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس التنافر المعرفي؟**
- **هل يمكن التنبؤ بدرجة الصراع النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس التنافر المعرفي؟**
- **هل يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس الصراع النفسي؟**
- **هل يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس الصراع النفسي، ودرجاتهن على أبعاد التنافر المعرفي؟**
- ما النموذج الأمثل للعلاقة بين متغيرات التنافر المعرفي والقلق والصراع النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى؟
- ما الآثار الكلية، المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات التنافر المعرفي في الصراع النفسي من خلال مرورها بالقلق؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيًا بين كل من درجات طالبات جامعة أم القرى في التنافر المعرفي المختصر وأبعاده (التنافر الأسري، التنافر الوجداني، تنافر التوافق الذاتي، التنافر الاجتماعي) ودرجاتهن على مقياسي القلق والصراع النفسي.
- **يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس التنافر المعرفي؟**
- **يمكن التنبؤ بدرجة الصراع النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس التنافر المعرفي؟**
- **يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس الصراع النفسي؟**
- **يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس الصراع النفسي، ودرجاتهن على أبعاد التنافر المعرفي؟**
- الكشف عن النموذج الأمثل للعلاقة بين متغيرات التنافر المعرفي والقلق والصراع النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى.

- الكشف عن الآثار الكلية، والمباشرة وغير المباشرة لمتغيرات التنافر المعرفي في الصراع النفسي- من خلال مرورها بأبعاد القلق.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي في محاولته البحث بالعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من التنافر المعرفي والصراع النفسي والقلق مما يُعد إضافة علمية للتراث الأدبي لمتغيرات البحث كما تُعدُّ من أولى الدراسات التي بحثت في النموذج للعلاقات بين هذه المتغيرات.

حدود البحث:

تتحدد الحدود البشرية للبحث الحالي في طالبات جامعة أم القرى بمكة بمرحلة البكالوريوس، وحدودها الزمانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1440/ 1441)، كما حددت نتائجها بالأدوات التي استخدمت فيها من حيث صدقها وثباتها، بالإضافة إلى المنهج الذي تم استخدامه وهو المنهج الوصفي (الارتباطي- التنبؤي) باستخدام تحليل المسار، وحدودها المكانية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

المصطلحات الدراسة:

التنافر المعرفي: عرف فيستينجر Festinger (1957) التنافر بأنه "اثنان من العناصر يكونان في علاقة متنافرة، إذا أخذنا هذين العنصرين فقط، إذا كان عكس أحد العناصر يأتي من العنصر- الآخر". كما ذكرت كل من العتيبي واللحياني (2020) بأن التنافر المعرفي هو الوضع الذي يكون فيه اثنان أو أكثر من المعارف أو الأفكار في حالة عدم توافق بعضهما مع بعض، كما حدد للتنافر المعرفي أربعة أبعاد وهي **بُعد العلاقات الأسرية (الأسري)** ويمثل كل ما يتعلق بحياة الأفراد داخل الأسرة وتشمل العلاقات الأسرية مع الوالدين والإخوة. و**البُعد الاجتماعي** ويمثل كل ما يتعلق بالعلاقات والتواصل بالآخر ضمن النسيج الاجتماعي الخارجي، وهما يمثلان التنافر المعرفي الخارجي. و**بُعد التوافق الذاتي** (الشخصي) ويمثل كل ما يتعلق بقدرة الفرد على تكوين رد فعل للضغوط الاجتماعية والداخلية للحياة بين الأفراد، و**البُعد الوجداني** ويمثل كل ما يتعلق باستجابات الأفراد العاطفية والتحكم بها في التعامل مع الآخرين ومع الذات، وهما يمثلان التنافر المعرفي الداخلي (P.9).

- ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس التنافر المعرفي-إعداد العتيبي واللحياني عام 2020.

القلق: عرف كل من بيك وإيمري وجرينبيرج Beck, Emery & Greenberg (1985) القلق بأنه "استجابة عاطفية أثارها الخوف. وهكذا فإن الخوف "هو تقييم الخطر. والقلق هو حالة الشعور غير السارة التي تثيرها عندما يتم تحفيز الخوف"، ويتمثل في أربعة أبعاد هي البعد العصبي، البعد الشخصي، بعد الهلع، البعد الإرادي (P. 9) .

كما عُرف القلق على أنه حالة مزاجية سلبية مصحوبة بأعراض جسدية مثل زيادة معدل ضربات القلب، وتوتر العضلات، والشعور بعدم الارتياح، والخوف من المستقبل (Barlow,2002).

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس القلق لبيك واستير Beck & Steer عام 1990.

الصراع: عرفه الدسوقي (2007) بأنه "حالة غير سارة تنشأ لدى الفرد نتيجة وجود رغبتين متناقضتين في وقت واحد مما

يؤدي إلى شعور بالحيرة والارتباك والتردد والضيق نتيجة عجزه عن الاختيار أو الوصول إلى حل محدد"، ويتكون من ثلاث محاور وهي التقبل / الرفض، الاستقلال / الاتكالية، الضبط / عدم الضبط (ص11–72).

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوصون على مقياس الصراع النفسي–إعداد الدسوقي عام 2007.

منهج البحث والإجراءات:

منهج البحث:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقّيه الارتباطي والتنبؤي من خلال استخدام أسلوب الانحدار المتعدد وأسلوب تحليل المسار، الذي يتناول دراسة الأحداث كالظواهر بحيث يتفاعل معها بالوصف والتنبؤ والتحليل، وذلك من خلال اختبار نَموذج مقترح يفترض أن الصراع والقلق متغيران تابعان في النموذج السببي البنائي، ومن ثمَّ تؤثر أبعاد التنافر المعرفي في مستوى كل من الصراع والقلق بشكل مباشر لدى عينة البحث، كذلك يفترض وجود تأثيرات غير مباشرة لأبعاد التنافر المعرفي على القلق باعتبار الصراع متغيرًا وسيطًا.

مجتمع وعينة البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع طالبات جامعة أم القرى بالأقسام الأدبية والعلمية لعام 1442هـ، والبالغ عددهن 49787 طالبة. وقد تم اختيار العينة الأساسية والاستطلاعية بطريقة عشوائية منتظمة، وذلك على النحو الآتي:

- العينة الأساسية للدراسة وتكونت من 607 طالبة من طالبات جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وكان متوسط أعمارهن 22.9، بانحراف معياري 3.14.
- العينة الاستطلاعية لدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وبلغ عددها 150 طالبة من طالبات جامعة أم القرى، متوسط أعمارهن 21.78، بانحراف معياري 2.97.

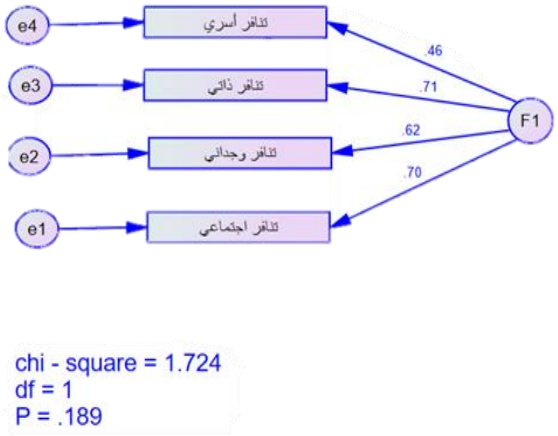
أدوات البحث:

أولاً: مقياس التنافر المعرفي:

قامت كلٌّ من العتيبي واللحياني (2020) ببناء مقياس التنافر المعرفي المختصر، وقد تم تطبيقه على 337 طالبةً من طالبات جامعة أم القرى وقد تم استخراج أربعة عوامل للتنافر المعرفي المختصر مكونة من 43 مفردة تفسر ما قيمته 51,062، وتم تسمية العوامل بحسب ما تحتويه من بنود وهي بُعد العلاقات الأسرية (الأسرة)، وبُعد العلاقات الاجتماعية (الاجتماعي) ويمثلان التنافر الخارجي، وبُعد التوافق الذاتي، والُبعد الوجداني ويمثلان التنافر الداخلي. كما أظهرت نتائج الصدق التقاربي مع مقياس القلق والصراع والتي طبقت على 450 طالبة معاملات ارتباط دالة عند 0,01، وتراوحت درجات الثبات لمقياس التنافر المختصر وأبعاده بطريقة إعادة التطبيق بين 0,91 لمعامل ثبات المقياس الكلي، وأقل قيمة كانت 0.72 لمعامل ثبات بعد التوافق الذاتي. كما كانت أعلى قيمة لمعامل ثبات ألفا كرونباخ عند 0.89 للدرجة الكلية لمقياس التنافر، وأقل قيمة لمعامل ثبات ألفا كرونباخ عند 0,77 لبعد التوافق الذاتي، وأكدت النتائج تمتع المقياس بقدر جيد من الثبات والصدق.

كما تم التحقق من صدق مقياس التنافر المعرفي بالبحث الحالي وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية،

باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج AMOS، ويعدُّ هذا أول تحليل توكيدي عمل لهذا المقياس بعد إعداده من قبل المؤلفتين، وثاني دراسة تستخدمه، وقد أكد هذا التحليل البناء العاملي الرباعي لمقياس التنافر المعرفي، فقد أظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي تساوي 1.724، ودرجات حرية تساوي 1، ومستوى دلالة تساوي 0.189، أي إنها غير دالة إحصائيًا، وتشير إلى مطابقة النموذج الجيدة للبيانات، كما أن مؤشرات جودة حسن المطابقة (RMSEA, GFI, AGFI, NFI, CFI, TLI, IFI) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وهي تؤكد أيضًا مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن المقياس صادق عامليًا.



شكل(3): يوضح البناء العاملي لمقياس التنافر.

جدول (1): مؤشرات مطابقة النموذج للبيانات مقياس التنافر المعرفي.

المؤشر	المدى المثالي	القيمة في النموذج المفترض
GFI(مؤشر جودة المطابقة)	1- 0.90	0.999
NFI(مؤشر المطابقة المعياري)	1- 0.90	0.996
CFI (مؤشر المطابقة المقارن)	1- 0.90	0.998
TLI(مؤشر تاكر – لويس)	1- 0.90	0.990
AGFI(مؤشر جودة المطابقة المعدل)	1- 0.90	0.989
IFI (مؤشر المطابقة المتزايدة)	1-0.90	0.998
RMSEA(مؤشر جذر مربع البواقي)	أقل من 0.05	0.035
Chi- square	غير دالة إحصائيًا	1.724غير دالة إحصائيًا

**** دالة إحصائيًا عند 0.01**

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط تتراوح بين 0,954 و0,425، وجميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى0.01، مما يؤكد على الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته لبعد التنافر الأسري 0.857، ولبعد التنافر التكيفي0.833، ولبعد

التنافر الوجداني 0.875، ولبعد التنافر الاجتماعي 0.915، كما بلغت0.920 للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم جيدة إحصائيًا، مما يدل على ثبات مقياس التنافر المعرفي.

ثانياً: مقياس الصراع النفسي:

أعد هذا المقياس كونيتي وآخرون conte et al (1995) لقياس جوانب الصراع النفسي- وصراع الفرد في علاقته بالآخرين، ويتكون من ثلاثة محاور وهي التقبل / الرفض، الاستقلال / الاتكالية، الضبط / عدم الضبط. وللتأكد من صدق المحتوى تم عرضه على مجموعة من المتخصصين قاموا بتحديد المخاوف التي ترتبط بكل رغبة، وبناء عليه تم صياغة البنود في ضوء الرغبات والمخاوف المرتبطة ببعضها، وتم تقليل عدد البنود عن طريق حذف البنود التي تحمل نفس المضمون، والبنود التي جاء اتفاق المحكمين عليها أقل من 80٪، وكذلك البنود التي جاء الارتباط بينهما وبين التقدير الكلي للمقياس منخفضاً، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ فتم التوصل إلى معامل ثبات قدره 0,88.

كما قام الدسوقي (1999) بفحص المحددات السيكومترية للمقياس المكون من 25 بنداً موزعة على محاوره الثلاثة، وللتحقق من الصدق تم استخدام الصدق التمييزي وكانت النتائج دالة عند مستوى 0.01. وتم حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ (معامل ألفا) للمقياس على عينة من الأسوياء والجانحين، وقد بلغت 0.79 بالنسبة لعينة الجانحين، و0.82 بالنسبة لعينة غير الجانحين، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى 0.01، مما يدل على أن المقياس ثابت.

وقد تم التحقق من صدق وثبات مقياس الصراع بالبحث الحالي على عينة الدراسة الاستطلاعية من خلال الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط تتراوح بين 0,319 و0,636، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01. كما تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0.745 والتجزئة النصفية 0،741 للدرجة الكلية للمقياس وهي قيم مقبولة إحصائيًا، مما يدل على ثبات المقياس. كذلك أوضحت نتائج قيم الصدق الارتباطي لعبارات المقياس أن قيم جميع معاملات الارتباط للعبارات دالة عند مستوى 0,01 و0,05، مما يشير إلى صلاحية استخدامه بالدراسة الحالية.

ثالثًا: مقياس القلق:

قائمة بيك للقلق من إعداد بيك وإبيستن وبراون وستير Beck, Epstein, Brown & Steerعام 1988، وتم نشره من قبل بيك وستير Beck & Steer عام (1990) في دليل تعليمات مستقل لقياس شدة القلق أو لتقييم أعراض القلق لدى المراهقين والبالغين، وتتألف القائمة بصورتها الأصلية من 21 بنداً ناتجة عن التحليل العاملي، وقد أسفر عن وجود ارتباط مرتفع بين عاملين، يمثل الأول البعد الجسدي للقلق في حين يمثل الثاني البعد الشخصي- للقلق، ثم تم إجراء تحليل عنقودي لمقياس بيك للقلق BAI وذلك للكشف عن تجمع المتغيرات حول الأبعاد الأساسية، على عينة مؤلفة من 393 من مرضى اضطراب القلق لأربع مجموعات تعكس أربعة أبعاد هي البعد العصبي، البعد الشخصي، بعد الهلع، البعد غير الإرادي، وتم حساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الأربعة في مقياس بيك للقلق باستخدام معامل ألفا

لكل بعد فرعي، وكل الارتباطات كانت دالة عند مستوى دلالة 0,001. كما أشار بيك وزملاؤه إلى تمتع القائمة بمؤشرات اتساق داخلي عالية بطريقة معامل ألفا كرونباخ 0.92، ومؤشرات ثبات إعادة التطبيق بفارق زمني مقداره أسبوع واحد بلغ 0.67، ومؤشرات صدق تلازمي مناسبة من خلال علاقة الأداء على المقياس بالأداء على مقاييس أخرى للقلق كمقياس هاملتون لتقدير القلق 0.51 دالة عند مستوى 0.001 وقائمة حالة – سمة القلق لسبيلبيرجر 0.58 وهي دالة أيضًا عند مستوى 0.001 لمقياس السمة، و0.47 دالة عند مستوى 0.001 لمقياس الحالة.

وقد قامت الشطي (2015) بفحص الخصائص القياسية لقائمة بيك للقلق على عينة بلغت 612 من طلبة جامعة الكويت، وعينة مرضية بلغت 22 من مرضى اضطراب القلق العام، وقد توصلت النتائج إلى تمتع قائمة بيك للقلق بخصائص جيدة من ناحية الثبات والصدق، إذ تراوحت معاملات التجزئة النصفية بين 0,83 – 0،90، والاتساق الداخلي بين 0,88 – 0،92، كما تم حساب الصدق من خلال الصدق العاملي والتقاربي والتمييزي، إذ ارتبط القلق بعلاقات موجبة مع كل من التشاؤم واليأس، وعلاقات سالبة مع التفاؤل.

كما تم التحقق من صدق وثبات مقياس القلق في البحث الحالي على عينة الدراسة الاستطلاعية، من خلال الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط تتراوح بين 0,418 و0,748، وجميعها معاملات ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01. كما بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ 0.869 والتجزئة النصفية0.823 للدرجة الكلية للمقياس وهي قيم جيدة إحصائيًا. كما أوضحت نتائج قيم الصدق الارتباطي لعبارات مقياس القلق لعينة الدراسة الاستطلاعية أن قيم جميع معاملات الارتباط لعبارات مقياس القلق دالة عند مستوى 0,01 و0,05، مما يشير إلى صلاحية استخدامه بالدراسة الحالية.

نتائج البحث:

الإجابة عن التساؤل الأول:

الذي ينص على: **هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من درجات طالبات جامعة أم القرى في التنافر المعرفي المختصر وأبعاده (التنافر الأسري، التنافر الوجداني، تنافر التوافق الذاتي، التنافر الاجتماعي) ودرجاتهن على مقياسي القلق والصراع النفسي؟**

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين درجات طالبات جامعة أم القرى في التنافر المعرفي وأبعاده، وذلك على النحو الآتي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين مقياس التنافر المعرفي وأبعاده ومقياس القلق ومقياس الصراع.

مقياس التنافر المعرفي	مقياس القلق	مقياس الصراع
التنافر الأسري	0.161**	0.205**
تنافر التوافق الذاتي	0.150**	0.186**
التنافر الوجداني	0.134**	0.125**
التنافر الاجتماعي	0.129**	0.116**
مجموع التنافر الداخلي (وجداني + ذاتي)	0.168**	0.186**

مقياس التنافر المعرفي	مقياس القلق	مقياس الصراع
مجموع التنافر الخارجي (أسري + اجتماعي)	0.182**	0.208**
الدرجة الكلية للتنافر المعرفي	0.204**	0.229**
الدرجة الكلية لمقياس القلق	-	0.404**

**** دالة إحصائيًا عند 0.01**

يتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي المختصر، والقلق، والصراع النفسي- بشكل عام لدى طالبات جامعة أم القرى.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التنافر المعرفي (التنافر الأسري، التنافر الوجداني، التنافر التوافق الذاتي، التنافر الاجتماعي) وكلٍّ من القلق والصراع.
- أكثر أبعاد التنافر المعرفي ارتباطًا بالقلق والصراع النفسي هو بعد التنافر الأسري، ثم يليه بعد تنافر التوافق الذاتي، ثم يأتي بعده التنافر الوجداني، ويأتي في الأخير التنافر الاجتماعي.
- كما أن التنافر الخارجي أكثر ارتباطًا بالقلق والصراع من التنافر الداخلي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات طالبات جامعة أم القرى بين مقياسي القلق والصراع النفسي.

الإجابة عن التساؤل الثاني:

الذي ينص على: هل يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس التنافر المعرفي؟

تمت الإجابة عن هذا التساؤل على مرحلتين:

أ- التنبؤ بدرجة القلق (المتغير التابع) من الدرجة الكلية للتنافر المعرفي (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام طريقة Enter، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (3): يوضح معاملات انحدار التنافر المعرفي المنبئة بدرجة القلق لدى عينة الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
التنافر المعرفي	القلق	31.11	0.042	0.204	0.069	5.162**	26.28**

** دالة إحصائيًا عند 0.01

يتضح من نتائج الجدول السابق أن متغير التنافر المعرفي يسهم في التنبؤ بدرجة القلق لدى عينة الدراسة، وقد بلغت نسبة المساهمة 4.2٪، كما بلغت قيمة "ف" لتحليل الانحدار 26.28 وهي دالة إحصائيًا، ومن ثمَّ يمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

درجة القلق = 31.11 + 0.069 X الدرجة الكلية للتنافر المعرفي:

ب-التنبؤ بدرجة القلق (المتغير التابع) من أبعاد التنافر المعرفي (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis اعتمادًا على طريقة التحليل المتدرج Stepwise Regression بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (أبعاد التنافر المعرفي) وللوقوف على أهم هذه المتغيرات في تحديد التباين في قيمة المتغير التابع (القلق)، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (4): يوضح معاملات انحدار أبعاد التنافر المعرفي المنبئة بدرجة القلق لدى عينة الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
التنافر الأسري	القلق	31.193	0.042	0.103	0.081	2.532**	

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من نتائج الجدول السابق أن بعد التنافر الأسري يسهم في التنبؤ بدرجة القلق، كما يتضح من النتائج أن نسبة المساهمة بلغت (4.2٪)، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

درجة القلق =31.193 + 0.081X التنافر الأسري.

الإجابة عن التساؤل الثالث:

الذي ينص على الآتي: هل يمكن التنبؤ بدرجة الصراع النفسي لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس التنافر المعرفي؟

تمت الإجابة عن هذا التساؤل على مرحلتين:

أ-التنبؤ بالصراع النفسي (المتغير التابع) من الدرجة الكلية للتنافر المعرفي (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام طريقة Enter، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول(5): يوضح معاملات انحدار التنافر المعرفي المنبئة بدرجة الصراع النفسي لدى عينة الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
التنافر المعرفي	الصراع النفسي	31.94	0.053	0.229	0.035	5.793**	33.559**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن متغير التنافر المعرفي يسهم في التنبؤ بدرجة الصراع النفسي لدى عينة الدراسة، حيث بلغت نسبة المساهمة 5.3٪، كما كان التغير في قيمة "ف" لتحليل الانحدار 33.559 وهي دالة إحصائيًا، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

درجة الصراع النفسي = 31.94 + 0.035 X الدرجة الكلية للتنافر المعرفي.

ب-التنبؤ بدرجة الصراع النفسي (المتغير التابع) من أبعاد التنافر المعرفي (المتغير المستقل) وذلك باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis اعتمادًا على طريقة التحليل المتدرج Stepwise Regression بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة (أبعاد التنافر المعرفي) وللوقوف على أهم هذه المتغيرات في تحديد التباين في قيمة المتغير التابع (الصراع النفسي)، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول(6): معاملات انحدار أبعاد التنافر المعرفي المنبئة بدرجة الصراع النفسي لدى عينة الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
التنافر الأسري	الصراع النفسي	31.97	0.058	0.161	0.057	3.852**	18.548**
تنافر التوافق الذاتي				0.134	0.056	3.203**	

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من نتائج الجدول السابق أن أبعاد التنافر المعرفي (التنافر الأسري-تنافر التوافق الذاتي) تسهم في التنبؤ

بدرجة الصراع النفسي، كما يتضح من النتائج أن نسبة المساهمة بلغت 5.8 ٪، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

درجة الصراع النفسي =31.97+ 0.057x التنافر الأسري + 0.056 x تنافر التوافق الذاتي

الإجابة عن التساؤل الرابع:

الذي ينص على الآتي: هل يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس الصراع النفسي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط باستخدام طريقة Enter، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول(7): يوضح معاملات انحدار الصراع النفسي المنبئة بدرجة القلق لدى عينة الدراسة.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
الصراع النفسي	القلق	3.45	0.194	0.440	0.972	12.056**	145.565**

**دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من نتائج الجدول السابق أن متغير الصراع النفسي يسهم في التنبؤ بدرجة القلق لدى عينة الدراسة، حيث بلغت نسبة المساهمة 19.4٪، كما كان التغير في قيمة "ف" لتحليل الانحدار 145.565وهي دالة إحصائيًا، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ على النحو الآتي:

درجة القلق = 3.45+ 0.972x الصراع النفسي

الإجابة عن التساؤل الخامس:

الذي ينص على الآتي: هل يمكن التنبؤ بدرجة القلق لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من خلال درجاتهن على مقياس الصراع النفسي، ودرجاتهن على أبعاد التنافر المعرفي؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم باستخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis اعتمادًا على طريقة التحليل المتتابع Stepwise Regression بغرض تحديد الأهمية النسبية للمتغيرات المستقلة أبعاد التنافر المعرفي، ودرجات الصراع النفسي وللوقوف على أهم هذه المتغيرات في تحديد التباين في قيمة المتغير التابع (القلق)، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول(8): يوضح معاملات انحدار الصراع النفسي وأبعاد التنافر المعرفي المنبئة بدرجة القلق لدى عينة الدراسة.

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمة الثابت	نسبة التباين المفسر R^2	قيمة بيتا β	ميل خط الانحدار	قيمة ت ودلالتها	قيمة (ف) ودلالتها
القلق	الصراع النفسي	2.351	0.20	0.430	0.950	11.737**	75.607**
	التنافر الوجداني			0.080	0.082	2.179*	

يتضح من نتائج الجدول السابق أن درجات أفراد العينة على مقياس الصراع النفسي ودرجاتهن على بعد التنافر الوجداني تسهم في التنبؤ بدرجة القلق لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت نسبة المساهمة 20 ٪، كما كان التغير في قيمة "ف" لتحليل الانحدار 75.607 وهي دالة إحصائيًا، ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

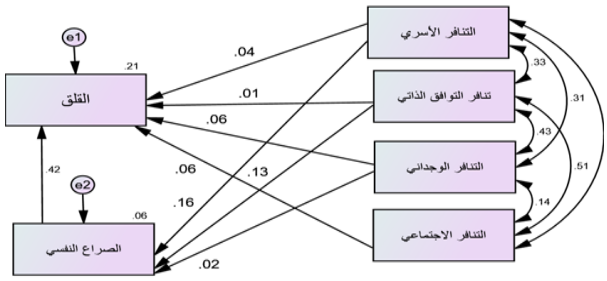
درجة القلق =2.351+ 0.950x الصراع النفسي + 0.08 x التنافر الوجداني

الإجابة عن التساؤل السادس:

الذي ينص على: **ما النموذج الأمثل للعلاقة بين متغيرات التنافر المعرفي والقلق والصراع لدى طالبات جامعة أم القرى؟**

تم استخدام برنامج تحليل المسار من خلال برنامج Amos واختبار النموذج المقترح بالشكل 1، والذي يفترض أن أبعاد التنافر المعرفي تؤثر كمتغير خارجي Exogenous في مستوى القلق Endogenous (متغير داخلي) وذلك بشكل مباشر لدى أفراد العينة، كذلك يتضمن النموذج وجود تأثيرات غير مباشرة لأبعاد التنافر المعرفي على القلق باعتبار الصراع متغيرًا وسيطًا mediator variable

وللتحقق من مطابقة النموذج المفترض وموافقته للبيانات، تم استخراج عدد من مؤشرات المطابقة، إذ تعكس القيم المقاربة ل 1 أو التي تزيد عن 0.90 لكل من المؤشرات (NFI, GFI, CFI, TLI, AGFI) دليلًا جيدًا على مدى مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، كما أن قيمة RMSEA إذا كانت أقل من 0.05 يعد دليلًا جيدًا على مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي. وقد أظهرت النتائج أن جميع مؤشرات المطابقة قد وقعت في المدى المثالي، وبعد التحقق من مطابقة النموذج الافتراضي لبيانات الدراسة، كحصوله على قيم تقع ضمن المدى المثالي، تم الرجوع إلى Modification Indices (مؤشرات التعديل) التي يقدمها برنامج AMOS لتحسين النموذج الافتراضي، إذ أظهر البرنامج وجود بعض المؤشرات وبناءً عليه تم الأخذ بالمقترحات لتحسين النموذج وأصبح النموذج على النحو الآتي:



شكل3: النموذج الأمثل للعلاقة بين أبعاد التنافر المعرفي والقلق والصراع.

وللتأكد من مطابقة البيانات للنموذج البديل تم فحص مؤشرات المطابقة الخاصة بالنموذج البديل على النحو الآتي:

جدول (9): مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح.

المؤشر	المدى المثالي	القيمة في النموذج المفترض
GFI(مؤشر جودة المطابقة)	1- 0.90	1
NFI(مؤشر المطابقة المعياري)	1- 0.90	1
CFI (مؤشر المطابقة المقارن)	1- 0.90	1
TLI(مؤشر تاكر – لويس)	1- 0.90	1
AGFI(مؤشر جودة المطابقة المعدل)	1- 0.90	1
IFI(مؤشر المطابقة المتزايدة)	1-0.90	1
RMSEA	أقل من 0.05	0
Chi- square	غير دالة إحصائيًا	0.007غير دالة

يتضح من الجدول (9) أن جميع مؤشرات المطابقة قد وقعت في المدى المثالي ومن ثمَّ فإن النموذج الأمثل يحقق جميع مؤشرات المطابقة. كما تم استخراج قيمة مربع كاي chi –square التي بلغت قيمتها 0.007 بدرجات حرية

1، ومستوى دلالة 0.932 وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة بين النموذج المقترح والنموذج المثالي وهذا يشير إلى المطابقة مع النموذج الأمثل (القهوجي، وأبو عواد، 2018).

