نمذجة العلاقات بين التشوهات المعرفية وأساليب المعاملة الوالدية المدركة وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد
د/ عبد العزيز عبد الفتاح الفقي
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية – جامعة الأزهر بالدقهلية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعَّرف على مدى تأثر قدرة الطالب على حل المشكلات بمتغيرات تقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية والتشوهات المعرفية، والتوصل لأفضل نموذج تحليل مسار (العامل العام / الأبعاد) يفسر العلاقات بينها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تكونت عينة البحث من (١٦٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية من مدرسة دنديط الثانوية المشتركة بإدارة ميت غمر التعليمية في محافظة الدقهلية، وتراوحت أعمارهم بين (١٥) و(١٧) سنة، بمتوسط (١٥.٥٩) سنة، وبانحراف معياري (٠.٥٦)، واختيروا بطريقة عشوائية من بين طلاب الصفين الأول والثاني بالمدرسة ،كما أُستخدمت المقاييس (التشوهات المعرفية– تقدير الذات – أسلوب المعاملة الوالدية المدرك– القدرة على حل المشكلات) من إعداد الباحث، وباستخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis أظهرت النتائج:

- ❖ وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (العامل العام / والأبعاد) وبيانات عينة البحث؛ بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث وأرجحية نموذج العامل العام لقدرة الطالب على حل المشكلات.
- ❖ وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في أسلوب المعاملة الوالدي المدرك لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ عدم وجود تأثيرات للتشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ❖ وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لأسلوب المعاملة الوالدي المدرك في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية:

التشوهات المعرفية– تقدير الذات– اسلوب المعاملة الوالدي المدرك– القدرة على حل المشكلات.

MODELING THE RELATIONSHIPS BETWEEN COGNITIVE DISTORTIONS, PERCEIVED PARENTING STYLES, SELF-ESTEEM AND PROBLEM-SOLVING ABILITY AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

By
Dr. Abdel Aziz Abdel Fattah Al-Feki
Lecturer of educational psychology, Faculty of Education - Al-Azhar University in Dakahlia

ABSTRACT:

The current research aimed to identify the effect of self-esteem, parental styles and cognitive distortions in the student's ability to solve problems. It also aimed to find the best path analysis model (the general factor / dimensions) that explains the relationships between them among secondary school students. Participants were (167) students at Dondit Secondary school in Mit Ghamr Educational Administration in Dakahlia Governorate, and their ages ranged between (15) and (17) years (mean = 15.59 years, S.D.= 0.56 years) and they were chosen randomly among students of the first and second grades in the school. The following scales were administered (cognitive distortions scale- self-esteem scale - perceptive parenting style scale - the ability to solve problems scale) and they all are prepared by the researcher. By using the path analysis method, findings revealed:

- A good conformity between the proposed path analysis model (general factor / dimensions) and participants' data regarding the different relationships among the research variables and the probability of the general factor model of the student's ability to solve problems.
- There are statistically significant effects of cognitive distortions in self-esteem among secondary school students.
- There are statistically significant effects of cognitive distortions in the perceived parenting style among secondary school students.
- There are no statistically significant effects of cognitive distortions in the ability to solve problems among secondary school students.
- There are statistically significant effects of self-esteem in the ability to solve problems among secondary school students.
- There are statistically significant effects of the perceived parenting style in the ability to solve problems among secondary school students.

key words:
Cognitive distortions, self-esteem, perceived parenting style, problem-solving ability

مقدمة

تحتل القدرة على حل المشكلات مكانة جوهرية لدى التربويين والمهتمين بالعملية التعليمية بشكل عام، ولدى المتخصصين في القدرات العقلية من علماء النفس بشكل خاص، لما يرتبط بها من مهارات تُمكِّن الفرد من مواجهة المواقف والمشكلات الحياتية التي تعيق توافقه الشخصي والمجتمعي على حد سواء.

وتعتبر القدرة على حل المشكلات مهارة بالغة الأهمية للعيش في العصر الحالي، وفي جميع الأنشطة والمهام التي يقوم بها الفرد، حيث يتم توظيف مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات في الحياة العامة، وفي مجال التكنولوجيا، وفي الأنشطة العادية، وفي الأنشطة الصعبة التي تتطلب حلاً (Safara & Garmsari, 2017, 2)، كما تعد أحد أهم نتائج تعلم الناس في حياتهم اليومية والمهنية. ولهذه الأهمية؛ فقد شغلت القدرة على حل المشكلات اهتمام الباحثين منذ عقود لارتباطها المباشر بحياة الفرد واحتياجاته اليومية باعتبارها مطلبًا أساسيًا. فكثير من المواقف التي تواجه الفرد في الحياة اليومية هي في الأساس مواقف تتطلب حلاً للمشكلات (شرين دسوقي، ٢٠١١، ١٢).

يُنظر لحل المشكلات باعتبارها أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدًا وأهمية؛ ويتعلم الأفراد مهارات حل المشكلات ليصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة والتكيف في حياتهم (عبد الله القحطاني، ٢٠١٥، ١١٧)، (محمد الدرابكة، ٢٠١٧، ٩٩)، حيث تعد واحدة من أهم العمليات العقلية، وأحد مكونات مهارة إدارة الذات التي يمكن للفرد من خلالها الربط بين خبراته السابقة والمشكلة الحالية لاختيار الحل المناسب (Safara & Garmsari, 2017, 3). كما تمثل احدى الطرق المهمة التي تعمل على استثارة الطلاب، وتنمية قدرات التفكير لديهم، وتزيد ثقة الطالب بنفسه، وتدفعه إلى مزيد من عمليات التفكير (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ٢٤٦). ليس هذا فحسب؛ بل هي من المهام الأساسية التي تُعنى بها الأنظمة التعليمية في تعليم الطلاب طرق التفكير، وتوظيف قدراتهم العقلية، وإجادة حل المشكلات، حيث تمثل القدرة على حل المشكلات أحد أهم نتائج تعلم الطلاب من خلال حياتهم اليومية والمدرسية (Blackburn & Robinson, 2016, 46). وتستخدم هذه القدرة كأداة لتحديد تفكير الطلاب وفهمهم للمقررات الدراسية. ولأنها ضرورة يومية؛ فهي موهبة يجب أن تتحسن باستمرار لدعم الوجود الإنساني (Arikan & Unal, 2015, 1404).

في الواقع، يمثل تعزيز قدرة الطلاب على حل المشكلات مطلبًا كبيرًا لأي مؤسسة تعليمية (Greiff, Holt, & Funke, 2013, 72). وربما يؤدي عدم كفاية هذه القدرة لدى الطالب إلى وجود مشكلات نفسية. فالطلاب الذين لديهم قدرة على حل المشكلات بدرجة مرتفعة يكونون أكثر انفتاح من حيث التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتكون تصرفاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية أكثر قبولاً. كما ترتبط بالتحصيل الأكاديمي المرتفع، ومهارات الدراسة الإيجابية، وقلق الاختبار المنخفض، وكفاءة الذات العالية (Koyuncu, 2017, 1074). والفرد الذي يتغلب على حل مشكلاته الحياتية ومواجهة صعوباتها يمكنه النجاح في الحياة، والأفراد القادرون على حل مشكلاتهم هم الأكثر تمسكًا بالحياة. وتعد مهارات حل المشكلة من أهم خصائص الفرد الإيجابية للتعامل مع بيئته. فالقدرة على حل المشكلات هي عملية عقلية تؤثر على التماسك الاجتماعي الإيجابي، ونجاح الفرد في حياة اليومية (Aydin, Birol & Demir, 2017, 721).

وتعتمد طريقة الفرد في حل المشكلات على عمليات عقلية عامة معقدة لا ترتبط بمجالات نوعية محددة، كالرياضيات أو العلوم مثلاً، ولهذا؛ فإن هذه العمليات العقلية مهمة في مواقف حياتية عديدة، لأنها تؤدي إلى أفكار وحلول عامة ومجردة تجعلها أكثر فائدة لفهم بنية المشكلات الجديدة والمتعددة، ومن ثم حلها، فهذه الحلول ليست مصبوغة بمحتوى معرفي معين (Greiff et al., 2013, 72).

ولأن مواجهة المشكلات في الحياة اليومية حقيقة طبيعية وحتمية؛ فإن قدرة الأفراد على التعامل مع هذه المشكلات بالطريقة الصحيحة وبكفاءة تعتبر ذات أهمية كبيرة (Safara & Garmsari, 2017, 1)، حيث تتأثر قدرة الفرد على مواجهتها وحلها بالعديد من العوامل؛ سواء كانت تلك العوامل مرتبطة بالطالب نفسه، أو المحيطين من حوله. على سبيل المثال، أشار Arikan & Unal, (2015) إلى أن القدرة على حل المشكلات تتأثر بعوامل: الاتجاه نحو المشكلة، والفهم، والتفكير، والخبرة. وبيَّنت نتائج دراسات تجريبية عديدة أن قدرة الفرد على حل المشكلات ربما تتكون لديه أو تتحدد بشكل كبير من قدرته المعرفية العامة، ومن المحتوى المعرفي للمقررات الدراسية التي يتم تدريسها له (Greiff et al, 2013, 74).

وتذخر الحياة اليومية بالعديد من الأحداث والمواقف الإيجابية أو السلبية أو حتى العادية التي يخبُرها الأفراد، ويفسرونها بعد ذلك وفقًا لمجموعة من المعتقدات والأفكار التلقائية التي تنعكس في حالتهم النفسية أو المزاجية (Roberts, 2015, 14). وتمثل هذه الأفكار التلقائية جزءًا

من التدفق العقلي للفرد، وتُصاحب التفسيرات المفاجئة ولحظات الاضطراب النفسي التي لم يتم التفكير فيها، وتتضمن الرموز والاتجاهات، وافتراضات الأفراد وتوقعاتهم عن أنفسهم والآخرين، وحياتهم الشخصية، وتشكل هذه الأفكار والمعتقدات مخططات الأفراد المعرفية عن أنفسهم والآخرين، وتؤثر في كيفية إدراكهم لمواقف الحياة المختلفة(Celikkaleli & Kaya, 2016, 188) ، ومثل هذه الأفكار يُطلق عليها الباحثون بالتشوهات المعرفية.

ويواجه المراهق خلال مسيرته الحياتية الكثير من المشكلات والضغوط المختلفة، لذا فهو يسعى إلى اكتساب المعارف والمهارات والخبرات المناسبة التي تُمكنه من مواجهة هذه الضغوط وحل المشكلات المرتبطة بها (سيف الدين زريقي، ٢٠٠٠، ٤٤) بعيدًا عن المعارف غير الصحيحة وأشكال التفكير غير المنطقية.

وتعد التشوهات المعرفية شكلاً من أشكال التفكير غير المنطقي، وهي أحد العوامل المرتبطة بالفرد، والتي تؤثر في قدرته على مواجهة المشكلات اليومية وحلها، وذلك لدورها في إمداد الفرد برصيد معرفي ومعلوماتي مشوه غير حقيقي، وبالتالي يبنى آراءه على معلومات مشوهة، ويترتب على ذلك حل غير حقيقي للمشكلة. وتؤثر أحداث الحياة الضاغطة في البنية المعرفية للفرد، وتؤدي إلى حدوث تشوهات معرفية لدى الفرد يترتب عليها تفسيره لأحداث الحياة الخارجية ومشكلاتها تفسيرًا سلبيًا (Panourgia & Comoretto, 2017, 591). وأظهر عدد من الدراسات أن قدرة الفرد على حل المشكلات نفسها، أو من خلال المساندة الاجتماعية، يمكن أن تقلل من تأثير أحداث الحياة الضاغطة (Siu & Shek, 2005, 348). وأشارت بعض النتائج أن المواقف الحياتية المؤلمة تؤثر بشكل كبير على مجالات مختلفة من حياة الطفل والمراهق، وأن الأطفال الذين يعانون من المِحن الحياتية يكونون أكثر عرضة لمشكلات: انخفاض التحصيل الأكاديمي، وتدني تقدير الذات، وعدم القدرة على التكيف الدراسي، واضطراب العلاقات الاجتماعية (Panourgia & Comoretto, 2017, 591)، وتؤثر تلك المشكلات بدورها على قدرة الفرد على مواجهتها وحلها، نتيجة وجود خلل في بنيته المعرفية وحدوث تشوهات معرفية لديه. في هذا السياق؛ أشار Wilson, Bushnell, Rickwood, Caputi, & Thomas (2011) إلى أن التشوهات المعرفية وأعراض الاكتئاب كانت منبئة بدرجة كبيرة بالتوجه السلبي نحو المشكلة، وأن نتائج البحث قد أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية والتوجه السلبي نحو المشكلة.

ويؤدي تقدير الفرد لذاته دورًا حيويًا في قدرته على حل المشكلات ومواجهتها، فقد أشارت نتائج فحص التراث النفسي أن المراهقين في سن المدرسة الثانوية يحتاجون إلى المساندة والدعم لمهارات حل المشكلات الفعالة (Adana, Oztaban, & Arslantaş, 2017, 156). وأظهرت نتائج دراستي Nasir, Zamani, Khairudin, Ismail, Yusooff, & Zawawi (2012) وعلا نصار (٢٠١٥) وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والتشوهات المعرفية، وبيَّنت تلك النتائج أنه كلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية لدى الفرد انخفض تقديره لذاته، وكلما تدنى مستوى التشوهات المعرفية لديه ارتفع مستوى تقديره لذاته. ووجد Yavuzer, (2015) أن تقدير الذات لم يؤدي دور الوسيط في العلاقة بين التشوهات المعرفية أو إعاقة الذات. ومع ذلك، كشفت النتائج عن دور تقدير الذات المحدد لطبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وإعاقة الذات. وهذا يعني أن المستويات المرتفعة من التشوهات المعرفية كانت مرتبطة بإعاقة الذات لدى ذوي تقدير الذات المتدني.

وبيَّنت نتائج البحوث التي تناولت العلاقات بين مهارات حل المشكلات وبعض المتغيرات مثل التكيف النفسي، وتقدير الذات، أن القدرة على حل المشكلات يمكن أن تؤدي دورًا في تحسين العلاقات الشخصية، والتحصيل الأكاديمي، والمشاكل السلوكية، والاضطرابات النفسية، وأن هذه المتغيرات تؤثر في مهارات حل المشكلات. ونتيجة لذلك؛ يمكن القول إن القدرة على حل المشكلات عملية تبدأ في مرحلة الطفولة، ويتم تطويرها في مرحلة المراهقة وتستمر في مرحلة البلوغ (Adana et al., 2017, 156).

وأشار سيف الدين زريقي (٢٠٠٠) إلى أن تقدير الذات يشير إلى توقع النجاح في المهام ذات الأهمية الاجتماعية والشخصية، كما يشير إلى المشاعر الإيجابية نحو الذات والنجاح والقدرة على الأداء. وبيّن Krotenberg, (2003) إلى أن تقدير الذات ارتبط سلبيًا بالتشوهات المعرفية (as sited in Nasir et al., 2012, 156)، وقدمت نتائج دراسة Koydemir & Demir, (2008) دليلاً على وجود علاقة سلبية بين المعتقدات المشوهة (التشوهات المعرفية) وتقدير الذات لدى طلاب الجامعات التركية. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن ما يعانيه الفرد من تشوهات معرفية تظهر على شكل الشعور بالعجز، ولوم الذات، وانتقاد الذات، وانخفاض مستوى تقدير الذات، والشعور بالاكتئاب (علا نصار، ٢٠١٥، ٨٨). في المقابل؛ خلُصت نتائج دراسة سيف الدين زريقي (٢٠٠٠) إلى أن التدريب على مهارة حل المشكلات لم يكن فاعلاً في تحسين تقدير الذات لدى المراهقين.

وتعد أساليب المعاملة الوالدية أحد العوامل المرتبطة بالمحيطين بالطالب والتي تسهم بشكل واضح في قدرته على حل المشكلات، وتُصنف أساليب المعاملة أو السلطة المختلفة التي يتبناها الوالدين في عملية تربية أبنائهم والتعامل معهم إلى ثلاث مجموعات: ديمقراطية، واستبدادية، ومتساهلة. وبالتالي، فهذه الأساليب لها عواقب وتبعات مختلفة على نمو الأطفال فيما بعد (Kahraman, Irmak, & Basokcu, 2017, 746)، وعلى قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية.

وتشير أساليب المعاملة الوالدية إلى الطريقة التي يستخدمها الوالدين في تربية الطفل، حيث تقع على عاتقهما مسؤولية إعداد أطفالهما للمجتمع وثقافته التي توفر للطفل كثيرًا من الفرص التي تدعم لديه تقاليد وقيم مجتمعه، كما أنها تعد مصدرًا لتعارف الطفل الاجتماعي (Kaur & Gera, 2016, 8). وتُعبِّر هذه الأساليب عن المواقف الوالدية تجاه الابن، والتي تخلق المناخ الوجداني للعائلة. وتم تناولها باعتبارها البناء المفاهيمي الأكثر تناولاً لدراسة أساليب التربية الأبوية، حيث تمت سلسلة من البحوث عبر ثقافات مختلفة خلال العقود الخمسة السابقة على تأثير أساليب المعاملة الوالدية على مخرجات الشباب المعرفية والوجدانية والسلوكية (Raval, Ward, Raval, & Trivedi, 2013, 707). وأشارت نتائج بحث Kaur & Gera, (2016) إلى تأثير أساليب المعاملة الوالدية في القدرة على حل المشكلات. وبيَّنت نتائج بعض البحوث وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اتجاهات الوالدين الديمقراطية وقدرة أبنائهم على حل المشكلات (Adana et al., 2017, 170). وأظهرت نتائج Tosten, Han, & Anik (2017) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب الوالدي الاستبدادي والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المدارس الثانوية، بينما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب الوالدي الديمقراطي وبين قدرة الطلاب على حل المشكلات، كما أشارت النتائج إلى أن الأساليب الوالدية فسرت حوالي ٢٠ % من التباين الكلي في التنبؤ بقدرة الطلاب على حل المشكلات.

ويتضح مما سبق؛ اهتمام معظم البحوث بوصف وتفسير العلاقات البينية بين أحد المتغيرات مع القدرة على حل المشكلات دون النظر إلى أهمية تناول العلاقات البينية وتفسيرها بين تلك المتغيرات في إطار تفاعلي يكشف عن طبيعة هذه العلاقة فيما بينها، وما يمكن أن يترتب على هذا التفاعل من نتائج تتعلق بقدرة الطالب على حل المشكلات سواء بالإيجاب أو بالسلب، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تحتل المرحلة الثانوية في السلم التعليمي والتي تقابل مرحلة المراهقة الوسطى أهمية خاصة لدى المربين والتربويين وعلماء النفس بشكل خاص، لأهميتها في بناء المراهق وتكوين شخصيته. وتسمى أحيانًا بمرحلة التحولات العميقة، لما لها من آثار إيجابية في معرفة معالم مستقبل المراهق (حسام أبو سيف وعبد الله القحطاني، ٢٠١٧، ٢٦٧). وتتضمن هذه المرحلة تغيرًا في القدرات العقلية العامة والخاصة وصولاً بالمراهق إلى مرحلة الاستعداد الوظيفي المتكامل، وأهم ما يميز النمو العقلي فيها نمو القدرات (ربيع يونس، ٢٠١١، ١٩٩) لاسيما القدرة على حل المشكلات.

