الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

فرع: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

تقدير الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

مريم عيسات

إشراف الأستاذ:

لخضر بن حامد

السنة الجامعية: 2014 ـ 2015

إهـــداء

الحمد لله وحده لا شريك له والصلاة والسلام على من لا نبي بعده

سيدنا مُحَمَّد ﷺ

أهـدي ثمرة جهدي إلـى...

من سهرت عليّ الليالي...إلى من ربتني أحسن تربية...

إلى من غمرتني بحبها وعطفها...إلى من غرست في وجداني حب العلم...

فكانت سر نجاحي...إليك أمي ...أمي...أمي حفظك الله

إلى رمز الصبر والعطاء ...إلى صاحب الكلمة الطيبة...إلى من كان لي أبًا...

إليك جدي حفظك الله

إلى من أنار دربي وعلمني كيف أحقق أهدافي...إلى مثلي الأعلى في الاجتهاد...

إليك أبي سدّد الله خطاك

إلى من شجعوني وكانوا لي في كل خطوة سندا...أحمد، خليف، إيمان وأميرة

إلى صاحب الأخلاق الحميدة...إلى من ساعدني طيلة مشواري الدراسي...

إلى صاحب القلب النقي....والابتسامة الدائمة...إليك أخي إسلام

إلى من تأنس روحي بسماع صوتهما...إلى من تدعوان لي دائما بالتوفيق...

إليكما جدتي وخالتي

إلى من عرفت معها جوهر الصداقة...إلى من تقاسمت معي فرحة نجاحي...

فكانت لي أختًا...إليك صديقتي زينب ناجم

إلى كل زملائي وزميلاتي بالجامعة

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصّلاة والسّلام على المبعوث رحمة للعالمين سيّدنا ونبيّنا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكر الله سبحانه وتعالى وأحمده حمدا كثيرا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه على توفيقه وفضله العظيم عليّ.

وامتثالا لقوله ﷺ: ↓ من لم يشكر النّاس لم يشكر الله ↑.

أتوجه بخالص شكري وتقديري وامتناني لأستاذي الفاضل لخضر بن حامد الذي تفضل بالإشراف على هذه المذكرة، والذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه القيّمة رغم كثرة انشغالاته فكان نعم الموجه جزاه الله خيرا.

كما أتقدم بجزيل الشكر لجميع أساتذتي، وأخص بالذكر الأستاذة سعدية سي مُحَمَّد، حسينة ميلودي، صديق بلحاج، علي لرقط على حسن تعاونهم معي.

والشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم على مناقشة هذه المذكرة وتقويمها.

وأسمى عبارات الشكر والتقدير لزميلي يوسف نيقرو الذي ساعدني على إنجاز هذا البحث.

ولا يفوتني أن أتقدم بشكري الخالص إلى مستشارة التوجيه ليلى قاسم ومساعِدتها سلمى عبدات على مدّهما يد العون لي طيلة إجراء الدراسة الميدانية.

لكل من ساهم في هذا البحث بفكرة، بتوجيه، بنصيحة له فائق شكري وامتناني.

ملخص الـدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، وكذا معرفة إذا ما كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفـراد عـينة الـدراســة عـلى مـقياس التـوافـق النفســي واستبيان تـقـدير الذات الأكاديمية وفقا لمتغيري الجنس والتخصص.

حيث تمت صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- ✓ هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟.

وبغية الإجابة على التساؤلات واختبار صحة الفرضيات تم تحديد مجتمع الدراسة الذي تكون من (380) تلميذا وتلميذة موزعين على ثانويتين، أما عينة الدراسة فتألفت من (134) تلميذا وتلميذة منهم (81) تلميذة (إناث)، و(53) تلميذ (ذكور)، وبالنسبة للتخصص العلمي بلغ عدد التلاميذ (74) تلميذا وتلميذة، في حين قدّر عدد تلاميذ التخصص الأدبي (60) تلميذا وتلميذة، وبما أن الدراسة تدرج ضمن الدراسات الوصفية فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

أما الأدوات التي تم الاعتماد عليها في جمع المعلومات والبيانات فتمثلت في أداتين هما: استبيان تقدير الذات الأكاديمية الذي صمم من طرف الباحثة، ومقياس التوافق النفسي من إعداد سرى إجلال محمد، وبالنسبة للأساليب الإحصائية فقد تم استخدام معامل بيرسون لاختبار فرضية العلاقة، واختبار t.test لاختبار دلالة الفروق وجل هذا بالاعتماد على برنامج الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية Spss.

حيث أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- ✓ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توافقهم النفسي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في توافقهم النفسي تبعا لمتغير التخصص.

فهرس المحتويات

الإهــداء

شكـر وتـقـديـر

ملـخص الـدراســة.....أ

فـهرس المـحتويات.....ج

فـهرس الـجداول.....ط

فهرس الأشكال.....ي

مـقـدمــة.....ك

الفـصل الأول: الإطار العــام للدراســة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....05

2. فرضيات الدراسة.....12

3. أسباب اختيار موضوع الدراسة.....13

4. أهداف الدراسة.....14

5. أهمية الدراسة.....15

6. تحديد المفاهيم.....16

7. الدراسات السابقة.....19

8. تعقيب على الدراسات السابقة.....39

الفصل الثاني: تقدير الذات الأكاديمية

تمهيد.....49

1. ماهية تقدير الذات

1.1 لمحة تاريخية عن مفهوم تقدير الذات.....50

2.1 تعريف مفهوم الذات.....52

3.1 أبعاد مفهوم الذات.....53

4.1 تعريف تقدير الذات.....56

5.1 النظريات المفسرة لتقدير الذات.....58

6.1 التمييز بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....61

7.1 أقسام تقدير الذات.....63

8.1 مستويات تقدير الذات.....64

9.1 نمو تقدير الذات عند المراهق.....67

10.1 تقدير الذات والمدرسة.....69

11.1 تقدير الذات والتوافق النفسي.....71

12.1 متطلبات تقدير الذات.....73

13.1 العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....74

2. تقدير الذات الأكاديمية

1. تعريف تقدير الذات الأكاديمية.....80

2.2 أهمية تقدير الذات الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي.....81

3.2 علاقة تقدير الذات الأكاديمية بتقدير الذات.....84

4.2 مستويات تقدير الذات الأكاديمية.....84

5.2 مصدر تقدير الذات الأكاديمية.....85

6.2 بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات الأكاديمية.....86

7.2 العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية.....88

8.2 تطبيقات للمعلم لتحسين تقدير الذات الأكاديمية لدى التلاميذ.....95

خلاصة.....97

الفصل الثالث: التوافق النفسي

تمهيد.....100

1. التوافق

1.1 مفهوم التوافق.....101

2.1 علم النفس ودراسة التوافق.....104

3.1 علاقة التوافق بالمسايرة والمغايرة.....105

4.1 الفرق بين مفهوم التوافق ومفهوم التكيف.....105

5.1 التوافق والصحة النفسية.....107

6.1 تحليل عملية التوافق.....109

2. التوافق النفسي

1.2 تعريف التوافق النفسي.....110

2.2 النظريات المفسرة للتوافق النفسي.....111

3.2 معايير التوافق النفسي.....114

4.2 أبعاد التوافق النفسي.....116

5.2 مجالات التوافق النفسي.....117

6.2 أساليب التوافق النفسي.....120

7.2 العوامل الدينامية للتوافق النفسي.....121

8.2 أهمية دراسة التوافق النفسي.....123

9.2 قياس التوافق النفسي.....125

10.2 معيقات التوافق النفسي.....126

3. سوء التوافق النفسي

1.3 مفهوم سوء التوافق.....128

2.3 كيف ينشأ سوء التوافق النفسي.....128

3.3 أسباب سوء التوافق النفسي.....129

4.3 مظاهر سوء التوافق النفسي.....130

5.3 علاج سوء التوافق النفسي.....131

خلاصة.....133

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....135

1. الدراسة الاستطلاعية

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية.....136

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية.....137

3.1 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.....138

2. الدراسة الأساسية

1.2 منهج الدراسة.....145

2.2 مجتمع الدراسة.....146

3.2 عينة الدراسة.....147

4.2 حدود الدراسة.....148

5.2 أساليب المعالجة الإحصائية.....149

خلاصة.....150

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد.....152

1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....153

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....153

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....154

4.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....155

5.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....156

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات

1.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....158

2.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....161

3.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....164

4.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....167

5.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....168

الاستنتاج العام.....170

التوصيات.....173

الاقتراحات.....174

خاتمة.....175

قائمة المراجع.....177

الملاحق.

فهرس الجداول

رقم الجدول	مـوضـوعـــــه	الصفحة
01	جدول يوضح التعديلات التي أجريت على استبيان تقدير الذات الأكاديمية	140
02	جدول يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان تقدير الذات الأكاديمية	140
03	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	141
04	جدول يوضح نتائج الصدق التمييزي لمقياس التوافق النفسي	144
05	جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	146
06	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	147
07	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص	148
08	جدول يوضح قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي	153
09	جدول يوضح الفرق في تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف الجنس	154
10	جدول يوضح الفرق في تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف التخصص	155
11	جدول يوضح الفرق في التوافق النفسي بين أفراد العينة باختلاف الجنس	156
12	جدول يوضح الفرق في التوافق النفسي بين أفراد العينة باختلاف التخصص	157

فهرس الأشكال

رقم الشكل	مـوضـوعـــه	الصفحة
01	نموذج مفهوم الـذات العـام متعدد الأبعاد الذي افترضـه شافلسون وآخرون(1976)	55
02	نموذج نظري لمفهومي تقدير الذات ومفهوم الذات حسب لورانس(1988)	62
03	اتجاهات تعريفات مصطلح التوافق	104

تشكل العملية التربوية محور اهتمام الكثير من الباحثين والمختصين في المجال التربوي لكونها تمثل أساس تقدم المجتمعات وتطورها، ويعتبر التلميذ واحد من المحركات الأساسية لهذه العملية، لذلك نجد زيادة اهتمام الباحثين في المجالات المختلفة للعلوم التربوية والنفسية بالتركيز عليه لمساعدته على استغلال جل إمكانياته من أجل تحقيق التعلم الأمثل، وهذا ما ذهبت إليه النظريات الحديثة في التعلم المدرسي، والتي ترى أن تبنّي المتعلم لمسؤولية تعلمه أمر في غاية الأهمية لزيادة قدرته على تحسين أدائه الأكاديمي، واهتمت إلى جانب هذا بالجوانب السيكولوجية للتلميذ المتعلم التي تؤثر على أدائه وإنجازه المدرسي.

وإذا كان الهدف الأحادي من العملية التعليمية قديما هو نجاح التلميذ في الامتحانات، فإن النظرة الحديثة تجاوزت تلك التصورات فلم يعد الهدف من العملية التعليمية مقصورا على التعليم فقط، بل أصبحت تتطلع نحو بناء شخصية المتعلم وتنميتها من كافة الجوانب، بحيث يتجه المتعلم نحو الكمال الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، ومن جملة ما تلح عليه البحوث والدراسات العلمية في علم النفس وسيكولوجية الشخصية مبدأ التكامل الشخصي للمتعلم والاهتمام بتوافقه انطلاقا من اتجاهاته ورؤيته وتقييمه لذاته، إذ يعتبر كل من **كارل روجرز** و**فروم** أن الذات جوهر الشخصية ومفهوم الذات حجر الزاوية فيها وهو الذي ينظم سلوك الفرد ويحقق صحته النفسية.

حيث يشكل مفهوم الذات بعدا هاما في دراسة الشخصية وعاملا أساسيا من العوامل التي تؤثر على سلوك الفرد وتوافقه، ويعتبره العديد من العلماء الأساس في وحدة الشخصية، إذ لا يمكن تحقيق فهما واضحا لها وللسلوك بوجه عام دون أن تتضمن متغيراتنا مفهوم الذات، ونظرا لتشعب هذا المفهوم نجد أنه تندرج تحته عدّة مفاهيم فرعية لعل أبرزها مفهوم تقدير الذات.

إذ يعد هذا الأخير مفهوما متصلا اتصالا وثيقا بمفهوم الذات وهو جانب منه، لأن أحكام القيمة التي يصدرها الفرد عن ذاته متضمنة فيما يتعلمه من خلال تفاعله مع مختلف المواقف والخبرات التي يمر بها أثناء محاولته التكيف مع البيئة، ولقد حظي موضوع تقدير الذات باهتمام لا يقل شأنا عن مفهوم الذات، خاصة إذا تحدثنا عن تقدير الذات لدى المتعلم فيما يتعلق بأدائه الأكاديمي، وهذا ما اصطلح عليه الباحثين بتقدير الذات الأكاديمية، على اعتبار أن العمل على جعل المتعلمين يرون أنفسهم بصورة ايجابية يسهم في استنهاض قدراتهم واستعداداته، وبات أمرا جليا أن تقدير الذات المرتفع يقود لمزيد من الكفاءة وتحسين أداء التلاميذ في المدرسة.

وتعتبر مختلف المواقف والخبرات المدرسية التي يعيشها التلميذ من المصادر المهمة والمؤثرة في تقديره لذاته الأكاديمية، فالمعلم ومن خلال معاملته للتلاميذ واستخدامه لمختلف طرق وأساليب التقييم والتقويم، والمنهاج بما يتضمنه من محتويات، وجماعة الرفاق، والإدارة المدرسية بما تقدمه من خدمات للتلاميذ كلها عوامل من شأنها أن تؤثر على تقدير التلميذ لذاته الأكاديمية بالإيجاب فترفع من مستوى تقديره لذاته، فيصبح أكثر مثابرة واجتهادا لتحقيق نتائج مدرسية جيدة، أو بالسلب فتخفّض من مستوى تقديره لذاته الأكاديمية الأمر الذي يؤدي إلى ضعف أدائه المدرسي.

كما أن النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر فيها التلاميذ إلى أنفسهم وقدراتهم، إذ تشير نتائج الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي التحصيل العالي من المحتمل أن يطوّروا مشاعر ايجابية نحو ذواتهم وقدراتهم والعكس بالنسبة للتلاميذ ذوي التحصيل المتدني، لأن النتائج التي يتحصل عليها التلميذ لها أهمية بالغة عند الأهل والمعلمين، الأمر الذي يشكل على التلميذ في كثير من الأحيان ضغطا، بالإضافة إلى الضغوط المرتبطة بظروف المحيط وبما وضعه من أهداف وغايات.

فتقدير التلميذ لذاته الأكاديمية بشكل ايجابي أحد المفاهيم الأساسية للتوافق في مجالات حياته، حيث أثبتت الدراسات أن تحقيق التلميذ للتوافق في مدرسته يتعلق حقيقة ببناء الشخصية، وبربط المشكلات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية بوجه عام بتقدير ذات ضعيف بشكل واضح، يبدأ مبكرا في المدرسة لا يؤثر فقط على أداء التلاميذ في المجال الأكاديمي، وإنما يمتد التأثير ليشمل عالمه الاجتماعي، ونحن نلاحظ في مواقف الحياة اليومية كيف أن التلميذ يصل إلى تحقيق توافقا للموقف المدرسي بعد استطاعته تكوين علاقة طيبة مع مدرسيه، أي بعد أن يكون قد استطاع أن يحقق لذاته شعورا بالتقبل وتقديرا ايجابيا لها.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على هذين المفهومين ألا وهما تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي، وبغية الوصول إلى معرفة طبيعة العلاقة بينهما جاءت هذه الدراسة في جانبين: جانب نظري والآخر تطبيقي .

حيث تكون الجانب النظري من ثلاثة فصول.

الفصل الأول: خصِص للإطار العام للدراسة تناول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم وعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة وصولا إلى التعقيب على هذه الدراسات وإبراز مكانة الدراسة الحالية بينها.

الفصل الثاني: تم التناول في هذا الفصل متغير الدراسة الأول ألا وهو تقدير الذات الأكاديمية، حيث تم التطرق أولا إلى ماهية تقدير الذات، ثم ثانيا إلى تقدير الذات الأكاديمية.

الفصل الثالث: تم التطرق في هذا الفصل إلى متغير الدراسة الثاني وهو التوافق النفسي بدءًا باستعراض مفهوم التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم(المسايرة والمغايرة، التكيف، والصحة النفسية)، يليه مباشرة ماهية التوافق النفسي الذي يضم كل من التعريف، النظريات المفسرة له، معاييره، أبعاده، مجالاته، أساليب التوافق المباشرة وغير المباشرة، معيقاته، بالإضافة إلى التطرق إلى سوء التوافق النفسي وكيفية علاجه.

أما الجانب التطبيقي فقسم إلى فصلين:

الفصل الرابع: تم فيه استعراض الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بدءًا بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، يليها عرض للخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة وصولا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: تم تخصيص هذا الفصل لعرض النتائج التي أسفرت عليها الدراسة الحالية، بدءا بعرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة والتعليق عليها، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج مع الإشارة لنتائج بعض الدراسات التي اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية، وصولا إلى الاستنتاج العام الذي لخِّصت فيه الدراسة الميدانية وما خلصت إليه من نتائج.

الفـصــل الأوّل

الإطار العـام للدراسـة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
2. فرضيات الدراسة.
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. تحديد المفاهيم.
7. الدراسات السابقة.
8. تعقيب على الدراسات السابقة.

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الجامعي من جهة، والتشغيل والتكوين المهني من جهة أخرى، إنّما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة منتهية ومتواصلة في نفس الوقت، وهذا بامتحان شهادة الباكالوريا التي تعد الجسر لمزاولة الدراسات العليا، ضف إلى ذلك أن مرحلة التعليم الثانوي تقابل أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد حسب تقسيم مراحل النمو الإنساني إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة. (**فروجة بلحاج**، 2011، **ص**173).

وتعتبر هذه الأخيرة فترة حرجة بالنسبة للكثير من المراهقين عموما والمراهقين المتمدرسين خصوصا، فهي مرحلة انتقالية تتميز بالنمو الواضح والمستمر في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، وكذا التقدم نحو كل من النضج العقلي، الانفعالي، واكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية، الاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم وتوجيه الذات والتخطيط للمستقبل.(**سامي محمد ملحم**، 2004، **ص**340).

كما تعد مرحلة هامة فيما يتعلق بنمو مفهوم الذات وهذا ما عبّر عنه كلّ من **كارول سيجلمان** و**دفييد شافر** في قولهما: "ربّما لا توجد فترة في حياة الفرد أكثر أهمية بالنسبة لنمو الذّات من مرحلة المراهقة، فهي مرحلة بناء الذات وتكوين شخصية ذات اتجاهات وقيم سليمة وهذا ما يعبّر عن الهدف العام للتعليم الثانوي فيما يتعلق في خلق الشخصية السوية المتزنة من جميع أبعادها. (**علاء الدين الكفافي**، 2008، **ص**313).

والأمر الذي يحتاج إلى تأكيد أن نمو مفهوم الذات في مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة ليس عملية إضافات، فالمراهقون لا يقومون ببساطة إضافة أفكار أكثر تعقيدا وتجريدا عن أنفسهم إلى مفاهيمهم المادية السابقة التي كونوها في مرحلة الطفولة، لأن المراهق يرى نفسه مختلف فالأفكار السابقة تختفي أو تندمج بالصورة الأكثر تعقيدا.(**رغدة شريم**، 2009، **ص**212).

حيث يميل المراهق المتمدرس إلى إعادة تقييم نفسه من جوانب مختلفة، ويقارن آرائه ومهاراته مع تلك التي عند الآخرين، وبناءا على ذلك يصدر أحكام ذاتية عن الأهمية الذاتية معبرا عنها باتجاهاته نحو نفسه، وهذا ما اصطلح عليه الباحثين بمفهوم تقدير الذات.**(عـــلاء الـدين كـفـافـي، المرجع السابق، ص317)**.

ويعدّ تقدير الذات أحد الأبعاد الهامة للشخصية بل ويعتبره الكثير من العلماء أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيرا في السلوك، إذ لا يمكن تحقيق فهما واضحا للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام دون أن نشمل ضمن متغيراتنا الوسيطة مفهوم تقدير الذات، حيث يرى **ألبورت** " أن تقدير الذّات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد".**(نـبـراس يـونس مـحمـد آل مـراد، 2007، ص112)**.

ويرى **زيلـر**: " أنّ تقدير الذّات يقع كوسط بين ذات الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيشه وهو بذلك يعمل على المحافظة على الذّات من خلال تلك الأحداث السلبية أو الايجابية التي يتعرض لها، وعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن تقدير الذّات هو العامل الذي يحدد نوعيّة التّغيّرات التي ستحدث في تقييم الفرد تبعا لذلك.**(عـلاء الدين الكـفـافـي، المرجع نفسه، ص105)**.

ويؤكد **هـامشك** أنّ تقدير الذّات يشير إلى حكم الفرد على أهميته الشخصية فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنّهم يثقون بصحة أفكارهم، أمّا الأشخاص ذوي التقدير المنخفض لذواتهم فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم ويعتقدون أنّ الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز.**(سـمـيح أبـو مـغـلـي، 2002، ص108)**.

ويعتبر تقدير الذات والشعور بها من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان، فهو مركز عالمه يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين، ويغيّر من أنماط سلوكه بصورة نموذجية كلما انتقل إلى دور مختلف، وبالرغم من ذلك فإنه لا يفكر عادة أنّ له ذات متعددة، وإذا نظرنا إلى هذا المفهوم باعتباره مفهـوما سـيكولوجيا نجد أنّه

يـرتبط بمـتغيرات متباينة منـها: الاعتماد على الذات، مشاعر الثقة بالنفس، إحساس الفـرد بكـفاءتـه ونقـل الخـبـرات الجـديـدة وغيرها.**(نبراس يونس محمد آل مراد، المرجع السابق، ص109)**.

وحسب **مرغريت ميد** فإن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، وتعتبر الذّات كظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا ينشأ إلاّ في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية، وترى ميد أنّه يمكن أن تنشأ عدّة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى، ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الشخص مثلا ذات عائلية تمثل بناء اتجاهات تعبر عن العائلة، وذات مدرسية تمثل بناء الاتجاهات المعبرة عن معلميه و زملائه، وذوات أخرى بحسب أوجه النشاط الذي يقوم به الشخص وطبقا لمفهوم ميد تنشأ ثلاثة أنواع لتقدير الذات: تقدير الذات العائلي، الرفاقي والمدرسي أو ما يعرف بتقدير الذات الأكاديمية.**(تـونـسـية يـونـسـي، 2011، ص8)**.

إذ يعد تقدير الذات الأكاديمية جزء من تقدير الذات العام وهي إحدى أهم العناصر التي تدخل ضمنه، حيث يستخدم الباحثون هذا المصطلح للدلالة عن ذلك التقييم الذي يضعه المتعلم لمجموع الإدراكات والأفكار والمشاعر التي كونها عن ذاته، والتي تعبّر عن خصائصه وقدراته المعرفية فيما يتعلق بأدائه الأكاديمي وعلاقته مع مدرسيه، وهو مفهوم افتراضي ذو طابع وجداني، والملاحظ من خلال الاطلاع على الأدب النظري أن معظم البحوث والدراسات العلمية تتمحور حول تقدير الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمية الذي يعد هو الآخر مفهوما وثيق الصلة بتقدير الذات الأكاديمية ويتقاطع معه في عدّة مواضع.

فإذا كان مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلى الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه وقدرته على تحمّل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه، الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها، كما تعرف بأنها مجموعة من معتقدات المتعلمين وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي.**(أمجد محمد هياجنة، 2013، ص202)**.

فإن تقدير الذّات الأكاديمية على حد تعبير **محمد مصطفى ديب** يشير إلى ذلك التقييم أو الحكم على الذات في ارتباطها بالأداء المدرسي في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية وكيفية مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية داخل حجرة الدراسة وخارجها ومعرفة مدى توافق الطالب مع زملائه ومدرسيه، وذلك لمعرفة مكانته بينهم بقصد تسهيل تعليمه وتكيفه مع من يتعاملون معه.

ونظرا للأهمية البالغة لتقدير الذات في حياة الفرد بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة فيما يتعلق بأدائه الأكاديمي، نجد أن الكثير من النظريات حاولت تفسيره، فقد ذهب أصحاب المدرسة الإنسانية أمثال ماسلو إلى القول أن تقدير الشخص لذاته نابع عن حاجات أساسية، وقام **ماسلو** بتنظيم تلك الحاجات على شكل هرم للوصول إلى تحقيق الذات الواقع في قمة الهرم، فهو يعتبر أن إشباع الحاجات الأساسية الفسيولوجية كالشعور بالأمن والانتماء وشعور الفرد بتقدير ذاته هو الذي يضمن له الوصول إلى تحقيق الذات.**(بطرس حافظ بطرس، 2008، ص479)**.

ويؤكد **محمد بن عمار** أنّ النجاح الدراسي يتوقف على درجة تحقيق الذات وتقدير الذات الأكاديمية، وفي نفس السياق أشار **هامفيك** أن مفهوم الذات وتقدير الذات الأكاديمية يلعبان دورا هاما في حياة التلاميذ لارتباطهما بأمور أخرى، مثل مستوى الطموح، التقدم الدراسي، والتوافق الشخصي.

وأنّ ما يميز تقدير الذات الأكاديمية أنها لا تنمو إلاّ في المواقف التعليمية المختلفة، إذ تعد الخبرات المدرسية المصادر الرئيسية التي تشكل تقدير الذات الأكاديمية، وهذا لا يعني أنها لا تتأثر ببقية العوامل التي يتأثر بها تقدير الذات العام، ومما لا ريب فيه أن مجال التعليم من أكثر المجالات التي يمكن أن يواجه فيها الفرد عقبات ومشكلات مختلفة وإذا لم يتمكن من حلها يلجأ إلى تعديل أو تغيير سلوكه بما يتلاءم والظروف الجديدة لكي يحصل على حالة إرضاء أو إشباع لدوافعه، حتى يتمكن من تحقيق أهدافه، ويستعيد حالة من الاتزان والانسجام وهذا ما يصطلح عليه بالتوافق الذي يعتبر مؤشرا هاما للصحة النفسية المحققة للحياة الناجحة.

فالتوافق عملية دينامكية مستمرة يحاول بها الإنسان عن طريق تغيير سلوكه أن يحقق التوافق بينه وبين نفسه، وبينه وبين البيئة التي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات وإمكانيات للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والبدني، ويقاس التوافق السليم بمدى قدرة الفرد على مواجهة المشكلات وحلها أو تقبلها والحياة معها. والفرد السوي هو الذي يتصف بالمرونة في محاولاته لتحقيق ذلك التوافق، وبالقدرة على تغيير استجاباته وتنويعها بحيث تلائم المواقف البيئية المتغيرة، وتحقق له الإشباع الذي يسعى إليه عن طريق سلوك توافقي يتناسب مع تلك المواقف المتغيرة، إضافة إلى ذلك يشير **كارل روجرز** إلى أن التوافق هو قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما فيها ذاته ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته **(عبد الحميد محمد شاذلي، 2001، ص78)**.

ويتعلق التوافق النفسي بقدرة التلميذ على إحداث الاتزان بين دوافعه والضبط النفسي فالشخص السوي المتوافق يصدر عنه سلوك أدائي فعال ويواجه به مختلف المشاكل والضغوطات بإيجاد أساليب إيجابية، حيث يرى أنصار النظرية الإنسانية أن التوافق النفسي يرتبط بتحقيق المرء لذاته، وإذا استطاع الفرد أن يشبع الحاجات الأولية والفسيولوجية، يفسح المجال له للوصول للمستوى الذي يليه حتى يصل إلى أعلى المستويات ألا وهي تحقيق الذات، ويؤكد **ماسلو** أن الشخص المتوافق يتصف بالتلقائية، وتقبل الذات والآخرين والإدراك الدقيق للواقع، وأن الشخصية المتوافقة هي التي تتمتع بالتوازن بين الفرد وذاته من جهة، وبينه وبين مجتمعه من جهة أخرى.**(مرفت عبد ربه عايش مقبل، 2010، ص17)**.

وإذا اعتبرنا أن السلوك التوافقي هو السلوك الذي يكتنفه كيان تتناغم فيه وتنسجم الوظائف النفسية ضمن الوحدة الكلية للشخصية، ويكون وثيق الصلة بشروط البيئة النفسية والمادية المحققة للاتزان والتلاؤم الذي يعتبر أساس الحياة النفسية المتزنة، فإن السلوك غير المتوافق هو ذلك السلوك الذي يعجز فيه صاحبه عن تحقيق هذا التناغم والانسجام والتآلف بين ذاته والآخرين، وما ينتج عنه من عدم الإمكانية والفشل في

خفض التوتر وعدم استغلاله لإمكانياته المتاحة، وما يترتب عن ذلك من مشاعر عدم الأمن والرضا والسعادة مع نفسه ومع الآخرين.(**جنان سعيد الرحو**، 2005، **ص**373).