الإجابة عن التساؤل السابع:

الذي ينص على الآتي: **هل تختلف التأثيرات المباشرة عن التأثيرات غير المباشرة لمتغيرات التنافر المعرفي في القلق من خلال مرورها بالصراع النفسي؟**

أولًا: بالنسبة للتأثيرات المباشرة يتضح من النموذج الأمثل للبيانات:

- المسار من التنافر المعرفي الأسري للقلق = 0.04 وهو غير دال إحصائيًا، مما يدل أن التنافر المعرفي الأسري ليس له تأثير معنوي على القلق لدى أفراد عينة الدراسة.
- المسار من التنافر المعرفي الأسري للصراع = 0.161 وهو دال إحصائيًا، مما يدل على أن التنافر المعرفي الأسري يؤثر على الصراع النفسي لدى عينة الدراسة.
- المسار من تنافر التوافق الذاتي للقلق = 0.01 وهو غير دال إحصائيًا، مما يدل أن تنافر التوافق الذاتي ليس له تأثير معنوي على القلق لدى أفراد عينة الدراسة.
- المسار من تنافر التوافق الذاتي للصراع النفسي = 0.134 وهو دال إحصائيًا، مما يدل على أن تنافر التوافق الذاتي له تأثير دال معنويًا على الصراع النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.
- المسار من التنافر الوجداني للقلق = 0.06 وهو غير دال إحصائيًا، مما يدل على أن التنافر الوجداني ليس له تأثير معنوي على القلق لدى عينة الدراسة.
- المسار من التنافر الوجداني للصراع =0.02 وهو غير دال إحصائيًا، مما يدل على أن التنافر الوجداني ليس له تأثير معنوي على الصراع لدى عينة الدراسة.
- المسار من التنافر الاجتماعي للقلق = 0.06 وهو غير دال إحصائيًا، مما يدل على أن التنافر الاجتماعي ليس له تأثير معنوي على القلق لدى عينة الدراسة.
- المسار من الصراع النفسي للقلق = 0.42 وهو دال إحصائيًا، مما يدل على أن الصراع النفسي له تأثير معنوي على القلق لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانيًا: التأثيرات غير المباشرة:

- بالنسبة لتأثير التنافر المعرفي الأسري في درجة القلق مرورًا بالصراع النفسي كمتغير وسيط، يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب المسارين، وبذلك يكون التأثير غير المباشر للتنافر المعرفي الأسري في القلق في حالة توسط الصراع النفسي = 0.161 x 0.42 = 0.068 وهذا يعني وجود تأثير غير مباشر للتنافر المعرفي الأسري على القلق مرورًا بالصراع ويتضح من النتائج أن التأثير غير المباشر للتنافر الأسري على القلق مرورًا بالصراع النفسي كانت قيمته أعلى من التأثير المباشر في حالة عدم توسط الصراع النفسي.
- بالنسبة لتأثير تنافر التوافق الذاتي في درجة القلق مرورًا بالصراع النفسي كمتغير وسيط، يتكون هذا التأثير من

حاصل ضرب المسارين، وبذلك يكون التأثير غير المباشر لتنافر التوافق الذاتي في القلق في حالة توسط الصراع النفسي = 0.13 x 0.42 = 0.054 وهذا يعني وجود تأثير غير مباشر لتنافر التوافق الذاتي على القلق مرورًا بالصراع، ويتضح من النتائج أن التأثير غير المباشر للتنافر الذاتي التوافقي على القلق مرورًا بالصراع النفسي كانت قيمته أعلى من التأثير المباشر في حالة عدم توسط الصراع النفسي.

بالنسبة لتأثير التنافر الوجداني في درجة القلق مرورًا بالصراع النفسي كمتغير وسيط، يتكون من حاصل ضرب المسارين، وبذلك يكون التأثير غير المباشر للتنافر الوجداني في القلق في حالة توسط الصراع النفسي= 0.02 x 0.42 = 0.008 وهذا يعني وجود تأثير غير مباشر للتنافر الوجداني على القلق مرورًا بالصراع، ويتضح من النتائج أن التأثير غير المباشر للتنافر الوجداني على القلق مرورًا بالصراع النفسي كانت قيمته أقل من التأثير المباشر في حالة عدم توسط الصراع النفسي.

وتلخيصاً لنتائج هذا السؤال يتضح أن التأثيرات المباشرة لأبعاد التنافر المعرفي على القلق تختلف عن التأثيرات غير المباشرة، مما يعني أن الصراع النفسي يلعب دورًا توسطي mediation في العلاقة بين التنافر المعرفي والقلق، على الرغم من أن بعض التأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة غير دال إحصائيًا، إلا أنه يمكن أن تفسر ذلك في ضوء طبيعة المفحوصين، حيث تمت دراسة التنافر المعرفي في ظروف طبيعية فالبعض قد يكون بحالة تنافر والبعض الآخر لا يعاني من ذلك.

مناقشة النتائج:

توصلت نتائج التساؤل الأول لوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من الدرجة الكلية وأبعاد التنافر المعرفي وكل من القلق والصراع النفسي، وعلى الرغم من وجود هذه الدلالة الإحصائية فإن قيمة الارتباطات تميل للانخفاض، وقد يعود ذلك لحساسية قياس ظاهرة التنافر المعرفي بوصفها حالة موقفيه بالحياة اليومية والتي تتضمن إدراكات متنافرة ومتناسقة، كما يتأثر التنافر بالإدراك فكلما زادت أهمية الإدراك زاد وزن التنافر(Festinger, 1975) ، وقد أكدت دراسة كل من مايكل وميناسكو وديل هاوكينس Menasco & Del Hawkins (1978) ودراسة سوين Suinn (1965) العلاقة بين القلق والتنافر، فقد أوضح "بيك" أن القلق ينتج عن أنماط التفكير المشوهة والخطأ في تقييم المواقف، فالمشكلة تكمن أساسًا في طريقة التفكير (غانم،2009، 314). كما يعدُّ القلق من نواتج التنافر المعرفي وعرضًا من أعراضه، والذي يعبر عنه بالحالة العاطفية التي تنشأ عندما تتكون لدى الشخص عناصر معرفية تقتضي أن يكون أحدها أو بعضها عكس الآخر. مما ينشأ حالة من التوتر (Wicklund & Brehm, 1976) تؤدي إلى القلق، ويمثل هذا التوتر حالة من الصراع لتغليب أحد العناصر المعرفية على الأخرى، مما يؤدي لخفض التنافر المعرفي في حالة الاختيار وانتهاء حالة الصراع ومن ثمَّ توقف القلق.

كما توصلت نتائج التساؤل الثاني والثالث والرابع والخامس إلى عدد من معادلات التنبؤ على النحو الآتي:

- يسهم التنافر المعرفي بنسبة 4.2٪ في التنبؤ بدرجة القلق لدى عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة "ف"26.28 وهي دالة إحصائيًا، وتمثلت معادلة التنبؤ في **درجة القلق =**

31.11 + 0.069 x الدرجة الكلية للتنافر المعرفي.

وبالنسبة لأبعاد التنافر المعرفي فقد وجد أن بعد التنافر الأسري يسهم بنسبة 4.2٪ في التنبؤ بدرجة القلق، وتمثلت المعادلة التنبؤية في **درجة القلق =31.193 + 0.081x التنافر الأسري.**

– يسهم التنافر المعرفي بنسبة 5.3٪ في التنبؤ بدرجة الصراع النفسي لدى عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة "ف" 33.559وهي دالة إحصائيًا، وتمثلت معادلة التنبؤ في **درجة الصراع النفسي = 31.94 + 0.035 x الدرجة الكلية للتنافر المعرفي.** وبالنسبة لأبعاد التنافر المعرفي فقد وجد التنافر الأسري وتنافر التوافق الذاتي تسهمان بنسبة 5.8 ٪، في التنبؤ بدرجة الصراع النفسي، وتمثلت المعادلة التنبؤية في **درجة الصراع النفسي =31.97+ 0.057x التنافر الأسري + 0.056 x تنافر التوافق الذاتي.**

– كما يسهم الصراع النفسي بنسبة 19.4٪ في التنبؤ بدرجة القلق لدى عينة الدراسة، وقد بلغت قيمة "ف" 145.565وهي دالة إحصائيًا، وتمثلت معادلة التنبؤ في **درجة القلق = 3.45+ 0.972x الصراع النفسي.**

– كذلك يتضح أن كل من الصراع النفسي وبعد التنافر الوجداني يسهمان بنسبة 20 ٪ في التنبؤ بدرجة القلق لدى أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة "ف" 75.607 وهي دالة إحصائيًا، وتمثلت المعادلة التنبؤية في **درجة القلق =2.351+ 0.950x الصراع النفسي + 0.08 x التنافر الوجداني.**

وتوضح هذه النتائج حجم إسهام كل متغير بالآخر، فقد أسهم التنافر المعرفي في التنبؤ بالصراع النفسي بقيمة أكبر من إسهامه في التنبؤ بالقلق، كما أن كل من الصراع النفسي والتنافر المعرفي(الوجداني) يسهمان معًا في التنبؤ بالقلق بشكل أكبر من إسهامهما منفصلين. ولتوضيح ذلك فقد أطلق فستنجر Festinger (1957) على هذا النوع من القلق مسمى القلق السيكولوجي، ويعدُّ دافعًا قوياً نحو تخفيض التنافر، لذلك فإن للتنافر خصائص تحريضية، أي إنه كلما كان حجم التنافر كبيراً، حاول الشخص أكثر لتخفيفه أو إزالته (Rabbie, Brrhm& Cohen, 1959)، ومن هنا تنشأ علاقة الصراع القائمة على أساس أن الفرد يحمل فكرتين إحداهما نقيض الأخرى Festinger (1962). وكلما زاد التناقض بين هذه الأفكار والمعتقدات والسلوك الصادر من الفرد زاد الصراع داخله وارتفع معدل القلق الذي يعمل على الدفع نحو حل الصراع.

كذلك تدل قيم المعالم الرئيسة لإجابة السؤال السادس على مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي الذي يفترض أن أبعاد التنافر المعرفي تؤثر في مستوى كل من الصراع والقلق بشكل مباشر لدى أفراد عينة البحث، كذلك يتضمن النموذج وجود تأثيرات غير مباشرة لأبعاد التنافر المعرفي على القلق باعتبار الصراع متغيرًا وسيطًا. وقد أظهرت النتائج أن جميع مؤشرات المطابقة قد وقعت في المدى المثالي، وبعد التحقق من مطابقة النموذج الافتراضي لبيانات الدراسة، تم تحسين النموذج الافتراضي من خلال الرجوع إلى مؤشرات التعديل التي يقدمها برنامج AMOS لتحسين النموذج الافتراضي، إذ أظهر البرنامج وجود بعض المؤشرات وبناءً عليه تم الأخذ بالمقترحات لتحسين النموذج بحذف المسارات غير الدالة إحصائيًا، ويتضح بالمقارنة بين شكل1–3، أن أبعاد التنافر المعرفي وهي تنافر التوافق الذاتي والأسري والوجداني ذات تأثيرات غير مباشرة على القلق باعتبار الصراع متغيرًا وسيطًا ماعدا بعد التنافر الاجتماعي الذي اكتفى بالتأثير المباشر على القلق

ويمكن تفسير ذلك في كون التوافق الذاتي والأسري والوجداني يؤثران على الصورة الذاتية للفرد، فالتنافر يكون حادًا على وجه الخصوص عندما ينعكس عدم الانسجام على الصورة الذاتية للفرد (Aronson ,1992) فيؤدي إلى الصراع. إما فيما يخص بعد التنافر الاجتماعي الذي اكتفى بالتأثير المباشر على القلق، فيمكن تفسيره من خلال مدخل أو نموذج التنافر البديل Model Dissonance "Vicarious والذي يُعد مدخلاً نظرياً جديداً ينطلق من العلاقة الرابطة بين نظريتي الهوية الاجتماعية Theory Identity Social والتنافر المعرفي Theory Dissonance Cognitive وتقوم هذه النظرية على أن الفرد الذي يلاحظ قيام أحد أفراد جماعته بسلوك متنافر، من المتوقع أن يعايش حالة من التنافر البديل Dissonance Vicariousوهو يتمثل في **حالة من القلق والانزعاج البديل** Discomfort Vicarious الناتج عن تخيل الذات وهي تمارس السلوك المتنافر، وينتج عن ذلك قيام الفرد بجهود مشابهة لما يقوم به أبناء جماعته أصحاب السلوك المتنافر بهدف الوصول لحالة من التوافق Consonance مرة أخرى (Benoft, Norton, cooper & Michael, 2003)، وفي هذه الحالة ينخفض التنافر الاجتماعي لدى الفرد، وقد عبر فستنجر عن ذلك باستخدام مصطلح **"التوافق المفروض"** الذي يعمل على تقليل التنافر نتيجة استخدام **"التبرير"** في قبول السلوك وارتباطه بالقبول لدى الجماعة كليًا(Festinger,1957).

كما أظهر النموذج أن جميع أبعاد التنافر وهي تنافر التوافق الذاتي والأسري والوجداني والاجتماعي تؤدي مباشرة إلى القلق، وقد يعود ذلك إلى أن هناك مفهومًا رئيسًا آخر في النظرية الأصلية وهو حالة التنافر ويمثل نسبة أو مقدار التنافر، فالمواقف في حياتنا اليومية تتضمن كل من الإدراك المتنافر والمتوافق، وقد تم تعريف مقدار التنافر على أنه نسبة التنافر إلى الإدراك المتوافق، أي إنه كلما زادت أهمية الإدراك زاد وزنه (Festinger,1962)، ومن ثم تعدُّ الإدراكات الخاصة بالتنافر المتعلقة بالأسرة وبالتوافق الذاتي والوجداني والاجتماعي أكثر أهمية من الإدراكات الأخرى والتي قد تتسبب بالقلق عند معرفة أن هناك تعارضًا قبل الدخول في الصراع ما بين هذه الأفكار أو المعتقدات والسلوك الصادر من الفرد.

وتؤكد نتائج التساؤل السابع النتيجة السابقة، فقد وجد أن أكبر حجم للتأثير الكلي على القلق كان للصراع يليه التنافر الأسري، ثم التوافق الذاتي، يليه التنافر الوجداني، وأخيرًا التنافر الاجتماعي، وقد يعود ذلك إلى أن كلًا من القلق والصراع عمليتان متلازمتان، وهذا ما أكدته الدراسات التي وجدت علاقة بين الصراع والقلق كدراسة رزيقة (2013)، التي أكدت تلك العلاقة بوجود مسار مباشر من الصراع إلى القلق. كذلك وجدت مسارات مباشرة لأبعاد التنافر المعرفي تؤثر في القلق وهي المسار المباشر لتأثير التنافر الأسري يليه التنافر بالتوافق الذاتي ثم الوجداني ثم الاجتماعي، وقد يعود ذلك لأن **بُعد العلاقات الأسرية (الأسري)** يمثل كل ما يتعلق بحياة الأفراد داخل الأسرة وتشمل العلاقات الأسرية مع الوالدين والإخوة. و**بُعد التوافق الذاتي** (الشخصي) يمثل كل ما يتعلق بقدرة الفرد على تكوين رد فعل للضغوط الاجتماعية والداخلية للحياة بين الأفراد **والبُعد الوجداني** ويمثل كل ما يتعلق باستجابات الأفراد العاطفية والتحكم بها في التعامل مع الآخرين ومع الذات، و**البُعد الاجتماعي** ويمثل كل ما يتعلق بالعلاقات والتواصل بالآخر ضمن النسيج

الاجتماعي الخارجي. ويمثل بُعد التوافق الذاتي والبُعد الوجداني التنافر المعرفي الداخلي الذي يتناول داخل ذات الفرد، في حين يمثل البُعد الأسري أو العلاقات الأسرية والبُعد الاجتماعي التنافر الخارجي والذي يتناول شتى الموضوعات الخارجية التي ترتبط بمجتمع الفرد وتؤثر على معتقداته وسلامته الداخلية، وهما جميعاً يؤثران بسلامة الفرد الذاتية النفسية وراحته في محيط أسرته ومجتمعه، التي تعدُّ من أولويات الفرد الحياتية، وذات أهمية وثقل إدراكي لدى الفرد. وهذا ما أشار إليه أوكسبي Oxoby (2004) من أنه إذا كان الوضع الاجتماعي يعدُّ جانبًا مهمًا في الصورة الذاتية للفرد، فإن الأفراد الذين ينفقون مواردهم سعيًا وراء هذا الوضع ولكنهم يفشلون في بلوغه، فإنهم يشهدون التنافر، ولتخفيف تنافرهم فقد ينفقون موارد أكبر في السعي لتحقيق ذلك.

كذلك وجدت مسارات غير مباشرة تؤثر في القلق، وهي المسار غير المباشر لتأثير كل من التنافر الأسري ثم تنافر التوافق الذاتي ثم التنافر الوجداني على القلق يتوسطه متغير الصراع، وقد يعود ذلك بالنسبة لبعد التنافر الأسري لأهمية العلاقات الأسرية والتعامل معها لدى الفرد، حيث وجد لها تأثير مباشر وغير مباشر في القلق، فبعض أنواع مسببات التنافر الأسري والتوافق الذاتي والوجداني قد تؤدي بالفرد للقلق مباشرة، أو قد تحدث حالة من الصراع المؤدية إلى ارتفاع مستوى القلق الذي يعمل كدافع لإنهاء حالة الصراع النفسي ومن ثمَّ حل التنافر. خصوصًا أن هذه الأبعاد الثلاثة تتعلق بالفرد نفسه وقدرته على التحكم باستجاباته العاطفية الشخصية أو الأسرية والقيام بقرارات مصيرية بالنسبة له، مما يؤدي إلى التفكير بالنتائج المحتملة لمختلف أوجه القرار المطلوب اتخاذه مما ينتج عنه صراع نتيجة التضارب الحاد بين الإدراكات المتعارضة، ولا يتوقف الصراع إلا باتخاذ القرار، وحل الصراع وانخفاض مستوى القلق.

المراجع:

جبل، فوزي محمد. (2000). *الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية*، الإسكندرية: المكتبة الجامعة الأزراطة.

جلال، محمد فؤاد (2017). *مبادئ التحليل النفسي*، هاي ستريت، وندسور: هنداوي سي آي س.

حسيب، عبد المنعم عبد الله (2005). *مقدمة في الصحة النفسية*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الدسوقي، مجدي محمد (1999). *مقياس الصراع النفسي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدسوقي، مجدي محمد (2007). دراسات في الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، ص166

ربيع، محمد شحات (2005) .*أصول الصحة النفسية*، القاهرة: دار غريب.

رزيقة، مجدب (2013). الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق: حالة-سمة: دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو، *رسالة ماجستير*. علم النفس وعلوم التربية. جامعة مولود معمري. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الجزائر. تيزي وزو –القبائل

رضوان، سامر (2007). *الصحة النفسية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سورايا سالي، كانينغ توماس، فورمر بول (2018). التعامل مع القلق والاكتئاب– نهج لنظام متكامل –تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر" ويش"، الدوحة، *مؤتمر القمة العالمي للابتكار في الرعاية الصحية*.

الشطي، تغريد (2015) الخصائص القياسية للصورة العربية لقائمه بيك للقلق، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد 16. العدد 2، ص 431-463.

العتيبي، سميرة ومريم، اللحياني. (2020). تطوير مقياس التنافر المعرفي وتقدير خصائصه السيكومترية لدى طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة (نسخه قصيرة)، *المجلة الخلدونية للعلوم* الإنسانية والاجتماعية، *جامعة ابن خلدون*، 12 (2)، ص ص 28-64.

عثمان، فاروق السيد. (2001). *القلق وإدارة الضغوط*، القاهرة، ط 1، دار الفكر العربي

عسكر، علي. (2003). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق*. الكويت : دار الكتاب الحديث.

غانم، محمد حسن (2009). *مقدمة في علم الصحة النفسية*، ط01، المكتبة المصرية الإسكندرية.

غانم، محمد حسن (2016). *كيف تتعامل مع القلق النفسي*، القاهرة: مكتبة كتب التنمية البشرية.

غنيم، سيد محمد (1972) *سيكولوجية الشخصية – محدداتها – قياسها-نظرياتها*، القاهرة: دار النهضة العربية

فهمي، مصطفى (1998). *الصحة النفسية*، ط5، مصر: مكتبة الخانجي.

القريطي، عبد المطلب *أمين* (*1998*) .*في الصحة النفسية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

قطيشات، *نازك* عبد الحليم والتل، أمل يوسف (2009). *قضايا في الصحة النفسية*، دار كنوز المعرفة، عمان.

القهوجي، أيمن أبو عواد، فريال. (2018). *النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج آموس*. عمان: دار وائل.

Al-Otibia, Sameera and Maryam, and Al-Lihyani (2020). Development of a cognitive dissonance scale (A short Form) and estimating its psychometric characteristics among umm Al-Qura University female students,
Elkhaldounia journal of human and social sciences, University of ibn-Khaldun, *Algeria*

Al-Qahwaji, Ayman Abu Awad, Firyal. (2018). *Modeling by structural equations using the Amos program*. Amman: Wael House.

Al-Quraiti, Abdul Muttalib Amin. (1998) *in mental health*, Arab Thought House, Cairo.

Al-Shatti, Taghreed (2015) Standard Characteristics of the Arabic Image for the Beck Anxiety List, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Volume 16. Issue 2, pp. 431-463.

Aronson, E. (1992). 'The return of the repressed: dissonance theory makes a comeback', Psychological Inquiry, vol. 3, (March), pp. 303–11.

Askar, Ali (2003). *Life pressures and methods of coping with them: mental and physical health in an era of stress and anxiety*, Kuwait, House of Modern Book.

Barker, P. (2003). Cognitive Dissonance. Retrieved from http://www.beyondintractability.org/essay/cognitive-dissonance

Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic.* New York: Guilford Press

Beck, A. T., & Emery, G. & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. New York: Basic Books.

Beck, A.T. and Steer, R.A. (1990) *Manual for the beck anxiety inventory*. The Psychological Corporation, San Antonio.

Becker, David , Groninger, Kathrin , Luzar, Claudia .(2012). Psychosocial Conflict Analysis-Guide, SWS Medien AG Print, Sursee

Benoft, M.; Norton, M. I.; cooper, J.; Michael, I. H. (2003). Vicarious Dissonance: Attitude Change from the Inconsistency of Others. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 85(1), pp.47-62. http://r6rtpt7u.search.serialssolutions.com.

Bernard, Mayer (2000).The Dynamics of Conflict Resolution: A Practitioner's Guide, 1 edition ed, San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*. New York: Wiley.

Dar Al-Wafa for the World of Printing and Publishing.

Hinojosa A , Gardner W& Walker H (2016). A Review of Cognitive Dissonance Theory in Management Research: Opportunities for Further Development**.** *Journal of Management*.43 (1) 170-199.

Jabal, Fawzi Muhammad (2000). *Mental and Psychological Personal Health*, University Library of Errat, Alexandria.

Jabal, Fawzi Muhammad (2000). *Mental and Psychological Personal Health*, University Library of Errat, Alexandria.

Jalal, Mohamed Fouad (2017). *Principles of Psychoanalysis, High Street*, Windsor: Hindawi CIS.

Kagan J. *Psychology*, 1991, Introduction Publishers, Fort Worth Philadelphia. New York: 45.

Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (Eds.). (1989). *Comprehensive textbook of psychiatry* (5th ed.). Williams & Wilkins Co

Kretchmar, J. (2014). *Cognitive Theories: Research Starters Education*. Edition, p1-6. 10p

Maher, Ahmad (2003) *Organizational Behavior: An Introduction to Building Skills*. 8 ed., Alexandria: University House.

Menasco, Michael. B., & Hawkins Del., (1978). A field-test of the relationship between cognitive dissonance and state anxiety, *Journal of Marketing Research***,** 15: 650-655.

Moehle, K. A. and Eugene E. L. (1991) 'The History of the Concepts of Fear and Anxiety', in Clarence Eugene Walker (ed.) *Clinical Psychology: Historical and Research Foundations*, pp. 159–82. New York: Plenum Press.

Myers. D.G. (2008). *Social Psychology*, 9th Edition. McGraw-Hill Companies, Inc.

Othman, Farouk El-Sayed (2001). *Anxiety and stress management*, Cairo, the Arab Thought House.

Oxoby, R.J. (2004). Cognitive Dissonance, Status and Growth of the Underclass. *The Economic Journal*, Volume 114, Issue 498, October 2004, Pages 727–749, https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2004.00241.x

Conte, H,R, Plutchik, R, Picard,S, Cluty, K,& Karasu, T.B.(1995): Development of self-report conflict scale, *journal of personality assessment*, Vol.64(1),PP.168-184.

Cooper, J. (2012). Cognitive dissonance theory. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.),*Handbook of theories of social psychology*: 377-397.

Desouki, Magdy Mohamed (1999). *Psychological Conflict Scale*, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Dollard, J., & Miller, N. E. (1966). *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking, and Culture*. New York: McGraw-Hill.

fahmi, Mustafa (1998). *Mental Health, Al-Khanji* Library, Egypt.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Festinger, L. (1962): *Theory of cognitive Dissonance*. Stanford University Press, Redwood City.

Festinger, L., & Carlsmith, J. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-211.

Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). *Testing moderator and attitudes, and helping behavior. Emotion* (Washington, D.C.), 15(2), 187–194.

Gawronski, B. (2002). What does the Implicit Association Test measure? A test of the convergent and discriminant validity of prejudice-related IATs. *Experimental Psychology, 49*(3), 171–180. https://doi.org/10.1026/1618-3169.49.3.171

Ghanem, Muhammad Hassan (2009*). Introduction to Mental Health Science*, the Egyptian Library, Alexandria.

Hantona S., Mellalieub S., Hallc R. (2002) Re-examining the competitive anxiety trait-state relationship, *Personality and Individual Differences*, 33, 1125–1136.

Harmon-Jones, E., & Mills, J. S. (1999). *Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology*. Washington, D C: American Psychological Association

Haseeb, Abdel Moneim Abdullah (2005). *Introduction to Mental Health*, Alexandria:

Suinn, R. M. (1965). Anxiety and cognitive dissonance. *Journal of General Psychology*, 73(1), 113- 116.

Suraya Sally, Canning Thomas, Former Ball (2018). Dealing with Anxiety and Depression - An Integrated System Approach - Report of the WISH Anxiety and Depression Forum, Doha, *World Innovation Summit for Health*.

Sweeney, M., & Pine, D. (2004). Etiology of Fear and Anxiety. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions*, (p. 34–60). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195135947.003.0002

Thompson, Isabelle S., Barnhart, Ryan G., Chow, Peter (2008).Using DISS-R to Compare the Dissonance Scores of Four Groups: Incarcerated Adults, High School, College and University Students*, College, Student Journal*, 42 (1),p115-131

WHO.Availableat:www.who.int/mental_health/management/depression/prevalence_global_health_estimates/en

Wicklund, R., & Brehm, J. (1976). *Perspectives on cognitive dissonance*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

World Health Organization (WHO). (2017) *Depression and other common mental disorders: Global health estimates*.

Qteishat, Nazek Abdel-Halim Wal-Tal, Amal Youssef (2009). *Issues in mental health*, the treasures of knowledge house, Amman.

Rabbie, J. M., Brrhm, J. W. & Cohen, A. R. (1959): Verbalization & reactions to cognitive dissonance. *Journal of Personality*, Vol 27, no 3, 407–417.

Rabie, Muhammad Shahat. (2005) *The Origins of Mental Health*, Cairo: Dar Gharib.

Rachman, S. (1998). *Clinical psychology: A modular course.Anxiety.* Psychology Press/Erlbaum (UK) Taylor & Francis.

Radwan, Samer (2007). *Mental Health*, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Rizeqa, Majdeb (2013). The psychosocial conflict of the schoolgirl and its relationship to the emergence of anxiety: a case-feature: a field study in the state of Tizi Ouzou, *master's thesis. Psychology and Educational Sciences*. Mouloud Mamary University. Faculty of Arts and Humanities. Algeria. Tizi Ouzou – tribes

Roderick Ogley., (1999) *Conflict Theory*, edi. By Lester Kurtz, Encyclopedia of violence, Peace and Conflict. 1, Academic Press, London p.402.

Schultz, Duane P& Schultz, Sydney Ellen. (2017)Theories of Personality (11th Edition).Wadsworth Publishing International EditionBoston

Snowdon, R. (2013). *How Freud arrived at the origin of anxiety*. Recuperado de: http://www.rscpp.co.uk/article/20/freud-anxiety.html

اليقظة العقلية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع

جابر بن حمد الحربي[1]

إدارة التعليم بمحافظة ينبع

قدم للنشر 20/ 2/ 1442هـ - وقبل 8 / 6/ 1442هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى اليقظة العقلية، والهناء الأكاديمي، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والكشف عن الفروق في الهناء الأكاديمي باختلاف التخصص الدراسي (علمي/ شرعي) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (200) طالبٍ من الذكور، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع بالسعودية، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (17,11) سنة، وبانحراف معياري (1,00)، واستخدمت الدراسة استبانة العوامل الخمسة لليقظة العقلية من إعداد بيير وآخرين (Bear, et al., 2006) وترجمة (البحيري وآخرين، 2014)، ومقياس الهناء الأكاديمي من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي، وهذا يعني أن مستوى المتغيرين في حدود المتوسط، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية (الدرجة الكلية/ الأبعاد الفرعية) والهناء الأكاديمي (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية)، ووجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية ترجع إلى التخصص الدراسي لصالح ذوي التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ترجع إلى التخصص الدراسي في الهناء الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية-الهناء الأكاديمي-طلاب المرحلة الثانوية.