في هذه المرحلة، يحاول المراهقون إيجاد حلول لمشكلاتهم اليومية دون توقع مساعدة الوالدين أو أي شخص آخر في المجتمع المحيط، ويتخذون القرارات لحل تلك المشكلات بناءً على رؤيتهم الشخصية، والتي قد تكون صحيحة أو خاطئة. ويشير علماء النفس أن المراهقين لهم القدرة على التفكير المنطقي، والتعامل مع الأفكار المجردة، والربط بين السبب والنتيجة، وإجراء التعميمات، كما أنهم يبحثون عن فرص لتعلم وإتقان مهارات جديدة يمكن توظيفها في حل المشكلات، والتعامل مع المواقف الجديدة، والتحكم في سلوكهم، وبناء علاقات اجتماعية جيدة مع أقرانهم والأسرة (Sumitha & Jose, 2016, 36). كما ينمو تفكيرهم وتزداد قدرتهم على الاستنتاج والاستدلال والحكم على الأشياء، والقدرة على حل المشكلات (ربيع يونس، ٢٠١١، ٢١٣).

في هذا السياق؛ أشار حامد زهران (٢٠٠٥)، Sumitha & Jose, (2016)، وحسام أبو سيف وعبد الله القحطاني (٢٠١٧) إلى أن المراهق في هذه المرحلة يكون قد كوَّن فكرة واضحة عن قدراته العقلية، وكلما كانت تلك الفكرة قريبة من الواقع مكَّنه ذلك من تحقيق ذاته، ومن التنمية المتوازنة لجميع جوانب شخصيته. أما إن كان تقديره لذاته غير واقعي، وكانت لديه معلومات مشوهة عن قدراته الحقيقية فإن ذلك يترتب عليه فشل المراهق في التوصل إلى حلول صحيحة لمشكلاته. وبيَّن Raikes & Thompson, (2008) أن بناء الأطفال لصورًا ذهنية عن الأشخاص والعلاقات القائمة فيما بينهم والأمور الحياتية بشكل عام يعتمد بشكل كبير على طبيعة العلاقات الآمنة القائمة بين هؤلاء الأطفال والوالدين ممارساتهم الوالدية، كما أنها تؤثر فيما بعد على تصوراتهم المعرفية، وتقديراتهم لذواتهم. وربما كان التمركز حول الذات أحد العوامل المؤدية إلى وجود تشوهات معرفية لدى المراهق، والذي يترتب عليه الشعور بأنه في بؤرة اهتمام الآخرين، واقتناعه ببعض الأفكار غير الواقعية، واعتقاده في صحتها (ربيع يونس، ٢٠١١، ٢١٥).

وللأهمية التي يحظى بها طلاب المرحلة الثانوية في الآونة الأخيرة لاسيما مع وجود توجه عام لدى المعنيين بضرورة تطوير التعليم الثانوي؛ يسعى البحث الحالي للكشف عن النموذج الأفضل لتفسير العلاقات بين بين التشوهات المعرفية، وتقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية، والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تحليل المسار، بما يُمكِّن متخذي القرار من وضح آليات وبرامج وقائية لتنمية مهارات حل المشكلات، وتصحيح معارفهم ومعتقداتهم المشوهة ومواجهة تزايدها بين طلاب المرحلة الثانوية.

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما لنموذج الأكثر قدرة على تفسير العلاقات (نموذج العامل العام – الأبعاد) بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدية المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع؟

٢- هل توجد تأثيرات دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدية المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعَّرف على مدى تأثر قدرة الطالب على حل المشكلات بمتغيرات تقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية والتشوهات المعرفية، والتوصل لأفضل نموذج تحليل مسار يفسر العلاقات بينها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فروض البحث:

١-لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (العامل العام) وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (الأبعاد) وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- يتمتع نموذج العامل العام بمؤشرات مطابقة أفضل من نموذج الأبعاد في قدرته التفسيرية للعلاقة بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤-توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥-توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦-توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا لأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وحيث إن تحليل المسار Path-analysis هو أسلوب إحصائي يستخدم لتقدير الأدوار التي تشغلها بعض المتغيرات في متغيرات آخرى عن طريق متغيرات أخرى أو بدونها؛ فإنه يتعين تحديد المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة والمتغيرات التابعة، وفي هذا البحث تم افتراض أن متغيرات البحث المستقلة هي: التشوهات المعرفية، والمتغيرات الوسيطة هي: تقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية، أما المتغير التابع فهو: القدرة على حل المشكلات.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في كونه يسعى للكشف عن أفضل النماذج (العامل العام / الأبعاد) التي تفسر العلاقة بين متغيرات البحث لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يوجه المهتمين والقائمين على أمر هؤلاء الطلاب إلى ضرورة تنظيم برامج للطلاب وأولياء الأمور لتعزيز أساليب التربية، وتبصير الطلاب أنفسهم بأهمية تعديل تصوراتهم وأفكارهم بما يُمكِّنهم من الحصول على مخرجات تربوية جيدة. كما تتحدد أهمية البحث في كونه يناقش الدور الذي يؤديه تقدير الطالب لذاته وأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة في تعزيز قدرته على حل المشكلات سواء كانت تتعلق بدراسته أو ترتبط بتعامله مع المعلمين وأقرانه بالمدرسة، أو المشكلات الحياتية بشكل عام.

وتبدو أهمية البحث كذلك في كونه يناقش متغيرًا لايزال يؤرق العديد من المربين وخبراء التربية وهو القدرة على حل المشكلات بسبب تنامي المشكلات وتباينها النوعي نتيجة التغير المتلاحق في الجوانب الحياتية المختلفة، والتي بدورها تؤثر في توافق الطلاب الدراسي أو الحياتي بسبب كثرة المعلومات المغلوطة لديهم وتشوهات بُناهم المعرفية، وربما دفعهم ذلك لتبني أفكارًا تقودهم لمشكلات يصعب حلها سواء في المراحل التعليمية المتقدمة، أو في حياتهم المهنية، أو الأسرية. وقد يؤدي الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات: التشوهات المعرفية، وتقدير الذات، وأساليب المعاملة الوالدية إلى فهم علمي أعمق للعلاقات بينها، والتي يمكن من خلالها تعزيز قدرة الطلاب على مواجهة مشكلاتهم وحلها.

مصطلحات البحث

القدرة على حل المشكلات Problem Solving Ability

تُعرَّف في البحث الحالي بأنها: "عملية معرفية يقوم بها الطالب مستخدمًا معارفه وخبراته السابقة لمواجهة موقف أو مشكلة ما بطريقة مختلفة وشكل جديد وغير مألوف، والوصول إلى حل مُرضي لهذا الموقف أو المشكلة". وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القدرة على حل المشكلات المستخدم في البحث (إعداد: الباحث).

التشوهات المعرفية Cognitive Distortions

تُعرَّف في البحث الحالي بأنها: "أساليب تفكير غير منطقية وغير واقعية، ومعارف ومعلومات مُحرَّفة تؤثر في إدراك الطالب للأشياء وتفسيره لها على غير حقيقتها، سواء بالمبالغة في صحتها أو بإنكارها ودحضها أو التغاضي عنها"، ويعرف التشوه المعرفي بأنه: "عملية عقلية تؤثر في طريقة إدراك الطالب وتصوره لعلاقاته مع الآخرين والأحداث التي يقابلها، وتتحكم في طريقة استجابته للمواقف بطريقة غير صحيحة لا تعطي الأشياء معناها الحقيقي". وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التشوهات المعرفية المستخدم في البحث (إعداد: الباحث).

تقدير الذات Self-esteem

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات المستخدم في البحث (إعداد: الباحث).

أساليب المعاملة الوالدية المدركة Perceived Parenting Styles

وتعرف في البحث الحالي بأنها: "مجموعة من الأساليب الاجتماعية والنفسية التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك أبنائهم"، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المشارك على مقياس أساليب المعاملة الوالدية المستخدم في هذا البحث"، والذي يقيس ثلاثة أساليب هي:

- **الأسلوب الفوضوي:** وفيه يمارس الوالدان التقبل والدفء المرتفع وممارسة درجة قليلة من الضبط والتحكم لذا لا تتم محاسبة الأبناء عند قيامهم بأعمال غير مألوفة أو مقبولة وتركهم دون توجيه أو إرشاد لذا يفقد الأبناء متعة تحديد وتحقيق الأهداف ويزداد اعتمادهم على الغير وتدني رغبتهم في المشاركة الأسرية.

- **الأسلوب التسلطي:** وفيه يمارس الوالدان الاستعلاء وتأكيد السيطرة ويتصفا فيه بالضبط المرتفع والتقبل المنخفض وفيه يفرض أحد الوالدين رأيه على الابن ولا يهتمون بحاجاتهم ورغباتهم ويحولان بينهم وبين الاستقلالية حتى لو لزم ذلك استعمال أساليب العنف والأجر وفرض الأحكام والعقاب البدني والنفسي وهو ما يؤدي لتشكيل شخصية خائفة من السلطة خجولة غير واثقة من نفسها ومن الآخرين".
- **الأسلوب الديمقراطي:** "وفيه يمارس الوالدان درجة معتدلة من التحكم ودرجة علاية من التقبل حيث يتسم التعامل بين الوالدين والابناء في تحقيق ذواتهم واستخدام المناقشة والحوار مما يزيد من فرص النمو الفردي والاجتماعي للأبناء".

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

القدرة على حل المشكلات Problem-Solving Ability

تمثل القدرة على حل المشكلات أحد أهم النشاطات العقلية التي تَميز بها الإنسان، وهي الناتج العملي للذكاء البشري وأحد دلائل الحكم على تمتع الإنسان به. وهي من أهم خصائص الفرد الإيجابية للتعامل مع بيئته، عملية عقلية تؤثر على التماسك الاجتماعي الإيجابي ونجاح الفرد في حياة اليومية(Aydin, Birol & Demir, 2017, 721) .

تصنف المشكلات التي تواجه الفرد على أنها مشكلات واضحة البنية أو غير واضحة البنية، وتعتبر المشكلات واضحة البنية منتشرة بدرجة كبيرة في المواقف المدرسية، ويجب أن يقوم الشخص القائم بالحل بالآتي: (أ) تعريف مبدئي محدد للمشكلة، (ب) وجود هدف معروف، (ج) وجود حلول إجرائية محددة. في المقابل؛ تتصف المشكلات غير واضحة البنية بالآتي: (أ) لا تحتوي على تعريف مبدئي واضح ومحدد، (ب) تتكون من عناصر غير معروفة، (ج) لدى هذه المشكلات أكثر من حل محتمل، (د) تقع هذه المشكلات في أكثر من مجال واحد. وهناك تصنيف آخر للمشكلات من حيث التعقيد، والذي تم تحديده من خلال عددها، أو الوظائف أو المتغيرات التي تنطوي عليها المشكلة، وصعوبة المشكلة. وعادة يوجد ارتباط بين بنية المشكلة ودرجة تعقدها، حيث تميل المشكلات غير واضحة البنية إلى أن تكون أكثر تعقيدًا من المشكلات واضحة البنية (Blackburn, & Robinson, 2016, 47).

وتعد القدرة على حل المشكلات أحد العمليات العقلية المهمة للفرد، وهي أسلوب مميز من أساليب التعليم والتعلم (محمد الدرابكة، ٢٠١٧، ١٠٠). وتتعلق بشكل مباشر بمسألة تكيف

الفرد مع بيئته، ومن ناحية أخرى، يؤدي العجز في القدرة على حل المشكلات إلى تعرض الفرد لمجموعة من الاضطرابات، بما في ذلك الاكتئاب والقلق والارتباك والمشاكل المتعلقة بالعلاقات الشخصية (Safara, & Garmsari, 2017, 3).

يشير حل المشكلة إلى التغلب على الصعوبات، وهو نشاط تسلسلي في التعليم التقليدي، حيث يتابع الطلاب ما يفعله معلموهم، وتعتمد برامج التعليم في عدد من البلدان مثل: استراليا، واليابان، وكوريا، وسنغافورة، والصين على طريقة حل المشكلات كاستراتيجية أساسية في عملية التعليم بالمدارس (Arikan, & Unal, 2015, 1404). ويتطلب حل المشكلة قدرًا من التفكير يساعد الطالب على إدراك المشكلة وتحديدها، ومن ثم التوصل إلى حل يتسم بالدقة والجدة، وينعكس ذلك على شعوره بالاتزان النفسي، والارتقاء بمعالجته الذهنية للموقف المشكل حتى يصل إلى حل له (سامر العرسان، ٢٠١٧، ٥٩٨). واتباع الطالب لخطوات معينة في حل المشكلات لا يساعده فقط في الوصول للحل، وإنما يُمكِّنه من توظيف هذه الخطوات بشكل مناسب، وبذلك يُنمي لديه تحمل المسؤولية والثقة بإمكاناته وقدراته (محمد الدرابكة، ٢٠١٧، ١٠٦).

ويمكن تعريف مفهوم "حل المشكلات" الذي يستخدم بشكل مترادف مع مفهوم "التعامل مع المشكلة" بأنه "عملية تتعلق بهزيمة الصعوبات التي تعترض الشخص للوصول إلى الهدف"، فالفرد الذي يتغلب على حل المشكلات الحياتية ومواجهة صعوباتها يمكنه النجاح في الحياة، والأفراد القادرون على حل مشكلاتهم هم الأكثر تمسكًا بالحياة (Aydin, Birol & Demir, 2017, 721).

وتُعرَّف القدرة على حل المشكلات بأنها: عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية ومحددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق أو وضع مغلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٦، ٢٤٦). وهي درجة أو مستوى تمكن الفرد من الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة من خلال الكشف عن العلاقات بين المعلومات والحقائق والمفاهيم المتعلمة السابقة والمعطيات المقدمة باستخدام مجموعة من العمليات العقلية الموجهة لأداء الفرد من أجل حل المشكلة (شرين دسوقي، ٢٠١١، ٢١). وأنها مجموعة العمليات المعرفية التي يقوم بها الطالب مستخدمًا خبراته والمعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف ما بشكل جديد وغير مألوف في السيطرة عليه والوصول إلى حل له (عبد الله القحطاني،

٢٠١٥، ١٢٠)، وهي عملية معرفية سلوكية يكتشف من خلالها الأفراد استراتيجيات التكيف الفعالة للتعامل مع المواقف الصعبة في الحياة، والمشكلات اليومية ومواجهتها (Safara, & Garmsari, 2017, 2). وتتكون من مهارات: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وتوليد الأفكار وفرض الفروض، واتخاذ القرار بالفرضية المناسبة، والتقييم (سامر العرسان، ٢٠١٧، ٦٠٥).

وأشار بعض الباحثين إلى أن القدرة على حل المشكلة تتحدد في أربع مراحل هي: فهم المشكلة (إعادة طرح المشكلة بأسلوب القائم بالحل للتأكد من فهمه لها)؛ وضع الخطة (خطوات البحث من خلال دراسة المشكلات ذات الصلة)؛ تنفيذ الخطة (تنفيذ استراتيجية الحل والتحقق من العمليات والعلاقات بين المتغيرات)؛ وإعادة بحث المشكلة مرة أخرى (التحقق من النتائج) (Arikan, & Unal, 2015, 1404). بينما أشار آخرون إلى أن القدرة على حل المشكلات تكون من خلال الخطوات التالية: (أ) تعريف المشكلة وصياغتها، (ب) تحديد الأهداف، (ج) توليد حلول بديلة، (د) تنفيذ الحل والتحقق منه. وتعد هذه القدرة ضرورية في التوصل إلى حل فعال، ويركز الحل على نتائج هذه العملية (Siu & Shek, 2005, 348).

وتعد القدرة على حل المشكلات إحدى المهارات المهمة التي يُتوقع اكتسابها للطلاب من خلال المناهج والبرامج التعليمية (Tosten, Han, & Anik, 2017, 174)، ويمكن تنميتها من خلال التعليم أو الخبرة في مواجهة المشكلات الظاهرة، وأشارت النتائج إلى أنه يمكن تنمية قدرة الطلاب على حل المشكلات من خلال البرامج التدريبية التي يتم خلالها إكساب الطلاب مهارات تساعدهم في التعامل مع مشكلاتهم الشخصية والأكاديمية والمهنية فيما بعد (Koyuncu, 2017, 1075)، حيث تتأثر قدرة الطالب على حل المشكلات بنظام التعليم وشخصية المعلمين وسلوكهم، وكذلك شخصية الطالب نفسه، وتقديره لذاته، وثقته في نفسه.

ويجب على الطلاب زيادة قدرتهم على حل المشكلات عن طريق استخدام مهارات التفكير المختلفة أكثر من الاعتماد على مهارات التذكر، حيث أظهرت نتائج البحوث في هذا الميدان أن الفرد الذي يمكنه حل المشكلات بشكل جيد هو من يتمتع بهذه الصفات (Kaur & Gera, 2016, 10).

ويؤكد التربويون أن اتجاهات الوالدين والأساليب التربوية التي يمارسونها لها تأثير كبير على سلوكيات أطفالهم، كما أن الأطفال الذين تميزوا عن أقرانهم في ممارسة الأنشطة المدرسية كان بسبب أساليب الوالدين المنتظمة والسليمة في التربية (Tosten, Han, & Anik, 2017,

(174. وقد كشفت نتائج البحوث وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والقدرة على حل المشكلات (Kaur & Gera, 2016, 11).

وأشار الباحثون إلى أن أساليب المعاملة الوالدية ستكون ذات أهمية قصوى عند السعي إلى تنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم، وتشكيل سلوكياتهم، وهذا يعني أن القدرة على حل المشكلات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بخصائص الأفراد السلوكية (Tosten, Han, & Anik, 2017, 174)، كما يمكن أن تكون هذه القدرة مفيدة للمراهقين أثناء اختبارات القبول في البرامج التدريبية المختلفة، لذلك يجب على الآباء والمعلمين محاولة تطوير مهارات حل المشكلات لدى طلابهم، وعلى المدارس تقديم خدمات الإرشاد المهني للطلاب وفقًا لقدراتهم على حل المشكلات (Kaur & Gera, 2016, 11).

التشوهات المعرفية:

تمثل التشوهات المعرفية الطرق التي يقوم من خلالها الفرد بتعديل خبراته اليومية وتفسيرها، وعندما تكون هذه التشوهات سلبية؛ فإن الفرد يفسر خبراته من خلال بنى معرفية غير صحيحة ومشوهة (Roberts, 2015, 2). وتشير إلى أنواع مختلفة من العمليات المعرفية المشوهة التي تنتج أفكارًا سلبية تلقائية، والتي بدورها تثير أو تعزز الأعراض المبكرة للاضطرابات النفسية والاضطرابات العاطفية والسلوكية (Wilson, Bushnell, Rickwood, Caputi, & Thomas, 2011, 54). وتُعرّف بأنها أفكار ومعتقدات غير دقيقة. وتم تحديد فئتين من التشوهات المعرفية: الفئة الأولى وتتناول التشوهات المعرفية التي تُعلي من قيمة الذات Self-serving cognitive distortions، والتي ارتبطت بمشكلات الفرد الخارجية مثل: العدوان والسلوك، أما الفئة الثانية فتتناول التشوهات المعرفية التي تقلل من قيمة الذات Self-debasing cognitive distortions، والتي ارتبطت بمشكلات الفرد الداخلية مثل: الاكتئاب والقلق، إلخ (Ara, 2016, 705). وتتشكل البنية المعرفية للأفراد من ثلاثة عناصر هي: الأفكار التلقائية، والمعتقدات الوسيطة، والمعتقدات الأساسية (Çelikkaleli, & Kaya, 2016, 188).