فالشخصية المتوافقة تكون سوية بقدر ما تنضوي عليه من حرية ومرونة تجاه متطلبات الفرد البيولوجية من جهة، ومتطلبات العالم الخارجي الاجتماعية والأخلاقية من جهة أخرى، إلا أن هذه المرونة تفتقدها الشخصية سيئة التوافق غير المتزنة، الأمر الذي يجعل صاحبها يتصرف بصورة عشوائية وغير عقلانية من أجل الوصول إلى أهدافه وغاياته، فسوء التوافق النفسي حالة تتكرر لدى الفرد وتتميز بأنماط سلوكية لا تتوافق مع المواقف التي يوجد فيها وغالبا ما تنشأ من ظروف الحياة اليومية.(**جنان سعيد**، **المرجع نفسه**، **ص**374).

ويؤكد أصحاب المدرسة الإنسانية في هذا الصدد أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق النفسي يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكاتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواتهم. وأن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك، وتتبعثر نظرا لافتقاد الفرد قبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق.(**مدحت عبد الحميد عبد اللطيف**، 1990، **ص**89).

ونظرا للأهمية الكبيرة لتقدير الذات الأكاديمية في المسار الدراسي للمتعلم، والتوافق النفسي الذي شغل حيزا كبيرا وشكل بؤرة اهتمام العديد من العلماء والباحثين، أجريت العديد من البحوث والدراسات العلمية التي أضفت نظرة جديدة وتفسيرات علمية تؤكد على أهمية كل من تقدير الذات بصفة عامة والتوافق النفسي في حياة الفرد، نذكر منها دراسة **هيمان** عام 1990م التي تناولت إدراك الذات لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات، حيث أجريت على عينة قوامها 87 طفلا يعانون من مشاكل تعليمية،

وكشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.(**هيثم يوسف راشد الريموني، 2008، ص57**).

وتوصل **جـــروس** من خلال دراسته لعلاقة تقدير الذات بالتوجيه الدافعي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين سنة 1997م إلى أن تقدير الذات يرتبط مع التوجيه الدافعي لدى الطلبة المهتمون بالمهمة والمدفوعين للتعلم لأنهم يحبون التعلم لديهم تقدير ذات أعلى من الطلبة المهتمين بالذات والمدفوعين للتعلم بغرض إظهار تحصيل متميز.(**تـونسـية يـونسـي، المرجع السابق، ص48**).

ودراسـة **جـابـــر** عام 1978م التي استهدفت البحث عن العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي لدى طلبة كلية الآداب بجامعة القاهرة و كليتي الآداب والتربية جامعة عين الشمس، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي وكذلك وجود علاقة موجبة بين تقبل الطالب لذاته وتقبل الآخرين.(**محمد كاظم الجيرانى، 2012، ص139**).

كما نجد دراسة **صـالح مـرحاب** عام 1984م التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مظاهر التوافق النفسـي ومستوى الطموح لدى المراهقين والمراهقات بالمغرب، وخلصت نتائجها إلى وجود علاقة بين مختلف أبعاد التوافق المنزلي الصحي، الاجتماعي والانفعالي ومستوى الطموح.(**فروجة بلحاج، المرجع السابق، ص5**).

هذا وتشير دراسات بعض الباحثين إلى أن الاهتمام بالجوانب النفسية في العملية التعليمية بات يشكل جزءا مهما عند وضع المناهج التربوية، خاصة إذا تحدثنا عن تقدير الذات من الناحية الأكاديمية لكونه يلعب دورا رئيسيا ومؤثرا في رفع مستوى أداء التلميذ وإنتاجيته في مختلف الأنشطة المدرسية، ولكونه يسهم في تحديد سلوك المتعلمين، كما يحدد مستوى الجهد المبذول ودرجة المثابرة التي يبدونها عند تكليفهم بانجاز مهمة

معينة، ضف إلى ذلك أن إظهار المتعلم لقدراته وطاقاته يتطلب منه أن يكون مستقرا من الناحية النفسية ويتمتع بمستوى من التوافق النفسي.**(نبراس يونس محمد آل مراد، المرجع السابق، ص110).**

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على علاقة تقدير الذات الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، كما تسعى إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1. هل هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟.

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟.

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟.

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟.

2. فـرضـيـات الـدراســة:

من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفروض على النحو التالي:

1. توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

3. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن اختيار الباحث لموضوع معين من أجل الدراسة يتوقف على مجموعة من الدوافع والأسباب التي تكون بمثابة الحافز له، سواء كانت هذه الأخيرة ذاتية أو موضوعية، ويمكن تلخيص أسباب اختيار هذا الموضوع في النقاط التالية:

1. القيمة العلمية التي تحظى بها الموضوعات ذات الصلة بالشخصية الإنسانية ومن أبرزها تقدير الذات كبعد من أبعادها.
2. قلة الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت موضوع تقدير الذات من منظور أكاديمي.
3. الأهمية البالغة لتقدير الذات الأكاديمية في المسار الدراسي للمتعلم، وارتباطها بمتغيرات ذات صبغة أكاديمية.
4. أهمية التوافق النفسي في حياة الفرد بصفة عامة، والمتعلم بصفة خاصة.
5. لكون هذا الموضوع يندرج ضمن تخصص علم النفس المدرسي.
6. رغبة الباحثة في التطرق لهذا الموضوع الذي يعتبر ضمن انشغالاتها كطالبة بالجامعة.

4.أهــداف الــدراســة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى عينة الدراسة.
2. معرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ثانوي في درجة تقدير الذات الأكاديمية تعزى لمتغيري **(الجنس و التخصص)**.
3. معرفة إذا ما كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ثانوي في درجة التوافق النفسي تعزى لمتغيري **(الجنس و التخصص)**.
4. إثـراء البحث العلـمـي من خـلال النتائـج التـي ستسفـر عنها هـذه الـدراسـة مع تقديم بعـض الاقـتراحات والتوصيات.
5. بناء استبيان لتقدير الذات الأكاديمية وتطبيقه ميدانيا.

5. أهــمــيـة الــدراســـة:

مما لا ريب فيه أنّه لكل دراسة علمية أهمية سواء من الجانب النظري أو التطبيقي، ضف إلى ذلك أنّ أهمية أي دراسة علمية تحدّد في ضوء نوع المشكلة التي تعالجها، ومدى صلة هذه الأخيرة باهتمامات وقضايا المجتمع المعالجة فيه، وتنبثق أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لأحد أهم الموضوعات التربوية ألا وهي تقدير الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق النفسي الذي يعد هو الآخر من أبرز مؤشرات الصحة النفسية، والذي حظي باهتمامات الكثير والعديد من العلماء والباحثين ويمكن توضيح أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. تقديم معلومات حول متغيرات الدراسة والتي من شأنها أن تساهم في إثراء الجانب النظري.
2. لفت انتباه القائمين على العملية التّعليمية التعلّميّة حول أهمية تقدير الذات الأكاديمية، وهذا بغية أن يولوا الاهتمام بالعوامل التي من شأنها أن تساهم في رفعه وتنميته لدى التلاميذ حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي.
3. إثارة اهتمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى حول تقدير الذات الأكاديمية، وهذا ما سوف يساهم في معرفة العوامل التي ترتبط بها.
4. وما يضفي أهمية على دراستنا هو الاهتمام الكبير الذي حظي به موضوع تقدير الذات من طرف العلماء باعتباره أهم أبعاد الشخصية، وكذا على اعتباره مجالا واسعا للدراسة من جهة ومن جهة أخرى قلة الدراسات التي تناولته من ناحية أكاديمية -على حد علم الباحثة-فغالبية الدراسات تنصب حول تقدير الذات العام.

6. تحديد المفاهيم:

1. تقدير الذات الأكاديمية

1.1 تقدير الذات

لغة:

التقدير بمعنى قدر أي اعتبر، ثمن، وهو معيار تقيّم به درجات الطالب في سمة أو انجاز ما.**(أحمد العايد وآخرون، 1989، ص970).**

ويتضمن التقدير إصدار حكم على شيء ما، وقد يكون كمي أو كيفي.

اصطلاحا:

تعدّدت التّعريفات التي تطرقت لتقدير الذات بتعدد العلماء والباحثين واختلاف وجهات نظرهم

حيث عرف **روزنبرج.Rosenburg**: تقدير الذات بأنه مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، لأن الفرد يكوّن اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات، إلا أن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها.**(سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص108).**

بينما ذهب **ديمو.Demo** إلى القول بأن : تقدير الذات يشير إلى وجود مشاعر ايجابية نحو الذات والى الشعور بالنجاح والقدرة وإلى قبول الذات وإلى أن الذات مقبولة من الآخرين.**(صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص153).**

2.1 تقدير الذات الأكاديمية

هو مصطلح مركب من مصطلحين هما تقدير(الذي سبق تعريفه من الناحية اللغوية) والذات الأكاديمية التي تعد شكل من أشكال الذات العامة، والتي تمثل أحد أهم متغيرات الشخصية.

اصطلاحا:

يشير **محمد مصطفى ديب:** أن تقدير الذات الأكاديمية هو تقيم أو حكم على الذات في ارتباطها بالأداء المدرسي في القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الاجتماعية وكيفية مشاركة الطالب في الأنشطة داخل حجرة الدراسة و خارجها ، ومعرفة مدى توافق الطالب مع زملائه ومدرسيه، وذلك لمعرفة مركزه بينهم بقصد تسهيل تعليمه وتكيفه مع من يتعاملون معه.

أما **أبو زيد** فيرى أن تقدير الذات الأكاديمية يمكن اشتقاقه من الطريقة التي يدرك المتعلم بواسطتها مكانته ومركزه فيها، فيعرفها بأنها ذلك التنظيم المعرفي ولانفعالي الذي يتضمن استجابة الفرد نحو نفسه في المواقف المدرسية.**(زهية خطار، بدون سنة، ص63)**

إجرائيا:

هو درجة التقييم التي يتحصل عليها تلميذ السنة أولى ثانوي، من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في استبيان تقدير الذات الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة.

2. التوافق النفسي:

لغة:

ورد في (لسان العرب لابن منظور) « وفق الشيء ما لاءمه، وقد وافقه موافقة واتفق معه وتوافقا ».**(ابن منظور، 1969، ص262).**

كما جاء في (مختار القاموس) « وفق: وافقته على كذا وبينهما وفاق وهما متوافقان والتوافق هو الاتفاق ».

وفي المعجم الوسيط « التوافق في الفلسفة أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب الشذوذ في الخلق والسلوك ».(**المعجم الوسيط**، 1983، **ص**47).

اصطلاحا:

يعرّف **عبد المنعم وآخرون** التوافق بأنه:" الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة".(**رمضان محمد القذافي**، 1998، **ص**108).

ويشير هذا التعريف بوجه خاص إلى أساليب التوافق الايجابية التي تؤدي إلى استقرار العلاقة بين الفرد وبيئته، مما يؤدي بالتالي إلى زيادة كفاءته وفعاليته في نشاطاته العملية.

بينما يعرفه **كارل روجرز**: على أنه: " قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها، بما في ذلك ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته ".(**المرجع نفسه**، **ص**110).

أما **حامد زهران** فيرى أن التوافق النفسي: " هو عملية دينامية مستمرة، تتناول السلوك والبيئة بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد وبيئته ".

وفي نفس السياق عرف **جابلن** التوافق النفسي على أنه: " علاقة انسجام الشخص مع البيئة المادية والاجتماعية ".(**صالح حسن الداهري**، 2008، **ص**17).

إجرائيا:

التوافق النفسي في الدراسة الحالية هو الدرجة التي يحصل عليها تلميذ السنة أولى ثانوي على مقياس التوافق النفسي المصمم من طرف الباحثة إجلال محمد سرى عام 1986م.

تلميذ السنة أولى ثانوي:

هو كل تلميذ يزاول دراسته بالثانوية في أحد التخصصين جذع مشترك علوم وتكنولوجيا أو جذع مشترك آداب وفي الدراسة الحالية هو التلميذ المتمدرس بمتقنة بربار عبد الله أو ثانوية طيبي قاسم للموسم الدراسي 2014 / 2015.

7. الدراسات السابقة:

لا مناص من العودة في أي دراسة علمية جادة للتراث النظري وعصارة مجموع الدراسات السابقة بحجة تراكمية العلوم، هذا ما يدفع للبحث عن الجذور النظرية والامتدادات المعرفية للدراسات العلمية والبحوث التي أجريت، وعليه لا يستقيم البحث العلمي إلا بسنده النظري الذي يعضده، ضف إلى ذلك أن الدراسات السابقة تمثل سجلا حافلا بالمعلومات التي يمكن من خلالها رصد وتحديد موقعها من التراث النظري من حيث الاهتمام بها، كما تمثل نقطة انطلاق للعديد من الدراسات والبحوث العلمية التي تليها.

ولأجل ذلك سعت الباحثة للإلمام بجوانب موضوع الدراسة، وذلك بالبحث في خلاصة نتائج الدراسات السابقة والاستفادة منها، والجدير بالذكر أنه أثناء إطلاع الباحثة على التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، لم تصادف دراسات كثيرة أجريت حول تقدير الذات الأكاديمية فغالبية الدراسات تمحورت حول تقدير الذات العام، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى المتعلمين باستثناء بعض البحوث التي أشارت إلى تقدير الذات الأكاديمية. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات.

1. دراسات تناولت تقدير الذات الأكاديمية

1.1 الدراسات الأجنبية

1.1.1 دراسة هيمان Heyman (1990):

والتي كانت بعنوان: إدراك الذات لذوي الصعوبات التعليمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات.

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات العام للأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتقدير الذات عند هؤلاء الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (87) طفلا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد تم اختيارهم من الصف الثالث الأساسي ومن (6) مدارس في مدينة نيويورك، وهذه المدارس هي مدارس ابتدائية حكومية، وتراوحت أعمار أفراد العينة بين (9 - 11) سنة و11 شهرا منهم (53) ذكور و (34) إناث .

وتم استخدام الأدوات والمقاييس التالية:

* تم قياس تقدير الذات بواسطة قائمة كوبر سميث لتقدير الذات.

* تم قياس مفهوم الذات الأكاديمي بواسطة ثلاثة مقاييس فرعية لمقياس القدرة من وجهة نظر الأطفال، والذي تم تطويره من قبل بورسما وشابمان، واحتوى المقياس على 22 فقرة، 12 فقرة منها تقيس القدرة العامة و10 فقرات تقيس الثقة بالقدرة الأكاديمية.

وقام هايمان بتطبيق المقاييس بشكل فردي وبشكل مجموعات تكونت من 2 إلى 8 أطفال. ولقد تم توضيح فقرات المقاييس من قبل الباحث إلى الأطفال من خلال قراءة الفقرات بصوت عالٍ، وتكرار هذه القراءة لمرتين على الأقل، كما تم تعزيز وتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة إذا لم يتمكنوا من فهم أي فقرة. استغرق

الأطفال أثناء الإجابة من (15 - 25) دقيقة واستعان الباحث بسجلات المدرسة للحصول على ما تم إنجازه في القراءة والرياضيات من قبل الأطفال، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

* هناك علاقة بين مفهوم الذات العام، ومفهوم الذات الأكاديمي، وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

* مفهوم الذات العام له 12% من التباين في تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

* كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات العام له نسبة 30% من التباين في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم.(**هيثم يوسف راشد الريموني، المرجع السابق، ص57**).

2.1.1 دراسة إليس إس جي.Ellis-S.J (1999):

بعنوان مفهوم تقدير الذات عند المراهقين، وهدفت الدراسة إلى بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراؤهم أو تتعارض مع النظريات لعلماء النفس في تقدير الذات .

اعتمد الباحث في دراسته على أسلوب المقابلة من خلال الحصول على الموافقة الأبوية في مشاركة الطلاب في هذه المقابلة بحيث يعرف كل طالب نبذة مختصرة عن هدف هذه الدراسة وأن له الحق في الانسحاب في أي وقت يريد مع إمداده بالثقة باللازمة وعدم ذكر اسمه في المناقشة وإخباره أن هذه المقابلة سيتم تسجيلها في شريط كاسيت وأن مدة المقابلة لكل طالب ثلاثون(30) دقيقة.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من(24) طالب تراوحت أعمارهم من(14 - 15) سنة، تم اختيارهم من ثانويتين بمقاطعة "وايكاتو" بنيوزلندا وذلك لمعرفة مفهومهم عن تقدير الذات وقد تم مراعاة التساوي بحيث يكون من كل ثانوية 12 طالبا.

وكشفت الدراسة على النتائج الآتية:

* اقترح 19 طالبا أن سلوك الفرد في المدرسة يتعلق بتقديره لذاته، كما اقترح 18 طالب أن الحصول على درجات مرتفعة أو النجاح في المدرسة يعطي للفرد تقدير ذات مرتفع.

* أجمع أغلبية الطلاب أن العائلة والرفاق لهما تأثير كبير في تقدير الفرد لذاته كما تعتمد على الأسلوب الذي يتعامل به هؤلاء الأشخاص مع الطالب وما هي فكرتهم عنه.

* بينما أشار 18 طالبا على أن التقليل من شأن الطالب أو إهانته يكون له تأثير سلبي على تقدير الذات، كما أشاروا إلى أن المدح والثناء والإعلاء من شأن الطالب له تأثيره الايجابي على تقدير الذات.

* اقترح 12 طالب أن تقدير الذات لا يعتمد على رأي الآخرين تجاه الفرد ولكن يعتمد على ما إذا كان الفرد سيتقبل هذا الرأي أم يرفضه.

كما أثبتت الدراسة أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية ومن هذه العوامل: الانجازات المدرسية، المدح والثناء ومساعدة الآخرين.**(يونسي تونسية،المرجع السابق، ص48)**.

3.1.1 دراسة دانيال و هوس.Daniel & House (2000) :

استهدفت الدراسة التعرف على" تأثير دراسة الطلبة على تكوين مفهوم الذات الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (2134) طالبا من طلبة الجامعة المبتدئين في الجامعات الأمريكية بواقع (882) طالبا و (1252) طالبة وبمعدل (18.2) سنة.

أدوات الدراسة: تضمنت الدراسة على ساعات محددة في الأسبوع تخص خمسة نشاطات محددة في السنة الأولى، حيث تقضى هذه الساعات مع المدرسين خارج الصف، دراسة أو أداء الواجبات الدراسية، القراءة، أداء الأعمال التطوعية، والمشاركة في نوادي الطلاب والمجموعات الطلابية، هذا فيما يتعلق بالمقياس

الأول، أما المقياس الثاني فهو لقياس مفهوم الذات الأكاديمية حيث يطلب من الطلبة تحديد أنفسهم ضمن خمسة جوانب أو مجالات هي: دافع الأداء، القدرة الحسابية(الرياضيات)، قدرة الكتابة، الإبداع، والثقة في القدرات العقلية.

ليتم بعد ذلك استخدام معامل الارتباط للاستدلال على العلاقات بين دراسة المشاركين في النشاطات المحددة ومفهوم الذات الأكاديمي، وتم الحصول على نتائج عديدة مهمة من الناحية الإحصائية منها:

* ارتباط عدد الساعات الأسبوعية الخاصة بالقراءة خلال السنة الأولى بصورة أساسية بادراك المشاركين لذاتهم فيما يتعلق بقدرتهم على القراءة بالقدرة على الإبداع، وعلى العكس يميل الطلبة الذين يقضون معظم الساعات الأسبوعية في القراءة أثناء السنة الأولى إلى تحقيق ما يسمى بالإدراك الواطئ للذات فيما يتعلق بالقدرة على الانجاز في مادة الرياضيات.

* وأشارت النتائج أيضا إلى أن أداء الطالب في أنواع النشاطات المتعددة يقترن بصورة أساسية بالأوجه المتعددة لمفهوم الذات الأكاديمي، وأن أداء الطالب في النشاطات المحددة لا يرتبط بصورة ملائمة مع كل جانب من جوانب مفهوم الذات الأكاديمي.**(كاظم محمد الجيراني، المرجع السابق، ص150)**.

4.1.1 دراسة همفري Humphray (2002):

بعنوان: تقديرات الطلبة والمعلمين حول تقدير الذات الأكاديمية لدى طلبة ذوي صعوبات القراءة، وهدفت الدراسة إلى معرفة تقديرات المعلمين والطلبة حول تقدير الذات من الناحية الأكاديمية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة من طلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أجريت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات من الأطفال:المجموعة الأولى وعددها (23) طفلا وهم ممن يعانون من صعوبات القراءة موجودون في المدارس الحكومية، والمجموعة الثانية وعددها (28) طفلا وهم من الغرف الخاصة والمجهزة للطلبة ذوي صعوبات

التعلم، والمجموعة الثالثة وعددها (29) طفلا وهي المجموعة الضابطة وهم الأطفال العاديين، استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس يتكون من عشر فقرات، وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

* وجود فروق واضحة بين الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة الموجودين في المدارس الحكومية، ولكنهم غير ملتحقين بغرف صعوبات التعلم، والطلبة الذين يستفيدون من البرامج المقدمة في غرف صعوبات التعلم في مفهوم تقدير الذات الأكاديمي، كان لصالح الطلبة الملتحقين بغرف صعوبات التعلم.

* أظهر طلاب مدارس الحكومية من ذوي صعوبات القراءة تدنيّا في مفهوم تقدير الذات الأكاديمي من ناحية بعد الأهمية لهم في الوسط الذي يعيشون فيه، وبعد القدرة على تكوين الصداقات(الشعبية) بالنسبة لطلبة المجموعة الضابطة من العاديين.**(هيثم يوسف راشد الريموني، المرجع السابق، ص53)**.

5.1.1 دراسة كارل سون وهوبر(2004):

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات ببعديه الأكاديمي والاجتماعي ورفع مستوى التحصيل، وهدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية هذا البرنامج، حيث أجريت على عينة تكونت من (15) متعلم من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 11) سنة، وطبق عليهم قياس قبلي وبعدي في الاختبارات التحصيلية ومفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية وتساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة وكيفية التعبير عن المشاعر واستخدام الحديث الذاتي وكذلك التعزيز الايجابي.

واستخدم الباحثان مع أفراد العينة أولا الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع وكانت مدة الجلسة الواحدة 45 دقيقة.

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم من أجل تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي إضافة إلى رفع مستوى التحصيل لدى أفراد العينة.(**أمجد محمد هياجنة، 2013، ص195**).

2.1 الدراسات العـربية:

1.2.1 دراسة إبراهيم أحمد أبو زيد (1977):

قام الباحث بدراسة مقارنة لتقدير الذات لدى الجنسين وعلاقته بالاتزان الانفعالي وتكونت عينة بحثه من (270) فردا بصفتهم ذكورا والنصف الآخر من الإناث من طلبة الجامعة والمعاهد العليا للتربية الرياضية بالإسكندرية، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات لقياس تقدير الذات والاتزان الانفعالي هي اختبار تقدير الذات للكبار ومقياس جيلفورد للتقلبات الوجدانية وقائمة ليزنك للشخصية بصورتيها (أ . ب) وقد افترض الباحث وجود الفروض التالية:

1. وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات وهي فروق جوهرية وفي صالح الذكور بمعنى أكثر تقديرا للذات من الإناث.

2. وجود ارتباط بين تقدير الذات والاتزان الانفعالي لدى الجنسين يعكس فروقا بينهما عالية وهي فروق جوهرية وفي صالح الذكور الذين يكونون أكثر اتزانا من الناحية الانفعالية.

وقد جاءت نتائج الدراسة مؤكدة لكل من الفرضين فقد وجدت فروق جوهرية دالة إحصائيا عند 0.05 بين الجنسين في كل من تقدير الذات والاتزان الانفعالي وهي فروق في صالح الذكور كما وجد أن معامل ارتباط دال بينهما.(**محمد يحياوي، 2000، ص16**).

2.2.1 دراسة محمود عطا حسين (1987):

كانت دراسته حول تقدير الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية " الأمن النفسي " Emotional Security وقد افترض الباحث أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والطمأنينة الانفعالية.

حيث أجريت الدراسة على (183) طالبا من طلاب المرحلة الثانية في بعض مدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما بالنسبة لأدوات الدراسة فتمثلت في اختبار ماسلو للأمن الانفعالي واختبار تقدير الذات في المجال المدرسي من إعداد الباحث، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة قوية بين تقدير الذات والطمأنينة الانفعالية وأن كلا منهما يعتمد على الآخر ويؤثر فيه ويتأثر به.**(محمد يحياوي، المرجع السابق)**.

3.2.1 دراسة علاء الدين كفافي (1989):

التي كانت بعنوان: العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات المتصلة به.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات وبعض المتغيرات ذات الصلة بتقدير الذات، حيث تكونت عينة الدراسة من (153) طالبة من المرحلة الثانوية وهن قطريات ومن الجنسيات العربية الأخرى.

اعتمد الباحث على مجموعة من المقاييس طبق على عينة وهي: مقياس التنشئة الوالدية من إعداد الباحث مقياس الأمن، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

ومن بين النتائج التي توصل إليها الباحث أن التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذاتهن، وهذا ما يؤكد على أهمية التنشئة الوالدية في تكوين تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.**(إبراهيم فيوليت فؤاد، 1998م، ص198)**.

4.2.1 دراسة محمد شوكت (1993):

بعنوان تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والعلاقات مع الأقران، وهدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين ثلاث مجموعات تمثل ثلاثة مستويات لتقدير الذات هي: تقدير الذات المرتفع، تقدير الذات المتوسط وتقدير الذات المنخفض وذلك في الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والعلاقات مع الأقران.

تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا اختيروا من (388) طالبا من طلاب الصف الثاني ثانوي العام بمدينة الإسماعلية بجمهورية مصر العربية، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس تقدير الذات لدى المراهقين ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء ومقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وجميعها من إعداد الباحث واختبار " توني" للذكاء واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

* كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في إدراك اتجاهات الآباء التي تتسم بالديمقراطية مقابل التسلطية والاستقلالية مقابل الاتكالية، فالمراهقون ذوي المستوى المرتفع في تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالديمقراطية والاستقلال.

* كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاثة في اتجاهات الأمهات كما يدركها الأبناء.**(الحميدي محمد ضيدان الضيدان، 2003، ص70).**

5.2.1 دراسة مُحَمَّد حسن المطوع (1996):

التي كانت بعنوان التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الذات بدولة البحرين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المتغيرات مثل الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الطلاب لذواتهم في

ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المرحلة التعليمية، الصف الدراسي، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وترتيب الطالب في الأسرة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (107) من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية منهم (50) ذكر و(57) من الإناث، واستخدم الباحث في دراسته أربع أدوات هي مقياس التوازن النفسي، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس تقدير الذات، ولأجل تحليل البيانات استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون لاختبار فرضية العلاقة، واختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين المتغيرات الديموغرافية، وكشفت الدراسة على النتائج التالية:

* وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإجمالية، كما وُجد ارتباط موجب دال بين تقدير الذات والدافع إلى الإنجاز لعينة الدراسة الإجمالية.

* عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في كل من متغير التوازن النفسي والدافع للإنجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لدى عينة الدراسة.**أحمد بن حرمة، 2010، ص13**).

6.2.1 دراسة صوالحة (2004):

بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية التدريس المباشر في تحصيل تلاميذ غرف المصادر في مادة الرياضيات وتنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية التدريس المباشر في تعليم مهارات الرياضيات لتلاميذ غرف المصادر ذوي صعوبات التعلم، ودراسة أثر هذه الإستراتيجية في اتجاهاتهم نحو الرياضيات وفي مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (60) تلميذ وتلميذة في مديرية عمان الثانية، وتم تطوير استبانة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وتم تطبيقها في الاختبار القبلي والبعدي، وتم تطوير برنامج تعليمي يقوم على أساس استخدام إستراتيجية التدريس المباشر في الرياضيات.

وأظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية التدريس المباشر في تحسين التحصيل، والاتجاهات نحو الرياضيات ومفهوم الذات الأكاديمي لصالح الاختبار البعدي.(**هيثم يوسف راشد أبو زيد، 2005، ص53**).

7.2.1 دراسة سالم بن ناصر(2005):

بعنوان مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، وأيضا تعرف الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار حسب النوع والتخصص الدراسي بمدارس منطقة الباطنة شمال.

حيث تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة، منهم (256) طالبا، و(244) طالبة، وقد تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي من إعداد الباحث، وكذا استخدام مقياس قلق الاختبار لنبيل الزهار، ومن أجل اختبار فرضية العلاقة اعتمد الباحث على معامل الارتباط (بيرسون) للكشف عن العلاقة بين بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار، كما استخدم اختبار تحليل التباين الثنائي لإيجاد الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار بالنسبة لمتغير النوع والتخصص الدراسي، واختبار T للكشف عن دلالة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار في النوع والتخصص الدراسي. وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

* أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار عند مستوى دلالة(0.01).

* وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

* وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وأوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكاديمي وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكور والإناث في قلق الاختبار لصالح الإناث، إلى جانب هذا أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي في قلق الاختبار بالنسبة أو تبعا لمتغيري النوع والتخصص.(**سالم بن ناصر بن سعيد**، 2005).

8.2.1 دراسة زبيدة أمزيان (2007):

بعنوان علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية (دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات المراهقين ومعرفة علاقة تقدير الذات لديهم بالمشكلات النفسية، والكشف عما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة.