Mindfulness and Its Relationship with Academic well-being among secondary school students In Yanboa Region – Saudi Arabia

Jaber Hamad Al-Harbi[(1)]

Education Administration in Yanbu Governorate

Submitted 07-10-2020 and Accepted on 21-01-2021

Abstract: The present study aimed to exploring the level of mindfulness and academic subjective well-being among sample of secondary stage students and identifying the relationship between mindfulness and academic subjective well-being and investigate the differences in academic subjective well-being among research sample according to specialization. The sample consisted of (200) students from males were chosen from Al-Yanbu secondary school district, (Mage= 17.11 ± 1.00). The researcher applied the following tools: mindfulness questionnaire (Bear, et al., 2006), and academic subjective well-being scale (prepared by researcher). Results showed an average level in both of mindfulness and academic subjective well-being and all its domains. There was significant statistical positive correlation between the total score of sample's study in mindfulness and academic subjective well-being. There were significant statistical differences in mindfulness according to specialization. There were no significant statistical differences in academic subjective well-being according to gender and specialization.

Key words: Mindfulness, Academic well-being, Secondary school students

---

1) *Master of Mental Health - Education Administration in Yanbu Governorate*

(1) ماجستير صحة نفسية- إدارة التعليم بمحافظة ينبع

***E-mail**: Gogo14055@gmail.com*

مقدمة الدراسة:

تعدُّ اليقظة العقلية من أحدث المتغيرات النفسية المعرفية التي أضحت تستخدم بشكل واسع في أدبيات الاضطرابات النفسية لوصف عدد كبير من الممارسات والعمليات والخصائص التي ترتبط بالقدرات والوظائف المعرفية العليا كالانتباه، والوعي والذاكرة والاحتفاظ، والقبول، والتمييز (Van Dam, et al., 2017).

وتعد كلمة Mindfulness في النصوص القديمة ترجمةً إنجليزية لكلمة "Sati" في لغة "بالي" Pali –لغة هندية قديمة–، وهي تعني: الوعي Awareness، والانتباه Attention، والتذكر Remembering، وظهرت أول ترجمة قاموسية لكلمة "Sati" إلى كلمة "Mindfulness" عام 1921م، كما كان يطلق عليها في لغة "بالي"–أيضًا– "Bhavani"، والتي تم ترجمتها إلى النمو من خلال التدريب العقلي "Development through Mental Training". وعلى الرغم من أصولها اللغوية الهندية، فقد اجتهد الباحثون في تقديم تعريف مطلق لها يشير إلى "الخبرة غير اللفظية Nonverbal Experience" لكل من المريض والمعالج (الرشيدي، 2018).

وعلى الرغم من الخلاف حول كيفية دمج اليقظة العقلية في علم النفس بوصفها مفهومًا نفسيًا خالصًا بعيدًا عن التقاليد الدينية، إلا أنه قد تزايد الاهتمام بها في مجال علم النفس خلال العشرين سنة الماضية، وتعددت الرؤى والتوجهات في تعريفاتها؛ فتارةً يُنظر إليها على أنها قدرة معرفية، أو سمة مستقرة وثابتة في الشخصية، أو خاصية للوعي Quality of Consciousness، أو أسلوب معرفي، أو حتى توجه للحياة، وتارة أخرى يُشار إليها على أنها عملية، أو حالة مؤقتة، أو نوع من الممارسة التأملية، أو تدخل علاجي لخفض الاضطرابات النفسية (Vago & Renshaw, 2012; Silbersweig, 2012).

وتعددت وجهات النظر في تناول اليقظة العقلية في علم النفس، وهناك رأيان في هذا الشأن؛ يرى الأول أن اليقظة العقلية توجُّه تأملي Meditation Oriented يستمد من التقاليد التأملية والفلسفية البوذية، وينظر هذا التوجه إلى اليقظة العقلية كخاصية للعقل، يتم صقلها من خلال ممارسات التأمل، في حين يرى الثاني أنها توجُّه عقلي Mindset Oriented يستمد من الأدبيات العلمية الغربية، وينظر هذا التوجه إلى اليقظة العقلية كقدرة عقلية، أو انفتاح عقلي على معلومات جديدة في اللحظة الحاضرة، والوعي بها من وجهات نظر مُتعَدِّدة، وابتكار فئات جديدة، وَيُنسب هذا الاتجاه إلى Langer (1989). وظهر البحث في هذا الاتجاه من خلال الاهتمام بمفهوم معاكس لليقظة العقلية، وهو مفهوم الغفلة العقلية Mindlessness التي تشير إلى أن السلوك يميل إلى الآلية أو التلقائية، ومقاومة التغيير، والتركيز على وجهة نظر أحادية (Kang, Gruber & Gray, 2013).

وتعرف اليقظة العقلية بأنها التركيز عن قصد في اللحظة الحاضرة ودون إصدار أحكام تقييمية، أي أن يكون الفرد واعيًا بـ "هنا والآن" وتقبل كل خبرات الحياة الإيجابية والسلبية (الضبع وطلب، 2013). كما تعرف بأنها عملية من الإدراك العمدي للخبرات والأحداث التي يتعرض لها الفرد، دون التسرع في إصدار أحكام تقييمية عليها، مع تقبل الفرد لأفكار ومشاعره الموجودة في اللحظة الحالية من خلال التفكير والتأمل فيها بدلاً من الاستجابة المباشرة لها (DaPaz & Wallander, 2017). كما تعرف بأنها كفاءة الوعي بالخبرة الآنية، سواء كانت داخلية أم خارجية، مع القدرة على الملاحظة والوصف الدقيق لما تحمله من معنى مباشر، دون

التقيد بالأحكام القبلية، وتقبل الفرد كما هو كائن، والإدراك الواعي، والإحساس بمعايشة التجربة (خشبة، 2018).

وهناك اتفاق بين الباحثين على أن اليقظة العقلية تُعَدُّ من المفاهيم الحديثة المنبثقة عن علم النفس الإيجابي وتصوراته وتطبيقاته التي يمكن استخدامها كمنبئ بالصحة النفسية، وتسهم في تحسين بعض العمليات المعرفية والنفسية كالذاكرة والدافعية، وتعمل بمنزلة حاجز ضد الضغوط النفسية المؤثرة في الأداء والتوافق النفسي للأفراد بشكل عام وشريحة الطلاب بشكل خاص الذين يعدُّون من أكثر شرائح المجتمع تعرضًا للضغوط بما يؤثر على تركيزهم وإنجازهم الأكاديمي، فقد تمَّ التوجه إليها في المجال التربوي لجعل التعليم تجربة أكثر وعيًا من خلال تدريب الطلاب على السيطرة الأفضل على تركيزهم في المهمات المطلوبة، وزيادة مشاعر الكفاية الذاتية، وتسهيل الانفتاح على الخبرات، فضلاً عن أن متغير اليقظة العقلية أصبح في الآونة الاخيرة يستخدم على نطاق واسع كتدخل علاجي لخفض وإدارة الاضطرابات النفسية تحت مسميات مُتَعَدِّدة منها: خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية Mindfulness-Based Stress Reduction، والعلاج السلوكي الجدلي Dialectical Behavior Therapy، والعلاج بالقبول والالتزام Acceptance and Commitment Therapy، والعلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية Mindfulness-Based Cognitive Therapy (الضبع، 2016؛ Nilsson & Kazemi, 2016 ؛ الوليدي 2017؛ Lu, Huang, & Rios 2017 ؛ محمود، 2017؛ الطوطو، 2018).

ويظهر من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث التي تناولت دور اليقظة العقلية في بعض المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية بشكل عام مثل دراسات كل من (Daigneault, et al., 2016 ؛ أبوزيد، 2017؛ Suyi, Meredith, & Khan, 2017؛ Bronson, 2017؛ عبد الخالق، 2018؛ محمد والأشرم، 2018؛ Mohammed, et al., 2018 ؛ Galante, et al., 2018؛ Askey-Jones, 2018؛ الوليدي، 2017؛ وعبد الرحمن والطائي، 2017؛ Chhabra Reb, et al., 2017 & Parveen2017 ؛ Heshmati & Maanifar, 2018؛ Wojujutari, et al., 2018؛ Brett, et al., 2018 ؛ Finkelstein-Fox, Park, & Riley., 2018؛ Liu, et al., 2018.Raza, et al. 2018) أن اليقظة العقلية تعدُّ من المتغيرات المعرفية بالغة الأهمية في مجال الصحة النفسية؛ إذ بلغ معامل تأثيرها في تحقيق السعادة النفسية (0,174)، وأنها تتنبأ بالاكتئاب بنسبة تبلغ (24٪)، وتفسر حوالي (6٪) من التباين في جودة الحياة، وأن معامل تأثيرها في التوافق النفسي (46,80٪)، ومعامل تأثيرها في استخدام الكحول (0,22)، كما أنها تتوسط العلاقة بين خبرات الطفولة الصادمة واستخدام الكحول. وأنها ترتبط بعلاقات ارتباطية موجبة بالتنظيم الانفعالي، والقلق، والاكتئاب، والاحتراق النفسي، وتتوسط العلاقة بين خبرة الإساءة الجنسية وضغوط ما بعد الصدمة، كما أنها تؤثر تأثيرًا مباشرًا في جودة النوم، كما أن تدخلات اليقظة العقلية تسهم في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي، وخفض الضغوط، والاحتراق المهني، وتحسين مهارات تنظيم الذات، وتحسين الرفاهية، وتنمية الصمود في مواجهة الضغوط.

وتعد اليقظة العقلية ذات أهمية خاصة في المجال الأكاديمي، ولا سيما لدى الطلاب؛ حيث تعزز قدرات الطلاب في مجال التنظيم الذاتي للانتباه والانفعالات وهذا ينعكس بشكل إيجابي على مواجهة الظروف الضاغطة التي يتعرضون لها (Meiklejohn, et al., 2012). وتمكِّن

الطلاب من تحسين عادات دراستهم ومذاكرتهم، والتخطيط، وإكسابهم المهارات التنظيمية، كما أنها مفيدة في لحظة التعلم، وتركز على المهارات الخاصة بالمستقبل (Broderick & Jennings, 2012). فاليقظة العقلية تجعل التلاميذ واعين بشكل كامل ببيئتهم، وما يدور حولهم لحظة بلحظة، وبدون شرود عقلي، وتجعل الطالب قادرًا على التمييز بين أساليب التعلم المفيدة والمناسب لبيئة التعلم الغنية بالمثيرات التي تجعل التعليم فعالاً ومثيرًا، وتظهر نتائجه في جوانب شخصية الطالب وتفكيره (الفرحاتي، 2017؛ جبر، 2018).

ومن جانب آخر، يعد مفهوم الهناء الإنساني Human well-being من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس والتي تتفق مع التحول الحديث نسبيًا إلى علم النفس الإيجابي والذي يهتم بدراسة الجوانب الإيجابية في الإنسان؛ حيث أصبحت الرفاهية من الموضوعات الأساسية في علم النفس الإيجابي حتى أن البعض يعرف علم النفس الإيجابي بأنه الدراسة العلمية للهناء، أو السعادة الإنسانية Renshaw, (Long, & Cook, 2014).

ويشير أندريوز Andrews (1991) إلى أن مفهوم الهناء wellbeing يعد أحد الأمثلة الجيدة على إشكالية تعقد المصطلحات وتعدد أبعاده ودلالاته واستعمالاته، فعلى الرغم من آلاف البحوث التي تناولته بالدراسة منذ الستينات حتى وقتنا الحاضر، إلا أن الارتباك الذي يشعر به الباحثون عندما يتناولونه بالدراسة يعود إلى تداخله مع المصطلحات القريبة منه؛ كالسعادة وجودة الحياة والعافية المرتبطة بالصحة. ويرجع أحد أسباب تعدد مرادفات المصطلح إلى شيوع استعماله وعدم تحديده بسبب استعمالاته غير المحدودة من قبل المتخصصين والعامة على حد سواء، فهو يشير إلى تقييم الفرد لحياته، مما ينقلنا إلى المعاني المقاربة له مثل الحرية والسعادة والعيش الطيب وتحقيق الذات والصحة النفسية والجسدية والحياة الجيدة بما فيها من المتع. كما يعد مفهوم الرفاهية من المفاهيم الحديثة التي لم تدخل الدراسات العربية بشكل كافٍ، ومازال العديد من الباحثين ينظرون له على أنه جزء من مفهوم الرضا عن الحياة السعادة، على الرغم من وجود اختلاف بينه وبينهم (في: المري، 2017).

وقد تمت ترجمة مصطلح Subjective well-being إلى العربية بعدة صيغ منها: الهناء الذاتي، والهناء الشخصي، والوجود الشخصي الأفضل، وتمام الأحوال، والرفاهية الذاتية، والشعور بالسعادة، والسعادة الذاتية، والسعادة النفسية، والتنعم الذاتي وكلها تشير إلى معنى واحد (سعيد، 2009).

ويعد الهناء الذاتي أحد المجالات الأساسية لعلم النفس الإيجابي، ويعرف بأنها تقدير الفرد وتقييمه لحياته الشخصية من الناحيتين المعرفية والوجدانية، ويتضمن هذا التقييم مكونين، هما: ردود الأفعال الانفعالية للأحداث، والأحكام المعرفية المتعلقة بالرضا الإشباع، ومن ثم يكون الهناء الذاتي مفهومًا شاملاً يتضمن خبرة الانفعالات السارة، ومستوى منخفض من المزاج السلبي، ودرجة مرتفعة من الرضا عن الحياة (عبد الخالق وعيد، 2011).

وأشار شلبي وأحمد (2015) إلى أنه يمكن تقييم الهناء الذاتي من خلال المكونات الآتية: أ-الرضا عن الحياة: يعني أحكام الفرد الكلية عن حياته، أو عن بعد أو أكثر من أبعادها، كالرضا عن العمل، والرضا الزواجي. ب-الوجدان الإيجابي: يعني المرور بالعديد من الخبرات السارة، ومؤشراته هي: التفاؤل، والأمل، وحب الحياة، والفرح، والقناعة، والعاطفة، والزهو، والافتخار. ج-غياب

الوجدان السلبي: يعني المرور بخبرات أقل من المشاعر غير السارة، فيعكس مستوى أقل من مشاعر الغضب، والحزن، والذنب، والخزي، والقلق.

ويرى يونس (2011) أن الهناء الذاتي يتكون من تقييم الأفراد لحالتهم؛ وهذا التقييم الذي قد يكون سلبيًا أو إيجابيًا بتضمين مشاعر وأحكام حول مدى الرضا عن الحياة، والاهتمامات، وردود الأفعال الانفعالية تجاه أحداث الحياة، مثل: الفرح والحزن والرضا عن بعض مظاهر الحياة، مثل العمل، والعلاقات الاجتماعية، والصحة الابتكار، والمعنى، والهدف.

ويمكن دراسة الهناء الذاتي في مجالات فرعية كالمجال الأكاديمي، ويتفق ذلك مع ما ذكره سليجمان وإرنست وجيلهام ورفيش ولينكنس Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins (2009) من أن التربية الإيجابية بأنها التربية لاكتساب المهارات التقليدية، والتربية من أجل الرفاهية، وأن التربية الإيجابية بهذا المعنى لها ثلاث فوائد تتمثل في تعزيز التعلم، وعلاج المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية، وتحقيق الرفاهية والرضا عن الحياة بشكل عام.

ويعد الهناء الأكاديمي بعدًا نوعيًا للهناء الذاتي بشكل عام، وهو يقتصر على الهناء لدى الطلاب المرتبط بالأنشطة الأكاديمية، ومواقف التعلم المختلفة في المدرسة، ويقصد به تلك الأحكام التي يكونها الطالب عن نوعية حياته الأكاديمية بشكل عام عن طريق تحديد انفعالات لتقرير مدى جودة ظروف حياته العقلية وإلى أي مدى تتشابه هذه الظروف مع توقعاته وأمنياته فيما يرغب أن يشعر به ويعيشه (الحولة وعبد المجيد، 2015).

ويؤكد لومبي Lumby (2011) على أنه قد تزايد في السنوات الأخيرة التأكيد على أنه يجب على المدرسة ليس فقط تزويد الطلاب بالتربية التقليدية والتركيز على الكفاءة الأكاديمية فقط، بل يجب أن تقدم لهم الفرص والأدوات التي يحتاجونها لكي يصبحوا واثقين من أنفسهم وسعداء وصامدين في مواجهة ضغوط الحياة المختلفة.

ومن الجدير بالذكر ما أشار إليه تيان وونج وهيوبنر Tian, Wang, & Huebner (2014) من أنه من الضروري الاعتراف بشكل كامل بالعوامل الاجتماعية والوجدانية التي تتعلق بأداء الطالب في المدرسة، لذلك يجب على القادة التربويين الانتباه ليس فقط إلى التحصيل الأكاديمي للطلاب، بل وإلى تجاربهم وخبراتهم وانطباعاتهم المدرسية مثل الرضا عن المدرسة، والسعادة الدراسية؛ فقد تكون هناك علاقة تبادلية بين خبرات الطلاب الدراسية وإنجازهم وتحصيلهم الأكاديمي، لذلك فهناك حاجة شديدة إلى المزيد من العلاقات المدرسية وسلوك الطلاب وقدراتهم، وضرورة إعداد مقاييس نفسية متطورة وسليمة لقياس السعادة المدرسية.

وفى السياق نفسه، يمكن القول إن المشاعر الإيجابية في المدرسة من شأنها أن تسهم في التعلم الأكاديمي للطلاب، والعكس صحيح، فالطلاب الذين يشعرون بعدم السعادة تجاه تجاربهم المدرسية يعانون من صعوبات تكيفية، ويكونون أقل تحصيلاً دراسيًا وأقل مشاركة مدرسية (Whitley, Huebner, Hills, & Valois, 2012).

وأشار أنتيلا وبايهلتو وبيتريانن وسيوني Anttila, Pyhältö, Pietarinen, & Soini, (2018) إلى أن التفاعلات الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي، وخصوصًا بين المعلمين–الطلاب، والطلاب وأقرانهم تتيح مجالاً للعديد من

الانفعالات التي تسهم ليس فقط في إنجاز التلاميذ، بل أيضاً في خبراتهم العامة في المدرسة، ونموهم الإيجابي ورفاهيتهم النفسية.

وقدَّم تيان (2008) Tian تصورًا للهناء الأكاديمي لدى الطلاب في السياق المدرسي أطلق عليه الهناء المدرسي school well-being ويتضمن هذا النموذج تقارير وإدراكات وتقييمات الطلاب في بعدين: البعد الأول: الرضا المدرسي (SS) school satisfaction: يشمل التقييم المعرفي للحياة المدرسية بشكل عام، ويشمل هذا التقييم العديد من مجالات الحياة المدرسية على أساس معاييرهم الخاصة مثل الرضا عن الدراسة الأكاديمية، والرضا عن العلاقات بين الطلاب والمعلمين. والبعد الثاني: الوجدان في المدرسة (AS) affect in school: يشمل الانفعالات الإيجابية التي يخبرها في المدرسة مثل السعادة، كما يشمل الانفعالات السلبية مثل الملل والاكتئاب.

وحدد رنشاو (2016) Renshaw أربعة مؤشرات رئيسة للهناء الأكاديمي، وهي: الرضا الدراسي، والترابط المدرسي، والامتنان الدراسي، الفاعلية الدراسية. كما حددت دراسة القرني (2018) بعض المؤشرات المرتبطة بالبيئة التعليمية، والتي قد يكون لها تأثير كبير في شعور الطلاب بالهناء الأكاديمي، وهي الاندماج الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، والصمود الأكاديمي، والامتنان الأكاديمي، والتفاؤل الأكاديمي، وفاعلية الذات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تم اشتقاق مشكلة الدراسة من خلال الأدبيات التي تم عرضها في المقدمة والتي تؤكد على أهمية اليقظة العقلية بشكل عام، وفي الحياة الأكاديمية لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية بشكل خاص؛ فالتعلم الأكاديمي يحتاج إلى الانتباه والتركيز والبعد عن مشتتات الانتباه. ولذا تأتي أهمية دراسة اليقظة العقلية لدى الطلاب في ضوء ما ذكره فيشر (2006) Fisher من أن الطلاب في عالم اليوم بمعطياته التكنولوجية يواجهون وابلاً مستمرًا من الصور والأصوات والمثيرات التي تشتِّت انتباههم، وهذا يمثل تحديًا أمام قدرتهم على التفكير، ويجعل من عملية التعلم أمرًا في غاية الصعوبة، ومن ثم فإن تعليمهم اليقظة العقلية يزيد جودة أداء تعلمهم، ويجعلهم أكثر قدرة على مواجهة الضغوط المتعلقة بالدراسة، أو ضغوط الحياة بشكل عام. وكذلك أشار الضبع (2016) إلى أهمية إكساب الطلاب لمهارات اليقظة العقلية من أجل مساعدتهم على تركيز الانتباه، وخاصة فيما يتعلق بالأنشطة المرتبطة بالدراسة، وما يترتب على ذلك من رفاهيتهم وسعادتهم الدراسية كمؤشر على إنجازهم الأكاديمي، ووصولاً إلى سعادتهم النفسية بشكل عام.

كما أصبح من الضروري الاهتمام بدراسة الشعور الذاتي بالهناء الأكاديمي لدى الطلاب في ظل الضغوط الأكاديمية التي يواجهونها والتي تؤثر بالسلب على توافقهم الأكاديمي. وكذلك أصبحت دراسة هناء الطلاب جانبًا مهمًا في تطوير البرامج الأكاديمية التي تعزز الكفاءة الأكاديمية، القدرات الاجتماعية والشخصية للطلاب. (Lustrea, Al Ghazi, & Predecu, 2018).

ومن خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة، لاحظ الباحث–في حدود علمه– عدم وجود دراسات تناولت العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي، وخاصة في البيئة السعودية، على الرغم من وجود دراسات تناولت اليقظة العقلية وعلاقتها بالرفاهية النفسية، وهي

مفهوم عام. وتناولت دراسة (الضبع، 2016) اليقظة العقلية والسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية؛ كذلك تناولت دراسة عياد (2019) السعادة الدراسية وارتباطها بالذكاء الروحي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر؛ وأيضًا تناولت دراسة شلبي والقصبي وأمحديش (2020) الرفاهية الأكاديمية وعلاقتها الكمالية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: هل هناك علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس أسئلة فرعية تتمثل فيما يأتي:

1-ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

2-ما مستوى الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

3-ما طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟

4-هل هناك اختلاف في متوسط درجات الطلاب في اليقظة العقلية تبعًا لتأثير متغير التخصص الدراسي (علمي/ شرعي)؟

5-هل هناك اختلاف في متوسط درجات الطلاب في الهناء الأكاديمي تبعًا لتأثير متغير التخصص الدراسي (علمي/ شرعي)؟

6-ما إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1-الكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

2-الكشف عن مستوى الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

3-التعرف على طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

4-التعرف على الفروق في اليقظة العقلية باختلاف متغير التخصص الدراسي (علمي/ شرعي) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

5-التعرف على الفروق في الهناء الأكاديمي باختلاف متغير التخصص الدراسي (علمي/ شرعي) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

6-التعرف على إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1-إثراء المكتبة العربية بأطر نظرية عن اليقظة العقلية، والهناء الأكاديمي، والاهتمام بهما بوصفهما متغيرين إيجابيين ومؤثرين في المجال الأكاديمي.

2-أهمية المرحلة العمرية، وهي المرحلة الثانوية، والتي تقابل مرحلة المراهقة المتوسطة بضغوطها وتحدياتها.

3-ندرة الدراسات العربية والمحلية-في حدود علم الباحث-التي تناولت موضوع الدراسة، وخاصة اليقظة

العقلية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهمية التطبيقية:

1-إعداد مقياس الهناء الأكاديمي من واقع البيئة السعودية والتحقق من خصائصه السيكومترية على طلاب المرحلة الثانوية.

2-لفت نظر العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومسؤولين عن العملية التعليمية، وكذلك أولياء الأمور إلى أهمية اليقظة العقلية لدى الطلاب، وخاصة في ظل العوامل التي تشتت انتباههم وتفقدهم القدرة على التركيز والاندماج في الأنشطة الأكاديمية.

3-يعد متغيرًا البحث من المتغيرات القابلة للتدخل والتعديل؛ وتساعد دراستها على بناء برامج إرشادية لتنميتها، وتعديل بعض الخصائص الشخصية للطلاب، بما يؤدي إلى رفع مستوى شعورهم بالرفاهية في الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

اليقظة العقلية Mindfulness:

يمكن تعريف اليقظة العقلية بأنها "وعي الفرد وتركيز انتباهه في هنا والآن، والحضور بشكل هادئ في اللحظة الحاضرة، ومراقبة ومعايشة الخبرات فيها كما هي، دون تقييمها وإصدار أحكام عليها، وتتحدد بالأبعاد التالية" (البحيري والضبع وطلب والعواملة، 2014، ص. 129).

1-الملاحظة Observing: تعني الملاحظة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح.

2-الوصف Describing: يعني وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها من خلال الكلمات.

3-التصرف بوعي Acting with Awareness: يعني ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلفت مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر.

4-عدم الحكم على الخبرات الداخلية Nonjudging: يعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية.

5-عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية Nonreactivity: يعني الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة.

ويمكن تعريف اليقظة العقلية-إجرائيًا-بأنها الأداء المرتفع للطالب ما فوق المتوسط على أبعاد اليقظة العقلية ودرجتها الكلية على المقياس المستخدم في الدراسة.

الهناء الأكاديمي Academic Well-Being:

عرَّفه رنشاو Renshaw (2016) بأنه مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الطلاب بمتعة التعلم، وترابطهم في المدرسة، ووضوح الهدف لديهم، واعتقادهم في فاعليتهم الأكاديمية، وما يترتب على ذلك من إنجاز أكاديمي (P. 5).

ويعرفه الباحث بأنه تقييم الطالب لجوانب حياته المدرسية ورضاه عنها، ويتضمن مستوى إنجازه واندماجه في الدراسة، وعلاقاته الاجتماعية في المدرسة وفعاليته الدراسية، وكذلك الوجدان في المدرسة، ويشمل الانفعالات الإيجابية والسلبية التي يشعر بها الطالب في الدراسة مثل الشعور بمتعة التعلم أو الملل والفخر واليأس والامتنان والقلق والإحباط.

ويمكن تعريف الهناء الأكاديمي -إجرائيًا- بأنه الاستجابة الأدائية المرتفعة للطالب، ويتم تقديرها بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة:

1-الحدود الموضوعية: اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي.

2-الحدود البشرية: عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

3-الحدود المكانية: بعض المدارس الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية.

4-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1440هـ/ 1441هـ.

5-الحدود الأدائية: أدوات قياس المتغيرات، وإجراءات البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

دراسات سابقة:

يمكن عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في محورين:

أولاً: دراسات تناولت اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أجرى ساييني وبانا (Saini & Punia, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الضغوط الأكاديمية واليقظة العقلية وفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية بواقع (200) طالب، و(200) طالبة. واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس الضغوط الأكاديمية من إعداد بوساري Busari، ومقياس فعالية الذات العامة من إعداد سواريزز وجورزاليم (Schwarzer & Jerusalem, 1995)، ومقياس اليقظة لبراون وريان (Brown & Ryan, 2003). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية وفعالية الذات، وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية واليقظة العقلية، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وفعالية الذات.

وهدفت دراسة بيبنج (Pepping, 2016) إلى فحص الدور الوسيط للتنظيم الانفعالي في العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من: القلق، والاكتئاب، والضغوط لدى المراهقين. وتكونت العينة من (113) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، منهم (50 ذكرًا، و63 أنثى)، متوسط أعمارهم الزمنية (14.90) سنة بانحراف معياري (1.60). وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية بين اليقظة العقلية والقمع التعبيري (-0.26)، والقلق (-0.22)، والاكتئاب (-460)، والضغوط (-0.30)، ووجود علاقات ارتباطية سلبية ودالة إحصائيًا بين إعادة التقييم والقلق (-0.30)، والاكتئاب (-0.43)، والضغوط (-0.28)، ووجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين القمع التعبيري وكل من: القلق (0.34)، والاكتئاب (0.45)، والضغوط (0,29)، ووجود تأثير غير مباشر لليقظة العقلية في القلق والاكتئاب والضغوط عبر وسيط التنظيم الانفعالي.

وهدفت دراسة السيد (2018) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين، والكشف عن مستوى اليقظة العقلية، والرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة والفروق بين الذكور والإناث في المتغيرين، وتكونت العينة من (250) طالبًا وطالبة (132 من الذكور+118 من الإناث)، متوسط أعمارهم الزمنية (17,47) بانحراف معياري (0,64)، واستخدمت الدراسة مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية من ترجمة (البحيري

وآخرين، 2014)، ومقياس الرضا عن الحياة من إعداد(الدسوقي، 2013)، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط لليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المتغيرين، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة.

وهدفت دراسة ناجواني (2019) إلى الكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) في محافظة مسقط، والتعرف على الفروق في مستوى اليقظة العقلية حسب المتغيرات، وتكونت العينة من (600) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس كنتاكي لليقظة العقلية، وأشارت النتائج إلى أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطًا لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس والصف الدراسي والعمر، والمستوى التحصيلي.

