



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

أسلوب التصنع وعلاقته بالنضج الانفعالي

في مرحلتي المراهقة والرشد

{رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم نفس النمو}

إعداد

الطالبة فرح عادل عيسى

إشراف

الدكتورة رولا الحافظ

الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس

2021-2022م

1442-1443هـ

الشكر والتقدير

الحمد لله القائل في كتابه: ((لئن شكرتم لأزيدنكم))

بداية أشكر الله عز وجل الذي ساعدني على إتمام دراستي، وتحمل المصاعب في سبيل ذلك، وتفضل عليّ بإتمام هذا العمل.

-أقدم بخالص الشكر والعرفان لأستاذتي الفاضلة الدكتورة رولا الحافظ التي قدمت لي خلاصة تجربتها بالعلم والمعرفة في أثناء إعداد رسالة الماجستير، وكان لملاحظاتها عظيم الأثر في إنجاز الرسالة بالشكل العلمي الصحيح.

-والشكر موصول لأساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة الحكم، وأخص بالشكر والتقدير الدكتور مازن ملحم والدكتورة فادية بلة؛ لهما كل التقدير لإعطائي الوقت والجهد في تقييم رسالتي ومناقشتها، وتقديم الإرشادات والتعديلات التي ستثري الرسالة.

- والشكر إلى جامعتي الموقرة جامعة دمشق، وإلى عمادة الكلية، وأعضاء الهيئة التدريسية كلهم، فهم الصرح العلمي المميز الذي أضاء سبيلي في دروب العلم.

- والشكر موصول للأستاذة المساعدة الدكتورة عزيزة رحمة لمساعدتها لي في المعالجة الإحصائية للبيانات.

- وأقدم شكري وامتناني إلى قدوتي في الحياة، إلى من ساعدني وشجعني ودعمني معنوياً ومادياً لاستكمال دراستي العليا ... أبي العزيز

- والشكر والامتنان لجنة الله في الأرض، أُمي العزيزة؛ لما وفرت لي من أسباب النجاح في دراستي.

- والشكر موصول إلى من شد أذري وسقى الطموح في نفسي ... أخوتي الأعزاء.

فهرس المحتويات

ب	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ل	فهرس الأشكال
ن	ملخص الدراسة باللغة العربية
1	الفصل الأول الإطار العام للدراسة
2	مقدمة الدراسة:
3	مشكلة الدراسة:
6	أهمية الدراسة:
7	أهداف الدراسة:
7	أسئلة الدراسة:
7	فرضيات الدراسة:
8	مجتمع الدراسة:
8	عينة الدراسة:
9	حدود الدراسة:
9	أدوات الدراسة:
10	التعريفات النظرية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

12	الفصل الثاني الإطار النظري
13	المحور الأول أسلوب التصنع
13	أولاً: تمهيد:
13	ثانياً: تعريف مفهوم أسلوب التصنع:
15	ثالثاً: نماذج الشخصية المتصنعة:
15	- الشخصية المتصنعة المسرحية Theatrical Histrionic:
15	- الشخصية المتصنعة الصبائية: Infantile Histrionic
16	- الشخصية المتصنعة الحيوية Vivacious Histrionic:
16	- الشخصية المتصنعة الماكرة Disingenuous Histrionic:
17	رابعاً: أسباب التصنع: اختلف الباحثون في أسباب التصنع:
19	خامساً: النظريات المفسرة لأسلوب التصنع:
19	(1) النظرية السلوكية:
20	(2) نظرية "كارل روجرز":
21	(3) نظرية "ماسلو":
25	(4) نظرية التعلم الاجتماعي:
28	المحور الثاني النضج الانفعالي
28	تمهيد:
28	أولاً: مفهوم النضج الانفعالي:
33	ثانياً: الفرق بين الذكاء الانفعالي (EI) والنضج الانفعالي (EM)

34	ثالثاً: خصائص النَّضج الانفعاليّ:
36	رابعاً: سمات الشخص النَّاضج انفعالياً
37	خامساً: مستويات النَّضج الانفعاليّ:
38	سادساً: معوقات النَّضج الانفعاليّ:
39	سابعاً: النظريّات التي فسّرت النَّضج الانفعاليّ:
39	1- نظرية جيمس -لانج James-Lange:
40	2- نظرية كانون - بارد Cannon- Bard Theory:
40	3- النظرية المعرفيّة:
41	4- نظرية التحليل النفسي لفرويد Freudim Psycho analysis:
41	5- نظرية "إريك أريكسون":
42	6- النظرية السلوكيّة:
42	7- نظرية العلاقات الإنسانيّة المتبادلة:
43	8- المنهج الكلّي التكامليّ:
46	المحور الثالث مرحلتا المراهقة والرّشد
46	توطئة:
46	أولاً - مرحلة المراهقة:
46	1- المراهقة (مفهومها، تعريفها):
49	2- الخصائص العامة للمراهقين:
49	أولاً: خصائص النّمو الانفعاليّ:

52	 ثانياً: خصائص النمو الاجتماعي:
55	 ثانياً - مرحلة الرشد:
55	 - مقدمة:
55	 1- تعريف مرحلة الرشد:
56	 2- أقسام مرحلة الرشد:
57	 3- مرحلة الرشد المبكر Early adulthood :
58	 4- التغيرات النمائية في مرحلة الرشد المبكر:
62	 الفصل الثالث الدراسات السابقة
63	 أولاً: توطئة:
63	 ثانياً: دراسات متعلقة بأسلوب التصنع
63	 أ- دراسات محلية:
64	 ب - دراسات عربية:
69	 ج - الدراسات الأجنبية:
78	 ثالثاً: دراسات متعلقة بالنضج الانفعالي.
78	 أ- دراسات محلية:
80	 ب- دراسات عربية:
86	 ب- الدراسات الأجنبية
94	 دراسات متعلقة بأسلوب التصنع والنضج الانفعالي:
94	 أ- دراسات أجنبية:

96	- التعقيب على الدراسات السابقة:
96	- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:
99	الفصل الرابع إجراءات الدراسة
100	تمهيد:
100	أولاً- منهج الدراسة:
100	ثانياً- مجتمع الدراسة:
102	ثالثاً- عينة الدراسة:
105	رابعاً- أدوات الدراسة:
105	1- المقياس الأول (مقياس أسلوب التصنع):
116	2- المقياس الثاني (مقياس النضج الانفعالي):
132	خامساً- إجراءات تنفيذ الدراسة:
133	سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:
133	سابعاً - الصعوبات التي واجهت الباحثة:
135	الفصل الخامس عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
136	توطئة:
136	أولاً- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:
140	ثانياً: عرض نتائج فرضيات الدراسة:
146	بين المجموعات
158	ثالثاً - نتائج الدراسة وتفسيرها:

158	1- تفسير أسئلة الدّراسة:
160	2- تفسير الفرضيّات:
170	التوصيّات والمقترحات
170	1- توصيّات الدّراسة:
170	2- مقترحات الدّراسة:
171	قائمة المراجع
171	أولاً: المراجع العربيّة:
179	ثانياً- المراجع الأجنبيّة:
183	ملاحق الدّراسة
I	Abstract

فهرس الجداول

- الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي للدراسة (مرحلة المراهقة) 101
- الجدول رقم (2): عدد مدارس التعليم الثانوي العام الرسمي في محافظة دمشق 101
- الجدول رقم (3): المجتمع الأصلي للدراسة (مرحلة الرشد) 102
- الجدول رقم (4): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والصف الدراسي والتخصص الدراسي. 103
- الجدول رقم (5): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي. 105
- الجدول رقم (6): أوزان الإجابات عن بنود مقياس أسلوب التصنع. 107
- الجدول رقم (7): العبارات التي عُدلت في مقياس أسلوب التصنع 109
- الجدول رقم (8): العبارات التي حُذفت في مقياس أسلوب التصنع 110
- الجدول رقم (9): معامل الارتباط بيرسون 110
- الجدول رقم (10): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس: 111
- الجدول رقم (11): منظومة عناصر الاستدارة وتشبع العوامل مع البنود لمقياس أسلوب التصنع .. 112
- الجدول رقم (12): قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أسلوب التصنع 115
- الجدول رقم (13): أبعاد مقياس النضج الانفعالي وأرقام بنود كل بعد وعددها. 118
- الجدول رقم (14): أوزان الإجابات عن بنود مقياس النضج الانفعالي. 119
- الجدول رقم (15): العبارات التي عُدلت في مقياس النضج الانفعالي: 120
- الجدول رقم (16): العبارات التي حُذفت في مقياس النضج الانفعالي 121

- الجدول رقم (17): معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه 122
- الجدول رقم (18): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس: 123
- الجدول رقم (19): معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس 124
- الجدول رقم (20): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس: 126
- الجدول رقم (21): أرقام عبارات العامل الأول (القدرة على ضبط الانفعالات) ونسبة تشبع كل عبارة، وذلك على النحو الآتي: 126
- الجدول رقم (22): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس: 127
- الجدول رقم (23): أرقام عبارات العامل الثاني (القدرة على التعاطف) ونسبة تشبع كل عبارة 127
- الجدول رقم (24): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس: 128
- الجدول رقم (25): أرقام عبارات العامل الثالث (المرونة وحل المشكلات) ونسبة تشبع كل عبارة. 128
- الجدول رقم (26): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس: 129
- الجدول رقم (27): أرقام عبارات العامل الرابع (الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس) ونسبة تشبع كل عبارة 129
- الجدول رقم (28): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس: 130
- الجدول رقم (29): أرقام عبارات العامل الخامس (التواصل الاجتماعي) ونسبة تشبع كل عبارة .. 130
- الجدول رقم (30): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس 131
- الجدول رقم (31): أرقام عبارات العامل السادس (الإنساني والقيمي) ونسبة تشبع كل عبارة 131
- الجدول رقم (32): قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي وبالنسبة لأبعاده كلّ على حدة 132
- الجدول رقم (33): مستوى أسلوب النّصنع لدى أفراد عيّنة الدّراسة على الدرجة الكليّة لمقياس أسلوب النّصنع 137

- الجدول رقم (34): مستوى النَّضج الانفعالي لدى أفراد عَيِّنة الدَّراسة على الدرجة الكليَّة لمقياس النَّضج الانفعالي 139
- الجدول رقم (35): قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس أسلوب التَّصنُّع ودرجاتهم على مقياس النَّضج الانفعالي. 140
- الجدول رقم (36): يوضح دلالة الفروق بين متوسَّطات درجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس أسلوب التَّصنُّع تعزى لمتغير الجنس. 141
- الجدول رقم (37): دلالة الفروق بين متوسَّطات درجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس النَّضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس 142
- الجدول رقم (38): دلالة الفروق بين متوسَّطات درجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس أسلوب التَّصنُّع تعزى لمتغير التخصص الدراسي. 143
- الجدول رقم (39): دلالة الفروق بين متوسَّطات درجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس النَّضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي. 144
- الجدول رقم (40): المتوسَّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس أسلوب التَّصنُّع وفقاً لمتغير السنة الدراسية. 145
- الجدول رقم (41): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في درجة أسلوب التَّصنُّع وفقاً لمستويات متعددة من السنوات الدراسية لأفراد عَيِّنة الدَّراسة. 146
- الجدول رقم (42): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسَّطات درجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس أسلوب التَّصنُّع وفقاً لمتغير السنة الدراسية. 147
- الجدول رقم (43): المتوسَّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عَيِّنة الدَّراسة على مقياس النَّضج الانفعالي وفقاً لمتغير السنة الدراسية. 148

الجدول رقم (44): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في درجة النّضج الانفعاليّ وفقاً

لمستويات متعددة من السنوات الدراسيّة لأفراد عيّنة الدراسة. 150

الجدول رقم (45): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة

الدراسة على مقياس النّضج الانفعاليّ وفقاً لمتغير السنة الدراسيّة: 152

الجدول رقم (46): دلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنّع ومنخفضيه على

الدرجة الكلّيّة لمقياس النّضج الانفعالي. 158

فهرس الأشكال

الشكل رقم (1): ترتيب الحاجات في هرم ماسلو 1	22
الشكل رقم (2): مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم	26
الشكل رقم (3): يبين توزع عناصر التحليل العاملي لمقياس أسلوب التصنع	112
الشكل رقم (4): مستوى أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس أسلوب التصنع	138
الشكل رقم (5): مستوى النضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي	140
الشكل رقم (6): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع وفقاً للسنة الدراسية	146
الشكل رقم (7): يبين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي وفقاً لمتغير السنة الدراسية	150

فهرس الملاحق

- الملحق (1) أسماء المدارس التي سحبت عينة الدراسة منها. 184
- الملحق (2) يبين أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة. 185
- الملحق (3) مقياس أسلوب التصنع بصورته الأولية. 186
- الملحق (4) مقياس أسلوب التصنع بصورته النهائية. 190
- الملحق (5) مقياس التضج الانفعالي بصورته الأولية. 193
- الملحق (6) مقياس التضج الانفعالي بصورته النهائية. 198
- الملحق (7) البنود التي طرحت على العينة الاستطلاعية لمشكلة الدراسة: 201

ملخص الدراسة باللغة العربية

يعتبر النّضج الانفعاليّ من أهمّ التغيرات التي يتعرض لها الفرد في مراحل حياته المختلفة، وبما أنّ الفرد كائن اجتماعي في تفاعل مستمر مع الآخرين قد يلجأ للتعامل معهم بأسلوب التصنّع، ولأهمية هذين المتغيرين ودورهما في حياة الفرد، وتأثيرهما في علاقاته مع الآخرين وتوافقه معهم، ولأهمية مرحلتي المراهقة والرّشد، وما تتميزان به من خصائص نمائية وحاجات، وكونهما تؤثران في مدى نجاح الفرد أو إخفاقه في تحقيق مطالب نموه، وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والانفعالي، جاءت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين أسلوب التصنّع والنّضج الانفعالي في مرحلتي المراهقة والرّشد، و تتجلى مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التصنّع والنّضج الانفعالي في مرحلتي المراهقة

والرّشد؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- الكشف عن مستويات كلّ من أسلوب التصنّع والنّضج الانفعالي لدى أفراد عيّنة الدراسة.
- 2- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التصنّع والنّضج الانفعالي لدى أفراد عيّنة الدراسة.
- 3- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس أسلوب التصنّع وفق متغيرات الدراسة {الجنس- نوع التّخصّص الدّراسي - السّنة الدّراسية (العمر)}.
- 4- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس النّضج الانفعالي وفق متغيرات الدراسة {الجنس- نوع التّخصّص الدّراسي - السّنة الدّراسية (العمر)}.
- 5- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدراسة مرتفعي أسلوب التصنّع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس النّضج الانفعالي.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (1057) طالباً وطالبة، منهم (634) طالباً وطالبة في مرحلة المراهقة من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي، ومنهم (423) طالباً وطالبة في مرحلة الرشد من طلبة السنة الرابعة والخامسة والماجستير، اختيروا من ستّ كليات هي (التربية - طب الأسنان - العلوم - الإعلام - هندسة العمارة - الآداب) في جامعة دمشق، وقد بلغ عدد أفراد عينة المراهقين في الدراسة الحالية نسبة (2.01%) من أفراد المجتمع الأصلي، واختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، و بلغ عدد أفراد عينة الراشدين في الدراسة الحالية نسبة (2.30%) من أفراد المجتمع الأصلي، واختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

أدوات الدراسة: تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على:

- 1- مقياس أسلوب التصنع الذي قامت الباحثة بإعداده، ويتألف من (64) بنداً.
- 2- مقياس النضج الانفعالي الذي قامت الباحثة بإعداده، ويتألف من (77) بنداً موزعة على ستة أبعاد، وهي (القدرة على ضبط الانفعالات، التعاطف، المرونة وحلّ المشكلات، الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، التواصل الاجتماعي، والبعد الإنساني والقيمي). وقد عُرض المقياسان على مجموعة من المحكمين والتحقّق من صدقهما وثباتهما، وذلك باستخدام أساليب إحصائية عدّة لكي تكون صالحة للاستخدام في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى

- 1- أنّ لدى أفراد عينة الدراسة مستوى متوسطاً من أسلوب التصنع.
- 2- أنّ لدى أفراد عينة الدراسة مستوى متوسطاً من النضج الانفعالي.
- 3- أنّه توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة

الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، إلا أنه توجد فروق دالة إحصائية على بعدي القدرة

على التعاطف، والبعد الإنساني والقيمي تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الإناث، في حين لا يوجد

فروق دالة إحصائية على أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات، والمرونة وحل المشكلات، والشعور بالكفاءة

والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

أسلوب التصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة

الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، إلا أنه توجد فروق دالة إحصائية على

بعد القدرة على التعاطف تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وهي لصالح التخصص العلمي، في حين لا

يوجد فروق دالة إحصائية على أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات، والمرونة وحل المشكلات، والشعور

بالكفاءة والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي، والبعد الإنساني والقيمي، تعزى لمتغير التخصص

الدراسي.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

أسلوب التصنع تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح الأول الثانوي.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

النضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح الماجستير على أبعاد القدرة على ضبط

الانفعالات والقدرة على التعاطف والمرونة وحل المشكلات والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس والبعد

الإنساني والقيمي، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية في بُعد التواصل الاجتماعي.

ف

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس التصح الانفعالي، وهي لصالح منخفضي أسلوب التصنع ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدّمة الدراسة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أهميّة الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: أسئلة الدراسة

سادساً: فرضيّات الدراسة

سابعاً: مجتمع الدراسة وعيّنتها

ثامناً: حدود الدراسة

تاسعاً: أدوات الدراسة

عاشراً: التعريفات النظرية والإجرائية لمصطلحات الدراسة

مقدمة الدراسة:

تلعب الانفعالات دوراً هاماً في حياة الفرد، فهي تتدخل في جميع جوانب حياته اليومية، وتعتبر من أهم جوانب النمو فهي الموجه الرئيسي لسلوك الفرد، وجزء هام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، كونها أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، وتوجه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح. ويعتبر النضج الانفعالي مفهوماً أساسياً في علم النفس النمائي، ويحتل جانباً مهماً في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الحديثة، وتناولته العديد من النظريات في علم النفس. وقد استخدم مصطلح النضج الانفعالي في العديد من البحوث والدراسات للدلالة، أيضاً، على الاتزان الانفعالي وقوة الأنا. فهو يشير إلى قدرة الفرد على استخدام الانفعالات استخداماً سويّاً وعفوياً تلقائياً، ولا يكون ذلك إلا بمسيرة الانفعالات عند الفرد على جميع المستويات النمائية الأخرى كالجسمية، أو الاجتماعية، بحيث يكون العمر العاطفي مساوياً للعمر الزمني. (بسيوني، 2021، ص284)

فالنضج الانفعالي شرط للتوافق الاجتماعي؛ إذ يتوقف النجاح في الحياة على العوامل الانفعالية، فاضطراب الحياة الإنسانية مرتبط باضطراب الحياة الانفعالية. (السلطاني، 2011، ص3) والإنسان يتأثر في نموه الانفعالي والاجتماعي بالأفراد الذين يتفاعل معهم، فالفرد في تفاعل مستمر مع الآخرين، ويتفاعل هذا يعبر عن نفسه ومشاعره وعواطفه تجاه الآخرين عن طريق علاقاته الاجتماعية.

إنَّ التحرك نحو الآخرين ميل اجتماعي يعبر فيه الفرد عن انتمائه إلى الآخر من أجل الحصول على الحب والعطف والاستحسان، أو من أجل الحصول على الحماية من الخطر المرتقب من الآخرين الذين يحيطون به، فيتولد لديه أسلوب التصنع للحصول على العطف والحب والاستحسان، وللتخلص من مشاعر القلق والعجز والضعف. (العباسي، 2010، ص 292)

وأسلوب التصنع نمط أو نموذج من السلوك يمارسه الفرد بغية الهروب من مواقف معينة وتبني أسلوب معين يتناسب مع المواقف الجديدة، بهدف التخفيف من حدة الانفعالات أو من حالة الصراع

الداخلي الذي يعيشه الفرد، والذي يتميز، غالباً، بأسلوب يثير إعجاب الآخرين ويجذب انتباههم ليكون محور الاهتمام من قبلهم. (محمد، 2021، ص 43)

فالتصنع يكون بتظاهر الإنسان بما ليس فيه سواءً كان ذلك مرتبطاً بالجانب النفسي أم المادي، ويظهر لدى الآخرين في صورة مثالية كاملة ومتكاملة، فقد يتظاهر الشخص أنه من أسرة غنية مثلاً بارتداء أعلى الملابس، واقتناء أحدث الهواتف، وركوب أفخم السيارات، أو يتصنع في طريقة كلامه كأن يستعمل الكلمات المنغمة أو استخدام اللغات الأجنبية في الحديث، وادعاء الثقافة، أو قد يتظاهر الشخص بأنه يتمتع بالسلطة، أو يلجأ إلى الرياء في العبادات، والعديد من المظاهر الأخرى. (السادة & نوماس & فليح، 2018، ص8)

وبما أنّ الأفراد في مرحلتي المراهقة المتوسطة والرشد المبكر هم ثروة المجتمع وطاقته الفاعلة، وعليهم تقع مسؤولية التغيير وبناء المجتمع؛ لما يمتلكونه من طاقة وحيوية، لذلك يعتبر الاهتمام بهم ذو أهمية كبيرة تتطلب تهيئة الظروف الأساسية والضرورية لبناء شخصياتهم وإشباع حاجاتهم في النمو النفسي والانفعالي والاجتماعي والعقلي فضلاً عن النمو الجسمي، لاسيما بعد أن أصبحت الحياة مليئة بمثيرات الانفعال في كثير من المواقف والأحداث التي يتعرضون لها يومياً، ويكون لها تأثير سلبي إن لم يتوفر لها الحل السليم.

مشكلة الدراسة:

لكلّ مرحلة من مراحل النمو الإنساني أهميتها في حياة الفرد وشخصيته، وتعدّ مرحلتا المراهقة والرشد المبكر من المراحل المهمة، لما تتميزان به من خصائص ومتطلبات وأزمات تختلف عن باقي المراحل النمائية، وكونهما تؤثران في مدى نجاح الفرد أو إخفاقه في تحقيق مطالب نموه، وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي. وقد اهتم الباحثون في الآونة الأخيرة بمراحلتي المراهقة والرشد، والوقوف على المشكلات التي يعانون منها، ولعلّ من أبرزها أسلوب التصنع.

فقد أظهرت الدراسات التي تناولت التصنع عند الطلبة في مرحلتي المراهقة والرشد كدراسة الطائي (2019)، وعلوان (2015)، و سلمان & علوان (2015)، و جداع (2011)، وجاجان (2020) وجود مستوى مرتفع من التصنع لديهم، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في التصنع كدراسة سوروكوسكي وآخرين (Sorokowski et al, 2016)، والطائي (2019)، وقدوري (2005)، شيري & اليسا (2004) وهي لصالح الذكور، في حين بينت دراسة جداع (2011)، و جاجان (2020) أن الإناث أكثر تصنعاً من الذكور، وقد لاحظت الباحثة من خلال طبيعة عملها كمرشدة نفسية في إحدى المدارس الثانوية، ومن خلال احتكاكها وتواصلها مع الطلبة في الجامعة كونها طالبة دراسات عليا في الجامعة انتشار ظاهرة التصنع بين الطلبة، وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة، منهم (15) طالباً وطالبة في مرحلة المراهقة، و (15) طالباً وطالبة في مرحلة الرشد المبكر، وأظهرت النتائج أن 57% من الطلبة لديهم مستوى مرتفع من أسلوب التصنع، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ولعل سبب انتشار أسلوب التصنع ما مرت به البلاد في الآونة الأخيرة من ظروف الحرب وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وتداعياتها السلبية على الأفراد ولا سيما الطلبة في مرحلة المراهقة والرشد المبكر، والتي أثرت بشكل كبير على توافقهم النفسي والانفعالي والاجتماعي، والتي بدورها قد تؤثر على نضجهم الانفعالي الذي يعدّ من أهمّ التغيرات التي يتعرض لها الإنسان في مراحل حياته المختلفة، وتتضح ملامحه بشكل أساسي في مرحلتي المراهقة والرشد، فقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولته عند الأفراد في مرحلتي المراهقة والرشد كدراسة العبدالله (2019)، والقيسي & الجبوري (1998)، والناصري (2009)، ومحمد & سلطان (2010)، عبد الله (2019)، وإبراهيم (2019)، إلى أن لديهم مستوى مرتفعاً من النضج الانفعالي، في حين أظهرت دراسة شهاب & العبيدي (2011)، و بارفاديا (Parvadia, 2014)، و فياس & كونثي (Vyas & Gunthey, 2017) وجود فروق بين الجنسين في النضج الانفعالي وهي لصالح الذكور. في حين أظهرت دراسة محمد &

سلطان(2010) وجود فروق بين الجنسين في النّضج الانفعالي لصالح الإناث. كما وأشارت دراسة إبراهيم (2019) إلى أنّ انخفاض مستوى النّضج الانفعاليّ يؤثّر في الاستقرار النفسي والتّوافق الاجتماعيّ للفرد؛ لذلك وجب الاهتمام بالنّضج الانفعاليّ لأنّه واحدٌ من السّمات الأساسيّة التي ترتبط بأداء الفرد وكفاءته وقدرته على التّحكّم في المواقف التي يتعرّض لها في حياته اليوميّة، فضلاً عن قدرته على تحقيق التّوافق الانفعاليّ والابتعاد عن القلق. وانطلاقاً من أهميّة النّضج الانفعاليّ ودوره في حياة الفرد، إضافة إلى أهميّة أسلوب التّصنّع وتأثيره في علاقات الفرد مع الآخرين، وتوافقه معهم، جاءت هذه الدّراسة للتّعرّف على العلاقة بين أسلوب التّصنّع والنّضج الانفعاليّ.

وقد اختارت الباحثة مرحلة المراهقة المتوسطة والرّشد المبكر مجتمعاً لبحثها؛ لأنّهم يمثّلون شريحة أساسيّة في المجتمعات كافّة، ولأنّنا في عصر القلق والتّوتر الذي يميّز المجتمع في الوقت الحاضر ، جعل الطّلبة يعانون من مشكلات نفسيّة وعقبات نتيجة المواقف الحياتيّة التي يتعرّضون لها، وتتجلّى هذه المشكلات بسرعة الغضب والتّوتر والخوف من الفشل وصعوبة ضبط النفس والتّوافق مع الآخرين، ويضاف إلى ما تقدّم فإنّ دراسة أسلوب التّصنّع والنّضج الانفعاليّ في مرحلتي المراهقة والرّشد لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين. وتظهر مشكلة الدّراسة أهميّة النّضج الانفعاليّ في نموّ السّلوكة الاجتماعيّ السويّ وتطوّره، والتّعرّف فيما إذا كان لغيابه تأثير في تطوّر أسلوب التّصنّع. ومن هنا تتجلّى مشكلة الدّراسة الحاليّة بالإجابة عن السؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة الارتباطيّة بين أسلوب التّصنّع والنّضج الانفعاليّ في مرحلتي المراهقة

والرّشد؟

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

1- لم تحظ الدراسات التي تناولت أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى المراهقين والراشدين بالاهتمام الكافي من قبل الدراسات المحلية والعربية. (على حد علم الباحثة)

2- محاولة إغناء المكتبة النفسية، وإضافة متواضعة لدراسة أسلوب التصنع والنضج الانفعالي في مرحلتي المراهقة والرشد.

3- أهمية المرحلة العمرية (المراهقة المتوسطة -الرشد المبكر) التي تناولتها هذه الدراسة، فهذه الفئة العمرية هي النواة لبناء المجتمع وتقدمه.

الأهمية التطبيقية:

4- قد تسهم الدراسة في عملية الإرشاد والصحة النفسية بمحاولتها التعرف على مستوى أسلوب التصنع لدى الطلبة.

5- من الممكن الاستفادة منها في إعداد برامج إرشادية تساعد في التقليل من أسلوب التصنع لدى مجتمع الطلبة.

6- من الممكن الاستفادة منها في إعداد برامج إرشادية تساهم في تنمية النضج الانفعالي لدى مجتمع الطلبة.

7- إعداد مقياس لأسلوب التصنع، ومقياس للنضج الانفعالي لدى المراهقين والراشدين، ليلائم البيئة السورية، والتحقق من صدقهما وثباتهما.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة ما يأتي:

- 1- الكشف عن مستويات كل من أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.
- 3- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع وفق متغيرات الدراسة {الجنس- نوع التخصص الدراسي - السنة الدراسية(العمر)}.
- 4- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي وفق متغيرات الدراسة {الجنس- نوع التخصص الدراسي - السنة الدراسية(العمر)}.
- 5- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة مرتفعي أسلوب التصنع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي.

أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2- ما مستوى النضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الآتية:

- 1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة 0.05
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

أسلوب التصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

أسلوب التصنع تعزى لمتغير السنة الدراسية (العمر).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

النضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية (العمر).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنع وبين

متوسطات درجات منخفضي أسلوب التصنع على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي.

مجتمع الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي من جميع الطلبة في المرحلة الثانوية العامة في مدينة دمشق للعام

الدراسي (2019-2020) م، وبلغ عددهم (31463) طالباً وطالبة حسب إحصائيات مديرية التربية

في مدينة دمشق، وجميع الطلبة المسجلين في السنة الرابعة والخامسة والماجستير في الكليات الست

الآتية: (التربية - طب الأسنان - العلوم - الإعلام - هندسة العمارة - الآداب) للعام الدراسي (2019-

2020) م في جامعة دمشق، وبلغ عددهم (18333) طالباً وطالبة حسب إحصائيات جامعة دمشق.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (1057) طالباً وطالبة، منهم (634) طالباً وطالبة في

مرحلة المراهقة من طلبة الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي، ومنهم (423) طالباً وطالبة في مرحلة

الرّشد من طلبة السّنة الرابعة والخامسة والماجستير، اختيروا من ستّ كليات هي (التّربية - طبّ الأسنان - العلوم - الإعلام - هندسة العمارة - الآداب) في جامعة دمشق، وقد بلغ عدد أفراد عيّنة المراهقين في الدّراسة الحاليّة نسبة (2.01%) من أفراد المجتمع الأصليّ، واختيروا بالطّريقة العشوائيّة الطّبقية، و بلغ عدد أفراد عيّنة الرّاشدين في الدّراسة الحاليّة نسبة (2.30%) من أفراد المجتمع الأصليّ، واختيروا بالطّريقة العشوائيّة الطّبقية.

حدود الدّراسة:

الحدود المكانية: عدد من مدارس الثانويّة العامّة الرّسميّة في محافظة دمشق، وعدد من الكليات في جامعة دمشق.

الحدود الزمانيّة: طُبِّقَت أدوات الدّراسة على أفراد عيّنة الدّراسة في الفترة الممتدّة ابتداءً من 2019/11/25 وحتىّ نهاية 2020/2/12م من العام الدراسي 2019-2020م.

الحدود البشريّة: عيّنة من طلبة المرحلة الثّانويّة العامّة من الصّفوف الأول والثّاني والثّالث الثّانويّ بفرعها العلميّ والأدبيّ، الذين تتراوح أعمارهم بين 16- 18 سنة. وعيّنة من طلبة جامعة دمشق بكليّاتها التّطبيقيّة والإنسانيّة الذين تتراوح أعمارهم بين 21-40 سنة.

أدوات الدّراسة:

اعتمد في هذه الدّراسة على:

- 1- مقياس أسلوب التّصنّع الذي قامت الباحثة بإعداده، ويتألّف من (64) بنداً.
- 2- مقياس النّضج الانفعاليّ الذي قامت الباحثة بإعداده، ويتألّف من (77) بنداً موزعةً على ستة أبعاد وهي (القدرة على ضبط الانفعالات، التّعاطف، المرونة وحلّ المشكلات، الشّعور بالكفاءة والثّقة بالنّفس، التّواصل الاجتماعيّ، والبعد الإنسانيّ والقيمي). وقد عُرض المقياسان على مجموعة من المحكّمين والتّحقّق من صدقهما وثباتهما، وذلك باستخدام أساليب إحصائيّة عدّة لكي تكون صالحة للاستخدام في الدّراسة الحاليّة.

التعريفات النظرية والإجرائية لمصطلحات الدراسة:

1- أسلوب التصنع: Pretended Style

عرّفه مكويليامز 1994 :Mcwilliams:

بأنّه سلوك غير سويّ يشعر صاحبه بالمتعة عندما يكون مركزاً لاهتمام الآخرين، ولفت الانتباه، وكسب العطف والمحبة. (سلمان وعلوان، 2015، ص630)

التعريف الإجرائي: هو أسلوب يستخدمه بعض الأشخاص من أجل لفت الانتباه وتعويض نقص ما أو من أجل إشباع حاجات لديهم، فيلجؤون إلى الظهور بطريقة لا تعكس حقيقتهم بل صورة مغايرة عن شخصيتهم، ويقاس بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في مقياس أسلوب التصنع المكوّن من 64 بنداً، وكلما ارتفعت الدرجة دلّت على درجة عالية من أسلوب التصنع.

2- النضج الانفعالي: Emotional Maturity

تعرفه بسيوني، 2021: بأنه وصول الفرد إلى مرحلة الاستقرار النفسي والقدرة على التحكم بانفعالاته وردود فعله كافة بصورة تتناسب مع مستواه العمري وخبراته العملية، ويظهر ذلك في سلوكه وتعامله مع المواقف الحياتية التي يمرّ بها، بحيث يكون هناك مواءمة بين استجاباته الانفعالية والمواقف التي نتجت عنها هذه الاستجابات. (بسيوني، 2021، ص284)

التعريف الإجرائي: تعرّف الباحثة النضج الانفعالي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في مقياس النضج الانفعالي المكوّن من 77 بنداً، والمؤلف من ستة أبعاد، وهي (القدرة على ضبط الانفعالات، القدرة على التعاطف، المرونة وحلّ المشكلات، الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، التواصل الاجتماعي، والبعد الإنساني والقيمي)، فكلما ارتفعت الدرجة دلّت على درجة عالية من النضج الانفعالي.

3- مرحلة المراهقة Adolescence:

هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الشباب، وتتسم بأنها فترة معقّدة من التحوّل والنموّ تحدث فيها تغييرات عضوية ونفسية. ويعني مصطلح المراهقة، كما يستخدم في علم النفس، مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهّب لمرحلة

الرّشد، وتمتدّ في العقد الثّاني من حياة الفرد من الثّالثة عشرة إلى الثّاسعة عشرة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين أي بين 11-21 سنة. (قصيبات، 2007، ص 88)

4- مرحلة الرّشد: Adult hood: تُعرف بأنّها مرحلة القوة وكلمة "adults" تعني اكتمال النّضج، وبهذا يصبح الفرد جاهزاً لشغل مكانته في المجتمع، وتنقسم مرحلة الرّشد من الناحية البيولوجيّة النفسيّة إلى:

1- مرحلة الرّشد المبكّر، 2- مرحلة وسط العمر. (الجمعان ومثى، 2017، ص 531)

وفي الدّراسة الحاليّة تمّ التّعامل مع مرحلة الرّشد المبكّر

مرحلة الرّشد المبكّر: وهي المرحلة التي تمتدّ من سنّ الواحد والعشرين عاماً أو قبله بقليل أو بعده بقليل إلى سنّ الأربعين عاماً وفقاً لظهور علامات الرّشد، وتمثّل هذه المرحلة ذروة الإنتاج والحلّ المستقلّ للمشكلات والقرارات الهامّة؛ إذ تعدّ هذه المرحلة طور الكفاح والتنافس وإرساء قواعد الحياة على أسس ثابتة ومتينة. (العسيري، 2015، ص 523)

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: أسلوب التصنع

ثانياً: النصج الانفعالي

ثالثاً: مرحلتا المراهقة والرشد

المحور الأول

أسلوب التصنع

أولاً: تمهيد:

تناول الفصل الحالي عرضاً لمفهوم أسلوب التصنع، وعرضاً لنماذج الشخصية المتصنعة، وعرضاً لأسباب التصنع، إضافة لعرض الخصائص التي تميز الشخص المتصنع، وأخيراً عرض النظريات التي فسرت أسلوب التصنع.

ثانياً: تعريف مفهوم أسلوب التصنع:

ترجع كلمة أسلوب في اللغة العربية إلى سلب وتعني: طريقة، مذهب، نمط، فنقول "سلكت أسلوب فلان في معالجة المشكلة، لكل إنسان أسلوب في الحياة". كما تعني وسيلة، أو طريقة الوصول إلى المطلوب، وجمعها "أساليب". (عمر، 2008، ص 1089) كما تعود كلمة التصنع من صنع أي تصنع في يتصنع، تصنعاً، فهو مُتصنع كأن نقول: تصنع الشخص الكرم: أي تظاهر به، وهو ليس فيه. (عمر، 2008، ص 1323) وتعني باللغة الإنكليزية Pretend بمعنى يوهم أو يعطي مظهراً خادعاً، Pretending Pretended - بمعنى يدعي، أو يزعم، أو يتظاهر ب، أو يتصنع: أي يفعل، أو يخلق حدثاً أو شخصية كما في المسرحيات، أو تأتي بمعنى يقدم ادعاء، والاسم منها Pretense or Pretence أي تصنع -تظاهر - حب الظهور - خيالي - ستار - غرور وتباه. (قاموس أطلس الموسوعي، 2002، ص1001)، في حين نجد بعض الباحثين يستخدمون كلمة Histrionic للدلالة على الشخصية المتصنعة، وهي تعني تمثيلي -مسرحي، مُصطنع، مُتكلف، والاسم منها Histrionics أي مظاهر مسرحية - تصرف - متكلف. (بدوي، 2008، ص494)

عرّف جيليكان 1993، Gilligan التصنع: عبارة عن عادات سلوكية سالبة اكتسبها الفرد

للحصول على التعزيزات أو تحقيق الرغبات وتعلمها الفرد من البيئة. (جداع، 2011، ص19)

تُعرّف قدوي 2005 الشخصية المتصنّعة: بأنها الشخصية التي تتسم بالحاجة المتزايدة إلى العطف والحبّ، وتسعى إلى جذب الانتباه ولفته لنيل الرّضا والاستحسان والاهتمام من الآخرين. (قدوري، 2005، ص35)

تُعرّف جداع 2011 التصنّع: بأنّه سلوك غير سويّ، يسبب المعاناة لصاحبه، ويتّصف بتعبيرات عاطفيّة مفرطة، ويسعى إلى جلب انتباه الآخرين والحصول على مركز الاهتمام. (جداع، 2011، ص20)

يُعرف جاجان 2020 الشخصية المتصنّعة: هي الشخصية التي تتكلّف في سلوكها بأسلوب غير سوي من خلال المبالغة في إظهار خصائص الجاذبيّة الجسديّة والعواطف وجذب الانتباه لتحظى بالمديح والإعجاب واهتمام الآخرين. (جاجان، 2020، ص33)

ويعتقد "بيل" (peelee) أنّ الشخصية المتصنّعة تمثّل نموذجاً من الإنكار والمراوغة والخداع في التصرف عند التعامل مع الآخرين. (Retzlaff, 1995, p.147)

من التعريفات السابقة يمكن القول: إنّ هناك نقاط اتفاق واختلاف فيما بينها، فقد أكد بعض العلماء على كون أسلوب التصنّع نمط باحث عن الجاذبيّة والحاجة المفرطة للحبّ والتعبيرات المبالغ فيها للعواطف مثل "قدوري 2005" و"جداع 2011" و"جاجان 2020"، فيما أرجعه بعضهم على أنّه سلوك متعلّم يكتسبه الفرد من البيئة للحصول على التعزيز وتحقيق الرغبات "كجيليان 1993".

وبعد الاطلاع على التعريفات السابقة تُعرف الباحثة أسلوب التصنّع: بأنّه أسلوب يستخدمه بعض الأشخاص من أجل لفت الانتباه وتعويض نقص ما أو من أجل إشباع حاجات لديهم، فيلجؤون إلى الظهور بطريقة لا تعكس حقيقتهم بل صورة مغايرة عن شخصيتهم، ويطلق على التصنّع ألقاب أخرى مثل: النفاق، والتملّق والتشّدق، والاستعراض، والتظاهر، والتسابق إلى إظهار الذات، والتكلّف.

ثالثاً: نماذج الشخصية المتصنّعة:

- الشخصية المتصنّعة المسرحيّة Theatrical Histrionic :

تتميّز هذه الشخصية بالأسلوب التمثيلي (dramatic)، الرومانسية romantic، والبحث عن الاهتمام attention seeking وهو ما أسماه فروم "فروم" (Fromm) (ترويج الانتباه marketing orientation يعيش كسلعة، يسوق ذاته ويلونها وفق ما هو مطلوب ويغيّر صفاته الظاهرة تبعاً للظروف ونوع الأشخاص الآخرين، وبالنسبة له ليس هناك شيء جوهري، بل إنّ الذات تابعة لمتطلبات النظام الاجتماعي يتم تحويلها وإعدادها وعرضها لأغراض الترويج، وبالنتيجة فإنّ هذه الشخصية ليس لها عمق، وإنّما تتمثّل هويتها الداخلية في طاقة كامنة للمناورة البارعة، والتي بإمكانها قراءة دوافع الآخرين ومن ثمّ عكسها عليهم بشكل جذاب وممتع. تتصف نساء هذا النموذج بأنهن معجبات بأنفسهن ويرتدين ملابس وحلي براقة ومبالغاً فيها، أمّا الرجال فهم يضعون معظم اهتمامهم في البناء الرياضي والجمالي للجسم وأحياناً يتفاخرون بإنجازاتهم ونجاحهم وكأنّهم في معرض للمواد الاستهلاكية (Millon, 2011,p: 362.)

- الشخصية المتصنّعة الصبانيّة: Infantile Histrionic

تتمثّل هذه الشخصية في اعتمادها الشديد على الآخرين للنقص الواضح في هويّة الذات، ويتراوح سلوكها بين الإذعان المفرط والاكتئاب الشديد حينما لا تجد الاستحسان. ولانعدام إدراك الذات الذي ينظّم ويصمّم الدوافع الأساسيّة، فإنّ انفعالات هذه الشخصية تتبدل بسرعة وسهولة تبديلاً غير متوقع وتتأرجح بين الحب الشديد والغضب الشديد أو الإحساس المفرط بالذنب، وكل ذلك يُعبّر عنه آنياً، ففي اللحظات السارة يكون تصرفهم طفولياً Childlike ولطيفاً ولكنه يتحول إلى التجهم والاستياء في لحظات أخرى (Millon; Grossman; Millon; Meagher, & Ramnath., 2004,p:298)

- الشخصية المتصنعة الحيوية Vivacious Histrionic:

نموذج متصنع يجمع بين التملق والتمثيل مع مستوى فعال من عدم الاتزان النفسي hypomania، وتبدو هذه الشخصية جذابة جداً ومثيرة ومرحة وحيوية ومحبة ومتفائلة وصريحة دون مراعاة العواقب. تدفع حاجة مثل هذا الفرد إلى الإثارة والتعلق والافتتان بشخص بعد آخر بصورة متعاقبة وسريعة، على الرغم من تفكيرهم السطحي فإنهم يتمتعون بتدفق البديهة تدفقاً يثير إعجاب الآخرين، وبعض أفراد هذه الشخصية أقرب إلى الشخص الطبيعي ولكن تظهر على بعضهم الآخر سمة الأنانية. (Kernberg; Weiner& Bardenstein, 2000, p:103)

- الشخصية المتصنعة الماكرة Disingeneas Histrionic:

وتمثل خليطاً من النمط المتصنع والنمط الاجتماعي، ويظهر على هذه الشخصية في البداية أنها تعطي انطباعاً جيداً، وتبدو اجتماعية ودودة وعفوية، الأمر الذي يجعل الآخرين يقللون دفاعاتهم. إن هذه الشخصية أكثر براعة في توظيف سمات الشخصية المتصنعة لتسهيل عملية تكوين العلاقات وفتح الأبواب، ولكن ذلك الغطاء المؤقت يحجب الشخصية الاجتماعية التي تتضمن الرغبة في معاداة التقاليد الاجتماعية والالتزامات فضلاً عن السلوك غير المسؤول والتصادم مع الآخرين، وغالباً ما يثير ذلك لديهم الاستمتاع لما يحدثه من إثارة للانتباه. إن هذه الشخصية تفسر الطيبة على أنها ضعف؛ لذا فهم يخشون أن ينظر إليهم الآخرون على أنهم ضعفاء بسبب شخصيتهم المتصنعة التمثيلية، مما يجعلهم يخفون حقيقة هذه الشخصية تحت غطاء من العنف والعدائية. (Millon; Grossman; 2004, p:300)

إن الشخصية المتصنعة تطوّر خاصية إبعاد فعال لمعظم الوقائع والتفاصيل الدقيقة من الإدراك الواعي، فهي بحاجة إلى تبسيط الظواهر المدركة ويقتصر الإحساس على الانفعالات السطحية فقط، وتستبعد التفاصيل التي تهدد ما لدى هذه الشخصية من اعتبارات، ويضع أفراد هذه الشخصية حاجزاً بينهم وبين العالم برفضهم إظهار غاياتهم ومواقفهم وهويتهم، فإنهم يتحرّرون من القلق كما أنهم يفتقرون

إلى النمو الشخصي والعاطفي ويبدو عليهم الاهتمام بالأمر الجنسي لتجنب مشاعر الفراغ بالنسبة للإناث، فإن عملية تعويض الإحساس بالافتقار إلى القوة في عالم يسيطر عليه الرجال. وتبدي هذه الشخصية نضوجاً مزيفاً وتمثيلاً مزيفاً للذات، ولكنها تبقى في حقيقتها الطفولية والسطحية.

(Kernberg; Weiner& Bardenstein, 2000, p: 81)

رابعاً: أسباب التصنع: اختلف الباحثون في أسباب التصنع:

فقد أشار "ستون" (Stone,1993) إلى أن الحب والاهتمام هدفان رئيسيان للتصنع، ولتحقيق هذين الهدفين تعرض سلوكيات جديدة بالإعجاب من المجتمع أو على الأقل تظهر سلوكيات تتسم بالانبساط (يصب اهتمامها إلى كل ما هو خارج الذات)، كالمخالطة الاجتماعية، والشعبية والجاذبية، ولكن ما تحت ذلك مباشرةً هناك الحاجة الماسة كي تكون محوراً للانتباه والجاذبية بأية وسيلة كانت حتى لو كان هذا يعني التكرار، ويعدّ الحافز الخارجي كل شيء، لأن ذاتها تأتي فقط من الآخرين، ولأنها من الداخل تعاني من الفراغ والارتباك، ومن فقدان هوية الذات. (Stone, 1993, p.318)

ويرى "مككان" (Mccann,1995) أن السلوك المتصنع ينشأ من دافع مستمر في التفرغ ليحافظ على التوازن الشخصي، وأن التصنع ينتج عن دوافع وخبرات انفعالية متفرعة من الطفولة ويخرج بهيئة سلوك مسرحي مثير متصنع. (جداع، 2011، ص7)

وأكد "روبينو وآخرون" 1995 أن عدم انتظام الرضا والاستحسان الذي يتلقاه الطفل من الوالدين هو العامل الأساسي في تظاهر الفرد وتصنعه. (المرجع السابق، ص7)

كما ويعدّ التصنع استجابة متكررة للإحباط في الحاجة إلى الحب والحنان، وإن الشخص المتصنع يستخدم تكلفه وسيلة لجذب الانتباه للإشارة إلى الحاجة إلى الحب، ويصل ذلك حتى في أشد درجات التكلف، وتتكرر تلك السلوكيات عند الأفراد الذين تنقصهم الرعاية والإسناد والحب. وإن إحباط

الحبّ يقود إلى نموّ سيّئ وعدم القدرة على حبّ الآخرين حبّاً حقيقياً، ومن ثمّ يؤدّي إلى سلوك متكلّف ومتصنّع، ويؤكد (بيك) أنّ الأفراد الذين يشعرون بانعدام الأمن والحبّ يُظهرون طرائق سلوكيّة مبالغاً فيها ليبرهنوا أنّهم قادرون على تحقيق حاجاتهم ورغباتهم في جذب الانتباه ممّن في مقدورهم الاستجابة لحاجاتهم وتلبيةها لهم. (العباسي، 2010، ص 289)

ويؤكد "دونات" (Donat, 1995) أنّ أسلوب التّصنّع ما هو إلّا نتيجة لسوء معاملة الوالدين للطفل من حيث استعمال العقاب والثواب، وعدم الإشباع الكافي لسدّ حاجة الحنان والحبّ، فيجد الطفل تشويشاً في مفهومه لذاته، فيتعرّز لديه أسلوب التّصنّع، والخداع، والكذب. (جداع، 2011، ص 7)

وقد لاحظ "أولدمان" (Oldman, 1996) أنّ الشخصية المتصنّعة تعمل وفقاً على آليات الدفاع النّفسيّ، وهذه الشخصية تميل إلى الأحداث الخارجيّة أكثر من الداخلية؛ ولهذا يلقي اللوم على الآخرين في حالة الفشل أو خيبة الأمل. (قدوري، 2005، ص 29)

ويربط "ويل" 1999 بين الحرمان من الحنان وأسوب التّصنّع، فيرى أنّ الشخص المتصنّع له خلفية عائليّة يكون فيها الأب رجلاً ناجحاً متسلطاً وجافاً ويبتث خوف، فيما تكون الأم إنسانة غير مبالية وتركز على المظاهر الهامشية، وكلا الوالدين متمرّكان حول الذات، علاقتهم مع الابن ضعيفة ويعاني ابنهما من الحرمان وفقدان الدفء والحنان، ويعمل الوالدان على إظهار الاهتمام المتصنّع والفخر بديلاً للعطف ويعاملان الابن على أنّه ملحق بهما، وعندما يوازن الابن نفسه مع أبيه يرى أنّه لا سبيل للموازنة مع وجود أمه الهامشية، يتعلم من كل ذلك أن يكون استعراضياً في سلوكه، وأنّ المظهر أهم من الجوهر فتلك الخلفية العائليّة المنحدرة من الطبقة الوسطى يمكن أن تساعد على نشوء الشخصية المتصنّعة. (المرجع السابق، ص 27)

في حين يبيّن "فريمان" (Freeman, 2004) أنّ الفرد الذي يتّصف بالتّصنّع له استراتيجية فهو يقول: كي أكون سعيداً فإنني بحاجة إلى جذب الانتباه ولفت الأنظار إليّ، أنا لا شيء ما لم أعمل على تسليية الناس والتأثير فيهم، إذا لم أحافظ على جذب انتباه الناس ولفت أنظارهم فلن يعجبوا بي،

الشيء الفظيع عندما يتجاهلني الآخرون، ويُرجع فريمان سبب التصنّع إلى الأسلوب المتناقض للأبوين من حالة التذبذب وعدم الإحساس وعدم الترابط الأسري. (Freeman, 2004, p. 362)

خامساً: النظريات المفسّرة لأسلوب التصنّع:

(1) النظرية السلوكية:

ترى هذه النظرية أنّ الدافعية تنشأ لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوك أو نشاط استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد (سكنر) أنّ خبرات الفرد بنتاج السلوك هي التي تحدّد تكرار السلوك أو عدم تكراره في المرات اللاحقة؛ إذ يرى أنّ نتاج السلوك ولا سيما التعزيزية منها تشكل الحافز أو الباعث الذي يدفع الأفراد للسلوك بطريقة معينة في موقف ما، وأنّ حصول الفرد على المعززات أو المكافآت على سلوكياته سيثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكيات وتكرارها. (الزغول، 2010، صفحة 148)

وإنّ هذه النظرية تدور حول محور رئيسي هو عملية التعلّم، ويشار إليها بنظرية المثير والاستجابة. وترى هذه المدرسة أنّ السلوك الإنساني الذي يصدر عن الفرد هو استجابة حدثت نتيجة وجود مثير حفّز الفرد على الاستجابة، وإنّ هذا السلوك يمكن ضبطه والتحكّم به، وإنّ فشل الفرد في تعلّم سلوكيات ناجحة تمكّنه من التكيف الناجح مع النفس ومع المجتمع الذي يحيا به يعدّ عاملاً أساسياً في اختلال الصحة النفسية، وترى، أيضاً، أنّ السلوك الذي يصدر عن الفرد هو سلوك متعلّم بأكمله، سواء كانت هذه السلوكيات سوية أم مرضية؛ أي أنّ للبيئة أثراً واضحاً في تكوين شخصية الفرد. وفسرت السلوك المرضي بأنّه ناشئ عن فشل الإنسان في تعلّم الاستجابات الناجحة التي تساعد على تحقيق حاجاته وأهدافه وإشباعها بمعنى تحقيق التوافق أو التكيف مع الموقف. فالكائن الحي هو المحكّ لدراسة المثير الذي يقع عليه، فإنّ الفرد يكتسب عاداتٍ وتقاليده وقيماً تتفق مع ثقافة المجتمع الذي يحيا فيه، بحيث يشعر بالتفاعل مع من حوله من الناس، فهو بلا شكّ يتمتع بالصحة النفسية، أمّا إذا اكتسب

عادات لا تتفق مع ثقافة المجتمع، فإنّه بلا شكّ يصعب عليه تحقيق التكيف مع ذلك المجتمع، الأمر الذي لا يجعله يتمتّع بالصّحة النفسيّة. (المطيري، 2005، ص 63)

ومن ثمّ إنّ النظريّة السلوكيّة ترى أنّ السلوك المتصنّع سلوك متعلّم، وهو عبارة عن عادات سلوكيّة سلبية اكتسبها الفرد للحصول على التعزيز أو تحقيق الرغبات، وتعلّمها الفرد من البيئة؛ فتعلّمها يكون بواسطة ملاحظة نماذج سلبية في حياته، أو يكون قد سلك بطريقة سلبية وحصل على التعزيز، أو يكون قد سلك سلوكاً يمثل رد فعل انفعالي فيحصل على تفرغ بعض الشحنات النفسيّة السالبة. (جداع، 2011، ص 39)

(2) نظريّة "كارل روجرز":

ارتبط اسم "كارل روجرز" بالاتجاه الإنساني في علم النفس أو ما يُعرف بعلم النفس الإنساني مع "ماسلو"، وترتبط نظريّة "روجرز" بالاتجاه الوجودي في علم النفس، لأنّها تعتمد على الجوانب الظاهريّة؛ إذ ركّز على خبرات الأفراد ومشاعرهم وقيمهم، وأكد أنّنا بوصفنا أفراداً نستطيع أن نتصرّف ونختار اتجاهاتنا الصحيحة في الحياة. (الداهري، 2010، ص 129)

فالإنسان حسب تعبير "روجرز" يندفع بواسطة قوّة إيجابيّة واحدة، وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراتنا، والنموّ بطرق أو أساليب تحافظ على النظام الكلّي له، فالسلوك الإنساني عقلائي ومتنقن ويتحرّك بمهارة وتعميد تجاه أهداف يسعى إليها الفرد ويحاول تحقيقها. ويشير "روجرز" أنّ كلّ النّاس يملكون حاجة إيجابيّة للاعتبار والتقدير الإيجابي، فهذه الحاجة هي مطلب عام عند كلّ البشر، والحاجة إلى التقدير تأتي من الآخرين، فكل فرد توجد بداخله الرّغبة للحبّ والدفع والاحترام والتقبّل لاسيما من قبل النّاس المهمين في حياتنا؛ إذ تبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة طوال حياة الفرد، فإذا حصل على التقدير الإيجابي فهذا سيؤدّي إلى الشعور بالرّضا، في حين عدم الحصول عليه سيؤدّي إلى الإحباط، ويشمل الاحترام الإيجابي التقبّل والاستحسان من الآخرين، وعلى ضوء هذا التقدير يطور الفرد تقديره عن ذاته، وقد يكون هذا التقدير إيجابياً أو سلبياً.