التشوهات المعرفية هي أفكار الفرد التلقائية وتصوراته العقلية عن نفسه، وعن الآخرين ومعتقداتهم وآرائهم وسلوكياتهم الاجتماعية (Yavuzer, 2015, 880)، ونحو الأحداث العقلية السلبية التي تؤثر بشكل أو آخر على بُنى الفرد الوجدانية والدافعية، وهي معتقدات مطلقة وصارمة عن ذات الفرد والعالم من حوله، وترتبط بالمخططات المعرفية التي تنظم المعلومات، وتوجه عملية إدراك الفرد للأمور والأشياء المحيطة(Morrison, Potter, Carper, Kinner,

Jensen, Bruce& Heimberg, 2015, 288). ويُنظر لها على أنها خلل وظيفي بحت(Yavuzer, 2015, 880). وأنها عملية إجرائية متحيزة في تفسير الأحداث الخارجية، وتؤثر هذه الأفكار السلبية على حالة الفرد العاطفية والسلوكية (Ara, 2016, ،Kostoglou, & Pidgeon, 2016, 124) 706).

ويُفسر التشوه المعرفي على أنه حالة تتضمن وجود أفكار سلبية لدى الفرد حول ذاته والعالم الخارجي والمستقبل، والأفراد الذين يمتلكون هذه الأفكار ينعتون أنفسهم بصفات مُهينة، ولديهم نظرة متدنية عن ذواتهم، وينخفض لديهم تقديرهم الذاتي، ويعتبرون أنفسهم أقل أهمية وغير أسوياء (Yavuzer, 2015, 880).

يتكون نظام معالجة معلومات الفرد من أربعة أشكال هي (Roberts, 2015, 12):

١) المحتوى المعرفي Cognitive Content: ويتضمن المعلومات المخزنة والمنظمة في الذاكرة.

٢) المعالجة المعرفية Cognitive Process: وهي الآليات التي يقوم من خلالها النظام بمعالجة المعلومات مع مرور الوقت، وتتضمن عمليات الإدخال والتخزين والاسترجاع.

٣) النواتج المعرفية Cognitive Products: وهي النتائج النهائية للعمليات التي قام بها نظام معالجة المعلومات، وتتمثل في الأفكار أو المدركات التي تم إنتاجها نتيجة التفاعل بين المحتوى، والعملية (آليات المعالجة)، والبنى المعرفية.

٤) البنى المعرفية Cognitive Structures: وتشير إلى الكيفية التي تم تخزين المعلومات أو المحتوى المعرفي عليها، وهي القوالب المعرفية أو المفاهيم العقلية.

وتحدث التشوهات المعرفية خلال عملية المعالجة، ولكن يتم تحديدها على أنها ناتج معرفي (ما يفكر فيه الفرد)، وسيكون للطريقة التي يعالج بها الفرد المعلومات تأثيرها على استجاباته الانفعالية والسلوكية ومستوى تكيفه بشكل عام (Roberts, 2015, 12). وتعتبر التشوهات المعرفية المتغير الوسيط بين المخططات المعرفية غير الفعالة والأفكار التلقائية، وتجعل الأفراد يدركون العالم بطريقة غير واقعية، وهذا يؤثر عليهم بشكل سلبي عندما يتعلق الأمر بتقييم علاقاتهم الشخصية (Çelikkaleli, & Kaya, 2016, 188).

وتكمن أهمية دراسة التشوهات المعرفية في كونها أحد العوامل التي يمكن من خلالها تعرف الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية، كما يمكن توظيفها في التمييز بين ذوي المشكلات النفسية والسلوكية. وبيَّنت نتائج بعض الدراسات أن المراهقين الذين يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية كانت لديهم تشوهات معرفية مرتفعة(Panourgia & Comoretto, 2017,

591). وعلى هذا النحو، فإن اكتساب الطلاب للوعي الإيجابي والتقييم الواقعي، وإعادة بناء إدراكهم المعرفي المشوه يجب أن يكون أحد أهداف العملية التعليمية في المدارس لاسيما في الوقت الراهن، والذي تزداد خلاله تشوهات البنى المعرفية للطلاب فيما يتعلق بأنفسهم ومجتمعاتهم بسبب تنوع وتعدد مصادر تشكيلها.

واتفق معظم العلماء على أن التشوهات المعرفية تتضمن عدة أنواع هي(Roberts, 2015, 15); (Morrison, Potter, Carper, Kinner, Jensen, Bruce, & Heimberg, 2015, 289); (Yavuzer, 2015, 880); (Panourgia & Comoretto, 2017, 591): الشخصنة Personalization؛ والتفكير ثنائي القطب Dichotomous Thinking؛ والتجريد الانتقائي Selective Abstraction؛ والاستدلال الاعتباطي Arbitrary Inference؛ والتعميم المفرط Overgeneralization؛ وتقليل الإيجابيات Discounting the Positive؛ والاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning؛ والقفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusions؛ والتعظيم (المبالغة) أو التهوين (التقليل) من الذات Magnification or Minimization of Oneself؛ والحتميات Should Statements؛ والتفكير الكارثي Catastrophizing؛ ولوم الآخرين أو النفس Blaming Others or Oneself.

واقتصر البحث الحالي على بعض التشوهات المعرفية التي حظيت باهتمام معظم الباحثين في علم النفس، هذه التشوهات حددها(Barriga, Landau, Stinson, Liau, & Gibbs, 2000, 39)؛ (Roberts, 2015, 17-18)؛ (علا نصار، ٢٠١٥، ١٨)؛ (Panourgia & Comoretto, 2017, 591)؛ (داليا عبد الوهاب ونبيل السيد، ٢٠١٧، ٧٣١) في الآتي:

١. التهوين من الذات Minimization of Oneself: ويعني ميل الفرد إلى التهوين من نفسه، والتقليل من شأنه وأهميته، وتهوين ما يقوم به، وأنه المسؤول عن أي خطأ يقع في موقف هو طرف فيه.
٢. التفكير ثنائي القطب Dichotomous Thinking: يتضمن هذا التشويه المعرفي تفكيرًا قاطعًا من أجل إصدار حكم سريع للتهديد أو عدم وجود تهديد. ويمكن أن يؤدي اتخاذ القرار السريع من خلال المعالجة القاطعة إلى تقليل وقت الاستجابة، مما قد يؤدي إلى اتخاذ إجراء يساعد في تجنب التهديد المحتمل.
٣. التجريد الانتقائي Selective Abstraction: بأنه: التحيز المتعمد والذي يمكن أن يحدث بدون وعي مدرك، ويركز على المعلومات السلبية. وتكون وظيفة هذا النوع من التفكير هي الحضور والكشف عن التهديد بسرعة وكفاءة من أجل تجنب الوضع السلبي.

٤. التعميم المفرط Overgeneralization: ويعني تعميم الفرد لانفعالاته وخبراته السلبية والحزينة على الأشخاص الآخرين، حيث يصل الفرد إلى استنتاج عام بناءً على موقف واحد ودليل معين، وتعميم فشله على جميع المواقف بسبب موقف ليس له قيمة. وافتراض أن خبرات الفرد يمكن أن تطبق على نفس الخبرات المتشابهة في المستقبل.

٥. الاستدلال الاعتباطي Arbitrary Inference: ويعني القفز إلى النتائج، وهو أكثر التشوهات المعرفية بروزًا، وفيه يفضل الفرد أن يكون في أمان من خلال الاستجابة السريعة بدلاً من تجربة الحلول المحتملة، وعدم التفاعل على الإطلاق.

٦. الاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning: من خلال الاعتماد على المنطق الوجداني السريع لاتخاذ القرارات، يمكن للأفراد استخدام مشاعرهم لتفسير مستوى التهديد المتصور خلال الأحداث، مما يزيد من احتمال التفاعل بطريقة آمنة.

وأظهرت نتائج الأدب السيكولوجي في التشوهات المعرفية ارتباطها بالعديد من المتغيرات؛ على سبيل المثال؛ أشار Bowins, (2004) إلى أن التشوهات المعرفية ليست بالضرورة أن تكون سلبية أو مضطربة، فقد تكون إيجابية، أو معززة لخبرات الفرد الشخصية (as sited in Yavuzer, 2015, 881). ودعمت نتائج العديد من الدراسات ما يتعلق بالتشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة، ومهارات حل المشكلات، ومحل التبعة، وأساليب (أنماط) التعلق، والتفكير التلقائي، والميل إلى الصراع، والتعاطف الذاتي (Çelikkaleli & Kaya, 2016, 188). وبالتالي، فإن تشخيص التشوهات المعرفية يزيد من قدرة الفرد على تجاهل الفكر السلبي والرغبة في تغييره (Kostoglou, & Pidgeon, 2016, 124). وأشارت نتائج دراسة وفاء الجعافرة (٢٠١٤) إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين التشوهات المعرفية وتقدير الذات لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بتقدير الذات من بعض أبعاد التشوهات المعرفية (الحتميات، والمبالغة في لوم الذات، والتعميم المفرط)، وعدم وجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى للنوع الاجتماعي والصف الدراسي. كما أظهرت الأدبيات أنه كلما زادت التشوهات المعرفية لدى الشخص فإن تقدير الذات يكون منخفضًا (Yavuzer, 2015, 880). ودعَّمت هذه النتائج؛ دراسة علا نصار (٢٠١٥)، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية ككل وجميع أبعادها وتقدير الذات ككل وجميع أبعاده. وأشارت نتائج دراسة Çelikkaleli & Kaya, (2016) إلى وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية الأفراد

والكفاءة الذاتية والمرونة النفسية. وبيَّنت دراسة(Kostoglou & Pidgeon,(2016 أن هناك تفاعلاً متبادلاً بين التشوهات المعرفية والأعراض المبكرة للاضطراب النفسي والاكتئاب والقلق. وأظهرت نتائج بعض الدراسات أن تنحية الفرد للسمات الإيجابية في شخصيته، والتقليل من وصف ذاته بالصفات الإيجابية تعد سمة مقبولة اجتماعية، وهي نوع من التواضع، وتجعل الفرد أكثر قبولاً اجتماعيًا، ويكون جذابًا للآخرين (Roberts, 2015, 18). وأشارت دراسة فاتن سليمان (٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الصف والنوع الاجتماعي، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين أسلوبي المعاملة الوالدية التسلطي والمتساهل، والتشوهات المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي والتشوهات المعرفية. وأظهرت نتائج دراسة داليا عبد الوهاب ونبيل أحمد (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التشوهات المعرفية وقلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، كما وجدت فروق في التشوهات المعرفية لصالح منخفضي الذكاء، وإمكانية التنبؤ بالتشوهات المعرفية من قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي، وأنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التشوهات المعرفية.

ومما سبق يمكن القول إن دراسة وقياس التشوهات المعرفية سوف يسمح للباحثين بدراسة الأهمية النسبية لأنواع معينة من التفكير المشوه لدى الأفراد في ظل ظروف مختلفة، فضلاً عن تحسين أساليب التدخل والمعالجة (Morrison, Potter, Carper, Kinner, Jensen, Bruce, & Heimberg, 2015, 288).

تقدير الذات Self-esteem

تقدير الذات من الموضوعات التي نالت اهتمام باحثي علم النفس التربوي لأهميته في عملية التعلم، وتأثيره الإيجابي على التحصيل الدراسي، واستمتاع الطالب بالتعلم داخل غرفة الصف. كما اهتم الباحثون بدراسة تقدير الذات لأثره في حياة الفرد. فإذا كان تقدير الفرد لذاته إيجابيًا فإن ذلك سوف يساعد على مواجهة الضغوط والمشكلات والسيطرة على الصراعات، ويصبح الفرد أكثر تفاؤلاً بعكس الفرد الذي لديه تقدير ذات منخفض (علا نصار، ٢٠١٥، ٤).

ويُعرَّف تقدير الذات Self-esteem بأنه نظرة الفرد الإيجابية إلى قدراته ومهاراته، والتي تؤثر في تفاعله مع الآخرين، فالفرد الذي لديه تقدير ذات مرتفع يرى نفسه على أنه فردًا ذا قيمة وأهمية، ويؤثر في المحيطين، ويمكنه فرض احترامه على الآخرين، وقبولهم لآرائه (Khazaie, Shairi, Heidari-Nasab, & Jalali, 2014, 231).

ويعني تقدير الذات أنه كيف يقيم الفرد نفسه؟ ويشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم من حوله، ومدى تقديره للآخرين، ويؤثر في ثقته بالآخرين وعلاقاته معهم، وفي عمله وكل شيء تقريبًا في حياته، كما يمنح الفرد القوة الإيجابية والمرونة لتحمل المسؤولية عن حياته (Yousaf, 2015, 140). وهو القدرة على الشعور بالرضا عن النفس، على سبيل المثال، فيما يتعلق بتقدير الذات (الثقة بالنفس/النقد الذاتي)، فإن إقرار الفرد وقبوله بأخطائه الشخصية والتعلم منها (النقد الذاتي الصحي) سوف يُسهم بشكل أفضل وبطريقة أكثر واقعية في تقدير الفرد لذاته، مما يتيح للفرد إدراك صفاته الجيدة وأخطائه، بغض النظر عن حقيقة رغبته في تغيير بعض جوانب شخصيته أم لا؟ (Sol & Vasco, 2017, 2). وبيَّنت Yousaf, (2015) أن تقدير الذات يعني تقييم الذات العام الذي يصنعه الشخص بنفسه، وأن هذا التقييم يمكن أن يختلف في المراحل الحياتية، ولاسيما خلال التغييرات التي تحدث في مرحلة المراهقة، حيث يكون هناك تقلبات نمائية جوهرية كبيرة في تقييم المراهق لصورة ذاته.

في هذا السياق؛ أشار Saricam, Yilmaz, Gulbahce, Culbahce & Cardak (2013) إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتعرضون بشكل أقل للضغوط النفسية التي تسببها الأحداث والمواقف الخارجة عن الفرد، ويستطيعون التعامل مع مشاعرهم السلبية الداخلية وضبطها، كما أنهم قادرون على مواجهة ضغوط البيئة الخارجية، أما الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض فإنهم يعانون من عدم القدرة على التكيف مع الآخرين، وتنتابهم مشاعر العجز والدونية، ويشعرون بعدم تقبل المشكلات التي تواجههم، كما أنهم لا يمتلكون الأساليب المناسبة لمواجهة تلك المشكلات.

ويعد تقدير الذات متغيرًا مهمًا في الشخصية خلال المراحل الحياتية المختلفة، ويحظى هذا المتغير بأهمية خاصة لدى الطلاب بشكل عام، فهو من العوامل التي تؤدي دورًا كبيرًا في النجاح الأكاديمي والشخصي والاجتماعي، وهذا ينعكس بدوره على تفاعل الطالب مع ذاته ومع الآخرين إيجابًا أو سلبًا. فتقدير الذات الإيجابي يسهم في توظيف الطالب لمهاراته على أتم وجه، بينما تقدير الذات السلبي يعيق هذه المهارات بحيث لا تؤدي وظيفتها بالشكل المرجو (سميحان الرشيدي، ٢٠١٧، ١٢٩).

ولهذه الأهمية التي يحظى بها تقدير الذات في البحوث النفسية؛ فقد شهد اهتمامًا واضحًا لدراسة ارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية، حيث بيَّنت دراسة Koydemir & Demir,

(2008) أن تقدير الذات قد أمكن من خلاله التنبؤ بالخجل، وكان تقدير الذات المتدني هو أفضل متغيرًا منبئًا بالخجل. وأشارت (2015) ,Yavuzer إلى أن دراسة .Rhodewalt et al (1991) أظهرت أن الأفراد ذوي مستوى تقدير الذات المنخفض يعزون الفشل لعوامل أخرى غيرهم، أما ذوي مستوى تقدير الذات المرتفع فيعزون النجاح لأنفسهم. وبيَّنت نتائج دراسة Rohany, Ahmad, Rozainee, & Shahrazad (2011) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين تقدير الذات والتشوهات المعرفية. وأظهرت نتائج دراسة Nasir, Zamani, Khairudin, Ismail, Yusooff, & Zawawi, (2012) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والتشوهات المعرفية والكآبة. وأظهرت دراسة Saricam, Yilmaz, Gulbahce, Culbahce & Cardak, (2013) أن هناك علاقة ذات دلالة بين تقدير الذات والقدرة اللغوية، والتفكير، والقدرة العددية، والقدرة العامة، والتوكيدية، والنجاح الأكاديمي. وبيَّنت نتائج دراسة Khazaie, Shairi, Heidari-Nasab, & Jalali (2014) وجود فروق دالة في تقدير الذات بين المستويات المختلفة من ذوي الشخصية التوكيدية لصالح مرتفعي التوكيدية. وكشفت نتائج دراسة Yousaf, (2015) عن أن انخفاض تقدير الذات لدى الفرد يعد مؤشرًا على القلق الاجتماعي. وأشارت (2015) ,Yavuzer إلى أن الأشخاص ذوي الثقة بالنفس ومن يتمتعون بتقدير ذات مرتفع هم الأكثر قدرة على التعامل مع مواقف الفشل وإدارة آثاره. وبيَّنت نتائج البحوث أن تقدير الذات كان بمثابة وسيط بين الانطواء والقلق الاجتماعي، وأن حوالي نصف المراهقين يعانون من انخفاض في تقدير الذات، وغالبًا ما يكون هذا الانخفاض في سنوات المراهقة المبكرة. ورغم أن نتائج الدراسات أظهرت انخفاض مستويات تقدير الذات لدى المراهقين؛ إلا أن ذلك لا يعني أنها دائمًا منخفضة بشكل غير مقبول، لكنها فقط أقل من مستويات تقدير الذات في المراحل النمائية الأخرى (Yousaf, 2015, 141). وأظهرت نتائج دراسة سميحان الرشيدي (٢٠١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات وبعض العوامل المدرسية (العوامل الفيزيقية/ المواد الدراسية/ المعلمين/ الإدارة المدرسية)، كما أوضحت النتائج وجود فروق في تقدير الذات بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب الذكور.

واستنادًا إلى ما سبق، ورغم ندرة البحوث التي حاولت تناول العلاقة بين تقدير الذات والقدرة على حل المشكلات؛ إلا أنه يمكن القول بأن تقدير الذات ربما يؤدي دورًا إيجابيًا في قدرة طلاب المرحلة الثانوية على حل المشكلات.

أساليب المعاملة الوالدية Parental Styles

الأسرة هي أولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تتحمل مسؤولية إعداد النشء وتشكيل شخصيته. وتعد أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدان من العوامل التي لها أكبر الأكثر في شخصية المراهقين وتحديد سلوكهم (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٤٠١)، ويمكن أن يؤدي أسلوب المعاملة الوالدية الجيد إلى تنمية وبناء شخص ناجح، لذلك يجب على الآباء والمعلمين والمجتمع التعامل مع المراهقين بطريقة مناسبة، كما يجب على المدارس تنظيم أنشطة غير منهجية لطلابها، ويمكنهم كذلك تنفيذ برامج تدريبية لتنمية وتعزيز قدرة الطلاب على حل المشكلات، كما يجب تشجيع المعلمين على استخدام طرق تدريس تتيح للطلاب توظيف قدرات: الاستدلال والتفكير المجرد والمنطقي في الفصل، كما يجب على المدرسة تنظيم اجتماعات دورية لأولياء الأمور مع المعلمين، وتقديم تقارير للوالدين عن حالة أبنائهم (Kaur & Gera, 2016, 11).