تكونت العينة من (200) تلميذ متواجدون بمركز التكوين الكائن بطريق "ثازوت" و"الإخوة تزال" وثانوية " مصطفى بن بولعيد" بالجزائر، واستخدمت الباحثة استبيان المشكلات النفسية واستبيان الحاجات الإرشادية الذي أعدته الباحثة ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

* اتضح من خلال الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات للمراهقين ومشكلاتهم والحاجات الإرشادية وفق متغيرات الدراسة.

* وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المتدني وذوي تقدير الذات المتوسط في متغيرات الدراسة وفق متغير الجنس.(**زبيدة أمزيان**، 2007، **ص**5).

9.2.1 دراسة تونسية يونسي (2011):

والتي كانت بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين(دراسة ميدانية بولايتي الجزائر العاصمة وتيزي وزو).

وهدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين والمكفوفين، من خلال قياس تقدير الذات لدى هاتين العينتين، كما سعت الدراسة إلى المقارنة بين المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

تكونت العينة من (240) مراهق بالمرحلة المتوسطة، منهم (120) مراهق مبصر و(120) مراهق كفيف، واعتمدت الباحثة في دراستها على مقياس تقدير الذات للعالم بروس آرهير المكون من (30) لقياس ثلاثة أبعاد افترض بروس آرهير أنها تمثل مجالات تقدير الذات وهي: تقدير الذات العائلي، تقدير الذات الرفاقي وتقدير الذات المدرسي، ومن أجل الحصول على درجات التحصيل الدراسي اعتمدت الباحثة على سجل العلامات المدرسية للتلاميذ، أما المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المقارن.

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

* عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وهذا لدى عينة المراهقين المبصرين.

* أما لدى عينة المراهقين المكفوفين فقد أوضحت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية في تقدير الذات الرفاقي والعائلي مع التحصيل الدراسي، أما في تقدير الذات الكلي والمدرسي فقد وجد أن هناك علاقة ارتباطية بينه وبين التحصيل الدراسي.

* أما فيما يخص الفروق بين عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بعد تقدير الذات العائلي والمدرسي(الأكاديمي)، وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاقي وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين.**(تونسية يونسي، المرجع السابق)**.

2. دراسات تناولت التوافق النفسي

1.2 الدراسات الأجنبية

1.1.2 دراسة فوندرليب وترنر Vander lippe & Turner(1973):

بعنوان العلاقة بين تفاوت (الذات الواقعية- الذات المثالية) والتوافق، وهدفت الدراسة إلى إيجاد طبيعة العلاقة بين تفاوت(الذات الواقعية-الذات المثالية) والتوافق.

وتكونت عينة الدراسة من (175) طالبا في الكلية. أما فيما يتعلق بأدوات الدراسة فقد استخدم الباحثان "تصنيف كيو"حيث طلب من أفراد العينة استخدام التصنيف مرتين، الأولى على أساس الذات الواقعية، والثانية على أساس الذات المثالية، وتم إجراء المقارنة من حيث مستوى التوافق باستخدام ثلاث محكات مختلفة للتوافق هي:

1.درجة كيو(Q) للتوافق باستخدام أسلوب دايموند الذي يتلخص بحساب عدد العبارات التي اختارها الفرد من تلك التي حددها الخبراء النفسانيون على أنها عبارات تدل على التوافق.

2.السلوك كما يستدل عليه من ملفات الطلبة من حيث الصحة البدنية والفعاليات اللامنهجية والفعاليات الاجتماعية والتوافق الأكاديمي.

3.اختبارات قياسية مثل اختبار كلفورد- زمرمان للمزاج.

وتمثلت نتائج الدراسة في وجود ارتباط بين عدم التوافق والتفاوت الكبير بين الذات(الذات الواقعية) و(الذات المثالية)، وارتباط التوافق بالتفاوت أو التقارب بين الذات الواقعية والذات المثالية.(**محمد كاظم الجيراني،المرجع السابق، ص144**).

2.1.2 دراسة لوبيز وآخرون Lopez et les autres(1986):

سعت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الاكتئاب، الاستقلال النفسي والتوافق في الجامعة، وكذلك معرفة تأثير جنس الفرد على العلاقة بين الاستقلال النفسي والتوافق في الجامعة.

تكونت عينة الدراسة من (42) طالبا وطالبة جامعيين، (18) ذكور، (24) إناث من أسر غير منفصلة أو متصدعة، وتم تطبيق المقاييس التالية:

* مقياس الاكتئاب.

* مقياس الاستقلال النفسي.

* مقياس التوافق في الجامعة.

وأوضحت النتائج أن:

* الطلاب أكثر استقلالية عن والديهم من الطالبات.

* وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاستقلال النفسي وكل من الاكتئاب والتوافق في الجامعة لدى الطالبات فقط.

* لا توجد علاقة دالة بين الاكتئاب والتوافق سواء لدى الطلاب أو الطالبات.

3.1.2 دراسة أندرسون وسباتيلي Anderson & Sabatilli(1991):

بعنوان العلاقة بين التوافق النفسي للطلبة الجامعيين وعلاقاتهم مع أقرانهم، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي للطلبة الجامعيين وعلاقاتهم مع أقرانهم.

حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالب جامعي، واستخدم الباحثان مجموعة من المقاييس النفسية التي تقيس متغيرات الدراسة.

وكشفت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي للطلبة الجامعيين وعلاقاتهم مع الآخرين(أصدقائهم). **(محمد كاظم الجيراني، المرجع السابق، ص146).**

2.2 الدراسات العربية

1.2.2 دراسة منيرة أحمد حلمي (1967):

وكانت بعنوان التوافق النفسي للطالبة الجامعية وعلاقته بمجموعة من المتغيرات، التي من بينها التحصيل الدراسي.

وبلغ قوام عينة الدراسة (880) من طالبات السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة من كلية البنات جامعة عين شمس، وتراوحت أعمارهن من (17 - 21) سنة ، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن:

* اختبار التوافق للطلبة وضع بل، إعداد أ.د. عثمان نجاتي.

* قائمة موني لضبط المشكلات، وضع موني وإعداد أ.د. منيرة حلمي.

* المجموع الكلي لدرجات الطالبات في امتحان الثانوية العامة وأسفرت النتائج على:

أن الارتباط بين تحصيل الطالبات وبين توافقهن النفسي يعد ارتباطا سلبيا، ويعني أنه كلما زادت درجة التحصيل ومستواه قلّت مشكلات التوافق عند الطالبة، مع ملاحظة أن هذه الارتباطات كانت غير دالة إحصائيا.**(عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، ص133)**.

2.2.2 دراسة عبده ميخائيل (1969):

تمحور موضوع الدراسة حول مشكلات سوء التوافق عند المراهقين في المدارس بمدينة الإسكندرية حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى اضطراب المراهقين في سير الدراسة، والسلوك غير السوي في المدرسة ومشاكل التوافق في المنزل وحاجات هؤلاء المراهقين، وتكونت عينة البحث من (90) طالبا تم اختيارهم من مدارس في مدينة الإسكندرية.

توصل الباحث من خلال دراسته إلى أن أهم الأسباب والعوامل التي سببت سوء التوافق لدى المراهقين هي تلك العوامل المتصلة بالبيئة المدرسية والأسرية وخاصة طبيعة المعاملة الوالدية إزاء أبنائهم، بالإضافة إلى عوامل اجتماعية متصلة بالأصدقاء وشخصية الفرد ونموه وصفات جسده وبنيته الصحية وقدرته العقلية وحالته النفسية.**(فروجة بلحاج، مرجع سبق ذكره، ص23)**.

3.2.2 دراسة سيد خير الله (1973):

أجريت هذه الدراسة بقصد دراسة التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة.

وبلغ قوام العينة (1094) تلميذا من ذكور الصف السادس ابتدائي بواقع (589) من القرية، و(505) من المدينة، وتمثلت أدوات الدراسة في:

* اختبار الشخصية للأطفال مقتبس من (كاليفورنيا للشخصية).

* اختبار الذكاء المصور من إعداد أ.د. أحمد زكي صالح.

* استمارة بيانات أسرية عامة لجميع الآباء من إعداد الباحث.

* السجلات الرسمية المدرسية (FSR).

* المجموع العام لامتحانات الشهادة الابتدائية .

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1. هناك ارتباط موجب ودال عند مستوى (0.01) بين التوافق والتحصيل الدراسي للمجموعتين(القرية والمدينة).

2. هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين تلاميذ القرية والمدينة في:

* التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لصالح تلاميذ القرية.

* التحصيل الدراسي لصالح تلاميذ المدينة.

3. هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين التلاميذ الأكثر توافقا والأقل توافقا في درجات التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الأكثر توافقا.**(مدحت عبد الحميد، المرجع السابق، ص134)**.

4.2.2 دراسة جابر(1978):

بعنوان العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي لدى طلبة كلية الآداب بجامعة القاهرة وكليتي الآداب والتربية بجامعة عين شمس، استهدفت الدراسة بحث العلاقة بين تقبل الذات والتوافق النفسي.

تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا من كلية الآداب جامعة القاهرة، وكليتي الآداب والتربية جامعة عين شمس، وتراوحت أعمارهم بين (21- 33) سنة وهم جميعا من طلاب الدراسات النفسية والاجتماعية والتربوية.

استخدم الباحث في دراسته ثلاثة مقاييس هي:

1.قائمة التفضيل الشخصي "EPPS" التي وضعها " أدواردز" ونقلها الباحث إلى العربية.

2.اختبار مفهوم الذات للكبار الذي وضعه " محمد عماد الدين إسماعيل " ويتضمن الاختبار ستة أبعاد هي:

مفهوم الذات الواقعية، مفهوم الذات المثالية، مفهوم الشخص العادي، مقياس تقبل الذات، ومقياس تقبل الآخرين.

3.اختبار التوافق للطلبة الذي وضعه " هيوم " ويحتوي أربعة مقاييس مستقلة عن التوافق هي:

التوافق المنزلي، التوافق الصحي، التوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي، أي كلما ازداد تقبل الفرد لذاته ازداد توافقه، وكلما انخفض تقبل الفرد لذاته انخفض توافقه النفسي، وكذلك وجود علاقة موجبة بين تقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين، فكلما ارتفع تقبل الفرد لذاته ارتفع أو ازداد تقبله للآخرين.(**محمد كاظم الجيراني، المرجع السابق، ص139**).

5.2.2 دراسة ياسين (1982):

بعنوان التوافق ومشكلاته بين طلبة الجامعات الأمريكية في بيروت(A.B.D.) وجامعة بيروت العربية (B.B.V)، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مشكلات التوافق لدى عينة الدراسة.

حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة الأمريكية في بيروت وجامعة بيروت العربية، حيث بلغ عدد أفراد العينة في الجامعة الأمريكية (119) وكان منهم (70) من الذكور و(49) من الإناث، أما مجموع عينة طلبة جامعة بيروت العربية فقد بلغت (339)،(187) من الذكور و(52) من الإناث. شملت العينة كليات العلوم والآداب والحقوق تتراوح أعمارهم بين(18-25) سنة بمتوسط قدره (21.5) سنة.

استخدم الباحث في دراسته اختبار "هيوم.م.بيل" (H.R.Bell) الذي قام بترجمته وإعداده محمد عثمان ليكون أداة للبحث بمقاييسه الأربعة الفرعية، حيث يتألف المقياس من المجالات التالية: التوافق المنزلي، التوافق الصحي، التوافق الاجتماعي والتوافق الانفعالي.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق المنزلي بين طلاب وطالبات الجامعة العربية، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات التوافق الأربعة بين طلاب الجامعة الأمريكية وطالباتها، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا في كل من التوافق الصحي والاجتماعي والانفعالي بين طلاب جامعة بيروت العربية من جهة وطلاب الجامعة الأمريكية من جهة أخرى.**(كامل علوان الزبيدي**، 2007، ص42).

6.2.2 دراسة عبد الكريم قريشي (1999):

حول مشكلات التوافق لدى المراهق الجزائري في المدرسة الثانوية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معاناة طلاب التعليم الثانوي من مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، وعلاقة هذه المشكلات باختلاف التخصص، ونوع الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للطالب، وتضمنت الدراسة التساؤلات التالية:

* هل يعاني المراهق الجزائري في المدارس الثانوية من مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي؟.

* هل تختلف هذه المشكلات إن وجدت باختلاف التخصصات العلمية؟.

* هل تختلف هذه المشكلات إن وجدت باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي؟.

* هل تختلف هذه المشكلات إن وجدت باختلاف الجنس؟.

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتوصل إلى نتائج مفادها أن المراهق الجزائري بالتعليم الثانوي يعاني من مشكلات التوافق بينما يقل تأثير عوامل أخرى كمتغير التخصص العلمي ومتغير الجنس.**(مومن بكوش الجموعي، 2012، ص17)**.

8. تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، سواء التي استهدفت تقدير الذات الأكاديمية(المدرسية) لدى المتعلمين، أو تلك التي تناولت التوافق النفسي لديهم، مع الإشارة أنه لا توجد دراسة تناولت العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – على حد إطلاع الباحثة -، نجد أن هذه الدراسات أشارت إلى:

1.8 من حيث الأهداف:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة ما بين محاولة دراسة تقدير الذات من الناحية الأكاديمية، ودراسة التوافق النفسي في علاقاتهما بمتغيرات أخرى، بينما هدفت دراسات أخرى إلى بناء برامج من أجل تنمية مفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة كارل سون وهوبر (2004) ودراسة دانيال وهوس (2000)، ودراسة صوالحة (2004)، والملاحظ أيضا أن معظم الدراسات التي تم عرضها سابقا هدفت إلى:

* اكتشاف العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي، تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

* معرفة الفروق بين التلاميذ في درجة تقدير الذات ومفهوم الذات الأكاديمي باختلاف الجنس والتخصص.

* دراسة أهم العوامل المؤدية إلى سوء التوافق النفسي لدى التلاميذ المتمدرسين.

* دراسة العلاقة بين تقدير الذات لدى المراهق ومشكلاته وحاجاته الإرشادية.

* البحث في العلاقة بين التوافق النفسي وتقبل الذات لدى الطلبة من جهة، والتوافق والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

* معرفة مستويات تقدير الذات لدى التلاميذ والعوامل التي تؤدي إلى تدني مستوى تقدير الذات لديهم سواء كانت هذه العوامل متعلقة بالبيئة الأسرية أو المدرسية أو العلاقات الاجتماعية.

* معرفة طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وتقدير الذات والدافع للإنجاز.

* اختبار دلالة الفروق بين الجنسين في كل من تقدير الذات والاتزان الانفعالي.

2.8 من حيث المنهج:

تكاد تكون معظم الدراسات التي تم عرضها سابقا قد استخدمت المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي والمقارن خاصة تلك الدراسات التي تناولت التوافق النفسي، فيما عدا كل من دراسة كارل سون وهوبر(2004)، ودراسة صوالحة (2004)، بالإضافة إلى دراسة همفري(2000) حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي، الذي يقوم على أساس محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ما عدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة.

3.8 من حيث عينة الدراسة:

من خلال العرض السابق للدراسات ثمة ملاحظة تود الباحثة الإشارة إليها، وهي أنه في الدراسات الوصفية تتميز العينات بكبر الحجم وكثرة عدد أفرادها، كما هو الحال في دراسة سيد خير الله (1973) التي هدفت لمعرفة علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي بالتحصيل الدراسي لدى أطفال القرية والمدينة، وأجريت الدراسة على عينة قوامها(1094) تلميذ، وكذا دراسة منيرة أحمد حلمي (1967) حيث بلغ عدد أفراد العينة (880) طالبة جامعية والتي سعت من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي وبعض المتغيرات التي من بينها التحصيل الدراسي، ودراسة سالم بن ناصر بن سعيد (2005) إذ بلغ قوام عينة الدراسة (500) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية.

إلا أن العدد ينكمش كثيرا في الدراسات التي تعمل على تقديم برامج مثل دراسة كارل سون وهوبر (2004) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات ببعديه الأكاديمي والاجتماعي، إذ لم يتجاوز عدد أفراد العينة 15 متعلم من ذوي صعوبات التعلم، وكذلك بالنسبة إلى دراسة صوالحة (2004) حيث لم يتجاوز عدد أفراد العينة (60) تلميذ وتلميذة.

والملاحظ أيضا أن أغلبية الدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي، كانت عينات دراستها من طلبة الجامعة، باستثناء دراسة كل من عبده ميخائيل (1969) التي تناولت مشكلات سوء التوافق لدى المراهقين بمدارس الإسكندرية، ودراسة سيد خير الله (1973) التي كانت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة عبد الكريم قريشي (1999) حول مشكلات التوافق لدى المراهق بالمرحلة الثانوية.

في حين أن الدراسات التي تناولت تقدير الذات العام وتقدير الذات الأكاديمية (المدرسية) كانت عينات دراساتها من تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة علاء الدين الكفافي (1989)، دراسة محمد شوكت (1993)، دراسة سالم بن ناصر بن سعيد (2005)، ودراسة زبيدة أمزيان (2007) وهي دراسات عربية، أما باقي

الدراسات أجريت على أطفال أو تلاميذ المرحلة الابتدائية، كدراسة هايمان (1990)، دراسة همفري (2002)، ودراسة كارول سون وهوبر (2004) وهي دراسات أجنبية.

4.8 من حيث الأدوات:

ما يلفت النظر في تلك الدراسات أن قليلا منها سعى إلى بناء مقياس لمفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة سالم بن ناصر بن سعيد (2005) ودراسة صوالحة (2004) التي طور فيها الباحث استبانة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وقد يرجع ذلك لكون أن موضوعي مفهوم وتقدير الذات الأكاديمية حديثي التناول، أما بالنسبة لكل من التوافق النفسي وتقدير الذات العام نلاحظ أن معظم الدراسات استخدمت المقاييس التالية:

* مقياس تقدير الذات لكوبر سميث.

* مقياس تقدير الذات لبروس آرهير.

* مقياس تقدير الذات للمراهق.

* اختبار تقدير الذات للكبار.

* مقياس تقدير الذات في المجال المدرسي.

* مقياس التوافق في الجامعة.

* اختبار التوافق للطلبة من وضعه هيوم.

* سجل العلامات المدرسية للتلاميذ بالنسبة للدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي.

وقد يرجع السبب في استخدام الباحثين لأدوات بحثية مختلفة ومتعددة في دراساتهم إلى أن التراث النفسي السيكولوجي يزخر بالعديد من المقاييس حول متغير التوافق النفسي وتقدير الذات العام.

5.8 من حيث النتائج:

بينت الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ما يلي:

* وجود علاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات كدراسة هيمان(1990).

* تأثير كل من الانجاز الأكاديمي والنجاح في المدرسة وجماعة الرفاق على تقدير الذات لدى الطالب، فكلما استطاع الطالب تحقيق النجاح كلما ارتفع تقدير الذات لدية.

* وجود علاقة قوية بين تقدير الذات والطمأنينة الانفعالية.

* وجود ارتباط بين تقدير الذات والتوازن النفسي.

* وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات للمراهقين ومشكلاتهم وحاجاتهم الإرشادية.

* وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأكاديمية (المدرسية) والتحصيل الدراسي.

* وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

* عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور، إناث) في مفهوم الذات الأكاديمي. وعدم وجود فروق بين طلبة القسم العلمي والأدبي في مفهوم الذات الأكاديمي.

* تنمية مفهوم الذات الأكاديمية يمكن أن تحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وكذلك تحسين اتجاهاتهم نحو المواد التعليمية يؤثر في مفهوم الذات الأكاديمية لديهم.

* وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الأكثر والأقل توافقا في درجات التحصيل الدراسي لصالح التلاميذ الأكثر توافقا.

* خلصت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات بينما توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين.

* وجود علاقة موجبة بين تقبل الفرد لذاته والتوافق النفسي.

* وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي والتحصيل الدراسي.

* أهمية كل من تقدير الذات من الناحية الأكاديمية والتوافق النفسي في ارتباطهما بالأداء الأكاديمي للطالب.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات ذات الصلة ومناحي الجدة فيها:

بعد التعقيب الموجز على الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع التي تم الإطلاع عليها، يتضح بشكل جلي نقاط الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول علاقة تقدير الذات الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، وبذلك هي تتفق مع بعض الدراسات التي تناولت تقدير الذات في علاقته بأحد مؤشرات الصحة النفسية كالاتزان الانفعالي والأمن النفسي والتوازن النفسي مثل دراسة إبراهيم أحمد أبو زيد(1977) ودراسة محمود عطا حسين(1987)، غير أنها تختلف في كون أن الدراسات المشار إليها آنفا ركزت على دراسة تقدير الذات العام، بينما الدراسة الحالية تسعى إلى تسليط الضوء على تقدير الذات الأكاديمية باعتباره أحد

المفاهيم التي تندرج تحت تقدير الذات العام والتي لها صلة وثيقة بالأداء الأكاديمي للتلميذ كما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة.

أهـدف الدراسة:

بالرجوع إلى الدراسات السابقة يتضح أن أغلبية إذا لم نقل جلها هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرين أو أكثر مع اختبار دلالة الفروق بين الجنسين، هذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي، ومعرفة إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي في درجة تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، لكنها تختلف عن بعض الدراسات التي هدفت إلى تقضي فعالية برنامج تدريبي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات لدى أفراد عيناتها.

منـهج البـحث:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعد طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات عن المشكلة وإخضاعها للتحليل، غير أنها تتعارض مع البعض الآخر الذي استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة كارل سون(2004) الأجنبية، ودراسة صوالحة(2004) العربية.

أدوات الـدراسـة:

الملاحظ من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أنها تناولت تقدير الذات العام باستثناء دراسة كل من محمود عطا حسين(1987)، همفري(2002)، وتونسية يونسي(2011) التي أشارت إلى تقدير الذات الأكاديمية، التي استخدمت أدوات تنضوي على محاور تقيس تقدير التلميذ لذاته من الناحية الأكاديمية،

كمقياس بروس آرهير واختبار القدرة الأكاديمية، بينما باقي الدراسات استخدمت مقياس تقدير الذات العام، وبما أن الدراسة الحالية تركز على دراسة شكل من أشكال تقدير الذات فقد تم بناء استبيان لقياس تقدير الذات الأكاديمية، بعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس، ويمكن أن تكون الدراسة الحالية نقطة بداية لإجراء بحوث علمية أخرى، من خلال دراسة تقدير الذات الأكاديمية في علاقتها بمتغيرات أخرى.

عينة الدراسة:

الملاحظ من خلال العرض السابق للدراسات أن عينات دراساتها اختلفت باختلاف أهدافها فمنها من أجري على طلبة الجامعة كما هو الحال بالنسبة لدراسات التوافق النفسي، ومنها من أجري على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، الإعدادية والثانوية، وعليه فالدراسة الحالية تتفق مع البعض منها كدراسة علاء الدين كفافي(1989) ودراسة محمد حسن المطوع(1996) ودراسة زبيدة أمزيان(2007) التي كانت عينات دراساتها من تلاميذ المرحلة الثانوية بغض النظر عن الصف الدراسي.

وبالرغم من وجود بعض نقاط الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، لكن تبقى هذه الدراسات تشكل المرجعية الأساسية عند إجراء أي بحث علمي، لأن ما توصلت إليه الدراسات السابقة يعد نقطة بداية لدراسات علمية جديدة، ويمكن أن توضيح جوانب الاستفادة من هذه الدراسات في النقاط التالية:

- ✓ إثراء الجانب النظري للدراسة من خلال التأكيد على أهمية كل من تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي في حقل الدراسات النفسية والتربوية.
- ✓ اختيار وبناء أداة الدراسة.
- ✓ اختيار المنهج العلمي المناسب لمعالجة مشكلة الدراسة.
- ✓ اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية.

الجانب النّظري

الفـصــل الثانـــي

تقـديـر الذات الأكـاديمية

تـــمـــهـــيـد.

1. مـاهـية تـقـديــر الـذات.

1.1 لـمـحة تـاريـخـية عـن مـفـهـوم تـقـديـر الـذات.

2.1 تـعـريـف مـفـهـوم الـذات.

3.1 أبـعـاد مـفـهـوم الـذات.

4.1 تـعـريـف تـقـديـر الـذات.

5.1 الـنـظـريـات المـفـسـرة لـتـقـديـر الـذات.

6.1 التـمـيـيز بين مـفـهـوم الـذات و تـقـديـر الـذات.

7.1 أقـسـام تـقـديـر الـذات.

8.1 مـسـتـويات تـقـديـر الـذات.

9.1 نـمـو تـقـديـر الـذات عـنـد الـمـراهـق.

10.1 تـقـديـر الـذات و المـدرسـة.

11.1 تـقـديـر الـذات و الـتـوافـق الـنـفـسـي.

12.1 متـطـلـبات تـقـديـر الـذات.

13.1 العـوامـل المـؤثـرة في تـقـديـر الـذات.

2. تـقـديــر الـذات الأكـاديــمـيـة

1.2 تـعـريـف تـقـديـر الـذات الأكـاديـمـية.

2.2 أهـمـية تـقـديـر الـذات الأكـاديـمـية في التـحـصـيل الأكـاديـمـي.

3.2 عـلاقـة تـقـديـر الـذات الأكـاديـمـية بتـقـديـر الـذات.

4.2 مـسـتـويات تـقـديـر الـذات الأكـاديـمـية.

5.2 مصدر تقدير الذات الأكاديمية.

6.2 بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات الأكاديمية.

1.6.2 مفهوم الذات الأكاديمي.

2.6.2 فعالية الذات الأكاديمية.

3.6.2 النجاح الأكاديمي.

7.2 العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية.

1.7.2 دور المعلم.

2.7.2 المنهاج.

3.7.2 الدرجات التحصيلية.

4.7.2 دور الرفاق.

5.7.2 الإدارة المدرسية.

6.7.2 المكتبة المدرسية.

8.2 تطبيقات للمعلم لتحسين تقدير الذات الأكاديمية.

خلاصة.

تمهـيد

تعتبر الذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية، وقد أخذت حيزا كبيرا من اهتمام العلماء عبر التاريخ خاصة منهم العالم وليام جيمس William James 1980 حيث ذكرها لأول مرة في كتابه"مبادئ علم النفس" وقد سمحت هذه البداية بظهور الكثير من الدراسات وبروز الكثير من المفاهيم المنبثقة عن مفهوم الذات وخصائصه وأشكاله ونظرياته ومفاهيمه ومنها تقدير الذات الذي يعد أحد المفاهيم البارزة التي اهتم بها العلماء والباحثين خاصة المهتمين بسيكولوجية الشخصية، فمصطلح تقدير الذات هو عام وشامل ويتضمن الأشكال المختلفة للذات كتقدير الذات الاجتماعية، تقدير الذات المهنية، العائلية... والأكاديمية هذه الأخيرة التي تشكل محور هذه الدراسة، والتي تنمو من خلال المواقف التعليمية المختلفة التي يعيشها المتعلم في المدرسة، وتعد الأنظمة التعليمية المختلفة بكل ما تحتويه من العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية وبالتالي الإنجاز الأكاديمي والذي أثبتته دراسات علمية أكدت على وجود علاقة بينهما.

وعليه تم تخصيص هذا الفصل للتحدث عن عنصرين أساسيين هما: ماهية تقدير الذات والذي نستهله بعرض موجز عن مفهوم الذات، وذلك لكونه الإطار العام الذي يندرج تحته كل من تقدير الذات العام وتقدير الذات الأكاديمية، وكذا لتقاطعه معهما في الكثير من النقاط الهامة، ثم التطرق إلى العنصر الثاني وهو ماهية تقدير الذات الأكاديمية وأهميته في التحصيل الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه كما سيتم التطرق إلى العلاقة التي تربطه بتقدير الذات العام.

1. مـاهـيـة تـقـديـر الـذات

1.1 لمحة تاريـخـية عن مفهوم تقـديـر الـذات:

إن الهدف من هذه اللمحة التاريخية ليس مجرد السرد، ولكن مزيد من التأكيد على أهمية مفهوم تقدير الذات باعتباره أكثر المفاهيم تعقيدا وتركيبا.

يرجع أصل مصطلح تقدير الذات إلى القرن العشرين فقط، أما بالنسبة للكتابات السابقة عن هذا المصطلح، فقد كانت كتابات غائمة، غير محددة، تكافئ بين الذات وعدد من المفاهيم الميتافيزيقية مثل الروح والإرادة...ولذلك كانت معظم المناقشات المتعلقة بالذات في ذلك الوقت، تنتمي إلى الفلسفة أو الدين. وقد حصرت مثل هذه الأفكار "الذات" في تأملات غير علمية وفي إطار نظري فلسفي، حتى أوائل القرن التاسع عشر، وهنا تجدر الإشارة إلى أن تلك التحليلات الفلسفية قد بدأت تبرز الفارق بين جانبين للذات الذات الفاعلة أو المدركة والذات المدركة، تلك التفرقة التي بحثت بشكل أدق بعد ذلك فـي إطار علم النفـس مع نـهاية القـرن التاسـع عشـر، عـلـى يـد **ولـيم جيمس** وهو أول عالم نفس يطور تلك التفرقة، وتمثل كتاباته انتقالا من التوجه القديم إلى التفكير الحديث في الذات.