كما يؤكد "روجرز" أنَّ الشخصية عملية منفردة نسبياً داخل الفرد، فكلّ هذا يوجد داخل مركز عالمه الخاص المتغير دائماً من الخبرة الداخلية، والتي تضمن كلاً من المجال التجريبي والمجال الظاهري، ولا يستطيع أي شخص آخر أن يفهمه، ويرى أنَّ السلوك البشري يحدّد بواسطة دوافع تحقيق الذات بما فيها الحاجات التي يرغب الفرد بإشباعها، والمجال الإدراكي الذي يعيه الفرد، فإذا حصل تطابق بين الخبرات الذاتية ومفهوم الفرد عن ذاته نتج عنه سلوك سويّ، في حين إذا حدث تناقض بينهما فإنّ المآل الذي سيؤول إليه هو سلوك غير سويّ، يؤدّي بالفرد إلى الاضطراب وانكشاف تناقضاته التي تفقده القدرة على التحكم بذاته في ظلّ تلك الخبرات غير المتوافقة مع مفهوم الذات لديه. (الداهري، 2010، ص 129) (العاسمي، 2015، ص 73، 75، 104)

يرى "روجرز" أنَّ الفرد يمكنه أن يصل إلى فهم نفسه إذا هُيئت له الظروف الملائمة، وينبع ذلك من اعتقاد روجرز أنَّ الخبرات ورموز الخبرة المحرّفة سبب سوء التوافق، فقد نغفل بعض الخبرات ونصنع غيرها ما يجعلنا نعتقد أنّها جزء من النفس أو الذات، غير أنّ بعض الخبرات قد لا نتجاهلها إنما هي غير مكتملة. ويشير روجرز أنّ تصنّع الفرد ليس نتيجة خبرات الفرد المباشرة الخاصة به، بل أنّه استمدجها عن الوالدين والمعلمين والأقران، كما أنّه أعطى رمزيّة محرّفة عن التّكامل غير الصحيح المترتّب عليها في الذات، ونتيجة لهذا يصبح الكثير من الأفراد متصنّعين وغير قادرين على الإدراك الكامل لإمكاناتهم. (عباسي، 2010، ص 293)

(3) نظرية "ماسلو":

إنّ عالم النفس الأمريكي "ابراهيم ماسلو" Maslow قد وضع تنظيمًا للحاجات مرتّبة ترتيباً هرمياً، ومرتّجة من القاع إلى القمة؛ حيث الحاجات الفسيولوجيّة أو البيولوجيّة في قاعدة الهرم إلى الحاجة لتحقيق الذات في قمته.

وحدد "ماسلو" اتجاهاً واحداً لإشباع الحاجات من الأسفل إلى الأعلى؛ إذ يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم أو من الحاجات الأساسيّة المركبة فقط عندما تكون الحاجة الدنيا قد أُشبعَت على الأقل

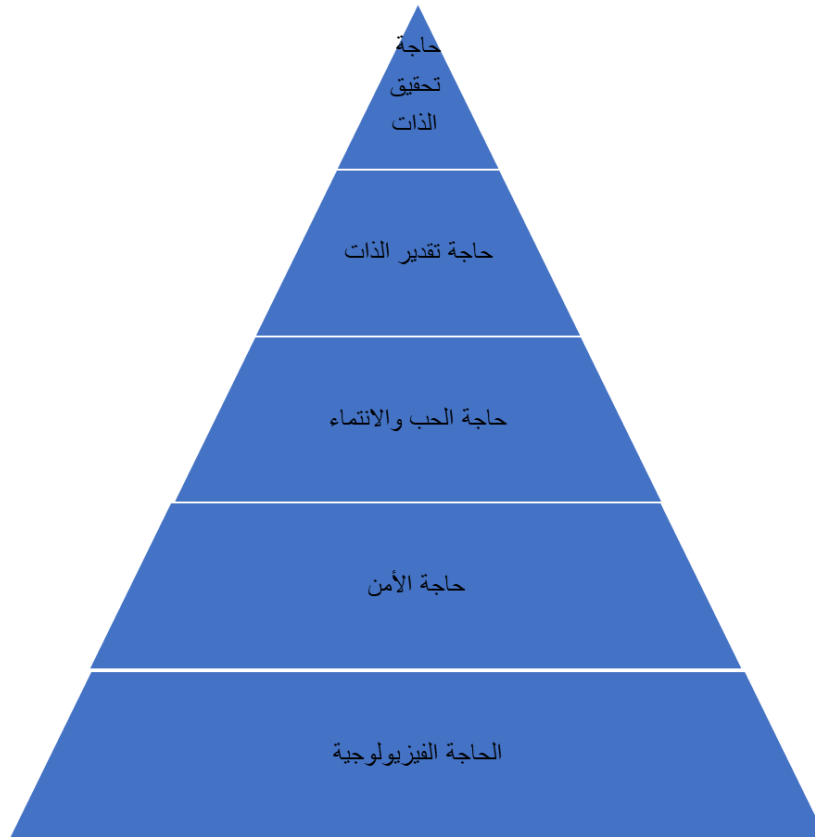
بدرجة ضعيفة؛ أي أنّ الشخص العامل يركّز أولاً على إشباع الحاجة المتعلقة بالأمان في الوظيفة قبل أن يوجّه السلوك المدفوع نحو إشباع حاجة إنجاز العمل بنجاح.

كما أنّ الحاجات غير المشبعة لمدة طويلة، أو التي يعاني الفرد من صعوبة في إشباعها، قد تؤدّي إلى إحباط وتوتر حاد قد يسبب آلاماً نفسيّة، ويؤدي الأمر إلى العديد من ردود الأفعال محاولاً بواسطتها حماية نفسه من هذا الإحباط. والشكل التالي يوضح تصنيف "ماسلو" لهرم الحاجات:

وهذه الحاجات هي:

أولاً: الحاجات الفيزيولوجيّة: مثل الجوع، العطش، الجنس، السكن... وهي حاجات ضرورية لكلّ الناس للحفاظ على الحياة واستمرارها، وهي موضع اهتمام الشخص قبل أي شيء آخر. ويرى "ماسلو" أنّ الحصول على إشباع الحاجات الفيزيولوجيّة يؤدّي إلى تحرير الفرد من سيطرة حاجاته الفيزيولوجيّة، وإتاحة الفرصة الكافية لظهور الحاجات ذات المستوى الأعلى. (طحبوش، 2019، ص

(39-38)



الشكل رقم (1): ترتيب الحاجات في هرم ماسلو 1

ثانياً: حاجات الأمن: تتمثل في حاجته إلى حماية نفسه ورعايتها من الظروف التي تشكل خطراً عليه كالعواصف والأعاصير وعدم الاستقرار الاقتصادي للمجتمع إلى جانب الأمن النفسي والمعنوي، فالاستقرار الاقتصادي للمجتمع والأسرة يحققان ذلك. (زبيدة، 2007، صفحة 48)

وتشير هذه الحاجة إلى رغبة الفرد في العيش بسلام وطمأنينة بعيداً عن أعراض القلق والاضطراب والخوف، ومع حاجته الدائمة للحماية من الأخطار الجسميّة والصحيّة والبدنيّة؛ إذ يشعر الفرد بقدر من الاطمئنان. (طحبوش، 2019، صفحة 39) وربما توجد الأصول الأولى لهذه الحاجة شعور الطفل الصغير بالعجز المطلق، والفرد الذي يفقد للأمن هو في حالة خوف دائم، وأي احباط طفيف يشكل له تهديداً. (زبيدة، 2007، صفحة 48).

ثالثاً: حاجات الحب والانتماء: يرى "ماسلو" أنّها تتمثل رغبة الفرد في الانتماء والارتباط بأفراد آخرين، وبناء العلاقات معهم، وأن يكون محبوباً ومقبولاً من قبل الآخرين، إلّا أنّه يجب ألا يكون الحب مرادفاً للجنس، فالجنس يمكن دراسته بوصفه حاجةً فيزيولوجيّة، في حين تشمل حاجات الحب على إعطاء الحب وتلقيه.

رابعاً: حاجات تقدير الذات: وهي الحاجة لأن يشعر الإنسان بأن الآخرين يحترمونه ويقدرّونه، والشعور بالإنجاز والقوة والثقة في هذا العالم، والاستقلالية والحرية والمركز، واعتبرها "ماسلو" من الحاجات المرتبطة بالنمو والتطور لدى الإنسان.

خامساً: حاجة تحقيق الذات: وتحتلّ رأس قائمة الحاجات الإنسانيّة عند "ماسلو"، فهي أعلى مستوى في الهرم، وهي الحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته، وذلك بالاستفادة القصوى من القدرات والمهارات للتطور واستخدام أساليب إبداعية لتحقيق الدور الاجتماعي للتقدم والنمو.

ويقصد بها الدافع لأداء عمل معين، إذ يرى الفرد أنّه أهل للقيام به، فيصرّ على اتمامه متخطياً بذلك كلّ ما يقابله من عقبات وصعوبات، ومستثمراً فيه كلّ ما لديه وما يمكن أن تصل إليه قدراته

وإمكاناته على اختلافها وتتوّعها، ولذلك يسعى الفرد إلى الأعمال التي تتطلب الابتكار والتجديد، والتي تشكل تحدياً مناسباً لقدراته، في حين يعزف عن الأعمال النمطية أو الروتينية.

ويرى "ماسلو" أنّ هناك شروط أوليّة عدّة ضرورية لا بُدّ من توافرها لكي يحقق الفرد ذاته حسب "ماسلو" وهي:

- 1- ألا يكون الفرد مشغول البال بالحاجات الفسيولوجيّة والأمنيّة.
 - 2- لا بُدّ أن يشعر الفرد بالأمان في علاقاته مع الآخرين، وبالثقة والاطمئنان في ذاته.
 - 3- لا بُدّ من توافر المعرفة الذاتيّة حتّى يدرك الشخص قدراته وإمكاناته.
- وعليه فإنّ تحقيق الذات النّاجح يدفع صاحبه إلى تحقيق مستويات أعلى للذات، وتجاوزها والانفتاح على الخبرة، ومن هنا فإنّ الإنسان عندما ينجح في توجّهه الذاتي المسؤول فإنّه بذلك يحقق ذاته، كما يحقّق إيجابيّته، وأصالته بالمعنى الكلّي للكلمة. (طحبوش، 2019، ص 39-40)
- كيف تعمل هذه الحاجات:** عندما تستثار حاجة ما، فإنّها تحرّك الدافع المرتبط بها، فينشط الإنسان لإشباع هذه الحاجة ليحاول بكل وسائله الوصول إلى الهدف، فيتحقق عندئذ التّوافق النّفسي، وعندما لا تجد الحاجة متنفساً يظلّ الفرد في حالة توتر وعدم راحة، وبحسب أهميّة هذه الحاجة، فإذا بذل كلّ الجهد في سبيل إشباعها دون جدوى، فإنّه يبدأ لدى الفرد الصراع النّفسي ويظهر على سلوكه أعراض سوء التكيّف التي قد تأخذ أشكالاً متنوّعة تختلف حسب طبيعة الشخص وقوة إرادته، وتظهر في شكل: انطواء على النّفس، اللجوء إلى الحيل اللاشعورية كالكتب، التبرير، التعويض، الإغلاء، والإسقاط، أو في شكل استهتار، جنوح، تمرد على السلطة، النظرة السليبيّة للحياة ونقص الفعاليّة في الدّراسة.
- حسب "ماسلو"، إرضاء الحاجات عامل مساعد على تحقيق الصّحة النّفسيّة للأفراد، أمّا إهمالها فهو أهم أسباب الانحرافات والمشكلات النّفسيّة، التي لا يقف أثرها السيئ على الأفراد فحسب، بل تتعداهم إلى المجتمع الذي يعيشون فيه، فما من انحراف في سلوك الأفراد ولا مشكلة من مشكلاتهم إلّا وتكمن وراءه حاجة نفسيّة لم تشبع أو دافع لم يحقق. ويمكن تفسير ذلك كما يأتي:

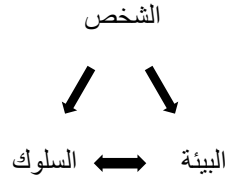
يعتمد "ماسلو" في نظريته على اعتبار خصائص الطبيعة الإنسانية من الخير والشر يتمّ تشربها شعورياً، والطريق الوحيد الذي نستطيع دائماً أن نعرف به ما هو صحيح هو أن نتحسس ما هو موضوعي أكثر من غيره عن كل فرد نامي يواجه في أثناء نموّه مفترق طرق (مواقف اختيار)، والاختيار الصحيح هو الذي يتناسب مع معاييره الداخلية، أمّا البديل المرضي فهو التضحية بجهوده الحقيقية من أجل التطابق مع معايير وظروف الآخرين ذوي الأهمية في حياته.

وطبقاً لرأي "ماسلو" فإنّ السبب الأول للأمراض النفسية هو الفشل في إشباع الحاجات الأساسية، فيقول: "هذه الحاجات يجب أن تشبع وإلا أصابنا المرض، وكلّما تدنّى المستوى الذي عنده تحبّط الحاجة كلّما زادت حدّة عدم الإشباع، وكلّما زادت خطورة المرض". (زبيدة، 2007، ص 50-51)

4) نظرية التعلّم الاجتماعي:

تُعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل: نظرية التعلّم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلّم بالنمذجة، وهي من النظريات الانتقائية التوفيقية لأنها حلقة وصل بين النظريات المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط - المثير والاستجابة)، فهي في تفسيرها لعملية التعلّم تستند إلى توليفة من المفاهيم المختلفة المستمدة من تلك النظريات.

يرجع الفضل في تطوير كثير من أفكار هذه النظرية إلى عالمي النفس "ألبرت باندورا" و"ولترز". وفيها يؤكّدان مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلّم من حيث التفاعل بين ثلاث مكونات رئيسية، وهي: السلوك والمحدّدات المرتبطة بالشخص، والمحدّدات البيئية. فالسلوك وفقاً لهذه المعادلة هو وظيفة لمجموعة المحدّدات المتعلّمة السابقة واللاحقة، بحيث تشتمل كلّ مجموعة منها على متغيّرات ذات طابع معرفي، وذلك كما هو مبين في الشكل الآتي:



الشكل رقم (2): مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم

إنَّ الحتمية المتبادلة هي في حد ذاتها نظرية معقّدة وشاملة للسلوك الإنساني، فهي تهتمّ اهتماماً أساسياً بعمليات التبادل بين الأحداث الداخلية والخارجية للفرد والسلوك الذي يصدر عنه. فوفقاً لهذا المبدأ فإنَّ العمليات المعرفية تلعب دوراً بارزاً في السلوك الإنساني، ومثل هذه العمليات تتحكّم بكلّ من السلوك والفرد والبيئة، وهي في الوقت نفسه، أيضاً، محكومة بسلوك الفرد والبيئة. يمكن النظر إلى العمليات المعرفية على أنّها نظم تمثيلية رمزية تأخذ شكل الأفكار والصور الذهنية، وتتضمن أحداثاً معرفية مثل التوقعات والمقاصد والآليات الفطرية للتعلم، أمّا محدّدات السلوك السابقة فتشمل المتغيّرات الفسيولوجية والوجدانية كافة، في حين تتمثّل المحدّدات اللاحقة بأشكال التعزيز والعقاب الداخلية والخارجية منها. (الزغول، 2003، ص 125-126)

وتتطلب هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أنّ الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثّر ويتأثّر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات الأفراد الآخرين وعاداتهم واتجاهاتهم، ويعمل على تعلّمها بالملاحظة والتقليد. فوفقاً لهذه النظرية، فإنَّ الأفراد يستطيعون تعلّم العديد من الأنماط السلوكية بملاحظة سلوك الآخرين فقط؛ إذ يعدّ هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج يتم الاقتداء بسلوكياتهم، وترى هذه النظرية أنّ هناك عمليات معرفية معينة تتوسّط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤدّيها النماذج وتنفيذها من قبل الشخص الملاحظ. ومثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب، وهذا ما يشير إلى مفهوم التعلّم الكامن، والذي يتضمّن تخزين الاستجابة المتعلّمة بواسطة الملاحظة على نحو معين من التمثيل العقلي ليصار إلى استرجاعها لاحقاً. ويتضمن التعلّم بالملاحظة جانباً انتقائياً؛ إذ ليس بالضرورة أنّ عمليات التعرّض إلى الأنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها. وانطلاقاً من

هذه القضية، فالأفراد عندما يشاهدون سلوكيات النماذج، فإنّ بعضهم يتعلّم جوانب مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج، ولا يقتصر الجانب الانتقائي على عمليات التعلّم فحسب، وإنّما ينعكس أيضاً على عملية الأداء لمثل هذه الجوانب السلوكية. فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين، أو ربما يلجؤون إلى تنفيذ جوانب منها على نحو انتقائي. وهكذا فإنّ الانتقائية في تعلّم جوانب معينة من سلوكيات النماذج، وأداء بعض الجوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية والعمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ. (المرجع السابق، ص126-127)

تعقيب على النظريات:

من العرض السابق لعدد من النظريات التي تناولت أسلوب التّصنّع بيّنت النظرية السلوكية أنّ أسلوب التّصنّع هو أسلوب متعلّم تعلّمه الفرد من البيئة للحصول على التعزيز وتحقيق الرغبات، فيما بيّنت نظرية "كارل روجرز" أنّ سبب التّصنّع هو عدم تطابق الذات مع خبرة الكائن الحي، في حين أظهرت نظرية "ماسلو" أنّ الفرد مدفوع لتحقيق حاجاته النفسية، وأنّ أيّ مشكلة يعاني منها الفرد تكمن وراءها حاجة لم تشبع، وبيّنت نظرية التعلّم الاجتماعي أنّه سلوك متعلّم تعلّمه الفرد بملاحظته لنماذج سلوكية حصلت على التعزيز، فقام بتخزينها عنده واسترجاعها لاحقاً، ويتمّ انتقاء هذه السلوكيات حسب متطلّبات الموقف.

وأخيراً، يمكننا القول: إنّ أسلوب التّصنّع أسلوب سلبيّ يمارسه الفرد بغية إشباع حاجاته من الحبّ والحنان والأمان والاهتمام والقبول الاجتماعي ولفت الانتباه وتحقيق الذات وتوكيدها، وقد يكون في صورة تعويض للنقص الذي يشعر به الفرد المتصنّع، وقد أرجع بعض العلماء أسلوب التّصنّع لأسباب تعود إلى مرحلة الطفولة ولسوء المعاملة الوالدية، ولمحاولة الفرد التخلّص من الصّراع والقلق في حال عدم إشباع حاجاته، ولتدنّي تقدير الذات، وضعف الثقة بالنفس، وعدم الرّضا عن حياته، ومنهم من أرجعه إلى أنّه سلوك متعلّم يمارسه الفرد لتحقيق رغباته والحصول على التعزيز.

المحور الثاني

النضج الانفعالي

تمهيد:

تناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم النضج الانفعالي، وعرض الفرق بين الذكاء الانفعالي والنضج الانفعالي، وعرض خصائص النضج الانفعالي، وسمات الشخص الناضج انفعالياً، وعرض معوقات النضج الانفعالي، وعرض النظريات التي فسرت النضج الانفعالي.

أولاً: مفهوم النضج الانفعالي:

ويتضمن مصطلح النضج الانفعالي مفهومين مهمين من مفاهيم علم النفس هما (النضج، والانفعال).

فالنضج Maturation في اللغة يعني الاستواء وبلوغ حد الكمال من النمو، تقول أنضج الرأي أي أحكمه صاحبه، ونضجت الفاكهة أي استوت وطابت. (الحفني، 1995، ص 447)؛ أي النضج هو الاكتمال والإحكام، وهو في النمو بلوغ التطور درجة الاكتمال، وتمامه خلال عملية النمو المطردة في الإنسان، والتي تختلف من مرحلة عمرية لأخرى، ليكون تمام اكتمالها في الرشد. ولا يمكن القول إن هناك معياراً ثابتاً للنضج، ولكن يشار دوماً إلى النضج باعتباره اكتمال الوظائف الجسمية والنفسية والاجتماعية عامة. (طه، قنديل، محمد، وعبد الفتاح، 1993، ص 800)

والنضج في علم النفس عملية ارتقائية تصاحب النمو الذي يكون على أطوار يمر بها كل كائن حي، فتتغير بها أبنيته الجسمية ووظائفها، ويشمل التغير الكائن الحي كله من نواحيه الفسيولوجية والعصبية والإدراكية والنفسية والجنسية كافة.

ومعنى قولنا: إن النضج عملية تنامي ارتقائي، وأن التغيرات التي يستحدثها النمو ترتبط ارتباطاً منتظماً بالمراحل الزمنية التي يعبرها الكائن الحي، ابتداءً من خلقه، وانتهاءً بوفاته أو فناءه، وأنها

تغيّرات تناسب هذه المراحل، وبها تتغيّر أنماط سلوكه، فيسلك بالطريقة التي يتكيّف بها مع هذه التغيّرات، والتي بها يتوافق معها ومع بيئته، وعندئذٍ نقول: إنّ هذا الكائن قد نضج للمرحلة، فالطفل مثلاً لا يتعلّم المشي إلا إذا صار له الاستعداد البنيوي للمشي، ولا يستطيع أن يتعلّم الكلام إلا إذا نضج جهاز الكلام عنده، وأصبح مستعداً لأن يتدرب على الكلام ويمارسه، فكأنّ التعلّم يلحق النضج، ومن مظاهر النضج أنّ التعلّم يجدي معه، وتكون له نتيجة إيجابية؛ أي أنّ النضج يعني تحسناً وتقدّماً في كل مرحلة من العمر عن المرحلة السابقة (الحفني، 1995، ص 447)

أما الانفعال: فإنّ مفهوم عمليّة الانفعالات في اللغة اللاتينيّة تختزل في كلمة (Emovire)، أما في اللغة الإنجليزيّة يشار إليها بكلمة (Emotion)، وفي اللغة العربيّة فإنّ مفهوم الانفعالات مأخوذ من الفعل (انفعل، مُنْفَعِل، انفعالات): أي تأثر متأثر. (بني يونس، 2012، ص 227)

فالانفعال هو أحد المنظومات المكوّنة لبناء الفرد في مظهره الخارجي التي تعبّر عن مجموعة من الحركات الناتجة عن اختلال الاتزان، ومؤدّيه إلى تقاوم هذا الاختلال، وخروج الإنسان عن حدود النشاط المعدّل والمنظمّ السويّ، وهذا يدلّ عليه لفظ (Emotion) أي الحركة التي تتعدّى الحدود وتكون أهم المظاهر الانفعاليّة. (سليمان، 2006، ص 243)

ويعرّف حسونة وأبو ناشي الانفعال بأنّه " ظاهرة نفسيّة أو حالة شعوريّة يحس بها الفرد، كما يستطيع أن يصفها وأن يميّز بينها وبين غيرها، فيحس بالفارق بين انتقال الخوف أو الفرح أو الغضب أو الحزن أو المحبة، فكلّ انفعال من الانفعالات مظهر خارجي يميّزه عن غيره". (حسونة وأبو ناشي، 2006، ص 28)

في حين يعرفه المياحي: " بأنّه تلك الحالة الوجدانيّة الثائرة والمفاجئة المصحوبة باضطرابات داخلية وخارجية قد تؤثر على سلوك الإنسان كلّه جسمياً ونفسياً دون أن تتيح له فرصة التكيف والتّوافق مع الموقف الانفعاليّ" (المياحي، 2010، ص 22)

أما الحفني فيرى الانفعال بأنه طاقة مزاجية يمكن دراستها في التوافق الانفعالي للفرد، بما يتّصف به من ثقة وطمأنينة وموضعية، وفي التوافق الاجتماعي فيما يمكن أن يتّسم به من ألفة وسيطرة وثقة. (غانم، 2011، ص59)

وأوضح كل من "هومان" وآخرين: أنّ الانفعال يشير إلى مشاعر أو ردود الفعل الوجدانية، والتي هي نتيجة الربط بين المكونات الأربعة الأساسية الآتية:

أ- الجانب الفسيولوجي: ويتضمّن تغيرات النشاط في جسم الكائن عندما يستثار هذا الجسم انفعاليًا مثل: (معدل ضربات القلب، والتنفس).

ب- المكوّن المعرفي: ويشير إلى أهميّة الأفكار والمعتقدات والتوقعات في تحديد نمط الاستجابة الانفعالية وشدّتها.

ج- المكوّن السلوكي: ويتضمّن أشكال التعبير المختلفة عن الانفعال وصوره، مثل التعبيرات الوجهية، وأوضاع الجسم، وإيقاع الجسم، وإيقاع الصوت، والتي تتباين من انفعال لآخر.

د- الخبرة الذاتية: وتشمل عناصر السعادة أو عدم السعادة، وشدة الشعور وتعبّده، ولهذه الخبرة دورها في تحديد ما يفضّله الشخص ويرغب فيه. (خليفة وعبد الله، 2011، ص 191)

ويذهب "مكدوجال" إلى أنّ لكل غريزة جانباً إدراكياً يثير الغريزة، وجانباً وجدانياً يكون به الانفعال، وجانباً نزوعياً يهدف إلى تحقيق الغرض من الغريزة. ويسمّي "مكدوجال" الجوانب الوجدانية للغرائز بالانفعالات الأولية (primary emotions) ففي غريزة الهرب مثلاً تكون رؤية الخطر الداهم جانباً إدراكياً، والشعور بالخوف هو الجانب الانفعالي أو الوجداني، وهو انفعال أولي، واتجاهنا للهرب هو الجانب النزوعي، وحيث أنّ الانفعالات متعلّقة بالغرائز الفطرية فهي فطرية أو أولية، ولكنها تترقّى وتتهذّب وتتعدّل وتتضجّج مع النّمو، فتخفّ حدّتها ولا تستثار إلا لمنبه كاف، فلا ينفعل الرّاشد بما كان ينفعل به وهو طفل، وكذلك يتحوّل الجانب النزوعي إلى الناحية الاجتماعية والأخلاقية، فيتّخذ الغضب مثلاً شكل النقد الموضوعي، ويترقّى العدوان فيصبح مثلاً منافسة رياضية. وقد تتجمع الميول الانفعالية

حول موضوع وتصبح عاطفة، وقد يمتزج انفعالان أوليان أو أكثر فينشأ عنهما انفعال ثانوي، فالانفعال الثانوي (secondary emotion)، أو الانفعال المزيج (blended emotion) هو انفعال مزيج من أكثر من انفعال، كالرغبة فهي مزيج من الإعجاب والخوف. وهناك نوع ثالث من الانفعالات هو الانفعال المشتق (derived emotion)، ويتركب من إحساسات وجدانية لا ترتبط بالغرائز بل تحتدم في النفس كلما كان هناك دافع قوي مثل: الفرح، الحزن، الأمل، أو اليأس، وتسمى شدة الانفعال أو حدته ثورة الانفعال (passion)، كثرة الغضب مثلاً. (الحفني، 1995، ص 310-311) إذن، فالفرد هو مزيج من جانبين هما: الجانب الانفعالي والجانب الفكري في معظم الحالات، وتكون الجوانب الانفعالية متفوقة على الجانب الفكري، ويلعب الجانب الانفعالي دوراً أكثر أهمية في تحديد شخصية الفرد من الجانب الفكري، وتلعب الانفعالات دوراً أكثر أهمية في تنمية الفرد سواء كان قائداً أو ناشطاً اجتماعياً، رجل أعمال ناجح، أو طالباً أو حتى في حالة الأم. (Shafeeq& Thaqib,2015, p1437)

ويرى "برنهارت" 1945 أنّ الحالة الانفعالية لها علاقة وثيقة بصحة الفرد وسعادته؛ إذ يكون الانفعال والعقل بحالة من التوازن. ويعدّ النضج الانفعالي مسألة تعود؛ أي أنه يكتسب اكتساباً، وخير الأوقات لاكتسابه يكون في أثناء نمو الفرد وإعادة تربية الانفعال شيئاً فشيئاً. (الناصري، 2009، ص429-430).

وأشار "جيلفورد" (1975) إلى أنّ النضج الانفعالي هو طريقة إيجابية للتوافق تخدم أغراض الشخص وأهدافه، وأنّ الشخص الناضج انفعالياً ليس عنده القدرة على قمع انفعالاته الكلية، ولكنّه القادر على التحكم في انفعاله عند الحاجة. (فهيم، 1997، ص 152)

ويعرّفه راجح بأنّه: "قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بصورة ناضجة متزنة بعيدة عن تعبيرات الطفولة وعن التهور والاندفاع". (ناصريف& عربي كاتبي، 2014، ص 133) في حين يرى حمدان أنّ مفهوم النضج الانفعالي أشمل وأوضح وأعم من مفهوم الاتزان الانفعالي. ويعرّف انجليش انجليش النضج الانفعالي بأنّه الدرجة التي يتخلّى فيها الفرد عن السلوك الانفعالي المميّز لمرحلة

الطفولة، ويظهر السلوك الانفعالي المناسب في مرحلة الرشد، وتحدّد "هولنجورث" الصفات الرئيسية للشخص الناضج انفعاليًا في اثنين: قدرته على التدرّج في استجاباته الوجدانية، وقدرته على تأجيل بعض استجاباته. (حمدان، 2010، ص 37) وأشار مخول في كتابه "علم نفس الطفولة والمراهقة" إلى مؤشرات النضج الانفعالي وهي: قدرة الفرد على التمتع بمصادره الانفعالية، وممارسة التجربة الانفعالية بأبعادها كلها ولكن باعتدال، والقدرة على تقبّل الضعف الإنساني ومجابهة ذلك الضعف دونما حاجة إلى أقنعة مزيفة وبقدر كبير من الشجاعة، إضافة إلى الحرية الداخلية التي تمكّن الفرد من معاناة الأسى والحزن والفرح وسائر ضروب التوتّر الانفعالي دون أن يعرقل ذلك المسار النمائي لحياته وسلوكه التكيفي، ويتضمّن مفهوم حرية المعاناة الداخلية أن يتحمّل الفرد مسؤولية مشاعره. (مخول، 2007، ص 405)

وينظر بعضهم إلى النضج الانفعالي على أنّه مؤشر على نجاح الفرد في توافقه مع البيئة، وفي تعامله مع من حوله بحيث يساعده على تحقيق أهدافه وبلوغ غاياته، ويشعره بالرضا والسعادة.

ويشير المليجي إلى أنّ النضج الانفعالي هو "شرط للتوافق الاجتماعي والصحة النفسية، وأنّ الصلة وثيقة بين النضج الانفعالي والنضج الاجتماعي، فالشخص غير الناضج انفعاليًا يكون مبالغاً في سلوكه الانفعالي، متهوراً، مندفعاً، لا يستطيع عقد صلات اجتماعية قوية. في حين تعدّ القدرة على ضبط النفس من أهم عوامل النجاح في الميدان الاجتماعي. (المليجي، 2000، ص 187)

وإنّ الفرد يصل إلى درجة النضج الانفعالي بتحقيق الإشباعات المادية والاجتماعية في إطار اجتماعي مقبول، كما أنّ وصول الفرد إلى مستوى النضج الانفعالي يتيح له الاحتفاظ بالهدوء والالتزان الانفعالي والثقة بالنفس، ويساعده على تحقيق أهدافه، وإنجاز أعماله، واستغلال طاقاته الانفعالية على الوجه الأكمل.

ويمكننا القول: إنّ النضج الانفعالي شرط ضروري من شروط الصحة النفسية، والتوافق الاجتماعي للفرد، بل يراه بعضهم مرادفاً للصحة النفسية؛ لذا يختلف الناس من حيث درجة اتّسامهم بهذا

النَّضج. فيمكن تشبيه ذلك بخط مستقيم يمتدّ بين نقطتين تمثل إحداهما أعلى درجات النَّضج والأخرى تمثل قدراً من الفجاجة، وبين النقطتين يحتلّ سواد الناس مواضع مختلفة. (ريان، 2006)

من التعريفات السابقة نرى هناك اتفاقاً على أنّ النَّضج الانفعاليّ هو القدرة على ضبط الانفعالات والتخلي عن السلوكيات الطفولية مثل راجح، في حين يراه بعضهم أنّه مسألة تعود أي أنّه مكتسب "كبرنهارت" 1945، في حين يراه بعضهم الآخر طريقة إيجابية للتوافق ومؤشراً للصحة النفسية كمليجي 2000 و"جيفورد" 1975.

ثانياً: الفرق بين الذكاء الانفعالي (EI) والنَّضج الانفعالي (EM)

الذكاء الانفعالي والنَّضج الانفعالي مصطلحان مختلفان غالباً ما يتم الخلط بينهما. ويؤيد بعض الباحثين أنّه يمكن تعلّم الذكاء الانفعالي في حين يستنتج بعضهم الآخر بأنّه سمة فطرية. وعرف "بيتر سالوفي" و"جون ماير" (1990) الذكاء الانفعالي بأنه "جزء من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والتمييز بينها، واستخدام الفرد هذه المعلومات لتوجيه أفكاره وأفعاله". وهذا التعريف يلخص لنا أنّ الذكاء الانفعالي هو فئة فرعية من الذكاء الاجتماعي.

فالذكاء الانفعالي Emotional Intelligence: هو القدرة على فهم الانفعالات والتعبير عنها والتحكّم فيها. وإنّ قدرة الفرد على فهم انفعالاته تجعله قادراً على فهم انفعالات الآخرين. (Rai & Khanal, 2017, p1)

وإنّ امتلاك الفرد مستوىً عالياً من الذكاء الانفعالي لا يعني بالضرورة أنّه ناضج انفعالياً ، ولكن من الضروري أن يكون لديه ذكاء انفعالي من أجل الوصول للنَّضج الانفعالي، لأنّه بحاجة إلى فهم الانفعالات (المشاعر) من أجل تطوير النَّضج الانفعالي. (Beard, 2012)

أما النَّضج الانفعالي Emotional Maturity: فهو القدرة على إدارة الانفعالات وتحمل الفرد مسؤوليّة سلوكه وأفعاله. فالنَّضج يساعد الفرد على تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين، ما يجعله قادراً

على استخدام هذه المعلومات في سلوكه. ويجب إدراك الانفعالات بدقة؛ أي تحليلها، وفهمها، وإدارتها بطريقة صحيحة.

فالنّضج الانفعالي يعلّم الفرد ألا يختار دفن انفعالاته، بل التدريب على إطلاقها بطريقة فعّالة، ومن ثمّ يصبح الفرد مؤهلاً لإظهار انفعالاته السلبية والإيجابية في سلوكه. فالنّضج الانفعالي يعتمد على أفكار الشخص وسلوكه ويجعله مرناً ومسؤولاً وقابلاً للتكيّف (Rai & Khanal, 2017, p1) ويتم الوصول إلى مستوى عالٍ من النّضج الانفعالي بمجرد أن يطوّر الفرد الذكاء الانفعالي. وبما أنّ الذكاء الانفعالي هو فهم الانفعال (المشاعر)، فإنّ النّضج الانفعالي هو تطبيق تلك المعرفة. وأحد الجوانب الرئيسيّة للنّضج الانفعالي هو القدرة على تأخير الإشباع لوقت أكثر ملاءمة. أي أنّه يمكن أن يكون لدى الفرد ذكاء انفعالي مرتفع، ولكن لا يكون ناضجاً لأنّ النّضج هو التطبيق المناسب للذكاء الانفعالي.

ويمكن القول: إنّ تطوير الذكاء الانفعالي هو الخطوة الأولى، وتطوير النّضج الانفعالي هو الخطوة الثانية، ولا يمكن أن يكون لدى الفرد نضج انفعالي دون تطوير الذكاء الانفعالي أولاً. وعليه فالذكاء الانفعالي والنّضج الانفعالي مثل المعرفة والحكمة. هي مصطلحات تستخدم بشكل متبادل، فلكي يحصل الفرد على الحكمة يجب أن يحصل على المعرفة أولاً. (Beard, 2012)

ثالثاً: خصائص النّضج الانفعالي:

خصائص الشخص النّاضج انفعالياً تشمل ما يأتي وفقاً لتاندون (2017):

1. **التّعاطف:** لا يكفي أن يتمكّن الفرد من معرفة عواطفه أو انفعالاته الخاصّة، بل يجب أن يكون قادراً على التعرّف على عواطف الآخرين، والإحساس بها. فعندما يتحلّى الفرد بالتّعاطف مع الآخرين، فسوف ينتج عن ذلك الأمور الجيدة، مثل التفاهم والقدرة على التسوية وتحسّن الذكاء الانفعاليّ على جميع المستويات، ويعتبر التّعاطف مع الآخرين شكلاً من أشكال الاحترام، ويجعل صاحبه سهل المحادثة، وكلاهما صفتان تدلّان على شخص ذكيّ انفعالياً.

2. **تحمل المسؤولية:** النضج الانفعالي يعني القدرة على الاعتراف بالخطأ، وتحمل تبعياته بتقهم وكرامة، فالأشخاص الذين لا يتحملون مسؤولية الأمور التي فعلوها. كثيراً ما يعيشون في إنكار لأي تصرف خاطئ، حتى أنهم في بعض الأحيان يحاولون إلقاء اللوم على شخص آخر فتحمل مسؤولية الأخطاء يعني الشعور بالمسؤولية، ولا يمكن امتلاك النضج الانفعالي دون التحلي بالصفتين.

3. **الوعي الذاتي:** الوعي الذاتي هو أحد أسس النضج الانفعالي؛ أي عندما يكون الشخص واعياً لذاته، يعني ذلك القدرة على التعرف على حالاته الانفعالية ورؤية الأفكار والأفعال من الزوايا كافة، والحكم على الذات بناء على المعايير ذاتها التي نحكم بها على الآخرين. فالأشخاص الواعون لذاتهم يميلون لأن يكونوا أفضل في تلقي النقد، وهي صفة داعمة للنضج الانفعالي، ويعود ذلك لأنهم أكثر انتقاداً لأنفسهم، وأكثر إحساساً بتصرفاتهم وعواطفهم (انفعالاتهم).

4. **المرونة:** تعني المرونة معرفة الفرد أن أمور حياته لن تسير كلها كما يريد، وهذا أمر واقعي من حقائق الحياة. وتعتبر القدرة على تقديم التنازلات، علامة مؤكدة على النضج الانفعالي. إذ يحتاج تطوير حس المرونة إلى صفات جديدة مختلفة: مثل الصبر مبدئياً، فإذا لم يمتلك الفرد القدرة على تمالك أعصابه في أوقات التغيير أو في حال حدوث طارئ، فلن يتمكن من اتخاذ قرارات هادئة وواعية.

5. **مقدار صحي من الثقة:** الثقة هي أحد العناصر التي تكوّن الوعي الانفعالي، لكن مقدارها يجب أن يكون صحيحاً، فالثقة المفرطة يمكن أن تصل إلى حدود الغرور، أما نقص الثقة فيؤدي إلى نقص تقدير الذات. فالفرد يحتاج إلى توازن من الثقة والوعي الذاتي ليثق بقراراته، ويتقبل في

الوقت ذاته ما قد يصله من النقد إذا اتخذ القرار الخاطئ. (Tandon, 2017, p6)

رابعاً: سمات الشخص الناضج انفعالياً

إنّ النّضج الانفعاليّ حالة تتميز بالسمات الآتية:

* - أن يكون الفرد متحرراً من الميول والاتجاهات الصببائية كالأنانية والالتكال على غيره، والخوف من تحمّل المسؤولية.

* - ألاّ تثيره مثيرات الانفعال الطفولية أو مثيرات تافهة، فمن المعروف أنّ مضطربي الشخصية تثير في نفوسهم الأشياء التافهة انفعالات عنيفة، فالنقد الطفيف أو الملاحظة العابرة تثير في نفس أحدهم نوبة من الغيظ أو القلق، والنكتة العارضة قد تثير نوبة من الضحك.

* - أن يعبر عن الانفعالات بصورة متزنة بعيدة عن التعبيرات البدائية والطفولية للانفعال، فالناضج لا يتشج ولا يثور بل يعترض ويرفض في هدوء وثبات وإصرار، ومضطرب الشخصية تعبيراته الانفعالية تكون في العادة مشطّطة مسرفة في الشدّة لا تتناسب مع مثيرات الانفعال التي لا تثير في أسوياء الناس الانفعالات المعتدلة أو لا تثير في نفوسهم شيئاً.

* - القدرة على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعالات، والبعد عن التهور والاندفاع، فالشخص غير الناضج لا يقدر على ذلك ومظاهر الانفعال عنده أطول بقاء منها عند السوي، كما أنّها تتسم بطابع القسر فلا يستطيع كفها بإرادته.

* - القدرة على احتمال التأزم والحرمان وعلى تأجيل اللذات العاجلة وإرضاء الدوافع العاجلة من الظفر بلذات آجلة وأهداف أشمل، فالشخص غير الناضج يسارع إلى إرضاء حاجاته المباشرة حتّى وإن أضرّ بمصالحه.

* - الرّصانة الانفعالية: ويقصد بها أن تكون الحياة الانفعالية للفرد روتينية لا تتذبذب، وتتقلب لأسباب تافهة بين المرح والانقباض وبين الحزن والفرح، وبين الضحك والبكاء، وبين التحمّس والفتور، فالفرد غير المستقر انفعالياً غير ثابت في عمله ومعاملاته، وهو متقلب المزاج يعجز عن إتمام عمل بدأه.

إنَّ النَّضْجَ الانفعاليَّ يعني القدرة على التفكير بموضوعية، وتحمل المسؤولية اتجاه ما تشعر به من مشاعر انفعالية. (راجع، 1999، ص 137-138) وأضاف أنَّ التفكير الموضوعي يتميز برؤية الفرد للمواقف من أبعاد عديدة، وليس من وجهة نظر شخصية، وتحمل المسؤولية في القرارات، وتحقيق التوازن بين مطالب الفرد ومطالب الآخرين، والتحكّم بموضوعية تجاه اتخاذ القرارات في الحياة. (Whitney, 2001, p14)

خامساً: مستويات النَّضْج الانفعالي:

هناك مستويات للنَّضْج الانفعالي يمرّ بها الفرد عبر مراحل متتالية للنمو، وهي في تتابع وتسلسل منطقي عبر ست مراحل، وهي:

المستوى الأول: هو المستوى الأساسي لظهور التبعات الانفعالية، وفي هذا المستوى يتعلّم الأفراد كيف يضبطون انفعالاتهم وتعبيراتهم.

المستوى الثاني: وهو مستوى الصدق الانفعالي، وذلك المستوى يسمح للفرد أن يعرف ويتحقّق من صدق انفعالاته الحقيقية، وهي خطوة أساسية لفهم الذات وقبولها واكتشافها.

المستوى الثالث: وهو مستوى التعبير الانفعالي الذي يركّز على استعداد الفرد ومهاراته في المشاركة للتعبير عن انفعالاته بواسطة سلوك ملائم وفي وقت ملائم، ويتعلّم بواسطته كيف يوائمه ويعبر عن مشاعره وآرائه دون انغلاقه.

المستوى الرابع: هو مستوى التّوكيد الانفعالي، وفيه يتعلّم الفرد كيف يعبر عن مشاعره الإيجابية في أي موقف دون عدوان اتجاه الآخرين وفي أي وقت، ممّا يجعله يحظى باحترام الآخرين وحبهم، أي يفهم الحدود الفاصلة بين المشاعر المتأججة والضغوط والمرض.

المستوى الخامس: هو مستوى الفهم الانفعالي، وفي هذا المستوى يعرف الفرد الأسباب الحقيقية والعمليات المؤثرة وغير المؤثرة في الاستجابة الانفعالية.

المستوى السادس: ففي هذا المستوى يعيش الفرد مع الذات في كل مراحل تواصلها وتطورها

ونموها من أجل بنائها في شكل متكامل. (Kevin Everwtt Fitz Mowrice,1990,141)

سادساً: معوقات النَّضج الانفعالي:

أشار فاضل إلى المعوقات التي تقف أمام النَّمُو الانفعالي وتُحْدِ منه، بل وآثار هذه المعوقات

على ذلك النَّمُو، وهي كالاتي:

1- اختلاط الأدوار: وهي مشكلة التداخل بين المراحل العمرية، وأصل المشكلة ليست في

المراهق وإنما تكمن في الذين يتعاملون معه؛ فالمراهق ينقسم إلى جزأين نفسيين، جزء يحمل سمات

الطفولة، وجزء يحمل سمات الرشد، أو هو يسحب كل متعلقاته الباقية من مرحلة الطفولة ليدخل مرحلة

الرشد، وهنا يحدث: أ- غموض في معاملة الكبار له: هل يعاملونه بوصفه طفلاً، أم رجلاً؟

ب- غموض في مفهومه عن ذاته: هل هو كبير، أم ما زال طفلاً، وهذا الغموض يعترض

طريق نضجه.

2- الصدمات المبكرة: ويمكن أن تحدث بسبب النقطة السابقة، فقد يُحْمَل بمسؤوليات الرجولة

قبل اكتمال مؤهلاتها عنده، فيفشل، مما يجعله يقف عند هذه المرحلة ولا يستكمل نضجه.

3- الحرمان المبكر من العطف: وهي أيضاً متعلقة بالنقطة الأولى؛ إذ يسارع الكبار بانتزاع كل

وسائل العطف والرعاية التي كان يعطونه إياها وهو طفل صغير بحجة أنه أصبح رجلاً، ما يؤدي إلى

الشعور بالخوف من الفشل، وعدم وجود السند والمعين، مما يعوق النَّضج الانفعالي.

4- نقص الخبرة: وهي نتيجة لكل ما سبق، مما يؤدي إلى عدم وجود كل أدوات التدريب على

مواقف الحياة، التي هي في أساسها وسيلة ضرورية للنَّضج الانفعالي.

5- نقص التدريب: إنَّ نقص التدريب يعوق النَّضج، وأسباب هذا النقص هي كل ما سبق

تقريباً.

6- الصراعات الداخلية: لاسيما إذا لم يجد لها حلاً، وأكثرها صراعات القيم مع الحاجات.

7- **حيل الدفاع النفسي:** وهي أسرع وسيلة للهروب النفسي لتعويض نقص الخبرة، وذلك يعوق الدخول في التدريب للحصول على الخبرات.