وتتفق أدبيات العلوم الإنسانية بشكل عام على أن الوالدين في جميع المجتمعات يحرصون بشكل أساسي على تحقيق ثلاثة أهداف تتعلق بتنشئة الأبناء، هذه الأهداف حددتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس عام ٢٠١٠ في: تزويد الأبناء بأساسيات وقواعد الصحة والسلامة، وإعدادهم للحياة كبالغين، ونقل القيم الثقافية والمجتمعية لهم. وفي علم النفس؛ تعرف المساندة الوالدية على أنها الدعم اللازم والمقدم للطفل لكي ينمو جسديًا ووجدانيًا واجتماعيًا وعقليًا (Kahraman, Irmak, & Basokcu, 2017, 746). وبيَّنت هذه الأدبيات أن أساليب المعاملة الوالدية تسهم بدرجة كبيرة في تشكيل شخصية الطالب وسماته، كما تتيح السلوكيات التي تتم داخل المدرسة والأسرة فوائد كبيرة في تعليم الطلاب وإكسابهم مهارات التواصل الاجتماعي، حيث يبدأ تعليم الطفل المعرفة وثقافة المجتمع وقيمه وعاداته، وتستمر عملية التعليم داخل المدرسة. وقد يواجه الطلاب مشكلات في إشباع احتياجاتهم الأساسية الجسمية والنفسية، نتيجة إهمال الوالدين واستخدامهم لأساليب تربية غير سليمة، والتي تؤثر بالسلب على نموهم فيما بعد (Tosten, Han, & Anik, 2017, 174).

وتحدد أساليب المعاملة الوالدية سلوك الآباء والأمهات وموقفهم تجاه أطفالهم، كما يرتبط التفاعل بين الآباء والأمهات وأطفالهم بالمحيط الثقافي. ويحدث ذلك لأن الثقافة تؤثر على العديد من مجالات الحياة الأسرية بما في ذلك الأسلوب الذي يربي به الآباء أطفالهم. وتختلف الإجراءات والسلوكيات النموذجية من ثقافة إلى أخرى. على سبيل المثال، (في الثقافة الآسيوية، عندما يمر الطفل أمام والديه ينحني ويقول "آسف")، ويعكس ذلك احترام كبار السن (Rosli, 2014, 1).

وتعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها: "ما يحيط به الوالدان الأبناء من مشاعر التقبل والدفء والحب، وما يضعونه من ضوابط يجب على الأبناء اتباعها والالتزام بها مقابل إطلاق الحرية لأبنائهم" (جمال فايد، ٢٠٠٧، ٣٥٢). وهي مجموعة من الأنماط السلوكية، والطرق التربوية التي يمارسها الوالدان مع أبنائهما خلال مراحل النمو المختلفة (محمد الشرفات، ونصر العلي، ٢٠١٧، ١٤٧). وأنها: "قيم ومعتقدات الآباء حول عملية تربية أطفالهم، والتي تكشف عن طبيعة وخصائص الطفل، وعواطف الوالدين نحوه، وممارساتهم التربوية" (Kahraman, Irmak, & Basokcu, 2017, 746).

كما تُعرَّف بأنها: "مجموعة من الاتجاهات والسلوكيات الوالدية تجاه الطفل التي يتم توصيلها للطفل، والتي تقدم له مجتمعةً، وتعبر عن مناخ عاطفي يعكس سلوكيات الوالدين، وتتضمن هذه السلوكيات نوعين هما: سلوكيات محددة وموجهة نحو الهدف، والتي يؤدي الوالدين من خلالها واجباتهم الوالدية (الممارسات الوالدية)، وسلوكيات غير موجهة نحو الهدف، مثل الإيماءات أو التغييرات في لهجة الصوت أو التعبير التلقائي العاطفة (Rosli, 2014, 8).

وتصنف أساليب المعاملة الوالدية ضمن فئات أربع تنشأ من تقاطع بعدين رئيسين هما: تصرفات الآباء تجاه مطالب أطفالهم من حيث: (الاهتمام/القبول)، ومطالب الوالدين من الأطفال من حيث: (السيطرة/الانضباط). وتنعكس في أربعة أساليب هي: ١) الأسلوب الديمقراطي والمتوازن (الاهتمام والاستجابة مرتفعة، والمطالب مرتفعة)؛ ٢) الأسلوب الاستبدادي (الاهتمام والاستجابة منخفضة، والمطالب مرتفعة)؛ ٣) الأسلوب المتساهل (الاهتمام والاستجابة مرتفعة/ والمطالب منخفضة)؛ ٤) أسلوب الإهمال (الاهتمام والاستجابة منخفضة، والمطالب منخفضة) (Kahraman, Irmak, & Basokcu, 2017, 746).

حددت بعض الأدبيات (Rosli, 2014, 9); (Kahraman, Irmak, & Basokcu, 2017, 746)؛ (Sarwar, 2016, 228) أربعة أساليب للمعاملة الوالدية ترتكز على توقعات مرحلة البلوغ والسيطرة، وأساليب التواصل، والرضا، والدفء، واستراتيجيات التأديب والعقاب، وبيَّنت أن غالبية الآباء يُظهرون واحدًا من الأربعة أساليب، وأنها تتضمن: الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب السلطوي، والأسلوب المتساهل، والأسلوب المهمل، وتعرف هذه الأساليب بأنها:

١) الأسلوب الوالدي الديمقراطي/المتوازن Democratic/Balanced Parenting Style: يصف هذا الأسلوب الوالدين الذين يتجاوبون مع أطفالهم ويتابعونهم، وتكون مطالب الوالدين واستجابتهما للابن عنصرين يصفان الأبوة الديمقراطية. ويعتبر الوالدين الذين سجلوا درجات مرتفعة في كل من الاستجابة والمطالب ديمقراطيين.

٢) الأسلوب الوالدي السلطوي Authoritarian Parenting Style: يصف هذا الأسلوب الوالدين الذين يظهرون دعمًا منخفضًا لأطفالهم، ويتحكمون فيهم، ويطالبونهم باتباع قواعد محددة. وانخفاض الاستجابة وارتفاع المطالب عنصرين يصفان الأبوة الاستبدادية. ويعتبر الوالدين الذين سجلوا درجات مرتفعة في المطالب وانخفاض في الاستجابة أبوين استبداديين.

٣) الأسلوب الوالدي المتساهل Permissive Parenting Style: يصف هذا الأسلوب الوالدين الذين يظهرون سلوكيات تدعم أطفالهم بشكل كبير، ويكونون متساهلين للغاية، والاستجابة المرتفعة ونقص في المطالب عنصرين يصفان الأبوة المتساهلة. ويعتبر الوالدين الأكثر استجابة والأقل مطالب أبوين متساهلين.

٤) الأسلوب الوالدي المهمل Neglectful Parenting Style: في هذا الأسلوب يُظهر الآباء سلوكًا منخفضًا في مراقبة أطفالهم وإعالتهم. وانخفاض الاستجابة وانخفاض المطالب عنصرين يصفان الأبوة المهملة. ويعتبر الوالدين الذين سجلوا درجات أقل في الاستجابة وانخفاض في المطالب مهملين.

في المقابل؛ أشار بعض باحثي علم النفس (جمال فايد، ٢٠٠٧؛ Raval, Ward, Raval, & Trivedi, 2013؛ ومحمد الشرفات ونصر العلي، ٢٠١٧) إلى أن المعاملة الوالدية تتحدد في ثلاثة أساليب هي:

أولاً الأسلوب الديمقراطي: حيث يتصرف الآباء مع أبنائهم بنضج وحكمة، فيستخدمون معهم أسلوب التعزيز أكثر من أسلوب العقاب، ويستخدمون أسلوب الشرح والتفسير لفهم أسباب ونتائج سلوكياتهم من خلال الحوار الإيجابي البنَّاء. ويعتمد الوالدان في تربية أبنائهما وفقًا لهذا الأسلوب على الدفء العاطفي والتقبل.

ثانيًا الأسلوب التسلطي: وفيه يقيد الآباء أبناءهم، وعدم تشجيعهم على المناقشة، ويفرضون عليهم أوامر معينة، مثل: الانصياع للأوامر، واحترام السلطة من خلال التهديد والعقاب دون تقديم تفسيرات عن السبب. وفيه تنخفض درجة الدفء العاطفي للوالدين نحو الأبناء، وارتفاع درجة السيطرة والضبط، والإفراط في الانفعالات الشديدة.

ثالثًا الأسلوب الفوضوي: وفيه يترك الآباء لأبنائهم حرية التصرف وفقًا لرؤيتهم الخاصة، ويتيحون لهم فرص تنظيم سلوكهم من تلقاء أنفسهم، ولا يطالبونهم بالالتزام بالقواعد والقوانين، أو حتى القيام بواجباتهم.

ورغم معرفة الوالدين بالحاجات والمتطلبات الضرورية التي تساعد على نمو أطفالهما، فإن كل مرحلة عمرية لها حاجات نمائية معينة وجديدة تواكب خصائص هذه المرحلة وما يحدث فيها من تغييرات، ويقع الوالدان في مشكلة بدائل الاختيارات في المعاملة الوالدية مع الأبناء، وكيف يستجيبان لحاجاتهم (جمال فايد، ٢٢٠٠٧، ٣٥٧). ولفهم أفضل للكيفية التي تؤثر بها الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية للأطفال؛ أشار الباحثون إلى أن هناك اختلاف بين الهدف الوالدي، والممارسة الوالدية، والأساليب الوالدية، وأنه لكي يتم تقييم العوامل التي تؤثر على نمو الطفل، فإن التمييز بين الأسلوب الوالدي، والممارسة الوالدية أمر مهم؛ وذلك لأن الآباء يمكن أن يكون لديهم نفس الأساليب الوالدية، لكن قد يكون لديهم ممارسات والدية مختلفة (Kahraman, Irmak, & Basokcu, 2017, 747).

ونالت أساليب المعاملة الوالدية اهتمامًا متزايدًا من قِبل باحثي علم النفس منذ عقود، وذلك لأهميتها في تنشئة الأبناء وإعداد النشء للحياة بشكل عام. على سبيل المثال: أشار جمال فايد (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الأسلوب الديمقراطي في المعاملة الوالدية وخصائص مزاج الطفل وسلوكه، وأنه يمكن التنبؤ بأسلوب المعاملة الوالدي من بعض الخصائص المزاجية والسلوكية للطفل. وبيَّنت دراسة Raikes & Thompson, (2008) أن طريقة تفكير الأبناء وعلاقاتهم ومشاعرهم نحو أقرانهم ارتبطت بأساليب المعاملة الوالدية. وأوضحت دراسة Rosli, (2014) أنه لم توجد فروق بين الأطفال ذوي أساليب المعاملة الوالدية المختلفة في المشكلات النفسية والسلوكية، وأن الأسلوب الوالدي التسلطي Authoritative هو الأسلوب شائع الاستخدام لدى الآباء، بينما كان الأسلوب الوالدي السلطوي Authoritarian هو الأسلوب الشائع لدى الأمهات. وأظهرت نتائج دراسة Yousaf, (2015) أن أسلوب المعاملة الوالدية التسلطي من شأنه أن يؤدي إلى زيادة القلق الاجتماعي، وأن القلق الاجتماعي يرتبط سلبيًا بأسلوب المعاملة الوالدية المتساهل لدى المراهقين. وكشفت نتائج دراسة Sarwar, (2016) أن أسلوب المعاملة الوالدي التسلطي يقود الأبناء إلى أن يصبحوا متمردين، كما يوجه الأبناء لتبني سلوكيات غير مقبولة بسبب الصعوبة التي يمارسها الآباء معهم. في المقابل، فإن أسلوب المعاملة التسلطي يؤثر في الأبناء، كما أنه يشجع على أسلوب المعاملة المعتدل. وأظهرت نتائج تحليل التراث السيكولوجي في أساليب المعاملة الوالدية بيّن أن قضاء الآباء لوقت طويل مع أبنائهم يقلل من احتمال تطور السلوك الجانح بين الأبناء، كما أن قضاء المزيد من الوقت مع المراهقين بالمثل يحد من سلوكياتهم المشكلة. وبيَّنت نتائج دراسة محمد الشرفات ونصر العلي (٢٠١٧) وجود علاقة طردية بين أساليب المعاملة الوالدية (الديمقراطي، والتسلطي) والكمالية لدى طلاب الجامعة. وأشارت دراسة Basbug, Cesur, & Batigun (2017) إلى أن الأسلوب التسلطي والأسلوب الفوضوي (الإهمال) قد تنبأ كل منهما بشكل إيجابي بالتشوهات المعرفية، وأن

التشوهات المعرفية أدت دورًا مهمًا في العلاقة بين أسلوب الإهمال وقلق الانفصال لدى البالغين. كما تشير النتائج إلى أن الأسلوب المفرط والمتساهل يتنبأ بشكل إيجابي بأعراض قلق انفصال البالغين عن طريق تشويه إدراك الأشخاص. علاوة على ذلك، فإن الأسلوب الوالدي المفرط في التسامح وعدم وجود انضباط يؤديان إلى آثار ضارة مماثلة مثل الأسلوب المتسلط.

ومما سبق يتضح أن أساليب المعاملة الوالدية تسهم بشكل واضح في خصائص شخصية الأبناء وسلوكياتهم، مما يعكس الدور الذي يمكن أن تقوم به الأساليب الوالدية في قدرة الطالب على حل المشكلات.

تعقيب:

المستقرئ لتاريخ الأدب النفسي حول متغيرات البحث يتضح له اهتمام معظم البحوث بدراسة متغيرات البحث الحالي كل على حدة، مع التركيز على ارتباط كل منها ببعض المتغيرات النفسية المختلفة، في الوقت الذي قل فيه اهتمام الباحثين بالكشف عن نموذج يجمعها ويكون له الدور الأهم في تفسير أدوارها في قدرة الطالب على حل المشكلات.

فروض البحث

١-لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (العامل العام) وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (الأبعاد) وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- يتمتع نموذج العامل العام بمؤشرات مطابقة أفضل من نموذج الأبعاد في قدرته التفسيرية للعلاقة بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦-توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا لأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

هدف البحث إلى محاولة الكشف عن أفضل نموذج سببي يفسر العلاقات بين تقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية المدركة والتشوهات المعرفية والقدرة على حل المشكلات، ولهذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف، حيث يُعنى هذا المنهج بالعلاقات الارتباطية بين المتغيرات، بالإضافة للتنبؤ بحدوث التغيرات التي قد تطرأ في ظاهرة ما نتيجة حدوث تغير ظواهر أخرى.

المشاركون(*)

بلغ عدد المشاركين في البحث (١٦٧) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية من مدرسة دنديط الثانوية المشتركة بإدارة ميت غمر التعليمية في محافظة الدقهلية، وتراوحت أعمارهم بين (١٥) و(١٧) سنة، بمتوسط (١٥.٥٩) سنة، وبانحراف معياري (٠.٥٦)، واختيروا بطريقة عشوائية من بين طلاب الصفين الأول والثاني بالمدرسة، حيث تم اختيار ثلاثة فصول من كل صف دراسي من الفصول ذوي الكثافة الطلابية المنخفضة حتى يتم توفير جو اختباري مناسب. ورغم محاولة توفير جو اختباري مناسب للطلاب؛ إلا أن نسبة الاستمارات غير الدقيقة وغير المكتملة بلغت (١٣) استمارة. وقد أُختيرت هذه المدرسة نظرًا لارتفاع كثافتها الطلابية، حيث يبلغ عدد الفصول الدراسية بالمدرسة (٢٠) فصلاً للصفين الأول والثاني، في حين يبلغ إجمالي عدد الطلاب بها (٨٥٠) طالبًا وطالبة بالصفين الأول والثاني الثانوي تقريبًا.

والجدول التالي يبين توزيع المشاركين عينة البحث حسب بعض المتغيرات الديموجرافية:

جدول (١) توزيع عينة البحث حسب البيانات الديموجرافية

		النوع				الإجمالي	
		ذكور		إناث			
		ك	%	ك	%	ك	%
الصف الدراسي	الأول	٣٣	٤١ %	٤٨	٥٩ %	٨١	٤٨.٥ %
	الثاني	٢٩	٣٤ %	٥٧	٦٦ %	٨٦	٥١.٥ %
	الإجمالي	٦٢	٣٧ %	١٠٥	٦٣ %	١٦٧	%١٠٠

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر للسيد أ. سلامة الدرش- مدير المدرسة، وأ. علاء مشرف – الأخصائي النفسي، وأ. أحمد شوقي- معلم الحاسب بالمدرسة على تسهيل مهمة الباحثين، ومعاونتهم الصادقة في تطبيق أدوات البحث.

أدوات البحث:

- مقياس التشوهات المعرفية Cognitive Distortions Scale: (إعداد: الباحث)

تم تحليل المحتوى النظري لبعض أدبيات البحث والمقاييس العربية والأجنبية ذات الصلة بالتشوهات المعرفية، مثل: Roberts, M. (2015); Ara, E. (2016); Kostoglou, S. & Pidgeon, A. (2016); وفاء محمد الجعافرة (٢٠١٤)؛ لمياء عبد الرازق صلاح الدين (٢٠١٥)؛ علا يوسف نصار (٢٠١٥)؛ إسلام أسامة العصار (٢٠١٥)؛ فاتن كامل سليمان (٢٠١٦)؛ أحمد سالم المعايطة (٢٠١٦).