فقد كتب جيمس كتابه الشهير مبادئ علم النفس، ووضع أكبر فصل تحت عنوان: الذات الواعية، ولكن لم تظهر دراسات منظمة في مفهوم الذات إلا بعد حوالي ستين عاما من تاريخ نشر كتاب جيمس، عندما حاول ريمي Raimy في محاولة هي الأولى من نوعها في تنمية أسلوب لقياس مفهوم الذات. **(مايسة جمعة**، 2007، **ص**36).

أما سبب تأخر ظهور دراسة مفهوم الذات في إطار علم النفس، فيعود إلى ظهور المدرسة السلوكية علـى يد واطسونJ.B.Watson عام **1913**.. تلك المدرسة التي استهدفت إنشاء علم نفس مشابه في قوانينه (آلياته) لعلم الطبيعة، فوفقا لواطسون يجب أن يكون السلوك الظاهر هو الموضوع الأساسي في علم النفس،

ويذكر واطسون صراحة أن القارئ لن يجد في كتاباته مناقشات حول مصطلحات مثل الوعي أو الإحساس .. وما شابه ذلك.. فمن وجهة نظره، يرجع فشل علم النفس لفترة طويلة في أن يصبح علما لاهتمامه بموضوع الوعي، وتلك قضية لا يمكن دراستها موضوعيا، وبالتالي لا يمكن أن تصبح البيانات المتعلقة بها بيانات للعلم.

ومن ثم لم يكن إهمال دراسة مفهوم الذات نوعا من اللامبالاة، ولكن مجرد مواكبة للمبادئ العلمية في ذلك الوقت، إذ كان ينظر إلى دراسة مفهوم الذات على أنها تؤدي إلى خفض وانحدار وضع علم النفس كعلم، ولكن مع مرور الوقت عدلت المدرسة السلوكية من توجهاتها، إذ بدا من غير المعقول أن تهمل موضوعات مثل الطموحات والمعتقدات والأفكار، وهي تمثل الموضوعات التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات. كما أسهم أيضا ظهور النظرية الفينومونولوجية على يد سنيج وكومب Snyg and Comb في مزيد من الاهتمام بدراسة الذات، فهي تطرح دراسة عالم الفرد الذاتي أو المدرك، فلا يجب – وفقا لسنيج- أن يقتصر اهتمام علم النفس على السلوك الظاهري فحسب، بل يجب أن يهتم أيضا بالنشاط النفسي، إذ يمكننا تحسين عمليات التنبؤ بالسلوك، من خلال معرفة كيفية إدراك الفرد لذاته، فالأفراد لا يسلكون وفقا لحقيقة الأشياء، وإنما يسلكون عادة وفقا لمفاهيمهم عن تلك الأشياء.

كذلك أسهم ظهور نظرية المجال على يد ليفين K.Lewin أيضا في مزيد من الاهتمام بدراسة الذات فهو يفسر السلوك في إطار تلك النظرية، ووفقا له تنشأ جميع السلوكيات من المجال الكلي، وهو لا يقصد به المجال الواقعي، ولكن المجال كما يراه الفرد، فهو يؤكد على المجال الشخصي أو الداخلي للفرد، إذا كنا نريد التنبؤ بسلوكه.

بالإضافة أيضا إلى إسهامات روجرز في مجال علم النفس، فقد قام بدور مهم في تطوير تكنيكات العلاج النفسي، مركزا على تنمية الوعي بالذات وتحسين التعبير عنها. وعلى ضوء هذه النظرة التي أعطت

للذات شرعيتها، أصبح لمفهوم الذات وتقدير الذات مكان مركزي في علم النفس.(**مايسة جمعة، المرجع السابق، ص38 - 39**).

2.1 تعـريف مـفـهـوم الـذات:

يعد مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية التي تناولها علماء النفس في نظرياتهم، فقد تنوعت وتعددت وتشابهت واختلفت هذه التعاريف حسب الانتماء ونوع الدراسة، وفيما يلي بعض التعريفات التي أوردها الباحثون والعلماء.

يعرف حامد عبد السلام زهران مفهوم الذات على أنه: عبارة عن تكوين عقلي معرفي منظم ومتعلم للمدركات والمفاهيم والتقييمات الشعورية للفرد، فيما يتعلق بذاته كما هي، وكما يعتقد أو يتصور أن الآخرين يرونه، وكما يود أن يكون عليه وينشأ مفهوم الذات كمحصلة للتفاعل الاجتماعي للمحافظة على التراث ومع أن مفهوم الذات ثابت تماما إلا أنه قابل للتغير تحت ظروف معينة.(**عبد الفتاح دويدار**، 1992، **ص40**).

أما فهمي فيعرف مفهوم الذات بأنه فكرة الفرد عن نفسه وما تتصف به من قدراته وإمكانياته وعن علاقاته بغيره من الناس وعن نظرته لذاته كما يجب أن تكون.

بينما يرى كل من لابين وجرين مفهوم الذات بأنه مجموعة من الشعور والعمليات التأملية، التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة. (**حسن بن علي**، 2003، **ص72**).

ويشير بيرنز Burns إلى أن مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يملكها الفرد حول ذاته، بالإضافة لوصف الذات وتتحدد هاتان المجموعتين في: تقدير الذات وصورة الذات.(**رغدة شريم**، 2009، **ص211**).

ويذهب سوبر وآخرون إلى القول: أن مفهوم الذات تصور كلي متناغم يتشكل من ادراكات وخصائص الفرد وعلاقاته مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة، والقيم المحددة لهذه الإدراكات، ويعني بذلك

عملية متغيرة مرنة، وبصفة عامة تعتبر خبرات الذات المادة الخام التي يتشكل منها مفهوم الذات. بينماعرف سذرلاند Sutherland مفهوم الذات بأنه الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه.**(عواض بن محمد عويض الحربي، 2003، ص14)**.

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن مفهوم الذات هو تلك التكوينات المعرفية المدركة والاتجاهات والقدرات التي يعرف بها الفرد والتي تحدد علاقاته بالآخرين، وتشترك التعريفات على الجانب الاجتماعي للذات، أي أنها تتكون نتيجة الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي.

3.1 أبـعـاد مـفـهـوم الـذات:

يشمل مفهوم الذات أبعادا متعددة ومختلفة فيما بينها، غير أنها ترتبط ارتباطا قويا، تؤثر وتتأثر بعضها ببعض ومن الباحثين الذين أشاروا إلى أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد نذكر: ميد(1934)، تايلور(1953)، كاتل(1950)، شافلسون(1976)، صلاح أحمد مراد(1986).

فقد حددها عثمان وآخرون(1992) في أربع أبعاد هي:

1. الذات الفاعلة: يعبر عنها اللفظ أنا في اللغة العربية وغالبا ما يتبعها فعل أو شعور أو سلوك أو إدراك.

2. الذات المنفعلة: غالبا ما تستخدم لفظ الأنا في حالة وقوع الفعل عليها ويكون الفعل من قبل الآخرين مثل: قالوا لي، أخبروني.

3. الذات المثالية: هي الأنا المتعالية عن الواقع وفيها جوهر الثقافة أي القيم والضمير والمعايير والجوهري والروحي(الدين).

4. الذات الموقفية: هي الأنا الموقف المحدد بعناصره المادية والاجتماعية وتكون ردود الأفعال مباشرة لأن مؤثرات الموقف مباشرة.**(صالح محمد علي أبو جادو، 1998)**.

وقد تضمن مقياس Tennesee (1955) على تسعة أبعاد للذات هي:

1. الذات الواقعية: وهي التي يصف فيها الفرد ذاته الواقعية.

2. تقبل الذات: وهي التي يصف فيها الفرد شعوره عن ذاته.

3. الذات الإدراكية: إدراك الفرد لسلوكه الخاص أو الطريقة التي يسلكها.

4. الذات الجسمية: وهي التي يقدم فيها الفرد وجهة نظره عن جسمه.

5. الذات الأخلاقية: وهي وصف الذات ضمن الإطار المرجعي الأخلاقي للقيم الأخلاقية، العلاقة مع الله سبحانه وتعالى وبعد الفرد عن دينه أو الافتقار إليه.

6. الذات الشخصية: هو إحساس الشخص بقيمته الشخصية(قيمة الذات)، وإحساسه بكفاءته أو صلاحه كفرد وتقييمه لشخصيته بعيدا عن جسمه أو علاقته مع الآخرين.

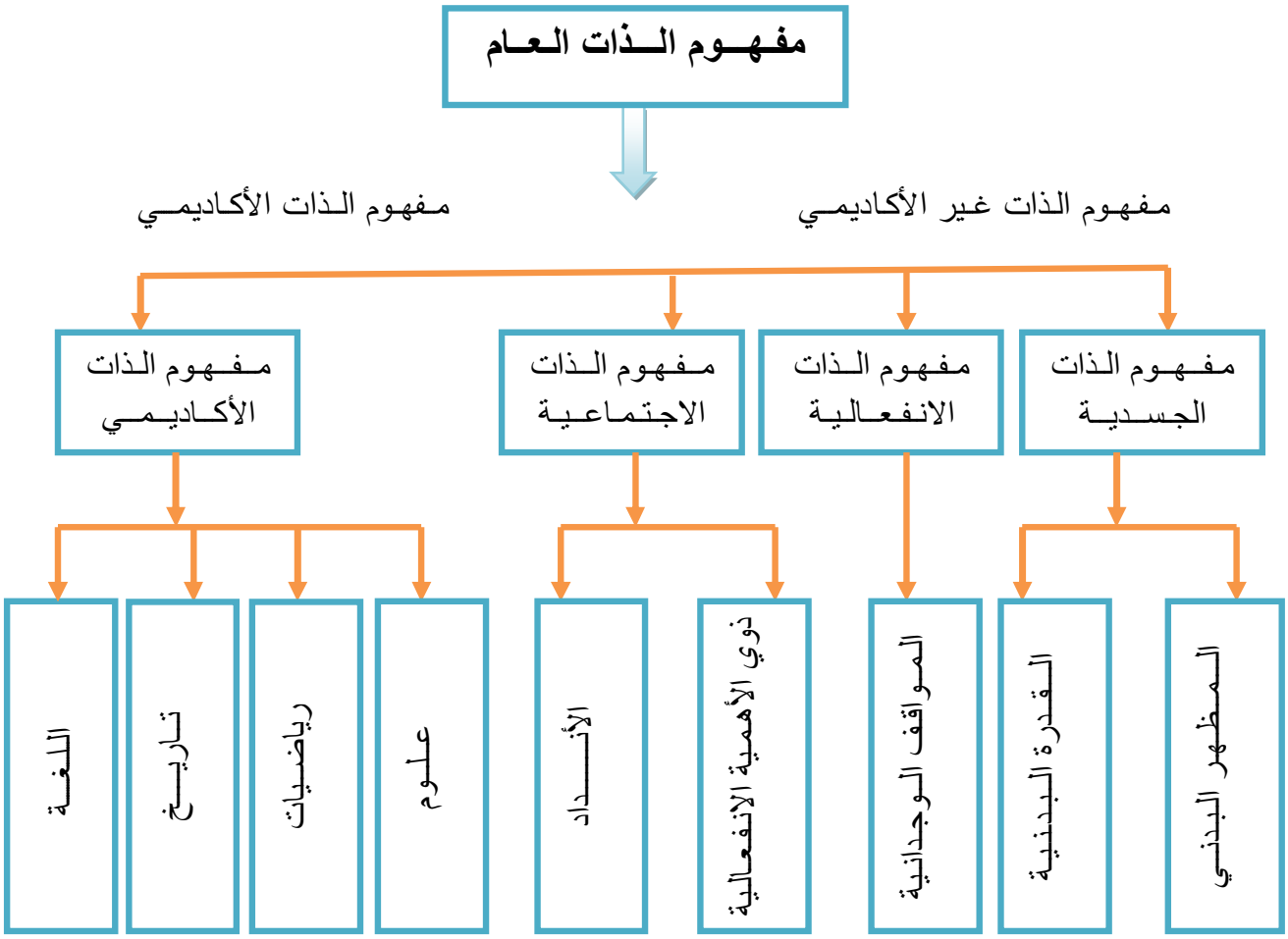
7. الذات الأسرية: تتضمن إحساس الفرد بصلاحه وقيمته وقدرته كعضو في الأسرة.

8. الذات الاجتماعية: وهي علاقة الفرد بالآخرين وبطريقة أكثر عمومية وهو قيمة الفرد في تفاعلاته مع الآخرين بشكل عام.

9. نقد الذات: وهو قدرة الفرد على إدراك مواطن الضعف في نفسه.**(نبراس يونس محمد آل مراد، 2007، ص113).**

وقد وضع Shavelson, Hebner, Stanton (1976) تصورا هرميا لمفهوم الذات، فقمة الهرم هي مفهوم الذات العام، ينبثق منه بعدان رئيسيان هما مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الغير الأكاديمي، وينقسم البعد الأكاديمي إلى المواد الدراسية(العلوم، الحساب، الرياضيات، التاريخ، اللغة....)، بينما مفهوم الذات غير الأكاديمي يضم ثلاثة أبعاد هي الاجتماعية، الانفعالية، والبدنية، ويتفرع الجانب الاجتماعي إلى

الزملاء والأشخاص ذوي الأهمية، والبعد الانفعالي إلى المواقف الوجدانية، أما البعد البدني إلى المظهر البدني والقدرة البدنية، والشكل رقم 1 يوضح ذلك.



الشكل 1: نـمـوذج مـفـهـوم الـذات العـام متعدد الأبعاد الذي افترضـه R.Shavelson, Hubner, & Staton (1976)

يتضح من خلال الشكل أن مفهوم الذات يشكل هرما قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام، وقسم الباحثون قمة الهرم إلى قسمين: مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي، وكل منهما ينقسم إلى أجزاء، فالجانب الأكاديمي يتفرع إلى مفاهيم تتعلق بمفهوم الذات القدرة، مفهوم الذات التحصيلي التي بدورها تنقسم إلى جوانب أكثر تحديدا كالمفاهيم التي تتعلق بالعلوم الطبيعية، اللغات، الرياضيات.

أما مفهوم الذات غير الأكاديمي فتنقسم إلى:

أ) الذات الجسمية وتتفرع بدورها إلى مفهوم المظهر العام، مفهوم كل عضو من الأعضاء، لون الشعر.

ب) الذات الاجتماعية وتتفرع إلى مفهوم تقبل الذات، مفهوم القبول الاجتماعي، مفهوم تقبل الغير.

ج) الذات النفسية وتنقسم بدورها إلى مفهوم الانطباعات الشخصية، مفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة، مفهوم الاتجاهات. **(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص42 - 43).**

والجدير بالذكر أنه لا يوجد اتفاق بين المهتمين على تقسيم معين فمثلا سونج وهايتي يقسمان مفهوم الذات إلى ثلاثة أقسام هي: مفهوم الذات الأكاديمي، مفهوم الذات الظاهرة، ومفهوم الذات الاجتماعية ويتضمن مفهوم الذات العائلي ومفهوم الذات الرفاق.

4.1 تـعـريـف تـقـديـر الـذات:

نال موضوع تقدير الذات اهتمام العديد من العلماء والباحثين في علم النفس، لاسيما المهتمين بسيكولوجية الشخصية، وظهرت الكثير من التعريفات لهذا المصطلح، وفيما يلي بعض تلك التعريفات:

يرى جيرارد Gurard أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، ويتضمن كذلك إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة. وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع.(**سميح أبو مغلي**، 2002، **ص**109).

بينما يعرف كوبر سميث تقدير الذات بأنه: تقييم الفرد لنفسه، ذلك التقييم الراسخ الذي يعبر عن الاتجاه، سواء بالقبول أو الرفض، ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد في قدراته ونجاحه وقيمته، فهو بذلك الحكم الشخصي على مستوى الكفاءة كما يظهر في اتجاهات الفرد.(**صالح محمد أبو جادو، المرجع السابق، ص**153).

ولخص شوكت مفهوم تقدير الذات بقوله: أنه تقييم الفرد لذاته ومعرفته لحدود إمكاناته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسئولية، ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له.(**الحمدي محمد ضيدان الضيدان**، 2003، **ص**19).

ويعرّفه كل من لبتروفسكى و باروشفسكى بأنه: تقييم الفرد لذاته وآماله المستقبلية، وميزاته، ووضعه بالآخرين، ويؤثر هذا التقدير في كفاءة الإنسان ومواصلة تطور شخصيته، ويرتبط تقدير الذات بشكل وثيق بمستوى التطلعات، أي بمدى صعوبة الأهداف التي رسمها الفرد لنفسه.(**مايسة جمعة، المرجع السابق، ص**36).

أما فريدن Freden فيقول: " إن تقدير الذات هو التصور الذي يملكه الفرد عن نفسه، ومدى قدرته على مواجهة المشاكل والصعوبات ".(**freden** 1983).

كما يعرف محمد عاطف غيث تقدير الذات على أنه: تقييم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين فيه.(**تونسية يونسي**، 2011، **ص**76).

في حين عرفته قطب بأنه: كل ما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة أو السيئة من حيث درجة توافرها في ذاتـه، أو مدى اعـتزاز الفرد بنفسـه، أو بمـعنى آخر مـستوى تقييمه لنفـسـه.**(الحمدي محمد ضيدان الضيدان، المرجع السابق).**

مما سبق يمكن القول بأن تقدير الذات هو ذلك التقييم العام الذي يكونه الفرد عن ذاته، في كليتها وخصائصها العقلية، والاجتماعية، والانفعالية، والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها، وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته.

5.1 الـنـظريات الـمـفـسـرة لـتـقـديـر الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات، ومن هذه النظريات نذكر:

1.5.2 نظرية روزنبرج Rosenberg Theory:

تدور أعمال روزنبرج حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم روزنبرج بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر.

والمنهج الذي استخدمه روزنبرج هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

واعتبر روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكوّن اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكوّن الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.**(سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص109).**

2.5.2 **نظرية كوبر سميث** Cooper Smith Theory:

أما أعمال سميث فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وعلى عكس روزنبرج لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإن علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل إن علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية.

وإذا كان تقدير الذات عند روزنبرج ظاهرة أحادية البعد، بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي، فإنها عند كوبر سميث ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود الأفعال أو الاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه، متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات، تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، وقد ركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات. وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات.

ويذهب كوبر سميث إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال، فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو مستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

1. تقبل الأطفال من جانب الآباء.

2. تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.

3. احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء.**(صالح أبو جادو، المرجع السابق، ص154).**

3.5.2 **نظرية زيلر** Ziller :

نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتيها، وحظيت بدرجة أقل من الذيوع والشيوع والانتشار، وهي في نفس الوقت أكثر تحديدا وأشد خصوصية، فزيلر يرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية. ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما

تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

وتقدير الذات طبقا لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

إن تأكيد زيلر على العامل الاجتماعي جعله يسمِ مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك، بأنه تقدير الذات الاجتماعي، وقد أدعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات.(**سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص111**).

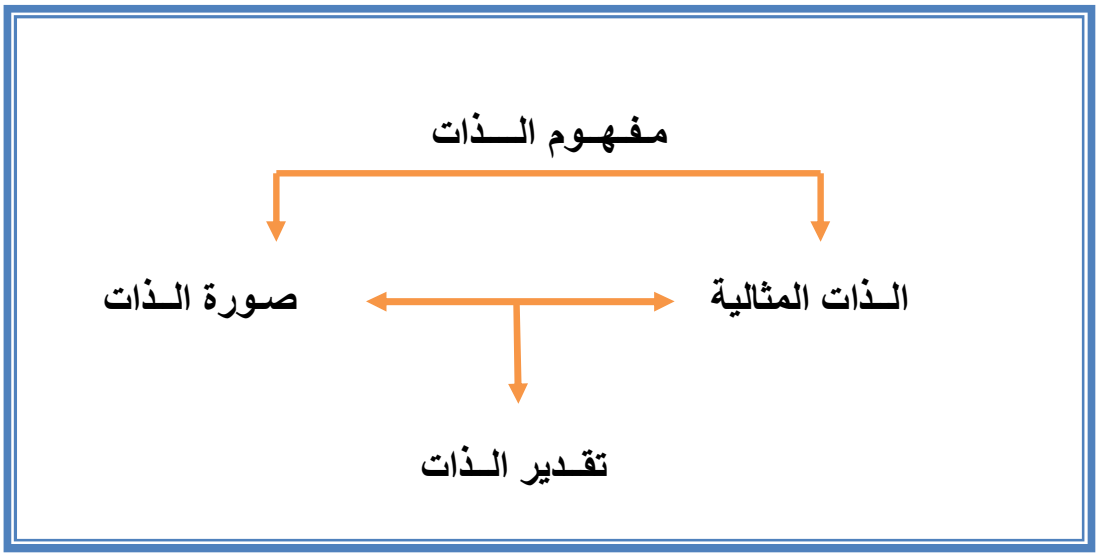
6.1 التـمـيـيز بين مـفـهـوم الـذات وتـقـديـر الـذات:

إن كثيرا من الباحثين يخلطون بين مفهوم الذات وتقدير الذات على الرغم من وجود فرق كبير بينهما، حتى ولو يوجد ترابط بين كلاهما، فقد وضح (كليمس) أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد فهي الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه.(**بطرس حافظ بطرس**، 2008، 479).

وقد ميز كوبر سميث Cooper Smith (1981) هو الآخر بين مفهوم الذات وتقدير الذات، حيث يشمل الأول مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات هو التقييم الذي يضمه أو يتمسك به الفرد من عادات مألوفة لديه، مع اعتباره لذاته، فهو يرى أن تقدير الذات يمثل الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية والتي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته.(**Cooper smith,** 1994).

وعلى الرغم من الاختلاف من الناحية الاصطلاحية، قد يبدو غير ذي أهمية بدرجة كبيرة، فإن كومبس Combes ورفاقه يرون أن المفاهيم تختلف فيما بينها تماما، ولذلك لا يمكن استخدام أي منهما بدلا من الآخر، وفي ذلك يذكر مفهوم الذات، وكما هو محدد بشكل عام، بأن تنظيم كل ما يبدو للفرد أمور تتعلق بذاته، انه ما يعتقده الفرد اتجاه نفسه، بينما تقدير الذات هو وصف لما يقدره الفرد عن نفسه لشخص خارجي، كما أنه يمثل ما يكون الفرد عليه، ومن الملاحظ أن التقدير الذاتي نادرا ما يكون مطابقا لمفهوم الذات على الإطلاق.(**عزيزة عنو**، 2008، **ص**279).

وقام لورانس(1988) بوضع نموذج نظري يوضح الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات والشكل التالي يوضح ذلك.



الشكل(02) نموذج نظري لمفهومي تقدير الذات ومفهوم الذات حسب لورانس(1988)

* صورة الذات: كيف يدرك الطفل ويقيم كفاءاته؟.

* الذات المثالية: ما يحب الطفل أن يكون عليه.

* تقدير الذات: هو ما يشعر به نتيجة الفرق الحاصل بين إدراكه لذاته وما يحب أن يكون عليه

وحسب لورانس فإن مفهوم الذات هو أشمل من تقدير الذات الذي يعتبره بعد من أبعاده. .

ومما سبق ذكره يمكن القول: أن مفهوم الذات هو التعريف الذي يرسمه الفرد لنفسه، والفكرة التي يكونها هذا الأخير عن ذاته. أما تقدير الذات فهو الحكم أو التقييم الذي يضعه الفرد لهذا التعريف، وباختصار يرتبط مفهوم الذات بالبعد الوصفي بينما تقدير الذات يرتبط بالبعد التقييمي.

7.1 أقـســام تـقـديـر الـذات:

يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين هما:

1.7.1 **التقـدير الـذاتي المكتسب:** ويشير إلى التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما حقق من نجاحات، فيبنى التقدير الذاتي على ما يحصّله من إنجازات.

2.7.1 **التقـدير الـذاتي الشـامـل:** يعود إلى الإحساس العام للافتخار بالذات، فليس مبنيا أساسا على مهارة محددة أو إنجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب.**(بطرس حافظ بطرس**، 2008، **ص**484).

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والانجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي. بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول: إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز الأكاديمي.

ويرى مؤيدو التقدير الذاتي المكتسب: أن التقدير الذاتي الشامل ذو تأثير سلبي، فزيادة الثقة تؤدي إلى المبالغة وهذا يؤدي إلى الشك الذاتي. بينما التقدير الذاتي المكتسب يمكّن الفرد من الاهتمام بذاته، فهو ينمو طبيعيا وخصوصا عندما ينجز شيئا ذو قيمة. بينما يحتاج الشامل لتفعيل ما لديه، فلابد من تدخل المعلم

والوالدين والأشخاص المحيطين به، ليس فقط مجرد تشجيع وإنما قد يضطرون لخداعه بأن ما يفعله يستحق التقدير والثناء.

ولكننا يجب أن لا نغفل أن للعلاقات الاجتماعية أثرا في إكساب النفس الثقة، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي. وهذا النجاح يشمل النجاح العلمي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذ يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتتكون لديه مشاعر ايجابية حول نفسه، ويرى نفسه ناجحا في عيون الآخرين. كما أن تأثير العلاقات الاجتماعية الشخصية تتحدد بدرجة عالية بمقدرة الشخص على التسامح والاحترام والانفتاح الذهني وتقبل الآخرين.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص485)**.

8.1 مـســتويـات تـقـديـر الـذات:

بالرغم من اختلاف الباحثين حول تقسيم التقدير الذاتي، إلا أنه يوجد اتفاق لبعض الباحثين في تحديد المستويات الأساسية لتقدير الذات وهي على النحو الآتي:

1.8.1 تقدير الذات المرتفع:

يعرف أيضا بتقدير الذات الإيجابي ويتحدد لدى بعض الباحثين بوجود فوارق بسيطة بين الأنا المدركة والمثالية، فحسب بيرون Byrone 1965 الفرق البسيط بين الأنا المدركة والأنا المثالية مؤشر لتقبل الذات، وهذا ما يحقق توازن الشخصية والتكيف الاجتماعي.

وحسب كوبر سميث فإن الأشخاص ذوي التقدير العالي للذات يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين، ولديهم فكرة محددة وكافية لما يظنون صواباً، كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع شخصياتهم، وتفكيرا ايجابيا، ويستمتعون بالتحدي ولا يضطربون في الشدائد، وهم أميل إلى الثقة بأحكامهم وأقل تعرضا للقلق، وأقل حساسية للنقد.**(مريم سليم، 2003، ص20)**.

كما كشفت الكثير من الدراسات بأن الأشخاص الذين يحققون ذواتهم يتصفون بخصائص تميزهم عن الأفراد العاديين ومن بين أهم ما يميز ذوي التقدير المرتفع حسب شوبن و جاهودا Shopen et Jahoda التفكير الابتكاري.(**إسماعيل محمد عماد الدين، 1986، ص148**).

وحسب مـريـم سليـم فإن الذين لديهم تقدير عالٍ للذات هم أشخاص يتسمون بما يلي:

* ينظرون إلى أنفسهم نظرة واقعية.

* يضعون أنفسهم كأشخاص مقبولين.

* يستطيعون أن يحددوا نقاط القوة والضعف لديهم.

* يستند تقديرهم لأنفسهم على تغذية راجعة صحيحة وليس لما يحبون أن يعتقدوا عن أنفسهم.

* يكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء.

* يقيمون علاقات مع الآخرين.

* ينسجمون مع معظم الذين في وسطهم (العمل، المدرسة، الجامعة...)

* يعملون في أغلب الأحيان كقادة إيجابيين.

* يتطوعون للقيام ببعض الأعمال.

* يرغبون في مساعدة الآخرين وفي المجازفة.

* يتعاملون بإيجابية مع الثناء.

* عندما يواجهون مشكلة غالباً ما يجدون طريقة لحلها.

* يشعرون بالرضا عن إنجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية.(**مريم سليم، المرجع السابق**).

2.8.1 تقدير الذات المنخفض:

ويعـرف أيضاً بتقديـر الذات السـالب أو المتدني، والشـخص ذو التقدير المنخفض لـذاته حسب السيد خير الله هو الذي يفتقد إلى الثقة في قدرتـه فيعمل باستمرار على افتراض أنه لا يمكنـه أن يحقق النجـاح وأنه لسبب أو لآخر يشعر أنه مقدر له بالفشل وبالتالي نجد أن مفهومـه لذاتـه يكون مصـور بعبارات مثل: أنا مكروه، أنا ضعيف.

وحسب روزنبرج Rozenberg فإن ضعف تقدير الذات مرتبط بمظاهر اكتئابية وبمشاعر عدم التشجيع. ومن الأسباب المؤدية إلى تكوين تقدير متدني للذات نجد مختلف عوامل التنشئة الاجتماعية خاصة، ونجد ذوي تقدير الذات المتدني يتميزون عادة بما يلي:

* سيطرة مشاعر الدونية عليهم.

* تقديم الاعتذارات المتكررة.

* الخوف من الإخفاق في التجارب الجديدة.