8- **العيوب الحيويّة:** وهذه لا دخل للمراهق أو المجتمع فيها؛ إذ إنّ بعض النقص الجسدي يعوق التدريب على النّضج، وأحياناً يحدث سوء توافق نفسي يعوق النّضج بسبب العجز الجسدي أيضاً. (رضا، 2002، ص 123-127)

سابعاً: النظريّات التي فسّرت النّضج الانفعاليّ:

1- نظريّة جيمس -لانج James-Lange:

هي أقدم نظريّات علم النّفس لتفسير الانفعال وفهمه. ظهرت في أواخر القرن التاسع عشر، حين توصل إليها عالم النّفس الأميركي "ويليام جيمس" والعالم الفيسيولوجي الدنماركي "كارل لانج"، كلٌّ بمفرده. (Cannon, waltar.1927) اقترحت نظريّة جيمس - لانج للانفعال: أنّ الانفعالات تحدث نتيجة ردود الفعل الفسيولوجية للأحداث؛ بعبارة أخرى: تقترح هذه النظريّة أنّ الناس لديهم استجابة فسيولوجية للمنبهات البيئيّة، وأنّ تفسيرهم لتلك الاستجابة الجسديّة يؤدي إلى تجربة انفعاليّة. ووفقاً لهذه النظريّة، فإنّ مشاهدة منبه خارجي يؤدي إلى استجابة فسيولوجيّة، ويعتمد رد الفعل الانفعالي على كميّة التفسير لردود الفعل الجسديّة. (Cherry,2020) اقترح نهج "جيمس" و"لانج" أنّ هذه الاستجابات الفسيولوجيّة تحدث أولاً، وأنها تلعب دوراً رئيسيّاً في تجربة الانفعال. (Lindquist & Wager & Kober & Bliss-moreauan, and Barrett,2012)

مثال: لنفترض أنّ شخصاً يمشي في الغابة، ورأى دياً أسيب، فسوف يبدأ بالارتجاف، ويبدأ قلبه بالتسارع. تقترح نظريّة جيمس لانج أنّ الشخص سوف يفسر ردود أفعاله الجسديّة، ويستنتج أنّه خائف أي (هو يرتجف لذلك هو خائف). (Cherry,2020)

مثال آخر: شخص يسير في مرآب سيارات مظلم متوجهاً نحو سيارته، ولاحظ شخصية مظلمة خلفه، فبدأ قلبه بالتسارع، ووفقاً لنظرية (جيمس لانج) فإنه يفسر ردود أفعاله الجسدية تجاه المنبه على أنها خوف، ولذلك شعر بالخوف واندفع إلى سيارته بأسرع ما يمكن. (المرجع السابق)

2- نظرية كانون - بارد Cannon- Bard Theory:

نظرية كانون - بارد للانفعال، والمعروفة أيضاً باسم النظرية المهادية للانفعال، هي تفسير فسيولوجي للانفعال طوره العالمان الفسيولوجيان "والتر كانون" و"فيليب بارد".

تنص نظرية (كانون - بارد) على أن الأشخاص يشعرون بالانفعالات، ويختبرون ردود أفعال فسيولوجية مثل (التعرق، الارتجاف، توتر العضلات) في وقت واحد، وبشكل أكثر تحديداً، يقترح أن الانفعالات تنبثق عندما يرسل المهاد رسالة إلى الدماغ استجابة لمنبه، الأمر الذي يؤدي إلى ردود فعل فسيولوجية. على سبيل المثال: رأى شعباناً ← فخاف، وبدأ يرتجف. (Cherry, 2020)

ووفقاً لنظرية (كانون - بارد) فإن المنبهات أو الأحداث التي تثير الانفعال (المشاعر) تؤدي إلى الإثارة الفسيولوجية وتجربة الانفعال في وقت واحد وبشكل مستقل. تشير النظرية إلى أن الانفعالات تنشأ في المهاد، وهو جزء من الدماغ يرسل رسائل من الأعضاء الحسية إلى الجهاز العصبي اللاإرادي، والقشرة الدماغية والعضلات الهيكلية، مما يؤثر في الإثارة والتفكير الواعي والسلوك الحركي. على سبيل المثال: إذا سمع الإنسان ضوضاء عالية فجأة في أثناء وجوده في المنزل بمفرده، فقد يشعر في الوقت نفسه بالخوف، ويختبر خفقان القلب. (Sullivan, 2009, P60)

3- النظرية المعرفية:

تفتقد النظريات الفسيولوجية إلى مظهر هام من مظاهر الخبرة الانفعالية وهو العمليات المعرفية، وطبقاً لهذا المفهوم فإن الانفعال يعد نتيجة التفاعل بين الاستثارة الفسيولوجية والعمليات المعرفية. فالتغيرات الفسيولوجية بمفردها لا ينظر إليها على أنها المحدد الوحيد للانفعال، ولكن تقدير الفرد أو

تقييمه أو تفسيره للموقف له تأثير واضح على الخبرة الانفعالية التي يشعر بها الفرد. (الرفاتي، 2015، ص18)

4- نظرية التحليل النفسي لفرويد Freudim Psycho analysis:

وضع فرويد (Frued,1939) نظريته في التحليل النفسي، التي تشرح السواء وعدم السواء وطرق معالجته؛ إذ تظهر الأنا (Ego) ، وفقاً لرأي فرويد، خلال نمو الطفل لتتحكم في معاملاته اليومية مع البيئة في أثناء تعلمه، ويرى بأنها الجهاز الإرادي والمسيطر والمنظم للشخصية، وتمثل القدرة على القيام بوظائفه من خلال السيطرة على السلوك واختيار الجوانب البيئية المناسبة، أو إقرار الغرائز التي تحتاج إلى إشباع، والكيفية التي يتم بها هذا الإشباع؛ إذ إنها تعمل على أساس مبدأ الواقع، وعندما تقوم (الأنا) بهذه الوظيفة فإنها تعمل على تكامل مطالب كثيراً ما تتصارع فيما بينها، وهي مطالب الهو (Id) ومطالب الأنا الأعلى (Super ego) ، ولذلك كلما كانت الأنا قوية، وتمتلك الطاقة اللازمة للقيام بهذه الوظيفة، كان الفرد أكثر نضجاً واتزاناً وتوافقاً مع نفسه وبيئته ومجتمعه، وأقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية. (محمد وسلطان، 2010، صفحة 96) ويرى فرويد أن حدوث خلل في النضج الانفعالي ونشوء العصاب يحدث بسبب الصراع بين نظم الشخصية ومكوناتها الثلاثة، وبسبب ضعف الأنا وعدم قدرته على التوفيق بين هذه النظم من أجل الوصول إلى حل الصراع الذي يحدث بينها وبين مطالب الواقع. (الكعبي، 2020، صفحة 496)

5- نظرية "إريك أريكسون":

يؤكد "إريك أريكسون" أن النضج الانفعالي للفرد يكمن في (قوة الأنا)، وقدرته على القيام بوظائفه؛ إذ يعمل الأنا على تنظيم خبرات الفرد وسلوكه وتوحيدها بصيغة تكيفية، وهو منظم نفسي داخلي يقوم بحماية الفرد وتوفير الأمن النفسي وتخليصه من الضغوط الناشئة من الهو والأنا الأعلى، ويعمل كذلك على تمكين الفرد من توقع الأخطار الداخلية والخارجية، والتعامل معها بتكامل مواهب الفرد وقدراته، وأن التوازن النفسي دال على قوة الأنا.

والتوازن النفسي يعتمد على الطريقة التي يحل بها الفرد الأزمات المرافقة لمراحل النمو النفسي الاجتماعي، لأن هذه الأزمات نقاط تحول مهمة في حياة الفرد. فإذا عولج الصراع وحلت الأزمة بطريقة تكيفية مرضية تنشأ العناصر النفسية الإيجابية مثل: الثقة بالنفس والاستقلالية والهوية، فتتمو الذات ويتمتع الفرد بالتوازن النفسي الجيد. أما إذا استمر الصراع أو حل بطريقة غير تكيفية وغير مرضية، فإن ذلك سيؤثر في نمو الذات بطريقة سلبية، ويترتب عليه نشوء العناصر النفسية السلبية مثل: عدم الثقة بالنفس والخجل وافتقار الهوية وانعدام الشعور بالأمن، ما يؤدي إلى اضطراب التوازن النفسي للفرد. (الكعبي، 2020، ص 495)

6- النظرية السلوكية:

تؤكد هذه النظرية على الخبرات المتعلمة منطلقاً من أن مجمل عملية التعلم تقوم على مثيرات واستجابات وما يحدث بينهما من ارتباطات، ولذلك فهي ترى أن النضج الانفعالي والصحة النفسية ماهي إلا عملية اكتساب لعادات تساعد الفرد على التعامل مع الآخرين في مواجهة أي موقف يحتاج إلى قرار، وأن النضج الانفعالي هو نتاج لعملية التعلم والتنشئة الاجتماعية. (محمد وسلطان، 2010، ص 97)

7- نظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة:

ويعتبر (سوليفان) من أوائل العلماء الذي حاول صياغة نظرية في نمو الشخصية وتسميتها بنظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة، فهو يرى أن الإنسان نتاج لعملية تفاعله مع غيره، وتبرز الشخصية من القوى الشخصية والاجتماعية التي تؤثر فيه منذ لحظة ميلاده، ويرى أن الانفعالات مستمرة في النمو عبر مراحل النمو المتعددة إلى أن يصل إلى مرحلتها المراهقة والرشد حتى يتكون النضج الانفعالي متأثراً بالعوامل الاجتماعية ذات العلاقات والتفاعلات مع الآخرين؛ إذ يبدأ الفرد بالتعريفات الانفعالية ابتداءً من الأسرة والوالدين والإخوة، ثم الأصدقاء، ثم زملاء العمل، ثم العديد من المؤسسات الاجتماعية التي يكون فيها الفرد عاملاً متفاعلاً ومحققاً لنضجه الانفعالي السوي بعيداً عن المظاهر غير السوية للانفعالات.

(ملحم، 2004، ص 413، 432)

8- المنهج الكلي التكاملي:

يؤكد أصحاب هذا المنهج ومنهم "باسكولي" و"دي باسيو" و"تولوش" و"أرنولد" على أن دراسة السلوك تتطلب النظر إلى الإنسان بوصفه كائناً عضوياً بأبعاده الخمسة، البيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية والروحية، وأن ما يحدد هذا السلوك، سواء كان سوياً أم غير سوي، هو طبيعة التفاعل بين تلك الأبعاد، وأن سعادة الإنسان متأتية من تكاملها ونموها المتواصل ليتجاوز تجنب الاضطراب إلى تحقيق الذات والتمتع بالحياة. ويشير منهج التكامل الكلي إلى أن الإنسان متكامل الأبعاد وليس أجزاء متميزة؛ إذ إن الجسم والعقل ليسا كيانيين منفصلين، فكما الجسم لا يتكون من أعضاء وعمليات مستقلة، كذلك العقل فإنه لا يتكون من عناصر مستقلة، فالكائن العضوي وحدة مفردة فما يحدث للجزء يؤثر في الكل. ويرى أصحاب المنهج الكلي أن وحدة شخصية الفرد وتكاملها ونضجه الانفعالي يكمن في تنظيم تلك الأبعاد الخمسة، التي تعدّ السمة الأساسية في حياته، وأن الفرد يستطيع التعبير عن الحركة النفسية العامة في الكفاح بقصد الابتعاد عن وضع سلبي إلى وضع إيجابي يشعره بالراحة النفسية وإعادة التوازن، وأن وعيه بذاته يعدّ المحور الجوهري للتكامل والنضج الانفعالي، الذي لا يتم إلا في الشعور. وأن هذا النضج مرتبط بدرجة كبيرة بإمكانية التفكير العقلاني وعوامل أخرى، مثل: الذكاء، والإبداع، واللجوء كذلك إلى استبدال الأنماط غير الصحيحة للتكامل بسلوك أكثر توازناً، وعند ظهور المرض النفسي فإنه يتحدد بدرجة عالية من مسببات تمنع التكامل أو تصفه بالسوي؛ ولذلك فإن علاج الاضطراب النفسي لدى الفرد باستخدام أساليب مختلفة، غالباً ما تكون مؤقتة، إلى أن يتمكن من فهم الكيفية التي يؤثر فيها نمط الحياة على نضجه الانفعالي باعتبار أن الوعي بالذات هو المحور الرئيسي للتكامل والالتزان النفسي، ولا يتم كل ذلك إلا في الشعور. (بالعربي و قدوري، 2020، ص 27-28)

تعقيب على النظريات التي تناولت تفسير النضج الانفعالي:

يلاحظ من العرض السابق لعدد من النظريات التي تناولت النضج الانفعالي أن الانفعالات نتاج تغيرات عضوية وأن المظاهر الجسميّة والعضويّة التي تصاحب الانفعال هي السبب في ظهوره،

في حين فسّر (كانون- بارد) أنّ ظهور الانفعالات بوصفها ردّ فعل فسيولوجي ونفسي في آن واحد للمثيرات التي تؤدي إلى الانفعال؛ تتّم من خلال المثير والاستجابة، وأمّا النظريّة المعرفيّة فقد فسّرت الانفعالات بارتباطها بعمليات التفكير وطريقة تفسير الفرد للموقف، أمّا فرويد فقد كان يرى من خلال التحليل النفسي أنّ قوة الأنا وما تحمله من طاقة هي معيار النّضج الانفعاليّ للفرد وهي تعكس توافقه مع نفسه ومع الآخرين. ووافق "أريكسون" رأي فرويد في أنّ النّضج الانفعالي يكمن في قوة الأنا، ورأى "أريكسون"، أيضاً، أنّ الإنسان خلال نموّه يمرّ بثمانى مراحل وكل مرحلة تشكّل أزمة نفسيّة، فإذا تمكّن من الانتقال بين المراحل بسلام واستطاع التكيف مع الآخرين ومع نفسه استطاع تحقيق التّوازن النفسيّ، ومن ثمّ تحقيق النّضج الانفعالي. في حين أكّد السلوكيّون أنّ النّضج الانفعاليّ هو نتاج عمليّة التّعلّم والتنشئة الاجتماعيّة، ويرى "سوليفان" أنّ العلاقات الاجتماعيّة للفرد تكون منذ الولادة، وكيف أنّه في علاقة متبادلة مع الآخرين، وأنّ السلوك المقبول للفرد يتشكّل عن طريق التفاعلات مع الوالدين والأقارب والأصدقاء بواسطة عمليّة التنشئة الاجتماعيّة. أمّا المنهج الكلّي التكاملي لشخصيّة الإنسان، فقد أشار أصحابه إلى أنّه يتكون من مجموع المتغيّرات السلوكيّة للكائن الحي، وهي كلّ متكامل يسعى الفرد عن طريقها إلى حلّ المشكلات التي يتعامل معها ومع محيطه، وبصورة تميّزه عن الآخرين من النواحي الشخصية والانفعاليّة والاجتماعيّة، ويكون النّضج الانفعاليّ محصّلة التّفاعل بين جوانب شخصيّة الفرد المتمثّلة بأبعادها الخمسة البيولوجيّة والنفسيّة والروحيّة والعقليّة والاجتماعيّة .

وأخيراً، يمكننا القول: إنّ النّضج الانفعاليّ شرط أساسي للصّحة النفسيّة، ومؤشر مباشر على سواء الشخصيّة، فالفرد النّاضج انفعاليّاً مرّن وجدانيّاً حيال المواقف الانفعاليّة، بحيث تكون استجاباته الانفعاليّة مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات، ولديه القدرة على التّحكّم والسّيطرة على انفعالاته المختلفة، وقدرته على حلّ المشكلات التي تعترضه والتعامل بمرونة مع المواقف والأحداث، وتنتهي بالفرد إلى التّوافق مع بيئته وشعوره بالرضا والثّقة بالنّفس وتكوين علاقات اجتماعيّة مرضيّة مع المحيط. ويمرّ الفرد عبر مراحل النموّ ببعض مستويّات النّضج الانفعاليّ، وهي أن يتعلّم الفرد كيف

يضبط انفعالاته، أن يفهم ذاته ويكتشفها ويقبلها، ويعبر عن الانفعالات بشكل ملائم وفي الوقت المناسب بشكل يحظى باحترام الآخرين، ويفصل بين المشاعر المتأججة والضغوط والمرض، وأن يعرف الأسباب الحقيقية التي تؤثر في استجابته الانفعالية، وعي بذاته خلال مراحل نموها وبنائها في شكل متكامل. ولكن قد يتعرض الفرد لبعض المعوقات التي تعيق وصوله للنضج الانفعالي ومنها: (اختلاط الأدوار، الصدمات المبكرة، الحرمان المبكر من العطف، نقص الخبرة، نقص التدريب، الصراعات الداخلية، وحيل الدفاع النفسي، والعيوب الحيوية)

المحور الثالث

مرحلتا المراهقة والرشد

توطئة:

تناول هذا الفصل عرضاً لمفهوم كل من مرحلتى المراهقة والرشد وخصائصهما وحاجتهما.

أولاً - مرحلة المراهقة:

للمراهقة أهمية بارزة في حياة الفرد لارتباطها في جزء كبير منها بالحلقات السابقة من النمو وتأثيرها في المراحل التالية، وكذلك لما يبرز خلالها من تغيرات واستعدادات تؤثر بدورها في العديد من العادات السلوكية والصفات الفردية، لذلك وانطلاقاً من ضرورة تحديد هذه المرحلة وخصائصها، فقد تعددت التعريفات التي تناولت هذا المفهوم تبعاً لاختلاف اتجاهات الباحثين، فمنهم من يعتبرها فترة نمو جسدي وفسولوجي، ومنهم من يصنفها بوصفها ظاهرة اجتماعية، وهناك من يرى أنّ المراهقة هي مرحلة أزمة متعددة الأشكال، كما تنبغي الإشارة إلى أنّ تعريف المراهقة يشمل النواحي الجسمية والاجتماعية، وهي بذلك تختلف عن مفهوم البلوغ الذي يشير إلى مجموعة التغيرات العضوية والفسولوجية التي يعرفها الفرد في بداية المراهقة.

1- المراهقة (مفهومها، تعريفها):

ترجع كلمة المراهقة في اللغة العربية إلى الفعل راهق الذي يعني الاقتراب من الشيء، فنقول راهق الغلام الخُلم، أي: قارب الخُلم. (كفافي، 2008، ص 218) وفي اللغة اللاتينية إن كلمة المراهقة (Adolescence) مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere ومعناه التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. (زيدان، 2001، ص 150-151)

وتعرّف "إليزابيث هورلوك" Elisabeth Horlok المراهقة: بأنها مرحلة تمتد من النضج الجنسي إلى أن تكتمل استقلالية الفرد عن الكبار. ترى أيضاً أنه من الصعب تحديد سن للمراهقة أكثر منه من

تحديد سن الطفولة بالنظر إلى أن النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي يحدث في أعمار تختلف من فرد لآخر وفقاً للمستوى العقلي للفرد من جهة والفرص التي توفرها له البيئة التي ينتمي إليها من جهة أخرى، كما ترى أن سن الواحد والعشرون هو السن الذي يصل فيه الفرد إلى اكتمال النضج في نهاية المراهقة. (الريماوي، 2003، ص 163)

وفي علم النفس فإن مصطلح المراهقة يعني مرحلة الانتقال من الطفولة (مرحلة الإعداد لمرحلة المراهقة) إلى مرحلة الرشد والنضج. فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد، وتمتد في العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة إلى التاسعة عشرة تقريباً أو قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (أي بين 11-21 سنة). ولذلك تعرف المراهقة أحياناً باسم (the teen years). ويعرف المراهقون أحياناً باسم (teen agers).

ومن السهل تحديد بداية المراهقة، ولكن من الصعب تحديد نهايتها. ويرجع ذلك إلى أن بداية المراهقة تتحدد بالبلوغ الجنسي، في حين تتحدد نهايتها بالوصول إلى النضج في مظاهر النمو المختلفة. (زهران، 2005، ص 289)

وتعرف المراهقة بأنها الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه، لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بالنضج العقلي والجسمي والاجتماعي، ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة. (زيدان، 2000، ص 23)

كما تعدّ المراهقة من الناحية النفسية والاجتماعية مرحلة انتقال من طفل يعتمد على الآخرين إلى شخص يحاول الاستقلال بذاته ويعتمد على نفسه مكوناً شخصيته المستقلة وصولاً به إلى سن الرشد وسن الكمال، وهذا الانتقال يتطلب من المراهق تحقيق توافقات جديدة مع الآخرين وما يتطلبه الآخرون، وذلك وفقاً للثقافة السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه. (الزعبي، 2001، ص 315-316)

ويؤكد الدكتور فؤاد البهي السيد أن المراهقة هي عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدنها، وظاهرة اجتماعية في نهايتها. هذا ويختلف المدى الزمني القائم بين بدنها ونهايتها. اختلافاً بيناً من فرد

لآخر، ومن سلالة إلى أخرى، ويخضع هذا الاختلاف في جوهره للعوامل الوراثية الجنسية البيئية الغذائية. (السيد، 2001، ص 195)

ويشير ذلك إلى حقيقة مهمة، وهي أن النمو لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى فجأة، ولكنه تدريجي ومستمر ومتصل، فالمراهق لا يترك عالم الطفولة ويصبح مراهقاً بين عشية وضحاها، ولكنه ينتقل انتقالاً تدريجياً، ويتخذ هذا الانتقال شكل نمو وتغير في جسمه وعقله ووجدانه. وجدير بالذكر أن وصول الفرد إلى النضج الجنسي لا يعني بالضرورة أنه قد وصل إلى النضج العقلي، وإنما عليه أن يتعلم الكثير والكثير ليصبح راشداً ناضجاً.

وللمراهقة والمراهق نموه المتفجر في عقله وفكره وجسمه وإدراكه وانفعالاته، ما يمكن أن نلخصه بأنه نوع من النمو البركاني؛ إذ ينمو الجسم من الداخل فسيولوجياً وهرمونياً وكيمياوياً وذهنياً وانفعالياً، ومن الداخل والخارج معاً عضوياً. (خاطر، 2016، ص 8)

ونستخلص من التعاريف السابقة أن المراهقة جسر العبور من الطفولة إلى الرشد ندخلها أطفالاً ونخرج منها راشدين، وهي تتميز بكونها تحدث فيها تغيرات تمس الفرد في جميع النواحي: الفيزيولوجية النفسية العقلية الانفعالية الاجتماعية، التربوية التعليمية، فهي مرحلة التأهب للنضج في جميع نواحي النمو، فمع نهايتها يصل الفرد إلى أقصى طول له- و خلالها يتقدم المراهق نحو النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي عن طريق الاستقلال عن الغير، والاعتماد على الذات، حتى يصل إلى وعي تام بالمعايير الاجتماعية السائدة في محيطه ويتحمل مسؤولية توجيه ذاته واتخاذ قرارات واختيارات تخص حياته الشخصية ويتبنى فلسفة خاصة توجه سلوكه وعلاقاته بكل مقومات البيئة التي يعيش فيها.

ونحن وإن كنا نتحدث عن مرحلة المراهقة بوصفها وحدة متكاملة مع ما قبلها وما بعدها عن مراحل النمو إلا أن غالبية العلماء اليوم اتفقوا على أن المراهقة تتألف من مراحل فرعية تختلف فيما بينها، وهذه المراحل هي:

1- مرحلة المراهقة المبكرة الممتدة بين السنتين الحادية عشرة والرابعة عشرة (11-14).

2- مرحلة المراهقة المتوسطة الممتدة بين السنتين الرابعة عشرة والثامنة عشرة (14-18).

3- مرحلة المراهقة المتأخرة وتمتد بين الثامنة عشرة والحادية والعشرين (18-21). (مخول،

2017، ص 267)

2- الخصائص العامة للمراهقين:

تعد مرحلة المراهقة المتوسطة من أهم المراحل العمرية التي تتكون بها سمات الأفراد وخصائصهم، وتتميز عن الطفولة والرشد بمظاهر جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، ونذكر من هذه الخصائص:

أولاً: خصائص النمو الانفعالي:

يشكل النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة جانباً أساسياً في عملية النمو الشاملة، لأنها هي التي تحدد وتوجه المسار النهائي للشخصية ككل، ولذلك لا بد من الغوص في أعماق الذات المتغيرة بكل ما تحمله من عواطف وأفكار حتى نتمكن من فهم الحياة الانفعالية للمراهق. وتتأثر انفعالات المراهق بعوامل عدة منها:

- التغيرات الجسمية الداخلية والخارجية: فتتأثر انفعالات المراهق بنمو الغدد الصماء أو ضمورها، كما تتأثر أيضاً بالتغيرات التي تطرأ على جسمه، والتي عالجناها في النمو الجسيمي.
- كما أن إدراك المراهق يختلف عن إدراك الطفل؛ ولذلك فهو قادر على فهم استجابات الأفراد الآخرين فهماً يختلف في مستواه عن فهمه في طفولته، وهذا يؤثر في انفعالاته.
- يتأثر أيضاً النمو الانفعالي للمراهق بالعلاقات العائلية والجو الاجتماعي السائد في الأسرة فالمشاجرات بين الوالدين، أو سيطرة أحد الوالدين على أمور حياته الشخصية، أو معاملته كطفل صغير، وإهمال تدريبه على ضبط انفعالاته منذ طفولته المبكرة له تأثير ضار على النمو

الانفعالي للمراهق. (رفاعي، 2010، ص 252)

ولعل من أبرز المظاهر الانفعالية للمراهق ما يأتي:

1- الرهافة: المراهق مرهف الحس في بعض أموره، تسيل مدامعه سراً أو جهراً، ويذوب أسى وحزناً حينما يمسه الناس بنقد هادئ.

2- الكآبة: يتردد المراهق أحياناً في الإفصاح عن انفعالاته وعن نفسه خشية أن يثير نقد الناس ولومهم فينطوي على ذاته، ويلوذ بأحزانه وهمومه وهواجسه ويبتعد عن صحبة الناس، وقد يسترسل في كآبته حتى تثوب إليه نفسه، حينما يجد في نفسه وهواياته وميوله ما يملأ به فراغه.

3- الانطلاق: يندفع المراهق أحياناً وراء انفعالاته حتى يمسي متهوراً يركب رأسه، فيقدم على الأمر ثم ينخذل عنه في ضعف وتردد ويرجع باللوم على نفسه؛ ولذلك سرعان ما يستجيب لسلوك الجمهرة الصاخبة الثائرة في طيش قد يرمي به إلى التهلكة. (زيدان، 2001، ص 165)

4- أحلام اليقظة: فقد تكون أحلام اليقظة لديه مرتبطة بذاته فقد يتخيل نفسه بطلاً رياضياً مثلاً أو تكون الأحلام مرتبطة بالنواحي المهنية فيتخيل أنه طبيباً أو كاتباً أو موسيقاراً. (رفاعي، 2010، ص 253)

تتعدد مظاهر الانفعالات في هذه المرحلة، وتتصف بأنها مرحلة عنيفة تمتاز بالحدة والاندفاع، وتتصف انفعالات المراهقة بأنها لا تتناسب مع مثيراتها واستجاباتها، وفي كثير من الأحيان لا يستطيع المراهق التحكم فيها، ومن ثم فليس هناك ثبات انفعالي، فينقلب سلوكه بين سلوك الأطفال تارةً وسلوك الكبار تارةً أخرى، كما تظهر ثنائية المشاعر نحو الشخص أو الموقف نفسه بين الحب والكره وبين الشجاعة والخوف، كما يعيش صراعات نفسية مختلفة كالحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الاعتماد على الآخرين (من أبوين وأسرة وغيرهما)، وصراع الحاجة إلى الإشباع الجنسي وبين التقاليد الدينية والاجتماعية، وصراع القيم بين ما تعلمه وآمن به من مبادئ وبين ما يمارسه الكبار ويتناقض مع هذه المبادئ والقيم في الحياة اليومية؛ إذ تنطوي مشكلة الإشباع الجنسي على انعكاسات نفسية عميقة، وتتعدد طرق الإشباع ولكنها تنحصر في قطبين: إشباع ذاتي أو ما يُعرف بالاستمئاء وما يصاحبه من شعور بالنقص وشعور بالذنب، وإشباع عن طريق علاقة مع الجنس الآخر وهذا ما يولد الصراع بين ما

يرغب وما يمنعه من تقاليد وقيم اجتماعية. (مرشد، 2000، ص47-48) ويلجأ المراهق إلى حيل الدفاع عن الذات علّه يحقق توازناً مؤقتاً بين القوى الداخلية والضغط الخارجية. ومن حيل الدفاع التي يلجأ إليها المراهق: الحيل الانسحابية مثل التبرير والإنكار والنكوص والنسيان والكبت، والحيل العدوانية مثل العدوان والإسقاط. (زهران، 2005، ص 350)

كما ونلاحظ مشاعر الغضب والثورة والتمرّد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة والمجتمع لاسيما تلك التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال. ومعروف أن الغضب من أهم أعراض الحساسية الانفعالية، وأهم مثيرات الغضب هنا الشعور بالظلم والحرمان وإساءة استغلاله، وشعوره أن الآخرين لا يفهمونه، أو قسوة الضغوط الاجتماعية عليه، أو كثرة المضايقات التي يتعرض لها ومراقبة سلوكه وعدم تمكنه من تحقيق الاستقلال المنشود، وجرح شعوره وكرامته، وكثرة الفشل والإحباط الذي يعتبر من أخطر السموم (النفسية) التي تفتك بالسلوك. ويستجيب المراهق للغضب ويعبر عن غضبه تعبيراً مباشراً في شكل مظاهر حركية متباعدة كالعنوان بالضرب والهجوم، ومظاهر لفظية كالصياح والوعيد والتهديد والشتائم، ومظاهر تعبيرية فيبدو عبوساً مقطب الجبين متجهماً الوجه. وقد يتجه بغضبه نحو نفسه فيلومها لوماً شديداً. وقد يخشى المراهق عواقب التعبير عن الغضب فيفقد شهيته أو لا يقبل على دروسه أو عمله، وقد يعبر المراهق عن غضبه تعبيراً مباشراً عن طريق الخيال وأحلام اليقظة والعدوان المبذول الموجه إلى غير مثير للغضب. (عويضة، 1996، ص 155)

ويلاحظ أيضاً الخوف في بعض المواقف عندما يتعرض المراهق للخطر؛ إذ يستجيب المراهق للخوف ومواقف الخوف ذات الطبيعة الاجتماعية والتي يدرك أنها تهدد مكانته الاجتماعية. وتوضح ردود أفعاله درجة من الاحتيال، ولكنه قد يعود إلى مستويات الطفولة إذا ما تعرض للضغط. وقد يعبر المراهق عن الخوف فيستتجد أو يجري أو يهاجم أو يخفي خوفه في ثوب من الهدوء، ومن أهم موضوعات الخوف المخاوف المدرسية مثل الخوف من الامتحانات والفشل. والمخاوف الصحية مثل الخوف من الإصابات والحوادث. والمخاوف الأسرية مثل الخوف من تفكك الأسرة، ومخاوف اقتصادية

مثل الخوف من الفقر والبطالة. ومخاوف خلقية مثل الخوف من التردّي في الخطأ والإثم. ومخاوف اجتماعية مثل الخوف من فقد المكانة الاجتماعية والرفض الاجتماعي وسوء التوافق الاجتماعي، ومخاوف جنسية مثل الخوف من الخضوع للدوافع الجنسية وعدم التوافق الجنسي. (زهران، 2005، ص 349)

وتعدّ مشاعر الحب من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق فهو يحب الآخرين ويحتاج إلى حبّ الآخرين له. ولا جدال أن إشباع الحاجة إلى الحبّ والمحبة من ألزم ما يكون لتحقيق الصحة النفسية للمراهق. فالحبّ المتبادل يزيد الألفة ويزيل الكلفة ويقضي على العدوان ويجعل الاتجاهات النفسية أكثر، والحبّ قوة علاجية لكثير من المشكلات، فهو يفسح المجال الطبيعي السماح أما مسار النمو النفسي السويّ، وهو يضيف على الحياة بهجة، ويدعو دائماً إلى التفاؤل، ويشعر الفرد بقيمته، ويشعره بالقبول والتقبل. ويلاحظ أنّ الحبّ تنتوع موضوعاته وأبعاده بين الحب الوالدي، وحب الأخوة والأخوات، والحب الجنسي، والحب الرومانتيكي المشوب بالإعجاب والاحترام. ويتسع مجال الحبّ ليشمل الأصدقاء وحب البشرية وحب القضية والحق والجمال والمثل العليا. (عويضة، 1996، ص 154-155)

ثانياً: خصائص النمو الاجتماعي:

يكسب الفرد قدراً كبيراً من النمو الاجتماعي خلال مرحلة المراهقة، ويعتمد ما يحققه المراهق من نضج وقدرة على التوافق الاجتماعي إلى حد كبير على ما حققه من إشباعات في مراحل الطفولة السابقة. وعلى خبراته الاجتماعية الأولى، وما كوّنه من الاتجاهات نتيجة هذه الخبرات. فنتيجة للتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية التي تطرأ على الشخص فإنه يلاحظ اتساع نطاق الاتصال الجماعي وتزداد مشاركته للآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، وتستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي التي يقوم بها الأشخاص المهمين في حياته مثل الأسرة (الوالدين) والمدرسة (المدرسين، الإدارة) والمقربين من الرفاق ومن باقي مؤسسات المجتمع ومن الثقافة

العامة التي يعيش فيها، ويظهر على المراهق اهتمامه بمظهره، ويبدو ذلك واضحاً في اختيار ملابسه والاهتمام بالألوان الزاهية اللافتة للانتباه والاهتمام بالحلى والموضة بالنسبة للإناث، ويلاحظ على المراهق نزعة نحو الاستقلال الاجتماعي والانتقال من الاعتماد على الغير إلى الاعتماد على النفس وكذلك ميله للزعامة، وينمو الوعي الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية التي ينتمي إليها، فيستمر في التألق والتكتل في جماعات الأصدقاء والخضوع لها، وتتسع دائرة التفاعل الاجتماعي والميل إلى الجنس الآخر. (ملحم، 2004، ص 365)

وتعدّ المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، ويمكن الاستفادة من هذا في توجيه المراهق، فالمراهق تلقائياً يقارن نفسه دائماً برفاقه ويحاول أن يلحق بهم ليكون مثلهم أو يتفوق عليهم. ويتضح في هذه المرحلة تأكيد الذات مع الميل إلى المسايرة الاجتماعية، ويلاحظ الميل إلى الزعامة الاجتماعية والرياضية والعقلية، ويتميز الزعيم هنا بمقدرته على شرح الأمور الغامضة المبهمة ويعمل المراهق جاهداً على التحلي بخصائص الزعامة الشخصية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تجعل أقرانه يختارونه كقائد لهم في تفاعلهم الاجتماعي.

وللأصدقاء في مرحلة المراهقة أهمية بالغة أكبر مما لهم في أي مرحلة أخرى من مراحل النمو، ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يحل الأخوة والأخوات والآباء محل الأصدقاء، وكذلك يمكن أن تحل أسرة الفرد الراشد وعمله واهتماماته محل الأصدقاء، إلا أنه من الصعوبة بمكان أن يتخلى المراهق عن أصدقائه وزملائه الذين يضع فيهم ثقته الكاملة، ويفضي إليهم بما يجول في خاطره وهو مطمئن لفهمهم وتقديرهم لما يقول ويفعل.

والمراهقون غالباً ما يسايرون متطلبات جماعة الأقران فيتننون ملابس مشتركة، والأغاني، والموسيقى، وأنماط السلوك اللغوي ونماذج التعبير، ذلك لأن هذه الجماعات تحقق إشباعات نفسية واجتماعية للمراهق تتمثل في: الشعور بالانتماء والأمن العاطفي والانفعالي، والشعور بالاستقلالية.

والصداقة بين الذكور المراهقين تكون إلى حد ما سطحية عن العلاقة والصداقة بين الإناث المراهقات.

(عويضة، 1996، ص 168-170)

ويتضح البحث عن الذات في ثلاث جهات رئيسية، وهي:

- البحث عن نموذج يحتذى مثل (الوالدين والمربين والشخصيات المهمة)
- اختيار المبادئ والقيم والمثل.
- تكوين فلسفة الحياة.

وتتضح الرغبة الأكيدة في تأكيد الذات مع الميل إلى مسايرة الجماعة. ويلاحظ أن تحقيق الذات

المتزايد يحدث من خلال تنمية الإحساس بالألفة والمودة.

ويشاهد الميل إلى مساعدة الآخرين والعمل في سبيل الخير. ويبدو أن حساسية

المراهق لحاجات الآخرين تتعلق بحاجاته ومشكلاته هو. ونلاحظ أن المشاركة الوجدانية تصل إلى قمتها

بين الأصدقاء من المراهقين. وقد يأخذ هذا الميل أشكالاً عديدة مثل الإيثار ومساعدة الضعفاء والتضحية

في سبيل الآخرين. (زهران، 2005، ص 351)

ومن الخصائص الاجتماعية البارزة التي تميز المراهق تعلقه بفرد تتمثل فيه صفات الزعامة

والمثل العليا، يدين بمبادئه ويتمثل بأرائه. وهذا هو سبب تسمية هذه المرحلة -مرحلة المراهقة- بمرحلة

عبادة الأبطال. وقد يرتبط المراهق بالشخصية التي يعجب بها ويتمثل بأرائها بوعي وعن إدراك. أو قد

يتم ذلك عن طريق التقمص. فكثيراً ما نلاحظ بين المراهقين من يتقمص شخصية أحد العظماء. فتبدو

مشيته- من حيث لا يدري - كمشيته، أو الطريقة التي يتكلم بها.. أو نحو ذلك.

نلاحظ ذلك أيضاً على الشباب المعجب بممثل السينما والتلفزيون، عندما يتقمصون بعض هذه

الشخصيات. فيبدو الواحد منهم وقد اتخذ لنفسه زياً مثل الزي الذي كان يرتديه الممثل في أثناء بطولته

لأحد الأفلام، أو يتخذ لنفسه شكل مظهر شعره، أو طريقته في الكلام أو المشي أو نحو ذلك. (محمود،

1981، ص 66-67)

وفي هذه المرحلة يميل المراهق إلى تقييم التقاليد القائمة في مجتمعه في ضوء مشاعره وخبراته الشخصية. وغالباً ما ينتقد معايير الكبار وينتقد تسلطهم وتعصبهم لمعتقداتهم، ويصعب عليه مسايرتهم. وقد يلجأ بعض المراهقين إلى بعض التصرفات السلوكية المخالفة للأعراف والمعايير الاجتماعية من باب السعي نحو إثبات الذات أو الظهور والشهرة، ولكن بأسلوب غير ناضج. (إبراهيم، 2013، ص 144)

ثانياً - مرحلة الرشد:

- مقدمة:

هناك اهتمام من قبل مختلف فروع الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية بدراسة مرحلة الرشد (adulthood)؛ إذ أصبحت دراسة هذه المرحلة تحظى بالعناية في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، فدراسة الراشدين والاهتمام بموضوع الرشد يعدّ أمراً مهماً، لاسيما أنّ شريحة الراشدين تشكّل الغالبية العظمى من أعضاء المجتمع البشري.

وإنّ مرحلة الرشد مرحلة من مراحل النّمّو لها خصائصها المميّزة في جميع جوانب النّمّو المختلفة، وتبدأ هذه المرحلة مع بداية العقد الثالث من العمر أي بعد سن الواحد والعشرين وتنتهي مع نهاية الستينات منه، وهي أطول مراحل النّمّو مع أنّها تختلف باختلاف المجتمعات والثقافات وظروف المعيشة. إذن بداية مرحلة الرشد ونهايته تعتمدان على عوامل عدّة، إلّا أنّ جوانب النّمّو الجسمي والعقلي تكتمل مع نهاية مرحلة المراهقة، ممّا يؤهل الفرد إلى دخول مرحلة الرشد.

1- تعريف مرحلة الرشد:

"مرحلة القوة"، ويقصد بها هنا قوة الرشد الإنساني. والكلمة الأجنبية المقابلة لمصطلحنا العربي "الرشد" هي adult hood، والراشد هو adult، وكلاهما مشتق من الفعل اللاتيني نفسه الذي منه كلمة adolescence أي: مراهقة، وهو (adolescere)، ويعني "أن يتجه نحو النضج"، والفرق بينهما أن الكلمة التي تقابل مصطلح "مراهقة" تأتي من مصدر الفعل (مضارعه أو تصريفه الأول)

،ولذلك فهي تعني أنّ الفرد لا يزال في عملية التّحول إلى النّضج، في حين الكلمة التي تعني الرشد تأتي من اسم المفعول (التصريف الثالث لهذا الفعل اللاتيني) وهو (adultes) ؛ ولذلك فهي تعني اكتمال النّضج، وبهذا يصبح الفرد جاهزاً لشغل مكانته في المجتمع مع غيره من الرّاشدين.

والرّشد في اللغة العربية هو نقيض الغي والسفه، والراشد هو من يصيب وجه الأمر والطريق، ولا يكون الإنسان كذلك إلّا إذا بلغ "اكتمال النّضج" (الظاهر، مسعود، وسعدا، ص 1-2).

وفي علم النّفس فإنّ مفهوم الرّشد يشير إلى أنّ الفرد قد تجاوز مرحلة الطّفولة والاعتماديّة، وأصبح مكتمل النّمو في كلّ جوانبه أو معظمها، وبلوغ الرّشد مرحلة لا تتحقّق بدنيّاً قبل بلوغ الفرد سن الحادية والعشرين من عمره، أمّا بلوغ الرّشد النّفسي والاجتماعي فهي حالة قد تواكب الرّشد البدني، وقد تتخلف عنه وفقاً لكلّ حالة فردية. ولكنّ السن الذي تستقر بعده معظم عمليّات النّمو والتّغيّرات الجسميّة والانفعاليّة السريعة هو سن الحادية والعشرين تقريباً، ولذلك تعتبر مرحلة حدّيّة لتحديد مفهوم الرّشد؛ إذ يصبح الفرد قادراً على تحديد كيانه الذاتيّ، ويتبلور مفهومه عن نفسه، ويصبح أقدر على الإشباع لمعظم حاجاته، ومن ثمّ يكتفي بنفسه، ويتعمّق لديه الوعي بالمسؤوليّة، والقدرة على ضبط الذات، والتّحكّم في النزعات الجامحة، وتتحدّد الاتجاهات، ويتبلور لديه نمط ذاتيّ لحياته. (طه، قنديل، محمد، عبد الفتاح، 1993، ص 356)

2- أقسام مرحلة الرشد:

وتتقسم مرحلة الرّشد من الناحية البيولوجية والنفسية إلى مرحلتين، وهما:

المرحلة الأولى: تمثل مرحلة الرّشد المبكر (early adulthood)، وهي تلك الفترة التي تمتد من سن الرّشد القانوني (21 عاماً) -أو قبلها أو بعدها حسب التبكير أو التأخير في ظهور علامات الرّشد وحتى سن الأربعين من العمر.

والمرحلة الثانية: تمثل مرحلة الرشد الأوسط أو وسط العمر، وهي تمتد من سن الأربعين إلى بلوغ الراشد سن التقاعد في حوالي الستين من العمر أو بعدها. (الضاهر، مسعود، وسعدا، ص 10-11)

ويمكن تمييز هاتين المرحلتين بواسطة:

- 1- الفروق البيولوجية: وهي تشمل الفروق الجنسية والشخصية، التي أكد التحليل النفسي أهميتها في تكوين الإنسان الراشد.
- 2- الفروق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية: وهنا يهتم علم الاجتماع بدراسة تلك الاختلافات، ولاسيما عند الراشد السوي؛ إذ إنه في بعض الأحيان قد يؤدي التأثير الاجتماعي إلى العصاب أو الذهان، مما لا يسمح بتكوين شخصية سوية متكيفة مع المجتمع. (سليم، 2002، ص 450)

3- مرحلة الرشد المبكر Early adulthood :

إن مرحلة الرشد المبكر من المراحل المهمة في حياة الإنسان لأن الفرد يسعى فيها إلى تكوين الأسرة وتحقيق الذات، والاعتماد على النفس، وممارسة مسؤولياته الاجتماعية وذلك باتباع أسلوب معقول من أجل التوافق مع الذات والمجتمع.

وتمثل مرحلة الرشد المبكر الفترة الزمنية من عمر الإنسان التي تمتد من سن الرشد (السن القانوني) الواحد والعشرين سنة أو قبلها أو بعدها بحسب ظهور علامات الرشد لدى الفرد وحتى سن الأربعين ويمكن اعتبار هذه المرحلة من أكثر مراحل الحياة الإنسانية تكيفاً لدى الفرد وأكثرها إنتاجاً ونشاطاً. (ملحم، 2004، صفحة 397)

وقد وصف الباحثون هذه المرحلة بمرحلة الكفاح والتنافس وإرساء قواعد الحياة على أسس ثابتة. ويؤثر مدى نجاح الفرد أو فشله في تحقيق مطالب نموه على مدى نجاحه أو فشله مستقبلاً. وعندما يتخلف النضج بالفرد في أي ناحية من نواحيه الجسميّة أو العقلية المعرفية أو الانفعاليّة العاطفية أو الاجتماعية؛ فإن الفرد يجد صعوبة في تكيفه لمطالب بيئته مما يؤثر في أنماط السلوك التي يُحدثها،

لذلك نلاحظ عليه الحساسية والعدوانية والاندفاعية وغير ذلك من مظاهر السلوك التي تعبر عن عدم تكيفه. (ملحم، 2004، ص 397-398)

4- التغيرات النمائية في مرحلة الرشد المبكر:

* ومن أهم التغيرات النمائية التي تحدث في هذه المرحلة من حياة الإنسان والتي ترتبط بالدراسة يمكن إيجازها فيما يأتي:

أولاً: النمو الانفعالي: من خلال دراسات "أندرسون" (Anderson) وجد أن الراشدين يستجيبون استجابة انفعالية أقل كلما تقدموا بالسن، وهذا لا يعني حصول نقص في الناحية الانفعالية، وإنما يعني حصول تغييرات من الناحية النوعية، ويشير "كاتل" (Cattel) " ذلك أن عدد الأشياء التي تثير استجابات عاطفية يزداد، ولكن الانفعالات العنيفة تقل، وعلى الأرجح قوة الانفعالات" وتؤكد الدراسات نفسها ظهور ميل إلى الانغلاق على الذات الذي يزداد مع التقدم في السن، وبالإمكان القول بوجود علاقة بين انخفاض حدة الانفعالات والانكماش على الذات. (سليم، 2002، ص 467)

وإن أبرز ما يميز الحياة الانفعالية في مرحلة الرشد المبكر ظهور علامات النضج الانفعالي المتمثلة في النقاط الآتية:

1- الاستقرار وتحمل مسؤولية اختياراته: يتجه الراشد منذ بداية شبابه إلى الاهتمام بشريكة الحياة ويركز اهتمامه على الأمور الأسرية والزواج وإشباع الدوافع والعواطف والنزعات الوجدانية عن طريق تبادل الحب مع الشريك (الزوج أو الزوجة) والأطفال الذين يشغلون الكبار ويغمرونهم بإشباع عواطف الأبوة والأمومة والغيرية. كما ولديه القدرة على تحمل مسؤولية اختياراته، وحتى إذا لجأ إلى مشورة أو مساعدة الآخرين فسيكون ذلك عن طريق التعاون أو للضرورات التي تفرضها مسيرة الحياة. كما ويتصف سلوك الراشد بتقبل المسؤولية والواجب ويصر على الحق ويرغب في مساعدة الآخرين.

2- التخصيص العاطفي: تعد مرحلة الرشد مرحلة التخصيص العاطفي بعد التعميم، ففي حين تكثر الاهتمامات العاطفية والأصدقاء والعلاقات خلال مرحلة المراهقة، تتمحور العلاقات عند الكبار في

عدد قليل من الأفراد الذين يكونون محددين في إطار العائلة كالزوج والأخوة والأقارب إضافة إلى قلة الأصدقاء ولاسيما القدامى منهم.

3- الثبات والضبط الانفعالي: تتصف انفعالات الراشدين بالثبات الانفعالي بدلاً من تقلب المراهقة وتسير نحو الاعتدال المنطقي بدلاً من التطرف، حتى يصبح الراشد أكثر سيطرة على انفعالاته وعواطفه ويعبر عنها دون تهور واندفاعية، ويكون السلوك الانفعالي متعلقاً بكل ظرف على حدة دون خلط بين المواقف.

4- تأجيل إشباع الحاجات: يتصف الراشد الصغير بالقدرة على تأجيل واستبدال إشباع الحاجات النفسية، كما تكون لديه القدرة على اختيار الوقت المناسب لهذا الإشباع.

5- الواقعية: يتقبل الراشد الواقع بحلوه ومره ويدرك مرارة الحياة لن تتغير بأمني أو أحلام يقظة ولكن تتغير بالجهد والعرق والعمل. وتكون طموحات الراشد متناسقة مع إمكانياته.

6- التعاطف: إذ يخرج الفرد من دائرة الاهتمام بذاته، إلى الاهتمام بالآخرين من حوله. وتعرّف "المشاركة الوجدانية" بأنها: "القدرة على تحديد مواقف الآخرين وفهم مشاعرهم وعواطفهم".

وقد عرّف "روجرز" المشاركة الوجدانية بأنها: "القدرة على إدراك التكوين الداخلي للآخرين فيما يخص الناحية الشعورية والمعنوية.

وبذلك تعني المشاركة الوجدانية " عملية عاطفية معرفية، وقدرة على الإحساس باهتمامات الآخرين، والنظر للأشياء من وجهة نظر الآخرين".

7- إدراك قيمة الأولويات، والتمييز بدقة بين نسبة كل عامل من عوامل الحياة، ومعرفة المهم فالأهم، وعدم تقديم الصغائر من الأمور على كبرها.

8- الاستجابات الاجتماعية ومراعاة القيم: حيث القدرة على ضبط السلوك الفردي مع المعايير والظروف الاجتماعية المقبولة، سواء الخلقية أو الدينية أو الأعراف. (أبو جعفر، 2015، ص 146-

النمو الاجتماعي والنفسي: إن ما يميز طور الرشد هو سعي الراشد للوصول إلى تحديد معنى واضحٍ لحياته؛ إذ ينشغل بالبحث عن وسائلٍ للتعبير عن ذاته في المواقف الاجتماعية والعلاقات الإنسانية. ونلاحظ خلال هذه المرحلة اهتمام الراشد بالتعرف على أصدقاء جدد والالتحاق بالجماعات الخيرية والمؤسسات الاجتماعية.