وهدفت دراسة صفحي (2019) إلى الكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى المراهقين المعاقين بصريًا، والتعرف على الفروق في اليقظة العقلية لديهم باختلاف بعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من (89) طالبًا وطالبة من المعاقين بصريًا في المرحلتين: المتوسطة، والثانوية بمدارس الدمج التابعة لإدارات التعليم بمدن: أبها، وخميس مشيط، وجازان، وقد اشتملت العينة على الجنسين (ذكور وإناث)، ومعاقين جزئيًا، ومعاقين كليًا، متوسط أعمارهم الزمنية (17,06) سنة، وانحراف معياري (2,16). واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية من إعداد دورتومانا وآخرين (Droutmana, et al., 2018)، وترجمة الباحث. وأشارت النتائج إلى أن مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد العينة جاء متوسطًا سواء في الدرجة الكلية لليقظة العقلية، أو في أبعادها الفرعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية بين الذكور والإناث، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا فيها ترجع إلى درجة الإعاقة، والعمر الزمني، وذلك لصالح المعاقين جزيئًا، والأكبر سنًّا.

وهدفت دراسة العكيلي والنواب (2019) إلى تعرف التوجه نحو الحياة لدى طلاب الثانوية المتميزين، وعلاقته بالذكاء الروحي واليقظة العقلية، والعلاقة الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة، ومدى إسهام متغيري الذكاء الروحي واليقظة العقلية في التغير الكلي لمتغير (التوجه نحو الحياة)، وتكونت العينة من (318) طالبًا وطالبةً من طلاب الثانوية المتميزين التابعة لمديريات تربية الرصافة: الأولى والثانية والثالثة، وتم تطبيق مقاييس: التوجه نحو الحياة، والذكاء الروحي، واليقظة العقلية، وأظهرت النتائج تمتع طلاب الثانوية المتميزين بالتوجه نحو الحياة، والذكاء الروحي واليقظة العقلية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتغيرات الثلاثة، ويسهم متغير اليقظة العقلية بـ (10.4 ٪) من التباين الكلي لمتغير التوجه نحو الحياة، وأن متغير الذكاء الروحي لا يسهم في متغير التوجه نحو الحياة.

وهدفت دراسة المالكي (2019) إلى التعرف على درجة اليقظة العقلية والتفكير التحليلي والعلاقة بينهما لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (280) طالبًا وطالبة من الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية بمكتب تعليم ميسان (132 من الذكور، 148 من الإناث) وتوصلت الدراسة إلى أن درجة اليقظة العقلية لدى الطلاب المتفوقين كانت مرتفعة، فيما كانت درجة التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين متوسطة، كذلك وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتفكير التحليلي،

كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية وفق متغير الجنس لصالح الذكور، فيما لم تكن الفروق في هذا المتغير دالة وفق متغير الصف الدراسي.

ثانيًا: دراسات تناولت الهناء الأكاديمي.

هدفت دراسة الحولة وعبد المجيد (2015) أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والهناء الأكاديمي لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم بلغ عددهم (16) طالبة من الصف الثاني الثانوي، وأكدت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيتي التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى عينة الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة الضبع (2016) إلى التعرف على مستوى اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في ضوء متغير النوع، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالسعادة الدراسية من خلال اليقظة العقلية. وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة، تم اختيارهم من طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة سوهاج (100 ذكرٍ ، 100 أنثى)، بمتوسط عمري قدره (11,23) سنة، وانحراف معياري قدره (0,74). واستخدمت الدراسة مقياس اليقظة العقلية لدى الطفل والمراهق إعداد جريسو وآخرين (Greco, et al. 2011)، والسعادة الدراسية إعداد رنشاو وآخرين (Renshaw, et al., 2014). وأشارت النتائج إلى تمتع الأداتين المعربتين بخصائص سيكومترية جيدة مشابهة لمثيلاتها في النسخة الأصلية للأداتين، وارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اليقظة العقلية بين البنين والبنات، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والسعادة الدراسية، ويمكن التنبؤ بالسعادة الدراسية من خلال اليقظة العقلية.

كما هدفت دراسة كل من يان وتيان وهيبنير (Tian, Tian, Huebner, 2016) إلى دراسة العلاقة بين الهناء الأكاديمي في المدرسة والمساندة الاجتماعية لدى المراهقين الصينيين، وتكونت العينة من (1476) من المراهقين في الصين، منهم بواقع (712) من الذكور، متوسط أعمارهم الزمنية (15,40) سنة، واستخدمت الدراسة مقاييس لقياس: المساندة الاجتماعية، والرفاهية الذاتية في الدراسة والاحتياجات النفسية، وأشارت النتائج إلى أن المساندة الاجتماعية المرتبطة بالدراسة (دعم المعلم ودعم زملاء الدراسة) يرتبط إيجابيًا بالهناء الأكاديمي.

وهدفت دراسة القرني (2018) إلى التعرف على مستوى كل من: التعاطف مع الذات، و الهناء الأكاديمي لدى طالبات جامعة الملك خالد، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين باختلاف التخصص الدراسي، وتكونت العينة من (429) طالبة تم اختيارهن من طالبات: كلية التربية، والعلوم الإنسانية، والعلوم بجامعة الملك خالد في مدينة أبها، متوسط أعمارهن الزمنية (20,78) سنة، وبانحراف معياري (1,56)، واستخدمت الدراسة مقياس التعاطف مع الذات (إعداد الضبع، 2013)، ومقياس الرفاهية الذاتية الأكاديمية من إعداد رنشاو (Renshaw, 2016) ، وترجمة الباحث، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الشعور بالتعاطف مع الذات والهناء الذاتي الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث جاء متوسطًا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين التعاطف مع الذات والهناء الذاتي الأكاديمي، ولا تختلف درجة التعاطف مع الذات لدى الطالبات باختلاف التخصص

الـدراسي، ويمكـن التنبـؤ بالدرجـة الكليـة للهنـاء الـذاتي الأكاديمي من خلال أبعاد التعاطف مـع الـذات لـدى عينـة الدراسة.

وهدفت دراسة عياد (2019) إلى الكشف عـن مسـتوى الذكاء الروحي والسعادة الدراسية، والتعـرف عـلى العلاقـة الارتباطيـة بـين المتغـيرين لـدى طـلاب المرحلـة الثانويـة، والكشـف عـن الفـروق فـيهما بـاختلاف متغـيري النـوع والتخصص الـدراسي، وتكونـت العينـة مـن (282) طالبًـا وطالبة بالصف الثاني الثانوي العام بالمـدارس التابعـة لإدارة حلوان التعليميـة، متوسـط أعمارهـم الزمنيـة (16,8) سـنة بانحراف معياري (0,57)، واسـتخدمت الدراسـة مقيـاس الذكاء الروحي، ومقياس السعادة الدراسية، والمقياسان مـن إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط للـذكاء الروحـي والسـعادة الدراسـية لـدى أفـراد عينـة الدراسـة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالـة إحصـائيًا بـين الـذكاء الروحي والسعادة الدراسـية، وعـدم وجـود فـروق دالـة في السعادة الدراسـية ترجـع للتخصـص الـدراسي، ووجـدت فروق ترجع للنوع، وذلك لصالح الإناث، ويسـهم الـذكاء الروحي في التنبؤ بالسعادة الدراسية.

وهدفت دراسة شلبي والقصـبي وأمحـديش (2020) إلى وضع نموذج بنائي للعلاقات بين الرفاهية الأكاديميـة وكـل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لـدى طـلاب الجامعة، والتعرف على الفروق بـين الطـلاب والطالبـات في متغيرات الدراسة. وتكونت العينة من (229) بواقـع (106 طلاب، 123طالبة) من طلاب جامعـة الملـك خالـد بأبهـا، وكـان متوسـط أعمارهـم (19.83) بـانحراف معيـاري (1.97)، طبقت عليهم مقاييس الهناء الأكـاديمي والكماليـة الأكاديميـة والصـمود الأكـاديمي. وقـد دعمـت البيانـات الوصـفية صـحة النمـوذج البنـائي المقـترح للعلاقـات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الهناء الأكـاديمي وكـل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لـدى طـلاب الجامعة. كما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الهناء الأكـاديمي لـدى أفـراد العينـة، وعـدم وجـدود فـروق في الرفاهية الأكاديمية بين الذكور والإناث، ووجود فروق دالة في الكمالية الأكاديمية وفقًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة:

-من حيث الأهداف: اقتصر الباحث قدر الإمكـان عـلى الدراسات التـي تناولـت اليقظـة العقليـة وعلاقتهـا بـبعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وما أتيح له الاطـلاع عليـه مـن دراسـات تناولـت الرفاهيـة الذاتيـة الأكاديميـة. وأشارت النتائج إلى أهمية اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال ارتباطها بمتغـيرات عديـدة منهـا: الرضـا عن الحياة، وتنظيم الانفعال، والضغوط الأكاديميـة وفعاليـة الذات الأكاديمية والتوجه نحو الحياة، كذلك أكدت النتـائج على أهمية الهناء الأكاديمي لدى الطلاب وارتباطه بالصـمود الأكاديمي والذكاء الروحي والتحصيل الدراسي.

-من حيث المنهج: اقتصرت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ كي تتفق مع أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقات الارتباطية بين متغيري الدراسة والفروق فيهما باختلاف التخصص الدراسي.

-من حيث العينات: اقتصرت الدراسات السابقة التي تناولت اليقظة العقلية على طلاب المرحلة الثانوية نظرًا لوفرة الدراسات التي تناولت اليقظة العقلية في المراحل التعليمية المختلفة، بينما في متغير الرفاهية الذاتية الأكاديمية

عرض الباحث ما أتيح له الاطلاع عليه من دراسات نظرًا لحداثة تناول هذا المفهوم.

-من حيث الأدوات: استخدمت معظم الدراسات مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية من ترجمة (البحيري وآخرين، 2014)، واعتمدت دراسات الهناء الأكاديمي على مقياس رنشاو (Renshaw, 2016)، أو تم إعداد مقاييس في بعض هذه الدراسات.

-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: يتضح عدم وجود دراسات عربية-في حدود علم الباحث-تناولت موضوع الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية في البيئة السعودية، ووجدت دراسة واحدة فقط، وهي دراسة (الضبع، 2016) وتناولت اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية.

-الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحث منها في عرض مفاهيم الدراسة، وصياغة المشكلة وأسئلتها، والمقاييس المستخدمة فيها، وخاصة في إعداد مقياس الهناء الأكاديمي.

المنهج والإجراءات:

أولًا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الوصفي الارتباطي المقارن الذي يتفق مع تحقيق أهدافها المتمثلة في الكشف عن مستوى اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي لدى أفراد عينتها من طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق في المتغيرين باختلاف التخصص الدراسي، وكذلك تعرف العلاقة الارتباطية بينهما.

ثانيًا: عينة الدراسة:

من أجل التحقق من مدى ملاءمة أدوات الدراسة للتطبيق على عينتها الأساسية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (90) طالبًا، اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، متوسط أعمارهم الزمنية (17,13) سنة، وبانحراف معياري (0,99). وتكونت العينة الأساسية من (200) طالبٍ بواقع (100) طالب لكل تخصص دراسي (علمي / شرعي)، واقتصرت العينة على الذكور، تمَّ اختيارهم من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع (ثانوية أبي طلحة الأنصاري، ثانوية الملك عبد العزيز، ثانوية السويق)، وقد تراوحت الأعمار الزمنية لهذه العينة ما بين (16-19) سنة، وبمتوسط عمر زمني قدره (17,11) سنة، وبانحراف معياري (1,00).

ثالثًا: أدوات الدراسة:

1-استبانة العوامل الخمسة لليقظة العقلية ترجمة وتعريب (البحيري وآخرين، 2014):

أعدَّ بيير وآخرون (Bear, et al., 2006) النسخة الأصلية لاستبانة العوامل الخمسة لليقظة العقلية، وتتكون من (39) فقرة موزعة على خمسة عوامل، وهي: الملاحظة: يتكون من (8) فقرات تقيس الملاحظة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية مثل الإحساسات والمعارف والانفعالات والمشاهد والأصوات والروائح، والوصف: يتكون من (8) فقرات تقيس وصف الخبرات الداخلية، والتعبير عنها من خلال الكلمات، والتصرف بوعي: (8) فقرات تقيس ما يقوم به الشخص من أنشطة في لحظة ما، وإن اختلف هذا النشاط مع سلوكه التلقائي حتى وإن كان يركز انتباهه على شيء آخر، وعدم الحكم على الخبرات

الداخلية: (8) فقرات تقيس عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية: (7) فقرات تقيس الميل إلى السماح للأفكار والمشاعر لتأتي وتذهب دون أن تشتت تفكير الفرد، أو ينشغل بها، وتفقده تركيزه في اللحظة الحاضرة. وتتم الإجابة عن عبارات الاستبانة من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تمامًا–لا تنطبق تمامًا)، حيث تحصل الإجابة "تنطبق تمامًا" على خمس درجات، في حين تحصل الإجابة "لا تنطبق تمامًا" على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح في حالة العبارة سالبة الاتجاه. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة اليقظة العقلية أو درجة الصفة التي يقيسها البُعد الفرعي.

وقد قام البحيري وآخرون (2014) بترجمة وتقنين الاستبانة في البيئة العربية على ثلاث عينات: مصرية وسعودية وأردنية، وقد تمتعت الصورة المعربة من الاستبانة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، إذ تراوحت معاملات اتساق الأبعاد الخمسة مع الدرجة الكلية للاستبانة بين (0,480–0,790) للعينة المصرية، وبين (0,452–0,706) للعينة السعودية، وبين (0,443–0,715) للعينة الأردنية. كما تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد والاستبانة كليةً بين (0,527–0,837) للعينة المصرية، وبين (0,516–0.799) للعينة السعودية، وبين (0,559–0,806) للعينة الأردنية. كما أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي عززت نتائج الاتساق الداخلي من انتظام البنية العاملية المستخلصة في خمسة عوامل وتشبع الفقرات على العوامل المنتمية إليها–لدى العينات الثلاثة–وفق الاستبانة الأصلية. ويستخدم المقياس بكثرة في الدراسات العربية بشكل عام، والدراسات في البيئة السعودية بشكل خاص.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (90) طالبًا ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي حيث قام الباحث بحساب مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة لاستبانة اليقظة العقلية والدرجة الكلية. ويوضح جدول (1) نتائج ذلك.

جدول (1): مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الأساسية المكونة للاستبانة والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
الملاحظة	0٫745**	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	0٫857**
الوصف	0٫835**	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	0٫778**
التصرف بوعي	0٫761**		

** دالة عند مستوى (0,01)

تشير النتائج المبينة في جدول (1) إلى أن اليقظة العقلية حظيت بدرجة مقبولة من التماسك والاتساق الداخلي، إذ امتدت معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للقائمة بين (0,745** –0,857**) وجميع تلك المعاملات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

كما تم حساب معامل ثبات استبانة اليقظة العقلية على عينة استطلاعية شملت (90) طالبًا ممن يدرسون في المرحلة الثانوية في محافظة ينبع وذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وبلغ معامل ثبات الاستبانة (0.905).

2-مقياس الهناء الأكاديمي من إعداد الباحث.

تم إعداد المقياس الحالي بهدف قياس الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن أجل إعداد هذا المقياس تم الاطلاع على التراث النظري الخاص بمفهوم الهناء الذاتي وأبعاده وتوظيفها في المجال الأكاديمي، كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس، ومنها:

مقياس الهناء الذاتي للطلاب من إعداد رنشاو ولونج وكوك (Renshaw, Long& Cook, 2014)، وتمت صياغة عدد (23) مفردة لقياس الهناء الأكاديمي، وهي الصورة الأولية للمقياس، وتم عرضها على عدد من الخبراء المحكمين في مجال الصحة النفسية للحكم على مدى ملاءمتها لقياس الهدف منها، وفي ضوء هذه الخطوة تم حذف (5) عبارات لم تحظَ بموافقة المحكمين، مع إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات. ومن ثمَّ أصبحت الصورة التجريبية للمقياس تتكون من (18) عبارة، تتم الإجابة عنها تبعًا للاستجابات الآتية: (أوافق تمامًا-أوافق أحيانًا-لا أوافق-لا أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (5، 4، 3، 2، 1) للعبارات الموجبة، وبالعكس للعبارات السلبية.

وللتحقق من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (90) طالبًا ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، وتمَّ الاعتماد على الصدق العاملي، وقبل إجراء التحليل العاملي تم حساب الاتساق الداخلي كخطوة استباقية باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وذلك بهدف حذف أي مفردة لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى الدلالة الاحصائية عند مستوى (0,5)، أو (0,01). وقد تمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية على المقياس، وأسفرت النتائج عن أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0,398، 0,761) عند مستوى (0,01)، ولم يصل معامل ارتباط المفردتين رقم (9، 15) إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وتمَّ حذفهما من المقياس، وفي ضوء ما سبق أصبح عدد المفردات التي سيتم إجراء التحليل العاملي لها (16) مفردة.

وبعد حساب الاتساق الداخلي، تمَّ إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس بطريقة المكونات الأساسية principul components لـ " هوتيللنج" Hottelling، وتم تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" varimaX لـ" كايزر" Kaiser، وسعيًا نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي لتشبعات المفردات على العوامل اعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (>=0,3) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد". وأسفرت النتائج عن تشبع (16) عبارة على عاملين، جذرهما الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسَّرتْ (47,671) من التباين الكلي، وبذلك يكون عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (16) مفردة موزعة على عاملين يمكن تفسيرهما على النحو الآتي:

العامل الأول: استقطب هذا العامل (24,309) من التباين الكلي، بجذر كامن (3,889) وتشبعت به (9) مفردات، تراوحت تشبعاتها ما بين (0,444، 0,758)، وتدور المفردات حول تقييم الطالب لجوانب حياته المدرسية، وتتضمن مستوى إنجازه واندماجه في الدراسة، وعلاقاته الاجتماعية في المدرسة وفعاليته الدراسية، لذا يقترح الباحث تسمية هذا العامل بـ"الرضا المدرسي".

العامل الثاني: استقطب هذا العامل (23,632) من التباين الكلي، بجذر كامن (3,738) وتشبعت به (7) مفردات، تراوحت تشبعاتها ما بين (0,421، 0,835)، وتدور المفردات حول الانفعالات الإيجابية والسلبية التي يشعر بها الطالب في الدراسة مثل الشعور بمتعة التعلم أو

الملل والفخر واليأس والامتنان والقلق والإحباط، لذا يقترح الباحث تسمية هذا العامل بـ "الوجدان في المدرسة".

وتم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (0,823)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

نتائج الدراسة:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينصُ هذا السؤال على الآتي: "ما مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الفرضي على أبعاد الاستبانة ودرجته الكلية، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على استبانة اليقظة العقلية. ويوضح جدول (2) نتائج ذلك.

جدول (2) : نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي على استبانة اليقظة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بينبع.

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
الملاحظة	8	24٫73	6٫10	24	1٫71
الوصف	8	23٫36	5٫40	24	1٫68
التصرف بوعي	8	23٫60	7٫10	24	0٫80
عدم الحكم	8	23٫99	6٫67	24	0٫03
عدم التفاعل	7	20٫95	4٫80	21	0٫16
الدرجة الكلية	39	116٫62	23٫92	117	0٫23

تشير النتائج الواردة في جدول (2) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على استبانة اليقظة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أن المستوى العام على الاستبانة جاء في حدود المتوسط سواء على الدرجة الكلية لليقظة العقلية، أو أبعادها الفرعية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السيد، 2018؛ ناجواني، 2019؛ وصفحي، 2019) التي أظهرت نتائجها أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية كان متوسطًا، كما اتفقت مع نتائج دراسات (إسماعيل، 2017؛ والوليدي، 2017؛ والربيع، 2019) التي أظهرت نتائجها أن مستوى اليقظة العقلية كان متوسطًا لدى عيناتها من طلاب الجامعة. واختلفت مع نتائج دراسات (العكيلي والنواب، 2019؛ والمالكي، 2019) التي أظهرت ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين، كما اختلفت مع نتائج دراسات (يونس، 2015؛ والضبع، 2016؛ والمعموري وهادي، 2018؛ وجبر، 2018؛ والشلوي، 2018) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية/ المتوسطة/ الجامعية).

وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب في هذه المرحلة العمرية يفقدون حالة الوعي المستمرة لحظة بلحظة نتيجة أحداث الحياة المتسارعة، مما يجعلهم يستجيبون حسب خبراتهم وتجاربهم، فيتبعون عمليات التفكير الآلية والروتينية التي اكتسبوها، وتكون تصرفاتهم نمطية، فهم غير واعين

لأنفسهم وغير محفزين لتغيير نمط أفكارهم، ويعيشون في نفس دائرة أفكارهم وسلوكهم، وأن المناهج الدراسية وطرق التدريس التي يتبعها المعلمون لا تعمل على تنمية مهارات اليقظة العقلية لدى الطلاب ولا يدركون أهمية التركيز عليها، كما أن الطبيعة العمرية لهذه المرحلة العمرية قد تكون السبب في المستوى المتوسط الذي حققه الطلاب من اليقظة العقلية؛ إذ يمر الطلاب في هذه المرحلة بتغيرات تشمل الجوانب الشخصية لديهم والتي من ضمنها تحدد الكثير من سلوكياتهم وتصرفاتهم، ونتيجة لتلك التطورات التي تحدث لهم يقل لديهم الوعي والاهتمام باللحظة الحالية، ويتسرعون في إصدار الأحكام، ويصعب عليهم صعوبة التعامل بالانفتاح والقبول مع الأحداث والأفكار والمشاعر الداخلية والخارجية) الجديدة (ناجواني، 2019).

ويرى الباحث أن ذلك يمكن تفسيره بأن المراهقين-في عالم اليوم بمعطياته التكنولوجية-وإدمانهم للألعاب الإلكترونية والهواتف المحمولة، وأنهم يتعرضون باستمرار لصور وأصوات ومثيرات تشتِّت انتباههم وتفقدهم القدرة على التركيز والانتباه والوعي لما يدور حولهم في اللحظة الحالية.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينصُ هذا السؤال على الآتي: "ما مستوى الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الفرضي على بعدي المقياس ودرجته الكلية، وتم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على الهناء الأكاديمي. ويوضح جدول (3) نتائج ذلك.

جدول (3): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة للفروق بين درجة المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي على مقياس الهناء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بينبع.

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت
الرضا المدرسي	9	27٫19	4٫83	27	0٫54
الوجدان المدرسي	7	20٫91	4٫87	21	0٫26
الدرجة الكلية	16	48٫10	9٫01	48	0٫15

تشير النتائج الواردة في جدول (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي على مقياس الهناء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يعني أن المستوى العام على مقياس الهناء الأكاديمي جاء في حدود المتوسط سواء على الدرجة الكلية أو بعديها الفرعيين (الرضا المدرسي، والوجدان في المدرسة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيَّاد (2019) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط للهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك نتائج دراسة شلبي والقصبي وأمحديش (2020) التي أسفرت عن وجود مستوى متوسط للهناء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الراشد (2017) التي أسفرت عن ارتفاع مستوى الشعور بالسعادة النفسية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

ويمكن تفسير ذلك بأن سعادة الطلاب وهناءهم يرتبط بالإشباع البيولوجي والاجتماعي والنفسي، وأن طلاب المرحلة الثانوية يحاولون الوصول إلى درجات الإشباع التي تحقق لهم السعادة، ولكن الضوابط الاجتماعية والأسرية والمدرسية تقف كثيرًا أمام إشباع الطلاب وتحقيقهم لرغباتهم؛ مما يؤثر بشكل سلبي على شعورهم بالسعادة (شعبان، 2010).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، وتعبر عن تقدير ذاتي للطلاب لما يستشعرونه من أعباء ومسؤوليات تتعلق بالدراسة تحرمهم من الاستمتاع بحياتهم، كما تسيطر عليهم بعض الانفعالات السلبية كالخوف من الفشل، خاصة وهم في مرحلة تحدد مستقبلهم واختياراتهم الأكاديمية المستقبلية في ضوء إنجازهم فيها، كما قد يكون هناك دور للمناهج الدراسية التي تشجع على الحفظ والتلقين، وطرق التدريس التقليدية التي تفقد الطلاب الشعور بمتعة التعليم، يضاف إلى ذلك طبيعة وخصائص المرحلة العمرية التي تتعرض لها الدراسة، وهي المراهقة بضغوطها وتحدياتها وتقلباتها الانفعالية، الضغوط الأكاديمية التي يتعرض لها الطلاب التي تؤثر بشكل كبير في أدائهم الأكاديمي وتوافقهم في المدرسة.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينصُ هذا السؤال على الآتي: ما طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والهناء الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بينبع على استبانة اليقظة العقلية (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس الهناء الأكاديمي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية)، ويوضح جدول (4) نتائج ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على استبيان اليقظة العقلية (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس الهناء الأكاديمي (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية) (ن= 200).

المتغيرات	الرفاهية الذاتية الأكاديمية		
	الرضا المدرسي	الوجدان في المدرسة	الدرجة الكلية
الملاحظة	0٫487 **	0٫531**	0٫548 **
الوصف	0٫584 **	0٫536 **	0٫603 **
التصرف بوعي	0٫491 **	0٫404 **	0٫482 **
عدم الحكم	0٫563 **	0٫546 **	0٫597 **
عدم التفاعل	0٫560 **	0٫566 **	0٫606 **
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	0٫670 **	0٫641 **	0٫706 **

** دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (4) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0,01) بين اليقظة العقلية وأبعادها الفرعية والهناء الأكاديمي وبعديها الفرعيين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الوليدي، 2017) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية بشكل عام، ومع نتائج دراسة (السيد، 2018) التي أشارت إلى وجود ارتباط بين اليقظة العقلية والرضا عن

الحياة، ونتائج دراسة (خريبه وسالم، 2019) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية، وكذلك دراسة ويلسون وويس وشوك (Wilson, Weiss, & Shook, 2020) التي أشارت إلى وجود تأثير مباشر لليقظة العقلية في الرفاهية النفسية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن اليقظة العقلية تساعد الطلاب على الانتباه والتركيز، والتحكم في الأحداث، ورؤية الموقف من زوايا متعددة، والقدرة على الابتكار والتصنيف في فئات جديدة، والاستبصار، والاحتفاظ بالمعلومات، ويترتب على ذلك الكفاءة الدراسية لدى الطلاب ووضوح الهدف، وانخراطهم واندماجهم في الأنشطة الدراسية واستمتاعهم بعملية التعلم. ويتفق ذلك مع ما ذكره أجير وألبرشت وكوهين Ager, Albrecht, & Cohen (2015) من أن اليقظة العقلية تساعد على تركيز الانتباه، ولها طاقة تعمل على تعزيز السعادة لدى الطلاب. وكذلك ذكر نابولي وكريش وهولي Napoli, Krech, & Holley (2005) أن تركيز الطلاب على اللحظة الحالية يمكن أن يزيد من جودة الأداء التعليمي لديهم، ويكونوا قادرين بشكل أفضل على التعامل مع المواقف الضاغطة، مما ينعكس على إحساسهم بالرفاهية.

ويتفق ما سبق مع ما ذكره شابيرو وبرون وأستين Shapiro, Brown, & Astin (2011) أن اليقظة العقلية تعزز النمو المعرفي، وتزيد من جودة الأداء الأكاديمي، وذلك من خلال مساعدة الطلاب على إدارة الضغوط الدراسية، وتحقيق النمو الشامل؛ فهي تحافظ على الاستعداد وتوجيه الانتباه، وتعمل على معالجة المعلومات بسرعة ودقة، وتؤدي إلى الإنجاز الأكاديمي، ويترتب على ذلك إحساسهم بالسعادة النفسية بشكل عام. كما ذكر السيد (2017) أن بعض الطلاب اليقظين عقليًا يظهرون انتباهًا ورغبة في أداء المهام، وتحسين الذاكرة، وأنهم يكونون أكثر إبداعاً، وأكثر حماسًا في التعليم، وأكثر بحثًا عن معينات التعلم.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينصُ هذا السؤال على الآتي: هل هناك فروق في اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع ترجع إلى التخصص (علمي/ شرعي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار-ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في التخصصين: العلمي، والشرعي في اليقظة العقلية، ويوضح جدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5): نتائج اختبار-ت لدلالة الفروق بين متوسطات الطلاب في التخصصين العلمي والشرعي في اليقظة العقلية.

المتغيرات	التخصص العلمي ن=100		التخصص الشرعي ن=100		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الملاحظة	27٫71	6٫16	25٫83	5٫89	2٫21 *
الوصف	27٫44	4٫59	25٫28	5٫93	2٫88 **
التصرف بوعي	24٫66	7٫10	22٫54	6٫98	2٫13 *
عدم الحكم	25٫52	6٫39	24٫45	6٫93	1٫13
عدم التفاعل	23٫23	4٫53	22٫66	5٫10	0٫84
الدرجة الكلية	128٫56	21٫67	120٫76	25٫57	2٫33 *

** دالة عند مستوى (0,01) * دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لليقظة العقلية، وثلاثة أبعاد فقط من أبعادها، وهما: الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، ترجع إلى التخصص الدراسي؛ حيث جاءت قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (0٫05) في الدرجة الكلية وبعدي: الملاحظة، والتصرف بوعي، في حين كانت عند مستوى (0٫01) في بعد: الوصف. وتعني هذه النتيجة أن اليقظة العقلية تتأثر بالتخصص الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (عبد الهادي والبسطامي، 2017؛ عيسى، 2018؛ خشبة، 2018؛ بديوي وعبد، 2018) التي أسفرت عن وجود فروق في اليقظة العقلية حسب متغير التخصص لصالح ذوي التخصص العلمي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الله (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اليقظة العقلية حسب متغير التخصص (علمي/ إنساني)، كما تختلف مع نتائج دراسة (الطوطو، 2018) التي أسفرت عن وجود فروق في اليقظة العقلية حسب متغير التخصص لصالح ذوي التخصص الأدبي.