* الشعور بالذنب، حتى ولو لم يكن هناك علاقة بالخطأ.

* الخجل وعدم الثقة بالنفس.

* يميلون إلى سحب أو تعديل رأيهم خوفا من سخرية ورفض الآخرين.

* عدم الشعور بالكفاءة في دور الأبوة أو في دور الزوجية.

* الاعتقاد بعدم الاستحقاق لهذه المكانة أو العمل وإن كان الآخرين يرون ذلك.

* الخوف من أن ينبذهم الآخرون.

* الخوف من المنافسة والتساهل مع التصرف المنحرف.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق)**

* أظهرت بعض الدراسات أنهم يحملون أنفسهم على التميز فتراهم يمشون ببطء مطأطئين رؤوسهم، بحيث يبدون غرباء على العالم، يحاولون الانكماش على أنفسهم فلا يريدون أن يراهم الآخرون.

وتشير الدراسات أن قرابة 95% من الناس يشكون أو يقللون من قيمة ذواتهم، وهم بهذا يدفعون الثمن عمليا في كل حقل يعملون فيه، فهؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم، وأنهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر، فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات. وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والأمراض التي لها علاقة بالازدراء الذاتي، وكان جيمس باتيل(1980) من الأوائل الذين قرروا قوة الترابط بين الاكتئاب والازدراء الذاتي، فلقد اكتشف أنه عند ازدياد الاكتئاب فإن تقدير الذات يقل، والعكس بالعكس، ولعلاج حالات الاكتئاب تتم تنمية المهارات الفردية في رفع مستوى تقدير الذات.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص489)**.

وقد أشارت سوزان هارتر Harter عام (1990) إلى برامج تنمية تقدير الذات التي اقتصرت على تشجيع الطفل على أن يشعر فقط أنه طفل جيد، وترى أن هذا النوع من البرامج قليلة الفاعلية، والبديل لابد أن يقوم على جعل الطفل يدرك الأسباب الكامنة وراء انخفاض تقديره لذاته من خلال ممارسته لأداء كفئ، ومن خلال تشجيعه على تعريف وتقييم مجالات الكفاية لديه، والعمل على تنمية قدرته على التحصيل وتحقيق الأهداف فكلما أدرك الطفل أنه قادر على النجاح وإثبات ما سماه باندورا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي الكفاية الذاتية كلما ارتفع تقديره لذاته.**(محمد عودة الريماوي، 2003، ص231)**.

9.1 نمو مفهوم و تقدير الذات عند المراهق:

لاشك في أن مرحلة المراهقة مرحلة هامة جدا فيما يتعلق بنمو مفهوم الذات لدى الفرد، والمراهقة هي المرحلة التي يفترض أيضا أن تتكون فيها الهوية، ويختلف مفهوم الذات عند المراهق عنه عند الطفل ويمكن إجمال هذه الفروق فيما يلي:

1. صورة الذات عند المراهق تصبح أقل عيانية وتتجه بدرجة أكبر إلى التجريد. وقد أشار بياجيه في نظريته كيف يتحول الأطفال مع بداية البلوغ من مرحلة العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الصورية، إذ يستطيع المراهق في هذه المرحلة وصف سماته الشخصية، كأن يقول: أنا شخص موثوق به أو يمكن الثقة به، وطلاب المدرسة الثانوية يتجهون أكثر إلى التجريد ولا يركزون فقط على سمات الشخصية، ولكن على القيم والأيديولوجيات أو المعتقدات.

2. المراهق أكثر وعيا بذاته من الطفل. فالقدرة المعرفية الجديدة في التفكير حول أفكارهم وأفكار غيرهم ومشاعرهم يمكن أن تجعلهم شاعرين بذواتهم.

وينمو تقدير الذات ويتطور من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد نفسه، ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته، ويتم ذلك في ست نواحي هي:

1. المواهب الطبيعية الموروثة مثل الذكاء والمظهر والقدرات الطبيعية.

2. الفضائل الأخلاقية والاستقامة.

3. الإنجازات والنجاحات في الحياة مثل: المهارات، وتحقيق النجاح في المجال الأكاديمي.

4. الشعور بالأهلية وأن يكون محبوبا.

5. الشعور بالخصوصية والأهمية والجدارة والاحترام.

6. الشعور بالسيطرة على الحياة.(**مريم سليم**، 2003، **ص**7).

والعلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات من ناحية والإنجاز الأكاديمي علاقة تسير في الاتجاهين، بمعنى أن الإنجاز الأكاديمي يعمل على رفع تقدير المراهق لذاته ويحسن مفهومه عن ذاته، كما أن مفهوم الذات الايجابي يرتبط بالإنجاز الأكاديمي فالمراهق الذي يكوّن مفهوما ايجابيا عن ذاته سوف يحاول أن يقدم

الأفضل، لأن كل من مفهوم الذات وتقدير الذات يمثلان قوة دافعة، ويؤثران على سلوك وتصرفات الفرد.**(علاء الدين كفافي، 2008، ص318)**.

ويتأثر مفهوم الذات في مرحلة المراهقة بالنضج الجسمي، حيث يصبح المراهق مهتما أكثر بمظهره الخارجي ويعطيه أهمية كبرى بالمقارنة مع أقرانه بكل ما يتعلق بجسمه، فهو يهتم بالانطباعات والآراء والتعليقات التي يسمعها من رفاقه خاصة من الجنس الآخر، حيث يؤثر هذا على مفهوم الذات ومفهوم الذات الجسمية بشكل خاص، كما يتأثر مفهوم الذات بالأدوار الاجتماعية التي يقوم بها المراهق، لأن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، فالعلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات علاقة موجبة.**(قحطان أحمد الظاهر، مرجع سبق ذكره، ص53)**.

10.1 تقـديـر الـذات والـمـدرسـة:

إذا كانت الأسرة الخلية الأولى في حياة المراهقين، فإن المدرسة تحتل المرتبة الثانية، ولكنها تختلف عن الأسرة في كونها أكثر اتساعا وتعقيدا، إلا أن العلاقات فيها ليست بنفس الدفء والعمق والاستمرارية.

وتلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير المتعلم لذاته، حيث يشير جيرسليد إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما يرى توماس(1970) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل كلها تؤثر في تقدير الطفل عن نفسه، كما أشار حامد زهران إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الذات لدى التلميذ، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحاته وأدائه.**(الحمدي محمد ضيدان الضيدان، مرجع سبق ذكره، ص31)**.

كما تلعب العملية التعليمية دورا مهما وبارزا في تشكيل جوانب شخصية المراهق وسلوكه، فالمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والأساليب والتقنيات التربوية قد تساعد على نمو شخصية المراهق من جميع أبعادها أو تعيق هذا النمو، ويشير **تورنس** إلى ضرورة تهيئة الجو الملائم والصالح عقليا وانفعاليا في داخل الصف كي يكون مناسبا لقدرات المراهقين، واستعداداتهم ويوفر لهم فرص التعلم التلقائي وتشجيع المبادرة الذاتية على التعلم بالممارسة والعمل.**(مريم سليم، 2002، ص441).**

وباعتبار أن المعلم نموذج للتلميذ فالتقدير العالي للذات عند المعلم ينعكس على التلاميذ ايجابيا من خلال النمذجة، ويواجه المعلم في المدرسة حالتين:

1. تلاميذ مفهومهم لذاواتهم ايجابي: وهنا يجد المعلم أساسا صلبا ثابتا ليبني عليه.

2. تلاميذ مفهومهم لذواتهم سلبي: وعندها سيحتاج المعلم لطرق يطور وينمي من خلالها مفهوم الذات لدى هؤلاء، إذن فالأصل في تكوين تقدير الذات يبدأ من الأسرة.

إن العلاقة الايجابية بين المعلم والتلميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقدير الذات عند التلميذ، كما أن شعور المعلم تجاه نفسه يؤثر على نوعية العلاقة التي تتطور بينه وبين تلاميذه، كما يؤثر في تطوير بيئة تعليمية ايجابية يشعر فيها الطالب بالانتماء والأمن، مما يزيد من فرص التعلم لديه، ويظهر هنا دور الإدارة المدرسية في تشجيع المعلم وتعزيز الأعمال التي يقوم بها من أجل رفع مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص492).**

إن للنجاح أو الفشل المدرسي أيضا دور كبير في تقدير الفرد لذاته حيث يؤكد روزنبرج على أهمية النقاط المدرسية في تقدير الذات، حيث أن التلاميذ الذين تحصلوا على نقاط مدرسية عالية كان تقديرهم لذواتهم مرتفعا والعكس صحيح فالنقاط المدرسية المتدنية أو الضعيفة تؤدي إلى التقدير المنخفض للذات، فالنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، على حين يؤدي الفشل المدرسي إلى فقدان الفرد لثقته بنفسه

ثم بالآخرين بعد ذلك، الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى تقدير الفرد لذاته.(**الحمدي محمد ضيدان الضيدان، المرجع السابق، ص32**).

11.1 تـقـديـر الـذات و الـتوافـق الـنـفـسـي:

يؤكد ريتشارد سوين Ridchard Swine أن تقدير الذات أو قدرة المرء على تقبل ذاته، جانب هام من التوافق، ويرتبط بتوفير الذات صفات من قبيل الاعتماد على الذات ومشاعر الثقة بالنفس، وإحساس المرء بكفاءته والبعد عن السلوك الدفاعي لتجنب القلق، وتقبل الخبرات الجديدة، واحترام الذات وقدرة المرء على أن يعيش مع نفسه في هدوء وسلام.

وعليه يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وعلى رأسهم جوليان روترJulian.B.Rutter أن السلوك المنحرف(المرضي) هو السلوك غير المرغوب فيه وفقا لمجموعة من القيم والمعايير، وأنه سلوك سبق تعلمه واحتفظ به الفرد لأنه يتوقع احتمال أكبر أن هذا السلوك يؤدي إلى تدعيم هذه القيم. ويرون أنه سلوك قد تعلمه الفرد في إطار اجتماعي بالاستناد إلى الأهداف التي اكتسبت قيمة نتيجة لعلاقتها بالآخرين.

كما ترى مدرسة التحليل النفسي أن العصابات والذهانات هي: ارتدادات– في أوقات الضغط إلى مراحل سابقة من النمو، أمكن حلها على نحو أفضل، والضغط المؤدي إلى الارتداد ينشأ عن نزاعات بين الأشخاص حول قهر دوافع محرمة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التوافق النفسي هو العلاقة المباشرة بين الشخص وذاته، يكون فيها الفرد راضيا عن نفسه، غير كاره لها أو نافر منها، أو غير واثق فيها، كما تتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والضيق لدوافعه المختلفة. هذا التوافق يمثل شخصية الفرد في اتفاق مع دوافعه للعيش، ومن ثم يخص هذا البعد الشخص وحده، ومدى قدرته على فك الصراعات

الداخلية التي يعيشها، بسبب اصطدام دوافعه المختلفة، ويقاس هذا البعد في قدرة الشخص على التوفيق بين الدوافع ليحقق حالة من الاتزان مع نفسه.**(عزيزة عنو، المرجع السابق، ص365)**.

وعليه فإن الشخص يكون حسن التوافق عندما يوسع مفهومه عن الآخرين، ليحيط ليس فقط بتوقعاتهم، وإنما أيضا بتحقيق الذات الخاصة به، وهو يسلك ليس فقط كما يرغب المجتمع، وإنما أيضا بالطرق التي تعطيه قدرا أعظم من التعبير عن ذاته، ومن بين الشكاوي الشائعة لدى منخفضي التوكيد، هو العجز عن التعبير عن المشاعر الايجابية نحو الآخرين، وغالبا ما يربط مفهوم التوافق مع تحقيق الذات فيرجع كل من: جولد شتاين Goldanstein وماسلو Maslow وألبورت Alport وسوليفان Sullivan وهورني Horny وروجر Rojers المرض النفسي إلى ما يؤدي إلى الانحراف بمسار تحقيق الذات وثباته، وينمو كوسيلة الدفاع عنها تجنبا للقلق الذي يصيبها.

ومن ثم فإن لتقدير الذات دور كبير في عملية التوافق الشخصي والاجتماعي، وفي الصحة النفسية للفرد، بعد أن وجد أن هناك علاقة بين تقدير الذات الايجابي والتوافق الجيد والعكس صحيح. وقد ذكر ألبورت أن من وظائف الذات، العمل على وحدة الشخصية، فضلا أننا نجد فيها جذور ذلك الإنسان الذي يميز الاتجاهات والتقييمات، كذلك التماسك والإحساس بالأهمية الشخصية، وإعطاء الفرد شخصية متميزة.

أما روجرز و روني سيوك فقد أشارا إلى أن الذات عامل أساسي في الشخصية، وكذلك في اتجاه السلوك، وأن تقدير الذات وتقبل الآخرين يتصل كل منها بالآخر، ويلعب دورا هاما في الصحة النفسية والتوافق.

كما توضح دراسات نفسية أنه من بين الأسباب المساهمة في توليد القلق عند الفرد، هو ذلك الإحساس بالفشل الناجم عن التقدير المنخفض للذات، وأقرت هذه الأبحاث على وجود علاقة وطيدة بين القلق وتقدير الذات. ذلك أن تقدير الذات مهم جدا في عملية التكيف، وقد تبين أن هناك ارتباطا عاليا بين الشعور بالنقص والمعاناة من أعراض القلق والاضطرابات النفسية الجسمية.**(عزيزة عنو، المرجع نفسه، ص367 - 370)**.

12.1 مـتـطـلـبـات تـقـديـر الـذات:

هناك بعض ضرورات ينبغي توفرها من أجل تحقيق تقدير ذات ايجابي داخل المدرسة، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1.12.1 **الأمن:** يعد الشعور بالأمن متطلبا سابقا أساسيا لجميع مكونات تقدير الذات، فالطالب الذي لديه شعور بالأمن تتولد لديه الثقة بالنفس وبالآخرين، مما يرفع من تقديره لذاته، وليوفر المعلم بيئة صفية آمنة عليه:

1. وضع قوانين وأنظمة وتعليمات البيئة الصفية ليعرف الطلبة حقوقهم وواجباتهم، وما هو مقبول وما هو غير مقبول من السلوكات، وقد توضع هذه القوانين بالتعاون بين المعلم والطلبة.

2. متابعة تطبيق القواعد والأنظمة الصفية.

3. تشجيع الطالب على تطوير احترامه لذاته.

4. بناء الثقة بين المعلم والمتعلمين.

2.12.1 **الـفـرديـة:** وترتبط الفردية بإحساس الفرد بهويته من خلال معرفة نقاط القوة لديه، ويساعد في ذلك تعبير الطلبة عن مشاعرهم وآرائهم، ويبدأ مفهوم الفردية عند الطالب بالتطور منذ مرحلة الطفولة من خلال التغذية الراجعة التي يتلقاها من الآخرين، وتكتسب عملية بناء الهوية ذروة أهميتها خلال فترة المراهقة، إذ يبحث المراهق عن إجابة لسؤال دائم وهو من أنا؟ ومن خلال ذلك يحصل تشكيل إحساس صلب وآمن للهوية الشخصية، ويحتاج الطلبة هنا إلى التشجيع لمعرفة التغذية الراجعة المتعلقة بنواحي القوة والضعف لديهم لعبور هذه المرحلة.

3.12.1 **الهدف:** فالطالب الذي لديه رؤية واضحة لأولوياته وأهدافه وقادر على وضع خطة عمل لتحقيق النجاح لديه تقدير ذات عالٍ.

4.12.1 **الانتماء:** وهو أن يشعر الفرد أنه جزء من جماعة اجتماعية، وأن أعضاء هذه الجماعة يتقبلونه ويقدرونه مما يعمل على رفع تقديره لذاته.

5.12.1 **الكفاءة:** ويرتبط الشعور بالكفاءة بمدى تحقيق الفرد لأهدافه أو ما يناط إليه من مهمات داخل وخارج المدرسة.

6.12.1 **الشعور بالقيمة والأهمية:** ولهذا الجانب بعدين:

الأول: كيف ينظر الطالب لقيمته وأهميته.

الثاني: كيف يرى الطالب تقييم الآخرين لقيمته وأهميته.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص291).**

13.1 العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذات، والتي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد، وهي:

1.13.1 عوامل تتعلق بالفرد نفسه:

فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الفرد تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة، ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته، حيث يرتبط ذلك ببعض العوامل المتعلقة بالفرد ذاته نذكر منها:

1.1.13.1 الجنس: إن متغير الجنس يعد من المتغيرات المهمة التي تؤثر في تقدير الذات، فهو يحدد إلى حد ما أساليب المعاملة الوالدية، حيث نرى الفرق واضحا في تعامل الوالدين مع أبنائهم، حيث يعطيان الرعاية والعناية للولد أكثر منه للبنت بالمجتمعات العربية خاصة، وقد يكون العكس لدى بعض المجتمعات الأخرى، فهناك العديد من الدراسات التي بحثت حول مفهوم الذات وارتباطه بالجنس نذكر منها: دراسة حامد عبد السلام زهران ودراسة عروق إدريس صالح محمد بالإضافة إلى دراسة أندروز.**(عبد العزيز حنان، 2011، 39)**.

2.1.13.1 الناحية الجسمية: تعد الناحية الجسمية من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الذات، والتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، فطول الجسم وتناسقه ومظهره وملامحه الجميلة لها تأثير ايجابي في رؤية الفرد لنفسه، لأن ذلك يدعو غالبا إلى استجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان، كذلك يعد النضج الجسمي للذات الجسمية عنصرا مهما في مفهوم الذات، ومن الدراسات التي أظهرت العلاقة بين مفهوم الذات والنضج الجسمي نذكر: دراسة موسن وجونز، ودراسة النيال وكفافي.

3.1.13.1 التحصيل الأكاديمي: يعد التحصيل من الأبعاد الرئيسية المكونة لمفهوم الذات، وإن أحد التقسيمات لأبعاد مفهوم الذات هو التقسيم الذي يعتمد على مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي، ويخضع التحصيل تحت الإطار الأول، بينما يتضمن الثاني الجانب الجسمي والعاطفي والاجتماعي. لذلك فإن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل قوية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل ايجابي، وتشير الدراسات أن ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكوّنوا مشاعر سلبية اتجه أنفسهم، في حين يميل الأفراد ذوي التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر ايجابية، ويكون تقدير الذات لديهم مرتفع مقارنة بذوي التحصيل المتدني.**(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص153)**.

4.1.13.1 السن: أشارت الكثير من الدراسات إلى أن مفهوم الذات يتطور مع التقدم في السن، وهي إحدى سمات مفهوم الذات، لكنه يتطور بدرجات متفاوتة لعوامل متعددة كالجنس والصف الاجتماعي والتعلم والقدرات العقلية وغيرها، فعملية التقدم في السن مسألة حتمية، وأن مفهوم الذات يتبع ذلك مادام هناك زيادة

في المعارف والخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها. حيث أن التقييم للذات يزداد تمايزا مع تقدم النمو، بحيث تكون هناك تقييمات مختلفة باختلاف مجالات التفاعل، ويتطور ذلك التقييم وفقا لملاحظات المرء عن ذاته، ولإدراكه كيفية رؤية الآخرين له.**(عبد العزيز، المرجع السابق)**.

5.1.13.1 السلوك الإنساني: إن السلوك الإنساني هو نتاج لعوامل داخلية وخارجية تتعلق بالجانب البيولوجي والاجتماعي. حيث يقول السلوكيون في هذا الصدد: أن السلوك متعلم سواء كان سويا أو غير سوي، إذ أن البيئة الأولى التي يعيش فيها الفرد تشكل سلوكه بشكل أساسي وفق متغيراتها الكثيرة، ويمكن القول أن هناك ارتباطا وثيقا بين السلوك ومفهوم الذات، فالذين يتسمون بالسلوك المقبول لديهم مفهوم ذات ايجابي، بينما الذين يتسم سلوكهم بالسلبية لديهم مفهوم ذات سلبي.**(قحطان أحمد الظاهر، المرجع السابق، ص168)**.

2.13.1 عـوامـل تتعـلق بالبيئة الخارجية:

وهـي متصـلة بظـروف التنشئـة الاجتماعية والظروف التـي تربـى ونشأ فـيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

1.2.13.1 الرعاية الأسرية: يحتاج الطفل في مراحل نموه المختلفة إلى جو أسري هادئ ومستقر، وأيضا للتقبل في جو أسرته والمجتمع، فقد يؤدي شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها.**(أحمد عكاشة، 1998، ص18)**.

حيث تعتبر الأسرة البيئة الأساسية لنشأة ونمو تقدير الذات لدى الفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة ايجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصا مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته. وأشار بلاك (1979) Blackإلى ظهور تقدير ذات منخفض عند الأطفال من والدين مطلقين أو مدمنين على المشروبات الكحولية.

كما أكدت عدة دراسات مثل: دراسة جراوي(1980) على أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء وانعكاساته على رسم ملامح شخصية الأبناء، وحسب والز تؤثر العلاقة الأسرية بدرجة كبيرة على مستوى تقدير الذات لدى الفرد، فكلما كانت هذه العلاقة جيدة قوية، كان تقدير الذات مرتفعا، أما سوء العلاقة الأسرية فإنه يؤدي إلى تقدير الذات المتدني أو المنخفض.**(عبد السلام زهران، 1981، ص284)**.

2.2.13.1 المدرسة: ولها دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن لنمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ يؤثر تأثيرا هاما على مستوى مفهوم التلميذ عن ذاته.**(محمود فتحي عكاشة، 1986، ص38)**.

3.13.1 عوامل ناشئة عن المواقف والمجتمع:

ويتمثل ذلك في المكانة الاجتماعية وضآلة النجاح والفشل، والشعور بالاختلاف عن الغير، والترفع أو الرفض من قبل الآخرين، وصرامة القوانين والشعور بالذنب...وغيرها.

وتذكر نجوى بنيس(1995) أن تقدير الذات يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد، فإذا كانت مثيرات البيئة ايجابية وتحترم الذات الإنسانية وتكشف عن قدرتها وطاقاتها يصبح تقدير الذات ايجابيا، أما إذا كانت البيئة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية، وبالتالي يسوء تقديره لذاته، وقد ترجع الاختلافات بين الأفراد عند تقييمهم لأنفسهم إلى اختلافاتهم في تركيز انتباههم عند تمثلهم لأنفسهم، فالأشخاص ذوو التقدير المرتفع لذواتهم هم من يؤكدون قدراتهم أو جوانب قوتهم، أما ذوي التقدير المنخفض فهم يركزون على عيوبهم وصفاتهم السيئة.**(ممدوحة سلامة، 1991، ص679)**.

ومما سبق يمكن القول أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في مفهوم وتقدير الذات فمنها ما هو داخلي ذاتي ومنها ما هو خارجي تأثيرا إما سلبيا أو إيجابيا ويختلف مدى تأثير هذه العوامل بمدى أهميتها في حياة

الفرد وهنا يبرز دور العوامل الأسرية والمدرسية خاصة، وذلك لكونها أولى المؤسسات المكونة لمختلف أشكال تقدير الذات الأكاديمية.

14.1 العوامل التي تهدد تقدير الذات لدى المراهق:

ثمة العديد من العوامل التي تهدد تقدير الذات لدى الفرد بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة وفيما يلي ذكر لبعض هذه العوامل:

1.14.1 النقد: يؤدي التعرض للنقد المستمر إلى إحساس الفرد بعدم أهميته وأنه غير محبوب من طرف الآخرين، الأمر الذي يؤثر سلبا على تقديره لذاته، لاسيما إذا تحدثنا عن ذلك النقد الذي يوجهه الآباء إلى أبنائهم المراهقين فيما يتعلق بسلوكاتهم في هذه المرحلة ونتائجهم المدرسية.

2.14.1 التفرقة والتمييز في المعاملة بين الأبناء: تؤديان إلى الإحساس بانخفاض قيمة الفرد وعدم أهميته في الأسرة.

3.14.1 الإساءة الجسدية والعقلية: تؤدي إلى إحساس المراهق بعدم القيمة وأنه غير مرغوب فيه.

4.14.1 التسميات أو الألقاب غير المحببة: يطلق الوالدين أحيانا تسميات على أبنائهم تؤذي تقديرهم لذاتهم مثل: غبي، كسول، ولد سيئ وما إلى ذلك، فقد تحمل هذه التسميات معاني قليلة ربما، إلا أنها تنقل رسائل توحي بعدم الجدارة والأهمية، لذلك لابد على الآباء تجنب هذه الألفاظ، واستبدالها بأخرى ايجابية.

5.14.1 التغذية الراجعة: يحتاج الأطفال والمراهقون وحتى الراشدون إلى قدر جيد من الملاحظات حول الجهود التي يبذلونها، لتتطور لديهم فضيلة أو سلوك ما، وهم بحاجة لأن يقيّم سلوكهم، ولأن يلاحظ ويعترف به من طرف الآخرين، مما يؤدي بالتالي إلى المزيد من التعرف إلى الذات وتقديرها ايجابيا.

6.14.1 المتطلبات التي تفوق قدرات وإمكانات المراهق تعمل على الإحساس بتدني قدر الذات. وبالتالي لابد من التعرف على حدود ومستوى قدرات الفرد ومراعاتها.

7.14.1 الإفراط في التسلط أو الإهمال في معاملة المراهق تسهم في تشكيل تقدير هش للذات، وعدم الاتساق في المعاملة يضلل المراهق ويسهم في عدم استقرار تقديره لذاته.

8.14.1 التدخل المباشر في شؤونه والتجسس على خصوصياته يفقده الثقة في الآخرين وفي نفسه في بعض الأحيان.

9.14.1 عدم تقبل المراهق كما هو وبما لديه من قدرات وإمكانات جسدية ومعرفية من شأنه أن يؤثر على تقديره لذاته.

10.14.1 اللغة المستخدمة لها دور في كبير جدا في التشجيع أو التثبيط. فتقدير الذات يتطور عندما تستبدل كلمات اللوم والنقد بأخرى تظهر الاعتراف بالفضائل التي يتمتع بها المراهق والإشارة إليها عند الحاجة. فإن كنا نستخدم كلمات من مثل غبي، كسول، سيئ، سواء في البيت أو المدرسة أو موقع العمل، فإن الأمر يستدعي استبدالها بكلمات أخرى من مثل الشجاعة والمساعدة والمرونة، مما يؤدي إلى تدعيم السلوك المرغوب فيه في أي موقع كان.

11.14.1 معايرة الأطفال أو المراهقون بخصائص أو سمات يملكونها بدلا من ذكر الفضائل والأمور الايجابية لديهم، يجعلهم يعانون من تقدير ضعيف للذات، وإحساس بالخجل قد يمتد إلى سنوات طويلة، بسبب المشاعر العميقة بعدم الأهمية أو عدم الكفاية الذاتية.(**رغدة شريم، مرجع سبق ذكره، ص**215).

2. تـقـديـر الـذات الأكـاديـمـية

1.2 تعريف تقدير الذات الأكاديمية:

يعد مفهوم تقدير الذات الأكاديمية من المفاهيم الأساسية التي تندرج تحت تقدير الذات العام وتعتبر إحدى أشكاله، غير أن الباحثين غالبا ما ينصب اهتمامهم على دراسة تقدير الذات العام دون التطرق إلى أشكاله لذلك نجد أن التعريفات التي تطرقت لهذا المصطلح محدودة -على حد إطلاع الباحثة- وفيما يلي تعريف لتقدير الذات الأكاديمية.

يستخدم علماء النفس مصطلح تقدير الذات في الوسط المدرسي أو تقدير الذات الأكاديمية ليعبروا عن مفهوم افتراضي يتضمن تقييم مجموعة من الأفكار والمشاعر لدى المتعلم والتي تعبر عن خصائصه الذهنية والمعرفية كما تشمل معتقداته وقيمه، والجدير بالذكر أيضا أن هناك من الباحثين من يستخدم مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية للدلالة والتعبير على مفهوم تقدير الذات الأكاديمية، وهذا ما أشار إليه Hall et Lindzey بأن مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية تتضمن جانبين، أولهما مفهوم الذات كموضوع والذي يشير فيه المتعلم إلى فكرته عن معارفه وقدراته، وثانيهما مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية كعملية، بحيث يفترض في ذلك أن الذات تتضمن مجموعة من العمليات المعرفية النشطة والحيوية مثل: الذاكرة والتفكير .(**زهية خطار، ص63**).

أما محمد مصطفى ديب فيرى أن مفهوم تقدير الذات الأكاديمية يشير إلى تقييم المتعلم لذاته في ارتباطها بالأداء المدرسي في القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الاجتماعية وكيفية مشاركة الطالب في الأنشطة داخل حجرة الدراسة وخارجها، ومعرفة مدى توافق الطالب مع زملائه ومدرسيه، وذلك لمعرفة مركزه بينهم بقصد تسهيل تعليمه وتكيفه مع من يتعاملون معه. (**www.almualem.net**) .

