التقييم المعرفي للإزعاجات اليومية

د. نمير حسن
الجامعة المستنصرية-كلية التربية الأساسية

الخلاصة. إن الغرض من هذه الدراسة هو التقييم المعرفي للإزعاجات اليومية التي يتعرض لها الطلبة في حياتهم اليومية، وكانت عينة هذه الدراسة ١٥٧ طالباً وطالبةً (٦٢ ذكراً؛ ٩٥ أنثى) من الأقسام العلمية والإنسانية في كلية التربية في الجامعة المستنصرية. وأشارت نتائج تطبيق مقياس تقييم الإزعاجات لطلبة الكلية- المقياس الفرعي المتعلق بالتقييم المعرفي للإزعاجات اليومية على إن هذه الإزعاجات تتسم بالتهديد، ولم تظهر نتائج الدراسة أي تأثير رئيس أو تفاعلي لمتغيرات البحث الحالية وهي الجنس والتخصص الدراسي.

مقدمة

يعد الإجهاد Stress دلالةً لثلاثةِ أبعادٍ هي المُجهِدات أو الضغوط Stressors، والتقييم المعرفي لهذه المُجهِدات Appraisal ، وعمليات التعامل أو التغلب على هذه المجهدات Coping (Lazarus& Folkman, 1984). إن بقاء ونمو الأفراد يعتمد إلى حد بعيد على قدرتهم في التمييز بين المواقف الحميدة والمواقف المتسمة بالخطورة. وهنالك تمييز بين المواقف المادية والنفسية، إذ يرى إيكهمر أن الفرد هو دالة الموقف، كما أنّ الأكثر أهميةً أن الموقف هو دالة الشخص من خلال مايضفيه الشخص على أ) البناء المعرفي للموقف، ب) الاختيار الفعال وتعديل الموقف (Ekehammar, 1974).

إن التقييم المعرفي له تأثير كبير في سعادة الإنسان. ويرى لازاروس الذي يعدّ من كبار المنظرين في موضوع الإجهاد أنه عندما يتعرض الفرد الى المُجهِدات فإنّه سوف يقيم هذه المجهدات بواحدة من ثلاثةِ طرقٍ هي أ) عدم الارتباط بسعادته، أو ب) إنعدام الخطورة في النتائج، أو ج) الإتسام بالإجهاد. وعلى أيةِ حالٍ، عندما يتعرض الفرد إلى مُجهِداتٍ لاتؤثر في سعادتهِ، فإن تقييمه لهذه المجهدات لاترتبط بسعادته. أما التقييم الإيجابي غير الخطر فيحدث عندما توصف نتائج التعرض للمُجهِدات بالإيجابية أو تزيد من سعادة الإنسان، في حين إن بعض الأفراد الذين يعتقدون أنه بعد كل لحظة فرح هناك لحظة حزن وانهم في النهاية سوف يدفعون ثمن مشاعرهم المفرحة بمشاعر حزينة

فإن التقييم غير الخطر قد ينتج القلق (Lazarus, 1991).

أخيراً، فإن التقييم المتسم بالإجهاد يصنف إلى ضرر/ فقدان، أو تهديد، أو تحدي. إن تقييم المجهدات على إنها ضررٌ أو فقدانٌ لنتيجة خبرةً مؤلمةً مثلَ المرضِ، أو بعض الأضرار للذات أو للتقدير الإجتماعي مثل فقدان شخص عزيز فإن هذا الفرد سوف تستحوذ عليه مشاعر عدم الأهلية لمدة من الزمن، لذلك فإن هذه المشاعر سوف تؤثر على أفعاله وتقييماته الحالية والمستقبلية. وإن تقييم المُجهِدات بأنها تشكل تهديداً للفرد فإن ذلك يتعلق بالتعرض للمُجهِدات الذي يسبق الضرر أو الفقدان، وهناك ترابطٌ كبير بين التقييم ضرراً أو فقداناً والتقييم تهديداً. إن تقييم المُجهِدات بأنها تشكل تهديداً للفرد يسمح بأسبقية التعامل مع هذه المُجهِدات ووضع الخطط الضرورية في المستقبل لإتخاذ الإجراء اللازم مع بعض الصعوبات، في حين أنّ تقييم المُجهِدات بانها نوعٌ من التحدي فإنه يحرك إمكانيات التعامل أو التغلب على هذه المُجهِدات. إن تقييم المُجهِدات كتحدي يركز على إمكانية اكتساب الصلابة ويتسم بانفعالات ممتعة مثل اللهفة، من جانب آخر فإن تقييم المُجهِدات بوصفه تهديداً يركز على إمكانية الضرر ويتسم بإنفعالات سلبية مثل القلق (Holroyed& Lazarus, 1982; Lazarus, 1991; Lazarus& Delong, 1983). وفي بعض الأحيان فإن المُجهِدات نفسها قد تجعل من التقييم تهديداً وتحدياً في الوقت نفسه وقد يصير التقييم المهدد تحدياً اعتماداً على الموقف والتغيرات البيئية أو مؤثرات التعامل مع المُجهِدات (Lazarus, 2000).

