البحوث الفائزة

بجائـزة أفضــل بحـث تربـوي على مستوى الوطــن العربــي:
في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز

البحوث الفائزة

بجائزة أفضل بحث تربوي على مستوى الوطن العربي:
في مؤسسة حمدان بن راشد آل مكتوم
للأداء التعليمي المتميز

تموز - يوليو 2018

المحتويات

أثر استراتيجية «REACT» في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات / ثريا محمد سعيد 9

ملخص البحث 11

الإطار النظري للبحث 23

الدراسات التربوية السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث 29

منهج البحث وإجراءاته 37

توصيات البحث 63

المراجع 67

الملاحق 73

الأنشطة المدرسية وعلاقتها بقبول الذات والنضج الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية/ د. عبدالله محمد بني أرشيد 123

ملخص البحث 125

مقدمة 129

الدراسات السابقة 133

مشكلة الدراسة 139

التعريفات 143

أدوات الدراسة 145

التوصيات 173

المراجع 177

الملاحق 183

صورةُ الجسمِ وعلاقتها بالقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيّ/ د. ماجد مصطفى علي رضا علي 191
ملخص الدراسة 193
الإطار النظري 197
أهداف الدراسة 205
أهمية الدراسة ومبرراتها 209
مصطلحات الدراسة 212
الدراسات السابقة 214
التعقيب على الدراسات السابقة 222
نتائج الدراسة ومناقشتها 238
التوصيات والرؤى المستقبلية 258
المراجع 261

أثر استراتيجية «REACT» في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات بمادة الأحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

إعداد

ثريا محمد سعيد

الإمارات العربية المتحدة

ملخص البحث

هـدف هـذا البحـث إلـى التعـرف إلـى أثـر اسـتراتيجية REACT فـي البنيـة المفاهيميـة ومهـارات حـل المشـكلات بمـادة الأحيـاء لـدى طالبـات الصـف الحـادي عشـر فـي دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة. واشـتملت عينـة البحـث علـى (50) طالبـة مـن الصـف الحـادي عشـر بمدرسـة النخبـة الوطنيـة فـي إمـارة أبوظبـي، خـلال الفصـل الثانـي مـن العـام الدراسـي (2016ـ2017)، تـم تقسـيمهن إلـى مجموعـة تجريبيـة وأخـرى ضابطـة، بمعـدل (25) طالبـة لـكل مجموعـة. وتضمنـت أدوات البحـث اختبـار الاسـتعداد لتعلـم مـادة الأحيـاء، واختبـار البنيـة المفاهيمـة فـي مـادة الأحيـاء، ومقيـاس مهـارات حـل المشـكلات فـي مـادة الأحيـاء، وتأكـدت الباحثـة مـن صـدق أدوات بحثهـا مـن خـلال صـدق المحكميـن، كمـا تأكـدت مـن ثباتهـا بطريقـة إعـادة الاختبـار علـى عينـة اسـتطلاعية مـن (30) طالبـة؛ حيـث بلـغ معامـل ثبـات اختبـار الاسـتعداد لتعلـم مـادة الأحيـاء (0.987)، ومعامـل ثبـات اختبـار

البنيـة المفاهيميـة فـي مـادة الأحيـاء (0.99)، أمـا معامـل ثبـات مقيـاس مهـارات حـل المشـكلات في مـادة الأحيـاء فقـد بلـغ (0.99)، وجميعها ذات قيـم ثبـات مرتفعـة. وبعـد التأكـد مـن تجانـس مجموعتـي البحـث مـن حيـث السـن والاسـتعداد لتعلـم مـادة الأحيـاء، تلقـت طالبـات المجموعـة التجريبيـة البرنامـج التدريسـي القائـم علـى اسـتراتيجية RE-ACT، فـي حيـن تلقـت طالبـات المجموعـة الضابطـة خبـرات البرنامـج التدريسـي المعتـاد مـن قبـل مجلـس أبوظبـي للتعليـم فـي مـادة الأحيـاء، وبانتهـاء فتـرة التدريـب تـم تطبيـق اختبـار البنيـة المفاهيميـة ومقيـاس مهـارات حـل المشـكلات بمـادة الأحيـاء علـى المجموعتيـن. وتـم جمـع البيانـات ومعالجتهـا إحصائيـاً عـن طريـق برنامـج SPSS ثـم تحليـل النتائـج وتفسـيرها. وقـد أظهـرت النتائـج وجـود فـروقٍ دالـة إحصائيـاً بيـن مجموعتـي البحـث فـي اختبـار البنيـة المفاهيميـة فـي التطبيـق البعـدي لصالـح طالبـات المجموعـة التجريبيـة، كمـا أظهـرت النتائـج وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بيـن متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضابطـة علـى مقيـاس مهـارات حـل المشـكلات فـي مـادة الأحيـاء فـي التطبيـق البعـدي لصالـح المجموعـة التجريبيـة، وهـذا يـدل علـى الأثـر الإيجابـي لاسـتراتيجية REACT فـي كل مـن البنيـة المفاهيميـة ومهـارات حـل المشـكلات بمـادة الأحيـاء لـدى طالبـات المجموعـة التجريبيـة.

الكلمـات المفتاحيـة: اسـتراتيجية REACT، التحصيـل المفاهيمـي، مهـارات حـل المشـكلات، مـادة الأحيـاء، طالبـات الصـف الحـادي عشـر، دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة.

Abstract

This research aimed to recognize the impact of the REACT strategy on the conceptual structure and the problem solving skills in biology for the eleventh grade female students in the United Arab Emirates. The targeted students consisted of (50) female students of grade eleven at the Elite Private School of the scholastic year (2016-2017). These students who were forming the sample of the conducted research were divided onto two groups of 25 students an experimental group and a control one. The research tools included a preparatory test for learning biology, a test for measuring the conceptual structure of the students in biology, and a problem solving skills scale in biology. The researcher assured validity of the research tools through the evaluation

by expert reviewers, she also assured their relaibilty through testing and retesting on a sample of (30) students. The three research tools showed a relatively high stability factors, with a (0.99) stability factor for the preparatory test for learning and a (0.99) stability factor for the conceptual understanding test in biology and a (0.99) stability factor for the problem solving skills scale was which are all high stability factors. The two samples then went through the same experience with different strategies. One group exposed to ADEC's curriculum in biology; whereas, the others taught with the strategy of REACT. After comparing, analyzing and explaining the collected data using SPSS, the results showed a positive impact of the REACT strategy on the conceptual understanding principles and problem solving skills. This showed the effectiveness of the REACT strategy in improving the understanding of conceptual structure and problem solving .skills of students in biology

Keywords: REACT strategy, Conceptual understand-
.ing, Problem solving skills, Biology, United Arab Emirates

إنّ تدريس العلوم اليوم أصبح حاجة ملحة في ظلّ التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير الذي يشهده القرن الحالي. ولقد آمنت جميع المجتمعات، المتقدمة منها والنامية، بأهمية العلوم في مجال تقدم المجتمعات وتطورها ونموها واستمراريتها في التنافس والريادة. وقد تحول هذا الإيمان إلى واقعٍ ملموسٍ، حيث أولت هذه المجتمعات وفي مقدمتها دولة الإمارات العربية المتحدة اهتماماً كبيراً بتطوير المناهج والأساليب التعليمية للعلوم بشكل يسهم في إعداد أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة والمهارة والقدرة على حل المشكلات. وتعد المفاهيم العلمية وحدات بناء العلوم واللبنات الأساسية التي تقوم عليها المبادئ والتعميمات والنظريات العلمية، وبواسطتها يتم فهم العلم، وتتشكل المعرفة العلمية من شبكة من المفاهيم العلمية التي يكوّنها الشخص في محاولته فهم الأحداث والظواهر من حوله (Cakir, 2008). وبناءً على ذلك اتجهت

الاهتمامات ببناء مقررات مناهج العلوم الطبيعية عامة، وعلم الأحياء بشكلٍ خاص، نحو تحديد البنية المفاهيمية واتخاذها أساساً لمحتوى هذه المقررات. ومن ناحية أخرى، تؤكد التوجهات التربوية أن البنية المفاهيمية للعلوم تعتبر أداةً تساعد المتعلم على حل المشكلات الحقيقية بنجاح (المليود زيان، 2001)، وهذا ما تأخذ به الباحثة في ربطها بين البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات، ولقد اهتم علماء النفس والتربية بهذه العلاقة لمحاولة تحسين المردود الأكاديمي للطلبة بكافة المراحل التعليمية؛ حيث احتلت مهارات حل المشكلات القمة في هرم عمليات التعلم نظراً لكونها اجتهاداً يصب في نموذج معالجة المعلومات على اعتبار أن الفرد يقوم بسلوكه في ضوء المعلومات المقدمة إليه (ملحم، 2002).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في اتجاه تحسين تعلم الطلبة لمادة العلوم، فقد تبين وجود مشكلة واضحة في تعلم تلك المادة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الإمارات العربية المتحدة، وهذا ما توضحه نتائج الاختبار العالمي الذي تطبقه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي في الميدان العالمي (OECD)، ويسمى اختبار PISA Pro-gramme for International Student Assessment، والذي تجري فعالياته بشكل دوري كل ثلاث سنوات على طلبة المرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (14ـ15 سنة)، بهدف قياس مدى تأثير البرامج التعليمية المعتمدة على المستوى المعرفي والأدائي للطلبة في العلوم والرياضيات والقراءة. ويركز هذا الاختبار في العلوم على الجوانب المعرفية للعلم (مفاهيم، مبادئ، نظريات، وقوانين)، كما يتناول العمليات العقلية والمهارات العلمية وفي مقدمتها مهارات

حل المشكلات العلمية لدى الطلبة. وأظهرت نتائج هذا الاختبار الذي أجري عام 2015 أنَّ متوسط درجات الطلبة في العلوم في دولة الإمارات قد بلغ 437 نقطة، وهو ما يمثل انخفاضاً بمقدار12 نقطة عن متوسط الدرجات عام 2012 حيث كان 449 نقطة، و56 نقطة أقل من متوسط منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD) الذي يبلغ 500 نقطة ((OECD, 2015. ويشير الدكتور ناتاشا ريدج (Natasha Redge)، المدير التنفيذي لمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسات في رأس الخيمة: «أنه من المهم الاستفادة من نتائج اختبار «PISA» للبحث في المجالات التي يجب تحسينها، وقد أشار إلى أنَّ نتائج اختبار «PISA» القادم لعام 2018 سيكون مهماً بالنسبة لدولة الإمارات العربية المتحدة لأنه سيعكس تأثير المساعي المبذولة لتحسين أداء الطلبة في الدولة». وبناءً على ما سبق كان لا بد من إيجاد استراتيجية مناسبة لتدريس العلوم علها تكون مدخلاً ناجحاً في تحسين مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة في العلوم. وبما أنَّ القصور لدى الطلبة في اختبار«PISA» كان جلياً في الجوانب المعرفية والمهارات العلمية في العلوم، فقد اهتمت الباحثة بالبنية المفاهيمية لدى طلبة المرحلة الثانوية كونها أساس المعرفة في العلوم كما واهتمت بمهارات حل المشكلات لديهم، خاصةً أنَّ الأبحاث القديمة والحديثة العهد ـ بحدود علم الباحثة ـ لم تهدف لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلبة في العلوم عامةً وعلم الأحياء بشكل خاص، بل اقتصرت على استخدام استراتيجية حل المشكلات كأسلوب للتدريس من قبل المعلم.

وتعد استراتيجية REACT من الاستراتيجيات التي تقوم على تنويع العمليات التّعليمية لمساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التعلمية المنشودة في إطار السياق المفاهيمي للمادة العلمية والربط بين المواد المدروسة وواقع الحياة، بحيث يتم إعدادهم كأفراد قادرين على حل المشكلات التي تعترضهم بمهارة.

وبمراجعة الباحثة للدوريات العربية والأجنبية، ومواقع شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) تبين لها ندرة الدراسات والبحوث السابقة ـ وبخاصة العربية ـ التي تناولت استخدام استراتيجية RE-ACT ودراسة آثارها على البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات وفى ضوء ما تقدم كان الاهتمام بدراسة أثر استراتيجية REACT في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات بمادة الأحياء لدى طالبات الصف الحادي عشر في دولة الإمارات العربية المتحدة.

مشكلة البحث

بعد الاطلاع على نتائج اختبار«PISA» للعام 2015، لمست الباحثة وجود ضعف في الجوانب المعرفية والمهارات العلمية في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وبناء عليه، حددت الباحثة جانبين يجتمعان معاً ليكونا مشكلة البحث، وتمثل الجانب الأول بوجود ضعف في البنية المفاهيمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في العديد من المفاهيم البيولوجية، وهذا ما تؤكده دراسة (الركابي، 2012)، أما الجانب الثاني فهو عدم قدرة الطلبة على استخدام مهارات حل المشكلات بالطريقة الصحيحة؛ حيث أشارت الدراسات التي أجريت على طلبة

المرحلة الجامعية الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وسيريلانكا إلى أن افتقار الطلبة لمهارات حل المشكلات لا يعود بالدرجة الأولى إلى افتقارهم للمعارف العلمية، بل إلى عدم اتباعهم الطرق المناسبة في حل المشكلات العلمية، إذ إنَّ هؤلاء الطلبة قد عجزوا عن حل المشكلات التي طرحت عليهم على الرغم من امتلاكهم للمعارف العلمية الكافية التي يتطلبها البحث. لذا سعت الباحثة إلى إيجاد استراتيجية تستطيع من خلالها تحسين البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات في مادة الأحياء، ووفقاً لما اطلعت عليه من دراسات سابقة توصلت إلى استراتيجية REACT؛ وتسعى الباحثة في هذا البحث إلى اختبار فاعلية تلك الاستراتيجية في تحسين البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات بمادة الأحياء لدى طلبة الصف الحادي عشر بدولة الإمارات العربية المتحدة.

أسئلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استراتيجية REACT في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة الأحياء في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

ويمكن تفسير هذا السؤال بالسؤالين الفرعيين التاليين:

1. ما أثر استراتيجية REACT في البنية المفاهيمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة الأحياء في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

2. مـا أثـر اسـتراتيجية REACT فـي مهـارات حـل المشـكلات لـدى طالبـات الصـف الحـادي عشـر بمـادة الأحيـاء فـي دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة؟

فرضيتا البحث

1. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بيـن متوسـطات درجـات طالبـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضابطـة، فـي اختبـار البنيـة المفاهيميـة فـي مـادة الأحيـاء فـي التطبيـق البعـدي.

2. لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) بيـن متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضابطـة، علـى مقيـاس مهـارات حـل المشـكلات فـي مـادة الأحيـاء فـي التطبيـق البعـدي.

أهمية البحث

يقـدم البحـث الحالـي مقياسـاً لمهـارات حـل المشـكلات بمـادة الأحيـاء ويعتبـر المقيـاس الأول لمهـارات حـل المشـكلات فـي مـادة الأحيـاء فـي العالـم العربـي (علـى حـد علـم الباحثـة). وإنَّ البحـث الحالـي فـي تصديـه لاسـتراتيجية REACT وأثرهـا فـي البنيـة المفاهيميـة ومهـارات حـل المشـكلات بوحـدة البنـاء الضوئـي والتنفـس بمـادة الأحيـاء للصـف الحـادي عشـر، قـد يكـون مدخـلاً مناسـباً للمسـاهمة فـي حـل مشـكلات الطلبـة فـي تحصيـل مـادة العلـوم عامـةً وعلـم الأحيـاء بشـكل خـاص.

هدفا البحث

1. يهدف البحث الحالي إلى تحسين البنية المفاهيمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة الأحياء من خلال استخدام استراتيجية REACT كما يهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلات لديهن.
2. يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر استراتيجية REACT في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الحادي العشر بمادة الأحياء.

مصطلحات البحث

استراتيجية REACT. هي استراتيجية تقوم على النظرية السياقية في العملية التعليمية التعلمية وفي إعداد المنهاج (Ültay, E. & Ültay, N., 2017).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنّها مجموعة من الخطوات التي تقوم بها الطالبات تحت إشراف وتوجيه من المعلمة خلال عملية التدريس المعتمدة لتنفيذ أهداف البحث.

البنية المفاهيمية. هي شبكة من المفاهيم المترابطة بطريقة منظمة، تظهر العلاقات التي تربط بينها بروابط تحقق المعنى. (المحتسب وعبدالله، 2014).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار البنية المفاهيمية.

مهـارات حـل المشـكلات. هـي مجموعـة مـن المهـارات التـي تشـتمل علـى تحديـد المشـكلة، أفضـل الطـرق للحصـول علـى بيانـات متعلقـة بالمشـكلة، فـرض الفـروض، اختبـار صحـة الفـرض، وتعميـم النتائـج فـي المواقـف الجديـدة والمشـابهة (السـيد، 2009).

وتعرفهـا الباحثـة إجرائيـاً بالدرجـة التي تحصـل عليها الطالبـة في مقيـاس مهـارات حـل المشـكلات.

محددات البحث:

الحـدود الزمانيـة. تـمّ تطبيـق إجـراءات البحـث فـي الفصـل الدراسـي الثانـي للعـام الدراسـي 2016ـ2017.

الحـدود المكانيـة. اقتصـرت علـى مدرسـة النخبـة الوطنيـة بإمـارة أبوظبـي فـي دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة.

الحـدود الموضوعيـة. اقتصـر البرنامـج التدريسـي علـى وحـدة البنـاء الضوئـي والتنفـس مـن مقـرر مـادة الأحيـاء للصـف الحـادي عشـر.

حـدود التقويـم. اقتصـر التقويـم علـى اختبـار البنيـة المفاهيميـة ومقيـاس مهـارات حـل المشـكلات.

الحدود البشرية. عينة من طالبات الصف الحادي عشر.

الإطار النظري للبحث

تقوم استراتيجية REACT على النظرية السياقية في التعليم والتعلم، وقد تم اكتشافها بعد عدة أبحاث قام بها «مركز البحث والتطوير المهني» (CORD) عام 1999، في محاولةٍ منه لتطوير النظرية السياقية، والتي تضمنت عدة استراتيجيات مختلفة، وعلى الرغم من إثبات فاعلية هذه الاستراتيجيات في المنهج التعليمي، إلا أنّ كل استراتجية منها ارتبطت بأهداف تتناول جانباً من متطلبات الطلبة وعجزت عن سد الفجوة في تنمية الجوانب والمتطلبات الأخرى. وبما أنّ الهدف الأساسي لعملية التعليم هو تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للطلبة، قامت المنظمة بجمع الاستراتيجيات الخمس في استراتيجية سياقية واحدة وأطلقت عليها اسم استراتيجية (REACT) 2001 ,Crawford.

النظرية السياقية في التعليم والتعلم

تاريخ التعليم والتعلم السياقي (من النظرية السلوكية إلى البنائية إلى السياقية). وفقاً لإريكسون وبيرنز (2001)، السلوكيات هي نظرية التعليم والتعلم التي اقترحها ثورنديك التي تقوم على أساس أن التعلم هو نتاج الروابط بين المحفزات والاستجابة من

خلال تطبيق المكافآت. وهذا يعني أن المتعلم هو أساس نظرية السلوكيات التي تؤكد السلوك الملحوظ الذي يبديه المتعلم من أجل الاستجابة للمؤثرات. أما نظرية البنائية، فتقوم على أساس أنه يمكن للطلاب بناء المعرفة الخاصة بهم عن طريق اختبار الأفكار على أساس المعرفة والخبرة السابقتين، وتطبيق هذه الأفكار على وضع جديد ودمج المعرفة الجديدة المكتسبة مع الأفكار الموجودة مسبقاً، وتتكون هذه النظرية من نشاط التعلم الأصيل الذي يجري في المجموعة. أما النظرية السياقية فهي مزيج من النظريات السلوكية والبنائية، فهي نظرية التعليم والتعلم التي تساعد المعلمين على ربط المحتوى الموضوعي بالعالم الواقعي والحقيقي كما تساعد المتعلمين على تطبيق ما تم تعلمه في حياتهم الواقعية كأسر ومواطنين وعمال، وتحثهم على المشاركة في العمل الشاق الذي يتطلبه التعلم (هدسون وويستلر، 2007). التعليم والتعلم السياقي هو نهج يركز على دور المتعلم، والغرض من هذا النهج هو تحفيز المتعلمين على تولي مسؤولية تعلمهم والربط بين المعرفة وتطبيقها على مختلف سياقات حياتهم (ساترياني، إميليا، وغوناوان، 2012).

مبادئ التعليم السياقي والتعلم. يلخص جونسون (2002) مبادئ النهج السياقي على النحو التالي:

مبدأ الترابط: ويقصد به العمل كمجموعة واحدة ومناقشة ما يتم التوصل إليه من معرفة.

مبدأ التمايز: وهذا يعني التعامل مع شخصيات الطلبة المختلفة،

ومواهبهم، وقدراتهم، مما يساعدهم على اكشاف مواهبهم ويشكل لديهم حافزاً كبيراً للدراسة.

مبدأ التنظيم الذاتي: أي يجب على المعلم أن يمنح المتعلم المسؤولية لاتخاذ القرار، والسلوك، واختيار خطة أو حل.

استراتيجية REACT

استراتيجيةREACT: هي استراتيجية تقوم على تطبيق النهج السياقي في إعداد المنهاج، وتشتمل خمس مراحل تعليمية تعلمية (Ültay, E. & Ültay, N., 2017).

الأهمية التربوية لاستراتيجية REACT: إنَّ عملية التعلم على أساس استراتيجية REACT لها تأثير إيجابي على مواقف الطلبة وزيادة نجاحهم، إذ يطور الطالب علاقات ذات معنى بين مفاهيم المحتوى (فنشام، 2009)، كما تربط هذه الاستراتيجية المعرفة بالتجارب اليومية، مما يمنح الطلبة فرصة لرؤية فائدة الموضوع في الحياة اليومية بشكل يؤدي إلى زيادة اهتمامهم بموضوع الدراسة، وتعزز أنشطة التدريس القائمة على استراتيجية REACT، الأنشطة التفاعلية للمتعلمين وقدراتهم على الفهم لتحليل المعلومات (Ültay, E. & Ültay, N., 2017).

خطوات استراتيجية REACT: يصف آلتي (2017) مراحل استراتيجية REACT كما يلي:

أ. الحرف (R) مأخوذ من كلمة (Relating): وهي مرحلة الربط مع العالم الحقيقي، وتعني التعلم في سياق تجارب الحياة أو المعرفة الموجودة مسبقاً.

ب. الحرف (E) مأخوذ من كلمة (Experiencing): وهي مرحلة التعلم بالخبرات، أي خطوة التدريب العملي على الخبرات داخل الفصول الدراسية. وتسمى هذه الاستراتيجية التعلم بالخبرات؛ حيث إنّ الطالب يتعلم من خلال الاستكشاف والاختراع.

ج. الحرف (A) مأخوذ من كلمة (Applying): وهي مرحلة التوظيف، أي استخدام المفاهيم في مواقف جديدة وحقيقية. ومن الواضح أن الطلاب يطبقون المفاهيم عندما يشاركون في التدريب العملي على حل المشاكل والمشاريع.

د. الحرف (C) مأخوذ من كلمة (Cooperating): وهي مرحلة التعاون التي تنطوي على التعلم في سياق المشاركة والتفاعل والتواصل مع المتعلمين الآخرين.

هـ. الحرف (T) مأخوذ من كلمة (Transferring): أي مرحلة الدمج ويقصد بها نقل المهارات والمعرفة من مكان إلى آخر. إنّ تعلم نقل المعلومات المألوفة إلى سياقات جديدة يساعد المتعلمين على معالجة مواقف غير مألوفة.

البنية المفاهيمية

وهي شبكة من المفاهيم المترابطة بطريقة منظمة، تظهر العلاقات التي تربط بينها بروابط تحقق المعنى. ويمكن تمثيل البنية المفاهيمية التي يملكها الطالب من خلال الشبكات المفاهيمية التي تظهر مدى تمكنه من المادة العلمية بصورة مترابطة (المحتسب وعبد الله، 2014). هي نسق افتراضي متماسك من المفاهيم الأساسية، والمفاهيم الثانوية والفرعية، يعطي تصوراً واضحاً لهذه المفاهيم،

والعلاقات القائمة بينها في مجال علمي معين، كما يوفر ملخصاً لما تم تعلمه، ويعكس مدى تمكن الفرد من المادة ووعيه لترابطها. وقد لخص بسنير وجوناثان وجراباوسكي (1993)، الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالبناء المفاهيمي لدى الطلبة بالنقاط التالية:

- يوجد البناء المفاهيمي في جميع المعارف العلمية، ولا معنى لأي نوع من المفاهيم إذا لم يكن هناك بناء وتنظيم لتلك المفاهيم في عقل الطلبة.
- يكوِّن المتعلم البناء المفاهيمي الخاص بالظاهرة العلمية المبحوثة كنتيجة لأي عمل تدريسي، وكلما تمكن المتعلم من المفاهيم الجديدة، يبدأ في عمل ارتباطات وعلاقات بين المفاهيم المتضمنة في موضوع الدرس.
- البناء المفاهيمي ضروري في حل المشكلات، حيث أكدت الدراسات أن هناك ارتباطاً بين البناء المفاهيمي وإقدام الطلبة على حل المشكلات المطروحة عليهم.

مهارات حل المشكلات

وهي مجموعة من المهارات التي تشتمل على تحديد المشكلة، أفضل الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفرض، وتعميم النتائج في المواقف الجديدة والمشابهة (السيد، 2009). ومن أهم الخصائص التي يجب أن تتوافر في تلك المشكلات: أن تكون المشكلات المقدمة ذات معنى بالنسبة للمفحوص، وسهولة إدراك العلاقات المختلفة بين عناصر المشكلة، وأن تكون المشكلة حقيقية أو واقعية وليست

افتراضيـة أو خياليـة، وتراعـي الفـروق الفرديـة والأنمـاط المعرفيـة للمفحوصيـن وتثيـر لديهـم الحماسـة والدافعيـة، وأن تكـون المشـكلة متحـررة مـن أثـر الخبـرات السـابقة حتـى لا تؤثـر فـي مسـتوى الأداء أثناء الحـل. ويتأثـر تعلـم حـل المشـكلات، بعـدد مـن العوامـل المتنوعـة، بعضهـا يتعلـق بطبيعـة المشـكلة ذاتهـا، كسـهولتها أو صعوبتهـا، وبعضهـا يتعلـق بالمتعلـم ذاتـه كخبراتـه السـابقة أو قدراتـه أو أسـاليب تفكيـره أو دافعيتـه أو مـدى ألفتـه بطبيعـة المشـكلة أو مـدى قدرتـه علـى المثابـرة وتحمـل الغمـوض، إن تفاعـل هذيـن النوعيـن مـن العوامـل يؤثـر فـي الاسـتراتيجيات التـي يمارسـها المتعلـم فـي حـل المشـكلة التـي تواجهـه، لـذا يجـب أخذهـا فـي الاعتبـار (نشـواتي، 1998).

الدراسات التربوية السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث

الدراسات التي تناولت استراتيجية REACT

هناك القليل من الأبحاث حول مزايا أو عيوب استراتيجية REACT في التعليم، (على حد علم الباحثة)، وقد اقتصرت الدراسات السابقة حول الاستراتيجية على بعض الدراسات الأجنبية التي استهدفت أثرها في التحصيل العلمي والمفاهيمي للطلبة في العلوم الفيزيائية والكيميائية، ولكن لم تتطرق أيٌّ من الدراسات العربية أو الأجنبية إلى الربط بين استراتيجية REACT ومهارة حل المشكلات، وسيتم استعراض الدراسات التي تناولت الاستراتيجية وأثرها في تحسين البنية المفاهيمية في الفروع العلمية الأخرى كما يلي:

دراسة آلتي (2012)، التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية REACT في مفهومي الاندفاع والزخم وتحديد دورها في الفهم النظري لدى الطلبة. أجريت الدراسة في شكل تصميم شبه تجريبي مع (112) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية من (58) طالباً، تم تدريسهم وحدة الاندفاع والزخم باستراتيجية REACT، وضابطة من (54 طالباً)، تم تدريسهم الوحدة ذاتها باستخدام

الطريقة التقليدية (الطباشير والكلام بشكل موجز). وتمثلت أدوات الدراسة بالاختبار المعرفي في مفاهيم الوحدة المدروسة. وأظهرت النتائج فروقات دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في المقياس المعرفي البعدي ولصالح المجموعة التجريبية. واستهدفت دراسة آلتي وآلتي (2015) أثر استراتيجية REACT في المفاهيم الكيميائية في محور المحاليل لدى الطلاب، على عينة من (61) طالباً وطالبةً واستخدم المنهج شبه التجريبي، اختبار المفاهيم والمقابلات الطلابية، وأثبتت الاستراتيجية نجاحها في تحسين المفاهيم الكيميائية لدى الطلبة. أمّا دراسة آلتي وآلتي (2017) فقد هدفت إلى استخدام استراتيجية REACT لتنمية التعلم المفاهيمي حول التغيرات الفيزيائية والكيميائية من خلال تطبيق دورة واحدة من دورات استراتيجية REACT على حصتين دراسيتين (40 دقيقة لكل حصة)، على عينة من الطلاب، في ضوء المنهج شبه التجريبي واعتمد الاختبار التحصيلي كأداة، وأثبتت الاستراتيجية نجاحها من خلال قدرة الطلبة على التمييز بين التغيرات الفيزيائية والكيميائية.

تتفق جميع الدراسات السابقة في هدفها مع هدف البحث الحالي، حيث تناولت جميعها أثر الاستراتيجية في تعلم المفاهيم، كما اتفقت نتائجها مع نتائج البحث الحالي من حيث الأثر الإيجابي للاستراتيجية في تعلم المفاهيم، في ضوء المنهج شبه التجريبي واستخدام المقياس المعرفي في دراسة مدى فاعلية الاستراتيجية. واختلفت هذه الدراسات مع البحث الحالي من حيث متغير مهارة حل المشكلات، وكونها تناولت علم الأحياء،

كما اختلف مجتمع تطبيق التجربة، كما طبقت السابقة على عينات من ذكور وإناث، في حين تكونت عينة الدراسة في البحث الحالي من طالبات إناث.

الدراسات المتعلقة بالبنية المفاهيمية:

هدفت دراسة الزعبي (2007) إلى معرفة أثر نموذج سوخمان الاستقصائي في تحصيل المفاهيم العلمية وتطوير بنية مفاهيمية متكاملة وزيادة نسبة الممارسات الاستقصائية لدى طالبات المرحلة الجامعية. وتكونت عينة الدراسة من (76) طالبة، واستخدم في الدراسة ثلاث أدوات: اختبار تحصيل المفاهيم العلمية، اختبار الخرائط المفاهيمية للكشف عن البنية المفاهيمية، ونموذج تصنيف السلوك التعليمي داخل الغرفة الصفية. وأشارت الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية والبنية المفاهيمية، لصالح نموذج سوخمان الاستقصائي. أما دراسة الزعبي والتوتنجي (2009) فقد تناولت أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم اللغة على التحصيل والبنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر. وتكونت عينة الدراسة من (53) طالباً، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً على اختباري التحصيل والبنية المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة دينج (2011) فقد هدفت إلى معرفة أثر أنشطة تعليمية قائمة على البنائية في إكساب الطلاب بناء المفاهيم وقدراتهم ما وراء المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (96) طالباً من الصف الحادي عشر، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال التعلم البنائي في بناء المفاهيم لدى الطلاب في علم الكيمياء.

وهدفت دراسة المحتسب وعبدالله (2014) إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في البنية المفاهيمية في الكيمياء لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (54) طالباً موزعين على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي واختبار البنية المفاهيمية كأداة للبحث. وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية على اختبار البنية المفاهيمية لصالح المجموعة التجريبية.

تتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي من حيث سعيها لتحسين البنية المفاهيمية، في ضوء المنهج شبه التجريبي، وتعد دراسة الزعبي (2007) ودراسة المحتسب وعبد الله (2014)، الأقرب من البحث الحالي هدفاً وعينةً وأداةً. حيث استخدمت جميعها اختبار البنية المفاهيمية بهدف دراسة مستوى البنية المفاهمية لطالبات المرحلة الثانوية، كما اتفق البحث الحالي مع دراسة المحتسب وعبد الله (2014) من حيث مجتمع التطبيق في دولة الإمارات العربية المتحدة، واختلفت هذه الدراسات مع البحث الحالي من حيث متغير مهارة حل المشكلات، وكونه تناول علم الأحياء.

الدراسات المتعلقة بمهارات حل المشكلات

هدفت دراسة كينج (King, A., 1991) إلى استخدام استراتيجية توجيه الأسئلة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال، وتكونت العينة من (23) طالباً وطالبةً بالصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، وقد أظهرت النتائج فعالية استراتيجية توجيه الأسئلة ومشاركة الزملاء في الإجابة في تنمية

مهارات حل المشكلات لدى الأطفال. أمَّا دراسة شبيب (1992)، فقد هدفت إلى معرفة أثر التدريب في استراتيجية الاستفهام الموجه وغير الموجه على مهارة الفرد في حل المشكلات، وتكونت العينة من (60) طالباً، واستخدم مقياس حل المشكلات القبلي والبعدي كأداة للبحث، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارة حل المشكلات. وتناولت دراسة مصطفى عبد السميع وسميرة عبد العال (1996) فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات، وتكونت العينة من (20) طفلاً بمرحلة الروضة طبق عليهم برنامج للتعلم التعاوني واختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة من قبل المعلمات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي ودرجات الملاحظة قبلياً وبعدياً، وذلك لصالح التطبيق البعدي. وهدفت دراسة فاطمة الزهراء فودة (2011) إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وقد استخدمت الباحثة المنهجين: الوصفي والتجريبي، وتم استخدام اختبار مهارات حل المشكلات واختبار مهارات اتخاذ القرار كأداة للدراسة، وقد أثبتت الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على اختبار مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، كما تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، كما أثبتت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً لصالح الإناث على الذكور في اختبار مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.

تناولت جميع الدراسات السابقة تنمية مهارات حل المشكلات، وهذا ما يتفق مع هدف البحث في دراسة أثر الاستراتيجية في مهارات حل المشكلات، في ضوء المنهج شبه التجريبي واستخدام مقياس مهارات حل المشكلات. واختلفت هذه الدراسات مع البحث الحالي من حيث متغير الاستراتيجية والبنية المفاهيمية، وكونه تناول علم الأحياء، كما اختلف مجتمع التطبيق الذي طبقت فيه التجربة، كما تناولت جميع الدراسات السابقة مجموعات ضابطة وتجريبية من ذكور وإناث، في حين تم تطبيق دراسة هذا البحث على طالبات الصف الحادي عشر.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

ترى الباحثة (في حدود علمها) أنّ الدراسة الحالية هي من أوائل الدراسات العربية التي عنيت بتطبيق استراتيجية REACT، وأثرها في كل من البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات بمادة الأحياء. ويستمد البحث الحالي تفرده من خلال متغيراته كما يلي:

- انفراد البحث الحالي بدراسة استراتيجية REACT حيث لم يتطرق أي من البحوث العربية لهذه الاستراتيجية، واقتصرت الأبحاث حولها على بعض الدراسات الأجنبية.
- انفراد البحث الحالي بدراسته حول أثر الاستراتيجية في علم الأحياء.
- انفراد البحث الحالي بدراسة حل المشكلات كناتج تعليمي بمادة الأحياء.

- انفراد البحث الحالي بالربط بين متغيراته، فاعتماد استراتيجية REACT (كعامل مستقل)، والبنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات كمتغيرين تابعين، لم يسبق الربط بينها في أي من الدراسات السابقة، وهذا ما يعطي للبحث الحالي أهمية كبيرة باعتباره البحث الأول الذي يربط بين تلك المتغيرات.

- وجود عددٍ قليلٍ جداً من الأبحاث التي تناولت تنمية مهارات حل المشكلات في العلوم عامةً وعلم الأحياء بشكل خاص، حيث تناولها معظم الأبحاث كأسلوب في التدريس (متغير مستقل) وليس لقياس مدى اكتساب الطلبة مهارات حل المشكلات.

منهج البحث وإجراءاته

اقتضت طبيعة البحث الحالي في ضوء أهدافه استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث اختيرت أفراد العينة فيه من طالبات شعبتي الصف الحادي عشر بمدرسة النخبة الوطنية في إمارة أبوظبي وبصورة قصدية نظراً لكون الباحثة تعمل مدرسة أحياء للمرحلة الثانوية في هذه المدرسة، ونظراً لملاءمة هذه الفئة العمرية مع الفئة المستهدفة لإجراء اختبار PISA، والذي كانت نتائجه الدافع الرئيس لإجراء هذا البحث، حيث كان متوسط أعمارهنّ (15ـ 14 سنة)، وقد تم اختيار إحدى الشعبتين بشكل عشوائي لتمثل المجموعة التجريبية، بينما مثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة، بقياسين قبلي وبعدي لمتغيري البحث (البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات في مادة الأحياء)، وذلك بهدف التعرف إلى أثر استراتيجية REACT (كمتغير مستقل) في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات في مادة الأحياء (كمتغير تابع).

مجتمع البحث وعينته

تمثل مجتمع البحث في طالبات الصف الحادي عشر بمدارس إمارة أبوظبي في دولة الإمارات العربية خلال الفصل الأول للعام

الدراسي 2016ـ2017. وتمثلت عينة البحث في طالبات شعبتي الصف الحادي عشر بمدرسة النخبة الوطنية في إمارة أبوظبي وبصورة قصدية وعددهنّ (50) طالبةً كان ومتوسط أعمارهنّ (ـ15 14 سنة)، وقد تم اختيار إحدى الشعبتين بشكل عشوائي لتمثل المجموعة التجريبية من (25) طالبةً تلقت برنامجاً تدريسياً قائماً على استراتيجية «REACT»، بينما مثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة من (25) طالبةً تلقت البرنامج التدريسي المعتمد من قبل مجلس أبوظبي للتعليم للصف الحادي عشر، والجدول (1) يبين توزع المجموعتين من حيث العدد والمتغيرات التابعة في ضوء البرنامج التعليمي المطبق على كل منها.

جدول (1)

توزع مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من حيث العدد والمتغيرات التابعة في ضوء البرنامج التعليمي المطبق على كل منها

المتغيرات التابعة	البنية المفاهيمية، مهارات حل المشكلات	الضابطة
البرنامج التعليمي المطبق	برنامج تدريسي قائم على استراتيجية «REACT»	برنامج مجلس أبوظبي للتعليم
العدد	25	25
المتغيرات التابعة	البنية المفاهيمية، مهارات حل المشكلات	

أدوات البحث

اختبار البنية المفاهيمية لمادة الأحياء (إعداد الباحثة) (ملحق رقم 2)

الهدف من الاختبار. قياس البنية المفاهيمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة الأحياء.

مصادر بناء الاختبار. قامت الباحثة ببناء اختبار البنية المفاهيمية وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالبنية المفاهيمية (التوتنجي، 2007؛ والعارك، 2009؛ والعيساوي، 2010؛ وعبد الخالق 2011؛ والمحتسب وعبدالله، 2014). وقد تم اختيار محور «التركيب الضوئي والتنفس» في مقرر مادة الأحياء للفصل الثاني من العام الدراسي (2016_2017)، وذلك نظراً لأهمية هذه الوحدة في مناهج الأحياء، حيث إنّ لهاتين العمليتين دورين مهمين وأساسيين في دورة المادة وسريان الطاقة خلال الأنظمة البيئية (الخوالدة والعليمات، 2010)، ويتضمنان العديد من المفاهيم المجردة، ولبناء اختبار البنية المفاهمية، تم حصر المفاهيم المتضمنة في المحور الدراسي كما يظهر في الجدول (2).

جدول (2)

المفاهيم العلمية في وحدة البناء الضوئي والتنفس في مقرر الأحياء للصف الحادي عشر

الوحدة	الدرس	المفاهيم
البناء الضوئي والتنفس	البناء الضوئي	البناء الضوئي- الكائنات ذاتية التغذية- الكائنات غير ذاتية التغذية- الكلوروفيل- البلاستيدات الخضراء- البناء الكيميائي- المركبات العضوية -حشوة البلاستيدات- أغشية الثايلاكويد- المرحلة الضوئية واللاضوئية- دورة كيلفن- مركب الطاقة- الهيدروجين- الكليكوز.
العدد	التنفس الخلوي	التنفس الرئوي- التنفس الخلوي- كائنات هوائية- كائنات لاهوائية- دورة كريب- الجليكوليزا- التخمر الكحولي- التخمر اللبني- سلسلة نقل الإلكترونات.

وصف الاختبار: تكوّن الاختبارمن خمسة أسئلة موجهة لقياس تماسك البنية المفاهيمية لدى الطالبات كما يظهر في الجدول (3).

جدول (3)

وصف اختبار البنية المفاهيمية لوحدة البناء الضوئي والتنفس بمادة الأحياء للصف الحادي عشر

السؤال	المضمون
السؤال الأول	إكمال المخطط المفاهيمي
السؤال الثاني	التعبير عن مفاهيم علمية بمفهوم أكثر شمولية
السؤال الثالث	قراءة النص واستخراج المفاهيم الواردة فيه وإعطاؤها مدلولات وترجمة النص إلى خريطة مفاهيم
السؤال الرابع	إكمال مخطط أوجه الشبه والاختلاف بين مفهومي البناء الضوئي والتنفس
السؤال الخامس	إكمال مخطط السبب والنتيجة

زمن الاختبار: تم احتساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة اختبار البنية المفاهيمية من خلال رصد زمن الاختبار الذي أنهت فيه 80٪ من طالبات العينة الاستطلاعية المكونة من 30 طالبةً ومن خارج عينة الدراسة. وقد كان الوقت 60 دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: تمت صياغة نموذج تصحيح اختبار البنية المفاهيمية بالاستعانة بكتاب دليل المعلم للمادة، وبالتعاون مع بعض الزملاء والزميلات في مادة الأحياء في دولة الإمارات العربية المتحدة وكانت الدرجة العظمى للاختبار (60 علامة).

صدق الاختبار: اعتمدت الباحثة في تحققها من صدق الاختبار الظاهري على صدق المحكمين (ملحق رقم 1)، واتبعت الباحثة

فـي ذلـك أسـلوب التكـرارات والنسـب حيـث تـم عـرض الاختبـار على خبـراء مختصيـن فـي المجـال (ملحـق رقـم 5) لتحديـد صلاحياتـه ولقـد أظهـرت نتائـج التحكيـم موافقـة بنسـبة وصلـت إلـى (100٪) فـي جميـع جوانـب التحكيـم، وهـذا يشـير إلـى تمتـع الاختبـار بمسـتوى صـدق مرتفـع. كمـا تراوحـت معامـلات السـهولة بيـن (0.68 ـ 0.75) ومعامـلات التميـز بيـن (0.78 ـ 0.84) وهـذا مناسـب لأغـراض الدراسـة وبذلـك تكـون جميـع الفقـرات صالحـة للتطبيـق مـن حيـث قدرتهـا علـى التميـز بيـن المسـتويات المختلفـة للطـلاب وللتحقـق مـن فـروض البحـث.

ثبـات الاختبـار: قامـت الباحثـة بإعـادة الاختبـار Test-Retest، للتعـرف إلـى معامـل ثبـات الاختبـار، حيـث تـم تطبيـق الاختبـار علـى طالبـات العينـة الاسـتطلاعية واللواتـي قمـن بالإجابـة عـن أسـئلة الاختبـار، وبعـد نحـو (15) يومـاً، أعـادت الباحثـة تطبيـق الاختبـار علـى أفـراد العينـة الاسـتطلاعية ذاتهـا وفـي نفـس الظـرف التجريبـي، ثـم قامـت بمعالجـة نتائـج القياسـين مسـتخدمةً معامـل ارتبـاط بيرسـون لدرجـات القياسـين، وقـد بلـغ معامـل الثبـات (0.99)، وهـذا يشـير إلـى أن الاختبـار يتمتـع بمسـتوى مرتفـع مـن الثبـات. ويوضـح الجـدول (4) معامـل ثبـات الاختبـار وفقـاً لمعامـل ارتبـاط بيرسـون.

جدول (4)

معامل الارتباط لاختبار البنية المفاهيمية

بمادة الأحياء (بإعادة الاختبار)

معامل الارتباط	إعادة الاختبار		الاختبار	
	ع	م	ع	م
0.99	9,53	32.76	9.36	32.73

مقياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء (إعداد الباحثة) (ملحق3)

الهدف من المقياس: قياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء (تحديد المشكلة وصياغتها، استدعاء المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، بناء الفرضيات، التخطيط لاختبار صحة الفرضيات، تنفيذ اختبار صحة الفروض، استخلاص البيانات، تفسير البيانات واستخلاص النتائج، وتعميمها النتائج).

مصادر بناء المقياس: بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات حل المشكلات مثل دراسة (السيد، 2009؛ وجروان، 2010؛ والسلطاني، 2011؛ وقطامي، 2013)، قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات حل المشكلات استناداً إلى مقياس مهارات حل المشكلات إعداد سناء عبد العظيم السيد (2009)، وقد تكون الاختبار من خمس مهارات لحل المشكلات (تحديد المشكلة، أفضل الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، تعميم النتائج في المواقف الجديدة والمشابهة)، ثم قامت الباحثة ببناء فقرات

الاختبار الموافقة لكل مهارة تبعاً لمحتوى الوحدة الدراسية في مقرر علم الأحياء للصف الحادي عشر.

وصف المقياس: يتكون المقياس من خمس مهارات (تحديد المشكلة، أفضل الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، تعميم النتائج في المواقف الجديدة والمشابهة)، وتم وضع خمسة أسئلة في كل مهارة.

طريقة وزمن أداء المقياس: يحتوي المقياس على 25 سؤالاً مرقماً بالأرقام من 1 ـ 25، وكل سؤال يتبعه أربعة اختيارات مشار إليها بالحروف (أ، ب، ج، د) وواحد منها فقط هو الإجابة الصحيحة، وعلى الطالبة أن تختار الإجابة الصحيحة، ومدة تطبيق الاختبار (50) دقيقة.

طريقة تصحيح المقياس: كل إجابة صحيحة تأخذ درجة واحدة، وبذلك تصبح النهاية العظمى للاختبار (25) درجة.

صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في تحققها من صدق الاختبار الظاهري على صدق المحكمين (ملحق رقم 1)، واتبعت الباحثة في ذلك أسلوب التكرارات والنسب حيث تم عرض الاختبار على خبراء مختصين في المجال لتحديد صلاحياته ولقد أظهرت نتائج التحكيم موافقة بنسبة وصلت إلى (100٪) في جميع جوانب التحكيم، وهذا يشير إلى تمتع الاختبار بمستوى صدق مرتفع.

ثبات المقياس: للتعرف إلى معامل ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة إيجاد معامل الثبات بإعادة الاختبار Test-Retest، حيث تم تطبيق الاختبار على طالبات العينة الاستطلاعية واللواتي قمن بالإجابة عن مفردات الاختبار، وبعد نحو (15) يوماً، أعادت

الباحثة تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة الاستطلاعية وفي نفس الظرف التجريبي، ثم قامت بمعالجة نتائج القياسين مستخدمةً معامل ارتباط بيرسون لدرجات القياسين. ويوضح الجدول رقم (5) معامل ثبات الاختبار وفقاً لمعامل ارتباط بيرسون.