ويمكن وصف أهم مظاهر النمو النفسي والاجتماعي في هذه المرحلة كما يلي:

1- نضج الشعور بالذات: إذ يصبح الراشد أكثر استقراراً في علاقاته بالآخرين، ولاسيما الأسرة والأصدقاء، كذلك يكون أكثر التزاماً بأداء أدواره الاجتماعية؛ ومن ثم يتضح لديه شعوره بذاته ويصبح أكثر اتساقاً، وتثبت فكرته عن نفسه، ويكون أقل تأثراً بالخبرات المؤقتة أو المواقف المعارضة كما كان الحال في سنين المراهقة. ويطلق بعض علماء النفس على هذا المظهر النفسي الإيجابي "استقرار هوية الأنا أو الذات" Ego Identity .

2- زيادة التوافق النفسي والاجتماعي: يؤدي نضج الذات لدى الراشد إلى تحرير علاقاته الشخصية من النزعات والخيالات الخاصة به، وهذا يتيح له إقامة علاقات مع الآخرين تتفق مع الخصائص والحاجات التي يتسم بها الآخرون مما يحدث توافقاً اجتماعياً للراشد. وتؤدي العلاقات الاجتماعية الناجحة دوراً مهماً في تحقيق التوافق النفسي والشخصي للراشد.

3- استثمار الهوايات والميول الخاصة: خلال مرحلة الرشد، يكون الراشدون أكثر انشغالاً بمجالات ميولهم وهواياتهم الخاصة، ويظهرون التزاماً حقيقياً بهذه المجالات سواء كانت في المجال الأكاديمي أو المهني أو الفني أو الاجتماعي، ولهذا يستفيد الراشد من أنشطته وهواياته أكثر ممن هم أصغر منه سناً. والاستفادة هنا قد تكون مادية أو نفسية أو الاثنين معاً؛ إذ يتعلم مهارات جديدة، أو يحصل على عائد مادي مباشر من النشاط أو يحقق رضا وإشباعاً لنفسه.

4- زيادة الوعي بالقيم الإنسانية: يُظهر الراشدون وعياً متزايداً بالقيم والمعنى الإنساني لها وبالوظيفة التي تؤديها في المجتمع. ولم تعد عندهم الأخلاق مثلاً قواعد جامدة أو مطلقة كما كانوا

يعتقدون من قبل. فبواسطة العلاقات الاجتماعية الإيجابية الفعالة، وخبرات الحياة ومواقفها المختلفة يصبح الراشد أكثر وعياً بالقيم؛ إذ يدرك أهميتها في هذه العلاقات والخبرات ومواقف الحياة المختلفة في المجتمع. وهذا يجعله أكثر حرصاً على النظام القيمي العام للمجتمع.

5- زيادة التعاطف مع الآخرين: يتسع نطاق الاهتمام بالآخرين في حياة الراشد فلا يقتصر على الأسرة والأقارب بل يمتد إلى الفئات الأقل حظاً في المجتمع كالفقراء والمرضى والمعوقين. (إبراهيم، 2013، ص 154-155)

ومما سبق نستخلص أن الإنسان خلال مسيرة حياته يمر بمراحل نمائية متتابعة، كل مرحلة تعتمد على المرحلة السابقة وتكملها. فالإنسان يولد طفلاً ضعيفاً مفتقراً إلى العديد من القدرات والمهارات العقلية والجسدية والحسية والانفعالية والاجتماعية وغيرها، ولكن مع مرور الزمن نجد حاله يتغير من وضع إلى وضع ومن مرحلة إلى أخرى، فكل مرحلة من المراحل النمائية التي يمر بها لها خصائصها وحاجاتها النمائية التي تميزها من غيرها من المراحل. وإن أي خلل يصيب أي مرحلة من المراحل النمائية يؤثر في نمو الفرد، كما ويؤثر في توافقه مع بيئته ومع الأفراد المحيطين به.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: توطئة:

ثانياً: دراسات متعلقة بأسلوب التصنع

ثالثاً: دراسات متعلقة بالتضج الانفعالي.

رابعاً: دراسات متعلقة بأسلوب التصنع والتضج الانفعالي

- التعقيب على الدراسات السابقة

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

أولاً: توطئة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لعدد من الدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وقد استفادت الباحثة منها في إغناء المعلومات النظرية للدراسة، وبناء الأدوات، ومناقشة النتائج. وقد جاء عرض هذه الدراسات ضمن: أولاً: الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع أسلوب التصنع، ثانياً: الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع التصجج الانفعالي، وتجدر الإشارة إلى أنه تم ترتيب هذه الدراسات وفق تسلسل زمني يبدأ من الأقدم إلى الأحدث، يليه تعقيب على الدراسات السابقة في محاولة لتحديد مكانة الدراسة الحالية منها.

ثانياً: دراسات متعلقة بأسلوب التصنع

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات فإنها لم تجد أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت متغير أسلوب التصنع (على حد علم الباحثة)، لذا لجأت إلى عرض الدراسات غير المباشرة، ولها علاقة بموضوع دراستها كالشخصية المتصنعة والسلوك المتصنع واضطراب الشخصية التمثيلية أو (المسرحية)

أ- دراسات محلية:

1- دراسة جاجان (2020)، - سورية

عنوان الدراسة: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الشخصية المتصنعة لدى أفراد عينة البحث، والتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشخصية المتصنعة وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين طلبة السنة الأولى بجامعة دمشق، الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشخصية المتصنعة وعلى مقياس توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 300 مراهقاً ومراهقة من طلبة السنة الأولى بجامعة

دمشق، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس الشخصية المتصنعة للمراهقين، ومقياس تأكيد الذات ل

"راثوس" 1978

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث لديهم مستوى مرتفع من الشخصية المتصنعة، وأنه توجد علاقة ارتباطية بين الشخصية المتصنعة وتأكيد الذات، وهي علاقة ارتباطية عكسية (سلبية)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث، كما توصلت إلى انعدام الفروق على مقياس تأكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس.

ب - دراسات عربية:

1- دراسة قدوري (2005)، - العراق:

عنوان الدراسة: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالحاجة إلى الحب.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة، وقياس مستوى الحاجة إلى الحب لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في الشخصية المتصنعة والفروق في الحاجة إلى الحب وفقاً لمتغير الجنس، والتعرف على العلاقة بين الشخصية المتصنعة والحاجة إلى الحب.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من الدراسة الصباحية لدى طلبة

جامعة بغداد.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الشخصية المتصنعة ومقياس الحاجة إلى الحب.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من الشخصية المتصنعة، كما ولديهم مستوى مرتفع من الحاجة إلى الحب، كما توصلت إلى وجود فروق في الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس وهي لصالح الذكور، ولا وجود لفروق في الحاجة إلى الحب تبعاً لمتغير

الجنس، في حين بيّنت النتائج أنّ هناك علاقة طردية بين الشخصية المتصنّعة والحاجة إلى الحبّ؛ أي كلما زادت الحاجة إلى الحبّ زادت الشخصية تصنعاً.

2- دراسة جداع، (2011) - العراق:

عنوان الدراسة: السلوك المتصنّع وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مستوى كل من السلوك المتصنّع والشعور بالنقص لدى أفراد عينة الدراسة، والتّعرف على العلاقة الارتباطية بين السلوك المتصنّع والشعور بالنقص، التّعرف على الفروق في كل من السلوك المتصنّع والشعور بالنقص وفق متغيّر: أ- الجنس (ذكور، إناث) ب - نوع التخصص (علمي، إنساني)

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 400 طالباً وطالبة من جامعة ديالى، اختيروا بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: مقياس السلوك المتصنّع المعد من قبل الباحثة ومقياس الشعور بالنقص ل عايد2005.

نتائج الدراسة : توصّلت الدراسة إلى أنّ أفراد العينة يتّصفون بالسلوك المتصنّع، وهو أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، ولديهم شعور بالنقص أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس، وبيّنت النتائج وجود فروق في السلوك المتصنّع وفق متغيّر الجنس وهي لصالح الإناث، ووجود فروق في الشعور بالنقص وفق متغيّر الجنس وهي لصالح الإناث، في حين بيّنت النتائج أنّه لا يوجد فروق في السلوك المتصنّع وفق متغيّر التخصص الدراسي، في حين يوجد فروق في الشعور بالنقص وفق متغيّر التخصص الدراسي وهي لصالح التخصص الإنساني، وبيّنت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيّر السلوك المتصنّع والشعور بالنقص.

3- دراسة سلمان وعلوان، (2015) - العراق:

عنوان الدراسة: الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: قياس مستوى الشخصية المتصنعة عند الطلبة مرتفعي مفهوم الذات ومنخفضيه في جامعة بغداد.

عينة الدراسة: بلغت العينة (500) طالباً وطالبة، اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي وبطريقة التوزيع المتساوي بواقع (250) إناث و (250) ذكور.

أدوات الدراسة: مقياس الشخصية المتصنعة المعد من قبل الباحثة.

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة أنّ طلاب منخفضي مفهوم الذات لديهم مستوى مرتفع من الشخصية المتصنعة.

4- دراسة علوان، (2015) - العراق:

عنوان الدراسة: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى منخفضي ومرتفعي مفهوم الذات عند طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: التعرف على الفروق بين الطلبة الذين لديهم مفهوم الذات منخفض والطلبة الذين لديهم مفهوم الذات مرتفع وفقاً لمتغير الشخصية المتصنعة، التعرف على الفروق بين الطلبة الذين لديهم مفهوم الذات منخفض والطلبة الذين لديهم مفهوم الذات مرتفع وفقاً لمتغير التلوث النفسي، والتعرف على الفروق في العلاقة بين الشخصية المتصنعة والتلوث النفسي بحسب مفهوم الذات (مرتفع-منخفض)، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالشخصية المتصنعة بواسطة التلوث النفسي لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من طلبة جامعة بغداد من الذكور والإناث، وللتخصصات الإنسانية والعلمية، وللمرحلتين الأولى والرابعة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الشخصية المتصنعة، ومقياس التلوث النفسي، ومقياس مفهوم الذات المعدّين من قبل الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى

- وجود فروق بين الطلبة الذين لديهم مفهوم الذات منخفض والطلبة الذين لديهم مفهوم الذات مرتفع وفقاً لمتغير الشخصية المتصنعة وهي لصالح الطلبة منخفضي مفهوم الذات.
- وجود فروق بين الطلبة الذين لديهم مفهوم الذات منخفض والطلبة الذين لديهم مفهوم الذات مرتفع وفقاً لمتغير التلوث النفسي وهي لصالح الطلبة منخفضي مفهوم الذات.
- وجود فروق في العلاقة الارتباطية بين الشخصية المتصنعة والتلوث النفسي بحسب مفهوم الذات (مرتفع-منخفض) وهي لصالح منخفضي مفهوم الذات.
- إمكانية التنبؤ بالشخصية المتصنعة بواسطة التلوث النفسي لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات.

5- دراسة الطائي، (2019) - العراق

عنوان الدراسة: الشخصية المتصنعة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الشخصية المتصنعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية، التعرف على دلالة الفروق في الشخصية المتصنعة لدى طلبة كلية التربية الأساسية تبعاً لمتغير الجنس، التعرف على أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، التعرف على دلالة الفروق في أساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة كلية التربية الأساسية تبعاً لمتغير الجنس، التعرف على قوة العلاقة بين الشخصية المتصنعة وأساليب التنشئة الأسرية واتجاهها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 200 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية الأساسية

ومن الدراسة الصباحية فقط، واختيرت العينة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس الشخصية المتصنعة ل علوان 2005 ومقياس أساليب التنشئة الأسرية المعد من قبل الباحثة والمؤلف من أربعة أبعاد (أسلوب الديمقراطي - المتسلط - اللامبالاة - وأسلوب الحب المفرط).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طلبة كلية التربية الأساسية يتصفون بشخصية متصنعة، وهي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس. كما توصلت إلى وجود فروق في الشخصية المتصنعة تبعاً لمتغير الجنس وهي لصالح الذكور. تشير النتائج إلى أن الأسلوب السائد لدى طلاب كلية التربية في التنشئة الأسرية هو الأسلوب المتسلط وبعدها يأتي أسلوب اللامبالاة ويشير بصورة منخفضة إحصائياً، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق في أساليب التنشئة الأسرية تبعاً لمتغير الجنس، وجود علاقة قوية بين الشخصية المتصنعة وكل من أسلوب الحب المفرط وأسلوب اللامبالاة وأسلوب المتسلط، في حين أن العلاقة ضعيفة بين الشخصية المتصنعة والأسلوب الديمقراطي.

6- دراسة محمد، (2021) العراق

عنوان الدراسة: السلوك المتصنع لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوك المتصنع لدى طلبة الجامعة في كلية التربية للعلوم الإنسانية، والتعرف على دلالة الفروق في مستوى السلوك المتصنع تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (80) طالب وطالبة من جامعة ذي قار

أدوات الدراسة: قامت الباحثة ببناء مقياس السلوك المتصنع، وبلغ عدد فقراته بصيغته النهائية (43) فقرة.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أنه يوجد سلوك متصنع لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك المتصنع تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

ج - الدراسات الأجنبية:

وهنا تجدر الإشارة أنّ الباحثة لم تجد دراسات أجنبية تناولت أسلوب التصنّع، لذلك قامت بعرض دراسات قريبة منها تناولت الشخصية التمثيلية المسرحية واضطراب الشخصية التمثيلي.

1- دراسة مكارمي (Makaremi , 1990)، في مدينة شيراز - إيران:

Histrionic Disorder among Iranian High School and College

Students

عنوان الدراسة: اضطراب تمثيلي بين طلاب المدارس الثانوية والكليات الإيرانية

هدف الدراسة: صممت هذه الدراسة لاستكشاف الفروق بين الجنس ومجموعة (طلاب المدارس الثانوية والجامعات) والشخصية المتصنعة (التمثيلية).

- ولاستكشاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج Crown and Crisp من عام 1966 في إنجلترا.
عينة الدراسة: تكونت عينة هذه الدراسة من 160 طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية، منهم (80 إناث و80 ذكور) تتراوح أعمارهم من (15-17) سنة، و160 طالب وطالبة من طلاب جامعة شيراز، منهم (80 إناث و80 ذكور) تتراوح أعمارهم من (20-23) سنة. سُحِبَت العينة بطريقة عشوائية من أربعة مدارس ثانوية في شيراز، ومن طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم التربوية في جامعة شيراز.

أدوات الدراسة: - استخدام مقياس الهستيريا (H) الخاص باستبيان مستشفى "ميدلسكس"، وتشير أسئلة هذا المقياس إلى الشخصية المتصنعة (التمثيلية) وفقاً لـ DSM-III و DSM-III-R.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنّ الشخصية المتصنعة (التمثيلية) وقعت في كثير من الأحيان بين طلاب المدارس الثانوية أكثر من طلاب الكليات.

- كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشخصية المتصنعة بين طلاب المدارس

الثانوية والجامعة تعزى لمتغير الجنس.

- كما بيّنت النتائج إلى أنّ اضطراب الشخصية التمثيلية (المتصّعة) بين طلاب الجامعات البريطانية كان أعلى مقارنة مع أقرانهم الإيرانيين.

2- دراسة "بيكر" و "كابرون" و "أزورلوسا" (Baker ,Capron , and Azorlosa , 1996)، ولاية لويزيانا -الولايات المتحدة الأمريكية:

Family Environment Characteristics of Persons with Histrionic and Dependent Personality Disorders.

عنوان الدراسة: خصائص البيئة الأسرية للأشخاص الذين لديهم الاضطرابات الشخصية التمثيلية والاعتمادية.

هدف الدراسة: فحصت هذه الدراسة البيئات الأسرية لمجموعة عيّات غير السريرية من الأشخاص الذين لديهم اضطرابات الشخصية الاعتمادية والتمثيلية والمجموعة الضابطة.

عيّنة الدراسة: تكوّنت عيّنة الدراسة من 683 طالبة من طالبات علم النفس في جامعة جنوب شرق لويزيانا في هاموند، ولاية لويزيانا الأمريكية اللواتي حصلن على ثلاثة فصول دراسية.

أدوات الدراسة: - مقياس الشخصية الاعتمادية ل MCMI وفقاً لمعايير SCID-II لاضطراب الشخصية الاعتمادية.

- مقياس خصائص البيئة الأسرية وأبعاده (التماسك، التعبير، الصراع، الاستقلال، التوجه للإنجاز، التوجه الفكري والثقافي، التوجه للتفاعل النشط، التركيز أو التشديد الأخلاقي والديني، التنظيم، التحكم أو السيطرة).

- مقياس الشخصية التمثيلية ل ميلون 1982 الجرد السريري المتعدد المحاور (MCMIMillon, 1982) بالإضافة لذلك كان عليهم إجراء مقابلة إكلينيكية منظمة لمعايير DSM-III (DSM- R (SCID-II Spitzer, Williams, Gibbons, & First, 1990) لاضطراب الشخصية التمثيلي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن مجموعة الشخصية الاعتمادية كانت أقل بكثير من المجموعتين الضابطة والتمثيلية على بُعد الاستقلال، في حين كانت مجموعة الشخصية التمثيلية أعلى بكثير من الاعتمادية على بُعد التوجه للإنجاز، فيما لم يكن هناك اختلاف بين أي مجموعة شخصية (اعتمادية- تمثيلية) مع المجموعة الضابطة على نفس البعد، أما في بُعد التوجه الفكري والثقافي فكانت مجموعة الشخصية التمثيلية أعلى بكثير من المجموعتين (الاعتمادية والضابطة)، بينما سجلت المجموعتين (الاعتمادية - التمثيلية) نقاط أعلى بكثير من المجموعة الضابطة في بُعد التحكم، وأخيراً لم تختلف أي مجموعة من المجموعات الثلاث بشكل كبير في أبعاد (التماسك، والتعبير، والصراع، والتوجه للتفاعل النشط، والتشديد الأخلاقي والديني، التنظيم).

3- دراسة بورنستين (Bornstein, 1998)، ولاية بنسلفانيا - الولايات المتحدة الأمريكية

Histrionic Personality Disorder, Physical Attractiveness, and Social

Adjustment.

عنوان الدراسة: اضطراب الشخصية التمثيلي والجاذبية الجسدية والتكيف الاجتماعي.

هدف الدراسة: تقييم العلاقة بين الجنس وحالة اضطراب الشخصية بالنسبة لتصنيفات الجاذبية، ودراسة العلاقة المتبادلة بين تصنيفات الجاذبية الجسدية وجوانب الشبكات الاجتماعية عند المشاركين الذين لديهم اضطراب الشخصية التمثيلي، ودراسة العلاقة بين تصنيفات الجاذبية الجسدية والسلوك الاجتماعي عند المشاركين الذين لديهم اضطراب الشخصية التمثيلي، ودراسة العلاقة بين تقييمات الجاذبية الجسدية والمشكلات اليومية عند المشاركين الذين لديهم اضطراب الشخصية التمثيلي، دراسة العلاقة بين تقييمات الجاذبية الجسدية وأسلوب الدفاع عند المشاركين الذين لديهم اضطراب الشخصية التمثيلي.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 668 طالب وطالبة من طلاب علم النفس في كلية غيتي سبورغ Gettysburg منهم (345) إناث و (323) ذكور تتراوح أعمارهم من 18 - 22 سنة وكان منهم (32) طالب وطالبة لديهم أعراض اضطراب الشخصية التمثيلي ().

أدوات الدراسة: - تمّ تقييم اضطرابات الشخصية PDS باستخدام استبيان تشخيص الشخصية المنقح (PDQ-R; Hyler et al.1988)

- مقياس الشبكة الاجتماعية ل "كابلان" 1975 لدراسة كثافة وجودة الشبكة الاجتماعية للشخص.

- مقياس السلوكيات الاجتماعية، وهو جدول مسح الأداء الاجتماعي ل Lowe & Cautela, (1978)

- مقياس المتاعب اليومية المنقح (HS-R; DeLongis, Folkman & Lazarus ,1988)

- استبيان أسلوب الدفاع DSQ (Bond, Gardner, Christian & Sigal ,1983).

نتائج الدراسة: تشير الدراسة إلى أنّ الإناث في مجموعة اضطراب الشخصية التمثيلي (HPD) كانت أعلى بكثير بتقييمات الجاذبية من المشاركين في أي مجموعة أخرى، كما تبين أنّ هناك علاقة إيجابية مهمة بين الجاذبية وعدد الأصدقاء لدى الإناث اللواتي لديهن اضطراب الشخصية التمثيلي (HPD) أكثر من الذكور HPD. إضافة لذلك صنّفت الإناث HPD الجذابات بأن أعضاء شبكتهن الاجتماعية على أنّهم أكثر سهولة ومفيدة أكثر مما صنّفته الإناث HPD أقل جاذبية، كما تبين أنّ هناك علاقة إيجابية بين تصنيفات الجاذبية وتقارير الإناث HPD لدعم الأقران، أمّا فيما يتعلق بالعلاقة بين تصنيفات الجاذبية والسلوك الاجتماعي عند المشاركين الذين لديهم اضطراب الشخصية التمثيلي فقد أظهرت النتائج بأنّ معدلات الجاذبية العالية عند الإناث HPD كانت مرتبطة بسلوكيات إيجابية أقل وسلوكيات ملتزمة (مُحافظة) أقل وعدد أكبر من الأفعال غير المحترمة، في حين لم يُعثر على علاقة ارتباطية بين تصنيفات الجاذبية والسلوك الاجتماعي عند الذكور المصابين باضطراب الشخصية

التمثيلي، أمّا فيما يتعلق بتصنيفات الجاذبيّة والمتاعب اليوميّة، فقد أظهرت النتائج أن تقييمات الجاذبيّة لم تكن مرتبطة بتكرار المتاعب الشخصية وشدّتها والمتعلّقة بالإنجاز والمالية لدى الذكور والإناث، أمّا فيما يتعلّق بتصنيفات الجاذبيّة وأساليب الدفاع الأربعة لدى المشاركين HPD تبين أنّ هناك ارتباط بين معدلات الجاذبيّة العالية باعتماد أكبر على الدفاعات غير الناضجة وبعتماد أقل على تشويه الصورة ودفاعات التكيف، بالإضافة إلى ذلك كان هناك علاقة سلبية معنويّة بين الجاذبيّة والاعتماد على الدفاعات التّضحية بالنّفس عند المشاركين HPD الإناث. (أو بصيغة أخرى تبين أنّ تصنيفات الجاذبيّة العالية كانت مرتبطة بزيادة الاعتماد على أساليب الدفاع غير الناضجة وبتقليل من استخدام أساليب الدفاع تشويه الصورة والتّضحية بالنّفس ودفاعات التكيف).

4- دراسة سوروكوسكي وآخرون (Sorokowski et al, 2016) - بولندا:

Sex differences in online selfie posting behaviors predict histrionic personality scores among men but not women.

عنوان الدّراسة: الفروق بين الجنسين في سلوكيات نشر الصور الشخصية على الإنترنت
يتنبأ درجات الشخصية المتصنّعة بين الرجال وليس النساء .

هدف الدّراسة: الكشف عن العلاقة بين عدد صور الشخصية (سيلفي) المحملة على الإنترنت والفروق الفردية الشخصية التي من المحتمل أن تكون ذات صلة مع سلوك الشخصية المتصنّعة.

عيّنة الدّراسة: تكوّنت عيّنة الدّراسة من (748) شخصاً منهم (355) إناث و (393) ذكور من مختلف الجامعات والمدارس المهنية في بولندا تتراوح أعمارهم بين 17-47 عاماً.

أدوات الدّراسة: استبيان الشخصية المتصنّعة ومقياس لقياس جاذبيتهم الجسدية والشخصية.

نتائج الدّراسة: - توضح أن نشر صور الشخصية (السيلفي) كان مرتبطاً بشكل كبير مع الشخصية المتصنّعة .

- وإن الإناث نشرن صور سيلفي لوحدهن وصور جماعية (ولكن ليس مع شريك) أكثر من الذكور.

- كانت العلاقة بين الشخصية المتصنعة ومجموعة صور سيلفي ذات دلالة إحصائية فقط للذكور.

- وأن الشخصية المتصنعة كانت مرتبطة بقوة مع (نشر صور الذاتية والصور الجماعية) أكثر ضعفاً من عدد الصور الشخصية المنشورة مع الشريك (الحبيب).

- عند حساب الشخصية المتصنعة فقط بين الأشخاص المعلنين عن وجود شريك (الحبيب) فإن الارتباط بين العدد الإجمالي لمجموعة الصور الشخصية (سيلفي) المنشورة والشخصية المتصنعة كان قوي.

- وتبين أن نشر صور الشخصية (السيلفي) كان أكثر نموذجية للمشاركين الأصغر سناً وأكثر نموذجية للإناث منهم.

5- دراسة دراخشي (Derakhshi, 2017) ، تبريز - إيران .

Investigating the Relationship between Symptoms of Histrionic Personality Disorder and Experiences of Child Abuse among Students of Tabriz Islamic Azad University.

عنوان الدراسة: دراسة العلاقة بين أعراض اضطراب الشخصية التمثيلي وخبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى طلاب جامعة آزاد الإسلامية في تبريز.

هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة واضطراب الشخصية التمثيلي لدى طلاب جامعة آزاد في تبريز. وتحديد إمكانية التنبؤ باضطراب الشخصية التمثيلي في مرحلة البلوغ على أساس تجارب الاعتداء على الأطفال خلال مرحلة الطفولة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 377 طالباً وطالبة منهم 313 إناث و64 ذكور وسُحِبَت العينة بطريقة عشوائية بسيطة.

أدوات الدراسة: - استبيان إساءة معاملة الأطفال (CASRS) الذي صممه محمد خاني وآخرون في عام 2003. ومقياس اضطراب الشخصية التمثيلي ل ميلون 3 MCMI - Million. **نتائج الدراسة:** أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد إساءة معاملة الأطفال واضطراب الشخصية التمثيلي بمستوى 99% عند مستوى دلالة 0,001، كما أظهرت النتائج أن جميع الأبعاد الأربعة لإساءة معاملة الأطفال يمكن أن تتنبأ بأعراض اضطراب الشخصية التمثيلي لكن بُعد الإهمال له التأثير الأكبر والبُعد الجنسي له التأثير الأقل في التنبؤ.

6- دراسة "سافجي" و"توران" و"غريفيث" و"إرجينجيز" (Savci et al., 2019) ، تركيا

Histrionic Personality, Narcissistic Personality, and Problematic

Social Media Use: Testing of a New Hypothetical Model

عنوان الدراسة: الشخصية التمثيلية، الشخصية النرجسية وإشكالية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

هدف الدراسة: فحص العلاقة بين اعتقاد الشخصية التمثيلي والحاجة إلى القبول الاجتماعي والرغبة أن تكون محبوباً واضطراب وسائل التواصل الاجتماعي واعتقاد الشخصية النرجسية. واختبار تأثير اعتقاد الشخصية التمثيلي بالحاجة للقبول الاجتماعي والرغبة في أن تكون محبوباً. واختبار تأثير الحاجة للقبول الاجتماعي والرغبة في أن تكون محبوباً وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي. واختبار تأثير إدمان وسائل التواصل الاجتماعي على اعتقاد الشخصية النرجسية.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 305 طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية المختلطة في إيلازغ (تركيا) منهم 165 إناث و140 ذكور، تتراوح أعمارهم من 14 -18 سنة اختيروا بطريقة أخذ العينات الملائمة.

أدوات الدراسة: - استبيان اعتقاد الشخصية - نموذج قصير يوجد نوعان من اعتقاد الشخصية (النرجسي والتمثيلي) تم تطويره بواسطة (Beck and Beck 1991)، تم تعديله وترجمته إلى اللغة التركية Taymur et al. 2011.

- مقياس الحاجة للقبول الاجتماعي (NSAS)، تم تطويره بواسطة Karasar and Ogulmus, 2016

- مقياس الرغبة في أن تكون محبوباً (DBLS)، تم تطويره بواسطة Kasikara and Dogan, 2017

- مقياس اضطراب وسائل التواصل الاجتماعي (SMDS) تم تطويره بواسطة Vanden Eijnden et al, 2016 لتقييم إدمان وسائل التواصل الاجتماعي تُرجمت إلى التركية بواسطة Savci et al, 2018

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين اعتقاد الشخصية التمثيلي (المتصنعة) والرغبة في أن تكون محبوباً، وهناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين اعتقاد الشخصية التمثيلي (المتصنعة) والحاجة للقبول الاجتماعي. كما أظهرت النتائج أن اعتقاد الشخصية التمثيلي (المتصنعة) أثر تأثيراً إيجابياً في الحاجة إلى القبول الاجتماعي والرغبة في أن تكون محبوباً. والحاجة إلى القبول الاجتماعي والرغبة في أن تكون محبوباً يؤثر تأثيراً إيجابياً في إدمان وسائل التواصل الاجتماعي. كما أن إدمان وسائل التواصل الاجتماعي أثر تأثيراً إيجابياً في اعتقاد الشخصية النرجسية.

7- دراسة "كوهلمير" (Kohlmeier , 2019) ، شيكاغو - الولايات المتحدة الأمريكية.

Study of the Impact of Adolescent Perceived Parenting Traits on the Development of Borderline, Narcissistic, and Histrionic Personality Disorders Based on Millon's Biopsychosocial Theory.

عنوان الدراسة: دراسة تأثير سمات المعاملة الوالدية كما يدركها المراهقون على تطور

اضطرابات الشخصية الحدية والنرجسية والتمثيلية وفقاً لنظرية ميلون البيولوجية الاجتماعية.

هدف الدراسة: التحقق من صحة مقياس تم تطويره مسبقاً للبالغين من أجل دراسة أسلوب

المعاملة الوالدية وتأثيره في تطور الشخصية. ودراسة تأثير أسلوب التربية في تنمية شخصية المراهق.

وتحديد الارتباطات الأولية بين أنماط التربية وأنماط الشخصية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 14 مراهقاً من طلاب المدرسة النهارية العلاجية في

شيكاغو تتراوح أعمارهم من 13-18 سنة.

أدوات الدراسة: أنشئ لهذه الدراسة التجريبية جرد نمط التربية المتصورة لدى المراهقين

PPSI-A واستخدم مع قائمة الجرد السريرية ل ميلون (MACI).

نتائج الدراسة: وجد أن مقياس (PPSI-A) على درجة كافية من الحساسية لتحديد التربية

التمثيلية (المتصنعة) لدى الأمهات والآباء وقياسها. والتربية النرجسية لدى الآباء والأمهات في الوقت

نفسه لم يعتبر (PPSI-A) حساساً بدرجة كافية لقياس التربية الحدية عند الآباء. كما وجد أن أسلوب

التربية لأم الحدية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور الشخصية الحدية. كما وجد أن أسلوب التربية للأم النرجسية

يرتبط ارتباطاً إيجابياً وملحوظاً بتطور الشخصية النرجسية، كما وجد أن هناك ارتباطاً موجباً ضعيفاً بين

الشخصية التمثيلية (المتصنعة) ومقاييس الأم المقابلة لها، وكذلك بالنسبة لتربية الآباء في تطور

الشخصيات الحدية والنرجسية والتمثيلية. وعند مقارنة الشخصية غير قادرة على التكيف مع أساليب

المعاملة (التربية) الوالدية الصحية وجد أن هناك ارتباطاً سلبياً وضعيفاً بين أسلوب تربية الأم وتطور

الشخصية الحدية وتطور الشخصية التمثيلية (المتصنة). ووجد أن أسلوب تربية الأب الصحيّة يرتبط ارتباطاً سلبياً مع كل مقاييس الشخصية بما في ذلك تطور الشخصية الحدية والنرجسية والتمثيلية. وتبين أن تطور الشخصية النرجسية كان له علاقة إيجابية ضعيفة مع تربية الأم الصحيّة.

ثالثاً: دراسات متعلقة بالنّضج الانفعاليّ.

أ- دراسات محلّيّة:

1- دراسة نعيّسة، (2014) - سورية:

عنوان الدّراسة: التوافق الدراسي ومستوى النّضج الانفعاليّ وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عيّنة من طلبة جامعة دمشق.

هدف الدّراسة: أ- التّعرف على مستوى التوافق الدراسي ومستوى النّضج الانفعاليّ لدى عيّنة من طلبة جامعة دمشق.

ب- والتّعرف على العلاقة بينهما.

ج- التّعرف على دلالة الفروق في إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس التوافق الدراسي ومقياس النّضج الانفعاليّ وفق متغيرات الدّراسة (نوع التخصّص الجامعي - السنة الدّراسيّة).

عيّنة الدّراسة: شملت عيّنة الدّراسة (400) طالباً وطالبة من كليتي الاقتصاد والتربية في جامعة دمشق.

أدوات الدّراسة: استخدمت الباحثة أداتي الدّراسة (مقياس التوافق الدراسي - مقياس النّضج الانفعاليّ).

نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة الى أ- وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس التوافق الدراسي ودرجاتهم على مقياس النّضج الانفعاليّ.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافق الدراسي وعلى مقياس النضج الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح طلبة كلية الاقتصاد.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافق الدراسي وعلى مقياس النضج الانفعالي تعزى إلى متغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

2- دراسة العبد الله، (2019) - سورية

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي وعلاقته بمستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة كليتي الاقتصاد والتربية في جامعة دمشق.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى كل من النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق، والتعرف على العلاقة بين النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي، الكشف عن دلالة الفروق بين درجات أفراد العينة على مقياس النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي وفق متغيري (التخصص الدراسي - السنة الدراسية)

عينة الدراسة: تكونت العينة من 400 طالباً وطالبة من كليتي الاقتصاد والتربية في جامعة دمشق، اختيرت العينة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس النضج الانفعالي ل (القيطي، الشخص)

1992 ومقياس التكيف الأكاديمي "لهنري بورور" الذي قام بترجمته أبو طالب صابر 1979

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة من طلبة جامعة دمشق لديهم مستوى متوسط من التكيف الأكاديمي ومستوى مرتفع من النضج الانفعالي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين النضج الانفعالي والتكيف الأكاديمي، ووجود فروق دالة على مقياس التكيف الأكاديمي والنضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية وهي لصالح السنة الرابعة، ووجود فروق دالة

على مقياس التّكّيّف الأكاديمي والنّضج الانفعاليّ تعزى لمتغيّر التخصّص الدّراسي، وهي لصالح طلبة الاقتصاد (العلمي).

ب- دراسات عربيّة:

1-- دراسة القيسي والجبوري، (1998) - ليبيا

عنوان الدّراسة: النّضج الانفعاليّ لدى المراهقين المتفوقين وأقرانهم العاديين في المرحلة الثّانوية.

هدف الدّراسة: الكشف عن مستوى النّضج الانفعاليّ لدى المراهقين المتفوقين عقلياً وأقرانهم العاديين من طلبة المرحلة الثّانوية. فضلاً عن معرفة دلالة الفروق الإحصائيّة بين المجموعتين في النّضج الانفعاليّ.

عيّنة الدّراسة: تألفت العيّنة من (156) طالباً وطالبةً موزعين على (71) متفوقاً عقلياً يكافئهم (78) من العاديين.

أدوات الدّراسة: استخدم مقياس القيسي 1997 للنّضج الانفعاليّ.

نتائج الدّراسة: أظهرت الدّراسة أن درجات المجموعتين كليهما في النّضج الانفعاليّ أعلى من المستوى النظري للمقياس، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين.

2- دراسة الناصري (2009) العراق

عنوان الدّراسة: العلاقة بين النّضج الانفعاليّ وعملية اتخاذ القرار لدى التدريسيين في كليات القانون.

هدف الدّراسة: التّعرف على مستوى النّضج الانفعاليّ لدى التدريسيين الجامعيين في كليات القانون. التّعرف على الفروق في مستوى النّضج الانفعاليّ لدى التدريسيين الجامعيين في كليات القانون وفقاً لمتغيري (العمر - سنوات الخدمة الجامعية) التّعرف على الفروق في مستوى اتخاذ القرار لدى التدريسيين الجامعيين وفقاً لمتغيري (العمر - سنوات الخدمة الجامعية). التّعرف على العلاقة الارتباطية بين عملية اتخاذ القرار والنّضج الانفعاليّ لدى التدريسيين الجامعيين في كليات القانون.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) تدريسي جامعي من كليات القانون في الجامعات العراقية الوسطى.

أدوات الدراسة: قام الباحث ببناء أداة لقياس (النضج الانفعالي وعملية اتخاذ القرار).

نتائج الدراسة: تشير النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من النضج الانفعالي ومن عملية اتخاذ القرار، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التدريسيين الجامعيين وفق متغير العمر على مقياس النضج الانفعالي وهي لصالح الأكبر عمراً، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التدريسيين الجامعيين في مستوى النضج الانفعالي وفق متغير سنوات الخدمة الجامعية. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التدريسيين الجامعيين وفق متغير العمر على مقياس اتخاذ القرار، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين التدريسيين الجامعيين في متغير سنوات الخدمة الجامعية على مقياس اتخاذ القرار. كما أظهرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين النضج الانفعالي واتخاذ القرار عند مستوى دلالة 0.01.

3-دراسة محمد وسلطان، (2010) - العراق

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات

هدف الدراسة: التعرف على النضج الانفعالي لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية، والتعرف على دلالة الفروق في درجات النضج الانفعالي لدى طلبة كلية التربية وفق متغيري الجنس والتخصص.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 100 طالباً وطالبة بواقع 50 طالباً وطالبة من قسم الرياضيات و50 طالباً وطالبة من قسم اللغة العربية من طلاب كلية التربية بجامعة المستنصرية الدراسة الصباحية، واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية من المراحل الدراسية الأولى والرابعة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس النضج الانفعالي المعد من قبله.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من النضج الانفعالي، كما بينت النتائج وجود فروق في درجة النضج الانفعالي بين طلبة كلية التربية وفق متغير الجنس وهي لصالح الإناث، ووجود فروق في درجة النضج الانفعالي بين طلبة كلية التربية وفق متغير التخصص وهي لصالح التخصص العلمي.

4- دراسة شهاب والعبدي، (2011) - العراق

عنوان الدراسة: التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى.

هدف الدراسة: قياس مستوى كل من التلوث النفسي والنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى، معرفة العلاقة بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى، معرفة الفروق في العلاقة بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المعهد والجنس والمرحلة الدراسية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 480 طالباً وطالبة من طلاب معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في المراحل الدراسية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، اختيرت العينة بالطريقة العشوائية التطبيقية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس التلوث النفسي ومقياس النضج الانفعالي.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى أن عينة الدراسة لديهم تلوث نفسي ولديهم مستوى من النضج الانفعالي؛ إذ بلغ مستوى التلوث النفسي لديهم (63.40%) في حين بلغ مستوى النضج الانفعالي (62.86%)، وجود علاقة ارتباطية بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي، كما يوجد فروق في العلاقة بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور وتبعاً لمتغير

المرحلة الدراسية، وهي لصالح السنة الثانية والثالثة، في حين توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق في العلاقة بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المعهد .

5-دراسة عبدالله، (2019) - العراق

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي وعلاقته بالخل لدى طالبات جامعة زاخو.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من النضج الانفعالي والخل لدى طالبات جامعة زاخو كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في المراحل (الأولى - الثانية - الثالثة) مجتمعة. والتعرف على العلاقة بين النضج الانفعالي والخل لدى طالبات جامعة زاخو في المراحل (الأولى - الثانية - الثالثة) مجتمعة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 50 طالبة من طالبات جامعة زاخو كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة موزعة على المراحل الثلاث (الأولى - الثانية - الثالثة) مجتمعة.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس النضج الانفعالي ل القيسي 1997، ومقياس الخل ل كرماش 2009.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى مرتفع من النضج الانفعالي ولديهم أيضاً مستوى مرتفع من الخل، كما بيّنت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين النضج الانفعالي والخل لدى طالبات جامعة زاخو في المراحل (الأولى - الثانية - الثالثة) مجتمعة.

6- دراسة إبراهيم، 2019 - العراق

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي وعلاقته بالاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى النضج الانفعالي والاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، وكذلك التعرف على العلاقة بين النضج الانفعالي من جهة والاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي لدى الطلاب من جهة أخرى.

عينّة الدراسة: تكوّنت عينّة الدراسة من (80) طالباً من طلبة المرحلة الثانية، واختيرت العينّة بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس النّضج الانفعالي ل فراس التميمي 2013 تكوّن من 49 فقرة. ومقياس الاستقرار النفسي ل كريم حسن محمد 2010 تكوّن من 39 فقرة. ومقياس التوافق الاجتماعي ل حسن صالح مهدي 2010 تكوّن من 68 فقرة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة لديهم نضج انفعالي واستقرار نفسي وتوافق اجتماعي فوق المستوى المتوسط، وكذلك تبين وجود علاقة ارتباطية قوية بين النّضج الانفعالي وكل من الاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي لدى الطلاب.

7- دراسة جعدان وبلال، (2020) - العراق

عنوان الدراسة: قياس النّضج الانفعالي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد

هدف الدراسة: التعرف على مستوى النّضج الانفعالي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية وفق متغير الجنس والمرحلة الدراسية.

عينّة الدراسة: تكوّنت العينّة من 100 طالباً وطالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية في المرحلة الأولى والرابعة بواقع 50 طالباً وطالبة من المرحلة الأولى و50 طالباً وطالبة من المرحلة الرابعة، اختيرت العينّة بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس النّضج الانفعالي الذي أعده القيسي

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينّة من المرحلتين الأولى والرابعة في النّضج الانفعالي، وأن طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية ابن رشد ليس لديهم نضج انفعالي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة النّضج الانفعالي لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية وفق متغير الجنس والمرحلة الدراسية.

8- دراسة عبيد، 2020- مصر

عنوان الدراسة: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من النّضج الوظيفي والنّضج الخلقي والنّضج

الانفعالي لدى عيّنة من الشباب الجامعي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الكفاءة الذاتية بكل من النّضج الوظيفي

والنّضج الخلقي والنّضج الانفعالي لدى عيّنة من الشباب الجامعي. التّعرف على الفروق بين متوسطات

درجات أفراد العيّنة في مقاييس الكفاءة الذاتية والنّضج الوظيفي والنّضج الخلقي والنّضج الانفعالي تبعاً

لمتغير الجنس والتخصّص الدّراسي والعمر (السنة الدّراسية).

عيّنة الدراسة: تكوّنت الدّراسة من 169 طالباً جامعياً من كلية التربية جامعة عين شمس.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدّراسة على مقاييس الكفاءة الذاتية والنّضج الوظيفي والخلقي

والانفعاليّ المعدّة من قبل الباحث.

نتائج الدراسة: توصلت الدّراسة إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية وكل من

النّضج الوظيفي والنّضج الخلقي والنّضج الانفعاليّ.

- كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في

كل الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس النّضج الوظيفي ومقياس النّضج الخلقي،

وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل الأبعاد والدرجة الكلية

على مقياس النّضج الانفعاليّ باستثناء بُعد التحكم في الانفعالات فتوجد فروق دالة وهي لصالح الإناث.

- كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات العلمي والأدبي في كل الأبعاد

والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس النّضج الوظيفي ومقياس النّضج الخلقي ومقياس

النّضج الانفعاليّ.

- كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السنة الثانية والسنة

الرابعة في كل الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس النّضج الوظيفي ومقياس

النّضج الخلقي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السنة الثانية والرابعة في كل الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس النّضج الانفعاليّ باستثناء بُعد التحكم في الانفعالات فتوجد فروق دالة إحصائياً لصالح السنة الرابعة.

- كما بيّنت أنه لا يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية بواسطة النّضج الوظيفي والخلقي والانفعاليّ.

ب- الدّراسات الأجنبيّة

1- دراسة "ليونك" (Leung,1981) - بريطانيا

Self Esteem and Emotional Maturity

عنوان الدّراسة: تقدير الذات والنّضج الانفعاليّ.

هدف الدّراسة: إيجاد العلاقة بين تقدير الذات والنّضج الانفعاليّ.

عيّنة الدّراسة: تكوّنت من (200) طالباً وطالبة من المرحلة الجامعية في بريطانيا.

أدوات الدّراسة: استخدم الباحث مقياس كوبر سميث لاحترام الذات.

نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى أن الطلبة ذوي الدرجة العالية في تقدير الذات هم أعلى في

نضجهم الانفعالي من الطلبة ذوي التقدير المنخفض في تقدير الذات.

2- دراسة "عشراء" و"جوغسان" (Aashra & Jogsan, 2013) - الهند

Emotional Maturity and Self-Actualization in Graduate and Post-

Graduate Students.

عنوان الدّراسة: النّضج الانفعاليّ وتحقيق الذات عند الخريجين وطلاب الدراسات العليا.

هدف الدّراسة: التّعرف على الفروق في النّضج الانفعاليّ بين الخريجين وطلاب الدراسات

العليا، التّعرف على الفروق في تحقيق الذات بين الخريجين وطلاب الدراسات العليا، معرفة العلاقة

الارتباطية بين النّضج الانفعاليّ وتحقيق الذات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 80 طالباً، بينهم 40 طالباً من الخريجين و40 طالباً من طلاب الدراسات العليا.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس النضج الانفعالي لـ "ياشغير سينغ" و"ماهيس بهارجاف" وجرى تحقيق الذات من إعداد الدكتور "ك.ن. شارما".

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخريجين وطلاب الدراسات العليا في النضج الانفعالي، وهي لصالح الدراسات العليا، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخريجين وطلاب الدراسات العليا في تحقيق الذات، وهي لصالح الخريجين، كما يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين النضج الانفعالي وتحقيق الذات.

3- دراسة "بارفاديا"، (Parvadia , 2014) - الهند

Emotional Maturity among Secondary School Students and Post Graduate Students.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي لدى طلاب المدارس الثانوية وطلاب الدراسات العليا.

هدف الدراسة: دراسة النضج الانفعالي لدى طلاب المدارس الثانوية وطلاب الدراسات العليا، معرفة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المدارس الثانوية وطلاب الدراسات العليا على مقياس النضج الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 120 طالباً وطالبة من مدينتي "أمريلي" و"راجكوت" من بينهم 60 طالباً وطالبة من مدارس الثانوي و60 طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا، وسُجِبت العينة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس النضج الانفعالي الذي طوره رومابال 1988.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن طلاب الدراسات العليا لديهم نضج انفعالي أكثر من طلاب المدارس الثانوية، كما أظهرت أن النضج الانفعالي للطلاب الذكور في المدارس الثانوية أعلى

من الإناث في المدارس الثانوية، وأن النضج الانفعالي لطلاب الدراسات العليا الذكور كان أعلى من طلاب الدراسات العليا الإناث.

4- دراسة "كومر"، (Kumar, 2014) - الهند

Emotional Maturity of Adolescent Students in Relation to Their Family Relationship.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي للطلاب المراهقين فيما يتعلق بعلاقتهم الأسرية.

هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين النضج الانفعالي والعلاقة الأسرية لطلاب المراهقين، معرفة الفرق بين الذكور والإناث المراهقين من ناحية نضجهم الانفعالي، معرفة الفرق بين الذكور والإناث المراهقين من ناحية علاقتهم الأسرية.

عينة الدراسة: تكوّنت العينة من 60 طالباً من طلاب المدارس الثانوية في منطقة كارنال في ولاية هاريانا، وسُحِبَت العينة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث قائمة جرد موحدة للعلاقة الأسرية التي وضعها الدكتور "ج-شيري" والدكتور "جي سي سينها" ومقياس النضج الانفعالي الذي طُوِّر بواسطة دكتور "ياشفير سينها" و"ماهيش بهارجافا".

نتائج الدراسة: توصّلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين النضج الانفعالي والعلاقة الأسرية للطلاب المراهقين، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج الانفعالي والعلاقة الأسرية للطلاب المراهقين تبعاً لمتغير الجنس.

5- دراسة "دانغ ويل" و"سريفاستافا"، (Dangwal & Srivastava, 2016) - الهند:

Emotional Maturity of Internet Users.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي لمستخدمي الإنترنت.

هدف الدراسة: أ- دراسة النضج الانفعالي لمستخدمي الإنترنت.

ب- مقارنة النَّضج الانفعاليِّ لمستخدمي الإنترنت من الذكور والإناث.

ج- مقارنة الأبعاد المختلفة للنَّضج الانفعاليِّ لمستخدمي الإنترنت من الذكور والإناث.

عينة الدراسة: اقتصرَت عينة الدراسة على الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 18-25 عاماً والذين يستخدمون الإنترنت ساعة يومياً إلى أربع ساعات في الأسبوع وكانت مؤلفة من (95) طالباً وطالبة (62) ذكور و (33) إناث.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس النَّضج الانفعاليِّ الذي وضعه "سينغ" و"بهارغافا" 1990 للحصول على المعلومات المتعلقة بالعمل على الإنترنت، واستخدم استبيان ذاتي الصياغة "استبيان المعلومات المستندة إلى الإنترنت" وتضمن أسئلة ديموغرافية مختلفة.

نتائج الدراسة: تشير الدراسة أن مستخدمي الإنترنت (الطلاب الذين يستخدمون البريد الإلكتروني مع الدردشة من سنة واحدة على الأقل) ليسوا ناضجين انفعالياً.

- الفرق في النَّضج الانفعاليِّ لمستخدمي الإنترنت وفقاً لمتغير الجنس تشير أن طلاب الإنترنت من الإناث أكثر نضجاً من طلاب مستخدمي الإنترنت الذكور لكن القيم المتوسطة لكل من مستخدمي الإنترنت الذكور والإناث تقع تحت الجانب المرتفع، ما يدل أن كلا الجنسين ليسا ناضجين انفعالياً

- الاختلاف بين الجنسين في الأبعاد المختلفة للنَّضج الانفعاليِّ لمستخدمي الإنترنت أظهرت أن الطلاب في الدراسة لم يكونوا ناضجين انفعالياً؛ إذ وجد اختلاف كبير بين الجنسين في الاستقرار الانفعاليِّ والاستقلالية والنَّضج الانفعاليِّ الكلي، في حين لا يوجد فرق كبير في التطور العاطفي والتكيف الاجتماعي وتكامل الشخصية.

6- دراسة "فياص" و "كونثي"، (Vyas & Gunthey, 2017) - الهند

Emotional Maturity and Self Confidence among Adolescent

Students.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي والثقة بالنفس لدى الطلاب المراهقين

هدف الدراسة: أ- دراسة ومقارنة النضج الانفعالي بين الذكور والإناث المراهقين، ب- دراسة ومقارنة الثقة بالنفس بين الذكور والإناث المراهقين، ج- دراسة النضج الانفعالي لدى المراهقين في المناطق الحضرية والريفية ومقارنته، د- دراسة الثقة بالنفس لدى المراهقين في المناطق الحضرية والريفية ومقارنتها.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من 200 طالباً وطالبة منهم 100 من الذكور و100 من الإناث من طلاب المرحلة الثانوية تتراوح أعمار جميع الطلاب في المدرسة من 16 سنة وما فوق وسُحِبَت العينة بطريقة الهادفة العرضية.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس النضج الانفعالي ل دكتور "ياشفير سينغ" ودكتور "ماهيش بهارجافا" ومخزون الثقة بالنفس (ASCI) الذي طوّره الدكتور "ريكا جوبتا" 1987.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى نضجهم الانفعالي، والفرق لصالح الذكور، عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى ثقتهم بأنفسهم، عدم وجود فروق بين المراهقين في المناطق الحضرية والريفية في مستوى نضجهم الانفعالي، كما بيّنت النتائج وجود فروق بين المراهقين في المناطق الحضرية والريفية في مستوى ثقتهم بأنفسهم، وهي لصالح المناطق الحضرية.