ويمكن تفسير ذلك بطبيعة الدراسة في التخصص العلمي، فالمقررات الدراسية التي يدرسها طلاب التخصص العلمي تتطلب درجة عالية من التركيز والانتباه والملاحظة الدقيقة والمهارة والتصرف بوعي يقظ كي يتمكنوا من استيعابها، وهذا يجعلهم يتمتعون بمستوى يفوق أقرانهم في التخصص الإنساني (خشبة، 2018).

ويتفق الباحث ما سبق ويرى أن المقررات الطبيعية تتطلب تركيز الانتباه، وان جزءًا كبيرًا من هذه المقررات يتطلب الدراسة العملية، والتنوع في طرق التدريس، وتجديد بيئة التعلم من خلال الانتقال إلى المعمل، وهذا يكسر روتين التعلم، وينشط الانتباه لدى الطلاب، ومن ثم يسهم في تنمية اليقظة العقلية لديهم.

نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينصُ هذا السؤال على الآتي: هل هناك فروق في الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع ترجع إلى التخصص (علمي/ علوم شرعي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار–ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في التخصصين: العلمي، والشرعي في الهناء الأكاديمي ويوضح جدول (6) نتائج ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار–ت لدلالة الفروق بين متوسطات الطلاب في التخصصين العلمي والشرعي في الهناء الأكاديمي.

المتغيرات	العلوم الطبيعية ن=100		العلوم الشرعية ن=100		قيمة (ت)
	م	ع	م	ع	
الرضا المدرسي	29٫65	5٫18	28٫72	4٫43	1٫36
الوجدان في المدرسة	25٫05	4٫72	24٫73	4٫94	0٫47
الدرجة الكلية	54٫79	8٫56	53٫36	9٫35	1٫13

يتضح من النتائج الواردة في جدول (6) أن قيمة (ت) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الهناء الأكاديمي ترجع إلى التخصص الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عياد، 2019) التي أسفرت عن عدم وجود فروق في السعادة الدراسية بين طلاب التخصص العلمي والأدبي، كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق بين التخصصين في الرفاهية والسعادة النفسية بشكل عام، ومنها دراسات (شعبان، 2010؛ والرباعي، 2013).

ويمكن تفسير ذلك بأن الهناء الأكاديمي لا علاقة له بالتخصص الدراسي؛ فالطلاب في كلا التخصصين يتعرضون لظروف أكاديمية متشابهة في المدرسة، ويرتبط الهناء الأكاديمي بدرجة إشباع الطلاب لحاجاتهم وميولهم وتحقيق طموحاتهم والأنشطة التي يمارسونها ومدى اندماجهم فيها، والعلاقات الاجتماعية المشبعة بالرضا في البيئة المدرسية سواء بين الطلاب ومعلميهم أو مع أقرانهم، والفاعلية الأكاديمية ودرجة الإنجاز الدراسي.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة تيان وتيان وهيوبنر (Tian, Tian & Huebner, 2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سعادة ورفاهية الطلاب في المدارس وإشباع حاجاتهم الأساسية.

نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

ينصُ هذا السؤال على الآتي: ما إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يأتي:

أ-التنبؤ بالهناء الأكاديمي من الدرجة الكلية لليقظة العقلية، وقد تم استخدام تحليل الانحدار البسيط Simple Regression بطريقة Enter. ويوضح جدول (7) نتائج ذلك.

جدول (7) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالهناء الأكاديمي من الدرجة الكلية لليقظة العقلية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R^2	بيتا	ت ودلالتها
اليقظة العقلية	الهناء الأكاديمي	17٫125	0٫705	0٫497	0٫266	13٫98**

** دالة عند مستوى 0٫01

يتضح من النتائج الواردة في جدول (7) أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لمعامل انحدار "اليقظة العقلية" للتنبؤ بالهناء الأكاديمي، وبلغت قيمة بيتا (0,226)، وبلغت قيمة (R2 =0,497) ، ومن ثم فالدرجة الكلية لليقظة العقلية تفسر (49,7 ٪) من التباين في الهناء الأكاديمي، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

الهناء الأكاديمي = 17,125 + 0,226 × اليقظة العقلية.

ب-التنبؤ بالهناء الأكاديمي من أبعاد اليقظة العقلية، وذلك لمعرفة أي من أبعاد اليقظة العقلية أكثر تنبؤًا بالهناء الأكاديمي، وقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise. ويوضح جدول (8) نتائج ذلك.

جدول (8): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالهناء الأكاديمي من أبعاد اليقظة العقلية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R^2	بيتا	قيمة ت
التصرف بوعي	الهناء الأكاديمي	16٫485	0٫711	0٫506	0٫512	4٫00**
الملاحظة					0٫330	3٫20**

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R^2	بيتا	قيمة ت
الوصف					0٫302	2٫59*
عدم التفاعل					0٫240	2٫32*

** دالة عند مستوى (0٫01) * دالة عند مستوى (0٫05)

يتضح من جدول (8) أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لمعامل انحدار بُعدي: التصرف بوعي، والملاحظة، وبلغت قيمتا بيتا (0,512، 3,20) على الترتيب. وتوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لمعامل انحدار بُعدي: الوصف وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، وبلغت قيمتا بيتا (0,0,302، 0,240) على الترتيب. ولا توجد دلالة إحصائية لمعامل انحدار بعد "عدم الحكم للتنبؤ بالهناء الأكاديمي. وبلغت قيمة (R^2 =0,506)، وهذا يعني أن الأبعاد الأربعة يفسرون سويًا (50,6 ٪) من التباين في الهناء الأكاديمي، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

الهناء الأكاديمي = 16,485 + 0,512 × التصرف بوعي + 0,320 × الملاحظة + 0,302 × الوصف + 0,240 × عد التفاعل مع الخبرات الداخلية.

وتعني النتيجة السابقة أن أبعاد اليقظة العقلية الأربعة تسهم في تفسير (50,6٪) من التباين في الهناء الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بها بمعلومية هذه الأبعاد، والنسبة الباقية ترجع إلى عوامل أخرى. ويمكن تفسير ذلك بأن اليقظة العقلية تعد منبئًا دالاً بالهناء الأكاديمي؛ فهي توسع مدركات الطلاب، وتجعلهم أكثر مرونة، وتصرفًا بوعي في المواقف والأنشطة التي تتطلبها عملية التعلم.

التوصيات والمقترحات البحثية:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1-عمل دورات وندوات وورش عمل تثقيفية لتعريف الطلاب باليقظة العقلية وأهميتها بشكل عام، وفي المجال الأكاديمي بشكل خاص.

2-توظيف مهارات اليقظة العقلية في التعليم، والتركيز على التعليم التأملي، وذلك من منطلق أن التأمل يتيح الفرصة للانفتاح العقلي، والاستجابة للعالم بموضوعية ومرونة، ورؤية المواقف والأحداث من منظور أوسع، وفي سياقات مختلفة بدلاً من التركيز على الانتباه لمثيرات محددة.

3-إعادة تقييم المناهج والمقررات الدراسية ومراجعتها لتصبح أكثر حداثة، وتشويقًا، وربطها بميول الطلاب، وحاجاتهم، ومشكلاتهم.

4-ضرورة الاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تسهم في تنمية شخصية الطلاب من جميع الجوانب، وتنمية وعيهم بأهمية ممارسة الأنشطة الطلابية في صقل مهاراتهم ومواهبهم، وإكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإيجابية مع الآخرين.

5-تصميم وإعداد برامج إرشادية باستخدام التدخلات القائمة على اليقظة العقلية لتنمية الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما تقترح الدراسة في ضوء نتائجها إجراء دراسات في المجالات الآتية:

1-إسهام المناخ المدرسي في التنبؤ باليقظة العقلية والهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

2-الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3-اليقظة العقلية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

4-فعالية برنامج إرشادي لتنمية اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

5-فعالية برنامج إرشادي لتنمية الهناء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجـع:

أبو زيد، أحمد محمد جاد الرب (2017). فعالية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات تنظيم الانتباه لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على هذا الاضطراب. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 51، 1-68.

البحيري، عبد الرقيب أحمد، والضبع، فتحي عبد الرحمن، وطلب، أحمد محمود، والعواملة، عائدة أحمد (2014). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 39، 120-168.

بديوي، زينب حياوي؛ وعبد، مها صدام (2018). اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. مجلة أبحاث البصرة (للعلوم الإنسانية)، العراق، 43 (1)، 418-442.

جبر، أمل مهدي (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات. المؤتمر العلمي الأكاديمي الدولي التاسع تحت *عنوان" الاتجاهات المعاصرة في العلوم الاجتماعية، الإنسانية، والطبيعية*"، 17-18 يوليو، إستانبول، تركيا.

الحولة، عبد الحميد فتحي؛ وعبد المجيد سامح جمعة (2015). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 62، 199-246.

خريبة، إيناس محمد صفوت؛ سالم، هانم أحمد محمود (2019) النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والذكاء الوجداني والرفاهية النفسية لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 116، 105-164.

خشبة، فاطمة السيد (2018). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، مصر، 179 (1)، 494-598.

الرباعي، سعاد ياسين (2013). *الشعور بالسعادة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب جامعة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

الرشيدي، محمد بن نايض بن عوض (2018). *أثر برنامج تدريبي في التأمل التجاوزي لتحسين مستوى اليقظة العقلية، وخفض الضغط النفسي لدى مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية في مجمع الأمل للصحة النفسية بمدينة الرياض*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

عياد، ميريان ذكي (2019). مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة حلوان.

السيد، محمود الفرحاتي (2017). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي CSAT وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار SSMIT. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر، 4، 12 -25.

السيد، هدى جمال محمد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. *مجلة دراسات نفسية*، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مصر، 28 (4)، 883-945.

شعبان، أكرم علي (2010). *العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عكا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية، الأردن.

شلبي، يوسف محمد؛ القصبي، وسام حمدي؛ وحسن، صالحة أحمد (2020). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين الرفاهية الأكاديمية وكل من: الكمالية والصمود الأكاديمي والتحصيل لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، 74، 802-845.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (2016). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة الدراسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، مصر، 91، 111-149.

الضبع، فتحي عبد الرحمن، ومحمود، أحمد علي طلب (2013). فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الاكتئاب النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي* جامعة عين شمس، 34، 1-75.

الطوطو، رانية موفق؛ ورزق، أمينة (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلاب جامعة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، سوريا، 40 (4)، 11-45.

عبد الخالق، محمد أحمد حماد (2018). فعالية برنامج تدريبي لتنمية اليقظة العقلية في تحسين مهارات تنظيم الذات وخفض صعوبات الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 34(6)، 43-115.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ والطائي، إيمان محمد حمدان (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والعراق دراسة عبر ثقافية مقارنة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية*، جامعة الزقازيق، مصر، 97، 5-40.

عبد الله، أحلام مهدي (2013). اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. مجلة الأستاذ، العراق، 20، 343-366.

عبد الهادي، سامر عدنان؛ البسطامي، غانم جاسر (2017). القدرة التنبؤية ليقظة الذهن في مهارة التمثيل العاطفي لدى طلاب البكالوريوس. *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، الإمارات، 41(4)، 147-186

العكيلي، جبار وادي؛ والنواب، ناجي محمود (2019). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالذكاء الروحي واليقظة العقلية لدى طلاب الثانوية المتميزين. *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة بغداد، العراق، 25 (104)، 769-827.

عيسى، هبة مجيد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة (بناء وتطبيق). *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 43 (2)، 268-295.

المالكي، ماجد أحمد (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 35 (10)، 309-351.

محمد، السيد يس التهامي؛ والأشرم، رضا إبراهيم محمد (2018). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية الخاصة*، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 24، 1-81.

محمود، الفرحاتي السيد (2017). فاعلية تدريب معلمي العلوم والرياضيات على التعليم الدامج للتفكير النشط في سياق اجتماعي TASC وخرائط التفكير في تنمية قدرات الاستدلال واليقظة العقلية ودافعية التعلم والمستويات المعرفية لاختبار TIMSS. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر، 4، 12-125.

المعموري، علي حسين؛ وهادي، سلام محمد (2018). اليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية*، كلية التربية للعلوم الإنسانية، 25 (3)، 1-19.

ناجواني، نجلاء عبد الخالق (2019). اليقظة العقلية لدى طلاب التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات في محافظة مسقط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 13 (2)، 220-234.

نوري، أسماء طه (2012). أثر أبعاد اليقظة الذهنية في الإبداع التنظيمي: دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة بغداد. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، جامعة بغداد، 18 (68)، 206 – 236.

الوليدي، علي محمد (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلاب جامعة الملك خالد. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 28، 41-68.

يونس، مرعي سلامة (2011). *علم النفس الإيجابي للجميع*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Abdel Hadi , Samer Adnan; Al-Bustami, Ghanem Jasser (2017). Mindfulness predictive ability in the skill of emotional representation among undergraduate students. International Journal of Educational Research, UAE, 41 (4), 147-186.

Abdul Khaleq, Muhammad Ahmad Hammad (2018). The effectiveness of a training program for developing mindfulness in improving self-regulation skills and reducing attention difficulties among children with learning difficulties, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, Egypt, 34 (6), 43-115.

Abdul Rahman, Muhammad Al-Sayed; Al-Taie, Iman Muhammad Hamdan (2017). Mindfulness and its relationship to depression among university students in Egypt and Iraq, a cross-cultural comparative study. Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt, 97, 5-40.

Abdullah, Ahlam Mahdi (2013). Mindfulness among university students. Al-Ustad Magazine, Iraq, 20, 343-366.

Abu Zaid, Ahmad Muhammad Gad Al-Rab (2017). The effectiveness of training on mindfulness as a dialectical behavioral input in reducing the difficulties of regulating attention among students with borderline personality disorder and its impact on this disorder. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 51, 1-68.

Al-Buhairi, Abdul-Raqeeb Ahmad, Al-Dabaa, Fathi Abdel-Rahman, Talab, Ahmed Mahmoud, and Al-Awamleh, Aida Ahmed (2014). The Arabic version of the Five Factors Scale of mindfulness: A field study on a sample of university students according to the impact of the culture and gender variables. Journal of Psychological Counseling, Center for

inference abilities, mindfulness, learning motivation, and levels of knowledge to test SSMIT. International Journal of Educational and Psychological Sciences, The Arab Institution for Scientific Research and Human Development, Egypt, 4, 12-25.

Al-Walidi, Ali Muhammad (2017). Mindfulness and its relationship to psychological happiness among students of King Khalid University. King Khalid University Journal of Educational Sciences, 28, 41-68.

Anttila, H., Pyhältö, J., Pietarinen, K., & Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, 7 (3), 87-101.

Askey-Jones, R. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy: An efficacy study for mental health care staff. *Journal of Psychiatric and Mental Health*, 25, 380-389.

Ayyad, Merian Zaki (2019). The level of spiritual intelligence and its relationship to academic happiness among high school students. A magister message that is not published. Faculty of Education, Helwan University.

Bedioui, Zainab Hayawi; Abd, Maha Saddam (2018). Mindfulness among university students. Basra Research Journal (Humanities), Iraq, 43 (1), 418-442.

Broderick, P., & Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 136, 111-126.

Da Paz, S., & Wallander, L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. Clinical Psychology Review, 51, 1–14.

Daigneault, I., Dion, J., Hébert, M., & Bourgeois, C. (2016). Mindfulness as Mediator and Moderator of Post-traumatic Symptomatology in Adolescence Following Childhood Sexual Abuse or Assault. *Mindfulness*, 7, 1306-1315.

Finkelstein-Fox, L., Park, C., & Riley, R. (2018) Mindfulness and emotion regulation: promoting well-being during the transition to

Psychological Counseling, Ain Shams University, 39, 120-168.

Al-Daba, Fathy Abdel-Rahman, and Mahmoud, Ahmed Ali Talab (2013). The effectiveness of Mindfulness in reducing symptoms of psychological depression among a sample of university students. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 34, 1-75.

Al-Dabaa, Fathy Abdel Rahman (2016). Mindfulness and its relationship to academic happiness among a sample of primary school students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, Egypt, 91, 111-149.

Al-Maamouri, Ali Hussain; And Hadi, Salam Muhammad (2018). Mindfulness among university students. Journal of the Humanities, College of Education for the Humanities, 25 (3), 1-19.

Al-Maliki, Majid Ahmed (2019). Mindfulness and its relationship to analytical thinking methods among outstanding high school students. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (10), 309-351.

Al-Oqaili, Jabbar Wadi; And the Nawab, Naji Mahmoud (2019). Orientation towards life and its relationship with spiritual intelligence and mindfulness among outstanding high school students. Journal of the College of Basic Education, University of Baghdad, Iraq, 25 (104), 769-827.

Al-Rashidi, Muhammad bin Naid bin Awad (2018). The effect of a training program in Transcendental Meditation to improve the level of mindfulness and reduce stress among drug addicts and psychotropic substances in Al-Amal compound for Mental Health in Riyadh. Unpublished PhD thesis, College of Education, King Khalid University, Abha, Saudi Arabia.

Al-Sayed, Hoda Jamal Mohamed (2018). Mindfulness and its relationship to life satisfaction in a sample of adolescents of both genders. Journal of Psychological Studies, Egyptian Psychologists Association, Egypt, 28 (4), 883-945.

Al-Sayed, Mahmoud Al-Farhati (2017). The effectiveness of training science and mathematics teachers on inclusive education for active thinking in a social context (CSAT) and thinking maps in the development of

students. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, Egypt, 179 (1), 494-598.

Khouriba, Enas Mohamed Safwat; Salem, Hanim Ahmed Mahmoud (2019), the constructive model for the relationships between mindfulness, emotional intelligence and psychological well-being among students of the first year at the Faculty of Education, Zagazig University. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, 116, 105-164.

Liu, Q., Zhou, Z., Yang, X., Kong, K., Sun, X., & Fan, C., (2018). Mindfulness and sleep quality in adolescents: Analysis of rumination as a mediator and self-control as a moderator. *Personality and Individual Differences*, 122, 171-176.

Lustrea, A., Al Ghazi, L.& Predecu, M. (2018). Adapting and validating Ryff`s psychological well-being scale on Romanian student population. *Educatia 21 Journal*, 16, 118-126.

Mahmoud, Al-Farhati Al-Sayed (2017). The effectiveness of training science and mathematics teachers on education that integrates active thinking in a social context (TASC) and thinking maps in the development of inferential thinking, mindfulness, learning motivation and cognitive levels of TIMSS. International Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, Egypt, 4, 12-125.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M., Griffin, M., Biegel, G., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. Mindfulness, 3(4), 291-307.

Mohammed, W., Pappous, A., Muthumayandi, K., & Sharma, D. (2018). The effect of mindfulness meditation on therapists' body awareness and burnout in different forms of practice. *European Journal of Physiotherapy*, 1-14.

Muhammad, Al-Sayed. Yassin Al-Tohamy; The Ashram, Reda Ibrahim Muhammad (2018). college. *Anxiety, Stress, & Coping*, 31 (6), 639-653.

Fisher, R. (2006). Still thinking: The Case for Meditation with Children. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 146-151.

Galante, A., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A., Stochl, J., Benton, J., Lathia, N., Howarth, E., & Jones, B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. Lancet Public Health, 3, 72-81.

Heshmati, R., & Maanifar, S. (2018). Metacognition, Mindfulness, and Spiritual Well-being in Gifted High School Students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 22-28.

Houla, Abdel Hamid Fathy; And Abdul-Majid Sameh Jumaa (2015). The effect of two active learning strategies on developing oral expression skills and academic subjective well-being among a sample of outstanding students with learning difficulties. Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 62, 199-246.

Issa, Heba Majeed (2018). Mindfulness and its relationship to metacognitive thinking and the need for knowledge among students of the College of Education for the Humanities and Pure Sciences (building and application). Basra Research Journal for the Humanities, 43 (2), 268-295.

Jabr, Amal Mahdi (2018). Mindfulness and its relationship to learning styles among female students of the College of Education for Girls. The 9th International Academic Scientific Conference under the title "Contemporary Trends in the Social, Human and Natural Sciences", 17-18 July, Istanbul, Turkey.

Kang, Y., Gruber, J., & Gray, J. (2013). Mindfulness and De-Automatization. *Emotion Review*, 5(2), 192-201.

Khashaba, Fatima Al-Sayed (2018). Predicting the level of mindfulness through some psychological variables among university

Functioning at School: Development and Validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552.

Rubai, Suad Yassin (2013). Feeling of happiness and its relationship to the five major factors of personality among a sample of Damascus University students. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, University of Damascus, Syria.

Saini, S. & Punia, V. (2013). Academic Stress in relation to Self-Efficacy and Mindfulness among senior secondary school student. *Indian Journal of Health and wellbeing*, 4(1), 194-196.

Shaban, Akram Ali (2010). The relationship between happiness and emotional intelligence among high school students in the Acre region. Unpublished MA Thesis, College of Education, Amman Arab University, Jordan.

Shalabi, Yusef Muhammad; Al-Qasabi, Wissam Hamdy; And Hassan, Salha Ahmed (2020). The structural model of the interrelationships between academic well-being and each of: perfectionism, academic resilience, and achievement among university students. *The Journal of Education, College of Education*, Sohag University, 74, 802-845.

Suyi, Y., Meredith, P., & Khan, A. (2017). Effectiveness of mindfulness intervention in reducing stress and burnout for mental health professionals in Singapore. *Explore*, 13, 319-326

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychol. Dev. Educ,* 24, 100-106.

Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. (2016). School-related social support and adolescent's school-related subjective well-being: the mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Soc.Indic.Res*, 28, 105-129.

Tian, L., Wang, D., Huebner. S. (2014). Development and validation of the brief The effectiveness of a mindfulness-based program in reducing stress and improving well-being among teachers of children with autism spectrum disorder. Journal of Special Education, Educational, Psychological and Environmental Information Center, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt, 24, 1-81.

Nagwani, Naglaa Abdel Khaleq (2019). Mindfulness of post-basic education students according to some variables in the Governorate of Muscat. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 13 (2), 220-234.

Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016). Mindfulness Therapies and Assessment Scales: A Brief Review. *International Journal of Psychological Studies*, 8(1), 11-19.

Nouri, Asma Taha (2012). The effect of mindfulness dimensions on organizational creativity: a field- study in a number of colleges of the University of Baghdad. *Journal of Economic and Administrative Sciences, University of Baghdad*, 18 (68), 206-236.

Pepping, C. & Duvenage, M. (2016).The origins of individual differences in dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 93(1), 130-136**.**

Raza, B., Ali, M., Naseem, K., Moeed, A., Ahmed, J., & Hamid, A. (2018). Impact of trait mindfulness on job satisfaction and turnover intentions: Mediating role of work–family balance and moderating role of work–family conflict. *Cogent Business & Management*, 5, 1-20.

Renshaw, T. (2012). Mindfulness-Based practices for Crisis Prevention and Intervention. In S. E. Brock & S. R. Jimerson (Eds.), *Handbook of School Crisis Prevention and Intervention* (2nd ed., pp. 401-422). Bethesda, MA: National Association of School Psychologists.

Renshaw, T. (2016). Psychometrics of the Revised College Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 1, 1-14.

Renshaw, T., Long. A., & Cook, C. (2014). Assessing Adolescents' Positive Psychological

Mind the Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 1-26.

Whitley, A., Huebner, E., Hills, K., & Valois, R. (2012). Can students be very happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350.

Wilson, J., Weiss, A., & Shook, N. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 152, 1-9.

adolescents' Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS).

Totu, Rania Mwaffaq; Rizk, Amina (2018). Mindfulness and its relationship to Reflective thinking among students of Damascus University. *Al-Baath University Journal*, Syria, 40 (4), 11-45.

Vago, D., & Silbersweig, D. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-30.

Van Dam, N., van Vugt, M., Vago, D., Schmalzl, L. Saron, C., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S., Kerr, C., Gorchov, J., Fox, K., Field, B., Britton, W., Brefczynski-Lewis, J., & Meyer, D. (2017).

المواطنة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي (دراسة مقارنة)

ريم بنت سالم علي الكريديس [1]

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

قدم للنشر 16/ 4/ 1442هـ - وقبل 11 / 6/ 1442هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المواطنة والصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي ، و التعرف على الفروق في درجات المواطنة والصحة النفسية لديهم ، ومدى إمكانية التنبؤ بالمواطنة من خلال الصحة النفسية لدى الشباب السعودي ، تكونت العينة من (150) من الشباب السعودي، طبق مقياس المواطنة إعداد الباحثة، ومقياس الصحة النفسية إعداد خليل (2006)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين المواطنة والصحة النفسية لدى أفراد عينة البحث ، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين المواطنة والصحة النفسية لدى أفراد عينة البحث من الشباب السعودي الأميّ، و ذوي التعليم المتوسط، وذوي التعليم العالي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب السعودي في مقياسي المواطنة والصحة النفسية يرجع لاختلاف مستوى التعليم فيما بينهم لصالح المستوى التعليمي الأعلى.

الكلمات المفتاحة: المواطنة ، الصحة النفسية ، الشباب.

Citizenship and its Relationship to Mental Health among a Sample of Saudi youth (Comparative Study)

Reem Salem Ali Al keraidees[(1)]

Nourah Bint Abdulrahman University

Submitted 01-12-2020 and Accepted on 24-01-2021

Abstract: The current study aimed to reveal the relationship between citizenship and mental health among a sample of Saudi youth. It also aimed to identify the differences in the degree of citizenship and the degree of mental health among Saudi youth, according to the educational level, extent to which citizenship can be predicted through the mental health of Saudi youth The study was applied to a sample of (150) young people. The Saudi Arabian citizenship scale was applied the researcher's preparation, and the mental health scale prepared Khalil (2006). The results concluded that there is a strong positive positive correlation between citizenship and mental health among the members of the research sample, and a strong positive positive correlation relationship between citizenship and mental health among the members of the research sample of illiterate Saudi youth, those with intermediate education, and those with higher education. Statistically significant differences between Saudi youth in the two measures of citizenship and mental health due to the difference in educational levels between them in favor of the higher educational level.

Keywords: citizenship, mental health, youth

---

(1)*Associate Professor of Psychology - Faculty of Education - Department of Psychology - Princess Nourah Bint Abdulrahman University (PNU)*

(1)أستاذ علم النفس المشارك -كلية التربية - جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

***E-mail**: rsalkredes@pnu.edu.sa*

مقدمة:

تعتمد المجتمعات على اختلاف طبيعتها ومُتغيراتها، على القُوى البشرية، فالمواطن هو المسؤول الأول عن صلاح المجتمع من خلال سلوكياته وأفعاله ومدى انتمائه وارتباطه لوطنه، وهذا ما يفرض على المجتمعات أهمية التوعية بالمواطنة والعمل على تنميتها كونها سبيل مواجهة التحديات الداخلية والمخاطر الخارجية، من خلال التفاعل مع الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية داخل مجتمعاتهم (الحسن، 2008).

وتتطلب المواطنة دعم بعض الجهات داخل الدول، والتي من شأنها توعية المواطنين بماهية المواطنه وأهميتها بالنسبة لهم وللمجتمع كليًّا، سواء بالطرق المباشرة أو الطرق غير المباشرة (عيد، 2011).

وتُعد التربية على قيم المواطنة هي سبيل الأوطان لإعداد مواطنين يتسمون بالحرية والديمقراطية، ويسهمون في بناء مجتمع حضاري وسلمي، قائم على الاحترام والتعاون والتسامح.(Chui & leung, 2014).

وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول التي لها باعٌ كبيرٌ في الاهتمام بالمواطنة والمواطنين، إذ تنص سياستها التعليمية، على إعداد المواطن الصالح وفقًا لقيم المملكة التابعة للدين الإسلامي وقِيَمِهِ، ويُطبق هذا العنصر في السياسة التعليمية من خلال تدريس مادة للتربية الوطنية بمدارس التعليم العام، من شأنها تنمية الشعور بالهوية والانتماء (وزارة المعارف، 1416هـ).

ويؤكد أبوغريب (2008) على أهمية الدور التربوي والاهتمام بتدعيم المناهج بالتعليم المتوسط، إذ توصلت نتائج دراسته إلى قصورٍ في عملية غرس قيم المواطنة لدى الطلاب، وعدم مراعاة تقديم المواقف والأنشطة العملية كنموذجٍ لممارسة سلوك المواطنة.

وأثبتت دراسة مرتجى والرنتيسي (2011) أن مراعاة محتوى مناهج التربية المدنية بالمرحلة المتوسطة وعدم التوازن أدَّى إلى انخفاض مستوى تعليم المواطنة للطلاب.