جدول (5)

معامل الارتباط لدرجات اختبار حل المشكلات في مادة الأحياء (بإعادة الاختبار)

المهارة	الاختبار		إعادة الاختبار		معامل الارتباط
	م	ع	م	ع	
تحديد	3.10	1.95	3.06	1.92	0.99
أفضل	3.53	1.42	3.43	1.49	0.96
فرض	3.16	1.10	3.23	1.21	0.97
اختبار	3.36	1.20	3.36	1.13	0.97
تعميم	3.10	1.05	3.16	1.04	0.97
الدرجة الكلية	16.10	4.79	16.13	4.82	0.99

يتضح من الجدول رقم (5)، أن اختبار مهارات حل المشكلات بمادة الأحياء يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات في مهاراته (تحديد المشكلة، أفضل الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، تعميم النتائج في المواقف الجديدة والمشابهة) وفي درجته الكلية؛ حيث كان معامل الثبات لمهارة تحديد المشكلة (0.99)، وكان معامل الثبات لمهارة أفضل

الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة (0.96)، وكان معامل الثبات لمهارة فرض الفروض (0.97)، وكان معامل الثبات لمهارة اختبار صحة الفروض (0.97)، وكان معامل الثبات لمهارة تعميم النتائج في المواقف الجديدة والمشابهة (0.97)، وكان معامل الثبات للدرجة الكلية (0.99).

اختبار الاستعداد في مفاهيم مادة الأحياء (إعداد الباحثة) (ملحق4)

الهدف من الاختبار: قياس المفاهيم السابقة للطالبات بمادة الأحياء، وذلك بغرض التحقق من تجانس مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بمفاهيم مادة الأحياء.

مصادر بناء الاختبار: قامت الباحثة ببناء اختبار الاستعداد بالعودة إلى كتاب المقرر للسنة الدراسية السابقة بمادة الأحياء (الصف العاشر)، وتحديد وصياغة المفاهيم الخاصة التي تغطي جوانب المحتوى. طريقة وزمن أداء الاختبار: يحتوي الاختبار على 20 سؤالاً مرقمة بالأرقام من 1 ـ 20 وكل سؤال يتبعه ثلاثة اختيارات مشار إليها بالحروف (أ، ب، ج) وواحد منها فقط هو الإجابة الصحيحة، وعلى الطالبة أن تختار الإجابة الصحيحة، ومدة تطبيق الاختبار (50) دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار: كل إجابة صحيحة تأخذ درجة واحدة، والدرجة النهائية للاختبار (20) درجة. واعتمدت الباحثة في تحققها من صدق الاختبار الظاهري على صدق المحكمين (ملحق رقم 1)، واتبعت الباحثة في ذلك أسلوب التكرارات والنسب حيث يتم عرض الاختبار على خبراء مختصين في المجال لتحديد صلاحياته

ولقد أظهرت نتائج التحكيم موافقة بنسبة وصلت إلى (100٪) في جميع جوانب التحكيم، وهذا يشير إلى تمتع الاختبار بمستوى صدق مرتفع. وللتعرف إلى معامل ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة إيجاد معامل الثبات بإعادة الاختبار Test-Retest، ثم قامت بمعالجة نتائج القياسين مستخدمة معامل ارتباط بيرسون لدرجات القياسين، وقد بلغ معامل الثبات (0.987) وهو معامل ثبات مرتفع، ويوضح جدول (6) معامل ثبات الاختبار وفقاً لمعامل ارتباط بيرسون.

جدول (6)

معامل الارتباط لاختبار الاستعداد لتعلم مادة الأحياء (بإعادة الاختبار)

الاختبار		إعادة الاختبار		معامل الارتباط
م	ع	م	ع	
10.36	3	10.43	3	0.9

وصف الاستراتيجية وعرض إجراءاتها (إعداد الباحثة- ملحق 5):

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة حول استراتيجية REACT وأثرها في العملية التعليمية التعلمية مثل دراسة (Ültay, E. & Ültay, N., 2017)، قامت الباحثة بإعداد وصف تفصيلي لاستراتيجية RE-ACT تضمن عرض ما يلي:

1. أهداف الاستراتيجية.

2. محتوى الاستراتيجية.
3. شرح تفصيلي لإجراءات الاستراتيجية وكيفية تطبيقها من خلال عرض نماذج لحصص دراسية تطبق خلالها الاستراتيجية.
4. التوزيع الزمني

وتم عرضه في صورته النهائية على مجموعة المحكمين لإجازته، وحذف وإضافة بعض النقاط ومن ثم تطبيق الدراسة.

ضبط بعض المتغيرات قبل البدء بالتجربة

للتأكد من سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة وقابلة للتعميم، تبنت الباحثة طريقة المجموعتين: التجريبية والضابطة باختبارين قبل التجربة، وتعتمد على تجانس المجموعتين من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات، لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

الجنس: جميع أفراد العينة من الإناث مما ساعد على تجانس المجموعتين من حيث الجنس.

السن: قامت الباحثة بالحصول على سن المجموعتين: التجريبية والضابطة، بالرجوع إلى نظام معلومات الطالبات، وقامت بمقارنة متوسط سن أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة، باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وكانت قيمة «ت» (0.026) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على تجانس المجموعتين من حيث السن. كما يتضح في جدول (7).

الاستعداد لتعلم مادة الأحياء: للتحقق من تجانس مجموعتي

الدراسة في الاستعداد لتعلم مادة الأحياء، قامت الباحثة بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاستعداد لتعلم مادة الأحياء، وكانت قيمة «ت» (0.196) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على تجانس المجموعتين من حيث الاستعداد لتعلم مادة الأحياء كما يتضح في الجدول رقم (7).

مهارات حل المشكلات: للتحقق من تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات، قامت الباحثة بمقارنة متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وكانت قيمة «ت» (0.292) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على تجانس المجموعتين من حيث مهارات حل المشكلات كما يتضح في الجدول (7).

جدول (7)

تجانس مجموعتي البحث من حيث السن، والاستعداد لتعلم مادة الأحياء، ومهارات حل المشكلات، باستخدام اختبار «ت» لمجموعتين مستقلتين

المتغير	المجموعة	عدد العينة	متوسط	انحراف معياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
السن بالشهور	التجريبية	25	20.174	31.5	026.0	غير دالة
	الضابطة	25	0.1174	42.5		
الاستعداد لتعلم مادة الأحياء	التجريبية	25	48.01	4.26	196.0	غير دالة
	الضابطة	25	40.10	2.72		
مهارات حل المشكلات	التجريبية	25	56.9	93.2	292.0	غير دالة
	الضابطة	25	80.9	88.2		

التصميم التجريبي

قبل البدء في التجربة يطبق اختبار الاستعداد لتعلم مادة الأحياء ومقياس مهارات حل المشكلات (تجريبية/ ضابطة). للتأكد من التجانس المعرفي السابق للمجموعتين. ثم تتلقى طالبات المجموعة التجريبية البرنامج التدريسي القائم على استراتيجية REACT، بينما تتلقى طالبات المجموعة الضابطة خبرات البرنامج التدريسي المعتاد من قبل مجلس أبوظبي للتعليم في مادة الأحياء.

وبانتهاء فترة التدريب للمجموعتين (تجريبية/ ضابطة)، يتم تطبيق مقياس البنية المفاهيمية ومقياس مهارات حل المشكلات على المجموعتين (التجريبية والضابطة).

جدول (8)

التصميم التجريبي لمجموعتي الدراسة

المجموعات/ الظرف التجريبي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
التطبيق المبدئي لاختبار الاستعداد لتعلم مادة الأحياء ومقياس مهارات حل المشكلات.	(أ) يطبق عليها.	(ب) يطبق عليها.
التعرض لخبرات البرنامج المحدد لكل مجموعة .	تتلقى البرنامج التدريسي القائم على استراتيجية REACT.	تتلقى خبرات البرنامج التدريسي المعتاد من قبل مجلس أبوظبي للتعليم في مادة الأحياء.
التطبيق النهائي لاختبار الاستعداد لتعلم مادة الأحياء ومقياس مهارات حل المشكلات.	(أ¯) يطبق عليها.	(ب¯) يطبق عليها.

1. الفرق بين أ، ب يوضح مدى التكافؤ بين المجموعتين قبل بدء التجربة.
2. الفرق بين أ¯، ب¯يوضح التغيير الناتج عن التعرض لخبرات التجربة وحدها (وفقاً للبرنامج الذي تعرضت له كل مجموعة).

إجراءات البحث

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات والدراسات المتعلقة بالاستراتيجية المعتمدة، قامت الباحثة بما يلي:

أولاً: إعداد البرنامج التدريسي وفقاً لاستراتيجية السياق المعتمدة. وإعداد اختبار للاستعداد لتعلم مادة الأحياء واختبار للبنية المفاهيمية ومقياس لمهارات حل المشكلات (وجميعها من إعداد الباحثة).

ثانياً: اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وأخرى ضابطة.

ثالثاً: القيام بالتطبيق الاستطلاعي على عينة استطلاعية خارج العينة الأساسية للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

رابعاً: القياس القبلي للاستعداد لتعلم مادة الأحياء ومهارات حل المشكلات لأفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك للتأكد من تجانس مجموعتي البحث من حيث متغيريه (البنية المفاهيمية، ومهارات حل المشكلات).

خامساً: تعرض طالبات المجموعة التجريبية لخبرات البرنامج التدريسي القائم على استراتيجية REACT، في حين تتعلم طالبات المجموعة الضابطة وفقاً لخطة مجلس أبوظبي للتعليم.

سادساً: القياس البعدي على اختبار للبنية المفاهيمية ومقياس لمهارات حل المشكلات في مادة الأحياء لأفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة.

سابعاً: المقارنة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي، للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه.

الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث

للتأكد من صحة فرضيتي البحث، استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي مستخدمةً اختبار «ت» لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، ولعينة واحدة لمقارنة متوسطات درجات كل مجموعة على حدة قبلياً وبعدياً، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من ثبات أدوات البحث.

نتائج البحث ومناقشتها

للتأكد من صحة الفرض الأول والقائل: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في اختبار البنية المفاهيمية في مادة الأحياء في التطبيق البعدي»، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك

بعد انتهاء تطبيق البرنامج، لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي على اختبار البنية المفاهيمية في مادة الأحياء والدلالة الإحصائية لها، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول رقم (9).

جدول 9

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البنية المفاهيمية في مادة الأحياء باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين

المتغير	المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البنية المفاهيمية في مادة الأحياء	التجريبية	25	40.92	4.54	8.20	
	الضابطة	25	80.28	5.81		دالة إحصائياً

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) في الدرجة الكلية لاختبار البنية المفاهيمية في مادة الأحياء هي 8.20 وهي دالة عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار البنية المفاهيمية في مادة الأحياء في التطبيق البعدي، ووجود تلك الفروق كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (9)، أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار

البنيـة المفاهيميـة فـي مـادة الأحيـاء هـو (40.92) بانحـراف معيـاري (4.54)، فـي حيـن أن المتوسـط الحسـابي للمجموعـة الضابطـة هـو (28.80) بانحراف معياري (5.81)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للمجموعـة التجريبيـة هـو أعلـى منـه فـي المجموعـة الضابطـة وعلـى العكس في الانحراف المعياري فنجده في المجموعة التجريبية أقل مما هو عليه في المجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى تفوق البرنامج التدريسـي القائـم علـى اسـتراتيجية REACT علـى برنامـج التدريـس الاعتيـادي في تنميـة البنية المفاهيميـة بمـادة الأحيـاء لـدى طالبـات المجموعـة التجريبية، وبالتالـي فإنـه يـدل على الأثـر الإيجابي والواضح للاسـتراتيجية في تنمية البنية المفاهيمية لـدى طالبات الصف الحادي عشـر بمـادة الأحيـاء فـي دولـة الإمـارات العربيـة المتحـدة.

وترجـع الباحثـة فاعليـة الاسـتراتيجية فـي تنميـة البنيـة المفاهيميـة لـدى الطالبـات إلـى مـا تتضمنـه مـن خطـوات مـن شـأنها رفـع مسـتوى فهـم الطالبـات لمحتـوى المـادة المدروسـة لغويـاً ومعرفيـاً والربـط بيـن محتويـات المـادة والمفاهيـم العلميـة الجديـدة وحياتهـن الواقعيـة؛ حيـث لاحظـت الباحثـة أنَّ الطالبـات تفاعلـن بإيجابيـة خـلال مرحلـة الربـط بشـكل دفعهـن إلـى طـرح التسـاؤلات حـول المفاهيـم الجديـدة وأبديـن الرغبـة فـي الإجابـة عـن هـذه التسـاؤلات بأنفسـهن، ممـا جعـل منهـن محـوراً لعمليـة التعلـم، حيـث قامـت الطالبـات بطـرح التسـاؤلات حـول المفاهيـم الجديـدة خـلال مرحلـة الربـط، ثـم بحثـن عـن الإجابـة بأنفسـهن خـلال مرحلـة التعلـم بالخبـرات عـن طريـق التعـرض المباشـر لهـذه المفاهيـم فـي المـادة المدروسـة مما أدى إلى ترسـخ هـذه المفاهيم وصعوبـة نسـيانها، ثـم اسـتخدمن مـا تعلمنـه فـي مواقـف جديـدة حقيقيـة

خلال مرحلتي التوظيف والدمج، فشعرن بذاتهن وقيمهن وازدادت الدافعية لديهن نحو التعلم بصفة عامة وتعلم مادة الأحياء بصفة خاصة، كما لاحظت الباحثة أن لمرحلة التعاون الفضل الكبير في تنمية البنية المفاهيمية لدى الطالبات؛ حيث إن الطالبة قد تكون أقدر من المعلم في توصيل المعلومة لزميلاتها في المجموعة وذلك بسبب التقارب الذهني والثقافي والاهتمامات ولهجة الحوار بينهن، وقد لمست الباحثة ذلك خلال تفاعل طالبات المجموعة التجريبية مع بعضهن البعض أثناء عملية التعلم وتوطد العلاقات الاجتماعية بينهن بحيث أصبحت الطالبات الخجولات أكثر تفاعلاً وثقة بأنفسهن نظراً لفهمهن وقدرتهن على الإجابة والتفاعل بشكل إيجابي: مما ساعد على تحفيزهن نحو المادة المتعلمة وتعزيز عملية التعلم والفهم للمفاهيم موضع الدراسة مقارنة بالطريقة الاعتيادية، الأمر الذي يؤدي إلى سيطرة جو تعليمي إيجابي يساعد على تفوق طالبات تلك المجموعة، وقد لمست الباحثة ذلك من خلال مناقشات الطالبات وشرحهن للمفاهيم المدروسة بطريقة ناجحة حين يطلب منهن ذلك. وبذلك يتم رفض الفرض الأول الذي ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في اختبار البنية المفاهيمية في مادة الأحياء في التطبيق البعدي» ويقبل بالفرض البديل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة آلتي (2012) ودراسة آلتي وآلتي (2015)، من حيث الأثر الإيجابي للاستراتيجية في تنمية البنية المفاهيمية لدى

المجموعات التجريبية مقارنة بالضابطة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة دينج (2011)، والزعبي (2007)، والمحتسب وعبد الله (2014)، من حيث فاعلية التدخل بالبرامج التدريسية في تنمية البنى المفاهيمية لدى المجموعات التجريبية مقارنة بالضابطة. وبهذا تكون قد تمت الإجابة عن الفرض الأول لهذا البحث.

وللتأكد من صحة الفرض الثاني والقائل:

«لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على مقياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء، في التطبيق البعدي»، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بعد انتهاء تطبيق البرنامج، لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي على مقياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء والدلالة الإحصائية لها، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول رقم (10)

جدول 10

دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين

المهارة	المجموعة	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	التجريبية	25	3.20	0.5	4.89	دالة
	الضابطة	25	1.88	1.0		
أفضل الطرق	التجريبية	25	3.12	0.36	5.61	دالة
	الضابطة	25	1.88	0.86		
فرض الفروض	التجريبية	25	3.28	0.49	5.82	دالة
	الضابطة	25	2.08	0.54		
اختبار صحة الفرض	التجريبية	25	3.28	0.49	5.91	دالة
	الضابطة	25	2.08	0.54		
تعميم النتائج	التجريبية	25	3.32	0.64	6.64	دالة
	الضابطة	25	1.8	0.66		
الدرجة الكلية	التجريبية	25	16.04	2.13	8.43	دالة
	الضابطة	25	9.68	2.60		

تستخلص الباحثة من الجدول رقم (10) أن قيم (ت) هي دالة عند مستوى دلالة (0.05) في جميع أبعاد المقياس: تحديد المشكلة (4.89)، أفضل الطرق لجمع المعلومات (5.61)، فرض الفروض

(5.82)، اختبار صحة الفروض (5.91)، وتعميم النتائج (6.64)، وكذلك في الدرجة الكلية (9.43)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء في التطبيق البعدي، ووجود تلك الفروق كان لصالح طالبات المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (10)، أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من حيث الدرجة الكلية (16.04) بانحراف معياري (2.13)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (8.68) بانحراف معياري (2.60)، أما بالنسبة لأبعاد المقياس فقد لاحظت الباحثة وجود فروقات في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك في جميع أبعاد المقياس؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في البعد الأول للمقياس (تحديد المشكلة) (3.2) بانحراف معياري (0.5)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (2.0) بانحراف معياري (1.0)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في البعد الثاني (أفضل الطرق لجمع المعلومات) (3.1) بانحراف معياري (0.4)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (1.9) بانحراف معياري (0.9)، أما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في البعد الثالث (فرض الفرضيات) فقد كان (3.1) بانحراف معياري (0.4)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (1.9) بانحراف معياري (0.8)، يبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في البعد الرابع لمقياس حل المشكلات (3.3) بانحراف معياري (0.5)، في حين أن المتوسط الحسابي

للمجموعة الضابطة هو (2.1) بانحراف معياري (0.6)، وأخيراً، فإن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في البعد الخامس (تعميم النتائج) فقد كان (3.3) بانحراف معياري (0.6)، في حين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة هو (1.8) بانحراف معياري (0.7)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية هو أعلى منه في المجموعة الضابطة وفي الدرجة الكلية وفي جميع أبعاد المقياس، وعلى العكس في الانحراف المعياري فنجده في المجموعة التجريبية أقل مما هو عليه في المجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى تفوق البرنامج التدريسي القائم على استراتيجية REACT على برنامج التدريس الاعتيادي في تنمية مهارات حل المشكلات بمادة الأحياء لدى طالبات المجموعة التجريبية، مما يدل على الأثر الإيجابي والواضح للاستراتيجية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة الأحياء في دولة الإمارات العربية المتحدة. وبذلك يتم رفض الفرض الثاني الذي ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، على مقياس مهارات حل المشكلات بمادة الأحياء في التطبيق البعدي». وترجع الباحثة فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالبات إلى خطوات الاستراتيجية التي حثت الطالبات على استخدام خطوات حل المشكلات خلال عملية التعلم؛ حيث لاحظت الباحثة نمو الاتجاه لدى الطالبات نحو التفكير العلمي، فخلال مرحلة الربط قامت الطالبات بطرح التساؤلات وتحديد المشكلات، ثم عملن على إيجاد أفضل الطرق

لجمع المعلومات وفرض الفرضيات وإيجاد أفضل الطرق لاختبار صحتها وتعميم النتائج خلال مرحلة التعلم بالخبرات، ومن ثم نقل ما تعلمنه في مواقف جديدة خلال مرحلتي التوظيف والنقل. وكان أثر ذلك جلياً في المواد الأخرى، حيث أشارت بعض معلمات المواد الأخرى كمادتي الفيزياء والكيمياء، إلى أن الطالبات أصبحن يرددن باستمرار عبارة «حل المشكلات» لاسيما خلال تعرضهن للمواقف الجديدة وغير المألوفة لديهن خلال عملية التعلم، وقدرتهن على تطبيق خطوات حل المشكلات بطريقة فعالة. ومن أهم آثار الاستراتيجية التي لمستها الباحثة، نمو الروح التعاونية لدى الطالبات وشعورهن بالمسؤولية تجاه بعضهن البعض، حيث كن يعملن كخلية واحدة ضمن المجموعة، يتشاركن الآراء حول المشكلة المطروحة وفرض الفرضيات وإجراء التجارب؛ وقد بدا ذلك جلياً خلال الأعمال المخبرية والتفاعل بين الطالبات خلال إجراء التجارب وتبادل الخبرات فيما بينهن يؤكد فاعلية استراتيجية REACT في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الحادي عشر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى عبد السميع وسميرة عبد العال (1996) وتوحيدة عبد العزيز (2000) وفاطمة الزهراء فودة (2011)، من حيث فاعلية التدخل بالبرامج التدريسية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى المجموعات التجريبية مقارنة بالضابطة. وبهذا تكون قد تمت الإجابة عن الفرض الثاني لهذا البحث.

توصيات البحث

1. لقد أثبتت استراتيجية REACT في هذا البحث التربوي قدرتها على تنمية البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات المجموعة التجريبية في الصف الحادي عشر بمادة الأحياء، إلا أن هذا البحث قد تناول وحدة واحدة من مقرر الأحياء للصف الحادي عشر وقد استهدف فئة عمرية محددة، لذلك توصي الباحثة معلمي ومعلمات مادة الأحياء بإجراء دراسة تتناول أثر استخدام الاستراتيجية في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات في وحدات دراسية أخرى في مادة الأحياء للصف الحادي عشر، وإجراء دراسة يتم فيها تناول أثر الاستراتيجية في البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات في الأحياء على مراحل عمرية مختلفة.

2. لاحظت الباحثة خلال تطبيق الاستراتيجية، أنّ لها أثراً كبيراً في استيعاب المفاهيم لدى الطالبات اللاتي يعانين من ضعف في اللغة الإنجليزية، لذلك توصي الباحثة المعلمين والمعلمات بتطبيقها خلال تدريس الصفوف التي تحتوي على طلاب وطالبات يعانون من ضعف في اللغة الإنجليزية.

3. كما لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الاستراتيجية أن الطالبات الخجولات قد تخلين عن خجلهنّ لحد ما، كما لوحظ أن الطالبات اللواتي غالباً ما يتصفن بالانطوائية قد اندمجن مع زميلاتهن خلال أنشطة العمل التي تضمنتها الاستراتيجية لاسيما أنهنّ كنّ يعملن داخل نطاق المجموعة، مما يعني أن الاستراتيجية قد تؤدي لتشجيع مشاركة الطالبات الخجولات والانطوائيات في أنشطتها المتنوعة، لذلك توصي الباحثة معلمي ومعلمات المواد المختلفة باستخدام الاستراتيجية كأسلوب أو تكنيك لتعزيز سلوك المشاركة لدى الطالبات الخجولات لمعالجة الانطوائية، وذلك بالاتفاق مع المرشدين الاجتماعيين في المدرسة لمواكبة التطور في حالتهن، كما توصي المرشدين بإجراء دراسة تتناول أثر الاستراتيجية في مكافحة الانطوائية لدى الطلبة.

ومن الآثار التربوية المصاحبة للاستراتيجية:

لاحظت الباحثة أنّ للاستراتيجية أثراً كبيراً في تنمية مهارات القراءة التحليلية لدى الطالبات، إذ تعرفت الطالبات في كثير من الأحيان إلى المفاهيم عن طريق القراءة التحليلية للمادة المدروسة لاسيما في مرحلة التعلم بالخبرات، لذلك توصي الباحثة معلمي ومعلمات اللغات (العربية والأجنبية)، بإجراء دراسة تتناول أثر استراتيجية REACT في مهارات القراءة لدى الطلبة.

كما لاحظت الباحثة أنّ للاستراتيجية أثراً كبيراً في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى الطالبات من خلال العمل التعاوني

فـي مرحلـة التعـاون، مـن ناحيـة الشـعور بالانتمـاء واحتـرام الآخـر والوعـي البيئـي، لذلـك توصـي الباحثـة معلمـي التربيـة الأخلاقيـة بإجـراء دراسـة تتنـاول فيهـا أثـر الاسـتراتيجية فـي بعـض مبـادئ التربية الأخلاقيـة لـدى الطلبـة.

المراجع العربية

- **الركابي**، رشا حسين عبد الكاظم (2012). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية دي بونو في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي: رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- **السلطاني**، نسرين حمزة عباس (2011). أثر استخدام الخريطة الدلالية في التحصيل والاستبقاء لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة: رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- **العارك**، دنيا جعفر صادق (2009). أثر استخدام نموذجي لاندا وكمب في التحصيل واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء: رسالة ماجستير. كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
- **السيد**، سناء عبدالعظيم (2009). فاعلية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مادة العلوم في التحصيل و إكساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي: رسالة ماجستير. مقر كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- **العيساوي**، وفاء سويدان علي (2010). فاعلية أنموذج التحري الجماعي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء ومهارتهن في التفكير العلمي، رسالة ماجستير، كلية التربية/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- **المحتسب**، سمية، عبدالله، رائد (2014). أثر استخدام أنموذج التعلم البنائي في تكوين البنية المفاهيمية في الكيمياء لدى طلبة الصف الثاني عشر العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (28)، معهد التكنولوجيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

- **الميلود**، زيان (2001). دفاتر المعهد الوطني في التربية. مجلة فصلية تربوية تعليمية، السنة الأولى، العدد 1 / مارس 2001، ص36 ـ 55.
- **جروان**، فتحي عبد الرحمن (2010). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (ط.5)، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- **شبيب**، أحمد محمد (1992). أثر التدريب في استراتيجية الاستفهام الموجه وغير الموجه على مهارة الفرد في حل المشكلات.
- **عبد الخالق**، تمارا ميثم (2011). أثر خرائط التفكير في تحصيل مادة علم الأحياء ومهارات التفكير العلمي لطالبات الثاني المتوسط: رسالة ماجستير. كلية التربية / ابن الهيثم، جامعة بغداد.
- **عبد السميع**، مصطفى محمد، السيد، سميرة عبد العال (1996). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض: دراسة استطلاعية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (38) سبتمبر، ص 188ـ161.
- **علي**، توحيدة عبد العزيز (2000). فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على أسلوب حل المشكلات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (62) يناير، ص 121 ـ 170.
- **فودة**، فاطمة الزهراء إبراهيم حامد (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمياط.
- **قطامي**، يوسف (2013). **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- **ملحم**، سامي محمد (2010). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ط.6). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **نشواتي**، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوى** (ط.9). بيروت: مؤسسة الرسالة.

المراجع الأجنبية

- Akpinar, E. (2007(. The effect of dual situated learning model on students' understanding of photosynthesis & respiration. Journal of Baltic Science Education, 6 (3), 16-26.
- Alkhawaldeh, S., & AlOlaimat, A. (2010).The contribution of conceptual change
- text accompanied by concept mapping to eleventh-grade students'
- understanding of cellular respiration concepts. Journal of Science Education
- & Technology, 19, 115–125.
- AlZoubi, T., & AlTotanji, R. (2009). The effect of using concept maps in teaching
- grammar & language applications in students' achievements & the level of the
- students' conceptual structure for grade 10 students in Alnomow Altarbawi
- School. Studies in Curriculum & Educational Supervision, 1(1), 111-160.
- AlZoubi, T. (2007). The effect of using Sukhman inquiry in acquiring scientific and
- develop their integrated conceptual structure & increase the inquiry practices of

- AlHussain Bin Talal University students. Dirasat Educational Sciences, 34(2), 411-428.
- Beissner, K., Jonassen, D., & Grabowaski, B. (1993). Using and selecting graphic
- techniques to acquire structural knowledge. Louisiana: Association for
- Educational Communications & Technology.
- Berns, R. G., & Erickson, P. M. (2001). Contextual teaching & learning: preparing
- students for the new economy. The Highlighted Zone Research @Work.
- 2(5), 1-8.
- Cakir, M. (2008). Constructivist approaches to Learning in science & their implication
- for science pedagogy: A Literature Review. International Environmental & Science Education, 3(4), 193-206.
- Crawford, M. L. (2001). Teaching contextually: research, rationale, & techniques for
- improving student motivation and achievement in mathematics & science.
- Texas: CCI Publishing,
- Deng, Feng. & Chen, Wenli. & Chai, Ching. (2011). Constructivist oriented data-
- logging activities in Chinese chemistry classroom: Enhancing students'
- conceptual understanding & their metacognition. The Asia- Pacific
- Researcher, 20(2). 207- 221.

- Hudson, C.C., & Whisler, V. R. (2007). Contextual Teaching & Learning for practitioners.Vadolsta State: Adult & Career Education of University.
- Johnson, E. B. (2002). Contextual teaching & learning: What it is & why it is
- here to stay. London: Routledge Falmer.
- King, A. (1991). Effects of training in strategic questioning on children›s problem–
- solving performance. Journal of Educational Psychology, 83(3)
- OECD (2015). PISA results in focus 2015. OECD.com
- Satriani, I., Emilia, E., & Gunawan, M. H. (2012). Contextual teaching &
- learning approach to teaching writing. Indonesian Journal of Applied
- Linguistics, 2(1), 10-22.
- Ültay, E. (2012). Implementing react strategy in a context-based physics
- class: Impulse & momentum example. Social &
- Educational Studies, 4 (1), 233–240.
- Ültay, E. (2013). A thematic review of context-based physics studies.
- Saarbrucken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Ültay, E. & Ültay, N. (2017). Using the react strategy to understand physical
- & chemical changes. SSR Journal of Science, 98(364), 47-52.
- Ültay, N., Durukan, Ü. G. and Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness
- of conceptual change texts in the react strategy. Chemistry Educational
- Research & Practice, 16(1), 22–38.

الـمــلاحــق

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين

الاسم	الوظيفة
د. لي دباجة	مديـر مدرسـة النخبـة ومفتـش تربـوي سـابق لـدى مجلـس أبوظبـي للتعليـم
د. رامي شاهين	استشـاري تربـوي وأكاديمـي ومديـر معهـد (ITI) للتطويـر المهنـي
د. نورا أبو زينب	مديرة مختبر ومساعدة بروفيسور في قسم علم الأحياء
د. أنس نوافله	استشاري تربوي ونفسي
أ. مازن أبو درهمين	منسق مادة الأحياء
أ. عبد الرحمن سكاجي	منسق مادتي العلوم والرياضيات
أ. مهدي أبو درهمين	مدرس أحياء
أ. أحمد الصمادي	استشاري تربوي
أ. محيي الدين الفيل	منسق مادة العلوم

ملحق (2)

اختبار البنية المفاهيمية لوحدة البناء الضوئي والتنفس في مادة الأحياء للصف الحادي عشر

أولاً: بيانات أولية:

الاسم	السن	الصف
.....	.....	.....

ثانياً- نتيجة تطبيق الاختبار:

السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث	السؤال الرابع	السؤال الخامس	السؤال السادس	الدرجة الكلية للاختبار

ثالثاً- تعليمات تطبيق الاختبار:

عزيزتي الطالبة:

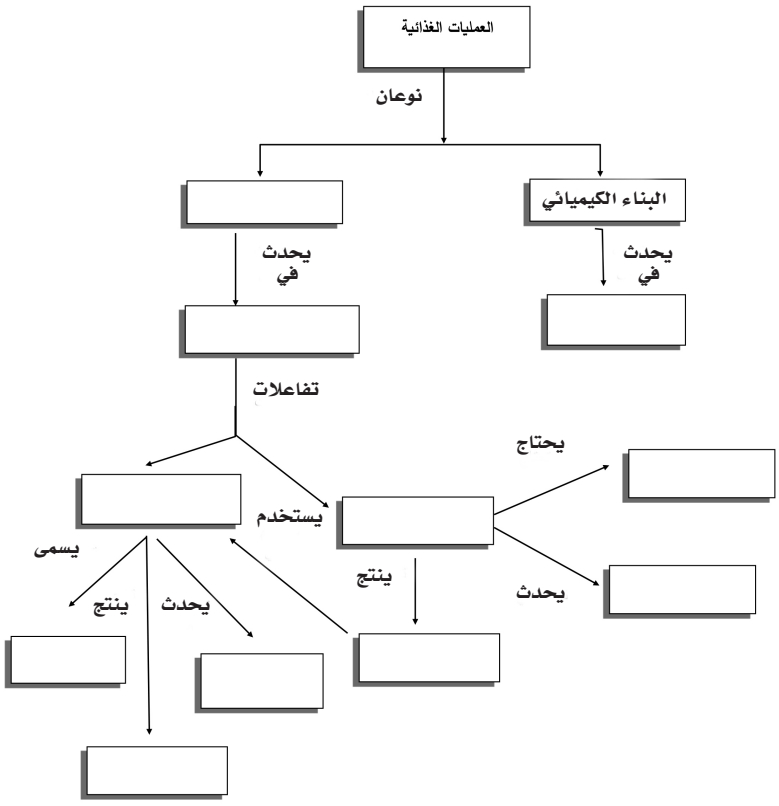
تم وضع هذا الاختبار لمعرفة مدى إفادتك من دراسة وحدة البناء الضوئي والتنفس، وقياس بنيتك المفاهيمية، علماً أن نتائج هذا الاختبار لن تؤثر في درجاتك المدرسية، وإنّما هي جزء من بحث علمي.

ويتكون هذا الاختبار من ورقة للأسئلة وورقة للإجابة، وتحتوى ورقة الأسئلة على ستة أسئلة في المفاهيم، ستقومين بكتابة الإجابة الصحيحة في مكانها المناسب.

عزيزتي الطالبة:

- يمكنكِ استخدام القلم الرصاص ليسهل عليك محو الإجابة التي ترغبين في تغييرها.
- يجب الإجابة عن جميع الأسئلة، وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه.
- سلمي ورقة الإجابة مع ورقة الأسئلة عندما تطلب منكِ المعلمة ذلك.

السؤال الأول - أكملي المخطط المفاهيمي التالي: (12علامة)



السؤال الثاني- اكتبي اسم المفهوم الذي يجمع بين المفاهيم في كل مجموعة من المجموعات التالية: (10 علامات)

1- الكربوهيدرات | البروتينات | الأحماض النووية

المفهوم:

2- ثاني أكسيد الكربون | الماء | الجلوكوز

المفهوم:

3- ATP | البيروفات | السيتوبلازم

المفهوم:

4- الميتاكوندريا | دورة كريب | سلسلة نقل الإلكترونات

المفهوم:

5- بخار الماء | الثغور | درجة الحرارة

المفهوم:

السؤال الثالث- اقرئي النص التالي ثم أجيبي عن الأسئلة اللاحقة: (18علامات)

التنفس الخلوي

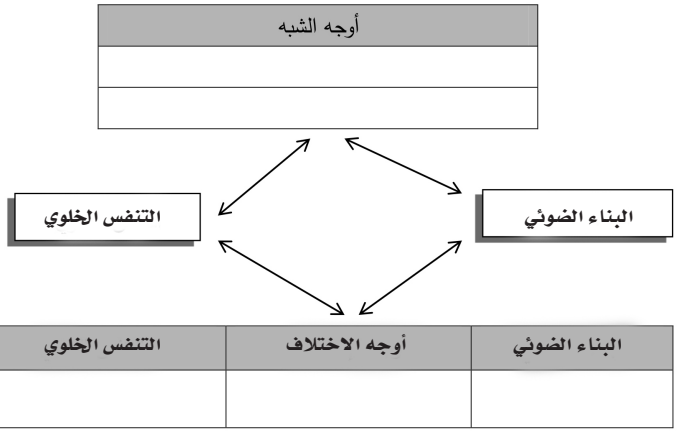
تخزن الطاقة الناتجة عن عملية التنفس الخلوي في صورة طاقة كيميائية على شكل مركب أدوينوسين ثلاثي الفوسفات ATP وعندما تحتاج الخلية إلى الطاقة فإن مركب ATP يتحول إلى ADP مع إطلاق الطاقة. وهناك شكلان من أشكال التنفس: التنفس الهوائي والتنفس اللا هوائي.

أولاً: التنفس الهوائي: يعتبر التنفس الهوائي الشكل الأكثر شيوعاً في عمليات التنفس ولا يحدث إلا في وجود الأكسجين.

ثانياً: التنفس اللا هوائي: لا تحتاج عملية التنفس اللاهوائي إلى الأكسجين لكي تطلق الطاقة الموجودة في المركبات العضوية ولكنها في الوقت نفسه لا تستطيع إنتاج كمية عالية من الطاقة كما في عملية التنفس الهوائي. وتستخدم أنواع البكتيريا والفطريات عملية التنفس اللاهوائي لإنتاج الطاقة التي يكون فيها المنتج النهائي هو الكحول علاوة على ثاني أكسيد الكربون والطاقة.

1. استخرجي المفاهيم الأساسية في النص.
2. حددي المعاني والدلالات التي يعطيها النص للمفاهيم.
3. صممي خريطة مفاهيم، للمفاهيم التي وردت في النص.

السؤال الرابع- أكملي المخطط الآتي لأوجه الشبه والاختلاف بين البناء الضوئي والتنفس. (20علامة)



السؤال الخامس: أكملي مخططات السبب - النتيجة التالية: (10 علامات)

1-
السبب:

النتيجة: يتم إنتاج الحمض اللبني ويتراكم حمض اللاكتيك في العضلات مسببا" ما يعرف بحالة الشد أو الإجهاد العضلي.

2-
السبب: يمتص الكلوروفيل الإشعاعات الحمراء والزرقاء والنيلية بدرجة كبيرة أما الصفراء والبرتقالية بدرجة أقل، أما الإشعاعات الخضراء فلا يمتصها.

النتيجة:

3-
السبب: ارتفاع درجة حرارة النبتة إلى 50° م.

النتيجة:

4-
السبب:

النتيجة: تغلق الثغور وينخفض دخول غاز CO_2 وبالتالي ينخفض البناء الضوئي.

ملحق (3)

مقياس مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء

أولاً- بيانات أولية:

الاسم	السن	الصف
.....	.....	.....

ثانياً- نتيجة تطبيق الاختبار:

م	المهارة	العظمى	درجة الطالبة
1	تحديد المشكلة	5	
2	أفضل الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة	5	
3	فرض الفروض	5	
4	اختبار صحة الفروض	5	
5	تعميم النتائج في المواقف الجديدة	5	
الدرجة الكلية للاختبار		25	

ثالثاً- تعليمات تطبيق الاختبار:

عزيزتي الطالبة:

تم وضع هذا الاختبار لتحديد مستواك في مهارات حل المشكلات ومدى امتلاكك إياها، ويتكون هذا الاختبار من

ورقـة للأسـئلة وورقـة للإجابـة، وتحتـوى ورقـة الأسـئلة علـى 25 سـؤالاً مرقمـاً بالأرقـام (4.3.2.1.....) وكل سـؤال يتبعـه ثلاثـة اختيـارات مشـار إليهـا بالحـروف (أ، ب، ج) وواحـد منهـا فقـط هـو الإجابـة الصحيحـة. ويتكـون الاختبـار مـن خمـس مهـارات: (تحديـد المشـكلة، أفضـل الطـرق للحصـول علـى بيانـات متعلقـة بالمشـكلة، فـرض الفـروض، اختبـار صحـة الفـرض، وتعميـم النتائـج فـي المواقـف الجديـدة والمشـابهة).

عزيزتي الطالبة:

- اقرئـي السـؤال جيـداً وحـددي رمـز الإجابـة الصحيحـة ثـم انتقلـي إلـى ورقـة الإجابـة، وابحثـي عـن رقـم السـؤال الـذي قرأتـه وضعـي علامـة (√) أسـفل رمـز الإجابـة الصحيحـة أمـام هـذا السـؤال.
- لا تضعـي أكثـر مـن علامـة واحـدة أمـام السـؤال الواحـد كإجابـة عنـه، وإذا حـدث ذلـك فسـوف تسـتبعد درجـة السـؤال بالكامـل.
- يمكنـكِ اسـتخدام القلـم الرصـاص ليسـهل عليـك محـو الإجابـة التـي ترغبيـن فـي تغييرهـا.
- يجـب الإجابـة عـن جميـع الأسـئلة، وعـدم تـرك أي سـؤال دون الإجابـة عنـه.
- لا تقلبي الصفحة والبدء بالإجابة حتى يؤذن لك.
- سلمي ورقة الإجابة مع ورقة الأسئلة عندما يطلب منك.

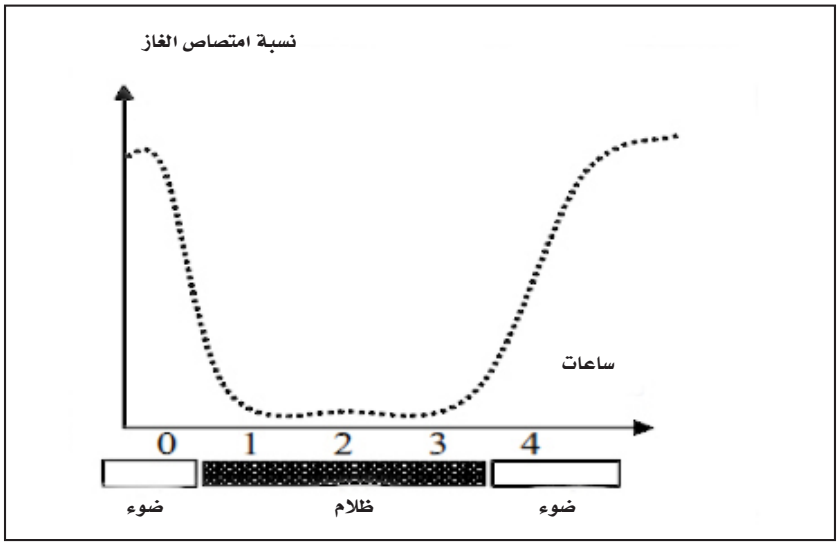
المهارة الأولى: (تحديد المشكلة)

1. في إحدى التجارب، تم قياس درجة امتصاص نبتة الجرانيوم لغاز ثاني أكسيد الكربون، خلال فترة زمنية معينة، حيث تم خلالها تتبع درجة الامتصاص للغاز بوجود عامل الضوء وبعدمه (في الظلام)، ثمّ مثلت النتائج بيانياً في المنحنى إلى اليسار. من خلال تحليل محتوى التجربة ونتائجها، فإنّ المشكلة هي:

أ. متى تمتص النبتة غاز ثاني أكسيد الكربون؟

ب. ما علاقة غاز ثاني أكسيد الكربون بعملية البناء الضوئي؟

ج. ما أثر عامل الضوء في امتصاص غاز ثاني أكسيد الكربون خلال عملية البناء الضوئي؟



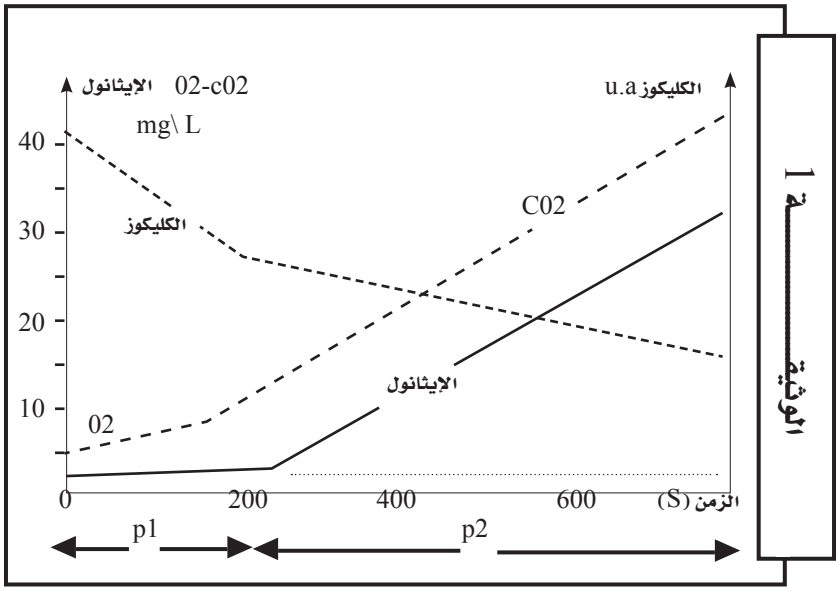
2. في إحدى التجارب، تم وضع محلول عالق من خميرة البيرة في وسط لاهوائي، حيث أضيفت كمية كبيرة من الكليكوز في بداية التجربة، ثم تم قياس تغير نسب الكليكوز والأكسجين وثاني أكسيد الكربون والإيثانول في وسط الزرع. وتمثل الوثيقة 1، النتائج المحصّل عليها كما يلي:

من خلال تحليل محتوى التجربة ونتائجها، فإنّ مشكلة الدراسة هي:

أ. ما آلية التنفس الهوائي؟

ب. ما آلية التنفس اللاهوائي ؟

ج. ما أهمية الكليكوز في التنفس الهوائي؟

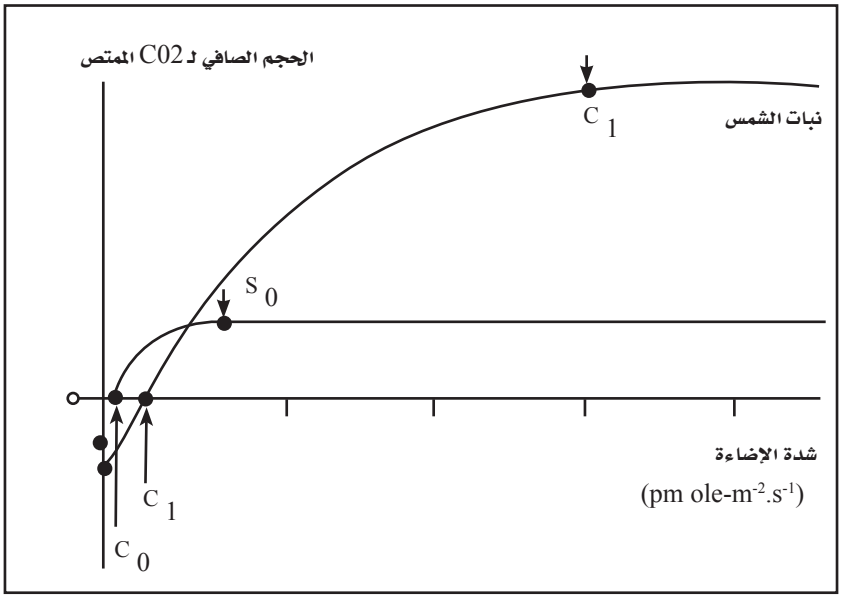


3. في إحدى التجارب، تم وضع عينة من نبات الشمس ونبات الظل في ظروف ضوئية مختلفة (شدة الضوء)، وتمت متابعة التغير في الحجم الصافي لكلتا النبتتين في ضوء متغير عامل شدة الضوء، والرسم البياني إلى اليسار يعرض نتائج التجربة. من خلال تحليل محتوى التجربة ونتائجها، فإنّ مشكلة الدراسة هي:

أ. ما أثر عامل شدة الإضاءة في البناء الضوئي؟

ب. ما أثر عامل نوع النبتة في بنائها الضوئي؟

ج. ما العلاقة بين الحجم الصافي لـ CO2 الممتص وشدة الضوء في نبات الشمس ونبات الظل؟

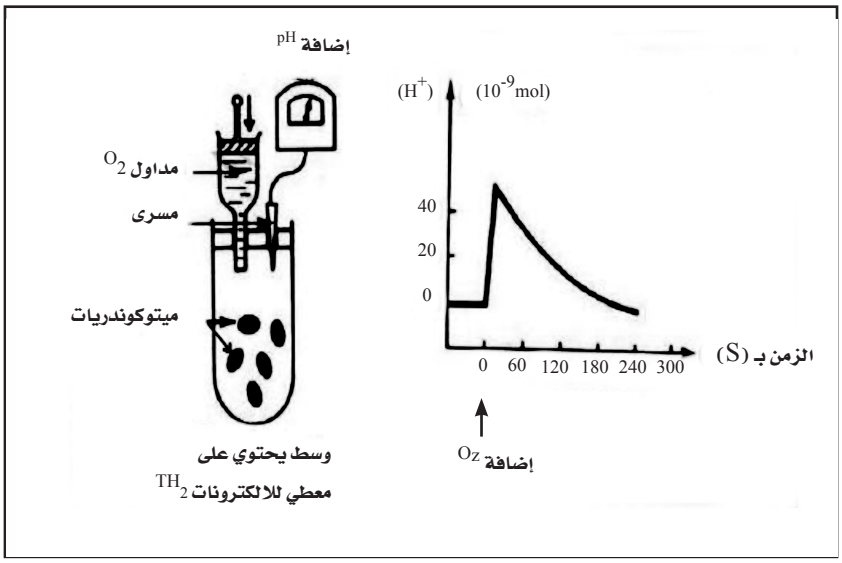


4. فـي إحـدى التجـارب، وضعـت ميتوكوندريتـات علـى شـكل محلـول عالـق فـي وسـط يحتـوي علـى معطـى بروتونـات خالـي مـن الأكسـجين ، ثـم تـم تتبـع تطـور أيونـات H+ فـي هـذا الوسـط قبـل وبعـد إضافـة محلـول غنـي بالأكسـجين . فحصلنـا علـى النتائـج المبنيـة فـي الوثيقـة إلـى اليسـار. مـن خـلال تحليـل محتـوى التجربـة ونتائجهـا، فـإنّ مشـكلة الدراسـة هـي:

أ. ما تأثير الأكسجين في تدفق أيونات H+؟

ب. ما تأثير أيونات H+ في درجة حموضة المحلول؟

ج- ما العوامل المؤثرة في تدفق أيونات H+؟



5. درس علمـاء هولنديـون تطـورات النمـو لـدى 72 ولـداً تتـراوح أعمارهـم مـا بيـن 9 ـ 15 سـنة، فقامـوا بتوزيـع الأولاد علـى مجموعتيـن، مجموعـة (أ) احتـوت علـى 48 ولـداً، أكلـوا خـلال السـنوات السـت الأولـى مـن حياتهـم غـذاءً نباتيـاً فقـط دون منتجـات الحليـب ودون بيـض، ومجموعـة (ب) احتـوت علـى 24 ولـداً، أكلـوا غـذاءً نباتيـاً وغـذاءً حيوانيـاً. وأظهـرت النتائـج أنّ قسـماً مـن الأولاد فـي المجموعـة (أ) يعانـون مـن نقـص فـي الفيتاميـن B12، فـي حيـن أنّ نسـبة الفيتاميـن B12 لـدى أولاد المجموعـة (ب) كانـت طبيعيـة. مـن خـلال تحليـل محتـوى التجربـة ونتائجهـا، فـإنّ مشـكلة الدراسـة هـي:

أ. مـا أثـر الغـذاء النباتـي (المعتمـد علـى النباتـات فقـط) فـي صحـة الإنسـان؟

ب. ما العوامل التي تؤدي إلى نقص في الفيتامين B12؟

ج. ما أعراض نقص الفيتامين B12 لدى الإنسان؟

المهارة الثانية: (أفضل الطرق للحصول على بيانات متعلقة بالمشكلة)

6. من خلال دراستك لموضوع البناء الضوئي، علمت أنّ وزن الكتلة العضوية في النباتات اليخضورية ينتج عن عملية تثبيت غاز ثاني أكسيد الكربون، وليس من خلال الماء أو الطاقة الضوئية، **وأفضل وسيلة لمعرفة ذلك هي:**

أ. البحث عن الموضوع باستخدام الإنترنت.