7- دراسة "دهان" و"بونيا" و"جيت"، (Duhan & Punia and Jeet, 2017) - الهند

Emotional Maturity of Adolescents in Relation to Their Gender.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي للمراهقين فيما يتعلق بنوعهم (جنسهم).

هدف الدراسة: دراسة النضج الانفعالي للمراهقين الذكور والإناث، ومعرفة العلاقة بين النضج

الانفعالي للمراهق وبين متغيرات عدة (العمر، والجنس، والسنة الدراسية للمراهق - مهنة الأب - المستوى

المهني للأب ودخل الأسرة).

عينة الدراسة: تكونت العينة من 60 مراهقاً بينهم 30 من الذكور و30 من الإناث تتراوح

أعمارهم من 14 - 19 سنة، أي من الصف التاسع، ولغاية الثالث الثانوي أجريت الدراسة في مدينة

حصار بولاية هاريانا، سُحِبَت العينة بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس النضج الانفعالي الذي يتكون من 48 بنداً يتعلق بالفئات التالية

(عدم الاستقرار العاطفي - الانحدار العاطفي - سوء التوافق الاجتماعي - تفكك الشخصية - عدم

الاستقلال).

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

في النضج الانفعالي ومع ذلك على أساس متوسط الدرجات تبين أن الذكور كانوا أكثر اعتدالاً من ناحية

النضج الانفعالي مقارنة بالإناث، كما توصلت الدراسة أنه يوجد علاقة ارتباطية غير معنوية وسلبية بين

العمر والجنس مع جوانب النضج الانفعالي ما يدل أنه مع التقدّم في العمر فإن عدم الاستقرار العاطفي

- والانحدار العاطفي - و سوء التوافق الاجتماعي - تفكك الشخصية - وعدم الاستقلال يستمر في

التناقص، في حين وجد أن النضج الانفعالي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بمهنة الأب والسنة الدراسية للمراهق

الذي يوضح أن زيادة مستوى تعليم المراهق ومستوى مهنة الأب يزيد مستوى النضج الانفعالي للمراهق،

أما فيما يتعلق بدخل الأسرة كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جوانب النضج

الانفعالي ودخل الأسرة للمراهق.

Emotional Maturity and Life Satisfaction of Students in Dilla College of Teachers' Education.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي والرضا عن الحياة لطلاب في كلية ديلا لتعليم المعلمين.

هدف الدراسة: معرفة مستوى النضج الانفعالي والرضا عن الحياة، معرفة العلاقة بين النضج الانفعالي والرضا عن الحياة للطلاب الذين يدرسون في كلية ديلا لتعليم المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، فقد بحثت فيما إذا كان مستوى النضج الانفعالي والرضا عن الحياة للطلاب يختلف باختلاف الجنس، ومستويات السنة (الدفعات)، ونوع التخصص (الأقسام)، واهتمام الطلاب بالانضمام إلى التخصص الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 172 طالباً وطالبة من طلاب كلية ديلا الذين تتراوح أعمارهم من 17 سنة إلى 25 سنة. سُحِبَت عينة الدراسة بطريقة العينات الطبقية.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس النضج الانفعالي (EMS) الذي طُوِّر بواسطة "ياشغير سينغ" و"ماهيش بهارجافا" (1990)، ومقياس الرضا عن الحياة (SLSS) لـ "هيوبنير" (1991) وهو مقياس تقرير ذاتي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن غالبية الطلاب المستجيبين لديهم مستوى منخفض من النضج الانفعالي والرضا عن الحياة، كما توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النضج الانفعالي ومستوى الرضا عن الحياة لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس والسنة الدراسية، في حين بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النضج الانفعالي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وهي لصالح التربية البدنية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ضعيفة للغاية بين النضج الانفعالي والرضا عن الحياة لدى الطلاب، وأن الارتباط غير دال إحصائياً، أي عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية بين النضج الانفعالي والرضا عن الحياة. أخيراً، أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين النضج الانفعالي واهتمام الطلاب بالانضمام إلى التخصص الدراسي، في حين هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الرضا عن الحياة واهتمام الطلاب بالانضمام إلى التخصص الدراسي.

9- دراسة "ديك" و"بورا" و"بيجُم"، (Thiek & Borah and Begum, 2019) - الهند

Post Graduate Students. of Emotional Maturity

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي لطلاب الدراسات العليا.

هدف الدراسة: معرفة مستوى النضج الانفعالي لطلاب من عمر 20-24 سنة، ومعرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النضج الانفعالي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 100 طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا من عمر 20-24 سنة من بينهم 50 من الذكور و50 من الإناث، سُحِبَت العينة بشكل عشوائي.

أدوات الدراسة: استخدم مقياس النضج الانفعالي ل "سينغ" و"بهارجافا".

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن 48% من أفراد العينة كانوا غير ناضجين انفعالياً و32% كانوا ناضجين انفعالياً بشكل معتدل، كما توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى نضجهم الانفعالي.

10- دراسة "جوبسون" (Jobson, 2020) - الهند

Emotional Maturity among adolescents and its importance.

عنوان الدراسة: النضج الانفعالي لدى المراهقين وأهميته.

هدف الدراسة: تقييم مستوى النضج الانفعالي لدى المراهقين ومقارنة مجالات النضج الانفعالي، تقييم بين متغيرات (نوع الأسرة، الأخوة، العمر، الجنس) والنضج الانفعالي لدى المراهقين.

عينّة الدّراسة: تكوّنت العينّة من 100 طالباً وطالبةً من طلاب المدارس الثانوية من المنطقة الجنوبية في تاميل نادو، تتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة، سُجِّبت العينّة بطريقة انتقائيّة؛ إذ شارك في الدّراسة فقط الطلاب الذين حصلوا على موافقة والديهم.

أدوات الدّراسة: استخدم الاستبيان الاجتماعي والديموغرافي لجمع المعلومات اللازمة للدّراسة، ومقياس النّضج الانفعاليّ الذي طوّره "سينغ" و"بهارجافا".

نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى أن 74% من الطلاب المشاركين غير ناضجين عاطفياً، كما أنه لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة بين كل من (نوع الأسرة، الأخوة، العمر، الجنس) والنّضج الانفعاليّ للمراهقين المشاركين بالدّراسة.

دراسات متعلّقة بأسلوب التّصنّع والنّضج الانفعاليّ:

نظراً لعدم العثور على دراسات سابقة محلّيّة وعربيّة وأجنبيّة تناولت المتغيّرين في علاقتهما ببعضهما بعضاً، إلا أنه عُرِضَت الدّراسة الأجنبيّة الوحيدة التي عُثِرَ عليها والقريبة من المتغير أسلوب التّصنّع وعلاقتها بالنّضج الانفعاليّ.

أ- دراسات أجنبيّة:

- دراسة "شراغزاده" و "فراشبندي" (Cheraghzadeh & Farashbandi , 2018) ،

إيران :

Body Image and Emotional Maturity Histrionic Disorder

Relationship in Women Aged 20-35.

عنوان الدّراسة: صورة الجسد والنّضج الانفعاليّ وعلاقتها بالاضطراب التمثيلي عند النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20-35 عاماً.

هدف الدّراسة: لاستقصاء العلاقة بين صورة الجسد والنّضج الانفعاليّ مع اضطراب الشخصية التمثيلي لدى النساء اللواتي يرغبن في الجراحة التجميلية اللواتي تتراوح أعمارهن 20-35 سنة

عينّة الدّراسة: تكوّنت العينّة من (111) امرأة تتراوح أعمارهن من 20 - 35 سنة متقدّمات

لجراحات تجميلية في عبادن، اختيرت العينّة بطريقة أخذ العينات الملائمة.

أدوات الدّراسة: - استبيان متعدد الأبعاد للعلاقات بين الجسم والذات لتقييم صورة الجسد، والتي

أعدّها "كاش" 1997.

- مقياس النّضج الانفعاليّ (EMS) طوّر بواسطة (Mahesh Bhargava) وتمّ التحقق من

صحة المقياس في إيران بواسطة "كرامي" و"غورباني" و"رضايفار" 2010.

- مقياس ميلون السريري متعدد الأبعاد MCMI III لقياس الشخصية التمثيلية، وتمّ التحقق من

صحة المقياس في إيران من قبل شريف في 2002.

نتائج الدّراسة: أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين اضطراب الشخصية التمثيلي

(HPD) مع تقييم المظهر والاتجاه نحو المظهر وتقييم اللياقة البدنية واتجاه نحو اللياقة البدنية والرضا

عن أجزاء الجسم. في حين لم تكن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الصحة البدنية

واضطراب الشخصية التمثيلي (HPD). علاوة على ذلك هناك ارتباط إيجابي معنوي بين مجموع درجات

الرضا عن صورة الجسم واضطراب الشخصية التمثيلي (HPD). كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة

إيجابية ومعنوية بين اضطراب الشخصية التمثيلي (HPD) وعدم الاستقرار العاطفي والتراجع العاطفي

وعدم التوافق الاجتماعي وتدهور الشخصية، ومع ذلك لم يكن هناك ارتباط بين عدم الاستقلالية

واضطراب الشخصية التمثيلي (HPD). علاوة على ذلك كان هناك علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين

النّضج الانفعاليّ واضطراب الشخصية التمثيلي (HPD).

- التعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة ومتغيراتها الرئيسية تبين أنه لا يوجد دراسات محلية وعربية وأجنبية تناولت موضوع الدراسة أسلوب التصنع وعلاقته بالنضج الانفعالي في مرحلتي المراهقة والرشد. وإنما وجد دراسة أجنبية واحدة قريبة لموضوع الدراسة وهي دراسة "شراغزاده" و "فراشبندی" (2018) والتي تناولت صورة الجسد والنضج الانفعالي وعلاقتهما بالاضطراب التمثيلي عند النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 20-35 عاماً. وتناول الفصل الحالي العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية، وقد تضمنت هذه الدراسة محورين: المحور الأول يتعلق بدراسات بحثت في أسلوب التصنع، والمحور الثاني يتعلق بدراسات بحثت في النضج الانفعالي، وشمل كل محور منها على دراسات عربية وأجنبية.

ومن العرض السابق للدراسات تستخلص الباحثة ما يلي:

- تعدد الدراسات من حيث الأهداف والنتائج.

- تعدد متغيرات الدراسة وتباينها.

- اختلاف عينة الدراسة وحجمها والفئة المستهدفة.

- تنوع أدوات الدراسة كالاستبانة والمقابلة.

- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نقاط عدة منها:

من حيث طبيعة العينة: اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت موضوع النضج الانفعالي باتخاذها طلبة المرحلة الثانوية والجامعية والدراسات العليا بوصفهم عينة للدراسة باستثناء دراسة الناصري (2009). وقد حاولت الباحثة إيجاد دراسات تناولت موضوع التصنع والشخصية المتصنعة تتناسب عينتها مع عينة الدراسة إلا أن لحدثة الموضوع لم تجد إلا دراسات عربية شملت عينتها طلبة الجامعة في مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر، أما دراسات الأجنبية فقط

حاولت الباحثة جاهدة لإيجاد دراسات تتناسب مع الفئة العمرية للدراسة باستثناء دراستي (فورنهام 2014 - ودراسة سوروكوسكي 2016) التي تناولت عيّنتها مرحلة الرشد (المبكر ومنتصف العمر).

من حيث الأهداف: تشابهت من حيث الأهداف في معظم الدراسات، حيث درست مستوى كل من التصنع والتضج الانفعالي لدى الطلبة، ومعرفة الفروق في كل منهما من حيث الجنس، والسنة الدراسية (العمر)، والتخصص الدراسي.

من حيث منهجية الدراسة المتبعة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة باعتمادها المنهج الوصفي التحليلي، باستثناء دراسة (بيكر وكابرون وأزورلوسا، 1996) التي اعتمدت منهج شبه التجريبي، ودراسة (كوهلمير، 2019) اعتمدت منهجاً تجريبياً.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث: -

- مشكلة الدراسة وهدفها الرئيسي: حيث اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها مشكلة الدراسة والهدف الرئيسي من الدراسة.

- استخدمت الباحثة في دراستها مقاييس من إعدادها، وذلك بإعادة النظر في بعض المقاييس العربية والأجنبية والأدبيات النظرية.

- كما أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في تناولها لدراسة العلاقة بين متغيري أسلوب التصنع والتضج الانفعالي في مرحلتي المراهقة والرشد؛ إذ لم يُعثر على دراسات تناولت أسلوب التصنع وعلاقته بالتضج الانفعالي في مرحلتي المراهقة والرشد.

- تباين النتائج التي توصلت إليها الباحثة في دراستها مع عدد من الدراسات السابقة؛ إذ اتفقت أسئلة الدراسة الحالية وفرضياتها مع دراسات واختلفت مع دراسات أخرى.

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أمور عدة

من أهمها:

- تكوين تصوّر عن الدّراسة الحاليّة من حيث المفاهيم والإجراءات المناسبة ونوع المعالجات الإحصائيّة المناسبة للدّراسة.

- تحديد المتغيرات الديموغرافيّة المناسبة للدّراسة للحالية.

- اختيار منهج الدّراسة الحالية، وهو المنهج الوصفي التحليلي.

- اطلاع على المقاييس التي تقيس التصنّع والنّضج الانفعاليّ والاطلاع على مستوى كلّ منها

لدى الطلبة.

- اختيار عيّنة الدّراسة الحاليّة.

- بناء الإطار النظري المتعلق بمتغيّري الدّراسة: أسلوب التصنّع، والنّضج الانفعاليّ.

- تحليل نتائج الدّراسة وتفسيرها وربط نتائج الدّراسة الحالية بنتائج الدّراسات السّابقة.

- كما ساعدت الدّراسات السّابقة في تقديم بعض المقترحات في ضوء النتائج التي جرى

التوصل إليها في الدّراسة الحالية.

- أوجه التميّز للدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة:

- تعتبر الدّراسة الحالية الأولى محلياً التي تناولت أسلوب التصنّع؛ إذ لم تجد الباحثة أيّة دراسة

محليّة تناولت أسلوب التصنّع على حد علم الباحثة. كما وتميزت الدّراسة الحالية بأنّها الدّراسة الوحيدة

التي تناولت أسلوب التصنّع وعلاقته بالنّضج الانفعاليّ في مرحلتي المراهقة والرّشد في الجمهورية العربيّة

السورية، وذلك على حد علم الباحثة، ومن هنا تبرز أهميّة هذا الموضوع وحداثته.

- إضافة لذلك، فإن ما يميّز الدّراسة الحالية هو بناء أدوات جديدة تناسب غرض الدّراسة لكلا

المتغيّرين، كما أن الشريحة المستهدفة في هذه الدّراسة، وهم الطلبة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي

والطلبة الرّاشدين في المرحلة الجامعيّة في السنوات الدّراسيّة الرابعة والخامسة وطلبة الماجستير ممن

تتراوح أعمارهم بين (21-40) عاماً، وتعدّ من أهم شرائح المجتمع في الوقت الحالي وأكثرها فاعلية في

بناء مستقبل المجتمع.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

تمهيد

أولاً- منهج الدراسة

ثانياً- مجتمع الدراسة

ثالثاً- عينة الدراسة

رابعاً- أدوات الدراسة

خامساً- إجراءات تنفيذ الدراسة

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

سابعاً - الصعوبات التي واجهت الباحثة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل توصيفاً شاملاً لإجراءات الدّراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدّراسة، ويتضمن تحديد المنهج المُتبع في الدّراسة، وبناء الأدوات وتصميمها، ومجتمع الدّراسة، وعيّنتها، والتحقق من صدق الأدوات وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

أولاً- منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يفيد المنهج الوصفي في رصد ظاهرة الدّراسة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، بالتعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها. (ميلاد والشماس، 2012، ص 86) فهو يصف العلاقة بين أسلوب التصنّع والنّضج الانفعاليّ في مرحلتي المراهقة والرّشد ويوضح خصائصهما، كما أنّه يقدّم وصفاً رقمياً، ويوضح مقدارهما ودرجة ارتباطهما مع بعضهما بعضاً.

ثانياً- مجتمع الدّراسة:

يتألّف المجتمع الأصلي لمرحلة المراهقة من جميع الطلبة في المدارس الثانوية العامة الرسميّة في مدينة دمشق للعام الدراسي (2019- 2020) م، وبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدّراسة وفق إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدّراسي (2019-2020) م (31463) طالباً وطالبة منهم (13892) طالباً و (17571) طالبة، مقسّمين على فرعين العلمي والأدبي، ويبين الجدول (1) المجتمع الأصلي للدّراسة.

الجدول رقم (1): المجتمع الأصلي للدراسة (مرحلة المراهقة)

المتغير	فئات المتغير	الجنس		التخصص الدراسي		المجموع	النسبة المئوية
		ذكور	إناث	العلمي	الأدبي		
الصف الدراسي	الأول الثانوي	5090	6658	10664	1084	11748	37.34%
	الثاني الثانوي	5095	6227	9777	1545	11322	35.98%
	الثالث الثانوي	3707	4686	6629	1764	8393	26.68%
المجموع		13892	17571	27070	4393	31463	100%
النسبة المئوية		44.15%	55.85%	86.04%	13.96%	100%	

ويتوزع أفراد المجتمع الأصلي على (73) مدرسة ثانوية عامة رسمية في محافظة دمشق للذكور والإناث، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية في محافظة دمشق للعام الدراسي (2019-2020) م، ويبين الجدول (2) عدد هذه المدارس.

الجدول رقم (2): عدد مدارس التعليم الثانوي العام الرسمي في محافظة دمشق

المدارس الثانوية العامة الرسمية	مدارس الذكور	مدارس الإناث	المدارس المختلطة	المجموع
	26	40	7	73

ويتألف المجتمع الأصلي لمرحلة الرشد من جميع الطلبة المسجلين في السنة الرابعة والخامسة والماجستير في جامعة دمشق للعام الدراسي (2019-2020) م من الكليات الستة التالية، وهي (التربية - طب الأسنان - العلوم - الإعلام - هندسة العمارة - الآداب)، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (18333) طالباً وطالبة منهم (6063) طالباً و (12270) طالبة وفق إحصائيات جامعة دمشق للعام الدراسي (2019-2020 م) موزعين على كليات تطبيقية وإنسانية. ويبين الجدول (3) المجتمع الأصلي للدراسة.

الجدول رقم (3): المجتمع الأصلي للدراسة (مرحلة الرشد)

المتغير	فئة المتغير	الجنس		التخصص الدراسي		المجموع	النسبة المئوية
		ذكور	إناث	كليات تطبيقية	كليات إنسانية		
السنة الدراسية	السنة الرابعة	4188	9464	8301	5351	13652	%74.47
	السنة الخامسة	926	1361	1876	411	2287	%12.47
	ماجستير	949	1445	1279	1115	2394	%13.06
المجموع	المجموع	6063	12270	11456	6877	18333	%100
	النسبة المئوية	%33.07	%66.93	%62.49	%37.51	%100	

ثالثاً - عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة الأساسية من (1057) طالباً وطالبة مقسمين على مرحلتين:

1- مرحلة المراهقة: وتمتد من 16-18 عاماً.

2- مرحلة الرشد المبكر: وتمتد من 21-40 عاماً.

فقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الحالية في مرحلة المراهقة (634) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بفرعها العلمي والأدبي، من مدارس محافظة دمشق الرسمية للعام الدراسي (2019-2020)، ممن تتراوح أعمارهم بين (16-18) عاماً، وبلغت نسبة العينة إلى المجتمع الأصلي للدراسة (2,1%)، وسُحِبَت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية، التي "تقوم على تقسيم المجتمع إلى طبقات وفئات وفق خاصية أو متغير معين، واختيار عينة عشوائية من كل طبقة؛ بحيث يكون حجم هذه العينة يتناسب وحجم الطبقة المأخوذ منها، وهذا يعني أن يتم التعامل مع كل طبقة وكأنها مجتمع قائم بذاته لأخذ العينة" (الحمداني، الجادري، قنديلجي، بني هاني، و أبو زينه، 2006، ص 202-203)، ويبين الجدول (4) توزيع أفراد العينة وفق متغيري الجنس والصف الدراسي (العمر) والتخصص الدراسي.

الجدول رقم (4): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والصف الدراسي والتخصص الدراسي.

المتغير	فئة المتغير	الجنس		التخصص الدراسي		المجموع	النسبة المئوية
		ذكور	إناث	الفرع العلمي	الفرع الأدبي		
الصف الدراسي	الأول الثانوي	103	134	215	22	237	37.38%
	الثاني الثانوي	103	125	197	31	228	35.96%
	الثالث الثانوي	75	94	134	35	169	26.66%
المجموع	المجموع	281	353	546	88	634	100%
	النسبة المئوية	44.32%	55.68%	86.12%	13.88%	100%	

- خطوات اختيار عينة الدراسة الحالية: سُحِبَت عِيْنَةُ الدِّرَاسَةِ الأَسَاسِيَّةُ وفق الخطوات الآتية:

1- حُدِّدَ المجتمع الأصلي للدراسة وحجمه، وهم طلبة المرحلة الثانوية العامة بفرعيها الأدبي والعلمي من مدارس محافظة دمشق الرسمية للعام الدراسي (2019-2020)، ممّن تتراوح أعمارهم بين (16-18) عاماً، والبالغ عددهم (31463) طالباً وطالبة.

2- حُدِّدَ عدد أفراد عينة الدراسة (634) طالباً وطالبة، بنسبة (2.1%) من المجتمع الأصلي.

3- صُنِّفَ أفراد العينة إلى طبقاتٍ وفق متغير الصف الدراسي؛ أي الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي (العمر)، والجنس، والتخصص الدراسي.

4- سُحِبَتِ العِيْنَةُ من كلّ طبقةٍ عمريةٍ بما يتناسب مع حجم الطبقة؛ إذ بلغ عدد طلاب الصف الأول الثانوي (237) بنسبة (37,38%)، وبلغ عدد طلاب الصف الثاني الثانوي (228) بنسبة (35,96%)، وبلغ عدد طلاب الصف الثالث الثانوي (169) بنسبة (26,66%)، وبلغ عدد الذكور (281) بنسبة (44,32%)، وبلغ عدد الإناث (353) بنسبة (55,68%)، وبلغ عدد الطلاب في التخصص العلمي (546) بنسبة (86,12%)، وبلغ عدد الطلاب في التخصص الأدبي (88) بنسبة (13,88%) وهي النسب نفسها الموجودة في المجتمع الأصلي للدراسة.

5- بعد تحديد عدد أفراد عينة الدراسة، اعتمد في سحب عينة مدارس التعليم الثانوي على تقسيم

محافظة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية وهي كما يلي: (شمالية، شرقية، وسطى، جنوبية، غربية).

- المنطقة الشماليّة: دمر - المهاجرين - المالكي - ركن الدين - أبو رمانة - برزة - المزرعة.
- المنطقة الشرقيّة: دمشق القديمة (باب توما، القيمرية) - حي الأمين - دويلعة - التجارة - شارع بغداد - ساحة التحرير - القصاع - العباسيين - العدوي.
- المنطقة الوسطى: البرامكة - السبع بحرات - القنوات
- المنطقة الجنوبيّة: الميدان - المنطقة الصناعيّة - باب مصلى - الزاهرة - النّضامن.
- المنطقة الغربيّة: المزة - مزة أوتسترد - المزة فيلات - المزة جبل.

6- ثم سُحِبَت عَيِّنَة المدارس بالطريقة العشوائيّة؛ إذ تم الحصول على ورقة بقائمة المدارس وعناوينها من دائرة الإحصاء بمديرية التربية في محافظة دمشق، وكُتِبَت أسماء مدارس التعليم الثانوي في مدينة دمشق، في كل منطقة على حده (شمال - شرق - وسط - جنوب - غرب)، وقد سُحِبَت بشكل عشوائي مع مراعاة توزيع مدارس الذكور والإناث؛ إذ سُحِبَت العَيِّنَة من (9) مدارس من كلّ منطقة مدرسة للذكور ومدرسة للإناث، يبيّن الملحق (1) أسماء المدارس التي سحبت عَيِّنَة الدّراسة منها.

أمّا مرحلة الرّشد فقد بلغ عدد أفراد عَيِّنَة الدّراسة الحاليّة (423) طالباً وطالبة، من طلبة جامعة دمشق للعام الدراسي (2019-2020) م، ممن تتراوح أعمارهم (21-40 عاماً) موزعين على ست كليّات تطبيقية وإنسانية (نظرية) وهي (التربية - الآداب - العلوم - طب الأسنان - الهندسة المعمارية - الإعلام)، وبلغت نسبة العَيِّنَة إلى المجتمع الأصليّ للدّراسة (2,31%)، وسُحِبَت عَيِّنَة الدّراسة الأساسيّة بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة. إذ صُنِفَ أفراد العَيِّنَة إلى طبقاتٍ وفق متغيّر الصّفّ الدّراسي؛ أي السنة الرابعة، السنة الخامسة، الماجستير (العمر)، والجنس، والتخصّص الدّراسي. ويبيّن الجدول (5) توزيع أفراد العَيِّنَة وفق متغيّري الجنس والسنة الدّراسيّة (العمر) والتخصّص الدّراسي.

الجدول رقم (5): توزع أفراد عينة الدراسة وفق متغيري الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي.

المتغير	فئة المتغير	الجنس		التخصص الدراسي		النسبة المئوية
		ذكور	إناث	كليات تطبيقية	كليات إنسانية	
السنة الدراسية	السنة الرابعة	97	219	192	124	74.7%
	السنة الخامسة	21	31	43	9	12.3%
	ماجستير	22	33	29	26	13%
المجموع	المجموع	140	283	264	159	100%
	النسبة المئوية	33.1%	66.9%	62.41%	37.59%	100%

إذ سُحِبَت العينة من كل طبقةٍ عمريةٍ بما يتناسب مع حجم الطبقة، وبلغ عدد طلاب السنة الرابعة (316) بنسبة (74,7%)، وبلغ عدد طلاب السنة الخامسة (52) بنسبة (12,3%)، وبلغ عدد طلاب الماجستير (55) بنسبة (13%)، وبلغ عدد الذكور (140) بنسبة (33,1%)، وبلغ عدد الإناث (283) بنسبة (66,90%)، وبلغ عدد الطلاب في التخصص العلمي (264) بنسبة (62,41%)، وبلغ عدد الطلاب في التخصص الأدبي (159) بنسبة (37,59%) وهي النسب نفسها الموجودة في المجتمع الأصلي للدراسة.

رابعاً - أدوات الدراسة:

اعتمدَ في الدراسة الحالية على مقياسين كونهما أداتين لجمع المعلومات والبيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فرضياتها.

1- المقياس الأول (مقياس أسلوب التصنع):

قامت الباحثة بإعداد مقياس أسلوب التصنع ليتناسب مع مرحلتها المراهقة والرشد المبكر، وذلك بعد مراجعة بعض الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع، والاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة والاستفادة منها، ثم القيام بإجراءات الصدق والثبات المطلوبة للمقياس.

وقد تكونَ المقياس في صورته النهائية من (64) بنداً. وقد قامت الباحثة بإعداد المقياس وفقاً

للخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من المقياس:

تمثل الهدف من بناء المقياس في الكشف عن أسلوب التصنع في مرحلتي المراهقة والرشد، والكشف عن الفروق في أسلوب التصنع وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس، والتخصص الدراسي، الصف الدراسي (العمر).

2- صياغة بنود المقياس:

لصياغة بنود المقياس قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ- مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بموضوع التصنع.

ب- الاطلاع على المقاييس ذات الصلة: ومن أبرزها مقياس جداع (2011)، ومقياس قدوري (2005)؛ إذ اعتمدت بعض البنود على هذين المقياسين، فضلاً عن ذلك ارتأت الاستعانة بالإطار النظري في وضع بعض الفقرات الأخرى.

ج- بناء بنود المقياس، ومراعاة التنوع في اختيار بنود المقياس، وأن يكون لكل بند هدف محدد.

د- صيغت بنود المقياس وفقاً للآتي:

- قياس هذه البنود للأهداف المراد تحقيقها.

- صياغة بنود المقياس على أن تكون واضحة ومفهومة.

- ملاءمتها عينة الدراسة، ومدى صلاحيتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية.

- صياغة الإجابة عن بنود المقياس وفقاً للتدرج الخماسي (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً).

3- إعداد المقياس في صورته الأولى:

تكوّن المقياس في صورته الأولى من (67) بنوداً، وبدائل الإجابة الخماسية (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً).

- عُرضَ المقياس بصورته الأولى على مجموعة من السادة المحكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في كلية التربية بجامعة دمشق؛ للتحقق من صدق مضمون بنود المقياس، وإجراء التعديلات المقترحة من قبلهم، ثم طُبّقَ المقياس على العيّنة الاستطلاعية؛ للتحقق من صدق المقياس وثباته.

- بلغ عدد بنود المقياس بصورته النهائية (64) بنداً، ويحتوي المقياس على معلوماتٍ أساسيّةٍ عن أفراد العيّنة (الجنس، الصّف الدراسي، العمر، التخصص الدراسي)

4- صياغة تعليمات المقياس:

صِيغَت تعليمات المقياس، وكيفية الإجابة عنه، فتضمنت التعليمات تأكيد كتابة البيانات الخاصّة بمتغيّرات الدّراسة، وطُلِبَ من الطلبة قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كل بند، وأُكِّدَ على سرّيّة البيانات، وأنّ غرضها خدمة البحث العلميّ، وتدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وعدم ترك أي بند من دون إجابة.

5- تصحيح المقياس:

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (64) بنداً، وتتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس باختيار أحد البدائل الخمسة وفقاً لمقياس ليكرت، وهي: (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً)، ويتم التصحيح بإعطاء العبارات الأوزان الآتية، وهي على الترتيب: (5، 4، 3، 2، 1) للبنود السلبية، و (1، 2، 3، 4، 5) للبنود الإيجابية.

الجدول رقم (6): أوزان الإجابات عن بنود مقياس أسلوب التصنّع.

بدائل المقياس	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
أوزان الإجابة على البنود السلبية	5	4	3	2	1
أوزان الإجابة على البنود الإيجابية	1	2	3	4	5

وقد وضعت الباحثة (19) بند إيجابي، وتحمل التسلسل الرقمي الآتي وهي: (8- 10- 11- 13- 18- 21- 22- 28- 30- 33- 34- 36- 42- 45- 56- 57- 59- 62- 64)، أما باقي البنود فجميعها سلبية.

إن تضمين المقياس بنود سلبية مع البنود الإيجابية يهدف إلى تقليل فرصة الاستجابة النمطية، أو الحد من ظاهرة الميل للموافقة التي يَتميّز بها بعض الأفراد بغض النظر عن محتوى البند. (إبراهيم، 2000، ص382)

- الخصائص السيكماترية لمقياس أسلوب التصنع: أُجريت دراسة سيكماترية للمقياس للتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق، واعتماد نتائجه للدراسة، وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية، وفق الآتي:

- الدراسة الاستطلاعية: طُبّق مقياس أسلوب التصنع على عينة استطلاعية مكونة من (150) طالباً وطالبة، من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من خارج عينة الدراسة الأساسية؛ وذلك بهدف التأكد من وضوح تعليمات المقياس وسلامة بنوده وسهولة فهمه من قبل المفحوصين، والوقوف عند أهم الصعوبات التي يمكن أن تنشأ في أثناء التطبيق الأساسي ومحاولة تلافيها، وكذلك للتحقق من صدق المقياس وثباته.

- الدراسة السيكماترية لمقياس أسلوب التصنع (الصدق والثبات) من إعداد الباحثة:
أولاً: صدق المقياس: يشير الصدق ((ما إذا كان المقياس يقيس فعلاً ما أعد لقياسه)).
(ميخائيل، 2004، ص255)

- تحققت الطالبة من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

1- صدق المحتوى: عُرض المقياس على لجنة من المحكمين تتألف من (15) من أساتذة ومدرسين في كلية التربية جامعة دمشق (انظر الملحق رقم (2) للاطلاع على أسماء المحكمين)، وذلك لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول:

- مدى ملائمة كل عبارة لموضوع المقياس؛ أي مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه في ضوء الأهداف الموضوعية للدراسة.

- مدى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح بنود المقياس

- مدى ملائمتها لعينة الدراسة، ومدى صلاحيتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية.

وقد أجرت الباحثة التعديلات على العبارات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها (80%)

وفيما يأتي أبرز التعديلات:

- أُعيدت صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

- حُذفت بعض العبارات التي لا تقيس الغرض المعدّة لقياسه.

الجدول رقم (7): العبارات التي غُذِلت في مقياس أسلوب التصنع

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
أنفق الكثير من المال على شراء الملابس	أنفق الكثير من المال على شراء الملابس على الرغم من عدم حاجتي إليها.
أحب مناقشة موضوعات حماسية ومثيرة للجدل مع زملائي	أحب مناقشة موضوعات حماسية مع زملائي
أشعر أن مصلحتي فوق مصالح الآخرين	أضع مصلحتي فوق مصلحة الآخرين
تتناهني مشاعر عدم الأمان	تتناهني مشاعر الخوف
لدي القدرة على إقامة علاقات عاطفية متعددة	لدي علاقات عاطفية متعددة
أحاول أن أرثدي الملابس المحتشمة وتجنب الملابس المثيرة	أحاول أن أرثدي الملابس المحتشمة
أشعر بالإحباط عندما لا يلاحظني أحد	أشعر بالإحباط عندما لا ينتبه لي أحد
أشعر بعدم الرضا عن حياتي	أنا راضٍ عن حياتي
أشعر أنني محبوب بين أصدقائي	أعتقد أنني محبوب بين أصدقائي
أشعر أنني قادر على جذب اهتمام الجنس الآخر	أعتقد أنني قادر على جذب اهتمام الجنس الآخر
أحب قراءة أو سماع الروايات العاطفية	أحب قراءة الروايات العاطفية
من المهم بالنسبة لي أن أحصل على اهتمام الآخرين وإعجابهم	من المهم بالنسبة لي أن أحصل على إعجاب الآخرين.
أشعر أنه من الضروري أن تتكلم بطريقة ملتوية لتحصل على ما تريد.	أعتقد أنه من الضروري أن تتكلم بطريقة ملتوية لتحصل على ما تريد.
أسعى دائماً للحصول على الشهرة والنجاح.	أسعى دائماً للحصول على الشهرة
أحب حضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية.	أحب حضور المناسبات الاجتماعية.
ألوم نفسي عندما يغضب مني الآخرون.	ألوم نفسي عندما أثير غضب الآخرين
أكره الحماية الزائدة والقيود التي يفرضها والدي عليّ.	أكره القيود التي يفرضها والدي عليّ
أجد نفسي عندما أشعر بحب الآخرين لي	أجد نفسي بحب الآخرين لي
أكون علاقات سطحية ومتعددة.	أكون علاقات سطحية مع الآخرين
أشعر بأنني بحاجة للحب والعطف والاهتمام من الآخرين.	إنني بحاجة للحب والعطف والاهتمام من الآخرين.

الجدول رقم (8): العبارات التي حُذِفَتْ في مقياس أسلوب التصنّع

العبارات التي حُذِفَتْ
أكره الروتين
لدي القدرة على التحليق في الخيال الرومنسي
التسوق هو الشر الضروري الذي أحاول تجنبه

وفي ضوء تلك الملاحظات والاقتراحات السابقة التي أبدأها المحكمون عدّلت الطالبة المقياس

قبل توزيعه على العينة الاستطلاعية.

2- الصدق البنيوي: استخدمت الطالبة معامل الارتباط بيرسون لاستخراج معاملات الارتباط

بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما يظهر في الجدول التالي رقم (9)

الجدول رقم (9): معامل الارتباط بيرسون

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.421	0.000	33	*0.187	0.022
2	**0.386	0.000	34	*0.186	0.020
3	**0.367	0.000	35	**0.544	0.000
4	*0.197	0.016	36	**0.129	0.000
5	**0.417	0.000	37	**0.251	0.002
6	**0.441	0.000	38	**0.410	0.000
7	**0.565	0.000	39	**0.312	0.000
8	*0.183	0.021	40	**0.385	0.000
9	**0.360	0.000	41	**0.590	0.000
10	**0.292	0.000	42	*0.170	0.023
11	**0.221	0.007	43	**0.294	0.000
12	**0.262	0.001	44	**0.238	0.003
13	**0.134	0.000	45	**0.148	0.000
14	**0.236	0.004	46	**0.307	0.000
15	**0.581	0.000	47	**0.339	0.000
16	**0.431	0.000	48	*0.175	0.032
17	**0.398	0.000	49	*0.172	0.019
18	**0.215	0.008	50	**0.332	0.000
19	**0.329	0.000	51	**0.249	0.000
20	**0.356	0.000	52	**0.452	0.000
21	**0.377	0.000	53	**0.372	0.000
22	**0.221	0.007	54	**0.479	0.000
23	**0.554	0.000	55	**0.399	0.000
24	**0.572	0.000	56	**0.318	0.000
25	*0.197	0.016	57	**0.238	0.003

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
26	**0.588	0.000	58	**0.222	0.006
27	**0.326	0.000	59	**0.245	0.000
28	**0.257	0.001	60	**0.285	0.000
29	**0.355	0.000	61	**0.285	0.000
30	**0.111	0.000	62	*0.210	0.010
31	**0.579	0.000	63	**0.306	0.000
32	**0.500	0.000	64	*0.207	0.011
** دال عند مستوى دلالة 0.01					
* دال عند مستوى دلالة 0.05					

يبين الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.111) (0.590) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05)، وهذا يدل على أن جميع البنود تتصف بالاتساق الداخلي، ما يدل على صدقه البنوي.

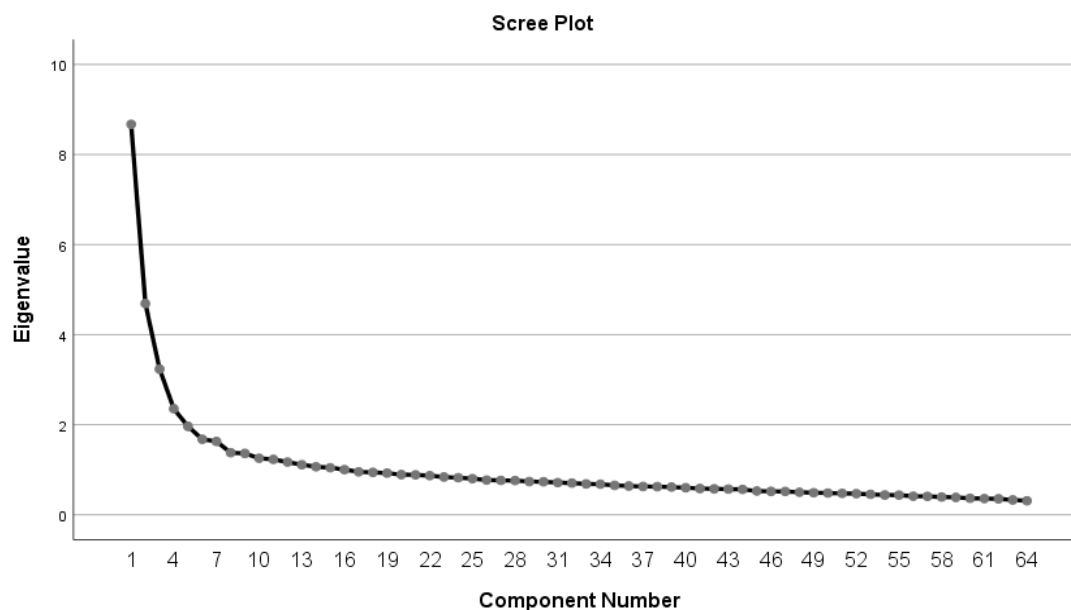
3- **الصدق العاملي:** استخدمت الباحثة الصدق العاملي بوصفه إحدى الطرق المهمة لحساب صدق المقياس، إذ استُخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمصفوفة معامل الارتباط على بنود مقياس أسلوب التصنع لتوضيح تشبعات العبارات باستخدام التدوير المتعامد للعوامل:

اختبار الصدق التحليل العاملي لأسلوب التصنع:

الجدول رقم (10): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.881
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	17815.717
	df	2016
	Sig. مستوى الدلالة	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة اختبار كايزر-ماير-أولكين 0.881، وهي أعلى من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة دال إحصائياً وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.



الشكل رقم (3): يبين توزيع عناصر التحليل العاملى لمقياس أسلوب التصنع

الشكل رقم (3) يبين لنا العوامل التي هي أكبر من الواحد الصحيح وتدرجات بقية العوامل

التي هي أقل من الواحد الصحيح ما يعطينا صورة واضحة عن الانحدار العالمي.

الجدول رقم (11): منظومة عناصر الاستدارة وتشبع العوامل مع البنود لمقياس أسلوب التصنع

[illegible]

	منظومة عناصر الاستدارة															
	العوامل وتشبعها															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
س54					.602											
س57					.587											
س56					.559											
س55					.435											
س49						.633										
س51						.617										
س63						.452										
س27						.440										
س64						.413										
س14						.378										
س29							.700									
س37							.559									
س60							.437									
س38							.432									
س23							.400									
س46								.672								
س40								.519								
س47								.447								
س12								.397								
س44									.809							
س43									.743							
س48									.608							
س30										.732						
س28										.608						
س4										.515						
س34											.795					
س62											.770					
س25												.591				
س58												.397				
س26												.381				
س13													.766			
س42													.708			
س39													.337			
س1														.536		
س5														.525		
س8															.586	
س11															.552	
س59															.438	
س36																.637
س61																.603
	Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.a a. Rotation converged in 20 iterations.															

بالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ أنَّ المقياس احتوى على (16) عاملاً وكلّ عامل تشبع مع

عدد معين من البنود، ويكون التشبع دال إحصائياً عندما يكون أعلى من 0.30 وهي مرتبة حسب

التالي:

- العامل الأول لديه (7) تشبعات مع (7) بنود من أصل (64) بند، ونسميه السعي لجذب انتباه الآخرين لكسب إعجابهم ومحبتهم واهتمامهم.

- العامل الثاني لديه (5) تشبعات مع (5) بنود من أصل (64) بند، ونسميه حب الظهور والاستعراض.

- العامل الثالث لديه (6) تشبعات مع (6) بنود من أصل (64) بند، ونسميه الحاجة لجذب انتباه الجنس الآخر.

- العامل الرابع لديه (4) تشبعات مع (4) بنود من أصل (64) بند، ونسميه الرضا عن الحياة.

- العامل الخامس لديه (6) تشبعات مع (6) بنود من أصل (64) بند، ونسميه التنشئة الأسرية.

- العامل السادس لديه (6) تشبعات مع (6) بنود من أصل (64) بند، ونسميه الشعور بالنقص.

- العامل السابع لديه (5) تشبعات مع (5) بنود من أصل (64) بند، ونسميه تدني تقدير الذات.

- العامل الثامن لديه (4) تشبعات مع (4) بنود من أصل (64) بند، ونسميه الأنانية.

- العامل التاسع لديه (3) تشبعات مع (3) بنود من أصل (64) بند، ونسميه الاستغلال (الخداع).

- العامل العاشر لديه (3) تشبعات مع (3) بنود من أصل (64) بند، ونسميه التوافق الاجتماعي.

- العامل الحادي عشر لديه (2) تشبعات مع (2) بنود من أصل (64) بند، ونسميه العاطفي (رومانسي).

-العامل الثاني عشر لديه (3) تشبعات مع (3) بنود من أصل (64) بند، ونسميه تقلب المزاج واللامبالاة.

-العامل الثالثة عشر لديه (3) تشبعات مع (3) بنود من أصل (64) بند، ونسميه النفاق.

-العامل الرابع عشر لديه (2) تشبعات مع (2) بنود من أصل (64) بند، ونسميه التكلف في السلوك.

-العامل الخامس عشر لديه (3) تشبعات مع (3) بنود من أصل (64) بند، ونسميه الثقة بالنفس.

-العامل السادس عشر لديه (2) تشبعات مع (2) بنود من أصل (64) بند، ونسميه العلاقات الاجتماعية السطحية.

ثانياً: دراسة ثبات المقياس:

تمّ التحقق من ثبات المقياس وفق طريقتين: (ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (12): قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس أسلوب التصنع

مقياس أسلوب التصنع	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	<u>0.808</u>	<u>0.752</u>

يُلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتصف بمعاملات ثبات عالية؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.808) بالنسبة للدرجة الكلية، وبطريقة التجزئة النصفية (0.752) بالنسبة للدرجة الكلية، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات المقياس، وبذلك يصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة.

ونستنتج مما سبق أنّ المقياس تتوافر فيه الشروط السيكومترية بتوافر مؤشرات مرتفعة لصدقه وثباته، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق كأداة للدراسة.

2- المقياس الثاني (مقياس النَّضج الانفعالي):

قامت الباحثة بإعداد مقياس النَّضج الانفعالي ليتناسب مع مرحلتها المراهقة المتوسطة والرشد المبكر، بعد الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة، ومراجعة بعض الأدبيات النظرية والدراسات المرتبطة بالموضوع، ثم القيام بإجراءات الصدق والثبات المطلوبة للمقياس.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (77) بنداً موزعين على ستة أبعاد، وهي:

البعد الأول: القدرة على ضبط الانفعالات، ويتضمن (14) بنداً.

البعد الثاني: القدرة على التعاطف، ويتضمن (10) بنود.

البعد الثالث: المرونة وحل المشكلات، ويتضمن (18) بنداً.

البعد الرابع: الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، ويتضمن (14) بنداً.

البعد الخامس: التواصل الاجتماعي، ويتضمن (11) بنداً.

البعد السادس: البعد الإنساني والقيمي، ويتضمن (10) بنود.

وقد قامت الباحثة بإعداد المقياس وفقاً للخطوات الآتية:

1- تحديد الهدف من المقياس:

تمثل الهدف من بناء المقياس في الكشف عن النَّضج الانفعالي في مرحلتها المراهقة والرشد، والكشف عن الفروق في النَّضج الانفعالي وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس، والتخصص الدراسي، الصف الدراسي (العمر).

2- صياغة بنود المقياس:

لصياغة بنود المقياس قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أ- مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بموضوع النَّضج الانفعالي.

ب- الاطلاع على المقاييس ذات الصلة بالنّضج الانفعاليّ وأبعاده: أبرزها (نعيسة، 2014) اعتمدت معظم الفقرات عليه، وتم الاطلاع على مقياس الذكاء الانفعاليّ (العلوان، 2011)، والاستعانة بالإطار النظري في صياغة بعض بنود المقياس.

ج- بناء بنود المقياس ومراعاة التنوع في اختيار بنود المقياس، وأن يكون لكل بند هدف محدد.

د- تمّت صياغة بنود المقياس وفقاً للآتي:

- قياس هذه البنود للأهداف المراد تحقيقها.

- صياغتها بشكل واضح ومفهوم.

- ملاءمتها عيّنة الدّراسة، وصلاحيّتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية.

- صيغت الإجابة عن بنود المقياس وفقاً للتدرج الخماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

3- إعداد المقياس في صورته الأولى: فقد اشتمل المقياس في صورته الأولى على (80)

بنداً موزعين على ستة أبعاد، وبدائل الإجابة الخماسية: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

4- تمّ عرض المقياس بصورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين من ذوي الخبرة

والاختصاص في كلية التربية بجامعة دمشق، وذلك للتحقق من صدق مضمون بنود المقياس، وتمّ إجراء

التعديلات المقترحة من قبلهم، ثم تم تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعيّة؛ للتحقق من صدق

المقياس وثباته.

- وقد بلغ عدد بنود المقياس بصورته النهائيّة (77) بنداً موزعين على ستة أبعاد، وهي:

1- القدرة على ضبط الانفعالات.

2- القدرة على التعاطف.

3- المرونة وحل المشكلات.

4- الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس.

5- التواصل الاجتماعي.

6- البعد الإنساني والقيمي.

وبوضّح الجدول (13) توزع بنود المقياس بصورته النهائية، أرقام البنود لكل بُعد، وعددها.

الجدول رقم (13): أبعاد مقياس النّضج الانفعالي وأرقام بنود كل بُعد وعددها.

أبعاد النّضج الانفعالي	أرقام البنود الخاصة بالبعد	عدد البنود
القدرة على ضبط الانفعالات	14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	14
القدرة على التعاطف	24-23-22-21-20-19-18-17-16-15	10
المرونة وحل المشكلات	-40-39-38-37-36-35-34-33-32-31-30-29-28-27-26-25 42-41	18
الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	56-55-54-53-52-51-50-49-48-47-46-45-44-43	14
التواصل الاجتماعي	67-66-65-64-63-62-61-60-59-58-57	11
البعد الإنساني والقيمي	77-76-75-74-73-72-71-70-69-68	10
مجموع بنود مقياس النّضج الانفعالي		77

ويحتوي المقياس على معلوماتٍ أساسيّةٍ عن أفراد العيّنة (الجنس، الصّف الدراسي، العمر،

التخصّص الدراسي)

4- صياغة تعليمات المقياس:

صِيغَت تعليمات المقياس، وكيفية الإجابة عنه، فتضمنت التعليمات تأكيد كتابة البيانات الخاصّة بمتغيّرات الدّراسة؛ إذ طُلِبَ من الطلبة قراءة البنود بدقة وعناية، ومعرفة المقصود من كل بند، وأكّد على سرّيّة البيانات، وأنّ غرضها خدمة البحث العلميّ، وتدوين الإجابة في المكان المخصص لها، وعدم ترك أي بند من دون إجابة.

5- تصحيح المقياس:

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (77) بنداً، وهو مؤلّف من ستة أبعاد، وتتم الإجابة عن كل بند من بنود المقياس باختيار أحد البدائل الخمسة وفقاً لمقياس ليكرت، وهي: (دائماً، غالباً، أحياناً،

نادرًا، أبدأً)، ويتم التصحيح بإعطاء العبارات الأوزان الآتية، وهي على الترتيب: (5، 4، 3، 2، 1) للفقرات الإيجابية، و (1، 2، 3، 4، 5) للفقرات السلبية.

الجدول رقم (14): أوزان الإجابات عن بنود مقياس النضج الانفعالي.