فالمؤسسات التربوية هي رأس المنظومة التي توجه اهتمامها إلى المواطنة وتربية الأجيال على حب المواطنة والعمل لصالحه، وهذا يتطلب من الجهات التربوية تحقيق ما يأتي:

- غرس قيم الديمقراطية، والتعرف على ماهية حقوق الإنسان.
- تنمية القيم والأخلاقيات التي تتعلق بالفرد وبالآخرين.
- العمل على تفعيل المشاركة المجتمعية، وتنمية مهارات التواصل، والتعلم الذاتي (وزارة التربية، دولة الكويت، 2010).

كما أكدت دراسة بومهراس وآخرين (2017) على دور الإرشاد التربوي والإرشاد النفسي في تعزيز قيم المواطنة.

وبالإضافة إلى هذا لابد من عدم إغفال الدور الذي يجب أن تؤديه الأسرة، في تنمية قيم المواطنة لدى الأبناء، حيث إن التنشئة الاجتماعية على الانتماء والولاء وحب الوطن، هي العنصر الأساسي لتعلم الأبناء ماهية المواطنة، وهذا ما أكدت عليه دراسة (حمدان، 1429هـ).

من العوامل التي لا يمكن إغفالها أيضاً، عند التحدث عن تعلم معنى المواطنة، عوامل التقنية التكنولوحيه التي تتمثل في شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والفضائيات والبرامج الثقافية المبثة عبرها (نصار، 2011). إذ يتم تعزيز قيم المواطنة والعمل على غرسها لدى المواطن،

من خلال طرح ومناقشة القضايا التي تهم الشرائح المختلفة بالمجتمع (السلايمة،2020).

كما لا يمكن إغفال دور الإرشاد النفسي في تنمية قيم المواطنة لدى المواطنين، إذ تعدُّ المواطنة من المنظور النفسي هي الشعور بالانتماء إلى الدولة والقائمين عليها، وهي مصدر الأمن والأمان والحماية للفرد (ياسين، 2002).

ولا يُغفَل الدور الأساسي للأسرة في غرس قيم المواطنة وحب الوطن والانتماء لدى الأبناء، وتبصرهم بماهية حقوقهم وواجباتهم تجاه وطنهم (فضلون، 2018). ويتطلب تفاعل المواطن داخل مجتمعه سواء على الجانب الاجتماعي أم السياسي أم الاقتصادي أم الديني، تمتع المواطن بالصحة النفسية، وخلوه من الاضطرابات النفسية التي تُعيق تحقيق عملية الانتماء للمجتمع والتفاعل مع الآخرين (عبد الفتاح، 2010).

كما تتطلب عملية التفاعل أيضاً مساعدة المؤسسات التربوية المسؤولة عن الأجيال القادمة، فالعديد من الطلاب قد يتعرضون داخل المؤسسات التعليمية إلى بعض الاضطرابات النفسية والاجتماعية، التي يكون بعضها عائقاً لهم يحول دون تحقيق متطلبات الصحة النفسية، ومن ثمَّ عزوفهم عن التفاعل مع المجتمع، أو الرغبه في الانتماء إليه (أحمد، 2014).

على الرغم من أن الانتماء يُعد من المنظور النفسي وحسب نظرية الحاجات لماسلو ، أنه حاجة من الحاجات البيولوجية والتي تترجم إلى احتياج الفرد للآخرين وإقامة العلاقات الاجتماعية الديمومية المستمرة، ومن ثم تحقيق الأمن الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالانتماء (محمود و مطر، 2011).

ويضع فروم الانتماء في مقدمة الحاجات الخمس للشخصية، والتي تتمثل في الانتماء والارتباط والهوية والتوجه والسمو، بل ويرى أن تحقيق الارتباط والهوية والتوجه يتوقف على تحقيق الانتماء (جرار،2011).

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من وجوب اهتمام الدول بالمواطنة كونها عاملاً أساسياً في بقاء المجتمعات واستمرارها والحفاظ على الهويه القومية، والعرق والدين والنظم والأعراف المجتمعية فالمواطنة ينظر إليها من الجانب النفسي كونها سلوكيات الفرد تجاه المجتمع.

وتعدُّ المواطنة المرجعية الدستورية، والمؤسسة التي تستوعب جميع المواطنين على اختلاف توجهاتهم، فالمواطنة مفهوم يدعو لِلاحترام وتقبل الآخرين، وهي ما يبعد كل البعد عن التميز أو التهميش أو الإقصاء (طه وعبد الحكيم،2013).

فهي علاقة اجتماعية بين المواطن الذي يقدم الولاء للدولة التي تقدم الحماية (فيبر، 2011).

كما تنبع مشكلة الدراسة من خطر انتشار الاضطرابات النفسية بين فئة الشباب والتي قد تؤثر على صحتهم النفسية، وعلى انخراطهم داخل المجتع، وعلى اتجاهاتهم السليمة نحو ذواتهم ونحو مجتمعهم ، وشعورهم بالهويه والانتماء.

إذ تُعدُّ الصحة النفسية هي مدى توافق وتكيف وتحدي الفرد للظروف المحيطة (عيد، 2012).

فهي عملية مُعقدة متشابكة، تتأثر بالبيئة المحيطة، وبأفراد المجتمع، وميولهم واتجاهاتهم نحو الفرد، فقد تتأثر الصحة النفسية للفرد بناءً على آراء الآخرين فيه. (خليفي، 2018)

وهذا ما يتفق مع رآي ألزي وشيدو (Alazzi & Chiodo, 2008) في أن متطلبات المواطنة التي تنشُدها المجتمعات، هي قدرة الفرد على التفاعل المجتمعي، الذي لا

يتحقق إلا من خلال الشخصية السوية التي تتمتع بكامل صحتها النفسية، إذ تتحقق المواطنة من خلال البُعد الاجتماعي الذي يتمثل في التفاعل بين أفراد المجتمع، والبُعد السياسي الذي يتمثل في تفاعل المواطن مع الدولة ومؤسساتها.

ونظراً أيضاً لما تتطلبه مستويات المواطنة إذ تتطلب المواطنة المسؤولة تحمل مسؤولية الفرد لأفعاله ، كما تتطلب المواطنة التشاركية مشاركة الفرد في خدمة المجتمع، وكذلك المشاركة الموجهة التي ينبغي للفرد أن يقوم من خلالها باتخاذ القرارات ووضع الحلول الجذرية لها (westhemier & Kahne,2004).

وتحاول الدراسة الحالية استكمالاً للدراسات التي بحثت في العلاقة بين المواطنة، التعرف على درجة المواطنة لدى عينة من الشباب السعودي وعلاقتها بتمتعهم بالصحة النفسية.

ومن خلال صياغة المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة:

(ما العلاقة بين المواطنة والصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي).

وتتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

1- ما الفرق في مستوى المواطنة لدى عينة من الشباب السعودي باختلاف مستوى التعليم؟

2- ما الفرق في مستويات الصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي باختلاف مستوى التعليم؟

3- ما إمكانية التنبؤ بالمواطنة من خلال الصحة النفسية؟

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تناولتها، والتي ندر تناولها من عدة أوجه مختلفة، في الدراسات العربية، إذ انصبَّ الاهتمام على كيفية تنمية قيم المواطنة لدى المواطنين.

وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن علاقة بين درجة المواطنة وعلاقتها بالصحة النفسية، كما تحاول الكشف عن إمكانية التنبؤ بالمواطنة من خلال الصحة النفسية لدى الشباب السعودي، إذ تُعد الصحة النفسية أساسًا للسواء النفسي، وعامل استدعاء للطاقة، التي يقدم بها العطاء إلى وطنه، مع شعوره بالرضا التام والسعادة.

كما تتمثل عينة الدراسة في شريحة مهمة وكبيرة من المجتمع السعودي، الذي تبلغ نسبته لعام 2019، من الفئة العمرية (15 : 34) عامًا ،36.7 ٪ من إجمالي السكان السعوديين. (الهيئة العامة للإحصاء، 2019)

- **الأهمية التطبيقية:**

قد تفيد الجهات التربوية والإعلامية المختصة، بوضع خطط مناسبة لتنمية درجة المواطنة لدى الشباب والتوعية بأهميتها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على العلاقة بين المواطنة والصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي.
2. التعرف على الفروق في درجة المواطنة لدى الشباب السعودي، تبعًا للمستوى التعليمي.
3. التعرف على الفروق في درجة الصحة النفسية لدى الشباب السعودي، تبعًا للمستوى التعليمي.

4- إمكانية التنبؤ بالمواطنة من خلال الصحة النفسية لدى الشباب السعودي.

مصطلحات الدراسة:

المواطنة Citizenship:

هي الدور الإيجابي الذي يقدمه المواطن ، من خلال المشاركة الإيجابية تجاه الوطن، والحفاظ على القواعد والقوانين، مقابل الحصول على المساواة الكاملة بين أبناء الوطن.(قريشي، 2015)

التعريف الإجرائي للدراسة:

هي حالة الانتماء الاجتماعي والثقافي والسياسي التي يشعر بها المواطن تجاه وطنه، وتترجم في احترام القوانين والتشريعات، وإثبات الولاء وتقديم التضحيات، في مقابل تقديم الوطن الأمن والأمان، تطبيق العدل والمساواة .

كما تتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص، على مقياس المواطنة.

الصحة النفسية mental health:

هي حالة من التوافق النفسي والجسمي والاجتماعي لدى الفرد تمكنه من استخدام قدراته وإمكاناته، لتحقيق ما يُرضي به ذاته والآخرين (عيد، 2012).

التعريف الإجرائي للدراسة:

هي حالة التوافق العقلي والنفسي والاجتماعي والجسدي، تمكن الفرد من التفاعل الاجتماعي السليم، وإتيان السلوك السوي، والشعور بالسعادة، من خلال الاستخدام الأمثل لقدراته وإمكاناته.

كما تتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الصحة النفسية.

الشباب youth:

هو المرحلة العمرية التي تجمع بين فترة النضج والرشد، والتي يتسم بها الفرد بالقوة والاستقلالية، والمشاركة الإيجابية بالمجتمع والقدرة على تحمل المسؤولية، كما تتسم بالنضج النفسي والجسدي (عبيد،2019).

التعريف الإجرائي للدراسة:

كل من تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر والخامسة والثلاثين من المواطنين السعوديين، سواء أكان حاصلًا على مؤهل تعليمي عالٍ، أم حاصلًا على مؤهل متوسط، أم غير حاصل على أي مؤهل تعليمي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اختيرت العينة من الشباب السعودي الذين تتراوح أعمارهم من (25: 35) عاماً.

الحدود الزمانية: تحددت الدراسة بالعام الهجري 1442.

الحدود المكانية: مدينة الرياض.

الإطار النظري:

المحور الأول- المواطنة:

أولًا - تعريف المواطنة:

يعرفها مراد (2017) بأنها تمتع المواطنين بحقوق وواجبات متساوية داخل نطاق الدولة، ويترجم هذا في صورة القوانين والتشريعات.

حيث تحدد الدولة علاقتها بالمواطن، وما تقتضيه هذه العلاقة من حقوق وواجبات. (Heywood, 1994)

فهي حالة من المساواة بين أبناء الوطن رغم توجهاتهم وانتماءاتهم السياسة والاقتصادية والاجتماعية والدينية (رضوان،2012).

كما تُعد حالة تنظم من خلال الإطار القانوني الذي يحدد العلاقة بين الفرد والمجتمع ، إذ يُلزم المواطن بتقديم الولاء للمجتمع مقابل الحماية .(وزارة التربية الكويت، 2009)

ويضيف نصر (2011) أن المواطنة مجموعة من القيم التي تهدف لإعداد جيل صالح، قوي الشعور بالانتماء، يلتزم نحو وطنه بِاحترام القوانين والرأي والرأي الآخر، وواعٍ بما له من حقوق وما عليه من واجبات .

ثانيًا- قيم المواطنة: ويوردها كلٌّ من آل عبود(2011) ومراد (2017) وعيد(2012):

1- المساواة: وهي عدم التمييز بين أبناء الوطن، والتي تعطي حقًا متساويًا للجميع في التعليم والعمل والمسألة القانونية وأداء الواجبات والحصول على الحقوق.

2- الحرية : وهي استخدام المواطنين حق التفاعل مع قضايا المجتمع والتعبير عن الآراء وإبداء المقترحات في ضوء الأطر والقوانين المشرعة داخل الدولة.

3- المشاركة: وهي استخدام المواطنين المشاركة السياسية والاجتماعية والخدمية داخل المجتمع.

4- المسؤولية الاجتماعية: وهي تأدية المواطنين الواجبات نحو المجتمع والالتزام بالقوانين والتشريعات.

ثالثًا- عناصر المواطنة: ويوردها كلٌّ من قريشي (2015) ومحفوظ (2015):

1- **الانتماء**: هو الشعور الإيجابي المتواجد لدى المواطن تجاه وطنه، ويرتبط الانتماء بعقلانية الفرد إذ لا يُنَحِّي مصالحه الشخصية جانبًا إذا تعارضت مع مصالح المجتمع.

2- **الولاء:** وهو العنصر الذي يعبر عن مدى صدق انتماء المواطن لوطنه، ويعدُّ الولاء شعورًا مكتسبًا من خلال البيئة المحيطة.

ويندرج تحت بند الولاء ما يسمى بالولاء الوطني، والولاء المهني، والولاء الاجتماعي، والولاء الاقتصادي، والولاء السياسي.

3- **الديمقراطية**: وهي العنصر الذي يقوم على المساواة في استعمال الحقوق وأداء الواجبات السياسية والقانونية والاجتماعية ، بغض النظر عن الجنس أو التعلم أو الديانة، ولا يمكن التعامل مع الديمقراطية كونها مفهومًا مطلقًا، بل هي عملية متغيرة من مجتمع لآخر حسب الحضارات والعادات والقوانين.

رابعاً – المواطنة من المنظور النفسي:

تعددت معظم المفاهيم التي تناولت المواطنة كونها مفردة سياسية، أو اجتماعية، وندرت المفاهيم والدراسات التي بحثت المواطنة كونها مفردة نفسية.

فكون المواطنة هي علاقة الفرد بالمجتمع كليًّا، الذي يتفاعل معه من خلال القيم والأعراف والحقوق والواجبات، وتتم هذه العملية من جانب دوافع وحاجات وديناميات اجتماعية أو شخصية، يصبح التأصيل النفسي لها ضرورياً (يوسف، 2010).

حيث تعرف المواطنه من المنظور النفسي بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن والأنظمة السياسية السائدة، والتي تمثل الحماية (صقر، 2010).

كما تُعد المواطنة من حيث المنظور النفسي ترجمة واقعية لمشاعر الولاء والانتماء ووعي الفرد بحقوقه وواجباته في ضوء القوانين والتشريعات (جرار، 2011).

المحور الثاني : الصحة النفسية:

أولًا – تعريف الصحة النفسية:

يُعرفها زهران (2005) بأنها حالة دائمة نسبيًا، يتوافر من خلالها تحقيق التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي للفرد، و الشعور بالسعادة والاستفادة من قدراته وإمكاناته، والقدرة على المواجهة، والتحلي بالسلوك السوي.

وتُعد حالة السلامة الجسدية والعقلية والاجتماعية، ليس مجرد غياب المرض (منظمة الصحة العالمية، 2016)

ويرى السمري (2014) أنها خلو الفرد من الأمراض العقلية والنفسية وقدرته على التوافق مع ذاته ومع الآخرين في مجتمعه.

ويرى عناني (2011) أن الصحة النفسية تتحقق بخلو الفرد من الأمراض العقلية والنفسية والعضوية، وتوافقه مع ذاته ومع الغير.

ثانيًا- مفهوم الصحة النفسية لدى اتجاهات علم النفس:

1- اتجاه التحليل النفسي :

يرى فرويد أن الصحة النفسية هي ما ينتج عن الصراع الداخلي داخل النفس البشرية، والذي يتمثل في القدرة على مواجهة الدوافع البيولوجية والغريزية الممثلة في (الهو)، والتي يتصدى لها (الأنا الأعلى) ممثلًا في القيم والضمير، ويأتي

دور (الأنا) لتحقيق الاتزان بين الهو والأنا العليا، وأنها تتبلور في الإبداع والابتكار، والإنجاب، والقدرة على المرح ويتفق معه أدلر من حيث مجالات الصحة النفسية في مجال الإبداع والابتكار الذي قسمه إلى (الحب، الشراكة) و(المهنة، المجتمع) ، في حين راعى أدلر الجانب الاجتماعي لدى الفرد من خلال مجال (المجتمع، الصداقة) (بشير، 2015).

2- الاتجاه الإنساني: ويُعد الاتجاه الإنساني هو الاتجاه التفاؤلي نحو الطبيعة الإنسانية، إذ ينظر للإنسان من خلاله أنه:

- خير وفطرة الخير، وما يطرأ من سلوكيات غير مقبولة هو نتاج البيئة.
- حر في اختيار سلوكياته واتخاذ قراراته، ولكن هناك مواقف قد تحد هذه الحرية.
- يسعى للكمال والاتجاه نحو الأفضل.
- متفرد في مجاله الإدراكي .

ومن ركائز النظرية الإنسانية، هرم ماسلو للحاجات، الذي يصل ماسلو من خلاله إلى أن الصحة النفسية تتحقق عندما يتمكن الفرد من إشباع حاجاته وتحقيق رغباته بصورة مرضية وآدمية (بلقندوز، 2017).

3- الاتجاه السلوكي:

هو الاتجاه الذي يؤكد أن الإنسان مجرد متلقٍ، وأن جميع أفعاله مجرد استجابات تجاه المثيرات المقدمة له، فالسلوك غير السوي من وجهة نظر الاتجاه السلوكي ليس مرضًا أو عرضًا بل ، هو نمط مُتعلم، أسوة بالسلوك السوي الذي ينشأ أيضًا من خلال التعلم، وتُحَقَّق الصحة النفسية لدى الاتجاه السلوكي، عند تقديم الاستجابة المناسبة للمثير (عيد، 2012).

توظيف المواطنة بالبحث حسب نظريات الصحة النفسية السابقة:

ترى الباحثة أن سلوك المواطنة هو السلوك الفطري لدى الإنسان، الخير بطبيعته ويترجم ذلك في ذاته من خلال مجالات، (الحب، الشراكة) و (المهنة ، المجتمع)، (المجتمع، الصداقة).

الدراسات سابقة :

أولاً- دراسات تناولت علاقة المواطنة وعلاقتها بمتغيرات مختلفة لدى الشباب:

1- دراسة طلب وسليمان (2019) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وقيم المواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة، تكونت العينة من (400) طالبٍ وطالبةٍ، من طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد،

واتبعت الدراسة المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي، وتم تطبيق مقياسي المسؤولية الاجتماعية وقيم المواطنة، وبرنامج إرشادي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المسؤولية الاجتماعية وقيم المواطنة لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى للجنس على مقياسي الدراسة، كما أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتعزيز قيم المواطنة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2- دراسة الراشدية (2017) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتماثل مفاهيم المواطنة لدى عينة من طلاب الجامعة، تكونت العينة من (227) من طلاب كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن الأدوات تم تطبيق مقياسي الكفاءة الذاتية ، مفاهيم المواطنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية وارتفاع مفاهيم المواطن لدى الطلاب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تُعزَى للجنس، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى للسنة الدراسية لصالح طلبة البكالوريوس، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفاهيم المواطنة تُعزَى للجنس لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق في مستوى مفاهيم المواطنة تُعزَى للسنة الدراسية.

3- دراسة جمعة (2017) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المواطنة بأبعادها وبعض المتغيرات النفسية (الأمن النفسي – الحب والعاطفة – تقدير الذات – تحقيق الذات)، تكونت العينة من (300) طالبٍ وطالبةٍ من المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن الأدوات تم تطبيق مقياس قيم المواطنة ومقياس المتغيرات النفسية، كما طبقت استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المواطنة بجميع أبعادها وبين المتغيرات النفسية المختلفة.

4- دراسة الصلال (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الفضائيات الكويتية الرسمية والخاصة في تعزيز أبعاد المواطنة لدى شباب المجتمع الكويتي، تكونت العينة من (370) طالبًا وطالبةً من جامعة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و تم تطبيق استبانة لقياس مستويات القنوات الفضائية وقياس أبعاد المواطنة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مشاهدة البرامج الفضائية الكويتية وبين تعزيز المواطنة لدى الشباب عينة البحث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تجاه دور القنوات الفضائية في تعزيز المواطنة تُعزَى إلى (الجنس – الجامعة – السنة الدراسية)، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب عينة الدراسة تجاه القنوات الفضائية الكويتية في تعزيز المواطنة تُعزَى لمعدل المشاهدة، لصالح (3 ساعات يوميًا فأكثر).

ثانياً- دراسات تناولت الصحة النفسية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة لدى الشباب:

1- دراسة شايع (2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى سلوك التنمر المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ، ومستوى الصحة النفسية لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (12842) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة القادسية بالعراق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس التنمر المدرسي، ومقياس

الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود درجة من درجات التنمر المدرسي، وعدم وجود اضطرابات في الصحة النفسية لدى الطلاب عينة الدراسة، كما توصلت لوجود علاقة طردية بين سلوك التنمر المدرسي، وسلوك الصحة النفسية لدى الطلاب.

2- دراسة سكنير (Skinner et al, 2019) هدفت الدراسة إلى تأثير الصحة النفسية على القلق ودرجات الامتحانات لدى عينة من طلاب كلية التمريض، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (63) طالبًا، وتم تطبيق اختبار ATI، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجات اختبار ATI للصحة العقلية تزداد عندما يشعر الطلاب بالأمان، ويقل قلقهم مع رعاية الصحة النفسية كما توصلت الدراسة إلى أن قد تساعد المحاكاة الطلاب على الشعور براحة أكبر مع رعاية الصحة النفسية.

3- دراسة النيل (2020) هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة ضغوط البيئة المدرسية بمستوى الصحة النفسية لدى عينة من الطلاب، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، بمحافظة االشرقية بمصر، وطبقت الدراسة مقياس ضغوط البيئة المدرسية، ومقياس الصحة النفسية لدى الشباب، وتوصلت النتائج إلى حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقه ارتباطية سالبة بين ضغوط البيئة المدرسية ومستوى الشعور بالصحة النفسية، كما توصلت الدراسة لإمكانية التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ثالثاً- دراسات تناولت المواطنة وعلاقتها بالصحة النفسية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة لدى الشباب:

1- دراسة مدرجيل (Madrigal,2014) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المواطنة والصحة النفسية لدى كبار السن اللاتينيين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ومن الأدوات تم تطبيق مقياس (CHIS,2009) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المواطنة والصحة النفسية لدى المسنين اللاتينيين عينة الدراسة.

2- دراسة سريانو (Soriano,2015) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير المواطنة وحالة الهجرة والحالة الاجتماعية والاقتصادية والجنس على الصحة النفسية لدى المراهقين اللاتينيين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن الأدوات تم تطبيق استبانة (CHIS, 2007) ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المواطنة والهجرة والجنس وبين الصحة النفسية لدى عينة الدراسة، في حين لا يوجد تأثير للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية على الصحة النفسية لدى العينة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التي تناولت مفهوم المواطنة وتباينت فيما بينها، فقامت بعض الدراسات على تناول مفهوم المواطنة من خلال علاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، كدراسة طلب وسليمان (2019)، في حين بحثت دراسات أخرى علاقات المواطنة ببعض المتغيرات النفسية كدراسات الراشدية (2017) وجمعة (2017) كما ذهبت بعض الدراسات الأخرى بالبحث في قيم المواطنة وأبعادها للشباب ، سواء من وجهة نظر المعلمين كدراسة أل

قطونه (AL- Qatawneh, et al ,2019) أو دراسات طبقت على الشباب كدراسات الصلال (2012) ودراسة كيم وهان(Kim & Han2019).

كما تبايت الدراسات التي اهتمت بالصحة النفسية لدى الشباب، حيث اهتمت دراسة شايع (2018) بالتعرف على مستويات الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومدى علاقتها لسلوك التنمر المدرسي لديهم، وكذلك دراسة النيل (2020) التي هدفت للتعرف على مستويات الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، في حين تناولت دراسة سكنير(Skinner et al, 2019) التعرف على أثر الصحة النفسية على متغير القلق وعلى درجات الامتحانات لدى عينة من طلاب التمريض، واتفقت معها في التعرف على

كما اتفقت دراستا سريانو (Soriano,2015) و مدرجيل (Madrigal,2014) مع الدراسة الحالية من حيث تناول متغيري الدراسة والعلاقة بين المواطنة والصحة النفسية.

وتنفرد الدراسة الحالية بالتطبيق على البيئة السعودية، والمقارنة بين مستويات التعليم المختلفة لدى الشباب السعودي.

ومن خلال الاستفادة من الدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

1- " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المواطنة والصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي".

2- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الشباب السعودي في مستوى المواطنة يرجع لاختلاف مستوى التعليم".

3- " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الشباب السعودي في مستويات الصحة النفسية ترجع لاختلاف مستوى التعليم".

4- " إمكانية التنبؤ بالمواطنة من خلال الصحة النفسية لدى الشباب السعودي".

إجراءات البحث:

1- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات والبحوث المتعلقة بمتغيرات البحث (المواطنة، الصحة النفسية).

2- إعداد أدوات البحث والتي تتضمن مقياس المواطنة، وتقنين مقياس الصحة النفسية.

3- التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث.

4- تطبيق أدوات البحث.

5- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.

6- مناقشة النتائج وتفسيرها.

7- اقتراح البحوث والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

منهج البحث:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. ويُعرف المنهج المقارن بأنه أحد مناهج البحث العلمي ويستخدم في المقارنة بين ظاهرتين أو أكثر ، ويهدف أيضاً للتوصل إلى نتائج حول الظواهر أو المشكلات المدروسة بما يمكن من تخطيطها مستقبلاً (المحمودي، 2019).

عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (50) من الشباب السعودي، طُبق عليهم الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة للتأكد من صدق وثبات الأدوات (الخصائص السيكومترية).

- تكونت عينة البحث النهائية من (150) شابًا من الشباب السعودي، بواقع (50 شابًا) أميًا تم استقراء العبارات وتوضيحها لهم وقامت الباحثة بتدوين الاستجابات، و(50 شابًا) متوسط التعليم، و(50 شابًا) تعليم عالي.

أدوات الدراسة:

استخدمت في الدراسة الأدوات الآتية وهي:

1- مقياس المواطنة (إعداد الباحثة).

2- مقياس الصحة النفسية (مقياس خليل 2006).

- **مقياس المواطنة (إعداد الباحثة):**

مر هذا المقياس بعدة خطوات نوضحها فيما يأتي:

الدراسة الاستطلاعية: تتضمن الدراسة الاستطلاعية جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، سواء أكان ذلك من خلال تحليل النظريات، أم تفنيد الدراسات والمقاييس، أم الوقوف على الملاحظات الميدانية من قِبَل الخبراء، ويمكن الكشف عن ذلك فيما يأتي:

1- دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة: وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المفهوم، مما يساعد على استخلاص مجالات ومكونات الظاهرة وتحديد التعريف الإجرائي، ويعد ذلك خطوة أساسية لبناء المقياس وتحديد مكوناته.

2- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة: التي فحصت المواطنة لدى الشباب بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس كمقياس (آل عبود،2011).

3- تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة، وبناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكون، وصيغت عبارات المقياس بلغةٍ عربيةٍ سهلةٍ واضحةٍ غيرِ موحيةٍ أو مزدوجةِ المعنى.

4- الصورة النهائية للمقياس: يحتوي مقياس المواطنة بصورته النهائية على (38) عبارةً موزعةً على (3) أبعاد على النحو الآتي:

- حب الوطن ويتضمن (13) عبارةً.
- الالتزام القانوني ويتضمن (11) عبارةً.
- المشاركة الاجتماعية ويتضمن (14) عبارةً.

5- تم تصحيح المقياس تبعاً للتدرج الخماسي لمقياس ليكرت على النحو الآتي: (موافق تماماً – موافق – أحياناً- غير موافق – غير موافق تماماً) لتأخذ العبارات تبعاً لهذا التدرج (5-4-3-2-1) وبلغت الدرجة العليا للمقياس (190) والدرجة الدنيا (38).

الخصائص السيكومترية لمقياس المواطنة :

قامت الباحثة بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات- الاتساق الداخلي) للمقياس على النحو الآتي:

أولًا : صدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على صدق المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية وفيما يأتي توضيح لذلك:

أ. **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارات للبعد الذي تندرج تحته وذلك وفقًا لبديلين (ملائمة / غير ملائمة)، ومدى مناسبة العبارة للهدف العام من المقياس وفقًا لبديلين (مناسبة/ غير مناسبة) ، ومدى وضوح العبارات وفقًا لبديلين (واضحة/ غير واضحة)، واقتراح التعديل بما يرونه

مناسبًا سواء بالحذف أو بالإضافة، وبناءً على آرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، وقد أبقت الباحثة العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمون بنسبة 80٪ فأكثر ، وفيما يأتي جدول (1) يوضح نسب اتفاق المحكمين على المقياس وأبعاده وما تتضمنه من عبارات:

جدول (1): نسب الاتفاق بين المحكمين على مقياس المواطنة.