ب. التجربة المخبرية وجمع النتائج في بيانات وتحليلها والاستنتاج منها.

ج. سؤال معلمة الأحياء عن الموضوع.

7. للكشف عن إنتاج النشا في النباتات اليخضورية، **فإنّ أفضل طريقة هي:**

أ. التجربة المخبرية وجمع النتائج في بيانات وتحليلها والاستنتاج منها للكشف عن النشا.

ب. تفحص شريحة لخلية نباتية تحت الميكروسكوب لرؤية النشا.

ج. قراءة بحث على الإنترنت يوضح كيفية الكشف عن النشا في النباتات اليخضورية.

8. لماذا يتغير لون الورقة اليخضورية خلال الخريف؟ **للإجابة عن السؤال يمكن:**

أ. مراقبة أوراق الشجر خلال فصل الخريف.

ب. إجراء تجربة الفصل الكروماتوغرافي للأصباغ.

ج. سؤال أحد المزارعين عن الموضوع.

9. تبين من خلال دراستك لموضوع الخلية أن الخلية النباتية محاطة بجدار خلوي وتحتوي أيضاً على عدد من البلاستيدات الخضراء، **وأفضل طريقة للتأكد من ذلك هي:**

أ. مقارنة نموذجين أحدهما لخلية نباتية والأخرى لخلية حيوانية.

ب. سؤال المعلمة عن موقع على الإنترنت يشرح فيه الخلية النباتية.

ج. تفحص شريحة لخلية نباتية تحت الميكروسكوب.

10. قطع الورقة الخضراء من النبتة الأم لا يوقف العملية الضوئية في البناء الضوئي، **وللتأكد يمكن:**

أ. القيام بالتجربة المخبرية

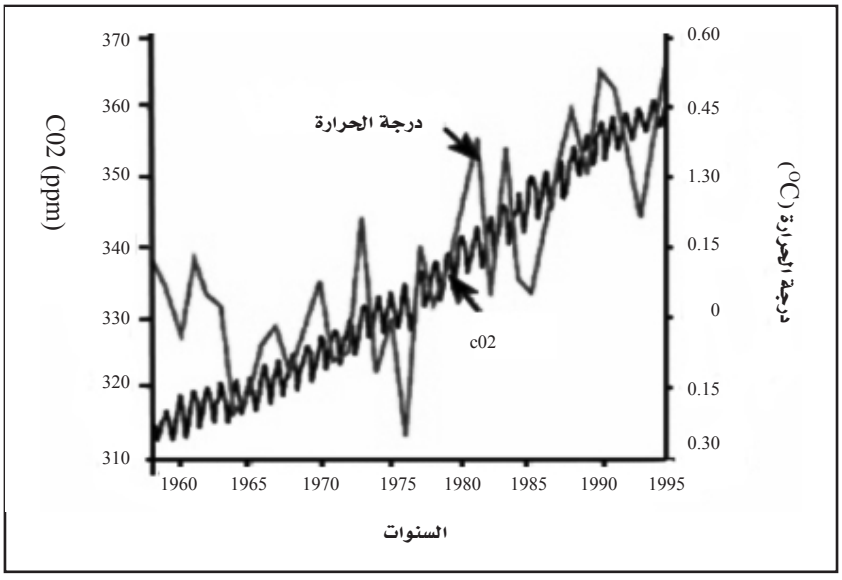
ب. قراءة الأبحاث.

ج. لا يمكننا المعرفة

المهارة الثالثة: (فرض الفروض)

11. يمثل الرسم البياني التالي العلاقة بين كمية ثاني أكسيد الكربون ودرجة الحرارة السطحية للأرض.

من خلال تحليل الرسم البياني، يمكن تفسير النتائج:



أ. ارتفاع كمية ثاني أكسيد الكربون يؤدي إلى ارتفاع في درجة الحرارة السطحية للأرض.

ب. ارتفاع كمية ثاني أكسيد الكربون يؤدي إلى انخفاض في درجة الحرارة السطحية للأرض.

ج. ارتفاع كمية ثاني أكسيد الكربون لا يؤثر في درجة الحرارة السطحية للأرض.

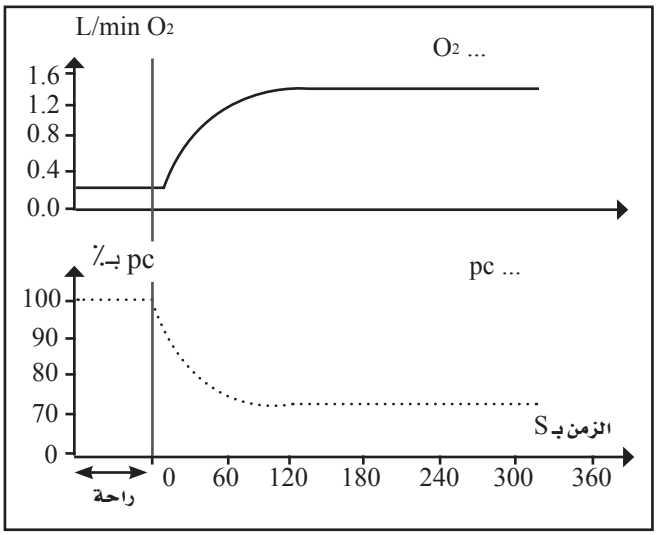
12. فـي إحـدى التجـارب، عرّضـت طالبـة نبتـة الإلوديـا للضـوء مـن مسـافات مختلفـة، ولاحظـت أنّ عـدد الفقاعـات يـزداد مـع اقتـراب المصـدر الضوئـي مـن النبتـة، **وقـد يفسـر ذلـك بـأنّ:**

أ. معدّل التركيب الضوئي يزداد بالاقتراب من مصدر الضوء.

ب. تمثل الفقاعات نسبة CO2 الناتج عن التركيب الضوئي.

ج. تمثل الفقاعات نسبة O2 الناتج عن التركيب الضوئي.

13. في إحدى التجارب على رياضي، تـم قياس كمية الأكسـجين O2 المسـتهلك، ونسـبة الفوسـفوكرياتين PC المسـتهلك المتواجـد فـي مسـتوى العضلـة، وذلـك خـلال تمريـن رياضـي متوسـط الشـدة (ثنـي وبسـط الركبـة خـلال سـت دقائـق). ويمثـل الرسـم البيانـي إلـى اليسـار، النتائـج المحصلة.علمـاً بـأنّ تجديـد الفوسـفوكرياتين PC يتطلـب ATP، **فـإنّ الفـرض الأنسـب لتفسـير هـذه النتائـج هـو:**



أ. تستهلك الأنسجة العضلية الـ ATP بالتنفس الهوائي خلال النشاط الرياضي، مما يؤدي إلى انخفاض نسبة PC.

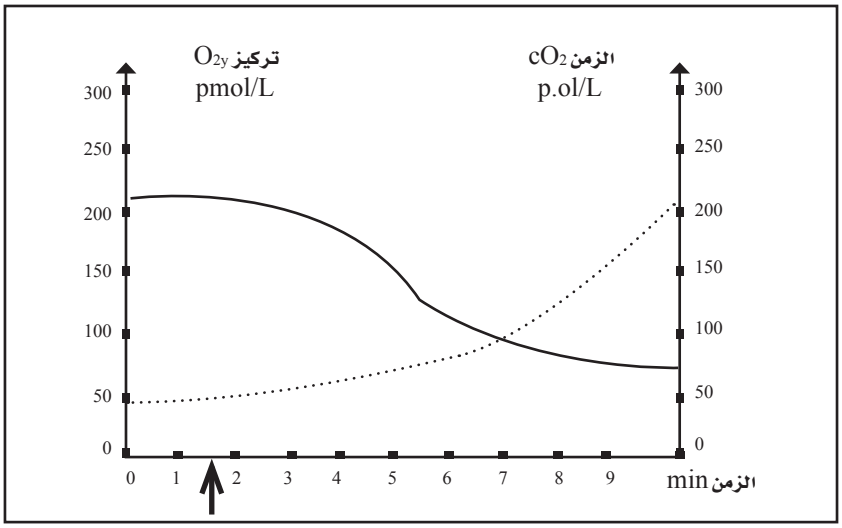
ب. تستهلك الأنسجة العضلية الـ ATP بالتنفس اللاهوائي خلال النشاط الرياضي، مما يؤدي إلى انخفاض نسبة PC.

ج. تستهلك الأنسجة العضلية الفسفوكرياتين بوجود الأكسجين.

14. في إحدى التجارب، تم قياس نسبة تركيز الأكسجين O2 وتركيز CO2، في أنسجة عضلية بعد حقنها بالكليكوز. ويمثل الرسم البياني إلى اليسار، النتائج المحصلة. **الفرض الأنسب لتفسير النتائج هو:**

أ. تستهلك الأنسجة العضلية الكليكوز هوائياً وتنتج الأكسجين.

ب. تستهلك الأنسجة العضلية الكليكوز هوائياً وتنتج ثاني أكسيد الكربون.



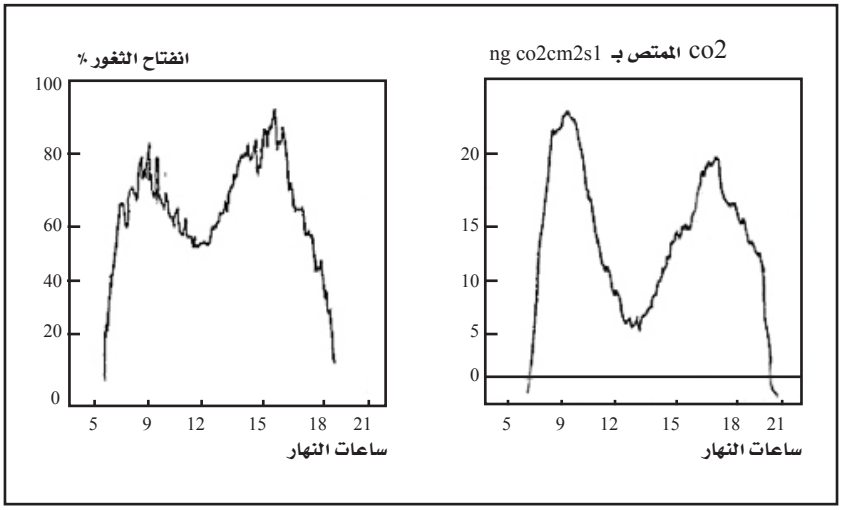
ج. تستهلك الأنسجة العضلية الكليكوز لاهوائياً وتنتج ثاني أكسيد الكربون.

15. يمثل المنحنيان التاليان تغيرات نسبة CO2 وانفتاح الثغور عند نبات يخضوري خلال ساعات النهار. من خلال ما سبق، **فإنّ المشكلة**:

أ. ما دور الثغور في عملية البناء الضوئي؟

ب. ما دور نسبة CO2 في عملية البناء الضوئي؟

ج. ما العلاقة التي تربط الثغور بالتبادلات الغازية؟



المهارة الرابعة: (اختبار صحة الفرض)

16. علمت أن عدد الثغور في القسم السفلي من الورقة قي النباتات اليخضورية أكثر من القسم العلوي. **لإثبات ذلك يمكن:**

أ. اختبار الورقة الخضراء وملاحظة عدد الفقاعات الناتجة عن الأكسجين في كلتا الحالتين.

ب. دراسة شريحة من الورقة الخضراء باستخدام المجهر.

ج. وضع كمية من اليود على جهتي الورقة.

17. أخبرتك إحدى زميلاتك بأن نبات البصل يحتوي على النشا. **ولإثبات ذلك يمكن:**

أ. وضع كمية من اليود على نبات البصل للكشف عن النشا.

ب. تفحص شريحة من نبات البصل تحت الميكروسكوب.

ج. طلب مرجع عن نبات البصل من المعلمة.

18. الأشخاص الذين يعانون من حساسية اللاكتوز لا يمكنهم تناول اللبن المصنوع من الحليب الطبيعي. **وللتحقق من ذلك يمكن:**

أ. حصر أعداد الأشخاص الذين يعانون من حساسية اللاكتوز.

ب. حصر أعداد الأشخاص الذين لا يعانون من حساسية اللاكتوز.

ج. عمل مقابلات مع الأشخاص الذين يعانون من حساسية اللاكتوز.

19. لاحظ مصطفى أثناء تواجده في حديقة المدرسة أن بعض النباتات أوراقها صفراء وأن بقية النباتات الأخرى من نفس النوع أوراقها خضراء، فاقترح أن اصفرار الأوراق سببه نقص في كمية الماء. **وللتأكد من ذلك، يمكن:**

أ. تطبيق التجارب على عينة من الأوراق الخضراء والصفراء.

ب. فحص نسبة المياه في الأوراق الصفراء.

ج. تطبيق التجارب على عينة من الأوراق الخضراء قبل وبعد حرمانها من الماء.

20. قرأت في موقع على الإنترنت أن ارتفاع الماء في الأنابيب الشعرية يكون أكبر منه في الأنابيب الضيقة، **ولاختبار ذلك يمكن تحضر أنابيب:**

أ. متساوية الأقطار والأحجام وتضعها في حوض به ماء وملاحظة ارتفاع الماء بها.

ب. مختلفة الأقطار وتضعها في حوض به ماء وملاحظة ارتفاع الماء بها.

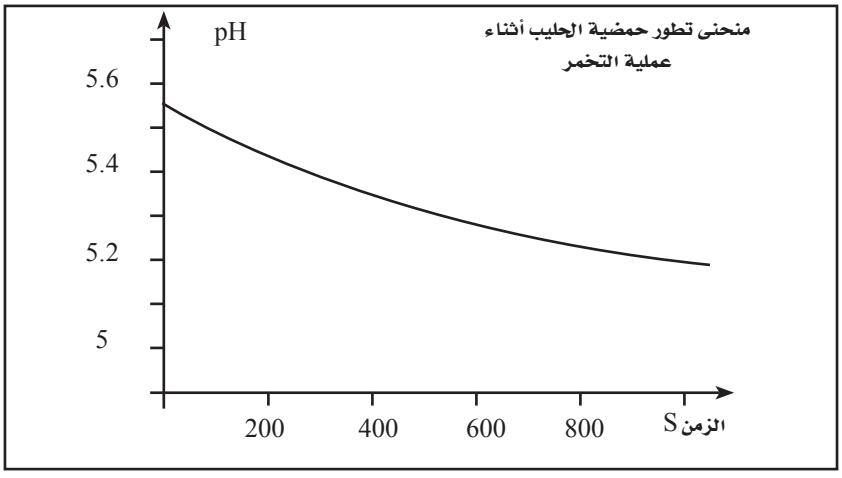
ج. متساوية الأحجام وتضعها في حوض به ماء وملاحظة ارتفاع الماء بها.

المهارة الخامسة: (تعميم النتائج)

21. في إحدى التجارب تم أخذ عينة كاملة من الحليب الطري وتفريغها في بوقال ذي حجم 250 مل، مع الحرص على تعبئة البوقال كاملاً لطرد الهواء (للحصول على تفاعل لاهوائي)، كما تم وضع مقياس PH داخل الحليب، ويتم ربط المقياس بعده EXAO قصد تتبع تطور حمضية الحليب أثناء عملية التخمر (تحول الكليكوز المكون للاكتوز إلى حمض لبني دون طرح ثاني أكسيد الكربون)، ثم تم حفظ التحضير لمدة 15 يوماً في درجة حرارة ملائمة (40)، وتظهر نتيجة تتبع تطور حموضة الحليب من خلال المنحنى إلى اليسار:

من خلال تفسير النتائج في المنحنى، يمكن الاستنتاج أنّ:

أ. حموضة الحليب ترتفع مع استهلاك الكليكوز في العملية اللاهوائية.



ب. حموضة الحليب تنخفض مع استهلاك الكليكوز في العملية اللاهوائية.

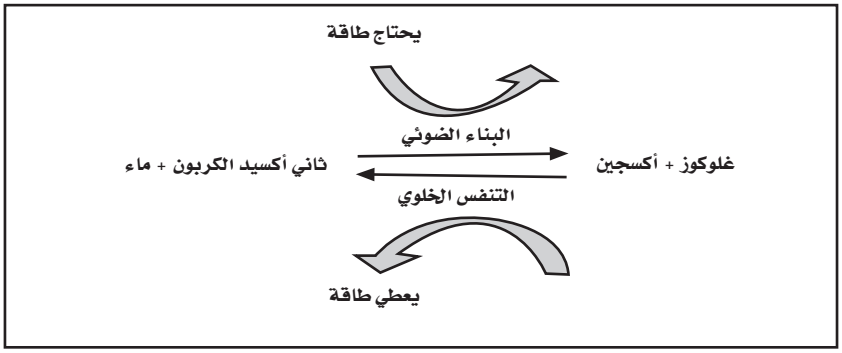
ج. حموضة الحليب ترتفع مع استهلاك الكليكوز في العملية الهوائية.

22. انظري الرسم الإيضاحي التالي لعمليتي البناء الضوئي والتنفس الخلوي من خلال تحليل الرسم الإيضاحي، يمكن الاستنتاج:

أ. كلتا العمليتين طاردتين للطاقة.

ب. البناء الضوئي والتنفس الخلوي ممتصة للطاقة.

ج. عملية البناء الضوئي ممتصة للطاقة.



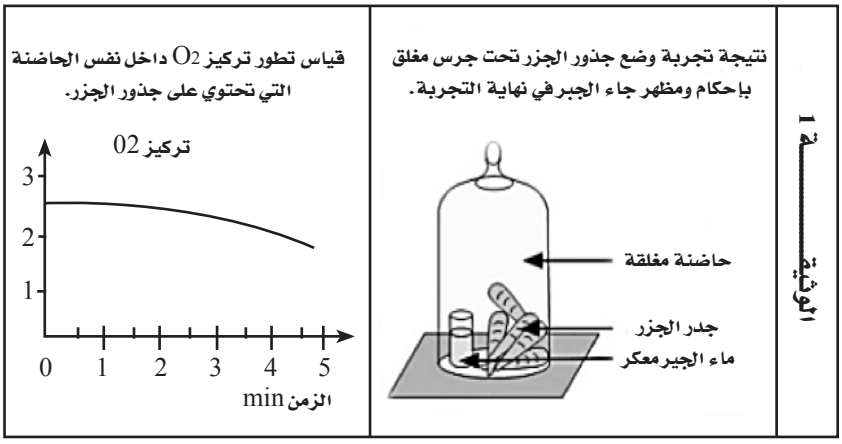
23. انظري التجربة في الوثيقة (1).

من خلال تحليل نتائج التجربة يمكن الاستنتاج أنّ:

أ. الجزر يقوم بعملية التنفس.

ب. الجزر يقوم بعملية التركيب الضوئي.

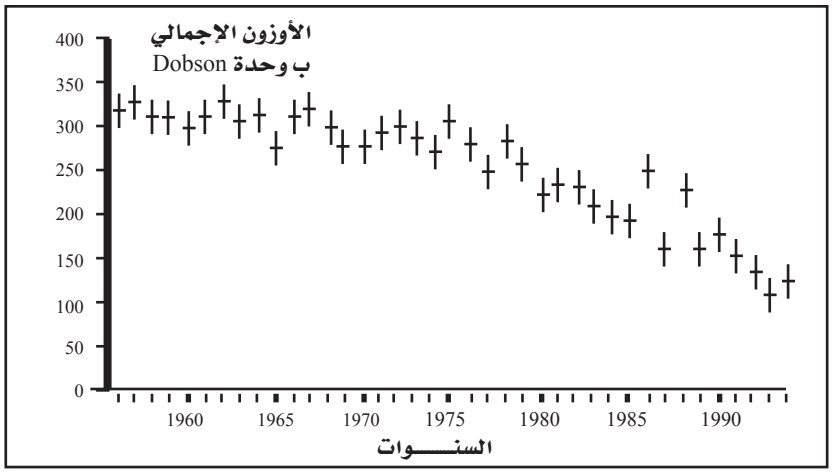
ج. النباتات تقوم بعملية التنفس إضافةً إلى البناء الضوئي.



24. يمثل الرسم البياني التالي تغير سماكة طبقة الأوزون عبر السنين في القطب الجنوبي. نستخلص من الرسم البياني:

أ. تحافظ طبقة الأوزون على سماكتها في المناطق القطبية الجنوبية.

ب. هناك زيادة في سمك طبقة الأوزون في المناطق القطبية الجنوبية.



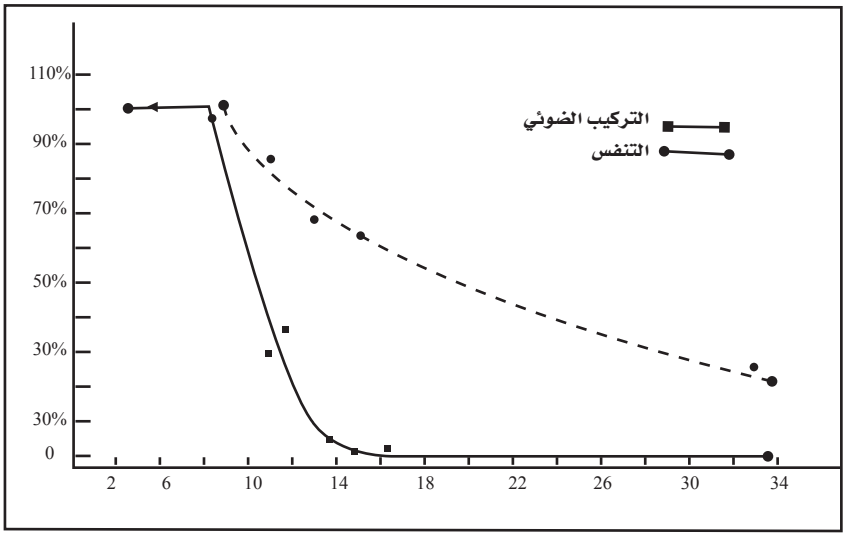
ج. هنـاك نقـص فـي سـمك طبقـة الأوزون قـي المناطـق القطبيـة الجنوبيـة.

25. تمثـل الوثيقـة التاليـة نسـبة كل مـن التركيـب الضوئـي والتنفـس مـع تغيـر ضغـط الانتشـار. مـن خـلال تحليـل النتائـج فـي الوثيقـة يمكـن الاسـتنتاج:

أ. ترتفع نسبة التركيب الضوئي مع نقص ضغط الانتشار.

ب. ترتفع نسبة التنفس مع نقص ضغط الانتشار.

ج. تنخفض نسبة التركيب الضوئي مع نقص ضغط الانتشار.



ملحق (4)

اختبار الاستعداد لتعلم مادة الأحياء

1. أي من الشروط التالية هو الأهم في سلسلة الغذاء للمنتجات ولكنه غير مهم للمستهلكات؟

أ ـ الضوء	ب ـ الغذاء	ج ـ الأكسجين

2. المخطط التالي إلى اليسار، يعرض شبكة غذائية. أي حرف يمثل المنتجات؟

أ ـ A	ب ـ B	ج ـ C

3. الكائنات الحية مكونة من:

أ ـ مواد عضوية	ب ـ مواد غير عضوية	ج ـ مواد عضوية ومواد غير عضوية

4. أي عضو يتواجد بخلايا نسيج العضلات بكمية أكبر نسبةً لكمية العضو ذاته في خلايا نسيج الجلد؟

أ ـ الميتوكندريا	ب ـ النواة	ج ـ اليخضور (كلوربلاستيدات)

5. عندما تقترب درجة حرارة الإنسان إلى الحرارة C42°، هنالك حاجة لخفض درجة الحرارة. لماذا؟

أ ـ قد تضر بالأنزيمات	ب ـ قد تزيد من تحليل السكر	ج ـ قد تزيد من تحليل الجليكوجين

6. أي الأملاح تشترك في بناء الحوامض الأمينية بشكل رئيس؟

أ- النيتروجين	ب- الحديد	ج- المغنيزيوم

7. أي من الذرات التالية تشترك في بناء جميع المواد العضوية:

أ- C و O	ب- C و H	ج- O و H

8. في مجهر ضوئي، تكبير العدسة العينية والعدسة الشيئية يساوي 10، ما هو التكبير النهائي:

أ- 10 مرات	ب- 20 مرة	ج- 100 مرة

9. أي من المواد الآتية تفرز إلى خارج الخلية بطريقة الإخراج الخلوي؟

أ- أيونات الكالسيوم	ب- السكريات	ج- ثاني أكسيد الكربون

10. ما هو أول سكر تصنعه النباتات؟

أ- غلوكوز	ب- رايبوز	ج- سكروز

11. أي من مجموعة المواد التالية يجب أن تتواجد في جميع المواد العضوية؟

أ- هيدروجين، أكسجين ونيتروجين	ب- كربون وأكسجين	ج- كربون وهيدروجين

12. لماذا يتّسع الهرم البيئي كلّما هبطنا في منحدر؟

يحدث هذا الأمر لأنّه في كلّ مستوى (طبقة):

أ. تزداد الكتلة الأحيائية التي يشملها كلّ مستوى (طبقة).

ب. تزداد شدّة التركيب الضوئي الذي يحدث في كلّ مستوى.

ج. تقلّ كمّية الطاقة الموجودة في كلّ مستوى.

13. ماذا يحدث عندما يقوم رأس زوائد الميوسين بتحليل مركب الطاقة (ATP)؟

أ. يصبح بحالة الطاقة العالي	ب- يشكل جسوراً عرضية	ج- تتحرر أيونات الكالسيوم

14. أي من مكونات الغشاء الخلوي يسهم في تكوين معرفات الخلية؟

أ-الليبيدات المفسفرة	ب- الكوليسترول	ج- الليبيدات السكرية

15. تسلسلات الأحماض الأمينية في الزلاليات التي في جسم الإنسان تُحدَّد بواسطة:

أ- الزلاليات في الغذاء	ب- الأحماض الأمينية في الدم	د- المعلومات في الـ DNA في الخلايا

16. أي من هذه الخصائص لا تعطي الماء القدرة على توفير وسط ملائم لحدوث التفاعلات الكيميائية في الخلية؟

أ- يؤمن الأملاح	ب- يعد مذيباً للأملاح	ج- يطلق الحرارة الناتجة عن التفاعلات الكيميائية

17. ماذا يحدث أثناء تفاعل إنزيمي، تتحول فيه المادة «أ» إلى المادة «ب»؟

أ. ينخفض تركيز المادة «أ»، ويرتفع تركيز المادة «ب»، وينخفض تركيز الإنزيم.

ب. ينخفض تركيز المادة «أ»، ويرتفع تركيز المادة «ب»، ويبقى تركيز الإنزيم ثابتاً.

ج. ينخفض تركيز المادة «أ»، ويبقى تركيز المادة «ب» ثابتاً، وينخفض تركيز الإنزيم.

18. في عملية التركيب الضوئي تنتج النبتة جزيئات جلوكوز. هذه الجزيئات مبنية من ذرات كربون، أكسجين وهيدروجين. من أي المواد تستوعب النبتة هذه الذرات؟

أ. من الماء والأملاح المستوعبة من التربة عن طريق جذور النبتة.

ب. من ثاني أكسيد الكربون المستوعب من الهواء ومن الماء المستوعب من التربة.

ج. من الأكسجين ومن ثاني أكسيد الكربون المستوعبين من الهواء عن طريق النبتة.

19. ما هو الجهاز البيئي؟

أ- العوامل الأحيائية واللاأحيائية	ب- المخلوقات الحية	ج- جميع العوامل اللاأحيائية

20. ما هي العلاقة بين «السلسلة الغذائية» وبين «الشبكة الغذائية»؟

أ. لا توجد علاقة بين المصطلحين، لأنّ الشبكة الغذائية تتبع الهرم الغذائي.

ب. الشبكة الغذائية تشبه السلسلة الغذائية، لكنّها أطول منها بكثير.

ج. الشبكة الغذائية مركبة من سلاسل غذائية مرتبطة ومتصالبة.

ملحق (5)

وصف الاستراتيجية وإجراءاتها

عرض لإجراءات استراتيجية REACT:

وصف الاستراتيجية:

تتبنى الباحثة استراتيجية REACT في إعداد الحصص للبرنامج التدريبي بهدف تحسين البنية المفاهيمية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة الأحياء. وتقوم استراتيجية REACT على خمس مراحل تعليمية أساسية، وهذه المراحل هي: مرحلة الربط مع العالم الحقيقي (Relating)، مرحلة التعلم بالخبرات (Experiencing)، مرحلة التوظيف (Applying)، مرحلة التعاون (Cooperating)، ومرحلة الدمج (Transferring).

أهداف الاستراتيجية:

تقوم استراتيجية REACT على تنويع العمليات التّعليمية لمساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف التعلمية المنشودة في إطار السياق المفاهيمي للمادة العلمية، والربط بين المواد المدروسة وواقع الحياة، بحيث يتم إعدادهم كأفراد قادرين على حل المشكلات التي تعترضهم بمهارة.

تحديد محتوى الاستراتيجية:

قامت الباحثة بإعداد الخطط الدراسية باستخدام استراتيجية REACT

لمساعدة الطالبات على تحسين مستوى البنية المفاهيمية وإكسابهن مهارات حل المشكلات في مادة الأحياء على النحو التالي:

الحرف (R) مأخوذ من كلمة (Relating): وهي مرحلة الربط مع العالم الحقيقي، أي التعلم في سياق تجارب الحياة أو المعرفة الموجودة مسبقاً، حيث تربط المعلمة مفهوماً جديداً إلى شيء مألوف عند الطالبات، وبالتالي إلى المعلومات الجديدة. وتختار الباحثة في هذه المرحلة موضوعاً حقيقياً يربط بين المفهوم الرئيس للمادة المدروسة وحياة الطالبات الواقعية مما يجعل من الطالبات محوراً للعملية التعليمية التعلمية، حيث يزيد حماسة الطالبات واهتمامهن بموضوع الدرس بشكل يدفعهن إلى استخلاص أهداف الحصة الدراسية بأنفسهن، وطرح التساؤلات الجديدة التي سيحاولن الإجابة عنها في المراحل اللاحقة من الاستراتيجية.

الحرف (E) مأخوذ من كلمة (Experiencing): وهي مرحلة التعلم بالخبرات، أي خطوة التدريب العملي على الخبرات التي تجري داخل الفصول الدراسية وتختار الباحثة في هذه المرحلة الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتعريف الطالبات المفاهيم الجديدة. وتتنوع هذه الأنشطة ما بين الأنشطة المخبرية والقرائية وغيرها من الأنشطة التي تسهم في مساعدة الطالبات على استنتاج الإجابات عن تساؤلاتهنّ التي طرحنها في المرحلة السابقة (مرحلة الربط).

الحرف(A) مأخوذ من كلمة (Applying): وهي مرحلة التوظيف، أي استخدام المفاهيم في مواقف جديدة وحقيقية. وتختار الباحثة

في هذه المرحلة الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتوظيف المفاهيم الجديدة في مواقف ومشكلات حقيقية تطبق الطالبات من خلالها مهارات حل المشكلات للوصول إلى حلول لهذه المشكلات.

الحرف (C) مأخوذ من كلمة (Cooperating): وهي مرحلة التعاون التي تنطوي على التعلم في سياق المشاركة والتفاعل والتواصل مع المتعلمين الآخرين. وتختار الباحثة في هذه المرحلة، الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة للعمل التعاوني عن طريق تقسيم الطالبات إلى مجموعات خلال مرحلة التعلم بالخبرات ومرحلة التوظيف ومرحلة الدمج، حيث تقوم كل طالبة بدور مختلف في محاولتهن لإنجاز المهمات وحل المشكلات، وتتكون كل مجموعة من ثلاث مستويات (غير متجانسة)، حتى تستفيد كل طالبة منهنّ من هذه المشاركة وهذا التعاون، والهدف من ذلك هو أن تستوعب جميع الطالبات المادة الدراسية.

الحرف(T) مأخوذ من كلمة (Transferring): وهي مرحلة الدمج ويقصد بها نقل المعرفة من مكان إلى آخر. وتختار الباحثة في هذه المرحلة الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة والمواضيع المناسبة لوضع المفاهيم التي تم تعلمها ضمن مجالات أخرى وتقوم بطرحها على الطالبات على شكل مشكلة وحثهن على إيجاد حلول لها.

نموذج لدرس قائم على استراتيجية REACT

الدرس: البناء الضوئي

أهداف الدرس:

الأهداف المعرفية:

يتوقع من الطالبة مع نهاية الحصة أن تكون قادرةً على أن:

- تشرح العلاقة بين شكل البلاستيدة الخضراء ودورها في عملية البناء الضوئي.
- تقارن بين مراحل عملية البناء الضوئي الضوئية واللاضوئية.

الأهداف الحركية:

- تعد قائمة بالعوامل التي تؤثر في معدل البناء الضوئي.
- ترسم شكل البروستيدة الخضراء.

الأهداف الوجدانية:

- تقدّر أهمية البناء الضوئي في المنظومة البيئية.
- تثمّن الدور الفعال لدولة الإمارات في الحفاظ على المساحات الخضراء.
- تقدر أهمية العمل التعاوني واحترام تعدد الآراء.

ـ تبدي اهتماماً بدراسة عالم النبات وعلاقته بالعلوم الأخرى.

الكفاءات: التعلم التعاوني، حل المشكلات، الوعي البيئي، الوعي الثقافي ، الانتماء والقيادة.

القيم: الاحترام ـ الاهتمام – التسامح.

تطبيق استراتيجية REACT:

تتبنى المعلمة استراتيجية REACT في تنفيذ العملية التعليمية التعلمية، فتقوم بتقسيم عملية التعلم إلى خمس مراحل أساسية وفقاً لمراحل الاستراتيجية كما يلي:

أولاً- مرحلة الربط مع العالم الحقيقي (Relating):

الهدف من المرحلة: وضع مفهوم البناء الضوئي ضمن إطار العالم الحقيقي.

مهارات التعلم: الربط – الملاحظة ـ الاستنتاج

الوسائل التعليمية: السبورة الذكية، صورة تتناول شعار أسبوع التشجير في دولة الإمارات العربية المتحدة.

الأساليب التعليمية: المناقشة والحوار.

موضوع الربط: أسبوع التشجير في الإمارات العربية المتحدة.

أسباب اختيار الموضوع: سهولة الربط بين الموضوع ومفهوم الدرس، حيث إنّ محاولة الطالبات الربط بين عملية التشجير ومفهوم البناء الضوئي، ستدفعهنّ إلى استحضار معرفتهن السابقة

حول دور الأشجار في توفير غاز الأكسجين للكائنات البيولوجية، والتخلص من غاز ثاني أكسيد الكربون الناتج عن تنفسها الخلوي، وإنّ العملية التي تنتج غاز الأكسجين في النباتات الخضراء، هي عملية البناء الضوئي. كما يسهم طرح الموضوع في إثارة بعض الجوانب الأخلاقية لدى الطالبات، من حيث الوعي البيئي والاعتزاز بدور دولة الإمارات في الحفاظ على المنظومة البيئية.

خطوات تطبيق مرحلة التعلم بالربط:

- تكتب المعلمة عنوان الدرس «البناء الضوئي» على السبورة البيضاء.

- تعرض المعلمة صورة شعار أسبوع التشجير في دولة الإمارات العربية المتحدة عبر السبورة الذكية.

تستخدم المعلمة أسلوب الحوار والمناقشة على النحو التالي:

- **المعلمة**: تأملي عزيزتي الطالبة الصورة لدقيقتين، وحاولي إيجاد رابط بين الصورة وعنوان الدرس.

الإجابة المتوقعة: تنتج النباتات الخضراء غاز الأكسجين نتيجة عملية التركيب الضوئي، لذلك فإنّ عملية التشجير تؤدي إلى رفع نسبة الأكسجين المتوافر للكائنات الحية.

- **المعلمة**: ماذا تعرفين عن عملية البناء الضوئي؟

الإجابة المتوقعة: هي عملية إنتاج الجلوكوز باستخدام الطاقة الضوئية.

- **المعلمة**: كيف تمتص النبتة طاقة الضوء؟

الإجابة المتوقعة: بواسطة الكلوروفيل.

- **المعلمة**: أين نجد الكلوروفيل؟

الإجابة المتوقعة: داخل البلاستيدات.

- **المعلمة**: هذا صحيح، واليوم ستتعرفن عزيزاتي إلى شكل البلاستيدة الخضراء، ومراحل عملية البناء الضوئي التي تحدث داخلها إضافة إلى المتغيرات المؤثرة في عملية البناء الضوئي.

ثانياً- مرحلة التعلم بالخبرات (Experiencing):

- الهدف من المرحلة: التعرض المباشر للمفاهيم عن طريق القراءة.
- مهارات التعلم: القراءة التحليلية، تحديد الأفكار الرئيسة، والاستنتاج.
- الوسائل التعليمية: كتاب المقرر.
- الأساليب التعليمية: تحفيز القراءة للفهم باستخدام استراتيجية القراءة (PQ4R).

استخدام استراتيجية القراءة (PQ4R):

تستخدم المعلمة استراتيجية (PQ4R) وهي استراتيجية قرائية تهدف إلى تحفيز عملية التعلم باستخدام مهارات القراءة. وتتألف هذه الاستراتيجية من ست مراحل متتابعة وهي:

المرحلة الأولى- preview (P): وتعني تفحص معالم النص المقروء بإلقاء نظرة تمهيدية عليه بقصد معرفة الأفكار الرئيسة والمساعدة له.

المرحلة الثانية- Question (Q): وتعني طرح تساؤلات حول المفاهيم والأفكار الجديدة لمحاولة الإجابة عنها من خلال الموضوع قيد الدراسة.

المرحلة الثالثة- Read (R): وتعني اقرأ، وهي الخطوة للإجابة عن التساؤلات السابقة عبر القراءة التفصيلية للموضوع.

المرحلة الرابعة- Reflect (R): وتعني وضع إضافات توضيحية بإعطاء الأمثلة وإقامة علاقات بأشياء معروفة مسبقاً.

المرحلة الخامسة- Recite (R): وتعني سمّعي، حيث تقوم كل طالبة بتسميع الإجابات عن الأسئلة التي طرحتها على نفسها.

المرحلة السادسة- Review(R): وتعني مراجعة الموضوع الدراسي ككل واسترجاع الحقائق الرئيسة بشكل جماعي مع عرض الإجابات تحت إشراف المعلمة. ولتطبيق الاستراتيجية تقوم المعلمة بما يلي:

تقسم المعلمة الصف إلى 3 مجموعات غير متجانسة بشكل مقصود وتكلف كل منها بنشاط مختلف ويعين لكل منها قائدة لعرض ما توصلت إليه عضوات المجموعة بعد نهاية النشاط كما يلي:

مهمة المجموعة الأولى: قراءة وتحليل وتلخيص نص الفكرة الرئيسة الأولى (البناء الهيكلي للبروستيدات).

مهمة المجموعة الثانية: قراءة وتحليل وتلخيص الفكرة الرئيسة الثانية (العمليات الضوئية).

مهمة المجموعة الثالثة: قراءة وتحليل وتلخيص نص الفكرة الرئيسة الثالثة (العمليات اللاضوئية).

خطوات تطبيق استراتيجية PQ4R:

1. تقوم كل طالبة بقراءة تمهيدية ذاتية وشاملة لنص الفكرة الرئيسة المكلفة بها ضمن نطاق المجموعة، وتتعرف إلى المفاهيم السهلة وتضع خطاً تحت المفاهيم الصعبة (pre-view).
2. تدون كل طالبة المفاهيم الصعبة وتطرح التساؤلات حولها (Question).
3. تقوم كل طالبة بقراءة النص قراءة ثانية تفصيلية ومحاولة إيجاد الحلول للتساؤلات التي تم طرحها وتفسيرها (Read).
4. تتقاسم طالبات المجموعة الواحدة تساؤلاتها والإجابات التي توصلت إليها (Reflect).
5. تشرح قائدة كل مجموعة التلخيص الذي توصلت إليه أمام زميلاتها في الصف (Recite).
6. تقوم المعلمة بمناقشة جماعية للأفكار الرئيسة وتطرح الأسئلة على الطالبات للتأكد من فهمهن (Review).

ثالثاً- مرحلة التوظيف (Applying):

الهدف من المرحلة: توظيف المفاهيم والأفكار في مواقف جديدة وحقيقية.

مهارات التعلم: التحليل، الاستنتاج، البحث العلمي.

الوسائل التعليمية: السبورة الذكية.

الأساليب التعليمية: أسلوب حل المشكلات.

وفي هذه المرحلة تعرض المعلمة المشكلة التالية على الطالبات: «لماذا يتغير لون الورقة الخضراء إلى اللون الأصفر في فصل الخريف؟»

وتطلب المعلمة من كل مجموعة إعداد بحث علمي لحل المشكلة المطروحة باستخدام خطوات حل المشكلات التالية: طرح المشكلة، جمع البيانات حول المشكلة، فرض الفرضيات، اختبار صحة الفرضيات، واستخلاص وتعميم النتائج.

رابعاً- مرحلة التعاون (Cooperating):

الهدف من المرحلة: التعاون بين الطالبات في إنجاز المهمات وحل المشكلات.

مهارات التعلم: التعلم التعاوني.

ويُطبَّق التعلم التعاوني خلال مرحلة التعلم بالخبرات ومرحلة التوظيف ومرحلة الدمج، حيث تقوم كل طالبة بدور مختلف في محاولتهن لإنجاز المهمات وحل المشكلات.

خامساً- مرحلة الدمج (Transferring):

الهـدف مـن المرحلـة: دمـج المفاهيـم الجديـدة فـي قطاعـات ومجـالات أخـرى.

مهارات التعلم: الربط – الملاحظة – الاستنتاج.

الأساليب التعليمية: المناقشة والحوار.

وفـي هـذه المرحلـة تدمـج المعلمـة بيـن موضـوع البنـاء الضوئـي وعلـم الكيميـاء كمـا يلـي: هـل تعتبـر عمليـة البنـاء الضوئـي طـاردة أم ماصـة للطاقـة؟ عللـي إجابتـك.

التوزيع الزمني

تتكـون جلسـات البرنامـج التدريبـي القائـم علـى اسـتراتيجية REACT مـن 16 جلسـة تنقسـم إلـى جلسـة واحـدة تمهيديـة و15 جلسـة تدريبيـة، حيـث إنّ زمـن الجلسـة سـاعة واحـدة، وبهـذا يكـون إجمالـي سـاعات التدريـب 15 سـاعة تدريبيـة.

الدرس: العوامل المؤثرة بمعدل البناء الضوئي

عدد الحصص: حصتان

أهداف الدرس:

الأهداف المعرفية:

يتوقع من الطالبة مع نهاية الحصة أن تكون قادرة على أن:

تشرح تأثير بعض العوامل البيئية على معدل البناء الضوئي.

الأهداف الحركية:

ـ تعد قائمة بالعوامل التي تؤثر في معدل البناء الضوئي.

الأهداف الوجدانية:

1. تثمن الدور الفعال لدولة الإمارات في حل أزمة الاحتباس الحراري.
2. تقدر أهمية العمل التعاوني واحترام تعدد الآراء.
3. تبدي اهتماماً بدراسة عالم النبات وعلاقته بالعلوم الأخرى.

الكفاءات: التعلم التعاوني، حل المشكلات، الوعي البيئي، الوعي الثقافي، الانتماء والقيادة.

القيم: الاحترام ـ الاهتمام – التسامح.

تطبيق استراتيجية REACT:

تتبنى المعلمة استراتيجية REACT في تنفيذ العملية التعليمية التعلمية، فتقوم بتقسيم عملية التعلم إلى خمس مراحل أساسية وفقاً لمراحل الاستراتيجية كما يلي:

أولاً - مرحلة الربط مع العالم الحقيقي (Relating):

الهدف من المرحلة: وضع مفهوم الدرس الرئيس ضمن إطار العالم الحقيقي.

مهارات التعلم: الربط – الملاحظة ـ الاستنتاج

الوسائل التعليمية: السبورة الذكية، فيديو قصير يتناول ظاهرة الاحتباس الحراري ومساهمات دولة الإمارات العربية المتحدة للحد من آثارها السلبية.

الأساليب التعليمية: المناقشة والحوار.

موضوع الربط: الاحتباس الحراري.

أسباب اختيار الموضوع:

سهولة الربط بين الموضوع ومفهوم الدرس الرئيس، حيث إنّ محاولة الطالبات الربط بين مشكلة الاحتباس الحراري وارتفاع نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو، يطرح لديهن التساؤلات عن تأثير هذه الظاهرة على النباتات اليخضورية على الرغم من أن النباتات تحتاج إلى توافر هذا الغاز لإتمام عملية البناء الضوئي وعن مدى تأثير التغير في نسب العوامل الأخرى ككمية المياه ونسبة الإضاءة على هذه النباتات. كما تتعرف الطالبات من خلال طرح هذا الموضوع إلى مساهمات دولة الإمارات العربية المتحدة للحد من الآثار السلبية لهذه الظاهرة.

خطوات تطبيق مرحلة التعلم بالربط:

- تعرض المعلمة الفيديو القصير في المرة الأولى دون مقاطعة.
- تعرض المعلمة الفيديو القصير في المرة الثانية مع إيقافه بين الحين والآخر للفت انتباه الطالبات للنقاط المهمة وطرح الأسئلة وتستخدم مع انتهاء عرض الفيديو أسلوب الحوار والمناقشة على النحو التالي:

- **المعلمة**: ما هي ظاهرة الاحتباس الحراري؟

الإجابة المتوقعة: هي ارتفاع في درجة حرارة الكرة الأرضية نتيجة لارتفاع في نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو.