إن الإزعاجات اليومية هي أشياءٌ صغيرةٌ ومزعجةٌ ومثيرةٌ للإجهاد تنشأ نتيجة لتفاعلاتنا في الحياة اليومية مثل أصوات السيارات والضوضاء والازدحام المروري والتعامل مع أشخاص مزعجين و التعامل مع مدخنين لايراعون الآخرين في الأماكن العامة وقوائم الحساب الكثيرة التي يجب أن تدفع والشعور بالوحدة، وإن تقييم هذه المُجهِدات مهمة في حياة الفرد وصحته (Lazarus& Folkman, 1984). إن التعريف الإجرائي للتقييم المعرفي هو عملية تقويمية تحدد لماذا وإلى أي مدى يعد إجراءً معيناً أو سلسلة من الإجراءات بين الفرد والبيئة التي تتسم بالإجهاد يمثل تهديداً أو تحدياً (Sarafino& Ewing, 1999, p. 77).

إن تأثير هذه الإزعاجات على صحة الفرد يعتمد على نوع التقييم المعرفي الذي يستعمله الفرد لوصف المُجهِدات التي يتعرض لها، وإن الجانب الأكاديمي يمثل ١٥% من المُجهِدات التي يواجهها طلبة الجامعة (Hudd et al., 2000). ان الغرض من هذه الدراسة هو قياس مستوى التقييم المعرفي لدى عينة من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية، و معرفة مدى تأثير جنس الطلبة في مستوى التقييم المعرفي لديهم، و معرفة مدى تأثير التخصص الدراسي للطلبة في مستوى التقييم المعرفي لديهم، واخيراً معرفة مدى تأثير جنس الطلبة في مستوى التقييم المعرفي بالاعتماد على تخصصهم الدراسي.

إجراءات الدراسة

إن مجتمع البحث الحالي هم طلبة الأقسام العلمية والإنسانية في كلية التربية في الجامعة المستنصرية (الذكور ٢٠٤٩، الإناث ١٦٧٦؛ العلمي ١٢٧٦، الإنساني٢٤٤٩)، وقد أختيرت عينة قدرها ١٥٧ طالباً وطالبةُ (٦٢ طالباً، ٩٥ طالبةً؛ عدد طلبة الأقسام العلمية ٧٤ طالبا وطالبةً ،عدد طلبة الأقسام الإنسانية ٨٣ طالباً وطالبةً)، وأختيرت العينة بالطريقة العشوائية متعددة المراحل.

واستعملَ في هذه الدراسة مقياس تقييم الإزعاجات لطلبة الكلية– المقياس الفرعي المتعلق بالتقييم المعرفي للإزعاجات اليومية، والذي طور في البيئة الغربية (Sarafino& Ewing, 1999).

ولقد تُرجم وتم ايجاد الصدق الظاهري للمقياس وطبق على نفس مجتمع هذا البحث، وأظهر معامل ألفا كرونباخ للثبات ٠,٨٦، وإن عدد فقرات المقياس هي ٤٠ فقرة مع مقياس ليكرت الخماسي وهو لايوجد أبداً–صفر، خفيف–١، معتدل–٢، كبير–، كبير جداً–٤(Hassan, 2002).