م	أبعاد المقياس	نسب الاتفاق
1	حب الوطن	٪90.77
2	الالتزام القانوني	٪91.82
3	المشاركة الاجتماعية	٪89.29
	نسبة الاتفاق على المقياس كليًّا	٪90.62

ب. **صدق المقارنة الطرفية :** تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيبًا تنازليًا ، وأخذ أعلى وأدنى 27٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27٪ الشباب المرتفعين في مستوى المواطنة ، وتمثل مجموعة أدنى 27٪ من الدرجات الشباب المنخفضين في مستوى المواطنة، وذلك باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الشباب المرتفعين والمنخفضين في المواطنة كما هو موضح بالجدول الآتي (2):

جدول (2): دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في مقياس المواطنة.

مجموعة الإرباعي الأعلى (مرتفعو المواطنة) ن = 14		مجموعة الإرباعي الأدنى (منخفضو المواطنة) ن = 14		قيمة (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
154.14	10.421	60.43	13.833	26	20.247	0.000	دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (2):

أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في مقياس المواطنة، كما أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيًا: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق وهي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق ، وذلك على النحو الآتي:

أ.معامل ألفا كرونباخ_ : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في حساب ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (50) شابًا من الشباب السعودي، ويوضح جدول (3) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معامل ألفا، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس كليًّا (0.992) .

ب.التجزئة النصفية : كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وتم بعد ذلك استخراج معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين درجات النصفين في كل مهارة، تم تصحيحها باستخدام معادلة (سبيرمان- براون)، ثم تم استخدام معادلة جوتمان كما هو موضح في الجدول (3)

جدول(3): قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس المواطنة وللمقياس كليًّا.

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل جوتمان
حب الوطن	0.984	0.961	0.980	0.977
الالتزام القانوني	0.981	0.938	0.968	0.954
المشاركة الاجتماعية	0.992	0.983	0.992	0.992
المقياس كليًّا	0.992	0.838	0.912	0.908

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات ، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

جـ.إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest ، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار بعد (20) يومًا من التطبيق الأول على عدد (50) شابًا من الشباب السعودي، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (0.964).

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس المواطنة لدى الشباب السعودي، ومن ثم ثبات المقياس كليًّا، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

ثالثًا: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المواطنة من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (50) شابًا من الشباب السعودي ، وذلك على النحو الآتي :

جدول (4):معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس المواطنة والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
حب الوطن	0.886**
الالتزام القانوني	0.982**
المشاركة الاجتماعية	0.956**

** دالة عند مستوى (0.01)

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس المواطنة لدى الشباب السعودي، ومن ثم ثبات المقياس كليًّا، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

مقياس الصحة النفسية (إعداد خليل، 2006)

الخصائص السيكومترية لمقياس الصحة النفسية :

يتكون المقياس في صورته الأصلية من (33) عبارةً، أمام كل فقرة ثلاثة خيارات هي: (دائمًا – أحيانًا– أبدًا) وهي تأخذ درجات على التوالي (3– 2 – 1)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (33 – 99) بمتوسط قدره (66) ويتكون المقياس من ثلاثة محاور هي: الاتزان الانفعالي – التوافق الشخصي والانفعالي – وتحقيق الذات.

قام الباحث (مُعِدّ المقياس) بالتحقق من توافر الشروط السيكومترية (الصدق – الثبات– الاتساق الداخلي) للمقياس على النحو الآتي:

أولًا : صدق المقياس

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على:

الصدق الظاهري : حيث قام بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقام بإجراء التعديلات المطلوبة وصولًا إلى الصورة النهائية.

الصدق الذاتي: وكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس (0.93).

صدق البناء التكويني للمقياس: الذي أفرزه معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد حققت كل الفقرات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05).

وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المقارنة الطرفية:

صدق المقارنة الطرفية : تم ترتيب الدرجات الكلية للمقياس ترتيبًا تنازليًا، وأخذ أعلى وأدنى 27٪ من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27٪ الشباب المرتفعين في مستوى الصحة النفسية ، وتمثل مجموعة أدنى 27٪ من الدرجات الشباب المنخفضين في مستوى الصحة النفسية، وذلك باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين الشباب المرتفعين والمنخفضين في الصحة النفسية كما هو موضح بالجدول الآتي (5):

جدول (5): دلالة الفروق بين رتب المجموعات الطرفية (الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى) في مقياس الصحة النفسية.

مجموعة الإرباعي الأعلى (مرتفعو الصحة النفسية) ن = 14		مجموعة الإرباعي الأدنى (منخفضو الصحة النفسية) ن = 14		قيمة (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	Sig	مستوى الدلالة
المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
91.14	2.070	33.00	0.000	26	105.087	0.000	دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق (5):

أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات درجات مجموعة الإرباعي الأدنى في مقياس الصحة النفسية، كما أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس، وهذا يعني تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

ثانيا : ثبات المقياس

قام مُعد المقياس باستخدام مؤشرَينِ للثبات هما: معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية:

أ. معامل ألفا كرونباخ : وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس كليًا (0.871).

ب. التجزئة النصفية : وصل معامل الارتباط (0.704)، عند مستوى الدلالة (0.01) وهو معامل ارتباط قوي ومقبول.

وقد قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام (معامل بيرسون، ومعامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – بروان) ومعامل جوتمان، وإعادة التطبيق) وهو ما يوضحه الجدول الآتي.

جدول (6): قيم معامل الثبات لكل بُعدٍ من أبعاد مقياس الصحة النفسية وللمقياس كليًّا.

الأبعاد	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل جوتمان
الاتزان الانفعالي	0.986	0.993	0.991

الأبعاد	الثبات باستخدام معامل بيرسون	معامل الثبات بعد التصحيح (سبيرمان – براون)	معامل جوتمان
التوافق الشخصي والاجتماعي	0.925	0.962	0.958
تحقيق الذات	0.935	0.967	0.964
المقياس كليًّا	0.966	0.983	0.982

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويمكن الوثوق به، كما أنه صالح للتطبيق.

جـ.إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار.

بعد (20) يومًا من التطبيق الأوَّل على عدد (50) شابًا من الشباب السعودي، وقد وصلت قيمة معامل الثبات إلى (0.883).

1) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (7): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الاتزان الانفعالي	0.995**
التوافق الشخصي والاجتماعي	0.993**
تحقيق الذات	0.988**

**** دالة عند مستوى (0.01)**

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الصحة النفسية لدى الشباب السعودي، ومن ثم ثبات المقياس كليًّا، وهذا يعني أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يأتي عرض النتائج للتحقق من صحة فروضه .

أولًا : التحقق من صحة الفرض الأول .

" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المواطنة والصحة النفسية لدى عينة من الشباب السعودي"

قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات عينة البحث كليًّا في مقياس المواطنة ودرجاتهم في مقياس الصحة النفسية، كما هو مبين بالجدول الآتي (10):

جدول (8): الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد مجموعة البحث في مقياسي المواطنة والصحة النفسية.

المقياس	الأبعاد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المواطنة	حب الوطن	150	34.49	13.129
	الالتزام القانوني	150	35.03	13.154
	المشاركة الاجتماعية	150	34.57	13.356
	المقياس كليًّا	150	104.09	39.239
الصحة النفسية	الاتزان الانفعالي	150	26.47	7.442
	التوافق الشخصي والاجتماعي	150	26.47	7.442

المقياس	الأبعاد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
	تحقيق الذات	150	26.47	7.550
	المقياس ككل	150	79.42	21.995

يتضح من الجدول السابق أن:

- متوسط درجات العينة الكلية للبحث في مقياس المواطنة كليًّا (104.09) بانحراف معياري قدره (39.239).
- متوسط درجات العينة الكلية للبحث في مقياس الصحة النفسية كليًّا (79.42) بانحراف معياري قدره (21.995).

جدول (9): دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات (العينة الكلية) في مقياس المواطنة ودرجاتهم في مقياس الصحة النفسية.

مقياس المواطنة	مقياس الصحة النفسية			
	الاتزان الانفعالي	التوافق الشخصي والاجتماعي	تحقيق الذات	المقياس كليًّا
حب الوطن	0.886**	0.856**	0.815**	0.869**
الالتزام القانوني	0.881**	0.879**	0.825**	0.879**
المشاركة الاجتماعية	0.875**	0.857**	0.818**	0.867**
المقياس كليًّا	0.890**	0.873**	0.828**	0.880**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط طردي قوي لمتغير المواطنة في كل بُعد على حدة وككل مرتبط بمتغير الصحة النفسية في كل بُعد على حدة وككل.

ويعني هذا قبول الفرض الأول، الذي يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة قوية بين المواطنة والصحة النفسية لدى أفراد عينة البحث من الشباب السعودي (العينة الكلية للبحث).

وتفسر الباحثة هذه الفرضية أن عملية تفاعل المواطن داخل مجتمعه سواء أكان على الجانب الاجتماعي أم السياسي أم الاقتصادي أم الديني، تتطلب تمتع المواطن بالصحة النفسية، وخلوه من الاضطرابات النفسية التي قد تُعيق تحقيق عملية الانتماء للمجتمع والتفاعل مع الآخرين. (عبد الفتاح، 2010)

حيث إن الأفراد الذين يفتقدون للصحة النفسية، هم الأفراد الأقرب للانطواء والخجل والخوف والانشغال بالذات، مما يبعدهم عن الاهتمام بمشكلات المجتمع، أو الخوف من مجرد الحديث عن المشكلة، أو المواجهة والتصدي لها.

فقد يخشى الفرد الذي يعاني من الاضطرابات النفسية والذي يفتقد للصحة النفسية من المطالبة بحقوقه الدستورية، أو المشاركة في الانتخابات، أو الدخول في نقاشات مع الآخرين حول الأوضاع العامة أو السياسية، ومن ثمَّ هو شخص بعيد عن التفاعل المجتمعي، ولا يشعر بالانتماء للمجتمع أو الآخرين.

وما أورده ألزي وشيدو (Alazzi & Chiodo, 2008) في أن متطلبات المواطنة التي تنشُدها المجتمعات، هي قدرة الفرد على التفاعل المجتمعي، الذي لا يتحقق إلا من خلال الشخصية السوية التي تتمتع بكامل صحتها النفسية، إذ تُحقق المواطنة من خلال البُعد الاجتماعي الذي يتمثل في

التفاعل بين أفراد المجتمع، والبُعد السياسي الذي يتمثل في تفاعل المواطن مع الدولة ومؤسساتها.

ويرى ماسلو أن الصحة النفسية تُحَقَّق عندما يتمكن الفرد من إشباع حاجاته وتحقيق رغباته بصورة مُرضية وآدمية، وحسبما يرى فروم فإن الانتماء الذي يمثل أحد مفاهيم المواطنة هو ما يأتي في مقدمة الحاجات الخمس للإنسان، التي أوردها في الانتماء والارتباط والهوية والتوجه والسمو، بل إن تحقيق الارتباط والهوية والتوجه يتوقف على تحقيق الانتماء(جرار،2011).

ودراسة جمعة (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المواطنة بجميع أبعادها وبين المتغيرات النفسية المختلفة، كما اتفقت مع نتائج دراسة سريانو (Soriano,2015) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المواطنة و الصحة النفسية لدى المراهقين اللاتينيين.

ثانيًا: التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه: **"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الشباب السعودي في مقياس المواطنة يرجع لاختلاف المستويات التعليمية بينهم"** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، على النحو الآتي:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مقياس المواطنة.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة (1) **(مجموعة الشباب الأميين)**	50	86.32	31.926
المجموعة (2) **(مجموعة الشباب متوسطي التعليم)**	50	93.60	30.741
المجموعة (3) **(مجموعة الشباب ذوي التعليم العالي)**	50	132.36	38.309

يتضح من جدول (10) أن متوسطات المجموعات الثلاثة في مقياس المواطنة كليةً جاءت متفاوتة، فقد جاءت في المرتبة الأولى المجموعة الثالثة، ثم المجموعة الثانية، ثم الأولى.

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOV ، لتحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (11): دلالة الفروق بين المجموعات في مقياس المواطنة " one way ANOVA ".

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المواطنة	بين المجموعات	61250.293	2	30625.147	26.771	0.01
	داخل المجموعات	168160.400	147	1143.948		
	الكلي	229410.693	149			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاثة في مقياس المواطنة، وللبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجةً للاختلاف في المستوى التعليمي، تم استخدام أسلوب " شيفيه scheffe " للمقارنات البعدية يوضحها الجدول الآتي (12):

جدول(12): اختبار شيفيه بين المجموعات الثلاث في المواطنة.

المتوسطات	المجموعات	المجموعة (1)	المجموعة (2)	المجموعة (3)
86.32	المجموعة (1)	ـــــ	7.28	*46.04
93.60	المجموعة (2)		ـــــ	*38.76
132.36	المجموعة (3)			ـــــ

(*) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق :

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المجموعة الأولى والثانية مع المجموعة الثالثة لصالح المجموعة الثالثة.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية التي تشمل الشباب.

ويعني هذا قبول الفرض الثاني ، الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب السعودي في مقياس المواطنة يرجع لاختلاف المستويات التعليمية فيما بينهم.

وتفسر الباحثة صحة هذه الفرضية استنادًا لدراسة جود (Judd,2006) التي أشارت إلى وجود علاقة بين التعليم ومستوياته في تنمية المهارات والخبرات المختلفة بما تحويه هذه الخبرات من قيم ترسيخ المواطنة وتعديل السلوك، بما يؤدي إلى المساهمة في الحياة السياسية وتفعيل الممارسات الديمقراطية واحترام النظام، كما ترجع الباحثة ذلك إلى مدى الوعي الذي يكتسبه الفرد من خلال التعليم، بماهية حقوقه وواجباته تجاه وطنه، وتفعيله للأدوار السياسية والاجتماعية.

ونظراً أيضاً لما تتطلبه مستويات المواطنة إذ تتطلب المواطنة المسؤولة، تحمل مسؤولية الفرد لأفعاله ، كما تتطلب المواطنة التشاركية مشاركة الفرد في خدمة المجتمع، وكذلك المشاركة الموجهة التي ينبغي للفرد أن يقوم من خلالها باتخاذ القرارات ووضع الحلول الجذرية لها (westhemier & Kahne,2004).

وهذا ما تراه الباحثة أنه يتطلب القدر الكافي من التعليم والثقافة لدى الفرد حتى يتمكن من بلوغ مستويات مرتفعة من المواطنة.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه : **"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الشباب السعودي في مقياس الصحة النفسية ترجع لاختلاف المستويات التعليمية بينهم"** .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA، على النحو الآتي:

جدول(13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات البحث في مقياس الصحة النفسية.

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة (1) **(مجموعة الشباب الأميين)**	50	73.04	25.606
المجموعة (2) **(مجموعة الشباب متوسطي التعليم)**	50	77.66	21.014
المجموعة (3) **(مجموعة الشباب ذوي التعليم العالي)**	50	87.56	16.173

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات المجموعات الثلاث في مقياس الصحة النفسية كليةً جاءت متفاوتة، فقد

جاءت في المرتبة الأولى المجموعة الثالثة، وفي المرتبة الثانية جاءت مجموعة الشباب متوسطي التعليم، وفي المرتبة الثالثة جاءت مجموعة الشباب الأميين.

ولتأكيد النتيجة السابقة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOV ، لتحديد مصدر التباين وحساب قيمة (ف) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (14): دلالة الفروق بين المجموعات في مقياس الصحة النفسية " one way ANOVA".

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الصحة النفسية	بين المجموعات	5503.080	2	2751.540	6.075	0.01
	داخل المجموعات	66581.460	147	452.935		
	الكلي	72084.540	149			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات درجات كل من طلاب المجموعات الثلاث في مقياس الصحة النفسية، وبالبحث عن موضع الفروق بين المجموعات نتيجة للاختلاف في المستوى التعليمي، تم استخدام أسلوب " شيفيه scheffe " للمقارنات البعدية يوضحها الجدول الآتي (15):

جدول (15): اختبار شيفيه بين المجموعات الثلاث في الصحة النفسية.

المتوسطات	المجموعات	المجموعة (1)	المجموعة (2)	المجموعة (3)
73.04	**المجموعة (1)**	ـــــ	4.62	✻14.52
77.66	**المجموعة (2)**		ـــــ	9.90
87.56	**المجموعة (3)**			ـــــ

(✻) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المجموعة الأولى والثانية مع المجموعة الثالثة لصالح المجموعة الثالثة.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية.

ويعني هذا قبول الفرض الثالث، ويشير هذا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشباب السعودي في مقياس الصحة النفسية يرجع لاختلاف المستويات التعليمية فيما بينهم.

حيث ذكرت خليفي(2018) أن الصحة النفسية عملية معقدة متشابكة، تتأثر بالبيئة المحيطة، وبأفراد المجتمع، وميولهم للمجتمع واتجاهاتهم نحو الفرد، فقد تتأثر الصحة النفسية للفرد بناءً على آراء الآخرين فيه.

كما ترجع الباحثة ذلك إلى ما يراه فرويد أن الصحة النفسية تتبلور في الإبداع والابتكار بشير (2015)، وهذا ما يتوفر في ضوء الخبرة والثقافة التعليمية، فالطالب الجامعي قد يكون لديه المجال الأوسع والخبرة الكافية والمصادر المتاحة التي تمكنه من القدرة على الإبداع والابتكار مقارنةً بالشاب الأمي.

وهذا ما تستند إليه الباحثة في تقييم المجتمع للأفراد حسب المستوى التعليمي مما يخلق لديهم بعض المعاناة والفروق في التمتع بالصحة النفسية.

**** التحقق من صحة الفرض الرابع:**

والذي ينص على أنه: " إمكانية التنبؤ بالمواطنة من خلال الصحة النفسية لدى الشباب السعودي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression Analysis لمتغير الصحة النفسية على متغير المواطنة؛ وذلك من التنبؤ بمستوى المواطنة من خلال الصحة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية (الشباب السعودي مختلف مستوى التعليم)، كما هو مبين بالجدول الآتي (16):

جدول (16): نتائج تحليل التباين لانحدار متغير الصحة النفسية على المواطنة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الانحدار	177801.755	1	177801.755	509.886	0.000
البواقي	51608.939	148	348.709		
الكل	229410.693	149			

المنبئات: (الثابت)، الصحة النفسية:

المتغير التابع: المواطنة:

يتضح من الجدول وجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) للصحة النفسية لدى الشباب السعودي عينة البحث على مستوى مواطنتهم.

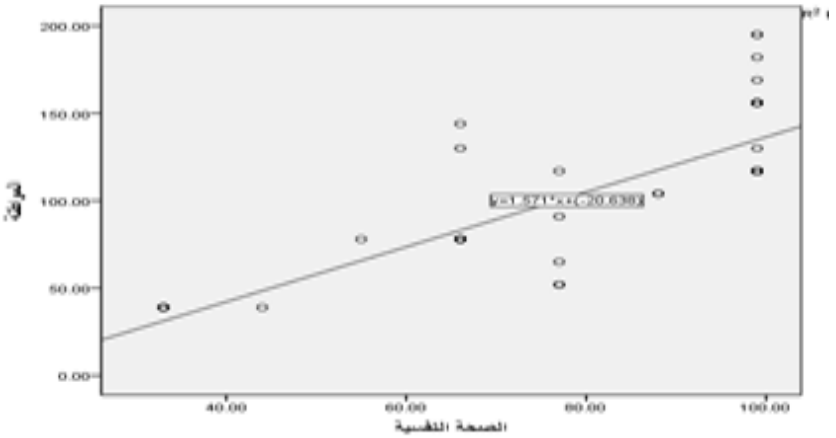
جدول (17): نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير الصحة النفسية على المواطنة لدى الشباب السعودي عينة البحث.

مصدر الانحدار	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	معامل التحديد R^2	قيمة (ت)	الدلالة
الثابت	20.638-	5.730	0.880	0.775	3.602	0.000
الصحة النفسية	1.571	0.070			22.581	0.000

يتضح من الجدول السابق أن متغير الصحة النفسية أسهم بنسبة (77.5٪) من التباين الكلي لمتغير المواطنة؛ مما يدل على أن (77.5٪) من التغيير الحاصل في المواطنة يرجع إلى متغير الصحة النفسية، كما أن قيمة (ت) بلغت (22.581) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ؛ وهذا يدل على أن الصحة النفسية متغير مؤثر في المواطنة ويجب أن يكون ضمن نموذج خط الانحدار التي تتضح من خلال معادلة خط الانحدار لمتغير الصحة النفسية مع المواطنة على النحو الآتي:

- **وهو ما يتضح من خلال الشكل التالي (1) :**

المواطنة = 1.571 الصحة النفسية – 20.638



شكل (1) معادلة الانحدار الخطي البسيط بين متغير الصحة النفسية ومتغير المواطنة لدى الشباب السعودي عينة البح

وترجع الباحثة صحة هذا الفرض إلى أن توافر القدر الكافي من التوافق النفسي والاجتماعي والقدرة على المواجهة والتحلي بالسلوك السوي والقدرة على التوافق مع الذات والآخرين. (زهران، 2005) هو ما ينتج عنه لدى الشباب القدرة على العطاء للوطن والانتماء له والحفاظ على القواعد والقوانين، فكلما توافق الفرد مع ذاته والآخرين كان أكثر تفهماً لحقوقه وواجباته، والعمل على تفعيلها بطريقة سليمة.

توصيات الدراسة:

1- تفعيل دور المؤسسات التربوية في العمل على توضيح أهمية المواطنة ومدى ارتباطها بالصحة النفسية للأفراد، من خلال أنشطة إضافية بجانب المقررات الدراسية.

2- توعية وسائل الإعلام المواطنين، كيفية تطبيق سلوك المواطنة وأثرها على الصحة النفسية للمواطن.

3- تفعيل المعلمين لطرق المحاكاة وأداء الدور أثناء تدريس المقررات الخاصة بالمواطنة.

البحوث المقترحة:

1- فاعلية برنامج إرشادي لتنمية قيم المواطنة لدى عينة من الشباب الأميين.

2- العلاقة بين التعليم الإلكتروني وقيم المواطنة لدى الطلاب السعوديين.

3- أثر جودة الحياة على درجة المواطنة لدى المواطن السعودي.

المراجع:

أحمد، أشرف (2014). *الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات كلية التربية بالبيضاء*. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة عمر المختار.

آل عبود، عبد الله (2011). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي*. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

بشير، حسام (2015). أهمية ممارسة النشاط الرياضي في تحقيق الصحة النفسية للمعاقين حركيًا. *مجلة علوم الرياضة*، 7(20)، 60-72.

بلقندوز، زينب (2017). واقع الصحة النفسية لدى طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 4(1)،248-266.

بومهراس، الزهرة؛ ويمنية، توفيق؛ وعميرات، فاطمة (2017). إسهامات الإرشاد النفسي والتربوي في تعزيز

قيم المواطنة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانوية الحاج علال بن بيتور بمتتليلي- ولاية غرداية-. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 50 (1)،124-137.

جرار، أماني (2011). *المواطنة العالمية*.عمان، دار وائل للنشر.

جمعة، شيماء (2017). *قيم المواطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى المراهقين بالتعليم الثانوي*، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

الحسن ، بني طلال (2008). مقالات وأوراق أولية حول المواطنة في الوطن العربي. *سلسلة كراسات المنتدى*،6، 54-66.

حمدان، سعيد بن سعيد (1429هـ). *دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى الشباب في ظل تحديات العولمة*، متاح على https://ksastudies.net/ksa

خليفي، نادية (2018). الصحة النفسية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو . *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 33،8-69.

خليل، غفراء (2006). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء، *مجلة التربية الأساسية*، 49(9)، 483-507.

الراشدية ، درية (2017). *العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتمثل طلبة كلية العلوم الشرعية لمفاهيم المواطنة بسلطنة عُمان*. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

رضوان، عبير (2012). *أزمة الهوية والثورة على الدولة في غياب المواطنة وبروز الطائفية*. القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

زهران، حامد (2005). *مقدمة في الصحة النفسية*، القاهرة، عالم الكتب.

المحمودي، محمد (2019). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء، دار الكتب.

السلايمة، لبنى علي (٢٠٢٠) *دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في المدارس الأساسية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

السمري، محمد (2014). الصحة النفسية. *مجلة الكويت*، 398، 50-76.

شايع، رنا محسن (2018). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، 364،40-379.

صقر، وسام محمد (2010). *الثقافة السياسية وانعكاسها على مفهوم المواطنة لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة 2005-2009م (دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعات قطاع غزة)*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة.

الصلال، بدر (2012). *دور الفضائيات الكويتية الرسمية والخاصة في تعزيز المواطنة لدى الشباب الكويتي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

طلب، أحمد ؛ وسليمان، عمرو (2019). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتعزيز قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، جامعة الملك خالد*، 59، 10-67.

طه، أماني؛ وعبد الحكيم فاروق جعفر (2013). *تربية المواطنة بين النظرية والطبيق*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الفتاح، منال ثابت (2010). *أثر المشاركة الاجتماعية في تخفيف حدة الاكتئاب لدى عينة من المسنين*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبيد، ميسم.(2020). الإرهاب النفسي ودور الشباب الجامعي في التصدي له. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، متاح على.http://search.shamaa.org

العناني، حنان (2011). *الصحة النفسية*، عُمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

عيد، إبراهيم (2012). *مقدمة في الصحة النفسية*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

فضلون، الزهراء (2018). مساهمة الأسرة في تنمية قيم المواطنة عند الطفل. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، 266،7-277.

فيبر، ماكس (2011). *مفاهيم أساسية في علم الاجتماع*. (ترجمة) صلاح هلال، القاهرة: المركز القومي للترجمة.

قريشي، فيصل (2015). التدين وعلاقته بسلوك المواطنة لدى الطالب الجامعي الجزائري. *مجلة تنمية الموارد البشرية*،93،44،11.

محفوظ، محمد (2010). *العالم العربي ودولة المواطنة*. العراق، شبكة النبأ المعلوماتية.

محمود، غازي ؛ ومطر، شيماء(2011). *مفهوم الذات*. عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

مراد، حنان (2017). *مكانة المواطن والمواطنة في المدن – دراسة استشراقية*– رسالة دكتوراة منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر– بسكرة – الجزائر.

مرتجى، زكي، والرنتيسي، محمود (2011). تقييم محتوى التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة. *مجلة الجامعة الإسلامية* ، 19 (2)، 161-195.

منظمة الصحة العالمية (2016). *تقييم وتحسين جودة الرعاية وحقوق الإنسان في مرفق الصحة النفسية والرعاية الاجتماعية*.

نصار، سامي (2011). *قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

نصر، محمد (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية لمراكز الشباب ودورها في تعزيز المواطنة والانعكاسات التربوية لثورة 25 يناير. *المجلة التربوية. جامعة سوهاج*، 30، 219-324.

النيل، عمرو نبيل(2020). ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(18)،133-158.

الهيئة العامة للإحصاء (2019). *الشباب السعودي في أرقام* . متاح على https://www.stats.gov.sa/ar

وزارة التربية (2010). *استراتيجية تكديس مفاهيم المواطنة والولاء والانتماء لدى النشء في المناهج الدراسية بدولة الكويت*. الكويت: لجنة إعداد خطة استراتيجية متكاملة لتكريس مفاهيم المواطنة والولاء والانتماء لدى النشء في مناهج وزارة التربية.

وزارة المعارف (1416ه). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: البيان للنشر.

يوسف، سناء علي (2011). *تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة. دسوق*، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع الإقليمي للشرق الأوسط.

Abdel-Fattah, M. (2010). *The Effect of Social Participation in Alleviating Depression in a Sample of Elderly People* (in Arabic). Master Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Ahmed, A (2014). *Mental health and its relationship to emotional intelligence in a sample of students of the College of Education in Al-Bayda,* (in Arabic). an unpublished

Bashir, H. (2015). The importance of sports activity in achieving the mental health of the mobility impaired (in Arabic). *Journal of Sports Sciences,* 7 (20), 60-72.

Belqandoz, Z. (2017). The reality of mental health among students of Abd al-Hamid bin Badis University – Mostaganem(in Arabic*). Journal of Psychological and Educational Sciences*, 4 (1), 248-266.

Pomhras, F., Yemeni, T., & Umairat, F. (2017). The contributions of psychological and educational counseling in promoting citizenship values among third-year secondary school pupils, field study at the secondary school of Hajj Allal bin Bitour in Mattalili - Ghardaia province*Al Jami` ,Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 50 (1), 124-137.

Chui, H., & Leung, E. (2014). Youth in global world: Attitudes towards globalization and global citizenship university students in Hong Kong, *Asia* pacific *Journal of Education*, 34(1), 107- 124.

Eid, I. (2012). *Introduction to mental health* (in Arabic). Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Fadloun, Z. (2018). The Contribution of the Family to the Development of the Values of Citizenship for the Child, (in Arabic). *Al-Sarraj Journal in Education and Community*, 7,266-277.

General Authority for Statistics. (2019). *Saudi youth in numbers* (in Arabic). available at https://www.stats.gov.sa/ar.

Grar, A. (2011). *Global Citizenship* (in Arabic). Oman: Wael Publishing House.

Hamdan, S (1429 AH). *The role of the family in developing the values of citizenship among young people in light of the challenges of globalization*, (in Arabic). Available at https://ksastudies.net/ksa

Heywood, A. (1994). *Political Ideas and Concepts. An Introduction*. New York: St. Martin's Press.