- **المعلمة**: ما هي إسهامات دولة الإمارات للحد من نتائج هذه الظاهرة؟

الإجابة المتوقعة: إنشاء البيئة السليمة التي تسهم في الحد من ارتفاع نسبة الغازات المضرة في الجو كمدينة مصدر وغيرها.

- **المعلمة**: ما هي باعتقادك الأسباب الكامنة وراء هذا الارتفاع في نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو؟

الإجابة المتوقعة:احتراق المواد العضوية في المصانع والسيارات وقطع الأشجار.

- **المعلمة**: حسناً، إذا كان قطع الأشجار يسهم في زيادة نسبة غاز نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون، فهل برأيك هذا الارتفاع في نسبة الغاز قد يؤثر سلباً أم إيجاباً في الأشجار الموجودة في المنطقة؟ وماذا عن العوامل الأخرى ككمية المياه وقوة الإضاءة؟ وهنا تبدأ الطالبات بالتساؤل فيما بينهن وينقسمن ما بين مؤيدة ومعارضة.

- **المعلمة**: اليوم عزيزاتي ستقمن بأنفسكن باختبار ذلك في المختبر لمعرفة الإجابة الصحيحة عن هذه التساؤلات.

ثانياً- مرحلة التعلم بالتجربة (Experiencing):

الهدف من المرحلة: التعرض المباشر للمفاهيم عن طريق العمل المخبري.

مهارات التعلم: القراءة التحليلية، الملاحظة، تحليل البيانات، والاستنتاج.

الوسائل التعليمية: المختبر والأدوات المخبرية.

الأساليب التعليمية: الأنشطة المخبرية.

استخدام الأنشطة المخبرية:

تستخدم المعلمة الأنشطة المخبرية في هذه المرحلة على النحو التالي:

تقسم المعلمة الصف إلى 3 مجموعات (غير متجانسة) بشكل مقصود وتكلف كل منها بتجربة مختلفة ويعين لكل منها قائدة لعرض ما توصلت إليه عضوات المجموعة مع نهاية التجربة كما يلي:

مهمة المجموعة الأولى: دراسة أثر متغير نسبة غاز ثاني أكسيد الكربون في معدل البناء الضوئي.

مهمة المجموعة الثانية: دراسة أثر متغير كمية المياه في معدل البناء الضوئي.

مهمة المجموعة الثالثة: دراسة أثر متغير قوة الإضاءة في معدل البناء الضوئي.

وتقوم كل مجموعة بكتابة التقارير المخبرية ويتم عرض النتائج ومشاركتها مع طالبات المجموعات الأخرى مع نهاية التجربة.

ثالثاً- مرحلة التوظيف (Applying):

الهدف من المرحلة: توظيف المفاهيم والأفكار في مواقف جديدة وحقيقية.

مهارات التعلم: التحليل، والاستنتاج، والبحث العلمي.

الوسائل التعليمية: السبورة الذكية.

الأساليب التعليمية: أسلوب حل المشكلات.

وفي هذه المرحلة تعرض المعلمة السيناريو التالي على الطالبات: «افترضي أنك مهندسة زراعية واستعان بك أحد الزبائن لمعرفة سبب الذبول المفاجئ للنباتات الخضراء في أرضه الزراعية».

وتطلب المعلمة من كل مجموعة إعداد بحث علمي لحل المشكلة المطروحة باستخدام خطوات حل المشكلات التالية: طرح المشكلة، جمع البيانات حول المشكلة، فرض الفرضيات، اختبار صحة الفرضيات، واستخلاص وتعميم النتائج، على أن تتناول كل مجموعة متغيراً مختلفاً عن المتغيرات التي تمت دراستها في الأنشطة المخبرية في الخطوة السابقة.

رابعاً- مرحلة التعاون (Cooperating):

الهدف من المرحلة: التعاون بين الطالبات في إنجاز المهمات وحل المشكلات.

مهارات التعلم: التعلم التعاوني.

ويطبق التعلم التعاوني خلال مرحلة التعلم بالخبرات ومرحلة التوظيف ومرحلة الدمج، حيث تقوم كل طالبة بدور مختلف في محاولتهن لإنجاز المهمات وحل المشكلات، وتتكون كل مجموعة من ثلاثة مستويات (غير متجانسة)، حتى تستفيد كل منها من هذه المشاركة وهذا التعاون، والهدف من ذلك هو أن تستوعب جميع الطالبات المادة الدراسية.

خامساً- مرحلة الدمج (Transferring):

الهدف من المرحلة: دمج المفاهيم الجديدة في قطاعات ومجالات أخرى.

مهارات التعلم: الربط والملاحظة والاستنتاج.

الأساليب التعليمية: المناقشة والحوار.

وفي هذه المرحلة تدمج المعلمة بين موضوع العوامل المؤثرة في البناء الضوئي وعلم المنظومة البيئية كما يلي: «كيف تتمكن النباتات في المنظومات البيئية ذات الطبيعة الصحراوية من التأقلم مع فترات الجفاف الطويلة؟»

افترضي فرضيتين لمحاولة الإجابة عن هذه المشكلة المطروحة.

الأنشطة المدرسية وعلاقتها بقبول الذات والنضج الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د. عبدالله محمد بني أرشيد

الإمارات العربية المتحدة

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بحث علاقة الأنشطة المدرسية بقبول الذات والنضج الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وقد تكونت عينة الدراسة من 644 طالباً من المرحلة الإعدادية، بواقع 288 من الذكور، و356 من الإناث. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق ثلاثة مقاييس: مقياس المشاركة في الأنشطة المدرسية، ومقياس قبول الذات، ومقياس النضج الأخلاقي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقةً دالةً إحصائياً بين كل من المشاركة في الأنشطة المدرسية وقبول الذات. وتبيّن أيضاً وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من المشاركة في الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي. كما أشارت النتائج إلى أن المشاركة بالأنشطة المدرسية فسرت ما نسبته 53.8٪ من قبول الذات. كما تبيّن أيضاً أن المشاركة في الأنشطة المدرسية فسرت ما نسبته 54.9٪ من النضج الأخلاقي.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المدرسية، قبول الذات، النضج الأخلاقي.

Abstract

This study aims to examine the relationship of school activities, self-acceptance and moral maturity among junior high school students. The study sample consisted of 644 middle school students, 288 males and 356 females. To achieve the objectives of the study, three scales were applied: participation in school activities scale, self-acceptance scale, moral maturity scale. The results of the study showed that there is a statistically significant relationship between the participation in school activities and self -acceptance. There was also a statistically significant relationship between participation in school activities and moral maturity. The results indicated that participation in school activities accounted for 53.8% of self-acceptance. It was also found that participation .in school activities accounted for 54.9% of moral maturity

.**Keywords**: school activities, self- acceptance, moral maturity

المقدمة

يميل الأفراد إلى القيام بالأعمال والأنشطة التي تؤدي إلى تحسين سمات الشخصية وجوانبها إذ تدعم قبولهم لذواتهم، وتطور من مجالهم الأخلاقي الذي ينظم تواصلهم مع البيئة من حولهم خلال مسيرة حياتهم. فقبول الذات والنضج الأخلاقي هدف لكل منهم، ولهذا يذهب الكثير ممن يُعانون من تدنٍ في قبول الذات والذين يعانون من مشكلات سلوكية وأخلاقية إلى المرشدين النفسيين؛ كي يساعدوهم على تحسين مستوى قبول الذات لديهم، وتقوية الأنا الأعلى الذي يشمل النظام الخُلقي لدى الأفراد؛ الأمر الذي يتطلب من المرشدين أن يكونوا على بينة من العوامل التي تسهم في تحسين مستوى قبول الذات، وتؤدي إلى النضج الأخلاقي لدى المسترشدين ليتمكنوا من مساعدتهم. فالأنشطة المدرسية تسهم في وضع الفرد في أنشطة بسيطة تسهم بشكل مباشر في تحسين قبول الفرد لذاته، وتعمل على التطور الخُلقي السليم لدى الفرد، والتي تزداد كلما زادت مشاركة الفرد وانخراطه في الأنشطة المدرسية.

وتتضمن برامج الأنشطة لطلبة المدارس ساعات محددة تحتسب على أنها أنشطة اختيارية، ولا تدخل ضمن الحصص المعتمدة للبرامج الدراسية. وتعمل هذه الساعات على زيادة التفاعل والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي، كما أنها تعمل على زيادة خبرة الطلبة في المجالات العملية، وتعمل على تنمية مهاراتهم الشخصية والأخلاقية والاجتماعية والعملية (عبد الحكيم، 2010). وتلعب الأنشطة المدرسية دوراً مهما في تحقيق أهداف العملية التربوية؛ حيث تعمل على تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية وتنمي ميول الطلبة ورغباتهم، وتنمي جوانب الشخصية وترسخ القيم والاتجاهات المرغوبة خلال المراحل الدراسية المختلفة. فالمدرسة تسعى إلى تنمية الطلبة بصورة شاملة تحقق النمو المتكامل لشخصيتهم من خلال الاهتمام بالنمو المعرفي والنفسي والوجداني والاجتماعي والأخلاقي والبدني، كما توفر خبرات متنوعة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية بما يتناسب مع ما يحتاجه الطلبة في حياتهم اليومية إلى أن يكونوا قادرين على التكيف مع المجتمع (عبدالحميد، 2007).

وهنالك فوائد تحققها الأنشطة المدرسية تتمثل في: تنمية مفهوم الذات لدى الأفراد، وتعزيز انتماء الفرد للمجتمع، وتنظيم حياة الفرد، وتنمية جوانب الالتزام لديه، وإشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، وتنمية المهارات العملية والاجتماعية للفرد، وتطوير الكفاءة الذاتية، وشغل وقت الفرد بما ينفعه وينفع مجتمعه، وتحويل طاقات الفرد العاجزة إلى طاقات قادرة ومنتجة، وتعزيز روح التعاون والتشارك بين الأفراد (Zhang & Tang, 2017). ويمكن تعريف الأنشطة

المدرسية على أنها: أي جهد أو نشاط اجتماعي أو رياضي أو ثقافي أو معرفي يمارسه الفرد بشكل طوعي ودون إكراه وبصورة حرة خارج نطاق الحصص المدرسية (Lombard, 2011). كما تعرّف بأنّها بذل جهد عيني أو بدني أو فكري أو ثقافي أو اجتماعي يقوم به الفرد عن رضا وقناعة، بقصد الإسهام في مصالح معتبرة شرعاً، يحتاج إليها المجتمع (القطيش، 2011). ويُعرف هيوز وكوك (Hughes & Kwok, 2016) الأنشطة المدرسية بأنّها البرامج التي تُنظمها المؤسسات التربوية لتتكامل مع البرامج التعليمية الرسمية لتحقيق أهدافها في تنمية جوانب الطلبة المختلفة، وتعمل على سد الفجوات التي قد لا تتاح للطلبة خلال تعلمهم الرسمي. ويرى إيفانيوشينا وألكسندروف (Ivaniushina & Aleksandrov, 2015) أنّها أنشطة يختارها الطلبة بما يتفق وميولهم واهتماماتهم، مما يسهم في تطوير الجوانب الفردّية التي تتيح لهم تنمية الموهبة والتفكير الإبداعي.

كما تعددت مجالات الأنشطة المدرسية لتشمل: أولاً: المجال الاجتماعي، مثل مشروعات العمل الصيفي، والاشتراك في المناسبات والأعياد الوطنية والحفلات، والأعمال التطوعية مع مؤسسات المجتمع المختلفة، ومجلس الطلبة، ولجان تنظيم الطلبة. ثانياً: المجال الثقافي، مثل الإذاعة وصحف الحائط والمعارض والإعلام واستخدامات المكتبة المدرسية والتأليف والقراءة والخطابة والموسيقى والفنون والندوات والورش الثقافية العامة. ثالثاً: المجال الصحي، مثل الرعاية المدرسية الصحية، والتثقيف الصحي، والإسعافات الأولية. رابعاً: المجال البيئي، مثل مكافحة التلوّث، والعناية بالمتنزهات العامة، والنشاطات الزراعية،

والتثقيف البيئي. خامساً: المجال الرياضي، ويشمل جميع الأنشطة الحركية والرياضات التي تتناسب مع قدرات واستعدادات التلاميذ. سادساً: المجال المعرفي والعلمي، ويشمل التجارب والاختراعات في جميع المجالات العلمية والمسابقات العلمية. سابعاً: المجال الكشفي، مثل المخيمات والمعسكرات والجوالة (القطيش، 2011).

وحظيت الأنشطة المدرسية باهتمام كثير من المختصين في ميادين التربية وعلم النفس، فيرى كل من بوموهاسي وسوبا (Po-mohaci & Sopa, 2017)، أن الأنشطة المدرسية تؤدي دوراً أساسياً في التطور النفسي السليم للأفراد، فهي تُتيح فرصة واسعة لنمو الجانب المعرفي والوجداني والجسمي والاجتماعي، وأن الأنشطة اللاصفية تسمح للفرد كذلك بالتعرف إلى ذاته ومكنوناتها وتكوين المسؤولية وتكوين علاقات اجتماعية. ويرى بلاكوود وفريدمان (Blackwood & Friedman, 2015)، أن أقوى عامل دافعي للفرد نحو ممارسة الأنشطة المدرسية هو ميله إلى تحقيق الذات الذي يدفعه إلى استغلال طاقاته لتحقيق حاجات أساسية وهي أولاً: الحاجة إلى تقدير الآخرين: وهي التي يعدّها روجرز حاجةً نظريةً يشتركُ فيها جميع الأفراد، والتي تمثّل حاجتنا إلى الحب والحنان والاحترام والقبول من الآخرين خاصةً من نعدُّهم من ذوي الأهمية في حياتنا، كالأب والأم والمعلمين والأشخاص البارزين. ثانياً: الحاجة إلى تقدير الذات: وتتمثّل في نظرة الفرد إلى نفسه نظرةً إيجابيةً تقوم على الشعور بالرضا والاستحسان مستفيداً في ذلك مما حصل عليه من اعتبار وتقدير من الآخرين. ثالثاً: شروط الأهمية: وهي تلك الشروط الموجودة في البيئة، والتي ترتبط بالحصول على الاعتبار

الإيجابي من الآخرين. وأشار داغاز (Dagaz, 2012) إلى أنّه خلال فترة المدرسة فإن الجوانب التي تتطور لدى الطفل ستتجه نحو الظهور عندما يصل الطفل إلى سنِّ البلوغ، فالمهارة التي اكتسبها الطفل خلال مرحلة المدرسة تحتل الحيّز الأول خلال مسيرة حياته. كما أن نماذج المهارات التي اختارها الطفل بمحض إرادته وعن رغبة منه سيكون لها تأثير على العديد من النواحي مثل الحياة الشخصية والاجتماعية، والعلاقات المهنية، والتحكم في التوتر والصحة النفسية والجسديّة والتطور الإدراكي للفرد. ويؤكّد ستيرنز وجليني (Stearns & Glennie, 2010) أن الأطفال الذين يطورون مهارات عديدة خلال طفولتهم يمكنهم أن يقيموا علاقات صحية أكثر خلال سنِّ البلوغ والرشد وسوف يكون بمقدورهم مواجهة المشاكل في حياتهم بشكل أفضل. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأفراد الذين لا يعملون على تطوير مهاراتهم الشخصية يعانون من مشاكل في حياتهم اللاحقة.

الدراسات السابقة:

بُحثت علاقة الأنشطة المدرسية بمتغيرات شخصية عديدة، كان من بينها قبول الذات والنضج الأخلاقي، فقد أجرى كورت بتلر وهاجوين (Kort-Butler & Hagewen, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنشطة المدرسية واحترام الذات لدى عينة تألفت من (5399) طالباً. وأشارت النتائج إلى أن العمر كان له علاقة خطية مع احترام الذات مع مرور وقت المشاركة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركة في الأنشطة المدرسية تعزز احترام الذات.

وفي دراسة أجراها وارن (Warren, 2014) هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين العمل التطوعي المدرسي والعمليات الإبداعية واتجاهات الفرد وتقييمه لذاته لدى عينة تألفت من (39) من الذكور و (79) من الإناث. أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين شاركوا في العمل التطوعي المدرسي أظهروا الانفتاح والتغيير والمرونة وإنتاج أفكار جديدة، كما أظهرت النتائج أن العمل التطوعي كان له أثر في تحسين المشاعر والاتجاهات التي يحملها الفرد؛ مما انعكس على تقييمه لذاته بشكل إيجابي.

وهدفت دراسة بلاكوود وفريدمان (Blackwood & Friedman, 2015) إلى التعرف إلى أثر الانضمام إلى الأندية الطلابية في مفهوم الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في اليابان. تكونت عينة الدراسة من (3753) طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين ينضمون إلى الأندية الطلابية لديهم مفاهيم ذاتية أكثر إيجابية من أولئك الذين لا ينضمون إلى النوادي الطلابية في المدرسة. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين ينضمون إلى الأندية الرياضية لديهم مفاهيم ذاتية أعلى من الطلاب الذين ينضمون إلى أندية غير رياضية.

وفي دراسة أجراها عبدالقادر (2015) على عينة تكونت من (240) طالباً من كلا الجنسين، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات البدنية وأبعاد الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي، ولم تشر النتائج إلى أي فروق بين الجنسين على أبعاد الدراسة.

وهدفت دراسة موسيغ (Mussig, 2016) إلى التعرف إلى الآثار الإيجابية لأنشطة المدرسة. تألفت عينة الدراسة من (745) طالباً، وقد تم استخدام المقابلة والأسئلة المفتوحة مع أفراد العينة لتحقيق أهداف الدراسة، وتمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين تضم المتطوعين وغير المتطوعين، الأولى كانت تشارك بانتظام في أنشطة المدرسة، والمجموعة الثانية من غير المتطوعين الذين لم يشاركوا في أنشطة المدرسة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المشاركة في أنشطة المدرسة والكفاءة الذاتية وتقدير الذات والدعم الاجتماعي.

وفي دراسة أجراها كيم (Kim, 2017) هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين المشاركة في الأندية الطلابية والرضا عن الحياة والتصورات المستقبلية عن الذات لدى عينة من الطلبة الذين كانت لديهم تجارب في الأندية الطلابية والنشاطات العامة البالغ عددهم (78) طالباً. وقد تم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس التصورات المستقبلية للذات. أظهرت النتائج أن الأفراد الذين كانت لديهم تجارب في الأندية الطلابية كان مستوى الرضا عن الحياة مرتفعاً لديهم، كما كانت تصوراتهم المستقبلية حول ذواتهم مرتفعة.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العلاقة بين الأنشطة المدرسية وعلاقتها بأبعاد النضج الأخلاقي، فقد أجرى عيسى وطموس (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور الأنشطة المدرسية في تنمية الوعي المعرفي لدى طلبة الصف الخامس

بالشـهداء القـادة فـي فلسـطين علـى عينـة مكونـة مـن (40) طالبـاً شـاركوا بالمخيمـات الصيفيـة. وأشـارت نتائـج الدراسـة إلـى أن فاعليـة الأنشـطة فـي تنميـة الإحسـاس بالانتمـاء بدرجـة عاليـة. كمـا أشـارت نتائـج الدراسـة إلـى فاعليـة الأنشـطة المدرسـية فـي إكسـاب الطلبـة قيمـاً أخلاقيـة واجتماعيـة كالتعـارف، والمسـؤولية واحتـرام الآخريـن، وضبـط النفـس.

كمـا قـام فريدريكـس وإيكلـس (Fredricks & Eccles, 2008) بفحـص وتقييـم العلاقـة بيـن الأنشـطة المدرسـية اللامنهجيـة والتسـامح لـدى عينـة مـن المراهقيـن، وقـد تكونـت عينـة الدراسـة مـن (1047) طالبـاً منهـم (51٪) ذكـراً ، و (49٪) أنثـى، وكانـت نسـبتهم (67٪) أمريكـي مـن أصـل أفريقـي، و (33٪) أمريكـي مـن أصـل أوروبـي، تـم اختيارهـم مـن الصـف السـابع إلـى الصـف الحـادي عشـر، وبعـد تحليـل بيانـات الدراسـة توصـل الباحثـان إلـى أن الطلبـة الذيـن شـاركوا فـي الأنشـطة المدرسـية اللامنهجيّـة أظهـروا درجـات عاليـة علـى أبعـاد مقيـاس التسـامح، حيـث كانـت درجـات الطلبـة مرتفعـة علـى أبعـاد احتـرام الـذات والآخـر، والمرونـة، والعلاقـات الاجتماعيـة، وكان هنـاك انخفـاض ملحـوظ فـي أبعـاد السـلوك الخطـر والجنـوح.

وأجـرى هـوي، ولـوكاس، و باسـتور، وروبـن، ومنـدولا (How-ie, Lukacs, Pastor, Reuben, & Mendola, 2010) دراسـة هدفـت إلـى الكشـف عـن العلاقـة بيـن الأنشـطة المدرسـية خـارج سـاعات الدراسـة وعلاقتهـا ببعـض المتغيـرات لـدى عينـة تألفـت مـن (797) طالبـاً تراوحـت أعمارهـم بيـن6ـ11 عامـاً. أظهـرت نتائـج الدراسـة أن المشـاركة في الأنشـطة المدرسـية ترتبـط بانخفـاض معـدلات التسـرب،

وتعزيز الأداء المدرسي، وتحسين المهارات الاجتماعية، وانخفاض المشكلات السلوكية. كما أظهرت النتائج أن نسبة المشاركة المدرسية 75٪ لدى أفراد العينة.

أما دراسة ديغز (Dagaz, 2012) فقد هدفت إلى استقصاء أثر المشاركة في الأنشطة المدرسية في السلوك الجانح والأداء الأكاديمي والاجتماعي واكتساب القيم الثقافية لدى عينة من طلبة المدارس في الولايات المتحدة، تكوّنت من (136) طالباً. ولإجراءات الدراسة تمّ استخدام المقابلة، وتقارير الوالدين والمعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المشاركة في الأنشطة المدرسية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بانخفاض السلوك الجانح، وزيادة الأداء الأكاديمي والاجتماعي، وتُعزز القيم الثقافية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ مما تمّ عرضُه من الدراسات أنّ الباحثين قد تناولوا موضوع الأنشطة المدرسية وعلاقته ببعض المتغيرات إذ أشارت إلى ارتباط موضوع الأنشطة المدرسية بأبعاد مفهوم الذات مثل الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، واحترام الذات، وتعزيز التصورات المستقبلية عن الذات، وأشارت هذه الدراسات أيضاً إلى ارتباط الأنشطة المدرسية بخفض أشكال السلوكيات غير السويّة مثل: خفض الجنوح، وخفض معدلات التسرب المدرسي، وانخفاض المشكلات السلوكية. كما أظهرت ارتباط موضوع الأنشطة المدرسية ببعض المتغيرات مثل: المهارات الاجتماعية، والتسامح، وضبط النفس، وتعزيز الأداء الأكاديمي، وتنمية القيم الثقافية،

والرضا عن الحياة والإبداع، فالملاحظُ من الدراسات السابقة تناولها بعض أبعاد مفهوم الذات، ولم يلاحظ فيها دراسة علاقة الأنشطة بقبول الذات كمتغير في مفهوم الذات، وإنّما تمّ دراسة الأنشطة وأثرها في تعزيز مفهوم الذات واحترامها، والتي تنعكس على قبول الذات، ولم تكن هناك أيُّ دراساتٍ عربيةٍ أو أجنبيةٍ، ـ في حدود اطلاع الباحث ـ بحثت علاقة الأنشطة المدرسية بمتغيّر قبول الذات. إنّما اقتصرت الدراسات على بعض متغيرات قبول الذات مثل دراسة كورت بتلر وهاجوين (Kort-Butler & Hagewen, 2011) التي أشارت إلى أن المشاركة في الأنشطة المدرسية تعزز احترام الذات، ودراسة بلاكوود وفريدمان (Blackwood & Friedman, 2015) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين ينضمون إلى الأندية الرياضية لديهم مفاهيم ذاتية أعلى من الطلاب الذين لا ينضمون إلى الأندية. ودراسة كيم (Kim, 2017) التي تُشير إلى ارتباط الأنشطة المدرسية بالتصورات المستقبلية عن الذات.

إن الدراسات التي ركزت على علاقة الأنشطة المدرسية بالنمو الأخلاقي قد بحثت العلاقة بين الأنشطة المدرسية وبعض القيم الخُلقية ولكنها لم تعر اهتماماً للتعرف إلى العلاقة بين الأنشطة المدرسية ومستوى النضج الأخلاقي بأبعاده الثمانية، إنما اقتصرت على دراسة بعض الأبعاد والقيم الخُلقية، كدراسة فريدريكس وإيكلس (Fredricks & Eccles, 2008)، التي أشارت إلى علاقة الأنشطة المدرسية بالتسامح. ويلاحظ عدم تناولها للأبعاد الثمانية للنضج الأخلاقي، كما أن الدراسة أُجريت على مجتمع ذي ثقافة أخرى. كما أشارت دراسة عيسى وطموس (2008) إلى فاعلية

الأنشطة في تنمية احترام الآخرين، وضبط النفس. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة عيسى وطموس (2008)، بأن دراستهما اقتصرت على عينة من طلبة الصف الخامس، كما أنها تناولت بعدين من أبعاد النضج الأخلاقي (احترام الآخرين، وضبط النفس) ولم تكشف عن قياس أبعاد النضج الأخلاقي الثمانية. وانطلاقاً من ذلك، حاولت الدراسة الحالية اختبار علاقة الأنشطة المدرسية بقبول الذات، واختبار علاقة الأنشطة المدرسية بالنضج الأخلاقي. كما أن الدراسات السابقة لم تركز على قدرة الأنشطة المدرسية على التنبؤ بقبول الذات والنضج الأخلاقي. واختلفت الدراسة الحالية أيضاً بأدوات الدراسة، فالنتائج تختلف باختلاف الأدوات المستخدمة.

وبالنظر إلى الدراسة الحالية أيضاً فإنها تميزت عن الدراسات السابقة بطبيعة العينة التي تناولتها والمتمثلة في طلبة المرحلة الإعدادية الذين يمرون بمرحلة عمرية حساسة هي مرحلة المراهقة المبكرة. وتختلف هذه المرحلة عن الطفولة أو الرشد ولها ميزتها وطابعها الخاص الذي يتناول فترة بداية مرحلة المراهقة. والتي يمكن أن تقدم فيها المساعدة للأفراد وتؤهلهم في بداية مرحلتهم.

مشكلة الدراسة:

يُشير الأدب السابق إلى أنه لا يزال هناك نقص واضح في الدراسات العربيّة والأجنبيّة التي تناولت علاقة الأنشطة المدرسية بقبول الذات والنضج الأخلاقي؛ إذ إن الدراسات السابقة لم تعطِ اهتماماً كافياً للعلاقة بين الأنشطة المدرسية مع قبول الذات والنضج

الأخلاقي، كما أنها لم تركز على قدرة الأنشطة المدرسية في التنبؤ بقبول الذات و/ أو النضج الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وهذا يسوغ إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لزيادة فهمنا ـ كمربين أو مرشدين ـ لدور الأنشطة المدرسية في متغيرات الصحة النفسية. كما أن نتائج بعض الدراسات التي بحثت العلاقة كانت تؤخذ من جوانب عامة تُشير إلى بُعد من الأبعاد أو قيمة من القيم ولم تُشر إلى متغيرات- تصل لقياس قبول الذات و/ أو النضج الأخلاقي- يمكن أن تؤثر في السياسات التربوية عند التخطيط للبرامج.

ويتضح أيضاً من الدراسات السابقة التي تم عرضها أن هناك علاقةً بين الأنشطة المدرسية وبعض أبعاد مفهوم الذات، وبعض القيم الخُلقية، لكن جاءت هذه الدراسة لكشف العلاقة بين قبول الذات والنضج الأخلاقي كمتغيرات أساسية ومستقلة لها تأثير في حياة الفرد، وكمخرجات لأهداف التربية التي تسعى لتحقيقها. وقد تختلف هذه العلاقة من مجتمع لآخر، ومن ثقافة إلى أخرى، وحاجة البيئة العربية للبحث في الأنشطة المدرسية وعلاقتها بقبول الذات والنضج الأخلاقي- والتي تعتبر متغيرات مهمة تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها ـ والتنبؤ بها، وهذا يوضح الأساس المنطقي لإجراء الدراسة الحالية. كما ترد إلى ذهن الباحث تساؤلات عدّة عند دراسة الأنشطة المدرسية، هي: هل توجد علاقة بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ وهل توجد علاقة بين الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ وهل يختلف الإسهام النسبي للمشاركة بالأنشطة

المدرسية في التنبؤ بقبول الذات؟ وهل يختلف الإسهام النسبي للمشاركة في الأنشطة المدرسية في التنبؤ بالنضج الأخلاقي؟

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل هناك علاقة بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات؟

السؤال الثاني: هل هناك علاقة بين الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي؟

السؤال الثالث: ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بقبول الذات؟

السؤال الرابع: ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بالنضج الأخلاقي؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها حاولت أن تُبرز دور متغير الأنشطة المدرسية في كل من قبول الذات والنضج الأخلاقي، وإسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بقبول الذات والنضج الأخلاقي. فقبول الذات يُعتبر من المتغيرات الرئيسة التي يجب أن ينتبه لها المختصون في الحقول التربوية، والتي تُسهم بشكل أساسي في الصحة النفسية. ويُشير تدني قبول الذات إلى اعتلال في التوافق النفسي والاجتماعي للفرد. كما أن النظام الخُلقي يُشكل

أحـد المكونـات الأساسـية فـي أنظمـة الفـرد النفسـية، وضعـف ذلـك النظـام النفسـي يُشـير إلـى سـوء التوافـق مـع المجتمـع وينبـئ بمشـكلات سـلوكية وأخلاقيـة لاحقـة مـع المجتمـع الـذي يعيـش فيـه الفـرد. كمـا أن هـذه الدراسـة تثـري المكتبـات بمـا تتضمنـه مـن معلومـات عـن أسـاليب التعامـل مـع قبـول الـذات والنضـج الأخلاقـي.

أمـا مـن الناحيـة العمليـة، فإنـه يترتـب علـى الكشـف عـن هـذه العلاقـة تضمينـات تربويـة وإرشـادية تزيـد مـن تبصـرة المختصيـن فـي علـم النفـس والتربوييـن بالعوامـل التـي تـؤدي إلـى زيـادة قبـول الـذات وتزيـد مـن مسـتوى النضـج الأخلاقـي لـدى الطلبـة، كمـا أنهـا تبيـن لهـم أنـه ينبغـي تقديـم المسـاعدة لمـن لديهـم قبـول ذات متـدنٍ، والذيـن لديهـم ضعـف فـي المسـتوى الأخلاقـي، بتوجيههـم إلـى المشـاركة فـي الأنشـطة المدرسـية كوسـيلة علاجيـة وتنمويـة. كمـا أن هـذه الدراسـة توفـر للباحـث العربـي أدوات لقيـاس قبـول الـذات، وقيـاس النضـج الأخلاقـي، يمكـن مـن خلالهـا تشـخيص العديـد مـن المشـكلات التـي يُعانـي منهـا الأفـراد، وتُمكّـن المختصيـن والباحثيـن مـن التحقـق مـن فاعليـة البرامـج الإرشـادية والتربويـة التـي تسـتهدف موضوعـاتٍ عـدّة. ويؤمـل أن تسـتثير الدراسـة الحاليـة اهتمـام الباحثيـن فـي اختبـار علاقـة الأنشـطة المدرسـية بمتغيـرات تسـهم فـي تحقيـق أهـداف تربويـة ونفسـية أخـرى.

التعريفات

الأنشطة المدرسية: تُشير إلى تلك البرامج التي تنفذ وتوجه من قبل المدرسة، سواء داخل المدرسة أو خارجها والتي تتضمن جميع أنواع الأنشطة التي تتعلق بجوانب الحياة المدرسية والاجتماعية والبيئية والرياضية والفنية والعلمية والموسيقية والمسرحية والمطبوعات المدرسية واللجان التنظيمية والثقافية والترفيهية والكشفية (Stearns & Glennie, 2010)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس المشاركة في الأنشطة المدرسية.

قبول الذات: يُشير إلى مستوى ثقة الفرد بذاته واحترامها والرضا عنها، وتقبله نقاط القوة والضعف في ذاته (Paton, 2015)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس قبول الذات.

النضج الأخلاقي: يُشير إلى قدرة الفرد على فهم المعايير الأخلاقية، والتمييز بين الصواب والخطأ، والالتزام بالقيم الخُلقية السائدة في مجتمعه (Augerm & Gee, 2016)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس النضج الأخلاقي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس في المرحلة الإعدادية في منطقة أبوظبي، والتابعة لمجلس أبوظبي للعام الدراسي 2017/ 2018، والبالغ عددهم (81692) طالباً وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (644) طالباً، حيث بلغ عدد الذكور (288)، وبلغ عدد الإناث (356). وقد قام الباحث باختيار ثلاث مدارس للذكور، وثلاث مدارس للإناث بالطريقة المتيسرة. وقد تم إجراء المسح بعد أن أُخبر أفراد العينة أن مشاركتهم طوعية، وأن بياناتهم تخضع للسرية التامة، وقام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على (810) من الطلبة الذكور والإناث بالمناصفة، (405) من الذكور، و(405) من الإناث، وعند تحليل ورصد الإجابات تم استبعاد الإجابات غير المكتملة حتى وصل عدد العينة إلى (644) طالباً. ويبين الجدول (1) توزيع عينة الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	288	44.7
	أنثى	356	55.3
	العدد الكلي	644	100

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الأنشطة المدرسية:

أعـد الباحـث مقياسـاً للأنشـطة المدرسـية بعـد الاطـلاع علـى مقاييـس الأنشـطة المدرسـية التـي تضمنتهـا بعـض الدراسـات المنشـورة (Okamoto, Herda, & Hartzog, 2013; Martinez, Coker, Cohen, & Thapa, 2016; Mowen & Manierre, 2017). ويتكـون هـذا المقيـاس مـن (14) فقـرة، تتـم الإجابـة عنهـا مـن خـلال أسـلوب ذي تدريـج ثلاثـي، إذ أُعطيـت «أبـداً» الدرجـة (1)، وأعطيـت «أحيانـاً» الدرجة (2)، و«دائمـاً» الدرجـة (3) للفقـرات الإيجابيـة، وشـملت الفقـرات التاليـة مـن المقيـاس (1ـ2ـ3ـ4ـ6ـ7ـ8ـ10ـ11ـ13)، وأعطيـت «أبـداً» الدرجـة (3)، وأعطيـت «أحيانـا» الدرجـة (2)، و«دائمـاً» الدرجـة (1) للفقـرات السـلبية وشـملت الفقـرات التاليـة (5ـ9ـ12ـ14). وطلـب مـن أفـراد الدراسـة أن يحـددوا درجـة السـلوك المتضمـن فـي الفقـرة، وذلـك بوضـع علامـة (X) علـى التدريـج الملائـم.

إجراءات الصدق:

تـمّ التحقـق مـن صـدق المحتـوى لمقيـاس الأنشـطة المدرسـية، وذلـك بعـرض المقيـاس بصورتـه الأوليـة علـى 9 محكميـن متخصصيـن مـن أعضـاء هيئـة التدريـس فـي أقسـام علـم النفـس والقيـاس والتقويـم فـي جامعـة الحصـن وجامعـة الشـارقة وجامعـة العيـن، حيـث طُلـب مـن المحكميـن مراجعـة الاختبـار مـن حيـث الصياغـة اللغويـة للفقـرات، ومـدى وضوحهـا، ومـدى ملاءمـة الفقـرات وانتمائهـا لقيـاس الهـدف الـذي وضعـت مـن أجلـه، ومـدى ملاءمـة محتـوى الاختبـار للبيئـة

العربية، كما طلب من المحكمين اقتراح أيّة تعديلات أو أيّة ملاحظات أخرى يرون ضرورة إجرائها على فقرات المقياس. وقد تمّ الأخذ بما أشار إليه المحكمون، وتمّ تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، واعتبر درجة اتفاق (83٪) من المحكمين كافية لاعتماد المقياس لأغراض الدراسة الحالية. ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس طبق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارجها، تكونت من (32) فرداً لاستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.34ـ0.79)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.63**
2	0.49*
3	0.34*
4	0.50*
5	0.78 **
6	0.74 **
7	0.79 **
8	0.78 **
9	0.62 **
10	0.75 **
11	0.63 **
12	0.64 **
13	0.76 **
14	0.65 **

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الأنشطة المدرسية؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cron-bach's Alpha على عينة استطلاعية بلغ حجمها (32) فرداً، حيث بلغ (0.81)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس قبول الذات:

تم الاطلاع على مقاييس قبول الذات التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Keisuke, Shinji, & Yoshihiko, 2012; Variam-parampil & Srivastava, 2014; ricak, Dundar, & Saldana, 2015; Xu, Oei, Liu, Wang, & Ding, 2016) وعلى ضوء ذلك تمكن الباحث من تطوير مقياس لقبول الذات. ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، ويمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة عالية جداً.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق محتوى مقياس قبول الذات؛ عُرض بصورته الأولية على لجنة من المحكمين تكونت من 9 محكمين متخصصين في علم النفس والتقويم، واعتبرت درجة اتفاق (79٪) من المحكمين كافية لاعتماد المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس طبق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها تكونت من (32) متطوعاً لاستخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة كاملة ما بين (0.33ـ0.77)، والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.62 **
2	0.73 **
3	0.57 **
4	0.52 **
5	0.54 **
6	0.53 **
7	0.39 *
8	0.54 *
9	0.34 *
10	0.33 *
11	0.49 **
12	0.42 *
13	0.67 **
14	0.68 **
15	0.45 *

16	* 0.38
17	* 0.43
18	** 0.58
19	* 0.44
20	** 0.77

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).**

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة وذات دلالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية حيث بلغ (0.88)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (20) فقرة حسب تدريج ليكرت الخماسي، وأعطيت كل فئة درجة مختلفة، حيث أعطيت «تنطبق بدرجة منخفضة جداً» الدرجة (1)، وأعطيت «تنطبق بدرجة منخفضة» الدرجة (2)، و«تنطبق بدرجة متوسطة» الدرجة (3)، و«تنطبق بدرجة عالية» الدرجة (4)، و«تنطبق بدرجة عالية جداً» الدرجة

(5). وطلب من أفراد الدراسة أن يحددوا درجة ممارسة السلوك المتضمن في الفقرة، وذلك بوضع علامة (X) على التدريج الملائم. كما تم تصنيف العلامات على مقياس تقدير الذات إلى خمسة مستويات كما هو مبيّن: من (1 ـ أقل من 1.80) «منخفضة جداً»؛ من (1.81 ـ أقل من 2.60) «منخفضة»؛ من (2.61 ـ أقل من 3.400) «متوسطة»؛ من (3.41 ـ أقل من 4.20) «عالية»؛ من (4.21 ـ 5) «عالية جداً».

ثالثاً: مقياس النضج الأخلاقي:

أعد الباحث هذا المقياس بعد الاطلاع على مقاييس النضج الأخلاقي التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Gupta, 2010; Gulatia, 2011; Williamson, Clow, Walker, & Ellis, 2011; Kovalenok, 2015). ويتكون هذا المقياس من (26) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد هي: الضمير، والسيطرة على الذات، والاحترام والتعاطف، والتسامح، والعدل، والتلطف، والالتزام. إذ تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي بحيث أعطيت «تنطبق بدرجة منخفضة جداً» الدرجة (1)، وأعطيت «تنطبق بدرجة منخفضة» الدرجة (2)، و» تنطبق بدرجة متوسطة» الدرجة (3)، و«تنطبق بدرجة عالية» الدرجة (4)، و«تنطبق بدرجة عالية جداً» الدرجة (5). وطلب من أفراد الدراسة أن يحددوا درجة السلوك المتضمن في الفقرة، وذلك بوضع علامة (X) على التدريج الملائم. كما تم تصنيف الدرجات على مقياس النضج الأخلاقي إلى خمسة مستويات كما هو مبيّن: من (1 ـ أقل من

1.80) «منخفضة جداً»؛ من (1.81 ـ أقل من 2.60) «منخفضة»؛ من (2.61 ـ أقل من 3.40) «متوسطة»؛ من (3.41 ـ أقل من 4.20) «عالية»؛ من (4.21 ـ 5) «عالية جداً». وقد حسبت في الدراسة الحالية معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه على درجات أفراد العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (32) فرداً؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الصدق التقاربي.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.64 **	0.76 **
2	0.85 **	0.82 **
3	0.69 **	0.72 **
4	0.63 **	0.70 **
5	0.75 **	0.72 **
6	0.48 **	0.54 **
7	0.55 **	0.58 **
8	0.62 **	0.63 **
9	0.66 **	0.63 **
10	0.77 **	0.75 **
11	0.82 **	0.88 **
12	0.40 *	0.50 **

13	* 0.41	** 0.54
14	** 0.57	** 0.61
15	** 0.71	** 0.66
16	* 0.38	** 0.55
17	** 0.67	** 0.70
18	–	** 0.49
19	** 0.77	** 0.76
20	** 0.78	** 0.62
21	** 0.58	** 0.75
22	** 0.51	** 0.51
23	* 0.33	* 0.33
24	* 0.40	* 0.32
25	** 0.66	** 0.66
26	** 0.70	** 0.84

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. وفيما يخص ثبات المقياس، حُسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام (كرونباخ ألفا) لأبعاد المقياس على درجات العينة الاستطلاعية. وقد كانت قيم معاملات الاتساق الداخلي التي تم التوصل إليها مقبولة، كما يشير جدول 4.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس النضج الأخلاقي

البعد	كرونباخ ألفا
الضمير	0.86
السيطرة على الذات	0.70
الاحترام	0.77
التعاطف	0.73
التسامح	0.82
العدل	0.74
التلطف	(فقرة واحدة)
الالتزام	0.87
مقياس النضج الأخلاقي	0.93

الإجراءات:

بعد أن تم إعداد المقاييس اللازمة لجمع البيانات، تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها من خلال تحديد المدارس التي أبدت تعاونها مع الباحث. ثم قدم الباحث للمشاركين معلومات عن الدراسة والهدف منها، وأكد لهم أن المشاركة طوعية، وجرى تطبيق المقاييس على عينة الدراسة والبالغ عددها (644) طالباً، وقد تم توزيع الإجابات وإدخال البيانات على الحاسب الآلي وتحليل النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: الأنشطة المدرسية؛ قبول الذات؛ النضج الأخلاقي.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الارتباطي التنبؤي، إذ إنها بحثت علاقة الأنشطة المدرسية بقبول الذات، وعلاقة الأنشطة المدرسية بالنضج الأخلاقي؛ كما أنها اختبرت قدرة الأنشطة المدرسية على التنبؤ بقبول الذات، بالإضافة إلى ذلك اختبرت قدرة الأنشطة المدرسية على التنبؤ بالنضج الأخلاقي.

المعالجات الإحصائية:

حُسبت معاملات ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين الأنشطة المدرسية وكل من قبول الذات والنضج الأخلاقي. كما تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لقياس مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بوجود كل من قبول الذات والنضج الأخلاقي.

النتائج:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: هل هناك علاقة دلالة إحصائياً بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين

الأنشطة المدرسية وقبول الذات

المتغير		قبول الذات
الأنشطة المدرسية	معامل الارتباط ر	7.33
	الدلالة الإحصائية	0.00
	العدد	644

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول (6) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات. مما يُشير إلى أن الأفراد الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية لديهم قبول ذات. حيث يظهر الأثر الإيجابي الواضح للأنشطة المدرسية في قبول الذات لدى الطلبة، وكلما زادت مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية يزداد قبول الذات لديهم.

السؤال الثاني: هل هناك علاقة دالة إحصائياً بين الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

معامـل ارتبـاط بيرسـون للعلاقـة بيـن الأنشـطة المدرسـية والنضـج الأخلاقـي

المتغير		مقياس الأنشطة المدرسية
الضمير	معامل الارتباط ر	.638**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
السيطرة على الذات	معامل الارتباط ر	.629**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
الاحترام	معامل الارتباط ر	.622**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
التعاطف	معامل الارتباط ر	.657**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
التسامح	معامل الارتباط ر	.728**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
العدل	معامل الارتباط ر	.586**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644

التلطف	معامل الارتباط ر	.539**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
الالتزام	معامل الارتباط ر	.693**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644
مقياس النضج الأخلاقي	معامل الارتباط ر	.741**
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	644

*** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).**

يتبين من الجدول (7) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي، مما يُشير إلى أن الأفراد الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية لديهم نضج أخلاقي، كما تُشير النتائج إلى الأثر الإيجابي الواضح للأنشطة المدرسية في تنمية النضج الأخلاقي للطلبة، وكلما زادت مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية يزداد النضج الأخلاقي لديهم.

السؤال الثالث: ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بقبول الذات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لمدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بقبول الذات، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (8)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لقياس مدى إسهام
الأنشطة المدرسية في التنبؤ بوجود قبول الذات

المتغير المستقل	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	المعامل B	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأنشطة المدرسية	.733	.538	.733	747.642	.000

المتغير التابع: قبول الذات

يتبين من الجدول أعلاه أن التباين المفسر بلغ (0.538) أي أن الأنشطة المدرسية فسرت ما نسبته (53.8٪) من قبول الذات، كما تبين وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للأنشطة المدرسية في قبول الذات، إذ بلغت قيمة ف (747.642)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط R (73)، وهذا يُشير إلى أن المشاركة في الأنشطة المدرسية يمكن أن تتنبأ بقبول الذات بصورة جيدة.

السؤال الرابع: ما مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بالنضج الأخلاقي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لمدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بالنضج الأخلاقي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (9)

نتائج تحليل الانحدار البسيط لقياس مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بوجود نضج أخلاقي

المتغير المستقل	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	المعامل B	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مقياس الأنشطة المدرسية	.741	.549	.741	780.048	0.00

المتغير التابع: مقياس النضج الأخلاقي

يتبين من الجدول أعلاه أن التباين المفسر بلغ (.549) أي أن الأنشطة المدرسية فسرت ما نسبته (54.9٪) من النضج الأخلاقي، كما تبين وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للأنشطة المدرسية في النضج الأخلاقي، إذ بلغت قيمة ف (780.048)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وبلغ معامل الارتباط R (74). وهذا يُشير إلى أن المشاركة في الأنشطة المدرسية يمكن أن تتنبأ بالنضج الأخلاقي.

المناقشة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الأنشطة المدرسية بكل من قبول الذات والنضج الأخلاقي. كما هدفت إلى معرفة مدى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بقبول الذات والنضج الأخلاقي. وقد تمت مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها على النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات، مما يُشير إلى أن الأفراد الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية لديهم قبول ذات. وهذا ينبغي أن يؤخذ في الحسبان عند إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية والتربوية التي تستهدف ذوي قبول الذات المتدني. ولعل السبب في علاقة الأنشطة المدرسية بقبول الذات يُعزى إلى طبيعة الأنشطة المدرسية، إذ إن الأنشطة تتضمن مواقف ونشاطات تُسهم في مساعدة الأفراد في اختبار ذواتهم في عدة مجالات مما ينعكس على قبول الذات لديهم. فالأفراد ذوو النسبة المرتفعة من قبول الذات تكون لديهم إدراكات إيجابية حول الذات والبيئة المحيطة بهم، كما يتسمون بالتوافق مع من حولهم. ويُشير بلاك (Black, 2001) إلى أن الأفراد الذين يُمارسون الأنشطة المدرسية يتسمون بإدراك واقعي للذات والبيئة من حولهم، وتتضح لديهم صورة الذات والهوية الذاتية والاجتماعية.