الملاحظ أن هذا التعريف يركز على العلاقة التي تربط تقدير الذات الأكاديمية بالأداء المدرسي بمختلف نشاطاته إذ يساهم هذا التفاعل في تحديد دور ومركز المتعلم ويؤثر على تعليمه وتكيفه، وهو تعريف عام ويخص جوانب متعددة بالإضافة إلى الأداء المدرسي، كما يؤكد هذا التعريف أن تقدير الذات الأكاديمية مكتسب من مختلف المواقف والخبرات المدرسية المختلفة التي يتلقاها الطالب أثناء تمدرسه.

كما يرى شافلسون وآخرون أن تقدير الذات الأكاديمية أحد مكونات الذات العامة، والتي يعرفها بأنها المفهوم الافتراضي الذي يتضمن جميع المعارف والخبرات والعوامل الانفعالية لدى المتعلم.

أما أبو زيد فيرى أن مصطلح تقدير الذات الأكاديمية يمكن اشتقاقه من الطريقة التي يدرك المتعلم بواسطتها مكانته ومركزه فيها، فيعرفها بأنها ذلك التنظيم المعرفي والانفعالي الذي يتضمن استجابة الفرد نحو نفسه في المواقف المدرسية.**(زهية خطار، المرجع السابق، ص63)**

مما سبق يمكن القول أن مفهوم تقدير الذات الأكاديمية تصور افتراضي يبنيه التلميذ عن ذاته، ومن خلاله يقيم إمكانياته وقدراته، ومدى تكيفها مع الوسط المدرسي، فهو لا يختلف عن تقدير الذات بمفهومه العام من حيث المعنى، والاختلاف يكمن فقط في أن تقدير الذات الأكاديمية يتخصص أكثر في القيمة التي يعطيها التلاميذ لذاته من منظور الأداء الأكاديمي، ودرجة رضاه عن ذلك.

2.2 أهمية تقدير الذات الأكاديمية في التحصيل الأكاديمي:

لقد كان اهتمام الباحثين بالتحصيل الدراسي منذ القدم منصبا على الجوانب العقلية، فالأطفال المتأخرين دراسيا هم متخلفين عقليا، ولكن هذا الاهتمام أخذ اتجاها آخر نتيجة ظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب النفسية والاجتماعية في الأداء الدراسي للمتعلم.

ويذكر **أسامة أبو سريع** 1993 نقلا عن **هول** Hall قوله: أن 65%، 75% من المتغيرات الفاعلة في التحصيل والنجاح المدرسي يضل غير محدد وغير معروف إذ نحن اقتصرنا في تنبئنا بالنجاح الدراسي على استخدام المقاييس العقلية. (www.almualem.net)

ومنه يتضح لنا أهمية الجوانب غير المعرفية النفسية في التحصيل ومنها تقدير الذات الأكاديمية، إذ تنبه علماء النفس التربويون والمعلمون إلى حقيقة أن إدراكات الفرد عن نفسه هي ذات ارتباط قوي بالأسلوب الذي يتعلم به، ولقد كشفت دراسات كثيرة عن علاقة ارتباط ذات دلالة بين مستوى التحصيل ومستوى تقدير الذات الأكاديمية، إذ يرتبط التحصيل المرتفع بتقدير ذات أكاديمية إيجابي في حين يرتبط التحصيل المنخفض بتقدير ذات أكاديمية سلبي ومن الباحثين الذين يؤكدون على أهمية تقدير الذات الأكاديمية في التحصيل والأداء المدرسي نجد :

دافز Davs الذي يقول بأن: " الفشل في بعض المواقف الأكاديمية أو المواد الدراسية يؤدي إلى تولد مشاعر من العار والاكتئاب تحول بين هؤلاء الطلبة وبين الحفاظ على مشاعر الكفاءة التي تحصلوا عليها في مواقف ومواد دراسية أخرى ويزداد الأمر سوءا إذا حدث الفشل رغم جهود الطالب الكبيرة التي يبذلها في الدراسة والتحضير، إذ أن ذالك يعتبر دليل على انخفاض القدرة العقلية " .

ويؤكد محمد بن عمار أن النجاح الدراسي يتوقف على مدى درجة تحقيق الذات وتقدير الذات الأكاديمية، ويشير هامفيك Hamavhet أن مفهوم الذات وتقدير الذات الأكاديمية يلعبان دورا هاما في حياة التلاميذ لارتباطهما بأمور أخرى كثيرة منها على سبيل المثال: القدرة على المنافسة ومستوى الطموح، والتوافق الشخصي، الاجتماعي، الصحة النفسية والتقدم الدراسي فإذا أردنا أن نفهم كيف تدفع خبرات النجاح و الفشل التلاميذ بطرق مختلفة يجب أولا وقبل كل شيء أن نأخذ بعين الاعتبار مفهوم الذات عند هؤلاء التلاميذ وخاصة تقدير الذات الأكاديمية حيث يرتبط بتوقعات النجاح أو الفشل.(**أحمد محمد الزعبي**، 1994، ص96).

ويؤكد جيبي وجبلر Gibby et Gabbler في مقال لهما أن منظِّري تعزيز الذات خلصوا إلى أن متغيرات مفهوم الذات ومنها الذات الأكاديمية تعد من العوامل الرئيسية التي تحدد مستوى التحصيل لدى المتعلم، والفائدة تكمن في تكريس الوقت لبناء المنهاج التربوي الذي يتلاءم وقدرات المتعلمين، وتحسين مفهومهم عن ذواتهم من خلال جملة من البرامج التي تساهم في تنمية مهارات المتعلمين والرفع من مستوى تقديرهم لذاتهم، لأن تقبل الذات وتقديرها تقديرا ايجابيا يعد أحد شروط الأداء الدراسي الجيد، كما خلص مارش إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي السابق يؤثر على الإنجاز الأكاديمي اللاحق.**(ولاس دلابين وجرين، 1998، ص45)**.

وهناك بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فقد أكدت هذه الدراسات على وجود علاقة قوية ايجابية بينهما، ففي دراسة جيرني والتي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات بينت أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقدير الذات لديهم.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص480)**.

كما أظهرت دراسات أخرى أن تقدير الذات لدى الطلبة يعتبر عاملا مهما لمواصلة أو عدم مواصلة الدراسات العليا، وأن حصيلة ما يصل إليه الطالب من نجاح أو الرسوب خلال خبراته في الحياة هي من تحدد شدة أو ضعف الحاجة إلى التقدير عنده، فعندما يبدأ الشخص في إحداث تغيرات في البيئة المحيطة به، فإن أصابه الفشل عاود المحاولة فيما هو أكثر تعقيدا ومخاطرة، فنتيجة ما يصل إليه الشخص من موازنة بين ما أصاب محاولاته من نجاح أو فشل في معالجة أمور ومتطلبات البيئة والتحكم فيها، فإنه يكتسب الإقدام أو الإحجام عن مثل هذه المحاولات.**(السيد خير الله، 1981، ص294)**.

فتحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الشخص لذاته في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة بنفسه أولا ثم الآخرين، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الشخص لذاته، إن التقدير العالي للذات يساعد الفرد على اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير الذات المنخفض فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند الفرد

حتى قبل مواجهة المواقف، فالنجاح والفشل وتقدير الذات لهم علاقة دائرية فكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر .**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، 481)**.

من خلال أراء الباحثين يتضح أن مفهوم الذات وتقديرها يشكل حجر الزاوية في الشخصية الإنسانية والتوافق الشخصي، وتقدير الذات الأكاديمية يشكل حجر الزاوية بالنسبة للأداء الدراسي للمتعلم والذي يبقى تأثيره مستمر طوال مساره الدراسي، إذ تؤثر الخبرات الأكاديمية السابقة في اللاحقة، لذا نجد الكثير من الباحثين في مجال التربية يركزون على كيفية وضع برامج وأنظمة تعمل على الرفع من تقدير الذات الأكاديمية وذلك لمدى أهميتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للمتعلم.

3.2 علاقة تقدير الذات الأكاديمية بتقدير الذات:

إن تقدير الذات العام يشمل مجموعة من الذوات التي تكون محل تقييم كالذات الجسمية والاجتماعية والعائلية والمهنية والأكاديمية، إذ يعتبر تقدير الذات الأكاديمية جزء لا يتجزأ من تقدير الذات العام، وهي أحد أهم العناصر التي تدخل ضمنه لذا فالعلاقة بينهما هي علاقة شامل بمشمول (علاقة تكاملية).

4.2 مستويات تقدير الذات الأكاديمية:

لقد سبقت الإشارة في أبعاد مفهوم الذات أن بعض العلماء والباحثين ومنهم شافلسون يقسمون مفهوم الذات إلى قسمين :مفهوم الذات الأكاديمية وغير الأكاديمية .

حيث تتضمن مفهوم الذات غير الأكاديمية: مفهوم الذات الجسمي ومفهوم الذات العاطفي ومفهوم الذات الاجتماعي .

أما مفهوم الذات الأكاديمي: تتضمن التقييمات التي يحققها الطالب في المواد الدراسية، ويمكن التوصل إلى مفهوم الذات المتصل بالقدرات الأكاديمية أكثر ارتباطا بالدوافع والخبرات المدرسية من ارتباطه بالقدرة المتصلة بالمواقف الاجتماعية والجسمية .**(قحطان أحمد الظاهر، المرجع السابق، ص43).**

وتبعا لتقسيمات المختلفة لتقدير الذات يمكن تحديد مستويين لتقدير الذات الأكاديمية وهما :

1.4.2 **التقدير المرتفع للذات الأكاديمية:** ويعرف أيضا بالتقدير العالي للذات الأكاديمية ويتضمن إحساس الطالب بالكفاءة والقدرة العلمية والثقة في تحصيله العلمي الناتج عن الخبرات المدرسية الجيدة أو الاجتماعية التي تلقاها، ويتميز المتعلمين ذوي التقدير المرتفع للذات الأكاديمية بالميل إلى تكوين صورة ايجابية عن ذواتهم وينسبون مسئولية النجاح لأنفسهم، كما يظهرون القدرة على التحكم في المحيط الخارجي.

2.4.2 **التقدير المنخفض للذات الأكاديمية:** ويعرف أيضا بالتقدير المتدني للذات الأكاديمية ويتضمن الإحساس بعدم الكفاءة والقدرة العلمية كما تبدو ثقة المتعلمين منخفضة تجاه إمكانياتهم المعرفية كما تسيطر عليهم مشاعر الدونية والخوف من المنافسة العلمية الناتج عن الخبرات المدرسية السلبية التي تلقاها المتعلم، الأمر الذي يقودهم إلى التقليل من الجهد والشعور المستمر بالقلق.

5.2 مصدر تقدير الذات الأكاديمية:

بما أن تقدير الذات الأكاديمية تعد شكلا من أشكال تقدير الذات فإن مصدرها لا يختلف عن مصدر التقدير العام للذات وفيما يلي توضيح لذلك.

التقييم الذاتي: الذي يحتل مكانة كبيرة في المجال المدرسي، لأن من خلاله يحدد التلميذ رأيه في قدرته على النجاح في بعض ميادين الدراسة، فلا يتوصل إلى تقدير ذاته من الجانب الأكاديمي، إلا من خلال إدراكه لذاته، وهذا يتوقف على جانبين أساسيين هما:

إدراك قيمة النشاط لديه: والذي يشير إلى الحكم الذي يصدره التلميذ على النشاط وعلى إمكانياته لتحقيق الأهداف المسطرة.

إدراك الكفاءة لإنجاز المهمة: حيث بين (Pintrick et al) أنه كلما قيّم التلاميذ أنفسهم أنهم قادرون على إنجاز نشاط تعليمي، كلما كانوا أكثر صرامة والتزموا معرفيا لأداء هذه المهمة حتى وإن كانت صعبة، فالمصدر الأساسي لتقدير الذات الأكاديمية يتوقف أساسا على التقييم الذاتي للإمكانيات وإدراك أهمية النشاط المطلوب للأداء.

ويضيف الباحث موسى جبريل عوامل أخرى معززة للذات في الوسط المدرسي، منها: خبرات النجاح والفشل وتقييم الآخرين، فالتلميذ المتفوق يتلقى تقديرا ايجابيا وتشجيع المعلمين والأهل، بحيث يعزز هذا التقدير الثقة بالنفس والاتجاه الايجابي نحوها، أما المتعثر دراسيا فلا يلقى تقديرا ايجابيا وأحيانا يشعره الآخرون بالعجز مما يعمل على تنمية فكرة سلبية عن ذاته. **(زهية خطار، المرجع السابق).**

6.2 بعض المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات الأكاديمية:

إن المتصفح للتراث السيكولوجي في موضوع تقدير الذات بصفة عامة، وتقدير الذات الأكاديمية بصفة خاصة يجد نفسه أمام مصطلحات عديدة يخلط بينها الكثيرون نظرا للتداخل الكبير بينها، ومن هذه المفاهيم: مفهوم الذات الأكاديمية، فعالية الذات الأكاديمية، النجاح الأكاديمي...، وفيما يلي شرح موجز لهذه المصطلحات.

1.6.2 مفهوم الذات الأكاديمي:

يشير إلى ذلك التصور الذي يكونه الطفل عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت من خلال مواقف الحياة المختلفة والخبرات السابقة التي تفاعل معها، يعطيه تصورا يحدد فيه توقعه للنجاح أو الفشل الذي يواجهه أمام خبرات محددة، وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدافع نحو النجاح إذا ما كنت

خبراته السابقة ناجحة، أو تحبطه إذا ما كانت خبراته السابقة فاشلة، لذلك فإن مفهوم الذات الأكاديمي يشير إلى مفهوم الفرد عن نفسه في المجالات الأكاديمية المدرسية.(**هيثم يوسف راشد أبو زيد، 2005، ص6**).

كما يعرف مفهوم الذات الأكاديمي على أنه رؤية الطلاب لأنفسهم كمتعلمين في السياق المدرسي مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وعلى ثقتهم في قدراتهم، ولا يقتصر ذلك على أنشطتهم الدراسية الحالية بل كذلك على أهدافهم الأكاديمية المستقبلية، أي أنه رأي المتعلم نحو ذاته في مواقف دراسية وخارجية لها علاقة بحياة المتعلم الدراسية.(**وضحى بنت حباب، 2013 ص216**).

2.6.2 فعالية الذات الأكاديمية:

حسب بيشف Beeshaf (1974) فعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفعاليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين.(**عبد الحكيم المخلافي، 2010، ص484**).

وتعرف فعالية الذات الأكاديمية على أنها معتقدات الفرد فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته، وبتعبير آخر هو اعتقاد الفرد الشخصي أنه يمتلك القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز أهدافه، ومثابرته في إتمام ذلك فضلا عن التواصل الفعال مع الآخرين، وبذلك فإن فاعلية الذات الأكاديمية تعكس معتقدات الطلاب حول قدرتهم على النجاح في المجال المدرسي.(**هيام صابر شاهين، 2012، ص152**).

3.6.2 النجاح الأكاديمي:

يرى بادي Bady (2002) أن النجاح الأكاديمي يكون في بداية الطريق عبر الحصول على نقاط في كل مادة للمرور إلى مستوى أعلى، كما يكون في نهاية المرحلة بالحصول على شهادة نهاية الدراسة الثانوية، وحسب بادي فكلما عرف التلميذ فشلا في بداية الطريق كلما كبرت لديه فكرة ترك المدرسة وبالتالي عدم

النجاح في النهاية، بينما يعرف لوجندر Legendre النجاح المدرسي أو الأكاديمي بقوله: إنه الكفاءات والاتجاهات والقيم والمعارف المكتسبة من طرف التلميذ.

ويذهب بوشارد Bouchard (1996) إلى أن مفهوم النجاح الدراسي يشير إلى وضعية الوصول إلى الأهداف المدرسية المرتبطة بالتحكم في المعارف المحددة، كما هو اكتساب التلميذ لبعض المعارف والقيم والاتجاهات والسلوكات التي تسمح له بالاندماج الاجتماعي والمشاركة الكاملة في التحولات الاجتماعية.**(أحمد زقاوة، 2014، ص44).**

7.2 العوامل المؤثرة في تقدير الذات الأكاديمية:

لقد سبقت الإشارة إلى أن تقدير الذات الأكاديمية تعبر عن ذلك المفهوم الافتراضي الذي يكونه المتعلم عن ذاته انطلاقا من قدراته المعرفية وما يستطيع أن يؤديه من واجبات وأنشطة مدرسية فهو يقيّم ذاته بناءا على أدائه الأكاديمي، ولما كانت الذات الأكاديمية تنمو وتتطور من خلال مختلف الخبرات والمواقف التعليمية فإن العوامل التي تتأثر بها هي الأخرى متصلة ومتعلقة بالمجال المدرسي، وفيما يلي أهم تلك العوامل.

1.7.2 دور المعلم:

يشكل المعلم بعدا رئيسيا في العملية التعليمية بصفة عامة، فهو يقوم بالدور الأكبر بغية تحقيق أهدافها، فمهما بلغ مستوى الأهداف التربوية من طموح ومهما بلغت السياسات التربوية والخطط المنبثقة عنها من إحكام فإن المسؤول المباشر والعامل على تنفيذ هذه السياسات ونجاح مخططاتها هو المعلم.**(محمد سلمان الخزاعلة، 2013، ص13).**

إذ يلعب المعلم دوراً مهماً جداً في حياة التلاميذ، وذلك نظراً للوقت الطويل الذي يقضيه معهم إذ يؤثر بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي يتقمصها تلاميذه لاشعوريا، كما يتعلمون الكثير من أنواع السلوك بطريقة غير مباشرة، فالتلميذ الذي يلتحق بالمدرسة يكون شخصاً متسماً بالعجز أي أن مفهومه

الذاتي يكون أخذ في النمو، ومعاملة المدرس للتلميذ وتصرفه اتجاهه يصبح العامل الذي يحدد كيفية نظرته إلى نفسه.(**مريم سليم، 2003، ص24 - 27**).

ثم إن دور المعلم كقدوة في تصرفاته الفكرية والخلقية والاجتماعية هو جزء من التعليم، لا يمكن لأي معلم أن يتجاهله أو يتهرب منه، فكون المعلم قدوة حالة تنبثق من صميم طبيعة مهنة التعليم، وعندما يرفض المعلم القيام بهذا الدور فإنه يقلل من فاعليته إلى حد كبير، مما ينعكس ذلك على التلاميذ.(**محمد سلمان الخزاعلة، المرجع السابق**).

فالمعلم مربي لشخصية تلاميذه، وكذلك من المتوقع من المعلم أن يقوم بإنماء شخصية التلميذ من جوانب متعددة، انفعالية، اجتماعية وأخلاقية، فضلا عن إنمائها من الناحية الأكاديمية والمعرفية، فديناميكية التفاعل (معلم - تلميذ) تساهم بقدر كبير في نجاح العملية التعليمية التعلميّة.

ويذهب Rorers إلى القول: أنه على المعلم أن يتحلى بمواقف ايجابية اتجاه تلاميذه مثل:«تقبل المتعلم، والثقة بقدراته.. وأكثر من ذلك أن يكون المعلم أصلي، معبر بصورة عميقة وحقيقية..»

بذلك يفتح المعلم قنوات لفضاء تبادل معرفي وعاطفي يحفز التلميذ للتعلم والاهتمام برغبة أكبر للمعرفة وبالاستمتاع أيضا، أما Gingras (1995) فيرى أن التلميذ بحاجة إلى أن يشعر بأنه مرحب به وله مكان بالقسم الدراسي، وما عليه سوى أن يقدم ما يقدر عليه ويحاول التحسن، ليتمكن من تحقيق ذاته المدرسية تدريجيا، فأي تلميذ يرى ذاته من خلال رؤية معلمه له وهو بحاجة لهذا التقدير والاعتراف والقبول والحب أيضا، وكثيرا ما نسمع تلاميذ ينوه بدور معلمه في نجاحه أو فشله.(**زيتوني خديجة، 2011، ص198**).

كما أن للكيفية التي يشعر بها المعلمون نحو أنفسهم أثر كبير في تقدير الذات الأكاديمية للتلميذ، فما لم ينظر المعلمون إلى أنفسهم بواقعية ويشعرون بالرضا عن عملهم، فإنهم من غير المرجح أن يكونوا فاعلين في بناء تقدير الذات لدى التلاميذ، وتدل الأبحاث أن نحو ثلث المعلمين يعانون من الإرهاق وتدني تقدير

الذات لدرجة تشل فاعليتهم مع التلاميذ، وتشير الدراسات أيضا إلى أن المعلمين الذين لديهم تقدير متدني للذات يميلون أكثر إلى استخدام العقاب مع التلاميذ، ويظهرون صبرا أقل أثناء عملهم ومشاركة أقل في تقديم حلول ناجحة للمشكلات، كما أنهم يتناولون العملية التعليمية من موقع سلطوي.**(ولاس دلابين وروبرت جرين، 1998، ص42)**.

إن الطلبة الذين يعملون مع معلمين لديهم تقدير متدني للذات ينغمسون في سلوكات دفاعية أكثر من التلاميذ الذين يشعر معلموهم بالرضا على أنفسهم، وبدل أن يبني هؤلاء المعلمون الاستقلالية لدى تلاميذهم، فإنهم يميلون إلى تعزيز شعور تلاميذهم بالتبعية والسلبية، أما المعلمون الذين لديهم تقدير عالٍ لذواتهم يمكّنون تلاميذهم من تنمية ثقتهم بذاتهم، وتكون لديهم استقلالية، كما يمتلكون القدرة على حل المشكلات وبالتالي ينمو تقديرهم لذاتهم الأكاديمية بشكل إيجابي.

هذا بالإضافة إلى الصفات التي يطلقها على التلاميذ ووصفهم بعدم المقدرة والغباء وتهميشهم وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء أرائهم والتعبير عن أنفسهم ومقارنتهم بمن هم أحسن منهم من أقرانهم يؤثر في تقديرهم لذاتهم الأكاديمية بشكل سلبي.

2.7.2 المنهاج:

تعتبر المناهج التربوية أحد المؤشرات التي يعتمد عليها الباحثون والخبراء في قياس مدى النجاح الأكاديمي للتلميذ والمنظومة التربوية، ويؤكد المختصون في هذا المجال على ضرورة أن تبنى المناهج التربوية على أسس علمية ومنهجية تراعى فيها خصائص المتعلمين وقدراتهم الاستيعابية العقلية، وتأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم النفسية والاجتماعية.**(أحمد زقاوة، 2014، ص53)**.

إن المنهاج بمفهومه الحديث لا يقتصر على ما يدور في غرفة الفصل الدراسي، بل أنه أشمل من ذلك كما ذكر إبراهيم أن المنهج هو مجموع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للدارسين فيها داخلها وخارجها بقصد تعديل سلوكهم ومساعدتهم على النماء الشامل المتكامل وفق إطار معين متمايز.**(عبد اللطيف فرج، 2006، ص89)**.

حيث تعتبر المناهج المدرسية وطرق التدريس والأساليب والتقنيات التربوية من أهم العوامل المساعدة أو المعيقة لنمو تقدير الذات الأكاديمية، إذ تعمل المناهج والأنشطة التي تساعد الطلبة على التعرف على أنفسهم وعلى بعضهم البعض وعلى دمجهم في الجو العام للصف ومن أمثلة ذلك المناهج التي تؤكد على الأنشطة الجماعية والتعلم التعاوني إذ تفتح المجال للطلبة للمنافسة وتنمية قدراتهم بالتعاون مع أقرانهم.**(مريم سليم، 2002، ص440)**.

كما يؤثر أيضاً المنهج في مدى ملاءمته للقدرات العقلية للطلبة ومدى استجابته لحاجاتهم وطموحاتهم التي يسعون إلى تحقيقها في تقديرهم لذاتهم الأكاديمية .

إذ أثبتت الدراسات أن الطالب لا يخجل من الفشل ما دام العمل الذي يكلف بأدائه يكون مستحيلا بالفعل، فإذا كانت مثلا أسئلة الامتحان في مادة من المواد صعبة لدرجة أن التلميذ المتفوق لا يستطيع الإجابة عليها، فإن التلاميذ لا يكترثون لدرجاتهم المتدنية في تلك المادة، وقس على ذلك في نوعية الأنشطة والواجبات التي يكلف بها التلاميذ أثناء تعلمهم، فالمحتوى الدراسي المعقد يجعل المتعلم يشعر بالعجز، وكل ذلك يؤثر على اتجاهاته وتقيمه لذاته.

كما يؤثر أيضا المنهج ومدى كثافته على كل من الأستاذ والطالب ويخلق لديهم شعور بالضغط والقلق وعدم المقدرة والكفاءة ويؤثر هذا بالإضافة إلى العوامل السابقة في ثقة الطلبة بأنفسهم وإمكانياتهم التحصيلية و بالتالي تقديرهم لذاتهم.

3.7.2 الدرجات التحصيلية:

يرى معظم العلماء أن المتعلمين الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي الوقت عينه أثبتت الدراسات والبحوث العلمية أن الفكرة الايجابية للمتعلم عن ذاته وقدراته ضرورية للنجاح المدرسي.

وغالبا ما ينقل المدرسون انطباعاتهم إلى المتعلمين من خلال الدرجات التحصيلية، فالمتعلم الذي يحصل على درجات ضعيفة يعتقد أن المدرس لا يحسن الظن بقدراته وحصول المتعلم على درجات ضعيفة مرة تلو الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة، ويمكن لهذه الأمور إن تساعد على تنمية مفهوم سلبي للذات.

وهذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد لدى المتعلم شعورا قويا بالرضا وتزداد ثقته بنفسه، ولذلك يتوجب على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم ووضع الدرجات، وأن يساعدوا المتعلم على مواجهة المواقف المختلفة التي يتعرض لها عند عجزه على التحصيل الجيد، مع العمل على إبراز تفوقه في المجالات التي يحبها والتي تساهم في تنمية مفهوم ايجابي عن ذاته الأكاديمية.**(دنيا موفق زيد، 2007، ص40)**.

4.7.2 دور الرفاق:

يؤثر الرفاق في سلوك المراهق وتعتبر جماعة الرفاق خير وسيلة يحقق المراهق فيها رغباته وآماله وتطلعاته المستقبلية، وعن طريقها يمكن تغيير سلوكه واتجاهاته، ويمكن أن يعرف نفسه، ويشبع حاجاته الذاتية والاجتماعية التي تتعلق بالمركز والمكانة، ويكتسب الميراث الثقافي والاجتماعي الذي يمكّنه من التفاعل الايجابي بين أفراد مجتمعه، هذا من جهة**(مريم سليم، 2002، ص440)**.

ومن جهة أخرى يؤثر الزملاء في الصف كثيرا في تقدير الذات الأكاديمية للمتعلم حيث أن اندماج المتعلم في جماعة تفوقه من ناحية الإمكانيات والقدرات التحصيلية مع ميله إلى مقارنة نفسه بهم يولد إحساس بالدونية ويضعف من ثقته بنفسه وتقديره لذاته أما اندماجه في جماعة أقل منه من حيث الإمكانيات والقدرات التحصيلية يولد لديه تقدير ذات عالٍ مع الميل إلى الغرور والاستخفاف بالأشياء فعدم الانسجام في الجماعة التي ينتمي إليها التلميذ يؤثر على ثقته بنفسه وتقديره لذاته العام والأكاديمية.

وعليه فإن آراء الرفاق هامة في تقويم الذات، وتلعب دورا في تعديل مفهوم الذات لدى المراهق، كما أن جماعة النظائر Pur Group في سن المراهقة تلعب دورا هاما في تقدير الطالب لذاته من الناحية الأكاديمية، فالأشخاص الذين يقارن الطالب نفسه بهم يلعبون دورا في تقديره لذاته، وفي العادة يقارن برفاقه في المدرسة في أمور لها أهميتها من وجهة نظره مثل: الدرجات المدرسية والنشاطات اللاصفية.**(عنو عزيزة،** 2008، **ص**329).

ويمكن أن نستخلص من العوامل السابقة الذكر، أن للمحيط الدراسي والتعليمي بكل ما يحتويه تأثير كبير على تقدير الذات الأكاديمية إذ قد تعمل على الرفع من مستوى تقدير الذات الأكاديمية لدى المتعلمين إذا اتسمت بالملائمة مع إمكانياتهم وقدراتهم ودعم فهمهم لأنفسهم وإحساسهم بالكفاءة والثقة، كما قد تعمل على الخفض منه إذ طورت لديهم إحساس بعدم الأهمية وعدم المقدرة العلمية، وقد يستمر هذا التقدير طوال مسارهم الدراسي وينعكس سلبا أو إيجابيا على مستويات أخرى كالجانب المهني والأسري .

5.7.2 الإدارة المدرسية:

تعد الإدارة المدرسية حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية، حيث يعتمد نجاح المدرسة أو فشل المدرسة على جودة فريق الإدارة، الذي يقود المدرسة ويوجهها نحو تحقيق أهدافها وغاياتها، حيث تشير الإدارة المدرسية إلى مجموعة من الجهود التي يقوم بها فريق من العاملين، يأتي على رأسهم مدير المدرسة

ومعه وكلاؤه والمعلمون، المشرفون التربويون والإداريون، أي أنها تضم كل العاملين سواء في النواحي الفنية أو الإدارية في المدرسة وتستهدف تلك الجهود في النهاية تحقيق مجموعة من الأهداف والغايات. وتعمل الإدارة المدرسية على تقديم عددا من الخدمات لتلاميذها، ولعل أهمها الخدمات العلمية والاجتماعية، وما يحتاجه التلاميذ من عمليات توجيه وإرشاد وعلاج، فخدمات الإدارة المدرسية تمتد لتشمل جميع جوانب شخصية التلميذ العقلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية لينمو نموا متوافقا مع متطلبات كل مرحلة دراسية.