ونظرياً إن أعلى درجةٍ ممكن أن يحصل عليها المستجيب هي ١٦٠ وتمثل تقييماً معرفياً يشير إلى أقصى حدود التهديد للإزعاجات اليومية التي يتعرض لها الفرد، في حين إن أدنى درجة ممكن أن يحصل عليها المستجيب هي صفر وتمثل تقييماً معرفياً يشير إلى تحدٍ مطلقٍ للإزعاجات اليومية التي يتعرض لها هذا الفرد. وإستناداً إلى عدد فقرات المقياس ٤٠ ودرجة البديل الذي يمثل نقطة الوسط في الإستجابة (معتدل–٢) فإن الوسط الفرضي للمقياس هو ٨٠ ، لذلك فإن الطالب أو الطالبة الذي يحصل على أعلى من ٨٠ فيعد باتجاه تقييم الإزعاجات اليومية تهديداً، في حين أنّ المستجيب الذي يحصل على أقل من ٨٠ فيعد بإتجاه تقييم الإزعاجات اليومية تحدياً

(Sarafino& Ewing, 1999). ولأغراض هذه الدراسة، فقد حسب معامل الثبات للمقياس ٠,٨٨ باستخدام ألفا كرونباخ. وطُبِّق المقياس على الطلبة في صفوفهم وبمساعدة بعض التدريسيين أحياناً، واستغرق التطبيق أربعة أيام في شهر مايس ٢٠٠٥.

النتائج وتفسيرها

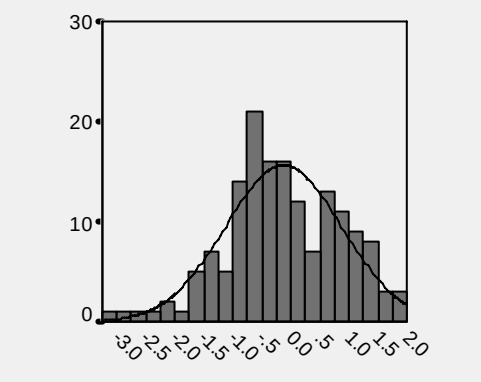
تشير نتائج وصف استجابة المشاركين في هذه الدراسة إلى أن متوسط درجات الطلبة على المقياس ٨٥,٤ وهي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس (الجدول ١).

الجدول ١: وصف الإستجابات على مقياس التقييم المعرفي

المتغير	المتوسط الفرضي	متوسط العينة	الإنحراف المعياري	الإلتواء	التفرطح	الثبات
التقييم المعرفي	٨٠	٨٥,٤٠	٢٣,١٢	-٠,٢٦	٠,٠٢	٠,٨٨

إن المؤشرات الأخرى لتوزيع درجات المشاركين تبين إن الالتواء السلبي (٠,٢٦ –) والتفرطح الإيجابي (٠,٠٢) قد جعل عدد الذين يحصلون على درجات أدنى من المتوسط الحسابي للمشاركين هم ٥٢,٢% في حين إن الذين حصلوا على أعلى من المتوسط الحسابي هم ٤٨,٨%.

وعند تحويل الدرجات الخام إلى درجاتٍ معيارية يظهر بوضوح إن من هم أقل من المتوسط الحسابي ينتشرون إلى ثلاثة درجات معيارية في حين أنّ من هم فوق المتوسط الحسابي ينتشرون إلى درجتين معياريتين (الشكل ١).



الشكل ١: التوزيع المعياري لدرجات التقييم المعرفي

ومع ذلك فإن التقييم المعرفي لمن هم فوق الوسط الحسابي أكبر بحيث إن درجات ٤٨,٨% من العينة فاقت درجات ٥٢,٢% من العينة (الجدول ٢).

وبناءً على ماسبق،فإن الدرجات العالية للتقييم المعرفي للإزعاجات اليومية يمثل تهديداً لعينة المشاركين في هذه الدراسة. إن هذه النتيجة تشير إلى خطورة المهددات التي يواجهها الطلبة، ومن ثَمَّ إمكانية إصابتهم بالإضطرابات النفسية والإنفعالات السلبية الأخرى وتهديد سعادتهم وضعف فرصهم في الحياة (Abram & Ellis, 1994; Ekehammar, 1984; Lazarus, 1991).

إن دراسة مترجم المقياس على نفس مجتمع الدراسة أشارت إلى أن متوسط درجات العينة كانت ٧٩,٧٩ (Hassan, 2002)، وهذا يعني إن التقييم المعرفي للإزعاجات اليومية يمثل تهديداً أعلى في ظل ظروف الإحتلال منه في ظل ظروف الحصار.