ويمكننا فهم قبول الذات بالنظر إلى نوعيه، وهما: قبول الذات: الذي يعدّ الفرد نفسه من خلاله ذا قيمة وأهمية، ويحترم ذاته ويكون راضياً عنها؛ ورفض الذات: والذي يُظهر الفرد من خلاله عدم الرضا عن الذات، ورفضها واحتقارها (Crocker, 2011). وبهذا فالأنشطة المدرسية تسهم في قبول الذات من نواحٍ مختلفة منها: أولاً: تضمنها مقداراً من الاحترام والتقبل والشعور بالأهمية الذي يحصل عليه الفرد من خلال الأشخاص المهمين في حياته عند

الاشتراك في الأنشطة المختلفة، وطريقة تفاعلهم معه. ثانياً: تاريخ الفرد وخبراته التي تمثّلها وخبرها من خلال الأنشطة المختلفة وانعكاسها عليه. ثالثاً: مدى تحقيق الفرد لطموحاته في الجوانب التي يعدّها ذات أهمية بالنسبة له وللآخرين. رابعاً: كيفية تعامل الفرد مع المواقف والآخرين من حوله، فعندما يتفاعل أكثر مع الآخرين يستطيع أن يختبر ويجرب أكثر؛ مما يسهم في ثقته بذاته، واحترامها، وتقبله لها.

ومن خلال مقارنة المشاركة في الأنشطة المدرسية مقابل عدم المشاركة، فإنّ الأفراد الذين لا ينخرطون في النشاط المدرسي يعتقدون أنفسهم سلبيين ويفتقدون النظرة الإيجابية حول الذات، ويخشون دائماً التعبير عن الأفكار غير العادية، ويميلون إلى العزلة؛ مما سيؤثر في تطور جوانب مهاراتهم الحياتية، ورفض الذات وعدم الرضا عنها. بينما المشاركة في الأنشطة المدرسية تعمل على زيادة انفتاح الفرد على الخبرات التي من شأنها إظهار الصورة الحقيقية للذات، والعمل على تحسين نظرة الفرد لذاته للوصول إلى قبول الذات غير المشروط. وتلعب الأنشطة المدرسية وما تكسبه من مهارات شخصية وحياتية دوراً مهماً في رضا الفرد عن ذاته، فهذه المهارات تشكل الأساس لأي تفاعل. وعندها سوف يبدأ الفرد بالتفاعل بطريقة مناسبة أكثر مع البيئة من حوله، وبالتالي ينظر الفرد إلى نفسه وإلى الآخرين من زاوية أخرى غير مشوهة. ومن نظريات علم النفس التي تدعم هذا التفسير تلك التي جاءت بها نظرية الذات التي ترى أن الشخص الذي يقوم بوظائفه بصورة تامة، يكون منفتحاً على الخبرة، ويثق

بذاته، ولديه رغبة في الاستمرار بالنمو، مثل هذا الشخص يحصل على اعتبار إيجابي غير مشروط من الآخرين، وبالتالي على اعتبار ذاتي ونظرة إيجابية نحو الذات، حيث إن تقبل الذات يرتبط بتقبل الآخرين له (Fehrmann & Eschedor-Voelker, 2015). كما أن لدى الأفراد الذين ينخرطون في الأنشطة المدرسية، مقارنة بالأفراد الذين لا ينخرطون فيها، مهارات اجتماعية وكفاية ذاتية اجتماعية أعلى. كما يتميزون بمستويات عالية من الإيجابية في علاقاتهم مع الآخرين، ويشعرون بالرضا تجاه هذه العلاقة، مما يسهل عملية التفاعل الاجتماعي لديهم ويرتقي بها، وبالتالي يترك انطباعاً إيجابياً لدى الآخرين. ولا شك في أن الصورة التي يكونها الآخرون عن الفرد لها أعمق الأثر في تطور قبول الذات لديه. بالمقابل يتميز الأفراد الذين لا يشاركون في الأنشطة المدرسية بضعف المهارات الاجتماعية، والكفاية الذاتية والسخط على المشاركة في الأنشطة ومشاركة الآخرين؛ الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة تفاعلهم الاجتماعي السليم ويؤثر في قبول الذات لديهم.

وتتمثل التضمينات الإرشادية لهذه النتائج في أنه من الممكن العمل على زيادة قبول الذات لدى الأفراد عن طريق إشراكهم في الأنشطة المدرسية. وهنا تبرز أهمية الإرشاد النفسي في تقديم الخدمات الإرشادية للمسترشدين الذين لديهم تدنٍ في قبول الذات، ومساعدتهم من خلال الأنشطة المدرسية المتنوعة، مما يدعم ذواتهم.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كورت بتلر

وهاجوين (Kort-Butler & Hagewen, 2011) التي أشارت إلى أن المشاركة في الأنشطة المدرسية تعزز احترام الذات، ودراسة بلاكوود وفريدمان (Blackwood & Friedman, 2015) التي أشارت إلى أن الطلاب الذين ينضمون إلى الأندية الرياضية لديهم مفاهيم ذاتية أعلى من الطلاب الذين ينضمون إلى أندية غير رياضية. ودراسة موسيغ (Mussig, 2016) التي تؤكد علاقة المشاركة في أنشطة المدرسة بتقدير الذات، ودراسة كيم (Kim, 2017) التي تُشير إلى ارتباط الأنشطة المدرسية بالتصورات المستقبلية عن الذات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأنشطة المدرسية والنضج الأخلاقي، مما يُشير إلى أن الأفراد الذين يشاركون في الأنشطة المدرسية لديهم نضج أخلاقي. وهذا ينبغي أن يؤخذ في الحسبان عند إعداد البرامج التدريبية والإرشادية والعلاجية التي تستهدف الأفراد الذين يفتقدون حذف إلى النضج الأخلاقي، ويكون النظام الخلقي لديهم ضعيفاً. ولعل السبب في علاقة الأنشطة المدرسية بالنضج الأخلاقي يُعزى إلى أن الأنشطة المختلفة تتطلب ممارسات ضمن جماعات مختلفة. واختلاط الفرد مع المجتمع من حوله يتطلب منه التعرف إلى معايير المجتمع واستخدام آليات التوافق الاجتماعي، وبالتالي يكون أكثر انفتاحاً على معايير المجتمع، وأكثر قدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، مما يزيد من النضج الأخلاقي لديه.

ومن خلال مقارنة الأفراد الذين ينخرطون في الأنشطة

المدرسية، بالأفراد الذين لا ينخرطون فيها، فإنهم يتصفون بالالتزام، وضبط النفس، والتسامح، والعدل، ويستخدمون عبارات التلطف، ويحترمون القوانين والأنظمة. كما أنهم يكونون أكثر قدرة على فهم قيم المجتمع، وأكثر قدرة على التعامل مع المجتمع وعاداته. فالنشاط المدرسي يتضمن قواعد ومعايير وشروطاً تستوجب من الفرد أن يعيها وأن يلتزم بها، مما يسهل تطوير النظام الخلقي لديه، حتى يتماشى مع تلك المجموعات. ويُشير يايوي (Yayoi, 2014)، إلى أن النظام الخلقي لدى الفرد يتشكل من خلال الأحداث البيئية، وأن هذه الأحداث هي العامل المسؤول عن السلوك الخُلقي لدى الفرد. فالسلوك الخُلقي يتشكل من خلال البيئة عن طريق سلسلة من الإجراءات التي تمكن الفرد من رؤية أنماط معينة من السلوك فيها؛ فيقوم بتطوير نمط سلوكه الأخلاقي لكي يتناسب مع هذه الأحداث والمواقف.

كما أن عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية مقابل المشاركة في الأنشطة، سيجعل الفرد أقل انفتاحاً على الآخرين، وأقل انفتاحاً على مواقف وأحداث تسمح له بالتعرف إلى الأنظمة والأعراف الأخلاقية؛ مما يقلل من فرص النمو والنضج الأخلاقي لديه، ويعيق النمو السليم. وبالتالي فإن المشاركة في الأنشطة المدرسية تعمل على زيادة انفتاح الفرد على الأنظمة الخُلقية والمجتمعية، وتسمح له بالتعامل مع أشخاص أكثر، وتعمل على تحسين استجابات الفرد للوصول إلى النضج الأخلاقي. ويلعب النظام الخُلقي الذي يمتلكه الفرد دوراً مهماً في تكيفه وتعامله مع العالم المحيط؛ فالنظام الخُلقي يُشكل الأساس لأي تفاعل. وعندما يتفاعل الفرد وينفتح

على المجتمع يختبر نظامه الأخلاقي الذي يتم من خلاله تعديل السلوك الخلقي، فيقوم بحذف السلوكيات الأخلاقية الخاطئة، وإحلال السلوكيات الخُلقية التي يتطلبها المجتمع. فالأنشطة المدرسية تسهم في اكتساب الأفراد مهارات واستراتيجيات مناسبة ومقبولة اجتماعياً تؤدي إلى التعامل مع المواقف المختلفة بطرق تؤدي إلى تكوين وتعلم استجابات سلوكية أخلاقية مناسبة مع المواقف المختلفة.

كما أن النموذج البنائي للتطور الأخلاقي لا يتم من خلال إعطاء الأفراد قائمة بالأفعال والواجبات والفضائل والرذائل لتوجيه سلوكهم الأخلاقي، بل يجب أن نعلمهم كيفية التصرف بطرق معينة مقبولة اجتماعياً للوقوف على نحو جيّد في المجتمع (Fredricks & Eccles, 2008). وبذلك تعمل المشاركة بالأنشطة المدرسية على زيادة انخراط الأفراد بقواعد ومعايير أخلاقية واجتماعية تسمح لهم باتباع قواعد معينة من آداب السلوك أثناء التعامل مع المواقف المختلفة، كما تسمح لهم باستخدام عبارات التلطف بشكل مناسب ومباشر، وتُسهل التعبير عن المشاعر من غضب وإحباط دون إيذاء الآخرين. كما أنها تسمح لهم بأن يتعلموا ويلتزموا بهذه القواعد بدلاً من تلقينها لهم. كما يتضمن النضج الأخلاقي الإحساس بالعدالة والتعاطف والاهتمام بالآخرين، ويتضمن أيضاً القدرة على التمييز بين المواقف المختلفة، وكيف يمكن لشخص ما أن يفكّر أو يشعر بسلوك ما، وكلّ ذلك يمكن أن يتحقق للفرد من خلال المشاركة بالأنشطة المدرسية.

كما أنّ إدراك المفاهيم الخُلقية يختلف باختلاف المراحل العمرية للأفراد، ويرتبط بمستواهم المعرفي والاجتماعي؛ ففي سن المرحلة المتوسطة يكون لدى الأفراد إدراك وفهم مختلف للعالم الاجتماعي من الأفراد الأكبر سنّاً، ويكون حكمهم على الأحداث والسلوكيات بناءً على كيفية تأثير هذه الأحداث تأثيراً مباشراً فيهم، وبالتالي تُتيح الأنشطة المدرسية لهؤلاء الأفراد أن ينخرطوا مع نماذج عمرية مختلفة ومتنوعة تخرج عن نطاق البيت والغرفة الصفية مما يسمح بزيادة فرص النمو والنضج الأخلاقيين لديهم.

وتتمثل التضمينات الإرشادية لهذه النتائج في إمكانية العمل على زيادة النضج الأخلاقي عن طريق توجيه الأفراد إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية. وهنا تبرز أهمية الإرشاد النفسي في تقديم الخدمات الإرشادية للأفراد الذين يفتقرون للنضج الأخلاقي، والذين يُعانون من مشكلات في السلوك الخُلقي ومساعدتهم من خلال إشراكهم في برامج الأنشطة المدرسية المختلفة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث علاقة الأنشطة المدرسية بأبعاد النضج الأخلاقي مع ما توصلت إليه دراسة كل من هوي، ولوكاس، وباستور، وروبن، ومندولا (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben, & Mendola, 2010)؛ ودراسة ديغز (Dagaz, 2012) لعلاقة النشاط المدرسي بخفض المشكلات السلوكية والجنوح؛ ودراسة عيسى وطموس (2008) إلى فاعلية الأنشطة في تنمية احترام الآخرين، وضبط النفس؛ ودراسة فريدريكس و إيكلس (Fredricks & Eccles, 2008) التي أشارت إلى علاقة الأنشطة المدرسية بالتسامح.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركة في الأنشطة المدرسية تتنبأ بقبول الذات. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى قوة العلاقة والروابط بين الأنشطة المدرسية وقبول الذات؛ فالأنشطة المدرسية عبارة عن أنشطة حرة يختارها الفرد بناءً على قدراته ورغباته. وهذا الاختيار يعكس فهم الفرد لذاته وتقييمه لها، فيقوم باختيار الأنشطة التي تنسجم مع ذاته ويشعر خلالها بقيمته، مما يدعم رضاه عن ذاته. فمشاركة الفرد في الأنشطة في حد ذاتها مؤشر على أن هذا الفرد يبادر، ويثق بنفسه، ويعرف نقاط القوة والضعف لديه، وأنه راضٍ عن نفسه ويحترمها، ويقوم بوظائفه النفسية بشكل سليم؛ فاختيار الفرد نشاطاً ما يكون من دافع تحقيق ذاته واختبارها. كما أن النشاط الذي يقوم الفرد باختياره يكون انعكاساً لذاته وقدراته وملائماً لجوانب القوة والضعف لديه سواء أكان ذلك نشاطاً رياضياً أم فنياً أم موسيقياً أم معرفياً...إلخ.

ويعتبر قبول الذات نتيجة للتقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، والذي يتضمن اتجاهاته الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وحكمه على درجة كفاءته الشخصية (Ivaniushina & Aleksandrov, 2015). فعندما يُمارس الفرد نشاطاً أو أكثر من الأنشطة المدرسية، والتي يختارها بنفسه طبقاً لميوله ورغباته وقدراته، فإن ذلك ينعكس على تقييمه لذاته، ويعدل من اتجاهاته نحو ذاته؛ فالأنشطة المدرسية تعتبر أنشطة اختيارية، والفرد لا يختار أنشطة لا تتوافق مع شخصيته وقدراته، بل ما ينسجم مع ذاته، وعندما يُمارس الفرد نشاطاً مطابقاً لذاته وينجح في هذا النشاط، سيؤدي ذلك إلى تشكيل خبرات

سارة لديه، وهذه الممارسة تعمل على زيادة ثقته بذاته وقدراته مما ينعكس على قبول الذات لديه.

كما أن الأنشطة المدرسية بتركيزها على العلاقات التبادلية بين الفرد والجماعة، تركز على المكاسب والخسائر التي يجنيها الأفراد من علاقاتهم بعضهم ببعض، فاستمرار التفاعل بين الأفراد مرهون عادةً باستمرار المكاسب المتبادلة التي يحصلون عليها من هذا التفاعل؛ فكلما كانت هناك مكاسب من النشاط الذي يقوم به الفرد؛ زادت احتمالية قيام الفرد بتكرار ذلك العمل أو النشاط، وكلما كان تقييم الفرد لنتائج فعله إيجابياً؛ زادت احتمالية تكرار هذا الفعل. والفرد الذي يُشارك بالأنشطة المدرسية يحصل على مكاسب معنوية من احترام وحب وتعاطف وتقدير وتقبل من المجتمع من حوله؛ مما يزيد من قبول الذات لديه ويعزز احترامه لذاته. كما أن قبول الفرد لذاته يرتبط بقبول الآخرين له واستحسانهم لسلوكه. كما أن الأفراد يمتلكون دافعاً سائداً نحو تعزيز العلاقات البينشخصية المهمة، وأن قبول الذات يراقب جودة العلاقات بين الأشخاص، وبخاصة الدرجة التي يقيّم بها الفرد علاقته مع الآخرين على أنها تحمل قيمة وأنها مهمة. ويتشكل قبول الذات من تقييم الفرد والآخرين للمهام التي يقوم بها، ويرتفع عندما ينجح الفرد في إنجاز المهمات. أما قبول الذات السلبي فيقترن بحالات الفشل في إنجاز المهمات والانتقاد أو الرفض من الآخرين (Sim, Goyle, Mckedy, Eidelman, & Correll, 2014). فعندما يشارك الفرد في الأنشطة ويقوم بإنجاز مهمات مختلفة، فإن ذلك ينعكس على قبوله لذاته، واحترامها، والرضا عنها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

تُشير نتائج الدراسة إلى إسهام الأنشطة المدرسية في التنبؤ بالنضج الأخلاقي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن النُظم الخُلقية تتشكل وتتطور من خلال التفاعل مع المجتمع؛ وهي تعمل بنظام منفتح نسبياً على المجتمع والتغذية الراجعة القادمة من البيئة الخارجية. والنماذج العاملة الداخلية (Internal Working Models) تعكس عندهم توازناً نسبياً بين عملية التمثل (Assimilative Process) وعملية المواءمة (Accommodative Process) للوصول إلى التكيف مع أنظمة المجتمع (Augerm Gee, 2016)، ولذلك فإن الأفراد الذين يُشاركون في الأنشطة المدرسية يكون نظام الذات لديهم مرناً نسبياً ومنفتحاً أمام التعلم والتغيرات الجديدة؛ مما يسهل تقمص الأفراد للأعراف والقوانين والتكيف معها. أما نظام الذات للأفراد الذين لا يُشاركون في الأنشطة المدرسية، يكون نظام الذات لديهم مغلقاً نسبياً أمام المعلومات الجديدة؛ إذ تعمل النماذج العاملة الداخلية لديهم بشكل أساسي بصيغة تمثليه . (Assimilative Mode) ونتيجة لذلك يكون الفرد غير قادر على الانفتاح أمام المعلومات الجديدة والنظم الجديدة، وغير قادر على فهم النُظم الخُلقية الموجودة في المجتمع. فمثل هذه النماذج العاملة تميل لأن تتمثل معظم المعلومات الجديدة (الخارجية) بناء على قواعد ومخططات موجودة، حيث يتم الانتباه انتقائياً للمعلومات التي تتوافق مع هذه القواعد الموجودة، والتجاهل لتلك التي لا تتوافق معها. فانخراط الفرد في نشاطات ومواقف متعددة يزيد من فرص الفرد لاختبار سلوكه وحصوله على تغذية راجعة أكثر حول ذلك

السلوك؛ وبالتالي يزيد من وعيه حول السلوك المقبول والسلوك غير المقبول، حتى يصل إلى مستوى جيد من معرفة السلوكيات المقبولة والسلوكيات المرفوضة وتحديدها.

وللأنشطة تأثير في النضج الأخلاقي للفرد، وفي تعديل اتجاهاته، فيتعلم المزيد من المعايير، ويتعلم الحقوق والواجبات، وضبط النفس، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين والانضباط. كما تُسهم الأنشطة في قيام الصداقة والود والمشاركة الوجدانية بين أفراد الجماعة التي تُمارس النشاط، ويتم خلالها ممارسة العدل واحترام القوانين والأنظمة. كما أن الأنشطة يشترك فيها أفراد من غير تلك الجماعات الصغيرة التي اعتادها الفرد مما يسمح له بفرصة التعارف والتسامح مع الآخر، وتسمح له بتقبل الآخرين المختلفين عنه في الدين أو الجنس أو العرق. فالمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة تُتيح فرصاً أفضل لنمو ولتطور النظام الخُلقي لدى الأفراد، مما ينعكس إيجابياً على نضجهم الأخلاقي.

كما أن النضج الأخلاقي يُشير إلى عملية نمو لا تتم بشكل مباشر بل تتم من خلال التفاعلات الاجتماعية المختلفة التي ينخرط فيها الفرد مع مرور الزمن، فالأنشطة المدرسية بما تتضمن من نشاطات وتفاعلات تمثل مواقف متنوعة يشارك فيها الفرد لفترة زمنية تسمح باختبار وممارسة خبرات أكثر، يحصل من خلالها الفرد على إضافة معايير لسلوكه الخُلقي لم تكن في مخزونه، بما تتضمنه من قوانين وشروط ومعايير تنظم المشاركين بالأنشطة. كما أن الأنشطة المدرسية تعمل على تعديل بعض السلوكيات الموجودة في نظام الفرد الخُلقي، والتي قد تشكلت من خلال نماذج خاطئة

قـد تعلمهـا، أو لـم يحصـل علـى تغذيـة راجعـة كافيـه حولهـا مـن المجتمـع، فتتيـح الأنشـطة المدرسـية المتنوعـة للفـرد بتعديـل أو حـذف تلـك القيـم والسـلوكيات الخاطئـة. كمـا أن عمليـة النضـج تحتـاج مـن الفـرد إلـى أن يعيـش ويختبـر ويمـارس الموقـف والسـلوك لفتـرة مـن الوقـت حتـى يصبـح ذلـك السـلوك الصحيـح ضمـن نظامـه السـلوكي والخُلقـي، ويصبـح كذلـك ضمـن عاداتـه اليوميـة فـي التعامـل مـع المواقـف الحياتيـة.

اسـتناداً إلـى نتائـج هـذه الدراسـة، فـإن هنـاك حاجـة ماسـة إلـى ضـرورة توافـر خدمـات علاجيـة للأفـراد الذيـن يُعانـون مـن قبـول ذات متـدنٍ، والذيـن يكـون لديهـم نقـص فـي النضـج الأخلاقـي، بالاسـتعانة بالنتائـج التـي أظهـرت ارتبـاط وتنبـؤ الأنشـطة المدرسـية بـكل مـن قبـول الـذات، والنضـج الأخلاقـي. كمـا يمكـن للمختصيـن الاسـتفادة مـن نتائـج هـذه الدراسـة فـي الجانـب الوقائـي والتربـوي والإرشـاد التوعـوي، عنـد التعامـل مـع قبـول الـذات والنضـج الأخلاقـي مـن خـلال توجيـه الأفـراد إلـى الأنشـطة المدرسـية.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصى بما يلي:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في العمل على زيادة قبول الذات لدى الطلبة عن طريق إشراكهم في الأنشطة المدرسية، حيث يمكن للأخصائي النفسي أن يعمل على وضع الأنشطة المدرسية كجانب تنموي وجانب وقائي ضمن البرامج الإرشادية المقدمة للطلبة، مما يضمن النمو السليم لقبول الذات لدى الطلبة. كما يمكن للتربويين الاستفادة من النتائج في وضع السياسات التربوية التي تحقق الأهداف التربوية التي تتمثل بتقوية الجوانب الشخصية والاجتماعية وتنمية مفهوم الذات ودعم قبول الذات لدى الطلبة.
- تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية من قبل الأخصائي النفسي وجميع التربويين في المدرسة للطلبة الذين لديهم تدنٍ في قبول الذات، ومساعدتهم من خلال توجيههم لممارسة الأنشطة المدرسية المتنوعة، مما يعمل على علاج وتعديل قبول الذات لدى الطلبة الذين لديهم تدنٍ في قبول الذات.

- العمل على زيادة النضج الأخلاقي عن طريق توجيه الأفراد إلى المشاركة في الأنشطة المدرسية. وهنا تبرز أهمية الإرشاد النفسي في تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية للأفراد الذين يفتقرون للنضج الأخلاقي، والذين يُعانون من مشكلات في السلوك الخُلقي ومساعدتهم من خلال إشراكهم في برامج الأنشطة المدرسية المختلفة. والاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الجانب الوقائي والتربوي والإرشاد التوعوي لتحقيق النضج الأخلاقي الذي يمثل جانباً أساسياً من العملية التربوية.
- بالاستعانة بالنتائج التي أظهرت ارتباط وتنبؤ الأنشطة المدرسية بكل من قبول الذات، والنضج الأخلاقي. فإن هناك ضرورة ماسة لأخذ متغير الأنشطة المدرسية بعين الاعتبار من قبل المختصين والتربويين عند التعامل مع قبول الذات والنضج الأخلاقي، حيث إن قبول الذات والنضج الأخلاقي يمكن التعامل معهما من خلال الأنشطة المدرسية، لذلك يوصي الباحث بأن تؤخذ قوة هذه العلاقة بين المتغيرات في صياغة السياسات التربوية والإرشادية ضمن البرامج التربوية المتنوعة.
- توجيه أقسام الأنشطة المدرسية في وضع سياسات تسهل وتشجع استقطاب وإشراك الطلبة في الأنشطة المدرسية المختلفة لما تُظهره نتائج الدراسة من ارتباط الأنشطة المدرسية في زيادة قبول الذات وزيادة النضج الأخلاقي ولتحقيق النمو السليم في جوانب شخصية الطلبة.

مقترحات البحث:

- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة الأنشطة المدرسية بمتغيرات الصحة النفسية.
- إجراء دراسات على بيئات ذات طبيعة مختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تُظهر الفروق بين الأنشطة وتأثيرها في متغيرات نفسية أخرى.

المراجع

المراجع العربية

- عبدالحكيم، هيثم. (2010). دور أنشطة الإعلام التربوي في إشباع احتياجات الطلاب في بعض مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة مقارنة بين المعاقين سمعياً والمعاقين بصرياً. دراسات الطفولة، مجلد 13، عدد49، 461ـ492.
- عبدالحميد، آلاء. (2007). الأنشطة المدرسية، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- عبدالقادر، غزالي. (2015). إدراك مفهوم الذات وعلاقتها بتكوين الاتجاهات النفسية نحو النشاط البدني الرياضي. المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، مجلد 19، عدد13، 71ـ79.
- عيسى، حازم وطموس، رجاء. (2008). فاعلية الأنشطة في تنمية الوعي المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي ببعض شهداء فلسطين القادة وانطباعاتهم عنهم. مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 16، عدد12، 631ـ665.
- القطيش، حسين. (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة

الأساسية للنشاط المدرسي في مدارس مديرية تربية البادية الشمالية الشرقية. سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد 15، عدد1، 64_92.

المراجع الأجنبية

- Auger, G. A., & Gee, C. (2016). Developing moral maturity. Journalism & Mass Communication Educator, 71(2), 146-162.
- Blackwood, T., & Friedman, D. C. (2015). Join the club: Effects of club membership on Japanese high school students. Japan Forum, 27(2), 257-275.
- Dagaz, M. C. (2012). Learning from the band: Trust, acceptance, and self-confidence. Journal of Contemporary Ethnography, 41(4), 432-461.
- Fehrmann, P., & Eschedor -Voelker, T. J. (2015). The sage encyclopedia of theory in counseling and psychotherapy. Reference & User Services quarterly, 55(1), 78-79.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth?. Journal of Youth & Adolescence, 37(9), 1029-1043.
- Gulatia, P. (2011). IQ as the determinant of moral judgment and maturity. International Journal of Education & Allied Sciences, 3(2), 5-10.
- Gupta, P. (2010). A Study on moral judgement ability of pre-adolescent children (9-11 year) of public schools. Inter-

national Journal of Education & Allied Sciences,2(2), 73-86.

- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. Journal of School Health, 80(3), 119-125.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2016). Indirect effects of extracurricular participation on academic adjustment via perceived friends› prosocial norms. Journal of Youth & Adolescence, 45(11), 2260-2277.
- Ivaniushina, V., & Aleksandrov, D. (2015). Socialization through informal education: The extracurricular activities of Russian schoolchildren. Russian Education & Society, 57(4), 189-213.
- Keisuke, T., Shinji, S., & Yoshihiko, T. (2012). Functional and dysfunctional self-focus, self-acceptance, and self-disclosure. Japanese Journal of Personality, 21(1), 12-22.
- Kim, M. N. (2017). Athletics, clubs, or music? The impact of school activities on self-development and satisfaction with life. Journal of Education & Work, 29(3), 239-249.
- Kort-Butler, L., & Hagewen, K. (2011). School-based extracurricular activity involvement and adolescent self-esteem: A growth-curve analysis. Journal of Youth & Adolescence, 40(5), 568-581.
- Kovalenok, T. P. (2015). Features moral judgments, social intelligence and moral awareness of students. Psychology & Law / Psychologies I Parvo, (1), 49-57.

- Kremer-Sadlik, L., & Kim, J. L. (2007). Lessons from sports: children›s socialization to values through family interaction during sports activities. Discourse & Society, 18(1), 35-52.
- Martinez, A., Coker, C., Cohen, J., & Thapa, A. (2016). Involvement in extracurricular activities: Identifying differences in perceptions of school climate. Educational & Developmental Psychologist, 33(1), 70-84.
- Mowen, T. J., & Manierre, M. J. (2017). School measures and extracurricular participation: an exploratory multi-level analysis. British Journal of Sociology of Education, 38(3), 344-363.
- Mussig, K. (2016). Positive effects of extracurricular activities in primary schools with a high proportion of immigrant school children. Experimental & Clinical Endocrinology & Diabetes, 125(8), 554-562.
- Okamoto, D. G., Herda, D., & Hartzog, C. (2013). Beyond good grades: School composition and the scale of youth participation in extracurricular activities. Social Science Research, 42(1), 155-168.
- Pomohaci, M., & Sopa, I. S. (2017). Extracurricular sport activities and their importance in children socialization and integration process. Bulletin Scientific, 22(1), 46-59.
- ricak, O. t., Dundar, Ş. s., & Saldana, M. m. (2015). Mediating effect of self-acceptance between values and offline/online identity expressions among college students. Computers in Human Behavior, 49362-374.
- Sim, J., Goyle, A., Mckedy, W., Eidelman, S., &Correll, J. (2014). How social identity shapes the working self-con-

cept. Journal of Experimental Social Psychology, 55, 271-277.

- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. Social Science Research, 39(2), 296-309.
- Variamparampil, T., & Srivastava, N. (2014). A study of parent-child relationship on adolescents self-esteem. Indian Journal of Health & Wellbeing, 5(12), 1520-1522.
- Williamson, S., Clow, K. E., Walker, B. C., & Ellis, T. S. (2011). Ethical issues: A study of students› perceptions using the multi-dimensional maturity scale. Journal of Internet Commerce, 10(2), 128-143.
- Xu, W., Oei, T. S., Liu, X., Wang, X., & Ding, C. (2016). The moderating and mediating roles of self-acceptance and tolerance to others in the relationship between mindfulness and subjective well-being. Journal of Health Psychology, 21(7), 1446-1456.
- Yayoi, W. (2014). A school-based prevention framework for children and adolescents: Research perspectives on moral development and prosocial behavior. Japanese Journal of Developmental Psychology, 25(4), 422-431.
- Zhang, D., & Tang, X. (2017). The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in china. International Journal of Science Education, 39(10), 1381-1402.

الملحق (1)

مقياس المشاركة في الأنشطة المدرسية

أخي الطالب/ أختي الطالبة بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تصف مدى مشاركتك في الأنشطة المدرسية داخل المدرسة. أرجو أن تقرأ كل فقرة بتمعن، ومن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1 إلى 3 .

1 = أبداً 2 = أحياناً 3 = دائماً

الرقم	بنود المقياس	أبداً	أحياناً	دائماً
1	مشاركتي في الأنشطة المدرسية ضرورية.	1	2	3
2	تشجيعي المستمر لأصدقائي للمشاركة في الأنشطة التي تطرحها المدرسة.	1	2	3
3	أرى أن المشاركة في الأنشطة أمر مهم بالنسبة لي.	1	2	3
4	أسعى دائماً للمشاركة في الأندية الطلابية.	1	2	3
5	أشعر بأن الأنشطة المدرسية لا قيمة لها.	1	2	3
6	أنا راضٍ عن حياتي فيما أقدمه من مساعدة للآخرين.	1	2	3
7	بشكل عام، أنا راض عن المشاركة في الأنشطة المدرسية.	1	2	3

8	أحرص على التعاون مع زملائي في تنظيم أعمال الطلبة الآخرين.	1	2	3
9	الأنشطة لا تتفق مع ميولي ورغباتي وهواياتي.	1	2	3
1	أنا عضو في إحدى لجان النشاط في المدرسة.	1	2	3
1	أحرص على حضور المسابقات التي تطرحها المدرسة.	1	2	3
1	لم أشارك في أي نشاط مدرسي رسمي.	1	2	3
13	أمارس بالفعل بعض الأنشطة الطلابية في المدرسة	1	2	3
14	أشعر بأن الأنشطة المدرسية مضيعة للوقت.	1	2	3

الملحق (2)

مقياس قبول الذات

بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات التي تصف مشاعرك. أرجو قراءة كل فقرة بتمعن، وتحديد مدى انطباقها عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1 إلى 5.

1 = تنطبق بدرجة منخفضة جداً 2 = تنطبق بدرجة منخفضة 3 = تنطبق بدرجة متوسطة 4 = تنطبق بدرجة عالية 5 = تنطبق بدرجة عالية جداً

الرقم	بنود	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق
1	في أغلب الأوقات أشارك الآخرين وهم يُشاركونني.	1	2	3	4	5
2	أتمتع بمكانة محترمة بين زملائي	1	2	3	4	5
3	أتقبل نفسي على عيوبها	1	2	3	4	5
4	غالباً أشعر بالرضا عن ذاتي.	1	2	3	4	5
5	أشعر بأنني أشكل مصدر سعادة للآخرين	1	2	3	4	5
6	لا أريد أن يعرفني الآخرون على حقيقتي.	1	2	3	4	5
7	بشكل عام أشعر بالرضا عن ذاتي.	1	2	3	4	5
8	أشعر بنقص في شخصيتي.	1	2	3	4	5
9	أستطيع أن أعبر عن مشاعري بكل حرية ولو اختلفت مع الآخرين.	1	2	3	4	5

10	أصمت في كثير من الأحيان حتى لا أتعرض للسخرية.	1	2	3	4	5
11	أشعر برغبة الكثير من الطلاب في مصاحبتي.	1	2	3	4	5
12	أشعر بالضيق من تفوق الآخرين عليّ.	1	2	3	4	5
13	أتمتع بمكانة محترمة بين زملائي.	1	2	3	4	5
14	أستطيع الاعتراف بأخطائي دون أن أشعر بأني فاشل.	1	2	3	4	5
15	أشعر بالقلق عند قيامي بنشاط ما.	1	2	3	4	5
16	أشعر بأني شخص غير محبوب	1	2	3	4	5
17	ينتابني شعور بأني لا أصلح لشيء.	1	2	3	4	5
18	أستمتع بتفكيري الخاص واتخاذ قراراتي بنفسي.	1	2	3	4	5
19	لا أرى الآخرين أكثر ذكاء مني.	1	2	3	4	5
20	أشعر بأنني إنسان جدير بالاهتمام من قبل الآخرين.	1	2	3	4	5

الملحق (3)

مقياس النضج الأخلاقي

أخـي الطالـب/ أختـي الطالبـة بيـن يديـك قائمـة تحتـوي علـى مجموعـة مـن العبـارات التـي تصـف مشـاعرك. أرجـو قـراءة كل فقـرة بتمعـن، وتحديـد مـدى انطباقهـا عليـك بوضـع دائـرة على أحـد الأرقـام مـن 1 إلـى 5. بحيـث 1 = تنطبـق بدرجـة منخفضـة جـداً 2 = تنطبـق بدرجـة منخفضـة 3 = تنطبـق بدرجـة متوسـطة 4= تنطبـق بدرجـة عاليـة 5 = تنطبـق بدرجـة عاليـة جـداً

الرقم	بنود	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق	تنطبق
1	أراجع نفسي باستمرار عندما أرتكب خطأ ما.	1	2	3	4	5
2	أستطيع تحديد سلوكي الخاطئ.	1	2	3	4	5
3	أعترف بالخطأ وأعتذر.	1	2	3	4	5
4	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولاً من الآخرين.	1	2	3	4	5
5	ألتزم بالقوانين والأنظمة العامة والإرشادات في الأماكن العامة.	1	2	3	4	5

6	أشارك الآخرين مشاعرهم وأحاسيسهم.	1	2	3	4	5
7	أعطي الوقت الكافي لمشاركة زملائي أفراحهم وأحزانهم.	1	2	3	4	5
8	أقف بجانب الآخرين عند إصابتهم بالأذى.	1	2	3	4	5
9	أحرص على إتقان الأعمال الموكلة إلي.	1	2	3	4	5
10	أحرص على القيام بالأعمال المقبولة.	1	2	3	4	5
11	ألتزم بقوانين المدرسة وأنظمتها باستمرار.	1	2	3	4	5
12	أسيطر على نفسي عندما يُغضبني الآخرون.	1	2	3	4	5
13	غالباً تتناسب ردود أفعالي مع المواقف التي تواجهني.	1	2	3	4	5
14	أرى أن جميع الناس جديرون بالتقدير والاحترام.	1	2	3	4	5
15	أستأذن الآخرين عندما أستخدم ممتلكاتهم.	1	2	3	4	5
16	ألتزم الآداب العامة عند التحدث مع الآخرين.	1	2	3	4	5

17	أبتعد عن تقليل شأن الآخرين، أو إهانتهم.	1	2	3	4	5
18	أستخدم عبارات مثل لو سمحت، شكراً، من فضلك.	1	2	3	4	5
19	أحرص على تقديم المساعدة للآخرين.	1	2	3	4	5
20	أتعامل مع الجميع مهما كان دينهم أو عرقهم.	1	2	3	4	5
21	أتقبل الآراء الصحيحة مهما كان صاحبها.	1	2	3	4	5
22	أحترم كرامة الإنسان بغض النظر عن اختلاف العرق أو الدين.	1	2	3	4	5
23	أمنح الآخرين حقوقهم وأتعامل معهم على أساس النزاهة والعدل.	1	2	3	4	5
24	أحب أن يعامل كل شخص بشكل عادل.	1	2	3	4	5
25	جميع الأفراد لهم حقوقهم التي يجب أن نحترمها بغض النظر عن اختلاف العرق أو الدين.	1	2	3	4	5
26	أحافظ على الممتلكات العامة	1	2	3	4	5

صورةُ الجسمِ وعلاقتُهَا بالقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةٍ من طلبةِ المرحلةِ الثّانويّةِ المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ بدولةِ الكويت

إعداد

د/ ماجد مصطفى علي رضا علي

دولة الكويت

ملخّص الدِّراسةِ

تهـدفُ هـذِهِ الدّراسـةُ إلـى التّعـرف إلـى علاقـةِ صـورةِ الجسـمِ بالقلـقِ الاجتماعـيِّ، والسّـلوكِ العدوانـيِّ، والتّحصيـلِ الدّراسـيِّ لـدى عيّنـةٍ مـن طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـن بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعاديّيـنَ بدولـةِ الكويـتِ، معَ إجـراءِ المقارنـاتِ بيـنَ فئـاتِ الطّلبـةِ فـي متغيّـراتِ الدّراسـةِ، والكشـفِ عـنْ أفضـلِ متغيّـرٍ يسـتطيعُ التّنبّـؤَ بصـورةِ الجسـمِ. تكوّنـتْ عيّنـةُ الدّراسـةِ مـن (215) طالبـاً وطالبـةً مـنَ المرحلـةِ الثّانويّـةِ العامّـةِ بمحافظـةِ الأحمـدي، تراوحـتْ أعمارهـمْ بيـنَ (15–19) عامـاً. اشـتملتْ أدواتُ الدّراسـةِ علـى المقاييـسِ التّاليـةِ: مقيـاسِ صـورةِ الجسـمِ، ومقيـاسِ القلـقِ الاجتماعـيِّ، ومقيـاسِ السّـلوكِ العدوانـيِّ، والتّحصيـل الدّراسـيِّ. وتوصّلـت الدّراسـةُ إلـى عـدّةِ نتائـجَ هـيَ:

عـدمُ وجـودِ علاقـةٍ ارتباطيّـةٍ دالّـةٍ إحصائيّـاً بيـنَ صـورةِ الجسـمِ وبقيّـةِ متغيّـراتِ الدّراسـةِ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ الكلّيّـةِ.

وجـودُ فـروقٍ دالّـةٍ إحصائيّـاً بيـنَ الطّلبـةِ الذيـنَ لديهِـمْ صـورةُ جسـمٍ موجبـةٌ وسـالبةٌ علـى مقيـاسِ القلـقِ الاجتماعـيِّ لـدى المصابينَ بالسّـمنةِ وذلـك فـي اتّجـاهِ الطّلبـةِ الذيـنَ لديهِـمْ صـورةُ جسـمٍ سـالبةٌ.

وجـودُ فـروقٍ دالّـةٍ إحصائيّـاً بيـنَ الجنسـينِ علـى مقيـاسِ السّـلوكِ العدوانـيِّ لـدى المصابيـنَ بالسِّـمنةِ وذلـك فـي اتّجـاهِ الذّكـور، بينمـا لصالـحِ الإنـاثِ فـي التّحصيـلِ الدّراسـيِّ، فـي حيـن وجـودِ فـروقٍ دالّـةٍ إحصائيّـاً بيـنَ الجنسـينِ علـى مقيـاسِ القلـقِ الاجتماعـيِّ والتّحصيـلِ الدّراسـيّ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ مـنَ العاديّيـنَ وذلـكَ فـي اتّجـاهِ الإنـاثِ، وباتّجـاهِ الذّكـور علـى مقيـاسِ السّـلوكِ العدوانـيِّ.

وجـودُ فـروقٍ دالّـةٍ إحصائيّـاً بيـنَ الطّلبـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ البسـيطةِ والمتوسّـطةِ والشّـديدةِ علـى مقيـاسِ صـورةِ الجسـمِ وذلـك فـي اتّجـاه الطّلبـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ البسـيطةِ، بينمـا فـي اتّجـاهِ الطّلبـةِ المصابيـنَ بالسِّـمنةِ الشّـديدةِ علـى مقيـاسِ القلـقِ الاجتماعـيِّ.

يفسِّـرُ السّـلوكُ العدوانـيُّ مـا نسـبتُهُ (54٪) مـنَ التَّبايُـنِ كمتغيّـرٍ يمكـنُ التّنبّـؤُ مـنْ خلالِـهِ فـي صـورةِ الجسـمِ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ مـنَ العاديّيـنَ.

المصطلحـاتُ الرّئيسـةُ: صـورةُ الجسـم، والقلـقُ الاجتماعـيُّ، والسّـلوكُ العدوانـيُّ، والتّحصيـلُ الدّراسـي، والسّـمنةُ.

Abstract

The main aim of this study explores relation between body image with social anxiety, aggression, and academic achievement among obese students in compare with normal students in secondary school in State of Kuwait. Also, study the differences between many categories of students in study variables. Finally, explore the best predictors of body image. The final sample is formed of (215) males and females from secondary school from Al-Ahmadi Governorate, their ages between (15-19yrs). This study includes the scales of: a) body image. b) Social anxiety. c) Aggression. d) Academic achievement scores. The results of present study show that:

There is no correlation between body image with study variables among the total sample of the study.

There are differences between students with negative and positive body images in social anxiety among obese students in direction to students with negative body image.

There are differences between gender in aggression among obese students in direction to males, but in direction to females in academic achievement. Whereas, there are differences between gender in social anxiety and academic achievement among normal students in direction to females, whereas in direction to males in aggression.

There are differences between students with high obesity, middle obesity, and with simple obesity in body image in direction to students with simple obesity. Whereas in direction to students with high obesity in aggression.

Aggression is the best predictor of body image among normal students, whereas contributed (% 54).

Key words: body image, social anxiety, aggression, academic achievemen, and obesity.

الإطارُ النّظريُّ

لقدْ تركّزَ الاهتمامُ بصورةِ الجسمِ في مجالِ الدّراساتِ الإكلينيكيةِ والتّحليلِ النّفسيِّ ضمنَ دراسةِ وتحليلِ البناءِ النّفسيِّ للفردِ الذي يُجْرَى لهُ تحليلٌ نفسيٌّ؛ أيْ في ارتباطهِ بمكوّناتِ الشّخصيّةِ سواءٌ الشّعوريُّ منها أو اللاشعوريُّ، وذلكَ لدى الشّخصيّاتِ السّويّةِ أوِ المضطربةِ، كما تُركّزُ الاهتمامَ بدراسةِ صورةِ الجسمِ ضمنَ مكوّناتِ مفهومِ الذّاتِ خاصّةً عندَ الذينَ اهتمّوا بمكوّناتِ مفهومِ الذّاتِ والتي منْ ضمنِها مفهومُ الذّاتِ الجسميّةِ (شقير، 2002). وتأثيرُ صورةِ الجسمِ على نموِّ الشّخصيّةِ وتطوّرِها، فما يكوّنُهُ الفردُ منَ اتّجاهاتٍ نحوَ جسمِهِ قدْ تكونُ سلبيّةً أوْ إيجابيّةً، وقدْ تكونُ هذِهِ الاتّجاهاتُ مُيَسِّرَةً أوْ مُعَوِّقَةً لتفاعلاتِ الإنسانِ معَ ذاتِهِ ومعَ الآخرينَ كما تتضمّنُ صورةُ الجسمِ إدراكاً لشكلِ الجسمِ وحجمِهِ وحدودِهِ والارتباطاتِ الدّاخليّةِ لأجزائهِ، ولذا وجبَ التأكدُ أنهُ في كثيرٍ منَ الأحيانِ يكونُ المفهومُ السّالبُ للذّاتِ راجعاً إلى تشوّهِ صورةِ الجسمِ، وهذا ما نجدُهُ واضحاً لدى أفرادِ السّمنةِ المفرطةِ أوِ القِصَرِ الشّديدِ أو ذوي العاهاتِ، وعلى العكسِ من ذلك، يصاحبُ

المفهومَ الإيجابيَّ لصورةِ الجسمِ شعورٌ بالرّضا نحوَ الذّاتِ فضلاً عن التّقديرِ المرتفعِ لها (كفافي، النيال، 1995). فالنّظرةُ إلى الجسمِ لا تكونُ واحدةً عبرَ مراحلَ الحياةِ المختلفةِ، ففي مرحلةِ الطّفولةِ تتّسمُ النّظرةُ إلى الجسمِ بالكليّةِ، ولكنْ في مرحلةِ المراهقةِ تبدأُ النّظرةُ إلى أجزاءِ الجسمِ ومقارنة بعضِها معَ بعضٍ (الظاهر، 2004).

وبمراجعةٍ للتّراثِ السّيكولوجيّ في مجالِ صورةِ الجسمِ، اتّضحَ أنّ العديدَ من الفتياتِ يشعرْنَ بأن صورةَ الجسمِ ووزنِهِ وممارسةَ التّمارينَ الرّياضيّةِ مهمة جداً في تقديرِ الذّاتِ والرّغبةِ في فقدانِ الوزنِ خشيةَ اكتسابِهنَّ وزناً إضافيّاً فيصبِحْنَ بدیناتٍ (Boschi,2003). وقدْ اتّضحَ أنّ الاستياءَ وعدمَ الرّضا عنِ الجسمِ يرتبطانِ بالعديدِ منَ المتغيّراتِ النّفسيّةِ مثلَ القلقِ الاجتماعيّ والاكتئابِ في مرحلةِ المراهقةِ، ووُجِدَ أنّ الصّحةَ النّفسيّةَ والكفاءةَ معَ الأقرانِ ترتبطانِ بصورة الجسمِ الموجبةِ (Newman, Sontag, & Salvato, 2006)، وهناكَ مَنْ يرى عدمَ وجودِ علاقةٍ بينَ صورةِ الجسمِ والسّلوكِ العدوانيّ (عبود، 2012). بصورةٍ عامّةٍ نلاحظُ أنّ كلاً من الجنسين قد يتعرضان لعدمِ الرّضا عن صورةِ الجسمِ خلالَ مرحلةِ المراهقةِ وقُبيلَ الرّشدِ، حيثُ إنّهم يتفاعلونَ بصورةٍ كبيرةٍ مع أقرانِهمْ، ويحتاجونَ إلى إظهارِ صورِ أجسامِهمْ بحلّتِها الجميلةِ والجذّابةِ والمقبولةِ لدى الآخرينَ، حيثُ إنّ مستوياتِ القيمِ الجماليّةِ لديهم تكونُ عاليةً في هذِهِ المرحلةِ.