وأُعد المقياس في صورته المبدئية من (٤٢) مفردة يُجاب عنها بميزان تدريجي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا)، وعُرض المقياس على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباط المفردات بالبعد التي تنتمي إليه، وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف (٧) مفردات أرقام (٣، ٩، ١٨، ٢٤، ٢٨، ٣٤، ٤١)، وتعديل صياغة بعض المفردات، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم (٣٥) مفردة تقيس التشوهات المعرفية التالية: التهوين من الذات Minimization of Oneself، والتفكير ثنائي القطب Dichotomous Thinking، والتجريد الانتقائي Selective Abstraction، والتعميم المفرط Overgeneralization، والاستدلال الاعتباطي Arbitrary Inference، والاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning. وللتحقق من كفاءة المقياس السيكومترية؛ قام الباحث بتطبيقه على عدد (١٢٠) طالبًا وطالبة بمدرسة دنديط الثانوية المشتركة بإدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية، وجاءت النتائج كما يلي:

صدق المقياس: حُسب الصدق البنائي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. والجدول التالي يبين تشبع المفردات على أبعاد المقياس (العوامل الكامنة):

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس التشوهات المعرفية (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة (**)	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٦١	١.٠٠			١٩	٠.٧١	١.٠٠		
٢	٠.٥٤	٠.٩٩	٠.٢٦	٣.٨٧ **	٢٠	٠.٤٨	٠.٦٠	٠.١٧	٣.٥٠ **
٣	٠.٤٥	٠.٨٢	٠.٢٢	٣.٧٣ **	٢١	٠.٣٩	٠.٥٤	٠.١٨	٣.٠٦ **
٤	٠.٥٠	٠.٨٥	٠.٢٣	٣.٦٦ **	٢٢	٠.٥٢	٠.٥٣	٠.١٥	٣.٦٥ **
٥	٠.٦٣	١.١٤	٠.٢٥	٤.٦٠ **	٢٣	٠.٣٧	٠.٤٨	٠.١٧	٢.٩٤ **
٦	٠.١٤	٠.٢٤	٠.٢٠	١.٢٠	٢٤	٠.٥٤	١.٠٠		
٧	٠.٨٥	١.٠٠			٢٥	٠.٣٩	٠.٦٤	٠.٢٠	٣.٢٨ **
٨	٠.٢٦	٠.٣٣	٠.١٢	٢.٨٢ **	٢٦	٠.٧٧	١.٣٧	٠.٢٩	٤.٧٧ **
٩	٠.٢٠	٠.٢٥	٠.١٢	٢.١٣ *	٢٧	٠.٧١	١.٢٨	٠.٢٧	٤.٧٣ **
١٠	٠.٩٦	١.١٩	٠.٢٣	٥.٢٢ **	٢٨	٠.٣٧	٠.٥٠	٠.١٥	٣.٣٨ **
١١	٠.٢٤	٠.٢٩	٠.١٢	٢.٥٠ *	٢٩	٠.٣٤	٠.٥٦	٠.١٩	٢.٩٣ **
١٢	٠.٢٣	٠.٢٩	٠.١٢	٢.٤٧ *	٣٠	٠.٦٨	١.٠٠		
١٣	٠.٥٧	١.٠٠			٣١	٠.٥١	٠.٨٤	٠.٢٢	٣.٨٣ **
١٤	٠.٥٤	١.٠٨	٠.٣٨	٢.٨٧ **	٣٢	٠.٤١	٠.٦٩	٠.٢٠	٣.٤٦ **
١٥	٠.١٢	٠.٢٤	٠.٢٣	١.٠٦	٣٣	٠.٥٥	٠.٩١	٠.٢٢	٤.٠٧ **
١٦	٠.٦٥	١.٢٩	٠.٤٢	٣.٠٧ **	٣٤	٠.٥٧	٠.٩٣	٠.٢٢	٤.١٩ **
١٧	٠.٤٦	٠.٩٧	٠.٣٠	٤.٢٥ **	٣٥	٠.٧٢	١.٢٩	٠.٢٩	٤.٣٨ **
١٨	٠.٤٩	١.٠١	٠.٢٨	٣.٥٨ **					
البعد الأول	٠.٥٨	١.٠٠			البعد الراب	٠.٧٩	١.٢٣	٠.٢١	٥.٧٩ **
البعد الثاني	٠.٣٦	٠.٧٤	٠.٢٢	٣.٣١ **	البعد الخامس	٠.٦٩	١.١١	٠.٢١	٥.٤٢ **
البعد الثالث	٠.٧٦	١.١٨	٠.٢١	٥.٦٩ **	البعد السادس	٠.٢٥	٠.٤٢	٠.١٧	٢.٤٣ *

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

(**) تم حساب قيمة النسبة الحرجة Critical Ratio من خلال قسمة (الوزن الانحداري غير المعياري/الخطأ المعياري)، وتعد القيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ إذا كانت القيمة المُقدَّرة تقع بين (١.٩٦: ٢.٥٨)، وتعد دالة عند مستوى ٠.٠١ إذا كانت تلك القيمة > ٢.٥٨.

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١-٥) على العامل الكامن (البعد الأول: التهوين من الذات)، باستثناء المفردة (٦)، وتشبعت المفردات من (٧-١٢) على العامل الكامن (البعد الثاني: التفكير ثنائي القطب)، وتشبعت المفردات من (١٣-١٨) على العامل الكامن (البعد الثالث: التجريد الانتقائي) باستثناء المفردة (١٥)، وتشبعت المفردات من (١٩-٢٣) على العامل الكامن (البعد الرابع: التعميم المفرط)، وتشبعت المفردات من (٢٤-٢٩) على العامل الكامن (البعد الخامس: الاستدلال الاعتباطي)، بينما تشبعت المفردات من (٣٠-٣٥) على العامل الكامن (البعد السادس: الاستدلال الانفعالي). في المقابل؛ تشبعت جميع الأبعاد الستة على العامل العام الكامن: التشوهات المعرفية.

وحققت النماذج المستخرجة من البيانات مؤشرات حسن مطابقة[*] مقبولة بين مفردات المقياس، وتعكسه المؤشرات المبينة بالجدول التالي:

جدول (٣) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المستخرجة من بيانات المشاركين على مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده (ن= ١٢٠)

المؤشرات	العوامل الكامنة						
	التهوين من الذات	التفكير ثنائي القطب	التجريد الانتقائي	التعميم المفرط	الاستدلال الاعتباطي	الاستدلال الانفعالي	التشوهات المعرفية
قيمة (كا^2) Chi^2	٣.٠٣٠	٥.٦٤٤	٢.٧٧٠	٦.٤٦٢	٧.٥٧٦	٣.٦٨٨	٥.٨٨٦
درجة الحرية (DF)	٧	٤	٥	٥	٧	٦	٩
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.٤٣٣	١.٤١١	٠.٥٥٤	١.٢٩٢	١.٠٨٢	٠.٦١٥	٠.٦٥٤
مؤشر (GFI)	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٩	٠.٩٨	٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٨
مؤشر (AGFI)	٠.٩٨	٠.٩٢	٠.٩٧	٠.٩٤	٠.٩٤	٠.٩٧	٠.٩٦
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	٠.٩٩٥	١.٠٠٠	٠.٩٧٣	٠.٩٩٥	١.٠٠٠	١.٠٠٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٧	٠.٩٨	٠.٩٧	٠.٩٠	٠.٩٤	٠.٩٧	٠.٩٧
مؤشر (RFI)	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٢	٠.٨٠	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٩٤
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٥٩	٠.٠٠٠	٠.٠٥٠	٠.٠٢٦	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠
مؤشر (RMR)	٠.٠٢٥	٠.٠٥٤	٠.٠٢٧	٠.٠٤١	٠.٠٤٢	٠.٠٢٨	٠.٤٠٤
مؤشر (AIC)	٣١.٠٣٠	٣٩.٦٤٤	٣٤.٧٧٠	٢٦.٤٦٢	٣٥.٥٧٦	٣٣.٦٨٨	٢٩.٨٨٦

[*] يكون النموذج المفترض متطابقًا مع النموذج المستخرج من بيانات المشاركين إذا كانت قيمة (كا^2) غير دالة، وكانت قيمة CMIN/DF أقل من (٣)، وتتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة {(GFI)- (AGFI)- (CFI)- (NFI)- (RFI)} بين (صفر: ١)، وكلما اقتربت القيم من (١) دل ذلك على المطابقة الجيدة، بينما تتراوح قيم {مؤشر (RMSEA)، ومؤشر (RMR)} بين (صفر: ٠.١) وكلما اقتربت القيم من (صفر) دل ذلك على المطابقة الجيدة. وكلما كانت قيمة {(AIC) و(CAIC) و(ECVI)} أقل من قيمة النموذج المشبع دل ذلك على المطابقة الجيدة.

قيمة النموذج المشبع	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٣٠.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠
مؤشر (CAIC)	٨٤.٠٥٥	١٠٤.٠٣١	٩٥.٣٧٠	٦٤.٣٣٧	٨٨.٦٠١	٩٠.٥٠١	٧٥.٣٣٥
قيمة النموذج المشبع	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	٨٦.٨١٢	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧
مؤشر (ECVI)	٠.٢٦١	٠.٣٣٣	٠.٢٩٢	٠.٢٢٢	٠.٢٩٩	٠.٢٨٣	٠.٢٥١
قيمة النموذج المشبع	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٢٥٢	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النماذج المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع مقياس التشوهات المعرفية وأبعاده الستة بالصدق البنائي، وذلك بعد حذف المفردتين (٦-١٥)، وبذلك يصبح إجمالي عدد مفردات المقياس (٣٣) مفردة.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة التشوه المعرفي الذي تنتمي إليها. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للتشوه المعرفي الذي تنتمي إليها:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للتشوه المعرفي الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٠)

م	التهوين من الذات	م	التفكير ثنائي القطب	م	التجريد الانتقائي	م	التعميم المفرط	م	الاستدلال الاعتباطي	م	الاستدلال الانفعالي
١	٠.٧١**	٧	٠.٦٣**	١٣	٠.٥٥**	١٩	٠.٧٣**	٢٤	٠.٥٤**	٣٠	٠.٤٤**
٢	٠.٦١**	٨	٠.٦٩**	١٤	٠.٤٨**	٢٠	٠.٦٢**	٢٥	٠.٤٨**	٣١	٠.٦١**
٣	٠.٦٣**	٩	٠.٦٤**	١٥	-	٢١	٠.٦٣**	٢٦	٠.٧١**	٣٢	٠.٧٠**
٤	٠.٥٧**	١٠	٠.٦٧**	١٦	٠.٤٦**	٢٢	٠.٥٨**	٢٧	٠.٥٧**	٣٣	٠.٥٢**
٥	٠.٧١**	١١	٠.٦٨**	١٧	٠.٥٧**	٢٣	٠.٥٨**	٢٨	٠.٥٠**	٣٤	٠.٤٨**
٦	-	١٢	٠.٦٧**	١٨	٠.٧١**			٢٩	٠.٥٦**	٣٥	٠.٦٨**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية (ن=١٢٠)

معاملات الارتباط	التهوين من الذات	التفكير ثنائي القطب	التجريد الانتقائي	التعميم المفرط	الاستدلال الاعتباطي	الاستدلال الانفعالي
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٦٠**	٠.٥٧**	٠.٧٢**	٠.٧٦**	٠.٧٣**	٠.٥٢**

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها، وبين الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وأبعاده دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير

إلى تمتع المقياس وأبعاده بالاتساق الداخلي بين مفرداته، بعد استبعاد المفردتين غير الصادقتين (٦، ١٥).

الثبات: تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معامل ألفا لـ: كرونباخ Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس التشوهات المعرفية (٠.٨١) لعدد (٣٣) مفردة، والجدول التالي يبين قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس الستة كما يلي:

جدول (٦) قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (ن=١٢٠)

أبعاد المقياس	التهوين من الذات	التفكير ثنائي القطب	التجريد الانتقائي	التعميم المفرط	الاستدلال الاعتباطي	الاستدلال الانفعالي
قيمة معامل الثبات	٠.٧٢	٠.٧٥	٠.٧٠	٠.٧٨	٠.٧١	٠.٧٤
عدد المفردات	٥	٦	٥	٥	٦	٦

اتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس التشوهات المعرفية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، مما يعكس كفاءته السيكومترية وصلاحيته للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، وأصبح عدد مفرداته في صورته النهائية (٣٣) مفردة.

- مقياس القدرة على حل المشكلات Problem Solving Ability Scale (إعداد: الباحث)

قام الباحث بتحليل المحتوى النظري لبعض الأدبيات والمقاييس العربية والأجنبية ذات الصلة بالقدرة على حل المشكلات، مثل دراسات: Maydeu-Olivares, & d'zurilla, (1996); Landry, Smith, & Swank (2006); Arora, alka (2007); Raikes, & Thompson (2008); Hawkins, Sofronoff, & Sheffield (2009); Protter-Lerner, Leslie (2004); Aydin, Birol, & Demir (2017); أحمد حجاج، وجمال علي، وحسين طاحون (٢٠١٣)، منى السديري (٢٠١٥)؛ سامر العرسان (٢٠١٧). ويتضمن هذا المقياس عددًا من الأبعاد التي تم تحديدها على ضوء نتائج تلك الدراسات والمقاييس.

وأُعد المقياس في صورته المبدئية من (٤١) مفردة يُجاب عنها بميزان تدريجي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا)، وعُرض المقياس على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباط المفردات بالبعد التي تنتمي إليه، وبناءً على مقترحاتهم؛ حُذفت (٥) مفردات، هي: (٢، ٩، ٢٦، ٣٩، ٤٠)، كما عُدلت صياغة مفردات أخرى، ليصبح إجمالي مفردات المقياس في صورته الأولية بعد التحكيم (٣٦) مفردة تقيس الأبعاد التالية: التوجه العام، وتحديد المشكلة، وجمع المعلومات، وإنتاج البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم. وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (١٢٠) طالبًا وطالبة كما هو مبين سابقًا، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: وذلك بحساب الصدق البنائي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24)

وباستخدام طريقة أقصى احتمال Likelihood Maximum. ويوضح الجدول التالي تشبع المفردات على أبعاد المقياس (العوامل الكامنة):

جدول (٧) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس القدرة على حل المشكلات (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٤٦	١.٠٠			١٩	٠.٤٨	١.٠٠		
٢	٠.٦٠	١.٣٥	٠.٣٦	٣.٧٤ **	٢٠	٠.٦٤	١.٠٨	٠.٣١	٣.٤٩ **
٣	٠.٤١	١.٠٤	٠.٣٤	٣.٠٧ **	٢١	٠.٤٠	٠.٦٦	٠.٢٦	٢.٥٨ **
٤	٠.٥١	١.١٨	٠.٣٤	٣.٤٦ **	٢٢	٠.٣٤	٠.٥٩	٠.٢٣	٢.٥٥ *
٥	٠.٦٤	١.٣٧	٠.٣٦	٤.٨٢ **	٢٣	٠.٤٠	٠.٧١	٠.٢٤	٣.٠١ **
٦	٠.٥٦	١.٣١	٠.٣٦	٣.٦٤ **	٢٤	٠.٥٧	٠.٩٩	٠.٢٨	٣.٧١ **
٧	٠.٥٦	١.٠٠			٢٥	٠.٣٤	١.٠٠		
٨	٠.٤٤	٠.٧٥	٠.٢١	٣.٥١ **	٢٦	٠.٤٧	١.٥٤	٠.٦١	٢.٥٤ *
٩	٠.٦٨	١.١٩	٠.٢٥	٤.٦٨ **	٢٧	٠.٥١	١.٥٦	٠.٦٢	٢.٥١ *
١٠	٠.٤٩	٠.٨٥	٠.٢٢	٣.٨١ **	٢٨	٠.٣٨	١.٠٨	٠.٤٥	٢.٤٠ *
١١	٠.٦٨	١.٢٠	٠.٢٦	٤.٦٩ **	٢٩	٠.٥٥	١.٦٤	٠.٥٦	٢.٩١ **
١٢	٠.٢٣	٠.٤٤	٠.٢١	٢.٠٧ *	٣٠	٠.٧٢	٢.٢٣	٠.٧٨	٢.٨٧ **
١٣	٠.٤٧	١.٠٠			٣١	٠.٥٠	١.٠٠		
١٤	٠.٦٣	١.٠٨	٠.٣٢	٣.٤٢ **	٣٢	٠.٥٠	٠.٩٥	٠.٢٨	٣.٤٢ **
١٥	٠.٥٧	١.٠٢	٠.٢٦	٣.٨٩**	٣٣	٠.٥٩	١.٠٤	٠.٢٨	٣.٦٧ **
١٦	٠.٦٣	٠.٩٤	٠.٢٨	٣.٣٣ **	٣٤	٠.٤٢	٠.٨١	٠.٢٦	٣.٠٨ **
١٧	٠.٣٨	٠.٥٩	٠.٢٦	٢.٢٩ *	٣٥	٠.٥٦	١.١٠	٠.٣١	٣.٦١ **
١٨	٠.٤١	٠.٧٦	٠.٢٨	٢.٧٢ **	٣٦	٠.٤٢	٠.٧٥	٠.٢٥	٣.٠٦ **
الأول	٠.٢٨	١.٠٠			الرابع	٠.٦٨	٢.٣٩	٠.٩٣	٢.٥٨ **
الثاني	٠.٣٦	١.٢٠	٠.٤٥	٢.٦٥ **	الخامس	٠.٨٣	٣.١٢	١.٢٢	٢.٥٦ **
الثالث	٠.٤٨	١.٩٠	٠.٦٦	٢.٩٠ **	السادس	٠.٥٨	٢.٣٠	١.٠٠	٢.٣٠ *

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١-٦) على العامل الكامن (البعد الأول: التوجه العام)، وتشبعت المفردات من (٧-١٢) على العامل الكامن (البعد الثاني: تحديد

المشكلة)، وتشبعت المفردات من (١٣-١٨) على العامل الكامن (البعد الثالث: جمع المعلومات)، وتشبعت المفردات من (١٩-٢٤) على العامل الكامن (البعد الرابع: إنتاج البدائل)، وتشبعت المفردات من (٢٥-٣٠) على العامل الكامن (البعد الخامس: اتخاذ القرار)، بينما تشبعت المفردات من (٣١-٣٦) على العامل الكامن (البعد السادس: التقييم). في المقابل؛ تشبعت جميع الأبعاد الستة على العامل العام الكامن: القدرة على حل المشكلات.