الجدول ٢: تكرار درجات مقياس التقييم المعرفي

أعلى من المتوسط				أقل من المتوسط			
النسب المتراكمة	النسبة	التكرار	الدرجة	النسب المتراكمة	النسبة	التكرار	الدرجة
٥٣,٥	١,٣	٢	٨٦	٠,٦	٠,٦	١	١٥
٥٦,١	٢,٥	٤	٨٧	١,٣	٠,٦	١	٢٢
٥٨	١,٩	٣	٨٨	١,٩	٠,٦	١	٢٨
٥٩,٩	١,٩	٣	٨٩	٢,٥	٠,٦	١	٣٣
٦٠,٥	٠,٦	١	٩٠	٣,٢	٠,٦	١	٣٣
٦٣,١	٢,٥	٤	٩٢	٣,٨	٠,٦	١	٤١
٦٣,٧	٠,٦	١	٩٣	٤,٥	٠,٦	١	٤٤
٦٥,٦	١,٩	٣	٩٤	٥,١	٠,٦	١	٤٨
٦٦,٩	١,٣	٢	٩٥	٧,٦	٢,٥	٤	٥٠
٦٨,٢	١,٣	٢	٩٦	٨,٩	١,٣	٢	٥٤
٧٠,١	١,٩	٣	٩٨	٩,٦	٠,٦	١	٥٥
٧٠,٧	٠,٦	١	١٠٠	١٠,٨	١,٣	٢	٥٧
٧١,٣	٠,٦	١	١٠١	١٢,١	١,٣	٢	٥٨
٧٣,٢	١,٩	٣	١٠٢	١٢,٧	٠,٦	١	٦٠

٦١	١	٠,٦	١٣,٤	١٠٣	١	٠,٦	٧٣,٩
٦٤	١	٠,٦	١٤	١٠٤	٤	٢,٥	٧٦,٤
٦٥	٢	١,٣	١٥,٣	١٠٥	٣	١,٩	٧٨,٣
٦٦	١	٠,٦	١٥,٩	١٠٦	٢	١,٣	٧٩,٦
٦٧	٢	١,٣	١٧,٢	١٠٧	٢	١,٣	٨٠,٩
٦٨	٦	٣,٨	٢١	١٠٨	١	٠,٦	٨١,٥
٦٩	٢	١,٣	٢٢,٣	١٠٩	٢	١,٣	٨٢,٨
٧٠	٣	١,٩	٢٤,٢	١١٠	٣	١,٩	٨٤,٧
٧١	١	٠,٦	٢٤,٨	١١١	١	٠,٦	٨٥,٤
٧٢	٥	٣,٢	٢٨	١١٢	٢	١,٣	٨٦,٦
٧٣	٣	١,٩	٢٩,٩	١١٣	٢	١,٣	٨٧,٩
٧٤	٢	١,٣	٣١,٢	١١٥	١	٠,٦	٨٨,٥
٧٥	٦	٣,٨	٣٥	١١٦	١	٠,٦	٨٩,٢
٧٦	٤	٢,٥	٣٧,٦	١١٧	٣	١,٩	٩١,١
٧٧	٣	١,٩	٣٩,٥	١١٨	٢	١,٣	٩٢,٤
٧٨	١	٠,٦	٤٠,١	١١٩	٢	١,٣	٩٣,٦
٧٩	٣	١,٩	٤٢	١٢٠	١	٠,٦	٩٤,٣
٨٠	٢	١,٣	٤٣,٣	١٢١	٢	١,٣	٩٥,٥
٨١	٣	١,٩	٤٥,٢	١٢٢	١	٠,٦	٩٦,٢
٨٢	٤	٢,٥	٤٧,٨	١٢٣	١	٠,٦	٩٦,٨
٨٣	٢	١,٣	٤٩	١٢٦	١	٠,٦	٩٧,٥
٨٤	٢	١,٣	٥٠,٣	١٢٧	١	٠,٦	٩٨,١
٨٥	٣	١,٩	٥٢,٢	١٣١	١	٠,٦	٩٨,٧
				١٣٢	١	٠,٦	٩٩,٤
				١٣٣	١	٠,٦	١٠٠