تُعرّفُ صورةُ الجسمِ بأنّها « الصّورةُ الذّهنيّةُ للفردِ عن تكوينِهِ الجسمانيِّ وكفاءةِ الأداءِ الوظيفيّ لهذا البيانِ، وتتحدّدُ هذِهِ الصّورةُ بعواملَ: شكلِ أجزاءِ الجسمِ، وتناسقِ هذِهِ الأجزاءِ والشّكلِ العامِّ

للجسمِ، والكفاءةِ الوظيفيّةِ للجسمِ، والجانبِ الاجتماعيّ لصورةِ الجسمِ» (أنور، 2001: 134). وصورةُ الجسمِ هي الصّورةُ الذّهنيّةُ التي يكوّنُها الفردُ عن جسمِهِ ككلٍّ بما فيها الخصائصُ الفيزيقيّةُ والوظيفيّةُ والتي بدورها تسهِمُ في تقييمِهِ لذاتِهِ، وتتضمّنُ صورةُ الجسمِ إدراكاً لشكلِ الجسمِ وحجمِهِ وحدودِهِ والارتباطاتِ الدّاخليّةِ لأجزائِهِ، وتنبُعُ صورةُ الجسمِ لدينا منْ مصادرَ شعوريّةٍ ولا شعوريّةٍ تمثّلُ مكوّناً أساسيّاً في مفهومِنا عن ذواتِنا (فايد، 2004). كما أنّ صورةَ الجسمِ ليستْ ثابتةً أوْ محدّدةً، إذْ تعملُ على مستوى السّمةِ والحالةِ، وعلى الرّغمِ من أنّ هناكَ ميولاً أو نزعاتٍ استعداديّةً لرؤيةِ جسمِ الفردِ في مستودعٍ إدراكيٍّ معيّنٍ، وطرقٍ معرفيّةٍ ووجدانيّةٍ أوِ انفعاليّةٍ معيّنةٍ، إلّا أنّ الأحداثَ الموقفيّةَ أوِ السّياقيّةَ تنشِّطُ أو تحفِّزُ صورةَ الجسمِ السّلبيّةَ، ويعتبرُ فهمُ السّياقِ الذي توجدُ فيه صورةُ الجسمِ السّلبيّةُ ذا أهميّةٍ كبيرةٍ من النّاحيةِ الإكلينيكيّةِ (الدسوقي،2006). فالاتّجاهاتُ نحوَ صورةِ الجسمِ تنمو خلالَ الطّفولةِ وإن كانَ عدمُ الرّضا عن صورةِ الجسمِ يزيدُ خلالَ مرحلةِ المراهقةِ وقُبيلَ الرّشدِ نتيجةَ القيمِ الاجتماعيّةِ والجاذبيّةِ الجسميّةِ (Allen & Unwing, 2003)، كما اتّضحَ أنّ هناكَ علاقةً سالبةً بين كلٍّ من القلقِ الاجتماعيِّ من جهةٍ وصورةِ الجسمِ الإيجابيّةِ ومفهومِ الذّاتِ الإيجابيّ من جهةٍ أخرى (فايد، 2004).

ويُعدُّ الوزنُ عاملاً مهمّاً في الثّقافاتِ كلِّها، وبخاصّةٍ لدى الإناثِ، وتفتقرُ نظرةُ المجتمعاتِ للسّمنةِ إلى الموضوعيّةِ، فهناكَ فئةٌ منَ النّاسِ لا تزالُ تنظرُ إلى السّمنةِ بمثابةِ تعبيرٍ حقيقيٍّ عنِ الصّحّةِ

والعافيةِ، فالزّيادةُ أو النّقصانُ في الوزنِ عن المعدّلِ الطّبيعيّ ليستْ علامةَ صحّةٍ، في حينِ هناكَ فئةٌ أخرى تودُّ التّخلّصَ من السّمنةِ رغبةً منها في مسايرةِ المقاييسِ والمواصفاتِ الجماليّةِ الشّائعةِ، فقد تلجأُ أحياناً إلى استخدامِ وسائلَ للتّخلّصِ منَ السّمنةِ، قدْ تكونُ بحدِّ ذاتِها أكثرُ خطراً على صحّتِهِمْ منَ السّمنةِ نفسِها (McCarthy,1990).

تُعرّفُ السّمنةُ عموماً بأنّها التّراكمُ المتزايدُ للدّهونِ في الجسم بحيثُ يؤدّي إلى زيادةِ وزنِ الجسم بمقدارِ (2 ٪) عن المعدّلِ الطّبيعيّ مقارنةً بالعمرِ والطّولِ، ويتراكمُ الدّهنِ عادةً عندما يأخذُ الجسمُ طاقةً من الأكلِ أكثرَ مما يصرفُ من هذِهِ الطّاقةِ، وتقاسُ السّمنةُ بمقياسِ مؤشّرِ كتلةِ الجسم («BMI » Body Mass Index)، وهيَ تساوي وزنَ الجسمِ بالكيلوغرامِ مقسوماً على مربّعِ طولِ الشّخصِ بالمترِ، ضربَ طولِ الشّخصِ بالمترِ، فإذا كان مؤشّرُ كتلةِ الجسمِ أقلَّ منْ (18)، فهذا يعني أنّ الشّخصَ يعاني قلّةَ الوزنِ، وإذا كانَ بينَ (19–25) فهذا يعني أنّ الشّخصَ يتمتعُ بوزنٍ مثاليٍّ، وإذا كان بين (25–30) فهذا يعني أنّ الشخص يعاني السّمنةَ البسيطةَ، وإذا كان بين (30–35) فهذا يعني أنّ الشّخص يعاني السّمنةَ المتوسّطةَ، وإذا كان (35) فما فوق فهذا يعني أنّ الشّخصَ يعاني السّمنةَ الشديدة (Gowers, 2001; Kaplan & Sadock, 1998).

وفي كلِّ الأحوالِ هناكَ ارتباطٌ بين السّمنةِ وبعضِ الاضطراباتِ النّفسيّةِ كتقديرِ الذّاتِ والاكتئابِ (Strauss& Pollack, 2003). وفي المقابلِ فإن الرّضا عن صورةِ الجسمِ يرتبطُ بالشّعورِ بالسّعادةِ والاطمئنانِ والانتماءِ الاجتماعيِّ (شقير، 2009).

هناك عدّةُ عواملَ تتشكّلُ وتتغيّرُ لتكوينِ صورةِ الجسمِ وهي: القيمُ الاجتماعيّةُ الشّائعةُ فيما يتعلقُ بشكلِ وحجمِ الجسمِ المرغوبِ، ونوعُ التّعاملِ الاجتماعيِّ معَ السّمنةِ، إذ تتعامل كثيرٌ من النّوادرِ الطرائف الشّائعةِ ورسومُ الكاريكاتيرِ وأفلامُ الكرتونِ مع الشّخصِ السّمينِ بطريقةٍ مرحةٍ، وإحساسِ الشّخص تجاهَ نفسِهِ ومستوى تقديرِهِ الكلّيِّ لذاتِهِ، وكذلك ما يتعرّضُ لهُ منْ عنفٍ ومنْ ضررٍ مادّيٍّ أو معنويٍّ، بالإضافةِ إلى تغيّراتِ الجسدِ المحدّدةِ بيولوجيّاً التي تحدثُ أثناءَ البلوغِ وأثناءَ الحملِ، أو إصاباتِ الحوادثِ المختلفةِ (سليم،2002)، فقد أشارتْ الأبحاثُ إلى أنَّ الإصاباتِ التي تحدثُ للأشخاصِ في الحبلِ الشّوكي مثلاً قد تعيقُهم عن التّفاعلِ الاجتماعيِّ الإيجابيِّ، في حين أشارت دراساتٌ أخرى، إلى أن مثلَ هؤلاءِ الأشخاصِ عندما تتعدّلُ صورُ أجسامِهم وتكونُ طبيعيّةً فإنّهم يندمجونَ طبيعيّاً مع الآخرين (Dibb, Ellis, & Donovan. 2014) هناك أشخاصٌ يتجنّبونَ المواجهةَ مع الآخرينَ بسببِ صورِ أجسامِهم، في حين أنّ استجابةَ البعضِ تكونُ طبيعيّةً ولا تهمّهم صورُ أجسامهم في نظرِ الآخرين (Mills, fuller,& Holmes, 2014)، فهي قد تؤثّرُ في رغبتِنا في الانتماءِ إلى المجتمعِ، وأن نكونَ مقبولينَ اجتماعيّاً (محمد، 2009). لذلك تمَّ مؤخّراً إدراجُ المقاييسِ الفسيولوجيّةِ في أبحاثِ صورِ الجسمِ لفهمِ وإدراكِ انعكاساتِها على الجوانبِ العضويةِ لدى الفردِ (Lamarche, Bailey,&.Gammage, 2015).

علماءُ النّظرياتِ النّفسيّةِ والاجتماعيّةِ وضعوا تفسيراتٍ عديدةً لمفهومِ صورةِ الجسمِ، إذ إنّ مفهومَ صورةِ الجسمِ شأنُهُ شأن أيِّ

مفهـوم، هـو محصّلـةُ مجموعـةٍ مـن العوامـلِ المتفاعلـةِ بعضُهـا ذاتـيٌّ وبعضُهـا يكمـنُ فـي ظـروفِ التّنشئةِ الاجتماعيّـةِ ومواقـفِ الحيـاةِ التـي نعيشُـها بمـا فيهـا مـن إحبـاطٍ، وصـراعٍ، وثـوابٍ وعقـابٍ، فنجـدُ أنّ فكـرةَ الطّفـلِ عـن صـورةِ جسـمِهِ، هـي التـي تحـدّدُ إلـى درجـةٍ كبيـرةٍ سـلوكَهُ واسـتجاباتِهِ فـي المواقـفِ المختلفـةِ. (عبدالرحمـن، 2009).

تُعتبـرُ مرحلـةُ المراهقـةِ فتـرةً حسّاسـةً يسـعى فيهـا الفـردُ إلـى تحقيـقِ أكبـرِ مسـتوىً مـن التّوافـقِ مـع التّغيّـراتِ الجسـميّةِ والتّفاعـلاتِ الاجتماعيّـةِ والإنجـازاتِ الدّراسـيّةِ، لذلـك فـإنّ مشـكلاتِ الطّلبـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ يمكـنُ أنْ تؤثّـرَ فـي مسـارِهم وتحصيلِهـم الدّراسـيّ مـن خـلالِ أسـلوبِ تفاعلِهـم وتعاملِهـم مـعَ العناصـرِ التّربويّـةِ فـي البيئـةِ المدرسـيّةِ، إذ تعتبـرُ هـذِهِ الأخيـرةُ المؤسّسـةَ الثّانيـةَ بعـدَ الأسـرةِ إذ يقضـي المراهـقُ جـزءاً كبيـراً مـن حياتِـه يتلقّـى فيهـا أنـواعَ المعرفـةِ والتّربيـةِ التـي تعـدُّ مـنَ الطّـرقِ النّاجحـةِ فـي تعديـلِ السّـلوكِ.

تؤثّـرُ صـورةُ الجسـمِ السّـالبةُ لـدى المصابيـنَ بالسّـمنةِ فـي العلاقـةِ مـع الزّمـلاءِ، والمدرّسـينَ والإدارةِ، وذلـك مـن خـلالِ فقدانِهـم الثقـة، والسّـخريةِ منهُـم، وشـعورِهم بالقلـقِ الاجتماعـيِّ والـذي سـيتولّدُ عنـه الخـوفُ غيـرُ المقبـولِ، وتجنّـبُ المواقـفَ التي يفترضُ فيها للمعنيّ أنْ يتعاملَ أو يتفاعلَ فيهـا مـع الآخريـنَ، ويكـونُ معرّضـاً بنتيجـةِ ذلـك إلـى نـوعٍ مـنْ أنـواعِ التقييـمِ، فالسِّـمةُ الأساسـيّةُ المميّـزةُ للقلـقِ الاجتماعـيِّ تتمثّـلُ في الخـوفِ غيـرِ الواقعيِّ مـن التّقييـمِ السّـلبيِّ للسّـلوكِ مـن قبـلِ الآخريـنَ، والتّشـوُّهِ الإدراكيِّ للمواقـفِ الاجتماعيّـةِ، والمعنيـونَ غالبـاً مـا يشـعرون بأنّهـم محـطُّ أنظـارِ محيطِهـم بمقـدارٍ أكبـرَ بكثيـرٍ ممـا يعنونَـه أنفسَـهم لهـذا المحيـطِ (رضـوان، 2001).

مـن ناحيـةٍ أخـرى قـد تتولّـدُ لديهِـم ردودُ أفعـالٍ عكسـيّةٌ وسـلوكيّاتٌ عدوانيّـةٌ بسـبب السّـخريةِ منهـم في مختلـفِ المواقـفِ المجتمعيّـةِ، لذلـك قـد ينحـرفُ الفـردُ عـن قيـمِ ومعاييـرَ الجماعـةِ ممّـا يترتّـبُ عليـهِ إلحـاقُ الأذى والضّـررِ البدنـيِّ والنّفسـيِّ والمـادّيِّ بالآخريـنَ، ويختلـفُ فـي سماتـــهِ ومظاهِـرهِ وحدّتِـهِ مـنْ فـــردٍ لآخـرَ ومـنْ مجتمـــعٍ لآخـرَ (عبـد المعطَـي، 2003). وللسّـلوكِ العدوانـيِّ عـدةُ أنـواعٍ منهـا: العـدوانُ اللّفظـيُّ، أو العـدوانُ البدنـيُّ الـذي يعتبـرُ عدوانـاً صريحـاً نحـو الـذّاتِ والآخـرينَ، ويكـونُ بـالهجومِ بواسـطةِ استعمالِ اليدينِ أو الرّجلينِ (إسـماعيل،2004).

وفـي حـال شـعورِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ بسّـخريةٍ أو اسـتهزاءٍ أو إحبـاطٍ أو قلـقٍ اجتماعـي مـن التّفاعـلِ المجتمعيّ...إلـخ؛ فمـن الطّبيعـي أن تؤثّـرَ تلـكَ الانعكاسـاتُ السّـلبيةُ علـى تحصيلِهِـم الدّراسـيّ بصـورةٍ مباشـرةٍ أو غيـرِ مباشـرةٍ، مـنْ خـلالِ غيابِهِـم المسـتمرِّ، أوِ انطوائِهِـم، أوْ شـعورِهم بالوحـدةِ النّفسـيّةِ والقلـقِ الاجتماعـي. ونقصـدُ بالتّحصيـلِ الدّراسـيِّ هنـا درجـةُ الاكتسـابِ التـي يحقّقهـا الفـردُ، أو مسـتوى النّجـاحِ الـذي يُحـرِزُه أو يصـلَ إليـهِ فـي مـادّة دراسـيّة أو مجـالٍ تعليمـيٍّ، والتّحصيـلُ يرتبـطُ مباشـرةً بـالأداءِ الدّراسـيِّ للطّـلّابِ لتوضيـحِ المـدى الـذي تحقّقـتْ فيـهِ الأهـدافُ التّعليميّـةُ لـدى الطّـلابِ، ويقـاسُ باختبـاراتِ التّحصيـلِ (غنيـم، 2003). ويعتبـرُ مجـالُ التّحصيـلِ المدرسـيِّ المجـالَ الطّبيعـيَّ الـذي يسـتخدِمُ فيـهِ الطّالـبُ ذكاءَهُ، وهـو المجـالُ الطّبيعـيُّ الـذي يعتمِـدُ علـى التّكويـنِ العقلـيِّ للفـردِ ضمـنَ عوامـلَ أخـرى (عبد الغفـار، 1977).

وممّـا لا شـكَّ فيـه أنَّ متغيِّـرَ الجنـسِ قـدْ يلعـبُ دوراً كبيـراً فـي متغيِّـراتِ الدِّراسـةِ الحاليَّـةِ مـن أجـلِ تحديـدِ اتّجاهـاتِ تلـكَ الفـروقِ

فـي تلـك المتغيِّـراتِ، حيـثُ إنَّ مثـلَ تلـكَ الفـروقِ قـدْ تُعْـزى إلـى طبيعـةِ العوامـلِ الديموغرافيَّـةِ، والتّنشـئةِ الاجتماعيَّـةِ، والعوامـلِ البيئيّـةِ والمجتمعيَّـةِ المحيطـةِ بالمتعلِّميـنَ، بالإضافـةِ إلـى اختـلافِ طبيعـةِ التَّكويـنِ الفسـيولوجيِّ والمعرفـيِّ والعصبـيِّ بيـن الجنسـينِ، مـع اختـلافِ الاتِّجاهـاتِ والميـولِ والقيـمِ بينهُمـا، فمثـلُ تلـكَ الفـروقِ ربَّمـا ستسـهمُ فـي تحديـدِ طبيعـةِ اتّجاهـاتِ الفـروقِ بيـنَ الجنسـينِ وفـقَ متغيِّـراتِ الدِّراسـةِ الحاليَّـةِ، لذلـك فإنَّـهُ لا بـدَّ مـن الأخـذِ بالاعتبـارِ طبيعـةَ وتكويـنَ وأبعـادَ جنـسِ المتعلِّـمِ عنـدَ التَّخطيـطِ أو دراسـةِ أيِّ مشـروعٍ تربـويٍّ أو تعليميٍّ لضمـانِ جـودةِ المخرجـاتِ المتوقَّعـةِ تحقيقاً للأهـدافِ المنشـودةِ.

مـن هنـا أصبـحَ مـن الضّـروريِّ الاهتمـامُ بمشـكلةِ صـورةِ الجسـم السّـلبيّةِ لـدى المصابيـنَ بالسّـمنةِ ومسـبِّباتِها حتـى يُمكـنُ تخطيـطُ البرامـج الوقائيَّـة والإرشـاديّة والعلاجيّـة وتأهيلُهـم وتقديـمُ الخدمـاتِ اللازمـةِ لهـم فـي المجـالاتِ كافّـةً، كمـا يمكـنُ وضـعَ اسـتراتيجيّةٍ لعـلاجِ المشـكلاتِ والاضطرابـاتِ النّفسـيّةِ لـدى المصابيـنَ بالسّـمنةِ مـن الطّـلابِ والطّالبـاتِ، حتـى يمكـنُ تكيّفهُـم ودمجُهـم مـع الطّـلابِ العاديّيـن ليتحوّلـوا إلـى شـريحةٍ فعّالـةٍ فـي البيئـةِ المدرسـيّةِ.

ويُعـزى اختيـارُ هـذِهِ المجموعـةِ مـن المتغيّـراتِ فـي الدّراسـةِ الحاليّةِ بالـذّاتِ إلـى أهميّـةِ الإحاطـةِ والتّعـرفِ إلـى متغيّـراتِ الدّراسـةِ التـي تشـملُ: القلـقَ الاجتماعـيَّ والسّـلوكَ العدوانـيَّ والتّحصيـلَ الدّراسـيَّ وعلاقتُهـا بصـورةِ الجسـمِ لـدى طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعادييـنَ بدولـةِ الكويـتِ، إذْ إنّ هـذِهِ المتغيّـراتِ لهـا

دورٌ فـي تحسـينِ صـورةِ الجسـمِ لـدى الطّلبـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ، ومـنْ ثَـمّ شـعورُهم بالارتيـاحِ النّفسـيِّ والاندمـاجِ الطّبيعـيّ مـع أقرانِهـم مـعَ القـدرةِ علـى المشـاركةِ المدرسـيّةِ والمجتمعيّـةِ بصـورةٍ تلقائيّـةٍ دونَ إحـراجٍ أو الشّـعورِ بالقلـقِ الاجتماعـيِّ، ولكـي تتـمَّ ترجمـةُ هـذِهِ الملاحظـاتِ إلـى دراسـةٍ علميّـةٍ وواقعيّـةٍ تـمَّ إجراءُ هـذِهِ الدّراسـةِ، ووفقَ محـرّكاتِ البحـثِ العلمـيِّ المختلفـةِ لـم يتـمّ التّوصّـلُ لأيِّ دراسـةٍ نفسـيّةٍ أوِ اجتماعيّـةٍ أو تربويّـةٍ تضمّنـتْ متغيّـراتِ الدّراسـةِ الحاليّـةِ مجتمعـةً معاً فـي دراسـةٍ واحـدةٍ، ومـن ثـمّ فـإنَّ الميـدانَ والمكتبـةَ العربيّـةَ يحتاجـان إلـى مثـلِ هـذِهِ الدّراسـةِ للاسـتفادةِ منهـا نظريـاً وتطبيقيَّـاً، ولهـذا تبـرزُ أهميتُهـا ومـا تضمّنتـهُ مـن نتائـجَ وتوصيـاتٍ، والتـي ستسـاعدُ متّخـذي القـراراتِ التَّربويـةِ علـى اتّخـاذِ مـا يلـزمُ مـنْ قوانيـنَ ونظـمٍ للمحافظـةِ علـى صحَّـةِ أجسـامِ الطّلبـةِ مـن خـلالِ جملـةٍ مـن المناشـطِ التَّربويـةِ والتَّعليميَّـةِ والصِّحيَّـةِ.

أهدافُ الدّراسةِ

تهـدفُ الدّراسـةُ الحاليّـةُ إلـى التّعـرّفِ إلـى طبيعـةِ اتّجـاهِ علاقـةِ صورةِ الجسـمِ بالقلـقِ الاجتماعـيِّ، والسّـلوكِ العدوانـيِّ، والتّحصيـلِ الدّراسـيِّ لـدى طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعاديّيـنَ بدولـةِ الكويـتِ، ومـن خـلالِ هـذا الهـدفِ العـامّ فإنّنـا نتطلّـعُ إلـى تحقيـقِ عـدّةِ أهـدافٍ أخـرى تتمثّـلُ فـي:

1. إبـرازِ العلاقـةِ الارتباطيّـةِ بيـنَ صـورةِ الجسـمِ مـنْ جهـةٍ والقلـقِ الاجتماعـيِّ، والسّـلوكِ العدوانـيِّ، والتّحصيـلِ الدّراسـيِّ مـن جهـةٍ أخـرى لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ الكليّـةِ.

2. دراسةِ الفروقِ بينَ متوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذينَ لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، والطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ على المقاييس التّاليةِ: القلقُ الاجتماعيُّ، والسّلوكُ العدوانيُّ، والتّحصيلُ الدّراسيُّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديينَ.
3. تحديدِ اتّجاهاتِ الفروقِ بينَ متوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ والإناثِ على المقاييس التّاليةِ: صورةُ الجسمِ، والقلقُ الاجتماعيُّ، والسّلوكُ العدوانيُّ، والتّحصيلُ الدّراسيُّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديينَ.
4. اكتشافِ الفروقِ بين متوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ المصابينَ بالسّمنةِ البسيطةِ والمتوسّطةِ والشّديدةِ على مقاييس: صورةِ الجسمِ، والقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ.
5. تحديدِ مدى إمكانيّةِ التّنبّؤِ بصورةِ الجسمِ من خلالِ القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ منَ المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديينَ.

مشكلةُ الدّراسةِ

إن الحاجةَ إلى معرفةِ طبيعةِ علاقةِ صورةِ الجسمِ بالقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى طلبةِ المرحلةِ الثّانويّةِ المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ هي حاجةٌ مهمَّةٌ نظرياً وتطبيقيّاً لخدمةِ البحثِ العلميِّ وإثراءِ الدّراساتِ الخاصّةِ بهذِهِ

المتغيّراتِ. ويمكنُ صياغةُ مشكلةَ البحثِ في التّساؤلِ الرّئيس التّالي:

ما هي علاقةُ صورةِ الجسمِ بالقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى طلبةِ المرحلةِ الثّانويّةِ المصابيّنَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ بدولةِ الكويتِ؟ ويتفرّعُ عن هذا التّساؤلِ الرّئيس التّساؤلاتُ الفرعيّةُ التّاليةُ:

1. هل هناك علاقةٌ ارتباطيّةٌ موجبةٌ بينَ صورةِ الجسمِ من جهةٍ والقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ من جهةٍ أخرى لدى عيّنةِ الدّراسةِ الكليّةِ؟
2. هل توجدُ فروقٌ بينَ متوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذينَ لديهِمْ صورةُ جسمٍ موجبةٌ، والطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ على المقاييسِ التّاليةِ: القلقُ الاجتماعيُّ، والسّلوكُ العدوانيُّ، والتّحصيلُ الدّراسيُّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ؟
3. هل توجدُ فروقٌ بينَ متوَسِّطَي درجاتِ الذّكور والإناثِ على المقاييسِ التّاليةِ: صورةِ الجسمِ، والقلقِ الاجتماعيِّ، والسلوكِ العدوانيِّ، والتحصيلِ الدراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينّ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديينّ؟
4. هل توجدُ فروقٌ بينَ متوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ المصابينَ بالسّمنةِ البسيطةِ والمتوسّطةِ والشّديدةِ على المقاييسِ التّاليةِ: صورةِ الجسمِ، والقلقِ الاجتماعيِّ، والسلوكِ العدوانيِّ، والتحصيلِ الدراسيِّ؟؟

5. هـل يسـهمُ كلٌّ مـن: القلـقِ الاجتماعـيِّ، والسّـلوكِ العدوانـيِّ، والتّحصيـلِ الدّراسـيِّ فـي التّنبّـؤِ بصـورةِ الجسـمِ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ مـن المصابيـنَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعاديّيـنَ؟

فروضُ الدّراسةِ

علـى ضـوءِ الإطـارِ النّظـريِّ للدّراسـةِ الحاليّـةِ، مـع الإشـارةِ إلـى أهدافِهـا، ومـا توصّلـتْ إليـه الدّراسـاتُ السّـابقةُ مـن نتائـجَ، يمكـنُ صياغـةُ الفـروضِ كمـا يلـي:

1. توجـدُ علاقـةٌ ارتباطيّـةٌ موجبـةٌ دالّـةٌ إحصائيّـاً بيـن الدّرجـاتِ على مقيـاسِ صـورةِ الجسـمِ، والدّرجـاتِ علـى المقاييـسِ التّاليـةِ: القلـقِ الاجتماعـيِّ، والسـلوكِ العدوانـيِّ، والتحصيـلِ الدراسـيِّ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ الكليّـةِ.

2. توجـدُ فـروقٌ ذات دلالـةٍ إحصائيّـةٍ بيـنَ متوَسّـطَي درجـاتِ الطّـلابِ والطّالبـاتِ الذيـنَ لديهِـم صـورةُ جسـمٍ موجبـةٌ، ودرجـاتُ الطّـلابِ والطّالبـاتِ الذيـنَ لديهِـم صـورةُ جسـم سـالبةٌ علـى المقاييـسِ التّاليـةِ: القلـقُ الاجتماعـيُّ، والسّـلوك العدوانـيُّ، والتّحصيـلُ الدّراسـيُّ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ مـن المصابيـنَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعادييـنّ.

3. توجـدُ فـروقٌ ذات دلالـةٍ إحصائيّـةٍ بيـنَ متوَسِّـطَي درجـاتِ الذّكـور ودرجـاتِ الإنـاثِ علـى المقاييـسِ التّاليـةِ: صـورةِ الجسـمِ، والقلـقِ الاجتماعـيِّ، والسـلوكِ العدوانـيِّ، والتحصيـلِ

الدّراسيّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديينَ.

4. توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ المصابينَ بالسّمنةِ البسيطةِ والمتوسّطةِ والشّديدةِ على المقاييسِ التّاليةِ: صورة الجسمِ، والقلق الاجتماعي، والسّلوك العدواني، والتّحصيل الدّراسي.

5. يسهمُ كلٌّ من: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ في التّنبّؤِ بصورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من الجنسينِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ.

أهميّةُ الدّراسةِ ومبرّراتها

لمّا كانَتِ المكتبةُ التّربويَّةُ والنّفسيَّةُ في الوطنِ العربيِّ تفتقرُ بشدّةٍ إلى دراساتٍ مستفيضةٍ بحثتْ في مجالِ صورةِ الجسمِ وعلاقتِهِ ببعضِ المتغيّراتِ النّفسيّةِ أوِ الدّراسيّةِ أو الاجتماعيّةِ لدى طلبةِ المدارسِ وخاصةً المصابينَ بالسّمنةِ منهم، فإنّ الأمرَ يقتضي إجراءَ المزيدِ من الدّراساتِ لبحثِ طبيعةِ العلاقةِ واتّجاهاتِها بينَ هذِهِ المتغيّراتِ، ولذلك فإنّ الدّراسةَ الحاليّةَ المتمثّلةَ بأهدافِها وأهميّتِها ونتائِجِها وتوصياتِها ستُمثِّلُ إسهاماً إيجابيّاً ورافداً إضافيّاً وإثراءً فعّالاً في الدّراساتِ العربيّةِ في مجالِ علمِ النّفسِ والتّربيةِ، بالإضافةِ إلى ذلكَ فإنّ أهميّةَ هذِهِ الدّراسةِ تتمثَّلُ بالآتي:

أولاً: الأهميَّةُ النّظريّةُ:

1. تعزيزُ وتدعيمُ الاتّجاهاتِ الإيجابيّةِ لدى الطّلبةِ نحوَ إدراكِهم لقيمةِ الثّقةِ بالنّفسِ، والتّفاعلِ الإيجابيِّ مع مختلفِ المواقفِ المجتمعيّةِ بغضِّ النّظرِ عن صُوَرِ أجسامِهم.

2. تقديمُ مناقشاتٍ عديدةٍ ورؤىً جديدةٍ وتحليلاتٍ مستفيضةٍ ذات علاقةٍ بمتغيّراتِ الدّراسةِ المرتبطةِ بصورةِ الجسمِ لدى طلبةِ المرحلةِ الثّانويةِ المصابينَ بالسّمنةِ، بالإضافةِ إلى استعراضِ بعضِ الدِّراساتِ السّابقةِ ذاتِ العلاقةِ، مما سيُثري موضوعَ هذِهِ الدّراسةِ.

3. نشرُ الوعيِّ والاتّجاهاتِ والثّقافةِ الصّحيّةِ بينَ أولياءِ أمورِ الطّلبةِ والمعلّمينَ بأهميّةِ صورةِ الجسمِ لدى الطّلبةِ، وواجبِهم نحو ذلكَ، حتى يتكوّنَ لدى الطّلبةِ صورةُ جسمٍ صحيحةٌ وموجبةٌ.

4. إنّ الدّراسةَ الحاليّةَ المتمثّلةَ بمتغيّراتِها، ونتائِجِها، وتوصياتِها، تمثّلُ لَبِنَةً جديدةً، وإضافةً فكريّةً ومعرفيّةً، وإسهاماً إيجابيّاً، وإثراءً فعّالاً للدّراساتِ والمكتبةِ العربيّةِ في ميدانِ علمِ النّفسِ والتّربيةِ.

5. لفتُ انتباهِ المسؤولينَ والقياديّينَ متّخذي القرارِ التّربويِّ بأهميّةِ دراسةِ صورةِ الجسمِ لدى الطّلبةِ، لما لها من أهميّةٍ كبيرةٍ في مختلفِ جوانبِ العمليّةِ التّربويّةِ ومخرجاتِها

المستقبليّةِ، بالإضافةِ إلى ذلكَ لفتُ انتباهِهم بأهميّةِ اختيارِ أصنافِ الأطعمةِ والوجباتِ التي تباعُ في المقاصفِ المدرسيّةِ وفقَ المعاييرِ الصّحيّةِ حفاظاً على سلامةِ وصحّةِ الطّلبةِ من إصابتِهم بالسّمنةِ.

ثانياً: الأهميّةُ التّطبيقيّةُ:

1. الاستفادةُ من نتائجِ الدّراسةِ من خلالِ عملِ برامجَ إرشاديّةٍ وعلاجيّةٍ؛ لتعديلِ النّظرةِ الخاطئةِ لدى الطّلابِ والطّالباتِ المصابينَ بالسّمنةِ الذين لديهم عدمُ رضا عن صورةِ الجسمِ.
2. يمكنُ التّوظيفُ العمليُّ لنتائجِ الدّراسةِ الحاليّةِ لتساعدَنا كمؤشراتٍ أوليّةٍ على تشخيصِ وتقييمِ جوانبَ القوّةِ والضّعفِ في البرامجِ والفعالياتِ والأنشطةِ المدرسيّةِ ذاتِ العلاقةِ في تعزيزِ الاتّجاهاتِ والقيمِ الصّحيّةِ السّليمةِ، ومن ثمّ إمكانيّةُ الاستفادةِ من تلكَ النتائجِ في دعمِ اتّجاهاتِ ورؤى الطّلبةِ نحوَ المحافظةِ على السّلامةِ والصّحّةِ العقليّةِ والجسميّةِ.
3. نظراً لقلّةِ الدّراساتِ التّربويَّةِ والنّفسيَّةِ في الوطنِ العربيِّ والّتي بحثتْ في موضوعِ صورةِ الجسمِ وعلاقتها بمختلفِ المتغيّراتِ ذاتِ العلاقةِ، فإنّ الأمرَ يقتضي إجراءَ مزيدٍ من الدّراساتِ النّظريّةِ والعمليّةِ لبحثِ طبيعةِ علاقةِ صورةِ الجسمِ الإيجابيّةِ منها والسّلبيّةِ مع بقيّةِ المتغيّراتِ. من هنا فإنّ الدّراسةَ الحاليّةَ المتمثّلةَ بنتائِجِها وتوصياتِها، ستمثّلُ إسهاماً تطبيقيّاً إيجابيّاً، وإثراءً فعّالاً في مجالاتِ التّربيةِ وعلمِ النّفسِ.

4. القـدرةُ علـى التّنبّـؤِ مسـتقبلاً بطبيعـة علاقـةِ صـورةِ الجسـمِ مـع بقيّـةِ متغيّـراتِ الدّراسـةِ ذاتِ العلاقـةِ، وعليـهِ فإنّـهُ يمكـنُ تصميـمُ وتفعيـلُ التّطبيقـاتِ الميدانيّـةِ العمليّـةِ لبرامـجِ الإرشـادِ المدرسـيِّ والأنشـطةِ والبرامـجِ المدرسـيّةِ الفعّالـةِ التـي تسـاعدُ المتخصّصيـنَ والمرشـدينَ والطَّلبـةَ علـى تنميـةِ ودعـمِ وتعزيـزِ القيـمِ والاتّجاهـاتِ الصّحيّـةِ السَّـليمةِ.
5. تمثّـلُ الدّراسـةُ الحاليّـةُ بنتائِجِهـا وتوصياتِهـا تجربـةً بحثيّـةً مفيـدةً ومثمـرةً، سـتفتحُ للباحثيـنَ آفاقـاً جديـدةً، ورؤىً مسـتقبليّةً فـي مجـالِ تطبيـقِ دراسـاتٍ حـولَ صـورةِ الجسـمِ والسّـمنةِ ومـا يتعلّـقُ بهمـا مـن متغيّـراتٍ مختلفـةٍ.

مصطلحاتُ الدّراسةِ

صورةُ الجسمِ:

تُعـرّفُ صـورةُ الجسـمِ بأنّهـا «الفكـرةُ الذّهنيّـةُ للفـردِ عـن جسـمِهِ، ومـدى إدراكِـهِ للجوانـبِ الجماليّـةِ والقـوّةِ والضّعـفِ فـي جسـمِهِ» (طـه، قنديـل، محمـد، عبدالفتـاح، 2005: 471). وتُعـرّفُ صـورةُ الجسـمِ إجرائيّـاً بأنّهـا الدّرجـةُ التـي يحصـلُ عليهـا الطّالـبُ أو الطّالبـةُ علـى مقيـاسِ صـورةِ الجسـمِ المسـتخدمِ فـي هـذِهِ الدّراسـةِ وهـو مـن إعـدادِ صابـر (2008).

القلق الاجتماعي:

يُعـرّفُ القلـقُ الاجتماعـيُّ بأَنَّـهُ عبـارةٌ عـن خـوفٍ مسـتمرٍّ وملحـوظٍ

وقلقٍ شديدٍ يَظْهَرُ لدى الأَفرادِ في مواقفِ التَّفاعلِ الاجتماعيِّ والأَداءِ العامِّ، حيث سيكونُ سلوكهُمْ موضعَ ملاحظةٍ منَ الآخرينَ، لذلكَ فإنّهُمْ يعانونَ من الكَدَرِ، والضِّيقِ (حجازي، 2013). وَيُعَرّفُ القلقُ الاجتماعيُّ إجرائيّاً على إنّهُ الدّرجةُ التي يحصلُ عليها الطّالبُ أوِ الطّالبةُ على مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ المستخدمِ في هذِهِ الدّراسةِ وهوَ من إعدادِ عبدِ الرّحمنِ وعبدِ المقصودِ (1998).

السّلوكُ العدوانيُّ:

يُعرّفُ السّلوكُ العدوانيُّ بأنّه «سلوكٌ موجّهٌ ضِدَّ الآخرينَ يكونُ القصدُ منهُ إيذاءُ الآخرينَ بشكلٍ مباشرٍ أو غيرِ مباشرٍ، فالعدوانُ المباشرُ يمكنُ ملاحظتُهُ كالمشاجرةِ والضّربِ وإيذاءِ الآخرينَ، أمّا العدوانُ غيرُ المباشرِ فيكونُ كامناً، وغالباً ما يحدثُ من قبلِ الطّلبةِ الذينَ يتّصفونَ بحبّهِم للمعارضةِ وإيذاءِ الآخرينَ وبسخريتِهِم منهُم» (الزغبي،2001: 200). ويُعرّفُ السّلوكُ العدوانيُّ إجرائيّاً على إنّه الدّرجةُ التي يحصلُ عليها الطّالبُ أوِ الطّالبةُ على مقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ المستخدمِ في هذِهِ الدّراسةِ وهو من إعدادِ أبوعباة، وعبدالله (1995).

التّحصيلُ الدّراسيُّ:

يُعرّفُ مفهومُ التّحصيلِ الدّراسيِّ على أنه القدرةُ على أداءِ متطلباتِ النّجاحِ المدرسيّ، سواءٌ في التّحصيلِ بمعناهُ العامِّ أم النّوعيِّ لمادّةٍ دراسيّةٍ معيّنةٍ (طه، 2003). ويُعرّفُ التّحصيلُ الدّراسيُّ إجرائيّاً بأنّه محصلةُ مجموعِ درجاتِ الطّالبِ أوِ الطّالبةِ في اختباراتِ الفتراتِ الدّراسيّةِ الأولى والثّانيةِ والثّالثةِ والرّابعةِ خلالَ

العـامِ الدّراسـيِّ الواحـدِ وفقـاً لنظـامِ التّعليـمِ المتّبـعِ بدولـةِ الكويـتِ (علـي، والعتيبـي، والعبداللـه، 2013).

السّمنةُ:

عَرّفَـتْ منظمـةُ الصّحـةِ العالميّـةُ السّـمنةَ بأنّهـا التّراكـمُ المتزايـدُ للدّهـونِ فـي الجسـمِ وقـدْ يلحـقُ الضّـررَ بـه (منظمـة الصحـة العالميـة، 2016). وتُعـرّفُ السّـمنةُ إجرائيّـاً بأنّهـا الدّرجـةُ التـي يحصـلُ عليهـا المفحـوصُ علـى مقيـاسِ كتلـةِ الجسـمِ (BMI) وهـيَ تـساوي وزنَ الجـسمِ بالكيلوغـرامِ مقسـوماً علـى مربّـعِ طـولِ الشّـخصِ بالمتـرِ (Gowers, 2001).

الدّراساتُ السّابقةُ:

فـي هـذا الجـزءِ مـن الدّراسـةِ سـوفَ نقـدّمُ عـدداً مـن الدّراسـاتِ السّـابقةِ التـي تتّصـلُ بموضـوعِ الدّراسـةِ الحاليّـةِ، وعلـى الرّغـمِ مـن أنّ الدّراسـاتِ التّربويّـةَ أوِ النّفسـيّةَ التـي تناولـتْ بعـضَ المتغيّـراتِ النّفسـيّةِ والدّراسـيّةِ المرتبطـةِ بصـورةِ الجسـمِ لـدى طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعاديّيـنَ معـاً قليلـةٌ للغايـةِ علـى مسـتوى الأبحـاثِ العربيَّـةِ، إلّا إنّ الدّراسـاتِ التـي تناولـت صـورةَ الجسـمِ ومتغيّـراتِ الدّراسـةِ الأخـرى، كلٌ علـى حـدة متوافرة نسـبيّاً، وبعدَ مسـحِ العديـدِ مـن المراجـعِ العربيّـةِ والأجنبيّـةِ وقواعـدِ البيانـاتِ ومحـرّكاتِ البحـثِ العلمـيِّ تـمَّ التّوصّـلُ إلـى مجـموعةٍ مـن الدّراسـاتِ السّـابقةِ العربيّـةِ منهـا والأجنبيّـةِ المتمثّلـةِ بالآتـي:

دراسـةُ فايـد (2004)، حيـثُ سـعتْ هـذِهِ الدِّراسـةُ إلـى التّعـرّف إلـى

القلقِ الاجتماعيِّ وعلاقتِهِ بِكُلٍّ منْ صورةِ الجسمِ ومفهومِ الذَّاتِ لدى عيِّنةٍ من طالباتِ الجامعةِ. تكوَّنتْ عيِّنةُ الدِّراسةِ من (312) طالبةً من طالباتِ كلِّيَّةِ الآدابِ في جامعةِ حلوان. خَلَصَتْ نتائجُ هذِهِ الدِّراسةِ إلى: وجودِ علاقةٍ سالبةٍ بينَ كُلٍّ منْ القلقِ الاجتماعيِّ من جهةٍ وصورةِ الجسمِ الإيجابيَّةِ ومفهومِ الذَّاتِ الإيجابيِّ منْ جهةٍ أُخرى.

دراسةُ فيردا، جامزي، أورهان، نيسيم (Ferda,Gamze,Orhan,&-Nesim, 2004)، تطرَّقتْ هذِهِ الدّراسةُ للتّعرّفِ إلى العلاقةِ بينَ القلقِ الاجتماعيِّ بصورةِ الجسمِ وتقديرِ الذّاتِ، وتكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (1003) طلّابٍ وطالباتٍ منَ الجامعيينَ. خَلَصَتْ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ إلى: وجودِ علاقةٍ موجبةٍ بينَ القلقِ الاجتماعيِّ وصورةِ الجسمِ السّالبةِ، كما أن الطّلابَ والطّالباتِ الذين لديهِم قلقٌ اجتماعيٌّ أعلى في صورةِ الجسمِ السّالبةِ مقارنةً بالطّلابِ والطّالباتِ الذينَ ليسَ لديهِم قلقٌ اجتماعيٌّ، واستنتجَ الباحثونَ أنّ الطّلابَ والطّالباتِ الذين لديهِم قلقٌ اجتماعيٌّ لديهِم صورةُ جسمٍ سالبةٌ.

دراسةُ عوض (2005)، هدفتِ هذِهِ الدّراسةُ إلى تحديدِ صورةِ الجسمِ وعلاقتِها ببعضِ المتغيّراتِ الانفعاليّةِ (القلقُ، والاكتئابُ، والخجلُ) لدى عيّنةٍ من المراهقينَ والمراهقاتِ بالمرحلتينِ الدّراسيّتينِ المتوسّطةِ والثّانويّةِ في مدينةِ الطّائفِ، وتكوّنت العيّنةُ من (300) طالبٍ، و (300) طالبةٍ. خَلَصَتْ نتائجُ الدّراسةِ إلى أنّهُ: توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ المراهقينَ والمراهقاتِ في صورةِ الجسمِ في اتّجاهِ المراهقينَ، وأيضاً توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ

بينَ المراهقينَ والمراهقاتِ في درجةِ القلقِ في اتّجاهِ المراهقاتِ، وتوجدُ علاقةٌ ارتباطيّةٌ موجبةٌ دالةٌ إحصائيّاً بينَ كلٍّ منْ صورةِ الجسمِ والقلقِ والاكتئابِ والخجلِ لدى عيِّنَتَي الدّراسةِ من المراهقينَ والمراهقاتِ.

دراسةُ دافيسون وماكيب (Davison& McCabe, 2006)، بحثتْ هذِهِ الدّراسةُ حذف إلى تحديدِ العلاقةِ بينَ صورةِ الجسمِ وبعضِ المتغيّرات، وتكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (245) طالباً وطالبةً من الصفّ الثّامنِ والتّاسعِ. خَلَصَتْ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ إلى: أنّ الاهتمامَ والقلقَ من تقييمِ الآخرينَ لأجسامِ الإناثِ كانَ مهماً في فهمِ تقديرِ الذّاتِ المنخفضِ لدى الإناثِ، ووجدَ أنّ صورةَ الجسمِ السّالبةَ لا ترتبطُ بالتّأثيرِ السّالبِ، لكنْ ترتبطُ بقوّةٍ بالعلاقاتِ معَ الأقرانِ الضّعيفةِ والفقيرةِ معَ الجنسِ المضادِّ، خاصّةً عندَ الذّكورِ، وأيضاً تبيّنَ أنّ صورةَ الجسمِ السّالبةَ تؤثّرُ في العلاقاتِ بينَ نفسِ الجنسِ عندَ الإناثِ.

دراسةُ الخلفِ (2006)، سعتْ هذِهِ الدّراسةُ إلى التّعرّفِ إلى القلقِ الاجتماعيِّ وعلاقتهِ بكلٍّ من الاكتئابِ وصورةِ الجسمِ وتقديرِ الذّاتِ لدى المراهقينَ في المرحلةِ الثّانويّةِ، وتكوّنت عيّنةُ الدّراسةِ من (633) طالباً وطالبةً. خَلَصَتْ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ إلى أنّ هناك علاقةً ارتباطيّةً بينَ القلقِ الاجتماعيِّ والاكتئابِ وصورةِ الجسدِ، وتقديرِ الذّاتِ، ووجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بينَ الجنسينِ في مستوى القلقِ الاجتماعيِّ تجاهَ الإناثِ، ووجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بينَ الجنسينِ في الاكتئابِ.

دراسةُ الزائديّ(2006)، سعتِ تلكَ الدّراسةُ إلى بحثِ علاقةِ صورةِ الجسمِ بكلٍّ من القلقِ والاكتئابِ والخجلِ لدى عيِّنةٍ من المراهقينَ. حيثُ تكوَّنتْ عيِّنةُ الدِّراسةِ منْ (300) طالبٍ، و (300) طالبةٍ من طلبةِ المرحلتينِ الدّراسيَّتينِ المتوسِّطةِ والثَّانويَّةِ في مدينةِ الطّائفِ. أهمُّ نتائجِ تلكَ الدِّراسةِ: وجودُ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الجنسينِ في صورةِ الجسمِ لصالحِ المراهقينَ، أيْ أنّهم أكثرُ رضا عن صورةِ الجسمِ من المراهقاتِ، معَ وجودِ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ سالبةٍ بين صورةِ الجسمِ وكلٍّ منَ القلقِ والاكتئابِ والخجلِ.

دراسةُ نيومان وسونتاج وسالفاتو (Newman, Sontag,&Salvato,2006)، هدفتْ هذِهِ الدّراسةُ إلى تحديدِ العلاقةِ بينَ صورةِ الجسمِ والقلقِ الاجتماعيِّ وتقديرِ الذّاتِ والاكتئابِ، وتكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (134) طالباً وطالبةً، أعمارُهم تتراوح بينَ (13– 15) سنةً. خَلَصَتْ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ إلى: إنّ الاستياء وعدمَ الرّضا عن الجسمِ يرتبطانِ بالقلقِ الاجتماعيِّ وتقديرِ الذّاتِ والاكتئابِ في المراهقةِ، ووجدَ أنّ الصّحّةَ النّفسيّةَ والكفاءةَ معَ الأقرانِ ترتبطانِ بصورةِ الجسمِ الموجبةِ.

دراسةُ آتا و لودين و لالي (Ata, Ludden,& Lally,2007)، تناولتْ هذِهِ الدّراسةُ تحديدَ العلاقةِ بينَ كلٍّ من: الجنسِ وتقديرِ الذّاتِ والتّدعيمِ الاجتماعيِّ والأسرةِ والأصدقاءِ وضغوطِ وسائلِ الإعلامِ وارتباطِها بصورةِ الجسمِ، وقدْ تكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (177) مراهقاً ومراهقةً. خَلَصَتْ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ إلى: أن تقديرَ الذّاتِ المنخفضِ، والدّعمَ الاجتماعيَّ، والضّغوطَ الكبيرةَ

لفقدِ الوزنِ ترتبطُ بتقديرِ الجسمِ السّالبِ وصورةِ الجسمِ السّالبةِ، واتّجاهاتِ الطّعامِ السّالبةِ، وكانت الاتّجاهاتُ والسّلوكيّاتُ الخطرةُ لدى الذّكورِ ترتبطُ بالدّعمِ الاجتماعيِّ المنخفضِ والضّغطِ الكبيرِ ليكونَ لديهِ عضلاتٌ.