كما تعمل باستمرار على تطوير أسلوب أدائها، والطريقة التي تعلم بها التلاميذ، وكذا تطوير محتوى ما تعلمه لهؤلاء التلاميذ وهذا يحتاج إلى الإطلاع على كل ما هو جديد في ميدان التربية من اتجاهات حديثة وطرق تدريس مبتكرة ناتجة عن النمو المهني في خبرات ومهارات المعلمين وكل القائمين على العملية التربوية.**(محمد سلمان الخزاعلة، المرجع السابق، ص75)**.

وقد لا يبدو بشكل واضح تأثير الإدارة المدرسية على تقدير الذات الأكاديمية لدى التلاميذ لكن ضمنيا يوجد تأثير، فالنمط الإداري الذي تتبعه في التعامل مع تلاميذها يمثل العامل الأكثر أهمية في عملية خلق المناخ التعليمي في المدرسة، وقد يكون النمط الإداري تسوده التسلط والانغلاق وهذا ما سينعكس على سلوك التلاميذ داخل المدرسة وعلى نفسيتهم خاصة في ظل وجود نوع من التمييز والتفرقة بين التلاميذ في المعاملة، وقس على ذلك النمط الديمقراطي الذي يُشعر التلاميذ بالأمن النفسي، كما أن نوعية الخدمات وطبيعة المعاملة التي تعامل بها إدارة المدرسة تلاميذها تلعب دورا هاما في تكوين اتجاهاتهم نحو ذواتهم.

6.7.2 **المكتبة المدرسية:** ترتبط أهداف المكتبة المدرسية ارتباطا وثيقا بالأهداف التعليمية والتربوية للمدرسة، حيث إن الغرض الأساسي من وجودها هو مساعدة المجتمع المدرسي على تحقيق أهدافه في النواحي التربوية والتعليمية كافة، لذلك نجد أن أهدافها تتشابك وتتكامل مع أهداف المدرسة.

حيث تسعى المكتبة المدرسية إلى توفير الكتب والمراجع التي يحتاج إليها التلاميذ في دراستهم، مما يسهم في غرس عادة القراءة والاطلاع لدى التلاميذ وتنمية قدراتهم، الأمر الذي ينعكس ايجابيا على أدائهم الأكاديمي من جهة، ومن جهة أخرى يشعر التلاميذ بالاهتمام خاصة إذا ما وفرت المكتبة المدرسية المراجع التي يحتاجونها في نشاطاتهم المدرسية.(**حسن محمد عبد الشافي**، 2007، ص20).

ويمكن تلخيص كل ما سبق ذكره عن تقدير الذات الأكاديمية فيما ياي :

- ✓ أن تقدير الذات الأكاديمية مكتسب من الخبرات الدراسية المختلفة .
- ✓ التقدير المرتفع للذات الأكاديمية يؤدي إلى الإحساس بالكفاءة والمقدرة العلمية .
- ✓ التقدير المخفض للذات الأكاديمية يؤدي إلى الإحساس بعدم الأهمية والمقدرة العلمية .
- ✓ أن تقدير الذات الأكاديمية مرتبط ارتباط قوي بالتحصيل والأداء الأكاديمي إذ يؤدي التقدير المرتفع إلى تحصيل مرتفع والعكس صحيح .
- ✓ يتأثر تقدير الذات الأكاديمية بمختلف الخبرات الدراسية كالنظام المتبع والمناهج وطرق التدريس .
- ✓ تعمل المواقف التعليمية المختلفة التي يواجهها الطالب على الرفع أو الخفض من تقدير الذات الأكاديمية .

8.2 تطبيقات للمعلم لتحسين تقدير الذات الأكاديمية:

هناك الكثير مما يستطيع المعلم القيام به لرفع تقدير الذات من الناحية الأكاديمية عند الطلبة ومن ذلك:

- ✓ التعرف على الطلبة.
- ✓ مناداة الطلبة بأسمائهم.
- ✓ تحديد مستوى تقدير الذات لديهم.
- ✓ وضع توقعات عالية لجميع الطلبة ومساعدتهم في تحقيقها.

- ✓ إعطاء مسئوليات للطلبة ليقوموا بها وإشعارهم بثقة المعلم بهم.
- ✓ توفير قدر من التغذية الراجعة الايجابية لجميع الطلاب.
- ✓ شرح الأهداف من الأنشطة التعليمية.
- ✓ التعرف على ما يتميز به كل طالب.
- ✓ إعطاء قيمة وأهمية لجهود وإنجازات الطلبة.
- ✓ تعزيز نجاحات الطلبة.
- ✓ مساعدة الطلبة على تقبل أخطائهم.
- ✓ تقبل الطلبة كأفراد لهم قيمة وحتى يتمكن المعلم من ذلك عليه:

1. الاستماع لطلبته واهتماماتهم.
2. مشاركتهم والاندماج معهم.
3. احترام مشاعرهم.
4. تجنب نقدهم.

- ✓ تشجيع الطالب على تقييم سلوكه على أساس علاقته بالهدف.
- ✓ توفير بيئة نفسية آمنة يستطيع من خلالها الطلبة التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم.
- ✓ امتداح الطلاب على شرط الابتعاد عن المغالاة في المدح.
- ✓ استخدام العبارات اللفظية اللائقة.
- ✓ مساعدتهم في برمجة ذاتهم ايجابيا.**(بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص495)**.

خـــلاصـــــــة

يحتل تقدير الذات مكانة مرموقة في نظريات الشخصية، فيعده البعض من الأبعاد الأكثر أهمية عند دراسة الشخصية، وله الأثر الكبير في سلوك الفرد وتصرفاته، ويعتبره البعض الآخر المفهوم الأكثر مركزية في علم النفس، والمحور الأساسي في بناء الشخصية الإنسانية، والإطار المرجعي لفهمها، فتقدير الذات يلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك وتحديده فالتلميذ الذي لديه فكرة عن نفسه وتقييم ايجابي لذاته بأنه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف تبعا لذلك، إذ يعمل تقدير الذات الايجابي هنا كقوة دافعة، ويتأثر تقدير الذات بمجموعة لا محدودة من العوامل كما يتضمن عدة أبعاد، إذ يقدر الفرد ذاته الأسرية، الاجتماعية، المهنية، والأكاديمية التي تعد من بين أهم العناصر التي تدخل ضمن تقدير الذات العام التي تنمو في المواقف التعليمية المختلفة وتعد العوامل الدراسية من نظام، مناهج التدريس وأساليب ووسائل تعليمية وأساتذة والطاقم الإداري والتربوي وغيرها مما يرتبط بالدراسة من أهم العوامل تأثير في تقدم أو تدني تقدير الذات الأكاديمية وبالتالي تقدم أو تدني التحصيل الدراسي، إذ أثبتت الكثير من الدراسات على قوة العلاقة التي تربط التحصيل بتقدير التلميذ لذاته.

الفـصـل الثالـث

التوافـق النـفـسـي

تـمـهـيد.

1. الـتـوافـق.

1.1 مفهـوم التـوافـق.

2.1 عـلـم الـنـفـس و دراسـة الـتـوافـق.

3.1 عـلاقـة الـتـوافـق بـالـمـسـايـرة والـمـغـايـرة.

4.1 الـفـرق بين مـفـهـوم الـتـوافـق ومـفـهـوم الـتـكـيـف.

5.1 الـتـوافـق و الـصـحـة الـنـفـسـيـة.

2. الـتـوافـق الـنـفـسـي

1.2 تـعـريـف الـتـوافـق الـنـفـسـي.

2.2 الـنـظـريـات الـمـفـسـرة لـلـتـوافـق الـنـفـسـي.

3.2 مـعـايـيـر الـتـوافـق الـنـفـسـي.

4.2 أبـعـاد الـتـوافـق الـنـفـسـي.

5.2 مـجـالات الـتـوافـق الـنـفـسـي.

6.2 أسـالـيـب الـتـوافـق الـنـفـسـي.

7.2 العـوامـل الـديـنـامية لـلـتـوافـق الـنـفـسـي.

8.2 أهـمـيـة دراسـة الـتـوافـق الـنـفـسـي.

9.2 قـيـاس الـتـوافـق الـنـفـسـي.

10.2 مـعـيـقـات الـتـوافـق الـنـفـسـي.

3. سـوء التوافـق النـفـسـي.

1.3 مـفـهـوم سـوء التـوافـق.

2.3 كـيف ينـشـأ سـوء التـوافـق النـفـسـي.

3.3 أسـباب سـوء التـوافـق النـفـسـي.

4.3 مـظاهـر سـوء التـوافـق النـفـسـي.

5.3 عـلاج سـوء التـوافـق النـفـسـي.

خـلاصـة.

تمهيد

يعد مفهوم التوافق من أكثر المفاهيم شيوعا في علم النفس بصفة عامة، والصحة النفسية بصفة خاصة، وذلك إلى الحد الذي يعرف فيه Munn علم النفس بأنه العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن في بيئته ويدرسها، ولقد شغل هذا المفهوم حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية، فالتوافق النفسي ليس بعدا أو مرادفا للصحة النفسية فحسب بل يرجعه الكثير من الباحثين بأنه الصحة النفسية بعينها، وقد تضاعفت أهميته في هذا العصر الذي ازدادت فيه الحاجة إلى الأمن والاستقرار النفسي. ويُجمِع الباحثون على أن مفهوم التوافق هو عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين أساسيين هما: أولا الفرد نفسه وثانيا البيئة المادية والاجتماعية، أي يسعى الفرد إلى إشباع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية وتحقيق مختلف مطالبه متبع في ذلك أساليب ملائمة لذاته ولكون التوافق دليل على تمتع الفرد بالصحة النفسية السوية فقد تم تخصيص هذا الفصل لتناول التوافق النفسي والنظريات المفسرة له، ومختلف أبعاده ومجالاته وأهمية دراسته، بالإضافة إلى معوقاته وطرق علاج سوء التوافق النفسي .

1. التــوافــق

1.1 مفهوم التـوافق:

يشكل مفهوم التوافق محور اهتمام العلماء والباحثين في مجال الصحة النفسية نظرا لأهميته الكبيرة في حياة الفرد، والمتصفح للتراث النظري يجد عددا لا محدودا من التعريفات التي تطرقت لهذا المفهوم، وفيما يلي الدلالات الاصطلاحية لمفهوم التوافق في المعاجم ودوائر المعارف النفسية.

أ) معجــم انجلش وانجلش English & English

التوافق Adjustment له عدة تعريفات هي:

* اتزان ساكن Static أي ثابت ومتوازن، بين كائن عضوي وبيئته المحيطة حيث لا يوجد تغير في مثير يستدعي استجابة، فجميع الحاجات مشبعة وكل الوظائف تعمل بشكل عادي.

* حالة قوامها علاقة منسجمة بين الكائن الحي والبيئة حيث يستطيع الكائن الحي الوصول إلى إشباع معظم حاجاته والاستجابة بشكل مناسب إلى المتطلبات الفيزيقية والاجتماعية.

* عملية إجراء التغيرات اللازمة التي يقوم بها الفرد في داخله أو بيئته للوصول إلى انسجام نسبي.

ب) موسـوعة علم النفس Herder & Herder:

لمصطلح التوافق عدة تعريفات هي:

* حالة تتحقق فيها حاجات الفرد من ناحية، ومطالب البيئة من ناحية أخرى.

* عملية يتم بمقتضاها تحقيق علاقة منسجمة بين الفرد وبيئته الاجتماعية، ويحدث التوافق تغييرا في البيئة، وتغييرا في الكائن الحي نفسه من خلال اكتساب استجابات مناسبة للموقف.

ج) معجــم علم السلوك:

عرف وولمان(Wolmen) التوافق بأنه: " قدرة الفرد على إشباع حاجاته، ومقابلة معظم متطلباته النفسية والاجتماعية من خلال علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها ".

د) دائــرة معارف علم النفس Eysenck & Arnold:

التوافق حالة تكون فيها حاجات الفرد من ناحية ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى مشبعة من خلال علاقة منسجمة بين الفرد وبيئته الاجتماعية.

هـ) المعجــم الفلسفــي مراد وهبه:

يشير مصطلح التوافق إلى: " العملية التي تقتضي من الفرد حين يواجه مشكلة خلقية أو يعاني صراعا نفسيا أن يغير من عاداته واتجاهاته ليتواءم مع الجماعة التي يعيش في كنفها".**(نايف محمد المرواني، 2009، ص83)**

أما تعريفات العلماء والباحثين للتوافق فقد تعددت هي الأخرى بتعدد واختلاف توجهاتهم النظرية ومدارسهم نورد البعض منها.

يعرف لازوراس Lazarus: التوافق على أنه: "مجموع العمليات التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات والضغوط المتعددة، أو هو سلوك الفرد إزاء الضغوط الاجتماعية والشخصية التي تؤثر بدورها على التكوين والتوظيف النفسي له".**(رمضان محمد القذافي، 1998، ص109)**.

بينما ذهب برونو Bruno إلى القول أن التوافق هو عملية انسجام بين الفرد وبيئته، بغية تحقيق مطالبه وإشباع حاجاته المختلفة، وإنها تلك العملية التي تتطلب التغيرات الضرورية في سلوك الفرد كي يحقق علاقة انسجام بين ما يطمح إلى تحقيقه من مطالب وبين ظروف بيئته المتغيرة.**(أديب محمد الخالدي، 2009، ص100)**.

في حين تعرفه سمية فهمي: على أنه ذلك السلوك السوي الناتج عن تحقيق مواجهة واقعية للمشكلات التي تتضمن التوافق بين رغبات الفرد وأهدافه من جهة، وبين الحقائق المادية والاجتماعية التي يعيش وسطها من جهة ثانية.(**أديب محمد الخالدي، المرجع السابق، ص101**).

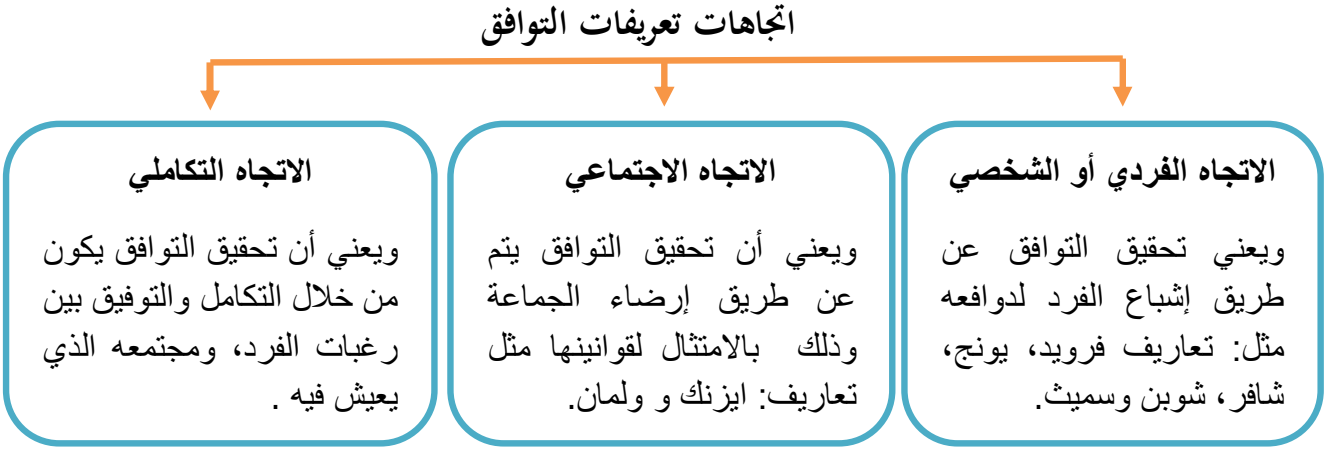
ويعرف مصطفى فهمي التوافق بأنه: عملية دينامية مستمرة يهدف فيها الشخص إلى تغيير سلوكه لإحداث علاقة أكثر تلاؤما بينه وبين بيئته، أي القدرة على بناء علاقات مرضية بين المرء وبيئته.(**مصطفى فهمي، 1979، ص23**).

بينما يرى أحمد عزت راجح التوافق بأنه: تغير في سلوك الفرد يناسب ما يحدث في البيئة من تغيرات ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة والتحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه وبينها.(**حسين أحمد حشمت، 2006، ص45**).

يتضح مما سبق أن مفهوم التوافق بمثابة وسيلة الإنسان لتحقيق غاياته وإشباع دوافعه، من خلال تفاعله مع مطالب الحياة المتغيرة، كي يضع نفسه في موقع أقرب إلى التوازن، حتى يكفل لنفسه البناء البيولوجي والسيكولوجي المناسب، حيث أن مجالات التوافق متعددة، ومن المحتمل أن يكون الفرد متوافقا في مجال ما، وغير متوافق في مجال آخر، نظرا لاختلاف الأساليب التوافقية التي يتبعها الأفراد.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يمكننا التعرف على ثلاثة اتجاهات تتناول مفهوم التوافق، وهي: الاتجاه النفسي، الاتجاه الاجتماعي والاتجاه التكاملي الذي يجمع بين الاتجاهين السابقين، وهذا يساعد على دراسة المفاهيم والتعريفات المختلفة لهذا المصطلح في محاولة تبين نواحي الاختلاف والتشابه بينها في ضوء الاتجاهات الثلاثة. ويمكن توضيح تلك الاتجاهات من خلال الشكل(03).

الشكل (03) يوضح اتجاهات تعريفات التوافق



(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990، ص81)

2.1 علم النفس ودراسـة التـوافـق:

يطرح كمال دسوقي (1974) تصوره لعلم النفس على أنه علم دراسة التوافق، توافق الفرد الإنساني أو عدم توافقه مع متطلبات مواقف حياته، بما تمليه عليه طبيعته التي هي بناؤه النفسي في استجاباته لمواقف حياته، فالحياة الإنسانية كلها(بل الحيوانية والنباتية قبلها في سلم الرقى) تكيف مع البيئة وتوافق مع الظروف ومجاهدة من أجل البقاء ونسمي هذا في الإنسان التوافق النفسي.

إن كل جوانب علم النفس وفروعه وتعريفات فروعه إنما تعنى بدراسة موضوع واحد هو التوافق، فاستجابة الأعصاب والإحساس بالتنبيهات تندرج تحت التوافق الحسي الحركي، والإدراك الحسي والتعلم والتذكر والتفكير والذكاء والاستعدادات تندرج تحت التوافق العقلي، ودراستنا للدوافع والانفعالات والشخصية تندرج تحت التوافق الشخصي، وتناولنا لفردية واكتسابية التوافق تندرج تحت اجتماعية التوافق، ودراستنا لمراحل النمو المختلفة للإنسان تندرج تحت مرحلية التوافق، أما دراسة توافق الإنسان في مجالات الحياة المختلفة تندرج تحت مجاليه التوافق، ودراسة الفرد في حالتي السواء واللاسواء تندرج تحت موضوع صحية التوافق.(**عبد الحميد محمد شاذلي، 2001، ص56**).

وهذا الفهم للتوافق على أنه موضوع علم النفس هو واقع الأمر، كما أن تعريف علم النفس بالتوافق هو عين الحقيقة، فالناس يسلكون ليتوافقوا وتوافقهم – ولو أنه هدف للسلوك – هو حقيقة موضوعية يمكن ملاحظتها وقياسها، إنه موضوع كمي لدراسات علم النفس، كما ترتد توافقات الفرد في النهاية وبكل أنواعها إلى النفس.**(عبد الحميد محمد شاذلي، المرجع السابق)**.

3.1 عـلاقــة التـوافـق بالـمــســايـرة والمغـايـرة:

تعني المسايرة الانصياع أو المجاراة وهي ميل(غير مقصود غالبا) لتقبل أفكار جماعة اجتماعية معينة ومعاييرها وسلوكها كجماعة الرفاق، والمسايرة قد تكون مطلوبة في مواقف معينة، ولكن البيئة الاجتماعية قد تتضمن معايير فاسدة وتقاليد بالية ومبادئ خاطئة، ومن ثم لا يكون الانسجام معها علامة على التوافق، ويكون التوافق هنا بمحاولة تغيير البيئة أو عدم مسايرتها ويسمى ذلك بالمغايرة، وهي مصطلح مهم في علم النفس الاجتماعــي يشـيـر إلــى السلوك الذي يتناقض مع معايير الجماعة ويخالفها.

والعلاقة بين التوافق والمسايرة علاقة معقدة، فقد يساير الفرد مجتمعه ولا يتمتع بالصحة النفسية، كما قد يعتبر الفرد متوافقا رغم سخطه على أوضاع في المجتمع واعتراضه على بعض جوانبه التي يرى أنها غير صحيحة.**(عبد الحميد محمد شاذلي، المرجع نفسه، ص58)**.

4.1 الفـرق بين مفهـوم التـوافـق و مفهـوم التـكيـف:

تباينت آراء الباحثين في تحديد مفهومي التكيف والتوافق، فبعضهم أشار إلى وجود فرق بين المفهومين، ومنهم من اعتبرهما وجهان لعملة واحدة.

فالتوافق مصطلح يعني التآلف والتقارب، وهو نقيض التخالف والتنافر ومفهوم التوافق مستمد من علم الأحياء الذي يعطي معنى التكيف، أي حدوث تغير عضوي في شكل الجسم أو أية وظيفة من وظائفه حتى

يصبح قادر على البناء والاستمرار، وهو بهذا المعنى يعد الأساس في نظرية النشوء والارتقاء " لدارون"، ويشير العديد من العلماء في هذا المجال إلى أن التكيف هو التغير التدريجي الذي يحدث في عضو حسي بعد إثارة يطول أمدها.(**أديب محمد الخالدي، المرجع السابق، ص**102).

يتضح مما سبق أن التكيف من وجهة نظر علم الأحياء يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية، وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغير في البيئة بتغيرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد، إذ يفسر السلوك الإنساني بوصفه توافقات مع مطالب الحياة وضغوطها، وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها وتتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، وتؤثر بدورها في التكوين السيكولوجي للفرد.(**صبره محمد علي**، 2003، **ص**132).

ولقد اهتم الباحثون بهذا الموضوع بغية التمييز بين مصطلحي التكيف والتوافق، وأشاروا إلى أن التكيف يعني السلوك الذي يجعل الكائن الحي في نشاط لممارسة الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، بينما يشير مصطلح التوافق إلى الجانب النفسي من نشاط الإنسان وسعيه للتعامل المرن مع مطالب الحياة. من هنا نجد أن مفهوم التوافق مفهوم إنساني بحت أما مفهوم التكيف فيشمل تكيف الكائن الحي عامة (الإنسان، الحيوان، النبات) إزاء البيئة التي يعيش فيها ولابد للكائن الحي أن يتكيف مع البيئة لكي يتمكن من العيش فيها.

ومما سبق ذكره يتضح أن هناك بعض التداخل بين مفهومي التوافق والتكيف من جهة وبين مفاهيم أخرى من جهة ثانية، كالمسايرة والتكامل والامتثال، بشكل عام يستخدم بعض الباحثين كلمة تكيف مرادفة لترجمة مصطلح (Adjustment) ويقصد به ما يراه الآخرون في حديثهم عن التوافق، وهذا الخلط والتداخل يعود إلى:

1. التشابه بين المفاهيم.

2. اختلاف الافتراضات النفسية الأساسية التي يتبناها الباحثون كالاتجاه السلوكي أو الإنساني.

3. اختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها إلى التوافق، فقد ينظر إلى الإنسان بوصفه مجرد وجود عيني في الحياة وبذلك يكون لفظ التكيف هو الاختيار المناسب.

4. اختلاف أغراض الدراسة والفئات المتخذة(العينات) لها، فدراسة التوافق لأغراض العلاج تختلف عن أهداف الدراسة لأغراض الانتقاء المهني، ودراسة المعوقين في مؤسساتهم يختلف عن دراسة توافق الطلبة الجامعيين.**(أديب محمد الخالدي، المرجع السابق، ص103).**

هذا ويضيف بعض الباحثين أن التكيف أشمل من التوافق لأنه يشمل كما أشرنا سابقا الإنسان والحيوان والنبات في علاقاتهم مع البيئة، أما التوافق النفسي فيقتصر على التفاعل بين الإنسان والبيئة الفيزيقية والاجتماعية، وأن التكيف يتضمن المسايرة للظروف وينكر دور الإنسان في تغييرها وكذلك يلغي دور الفروق الفردية بين الأفراد، في حين أن التوافق النفسي يُظهر جانب الإرادة البشرية لتغيير الواقع نحو الأفضل، بما يمتلكه الإنسان من قدرات مبدعة.**(صالح حسن الداهري، 2008، ص16).**

5.1 التوافـق و الصحـة النفسيــة:

يعد مفهومي التوافق والصحة النفسية من أكثر المفاهيم المتداخلة فيما بينها، والتي لا يزال الجدل قائما حولها نظرا لاختلافات رؤى واتجاهات العلماء والباحثين، ويؤكد الباحثون على أن الارتباط كبير بين هذين المصطلحين ويصل في بعض الأحيان إلى الترادف، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن الشخص الذي يكون متوافقا مع مواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلا على امتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيدة أو سوية.**(محمد جاسم محمد، 2004، ص21).**

وعليه فإن الكثير من المؤلفين يوحدون بين الصحة النفسية وحسن التوافق ويرون أن دراسة الصحة النفسية ما هي إلا دراسة للتوافق، بل ويعرفونها على أنها التوافق عينه، وأن حالات عدم التوافق مؤشر لاختلال الصحة النفسية لدى الفرد.

ويرى باحثون آخرون أن السلوك التوافقي ليس هو الصحة النفسية بل أحد مظاهرها، فالصحة النفسية حالة أو مجموعة شروط والسلوك التوافقي دليل توافرها، على حين يرى آخرون أن الشخصية السوية مرادف لمصطلح الصحة النفسية والحقيقة أن التداخل كبير بين هذه المصطلحات.**(أشرف محمد عبد الغني شريت، 2006، ص127)**.

ويذكر Schwebel في العلاقة بين الصحة النفسية والتوافق ما يلي:

* الصحة النفسية توافق مستمر، غير ثابتة، وهي هدف دائم، ضروري وأساسي في نمو الشخصية السوية.

* الصحة النفسية حالة ايجابية تشمل الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وهذه الجوانب متكاملة تنمو خلال عملية التوافق.

* الصحة النفسية عملية توافق تهدف إلى إيصال الفرد إلى أعلى مراتب تحقيق الذات.

ويرى أبو حويج والصفدي أن التوافق يدل على الصحة النفسية إذا كانت أهداف الفرد تتفق مع قيم ومعايير المجتمع وإشباعها بسلوك مقبول، وأيضا يدل على ضعف الصحة النفسية إذا لم يتقبل المجتمع أهدافه أو كان سلوكه يثير سخط الناس.**(مرفت عبد ربه، مرجع سبق ذكره، ص13)**.

6.1 تحليـل عـمليـة التـوافـق:

عند تحليل عملية التوافق نلاحظ أنها تتكون من أربع خطوات هي:

أ) وجود حاجة تريد الإشباع: هذه الحاجة (بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية) تؤدي إلى تكوين الدافع المرتبط بإشباع هذه الحاجة فالدوافع البيولوجية ترتبط بإشباع حاجات بيولوجية، وهي نتاج لهذه الحاجات، والدوافع النفسية الاجتماعية ترتبط بإشباع حاجات نفسية، وهي بالتالي نتاج لها.

ب) وجود عائق يحول دون إشباع هذه الحاجات: قد يكون هذا العائق خارجي مما يترتب عليه الشعور بالإحباط، وقد يكون تعارض بين الأهداف التي يسعى الشخص للوصول إليها مما يترتب عليه الشعور بالصراع النفسي.

ج) قيام الكائن الحي بمجموعة من الاستجابات للتغلب على هذا العائق: حيث يستخدم الأساليب المباشرة أولا فإن لم تؤدي إلى التغلب على العائق وإنهاء حالة الإحباط أو الصراع فإنه يلجأ إلى الحيل الدفاعية والتي تمثل أساليب غير مباشرة لتحقيق التوافق.

د) تنتهي إحدى هذه الاستجابات إلى حل المشكلة وإشباع الحاجة، وهنا تتحقق عملية التوافق: فالتوافق يحدث حينما يتم إشباع الحاجات البيولوجية أو النفسية بطريقة يرضى عنها الفرد، أي تتفق مع ما لديه من قيم ولا تتعارض مع الضمير، ويرضى عنها المجتمع أي تتفق والمعايير والقيم الاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع.**(عبد المنعم عبد الله حسيب، 2006، ص19)**.

وغير أن عملية التوافق لا تتم دائما بهذا النظام وهو الذي يؤدي إلى التغلب على العائق وإلى حل المشكلة، فقد نشاهد أحيانا بعض الناس يعجزون عن حل مشكلاتهم ولا يستطيعون أن يتغلبوا على العوائق

التي تعترضهم، فيتجنبون هذه العوائق ويؤدي ذلك إلى ابتعادهم عن أهدافهم الأصلية ويعانون من الإحباط.**(صالح حسن الداهري، المرجع السابق، ص72)**.