وحققت النماذج المستخرجة من البيانات مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بين مفردات المقياس تعكسها المؤشرات المبينة بالجدول التالي:

جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المستخرجة من بيانات المشاركين على مقياس القدرة على حل المشكلات (ن= ١٢٠)

المؤشرات	العوامل الكامنة						
	التوجه العام	تحديد المشكلة	جمع المعلومات	إنتاج البدائل	اتخاذ القرار	التقييم	القدرة على حل المشكلات
قيمة (كا٢) Chi^2	١٠.٢٧٩	١٣.٨٧٧	٥.٣٩٢	٦.٤١٠	٢.٠٣٢	١١.٠٩٩	٥.٩٢٠
درجة الحرية (DF)	٩	٨	٤	٧	٥	٩	٤
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	١.١٤٢	١.٧٣٥	١.٣٤٨	٠.٩١٦	٠.٤٠٦	١.٢٣٣	١.٤٨٠
مؤشر (GFI)	٠.٩٧	٠.٩٦	٠.٩٩	٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٧	٠.٩٩
مؤشر (AGFI)	٠.٩٣	٠.٩٠	٠.٩٣	٠.٩٥	٠.٩٨	٠.٩٤	٠.٩٢
مؤشر (CFI)	٠.٩٨٦	٠.٩٤٠	٠.٩٨٧	١.٠٠٠	١.٠٠٠	٠.٩٧١	٠.٩٩٠
مؤشر (NFI)	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٩٦	٠.٩٢	٠.٩٨	٠.٨٧	٠.٩٧
مؤشر (RFI)	٠.٨٤	٠.٧٧	٠.٨٣	٠.٨٣	٠.٩٣	٠.٧٩	٠.٨٩
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٣٥	٠.٠٧٩	٠.٠٥٤	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٤٤	٠.٠٦٤
مؤشر (RMR)	٠.٠٣٤	٠.٠٤٧	٠.٠٣١	٠.٠٣٢	٠.٠١٨	٠.٠٤٥	٠.٣٨٧
مؤشر (AIC)	٣٤.٢٧٩	٣٩.٨٧٧	٣٩.٣٩٢	٣٤.٤١٠	٣٤.٠٣٢	٣٥.٠٩٩	٣٩.٩٢٠
قيمة النموذج المشبع	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠	٤٢.٠٠٠
مؤشر (CAIC)	٧٩.٧٢٩	٨٩.١١٥	١٠٣.٧٧٩	٨٧.٤٣٤	٩٤.٦٣٢	٨٠.٥٤٨	١٠٤.٣٠٧
قيمة النموذج المشبع	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧	١٢١.٥٣٧
مؤشر (ECVI)	٠.٢٨٨	٠.٣٣٥	٠.٣٣١	٠.٢٨٩	٠.٢٨٦	٠.٢٩٥	٠.٣٣٥
قيمة النموذج المشبع	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣	٠.٣٥٣

اتضح من الجدول السابق أن المؤشرات السابقة تدل على حسن مطابقة النماذج المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع مقياس القدرة على حل المشكلات وأبعاده الستة بالصدق البنائي، وأصبح عدد مفردات المقياس (٣٦) مفردة.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس القدرة على حل المشكلات (ن= ١٢٠)

م	التوجه العام	م	تحديد المشكلة	م	جمع المعلومات	م	إنتاج البدائل	م	اتخاذ القرار	م	التقييم
١	٠.٥٨**	٧	٠.٧٠**	١٣	٠.٦٤**	١٩	٠.٦٦**	٢٥	٠.٤٦**	٣١	٠.٦٢**
٢	٠.٦٧**	٨	٠.٤٩**	١٤	٠.٦٣**	٢٠	٠.٥٩**	٢٦	٠.٦٠**	٣٢	٠.٦٢**
٣	٠.٥٨**	٩	٠.٦٧**	١٥	٠.٦٦**	٢١	٠.٥١**	٢٧	٠.٦٣**	٣٣	٠.٦٥**
٤	٠.٦١**	١٠	٠.٥٣**	١٦	٠.٦٦**	٢٢	٠.٥٦**	٢٨	٠.٥٦**	٣٤	٠.٥٧**
٥	٠.٦٨**	١١	٠.٧٥**	١٧	٠.٥٢**	٢٣	٠.٥٧**	٢٩	٠.٦٢**	٣٥	٠.٦٦**
٦	٠.٦٦**	١٢	٠.٤٣**	١٨	٠.٥٤**	٢٤	٠.٦٣**	٣٠	٠.٦٩**	٣٦	٠.٥٦**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

والجدول التالي يبين معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات وأبعاده:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات(ن=١٢٠)

معاملات الارتباط	التوجه العام	تحديد المشكلة	جمع المعلومات	إنتاج البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٥٦**	٠.٥٥**	٠.٧١**	٠.٧٤**	٠.٧٦**	٠.٦٠**

(**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها، وبين الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات وأبعاده دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى تمتع المقياس وأبعاده بالاتساق الداخلي بين مفرداته.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس القدرة على حل المشكلات (٠.٨٥) لعدد (٣٦) مفردة، والجدول التالي يبين قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس الستة كما يلي:

جدول (١١) قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات (ن=١٢٠)

أبعاد المقياس	التوجه العام	تحديد المشكلة	جمع المعلومات	إنتاج البدائل	اتخاذ القرار	التقييم
قيمة معامل الثبات	٠.٧٠	٠.٦٨	٠.٦٥	٠.٦٢	٠.٦٣	٠.٦٦
عدد المفردات	٦	٦	٦	٦	٦	٦

اتضح من الجدول السابق أن أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، مما يعكس كفاءته السيكومترية وصلاحيته للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، ليصبح عدد مفرداته في صورته النهائية (٣٦) مفردة.

- مقياس تقدير الذات Self-Esteem Scale (إعداد: الباحث)

قام الباحث بإعداد المقياس الحالي بالرجوع إلى مقياسي: Mora & Kang, (2016), Ren & Treiman, (2016). وأُعد المقياس في صورته المبدئية من (١٤) مفردة تقيس بعدين هما: كفاءة الذات، وقيمة الذات، ويُجاب عنه بميزان تدريجي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا)، وتم عرض المقياس على بعض خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباط المفردات بالمقياس، وعلى ضوء مقترحاتهم؛ تم حذف مفردتين، هما: المفردة (٨) من البعد الأول: كفاءة الذات، والمفردة (١٤) من البعد الثاني: قيمة الذات، وأُعيدت صياغة بعض المفردات، ليصبح عدد مفردات المقياس (١٢) مفردة. وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (١٢٠) طالبًا وطالبة كما هو مبين سابقًا، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب الصدق البنائي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. ويبين الجدول التالي تشبع المفردات على أبعاد المقياس (العوامل الكامنة):

جدول (١٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس تقدير الذات (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
البعد الأول	٠.٥٢	١.٠٠	–	–	٦	٠.٦٩	١.٧٧	٠.٦٤	٢.٧٧ **
البعد الثاني	٠.٦٠	١.٠٠	–	–	٧	٠.٢٧	١.٠٠	–	–
١	٠.٣٣	١.٠٠	–	–	٨	٠.٩٤	٣.٢٩	١.٣٣	٢.٤٨ *
٢	٠.٢٩	٠.٨٣	٠.٤٠	٢.٠٤ *	٩	٠.٣٧	١.٣٤	٠.٤٣	٣.١٠ **
٣	٠.٤٨	١.٣٣	٠.٥٢	٢.٥٨ **	١٠	٠.٣٣	١.١٨	٠.٥١	٢.٣٣ *
٤	٠.٤٩	١.٤٢	٠.٥٤	٢.٦١ **	١١	٠.٢٧	١.٠٢	٠.٤٨	٢.١٠ *
٥	٠.٥٧	١.٦٧	٠.٥٥	٣.٠٦ **	١٢	٠.٢٥	٠.٩٢	٠.٤٦	٢.٠١ *

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١-٦) على العامل الكامن (البعد الأول: كفاءة الذات)، وتشبعت المفردات من (٧-١٢) على العامل الكامن (البعد الثاني: قيمة الذات)، وتشبع البعدان الأول والثاني على العامل العام الكامن: تقدير الذات.

وحقق النموذج المستخرج من بيانات المشاركين مؤشرات حسن مطابقة مقبولة، انعكست فيما يلي:

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (٤٣.٩٧٥ عند درجات حرية (٤٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٣٠٧. وبلغت قيمة CMIN/DF = ١.٠٩٩
- قيم مؤشرات المطابقة: {(GFI)، و(AGFI)، و(CFI)، و(NFI)، و(RFI)}، وبلغت (٠.٩٥، ٠.٩٠، ٠.٩٨، ٠.٨٥، ٠.٧٥) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمتا مؤشري الجذر التربيعي لمتوسطي خطأ الاقتراب والبواقي: {(RMSEA)، و(RMR)}، وبلغت (٠.٠٢٩)، (٠.٠٥٠)، وهما قيمتان تعكسان حسن المطابقة.
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر (AIC)، بلغت (١١٩.٩٧٥) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١٥٦.٠٠٠)، ومؤشر (CAIC)، بلغت (٢٦٣.٨٩٩) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٤٥١.٤٢٤)، ومؤشر (ECVI)، بلغت قيمته (١.٠٠٨) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١.٣١١).

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس صدق البناء لمقياس تقدير الذات وبعديه: كفاءة الذات، وقيمة الذات، وأصبح عدد مفرداته (١٢) مفردة.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين كلا البعدين والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها، وبين البعدين والدرجة الكلية للمقياس (ن= ١٢٠)

م	كفاءة الذات	م	قيمة الذات	البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٥٧ **	٧	٠.٥٨**	كفاءة الذات	٠.٨٠**
٢	٠.٦٠**	٨	٠.٧٣**		
٣	٠.٧٠**	٩	٠.٦٨**	قيمة الذات	٠.٧٢**
٤	٠.٥٩**	١٠	٠.٥٠**		
٥	٠.٦٣**	١١	٠.٤٨**		
٦	٠.٦٥**	١٢	٠.٢٣*		

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين البعدين ومفرداتهما، وبين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وبعديه دالة عند مستوى ٠.٠١، باستثناء المفردة (١٢) فكانت دالة عند ٠.٠٥، مما يشير إلى تمتع المقياس وبعديه بالاتساق الداخلي بين مفرداته.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس تقدير الذات وبعديه (٠.٧١، ٠.٦٨، ٠,٦٦) لعدد (١٢، ٦، ٦) مفردة، مما يشير إلى تمتع المقياس وبعديه بدرجة مقبولة من الثبات، مما يعكس الكفاءة السيكومترية للمقياس وصلاحيته للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٢) مفردة.

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة Perceived Parenting Styles Scale (إعداد: الباحث)

قام الباحث بتحليل المحتوى النظري لبعض الأدبيات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الأساليب الوالدية، مثل دراسات: Buri, (1991); Saunders, Hume, Timperio, & Salmon (2012); Trinkner, Cohn, Rebellon, & Van Gundy, (2012); Lau & Yuen, (2013); Rosli, (2014); Kim, Yang, & Lee (2015)؛ فاتن سليمان (٢٠١٦)؛ محمد الشرفات ونصر العلي (٢٠١٧).

وأُعد المقياس في صورته المبدئية من (٢٧) مفردة تقيس ثلاثة أساليب هي: الفوضوي، والتسلطي، والديمقراطي، بواقع (٩) مفردات لكل أسلوب، ويُجاب عن مفرداته بميزان تدريجي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا)، وتم عرض المفردات على عدد من خبراء علم النفس لتحديد مدى ارتباطها بأساليب المعاملة الوالدية المدركة. وبناءً على مقترحاتهم؛ حُذِفت (٦) مفردات بواقع (٢) مفردة لكل بعد، هي: (٣، ٩، ١٠، ١٣، ٢١، ٢٦)، وعُدلت صياغة بعض مفرداته، ليصبح إجمالي مفردات المقياس (٢١) مفردة. وللتحقق من كفاءته السيكومترية؛ قام الباحث بتطبيقه على عدد (١٢٠) طالبًا وطالبة كما هو مبين سابقًا، وجاءت النتائج كما يلي:

صدق المقياس: وذلك بحساب الصدق البنائي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي بالنمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood. ويبين الجدول التالي تشبع المفردات على أبعاد المقياس (العوامل الكامنة):

جدول (١٤) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمفردات مقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة (ن= ١٢٠)

المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة	المفردة	التشبع	الانحدار	الخطأ	النسبة الحرجة
١	٠.٣٨	١.٠٠			١٢	٠.٥٩	٠.٩٢	٠.٢٥	٣.٧٥ **
٢	٠.٢٧	٠.٧٣	٠.٣٢	٢.٢٩ *	١٣	٠.٥٢	٠.٨٧	٠.٠٦	١٥.٨٩**
٣	٠.٧٧	١.٩٢	٠.٦٨	٢.٨٢ **	١٤	٠.٧١	١.٠٨	٠.٢٥	٤.٢٦ **
٤	٠.٤٧	١.١٥	٠.٤٩	٢.٦١ **	١٥	٠.٥٦	١.٠٠		
٥	٠.٤٨	١.٣٠	٠.٤٦	٢.٦٤ **	١٦	٠.٣٩	٠.٦٣	٠.١٩	٣.٣٥ **
٦	٠.٤٢	١.١٦	٠.٥٥	٢.٤٩ *	١٧	٠.٧٣	١.٣٧	٠.٢٧	٥.٠٩ **
٧	٠.٥٧	١.٥٠	٠.٣٦	٢.٧٤ **	١٨	٠.٦٦	١.٠٤	٠.٢١	٤.٨٦ **
٨	٠.٢٥	٠.٣٢	٠.١٥	٢.٢١ *	١٩	٠.٥٩	١.٠٠	٠.٢٢	٤.٥٤ **
٩	٠.٥٧	٠.٩٠	٠.٢٢	٤.١٧ **	٢٠	٠.٤٦	٠.٨١	٠.٢٢	٣.٧٨ **
١٠	٠.٥٤	٠.٨٦	٠.٢١	٤.٠٥ **	٢١	٠.٤٦	٠.٨٤	٠.٢٢	٣.٨٣ **
١١	٠.٥٧	١.٠٠							

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق تشبع المفردات من (١-٧) على العامل الكامن (البعد الأول: الأسلوب الفوضوي)، وتشبعت المفردات من (٨-١٤) على العامل الكامن (البعد الثاني: الأسلوب التسلطي)، وتشبعت المفردات من (١٥-٢١) على العامل الكامن (البعد الثالث: الأسلوب الديمقراطي).

وحققت النماذج المستخرجة من البيانات مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بين مفردات المقياس، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول (١٥) مؤشرات حسن المطابقة للنماذج المستخرجة من بيانات المشاركين على مقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة (ن= ١٢٠)

المؤشرات	العوامل الكامنة		
	الأسلوب الفوضوي	الأسلوب التسلطي	الأسلوب الديمقراطي
قيمة (كا٢) Chi^2	٦.٣٣٥	١٨.٤٤٠	١٤.٨٩٠
درجة الحرية (DF)	٩	١٢	١٣
مستوى الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
CMIN/DF	٠.٧٠٤	١.٥٣٧	١.١٤٥
مؤشر(GFI)	٠.٩٩	٠.٩٧	٠.٩٧
مؤشر (AGFI)	٠.٩٥	٠.٩٢	٠.٩٤
مؤشر (CFI)	١.٠٠٠	٠.٩٨٩	٠.٩٨٧
مؤشر (NFI)	٠.٩٦	٠.٩٦	٠.٩١
مؤشر (RFI)	٠.٩٠	٠.٩٤	٠.٨٦
مؤشر (RMSEA)	٠.٠٠٠	٠.٠٦٧	٠.٠٣٥
مؤشر (RMR)	٠.٠٣٣	٠.٠٦٩	٠.٠٤٠
مؤشر (AIC)	٤٤.٣٣٥	٥٠.٤٤٠	٤٤.٨٩٠
قيمة النموذج المشبع	٥٦.٠٠٠	٥٦.٠٠٠	٥٦.٠٠٠
مؤشر (CAIC)	١١٦.٢٩٨	١١١.٠٤٠	١٠١.٧٠٣
قيمة النموذج المشبع	١٦٢.٠٥٠	١٦٢.٠٥٠	١٦٢.٠٥٠
مؤشر (ECVI)	٠.٣٧٣	٠.٤٢٤	٠.٣٧٧
قيمة النموذج المشبع	٠.٤٧١	٠.٤٧١	٠.٤٧١

وتدل المؤشرات السابقة على حسن مطابقة النماذج المستخرجة من التحليل العاملي التوكيدي، مما يعكس تمتع مقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة وأبعاده الثلاثة بالصدق البنائي، وبذلك أصبح عدد مفرداته (٢١) مفردة.

الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بمقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة (ن= ١٢٠)

م	الأسلوب الفوضوي	م	الأسلوب التسلطي	م	الأسلوب الديمقراطي
١	٠.٣٤ **	٨	٠.٣٩**	١٥	٠.٦٤**
٢	٠.٤٨**	٩	٠.٧٣**	١٦	٠.٥٢**
٣	٠.٧١**	١٠	٠.٧٢**	١٧	٠.٧٤**
٤	٠.٥٩**	١١	٠.٨٢**	١٨	٠.٦٩**
٥	٠.٦٦**	١٢	٠.٦٣**	١٩	٠.٦٨**
٦	٠.٦٢**	١٣	٠.٧٦**	٢٠	٠.٦٠**
٧	٠.٦٦**	١٤	٠.٧١**	٢١	٠.٥٩**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات وأبعادها في مقياس أساليب المعاملة الوالدية المدركة دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى تمتع المقياس وأبعاده بالاتساق الداخلي بين مفرداته.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لأبعاد مقياس الأساليب الوالدية المدركة: الأسلوب الفوضوي (٠.٧٠)، لعدد (٧) مفردات، والأسلوب التسلطي (٠.٨١) لعدد (٧) مفردات، والأسلوب الديمقراطي (٠.٧٦) لعدد (٧) مفردات، مما يشير إلى أن أبعاد مقياس الأساليب الوالدية المدركة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، مما يعكس كفاءة المقياس السيكومترية وصلاحيته للتطبيق على طلاب المرحلة الثانوية، وبذلك أصبح عدد مفرداته في صورته النهائية (٢١) مفردة.

خطوات البحث:

- إعداد الإطار النظري للبحث لتوفير فهم دقيق عن طبيعة العلاقات بين نموذجي الدراسة.
- اشتقاق نموذجي الدراسة واختبار جودة مطابقتهما لبيانات المشاركين حيث يخضع البحث للنمذجة الاستكشافية التي تعتمد على بيانات اللمشاركين.
- المقارنة بين نموذجي الدراسة (العامل العام والأبعاد) من حيث مؤشرات جودة المطابقة؛ لترجيح أفضلهما لتفسير العلاقات بين متغيرات النموذج.
- إعداد الصورة المبدئية لأدوات البحث، وعرضها على عدد من المتخصصين.
- التطبيق الأولي لأدوات البحث، والتحقق من كفاءتها السيكومترية، وصياغتها في صورتها النهائية بناءً على نتائج الصدق والثبات.
- إجراء الدراسة الميدانية في المدرسة عينة البحث.
- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن فروض البحث.
- تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات المرتبطة.

أسلوب التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام تحليل المسار Path-analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood.

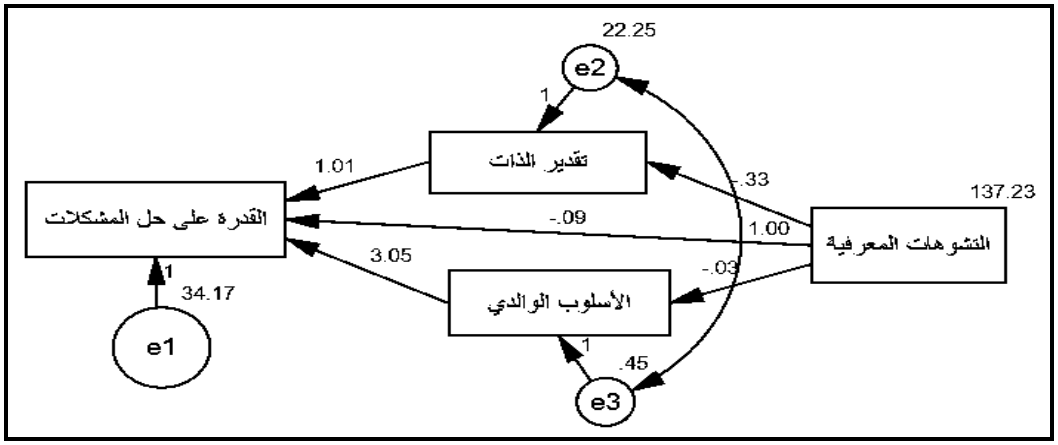
نتائج البحث:

انطلق البحث من تعرُّف تأثير تقدير الذات والأساليب الوالدية المدركة مع التشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. ويعكس التحليل الإحصائي للبيانات النتائج التالية:

الفرض الأول: لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (العامل العام) وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول؛ تم إخضاع درجات المشاركين (الدرجة الكلية المعبرة عن العامل العام) في متغيرات: التشوهات المعرفية Cognitive Distortions، وتقدير الذات Self-esteem، والأساليب الوالدية المدركة[*] Perceived Parenting Style، والقدرة على حل المشكلات Problem Solving Ability لتحليل المسار Path-analysis عن طريق البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24)، وتم اختبار النموذج المفترض للعلاقة بين هذه المتغيرات من خلال اختبار العلاقة بينها عن طريق العامل العام الذي يعبر عن كل متغير بالنموذج:

أسفر اختبار النموذج وفقًا لفرض البحث عن التوصل إلى نموذج تحليل مسار يفسر العلاقة بين المتغيرات باعتبار العامل العام، وذلك لدى المشاركين من طلاب المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (١٦٧) طالبًا وطالبة، وقد وفر هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة جيدة، ويمكن توضيح هذا النموذج المفترض من خلال الشكل التالي:



شكل (٢) نموذج المسار المعتمد على العامل العام " الدرجة الكلية" (ن= ١٦٧)

[*] نظرًا لأن لكل طالب أسلوب والدي مدرك يميزه عن زملائه، فقد تم الاعتماد على الأسلوب الوالدي الذي أدركه الطالب وحصل فيه على درجة أعلى من بين الأساليب الوالدية المدركة (الفوضوي، والتسلطي/ والديمقراطي).

حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة بين متغيرات البحث للبيانات المستخرجة من استجابات طلاب المرحلة الثانوية وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية(*):

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (٠.٠٢٩) عند درجات حرية (١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠٨٦٥. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠.٠٢٩
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (١.٠٠، ٠.٩٩٩، ١.٠٠٠، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٩) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٠٠)، وهي قيمة تشير لحسن المطابقة.
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (١٨.٠٢٩) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٢٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (٥٥.٠٩١) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٦١.١٨٠)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.١٠٩) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.١٢٠).

(*) يكون النموذج المفترض متطابقًا مع النموذج المستخرج من بيانات المشاركين إذا كانت قيمة مؤشر قيمة (كا٢)-Chi Square Ratio غير دالة، وكانت قيمة CMIN/DF أقل من (٣)، وكانت قيم مؤشر حسن المطابقة Goodness fit index (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness fit index (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Goodness Fit Index (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI) تتراوح بين (صفر: ١)، وكلما اقتربت القيم من (١) دل ذلك على المطابقة الجيدة، وكانت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) تتراوح بين (صفر: ٠.١) وكلما اقتربت القيم من (صفر) دل ذلك على المطابقة الجيدة. وكلما كانت قيمة مؤشر معيار معلومات أكيك The Akaike Information Criterion (AIC)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك Consistent Akaike Information Criterion (CAIC)، ومؤشر الصدق الزائف Except for a Constant Scale Factor (ECVI) أقل من قيمة النموذج المشبع دل ذلك على المطابقة الجيدة.

ويتضح مما سبق حُسن مطابقة نموذج العامل العام مع البيانات المستخرجة من استجابات طلاب المرحلة الثانوية، حيث كانت قيمة كا٢ لنموذج تحليل المسار = (٠.٠٢٩) عند درجات حرية = (١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وكانت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المستخرج من درجات المشاركين في المستوى المقبول، حيث تراوحت بين (٠.٩٩٩: ١.٠٠٠)، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشبع، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

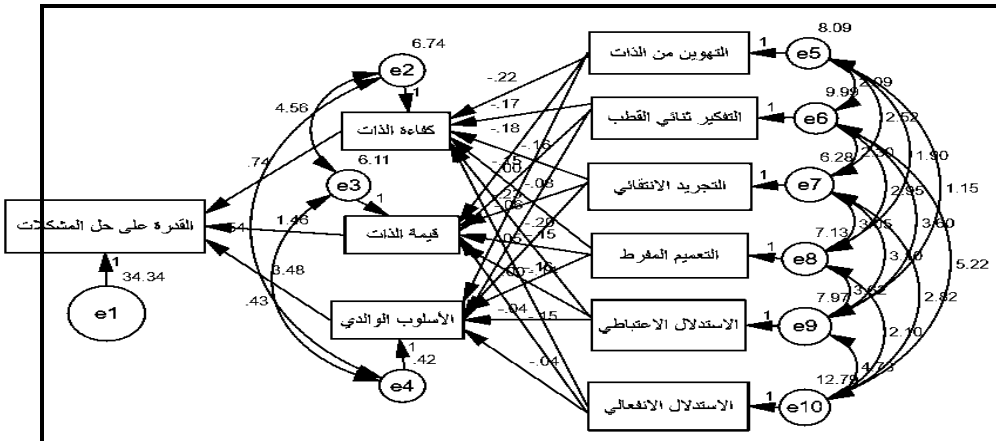
وينفرد البحث الحالي بالتحقق من نموذج القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمد على العامل العام حيث لم يصل إلى حدود اطلاع الباحث نماذج تناولت متغيرات البحث قي ضوء العامل العام.

الفرض الثاني: لا توجد مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح (الأبعاد) وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني: تم إخضاع درجات المشاركين في متغيرات: التشوهات المعرفية Cognitive Distortions، وتقدير الذات Self-esteem، والأساليب الوالدية المدركة(*) Perceived Parenting Style، والقدرة على حل المشكلات Problem Solving Ability لتحليل المسار Path-analysis عن طريق البرنامج الإحصائي (AMOS, V.24)، وتم اختبار النموذج المفترض للعلاقة بين هذه المتغيرات من خلال اختبار العلاقة بينها عن طريق الأبعاد التي تعبر عن بعض متغيرات النموذج:

وكشفت النتائج عن التوصل إلى نموذج تحليل مسار يفسر تلك العلاقات بين الأبعاد الفرعية للمتغير المستقل والمتغيرين الوسيطين على القدرة على حل المشكلات كمتغير تابع، وقد وفر هذا النموذج مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بعد إجراء التعديلات المناسبة وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، ويمكن توضيح هذا النموذج المفترض من خلال الشكل التالي:

(*) نظرًا لأن لكل طالب أسلوب والدي مدرك يميزه عن زملائه، فقد تم الاعتماد على الأسلوب الوالدي الذي أدركه الطالب وحصل فيه على درجة أعلى من بين الأساليب الوالدية المدركة (الفوضوي، والتسلطي/ والديمقراطي).



شكل (٣) نموذج المسار المعتمد على الأبعاد لبعض متغيرات النموذج ن=(١٦٧)

وحقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة بين الأبعاد المكونة لمتغيرات البحث والبيانات المستخرجة من استجابات طلاب المرحلة الثانوية، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية:

- قيمة اختبار (كا^{٢}) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١٢.٠٢٥) عند درجات حرية (٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠.٠١٠٠. وبلغت قيمة CMIN/DF = ١.٧١٨
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠.٩٨٦، ٠.٨٩٠، ٠.٩٩٣، ٠.٩٨٥، ٠.٩٠١) على الترتيب، وجميعها قيم تشير لحسن المطابقة.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠.٠٦٦)، وهي قيمة تشير لحسن المطابقة.
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC)، بلغت (١٠٨.٠٢٥) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (١١٠.٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)، بلغت (٣٠٥.٦٨٩) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٣٣٦.٤٩٠)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI)، بلغت قيمته (٠.٦٥١) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠.٦٦٣).

يتضح مما سبق حسن مطابقة نموذج المسار المعتمد على الأبعاد مع البيانات المستخرجة من استجابات طلاب المرحلة الثانوية، حيث كانت قيمة كا^{٢} لنموذج تحليل المسار = (١٢.٠٢٥) عند درجات حرية = (٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وكانت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المستخرج من درجات المشاركين عينة البحث في المستوى المقبول، حيث

تراوحت بين (٠.٨٩: ٠.٩٩)، وكانت قيم مؤشرات الافتقار أقل من قيم النموذج المشبع، مما يدل على وجود مطابقة جيدة للنموذج.

وينفرد البحث الحالي بالتحقق من نموذج القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمد على الأبعاد حيث لم يصل إلى حدود اطلاع الباحث نماذج تناولت متغيرات البحث قي ضوء الأبعاد المكونة للنموذج.

الفرض الثالث: يتمتع نموذج العامل العام بمؤشرات مطابقة أفضل من نموذج الأبعاد في قدرته التفسيرية للعلاقة بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث قام الباحث بالمقارنة بين مؤشرات المطابقة للنموذجين (العامل العام / الأبعاد) والتي يوضحها الجدول الأتي:

جدول (٦٦) مقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة المحسوبة للنموذج العام ونموذج الأبعاد لمتغيرات البحث

مؤشرات جودة المطابقة	الدرجة المحسوبة لمؤشرات نموذج العامل العام		الدرجة المحسوبة لمؤشرات نموذج الأبعاد	
مؤشر مربع كاي CMIN	0.03 غير دالة (٠.٠٨٦٥)		03 غير دالة (٠.١٠)	
درجات الحريةDF	١		٧	
مؤشر كاي المعياري5>CMIN/DF	٠.٠٣		١.٧١٨	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠		٠.٩٩٣	
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١.٠٠		٠.٩٨٦	
مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠.٩٩		٠.٨٩٠	
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١.٠٠		٠.٩٨٥	
مؤشر المطابقة النسبي RFI)	٠.٩٩		٠.٩٠١	
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠.٠٠		٠.٠٦٦	
مؤشر محك المعلومات لأيك (AIC)	النموذج	النموذج المشبع	النموذج	النموذج المشبع
	١٨.٠٢٩	٢٠.٠٠٠	١٠٨.٠٢٥	١١٠.٠٠٠
مؤشر الصدق التقاطعي المتوقع (ECVI)	٠.١٠٩	٠.١٢٠	٠.٦٥١	٠.٦٦٣
مؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC)	٥٥.٠٩١	٦١.١٨٠	٣٠٥.٦٨٩	٣٣٦.٤٩٠
القرار	قبول النموذج المعتمد على العامل العام			

يتضح من الجدول السابق أرجحية قبول نموذج العامل العام؛ لإحرازه مؤشرات مطابقة مرتفعة عن نموذج الأبعاد لمتغيرات الدراسة، وبذلك يمكن قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري.

كما ينفرد البحث الحالي بالتحقق من نموذج القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المعتمد على العامل العام والنموذج المعتمد على الأبعاد لمتغيرات النموذج والمقارنة بينهما حيث لم يصل إلى حدود اطلاع الباحث نماذج قارنت بين نموذجي البحث الذين تناولا متغيرات البحث.

الفرض الرابع: توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة الفرض الرابع تم استخدام تحليل المسار وقد كانت المسارات التي تربط بين التشوهات المعرفية وأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات ذات دلالة إحصائية كما يتضح بالجدول الأتي:

جدول (٢٢) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية والنسبة الحرجة لتأثير التشوهات المعرفية في أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن= ١٦٧)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
التشوهات المعرفية --> تقدير الذات	-٠.٦٣٣	-٠.٣٢٩	٠.٠٣١	-١٠.٥٢٦**
التشوهات المعرفية --> الأسلوب الوالدي المدرك	-٠.٥١٧	-٠.٠٣٥	٠.٠٠٤	-٧.٧٨٤**
التشوهات المعرفية --> القدرة على حل المشكلات	-٠.١٠٧	-٠.٠٩٤	٠.٠٥٢	-١.٨١٥

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وبذلك يمكن قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري.

كما تتفق النتائج السابقة مع (Yavuzer, 2015, 880) حيث يُفسر التشوه المعرفي على أنه حالة تتضمن وجود أفكار سلبية لدى الفرد حول ذاته والعالم الخارجي والمستقبل، والأفراد الذين يمتلكون هذه الأفكار ينعتون أنفسهم بصفات مُهينة، ولديهم نظرة متدنية عن ذواتهم، وينخفض لديهم تقديرهم الذاتي.

كما تتفق مع (Yavuzer, 2015, 880) فكلما زادت التشوهات المعرفية لدى الشخص فإن تقدير الذات يكون منخفضًا ودعَّمت هذه النتائج؛ كما تتفق مع دراسة علا نصار (٢٠١٥)، حيث أظهرت وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين التشوهات المعرفية ككل وجميع أبعادها وتقدير الذات ككل وجميع أبعاده.

كما تتفق مع دراسة Rohany, Ahmad, Rozainee, & Shahrazad (2011) في وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين تقدير الذات والتشوهات المعرفية. كما أظهرت نتائج دراسة Nasir, Zamani, Khairudin, Ismail, Yusooff, & Zawawi, (2012) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والتشوهات المعرفية والكآبة.(Çelikkaleli, & Kaya, 2016, 188) .

كما تتفق مع ما ذكره (Çelikkaleli & Kaya, 2016, 188) حيث تعتبر التشوهات المعرفية مؤثرة في الأفكار التلقائية، وتجعل الأفراد يدركون العالم بطريقة غير واقعية، وهذا يؤثر عليهم بشكل سلبي عندما يتعلق الأمر بتقييم علاقاتهم الشخصية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة حيث تعتبر التشوهات المعرفية وتقدير الذات من العوامل التي ترتبط بالطالب وتؤثر في قدرته على حل المشكلات، فمعتقدات الطالب وأفكاره التلقائية تمثل جزءًا من بنائه المعرفي والخبري الذي يوظفه في حل المشكلات، كما أن احترامه لقدراته وثقته في نفسه وتقديره الصحيح لمهاراته يدفعه للتعامل مع المشكلة ومواجهتها بطرق مناسبة وبواقعية. في المقابل؛ تعد أساليب المعاملة الوالدية أحد العوامل المرتبطة بالمحيطين بالطالب والتي تسهم بشكل واضح في قدرته على حل المشكلات. فالطريقة التي يستخدمها الوالدين في تربية الطفل تؤثر في بنية شخصيته، واستقلاليته وقدرته على اتخاذ القرارات الشخصية ومواجهة المشكلات الحياتية.

وتتفق النتائج السابقة مع دراسة فاتن سليمان (٢٠١٦) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في التشوهات المعرفية تعزى لمتغير الصف والنوع الاجتماعي، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين أسلوبي المعاملة الوالدية التسلطي والمتساهل، والتشوهات المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين أسلوب المعاملة الوالدية الديمقراطي والتشوهات المعرفية.

كما تتفق مع دراسة (Kaur & Gera, 2016) حيث وجد ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والقدرة على حل المشكلات.

كما تتفق مع ما أشارت دراسة Basbug, Cesur, & Batigun (2017) إلى أن التشوهات المعرفية أدت دورًا مهمًا في العلاقة بين أسلوب الإهمال وقلق الانفصال لدى البالغين. كما تشير النتائج إلى أن الأسلوب المفرط والمتساهل يتنبأ بشكل إيجابي بأعراض قلق انفصال البالغين عن طريق تشويه إدراك الأشخاص. علاوة على ذلك، فإن الأسلوب الوالدي المفرط في التسامح وعدم وجود انضباط يؤديان إلى آثار ضارة مماثلة مثل الأسلوب المتسلط.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة حيث أنها تعكس الدور المهم الذي تؤديه التشوهات المعرفية وتقدير الذات كعوامل تعود للطالب نفسه، وأساليب المعاملة الوالدية كعامل يعود للمحيطين بالطالب في قدرته على مواجهة المشكلات وحلها، حيث أظهرت النتائج وجود بعض التشوهات المعرفية تُنبئ بقدرة طلاب المرحلة الثانوية على حل المشكلات دون غيرها، على سبيل المثال تشوهات: الاستدلال الانفعالي، والتهوين من الذات، والتفكير ثنائي القطب، والتجريد الانتقائي من التشوهات المعرفية التي يمكن من خلالها التنبؤ بشكل سلبي بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإن اختلفت نسب إسهام هذه التشوهات فيها. فوجود هذه التشوهات المعرفية لدى الطالب يؤدي لضعف قدرته على حل المشكلات. في المقابل؛ لم يكن للتشوهين المعرفيين (التعميم المفرط، والاستدلال الاعتباطي) أي تأثير دال في قدرة طلاب المرحلة الثانوية على حل المشكلات.

الفرض الخامس: توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

للتحقق من الفرض الخامس تم استخدام تحليل المسار وقد كانت المسارات التي تربط بين التشوهات المعرفية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يتضح بالجدول الأتي:

جدول (٢٢) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية والنسبة الحرجة لتأثير التشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن= ١٦٧)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
التشوهات المعرفية --> القدرة على حل المشكلات	-٠.١٠٧	-٠.٠٩٤	٠.٠٥٢	-١.٨١٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبذلك يمكن رفض الفرض البديل وقبول الفرض الصفري.

وتنفرد الدراسة الحالية بتناول هذا التاثير لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث توصلت إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتشوهات المعرفية للقدرة على حل المشكلات لديهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما تقدمه الوزارة لطلابها من برامج تثقيفية تساعد في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية وما ينتج عن ذلك من إضعاف مسببات التشوه المعرفي الذي قد يصيب الطلاب أحيانًا بسبب الثورة المعلوماتية والانفتاح على ثقافات ومجتمعات متنوعة.

الفرض السادس: توجد تأثيرات (مسارات) دالة إحصائيًا لأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

للتحقق من صحة الفرض السادس تم استخدام تحليل المسار وقد كانت المسارات التي تربط بين أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية ذات دلالة إحصائية كما يتضح بالجدول الأتي:

جدول (٢٢) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية والنسبة الحرجة لتأثير أسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن= ١٦٧)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
الأسلوب الوالدي المدرك --> القدرة على حل المشكلات	٠.٢٣٢	٣.٠٥٠	٠.٧١٥	٤.٢٦٧**
تقدير الذات --> القدرة على حل المشكلات	٠.٥٩٦	١.٠٠٧	٠.١٠١	٩.٩٢٧**

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لأسلوب المعاملة الوالدي المدرك وتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية وبذلك يمكن قبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري.

وتتفق النتائج السابقة مع دراسة Raikes & Thompson, (2008) والتي أثبتت أن طريقة تفكير الأبناء وعلاقاتهم ومشاعرهم نحو أقرانهم ارتبطت بأساليب المعاملة الوالدية. وأوضحت دراسة Rosli, (2014) أنه لم توجد فروق بين الأطفال ذوي أساليب المعاملة الوالدية المختلفة في المشكلات النفسية والسلوكية.

كما تتفق مع ما أشار إليه Saricam, Yilmaz, Gulbahce, Culbahce & Cardak (2013) من أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتعرضون بشكل أقل للضغوط النفسية التي تسببها الأحداث والمواقف الخارجة عن الفرد، ويستطيعون التعامل مع مشاعرهم السلبية الداخلية وضبطها، كما أنهم قادرون على مواجهة ضغوط البيئة الخارجية، أما الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض فإنهم يعانون من عدم القدرة على التكيف مع الآخرين، وتنتابهم مشاعر العجز والدونية، ويشعرون بعدم تقبل المشكلات التي تواجههم، كما أنهم لا يمتلكون الأساليب المناسبة لمواجهة تلك المشكلات.

ويفسر الباحث وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للأسلوب الوالدي المدرك من الطالب وقدرته على حل المشكلات مع اختلاف إدراكات الطلاب وهذا يدل على تأثر الطلاب ببيئاتهم الأسرية والاجتماعية تأثرًا إيجابيًا وهذا بسبب النمذجة الاجتماعية التي يشاهدها الطلاب باستمرار باختلاف المشكلات التي واجهتهم وشاهد الطلاب كيفية تعاملهم معها وكيف يصيغون حلولًا لها.

كما يفسر الباحث وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لتقدير الذات في القدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تضع المشكلات الطلاب في اختبار حقيقي لقدراتهم على التعامل مع الواقع الملغم بالمشكلات مستديمة التكرار وهذا ما يجعل الطلاب تستمد قدرتها على حل المشكلات من ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم ورغبتهم في توكيد ذاتهم أمام مجتمعاتهم سواء في الأسرة أو المدرسة أو مع جماعة الرفاق لينال احترامهم وتقديرهم عند نجاحه في تجاوز مشكلاته بشكل فعال.