بدائل المقياس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرًا	أبدأً
أوزان الإجابة على البنود الإيجابية	5	4	3	2	1
أوزان الإجابة على البنود السلبية	1	2	3	4	5

وقد وضعت الباحثة (22) بند سلبى، وتحمل التسلسل الرقمي الآتى، وهي: (2- 4-5-6-7-8-12-13-14-15-36-39-44-45-46-47-51-53-55-57-58-65)، أما باقي البنود فجميعها إيجابية.

إن تضمين المقياس بنود سلبية مع البنود الإيجابية يهدف إلى تقليل فرصة الاستجابة النمطية، أو الحد من ظاهرة الميل للموافقة التي يتميز بها بعض الأفراد بغض النظر عن محتوى البند. (إبراهيم، 2000، ص382)

- الدراسة السيكمترية لمقياس النضج الانفعالي (الصدق والثبات) من إعداد الباحثة:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (150) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية وهي العينة الاستطلاعية نفسها التي طُبِقَ عليها مقياس أسلوب التصنع، واختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من خارج عينة الدراسة الأساسية وذلك للتحقق من صدق المقياس وثباته، وصلاحيته للتطبيق، واعتماد نتائجه في الدراسة.

أولاً: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

1- صدق المحتوى: عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية

في كلية التربية جامعة دمشق، وذلك لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول:

- مدى ملائمة كل عبارة لموضوع المقياس؛ أي مدى صلاحيتها في قياس ما وضعت لقياسه

في ضوء الأهداف الموضوعية للدراسة.

- مدى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح بنود المقياس.

- مدى ملائمتها لعينة الدراسة، ومدى صلاحيتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية.

وبعد الاطلاع على آراء المحكمين حول المقياس تمت إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح

أكثر وضوحاً ولتناسب كلا المرحلتين، بالإضافة إلى حذف بعض العبارات التي لها المعنى نفسه (أي

تقيس نفس الغرض المعدّة لقياسه)، فأصبح بذلك المقياس يتضمن 77 بنداً.

الجدول رقم (15): العبارات التي غُيّرت في مقياس النضج الانفعالي:

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
أتماسك عند التعرض لمواقف انفعالية (كالغضب مثلاً)	أتماسك عند التعرض لمواقف مثيرة للانفعال (كالغضب مثلاً)
ألجأ إلى تناول العقاقير المهدئة عند مواجهة الضغوط	أتناول العقاقير المهدئة عند مواجهة الضغوط
يصعب عليّ نسيان ما يوجهه الآخرون من إساءات	يصعب عليّ نسيان الإساءة
أحاول الدفاع عن آرائني بشئى الوسائل دون مراعاة مشاعر الآخرين	أدافع عن آرائني دون مراعاة مشاعر الآخرين
أنا لا أعامل الناس بالمثل حتى لو كانوا سيئين.	أعامل الناس بالمثل
أستطيع أن أضع مشاعري جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي	أفصل بين العمل والمشاعر المزعجة
إذا تعرضت لموقف محبط فإنني أسعى للهدوء والاسترخاء حتى أعود إلى نشاطي وحيويتي.	أحاول الاسترخاء عند التعرض لموقف محبط.
أتأثر بردود أفعال الآخرين	أتأثر بردود أفعال الآخرين تجاهي
أجد صعوبة في مواصلة ودعم الآخرين عند الصعاب.	أجد صعوبة في مواصلة الآخرين عند الصعاب
أستطيع أن أتقبل وأتفهم شعور الآخرين بالغضب والكراهية وغيرها.	أتفهم شعور الآخرين بالغضب والكراهية وغيرها.
أحترم مشاعر وميول الآخرين حتى ولو كانت مختلفة عن مشاعري	1- أحترم مشاعر الآخرين حتى ولو كانت مختلفة عن مشاعري. 2- أحترم ميول الآخرين حتى ولو كانت مختلفة عن ميولي.
أراعي ظروف الآخرين إذا تغيرت مشاعرهم تجاهي لموقف ما.	أتفهم تغير مشاعر الآخرين تجاهي لموقف ما.
أبكي وأنفعل عند مشاهدة الأفلام والمسلسلات الحزينة.	أنفعل عند مشاهدة الأفلام أو المسلسلات الحزينة.
أحاول ألا أؤذي مشاعر الآخرين.	أتجنب أن أؤذي مشاعر الآخرين.
أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني.	1- أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين. 2- أقدم للآخرين التهاني الصادقة عند نجاحهم.
أستطيع أن أتعامل مع كل الأفراد (صغار - كبار) ومن طبقات وأوساط وثقافات مختلفة.	1- يمكنني التعامل مع الأفراد من مختلف الأعمار. 2- يمكنني التعامل مع الأفراد على اختلاف عاداتهم وتقاليدهم

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.	أتحلى بالصبر عندما أخفق في الحصول على نتائج سريعة
أنا حساس لما يبيده الآخرون من نقد لتصرفاتي.	أشعر بالحساسية لما يبيده الآخرون من نقد لتصرفاتي
أجد رغبة في الحديث عن نفسي وعن إنجازاتي أمام الآخرين.	أجد رغبة في الحديث عن إنجازاتي أمام الآخرين.
أشعر بعدم ثقتي بنفسي وأني عبء على غيري.	1- أشعر بعدم ثقتي بنفسي 2- أعتقد أنني عبء على الآخرين
أثابر لتحقيق ما أحدد من أهداف.	أثابر لتحقيق أهدافي
أشعر بالتسلية حتى لو كنت مع أشخاص لا أعرفهم.	أشعر بالراحة حتى لو كنت مع أشخاص لا أعرفهم
أخجل بالتحدث أمام الآخرين.	أخجل حين أتحدث أمام الآخرين
أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.	أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.
أنسحب من المهمات التي تتطلب احتكاكاً بالغرباء.	أنسحب من المهمات التي تتطلب التعامل مع الغرباء.
أجد راحة في الجلوس منفرداً.	أجد راحة في الجلوس بمفردي
أفكر كثيراً قبل أن أقدم على عمل قد يضر بمصالح الآخرين.	أفكر قبل أن أقدم على عمل قد يضر بمصالح الآخرين.
أعتقد أنه لا يجب إصدار أحكام على الآخرين دون معرفة كافية بهم.	أتجنب إصدار أحكام على الآخرين دون معرفة كافية بهم
ينبغي على الفرد أن يحرص على حقوق الآخرين بقدر حرصه على حقوقه.	أحرص على حقوق الآخرين بقدر حرصي على حقوقي
أرى أن كل إنسان سيجني حتماً نتائج عمله سواء أكان خيراً أم شراً.	أؤمن بأن كل إنسان سيجني نتائج عمله سواء أكان خيراً أم شراً
أعتقد أن الإنسان لابد أن يتسم بالخلق الحسن فالعلم وحده لا يكفي.	أعتقد أن الإنسان يجب ان يتسم بالخلق الحسن

الجدول رقم (16): العبارات التي حُذِفَتْ في مقياس النضج الانفعالي

العبارات التي حُذِفَتْ
أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين.
أحاول تجنب الأماكن المظلمة بشتى الطرق
على الرغم من تغير الأحوال إلى الأحسن إلا أنني لا أجد حلاً لمشكلاتي.
أثق بنفسي في مواجهة ما يعترضني من مشكلات.

2- صدق النبيوي: تمّ التحقق من الصدق النبيوي بدراسة الاتساق الداخلي وحساب معاملات

الارتباط بيرسون بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه. وكذلك حساب

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس، وحساب معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك وفق الآتي:

أ- حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه:

والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (17): معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبند الذي تنتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول القدرة على ضبط الانفعالات (1-14)					
1	0.322**	0.000	8	0.412**	0.000
2	0.491**	0.000	9	0.353**	0.000
3	0.350**	0.000	10	0.300**	0.000
4	0.286**	0.000	11	0.485**	0.000
5	0.364**	0.000	12	0.250**	0.002
6	0.440**	0.000	13	0.509**	0.000
7	0.374**	0.000	14	0.505**	0.000
البعد الثاني القدرة على التعاطف (15-24)					
15	0.467**	0.000	20	0.506**	0.000
16	0.443**	0.000	21	0.469**	0.000
17	0.530**	0.000	22	0.590**	0.000
18	0.329**	0.000	23	0.497**	0.000
19	0.494**	0.000	24	0.534**	0.000
البعد الثالث المرونة وحل المشكلات (25-42)					
25	0.547**	0.000	34	0.415**	0.000
26	0.453**	0.000	35	0.527**	0.000
27	0.500**	0.000	36	0.191*	0.022
28	0.441**	0.000	37	0.577**	0.000
29	0.474**	0.000	38	0.584**	0.000
30	0.310**	0.000	39	0.184*	0.025
31	0.441**	0.000	40	0.514**	0.000
32	0.492**	0.000	41	0.411**	0.000
33	0.490**	0.000	42	0.464**	0.000
البعد الرابع الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس (43-56)					
43	0.235**	0.004	50	0.407**	0.000
44	0.428**	0.000	51	0.515**	0.000
45	0.577**	0.000	52	0.329**	0.000
46	0.490**	0.000	53	0.395**	0.000
47	0.481**	0.000	54	0.397**	0.000

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
48	0.233**	0.005	55	0.577**	0.000
49	0.334**	0.000	56	0.456**	0.000
البعد الخامس التواصل الاجتماعي (57-67)					
57	0.398**	0.000	63	0.526**	0.000
58	0.414**	0.000	64	0.478**	0.000
59	0.556**	0.000	65	0.173*	0.034
60	0.490**	0.000	66	0.476**	0.000
61	0.579**	0.000	67	0.467**	0.000
62	0.413**	0.000			
البعد السادس الإنساني والقيمي (68-77)					
68	0.611**	0.000	73	0.655**	0.000
69	0.526**	0.000	74	0.690**	0.000
70	0.679**	0.000	75	0.611**	0.000
71	0.522**	0.000	76	0.630**	0.000
72	0.615**	0.000	77	0.559**	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01-0.05)، ما يدل على أن بنود كل بُعد متسقة مع بعضها وتقيس شيئاً واحداً.

ب- حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس:
والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول رقم (18): معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس:

أبعاد النَّضج الانفعالي	القدرة على ضبط الانفعالات	القدرة على التعاطف	المرونة وحل المشكلات	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	التواصل الاجتماعي	الإنساني والقيمي	النَّضج الانفعالي
القدرة على ضبط الانفعالات	معامل ارتباط	1	0.161*	0.351**	0.281**	0.194*	0.486**
	مستوى الدلالة		0.049	0.000	0.001	0.018	0.000
القدرة على التعاطف	معامل ارتباط	0.161*	1	0.488**	0.271**	0.355**	0.679**
	مستوى الدلالة	0.049		0.000	0.001	0.000	0.000

أبعاد النّضج الانفعالي	القدرة على ضبط الانفعالات	القدرة على التعاطف	المرونة وحل المشكلات	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	التواصل الاجتماعي	الإنساني والقيمي	النّضج الانفعالي
المرونة وحل المشكلات	معامل ارتباط	0.351**	0.488**	1	0.356**	0.534**	0.368**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	معامل ارتباط	0.281**	0.271**	0.356**	1	0.481**	0.193*
	مستوى الدلالة	0.001	0.001	0.000		0.000	0.018
التواصل الاجتماعي	معامل ارتباط	0.194*	0.355**	0.534**	0.481**	1	0.330**
	مستوى دلالة	0.018	0.000	0.000	0.000		0.000
الإنساني والقيمي	معامل ارتباط	0.345**	0.558**	0.368**	0.193*	0.330**	1
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.018	0.000	
النضج الانفعالي	معامل ارتباط	0.486**	0.679**	0.821**	0.626**	0.715**	0.612**
	مستوى دلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يبين الجدول السابق أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01-0.05)، وهذا يعطي مؤشراً على أن كل بُعد ينسجم مع ما يقيسه المقياس ككل.

ج- حساب معاملات الارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس: والجدول

الآتي يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول رقم (19): معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.266**	0.000	40	0.495**	0.000
2	0.239**	0.003	41	0.427**	0.000
3	0.302**	0.000	42	0.407**	0.000

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
4	0.275**	0.000	43	0.312**	0.000
5	0.207**	0.000	44	0.174*	0.033
6	0.268**	0.000	45	0.335**	0.000
7	0.186**	0.000	46	0.300**	0.000
8	0.237**	0.000	47	0.221**	0.007
9	0.404**	0.000	48	0.227**	0.000
10	0.305**	0.000	49	0.381**	0.000
11	0.269**	0.001	50	0.365**	0.000
12	0.169**	0.000	51	0.304**	0.000
13	0.213**	0.009	52	0.168*	0.039
14	0.193*	0.018	53	0.181*	0.027
15	0.432**	0.000	54	0.360**	0.000
16	0.353**	0.000	55	0.246**	0.002
17	0.366**	0.000	56	0.413**	0.000
18	0.266**	0.001	57	0.310**	0.000
19	0.359**	0.000	58	0.255**	0.002
20	0.389**	0.000	59	0.422**	0.000
21	0.230**	0.000	60	0.431**	0.000
22	0.383**	0.000	61	0.371**	0.000
23	0.304**	0.000	62	0.201**	0.013
24	0.352**	0.000	63	0.351**	0.000
25	0.377**	0.000	64	0.400**	0.000
26	0.299**	0.000	65	0.111**	0.000
27	0.435**	0.000	66	0.482**	0.000
28	0.417**	0.000	67	0.311**	0.000
29	0.347**	0.000	68	0.465**	0.000
30	0.218**	0.007	69	0.271**	0.001
31	0.298**	0.000	70	0.467**	0.000
32	0.370**	0.000	71	0.218**	0.007
33	0.481**	0.000	72	0.341**	0.000
34	0.293**	0.000	73	0.430**	0.000
35	0.387**	0.000	74	0.431**	0.000
36	0.195**	0.000	75	0.263**	0.001
37	0.432**	0.000	76	0.506**	0.000
38	0.437**	0.000	77	0.388**	0.000
39	0.218**	0.007	* دال عند مستوى دلالة 0.05 ** دال عند مستوى دلالة 0.01		

يبين الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس النّضج الانفعاليّ، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.111) (0.506)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05)، وهذا يدل على أن جميع البنود تتصف بالصدق البنوي.

3- الصدق العاملي: استخدمت الباحثة الصدق العاملي بوصفه إحدى الطرق المهمة لحساب صدق المقياس، إذ استُخدِمَ التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لمصفوفة معامل الارتباط كل بُعد من أبعاد مقياس النّضج الانفعاليّ على حده، لتوضيح تشبعات العبارات باستخدام التدوير المتعامد للعوامل:

1- العامل الأول: القدرة على ضبط الانفعالات: وتعني قدرة الفرد على مواجهة الصراعات النفسية والسيطرة على الانفعالات والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعياً.

الجدول رقم (20): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.636
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	215.349
	df	91
	Sig.	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كايزر-ماير-أولكين (0.636) وهي أعلى من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل، إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة دال إحصائيّاً، وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.

الجدول رقم (21): أرقام عبارات العامل الأول (القدرة على ضبط الانفعالات) ونسبة تشبع كل عبارة، وذلك على النحو الآتي:

رقم	العبارات	التشبع
13	يجب على الإنسان أن ينتقم حتى لو بعد فترة	.731
8	أعامل الناس بالمثل	.692
5	يصعب عليّ نسيان الإساءة	.666
6	أدافع عن آرائيّ دون مراعاة مشاعر الآخرين	.578
3	لديّ القدرة على تحمل ضغوط العمل	.713
11	أُتصف بالهدوء في تعاملّي مع الناس	.675
2	أُتصرف باندفاع في بعض المواقف دون حساب العواقب	.475

رقم	العبارات	التشبع
1	أتماسك عند التعرض لمواقف مثيرة للانفعال (كالغضب مثلاً)	.380
7	ينتابني الضيق والتوتر حيال المواقف الغامضة	.728
12	أتأثر بردود أفعال الآخرين تجاهي	.667
14	أغضب بسرعة لأتفه الأسباب	.425
10	أحاول الاسترخاء عند التعرض لموقف محبط	.646

2- العامل الثاني: القدرة على التعاطف: تشير إلى القدرة على الدخول في علاقات الود

والقربة والصداقة وتحسس أفراح الآخرين وآلامهم وتقبل انفعالات الآخرين وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.

الجدول رقم (22): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.688
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	226.003
	df	45
	Sig.	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كايزر-ماير-أولكين (0.688)، وهي أعلى من مستوى

الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل، إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.

الجدول رقم (23): أرقام عبارات العامل الثاني (القدرة على التعاطف) ونسبة تشبع كل عبارة

رقم	العبارات	التشبع
19	أقدم للآخرين التهاني الصادقة عند نجاحهم	.804
20	لدي القدرة على مشاركة الآخرين في أفراحهم	.793
24	أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين	.782
15	أجد صعوبة في مواساة الآخرين عند الصعاب	.447
21	أنفعل عند مشاهدة الأفلام أو المسلسلات الحزينة	.733
22	أتجنب أن أؤذي مشاعر الآخرين	.622
16	أتفهم شعور الآخرين بالغضب والكراهية وغيرها	.616
18	أتفهم تغير مشاعر الآخرين تجاهي لموقف ما	.720
17	أحترم مشاعر الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن مشاعري	.652
23	أحترم ميول الآخرين حتى لو كانت مختلفة عن ميولي	.471

3- العامل الثالث: المرونة وحل المشكلات: ويقصد تحلي الفرد بالمرونة في مواجهة

الصعوبات والعقبات التي تعترضه والتعامل معها بروح إيجابية وتفكير مستدير يحقق تكيفه مع مجريات الحياة السريعة ويساعده على إيجاد الحلول المناسبة لها.

الجدول رقم (24): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.698
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	599.098
	df	153
	Sig.	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كايزر-ماير-أولكين (0.698)، وهي أعلى من مستوى الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل، إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.

الجدول رقم (25): أرقام عبارات العامل الثالث (المرونة وحل المشكلات) ونسبة تشبع كل عبارة

رقم	العبارات	التشبع
35	بإمكاني أن أواصل عملاً ما لفترة طويلة حتى لو واجهتني بعض المشكلات والصعاب	.773
34	لدي القدرة على حل مشكلاتي بمفردتي	.734
32	عندما أقرر إنجاز أعمالي فإنني أبدأ بالمهام الصعبة	.642
38	أستطيع تنظيم أفكاري ومشاعري إذا تعرضت للمشاكل	.485
42	أعترف بأخطائي بسهولة	.822
31	أبادر بالاعتذار حين أكون مخطئاً	.769
29	أتأقلم سريعاً مع طبيعة التغيرات المحيطة	.690
25	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية بسهولة	.671
28	أستطيع أن أجد طريقاً إلى السعادة مهما ساءت الأحوال.	.664
27	أتحلى بالصبر عندما أخفق في الحصول على نتائج سريعة	.522
41	أسعى لتغيير صفاتي السلبية	.810
37	أستطيع بسهولة استخدام طرائق مختلفة لحل المشكلات	.584
33	أساعد في حل مشكلات من حولي (أقارب، أصدقاء)	.500
39	أهرب من بعض المشكلات لعدم قدرتي على مواجهتها	.718
26	يمكنني التعامل مع الأفراد من مختلف الأعمار	.575
36	أشعر بالحساسية لما يبديه الآخرون من نقد لتصرفاتي	.453
40	يمكنني التعامل مع الأفراد على اختلاف عاداتهم وتقاليدهم	.450
30	أبدأ بمصالحة من يخاصمني	.816

4- العامل الرابع: الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس: يعني إحساس الفرد بقيمته، وتوفر ما لديه

من إمكانيات تجعله قادراً على العطاء ومواجهة الصعاب.

الجدول رقم (26): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.619
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	287.964
	df	91
	Sig.	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كايزر-ماير-أولكين (0.619)، وهي أعلى من مستوى

الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل، إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة

دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.

الجدول رقم (27): أرقام عبارات العامل الرابع (الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس) ونسبة تشبع كل عبارة

رقم	العبارات	التشبع
45	أشعر بعدم كفاءتي لدرجة تعوقني عن إنجاز أعمالي	.725
51	أعتقد أنني عبء على الآخرين	.707
55	أشعر بعدم ثقتي بنفسي.	.673
46	أحاول تجنب المواقف التي تتطلب مني قراراً حاسماً.	.476
47	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري وآرائي أمام الآخرين	.459
56	أخطط لمستقبلي بكل ثقة	.775
54	أثابر لتحقيق أهدافي	.768
48	أجد رغبة في الحديث عن إنجازاتي أمام الآخرين	.777
53	أتردد في اتخاذ القرار حتى بعد اقتناعي به	.600
44	يعاملني والداي كما لو كنت طفلاً صغيراً.	.578
50	أثق بقدراتي في مواجهة الصعوبات التي تعترضني	.409
49	أعرف نقاط الضعف بشخصيتي وأسعى لتقويتها	.472
43	يراني الآخرون شخصاً يمكن الاعتماد عليه.	.783
52	لدي القدرة في التأثير على الآخرين	.508

5- العامل الخامس: التواصل الاجتماعي: يقصد به قدرة الفرد على عقد الصداقات وتكوين

علاقات إنسانية مشبعة والإسهام بدور إيجابي في المناسبات والأنشطة..

الجدول رقم (28): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.705
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	190.270
	df	55
	Sig.	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كايزر-ماير-أولكين (0.705)، وهي أعلى من مستوى

الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل، إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة

دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.

الجدول رقم (29): أرقام عبارات العامل الخامس (التواصل الاجتماعي) ونسبة تشبع كل عبارة

رقم	العبارات	النسبة
64	أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون	.653
63	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.	.636
59	أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي وأصدقائي	.627
60	أبادر في السؤال عن أقاربي وأصدقائي	.578
61	أستمع بالعمل مع الناس كما هو الحال في عمليات البيع والشراء	.578
66	أستمع بتبادل الآراء والأفكار مع زملائي وأصدقائي	.575
58	أنسحب من المهمات التي تتطلب التعامل مع الغرباء	.803
57	أخجل حين أتحدث أمام الآخرين	.757
62	أجد صعوبة في البقاء بعيداً عن الآخرين	.724
65	أجد راحة عند الجلوس بمفردي.	.556
67	أشعر بالراحة حتى لو كنت مع أشخاص لا أعرفهم	.338

6- العامل السادس: الإنساني والقيمي: يقصد به تبني الفرد لإطار قيمي يهتدي به ويوجه

سلوكه ويراعي فيه مشاعر الآخرين ويحترم مصالحهم وحقوقهم.

الجدول رقم (30): اختبار كيمو وبارتليت لدراسة جودة القياس

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.806
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	410.989
	df	45
	Sig.	.000

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة كايزر-ماير-أولكين (0.806)، وهي أعلى من مستوى

الدلالة 0.05، وهذا يشير إلى كفاية حجم العينة للتحليل، إضافة إلى أن اختبار بارتليت لتجانس العينة

دال إحصائياً، وهذا يشير إلى أن العينة مناسبة للتحليل.

الجدول رقم (31): أرقام عبارات العامل السادس (الإنساني والقيمي) ونسبة تشبع كل عبارة

رقم	العبارات	التشبع
76	أحاول الوفاء بوعودي	.817
73	أحرص على حقوق الآخرين بقدر حرصي على حقوقي.	.787
74	أحرص على تحمل مسؤولياتي وأداء واجباتي قبل أن أطالب بحقوق	.765
75	أؤمن بأن كل إنسان سيجني نتائج عمله سواء أكان خيراً أم شراً	.474
69	أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملونني به	.457
77	أعتقد أن الإنسان يجب أن يتسم بالخلق الحسن	.825
68	أعتقد أنه ينبغي أن يتحلى الفرد بالتسامح والعفو	.730
72	ينبغي أن يلتزم الفرد بالصدق والأمانة حتى لو لم يعامله الناس بالطريقة ذاتها	.649
71	أتجنب إصدار أحكام على الآخرين دون معرفة كافية بهم	.833
70	أفكر قبل أن أقدم على عمل قد يضر بمصالح الآخرين	.676

ثانياً: دراسة ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وفق طريقتين وهما: أ- ثبات بالتجزئة النصفية: استُخرجت

معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وبالنسبة

لأبعاده كل على حدة كما هو موضح في الجدول.

ب- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ: حُسِبَ الثبات وفق هذه الطريقة وذلك

بالنسبة للمقياس ككل، وبالنسبة لأبعاده كل على حدة كما هو موضح في الجدول رقم ().

الجدول رقم (32): قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس النّضج الانفعالي وبالنسبة

لأبعاده كلّ على حدة

التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ	مقياس النّضج الانفعالي	
.641	.568	القدرة على ضبط الانفعالات	أبعاد مقياس النّضج الانفعالي
.570	.614	القدرة على التعاطف	
.760	.745	المرونة وحل المشكلات	
.706	.622	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس	
.591	.601	التواصل الاجتماعي	
.752	.806	الإنساني والقيمي	الدرجة الكلية
.794	.829		

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات كل من ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بالنسبة

للمقياس ككل ولأبعاده، كانت جميعها مرتفعة ما يدل على أن المقياس يتصف بدرجة مرتفعة من الثبات.

ونستنتج مما سبق أن المقياس تتوافر فيه الشروط السيكومترية بتوافر مؤشرات مرتفعة لصدقه

وثباته، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للاستخدام والتطبيق كأداة للدراسة.

خامساً- إجراءات تنفيذ الدّراسة:

وحصل ذلك من خلال:

- تحديد الإطار النظري للدراسة والاطّلاع على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة.
- تطبيق أداتي الدّراسة (وهما عبارة عن مقياسين، الأول لمقياس أسلوب التصنّع، والثاني لمقياس النّضج الانفعالي وهما من إعداد الباحثة) على العيّنة الاستطلاعية؛ وذلك للتأكد من وضوح تعليمات المقياسين، وسلامة بنودهم، وسهولة فهمهم من قبل المفحوصين، والوقوف عند أهم الصّعوبات التي يمكن أن تنشأ في أثناء التّطبيق الأساسي ومحاولة تلافئها، وكذلك التّحقّق من الخصائص السيكومترية للمقياسين.

- تطبيق مقياسي أداتي الدراسة على العينة الأساسية.
- تفرغ البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
- عرض النتائج وتفسيرها.

سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد في الدراسة السيكمترية لأداتي الدراسة، وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (SPSS)، وفق ما يلي:

- لحساب صدق أداتي الدراسة استخدم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)

واختبار كيمو وبارتليت وتحليل العاملي.

- لحساب ثبات أداتي الدراسة استخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي،

ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان-براون.

- للإجابة عن أسئلة الدراسة جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن فرضيات الدراسة استخدم اختبار ت-ستودنت (T-test) للعينات المستقلة،

ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين

متغيرات الدراسة واختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين أفراد العينة.

سابعاً - الصعوبات التي واجهت الباحثة:

1- صعوبة الوصول إلى دراسات سابقة أجنبية عن أسلوب التصنع، مما اضطر الباحثة إلى

وضع دراسات قريبة منها.

2- عدم توفر مراجع للمتغيرات بشكل كافٍ.

3 - صعوبة في أثناء التطبيق، وذلك بسبب اختلاف برامج السنوات الدراسية التي طبقت عليها

الدراسة، ما جعل الباحثة ترتاد الكلية الواحدة التي تطبق عليها أكثر من مرة.

4- في أثناء تفريغ البيانات ولأن حجم العينة كبير والمقاييس شاملة، تطلب من الباحثة وقتاً

وجهداً كبيرين.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

ثانياً - عرض نتائج فرضيات الدراسة

ثالثاً - نتائج الدراسة وتفسيرها

1- تفسير أسئلة الدراسة

2- تفسير الفرضيات

التوصيات والمقترحات

1- توصيات الدراسة

2- مقترحات الدراسة

توطئة:

يتناول هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة هذه النتائج وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي سعت إليها الدراسة، ومقارنة النتائج الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، إذ عرض أولاً النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة ومناقشتها، ومن ثم النتائج المرتبطة بفرضيات الدراسة ومناقشتها، ثم تفسير نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها، وفي النهاية عرض خلاصة نتائج الدراسة، وأخيراً مقترحات الدراسة.

أولاً- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

1- ما مستوى أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقسيم درجات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) تبعاً لدرجاتهم على مقياس أسلوب التصنع، ووفقاً لخصائص منحنى التوزيع الطبيعي (المتوسط الحسابي $\pm$ الانحراف المعياري) على الشكل الآتي:

أولاً: حُسِبَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس أسلوب التصنع؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (173,2365) والانحراف المعياري (24,61943).

ثانياً: حدد المستوى المنخفض من أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة بطرح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الكلية من الانحراف المعياري (173,2365 - 24,61943) = 148,61707؛ إذ اعتبرت هذه الدرجة أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب بالمستوى المنخفض، كما جُمِعَ أفراد عينة الدراسة الذين حصلوا على درجة 148,61707 فأقل؛ إذ بلغ عددهم (171) طالباً وطالبة، وحُسِبَت نسبتهم المئوية، كما هو موضح بالجدول رقم (33)

ثالثاً: حُدِدَ المستوى المرتفع من أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة بجمع المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الكلية مع الانحراف المعياري (173,2365 + 24,61943) = 197,85593؛ إذ اعتبرت هذه الدرجة أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب بالمستوى المرتفع، كما جُمِعَ عدد أفراد

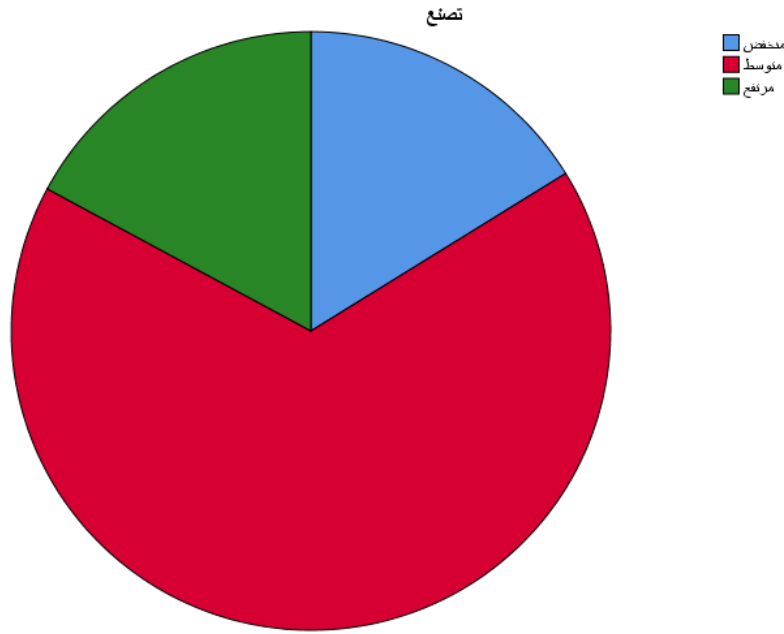
عَيِّنة الدِّراسة الذين حصلوا على درجة (197,85593) فأكثر؛ إذ بلغ عددهم (181) طالباً وطالبة، و حُسِبَت نسبتهم المئويّة، كما هو موضح بالجدول التالي رقم(33)

رابعاً: حُدِّد المستوى المتوسط من أسلوب التّصنّع لدى افراد عَيِّنة الدِّراسة في الدرجات المحصورة بين (148,61707 وهي أعلى درجة في مستوى المنخفض) و (197,85593 وهي أدنى درجة في المستوى المرتفع)؛ إذ بلغ عدد أفراد عَيِّنة الدِّراسة الذين كانت درجاتهم تقع بين هذين العددين (705) طالباً وطالبة، وحُسِبَت نسبتهم المئويّة، كما هو واضح بالجدول (33)

الجدول رقم (33): مستوى أسلوب التّصنّع لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة على الدرجة الكلّية لمقياس أسلوب التّصنّع

مقياس أسلوب التّصنّع	العَيِّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستويات	التكرارات	الترتيب	النسب المئويّة
الدرجة الكلّية	1057	173.2365	24.61943	منخفض	171	3	16.2%
				متوسط	705	1	66.7%
				مرتفع	181	2	17.1%

يتبيّن من الجدول السابق أن غالبية أفراد عَيِّنة الدِّراسة لديهم مستوى متوسط من أسلوب التّصنّع؛ إذ بلغ عددهم (705) طالباً وطالبة، ونسبتهم المئويّة بلغت (66,7%) من أفراد العَيِّنة الكلّية، يليهم الطّلبة الذين كانت درجاتهم مرتفعة على مقياس أسلوب التّصنّع؛ إذ بلغ عددهم (181) طالباً وطالبة، ونسبتهم المئويّة بلغت (17,1%)، يليهم الطّلبة الذين كانت درجاتهم منخفضة على مقياس أسلوب التّصنّع؛ إذ بلغ عددهم (171) طالباً وطالبة، ونسبتهم المئويّة بلغت (16,2%). والشكل (4) يبيّن النسب المئويّة لمستوى أسلوب التّصنّع لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة



الشكل رقم (4): مستوى أسلوب التصنيع لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس أسلوب التصنيع

2- ما مستوى النضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقسيم درجات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع) تبعاً لدرجاتهم على مقياس النضج الانفعالي، ووفقاً لخصائص منحنى التوزيع الطبيعي (المتوسط الحسابي $\pm$ الانحراف المعياري) على الشكل الآتي:

أولاً: حُسِبَ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة الكلية على مقياس النضج الانفعالي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (280,8496) والانحراف المعياري (29,20044).

ثانياً: حُدِدَ المستوى المنخفض من النضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة بطرح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الكلية من الانحراف المعياري (280,8496 - 29,20044 = 251,65؛ إذ اعتبرت هذه الدرجة أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب بالمستوى المنخفض، كما جُمِعَ أفراد عينة الدراسة الذين حصلوا على درجة 251,65 فأقل؛ إذ بلغ عددهم (167) طالباً وطالبة، وحُسِبَت نسبته المئوية، كما هو موضح بالجدول رقم(34)

ثالثاً: حُدِدَ المستوى المرتفع من النضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة بجمع المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الكلية مع الانحراف المعياري (280,8496 + 29,20044 =

310,05004؛ إذ اعتبرت هذه الدرجة أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب بالمستوى المرتفع، كما جُمع عدد أفراد عينة الدراسة الذين حصلوا على درجة (310,05004) فأكثر؛ إذ بلغ عددهم (170) طالباً وطالبة، وحُسِبَت نسبتهم المئوية، كما هو موضح بالجدول التالي رقم(34)

رابعاً: حُدِدَ المستوى المتوسط من النّضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة في الدرجات المحصورة بين (251,65 وهي أعلى درجة في مستوى المنخفض) و (310,05004 وهي أدنى درجة في المستوى المرتفع)؛ إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الذين كانت درجاتهم تقع بين هذين العددين (720) طالباً وطالبة، وحُسِبَت نسبتهم المئوية، كما هو واضح بالجدول (34)

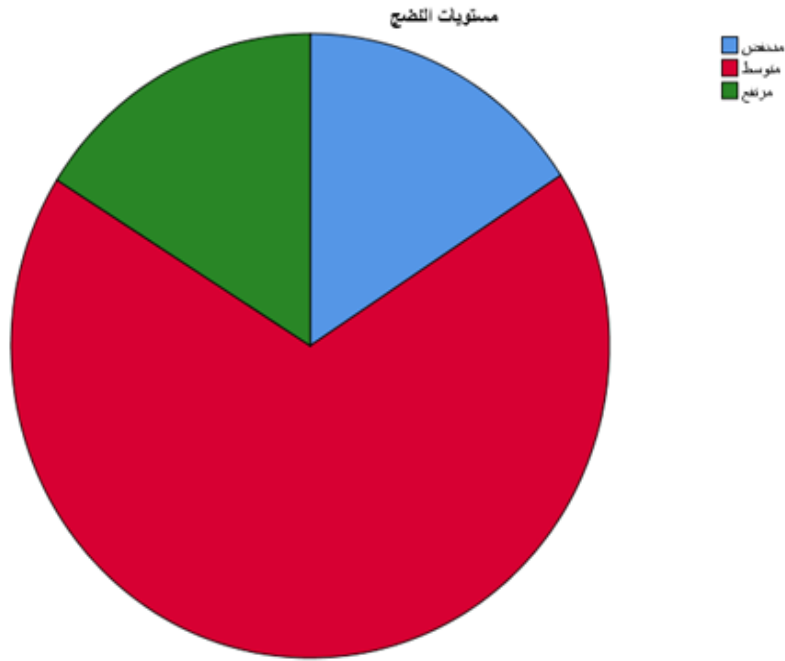
الجدول رقم (34): مستوى النّضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النّضج الانفعالي

النسب المئوية	الترتيب	التكرارات	المستويات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	مقياس النّضج الانفعالي
15.8%	3	167	منخفض	29.20044	280.8496	1057	الدرجة الكلية
68.1%	1	720	متوسط				
16.1%	2	170	مرتفع				

يتبين من الجدول السابق أن غالبية أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من النّضج

الانفعالي؛ إذ بلغ عددهم (720) طالباً وطالبة، ونسبتهم المئوية بلغت (68,1%) من أفراد العينة الكلية، يليهم الطلبة الذين كانت درجاتهم مرتفعة على مقياس النّضج الانفعالي؛ إذ بلغ عددهم (170) طالباً وطالبة، ونسبتهم المئوية بلغت (16,1%)، يليهم الطلبة الذين كانت درجاتهم منخفضة على مقياس النّضج الانفعالي؛ إذ بلغ عددهم (167) طالباً وطالبة، ونسبتهم المئوية بلغت (15,8%). والشكل (5)

يبين النسب المئوية لمستوى النّضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.



الشكل رقم (5): مستوى التّضج الانفعالي لدى أفراد عيّنة الدّراسة على الدرجة الكلّية لمقياس التّضج الانفعالي

ثانياً: عرض نتائج فرضيّات الدّراسة:

1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التّصنّع والتّضج الانفعالي لدى أفراد

عيّنة الدّراسة عند مستوى دلالة 0,05

للتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسِبَ معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عيّنة الدّراسة

على مقياس أسلوب التّصنّع ودرجاتهم على مقياس التّضج الانفعالي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (35): قيمة معامل الارتباط بين درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع ودرجاتهم على مقياس التّضج

الانفعالي.

العلاقة الارتباطية			
النّصّج الانفعالي	أسلوب التصنّع		مقياس أسلوب التصنّع
-0.542**	1	معامل الارتباط بيرسون	
0.000		القيمة الاحتمالية	
1057	1057	العينة	
0.01** دال عند مستوى دلالة			

يبين الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط دالة إحصائياً عند القيمة الاحتمالية 0,000، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05، ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ أي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، ويلاحظ أن الارتباط دال وسلبى؛ أي كلما ارتفع مستوى أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة انخفض مستوى النضج الانفعالي لديهم والعكس صحيح.

2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية استخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (36): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس.

مقياس أسلوب التصنع	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية df	القيمة الاحتمالية
	ذكور	421	180.6603	24.28856	8.224	1055	.000
	الإناث	636	168.3223	23.60185			

يبين الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع؛ إذ بلغت قيمة T (8,224) عند القيمة الاحتمالية 0,000، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05، ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

3- نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج

الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية أُستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد

عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين،

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (37): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس .

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية df	T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	
.074	1055	1.789	7.22360	45.8884	421	ذكور	القدرة على ضبط الانفعالات
			7.21167	45.0770	636	إناث	
.000	1055	7.878	5.53273	38.7316	421	ذكور	القدرة على التعاطف
			5.08706	41.3396	636	إناث	
.056	1055	1.913	9.31240	65.6247	421	ذكور	المرونة وحل المشكلات
			8.72697	64.5472	636	إناث	
.668	1055	.429	7.73569	50.4869	421	ذكور	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس
			7.80939	50.6965	636	إناث	
.388	1055	.863	6.28275	37.2898	421	ذكور	التواصل الاجتماعي
			6.83656	36.9308	636	إناث	
.000	1055	8.211	6.20307	40.7506	421	ذكور	البعد الإنساني والقيمي
			5.14171	43.6336	636	إناث	
.060	1055	1.884	30.23118	278.7720	421	ذكور	النضج الانفعالي
			28.43827	282.2248	636	إناث	

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد

عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس ؛ إذ بلغت قيمة T

(1,884) عند القيمة الاحتمالية 0,060، وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05، ومن ثم نقبل الفرضية

الصفريّة، وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس النّضج الانفعاليّ تعزى لمتغير الجنس، كما يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين الجنسين في أبعاد القدرة على التعاطف، والبعد الإنساني والقيمي؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0,05، والفرق لصالح الإناث، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائية في أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات، والمرونة وحل المشكلات، والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي .

4- نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغير التخصّص الدراسي.

للتحقّق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغير التخصّص الدراسي، استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (38): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغير التخصّص

الدراسي.

مقياس	التخصّص الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية df	القيمة الاحتمالية
أسلوب	العلمية-التطبيقية	810	172.9605	23.23813	.660	1055	.509
التّصنّع	الأدبية-النظرية	247	174.1417	28.72112			

يلاحظ من الجدول السابق أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغير التخصّص الدراسي؛ إذ بلغت قيمة T (0,660) عند القيمة الاحتمالية (0,509)، وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05، ومن ثمّ نقبل الفرضية الصفريّة

التي تقول: إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

5- نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس

النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد

عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، استخدم اختبار (ت)

لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (39): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية df	T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	التخصص الدراسي	
.133	1055	1.502	7.22200	45.2160	810	العلمية-التطبيقية	القدرة على ضبط الانفعالات
			7.21195	46.0040	247	الأدبية-النظرية	
.037	1055	2.086	5.18990	40.4926	810	العلمية-التطبيقية	القدرة على التعاطف
			6.08023	39.6721	247	الأدبية-النظرية	
.251	1055	1.149	8.76143	64.8012	810	العلمية-التطبيقية	المرونة وحل المشكلات
			9.64220	65.5506	247	الأدبية-النظرية	
.174	1055	1.360	7.43951	50.7926	810	العلمية-التطبيقية	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس
			8.78465	50.0243	247	الأدبية-النظرية	
.552	1055	.595	6.68799	37.1407	810	العلمية-التطبيقية	التواصل الاجتماعي
			6.40400	36.8543	247	الأدبية-النظرية	
.262	1055	1.121	5.55779	42.5951	810	العلمية-التطبيقية	البعد الإنساني والقيمي
			6.38313	42.1255	247	الأدبية-النظرية	
.704	1055	.380	28.64151	281.0383	810	العلمية-التطبيقية	
			31.01533	280.2308	247	الأدبية-النظرية	

يلاحظ من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد

عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي؛ إذ بلغت

قيمة T (0,380) عند القيمة الاحتمالية (0,704)، وهي أكبر من 0,05، ومن ثم نقبل الفرضية

الصفريّة التي تقول: إنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس النّضج الانفعاليّ تعزى لمتغير التخصّص الدّراسي. كما يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائيّاً تعزى لمتغير التخصّص الدّراسي على بُعد القدرة على التعاطف؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0,05، وكان الفرق لصالح التخصّص العلمي، في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيّاً على أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات، والمرونة وحل المشكلات، والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي، والبعد الإنساني والقيمي.

6- نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغير السنة الدّراسيّة.

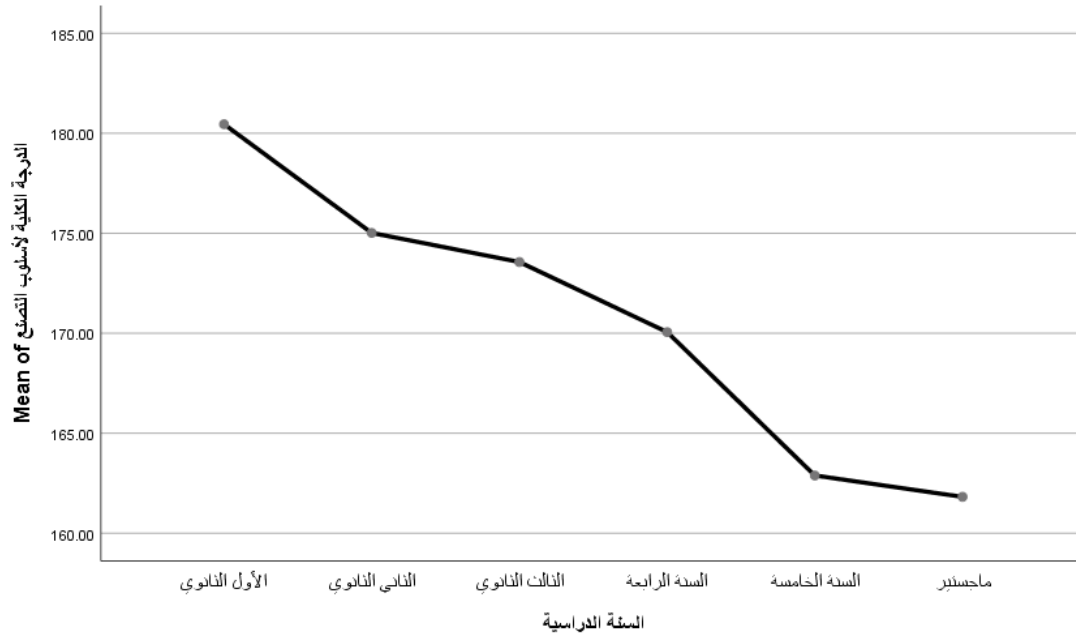
للتحقّق من صحة الفرضية استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع وفقاً لمتغير السنة الدّراسيّة، حُسِبَ اختبار F ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (40): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع وفقاً

لمتغير السنة الدّراسيّة.

متوسط العمر	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	مقياس أسلوب التّصنّع
16	23.31424	180.4515	237	الأول الثانوي
17	22.07835	175.0175	228	الثاني الثانوي
17.98	23.86091	173.5621	169	الثالث الثانوي
23.02	25.77934	170.0570	316	السنة الرابعة
23.85	26.39122	162.8846	52	السنة الخامسة
26.09	24.19067	161.8182	55	ماجستير
19.54	24.61943	173.2365	1057	المجموع

كما يوضح الشكل الآتي الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع وفقاً لمتغير السنة الدراسية.



الشكل رقم (6): يبين الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع وفقاً للسنة الدراسية.

الجدول رقم (41): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في درجة أسلوب التصنع وفقاً لمستويات متعددة من السنوات الدراسية لأفراد عينة الدراسة.

ANOVA					
مقياس أسلوب التصنع					
القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية df	مجموع المربعات	
.000	9.982	5803.237	5	29016.187	بين المجموعات
		581.392	1051	611042.684	ضمن المجموعات
			1056	640058.870	المجموع

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة F (9,982) والقيمة الاحتمالية 0,000 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05 ، وهذا يشير إلى وجود فروق في أسلوب التصنع وفق متغير السنة الدراسية، ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح

الأول الثانوي ذوي المتوسط الحسابي الأعلى (180,4515)، ولتحديد جهة الفروق نستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة.

الجدول رقم (42): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب

التصنع وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

أسلوب التصنع	(I) السنة الدراسية	(J) السنة الدراسية	فرق المتوسط (I-J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
Scheffe	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	5.43393	2.23676	.317
		الثالث الثانوي	6.88935	2.42762	.154
		السنة الرابعة	10.39451*	2.07195	.000
		السنة الخامسة	17.56686*	3.69239	.000
		ماجستير	18.63329*	3.60886	.000
	الثاني الثانوي	الأول الثانوي	-5.43393	2.23676	.317
		الثالث الثانوي	1.45541	2.44748	.997
		السنة الرابعة	4.96058	2.09519	.347
		السنة الخامسة	12.13293	3.70548	.058
		ماجستير	13.19936*	3.62225	.021
	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	-6.88935	2.42762	.154
		الثاني الثانوي	-1.45541	2.44748	.997
		السنة الرابعة	3.50517	2.29783	.802
		السنة الخامسة	10.67751	3.82372	.169
		ماجستير	11.74395	3.74312	.081
	السنة الرابعة	الأول الثانوي	-10.39451*	2.07195	.000
		الثاني الثانوي	-4.96058	2.09519	.347
		الثالث الثانوي	-3.50517	2.29783	.802
		السنة الخامسة	7.17235	3.60839	.557
		ماجستير	8.23878	3.52287	.362
	السنة الخامسة	الأول الثانوي	-17.56686*	3.69239	.000
		الثاني الثانوي	-12.13293	3.70548	.058
		الثالث الثانوي	-10.67751	3.82372	.169
		السنة الرابعة	-7.17235	3.60839	.557
		ماجستير	1.06643	4.66384	1.000
	ماجستير	الأول الثانوي	-18.63329*	3.60886	.000
		الثاني الثانوي	-13.19936*	3.62225	.021
		الثالث الثانوي	-11.74395	3.74312	.081
		السنة الرابعة	-8.23878	3.52287	.362
		السنة الخامسة	-1.06643	4.66384	1.000

نلاحظ من الجدول السابق أن الفروق دالة إحصائياً بين المجموعات كانت بين الأول الثانوي والسنة الرابعة، والأول الثانوي والسنة الخامسة، والأول الثانوي والماجستير وبين الثاني الثانوي والماجستير عند مستوى دلالة 0,05، في حين لم تكن الفروق بين المجموعات الأخرى دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05.

7- نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي وفقاً لمتغير السنة الدراسية، وحُسِبَ اختبار F ، وكانت النتائج على النحو الآتي:

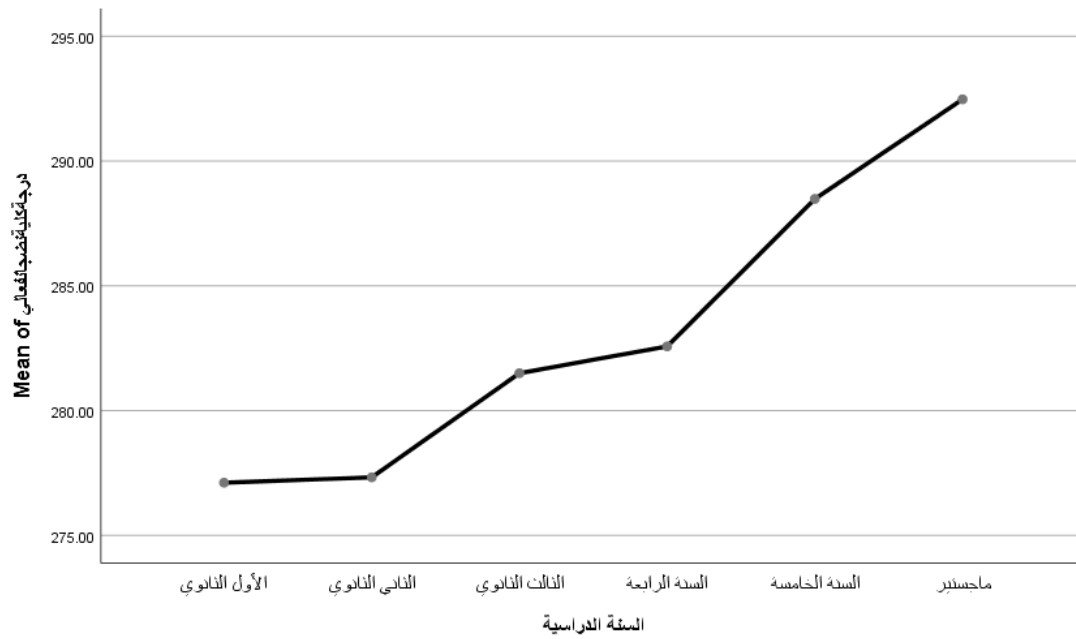
الجدول رقم (43): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي وفقاً لمتغير السنة الدراسية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة		
7.21138	44.8692	237	الأول الثانوي	القدرة على ضبط الانفعالات
7.35194	44.7237	228	الثاني الثانوي	
7.08700	44.9763	169	الثالث الثانوي	
7.09723	45.6614	316	السنة الرابعة	
7.37334	47.2115	52	السنة الخامسة	
6.85482	48.5818	55	ماجستير	
7.22394	45.4002	1057	Total	
5.70431	39.4937	237	الأول الثانوي	القدرة على التعاطف
5.39265	39.7939	228	الثاني الثانوي	
5.37379	40.3314	169	الثالث الثانوي	
5.09639	41.0380	316	السنة الرابعة	
5.89587	40.4423	52	السنة الخامسة	
5.21994	41.4182	55	ماجستير	
5.41920	40.3009	1057	Total	
8.64927	63.5232	237	الأول الثانوي	المرونة وحل المشكلات
9.71680	64.3947	228	الثاني الثانوي	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة		
8.27191	64.8521	169	الثالث الثانوي	
8.80597	65.8481	316	السنة الرابعة	
9.79894	66.4808	52	السنة الخامسة	
8.44941	67.6000	55	ماجستير	
8.97589	64.9763	1057	Total	
7.21125	50.3924	237	الأول الثانوي	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس
7.80553	50.1096	228	الثاني الثانوي	
6.86796	51.3136	169	الثالث الثانوي	
8.55030	49.9842	316	السنة الرابعة	
7.83811	52.7692	52	السنة الخامسة	
7.23892	53.0727	55	ماجستير	
7.77712	50.6131	1057	Total	
6.61205	37.2996	237	الأول الثانوي	التواصل الاجتماعي
6.56337	36.7325	228	الثاني الثانوي	
6.39457	37.6982	169	الثالث الثانوي	
6.77492	36.5918	316	السنة الرابعة	
6.09935	37.8846	52	السنة الخامسة	
7.12481	37.6000	55	ماجستير	
6.62084	37.0738	1057	Total	
6.20723	41.5316	237	الأول الثانوي	البعد الإنساني والقيمي
5.57918	41.5702	228	الثاني الثانوي	
5.23672	42.3254	169	الثالث الثانوي	
5.84243	43.4494	316	السنة الرابعة	
5.12410	43.6923	52	السنة الخامسة	
4.82048	44.2000	55	ماجستير	
5.76152	42.4853	1057	Total	
30.05215	277.1097	237	الأول الثانوي	النّضج الانفعالي
29.93002	277.3246	228	الثاني الثانوي	
26.07615	281.4970	169	الثالث الثانوي	
28.68412	282.5728	316	السنة الرابعة	
31.72213	288.4808	52	السنة الخامسة	
27.74944	292.4727	55	ماجستير	
29.20044	280.8496	1057	Total	

كما يوضح الشكل الآتي متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النّضج الانفعاليّ

ووفقاً لمتغير السنة الدراسية:



الشكل رقم (7): يبين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي وفقاً لمتغير السنة الدراسية

الجدول رقم (44): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في درجة النضج الانفعالي وفقاً لمستويات متعددة من السنوات

الدراسية لأفراد عينة الدراسة.

ANOVA						
القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية df	مجموع المربعات		
.003	3.689	190.091	5	950.454	بين المجموعات	القدرة على ضبط الانفعالات
		51.529	1051	54157.266	ضمن المجموعات	
			1056	55107.720	Total	
.008	3.127	90.916	5	454.580	بين المجموعات	القدرة على التعاطف
		29.075	1051	30557.749	ضمن المجموعات	
			1056	31012.329	Total	
.006	3.304	263.324	5	1316.621	بين المجموعات	المرونة وحل المشكلات
		79.697	1051	83761.787	ضمن المجموعات	
			1056	85078.409	Total	
.015	2.841	170.347	5	851.735	بين المجموعات	الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس
		59.961	1051	63019.005	ضمن المجموعات	
			1056	63870.740	Total	
.394	1.038	45.476	5	227.379	بين المجموعات	التواصل الاجتماعي
		43.828	1051	46062.866	ضمن المجموعات	
			1056	46290.244	Total	
.000	5.804	188.393	5	941.965	بين المجموعات	البعد الإنساني والقيمي
		32.457	1051	34112.057	ضمن المجموعات	
			1056	35054.023	Total	

ANOVA						
القيمة الاحتمالية	F	متوسط المربعات	درجة الحرية df	مجموع المربعات		
.001	4.194	3523.138	5	17615.688	بين المجموعات	النضج الانفعالي
		839.961	1051	882799.394	ضمن المجموعات	
			1056	900415.082	Total	

يلاحظ من الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية؛ إذ بلغت قيمة $F(4,194)$ عند القيمة الاحتمالية 0,001، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05، ومن ثم نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح الماجستير ذوي المتوسط الحسابي الأعلى (292,4727).

كما يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين السنوات الدراسية في أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات والقدرة على التعاطف والمرونة وحل المشكلات والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس والبعد الإنساني والقيمي؛ إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة 0,05، والفرق لصالح الماجستير على الأبعاد الخمسة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائية في بُعد التواصل الاجتماعي. ولتحديد جهة الفروق نستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة.

الجدول رقم (45): نتائج اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج

الانفعالي وفقاً لمتغير السنة الدراسية:

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	السنة (J) الدراسية	السنة (I) الدراسية	Dependent Variable	
1.000	.66590	.14551	الثاني الثانوي	الأول الثانوي	Scheffe	القدرة على ضبط الانفعالات
1.000	.72272	-.10713-	الثالث الثانوي			
.895	.61684	-.79219-	السنة الرابعة			
.475	1.09926	-2.34234-	السنة الخامسة			
.036	1.07439	-3.71262*	ماجستير			
1.000	.66590	-.14551-	الأول الثانوي	الثاني الثانوي		
1.000	.72864	-.25265-	الثالث الثانوي			
.812	.62376	-.93771-	السنة الرابعة			
.406	1.10316	-2.48785-	السنة الخامسة			
.026	1.07838	-3.85813*	ماجستير			
1.000	.72272	.10713	الأول الثانوي	الثالث الثانوي		
1.000	.72864	.25265	الثاني الثانوي			
.962	.68409	-.68506-	السنة الرابعة			
.571	1.13836	-2.23521-	السنة الخامسة			
.064	1.11436	-3.60549-	ماجستير			
.895	.61684	.79219	الأول الثانوي	السنة الرابعة		
.812	.62376	.93771	الثاني الثانوي			
.962	.68409	.68506	الثالث الثانوي			
.838	1.07425	-1.55015-	السنة الخامسة			
.171	1.04879	-2.92043-	ماجستير			
.475	1.09926	2.34234	الأول الثانوي	السنة الخامسة		
.406	1.10316	2.48785	الثاني الثانوي			
.571	1.13836	2.23521	الثالث الثانوي			
.838	1.07425	1.55015	السنة الرابعة			
.965	1.38847	-1.37028-	ماجستير			
.036	1.07439	3.71262*	الأول الثانوي	ماجستير		
.026	1.07838	3.85813*	الثاني الثانوي			
.064	1.11436	3.60549	الثالث الثانوي			
.171	1.04879	2.92043	السنة الرابعة			
.965	1.38847	1.37028	السنة الخامسة			

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	السنة (J) الدراسية	السنة (I) الدراسية	Dependent Variable											
.996	.50020	-.30019-	الثاني الثانوي	الأول الثانوي	Scheffe	القدرة على التعاطف										
.794	.54288	-.83769-	الثالث الثانوي													
.050	.46334	-1.54430-	السنة الرابعة													
.933	.82572	-.94864-	السنة الخامسة													
.339	.80704	-1.92451-	ماجستير													
.996	.50020	.30019	الأول الثانوي	الثاني الثانوي			Scheffe	القدرة على التعاطف								
.965	.54732	-.53750-	الثالث الثانوي													
.218	.46854	-1.24412-	السنة الرابعة													
.987	.82865	-.64845-	السنة الخامسة													
.547	.81003	-1.62432-	ماجستير													
.794	.54288	.83769	الأول الثانوي	الثالث الثانوي					Scheffe	القدرة على التعاطف						
.965	.54732	.53750	الثاني الثانوي													
.864	.51386	-.70661-	السنة الرابعة													
1.000	.85509	-.11095-	السنة الخامسة													
.891	.83706	-1.08682-	ماجستير													
.050	.46334	1.54430	الأول الثانوي	السنة الرابعة							Scheffe	القدرة على التعاطف				
.218	.46854	1.24412	الثاني الثانوي													
.864	.51386	.70661	الثالث الثانوي													
.990	.80693	.59567	السنة الخامسة													
.999	.78781	-.38021-	ماجستير													
.933	.82572	.94864	الأول الثانوي	السنة الخامسة									Scheffe	القدرة على التعاطف		
.987	.82865	.64845	الثاني الثانوي													
1.000	.85509	.11095	الثالث الثانوي													
.990	.80693	-.59567-	السنة الرابعة													
.972	1.04296	-.97587-	ماجستير													
.339	.80704	1.92451	الأول الثانوي	ماجستير											Scheffe	القدرة على التعاطف
.547	.81003	1.62432	الثاني الثانوي													
.891	.83706	1.08682	الثالث الثانوي													
.999	.78781	.38021	السنة الرابعة													
.972	1.04296	.97587	السنة الخامسة													
.953	.82815	-.87153-	الثاني الثانوي	الأول الثانوي	Scheffe	المرونة وحل المشكلات										
.823	.89881	-1.32886-	الثالث الثانوي													
.103	.76713	-2.32489-	السنة الرابعة													
.457	1.36708	-2.95756-	السنة الخامسة													
.098	1.33616	-4.07679-	ماجستير													
.953	.82815	.87153	الأول الثانوي	الثاني الثانوي			Scheffe	المرونة وحل المشكلات								
.998	.90616	-.45733-	الثالث الثانوي													
.622	.77573	-1.45336-	السنة الرابعة													

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	السنة (J) الدراسية	السنة (I) الدراسية	Dependent Variable	
.804	1.37193	-2.08603-	السنة الخامسة			
.336	1.34112	-3.20526-	ماجستير			
.823	.89881	1.32886	الأول الثانوي			
.998	.90616	.45733	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي		
.927	.85076	-.99603-	السنة الرابعة			
.932	1.41570	-1.62870-	السنة الخامسة			
.560	1.38586	-2.74793-	ماجستير			
.103	.76713	2.32489	الأول الثانوي			
.622	.77573	1.45336	الثاني الثانوي			
.927	.85076	.99603	الثالث الثانوي	السنة الرابعة		
.999	1.33598	-.63267-	السنة الخامسة			
.875	1.30432	-1.75190-	ماجستير			
.457	1.36708	2.95756	الأول الثانوي			
.804	1.37193	2.08603	الثاني الثانوي			
.932	1.41570	1.62870	الثالث الثانوي			
.999	1.33598	.63267	السنة الرابعة	السنة الخامسة		
.995	1.72675	-1.11923-	ماجستير			
.098	1.33616	4.07679	الأول الثانوي			
.336	1.34112	3.20526	الثاني الثانوي	ماجستير		
.560	1.38586	2.74793	الثالث الثانوي			
.875	1.30432	1.75190	السنة الرابعة			
.995	1.72675	1.11923	السنة الخامسة			
1.000	.71832	.28276	الثاني الثانوي			
.925	.77961	-.92120-	الثالث الثانوي			
.996	.66539	.40823	السنة الرابعة	الأول الثانوي		
.547	1.18579	-2.37683-	السنة الخامسة			
.376	1.15896	-2.68032-	ماجستير			
1.000	.71832	-.28276-	الأول الثانوي			
.799	.78599	-1.20396-	الثالث الثانوي			
1.000	.67286	.12547	السنة الرابعة			
.417	1.18999	-2.65958-	السنة الخامسة	الثاني الثانوي		
.262	1.16327	-2.96308-	ماجستير			
.925	.77961	.92120	الأول الثانوي			
.799	.78599	1.20396	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي		
.662	.73794	1.32943	السنة الرابعة			
.924	1.22796	-1.45562-	السنة الخامسة			
.829	1.20208	-1.75912-	ماجستير			
.996	.66539	-.40823-	الأول الثانوي			

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	السنة (J) الدراسية	السنة (I) الدراسية	Dependent Variable			
1.000	.67286	-.12547-	الثاني الثانوي	السنة الرابعة				
.662	.73794	-1.32943-	الثالث الثانوي					
.329	1.15881	-2.78505-	السنة الخامسة					
.190	1.13135	-3.08855-	ماجستير					
.547	1.18579	2.37683	الأول الثانوي	السنة الخامسة				
.417	1.18999	2.65958	الثاني الثانوي					
.924	1.22796	1.45562	الثالث الثانوي					
.329	1.15881	2.78505	السنة الرابعة					
1.000	1.49776	-.30350-	ماجستير					
.376	1.15896	2.68032	الأول الثانوي	ماجستير				
.262	1.16327	2.96308	الثاني الثانوي					
.829	1.20208	1.75912	الثالث الثانوي					
.190	1.13135	3.08855	السنة الرابعة					
1.000	1.49776	.30350	السنة الخامسة					
.973	.61413	.56712	الثاني الثانوي	الأول الثانوي			Scheffe	التواصل الاجتماعي
.996	.66653	-.39865-	الثالث الثانوي					
.907	.56888	.70781	السنة الرابعة					
.997	1.01379	-.58504-	السنة الخامسة					
1.000	.99085	-.30042-	ماجستير					
.973	.61413	-.56712-	الأول الثانوي	الثاني الثانوي				
.840	.67198	-.96577-	الثالث الثانوي					
1.000	.57526	.14068	السنة الرابعة					
.937	1.01738	-1.15216-	السنة الخامسة					
.979	.99453	-.86754-	ماجستير					
.996	.66653	.39865	الأول الثانوي	الثالث الثانوي				
.840	.67198	.96577	الثاني الثانوي					
.688	.63090	1.10645	السنة الرابعة					
1.000	1.04985	-.18639-	السنة الخامسة					
1.000	1.02772	.09822	ماجستير					
.907	.56888	-.70781-	الأول الثانوي	السنة الرابعة				
1.000	.57526	-.14068-	الثاني الثانوي					
.688	.63090	-1.10645-	الثالث الثانوي					
.888	.99072	-1.29284-	السنة الخامسة					
.955	.96724	-1.00823-	ماجستير					
.997	1.01379	.58504	الأول الثانوي	السنة الخامسة				
.937	1.01738	1.15216	الثاني الثانوي					
1.000	1.04985	.18639	الثالث الثانوي					
.888	.99072	1.29284	السنة الرابعة					

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	السنة (J) الدراسية	السنة (I) الدراسية	Dependent Variable			
1.000	1.28051	.28462	ماجستير	ماجستير				
1.000	.99085	.30042	الأول الثانوي					
.979	.99453	.86754	الثاني الثانوي					
1.000	1.02772	-.09822-	الثالث الثانوي					
.955	.96724	1.00823	السنة الرابعة					
1.000	1.28051	-.28462-	السنة الخامسة	الأول الثانوي	Scheffe	البعد الإنساني والقيمي		
1.000	.52849	-.03853-	الثاني الثانوي					
.861	.57359	-.79380-	الثالث الثانوي					
.009	.48955	-1.91772*	السنة الرابعة					
.294	.87242	-2.16066-	السنة الخامسة					
.082	.85268	-2.66835-	ماجستير	الثاني الثانوي				
1.000	.52849	.03853	الأول الثانوي					
.888	.57828	-.75527-	الثالث الثانوي					
.014	.49504	-1.87919*	السنة الرابعة					
.319	.87551	-2.12213-	السنة الخامسة					
.094	.85585	-2.62982-	ماجستير	الثالث الثانوي				
.861	.57359	.79380	الأول الثانوي					
.888	.57828	.75527	الثاني الثانوي					
.509	.54292	-1.12392-	السنة الرابعة					
.808	.90345	-1.36686-	السنة الخامسة					
.481	.88441	-1.87456-	ماجستير	السنة الرابعة				
.009	.48955	1.91772*	الأول الثانوي					
.014	.49504	1.87919*	الثاني الثانوي					
.509	.54292	1.12392	الثالث الثانوي					
1.000	.85257	-.24294-	السنة الخامسة					
.976	.83237	-.75063-	ماجستير	السنة الخامسة				
.294	.87242	2.16066	الأول الثانوي					
.319	.87551	2.12213	الثاني الثانوي					
.808	.90345	1.36686	الثالث الثانوي					
1.000	.85257	.24294	السنة الرابعة					
.999	1.10195	-.50769-	ماجستير	ماجستير				
.082	.85268	2.66835	الأول الثانوي					
.094	.85585	2.62982	الثاني الثانوي					
.481	.88441	1.87456	الثالث الثانوي					
.976	.83237	.75063	السنة الرابعة					
.999	1.10195	.50769	السنة الخامسة	الأول الثانوي	Scheffe	الدرجة الكلية للنضج الانفعالي		
1.000	2.68853	-.21486-	الثاني الثانوي					
.812	2.91793	-4.38734-	الثالث الثانوي					

القيمة الاحتمالية	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات	السنة (J) الدراسية	السنة (I) الدراسية	Dependent Variable	
.440	2.49043	-5.46308-	السنة الرابعة			
.256	4.43816	-11.37106-	السنة الخامسة			
.029	4.33776	-15.36302-*	ماجستير			
1.000	2.68853	.21486	الأول الثانوي	الثاني الثانوي		
.847	2.94181	-4.17248-	الثالث الثانوي			
.502	2.51836	-5.24822-	السنة الرابعة			
.281	4.45389	-11.15621-	السنة الخامسة			
.034	4.35386	-15.14817-*	ماجستير			
.812	2.91793	4.38734	الأول الثانوي	الثالث الثانوي		
.847	2.94181	4.17248	الثاني الثانوي			
1.000	2.76194	-1.07574-	السنة الرابعة			
.805	4.59601	-6.98373-	السنة الخامسة			
.312	4.49913	-10.97569-	ماجستير			
.440	2.49043	5.46308	الأول الثانوي	السنة الرابعة		
.502	2.51836	5.24822	الثاني الثانوي			
1.000	2.76194	1.07574	الثالث الثانوي			
.869	4.33719	-5.90798-	السنة الخامسة			
.362	4.23440	-9.89994-	ماجستير			
.256	4.43816	11.37106	الأول الثانوي	السنة الخامسة		
.281	4.45389	11.15621	الثاني الثانوي			
.805	4.59601	6.98373	الثالث الثانوي			
.869	4.33719	5.90798	السنة الرابعة			
.992	5.60581	-3.99196-	ماجستير			
.029	4.33776	15.36302*	الأول الثانوي	ماجستير		
.034	4.35386	15.14817*	الثاني الثانوي			
.312	4.49913	10.97569	الثالث الثانوي			
.362	4.23440	9.89994	السنة الرابعة			
.992	5.60581	3.99196	السنة الخامسة			

نلاحظ من الجدول أن الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعات كانت على بُعد القدرة على ضبط الانفعالات بين الأول الثانوي والماجستير والثاني الثانوي والماجستير، وكانت على بُعد الإنساني والقيمي بين الأول الثانوي والسنة الرابعة والثاني الثانوي والسنة الرابعة، وكانت على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي بين الأول الثانوي والماجستير والثاني الثانوي والماجستير عند مستوى دلالة 0,05، في حين لم تكن الفروق بين المجموعات الأخرى دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0,05.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنع وبين متوسطات درجات منخفضي أسلوب التصنع على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي.

للتحقق من صحة الفرضية استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد مرتفعي أسلوب التصنع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، فكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول رقم (46): دلالة الفروق بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي.

الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي	المستويات أسلوب التصنع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجة الحرية df	القيمة الاحتمالية
	مرتفع	181	256.6906	27.24790	18.059	350	0.000
	منخفض	171	305.2222	22.83104			

يبين الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد مرتفعي أسلوب التصنع، وبين متوسطات درجات الأفراد منخفضي أسلوب التصنع على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي؛ إذ بلغت قيمة T (18.059) عند القيمة الاحتمالية 0,000، إنها أصغر من مستوى الدلالة 0,05، ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي، وهي لصالح منخفضي أسلوب التصنع ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

ثالثاً - نتائج الدراسة وتفسيرها:

1- تفسير أسئلة الدراسة:

أ- فيما يتعلق بنتائج أسئلة الدراسة: السؤال الأول: ما مستوى أسلوب التصنع لدى أفراد عينة الدراسة؟

أظهرت النتائج أن لدى أفراد عينة الدراسة مستوى متوسطاً من أسلوب التصنع.

التفسير: وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى متوسط من أسلوب التصنع، قد يعود إلى محاولة منهم التخلص من القلق والتوتر والإحباط الذي يعانون منه، والذي يعود لأسباب عدة منها: عدم استقرار الوضع الاقتصادي، وهذا يترتب عليه كثير من الأمور التي تقلق الطالب، أو إلى الضغوط التي يعاني منها الطالب من قبل الأسرة والمجتمع، أو يعود السبب لأسلوب التنشئة الأسرية أو الاجتماعية (الأقران - الاعلام - ثقافة المجتمع)، وقد يعود السبب إلى عدم إشباع بعض الحاجات النفسية كتوكيد الذات أو الحاجة للحب أو للقبول الاجتماعي وغيرها من الأسباب، إضافة إلى انتشار وسائل التواصل الاجتماعي انتشاراً واسعاً في الآونة الأخيرة، الأمر الذي أسهم بشكل أو بآخر بظهور كثير من المظاهر السلبية التي أدت إلى تغيير مفاهيم الشباب، ومن هذه المظاهر أسلوب التصنع الذي أصبح نمطاً للحياة عند بعضهم وهو مرتكز على التقليد والمحاكاة. وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة كل من قدوري 2005 ودراسة Savi, 2019 أن هناك علاقة قوية بين الشخصية المتصنعة والحاجة للحب والقبول الاجتماعي وادمان وسائل التواصل الاجتماعي، في حين أكدت دراسة الطائي 2019 أن للتنشئة الأسرية علاقة بالشخصية المتصنعة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (جداع 2011) ومحمد (2021) التي أظهرت أنه يوجد لدى أفراد العينة سلوك التصنع، في حين دراسة الطائي (2019) أظهرت تمتع العينة بالشخصية المتصنعة، وأظهرت دراسة جاجان (2020) أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الشخصية المتصنعة، وأظهرت دراسة (سلمان وعلوان 2015) ودراسة (علوان 2015) أن الأفراد منخفضي مفهوم الذات يتمتعون بالشخصية المتصنعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (قدوري 2005) التي بينت أن أفراد العينة لا يتصفون بالشخصية المتصنعة.

ب- السؤال الثاني: ما مستوى النضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؟

أظهرت النتائج أن لدى أفراد عينة الدراسة مستوى متوسطاً من النضج الانفعالي.

التفسير: وقد تعزى هذه النتيجة للضغوط والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة في مرحلتي المراهقة المتوسطة والرشد المبكر، سواء من الناحية النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية في ظل الظروف الراهنة التي يمر بها البلد، وقد ترجع إلى غياب التوجيه والرعاية والاهتمام من قبل الأسرة التي لها دور كبير في تنمية النضج الانفعالي، وقد ترجع إلى طبيعة المرحلة العمرية كون مرحلة المراهقة مرحلة حرجة تتخللها تغيرات في جميع جوانب الفرد والتي تؤثر على انفعالاته وسلوكه على عكس مرحلة الرشد المبكر التي تتسم بأنها مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العبد الله 2019) و(القيسي والجبوري 1998) و(الناصري 2009) و(محمد وسلطان 2010) و(شهاب والبيدي 2011) و(عبد الله 2019) و(إبراهيم 2019) التي أظهرت أن لدى أفراد العينة مستوى مرتفع من النضج الانفعالي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (القيسي 2006) ودراسة (Leta, 2018) التي أظهرت أن لدى أفراد العينة مستوى منخفض من النضج الانفعالي ودراسة (Jobson, 2020) التي أظهرت أن 74% من أفراد العينة غير ناضجين ودراسة (جعان وبلال 2020) التي أظهرت أن طلبة لا يتمتعون بالنضج الانفعالي.

2- تفسير الفرضيات:

* - فيما يتعلق بنتائج فرضيات الدراسة: الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة 0.05

فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى أسلوب التصنع انخفض مستوى النضج الانفعالي، والعكس صحيح.

التفسير: ويمكن تفسير ذلك أن هذه النتيجة تبين مدى أهمية علاقة أسلوب التصنع في ظل

الظروف الحالية بالنضج الانفعالي في المحافظة على الصحة النفسية للأفراد، وأن النضج الانفعالي

يزداد كلما انخفض أسلوب التصنع لديهم، مما يساعدهم على مواجهة المواقف الصعبة والمشكلات التي تعترضهم.

إضافة لذلك بما أن النضج الانفعالي هو وصول الفرد إلى حالة من الارتقاء ومحاكمة الأمور بتأنٍ وصبر؛ القدرة على التحكم بانفعالاته والسيطرة على نزواته وتأجيل دوافعه ورغباته وغرائزه السريعة من أجل أهداف آجلة، والابتعاد عن أساليب السلوك الطفولي كالأنانية وحب التملك، وعليه فالشخص الناضج انفعالياً يتسم بأنه هادئ ومتزن وانفعالاته ثابتة، ويمكن الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية وتحمل الأزمات والنقد والإحباط وقدرته على التفاعل مع البيئة وتحقيق التوازن النفسي، وهذا يناقض أسلوب التصنع الذي يتسم صاحبه بالأنانية والسطحية والخيالية وعدم الثبات الانفعالي وحساسية النقد والرغبة في الحصول على اهتمام الآخرين واستحسانهم والسعي للفت الانتباه، هذا كله يخالف سمات الشخص الناضج ما يفسر لنا أنه كلما ارتفع مستوى النضج الانفعالي للأفراد انخفض مستوى أسلوب التصنع لديهم؛ إذ يصبح الشخص أكثر منطقية وعقلانية، ويهتم بالأمور الجوهرية بعيداً عن السطحية والخيال.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cheraghzadeh, & Farashbandi, 2018) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عدم النضج الانفعالي واضطراب الشخصية المتصنعة (التمثيلي)، ودراسة (جاجان 2020) التي بينت أن الشخصية المتصنعة ترتبط سلباً بتوكيد الذات، وأظهرت دراسة (Kohlmeier, 2019) أن اضطراب الشخصية المتصنعة (التمثيلي) يرتبط سلباً بأساليب المعاملة الوالدية الصحية، وأظهرت دراسة (Matulesy, et al, 2021) أن النضج الانفعالي يرتبط سلباً بمستوى القلق لدى الطلبة، ودراسة (Duhan, et al, 2017) أظهرت أن هناك ارتباطاً سلبياً بين أبعاد عدم النضج الانفعالي وبين كل من الجنس والعمر، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (قدوري 2005) التي بينت أن للشخصية المتصنعة علاقة ارتباطية موجبة بالحاجة للحب، ودراسة (Savci, et al, 2019) بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب الشخصية المتصنعة والحاجة للحب

والقبول الاجتماعي، وأظهرت دراسة (جداع 2011) أنَّ للشخصية المتصنعة علاقة ارتباطية موجبة مع الشعور بالنقص، وبيّنت دراسة (الطائي 2019) وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة بين الشخصية المتصنعة وأساليب التنشئة الأسرية {أسلوب التسلط واللامبالاة والحب المفرط}، في حين هناك ارتباط ضعيف مع الأسلوب الديمقراطي، وبيّنت دراسة (Sorokowski, et al, 2016) أنَّ الشخصية المتصنعة ترتبط إيجاباً بالعدد الإجمالي لمجموعة الصور السيلفي المنشورة على النت، وفيما بيّنت دراسة (Derakhshi, 2017) أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب الشخصية المتصنعة (التمثيلي) وأبعاد إساءة معاملة الأطفال، أمّا فيما يتعلّق بالنّضج الانفعالي فقد أظهرت كلّ من دراسة {نعيسة (2014)، والبدالله (2019)، وإبراهيم (2019)، والناصري (2009)، Aashra & Jogsan, (2013)، وKumar, (2014)} أنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النّضج الانفعالي وكلّ من التّوافق الدّراسي والتّكيف الأكاديمي والاستقرار النفسي والتّوافق الاجتماعي واتخاذ القرار وتحقيق الذات والعلاقة الأسرية، في حين أظهرت دراسة كلّ من عبيد (2020)، وLeta, (2018) وJobson, (2020) أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين النّضج الانفعالي وكلّ من الكفاءة الذاتية والرّضا عن الحياة والعمر والجنس.

* - الفرضية الثانية التي تنص على: أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات أفراد عينة الدّراسة على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغيّر الجنس.

فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدّراسة

على مقياس أسلوب التّصنّع تعزى لمتغيّر الجنس وهي لصالح الذّكور.

التفسير: وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الأسرية والاجتماعية التي تقيد حرية

المرأة في الأوساط الاجتماعية وتتيح الحرية الاجتماعية للذكور أكثر مقارنة مع الإناث وخاصة في

مرحلة المراهقة المتوسطة والمرحلة الجامعية، ما يتيح لهم فرصاً أكبر في التفاعل والتواصل مع مختلف

شرائح المجتمع، فتعاملهم مع الآخرين أكسبهم نوعاً من التّصنّع، كما وقد يلجأ الذكور إلى التّصنّع أو

الكذب لحماية الذات والدفاع عنها ضد كل ما يعتقد أنه يهددها، وهذا ما أكدته دراسة العتوم والجراح (2005) التي أظهرت نتائجها أن هناك فروق بين الذكور والإناث في دوافع اللجوء إلى الكذب، وكانت لصالح الذكور في بُعدي حماية الذات والعدوان. (العتوم والجراح، 2005، ص128)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قدوري (2005)، والطائي (2019)، و Sorokowski,et al (2016) التي أشارت أن الذكور أكثر تصنعاً من الإناث، بينما تخالف هذه النتيجة دراسة جداء (2011) وجاجان (2020) و (Bornstein, 1998) التي أشارت إلى وجود فروق في الشخصية المتصنعة تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث، بينما أظهرت دراسة (Makaremi, 1990) إلى عدم وجود فروق في الشخصية المتصنعة تعزى لمتغير الجنس.

*** - الفرضية الثالثة التي تنص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.**

فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين على بعدي القدرة على التعاطف والبعد الإنساني والقيمي وهي لصالح الإناث، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الإناث الخاصة اللواتي يتميزن بها عن الذكور من حيث خصائصهن الوجدانية والانفعالية؛ إذ تميل الإناث لأن يكن أكثر عاطفة من الذكور بحكم طبيعة تكوينهن البيولوجي والنفسي المتمثلة في عواطفهن الرقيقة ومشاعرهن المرفهة، بحيث يسعين دائماً إلى التواصل العاطفي مع الآخرين وقراءة مشاعرهم والتعاطف معهم، إضافة إلى طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث، والتي لها تأثير مباشر في إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين؛ إذ تؤكد هذه التنشئة أهمية التعاطف والتحلي بالقيم والمبادئ الأخلاقية والإنسانية بالنسبة للإناث وضرورة التصرف بهدوء والتعامل مع الآخرين بلباقة، وهي الوظيفة الأساسية للأم عند تربيتها لابنتها إذ تلقنها منذ الصغر أصول وأساليب التعامل مع الآخرين، وكذلك حسن التصرف في المواقف الاجتماعية وأمام الناس لتهيئتها

لدورها في المستقبل كزوجة وأم. وقد أكد دانييل جولمان في كتابه الذكاء العاطفي (2000) أنّ النساء أكثر تعاطفاً من الرجال. (جولمان، 2000، ص 191)

تتفق هذه النتيجة مع دراسة القيسي (2006) و دراسة جعدان وبلال (2020) ودراسة عبيد (2020) ودراسة (Kumar, 2014) و دراسة (Leta, 2018) ودراسة (Thiek et al, 2019) ودراسة (Jobson, 2020) ودراسة (Dangwal &Srivastava, 2016) في عدم وجود فروق على مقياس النضج الانفعالي يعزى لمتغير الجنس.

في حين تخالف هذه النتيجة دراسة محمد وسلطان (2010) التي تشير إلى وجود فروق في مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الاناث، في حين تشير دراسة شهاب و العبيدي (2011) ودراسة (Parvadia, 2014) ودراسة (Vyas& Gunthey, 2017) إلى وجود فروق في مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور.

* - الفرضية الرابعة التي تنص على: أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي. تفسّر الباحثة هذه النتيجة إلى كون الطلبة يعيشون في بيئة اجتماعية واحدة، ويتعرضون للظروف الاجتماعية والاقتصادية نفسها وتأثير هذه الظروف في الحالة النفسية للطلبة على حد سواء، بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية (التطبيقية) والأدبية (الإنسانية)، فيسلكون سلوكاً مشابهاً.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة جداع (2011) التي تشير إلى عدم وجود فروق في سلوك المتصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

* - الفرضية الخامسة التي تنص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة

على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، في حين أظهرت فروق

دالة إحصائية على بُعد القدرة على التعاطف، وهي لصالح التخصص العلمي.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة التخصص العلمي أكثر استبصاراً بالواقع الذي يعيشونه

والمجالات والمواضيع التي يدرسونها. ومن ثم هم أكثر وعياً بما يحيط بهم من تحديات ويحرصون على

تجاوزها، كما أن طبيعة المقررات التي تعتمد على التحليل والاستنتاج والتأمل والتفكير الاستدلالي

والرياضي كلها تهدف إلى تعزيز قدرة الطلاب على التفكير الإبداعي وتنمية القدرة على التعاطف مع

الآخرين وحلّ المشكلات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نعيصة (2014) ودراسة العبد الله (2019) ودراسة محمد

وسلطان (2010) ودراسة (Leta, 2018) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على

مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وهي لصالح التخصص العلمي، في حين

تخالف هذه النتيجة دراسة عبيد (2020) التي تشير إلى عدم وجود فروق في مقياس النضج الانفعالي

تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

* - الفرضية السادسة التي تنص على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير السنة الدراسية

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على

مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير السنة الدراسية، وهي لصالح الأول الثانوي ذوي المتوسط الحسابي

الأكبر.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الصف الأول الثانوي في مرحلة المراهقة مرحلة الأزمات النفسية، ولاسيما أزمة الهوية التي تتمثل بعدم قدرة المراهق على تحديد ما يتناسب مع تطلّعاته أو توجهاته نحو المستقبل في تعامله مع خصائص الحياة التي يريد، كما وتظهر لديهم علامات التشتت والارتباك لعدم القدرة على فهم الواقع، إضافة أنّ الطّلبة المراهقين في بداية المرحلة الثانوية مازالت غاليبتهم في المستويات الأقل نمواً للهوية، فهم في مرحلة التشتت والضياح، ويسعون في هذه المرحلة لتحقيق ذواتهم وتأكيدهم وإشباع حاجاتهم النفسية من الحبّ والقبول الاجتماعي والاستقلال والاهتمام. وتؤكد lee 1997 بأن التغيرات الجسدية والنفسية السريعة التي تطرأ على المراهقين، تؤدي إلى إرباك بعضهم ودفعهم إلى محاولة اكتشاف هوياتهم، وتحديد علاقاتهم مع المجتمع المحيط، وبالتالي فإنّ هذا يضعهم في مواقف حرجة قد تجعلهم يبحثون عن طريق للخروج من هذه الأزمات، كأن يلجأ المراهق إلى التّصنّع أو الكذب أحياناً لتوكيد ذاته أو للتخلص من بعض المواقف المحرجة التي يتعرض لها في حياته. (العتوم والجراح، 2005، ص129)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Makaremi, 1990) التي أشارت إلى أنّ طلاب المرحلة الثانوية هم أكثر تصنعاً من طلبة الكليات الجامعية، كما اتفقت مع دراسة (Savci, et al, 2019) التي أظهرت أنّ الطّلبة المراهقين لديهم اضطراب الشخصية المتصنّعة.

*** - نتائج الفرضية السابعة التي تنص على: أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين**

متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النّضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النّضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح الماجستير، والفرق دالة إحصائياً بين السنوات الدراسية في أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات والقدرة على التعاطف والمرونة وحلّ المشكلات والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس والبعد الإنساني والقيمي، والفرق لصالح الماجستير على الأبعاد الخمسة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في بُعد التواصل الاجتماعي.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنَّ النَّضج الانفعاليّ هو نتيجة النَّموّ الانفعاليّ الإيجابي، فهو ينمو ويتطوّر مع الزمن ومع زيادة الخبرات التي يمرّ بها الطالب، وبما أنَّ طلبة الماجستير بحكم الخبرة والمعرفة التي اكتسبوها في حياتهم الجامعيّة والعملية جعلتهم يتعاملون بنضج انفعالي مع المواقف والأحداث التي يتعرضون لها داخل الجامعة وخارجها، بغض النظر عن صعوبة تلك المواقف والأحداث، وبشكل يتناسب مع طموحهم في النجاح ويعكس توافقه مع أنفسهم ومع البيئة التي يعيشون بها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Aashra and Jogsan, 2013) ودراسة (Parvadia, 2014) التي تشير إلى وجود فروق في النَّضج الانفعاليّ تعزى لمتغيّر السنة الدّراسيّة، وهي لصالح طلاب الدّراسات العليا، كما تتفق مع دراسة (Duhan & Punia and Jeet, 2017) التي تشير إلى أنّه كلّما تقدّمنا في العمر يزداد النَّضج الانفعالي، وتتفق مع دراسة نعيّسة (2014) ودراسة العبد الله (2019) التي تشير إلى وجود فروق في النَّضج الانفعاليّ تعزى لمتغيّر السنة الدّراسيّة، وهي لصالح السنة الأعلى (الرابعة)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Leta, 2018) ودراسة جعدان وبلال (2020) ودراسة القيسي (2006) التي تشير إلى عدم وجود فروق في النَّضج الانفعاليّ تعزى لمتغيّر السنة الدّراسيّة، ودراسة عبيد (2020) التي تشير عدم وجود فروق في النَّضج الانفعاليّ تعزى لمتغيّر السنة الدّراسيّة في كل الأبعاد والدرجة الكلّية للنّضج الانفعاليّ، باستثناء بُعد التحكّم في الانفعالات، وهي لصالح السنة الرابعة.

* - نتائج الفرضية الثامنة التي تنص على: أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنّع وبين متوسطات درجات منخفضي أسلوب التصنّع على الدرجة الكلّية لمقياس النَّضج الانفعالي.

أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنّع ومنخفضيه على الدرجة الكلّية لمقياس النَّضج الانفعاليّ، وهي لصالح منخفضي أسلوب التصنّع ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التفسير: يمكن تفسير ذلك كون الأفراد منخفضي أسلوب التصنع هم أفراد متوافقون ومتكيفون مع الواقع، ومع مطالب الدوافع والحاجات الشخصية ومطالب العالم الاجتماعي، فهم أكثر نضجاً انفعالياً وثقة بأنفسهم، وأكثر تفاؤلاً، ولديهم مستوى مرتفع من مفهوم الذات والصحة النفسية مقارنة مع الأفراد مرتفعي أسلوب التصنع، وهذا ما أظهرته (دراسة علوان، 2015) بأن الأفراد مرتفعي مفهوم الذات لديهم مستوى منخفض من الشخصية المتصنعة والتلوث النفسي، أما الأفراد منخفضي مفهوم الذات فيتمتعون بالشخصية المتصنعة، ولديهم تلوث نفسي، بينما أظهرت (دراسة سلمان وعلوان 2015) أن الأفراد منخفضي مفهوم الذات يتمتعون بالشخصية المتصنعة.

ومما سبق نستخلص أن الدراسة الحالية توصلت إلى النتائج الآتية:

- 1- أن لدى أفراد عينة الدراسة مستوى متوسطاً من أسلوب التصنع.
- 2- أن لدى أفراد عينة الدراسة مستوى متوسطاً من النضج الانفعالي.
- 3- أنه توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين أسلوب التصنع والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الذكور.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، إلا أنه توجد فروق دالة إحصائية على بعدي القدرة على التعاطف، والبعد الإنساني والقيمي تعزى لمتغير الجنس، وهي لصالح الإناث، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية على أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات، والمرونة وحل المشكلات، والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس.
- 6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

- 7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير التخصص الدراسي، إلا أنه توجد فروق دالة إحصائية على بعد القدرة على التعاطف تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وهي لصالح التخصص العلمي، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية على أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات، والمرونة وحل المشكلات، والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس، والتواصل الاجتماعي، والبعد الإنساني والقيمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
- 8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التصنع تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح الأول الثانوي.
- 9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النضج الانفعالي تعزى لمتغير السنة الدراسية، والفرق لصالح الماجستير على أبعاد القدرة على ضبط الانفعالات والقدرة على التعاطف والمرونة وحل المشكلات والشعور بالكفاءة والثقة بالنفس والبعد الإنساني والقيمي، في حين لا يوجد فروق دالة إحصائية في بُعد التواصل الاجتماعي.
- 10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي أسلوب التصنع ومنخفضيه على الدرجة الكلية لمقياس النضج الانفعالي، وهي لصالح منخفضي أسلوب التصنع ذوي المتوسط الحسابي الأكبر.

التوصيات والمقترحات

1- توصيات الدراسة:

- 1- توعية الطلبة بأهمية النضج الانفعالي في الحياة العلمية والعملية.
- 2- توجيه الطلبة للاستفادة بشكل أمثل من النضج الانفعالي في البيئة المدرسية وفي البيئة الخارجية.
- 3- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية من قبل المرشدين النفسيين لقياس أسلوب التصنع والنضج الانفعالي عند الطلبة.

2- مقترحات الدراسة:

توصّلت الباحثة إلى بعض المقترحات التي يمكن إجمالها بما يأتي:

- 1- إجراء دراسات تستهدف التعرف على العلاقة بين أسلوب التصنع ومتغيرات أخرى مثل: الذكاء الاجتماعي، التفكير الأسري، أساليب المعاملة الوالدية، العدوى الانفعالية، الرضا عن الحياة، استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، المستوى الاقتصادي، الترتيب الولادي، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليمي للوالدين.
- 2- إجراء دراسة للتعرف على العوامل التي تؤدي إلى أسلوب التصنع لدى الفرد.
- 3- إجراء دراسة لمعرفة أثر برنامج تعليمي أو تدريبي في رفع مستوى النضج الانفعالي عند الطلبة في المرحلة الثانوية
- 4- إجراء دراسات تستهدف التعرف على العلاقة بين النضج الانفعالي ومتغيرات أخرى مثل: مركز الضبط (الداخلي - الخارجي)، الذكاء الانفعالي، أساليب المعاملة الوالدية، أساليب التفكير، الاحتراق الوظيفي، الضغوط النفسية، التحصيل الدراسي، مكان السكن، حجم الأسرة، دخل الأسرة، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، نوع مهنة الوالدين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

- إبراهيم، علا. (2013). النمو الإنساني واحتياجات النمو السوي من الحمل إلى الشيخوخة. ط:1. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص:240.
- إبراهيم، علي محمد. (2000، أيلول). دافعية الإنجاز لدى الطلبة الجامعيين كما تقيسها الفقرات الموجبة والفقرات السالبة. مجلة دراسات العلوم التربوية. مج:27. عدد:2. ص -ص: 382-397. قابوس: الأردن. جامعة السلطان قابوس.
- إبراهيم، هويدة. (2019). النضج الانفعالي وعلاقته بالاستقرار النفسي والتوافق الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. مجلة علوم التربية الرياضية. مج:12. العدد:2. ص-ص: 2-13. بغداد: العراق. جامعة بغداد.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، والختاتنة، سامي محسن. (2011). علم نفس النمو. ط:1. عمان: الأردن. دار ديونو للنشر والتوزيع. ص:412
- أبو جعفر، محمد. (2015). علم نفس النمو. ليبيا. مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية. ص:
- 170
- بالعربي، ساجدة، وقديري، مريم. (2020). النضج الانفعالي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (المعدين وغير المعدين). ماجستير. علم نفس. علم النفس المدرسي. قسم العلوم الاجتماعية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الوادي. الجزائر. ص:97.
- بدوي، محمد. (2008). قاموس أكسفورد المحيط. بيروت: لبنان. أكاديميا. ص:1248.
- بسيوني، نداء. (2021). إسهام النضج الانفعالي والأمن النفسي في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. مج:15. الإصدار:4. ص-ص: 278-317. الفيوم: مصر. جامعة الفيوم.

- بني يونس، محمد. (2012). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. ط: 3. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 500.

- جاجان، ياسر. (2020). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين. مجلة جامعة حماه. مج: 3. العدد: 3. ص- ص: 27-44. حماه: سورية. جامعة حماه.

- الجادري، عدنان، وبن هاني، عبد الرزاق، وأبو زينة، فريد. (2006). مناهج البحث العلمي. ط: 1. عمان: الأردن. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. ص: 421.

- جداء، مها. (2011). السلوك المتصنع وعلاقته بالشعور بالنقص لدى طلبة الجامعة. ماجستير. علم النفس التربوي. العلوم التربوية والنفسية. جامعة ديالى. ص: 154.

- جعدان، إيمان، وبلال، زيان. (2020). قياس النضج الانفعالي لدى طلبة كلية التربية ابن رشد. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. مج: 4. العدد: 15. ص- ص: 83-108. العراق. جامعة بغداد.

- الجمعان، سناء، ومثنى، فريد. (2017). إدمان الإنترنت وعلاقته بالإحباط الوجودي لدى الراشدين. مجلة أوروک. مج: 9. العدد: 3. ص- ص: 527-550.

- جولمان، د. (2000). الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت. عالم المعرفة. ص: 361.

- حسونة، أمل، وأبو ناشي، منى. (2006). الذكاء الوجداني. ط: 1. الأهرام: مصر. الدار العالمية للنشر والتوزيع. ص: 229.

- الحفني، عبد المنعم. (1995). سيكولوجية الانفعالات. الموسوعة النفسية علم النفس في حياتنا اليومية. ط: 1. القاهرة: مصر. مكتبة مدبولي.

- حمدان، محمد. (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. ماجستير. شعبة إرشاد نفسي. قسم علم النفس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة: فلسطين. ص: 200.

- الحمداني، موفق، والجادري، عدنان، وقنديجي، عامر، وبني هاني، عبد الرزاق، وأبو زينه، فريد. (2006). مناهج البحث العلمي. ط:1. عمان: الأردن. مؤسسة الوراق. ص: 421.
- حمداوي، جميل. (2015). المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها. المغرب. الألوكة. ص:81.
- خاطر، إبراهيم علي. (2016). تربية المراهقين ومشاكلهم. مج:1. عمان: الأردن. الجنادرية. ص:181.
- خليفة، عبد اللطيف محمد، وعبد الله، معتز. (2011). الدافع والانفعالات. ط: 1. الرياض: المملكة العربية السعودية. دار الزهراء. ص:328.
- الدايري، صالح. (2010). مبادئ الصحة النفسية. ط:2. عمان: الأردن. دار وائل للنشر. ص:437.
- راجح، أحمد عزت. (1999). أصول علم النفس. ط11. القاهرة: مصر. دار المعارف. ص:559.
- رضا، أكرم. (2002). شباب بلا مشاكل. ط:1. ص:288.
- الرفاتي، عبد الرحمن. (2015). الذكاء الانفعالي - النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي. دار المأمون للنشر والتوزيع. ص: 244.
- رفاعي، ناريمان. (2010). علم نفس النمو. ط:1. الرياض: المملكة العربية السعودية. دار الزهراء. ص:308.
- ريان، محمود إسماعيل. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة. ماجستير. شعبة علم النفس. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة: فلسطين. ص:263.
- الريماوي، محمد. (2003). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). ط:1. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 336.

- زبيدة، أمزيان. (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس. ماجستير. شعبة علم النفس المدرسي. قسم علم النفس. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الحاج لحضر - باتنة. الجزائر. ص: 131.
- الزعبي، أحمد محمد. (2001). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية، المشكلات وسبل معالجتها. عمان: الأردن. دار زهران. ص: 489.
- الزغول، عماد. (2003). نظريات التعلم. ط: 1. عمان: الأردن. دار الشروق. ص: 255.
- الزغول، عماد. (2010). مبادئ علم النفس التربوي. مج: 2. عمان: الأردن. دار المسيرة. ص: 352.
- زهران، حامد عبد السلام. (2005). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. عالم الكتب. ص: 495.
- زيدان، محمد. (2001). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. ط: 1. منشورات الجامعة الليبية. ص: 297.
- السادة، عماد ونوماس، هبه، وفليح، منتهى. (2018). السلوك المتصنع لدى طلبة كلية الآداب البكالوريوس. شعبة علم النفس. قسم علم النفس. جامعة القادسية. القادسية: العراق. ص: 43.
- السلطاني، عزيمة. (2011). تأثير منهج بالألعاب الصغيرة في تنمية النضج الانفعالي لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي. مجلة علوم التربية الرياضية. مج: 4. العدد: 3. ص-ص: 1-35. أربيل: العراق. جامعة صلاح الدين.
- سلمان، شروق، وعلوان، طلال. (2015). الشخصية المتصنعة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات. مج: 26. العدد: 2. ص-ص: 629-639. بغداد: العراق. جامعة بغداد.
- سليمان، سناء. (2006). سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها. ط: 1. عمان: الأردن. دار عالم الكتب. ص: 303.
- سليم، مريم. (2002). علم نفس النمو. ط: 1. بيروت: لبنان. دار النهضة العربية. ص: 558.