دراسةُ الدّخيلِ (2007)، هدفتْ تلكَ الدِّراسةُ إلى بحثِ علاقةِ صورةِ الجسمِ بفقدانِ الشَّهيَّةِ العصبيِّ والشَّرهِ العصبيِّ لدى طالباتِ جامعةِ الملكِ سعود، تكونتْ عيّنةُ الدِّراسةِ منْ (582) طالبةً جامعيَّةً. أهمُّ النّتائجِ الّتي توصّلتْ إليها تلكَ الدّراسةُ وجودُ علاقةٍ سالبةٍ دالّةٍ إحصائيّاً بينَ صورةِ الجسمِ وفقدانِ الشَّهيَّةِ العصبيِّ والشَّرهِ العصبيِّ لدى طالباتِ الجامعةِ.

دراسةُ صابر(2008)، هدفتْ الدّراسةُ إلى التّعرّفِ إلى طبيعةِ العلاقةِ بينَ صورةِ الجسمِ، وتقديرِ الذّاتِ، والاكتئابِ، لدى عيّنةٍ من طلبةِ الجامعةِ، وكذلكَ التّعرّفُ إلى الفروقِ بينَ الجنسينِ في صورةِ الجسمِ وتقديرِ الذّاتِ والاكتئابِ، تكوّنتْ عيّنةُ الدّراسةِ من (287) طالباً وطالبةً بكليّةِ التّربيةِ في بنها. أوضحتْ النّتائجُ: أنّ هناكَ علاقةً ارتباطيّةً موجبةً بينَ صورةِ الجسمِ وتقديرِ الذّاتِ، ووجودُ علاقةٍ ارتباطيّةٍ سالبةٍ بينَ صورةِ الجسمِ والاكتئابِ، مع عدمِ وجودِ فروقٍ بينَ الجنسينِ في صورةِ الجسمِ.

دراسةُ عبود (2012)، تطرّقت هذِهِ الدّراسةُ إلى التّعرفِ إلى صورةِ الجسمِ وعلاقتِها بالسّلوكِ العدوانيِّ لدى طالباتِ كليّةِ التّربيةِ الرّياضيّةِ، وتكوّنت عيّنةُ الدّراسةِ من (100) طالبةٍ من طالباتِ كليّةِ

التّربيـةِ الرّياضيّـةِ، وتـمّ اختيارُهـنَّ بطريقـةٍ عشـوائيّةٍ مـن بيـنِ المراحـلِ الأربـع إذ تـمّ اختيـارُ (25) طالبـةً مـن كلِّ مرحلـةٍ. أشـارتْ النّتائـجُ إلـى: أنّـهُ لا توجـدُ علاقـةٌ بيـنَ صـورةِ الجسـمِ والسّـلوكِ العدوانـيِّ لـدى طالبـاتِ كليّـةِ التّربيـةِ الرّياضيّـةِ.

دراسـةُ عبـدِ الواحـدِ (2012)، بحثـتْ هـذهِ الدّراسـةُ فاعليَّةَ برنامـجٍ معرفيٍّ سـلوكيٍّ لتحسـينِ صـورةِ الجسـمِ وبعـضِ الخصائـصِ الشّـخصيّةِ لـدى عيّنـةٍ مـنْ طالبـاتِ الثّانويّـةِ العامّـةِ ذواتِ السّـمنةِ المفرطـةِ. تكوّنـتْ عيّنـةُ الدّراسـةِ مـن (20) حالـةً مـن ذواتِ السّـمنةِ المفرطـةِ، وتـمّ تقسـيمُهنَّ عشـوائيّاً إلـى مجموعتيـنِ، تجريبيّـةٍ وضابطـةٍ، مـعَ تطبيـقِ مقاييـسَ: التّوافـقِ النّفسـيِّ، ونشـوةِ صـورةِ الجسـمِ، واضطرابـاتِ السّـمنةِ المفرطـةِ، وأخيـراً برنامـج معرفـي سـلوكي. أشـارتْ نتائـجُ الدّراسـةِ إلـى تحقيـقِ فاعليّـةِ البرنامـجِ المعرفـيِّ السّـلوكيِّ الـذي تـمّ تطبيقُـهُ فـي هـذهِ الدّراسـةِ لصالـحِ المجموعـةِ التّجريبيّـةِ، وإنّ الفـروقَ بيـنَ متوسّـطاتِ الدّرجـاتِ فـي المقاييـسَ السّـابقةِ فـي القيـاسِ البعـديِّ كانـتْ لصالـحِ المجموعـةِ التّجريبيّـةِ.

دراسـةُ عبـاسٍ والزبـونِ (2012)، بحثـتْ هـذه الدّراسـةُ اضطـرابَ التّشـوّهِ الوهمـيّ للجسـدِ واضطرابـاتِ القلـقِ الاجتماعـيِّ، وذلـكَ علـى عيّنـةٍ تكونـتْ مـنْ (500) طالـبٍ وطالبـةٍ مـن طلبـةِ كلّيّتـي العلـومِ والآدابِ فـي الجامعـةِ الأردنيّـةِ. وأهـمُّ نتائـجِ تلـكَ الدّراسـةِ هـيَ عـدمُ وجـودِ علاقةٍ ارتباطيّـةٍ بيـنَ اضطـرابِ التّشـوّهِ الوهمـيِّ للجسـدِ والقلـقِ الاجتماعـيِّ.

دراسـةُ عبـدِ الـرازقِ (2012)، هدفـتْ تلـكَ الدّراسـةُ إلـى بحـثِ فاعليّـةِ البرامـجِ الغذائيّـةِ وتغييـرِ نمـطِ الحيـاةِ فـي تقليـلِ وزنِ الأطفـالِ المصابيـنَ

بالسّمنةِ، وشملتِ الدّراسةُ أكثرَ منْ (80) طفلاً منْ سنِّ (6) سنواتٍ إلى (14) سنةً منْ طلبةِ المدارسَ الابتدائيّةِ والإعداديّةِ بمدينةِ شبينِ الكومِ المصابينَ بالسّمنةِ، وتمّ إخضاعُهمْ لبرامجَ غذائيّةٍ، وإرشادُهمْ إلى نمطٍ صحيٍّ للحياةِ وممارسةِ الأنشطةِ الرّياضيّةِ، ما أدّى إلى فقدانِ الوزنِ الزّائدِ لدى هؤلاءِ الأطفالِ خلالَ ستّةِ أشهرٍ فقطْ. وأوصتِ الدّراسةُ بضرورةِ أنْ تقومَ الممرِّضةُ المدرسيّةُ بالتّثقيفِ الصّحيِّ للأطفالِ للحدِّ منْ تناولِ السّكّريّاتِ والنّشويّاتِ، وزيادةِ ممارسةِ الأنشطةِ الرّياضيّةِ، وضرورةِ تلقّي الممرّضات بالمدارسَ دوراتٍ تدريبيّةً لتقييمِ الأطفالِ ذوي الوزنِ الزّائدِ، وعملِ برامجَ توعيةٍ مدرسيّةٍ عنِ السّمنةِ وأسبابِها وطرقِ علاجِها ومراقبةِ الأغذيةِ الّتي تباعُ في الكانتينِ المدرسيّ.

دراسةُ غانمٍ ودانوك (2013)، هدفتْ تلكَ الدّراسةُ إلى إيجاد السّمنةِ لدى المراهقينَ في المدارسِ الثّانويّةِ، ولتَمييزِ العلاقةِ بينَ صفاتِ المُراهقينَ البدناءِ والتّاريخِ العائليِّ للسّمنة. طُبقتْ تلكَ الدّراسةُ بينَ (537) مُراهقاً (270 من الذّكورِ، و267 منَ الإناثِ) تراوحتْ أعمارُهم بينَ (12ـ15) سنةً. أهمُّ ما تمت الإشارةُ إليها منْ نتائجَ أنّ نسبةَ انتشارِ السّمنةِ بين المُراهقينَ كانتْ (22.3 ٪). و (55.8٪) من المُراهقينَ البدناءِ كانوا من الذّكورِ، و (42.5 ٪) من المُراهقينّ البدناءِ كانوا بعُمرِ (13) سنةً، و (79.2 ٪) من المُراهقينَ البدناءِ كانوا من مستوىً متوسّطٍ لنتيجةِ الحالةِ الاقتصاديّةِ والاجتماعيّةِ، ووجدتْ علاقةً مهمة بينَ المُراهقينَ البدناءِ والتّاريخِ العائليِّ مِنْ السّمنةِ الذي أشار بوجودِ سمنةٍ في العائلةِ، السّمنةُ للأبِ، والسّمنةُ للأخِ.

دراسةُ عبازة (2014)، سعتْ هذهِ الدّراسةُ إلى تحديدِ طبيعةِ علاقةِ صورةِ الجسمِ بالتّوافقِ الدّراسيِّ لدى المراهقينَ بالمرحلةِ الثّانويّةِ، معَ دراسةِ أثرِ متغيّراتِ الجنسِ والتّخصصِ الدّراسيِّ والتّحصيلِ الدّراسيِّ والتّفاعلِ بينهُما. تكونتْ عيّنةُ الدّراسةِ منْ (550) مراهقاً، بواقعِ (223) منَ الذّكورِ، و(327) منَ الإناثِ. أهمُّ ما أشارتْ إليه نتائجُ الدّراسةِ أن عيّنةَ الدّراسةِ الكليّةِ لا تعاني من عدمِ الرّضا عنْ صورةِ الجسمِ أو عدمِ التّوافقِ الدّراسيِّ، وتوجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ المراهقينَ في عدمِ الرّضا عنْ صورةِ الجسمِ لصالحِ الإناثِ، معَ عدمِ وجودِ فروقٍ تُعزى للتّخصّصِ الدّراسيّ، والتّحصيلِ الدّراسيّ، والتّفاعلِ بينهُما في صورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ الكليّةِ.

دراسةً خليفة (2017)، سعتْ هذهِ الدّراسةُ إلى تحديدِ تأثيرِ السّمنةِ والحالةِ الاقتصاديّةِ – الاجتماعيّةِ في حاصلِ الذّكاءِ للمراهقينَ لدى طلبةِ المدارسَ الثّانويّةِ في مدينةِ بغدادَ. تمّ إجراءُ تصميمٍ وصفيّ لتحديدِ تأثيرِ السّمنةِ والحالةِ الاقتصاديّةِ ـ الاجتماعيّةِ على حاصلِ الذّكاءِ للمراهقينَ منْ طلبةِ المدارسِ الثّانويّةِ في مدينةِ بغدادَ، اختيرتْ عيّنةٌ منْ (120) منْ طلبةِ المدارسِ الثّانويّةِ. أشارتْ نتائجُ الدّراسةِ بأنّ السّمنةَ والحالةَ الاجتماعيّةَ والاقتصاديَّةَ تؤثّرانِ على حاصلِ الذّكاءِ لدى الطّلبةِ، وأنّ السّمنةَ يمكنُ أنْ تؤثّرَ تأثيراً كبيراً على حاصلِ الذّكاءِ للطّلبةِ، وأنّ الطّلبةَ ذوي الوضعِ الاجتماعيِّ والاقتصاديّ المنخفضِ والمعتدلِ حصلوا على درجاتٍ منخفضةٍ من حاصلِ الذّكاءِ.

التّعقيبُ على الدّراساتِ السّابقةِ

بعـدَ هـذا العـرضِ لعـددٍ مـنَ الدّراسـاتِ العربيّـةِ والأجنبيّـةِ التـي تيسّـرَ الاطّـلاعُ عليهـا، يتّضـحُ الاهتمـامُ بدراسـةِ صـورةِ الجسـمِ لـدى عيّنـاتٍ متباينـةٍ مـن مراحـلِ التّعليـمِ المختلفـةِ، وقـدْ ركّـزتِ الدّراسـاتُ السّـابقةُ على العلاقـةِ بيـنَ صـورةِ الجسـمِ ومتغيّـراتٍ عديـدةٍ منهـا القلـقُ الاجتماعـيُّ والاكتئـابُ، والخجـلُ، والسّـلوكُ العدوانـيُّ، كمـا اهتمـتِ الدّراسـاتُ السّـابقةُ بدراسـةِ تحديـدِ العلاقـةِ بيـنَ صـورةِ الجسـمِ وبعـضِ المتغيّـراتِ الأخـرى، بالإضافـةِ إلـى ذلـك استعراضُ بعـضِ الدّراسـاتِ ذاتِ العلاقـةِ بالسّـمنةِ وأهـمُّ العوامـلِ المؤثّـرةِ فيهـا لـدى شـرائحَ مختلفةٍ مـن العيّنـاتِ، وقـد اسـتفادتِ الدّراسـةُ الحاليّـةُ مـن التّأصيـلِ النّظـريِّ للدّراسـاتِ السّـابقةِ وإجراءاتِهـا الميدانيّـةِ. إلّا أنّـه لا توجـدُ دراسـةٌ ـ فـي حـدودِ علـمِ الباحـثِ ـ تناولـتْ دراسـةَ صـورة الجسـمِ وعلاقتِهـا بمتغيّـراتِ الدّراسـةِ الحاليّـةِ معـاً، ممـا سـيعطي لنتائـجِ هـذِهِ الدّراسـةِ إضافـةً علميّـةً جديـدةً للبحـثِ العلمـيِّ والمكتبـةِ التّربويّـةِ والنّفسـيّةِ فـي مجـالِ صـورةِ الجسـمِ.

الطّريقةُ والإجراءاتُ

تتضمّـنُ إجـراءاتُ الدّراسـةِ المنهـجَ المسـتخدمَ وعيّنـةَ الدّراسـةِ، ومقاييـسَ الدّراسـةِ وخصائِصِهـا السـيكومتريةِ مـن ثبـاتٍ وصـدقٍ، بالإضافـةِ إلـى حـدودِ الدّراسـةِ والأسـاليبِ الإحصائيّـةِ المسـتخدمةِ لمعالجـةِ البيانـاتِ لاسـتخلاصِ النتائـجِ، وفيمـا يلـي شـرحٌ وتوضيـحٌ لهـذِهِ الإجـراءاتِ.

منهجُ الدّراسة

تـمّ استخدامُ المنهـجِ الوصفـيِّ فـي هـذِهِ الدّراسـةِ، ويعتمـدُ المنهـجُ الوصفـيُّ علـى دراسـةِ الواقـعِ أو الظّاهـرةِ كمـا توجـدُ فـي الواقـعِ ويهتـمُّ بوصفِهـا وصفـاً دقيقـاً، ويعبّـرُ عنهـا تعبيـراً كيفيّـاً أو كميّـاً. وتعتبـرُ طبيعـةَ البحـوثِ الوصفيّـةِ أسـهلَ مـن حيـثُ فهمهـا واسـتيعابها إذا حصـلَ الفـردُ علـى بعـضِ المعلومـاتِ عـن الخطـواتِ المختلفـةِ المتضمّنـةِ فـي بحـثٍ مـن البحـوثِ إلـى جانـبِ مختلـفِ الوسـائلِ المسـتخدمةِ فـي جمـعِ البيانـاتِ والتّعبيـرِ عنهـا والفئـاتِ العامّـةِ التـي قـدْ تصنّـفُ تحتَهـا الدّراسـاتُ (دويـدار،1999).

عيّنةُ الدّراسةِ

بدايـةً أودُّ الإشـارةَ هنـا إلـى أنّ مشـكلةَ السّـمنةِ بدولـةِ الكويـتِ تعتبـرُ ظاهـرةً منتشـرةً خاصّـةً بيـنَ فئـةِ المراهقيـنَ، فالظاهـرةُ (Phenome-non) هـي لفـظٌ يطلـقُ علـى أيّ حـدثٍ يمكـنُ مراقبتُـه (Elizabeth, Frank. 2005) . وفـي الاسـتخدامِ العـامِّ: الظاهـرةُ كثيـراً مـا تشـيرُ إلـى حـدثٍ غيـرِ عـاديٍّ، وفـي الاسـتخدامِ العلمـيِّ: الظاهـرةُ هـيَ أيُّ حـدثٍ يمكـنُ ملاحظتُـهُ و مراقبتُـهُ ورصـدُهُ، و قـد تتطلَّـبُ الملاحظـةُ العلميّـةُ اسـتخدامِ أجهـزةٍ معيّنـةٍ للمراقبـةِ وتسـجيلِ أوْ تجميـعِ البيانـاتِ المتعلّقـةِ بهـذِهِ الظَّاهـرةِ (Jeremy, 1996). ولقـدْ أشـارَ وزيـرُ الصّحّـةِ السّـابقِ بدولـةِ الكويـتِ الدكتـورُ علـي العبيـدي إلـى أن الكويـتَ تحتـلُّ المرتبـةَ الأولـى عربيّـاً والثّانيـةَ عالميّـاً فـي معـدّلِ زيـادةِ انتشـارِ السّـمنةِ المفرطـةِ (العبيـدي، 20161:). لذلـكَ فـإنّ السّـمنةَ هنـا تعتبـرُ أحـدَ المظاهـرِ

المنتشرةِ بينَ طلبةِ مجتمعِ الدّراسةِ الحاليّةِ وذلكَ وفقَ التّصريحاتِ المختلفةِ للقياديّينَ، وملاحظاتِ الإداراتِ المدرسيّةِ، والتّقاريرِ الواردةِ لنا من الإدارةِ العامّةِ لمنطقةِ الأحمدي الصّحيّةِ، والّتي تناشدُ دائماً تفعيلَ برامجِها وخططِها الصّحيّةِ لمواجهةِ ظاهرةِ السّمنةِ المنتشرةِ بينَ فئاتِ المراهقينَ من الشّبابِ. وكلمحةٍ موجزةٍ حولَ مجتمعِ عيّنةِ الدّراسةِ، فقدْ بلغَ إجماليُّ أعدادِ طلبةِ المرحلةِ الثّانويّة بمنطقةِ الأحمدي التّعليميّةِ (15724) طالباً وطالبةً، بواقع (6915) منْ الذّكورِ، و(8809) منَ الإناثِ، موزّعينَ على (31) مدرسةً، بواقعِ (14) مدرسةً للذّكورِ، و(17) مدرسةً للإناثِ، حيثُ بلغَ إجماليُّ أعدادِ الطّلبةِ في ثانويّةِ سعيدِ بنِ عامرٍ للبنينَ (700) طالبٍ، وفي ثانويّةِ الكنديِّ للبنينَ (319) طالباً، في حين بلغَ إجماليُّ عددِ الطّالباتِ في ثانويّةِ الرّتقةِ للبناتِ (699) طالبةً، وفي ثانويّةِ لبنى بنتُ الحارثِ (547) طالبةً (البالول، 2015)

بالنّسبةِ لإجراءاتِ تطبيقِ الدّراسةِ ومراحِلها، بدايةً تمّ تجهيزُ مقاييسَ الدّراسةِ، بعدَ ذلكَ تمَّ إعدادُ خطاباتٍ رسميّةٍ تمَّ إرسالُها إلى إداراتِ المدارسِ المعنيّةِ بالتّطبيقِ موضحاً فيها أهدافَ الدّراسةِ، متطلّعينَ إلى تسهيلَ المهامِ لتطبيقِ أدواتِ الدّراسةِ بالتّنسيقِ مع الباحثينَ النّفسيّينَ والاجتماعيّينَ بتلكَ المدارسِ، وقدْ تمَّ أخذُ موافقاتٍ مسبقةٍ من جميعِ أفرادِ العيّنةِ للمشاركةِ في الدّراسةِ وتطبيقِ مقاييسِها عليهمْ، ثمَّ تمَّ تخصيصُ الجلسةِ الأولى لتطبيقِ مقياسِ صورةِ الجسمِ لنتمكنَ منْ تقسيمِ وتصنيفِ الطّلبةِ وفقَ فئاتٍ محدّدةٍ منَ السّمنةِ (بسيطةٍ، متوسّطةٍ، شديدةٍ)، بعدَ

ذلـكَ تـمَّ تخصيـصُ جلسـتينِ لتطبيـقِ بقيّـةِ مقاييـسِ الدّراسـةِ. علمـاً بأنّـهُ تـمَّ الاسـتنادُ إلـى معيـارِ حسـابِ كتلـةِ الجسـمِ فـي كلتـا الخطوتيـنِ، وأنّ الطّلبـةَ الذيـنَ يعانـونَ مـنَ السّـمنةِ وفـقَ معادلـةِ كتلـةِ الجسـمِ تـمَّ تقسـيمُهم إلـى ثلاثـةِ مسـتوياتٍ مـنَ السّـمنةِ وفـقَ مؤشّـرِ كتلـةِ الجسـمِ (بسـيطةٍ، متوسّـطةٍ، شـديدةٍ) وحسـبما تـمَّ ذكـرُهُ فـي الإطـارِ النّظـريِّ مـنْ هـذِهِ الدّراسـةِ.

فتـمّ تطبيـقُ الدّراسـةِ كخطـوةٍ أولـى علـى عيّنـةٍ اسـتطلاعيّةٍ مكوّنـةٍ مـن (100) طالـبٍ وطالبـةٍ مـن طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ مـن المصابيـنَ بالسّـمنةِ والعاديّيـنَ، وتراوحـت أعمارُهـم بيـنَ (15–19) عامـاً، بمتوسّـطٍ عمـريٍّ قـدرُهُ (15.8) عامـاً، وانحـرافٍ معيـاريٍّ يسـاوي (0.91) عامـاً، وتـمّ اختيارُهـم مـن طـلابِ وطالبـاتِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ مـن محافظـةِ الأحمـدي وذلـكَ مـن المناطـقِ التّاليـةِ: هديـة، وفهـد الأحمـد، والصباحيـة، والفحيحيـل بمحافظـةِ الأحمـدي بدولـةِ الكويـتِ، وكانَ الهـدفُ مـن اسـتخدامِ العيّنـةِ الاسـتطلاعيّةِ التّحقّـقُ مـن مناسـبةِ أدواتِ الدّراسـةِ مـن حيـث الصّـدقِ والثّبـاتِ والمـدّةِ الزّمنيّـةِ وسـلامةِ المفـرداتِ، وبعـدَ التّأكّـدِ مـن ذلـكَ تـمّ تطبيـقُ المقاييـسِ نفسِـها علـى عيّنـةِ الدّراسـةِ النّهائيّـةِ المكوّنـةِ مـن (215) طالبـاً وطالبـةً مـن طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ العامّـةِ، منهـم (111) طالبـاً وطالبـةً مـن العادييـنَ حيث تـم اختيارهـم بطريقـة عشـوائية، و(104) مـن المصابيـنَ بالسّـمنةِ تـم اختيارهـم بطريقـة قصديـة، وتراوحـتْ أعمارُهـم بيـنَ (15–19) عامـاً، وقـد كان متوسّـطُ أعمـارِ عيّنـةِ الدّراسـةِ النّهائيّـةِ (15.8) عامـاً، بانحـرافٍ معيـاريٍّ قـدرُهُ (0.92) عامـاً، منهـم (109) طـلابٍ، تراوحـتْ أعمارُهـم

بيـنَ (16ـ19) عامـاً، بمتوسّـطٍ عمـريٍّ قـدرُهُ (16) عامـاً، وانحـرافٍ معيـاريٍّ يسـاوي (0.80)، و(106) طالبـاتٍ تراوحـتْ أعمارهـنَّ بيـنَ (15ـ19) عامـاً، حيـثُ كانَ متوسّـطُ أعمارِهـنَّ يسـاوي (15.6) عامـاً، بانحـرافٍ معيـاريٍّ قـدرُهُ عـامٌ واحـد.

ويوضّـحُ الجدولُ رقـم (1) عـددَ أفرادِ عيّنةِ الدّراسـةِ موزعةً بحسـبِ المنطقـةِ السّـكنيّةِ والمدرسـةِ والنّوعِ وأعدادِ المصابينَ بالسّـمنةِ.

جدول رقم (1)

توزيعُ أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ بحسبِ المدرسةِ والنّوعِ وأعداد المصابون بالسمنة

ذكـــــور							
اسم المدرسة	المنطقة السكنية	ن		م		ع	
		العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة
ث سعيد بن عامر	هدية	25	24	16	15	0.54	0.54
ث الكندي	الفحيحيل	33	27	16	15	1	0.54
المجموع		109		16.04		0.809	
إنـــــاث							
اسم المدرسة	المنطقة السكنية	ن		م		ع	
		العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة
ث الرتقة	فهد الأحمد	38	22	15.2	15	0.84	0.82
ث لبنى بنت الحارث	الصباحية	15	31	16.2	16	0.88	0.86
المجموع		106		15.66		1.002	

يتّضحُ من الجدولِ أعلاهُ عددَ أفرادِ العيّنةِ الأساسيّةِ للدّراسةِ موزّعاً وفقاً للنّوعِ، والمنطقةِ السّكنيّةِ، والمدرسةِ، وأعدادِ المصابينَ

بالسّمنةِ، وتمّ اختيارُ أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ المكوّنةِ من (215) طالباً وطالبةً من أربعِ مدارسَ منها مدرستانِ للذكورِ، ومدرستانِ للإناثِ، ومتوسّطُ أعمارِهم يتراوحُ بينَ (15) إلى (19) عاماً، إضافةً إلى ذلكَ فإنَّ الجدولَ السّابقَ يقدّمُ العديدَ من الجوانبِ الإحصائيّةِ الخّاصةِ بالعيّنةِ المختارةِ.

أدواتُ الدّراسةِ: شملتْ أدواتُ الدّراسةِ ما يلي:

مقياسُ صورةِ الجسمِ:

تمَّ إعدادُ مقياسِ صورةِ الجسمِ من قبلِ صابر (2008)، ويتكوّنُ المقياسُ من (27) عبارةً لقياسِ صورةِ الجسمِ، وهنا أودُّ ذكرَ عبارةٍ واحدةٍ فقطْ من المقياسِ حتّى يفهمَ القارئُ المفهومَ الذي سيتمُّ قياسُهُ، وذلكَ على سبيلِ المثالِ وليسَ الحصرِ (أشعرُ بالقلقِ والتّوتّرِ عندما ينظرُ إليَّ الآخرونَ). والمقياسُ مكوّنٌ من بُعدينِ، البعدُ الأوّلُ هو إدراكُ الفردِ لجسمِهِ والذي يكونُ موجباً أو سالباً، ويشتملُ على العباراتِ التاليةِ: (1. 2. 4. 5. 6. 7. 9. 10. 12. 13. 16. 17. 19. 20. 21. 23. 24. 25. 26)، والبعدُ الثّاني هو إدراكُ الفردِ لجسمِهِ من خلالِ آراءِ الآخرينَ كالأسرةِ والأصدقاءِ والزّملاءِ، ويشتملُ على العباراتِ التّاليةِ:

(3. 8. 11. 14. 15. 18. 22. 27)، وتقعُ الإجابةُ في ثلاثةِ مستوياتٍ هي: (نعم، وأحياناً، ولا)، وفقَ مقياسِ ليكرت الثّلاثيِّ، وتقدّرُ «نعم» بثلاثِ درجاتٍ، و«أحياناً» بدرجتينِ و«لا» بدرجةٍ واحدةٍ، وذلك في العباراتِ الموجبةِ (1 .2. 7. 10 . 16.11 .22. 24. 25. 27)، وتعكسُ الدّرجاتُ في العباراتِ السّالبةِ (3. 4. 5. 6. 8.

9. 12. 13. 14. 15. 17. 18. 19. 20. 21. 23. 26)، وقدْ تمَّ حسابُ قيمةِ الوسيطِ لقياسِ صورةِ الجسمِ فكانت ط =67، وبذلكَ تصبحُ الدرجاتُ الأعلى من 67 تشيرُ إلى صورةِ الجسمِ الموجبةِ وإدراكِ الفردِ الحقيقيِّ والواضحِ لصورةِ جسمِهِ ورضاه عنها، وتشيرُ الدّرجاتُ الأدنى من 67 إلى صورةِ الجسمِ السّالبةِ وإدراكِ الفردِ الخاطِئِ عن صورةِ جسمِهِ وعدمُ الرضا عنها، وبذلكَ تتراوحُ قيمةُ الدّرجاتِ على المقياسِ من (27) درجةً كحدٍّ أدنى إلى (81) درجةً كحدٍّ أقصى لدرجةِ صورةِ الجسمِ. وقامَ معدُّ المقياسِ بحسابِ صدقِ وثباتِ المقياسِ بطريقةِ صدقِ المحكّمين، من خلالِ عرضِ المقياسِ على (8) محكّمينَ من السّادةِ الأساتذةِ المتخصّصينَ في علمِ النّفسِ والصّحّةِ النّفسيّةِ، وتمّ تقنينُ المقياسِ على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (75) طالباً وطالبةً، وقد تمّ التّحقُّقُ من الاتّساقِ الدّاخليِّ للمقياسِ من خلالِ حسابِ معاملاتِ ارتباطِ المفرداتِ بالدّرجةِ الكليّةِ للمقياسِ، إذ تراوحت بينَ (0.20) و (0.67)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالةِ (0.01). وتمّ حسابُ ثباتِ المقياسِ باستخدامِ معامل ألفا إذ بلغَ (0.83)، ممّا يدلُّ على أنّ المقياسَ يتمتّعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الثّباتِ في قياسِ صورةِ الجسمِ.

وفي الدّراسةِ الحاليّةِ تمّ حسابُ قيمةِ معاملِ ثباتِ المقياسِ باستخدامِ طريقةِ التّجزئةِ النّصفيّةِ على عيّنةٍ قوامُها (120) طالباً من طلّابِ وطالباتِ المرحلةِ الثّانويّةِ المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ، إذ بلغت القيمةُ بطريقةِ معادلةِ سبيرمان – براون (0.73)، ومعادلةُ جتمان بلغت (0.79)، وأيضاً تمّ حسابُ قيمةِ معامِلِ ثباتِ الدّرجةِ

الكليّـةِ للمقيـاسِ بطريقـةِ معامـلِ ألفـا وبلـغت (0.77) ويعنـي ذلـك أنّ المقيـاسَ يتمتّـعُ بدرجـةٍ عاليـةٍ مـن الثّبـاتٍ. وقـد تـمّ حسـابُ صـدقِ الاتّسـاقِ الدّاخلـيِّ للمقيـاسِ علـى نفـسِ العيّنـةِ السّـابقةِ، وذلـك مـن خـلالِ إيجـادِ معامـلاتِ الارتبـاطِ بيـنَ درجـةِ كلِّ بنـدٍ والدّرجـةِ الكليّـةِ للمقيـاسِ، ويوضّـحُ الجـدولُ التّالـي رقـم (2) قيـمَ معامـلِ الارتبـاطِ بيـنَ درجـةِ كلِّ بنـدٍ والدّرجـةِ الكليّـةِ للمقيـاسِ.

جدول رقم (2)

نتائجُ الاتّساقِ الدّاخليّ لبنودِ مقياسِ صورةِ الجسمِ

رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكليّة	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكليّة	رقم البند	معامل الارتباط بالدرجة الكليّة
1	0.34**	11	0.51**	21	0.42 **
2	0.56**	12	0.51**	22	0.54 **
3	0.56**	13	0.45**	23	0.42**
4	0.31**	14	0.64**	24	0.39**
5	0.37**	15	0.35**	25	0.38**
6	0.65**	16	0.60**	26	0.30**
7	0.41**	17	0.60**	27	0.68**
8	0.54**	18	0.31**		
9	0.49**	19	0.37**		
10	0.36**	20	0.65**		

N=120 . ** P ≤ .01

ويتّضحُ من الجدولِ السّابقِ أنّ قيمَ معاملاتِ الارتباطِ لبنودِ مقياسِ صورةِ الجسمِ تراوحت بينَ (0.30) و(0.68)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، ويشيرُ ذلك إلى أنّ المقياسَ يتمتّعُ بدرجةٍ مناسبةٍ من الاتّساقِ الدّاخليّ ومن ثمّ مستوى الصّدقِ المطلوبِ.

مقياسُ السّلوكِ العدوانيِّ

تمّ استخدامُ مقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ بصورتِهِ العربيّةِ، حيثُ تمّ ترجمتُه من قبلِ أبو عباة، وعبدالله (1995)، ويتكوّنُ المقياسُ من (30) عبارةً لقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ، وهنا أودُّ ذكرَ عبارةٍ واحدةٍ فقطْ منَ المقياسِ وذلك على سبيلِ المثالِ وليسَ الحصرِ (أحبُّ ضرْبَ الأشخاصِ حتّى دونَ سببٍ مقنعٍ)، وهو مكوّنٌ من أربعةِ أبعادٍ وهي: العدوانُ البدنيُّ، والعدوانُ اللّفظيُّ، والغضبُ، والعدوانُ، وتقعُ الإجابةُ في خمسةِ مستوياتٍ بينَ (1ـ5)، وفقَ مقياسِ ليكرت الخماسيِّ، وتفسّرُ الدّرجةُ التي يحصُلُ عليها الفردُ على المقياسِ من حيثُ ارتفاعُها، فكلّما ارتفعتِ الدّرجةُ التي يحصلُ عليها الفردُ دلَّ ذلكَ على ميلِ الطّالبِ واستعدادِهِ للسّلوكِ العدوانيِّ، وبذلكَ تتراوحُ قيمةُ الدّرجاتِ على المقياسِ من (30) درجةً كحدٍّ أدنى إلى (150) درجةٌ كحدٍّ أقصى لدرجةِ السّلوكِ العدوانيِّ. وقامَ معدُّ المقياسِ بالتّأكّدِ من صدقِ المقياسِ بطريقةِ صدقِ المحكّمينَ من خلالِ عرضِ المقياسِ على مجموعةٍ من السّادةِ الأساتذةِ المتخصّصينَ في علمِ النّفسِ والصّحّةِ النّفسيّةِ، وتمّ تقنينُ المقياسِ على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (170) طالباً وطالبةً، وقد تمّ التّحققُ من الاتّساقِ الدّاخليِّ للمقياسِ

مـن خـلالِ حسـابِ معامـلاتِ ارتبـاطِ المفـرداتِ بالدّرجـةِ الكليّـةِ للمقيـاسِ،إذ تراوحـتْ بيـنَ (0.19) و (0.50)، وهـيَ قيـمٌ دالّـةٌ إحصائيّـاً عنـد مسـتوى دلالـةِ (0.01)، وتـمَّ حسـابُ ثبـاتِ المقيـاسِ باسـتخدامِ معامـلِ ألفـا إذ بلـغَ (0.83)، ممّـا يـدلُّ علـى أنّ المقيـاسَ يتمتّـعُ بدرجـةٍ عاليـةٍ مـن الثّبـاتِ فـي قيـاسِ السّـلوكِ العدوانـيِّ. وفـي الدّراسـةِ الحاليّـةِ تمّ حسـابُ قيمـةِ معامـلِ ثبـاتِ المقيـاسِ باسـتخدامِ طريقـةِ التّجزئـةِ النّصفيّـةِ علـى عيّنـةٍ قوامُهـا (120) طالبـاً وطالبـةً مـن المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـنَ بالسّـمنة والعاديّيـنَ، إذ بلغـتْ القيمـةُ بطريقـةِ معادلـةِ سـبيرمان – بـراون (0.62) ومعادلـةِ جتمـان بلغـتْ (0.60)، وأيضـاً تـمّ حسـابُ قيمـةِ معامـلِ ثبـاتِ الدّرجـةِ الكليّـةِ للمقيـاسِ بطريقـةِ معامـلِ ألفـا وبلـغتْ (0.65)، ويعنـي ذلـكَ أنّ المقيـاسَ يتمتّـعُ بدرجـةٍ مـن الثّبـاتِ. وقـدْ تـمّ حسـابُ صـدقِ الاتّسـاقِ الدّاخلـيِّ للمقيـاسِ علـى نفـسِ العيّنـةِ السّـابقةِ، وذلـكَ مـن خـلالِ إيجـادِ معامـلاتِ الارتبـاطِ بيـنَ درجـةِ كلِّ بنـدٍ والدّرجـةِ الكلّيّـةِ للمقيـاسِ، ويوضّـحُ الجـدولُ التّالـي رقـم (3) قيـمَ معامـلِ الارتبـاطِ بيـنَ درجـةِ كلِّ بنـدٍ والدّرجـةِ الكلّيّـةِ للمقيـاسِ.

جدول رقم (3)

نتائجُ الاتّساقِ الدّاخليِّ لبنودِ مقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ

رقم البند	معامل الارتباط بالدّرجة الكلّيّة	رقم البند	معامل الارتباط بالدّرجة الكلّيّة	رقم البند	معامل الارتباط بالدّرجة الكلّيّة
1	0.60**	11	0.71**	21	0.54**
2	0.45**	12	0.51**	22	0.54**
3	0.63**	13	0.55**	23	0.62**
4	0.44**	14	0.61**	24	0.67**
5	0.45**	15	0.60**	25	0.54**
6	0.67**	16	0.50**	26	0.52**
7	0.54**	17	0.55**	27	0.64**
8	0.67**	18	0.45**	28	0.65**
9	0.68**	19	0.50**	29	0.54**
10	0.50**	20	0.68**	30	0.54**

N=120 . ** P ≤ .01

يتّضحُ منَ الجدولِ السّابقِ أنّ قيمَ معاملاتِ الارتباطِ لبنودِ مقياسِ الحدسِ تراوحتْ بينَ (0.45) و (0.71)، وهيَ قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عندَ مستوى دلالةِ (0.01)، ويشيرُ ذلكَ إلى أنَّ المقياسَ يتمتّعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساقِ الدّاخليِّ ومن ثمّ مستوى الصّدقِ المطلوبِ.

مقياسُ القلقِ الاجتماعيِّ

أعدَّ هذا المقياسَ عبدُ الرّحمنِ و عبدُ المقصودِ (1998)، و يتألّفُ المقياسُ في صورتِهِ النّهائيّةِ من ثلاثٍ وعشرينَ عبارةً ذات مقياسٍ متدرّجٍ وفقَ طريقةِ ليكرت وتتمُّ الإجابةُ على المقياسِ وفقاً لتدرّجٍ

خماسيٍّ وهي كالتّالي (لا تنطبقُ إطلاقاً، وتنطبقُ بدرجةٍ بسيطةٍ، وتنطبقُ بدرجةٍ متوسّطةٍ، وتنطبقُ كثيراً، وتنطبقُ تماماً) وتصحّحُ بالدّرجاتِ (1. 2. 3. 4. 5) على التّوالي، باستثناءِ الفقراتِ (3. 6. 10. 14. 16. 23) فتُصحّحُ عكسيّاً، وهنا أودُّ ذكرَ عبارةٍ واحدةٍ فقطْ منَ المقياسِ وذلك على سبيلِ المثالِ وليسَ الحصرِ (نادراً ما أشعرُ بالقلقِ في المواقفِ الاجتماعيّةِ)، ويصحّحُ المقياسُ بجمعِ درجاتِ المفحوصِ على جميعِ فقراتِهِ، وتتراوحُ الدّرجةُ الكلّيّةُ للقلقِ الاجتماعيِّ في الصّورةِ الأوليّةِ للمقياسِ بينَ (23 ـ 115) درجةً، وتعبِّرُ الدّرجةُ المنخفضةُ عن قلقٍ اجتماعيٍّ منخفضٍ فيما تُعبِّرُ الدّرجةُ المرتفعةُ عن قلقٍ اجتماعيٍّ مرتفعٍ لدى أفرادِ العيّنةِ. قامَ معدّو هذا المقياسِ بحسابِ ثباتِ المقياسِ بطريقةِ إعادةِ الاختبارِ حيثُ طُبِّقَ المقياسُ في فترتينِ مختلفتينِ يفصلُ بينَهُما حوالي ستّةُ أسابيعَ على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (47) مفحوصاً بواقعِ (25) أنثى و (22) ذكراً. وكان معاملُ الارتباطِ (بيرسون) بينَ درجاتِ التّطبيقينِ للذّكورِ والإناثِ معاً قدرُهُ (0.74)، في حينِ بلغَ معاملُ الارتباطِ بينَ كلٍّ من الذّكورِ والإناثِ على حدة (0.73)، وهو ارتباطٌ مرتفعٌ نسبيّاً ويشيرُ إلى ثباتٍ جيّدٍ للمقياسِ. وفيما يتعلّقُ بصدقِ المقياسِ فقدْ تمّ استخدامُ طريقةِ صدقِ المحكِّ معَ قائمةِ ويلوبي المعرّبةِ للميلِ العصابيِّ إلى معاملِ ارتباطٍ لدى الذّكورِ مقدارِه (0.81) (ن= 26)، ومعاملِ ارتباطٍ لدى الإناثِ مقدارِه (0.73) (ن = 31)، ومعاملِ ارتباطٍ بينَ الجنسينِ مقدارِه (0.79) (ن = 57)، وجميعُها معاملاتُ ارتباطٍ دالّةٌ جداً عند مستوى دلالةِ (0.01)، وهي تشيرُ إلى صدقٍ تلازميٍّ مرتفعٍ لمقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ.

وفي هذِهِ الدّراسةِ تمّ حسابُ قيمة معاملِ ثباتِ المقياسِ باستخدامِ طريقةِ التّجزئةِ النّصفيّةِ على عيّنةٍ قوامُها (120) طالباً وطالبةً من المرحلةِ الثّانويّةِ المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ، إذ بلغتْ القيمةُ بطريقةِ معادلةِ سبيرمان- براون (0.75) ومعادلةُ جتمان بلغت (0.79)، وتمّ حسابُ قيمة معاملِ ثباتِ الدّرجةِ الكلّيّةِ للمقياسِ بطريقةِ معاملِ ألفا وبلغت (0.69)، ويعني ذلكَ أنّ المقياسَ يتمتّعُ بدرجةٍ مناسبةٍ من الثّباتِ. وتمّ حسابُ صدقِ الاتّساقِ الدّاخليِّ للمقياسِ على نفسِ العيّنةِ السّابقةِ، وذلكّ من خلالِ إيجادِ معاملاتِ الارتباطِ بينَ درجةِ كلِّ بندٍ والدّرجةِ الكلّيّةِ للمقياسِ، ويوضّحُ الجدولُ التّالي رقم (4) قيمَ معاملِ الارتباطِ بينَ درجةِ كلِّ بندٍ والدّرجةِ الكلّيّةِ للمقياسِ.

جدول رقم (4)

نتائجُ الاتّساقِ الدّاخليِّ لبنودِ مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ

رقم البند	معامل الارتباط بالدّرجة الكلّيّة	رقم البند	معامل الارتباط بالدّرجة الكلّيّة
1	** 0.50	13	**0.70
2	**0.63	14	**0.80
3	**0.55	15	**0.81
4	**0.64	16	**0.55
5	**0.62	17	**0.78
6	**0.67	18	**055
7	**0.65	19	**0.62
8	**0.65	20	**0.75
9	**0.70	21	**0.77
10	**075	22	**0.80
11	**0.69	23	**0.64
12	**0.57		

N=120 . ** P ≤ .01

ويتّضحُ منَ الجدولِ السّابقِ أنّ قيمَ معاملاتِ الارتباطِ لبنودِ مقياسِ الثّقةِ بالنّفسِ تراوحت بينَ (0.50) و (0.81)، وهي قيمٌ دالّةٌ إحصائيّاً عندَ مستوى دلالةِ (0.01)، ويشيرُ ذلك إلى أنّ المقياسَ يتمتّعُ بدرجةٍ عاليةٍ من الاتّساقِ الدّاخليِّ ومن ثمّ مستوى الصّدقِ المطلوبِ.

اختباراتُ التّحصيلِ الدّراسيِّ:

تتضمّـنُ نتائـجُ اختبـاراتِ التّحصيـلِ الدّراسـيِّ فـي هـذِهِ الدّراسـةِ الدّرجـةَ الكلّيّـةَ التـي حصـلَ عليهـا الطّـلابُ والطّالبـاتُ فـي المـوادِ الدّراسـيّةِ المختلفـةِ (التّربيـةُ الإسـلاميّةُ، القـرآنُ الكريـمُ، اللغـةُ العربيّـةُ، الرّياضيّـاتُ، الفيزيـاءُ، الكيميـاءُ، الأحيـاءُ، الاجتماعيّـاتُ، اللغـةُ الإنجليزيّـةُ) بنـاءً علـى اختبـاراتِ المدرسـةِ فـي الفصـلِ الدّراسـيِّ الأوّلِ والثّانـي للعـامِ الدّراسـيّ 2015/ 2016، ونعنـي هنـا بالدّرجـةِ الكلّيّـةِ هـي (معـدَّلُ درجـاتِ الطّـلابِ أو الطّالبـاتِ باختبـاراتِ الفتـراتِ الدّراسـيّةِ الأربعـةِ، وأنّ أعلـى معـدّلٍ يمكـنُ أن يحصـلَ عليـه الطّالـبُ فـي اختبـاراتِ التّحصيـلِ الدّراسـيِّ (100٪) وأقـلَّ معـدّلٍ (50٪) لنسـبةِ النّجـاحِ.

حدودُ الدّراسةِ

تحـدّدتْ حـدودُ الدّراسـةِ بالمصطلحـاتِ المسـتخدمةِ فـي الدّراسـةِ، كمـا تتّحـدّدُ الدّراسـةُ بالفئـةِ العمريّـةِ التـي تـمّ الاسـتعانةُ بهـا مـن طـلّابِ وطالبـاتِ المـدارسِ الثّانويّـةِ بمحافظـةِ الأحمـدي بدولـةِ الكويـتِ، إذ إنّ (ن=215) بواقـعِ (109 طـلّابٍ، 106 طالباتٍ)، وأيضـاً بعـددِ أفـرادِ مجتمـعِ الدّراسـةِ (أربـع مـدارسَ) الـذي سُـحِبَت منـه العيّنـةُ إذ إن (ن = 2265) طالبـاً وطالبـةٍ، بالإضافـةِ إلـى المقاييـسِ الحاليّـةِ والأسـاليبِ الإحصائيّـةِ المسـتخدمةِ فـي الدّراسـة، وأخيـراً بالعـامِ الدّراسـيّ إذ طُبّقَـت الدّراسـةُ فيهـا وكانَ ذلـك فـي العـامِ الدّراسـيِّ (2015/ 2016).

الأساليبُ الإحصائيّةُ المستخدمةُ

استُخدمَ في الدّراسةِ الحاليّةِ الأساليبُ الإحصائيّةُ التّاليةُ:

1. الإحصاءُ الوصفيُّ Descriptive Statistic
2. اختبارُ (ت) للعيّناتِ المستقلّةِ Independent Sample t-test
3. تحليلُ التّباينِ الأحاديّ ANOVA
4. معاملُ الارتباطِ بيرسون Pearson Correlation
5. تحليلُ الانحدارِ المتدرّجِ Regression Analysis

نتائجُ الدّراسةِ ومناقشتُها:

نتائجُ الفرضِ الأوّلِ:

نصَ الفرضُ الأوّلُ على أنّهُ توجدُ علاقةٌ ارتباطيّةٌ موجبةٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ الدّرجاتِ على مقياسِ صورةِ الجسمِ، والدّرجاتِ على المقاييسِ التّاليةِ: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ الكلّيّةِ. ولاختبارِ صحّةِ هذا الفرضِ تمّ استخدامُ معاملِ الارتباطِ بيرسون للتّعرّفِ إلى تلكَ العلاقاتِ الارتباطيّةِ. والجدولُ رقمُ (5) يوضّحُ ما تمّ التّوصلُ إليه من نتائجَ.