Juma, S. (2017). *Citizenship Values and its Relation to Some Psychological and Demographic Variables for Adolescents in Secondary Education,* Published Master Thesis, Graduate School of Education, Cairo University.

Juma, S. (2017). *Citizenship Values and its Relation to Some Psychological and Demographic Variables among Adolescents in* master's thesis, College of Education, Omar Al-Mukhtar University.

Al- Abboud, P. (2011). *The values of citizenship among youth and their contribution to strengthening preventive security* (in Arabic). Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Al Hassan, B. (2008). *Articles and Initial Papers on Citizenship in the Arab World* (in Arabic). *Forum Pamphlet Series,* 6, 54-66.

Al-Mahmoudi, M. (2019). *Research Methodology*. Sana'a, House of Books.

AL- Nil, A. (2020). School environment pressures and its relationship to the level of feeling of mental health among a sample of first-grade secondary students (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (18), 133-158.

AL- Rashidiya, D. (2017). *The relationship between self-efficacy and the representation of students of the College of Forensic Sciences of Citizenship Concepts in the Sultanate of Oman* (in Arabic). Published Master Thesis, College of Science and Arts, University of Nizwa.

Al-Anani, H. (2011). *Mental Health* (in Arabic). Oman: Dar Al Fikr publishers and distributors.

Alazzi, K., & Chiodo, J. (2008), "Perceptions of social studies students about citizenship: a study of Jordanian middle and high school students*", Journal of The Educational Forum*, 73(3). 276-287.

Alazzi, K., & Chiodo, J. (2008). "Perceptions of social studies students about citizenship: a study of Jordanian middle and high school students", *Journal of The Educational Forum*, 73(3). 276-287.

Al-Salaymeh, L. (2020). *The Role of Social Media in Promoting Organizational Citizenship Behavior for Teachers in Private Elementary Schools in the capital Amman from the point of view of principals,* (in Arabic). published Master's thesis, Middle East University.

Al-Sallal, B. (2012). *The Role of Official and Private Kuwaiti Satellite Channels in Promoting Citizenship among Kuwaiti Youth* (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Middle East University.

Al-Samri, M. (2014). Mental Health, (in Arabic) *Kuwait Journal*, 398, 50-76.

the Educational Implications of the January 25 Revolution (in Arabic). *The Educational Journal, Sohag University*, 30, 219-324.

Nassar, S. (2011). *Educational issues in the era of globalization and postmodernity* (in Arabic). Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Obaid, M. (2020). Psychological Terrorism and the Role of University Youth in Addressing It, International *Journal of Educational and Psychological Studies, available at* http://search.shamaa.org.

Qureshi, P. (2015). Religiosity and its relationship to citizenship behavior among the Algerian university student (in Arabic). *Journal of Human Resources Development*, 11,44,93.

Radwan, P. (2012). *Identity crisis and the revolution against the state in the absence of citizenship and the emergence of sectarianism* (in Arabic). Cairo: Dar Al-Salam for printing, publishing, distribution and translation.

Saqr, W. (2010). *Political culture and its reflection on the concept of citizenship for university youth in the Gaza Strip 2005-2009 (field study on a sample of students from universities in the Gaza Strip* (in Arabic). an unpublished master's thesis, Al-Azhar University in Gaza.

Shaya, R. (2018). School bullying behavior and its relationship to mental health among middle school students (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon*, 40.364-379.

Skinner, D., Kendall, H., Skinner, M ., & Compbell, C.(2019). Mental Health Simulation: Effects on Students' Anxiety and Examination Scores, *Journal of Clinical Simulation in Nursing*, 35, 33-37.

Soriano, A. (2015). *The impact of citizenship and immigration status, socioeconomic status, and gender on the mental health among Latino adolescents*, Dissertations Publishing, California State University, Los Angeles.

Taha, A., & Abdul Hakim, F. (2013). *Citizenship education between theory and practice* (in Arabic). Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Talap, A., & Suleiman, P. (2019). The Effectiveness of an Informative Program in the Development of Social Responsibility and Promoting the Values of Citizenship among University Students (in Arabic). *The Secondary Education* (in Arabic). Master Thesis, Graduate School of Education, Cairo University.

Khalil, G. (2006). The family climate and its relationship to the mental health of children (in Arabic). *Journal of Basic Education*, 49 (9), 483-507.

Khleifi, N. (2018). Mental health and its relationship to psychological pressures among university students, a field studies on a sample of students of the Faculty of Human and Social Sciences at Mouloud Mammeri Tizi Ouzou University (in Arabic). *Al-Jama` Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 8.33-69.

Kim, S., & Han, H. (2019). Different trajectories of citizenship across latent classes of adolescent online risk behavior, *Journal of Children and Youth Services Reviee*,109, 456-488.

Madrigal, M. (2014). *The impact of citizenship status on the mental health of older Latinos*, available at http://search.proquest.com

Mahfouz, M. (2010). *The Arab world and the state of citizenship* (in Arabic). Iraq: Al Nab'a Information Network.

Mahmoud, G. & Matar, SH. (2011). *Self concept*. (in Arabic). Amman: Arab Society Library for Publishing and Distribution.

Ministry of Education . (2010). *A strategy for accumulating the concepts of citizenship, loyalty and belonging among young people in the school curricula in the State of Kuwait (in Arabic).* Kuwait: A committee to prepare an integrated strategic plan to enshrine the concepts of citizenship, loyalty and belonging among young people in the curricula of the Ministry of Education.

Murad, H. (2017). *The Status of Citizen and Citizenship in Cities - Oriental Study* - (in Arabic). Published doctoral thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Muhammad Khaider - Biskra - Algeria.

Murtaja, G., & Al-Rantisi, M. (2011). Evaluating the content of civic education for the seventh, eighth and ninth grades in light of citizenship values (in Arabic). *Islamic University, Journal, Gaza*, 19 (2), 161-195.

Nasr, M. (2011). The Effectiveness of a Proposed Training Program in the Development of Professional Competencies for Youth Centers and Their Role in Promoting Citizenship and

rights in the Mental Health and Social Care Facility (in Arabic). Middle East Regional Office.

Yassin, AL.S. (2002). *Citizenship in the Time of Globalization.* Cairo: The Coptic Center for Social Studies.

Yusef, S. (2011). *Citizenship education in light of contemporary challenges*. (in Arabic) Desouk: House of Knowledge and Faith for Publishing and Distribution. Regional for the Middle East

Zahran, H. (2005). *An introduction to mental health*, Cairo: The World of Books.

Educational Journal, King Khalid University, 10-67-59.

The Ministry of Education (1416 AH). *Education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia.* Riyadh: Al Bayan Publishing.

Veber, M. (2011). *Basic concepts in sociology*. (in Arabic). (Translation) Salah Hilal, Cairo: The National Center for Translation.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizenship? The Politics Of Educating For Democracy", *American Educational Research Journal* , 41(2), 237- 269.

World Health Organization. (2016). *Assessing and improving the quality of care and human*

الكفاءة الثقافية في التشخيص والعلاج النفسي (اضطراب القلق الاجتماعي أُنموذجاً)

غادة بنت عبدالله الخضير[1]

جامعة الملك سعود

قدم للنشر 24/ 4/ 1442هـ - وقبل 26 / 6/ 1442هـ

المستخلص: تعتبر الثقافة عامل مهم عند التعامل مع التجربة الإنسانية إذ أنه من المتفق عليه أنها تعتبر مرجعية ضرورية لفهم هذه التجربة وأيضاً العمل على التنبأ بأثرها. من منطلق هذه الأهمية العامة لدور الثقافة؛ تهدف هذه المقالة بشكل خاص إلى توضيح أهمية الكفاءة الثقافية في التشخيص و العلاج النفسي والتي تعنى بالدرجة الأولى بفكرة أنه صار لازماً على المختص النفسي حتى يحقق قدراً من النجاح في العلاقة العلاجية أن يفهم الفرد (العميل) الذي يتعامل معه في ظل مرجعيته الثقافية و إطاره الحياتي الخاص أو ينتقل من حيز تعميم التجربة الحياتية إلى التركيز على كونها تجربة إنسانية فريدة ساهمت الثقافة في تشكيلها و منحها هذا الطابع المختلف.

في إطار أكثر تحديداً تتناول هذه المقالة أهمية و دور الكفاءة الثقافية في فهم الاضطرابات النفسية إستناداً إلى الثقافة التي ينتمي لها الفرد؛ في هذا الصدد يأتي اضطراب القلق الاجتماعي كأحد أهم الاضطرابات التي تؤثر فيها الثقافة من ناحية فهم الاضطراب ثقافياً و كيفية تشخيصه وعلاجه بناء على الكيفية التي تشكل فيه هذه الثقافة أعراض هذا الاضطراب. من جانب أخر لا يقل أهمية عما سبقاً تُقدم هذه المقالة محاولة متواضعة جديرة بالتأمل للوقوف على طبيعة شخصية (الفرد) الذي تظهر عليه أعراض القلق الاجتماعي في المجتمع السعودياً وهي محاولة تهدف إلى منح مزيداً من الانتباه حول أهمية كفاءة الأخصائي النفسي الثقافية عند التعامل مع أفراد من ثقافات مختلفة أو أيضاً الوعي بالفرق بين ماهو ثقافي يستلزم الفهم وما يمكن أعتباره عرض مرضي يستلزم التشخيص والعلاج.

Cultural Competence in Diagnosis and Psychotherapy
(Social anxiety disorder in cultural context)

Ghada Abdullah Al Khodair[1]

King Saud University

Submitted 09-12-2020 and Accepted on 08-02-2021

Abstract: Culture is an important element of human experience, crucial to help understand and predict this experience. This is of particular relevance in the field of psychotherapy and the relationship the therapist has with her/his client. In order to establish a successful and helpful therapeutic relationship, amongst other things, the psychologist (and Psychotherapist) must take cultural differences into consideration to be able to move from a generalization of life experience to a focus on being a unique human.

Social anxiety disorder is recognized as being impacted by culture in terms of understanding the disorder, the diagnosis and subsequent treatment, the implication that this will vary between cultures. This paper aims to identify the nature of the personality of the individual who exhibits symptoms of social anxiety in Saudi society and to clarify the importance of cultural competence regarding diagnosis and psychotherapy. It also aims to emphasize the importance of the psychologist's cultural competence when dealing with individuals from different cultures, as well as raise awareness of the difference between what is a cultural facet that requires recognition and what can be considered a pathological symptom that requires diagnosis and treatment.

---

(1) أستاذ مساعد- قسم علم النفس- جامعة الملك سعود

(1) Assistant Professor - Department of Psychology - King Saud University

***E-mail**: gkhodair@ksu.edu.sa*

مقدمة:

لطالما كان التساؤل حول التجربة الفردية أو الذاتية للإنسان في الحياة بشكل عام، وتجربته الذاتية في "المعاناة" بشكل خاص مجالاً خصباً للتفكير والتأمل في ثراء هذه التجربة المتنوعة والمتغيرة وفقاً لرؤى الفرد الخاصة ومعايشته الشخصية؛ لهذا قد لا يكون عدلاً إنسانياً، و لا صواباً علمياً، أن نضع هذا "الفرد" في قوالب جاهزة، معدة مسبقاً ، ومن ثم نضع لافتات معتمدة وموحدة لمسمى تلك التجربة الإنسانية ولماهيتها. وبالرغم من وجود مشترك إنساني بين الأفراد والمجتمعات لا يمكن تجاهله أو حتى التحايل على وجوده؛ إلا أن المساواة في جوهرها لا تعني التسوية، وأسنان المشط هي في العدل لا في الفروق الفردية؛ ومن ضمن الأخيرة النظر للمعاناة الفردية. وقد يكون "الفردي" على مستوى الثقافة الواحدة؛ إذ الاستيراد من الثقافات الأخرى بدون تمحيص هو تجاهل لتجربة ومعاناة وخصوصية المجتمع الواحد، وفهم خاطئ للمشترك الإنساني. بمعنى آخر وموجز؛ لا يمكن فهم الفرد من خلال منظور مستورد من ثقافات أخرى؛ ولكن يجب فهمه من خلال ثقافته ومعاناته في داخل سياقة الثقافي المشترك والمتمايز في آن واحد عن العالمية الإنسانية. فمعاناة الفرد تتكون من خلال تعاطيه مع ثقافته التي تُشكل في جزء كبير منها ذاته وذلك من خلال المعايير والقيم والطريقة التي يتصور بها هذه الذات والآخر والعالم.

ربما يكون هذا مدخلاً عاماً متواضعاً جداً لمحاولة إعادة التفكير في كيفية التعامل مع "التجربة الفردية/ الإنسانية"؛ ومن ثمَّ كيفية استخدام نواتج إعادة التفكير هذه مع طبيعة عملنا في المجال النفسي. هذا العمل الذي يُمثّلُ الإنسان نواةَ الحراك فيه؛ الإنسان بكل ما يحمله من إرث أو تراكم على المستويين الفردي والثقافي.

من منطلق ما سبق يمكننا القول إن الثقافة عامل مهم في معادلة السلوك الإنساني؛ ومن ثمَّ فهمه وتفسيره والتنبؤ به. فلقد أكدت العديد من الدراسات عبر الثقافية على فكرة أن العوامل الثقافية تؤثر على ذات الفرد؛ ثم على الجوانب النفسية التي تشكل هذه الذات. وهذا قد يعني أن الفرد – وإلى حد ملاحظ– يشكل العديد من خبراته ومعارفه وسلوكياته وطريقة تنظيمه للمعلومات التي لديه (بما في ذلك الصورة الذهنية للأحداث والمواقف الحياتية التي يمر بها) بناء على الثقافة التي ينتمي إليها، بهذا هو يتصرف بناء على محتوى هذه المخطوطة الذهنية (الثقافية) التي تشكلت لديه وصارت مرجعاً رئيساً (للحكم والتعامل مع الذات والآخر والعالم الخارجي).

هذه الرؤية التي تجعل الثقافة محكًّا رئيسًا لفهم السلوك الإنساني ومن ثمَّ –بناءً على مجال العمل النفسي– محكًّا رئيسًا أيضاً للتشخيص والعلاج؛ تقلل من رواج فكرة الخامة الواسعة للتشخيص التي يمكن تقسيمها ومن ثم توزيعها بالتساوي على الأفراد أينما كانوا، وبغض النظر عن خلفياتهم الثقافية التي ساهمت في تشكيل وربما دون مبالغة "برمجة" ذواتهم وفقاً لسطوتها ومساحات الحرية الضئيلة التي سمحت بها لأفرادها. وفي الوقت ذاته هذه الرؤية تطرح فكرة مهمة أخرى ألا وهي الكفاءة الثقافية للمختص النفسي الذي يتعامل مع الفرد، ودَور تلك الكفاءة في تجويد العمل فيما يتعلق بتشخيص الاضطرابات النفسية وعلاجها (Lo & Fung, 2003).

الكفاءة الثقافية واضطراب القلق الاجتماعي:

لا شك أن ما ينطبق على التشخيصات السائدة للاضطرابات النفسية ينطبق على اضطراب القلق الاجتماعي الذي صار من المهم لكفاءة التعامل مع الأعراض المكونة له رؤيته أيضاً من خلال هذه العدسة الثقافية.

ما سبق يدفعنا لطرح تساؤل من قبيل: من هو الشخص الذي يعاني من أعراض القلق الاجتماعي؟ كيف نفهمه ونفهم الأعراض الظاهرة عليه في ظل ثقافته؟ ومن ثمَّ كيف نتعامل معه من منطلق فهمنا العميق قدر المستطاع لتلك الثقافة (الثقافة المشتركة بين العميل والمعالج)؟

أغلب النماذج والدراسات المعرفية والسلوكية التي تتناول علاج أعراض القلق الاجتماعي تضع "ذات الفرد" موضع اهتمام وتركيز من حيث كيف يتعامل الفرد مع المواقف الاجتماعية؟ كيف يدرك ذاته والآخرين من خلال هذه المواقف؟ وكيف يفسر هذه المواقف التي قد يقيم أثناء تواجده فيها بطريقة سلبية من قبل الآخرين؟ وما دور الآخر في تنظيم هذه الذات وما يتعلق بها من أفكار وانفعالات؟

في هذا الشأن قدم Moscovitsh (2009) وجهة نظر ثرية وعميقة حول فهم القلق الاجتماعي. وهذا من خلال توضيحه أن الأسباب الرئيسة لاستمرار أعراض الاضطراب ليست قائمة على الخوف المباشر من فكرة التقييم السلبي، أو الخوف من التعرض للإحراج أو الإهانة في الموقف الاجتماعي (كما أشارت معظم نماذج العلاج المعرفي) وإنما هناك ما هو أبعد من ذلك. إن هذه الأعراض تتمثل في خوف الفرد على ذاته من أن تنكشف أمام الآخرين، وأن يظهر ضعف مهاراته الاجتماعية مع فشله في إخفاء علامات قلقه، أو عدم جودة مظهره الخارجي، أو خلل في شخصيته أكثر من خوفه من الموقف الاجتماعي بحد ذاته (رغم أنه من وجهة نظرنا أن ما سبق لا يقلل من أهمية الموقف الاجتماعي كمثير أو محفز لمواجهة تلك العلاقة المتوترة بين الفرد وذاته داخل الموقف، إذ يبقى الموقف هو مسرح برهان حضوره الاجتماعي).

هذه الرؤية حول أهمية الذات كخطوة رئيسة لفهم اضطراب القلق الاجتماعي جاءت أيضاً في التساؤل الذي طرحته Stopa (2009) حول: لماذا يعدُّ مفهوم الفرد حول ذاته أمراً مهماً عند تشخيص وعلاج أعراض القلق الاجتماعي؟ وقد طرحت كمحاولة لإيجاد إجابة لهذا السؤال نموذجاً يسهم في فهم الذات فيما يتعلق بالقلق الاجتماعي وذلك من خلال التركيز على ما يأتي:

1) المعلومات والخبرات التي يحملها الفرد عن ذاته، وكيف يستخدمها في تقديم نفسه في الموقف الاجتماعي؟
2) تنظيم الفرد لتلك المعلومات والخبرات المرتبطة بمفهوم الذات بحيث تكون واضحة ومنظمة ويمكن الاستفادة منها في الموقف الاجتماعي؟
3) انتباه الفرد للمعلومات التي تتعلق به و"الاستراتيجيات" التي يستخدمها حتى يستطيع تقييم ذاته داخل الموقف الاجتماعي؟

إذن أهمية فهم طبيعة الذات عند التعامل مع الأفراد الذين تظهر عليهم أعراض القلق الاجتماعي أمر حيوي قد يساهم في توفير فهمٍ أفضل لشخصية الفرد، وتسمح باستهلال جيد ومبني على الفهم للعلاقة العلاجية. كذلك قائم على الهدف الأساس لهذه العلاقة ألا وهو **"فهم الفرد في إطاره المعرفي الخاص وتجربته الإنسانية الفريدة ".**

قد يبدو الأمر صعباً -وهو حقيقةً لا يخلو من أن يكون كذلك- نظراً لتعقد "الذات الإنسانية"؛ وتعدد طرق الوصول إلى معرفتها. لكن هذا لا يعني أنه لا يوجد ما قد

يضيء هذه الرؤية لإتاحة فهم أفضل بحيث يمكننا أن نفسر: لماذا يختلف شخص عن آخر في طريقة تفكيره ومشاعره وسلوكياته اختلافاً قد يؤثر على طريقة تعامله مع ذاته.

حول محاولة تجاوز صعوبة هذا الأمر؛ وضح Triandis (2004) أن وجود مفهومي "الفردية": (اهتمام الفرد بنفسه حيث "أنا" تتقدم على "نحن" مع ميل الفرد إلى الاستقلالية)؛ و"الجمعية": (اهتمام الفرد بعلاقاته مع الآخر حيث تتقدم "نحن" على "أنا" مع ميل الفرد إلى الاعتمادية) كعوامل ثقافية تشكل طبيعة تكوين الفرد قد يساهم في فهم الاختلافات بين الأفراد (Triandis, 2004).

كما أشار Markus and Kitayama (1991) إلى ثلاثة عوامل ثقافية رئيسة تميز هذه الثقافات الجمعية (ثقافة الأسرة والقبيلة كالمجتمع السعودي) عن الثقافات الفردية (كالمجتمع الغربي):

1) الفرد في الثقافة الجمعية قد يكون أكثر انتباهاً وحساسية تجاه الآخرين.
2) الفرد في الثقافات الجمعية قد لا ينفصل عن السياق الاجتماعي العام ويعتمد عليه بشكل واضح.
3) التفاعل الاجتماعي في الثقافات الجمعية من الممكن أن يكون ممتداً إلى المواقف غير الاجتماعية وقد يتدخل في حياة الفرد الشخصية والمهنية وغير ذلك من مجالات الحياة العامة.
4) ويمكننا هنا إضافة عامل آخر أشار إليه الرويتع (2014) وهو عامل جدير بالملاحظة والبحث عند الحديث عن تقدير الذات لدى الفرد والذي توفر له "المجاراة الاجتماعية" شعور بالرضا النفسي، أو التناغم بعيداً عن إمكانية التعرض للعقاب الاجتماعي.

إذن هذه العوامل الثقافية قد توضح لماذا علينا كمختصين أن نمتلك قدر من الدقة والحكمة والكفاءة عندالتشخيص، وأيضاً عند المبادرة لاستخدام الطرق أو العلاجات التي تم "إنتاجها" في ثقافة مختلفة عن ثقافة الفرد.

اضطراب القلق الاجتماعي وثقافة المجتمع السعودي:

في هذا الجزء سنقدم محاولة متواضعة لقراءة طبيعة الشخصية "الذات" التي سيتعامل معها المختص النفسي- في المجتمع السعودي (والذي يعدُّ أكثر ميلاً للجمعية) بناء على الدراسات "القليلة" في هذا المجال مضافاً إليها بعض من الخبرات المهنية/ العيادية الناتجة عن التعامل مع أفراد لديهم أعراض القلق الاجتماعي، وهي بطبيعة الحال نقاط غير خاضعة للتعميم بقدر ما هي خاضعة للتأمل والبحث:

1) الثقافة الجمعية تمتاز بكونها ثقافة قاسية/ نقدية. فالذي يحدد سلوك الفرد هنا هو تلك المعايير الصارمة وليس تطلعاته الشخصية، أو رغباته أو اتجاهاته الذاتية، ولهذا إمكانية تعرض الفرد فيها للنقد المباشر أو غير المباشر من الأمور الواردة جداً.
2) تزداد حساسية الفرد للنقد السلبي مما يجعله يتحاشى أن يقول أو يتصرف بطريقة مغايره عما هو مطلوب، إذ هو هنا يتبع "المعيار الاجتماعي" بدقة والذي يكون فيه حماية أو ملجأ له من نقد الآخر.
3) يسعى الفرد في هذه الثقافة إلى تنظيم ذاته بناء على ما يرغبه الآخرون وما يكون مقبولاً لديهم (أو وفقاً لما هو موجود في الكتاب الاجتماعي الافتراضي والذي يحفظه عن ظهر غيب). فالرضى عن الذات هنا مرهون برضى المجتمع ومباركته ودعمه لسلوك الفرد.
4) تعبير الفرد عن مشاعره وأفكاره يكون وفقاً لمعطيات الموقف الذي يوجد فيه مما يجعله يبدو متناقضاً أمام ذاته،

ولكن في الوقت ذاته هذا التناقض يحميه من التعرض للمواقف التي تسبب له النقد السلبي. علاوة على هذا قدرته على التعايش مع هذا التناقض، وإعطائه تفسيرات مطمئنة للذات وتتناسب مع المطلب الاجتماعي.

5) تعبيره عن ذاته غير واضح. وقد يعود ذلك لرغبة المجتمع في ألا يكون مختلفاً عن غيره، متواضعاً بشكل يتقبله فيه الآخرون (التواضع هنا قد يكون حاجة اجتماعية أكثر من كونه قيمة فردية).

6) تلك المرغوبية الاجتماعية بأن يكون الفرد متواضعاً قد تفسر لنا سبب عدم محاولة الفرد إبراز الجوانب الإيجابية في شخصيته أو الاعتزاز بوجودها، لأنه بذلك قد يفقد صفة "التواضع" الصفة ذات القيمة العالية في المجتمعات الجمعية.

7) ومن ثمَّ، قد لا يستطيع الفرد إدراك الجوانب الإيجابية في شخصيته (ليس لأنها غير موجودة)، ولكن لأنها ليست بارزة أسوةً بالصفات السلبية، وليست "مدعومة" اجتماعياً بحيث تظهر تلقائياً؛ بل على العكس إظهار الفرد لما هو إيجابي قد يعرضه للنقد السلبي.

8) طبيعة المجتمع الناقد تجعل الفرد يتبنى النقد السلبي مع ذاته كنوع من أنواع ضبط سلوكيات الذات وتحسينها. فكلما زاد النقد استطاع الفرد (من وجهة نظره) أن يعرف عيوبه ويتجاوزها؛ وكيف يجعلها مقبولة وخاضعة لتوقعات الآخرين. وهذا مبحث ثري لمن يريد الاستزادة من فهم الذات ثقافياً؛ والتعمق في فهم العلاقة بين تقدير الذات السلبي وتقدير الذات الإيجابي في المجتمعات الأكثر ميلاً للجمعية.

9) هذا الاجترار لما هو سلبي يساعده أيضاً على حماية نفسه من أي مواقف غامضة طارئة قد تظهر له في الموقف الاجتماعي. فمراجعة المواقف السابقة قد يكون هدفها محاولة تحسين المواقف اللاحقة وعدم التفاعل فيها بالشكل الذي قد يعرضه للإحراج. وهذا يجعله أكثر تركيزاً على ذاته. هذا التركيز على الذات لا يخلو من التركيز على الآخر أيضاً في الوقت نفسه وذلك لضمان التوافق بين ما أفعله "أنا" وما يريده "الآخر"؛ مما يجعل التعامل مع أعراض القلق الاجتماعي في الثقافات الجمعية قائم على العلاقة بين الفرد وبيئته وليس الفرد فقط؛ لأن الفرد بطبيعة الحال لا يريد أن يخسر هذا التناغم المجتمعي والذي يسمح له بالإحساس بذاته على نحو أفضل.

10) هذه المعايير الاجتماعية الدقيقة والقاسية هي في الأصل معايير غير مكتوبة أو لها مرجعية مدونة، ولكنها تعمل بطريقة تلقائية في ذهن العميل لأن هذا ما سربته الثقافة بشكل خفي إلى الفرد بهدف "ضبط طريقة تنظيمه لذاته". إذن هي معلومات مخزنة يتم استدعاؤها عند وجود حاجة إلى "الحماية الذاتية من النقد المجتمعي."

أخيراً، الوعي بأهمية الخلفية الثقافية للفرد أضحى ضرورة لدقة فهم وتفسير السلوك الإنساني، وللتفرقة أيضاً بين ما هو ثقافي وبين ما هو عرض مرضي إن جاز التعبير؛ علاوة على كونه طريقة حكيمة لتفادي خامة التشخيصات الواسعة وتوزيعاتها العادلة على الأفراد!

والخلاصة البسيطة قولاً والعميقة تصوراً هي أنه لفهم الإنسان يجب علينا التعامل معه من خلال سياق تفرده

الإنساني وأيضاً سياق خصوصيته الثقافية، عـدا ذلـك، فهـي حطابة ليل!

المراجـع:

الخضيراً غادة عبدالله (2019). العلاج النفسي لاضـطراب القلـق الاجتماعي. سعيد سـعد الزهـراني (محرر)*العـلاج النفسي ـ للكبار: دليل عملي* (ط1أ ص ص. 74–129). الريـاض : المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية.

الرويتـع، عبـدالله صـالح (2014). *في الشخصـية السـعودية: العوامـل والمحـددات "مـا بـين الحنظـل والشـهد"* (ط1). الرياض: مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.

Alden, L. E., & Regambal, M. J. (2010). Social Anxiety, Social Anxiety Disorder, and the Self. *Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives,* 423-445.

Al-Khodair, G. (2014). Cognitive biases in social anxiety-a cross cultural investigation (Doctoral dissertation, University of Southampton).

Clark, D. M. (1995). A Cognitive Model. *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment*, 69.

Clark, D. M., Crozier, W. R., & Alden, L. E. (2005). *A cognitive perspective on social phobia. The essential handbook of social anxiety for clinicians*, 193-218.

Lo, H. T., & Fung, K. P. (2003). Culturally competent psychotherapy. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*(3), 161-170.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of personality and social psychology*, *35*(2), 63.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review, 98*(2), 224.

Moscovitch, D. A. (2009). What is the core fear in social phobia? A new model to facilitate individualized case conceptualization and treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, *16*(2), 123-134.

Stopa, L. (2009). Why is the self-important in understanding and treating social phobia? *Cognitive behaviour therapy*, *38*(S1), 48-54.

Triandis, H. C. (2004). The many dimensions of culture. *Academy of Management Perspectives, 18*(1), 88-93.

Zhao, G. (2005). Playing as adaptation? Layered selfhood and self-regard in cultural contexts. *Culture & Psychology*, *11*(1), 5-27.

جامعة الملك سعود
King Saud University

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education Psychological Assn.

Issue 1, Riyadh (Shaaban 1442 / April 2021)

SAUDI JOURNAL OF PSYCOLOGICAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

ISSN 1658 – 8975