- السيد، فؤاد البهي. (2001). الأسس النفسية للنمو. دار الفكر العربي. ص: 271.
- شهاب، شهرزاد، والعبيدي، زهور. (2011). التلوث النفسي وعلاقته بالنضج الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة في مركز محافظة نينوى. دراسات تربوية. العدد: 14. ص-ص: 11-38. نينوى: العراق.
- صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد. (2010). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. مج: 4. مكتبة الأنجلو المصرية. ص 720.
- الضاهر، عبد الستار، ومسعود، سناء، وسعدا، محمد عماد. (د.ت). علم نفس النمو. 2. مج: 2017. دمشق: سورية. جامعة دمشق. ص: 268.
- الطائي، إيمان. (2019). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية. مج: 25. العدد: 103. ص-ص: 1281-1333. المستنصرية: العراق. الجامعة المستنصرية.
- طحبوش، هويدا. (2019). صراع الأدوار وعلاقته بتحقيق الذات والتوافق الزوجي لدى النساء العاملات في مهنة التعليم في محافظة طرطوس. ماجستير. شعبة الإرشاد النفسي. قسم الإرشاد النفسي. كلية التربية. جامعة البعث. حمص: سورية. ص: 144.
- طه، فرج عبد القادر، وقنديل، شاكر عطية، ومحمد، حسين عبد القادر، وعبد الفتاح، مصطفى كامل. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط: 1. دار سعاد الصباح. ص: 892.
- العاسمي، رياض. (2015). الإرشاد المتمركز حول الشخص بين الخبرة ومفهوم الذات. ط: 1. عمان: الأردن. دار الإعصار العلمي. ص: 486.
- العباسي، غسق. (2010). الشخصية المتكلفة وعلاقتها بالحاجة إلى الحب لدى طلبة معاهدي إعداد المعلمين والمعلمات. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد: 32. ص-ص: 284-309.

- العبد الله، محمد الحسين. (2019). النضج الانفعالي وعلاقته بمستوى التكيف الأكاديمي لدى عينة من طلبة كليتي الاقتصاد والتربية في جامعة دمشق. مجلة جامعة البعث. مج:41. العدد:126. ص-ص: 11-58. حمص: سورية. جامعة البعث.
- عبد الله، مصعب محمد. (2019). النضج الانفعالي وعلاقته بالخلل لدى طالبات جامعة زاخو. مجلة علوم التربية الرياضية. مج:12. العدد: 4. ص-ص: 1-15. العراق. جامعة زاخو.
- عبد المعطي، حسن، وقناوي، هدى. (2000). علم نفس النمو المظاهر والتطبيقات. ج:2. القاهرة: مصر. دار قباء للطباعة والنشر. ص 427.
- عبيد، معتز. (2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من النضج الوظيفي والنضج الخلقي والنضج الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس. ج:2. العدد: 44. ص-ص: 251-352. عين شمس: مصر. جامعة عين شمس.
- العنوم، عدنان، والجراح، عبد الناصر. (2005). دوافع اللجوء إلى الكذب لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية. دراسات العلوم التربوية. مج: 32. العدد:1. ص-ص: 128-139. إربد: الأردن. جامعة اليرموك.
- العسيري، محمد علي محمد. (2015). علم نفس الكبار، المملكة العربية السعودية. منشورات كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- العلوان، أحمد. (24، شباط، 2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج:7. العدد:2. ص-ص: 125-144. الأردن.
- علوان، طلال غالب. (2015). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى منخفضي ومرتفعي مفهوم الذات عند طلبة الجامعة. دكتوراه. علم النفس التربوي. قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية للبنات. جامعة بغداد. بغداد: العراق. ص: 138.

- عمر، أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. مج:1. القاهرة: مصر. عالم الكتب. ص:336.

- عويضة، كامل. (1996). علم نفس النمو. ط: 1. بيروت: لبنان. دار الكتب العلمية. ص: 216.

- غانم، محمد. (2011). الاضطرابات النفسجسمية تأهيل نظري ودراسات ميدانية. القاهرة: مصر. دار غريب للطباعة والنشر. ص: 368.

- قدوري، هبة. (2005). الشخصية المتصنعة وعلاقتها بالحاجة إلى الحب. ماجستير. علم النفس. كلية الآداب. جامعة بغداد. بغداد: العراق. ص:124.

- قصيبات، سعاد. (2002). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). ط:4. مصر. دار مصراته للكتاب. ص: 121.

- القيسي، عامر، والجبوري، عبد الحسين. (1998). النضج الانفعالي لدى المراهقين المتفوقين وأقرانهم العاديين في المرحلة الثانوية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. العدد:2. ص- ص: 223-242. ليبيا. جامعة قاريونس.

- الكعبي، كاظم محسن. (2020، شباط). النضج الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالوعي الأخلاقي. مجلة كلية التربية جامعة واسط. ج:1. العدد:38. ص-ص: 489-516. العراق. جامعة واسط.

- كفافي، علاء الدين. (2008). علم النفس الارتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة. عمان: الأردن. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ص: 440.

- محمد، ابتسام، وسلطان، خالد. (2010). النضج الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة كربلاء العلمية. مج:8. العدد:2. ص-ص:92-115. العراق. الجامعة المستنصرية.

- محمد، نادية. (2021، حزيران). السلوك المتصنع لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة آداب ذي قار. مج: 35. العدد:2. ص- ص: 40-61. ذي قار: العراق. جامعة ذي قار.

- محمود، إبراهيم وجيه. (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها. الإسكندرية: مصر. دار المعارف. ص: 191.

- مخول، مالك. (2017). علم نفس الطفولة والمراهقة. دمشق: سورية. جامعة دمشق. ص: 464
- مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث. (2002). قاموس أطلس الموسوعي. ط: 1. دار أطلس للنشر. ص: 1573

- المطيري، معصومة. (2005). الصحة النفسية مفهومها... اضطراباتها. ط: 1. الكويت. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. ص: 294.

- ملحم، سامي. (2004). علم نفس النمو. ط: 1. عمان: الأردن. دار الفكر. ص: 496.
- المليجي، حلمي. (2000). علم النفس الإكلينيكي. ط: 1. بيروت: لبنان. دار النهضة العربية للطباعة والنشر. ص: 192.

- منصور، حسن. (2013). بناء الإنسان بين النظر والعمل. ط: 1. عمان: الأردن. أمواج للنشر والتوزيع. ص: 240.

- المياحي، جعفر عبد كاظم. (2010). الحياة الوجدانية. ط: 1. عمان: الأردن. دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع. ص: 243.

- ميخائيل، امطانيوس. (2004). القياس والتقويم في التربية الحديثة. دمشق: سورية. جامعة دمشق. ص: 568.

- ميلاد، محمود، والشماس، عيسى. (2013). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط: 2016. دمشق: سورية. جامعة دمشق. ص: 295.

- الناصري، لطيف. (2009، آذار). العلاقة بين النضج الانفعالي وعملية اتخاذ القرار لدى التدريسيين في كليات القانون. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. مج: 16. العدد: 3. العراق. جامعة تكريت.

- ناصيف، خالد، وعربي كاتبي، محمد عزت. (2014). علم النفس الاجتماعي 2. دمشق: سورية. جامعة دمشق. ص: 164.

- نعيصة، رغداء. (2014، نيسان). التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة تشرين سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية. مج:36. العدد:2. ص-ص: 9-30. اللاذقية: سورية. جامعة تشرين.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Aashra, B and Jogsan, Y. (2013). Emotional Maturity and Self-Actualization in Graduate and Post- Graduate Students. Quest Journal of Research in Humanities and Social Science. ISSUE 4(2013) PP:15-18.
- Baker, J & Capron, E and Azorlosa, J. (1996). Family Environment Characteristics of Persons with Histrionic and Dependent Personality Disorders. Journal of Personality Disorders, 10(1) 82-87.
- Beard, M. (2012). What is the Difference between Emotional Intelligence and Emotional Maturity? Inspire Business Solutions .24, Jan.2019.
<http://inspirebusinesssolutions.com/blog/what-is-the-difference-between-emotional-intelligence-and-emotional-maturity>.
- Beck, A.T, Freeman, A. (1990). Department Personality Disorder and Cognitive Therapy Disorders, New York. USA. Guilford.
- Bornstein, R.F. (1996). The Needs and Histrionic Personality, Journal of Personality Disorder, Vol: 11. No: 1. pp:114-122.
- Bornstein, R. (1998). Histrionic Personality Disorder, Physical Attractiveness, and Social Adjustment. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, Vol:21, No:1.PP: 79- 94.
- cannon, Walter (December 1927). "The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory". The American Journal of Psychology. 39: 106–124. doi:10.2307/1415404
- Cheraghzadeh, N & Farashbandi, A. (4, Feb,2018). Body Image and Emotional Maturity Histrionic Disorder Relationship in Women Aged 20-35. Journal of Organizational Behavior Research, vol:3, IS: S2,pp:1-12. ID: 81S2166.

- Cherry.K. (2020). **The James-Lange Theory of Emotion**. Very well mind. 3 Apr.2021.<https://www.verywellmind.com/what-is-the-james-lange-theory-of-emotion-2795305>
- Cherry, K. (2020). **Understanding the Cannon-Bard Theory of Emotion**. Very well mind. 3, Apr, 2021. <https://www.verywellmind.com/what-is-the-cannon-bard-theory-2794965>
- Dangwal, K.L &Srivastava.SH. (2016). Emotional Maturity of Internet Users, **Universal Journal of Educational Research** 4(1):6-11.
- Derakhshi, S. (30, Sep,2017). Investigating the Relationship between Symptoms of Histrionic Personality Disorder and Experiences of Child Abuse among Students of Tabriz Islamic Azad University. **Journal of History Culture and Art Research**, 6(4), 148-164.
- Duhan, K& Punia, A and Jeet, P. (Feb,2017). Emotional Maturity of Adolescents in Relation to Their Gender. **International Journal of Education Science and Research (IJESR)**, Vol.7, ISSUE (61- 68). ISSN(P): 2249- 6947; ISSN(E): 2249 -8052.
- Ferguson,C.j, & Negy, C. (2014). Development of a brief screening questionnaire for histrionic personality symptoms. **Personality and Individual Differences**. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.029>
- Jobson, M. (26, Feb,2020). Emotional Maturity among adolescents and its importance. Indian **Journal of Mental Health**,7(1).35-41.
- Kernberg, ottof. M.D. (1996): The Needs and Histrionic Personality, **Journal of Personality**, VO1.71, NO1,114-122.
- Kernberg, P. F.; Weiner, A. S. & Bardenstein, K. K. (2000). **Personality Disorders IN Children and Adolescents**. New York. United States of America. Published by Basic Books, A Member or the Perseus Books.p:289.
- Kevin. Everett. Fitz Maurice, M.S. (1990). **The Secret of maturity**. second: Ed. London.UK.
- Kohlmeier, G.M. (17, Jun,2019). **Study of the Impact of Adolescent Perceived Parenting Traits on the Development of Borderline, Narcissistic, and Histrionic Personality Disorders Based on Millon's Biopsychosocial Theory**. Master thesis of Psychology, Adler University, Chicago, IL. p:20.
- Kumar, S. (5. Mar.2014). Emotional Maturity of Adolescent Students in Relation to Their Family Relationship. **International Research Journal of Social Sciences**. 3(3): 6-8.

- Leta, S. (May,2018). **Emotional Maturity and Life Satisfaction of Students in Dilla College of Teachers' Education.** M.A. Thesis in Developmental Psychology & College of Education and Behavioral Studies, Addis Ababa University.p:81.
- Leung, Juptan. J (1981): Self Esteem and Emotional Maturity in college student, London.UK.
- Lindquist KA, Wager TD, Kober H, Bliss-moreau E, Barrett LF. (2012). The brain basis of emotion: a meta-analytic **review. Behav Brain Sci.** 2012;35(3):121-43. doi:10.1017/S0140525X11000446
- Makaremi, A. (31, Mar,1990). Histrionic Disorder among Iranian High School and College Students. Shiraz University. Iran. **Psychological Reports**, 66(3): 835- 838.
- Millon , T. ; Grossman, S., Millon, C. ; Meagher, S. & Ramnath, R. (2004). **Personality Disorders in Modern Life.** Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey Canada.
- Millon, T. (13, Apr,2011). **Disorders of Personality.**3 rd. ed Published by JohnWiley &Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. Published simultaneously in Canada.p:1136.
- Parvadia, J. (2014). Emotional Maturity among Secondary School Students and Post Graduate Students. **International Journal of Scientific Research (IJSR)**, ISSN (online) 2394- 4099. {(1) 1: 102-105}.
- Rai, D and Khanal, y. (2017). Emotional Intelligence and Emotional Maturity and their relationship with Academic Achievement of College Students in Sikkim. **International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR).** Volume 6, (2),1-5
- Savci, M & Turan, M.E & Griffiths, M.D and Ercengiz, M. (2019). Histrionic Personality, Narcissistic Personality, and Problematic Social Media Use: Testing of a New Hypothetical Mode. **International Journal of Mental Health and Addiction.**19, (6) pp:1-19.
- Shafeeq,Y., and Thaqib, A.,(2015). Comparative study of Emotional Maturity of Scondary School Students in relation to Academic Achievement. **The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention.** Vol.2, (6). 1437-1444.India.
- Sorokowski, P & Sorokowska, A & Frackowiak, T & karwowski, M & Rusicka, I and Oleszkiewicz, A. (9, Feb,2016). Sex differences in online selfie posting behaviors predict histrionic personality scores among men but not women. **Computers in Human Behavior** 59, 368-373.

- Stone, M. H. (December, 1993). **Abnormalities of Personalities within and beyond the realm of treatment**, New York. Published by WW Norton. P:560.
- Sullivan, L.E. (2009). **The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences**. 1st edition. p:577. New York. America. SAGE.
<https://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=3041K2Zv76AC&oi=fnd&pg=PT1&dq=The+SAGE+Glossary+of+the+Social+and+Behavioral+Sciences&ots=SAOjb65tCe&sig=8doauyJtkUWxOsazALO8xu7Qd3o#v=onepage&q=The%20SAGE%20Glossary%20of%20the%20Social%20and%20Behavioral%20Sciences&f=false>
- Tandon, T. (September, 2017). A Relationship between Emotional Maturity and Life Satisfaction among Employees. **International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)**. Vol.6, (3).5-10
- Thiek, Z & Borah, T and Begum, A. M. (31, Mar, 2019). Emotional Maturity of Post Graduate Students. **International Journal of Current Research**. Vol. 11, Issue, 03, pp.2292-2293.
- Whitney.D.(2001). **The intelligent of emotional intelligence of Adolescent & Adult Literacy**.
- Will, T. E. (1999). **Psychotherapy of the personality disorders**. Boston.
- Vyas, T and Gunthey, R. (5, December,2017). Emotional Maturity and Self Confidence among Adolescent Students. **The International Journal of Indian Psychology**. Vol. 5, (1):75-84. DIP:18.01.069/20170501, DOI: 10.25215/0501.069.

ملاحق الدّراسة

الملحق (1)

أسماء المدارس التي سحبت عيّنة الدراسة منها.

المنطقة	اسم المدرسة
المنطقة الشرقية - القيصرية	ثا/ نزار قباني للبنات
المنطقة الشرقية - القصاع	ثا/ أمية للبنين
المنطقة الغربية (المزة)	ثا/ عبد القادر المبارك للبنات
المنطقة الغربية (المزة)	ثا/ عمر بن عبد العزيز للبنين
المنطقة الجنوبية (الميدان)	ثا/ عبد الرحمن الكواكبي للبنين
المنطقة الجنوبية (الميدان)	ثا/ الشيماء السعدية للبنات
المنطقة الشمالية (المهاجرين - المالكي)	ثا/ سامي الدروبي للبنين
المنطقة الشمالية (المهاجرين)	ثا/ عادلة بيهم الجزائري للبنات
المنطقة الوسطى (البرامكة)	ثا/ الباسل للمتفوقين مختلطة
المجموع = 9 مدارس ثانوية عامة	

الملحق (2)

يبيّن أسماء السادة المحكّمين لأدوات الدّراسة

المرتبة العلميّة	الاختصاص	الدكتور	الرقم
مدرّسة في قسم القياس والتقويم	اختبارات الذكاء	اعتدال عبد الله	1
الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس	علم نفس العام	بسماء آدم	2
الأستاذة في قسم الإرشاد النفسي	صحة نفسية	رغداء نعيّسة	3
مدرّسة في قسم القياس والتقويم	قياس القدرات العقلية	رنا قوشحة	4
الأستاذ المساعد في قسم علم النفس	علم نفس اتصال	سليمان كاسوحة	5
الأستاذة المساعدة في قسم علم النفس	علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)	سناء مسعود	6
الأستاذة المساعدة في قسم القياس والتقويم	الإحصاء في التربية وعلم النفس	عزيزة رحمة	7
أستاذ في قسم علم النفس	علم النفس المعرفي	غسان منصور	8
مدرّسة في قسم القياس والتقويم	القياس والتقويم في التربية وعلم النفس	قمر الأبرش	9
مدرّسة في قسم علم النفس	علم نفس التعلم	لينا علي	10
أستاذ مساعد في قسم علم النفس	علم نفس الشخصية	مازن ملحم	11
أستاذ في قسم علم النفس	علم النفس الاجتماعي	محمد عزت عربي كاتبي	12
أستاذ في قسم علم النفس	علم نفس الصناعي والمهني	محمد عماد سعدة	13
مدرّس في قسم علم النفس	علم النفس المعرفي	مروان الأحمد	14
مدرّسة في قسم علم النفس	علم نفس العام	منى الحموي	15

الملحق (3)

مقياس أسلوب التصنع بصورته الأولى

الأساتذة والدكاترة المحترمين تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة فرح عيسى بإعداد مقياس لأسلوب التصنع ومقياس للتضج الانفعالي، وذلك ضمن

المتطلبات لإعداد رسالة الماجستير في علم نفس النمو بعنوان:

أسلوب التصنع وعلاقته بالتضج الانفعالي

في مرحلتي المراهقة والرشد

وقد تمّ الاطلاع على العديد من الأدوات والدراسات النظرية المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، وخلصت إلى إعداد الأدوات التالية. وأرغب بدراسة مدى صلاحيتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح بنود الاختبارات، وملاءمتها لعينة البحث، ومدى ملاءمة البنود لقياس متغيرات البحث.

وعليه أضع بين أيديكم أدوات البحث بهدف تحكيمها من قبلكم.

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة:

التوصيف الأكاديمي والمهني لحضرتكم:

التخصص الأصلي الذي تشرف عليه:

أهم الملاحظات:

.....

التوقيع:

التاريخ:

لكم مني كل الاحترام والتقدير

أسلوب التصنّع: يقصد به سلوك يمارسه بعض الأشخاص من أجل لفت الانتباه، وتعويض نقص ما، أو من أجل إشباع حاجات لديهم، فيلجؤون إلى الظهور بطريقة لا تعكس حقيقتهم بل صورة مغايرة، ويطلق على التصنّع ألقاب أخرى مثل النفاق - التملق - الاستعراض - التظاهر - التسابق إلى إظهار الذات - والتكلف.

ويعتمد المقياس على أساس أن الفرد الذي يتّصف أسلوبه بالتصنّع يتميز بمجموعة من الخصائص منها: لفت الانتباه - الأنانية - الاستعراض وحبّ الظهور - يحبّ أن يكون محور اهتمام الآخرين - السطحية.

إضافة إلى الأسباب والعوامل التي تكمن وراء التصنّع منها: التنشئة الأسرية والقلق والخوف والشعور بالنقص وتدني تقدير الذات وعدم الرضا واللامبالاة والحاجة للحبّ وإرضاء الآخرين والرغبة في كسب استحسان الآخرين وإعجابهم.

ويتكوّن المقياس من البنود التالية:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أضحك بصوت عال ليسمعه الآخرون بشكل مقصود.			
2	أنفق الكثير من المال على شراء الملابس.			
3	أسارع دائماً لشراء أحدث الأجهزة.			
4	أصداقائي قليلون وعلاقاتي محدودة.			
5	أكره الروتين.			
6	يعتقد الآخرون من حولي أنني أبالغ كثيراً في تصرفاتي.			
7	أشعر بالسعادة عندما أكون محط أنظار الآخرين.			
8	لدي القدرة على التحليق في الخيال الرومنسي.			
9	أسعى لجذب انتباه الآخرين بمظهري.			
10	أحب مناقشة موضوعات حماسية ومثيرة للجدل مع زملائي.			
11	أسعى لشراء الألبسة والأجهزة الغالية حتى لو لم تكن تناسب وضعي المادي.			
12	أشعر بالرضا عما حصلت عليه حتى الآن.			
13	أحب التعامل مع الآخرين بعفوية.			
14	أشعر أن مصلحتي فوق مصالح الآخرين.			
15	أكره حضور المناسبات الاجتماعية لما فيها من تفاخر ومجاملات.			

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
16	تتنابني مشاعر عدم الأمان.			
17	أنصرفت بطريقة فيها جذب (جنسي) في اللبس أو الكلام أو الهيئة.			
18	لدي القدرة على إقامة علاقات عاطفية متعددة.			
19	أنا مهتم كثيراً بالأشياء المادية مثل السيارات والأحذية والموبايلات... الخ.			
20	أحاول أن ارتدي الملابس المحتشمة وتجنب الملابس المثيرة.			
21	التسوق هو الشر الضروري الذي أحاول تجنبه.			
22	أشعر بالإحباط عندما لا يلاحظني أحد.			
23	أحب أن أكون محور اهتمام الآخرين من حولي.			
24	أشعر بعدم الرضا عن حياتي.			
25	أشعر بأنني شخص ذو قيمة في المجتمع.			
26	يهمني ارتداء ملابس تعجب الآخرين بالدرجة الأولى.			
27	أحب ارتداء الملابس التي تظهر مفاتيحي.			
28	أنا شخص ذو مزاج متقلب.			
29	أعتقد أن ما يملكه الآخرون أفضل مما أملكه أنا.			
30	أتمنى لو كنت أفضل مما أنا عليه.			
31	أشعر أنني محبوب بين أصدقائي.			
32	يعتمد تقديري لذاتي بشكل كبير على رأي الناس بي.			
33	أملك روح المرح والدعابة التي تتطلبها العلاقات الاجتماعية.			
34	أتمنى لو ولدت في أسرة أخرى.			
35	أعتني كثيراً بنفسي للظهور بشكل لائق أمام الجنس الآخر.			
36	أشعر أنني قادر على جذب اهتمام الجنس الآخر.			
37	أحب قراءة أو سماع الروايات العاطفية.			
38	من المهم بالنسبة لي أن أحصل على اهتمام الآخرين وإعجابهم			
39	ليس كل من أعرفه محبوباً لدي.			
40	يهمني رأي الآخرين فيما أنجز من أعمال.			
41	يخيفني رفض الآخرين لي.			
42	لا أبادر بالحديث مع الناس مالم يبادروا هم.			
43	أشعر أنه من الضروري أن تتكلم بطريقة ملتوية لتحصل على ما تريد.			
44	أسعى دائماً للحصول على الشهرة والقوة والنجاح.			
45	أحب حضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية.			
46	أعتقد أن كثيراً من الناس يبالغون في تصوير سوء حظهم كي يبالغوا عطف الآخرين ومساعدتهم.			
47	أعتقد أن معظم الناس مستعدون لأن ينسبوا إنجازات الآخرين لأنفسهم.			
48	حياتي اليومية مليئة بما يثير اهتمامي.			
49	أستغل الظروف لتحقيق أغراضي الشخصية.			
50	أحب أن أتعرف على الناس المهمين لأن ذلك يشعرني بالأهمية			
51	معظم الناس يستخدمون وسائل ملتوية للحصول على منافعهم.			
52	ألوم نفسي عندما يغضب مني الآخرون.			

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
53	أتبع صيحات الموضة حتّى لو لم تكن تناسبني.			
54	أخاف كثيراً من فقدان احترام الآخرين ومحبتهم.			
55	أعمل بكلّ الوسائل لأكون مركز اهتمام الجميع.			
56	أفتقد الحبّ والحنان من قبل عائلتي في طفولتي.			
57	أكره الحماية الزائدة والقيود التي يفرضها والديّ عليّ.			
58	يختار لي أهلي الرفاق والأصدقاء.			
59	والديّ فخوران بي.			
60	أنا شخص مهمّ في أسرتي.			
61	تنتابني حالة من اللامبالاة.			
62	أتقبل انتقادات الآخرين بصدر رحب.			
63	أجد نفسي عندما أشعر بحبّ الآخرين لي.			
64	أكون علاقات سطحية ومتعدّدة.			
65	أحبّ مشاهدة الأفلام الرومانسيّة.			
66	أنزعج عندما يتجاهل الآخرون وجودي.			
67	أشعر بأنّني بحاجة للحبّ والعطف والاهتمام من الآخرين.			

الملحق (4)

مقياس أسلوب التصنّع بصورته النهائية

ضع إشارة صح أمام الخيار الذي يناسبك بجانب كلّ عبارة من العبارات التالية، وأرجو الإجابة على جميع هذه البنود بشفافية ومصداقية، علماً أنّ هذه البنود الغرض منها هو البحث العلمي فقط شاكرين

تعاونكم:

الصف أو السنة الدراسية:

الجنس:

التخصص الدراسي:

العمر:

الرقم	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
1	أضحك بصوت عال ليسمعه الآخرون بشكل مقصود					
2	أنفق الكثير من المال على شراء الملابس على الرغم من عدم حاجتي إليها.					
3	أسارع دائماً لشراء أحدث الأجهزة.					
4	أصدقائي قليلون وعلاقاتي محدودة.					
5	يعتقد الآخرون من حولي أنني أبالغ كثيراً في تصرفاتي					
6	أشعر بالسعادة عندما أكون محط أنظار الآخرين					
7	أسعى لجذب انتباه الآخرين بمظهري					
8	أحب مناقشة موضوعات حماسية مع زملائي					
9	أسعى لشراء الألبسة الغالية حتى لو لم تكن تناسب وضعي المادي					
10	أشعر بالرضا عما حصلت عليه حتى الآن					
11	أحب التعامل مع الآخرين بعفوية.					
12	أضع مصلحتي فوق مصلحة الآخرين.					
13	أكره حضور المناسبات الاجتماعية لما فيها من تفاخر ومجاملات.					
14	تنتابني مشاعر الخوف.					
15	أتصرف بطريقة فيها جذب جنسي في (اللبس أو الكلام أو الهيئة)					
16	لدي علاقات عاطفية متعددة.					
17	أنا مهتم كثيراً بالأشياء المادية مثل (السيارات والأحذية والموبايلات... الخ.)					
18	أحاول أن أرتدي الملابس المحتشمة.					
19	أشعر بالإحباط عندما لا ينتبه لي أحد.					
20	أحب أن أكون محور اهتمام الآخرين من حولي.					
21	أنا راضي عن حياتي.					
22	أشعر بأنني شخص ذو قيمة في المجتمع.					
23	يهمني ارتداء ملابس تعجب الآخرين بالدرجة الأولى					
24	أحب ارتداء الملابس التي تظهر مفاتيحي					
25	أنا شخص ذو مزاج متقلب.					
26	أعتقد أن ما يملكه الآخرون أفضل مما أملكه أنا.					
27	أتمنى لو كنت أفضل مما أنا عليه.					
28	أعتقد أنني محبوب بين أصدقائي.					
29	يعتمد تقديري لذاتي بشكل كبير على رأي الناس بي.					
30	أملك روح المرح والدعابة التي تتطلبها العلاقات الاجتماعية.					
31	أتمنى لو ولدت في أسرة أخرى.					
32	أعتني كثيراً بنفسني للظهور بشكل لائق أمام الجنس الآخر					
33	أعتقد أنني قادر على جذب اهتمام الجنس الآخر					

الرقم	العبارات	تنطبق تماماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
34	أحبّ قراءة الروايات العاطفيّة.					
35	من المهمّ بالنسبة لي أن أحصل على إعجاب الآخرين.					
36	ليس كلّ من أعرفه محبوباً لديّ					
37	يهمّني رأي الآخرين فيما أنجز من أعمال.					
38	يخيفني رفض الآخرين لي.					
39	لا أبادر بالحديث مع الناس مالم يبادروا هم					
40	أعتقد أنّه من الضروريّ أن تتكلّم بطريقة ملتوية لتحصل على ما تريد.					
41	أسعى دائماً للحصول على الشهرة.					
42	أحبّ حضور المناسبات الاجتماعيّة.					
43	أعتقد أنّ كثيراً من الناس يبالغون في تصوير سوء حظّهم كي ينالوا عطف الآخرين ومساعدتهم					
44	أعتقد أنّ معظم الناس مستعدون لأن ينسبوا إنجازات الآخرين لأنفسهم.					
45	حياتي اليوميّة مليئة بما يثير اهتمامي.					
46	أستغلّ الظروف لتحقيق أغراض الشخصية.					
47	أحبّ أن أتعرف على الناس المهمين لأنّ ذلك يشعرني بالأهميّة					
48	معظم الناس يستخدمون وسائل ملتوية للحصول على منافعهم.					
49	ألوم نفسي عندما أثير غضب الآخرين.					
50	أتبع صيحات الموضة حتّى لو لم تكن تتناسبني.					
51	أخاف كثيراً من فقدان احترام الآخرين.					
52	أعمل بكلّ الوسائل لأكون مركز اهتمام الجميع					
53	أفتقد الحبّ والحنان من قبل عائلتي في طفولتي					
54	أكره القيود التي يفرضها والديّ عليّ.					
55	يختار لي أهلي الرفاق والأصدقاء					
56	والداي فخوران بي.					
57	أنا شخص مهمّ في أسرتي.					
58	تتناوبني حالة من اللامبالاة.					
59	أقبل انتقادات الآخرين بصدق رحب.					
60	أجد نفسي بحبّ الآخرين لي.					
61	أكون علاقات سطحيّة مع الآخرين.					
62	أحبّ مشاهدة الأفلام الرومانسيّة.					
63	أنزعج عندما يتجاهل الآخرون وجودي.					
64	إنني بحاجة للحبّ والعطف والاهتمام من الآخرين.					

لكم مني جزيل الشكر والامتنان

الملحق (5)

مقياس النّضج الانفعاليّ بصورته الأولىّة

الأستاذة والدكاترة المحترمين تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة فرح عيسى بإعداد مقياس لأسلوب التصنّع ومقياس للنضج الانفعالي، وذلك ضمن المتطلبات لإعداد رسالة الماجستير في علم نفس النمو بعنوان:

أسلوب التصنّع وعلاقته بالنّضج الانفعاليّ

في مرحلتي المراهقة والرّشد

وقد تمّ الاطلاع على العديد من الأدوات والدراسات النظرية المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي، وخلصت إلى إعداد الأدوات التالية. وأرغب بدراسة مدى صلاحيتها للاستخدام المحلي ضمن البيئة السورية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح بنود الاختبارات، وملاءمتها لعينة البحث، ومدى ملاءمة البنود لقياس متغيرات البحث.

وعليه أضع بين أيديكم أدوات البحث بهدف تحكيمها من قبلكم.

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة:

التوصيف الأكاديمي والمهني لحضرتكم:

التخصص الأصلي الذي تشرف عليه:

أهم الملاحظات:

.....

التوقيع:

التاريخ:

لكم مني كل الاحترام والتقدير

مقياس النّضج الانفعاليّ

النّضج الانفعاليّ: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وتوجيهها الوجهة التي يتحكّم فيها العقل. فهو فرد منضبط معتمد على نفسه وواثق بها ومتوافق مع الآخرين.

وتتألف أبعاد المقياس من:

البعد الأول: القدرة على ضبط الانفعالات: وتعني قدرة الفرد على مواجهة الصراعات النفسيّة والسيطرة على الانفعالات والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعياً.

وهذه العبارات التي تعبّر عن البعد الأول هي:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أتماسك عند التعرّض لمواقف انفعاليّة (كالغضب مثلاً)			
2	أنتصرف باندفاع في بعض المواقف دون حساب العواقب.			
3	لديّ القدرة على تحمّل ضغوط العمل.			
4	ألجأ إلى تناول العقاقير المهدئة عند مواجهة الضغوط.			
5	يصعب عليّ نسيان ما يوجّهه الآخرون من إساءات.			
6	أحاول الدفاع عن آرائيّ بشنّى الوسائل دون مراعاة مشاعر الآخرين.			
7	تتغيّر مشاعري بين - حبّ وكراهيّة - نحو الآخرين بسرعة			
8	ينتابني الضيق والتوتّر حيال المواقف الغامضة.			
9	أحاول تجنّب الأماكن المظلمة بشنّى الطرق.			
10	أنا لا أعامل الناس بالمثل حتّى لو كانوا سيئين.			
11	أستطيع أن أضع مشاعري جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي			
12	إذا تعرضت لموقف محبط فأبني أسعى للهدوء والاسترخاء حتّى أعود إلى نشاطيّ وحيويّتي.			
13	أتصف بالهدوء في تعاملّي مع الناس.			
14	أأثر برود أفعال الآخرين.			
15	يجب على الإنسان أن ينتقم حتّى لو بعد فترة.			
16	أغضب بسرعة لأنّته الأسباب.			
17	أستطيع أن أسيطر على انفعالاتي أمام الآخرين.			

البعد الثاني: القدرة على التعاطف: تشير إلى القدرة على الدخول في علاقات الودّ والقرابة والصداقة وتحسّس أفراس الآخرين وآلامهم، وتقبّل انفعالات الآخرين، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم، حتّى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.

وهذه العبارات التي تعبّر عن البعد الثاني:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أجد صعوبة في مواساة ودعم الآخرين عند الصعاب.			
2	أستطيع أن أتقبّل، وأنفهم شعور الآخرين بالغضب والكراهية وغيرها.			
3	أحترم مشاعر وميول الآخرين حتّى ولو كانت مختلفة عن مشاعري.			
4	أراعي ظروف الآخرين إذا تغيّرت مشاعرهم تجاهي لموقف ما.			
5	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.			
6	لديّ القدرة على مشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم.			
7	أبكي وأنفعل عند مشاهدة الأفلام والمسلسلات الحزينة.			
8	أحاول ألا أؤذي مشاعر الآخرين.			
9	أستطيع فهم مشاعر الآخرين.			
10	أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني.			

البعد الثالث: المرونة وحلّ المشكلات: ويقصد تحلي الفرد بالمرونة في مواجهة الصعوبات والعقبات التي تعترضه، والتعامل معها بروح إيجابية، وتفكير مستدير يحقّق تكيفه مع مجريات الحياة السريعة، ويساعده على إيجاد الحلول المناسبة لها.

وهذه العبارات التي تعبّر عن البعد الثالث:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية بسهولة.			
2	أستطيع أن أتعامل مع كل الأفراد (صغار - كبار) ومن طبقات وأوساط وثقافات مختلفة.			
3	أتحلّى بالصبر إذا لم أحقّق نتائج سريعة.			
4	أستطيع أن أجد طريقاً إلى السعادة مهما ساءت الأحوال.			
5	أتأقلم سريعاً مع طبيعة التغيّرات.			
6	أبدأ بمصالحة من يخاصمني.			

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
7	أبادر بالاعتذار.			
8	عندما أقرر إنجاز أعمالي فأنتني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينها.			
9	أساعد في حلّ مشاكل من حولي (أقارب، أصدقاء).			
10	لديّ القدرة على حلّ مشكلاتي بمفردتي.			
11	بإمكاني أن أواصل عملاً ما لفترة طويلة حتّى لو واجهتني بعض المشكلات والصعاب.			
12	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحلّ المشكلات.			
13	أستطيع تنظيم أفكارتي ومشاعري إذا تعرّضت للمشاكل.			
14	أنا حساس لما يبدیه الآخرون من نقد لتصرفاتي.			
15	أعترف بأخطائي بسهولة.			
16	أسعى لتغيير صفاتي السلبية.			
17	على الرغم من تغيير الأحوال إلى الأحسن إلا أنني لا أجد حلاً لمشكلاتي.			
18	أهرب من بعض المشكلات لعدم قدرتي على مواجهتها.			

البعد الرابع: الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس: يعني إحساس الفرد بقيمته، وتوفير ما لديه من

إمكانيات تجعله قادراً على العطاء ومواجهة الصعاب.

وهذه العبارات التي تعبر عن البعد الرابع:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أجد رغبة في الحديث عن نفسي وعن إنجازاتي أمام الآخرين.			
2	أخطّط لمستقبلي بكلّ ثقة.			
3	لديّ القدرة في التأثير على الآخرين.			
4	أثق بنفسي في مواجهة ما يعترضني من مشكلات.			
5	يراني الآخرون شخصاً يمكن الاعتماد عليه.			
6	أشعر بعدم ثقتي بنفسي وأنتني عبء على غيري.			
7	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري وآرائي أمام الآخرين.			
8	يعاملني والداي كما لو كنت طفلاً صغيراً.			
9	أشعر بعدم كفاءتي لدرجة تعوقني عن إنجاز أعمالي.			
10	أثابر لتحقيق ما أحدّد من أهداف.			
11	أتردّد في اتخاذ القرار حتّى بعد اقتناعي به.			
12	أحاول تجنّب المواقف التي تتطلّب منّي قراراً حاسماً.			
13	أعرف نقاط الضعف بشخصيتي وأسعى لتقويتها.			
14	أثق بقدراتي في مواجهة الصعوبات التي تعترضني.			

البعد الخامس: التواصل الاجتماعي: يقصد به قدرة الفرد على عقد الصداقات، وتكوين

علاقات إنسانية مشبعة، والإسهام بدور إيجابي في المناسبات والأنشطة.

وهذه العبارات التي تعبر عن البعد الخامس:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أجد صعوبة في البقاء بعيداً عن الآخرين.			
2	أشعر بالتسلية حتى لو كنت مع أشخاص لا أعرفهم.			
3	أخجل من التحدث أمام الآخرين.			
4	أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرون.			
5	أبادر في السؤال عن أقاربي وأصدقائي.			
6	أنسحب من المهمات التي تتطلب احتكاكاً بالغرباء.			
7	أستمتع بالعمل مع الناس كما هو الحال في عمليات البيع والشراء.			
8	أجد راحة في الجلوس منفرداً.			
9	أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي وأصدقائي.			
10	أستمتع بتبادل الآراء والأفكار مع زملائي وأصدقائي.			
11	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.			

البعد السادس: البعد الإنساني والقيمي: يقصد به تبني الفرد لإطار قيمي يهتدي به، ويوجه

سلوكه، ويراعي فيه مشاعر الآخرين، ويحترم مصالحهم وحقوقهم.

وهذه العبارات التي تعبر عن البعد السادس:

الرقم	العبارات	تصلح	لا تصلح	التعديلات التي ترونها مناسبة
1	أفكر كثيراً قبل أن أقدم على عمل قد يضر بمصالح الآخرين.			
2	أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملونني به.			
3	أعتقد أنه لا يجب إصدار أحكام على الآخرين دون معرفة كافية بهم.			
4	ينبغي على الفرد أن يحرص على حقوق الآخرين بقدر حرصه على حقوقه.			
5	أعتقد أنه ينبغي أن يتحلى الفرد بالتسامح والعفو.			
6	أحرص على تحمّل مسؤولياتي وأداء واجباتي قبل أن أطلب بحقوقتي.			
7	ينبغي أن يلتزم الفرد بالصدق والأمانة حتى لو لم يعامله الناس بالطريقة ذاتها.			
8	أحاول الوفاء بوعدتي.			
9	أرى أنّ كلّ إنسان سيجني حتماً نتائج عمله سواء أكان خيراً أم شراً.			
10	أعتقد أنّ الإنسان لابدّ أن يتسم بالخلق الحسن فالعلم وحده لا يكفي.			

لكم مني جزيل الشكر والامتنان

الملحق (6)

مقياس النّضج الانفعاليّ بصورته النهائية

ضع إشارة صح أمام الخيار الذي يناسبك بجانب كل عبارة من العبارات التالية، وأرجو الإجابة على جميع هذه البنود بشفافية ومصداقية، علماً أنّ هذه البنود الغرض منها هو البحث العلمي فقط شاكرين تعاونكم:

الجنس: الصف أو السنة الدّراسيّة :

العمر: التخصص الدّراسي:

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتماسك عند التعرض لمواقف مثيرة للانفعال (كالغضب مثلاً)					
2	أنصرف باندفاع في بعض المواقف دون حساب العواقب					
3	لديّ القدرة على تحمل ضغوط العمل					
4	أتناول الأدوية المهدئة عند مواجهة الضغوط					
5	يصعب عليّ نسيان الإساءة					
6	أدافع عن رأيي دون مراعاة مشاعر الآخرين					
7	ينتابني الضيق والتوتر حيال المواقف الغامضة (المجهولة)					
8	أعامل الناس بالمثل					
9	أفصل بين العمل والمشاعر المزعجة					
10	أحاول الاسترخاء عند التعرض لموقف محبط					
11	أنصف بالهدوء في تعاملتي مع الناس					
12	أأثّر بردود أفعال الآخرين تجاهي					
13	يجب على الإنسان أن ينتقم حتّى لو بعد فترة					
14	أغضب بسرعة لأنّني لأسباب					
15	أجد صعوبة في مواساة الآخرين عند الصعاب					
16	أنقهم شعور الآخرين بالغضب والكرهية وغيرها					
17	أحترم مشاعر الآخرين حتّى ولو كانت مختلفة عن مشاعري					
18	أنقهم تغيّر مشاعر الآخرين تجاهي لموقف ما					
19	أقدم للآخرين التهاني الصادقة عند نجاحهم					
20	لديّ القدرة على مشاركة الآخرين في أفراحهم					
21	أنفعل عند مشاهدة الأفلام أو المسلسلات الحزينة					
22	أجنّب أن أؤذي مشاعر الآخرين					
23	أحترم ميول الآخرين حتّى لو كانت مختلفة عن ميولي					
24	أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين					

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
25	أستطيع التكيف مع المشكلات الحياتية بسهولة					
26	يمكنني التعامل مع الأفراد من مختلف الأعمار					
27	أتحلّى بالصبر عندما أخفق في الحصول على نتائج سريعة					
28	أستطيع أن أجد طريقاً إلى السعادة مهما ساءت الأحوال.					
29	أتأقلم سريعاً مع طبيعة التغيرات المحيطة					
30	أبدأ بمصالحة من يخاصمني					
31	أبادر بالاعتذار حين أكون مخطئاً					
32	عندما أقرّر إنجاز أعمالتي فأبني أبدأ بالمهام الصعبة.					
33	أساعد في حل مشكلات من حولي (أقارب، أصدقاء)					
34	لدي القدرة على حل مشكلاتي بمفردي					
35	بإمكاني أن أواصل عملاً ما لفترة طويلة حتى لو واجهتني بعض المشكلات والصعاب					
36	أشعر بالحساسية لما يبيده الآخرون من نقد لتصرفاتي					
37	أستطيع بسهولة استخدام طرائق مختلفة لحل المشكلات					
38	أستطيع تنظيم أفكاري ومشاعري إذا تعرضت للمشاكل					
39	أهرب من بعض المشكلات لعدم قدرتي على مواجهتها					
40	يمكنني التعامل مع الأفراد على اختلاف عاداتهم وتقاليدهم					
41	أسعى لتغيير صفاتي السلبية					
42	أعترف بأخطائي بسهولة					
43	يراني الآخرون شخصاً يمكن الاعتماد عليه.					
44	يعاملني والداي كما لو كنت طفلاً صغيراً.					
45	أشعر بعدم كفايتي لدرجة تعوقني عن إنجاز أعمالتي					
46	أحاول تجنب المواقف التي تتطلب مني قراراً حاسماً.					
47	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري وآرائي أمام الآخرين					
48	أجد رغبة في الحديث عن إنجازاتي أمام الآخرين					
49	أعرف نقاط الضعف بشخصيتي وأسعى لتقويتها					
50	أثق بقدراتي في مواجهة الصعوبات التي تعترضني					
51	أعتقد أنني عبء على الآخرين					
52	لدي القدرة في التأثير على الآخرين					
53	أتردد في اتخاذ القرار حتى بعد اقتناعي به					
54	أثابر لتحقيق أهدافي					
55	أشعر بعدم ثقتي بنفسي.					
56	أخطئ لمستقبلي بكل ثقة					
57	أخجل حين أتحدث أمام الآخرين					
58	أنسحب من المهمات التي تتطلب التعامل مع الغرباء					
59	أحرص على تبادل الزيارات مع زملائي وأصدقائي					
60	أبادر في السؤال عن أقاربي وأصدقائي					
61	أستمتع بالعمل مع الناس كما هو الحال في عمليات البيع والشراء					
62	أجد صعوبة في البقاء بعيداً عن الآخرين					

الرقم	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
63	بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.					
64	أستمع باهتمام لما يقوله الآخرون					
65	أجد راحة عند الجلوس بمفردي.					
66	أستمتع بتبادل الآراء والأفكار مع زملائي وأصدقائي					
67	أشعر بالراحة حتى لو كنت مع أشخاص لا أعرفهم					
68	أعتقد أنه ينبغي أن يتحلى الفرد بالتسامح والعفو					
69	أعامل الآخرين بالأسلوب الذي أحب أن يعاملونني به					
70	أفكر قبل أن أقدم على عمل قد يضر بمصالح الآخرين					
71	أتجنب إصدار أحكام على الآخرين دون معرفة كافية بهم					
72	ينبغي أن يلتزم الفرد بالصدق والأمانة حتى لو لم يعامله الناس بالطريقة ذاتها					
73	أحرص على حقوق الآخرين بقدر حرصي على حقوقي.					
74	أحرص على تحمل مسؤولياتي وأداء واجباتي قبل أن أطالب بحقوق					
75	أؤمن بأن كل إنسان سيجني نتائج عمله سواء أكان خيراً أم شراً					
76	أحاول الوفاء بوعد					
77	أعتقد أن الإنسان يجب أن يتسم بالخلق الحسن					

الملحق (7)

البنود التي طرحت على العينة الاستطلاعية لمشكلة الدراسة:

البنود	الرقم
أضحك بصوت عالٍ لدرجة أن الآخرين يسمعون ضحكتي.	1
أنفق كثيراً من المال على شراء الملابس.	2
أتكلم بصوت عالٍ عندما أناقش موضوعاً ما مع زملائي.	3
أشعر أنني بحاجة للعطف والحب والاهتمام من الآخرين.	4
أسعى لجذب انتباه الآخرين بمظهري.	5
أستمتع عندما أكون مركز اهتمام الآخرين.	6
أحتاج مساعدة الآخرين لأداء واجباتي.	7
أتكلف في تصرفاتي.	8
إن لم أمتع الآخرين وأثير إعجابهم فإنني لا شيء.	9
أنزعج عندما يتجاهل الآخرون وجودي.	10
مولع بالأفلام ذات الطابع العاطفي المثير.	11
أحاول السخرية من الآخرين.	12
أستغل الظروف في تحقيق أغراض الشخصية.	13
أنزعج من نقد الآخرين إياي.	14
لدي علاقات عديدة وسطحية.	15
يخيفني رفض الآخرين إياي.	16
أرتدي ملابس ذات تصميم إغرائي (ملفئة ضيقة، تبرز المفاتن).	17
أتأثر بسهولة في آراء الآخرين.	18
تراودني خيالات تتعلق بالأمر الجنسية.	19
أشعر بالمتعة عندما أكون مركز اهتمام الآخرين	20

Abstract

Emotional maturity is one of the most important changes that an individual experiences in the various stages of his life, and since the individual is a social being in continuous interaction with others, he may resort to dealing with them in Pretended style , and because of the importance of these two variables and their role in the life of the individual, and their impact on his relations with others and his compatibility with them, and the importance of the two stages Adolescence and adulthood, and their developmental characteristics and needs, and the fact that they affect the extent of an individual's success or failure in achieving the demands of his growth, and achieving his psychological, social and emotional compatibility, This study came to identify the correlation between the Pretended style and emotional maturity in the stages of adolescence and adulthood, The problem of the current study is manifested by answering the following question:

What is the nature of the correlation between Pretended style and emotional maturity in adolescence and adulthood?

Purpose of the study:

The study aimed the following:

- Detection of the levels of both the Pretended style and emotional maturity among the study sample members.
- Revealing the nature of the correlation between Pretended style and emotional maturity among the study members.
- Detecting the differences between the mean scores of the study sample members on the scale of Pretended style according to the Study variables {gender - type of academic specialization - school year (age)}.
- Detecting the differences between the mean scores of the study sample members on the emotional maturity scale according to the study variables {gender - type of academic specialization - school year (age)}.
- Detecting the differences between the mean scores of the study sample members high and low of the pretended style, on the total score of the emotional maturity scale.

- Detecting the differences between the mean scores of the study sample members high and low of the emotional maturity, on the total score of the pretended style scale.

The study sample:

The study sample consisted of (1057) male and female students, including (634) male and female students in adolescence from first, second and third secondary students, and (423) male and female students in the stage of adulthood from fourth, fifth and master's students, they were chosen from six faculties (Education-Dentistry-Science-Media-Architecture-Arts) at Damascus University. The number of adolescents' sample in the current study is (2.01%) of the original community members, and they are chosen by random stratified method, and the number of adults' sample in the study The current percentage is (2.30%) of the original community members, and they are selected by random stratified method.

Study tools: This study is based on:

- The measure of Pretended style prepared by the researcher, which consists of (64) items.
- The emotional maturity scale prepared by the researcher, which consists of (77) items distributed on six dimensions which are (the ability to control emotions, empathy, flexibility and problem solving, a sense of competence and self-confidence, social communication, and the human and value dimension). A group of arbitrators and verify their validity and reliability, using several statistical methods in order to be valid for use in the current study.

Study results: The study concluded.

- The study sample members have an average level of the Pretended style.
- The study sample has an average level of emotional maturity.
- There is an inverse negative correlation between the Pretended style and emotional maturity among the study sample members.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample members on the Pretended style scale due to the gender variable, which is in favor of males.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample members on the total degree of the emotional maturity scale due to the gender variable, but there are statistically significant differences on the two dimensions of the ability to empathize and the human and value dimension due to the gender variable, which

is in favor of females, while there are no significant differences Statistically on the dimensions of ability to control emotions, flexibility, problem solving, sense of competence, self-confidence and social communication due to gender variable.

-There are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample members on the Pretended style scale due to the academic specialization variable.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample members on the total score of the emotional maturity scale due to the academic specialization variable, but there are statistically significant differences on the ability to empathize due to the academic specialization variable, which is in favor of the scientific specialization, while there are no significant differences Statistically on the dimensions of ability to control emotions, flexibility, problem solving, sense of competence and self-confidence, social communication, and the human and value dimension due to the variable of academic specialization.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample members on the Pretended style scale due to the variable of the school year and the difference in favor of the first secondary school student.

- There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample on the emotional maturity scale due to the variable of the school year and the difference in favor of the master on the dimensions of the ability to control emotions, the ability to empathize, flexibility, problem solving, a sense of competence, self-confidence, and the human and value dimension. Whereas, there are no statistically significant differences in the dimension of social communication.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample members of high and low pretended style on the total score of the emotional maturity scale, which is in favor of those with low pretended style with the largest arithmetic mean.

-There are statistically significant differences between the mean scores of the study sample members of high and low emotional maturity on the total score of the pretended style scale, which is in favor of those with low emotional maturity with the largest arithmetic mean.

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



**Pretended Style and its Relationship to Emotional
Maturity in adolescence and adulthood**

(A study for Obtaining Master Degree in Developing Psychology)

By
Student Farah Adel Issa

Supervised by
Dr. Roula Alhafez
Associate Dr. in Psychology

2021/2022

1442/1443