جدول رقم (5)

نتائـجُ قيـمِ معامـلاتِ الارتبـاطِ بيـنَ صـورةِ الجسـمِ ومتغيّـراتِ الدّراسـةِ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ الكلّيّـةِ

المتغيّرات	صورة الجسم	السّلوك العدوانيّ	القلق الاجتماعيّ	التّحصيل الدّراسيّ
صورة الجسم	1	0.03_	0.08	0.02
السّلوك العدوانيّ		1	0.11_	0.02_
القلق الاجتماعيّ			1	0.07
التّحصيل الدّراسيّ				1

N= 215

يتّضـحُ مـن الجـدولِ أعـلاهُ رقـمُ (5) أنّـه لا توجـدُ علاقـةٌ ارتباطيّـةٌ بيـنَ صـورةِ الجسـمِ مـن جهـةٍ والسّـلوكِ العدوانـيِّ، والقلـقِ الاجتماعـيِّ، والتّحصيـلِ الدّراسـيِّ مـن جهـةٍ أخـرى لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ الكلّيّـةِ، إذ إنّ قيـمّ معامـلاتِ الارتبـاطِ غيـرُ دالّـةٍ إحصائيّـاً. وبمـا أنّ العيّنـةَ الكلّيّـةَ هنـا تتضمّـنُ شـريحتين مـن الطّلبـةِ وهمـا المصابـونَ بالسّـمنةِ والعاديّـونَ، لذلـك فـإنّ علاقتَهمـا الارتباطيّـةَ وتفاعـلَ مكوناتِهمـا معـاً قـد يكونـان متداخليـن مـع بقيّـةِ متغيّـراتِ الدّراسـةِ الأخـرى، حيـثُ إنّ سـماتِ شـخصيّةِ هاتيـن الشّـريحتين قـد تكونـانِ مختلفتيـنِ، ونظراتُهمـا إلـى صـورةِ الجسـمِ تختلـفُ مـن إيجابيّـةٍ إلـى سـلبيّةٍ، فالتّداخـلُ والتّفاعـلُ بيـنَ سـماتِ شـخصيّةِ الشّـريحتين، ونظراتُهمـا المختلفـةُ إلـى صـورِ أجسـامِهم، أدّتْ إلـى نتيجـةِ أن صـورَ الجسـمِ السـالبةَ أو الموجبـةَ لـدى

الطّلبةِ سواءٌ المصابون بالسّمنة أو العاديون قد لا ترتبطُ بالقلقِ الاجتماعيِّ والسّلوكِ العدوانيِّ والتّحصيلِ الدّراسيِّ لديهم وفقَ النّتيجةِ الحاليّةِ. فبصورةٍ عامّةٍ، إنّ العيّنةَ الكلّيّةَ هنا قد لا يصدرُ عنها أيُّ سلوكٍ عدوانيٍ وقد تحافظُ على اتّزانِها الانفعالي مع الآخرينَ ولديها ثقةٌ بالنّفسِ، ولا تعاني من القلقِ الاجتماعيِّ، ومن ثمّ فإنّ الدّراساتِ المستقبليّةَ تحتاجُ إلى دراساتٍ مستفيضةٍ أكثرَ شموليّةً وعمقاً للوقوفِ على هذِهِ الجزئيّةِ من النّتيجةِ، خاصّةً أنّها تمثّلُ كلتا الشّريحتينِ من الطّلبةِ باختلافِ سماتِهم الشّخصيّةِ ونظراتِهم إلى صورِ أجسامِهم. في حينَ تتّفقُ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ مع نتائج دراستَي عباس والزّبونِ (2012)، وعبود (2012)، بينما تختلفُ مع نتائج دراسات الزائدي (2006)، والخلفِ (2006) وعوض (2005)، وفايد (2004)، وفيردا وآخرين (Ferda, Gamze, Orhan., & Nesim, 2004). وبهذِهِ النّتيجةِ نستطيعُ القولَ إنه تمّ رفضُ الفرضِ الأوّلِ من الدّراسةِ الذي ينصُّ على أنّه توجدُ علاقةٌ ارتباطيّةٌ موجبةٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ الدّرجاتِ على مقياسِ صورةِ الجسمِ، والدّرجاتِ على المقاييسِ التّاليةِ: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ الكلّيّةِ.

نتائجُ الفرضِ الثّاني:

نصّ الفرضُ الثّاني على أنّه: توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، ودرجاتِ الطّلابِ والطّالبات الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ على المقاييسِ التّاليةِ: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ،

والتّحصيلِ الدّراسيِّ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعاديّيـنَ. وقـد تـمّ اسـتخدامُ اختبـارِ (ت) للعيّنـاتِ المسـتقلّةِ لحسـابِ دلالـةِ الفـروقِ بيـنَ مُتَوَسِّـطَي درجـاتِ طلبـةِ الدّراسـةِ المصابينَ بالسّـمنةِ مقارنـةً بالعاديّيـنَ. والجـدولان رقـمُ (6، 7) يوضّحـانِ مـا تـمّ التّوصـلُ إليـه مـن نتائـجَ.

جدول رقم (6)

نتائـجُ اختبـارِ (ت) لحسـابِ دلالـةِ الفـروقِ بيـنَ متوسّـطي درجـاتِ العيّنـةِ مـن الجنسـينِ الذيـن لديهـم صـورةُ جسـمٍ موجبـةٌ، وصـورةُ جسـمٍ سـالبةٌ علـى مقاييـسِ الدّراسـةِ لـدى عيّنـةِ الدّراسـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ.

المتغيّرات	طبيعة صورة الجسم	N	M	SD	T
القلق الاجتماعيّ	صورة جسم موجبة	50	69.8	7.7	9.2** دالّة
	صورة جسم سالبة	54	78	9.2	
السّلوك العدوانيّ	صورة جسم موجبة	50	66.6	7.7	3.6 غير دالّة
	صورة جسم سالبة	54	68.1	10	
التّحصيل الدّراسيّ	صورة جسم موجبة	50	77.4	10.3	0.06 غير دالّة
	صورة جسم سالبة	54	78.1	14.4	

N=104, **p ≥ . 01

جدول رقم (7)

نتائجُ اختبارِ (ت) لحسابِ دلالةِ الفروقِ بينَ متوسّطي درجاتِ العيّنةِ من الجنسينِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، وصورةُ جسمٍ سالبةٌ على مقاييسِ الدّراسةِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ.

المتغيّرات	طبيعة صورة الجسم	N	M	SD	T
القلق الاجتماعيّ	صورة جسم موجبة	56	70.1	6.2	1.1 غير دالّة
	صورة جسم سالبة	55	71.3	7.5	
السّلوك العدوانيّ	صورة جسم موجبة	56	68.7	9.1	0.20 غير دالّة
	صورة جسم سالبة	55	69.6	8.7	
التّحصيل الدّراسيّ	صورة جسم موجبة	56	81.4	10	0.23 غير دالّة
	صورة جسم سالبة	55	78.1	14.4	

N = 111

يوضّحُ الجدولُ (6) وجودَ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، ودرجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ على مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ وذلك في اتّجاهِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ، إذ كانت (ت) المحسوبةُ تساوي (9.2) وهي دالّةٌ عند مستوى دلالةِ (01.0)، بينَما لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، ودرجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ على مقياسِ

السّلوكِ العدوانيِّ والتّحصيلِ الدّراسيِّ، ويوضحُ الجدولُ رقم (7) أنّه لا توجدُ فروقٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذينَ لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، ودرجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ في المتغيّراتِ التّاليةِ: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الطّلبةِ العاديّينَ. ويتّضحُ من هذِهِ النّتائجِ أنّ الطّلابَ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ من المصابينَ بالسّمنةِ يعانون من القلقِ الاجتماعيِّ مقارنةً بالطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ من المصابينَ بالسّمنةِ أو العاديّينَ، وقد يرجعُ ذلك إلى أنّ الأفرادَ الذين يعانون من اضطرابِ صورةِ الجسمِ يشعرون بمجموعةٍ مختلطةٍ من الانفعالاتِ منها: زيادةُ القلقِ في المواقفِ الاجتماعيّةِ، كما أنّهم يعانونَ من الأعراضِ الاكتئابيّةِ نتيجةً للعزلةِ الاجتماعيّةِ والإحباطِ لعدمِ القدرةِ على إقناعِ الآخرينَ، بالإضافةِ إلى ذلك فإنّه وفقَ طبيعةِ المجتمعِ الشّرقيِّ، فإن طبيعة شريحةٍ ليست بصغيرةٍ من أفرادِ المجتمعِ واتّجاهاتِ السّخريةِ جزءٌ من نظامِ حياتِهم الاجتماعيّةِ وشخصياتِهم بحيثُ لا يستطيعون الاستغناءَ عنها، فما بالنا بوجودِ مثلِ هذِهِ الشّريحةِ بينَ فئاتِ الشّبابِ المصابينَ بالسّمنةِ، فبديهيٌّ شعورُهم بالقلقِ الاجتماعيِّ من التّفاعلِ مع الآخرين، وما يصاحبُه ذلك من الانطواءِ أو الاكتئابِ أو بعضِ الاضطراباتِ النفسيّةِ الأخرى (الدسوقي، 2006).

وتتّفقُ نتائجُ هذِهِ الدّراسةِ كما تمّ استعراضُها ومناقشتُها مع نتائج دراسةِ نيومان وآخرين (Newman, Sontag, & Salvato,2006)

ودراسةِ الخلف (2006)، ودراسةِ فيردا وآخرين (Ferda,Gamze, Orhan, &Nesin, 2004). وبهذِهِ النّتيجةِ نستطيعُ الإشارةَ إلى قبولِ جزءٍ من الفرضِ الثّاني من الدّراسةِ الذي نصّ على وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ موجبةٌ، ودرجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ على مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ فقط، وذلك لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ، حيثُ كانت الفروقُ باتّجاهِ عيّنةِ الدّراسةِ الذين لديهم صورةُ جسمٍ سالبةٌ، في حين لم نستطعْ إيجادَ فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً بينَهما في بقيّةِ المتغيّراتِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ.

نتائجُ الفرضِ الثّالثِ:

نصّ الفرضُ الثّالثُ على أنه: توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على المقاييسِ التّاليةِ: صورةِ الجسمِ، والقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ. وللتّحقّقِ من صحّةِ هذا الفرضِ تمّ استخدامُ اختبار (ت) للعيّناتِ المستقلّةِ لحسابِ دلالةِ الفروقِ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الجنسينِ على مقاييسِ الدّراسةِ وفقَ طبيعةِ العيّنةِ. والجدول رقم (8) يوضّح ما تمّ التّوصلُ إليهِ من نتائجَ.

جدول رقم (8)

نتائجُ اختبارِ(ت) لحسابِ دلالةِ الفروقِ بينَ متوسّطي درجاتِ الطّلابِ ودرجاتِ الطّالباتِ على متغيّراتِ الدّراسةِ لدى عيّنتي الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ.

المتغيّرات	الجنس	N		M		SD		T	
		المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون	المصابون بالسمنة	العاديون
صورة الجسم	طلاب	64	45	65.7	65.4	9.3	6.2	0.99 غير دالّة	0.11 غير دالة
	طالبات	40	66	67.7	65.1	10.7	5.8		
القلق الاجتماعيّ	طلاب	64	45	69.5	69	7.1	7.3	0.73 غير دالّة	2.1* دالة
	طالبات	40	66	70.6	71.8	8.3	6.3		
السّلوك العدوانيّ	طلاب	64	45	79.5	89.2	10.1	11.7	4.6** دالّة	5.3** دالة
	طالبات	40	66	68	69	8.1	9		
التّحصيل الدّراسيّ	طلاب	64	45	73.9	75.3	9.8	11.5	4.2** دالّة	4.9** دالة
	طالبات	40	66	83.8	84.4	13.8	7.7		

العاديون N=111

المصابون بالسّمنةِ N=104

****p ≤ . 01, *P ≤ . 05**

يبيّنُ الجدولُ (8) وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على مقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من الجنسينِ من المصابينَ بالسّمنةِ،وذلك في

اتّجاهِ الذّكورِ، إذ كانتْ (ت) المحسوبةُ تساوي (4.6) وهي دالّةٌ عند مستوى دلالةِ (0.01)، كما توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ في التّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ، وذلك في اتّجاهِ الإناثِ، إذ كانت (ت) المحسوبةُ تساوي (4.2) وهي دالّةٌ عند مستوى دلالةِ (0.01)، بينَما لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على مقياسَيْ صورةِ الجسمِ والقلقِ الاجتماعيِّ،إذ كانت (ت) المحسوبةُ غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً. في حين توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ، وذلك في اتّجاهِ الإناثِ، إذ كانت (ت) المحسوبةُ تساوي (2.1) وهي دالّةٌ عند مستوى دلالةِ (0.05)، كما توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ في التّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ، وذلك في اتّجاهِ الإناثِ، إذ كانت (ت) المحسوبةُ تساوي (4.9) وهي دالّةٌ عند مستوى دلالةِ (0.01)، وتوجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على مقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ، وذلك في اتّجاهِ الذّكورِ، إذ كانتْ (ت) المحسوبةُ تساوي (5.3) وهي دالّةٌ عندَ مستوى دلالةِ (0.01)، بينَما لا توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على مقياسِ صورةِ الجسمِ، إذ كانت (ت) المحسوبةُ غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً. ونستطيع أنْ

نلاحظَ هنا أنّ مستوى السّلوكِ العدوانيِّ لدى الطّلبةِ من الذّكورِ أعلى منهُ مقارنةً بالإناثِ، في حين أنّ مستوى التّحصيلِ الدّراسيِّ أعلى لدى الإناثِ مقارنةً بالذّكورِ، وذلك لدى عيِّنَتَي الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ.

حيثُ إنّه وفقَ طبيعةِ النّظامِ الاجتماعيِّ والعاداتِ والتّقاليدِ لدى أفرادِ عيّنةِ الدّراسةِ، فإنّ الإناثَ هنا أكثرُ حفاظاً على الموروثاتِ الاجتماعيّةِ والنّظمِ والعاداتِ والتقاليدِ مقارنةً بعيّنةِ الدّراسةِ من الذّكورِ، لذلك فهنَّ أقلُّ مشاركةً في مختلفِ الأنشطةِ المجتمعيّةِ، والخروجُ من منازِلهن مع أقرانِهنّ للزياراتِ المختلفةِ، أو البقاءِ في خارجِ البيتِ لفتراتٍ طويلة (المشعان، 2002)، لذلك فهنّ يمتلكنَ وقتاً أطولَ خلالَ العامِ الدّراسيِّ للدّراسةِ ومذاكرةِ مختلفِ الموادِ الدّراسيّةِ في منازِلهنَّ، مع إنجازِ الواجباتِ المنزليّةِ، وفي نفسِ الوقتِ هنّ أقلُّ في تعرّضِهنّ للمواقفِ والتّفاعلاتِ الاجتماعيّةِ التي تستدعي إظهارَ سلوكيّاتهنّ العدوانيّةَ تجاهَ تلكَ المواقفِ، بعكسِ الذّكورِ الذين يقضونَ أوقاتاً طويلةً خارجَ منازِلهم ومن ثمّ قلّةُ أوقاتِهم لمذاكرةِ الموادِ الدّراسيّةِ في منازِلهم، لذلك كان تحصيلُهم الدّراسيُّ أقلَ من الإناثِ سواءٌ لدى عيّنتي الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ أو العاديّينَ، في الوقت نفسه يتمتّعون بمرونةِ المشاركةِ والتّفاعلِ مع مختلفِ أنشطةِ وفعالياتِ مؤسساتِ المجتمعِ المدنيِّ وما يترتّبُ على ذلك من إظهارِ سلوكِهم العدوانيِّ كردودِ أفعالٍ تجاهَ ما يصادفونه من مختلفِ المواقفِ التي تستدعي إظهارَ هذا السّلوكِ، أو التّباهي والتّفاخر بفتولة عضلاتِهم من خلالِ الاشتراكِ

والاحتكاكِ والمشاجرةِ في مختلفِ الأنشطةِ الريّاضيّةِ...إلخ، وما يترتّبُ على ذلكَ من سلوكيّاتٍ عدوانيّةٍ، لذلك فإنّ السّلوكَ العدوانيَّ مستواهُ لدى الذّكورِ أعلى منه لدى الإناثِ عند المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ.

ومن جانبٍ آخرَ فإنّ مستوى القلقِ الاجتماعيِّ لدى الطّالباتِ أعلى منه مقارنةً بالذّكورِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ، حيث كما أشرتُ مسبقاً إنّ طبيعةَ مجتمعِ عيّنةِ الدّراسةِ الحاليّةِ هي المحافظةُ على الموروثاتِ والقيمِ الاجتماعيّةِ التقليديّةِ، مع قلّةِ مشاركةِ الإناثِ في الفعاليّاتِ المجتمعيّةِ، لذلك فهنَّ يعانينَ من القلقِ الاجتماعيِّ أكثرَ من الذّكورِ لأنّهنّ غيرُ معتاداتٍ على المشاركاتِ المجتمعيّةِ واستخدامهنّ أساليب الحواراتِ والتّفاعلاتِ الاجتماعيّةِ، لذلك يعانينَ من القلقِ الاجتماعيِّ في مواجهةِ مختلفِ المواقفِ المجتمعيّةِ. فالدّراساتُ التّجريبيّةُ أشارتْ إلى وجودِ مواقفَ اجتماعيّةٍ تكبِّرُ وتفخِّمُ من التّقييماتِ الاجتماعيّةِ من قبلِ بعضِ الأفرادِ لصورِ أجسامِ الآخرين (Cloudt, Lamarche,& Gammage, 2014).

وقد أشارت دراسةُ إبراهيم (Ebraham,2003) ودراسةُ بيرجسون (Bergeson, 2007) إلى أنّ صورةّ الجسمِ السّالبةِ توجدُ لدى الذّكورِ كما توجدُ لدى الإناثِ، إلا أنّ هناك فروقاً بينَ الذّكورِ والإناثِ في طبيعةِ الاستياءِ وعدمِ الرّضا عن صورةِ الجسمِ، وقد توصّلَ إلى أنّه لا توجدُ فروقٌ في صورةِ الجسمِ بينَ الذّكورِ والإناثِ، كما إنّ الذّكورَ لديهم صورةُ جسمٍ إيجابيّةٌ عن الإناثِ. وبالرّجوعِ إلى نتائجِ الدّراسةِ الحاليّةِ، فإنّها تتّفقُ مع نتائجُ دراسةِ صابر (2008)،

ودراسةِ الخلف (2006)، ودراسةِ عوض (2005)، بينما تختلفُ مع نتائجِ دراسةِ دافيسون وماكيب (Davison & McCabe, 2006)، ودراسةِ الزّائديّ (2006). وبهذِهِ النّتيجةِ نستطيعُ القولَ بأنّهُ تمّ قبولُ جزءٍ من الفرضِ الثّالثِ الذي نصّ على إنه توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ مُتَوَسِّطَي درجاتِ الذّكورِ ودرجاتِ الإناثِ على المقاييسِ التاليةِ: السّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ لدى عيِّنَتَي الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ، وأيضاً على مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ لدى عيّنةِ الطّلبةِ العاديّينَ، بينَما تمّ رفضُ الفرضِ الثّالثِ من الدّراسةِ وذلك فيما يتعلّقُ بجزئيّةِ وجودِ مثل تلك الفروقِ بينَ الجنسين على مقياسِ صورةِ الجسمِ لدى عيِّنَتَي الطّلبةِ المصابينَ بالسّمنةِ والعاديّينَ، وعلى مقياسِ القلقِ الاجتماعيِّ لدى عيّنةِ الطّلبةِ المصابينَ بالسّمنةِ.

نتائجُ الفرضِ الرّابعِ:

نصَّ الفرضُ الرّابع على أنّه: توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسّطاتِ درجاتِ الطّلابِ والطّالباتِ المصابينَ بالسّمنةِ البسيطةِ والمتوسّطةِ والشّديدةِ على المقاييسِ التّاليةِ: صورةِ الجسمِ، والقلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ. ولاختبارِ صحّةِ هذا الفرضِ تمّ استخدامُ تحليلِ التّباينِ الأحاديِّ ANOVA. والجدولان رقم (9، 10) يوضّحانِ ما تمّ التّوصلُ إليهِ من نتائج.

جدول رقم (9)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للدرجات على مقاييس الدّراسة باختلاف درجة الإصابة بالسّمنة

مقاييس الدّراسة	الإحصاء	سمنة بسيطة	سمنة متوسطة	سمنة شديدة
صورة الجسم	M	69.9	62.2	62.5
	SD	9.2	9.2	9.4
القلق الاجتماعيّ	M	67.2	69.8	72
	SD	7.1	7.2	6
السّلوك العدوانيّ	M	67.6	67.9	65.5
	SD	9.4	8.4	7.2
التّحصيل الدّراسيّ	M	79.3	78.1	74.2
	SD	14.2	10.4	9.1

ن=56 سمنة بسيطة، ن= 21 سمنة متوسطة، ن= 27 سمنة شديدة

جدول رقم (10)

نتائجُ تحليلِ التّباينِ الأحاديّ للفروق في الدّرجات على مقاييس الدّراسة باختلاف درجة الإصابة بالسّمنة

مقاييس الدّراسة	SV	SS	Df	MS	F
صورة الجسم	Between. G	1463.5	2	718.2	8.3**
	Within. G	8723.3	101	86.3	
	Total	10159	103		
القلق الاجتماعيّ	Between. G	303.9	2	151.9	3.2*
	Within. G	3363.1	101	46.7	
	Total	3667.1	103		
السّلوك العدوانيّ	Between. G	98.9	2	49.4	0.64 غير دالّة
	Within. G	7714.5	101	76.3	
	Total	7813.5	103		
التّحصيل الدّراسيّ	Between. G	478.3	2	239.1	1.5 غير دالّة
	Within. G	15508	101	153.5	
	Total	15986	103		

****P ≤ .01** ***P ≤ .05**

يوضّحُ الجدولان رقم (9، 10) وجودَ فروقٍ بينَ متوسّطاتِ درجاتِ الطّلابِ المصابينَ بالسّمنةِ البسيطةِ والمتوسّطةِ والشّديدةِ

علـى مقيـاسِ صـورةِ الجسـمِ، وذلـك فـي اتّجـاهِ الطّـلابِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ البسيطةِ، إذ كانـت (ف) تسـاوي (8.3) وهـي دالّـةٌ عنـد مستوى دلالـةِ (10.0)، كمـا توجـدُ فـروقٌ بيـنَ متوسّـطاتِ درجـاتِ الطّـلابِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ البسيطةِ والمتوسّـطةِ والشّـديدةِ على مقيـاسِ القلـقِ الاجتماعـيِّ، وذلـك فـي اتّجـاهِ الطّـلابِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ الشّـديدةِ، إذ كانـت قيمـةُ (ف) تسـاوي (3.2) وهـي دالّـةٌ عنـد مستوى دلالـةِ (50.0)، بينَمـا لا توجـدُ فـروقٌ ذات دلالـةٍ إحصائيّـةٍ بيـنَ متوسّـطاتِ درجـاتِ الطّـلابِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ البسيطةِ والمتوسّـطةِ والشّـديدةِ في السّـلوكِ العدوانـيِّ، والتّحصيـلِ الدّراسـيِّ، إذ كانـت (ف) غيـرَ دالّـةٍ إحصائيّـاً.

ويتّضـحُ ممّـا سـبق أنّ القلـقَ الاجتماعـيَّ يرتفـعُ بزيـادةِ وزنِ الجسـمِ لـدى الطّلبـة المصابيـنَ بالسّـمنة، وأكـد ذلـك كل مـن (Lykouras& Michopoulos, 2011; Menan, Nahla, & Mervat, 2010)، إلا أنّ صـورةَ الجسـمِ السّـالبةَ تظهـرُ بمسـتوىً أعلى لـدى الطّـلابِ والطّالبـات المصابيـنَ بالسّـمنةِ البسـيطةِ مقارنـةً بالطّـلابِ والطّالبـاتِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ المتوسّـطةِ والشّـديدةِ، ويرجـعُ ذلـك إلـى أنّ السّـمنةَ عندمـا تكـونُ فـي بدايتِهـا فـإنّ الشّـخصَ غيـرَ متعـوّدٍ عليهـا بعـدُ وعلـى ردودِ أفعـالِ المجتمـعِ تجـاهَ شـكلِهِ أو شـكلِها، لذلـك فـإنّ مسـتوى صـورةِ الجسـمِ تكـونُ هنـا مرتفعـةٌ، فالسّـمنةُ بصـورةٍ عامّـةٍ تـؤدّي إلـى تدنّـي المعنويـاتِ، والثّقـةِ بالنّفـسِ، والشّـعورِ بعـدمِ تقبّـلِ الآخريـنَ، والنّظـرةِ السّـلبيّةِ للـذّاتِ، وهيمنـةِ الصّـورةِ السّـلبيّةِ الفرديّـةِ عـن المظهرِ الجسـديّ خاصّـةً لـدى الإنـاثِ، فالسّـمنةُ أحـدُ أسـبابِ القلـقِ الاجتماعـيِّ والكآبـةِ ويزيـدُ مـن ذلـك النّقـدُ الاجتماعـيُّ، والنّظـرةُ الاجتماعيّـةُ إليهـم بشـكلٍ

غيرِ مقبولٍ، وقلّةُ تقبّلِهم في المجتمعِ، ممّا يجعلُهم عرضّةً للخجلِ الاجتماعيِّ، والإحساسُ بقلّةِ التّقبلِ الاجتماعيِّ، وهذا ما يؤدّي إلى القلقِ الاجتماعيّ.

وبهذِهِ النّتيجةُ نستطيعُ التّأكيدَ بأنّه تمّ قبولُ جزءٍ من الفرضِ الخامسِ الذي نصّ على أنّه توجدُ فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بينَ متوسّطاتِ درجاتِ الطّلابِ المصابينَ بالسّمنةِ البسيطةِ والمتوسّطةِ والشّديدةِ على مقياسَي صورةِ الجسمِ والقلقِ الاجتماعيِّ فقط، مع رفضِ الجزءِ الآخرِ من تلك الفرضيّةِ التي أشارتْ إلى وجودِ مثل تلكَ الفروقِ في مقياسِ السّلوكِ العدوانيِّ والتّحصيلِ الدّراسيِّ، حيثُ كانت القيمُ غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً.

الفرضُ الخامسُ:

نصّ الفرضُ الخامسُ على ما يلي: يسهمُ كلٌّ من: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ في التّنبُّؤِ بصورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ. وللتّحقّقِ من صحّةِ هذا الفرضِ تمّ استخدامُ تحليلِ الانحدارِ المتدرج Stepwise Regression للتّنبُّؤِ بصورةِ الجسمِ من خلالِ متغيّراتِ الدّراسةِ الحاليّةِ؛ وذلك لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ مقارنةً بالعاديّينَ، حيثُ إنّ دالّةَ الانحدارِ توليفةٌ خطيّةٌ منَ المتغيّراتِ المستقلّةِ تختارُ لقوّتِها وتأثيرِها في المتغيّرِ التّابعِ، وشكلِ هذهِ الدّالةِ الخطيّةِ كما يلي:

$$Yj = Bo + B1\ X1j + B2\ X2j + \ldots$$

حيثُ:

Yij قيمةُ التّابعِ للمفردةِ j،

Bo الثابتُ،

Bi معاملاتُ الانحدارِ (أوزان) للمتغيّرِ المستقلِّ i،

X i j المتغيّرُ المستقلُّ i للمفردةِ j،

(العليّ، العنزي: 108: 2010)

وباستخدامِ طريقةِ الانحدارِ المتدرّجِ (حيثُ تدخلُ المتغيّراتُ المستقلّةُ في النّموذجِ حسبَ قدرتِها على التّمييزِ والتّأثيرِ على المتغيّرِ التّابعِ بالترتيبِ) وبالتّطبيقِ على البياناتِ باستخدامِ مجموعةِ البرامجِ الإحصائيّةِ للعلومِ الاجتماعيّةِSPSS)) أمكنّ الحصولُ على نموذجٍ مناسبٍ يتوافقُ معَ البياناتِ التي استُخدِمتْ في هذهِ الدّراسةِ، حيثُ تشيرُ قيمةُ B إلى معاملِ الانحدارِ أو المعاملِ الباقي، بينما تشيرُ قيمةُBeta إلى معاملاتِ الانحدارِ المعياريّةِ. والجدولانِ التّاليانِ رقم (11، 12) يوضّحانِ ما تمّ التوصّلُ إليه من نتائجَ.

جدول رقم (11)

ملخـصٌ لنتائـجِ تحليـلِ الانحـدارِ المتـدرّجِ لإمكانيّـةِ مسـاهمةِ متغيّـراتِ الدّراسـةِ فـي التّنبّـؤ بصـورةِ الجسـمِ لـدى عيّنـةِ الطّلبـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ

R2	Sig	T	(Beta)	SE	B	Variables
0.013	غير دالّة	1.01	0.10	0.12	0.14	القلق الاجتماعيّ
0.002	غير دالّة	0.57	0.05	0.11	0.06	السّلوك العدوانيّ
0.005	غير دالّة	0.74	0.07	0.07	0.05	التّحصيل الدّراسيّ
R= 0.020			F = 0.76 غير دالّة			Model

N = 104

جدول رقم (12)

ملخـصٌ لنتائـجِ تحليـلِ الانحـدارِ المتـدرّجِ لإمكانيّـةِ مسـاهمةِ متغيّـراتِ الدّراسـةِ فـي التّنبّـؤِ بصـورةِ الجسـمِ لـدى عيّنـةِ الطّلبـةِ العاديّيـن

R2	Sig	T	(Beta)	SE	B	Variables
0.004	غير دالّة	0.63	0.06	0.08	0.05	القلق الاجتماعيّ
0.054	0.02 دالة	*2.3	0.22	0.06	0.15	السّلوك العدوانيّ
0.003	غير دالّة	0.52	0.05	0.05	0.028	التّحصيل الدّراسيّ
R = 0.061			F =6.2**			Model

N=111 , *p ≤.05

يوضّحُ الجدولُ رقم (11) أنّ نموذجَ التّنبُّؤِ (Prediction Model) غيرُ دالٍّ إحصائيّاً لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ، وكما هو واضحٌ في هذا النموذجِ، إنّ (ف= 0.76) غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً، ويوضّحُ الجدولُ أيضاً أنّ متغيّراتِ الدّراسةِ التي تشملُ: القلقَ الاجتماعيَّ، والسّلوكَ العدوانيَّ، والتّحصيلَ الدّراسيَّ لم يكنْ لها دورٌ مهمٌّ في تفسيرِ تباينِ صورةِ الجسمِ، إذ إنّ قيمّ (ت) غيرُ دالّةٍ في كلِّ المتغيّراتِ، ويتّضحُ من ذلك أنّ تحليلَ الانحدارِ المتعدّدِ المتدرّجِ أشارَ إلى أنّ القلقَ الاجتماعيّ ، والسّلوكَ العدوانيَّ، والتّحصيلَ الدّراسيَّ لم يكنْ لها دورٌ في التَّنَبُّؤِ بشكلٍ دالٍّ إحصائيّاً بصورةٍ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ. وقد يرجعُ تفسيرُ عدمِ مساهمةِ متغيّراتِ الدّراسةِ في التَّنَبُّؤِ بصورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ، إلى أنّ المصابينَ بالسّمنةِ وفقَ طبيعةِ عيّنةِ تلك الدّراسةِ وسماتِهم الشّخصيّةِ قد لا تظهرُ عليهم أيُّ أعراضٍ للقلقِ الاجتماعيِّ، ويحافظون على اتّزانِهم الانفعاليِّ، ولا يصدرُ عنهم أيُّ سلوكٍ عدوانيٍّ تجاه الآخرين، إلّا أنّ ذلك كلَّه قد لا ينبئُ بصورةِ الجسمِ السّالبةِ لديهم، وهذا ما أشارت إليهِ نتائجُ معاملاتِ الارتباطِ السّابقةِ التي بيّنَت أنّه لا توجدُ علاقةٌ دالّةٌ إحصائيّاً بينَ درجاتِ عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ على مقياسِ صورةِ الجسمِ ودرجاتِهم على المقاييسِ التّاليةِ: القلقِ الاجتماعيِّ، والسّلوكِ العدوانيِّ، والتّحصيلِ الدّراسيِّ، وبالتالي لم يكنْ لهذهِ المتغيّراتِ دورٌ في التَّنَبُّؤِ بشكلٍ دالٍّ إحصائيّاً بصورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من المصابينَ بالسّمنةِ. ويوضّحُ الجدولُ (12) أنّ (6.1٪) من التّباينِ في صورةِ

الجسمِ أمكنَ التَّنَبُّؤِ بها باستخدامِ نموذجِ التَّنَبُّؤِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ كما هو واضحٌ في هذا النّموذجِ ذي دلالةٍ إحصائيّةٍ (ف= 6.2) عند مستوى دلالةِ (0.01). ويوضّحُ الجدولُ أيضاً أنّ السّلوكَ العدوانيَّ له دورٌ مهمٌّ في تفسيرِ تباينِ صورةِ الجسمِ ؛ إذ إنّ قيمَ (ت) دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى دلالةِ (0.05)، وقد أظهرتْ نتائجُ تحليلِ الانحدارِ المتدرّجِ أنّ السّلوكَ العدوانيَّ يفسّرُ ما نسبتُهُ (5.4٪) من التّباينِ في صورةِ الجسمِ؛ إذ بلغت القيمةُ الفائيّةُ (6.2) وهي دالّةٌ إحصائيّاً عند مستوى (0.01)، بينَما لا يسهمُ كلٌّ من القلقِ الاجتماعيِّ والتّحصيلِ الدّراسيِّ في التَّنَبُّؤِ بصورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من العاديّينَ، إذ إنّ قيمَ (ت) غيرُ دالّةٍ إحصائيّاً في كلتا الحالتين. وقد يرجعُ مساهمةُ السّلوكِ العدوانيِّ في التَّنَبُّؤِ بصورةِ الجسمِ لدى عيّنةِ الدّراسةِ من الطّلابِ والطّالباتِ العاديّينَ إلى أنّ صورةَ الجسمِ من أهمِّ العواملِ النّفسيّةِ التي تؤثّرُ في شخصيّةِ الفردِ، ومن المتغيّراتِ المهمّةِ لفهمِ سلوكِهِ، وتتشكّلُ هذِهِ الصورةُ نتيجةَ مجموعةِ متغيّراتٍ كأنماطِ التنشئةِ الاجتماعيّةِ والتّفاعلِ الاجتماعيِّ فضلاً عن الوضعِ الاجتماعيِّ والاقتصاديِّ للبيئةِ التي يوجدُ فيها الفردُ والحالاتِ النّفسيّةِ التي يمرُّ بها كالإحباطِ والصّراعِ وأساليبِ الثّوابِ والعقابِ والخبراتِ الإدراكيّةِ والانفعاليّةِ ومواقفِ النّجاحِ والفشلِ، وكلّما كانت صورةُ الفردِ قريبةً أو متطابقةً مع معاييرِ الجسمِ المثاليِّ السّائدِ في المجتمعِ كلّما أشعره ذلك بجاذبيّةٍ و أصبحَ أكثرَ شعوراً بالرّضا عن ذاتِهِ الجسميّةِ، وكلّما تباعدت صورةُ جسمِهِ المدركَةُ بالنّسبةِ له عن الصورةِ المثاليّةِ السّائدةِ في ثقافتِهِ ينخفضُ تقديرُهُ لذاتِهِ، ممّا

يـؤدّي إلـى السّـلوكِ العدوانـيِّ الـذي بـدورِهِ يعتبـرُ منبِئـاً لصـورةِ الجسـمِ السّـالبةِ لديـهِ.

وبهـذِهِ النّتيجـةِ نسـتطيعُ القـولَ إنـه تـمَّ قبـولُ جـزءٍ مـن الفـرضِ الخامـسِ الـذي أشـار إلـى إمكانيّـةِ مسـاهمةِ السّـلوكِ العدوانـيِّ فـي التَّنَبُّـؤِ بصـورةِ الجسـمِ لـدى عيّنَتَـي الدّراسـةِ مـن الجنسـينِ مـن الطّلبـةِ العاديّيـنَ، حيـث تـمّ التّأكُّـدُ مـن تلـك الجزئيّـةِ، بينَمـا تـمّ رفـضُ بقيّـةِ أجـزاءِ تلـك الفرضيّـةِ التـي أشـارتْ إلـى إمكانيّـةِ مسـاهمةِ بقيّـةِ المتغيّـراتِ فـي التَّنَبُّـؤِ بصـورةِ الجسـمِ سـواءٌ لـدى عيّنَتَـي الطّلبـةِ العاديّيـنَ أو المصابيـنَ بالسّـمنةِ.

التّوصياتُ والرُّؤى المستقبليّةُ:

في ضوءِ نتائجِ الدّراسةِ الحاليّةِ يمكنُ التّوصيةُ بالآتي:

1. ضـرورةُ تنميـةُ صـورةِ الجسـمِ الموجبـةِ لـدى طـلّابِ وطالبـاتِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ، وذلـك مـن خـلالِ البرامـجِ الإرشـاديّةِ والتّدريبيّـةِ التـي تمكّنُهُـم مـن تكويـنِ صـورةِ جسـمٍ موجبـةٍ.
2. الاهتمـامُ بالدّراسـاتِ التـي تناولـت المتغيّراتِ النفسـيّةَ والدّراسـيّةَ التـي لهـا علاقـةٌ بصـورةِ الجسـمِ لـدى طلبـةِ المرحلـةِ الثّانويّـةِ المصابيـنَ بالسّـمنةِ.
3. الاسـتفادةُ مـن نتائـجِ الدّراسـة الحاليّـةِ فـي عمـلِ برنامـجٍ إرشـاديٍّ أسـريٍّ فـي توعيـةِ الوالديـنِ بكيفيّـةِ التّعامـلِ مـع أولادِهـم

المصابينَ بالسّمنةِ ؛ لإكسابِهم الثّقةَ بالنّفسِ وتكوينِ مفهومِ ذاتٍ إيجابيٍّ.

4. إعدادُ دراسةٍ حولَ العلاقةِ بينَ صورةِ الجسمِ وسماتِ الشّخصيّةِ لدى طلابِ المرحلةِ الثّانويّةِ المصابينَ بالسّمنةِ.

5. لا بدَّ من تضمينِ المناهجِ الدّراسيّةِ مواضيعَ وجوانبَ تربويّةٍ تطبيقيّةٍ وفقَ طبيعةِ كلِّ مادّةٍ دراسيّةٍ بحيثُ تركّزُ على القيمِ والسّلوكيّاتِ والاتّجاهاتِ والمعاييرَ الصّحيّةِ في مختلفِ المواقفِ الحياتيّةِ.

6. أهميّةُ تشجيعِ الإداراتِ المدرسيّةِ الطّلبةَ على ممارسةِ مختلفِ الأنشطةِ الرّياضيّةِ والبدنيّةِ، مع توفيرِ الحوافزِ العينيّةِ والماديّةِ للانخراطِ واستمراريّةِ ممارسةِ مثلِ تلكَ الأنشطةِ.

7. ضرورةُ مشاركةِ مؤسّساتِ المجتمعِ المدنيّ كافةً مع المناطقِ التّعليميّةِ والإداراتِ المدرسيّةِ في رسْمِ السّياساتِ التّربويّةِ والصّحيّةِ الخاصّةِ بنشرِ الثّقافةِ والوعيِ الصّحّيّ مع تفعيلِ الحملاتِ الإعلاميّةِ حول السّمنةِ ومخاطرِها المتعدّدةِ على الطّلبةِ.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبوعباة، صالح وعبدالله، سيد معتز. (1995). أبعاد السلوك العدواني، دراسة عاملية مقارنة. بحوث في علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- إسماعيل، طارق. (2004). عمل الأم وعلاقته ببعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأبناء. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- البالول، دلال أحمد. (2015). المجموعة الإحصائية للتعليم. إدارة التخطيط. وزارة التربية، دولة الكويت: مطبعة الوزارة.
- الخلف، أيمن. (2006). القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من الاكتئاب وصورة الجسم وتقدير الذات لدى المراهقين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم.
- الدخيل، مي سليمان. (2007). صورة الجسم وعلاقتها بفقدان الشهية العصبي والشره العصبي لدى طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- الدسوقي، مجدي محمد. (2006). اضطراب صورة الجسم، الأسباب، التشخيص، الوقاية والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزائدي، ابتسام عواض. (2006). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من المراهقين والمراهقات للمرحلتين الدراسيتين المتوسطة والثانوية داخل مدينة الطائف. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزغبي، أحمد. (2001). الإرشاد النفسي ونظرياته. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- الظاهر، قحطان أحمد. (2004). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر.
- العبيدي، علي. (2016). صحيفة الأنباء. الكويت: مطبعة الأنباء.
- العلي، ماجد والعنزي، خديجة. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع، ودافعية الانجاز، والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة التربوية، 24 (94)، 79 ـ 121.
- القاضي، وفاء محمد، (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- المشعان، عويد. (2002). العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية والجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1 (18)، 13ـ58.

- أنور، محمد. (2001). علاقة صورة الجسم ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين. مجلة كلية التربية، 4 (17)، 127 ـ153.
- حجازي، علاء علي. (2013). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خليفة، محمد فاضل. (2017). تأثير السمنة والحالة الاجتماعية الاقتصادية في حاصل الذكاء لليافعين من طلبة المدارس الثانوية في مدينة بغداد. المجلة العراقية الوطنية للعلوم التمريضية، 30 (1)، 9ـ14.
- دويدار، عبدالفتاح محمد. (1999). مناهج البحث في علم النفس. ط 2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- رضوان، سامر. (2001). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية. مجلة مركز البحث التربوي، 19 (10)، 47 – 77.
- سليم، مريم. (2002). علم نفس النمو. بيروت: دار النهضة العربية.
- شقير، زينب. (2002). علم النفس العيادي والمرضي للأطفال والراشدين. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شقير، زينب. (2009). مقياس صورة الجسم. الكويت: مكتبة الفلاح.
- صابر، سامية. (2008). صورة الجسم وعلاقتها بتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، 14 (3)، 54ـ23.

- طه، فرج عبدالقادر. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار غريب للنشر.
- طه، فرج وقنديل، شاكر ومحمد، حسين وعبد الفتاح، كامل. (2005). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.
- عبازة، آسيا. (2014). صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح.
- عباس، لينا فاروق والزبون، سليم عودة. (2012). مظاهر التشوه الوهمي للجسد وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 39 (2)، 394_410.
- عبد الرازق، فاطمة عبدالحسيب. (2012). فاعلية البرامج الغذائية وتغيير نمط الحياة في تقليل وزن الأطفال المصابين بالسمنة. رسالة دكتوراه، قسم تمريض الأطفال، كلية التمريض، جامعة المنوفية.
- عبد الرحمن، محمد. (2009). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء.
- عبد الرحمن، محمد وعبد المقصود، هانم. (1998). المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجيه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة. مجلة دراسات في الصحة النفسية، 13 (31)، 149 _ 199.
- عبد الغفار، عبد السلام. (1977). التفوق العقلي والابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية للطبع والنشر.

- عبد المعطي، حسن. (2003). الاضطرابات النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالواحد، حسن عبدالحميد. (2012). فاعلية برنامج سلوكي لتحسين صورة الجسم وبعض الخصائص الشخصية لدى عينة من طالبات الثانوية العامة ذوات السمنة المفرطة. رسالة دكتوراه، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- عبود، هيام. (2012). صورة الجسم وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طالبات كلية التربية الرياضية بجامعة ديالى. مجلة علوم الرياضة، 23 (12)، 55ـ23.
- علي، سكينة والعتيبي، خلف والعبدالله، صالح. (2013). الوثيقة الأساسية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت. وزارة التربية، دولة الكويت: مطبعة الوزارة.
- عوض، ابتسام. (2005). صورة الجسم وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية (القلق، والاكتئاب، والخجل) لدى عينة من المراهقين والمراهقات للمرحلتين الدراسيتين المتوسطة والثانوية داخل مدينة الطائف. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- غانم، إقبال ودانوك، عباس. (2013). انتشار السمنة بين المراهقين في المدارس الثانوية في مدينة كركوك. المجلة العراقية الوطنية للعلوم التمريضية. 26 (2)، 96ـ101.
- غنيم، محمد أحمد. (2003). الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. ورقة عمل مقدمة إلى

اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة الزقازيق. كلية التربية.

- فايد، حسن. (2004). القلق الاجتماعي وعلاقته بكل من صورة الجسم ومفهوم الذات لدى عينة من طالبات الجامعة. مركز الإرشاد النفسي، مجلة الإرشاد النفسي،11 (18)، 5ـ 40.
- كفافي، علاء الدين والنيال، مايسة. (1995). صورةُ الجسد وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينةٍ من المراهقات «دراسةٌ ارتقائية ارتباطية عبر ثقافية». مجلة علم النفس، 7 (39)، 6ـ43.
- منظمة الصحة العالمية. (2016). السمنة والوزن الزائد. صحيفة وقائع، عدد يونيو.

المراجع الأجنبية

- Ata, R., Ludden, A., & Lally, M. (2007). The effects of gender and family, friends and media influences on eating behaviors and body image during adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 36, (8), 1024 – 1037.
- Allen, K., & Unwing, M. (2003). Body image development and its related factors. Journal of Psychology of Women Quarterly, 4 (34), 23-55.
- Boschi, V. (2003). Body composition eating behavior,

food – body concern and eating disorder in adolescent girl. Journal of Nutrition and Metabolism, 12(47), 284-293.

- Bergeson, D. (2007): The relationship between body image dissatisfaction and psychological health: An exploration of body image in young adult men. Journal of Psychiatry, 154, (84), 1127-1132.
- Cloudt, M. C., Lamarche, L., & Gammage, K. L. (2014). The impact of the amount of of social evaluation on psychological responses to a body image threat. Journal of Body Image, 11, 350-356.
- Davison, T., & McCabe, M. (2006): Adolescent body image and psychosocial functioning. Journal of Social Psychology, 146, (1), 15-30.
- Dibb, B., Ellis. C., & Donovan, M. (2014). Expolring positive adjustment in people with spinal cord injury. Journal of Health Psychology, 19 (8), 1043-1054.
- Ebraham, S. (2003). Dieting, body weight, body image and self-esteem in young woman. Doctors' Dilemmas, MJA, 178, 607 – 611.
- Elizabeth, J., & Frank,.A. (2005). New Oxford American Dictionary. Oxford: Oxford University Press.
- Ferda, I., Gamze, A., Orhan, D., & Nesim, K. (2004). So-

cial phobia among university students and its relation to self-esteem and body image. Canada Journal of Psychiatry, 9(49), 630-640.

- Gowers, S.G. (2001). Adolescent psychiatry in clinical practice. London: Arnold.
- Jeremy, B. (1996). A theory for everything. New York: Copernicus.
- Kaplan, H., & Sadock, B. J. (1998). Synopsis of psychiatry: Behavioral sciences and clinical psychiatry, (8th ed), MD: Williams and Wilkins.
- Lamarche, L., Bailey, K. A., Gammage, K. L. (2015). Use your imagination: College womens responses to asocial-evaluative body image threat. Journal of Applied Biobehavioral Research. 20, 137-15.
- Lykouras, L., & Michopoulos, J. (2011). Anxiety disorders and obesity. Journal of Psychiatriki, 22(4), 307-313.
- McCarthy, M. (1990). The thin ideal, depression and eating disorders in women. Journal of Behavior Research Therapy, 23(5), 205-215.
- Menan, A., Nahla, F.,& Mervat, S.(2010). Anxiety and social anxiety symptons among over weight females seeking treatment for obesity. Journal of Current Psychiayty, 17(4), 13-20.
- Mills, J., Fuller. M., & Holmes, M. (2014). State dietry

restraint is associated with higher urinary cortisol excretion in healthy premenopausal women. American Journal of Clinical Nutrition, 73, 7-12.

- Newman, D., Sontag, L., & Salvato, R. (2006). Psychosocial aspects of body meas and body image among rural American Indian adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 35(2), 265 – 275.
- Strauss, R. S., & Pollack, H.(2003). Social marginalization of overweight children. Journal of Arch Pediatr Adolescent Med, 157, 746-752.