توصيات البحث

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- ضرورة توجيه اهتمام التربويين لمخاطر تشوهات بُنى الطلاب المعرفية، والتصدي لمصادر التشويه المعرفي الذي يتعرض له الطلاب سواء من قبل وسائل الإعلام الفضائية أو مواقع التواصل الاجتماعي الافتراضية أو جماعات الأقران، وذلك بتنفيذ العديد من البرامج

التثقيفية للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين عن طريق الاستعانة بذوي الاختصاص في الميدان النفسي والتربوي والاجتماعي.

- إتاحة الفرص التعليمية والتربوية المتنوعة للطلاب من خلال إشراكهم في الأنشطة المنهجية والأنشطة التربوية الحرة (الاجتماعية، والرياضية، والكشفية، .....) لإكسابهم مهارات حل المشكلات، وتقديم معارف وخبرات تسهم في بناء شخصيتهم ودعم تقديرهم الإيجابي لذواتهم.
- ضرورة تنفيذ المديريات والإدارات التعليمية والمدارس للعديد من البرامج التوعوية المرتبطة بالأساليب التربوية المناسبة للتعامل مع المراهقين لأولياء الأمور والمعلمين بالاستعانة بذوي الاختصاص.
- جذب انتباه الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين لضرورة تقديم مقررات نظرية وعملية حول أضرار التشوهات المعرفية ومخاطرها على النشء والمجتمع، وأهمية تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات، ودعم تقدير الذات والمهارات الشخصية، جنبًا إلى جنب مع الأساليب الوالدية الإيجابية.
- إجراء دراسة تحليلية (باستخدام منهج التحليل البعدي) للبرامج التربوية التي أجريت خلال الحقبة الزمنية الأخيرة لمعالجة التشوهات المعرفية، والتوصل لمجموعة من الجلسات التربوية الفاعلة، ثم إدراجها ضمن برنامج تدريبي متنوع المجالات والأنشطة لعلاج التشوهات المعرفية لدى المراهقين، ويمكن استخدامه في المدارس الإعدادية والثانوية.

بحوث مقترحة

يقدم البحث الحالي مجموعة من القضايا التي يمكن للباحثين والمهتمين تناولها مستقبلاً، منها:

- بعض المتغيرات الداخلية والخارجية المنبئة بقدرة الطلاب على حل المشكلات الهندسية.
- العلاقة بين التشوهات المعرفية والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين في مدارس المرحلة الثانوية بنوعيها (العامة والفنية).
- اختبار العلاقة بين التشوهات المعرفية والقدرة على حل المشكلات في ضوء الدور الوسيط لتقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية لدى فئات عمرية أخرى.
- نموذج سببي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أحمد سالم المعايطة (٢٠١٦). مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلبة وعلاقتها بالإساءة اللفظية الموجهة لهم من المعلمين في مدارس مديرية لواء القصر. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

أحمد عبد المنعم حجاج، وجمال محمد علي، وحسين حسن طاحون (٢٠١٣). علاقة الدافعية بالحل الإبداعي للمشكلات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس. ٣٧(١)، ٩١٤-٩٥٤.

إسلام أسامة العصار (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٦). علم النفس التربوي (ط٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جمال عطية فايد (٢٠٠٧). أساليب المعاملة الوالدية كمتغير وسيط بين الخصائص المزاجية والمشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة. المؤتمر السنوي الرابع عشر-الإرشاد النفسي من أجل التنمية في ظل الجودة الشاملة لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (١)، ٣٤٧-٤٠٨.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). علم نفس النمو-الطفولة والمراهقة (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

حسام أحمد أبو سيف، وعبد الله بن صالح القحطاني (٢٠١٧). علم نفس النمو – ما قبل الميلاد وحتى الشيخوخة (ط٢). الدمام: مكتبة المتنبي.

داليا خيري عبد الوهاب، ونبيل عبد الهادي السيد (٢٠١٧). قلق الذكاء وقلق التصور المعرفي كمنبئين بالتشوهات المعرفية لدى طلاب جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٦(٢)، ٦٩٣-٧٨١.

ربيع شعبان يونس (٢٠١١). علم نفس النمو-الطفولة والمراهقة (ط٢). الدمام: مكتبة المتنبي.

سامر رافع العرسان (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٨(١)، ٥٩٣-٦٢٠.

سميحان ناصر الرشيدي (٢٠١٧). تقدير الذات وعلاقته ببعض العوامل المدرسية لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة الإحساء. مجلة الإرشاد النفسي، ٤٩، ١٢٣-١٥٦.

سوزان محمد العقرباوي (٢٠٠٦). العلاقة بين مستوى تقدير الذات ومهارات حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

سيف الدين فاروق زريقي (٢٠٠٠). أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

شرين محمد دسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد. دراسات تربوية ونفسية، ٧٢، ١١-٧٦.

عبد الرحمن راضي العجمي، ومنى حسن السيد، وحنان محمد نور الدين (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية حل المشكلات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٩(٥)، ٢١١-٢٤٣.

عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٦). الموهبة والتفوق والابتكار (الخصائص-أساليب التعرف-برامج الرعاية). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبد الله بن صالح القحطاني (٢٠١٥). مهارات التفكير. الدمام: مكتبة المتنبي.

علا يوسف نصار (٢٠١٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلبة منطقة الجليل الأسفل. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

فاتن كامل سليمان (٢٠١٦). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتشوهات المعرفية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في منطقة الجليل الأسفل. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

لمياء عبد الرازق صلاح (٢٠١٥). مقياس التشوهات المعرفية للشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، ٤١، ٦٥١-٦٨٢.

محمد عايد الشرفات، ونصر محمد العلي (٢٠١٧). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالكمالية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥(١٧)، ١٤٥-١٦٠.

محمد مفضي الدرابكة (٢٠١٧). برنامج حل المشكلات المستقبلية لتنمية التفكير الناقد والإبداعي (نماذج نظرية وتطبيقات عملية). الدمام: مكتبة المتنبي.

منى عبد الله السديري (٢٠١٥). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة القصيم.

وفاء محمد الجعافرة (٢٠١٤). علاقة التشوهات المعرفية بالاكتئاب وتقدير الذات لدى عينة من المراهقين في المرحلة الثانوية في محافظة الكرك. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

Adana, F., Oztaban, S., & Arslantaş, H. (2017). Factors Effecting Anger Expression Styles and Problem Solving Skills of High School Age Male Adolescents in the Aegean Region of Turkey. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health, 13*(3), 154- 159.

Ara,E.(2016). Measuring Self-Debasing Cognitive Distortions in Youth. *International Journal of Asian Social Science, 6*(12), 705-712.

Arikan, E. E.& Ünal, H. (2015). Investigation of Problem-Solving and Problem-Posing Abilities of Seventh-Grade Students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(5), 1403-1416.

Arora, A. (2007). *Creating a TIMSS 2003 problem-solving scale and examining the problem-solving achievement of United States eighth-grade students in TIMSS 2003*. ProQuest.

Aydin, E., Birol, S. & Demir, M. (2017). Examination of the relationship between decision-making levels and problem solving ability in chess players. *Multidisciplinary Academic Conference*, AC-TTSS 2017, 720-728.

Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal justice and behavior*, *27*(1), 36-56.

Basbug, S., Cesur, G., & Batigun, A. D. (2017). Perceived Parental Styles and Adult Separation Anxiety: The Mediating Role of Interpersonal Cognitive Distortions. *Turk Psikiyatri Dergisi*, *28*(4), 1-13.

Blackburn, J. J., & Robinson, J. S. (2016). Determining the Effects of Cognitive Style, Problem Complexity, and Hypothesis Generation on the Problem Solving Ability of School-Based Agricultural Education Students. *Journal of Agricultural Education*, *57*(2), 46-59.

Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of personality assessment*, *57*(1), 110-119.

Celikkaleli,O.&Kaya,S.(2016). University students' interpersonal cognitive distortions, psychological resilience, and emotional self-efficacy according to sex and gender roles. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi= Pegem Journal of Education and Instruction*, *6*(2), 187- 212.

Greiff, S., Holt, D., & Funke, J. (2013). Perspectives on problem solving in cognitive research and educational assessment: analytical, interactive, and collaborative problem solving. *The Journal of Problem Solving*, *5*(2), 71-91.

Hawkins, D., Sofronoff, K., & Sheffield, J. (2009). Psychometric properties of the social problem solving inventory-revised short-form: Is the short form a valid and reliable measure for young adults?. *Cognitive Therapy and Research*, *33*(5), 462-470.

Kahraman, H., Irmak, Y. T., & Basokcu, T. O. (2017). Parenting Practices Scale: Its Validity and Reliability for Parents of School-Aged Children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *17*(3), 745-769.

Kaur, J., & Gera, M. (2016). Study of problem solving ability of adolescents in relation to parenting styles and resilience. *International Journal of Psychology and Counselling*, *8*(2), 8-12.

Kim, C., Yang, Z., & Lee, H. (2015). Parental style, parental practices, and socialization outcomes: An investigation of their linkages in the consumer socialization context. *Journal of Economic Psychology*, *49*, 15-33.

Khazaie, F., Shairi, M. R., Heidari-Nasab, L., & Jalali, M. R. (2014). Comparison of self-efficacy, self-esteem, social anxiety, shyness and aggression among high school students with different levels of assertiveness. *Feyz Journal of Kashan University of Medical Sciences*, *18*(3), 229-238.

Kostoglou, S. L., & Pidgeon, A. M. (2016). The C ognitive D istortions Q uestionnaire: Psychometric validation for an A ustralian population. *Australian Journal of Psychology*, *68*(2), 123-129.

Koydemir, S., & Demir, A. (2008). Shyness and cognitions: an examination of Turkish university students. *The Journal of psychology*, *142*(6), 633-644.

Koyuncu, B., (2017). Prediction of high school students' resistance behavior toward classes through their problem-solving skills. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8*(29), (1071-1090).

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, *42*(4), 627-642.

Lau,W.W.& Yuen, A. H. (2013). Adolescents' risky online behaviours: The influence of gender, religion, and parenting style. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2690-2696.

Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive therapy and research*, *20*(2), 115-133.

Mora, A. R., & Kang, S. (2016). English-language Latino themed programming and social identity: the relationship between viewing and self-esteem among Latina/os. *Howard Journal of Communications*, *27*(1), 16-37.

Morrison, A. S., Potter, C. M., Carper, M. M., Kinner, D. G., Jensen, D., Bruce, L., & Heimberg, R. G. (2015). The Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest): psychometric properties and exploratory factor analysis. *International Journal of Cognitive Therapy*, *8*(4), 287-305.

Nasir, R., Zamani, Z. A., Khairudin, R., Ismail, R., Yusooff, F., & Zawawi, Z. M. (2012). Female adolescent prostitutes' cognitive distortion, self-esteem and depression. Pertanika Journal of Social Science and Humanities, 20(1), 155-163.

Neyen, J. (2016). *Correlates of problem solving styles: The impact of parenting styles and sex typing.* Doctoral dissertation, Fordham University.

Panourgia,C.&Comoretto, A. (2017). Do cognitive distortions explain the longitudinal relationship between life adversity and emotional and behavioural problems in secondary school children?. *Stress and Health*, *33*(5), 590-599.

Protter-Lerner, L. (2004). *Psychometric evaluation of the Nonverbal Assessment of Problem Solving Scale as used with children with autism* (Doctoral dissertation, New York University).

Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & human development*, *10*(3), 319-344.

Raval, V. V., Ward, R. M., Raval, P. H., & Trivedi, S. S. (2013). Confirmatory and exploratory factor analyses of parental authority questionnaire in urban India. *Journal of Child and Family Studies*, *22*(5), 707-718.

Ren, Q., & Treiman, D. J. (2016). The consequences of parental labor migration in China for children's emotional wellbeing. *Social Science Research*, *58*, 46-67.

Roberts, M. B. (2015). Inventory of cognitive distortions: Validation of a measure of cognitive distortions using a community sample. *PCOM Psychology Dissertations*.

Rohany, N., Ahmad, Z. Z., Rozainee, K., & Shahrazad, W. W. (2011). Family functioning, self-esteem, self-concept and cognitive distortion among juvenile delinquents. *The Social Sciences*, *6*(2), 155-163.

Rosli, N. A. (2014). Effect of parenting styles on children's emotional and behavioral problems among different ethnicities of Muslim children in the US. *the Degree of Doctor of Philosophy*. Faculty of Education, Marquette University, Milwaukee, Wisconsin.

Safara, M., & Garmsari, G. (2017). The moderating effect of the economic situation on relationship between problem-solving skills and mental health in working women and housewives. *Higher Education Studies*, *7*(3), 1-10.

Saricam, H., Yilmaz, E., Gulbahce, A., Gulbahce, O., & Çardak, M. (2013). The Investigation of relation between elementary school second grade students' self-esteem, different skills and assertiveness levels. *International Journal of Human Sciences*, *10*(1), 525-540.

Sarwar, S. (2016). Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal of Education and Educational Development. 3*(2), 222- 249.

Saunders, J., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2012). Cross-sectional and longitudinal associations between parenting style and adolescent girls' physical activity. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, *9*(1), 141-151.

Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). The Chinese version of the social problem-solving inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, *61*(3), 347-360.

Sol, A., & Vasco, A. B. (2017). Relationships between the regulation of psychological needs satisfaction and symptomatology. *Psicologia: Revista da Associacao Portuguesa Psicologia*, *31*(1), 1-16.

Sumitha, S., & Jose, R. (2016). Requisite for Honing the Problem Solving Skill of Early Adolescents in the Digital Era. I-*Manager's Journal on Educational Psychology*, *10*(1), 36- 43.

Tafarodi, R. W., Wild, N., & Ho, C. (2010). Parental authority, nurturance, and two-dimensional self-esteem. *Scandinavian Journal of Psychology*, *51*(4), 294-303.

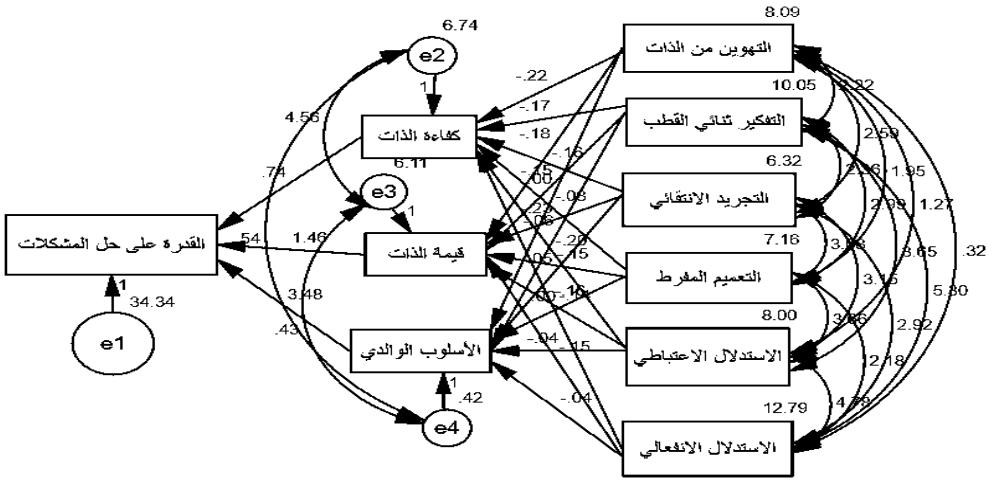
Tosten, R., Han, B., & Anik, S. (2017). The Impact of Parental Attitudes on Problem Solving Skills in High School Students. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(1), 170-174.

Trinkner, R., Cohn, E. S., Rebellon, C. J., & Van Gundy, K. (2012). Don't trust anyone over 30: Parental legitimacy as a mediator between parenting style and changes in delinquent behavior over time. *Journal of Adolescence*, *35*(1), 119-132.

Wilson, C. J., Bushnell, J. A., Rickwood, D. J., Caputi, P., & Thomas, S. J. (2011). The role of problem orientation and cognitive distortions in depression and anxiety interventions for young adults. *Advances in Mental Health*, *10*(1), 52-61.

Yavuzer, Y. (2015). Investigating the Relationship between Self-Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(4), 879-890.

Yousaf, S. (2015). The Relation between Self-Esteem, Parenting Style and Social Anxiety in Girls. *Journal of education and Practice*, *6*(1), 140-142.



Model Fit Summary

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	49	11.864	6	.065	1.977
Saturated model	55	.000	0		
Independence model	10	781.263	45	.000	17.361

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.587	.986	.875	.108
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	6.822	.377	.238	.308

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.985	.886	.992	.940	.992
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.077	.000	.141	.208
Independence model	.314	.295	.333	.000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	109.864	116.819	262.646	311.646
Saturated model	110.000	117.806	281.490	336.490
Independence model	801.263	802.682	832.443	842.443

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	.662	.627	.746	.704
Saturated model	.663	.663	.663	.710
Independence model	4.827	4.303	5.395	4.835

Estimates (Group number 1 - Default model)

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
tc1	<---	ta1	-.216	.078	-2.755	.006	par_1
tc1	<---	ta2	-.171	.077	-2.216	.027	par_2
tc1	<---	ta3	-.162	.100	-1.621	.105	par_3
tc2	<---	ta3	-.232	.095	-2.446	.014	par_4
tc1	<---	ta4	-.085	.093	-.914	.361	par_5
tc2	<---	ta4	-.154	.088	-1.749	.080	par_6
td	<---	ta4	-.001	.023	-.022	.982	par_7
tc2	<---	ta5	-.140	.088	-1.594	.111	par_8
td	<---	ta6	-.042	.017	-2.413	.016	par_9
tc1	<---	ta6	-.158	.070	-2.272	.023	par_13
tc2	<---	ta1	-.183	.075	-2.445	.014	par_14
td	<---	ta1	.003	.020	.150	.881	par_15
td	<---	ta3	-.051	.025	-2.025	.043	par_16
td	<---	ta2	-.056	.019	-2.885	.004	par_17
tc2	<---	ta6	-.148	.066	-2.224	.026	par_18
tc2	<---	ta2	-.148	.074	-2.011	.044	par_19
tc1	<---	ta5	-.202	.092	-2.183	.029	par_20
td	<---	ta5	-.043	.023	-1.867	.062	par_21
totb	<---	tc1	.735	.250	2.947	.003	par_10
totb	<---	td	3.477	.690	5.040	***	par_11
totb	<---	tc2	1.463	.252	5.810	***	par_12

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
tc1	<---	ta1	-.190
tc1	<---	ta2	-.167
tc1	<---	ta3	-.125
tc2	<---	ta3	-.186
tc1	<---	ta4	-.070
tc2	<---	ta4	-.131
td	<---	ta4	-.002
tc2	<---	ta5	-.127
td	<---	ta6	-.194
tc1	<---	ta6	-.175
tc2	<---	ta1	-.166
td	<---	ta1	.011
td	<---	ta3	-.163
td	<---	ta2	-.227
tc2	<---	ta6	-.168
tc2	<---	ta2	-.150
tc1	<---	ta5	-.176
td	<---	ta5	-.157
totb	<---	tc1	.232
totb	<---	td	.264
totb	<---	tc2	.448