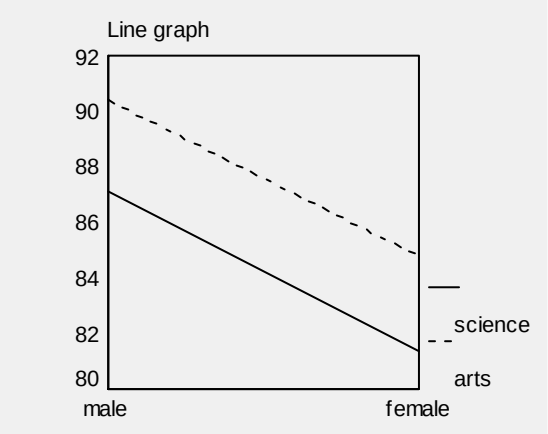
واستناداً إلى أهداف الدراسة المتعلقة بتأثير متغيري الجنس والتخصص الدراسي على التقييم المعرفي للإزعاجات اليومية، فقد أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي بين

المجموعات (الجدول ٣) إلى عدم وجود تأثير رئيس لأيٍ من المتغيرين أعلاه، وكذلك عدم وجود تأثير تفاعلي بين هذين المتغيرين على التقييم المعرفي للإزعاجات اليومية لدى عينة المشاركين في هذه الدراسة.

الجدول ٣: نتائج تحليل التباين الثنائي بين المجموعات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية	الإحتمالية
الجنس	١٠٨٧,٦٧	١	٢,٠٤٦	٠,١٥٥
التخصص	٣٧٩,٢٢	١	٠,٧١٤	٠,٤٠٠
الجنس* التخصص	٠,١٦٣	١	٠,٠٠٠	٠,٩٨٦

إن الرسم البياني في أدناه يوضح عدم وجود تفاعل بين متغيرات هذه الدراسة (الشكل ٢).



الشكل ٢: رسم بياني لمتوسطات الجنس والتخصص الدراسي

إن نتائج هذه الدراسة تختلف مع الدراسات التي أشارت إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تقييم الإزعاجات اليومية (Hassan, 2002 ;Hudd et al., 2000). ويبدو إن ظروف البلد الأمنية المضطربة وفقدان الرؤى المستقبلية الواضحة والوضع الاقتصادي المتردي قد جعل تأثير هذه الإزعاجات يُحيد تأثير متغيرات البحث الديمغرافية، وهذا مؤشرٌ إلى شدة المشكلة التي

يتعرض لها الطلبة في الوقت الحاضر وهي تقييم الإزعاجات اليومية على إنها تمثل تهديداً، وإن التقييم بوصفه تهديداً يؤدي إلى الكرب Distress (Lazarus& Folkman, 1984) ومن ثم ضعف الإنجاز الدراسي والإصابة بالاضطرابات النفسية (Abram & Ellis, 1994)، وهذا يستنزف القوى الفاعلة في المجتمع والتي تمثل لبنات البناء والتقدم. إن التوصيات لنتائج هذه الدراسة أشارت إلى إن الإزعاجات اليومية تشكل تهديداً للطلبة المشاركين في هذه الدراسة بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم، وهذا يجعل أثر الأهل والجامعة عظيماً في محاولة التخفيف من شدة وطأة هذه الإزعاجات وحسب إمكانياتهم وأدوارهم، وزيادة فاعلية وحدات الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة، وفتح وحدات مؤهلة للإرشاد النفسي في كل كلية.

المصادر

Abrams, M., & Ellis, A. (1994). Stress management and counseling: rational emotive behavior therapy in the treatment of stress. **British Journal of Guidance and counseling**, 22, 39-50.

Ekehammar, B. (1974). Interactionism in personality from a historical perspective. **Psychological Bulletin**, 81, 1026-1048.

Hassan, Namir (2002). **An investigation into the relationships between irrational beliefs, locus of control, and stress among university students in Iraq**. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Science Malaysia, Penang, Malaysia.

Holroyd, K. A., & Lazarus, R. S. (1982). Stress, coping, and somatic adaptation. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), **Handbook of stress: theoretical and clinical aspects**. New York: The Free Press, A Division of Macmillan, Inc.

Hudd, S., Dumlao, J., Erdaman-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: effect on health habits, health status and self-esteem. **College Student Journal**, 34, 217-227.

Lazarus, R. S. (2000). Evolution of a model of stress, coping and discrete emotions. In V. H. Rice (Ed.), **Handbook of stress, coping, and health: implications for nursing, research, theory and practice**. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion. **American Psychologist**, 46, 352-367.

Lazarus, R.S, & Delongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. **American Psychologist**, 38, 245-254.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer Publishing Company.

Sarafino, E. P., & Ewing, M. (1999). The hassles assessment scale for students in college: measuring the frequency and unpleasantness of and dwelling on stressful events. **Journal of American College Health**, 48, 75-83.