2. التـوافـق النفســـي

1.2 تعريف التوافـق النفسي:

يطرح علماء النفس مفهوم التوافق النفسي على أنه توافق الفرد مع ذاته وتوافقه مع الوسط المحيط به، وكل المستويين لا ينفصل عن الآخر وإنما يؤثر فيه ويتأثر به، فالفرد المتوافق ذاتيا هو المتوافق اجتماعيا، ويضيف علماء النفس بقولهم: " أن التوافق الذاتي هو قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه وبين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع، بحيث لا يكون هناك صراع داخلي".**(جمال أبو دلو، 2009، ص228)**.

حيث يرى كمال دسوقي(1974) أن التوافق النفسي هو إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس والارتياح لتخفيف التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة، ويكون الفرد متوافقا إذا هو أحسن التعامل مع الآخرين بشأن هذه الحاجات.

ويؤكد أن الموقف التوافقي يتضمن ثلاثة عناصر هي: الفرد، وحاجاته من البيئة أو إمكانيات الظروف الميسرة له، والآخرون الذين يشاركونه الموقف، ولا غنى له عن استرضائهم إلى جانب ترضية نفسه أيضا.**(عبد الحميد محمد شاذلي، 2001، ص81)**.

كما يقصد بالتوافق النفسي رضا الفرد عن نفسه، وتتسم حياته بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب، القلق والنقص فيتمكن من إشباع دوافعه بصورة ترضيه ولا تغضب الجميع.**(مصطفى فهمي، مرجع سبق ذكره، ص34)**.

ويشير الباحث حامد زهران إلى أن التوافق النفسي هو مرادف للتوافق الشخصي ويعني السعادة عن النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع الفطرية الأولية (الداخلية)، والدوافع الثانوية المكتسبة (الخارجية) وبالتالي يعبر عن سلام داخلي كما يتضمن التوافق مطالب النمو في مختلف المراحل المتتابعة.(**عبد السلام حامد زهران، 1994، ص08**).

وعرف عبد الله عبد الحي موسى(1982) التوافق النفسي بأنه العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الفرد مستهدفا تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين نفسه من جهة، وبينه وبين البيئة من جهة أخرى.(**عبد الحميد محمد شاذلي، المرجع السابق، ص85**).

ويقوم هذا التعريف على إبراز أهمية تقبل الذات من جهة وتقبل الآخرين من جهة أخرى في العملية التوافقية.

من خلال ما سبق يمكن القول أن التوافق النفسي عملية دينامية مستمرة، يقوم خلالها الفرد بالتفاعل مع البيئة لإشباع حاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، لتحقيق أهدافه ويظهر في مدى رضا الفرد عن ذاته وتقبله لها، وقبول الآخرين له والخلو من الاضطرابات النفسية.

2.2 النظريات المفسرة للتوافق النفســي

1.2.2 نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب مدرسة التحليل النفسي أن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات، تعقبها إشباع أو إحباط، كما تفترض هذه المدرسة أن الشخصية تتكون من ثلاثة نظم أساسية الهو، الأنا، الأنا الأعلى، بالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية له ديناميته وخصائصه وميكانيزماته ومبادئه التي يعمل وفقها، فإنها جميعها تتفاعل معا تفاعلا وثيقا بحيث يصعب فصل تأثير كل منها، وأن السلوك في الغالب محصلة تفاعل

بين هذه النظم الثلاثة، ونادرا ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين.**(بطرس حافظ بطرس، مرجع سبق ذكره، ص99).**

ويعتقد فرويد أن عملية التوافق الشخصي غالبا ما تكون لا شعورية، ويرى أن العصاب والذهان ما هي إلا عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق، ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث مسميات هي: قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على الحب.

ويعتقد يونج أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف أو تعطل، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة.**(محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص24).**

2.2.2 النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن التوافق هو اكتساب الفرد لمجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين، والتي سبق أن تعلمها الفرد، وأدت إلى خفض التوتر عنده أو أشبعت دوافعه وحاجاته، وبذلك تدعمت وأصبحت سلوكا يستدعيه الفرد كلما واجه نفس الموقف مرة أخرى، ويشير السيد إلى أن بعض علماء المدرسة السلوكية اختلفوا في حدوث عملية التوافق، مثل واطسون وسكنر رأوا أن عملية التوافق تتم بدون قصد وبصورة آلية عن طريق المثيرات البيئية.

في حين يرى باندورا وماهوني أن بعض عمليات التوافق تتم بصورة قصدية واعية تماما، ويرون أن السلوك التوافقي هو الذي يؤدي إلى خفض التوتر الناتج عن إلحاح دافع معين والفرد يتعلمه، ويميل إلى تكراره في المواقف المماثلة، كما يرون أن الشخصية ليست إلا جهاز العادات والمهارات والسلوكيات التي اكتسبها الفرد، والسلوك التوافقي هو القدرة على التنبؤ بالنتائج المترتبة على السلوك والقدرة على ضبط الذات.

وسوء التوافق عند السلوكيين يتمثل في عدم قدرة الفرد على ملاحظة النتائج غير المرغوبة التي تترتب على سلوك معين، كما يتضمن صعوبة ضبط الذات، وهذه القدرات في جميع الأحوال مهارات أو سلوكات متعلمة، وهي قابلة للتغيير في أي وقت من عمر الإنسان.**(مرفت عبد ربه، المرجع السابق، ص17).**

3.2.2 **النظرية الإنسانية:**

قامت هذه النظرية مخالفة لآراء كل من المدرسة التحليلية والسلوكية، فأصحابها أجمعوا على أن الإنسان يتميز عن باقي الكائنات الحية بالإبداع والتفاعل والتواصل والحرية، وهم يرون أن التوافق يرتبط بتحقيق المرء لذاته، وإذا استطاع الإنسان أن يشبع الحاجات الأولية والفسيولوجية، يفسح المجال له للوصول للمستوى الذي يليه حتى يصل إلى أعلى مستويات الإشباع ألا وهي تحقيق الذات، ويرى ماسلو أن الشخص المتوافق يتصف بالتلقائية، وتقبل الذات والآخرين، والإدراك الدقيق للواقع، والاستقلال وقدرته على إقامة العلاقات مع الآخرين، وأن تحقيق الذات هو أرقى الدوافع الإنسانية وأن الأشخاص المحققين لذواتهم يمثلون الشخصية السوية.

وبما أن الشخصية المتوافقة هي التي تتمتع بالتوازن بين الفرد وذاته من جهة وبين مجتمعه من جهة أخرى، إضافة إلى قبول الذات والرضا الاجتماعي فلابد من الإشارة إلى أن هذه المشاعر تتشكل ضمن محددات تتكامل فيما بينها، ويعتبر كل من الوراثة والبيئة جانبا منها، ولا يمكن الحكم على الفرد من جانب أو اتجاه معين دون النظر للجوانب الأخرى.**(مرفت عبد ربه، المرجع نفسه، ص18).**

ويشير كارل روجرز إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكاتهم غير المنسقة مع مفهومهم عن ذواتهم، كما أكد بيرلز على أهمية التنظيم أو التوجيه، وعلى أن يحي الأفراد هذا أو الآن دون خوف من المستقبل، لأن هذا سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا وهناك نظريات نفسية تحدثت عن هذا الموضوع.**(محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص25).**

يتضح من خلال النظريات السابقة أن كل منها يرى التوافق من منظور مختلف، فالنظرية التحليلية تعتبر أن التوافق هو قدرة الفرد على القيام بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية، ويشعر أثناء ذلك بالسعادة والرضا فلا يكون خاضعا لرغبات الهو أو الأنا الأعلى، ولا يتم ذلك إلا بوجود أنا قوي يستطيع الموازنة بين رغبات الهو وتحذيرات الأنا الأعلى ومتطلبات الواقع، فهي ترجع نجاح عملية التوافق إلى الأنا القوية، أما السلوكيون يرون أن عملية التوافق مكتسبة من خلال التعلم من المواقف السابقة واكتساب مهارات أو سلوكات يستخدمها الفرد في مواقف مماثلة، أما أصحاب النظرية الإنسانية فأكدوا أن الإنسان يتميز عن باقي الكائنات الحية بالإبداع والتفاعل والتواصل والحرية، وأن التوافق يرتبط بتحقيق المرء لذاته، وعليه نستنتج أن النظرية الإنسانية نظرية تهتم بالإنسان ككل متكامل وليس من خلال الأنا القوية أو من مواقف ومهارات مكتسبة فهي نظرية تجمع بين الشخصية السوية القوية والمهارات المكتسبة وقبول الفرد لذاته ومجتمعه فهي نظرية شاملة.

3.2 معـاييــر التـوافـق النفســـي:

قام الباحثون بتحديد مجموعة من المعايير للتوافق النفسي وهي على النحو الآتي:

1.3.2 **الراحة النفسية:** ويقصد بها أن الشخص المتوافق والمتمتع بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة العقبات وحل المشكلات بطريقة ترضاها نفسه ويقرها المجتمع الذي يعيش فيه.

2.3.2 **الكفاية في العمل:** تعتبر قدرة الفرد على العمل والإنتاج والكفاية فيها وفق ما تسمح به قدراته ومهاراته من أهم دلائل التوافق النفسي، لأن الفرد الذي يزاول مهنة أو عملا فنيا، تتاح له الفرصة لاستغلال كل قدراته، وتحقيق أهدافه الحيوية، كل ذلك يحقق له الرضا والسعادة النفسية.

3.3.2 **مدى استمتاع الفرد بعلاقات اجتماعية:** إن بعض الأفراد أقدر من غيرهم على إنشاء علاقات اجتماعية، وعلى الاحتفاظ بالصداقات والروابط المتينة في الجماعات التي يتصلون بها، وتعتبر هذه العلاقات سندا وجانبا هاما، ومقوما من مقومات الصحة النفسية.

4.3.2 **الأعراض الجسمية:** في بعض الأحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التوافق النفسي هو ما يظهر في شكل أعراض جسمية مرضية، فالطب السيكوسوماتي(النفس جسمي) يؤكد لنا أنه

كثيرا من الاضطرابات الفسيولوجية تكون ناتجة أساسا من الاضطراب في الوظائف النفسية.

5.3.2 **الشعور بالسعادة:** إن الشخصية السوية هي التي تعيش في سعادة دائمة شخصية خالية من الصراع أو المشاكل العديدة.

6.3.2 **القدرة على ضبط الذات وتحمل المسئولية:** إن الشخص السوي هو الذي يستطيع أن يتحكم في رغباته، وأن يكون قادرا على إرجاء إشباع بعض حاجاته، وأن يتنازل عن لذات قريبة عاجلة في سبيل ثواب آجل أبعد أثرا وأكثر دواما فهو لديه قدرة على ضبط ذاته وعلى إدراك عواقب الأمور.

7.3.2 **ثبات اتجاهات الفرد:** إن ثبات اتجاهات الفرد يتم عن تكامل الشخصية، ويتم كذلك عن طريق الاستقرار الانفعالي إلى حد كبير.

8.3.2 **اتخاذ أهداف واقعية:** إن الشخص المتوافق نفسيا والمتمتع بالصحة النفسية هو الذي يضع أمام نفسه أهدافا ومستويات للطموح، ويسعى للوصول إليها حتى ولو كانت تبدو له في غالب الأحيان بعيدة المنال، فالتوافق المتكامل ليس معناه تحقيق الكمال، بل يعني بذل الجهد والعمل المستمر في سبيل تحقيق الأهداف.

9.3.2 **تنوع نشاط الفرد:** إن الاستمتاع بالحياة واتساع مجال التجاوب معها، يتطلب العناية بعدة أنواع من المهارات والمعارف، وهذا يقتضي الحرص على النمو المتكامل المتوازن، الذي يهتم بكافة الجوانب.**(حسين أحمد حشمت، 2006، ص61).**

4.2 أبعـاد التـوافـق النفســي:

يتضمن التوافق النفسي بعدين أساسيين هما:

1.4.2 التوافق الشخصي أو الذاتي:

ويقصد به الموائمة أو تحقيق التلاؤم والانسجام بين الفرد ونفسه أي مع الذات.(**عبد المنعم عبد الله حسيب**، 2006، ص21).

ويشمل التوافق الذاتي السعادة مع النفس والثقة بها والشعور بقيمتها وإشباع الحاجات والسلم الداخلي والشعور بالحرية في التخطيط للأهداف، والسعي لتحقيقها وتوجيه السلوك، ومواجهة المشكلات الشخصية وحلها وتغيير الظروف البيئية، والتوافق لمطالب النمو في مراحله المتتالية وهو ما يحقق الأمن النفسي للإنسان.(**بطرس حافظ بطرس، المرجع السابق، ص113**).

2.4.2 التوافق الاجتماعي:

ويشير إلى تحقيق التلاؤم مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي والتغيير الاجتماعي والأساليب الثقافية السائدة في المجتمع، والتفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الناجحة مع الآخرين، وتقبل انتقاداتهم، وسهولة الاختلاط معهم والسلوك العادي مع أفراد الجنس الآخر مع المشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.(**بطرس حافظ بطرس، المرجع نفسه**).

ومع أنه قد يكون مفيدا دائما أن نفرق بين التوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي إلا أنه يتعذر ذلك غالبا، فالقيم الاجتماعية والمعايير تميل إلى أن تصبح داخلية وشخصية أثناء فترة نمو الشخصية، ومن ناحية أخرى فإن المعايير المنبثقة من الثقافة وأحكام القيم تدخل في تقدير كفاية التوافق الشخصي.

ويرى كمال دسوقي أن في تقسيمنا التوافق إلى شخصي واجتماعي إبراز لعلاقة الفرد بالمجتمع، وإشارة للمعيار الذي على أساسه تتعين نقطة الصفر أو الحد الفاصل بين التوافق وعدم التوافق، إذ التوافق بنوعيه الشخصي والاجتماعي والحكم عليه بهذا أو بعكسه أو بمختلف الدرجات بينهما هو بالنظر إلى المجتمع.(**عبد الحميد محمد شاذلي، مرجع سبق ذكره، ص61**).

5.2 مجـالات التوافـق النفســي:

هناك دروب مختلفة للتوافق تبدو في قدرة الفرد على أن يتوافق توافقا سليما، وأن يتواءم مع بيئته الاجتماعية أو المهنية مثل التوافق العقلي، التوافق الديني، التوافق الدراسي، والتوافق الزواجي...مما يدل أن التوافق عملية معقدة إلى حد كبير، وفيما يلي أهم مجالات التوافق النفسي.

1.5.2 **التوافق العقلي**: تتمثل عناصر التوافق العقلي في الوظائف المعرفية الإدراك الحسي والتذكر والتفكير والذكاء والاستعدادات، ويتحقق التوافق العقلي بقيام كل عنصر من هذه العناصر بدوره كاملا ومتعاونا مع بقية العناصر.

2.5.2 **التوافق الديني**: الجانب الديني جزء من التركيب النفسي للفرد وكثيرا ما يكون مسرحا للتعبير عن صراعات داخلية عنيفة، مثال ذلك ما نجده عند كثير من الشباب أصحاب الاتجاهات الإلحادية والتعصبية. ويتحقق التوافق الديني بالإيمان الصادق، ذلك أن الدين من حيث هو عقيدة وتنظيم للمعاملات بين الناس ذو أثر عميق في تكامل الشخصية واتزانها، فهو يرضي حاجة الإنسان إلى الأمن، أما إذا فشل الإنسان في التمسك بهذا السند ساء توافقه واضطربت نفسيته وأصبح نهبا للقلق.

3.5.2 **التوافق الزواجي**: يتضمن السعادة الزوجية والرضا الزواجي، ويتمثل في الاختيار المناسب للزواج، والاستعداد للحياة الزوجية والدخول فيها، والحب المتبادل بين الزوجين، وتحمل مسئوليات الحياة الزوجية والقدرة على حل مشكلاتها و تحقيق الاستقرار.

4.5.2 **التوافق الأسري**: يتضمن السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقات بين الوالدين كليهما وبينهما، وبين الأبناء وسلامة العلاقة بين الأبناء بعضهم بعضا، حيث تسود المحبة والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع، ويمتد التوافق الأسري كذلك ليشمل سلامة العلاقات الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية.

5.5.2 **التوافق المدرسي**: حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسية والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية، فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد عقلي وبعد اجتماعي، هو إذن يتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية، أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية فهي المعلمين، الزملاء، وأوجه النشاط الاجتماعي والمواد الدراسية والوقت: وقت الدراسة، وقت الفراغ، وقت المذاكرة وطرق الاستذكار.

6.5.2 **التوافق المهني**: يتضمن الرضا عن العمل وإرضاء الآخرين فيه، ويتمثل في الاختيار المناسب للمهنة عن قدرة واقتناع شخصي والاستعداد لها علما وتدريبا للدخول فيها، والصلاحية المهنية والكفاءة والإنتاج والشعور بالنجاح والعلاقات الحسنة مع الرؤساء والزملاء والتغلب على المشكلات ولا ينبغي أن نتصور أن التوافق يعني توافق الفرد لواجباته المحدودة، وذلك أن التوافق المهني يعني أيضا توافق الفرد في بيئة العمل.

7.5.2 **التوافق السياسي**: يتحقق التوافق السياسي عندما يعتنق الفرد المبادئ الأساسية التي تتماشى مع تلك التي يعتنقها المجتمع، أو يوافق عليها أي يساير معايير الجماعة التي يعيش فيها، وإذا ما خالف تلك

المعايير تعرض لكثير من الضغوط المادية والنفسية أو قد ينشأ لديه صراع داخلي يعوق إشباع كثير من حاجاته ويصيبه التوتر والقلق، وعليه أن يساير معايير الجماعة أو يغير مبادئه السياسية، وأن يوفق بينها وبين تلك التي تسود في مجتمعه حتى يتحقق له التوافق بينه وبين مجتمعه.**(صبره محمد علي، مرجع سبق ذكره، ص129)**.

8.5.2 **التوافق الاقتصادي:** إن التغير المفاجئ بالارتفاع أو الانخفاض في سلم القدرات الاقتصادية، يحدث اضطرابا عميقا في أساليب توافق الفرد ويلعب حد الإشباع دورا بالغ الأهمية في تحديد شعور الفرد بالرضا أو الإحباط، فيغلب على الفرد الشعور بالحرمان والإحباط إذا كان حد الإشباع عنده منخفضا، ويغلب عليه الشعور بالرضا إدا كان حد الإشباع عنده مرتفعا.**(عبد الحميد محمد شاذلي، المرجع السابق، ص63)**.

9.5.2 **التوافق الترويحي:** يقوم التوافق الترويحي في حقيقته على إمكانية التخلص مؤقتا من أعباء العمل ومسئولياته أو التفكير فيه خارج مكان العمل، والتصرف في الوقت بحرية، وممارسة السلوك الحر التلقائي الذي يحقق فيه الفرد فرديته، ويمارس فيه هواياته سواء كانت فكـريـة أو رياضية، وهناك من تطاردهم أعمالهم أثناء الليل وطوال النهار، بل وفي الأماكن التي يذهبون إليها للترويح أو قضاء إجازة نهاية الأسبوع أو الإجازة السنوية كالأطباء وأساتذة الجامعات، فهؤلاء يتعرضون لسوء التوافق الترويحي فيعدون إلى أعمالهم دون رغبة فيها، ولا يستمتعون بالحرية بالدرجة المطلوبة فيعوق ذلك توافقهم المهني وغيره من أنواع التوافق الأخرى.**(أشرف محمد عبد الغني شريت، مرجع سبق ذكره، ص131)**.

6.2 أســاليب التــوافـق النفســي:

1.6.2 أساليب مباشرة: وتتضمن هذه الأخيرة ما يلي:

* بذل الجهد والمثابرة للتغلب على العائق، وبالتالي التقليل من مشاعر الإحباط والصراع.

* البحث عن طرق أخرى ووسائل أخرى لتحقيق الهدف.

* استبدال الهدف بغيره في حالة فشل الأسلوبين السابقين.

* طلب النصيحة والمساعدة من الآخرين.**(عبد المنعم عبد الله حسيب، المرجع السابق، ص32).**

2.6.2 أساليب غير مباشرة وهي الحيل الدفاعية:

إن الأسلوب الناجح في حل الأزمات هو الذي يؤدي إلى إشباع الدوافع والتخلص من حالات الصراع والتوتر والقلق بصورة ترضى الفرد ولا تتعارض مع المجتمع ومعاييره، وهذه الأساليب المباشرة التي سبقت الإشارة إليها كلها تؤدي إلى التوافق السليم والسلوك السوي.

أما إذا فشل الفرد في تحقيق توافقه باستخدام الطرق المباشرة، فإن حالة القلق والتوتر الناجمة عن الإحباط تستمر مدة طويلة فتسبب له الكثير من الألم والضيق، ويلجأ إلى أساليب غير مباشرة قد تؤدي إلى تخفيف حدة التوتر النفسي وآثاره بصورة مؤقتة بالحيل الدفاعية اللاشعورية أو عن طريق الأحلام.**(صالح حسن الداهري، المرجع السابق، ص84).**

ومن أهم الحيل الدفاعية نذكر :

* **الكـبت:** استبعاد لاشعوري للذكريات والمواقف المؤلمة من الشعور إلى اللاشعور، ونجاح عملية الكبت دليل على الصحة النفسية وقوة الأنا. والكبت هو الحيلة الأساسية، والتداعي الحر يعتمد على إخراج المكبوتات من اللاشعور.

* **التبريـر:** هو شكل من خداع الذات، حيث يخفي الفرد الأسباب لسلوك مشكوك فيه اجتماعيا مقدما حقيقة قد تبدو منطقية ومعقولة ومقبولة اجتماعيا للفشل أو السلوك السيئ، وهو من أكثر الحيل الدفاعية شيوعا.

* **الإسـقـاط:** أن ينسب الفرد سماته السيئة ودوافعه ورغباته غير المقبولة للآخرين بدلا من الاعتراف بها.

* **التكوين العكسي:** التعبير عن السلوك غير المقبول اجتماعيا بشكل معاكس، فالسمة غير المقبولة يتم كبتها وإظهار السمة العكسية بصورة قوية، وتعتبر المبالغة الشديدة في إظهار سلوك معين دليلا على التكوين العكسي.

* **النكوص:** ويتضمن العودة إلى سلوك أقل نضجا للهروب من المواقف التي تثير القلق، ففيه يرتد الشخص إلى سلوك سابق لا يتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وهو عملية انسحاب من الصراع المثير للقلق إلى مرحلة نمائية لا أحد يتوقع فيها تحمل المسؤولية أو القيام بسلوك ناضج، ويمثل عودة للكثير من طرق الطفولة في السلوك.**(عبد المنعم عبد الله حسيب، المرجع السابق، ص34).**

7.2 العوامل الدينامية للتوافق النفسي:

لكي نفهم عملية التوافق يجب أن نضع في اعتبارنا أنها عملية كلية دينامية و وظيفية تستند إلى وجهات النظر النشوئية والطبوغرافية والاقتصادية.

1.7.2 **التوافق عملية كلية:** ينبغي النظر إليها في وحدتها الكلية مما ينطوي على الدينامية والوظيفية معا، فالتوافق خاصية للعلاقة بين الإنسان ككائن مع بيئته وهذه العلاقة الكلية لا تصدق على مجال جزئي من المجالات المختلفة لحياة الفرد، وليس لها أيضا أن تقتصر على المسالك الخارجية للفرد في إغفال لتجاربه الشعورية ومدى ما يستشعره من رضا تجاه ذاته وعالمه.

2.7.2 **التوافق عملية دينامية:** يمثل التوافق تلك المحصلة أو ذلك النتاج الذي يتمخض عنه صراع القوى المختلفة وهذه القوى بعضها ذاتي وبعضها بيئي، والقوى الذاتية بعضها فطري بيولوجي وبعضها مكتسب نفسي اجتماعي، وبعضها ينتمي إلى الماضي وبعضها إلى الحاضر بشكله الراهن وبعضها إلى المستقبل، والقوى البيئية بعضها فيزيائي وبعضها ثقافي وبعضها الآخر اجتماعي، والتوافق هو المحصلة النهائية لكل هذه القوى.

كما تعني دينامية التوافق أنه لا يتم مرة واحدة وبصفة نهائية، بل يستمر ما استمرت الحياة. ذلك أن الحياة ليست غير سلسلة من الحاجات ومحاولة إشباعها، أي من الدوافع والرغبات ومحاولة إرضائها فكلها توترات تهدد اتزان الكائن بالضياع، ومن ثم تكون محاولته لإزالة هذه التوترات إعادة للاتزان من جديد.

3.7.2 **التوافق عملية وظيفية:** بمعنى أن التوافق ينطوي على وظيفة هي تحقيق الاتزان من جديد مع البيئة، وهناك مستويات متباينة من الاتزان مثل التلاؤم Adaptation الذي هو مجرد توافق فيزيائي بالمعنى الداروني للكلمة، والتوافق في شموله وكليته Adjustment.

4.7.2 **التوافق عملية تستند إلى الزاوية النشوئية:** بمعنى أن التوافق يكون دائما بالرجوع إلى مرحلة بعينها من مراحل التنشئة، فالتوافق عند الطفل مثلا يعيد الاتزان مع البيئة ضمن خصائص المرحلة التي يعيشها من النمو.

5.7.2 **التوافق عملية تستند إلى الزاوية الطبوغرافية:** تعني الطبوغرافية أن كل صراع لابد وأن يتم بين منظمتين فمهما بدا الصراع بين الفرد والبيئة أو بين متطلبات متناقضة في البيئة أو بين متطلبات متناقضة داخل الشخصية فإنه يتكشف في نهاية الأمر صراعا بين الأنا والهو أو بين حفزات الفرد الغريزية ودفاعات الأنا عنده.

6.7.2 **التوافق عملية تستند إلى الزاوية الاقتصادية:** تعني الاقتصادية كمية الطاقة النفسية التي تعتبر ثابتة عند الفرد، وهذه الطاقة يضيع بعضها عند الفرد في صورة مكبوتات ويضيع بعضها الآخر في صورة دفاعات، وتكون الطاقة المتبقية تحت تصرف الجانب الشعوري من الأنا معيارا لقوة الأنا، فبقدر ما تكون الطاقة المتبقية كبيرة في كميتها تكون الأنا قوية، وبالتالي تكون الشخصية قوية وتتوقف نتيجة الصراع على كمية الطاقة المستثمرة في كل قوة من القوتين المتصارعتين.**(عبد الحميد محمد شاذلي، مرجع سبق ذكره، ص56-58)**.

8.2 أهميـة دراســة التـوافــق النفســي:

لدراسة التوافق النفسي فوائد تطبيقية عديدة تبدو في الميادين الآتية:

1.8.2 ميدان التربية:

يمثل التوافق الجيد مؤشرا ايجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة ومنسجمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة، والعكس صحيح فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي، ويعبرون عن توترهم النفسي بطرق متعددة كاستجابات التردد والقلق أو بالسلوك العدواني أثناء اللعب والأنانية والتمركز حول الذات، بالإضافة إلى فقدان الثقة بالنفس وتدني تقدير الذات لديهم، وقد تظهر عليهم بعض

الاضطرابات السلوكية مثل اللجلجة والتلعثم وقضم الأظافر والميول الانسحابية، وتنعكس كل تلك المشكلات بالطبع في انخفاض التحصيل الأكاديمي الذي يعد جوهر عملية التعلم. **(أشرف محمد،المرجع السابق، ص127)**.

2.8.2 ميدان الصحة النفسية:

إن سوء التوافق النفسي يمثل واحدا من الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى الاضطراب النفسي بأشكاله المختلفة، وهي مجموعة الأسباب التي يطلق عليها الأسباب المرسبة. من هنا فإن دراسة الشخصية قبل المرض ومدى توافق الفرد مع أسرته وزملائه ومجتمعه تمثل نقطة هامة من نقاط الفحص النفسي والطبي للوصول إلى تشخيص الحالة المرضية، وبالتالي فإننا نتوقع أن الأشخاص سيئو التوافق أكثر من غيرهم عرضة للتوتر والقلق والاضطراب النفسي.**(عبد الحميد محمد شاذلي، المرجع السابق، ص59)**.

3.8.2 ميدان الصناعة:

إن التوافق الجيد للعمال أمر ضروري لزيادة مستوى الإنتاجية، كما لا يمكن التقليل من شأن العلاقات الايجابية ومشاعر الود والاحترام المتبادل بين الزملاء ورؤساء العمل والمشرفين وتأثير ذلك كله في كمية ونوعية الإنتاج. وبالتالي فإن سوء التوافق الناتج عن سيادة الروح العدائية أو الكراهية تجاه الرؤساء نتيجة لأساليب الإدارة الديكتاتورية والشعور بالظلم أو هضم الحقوق أو محاباة البعض على حساب البعض الآخر، أو العجز عن إقامة علاقات طيبة مع الزملاء أو العمل في ظل ظروف غير مناسبة، كل ذلك من شأنه أن يؤثر سلبا على الروح المعنوية للعمال، مما يؤدي إلى انخفاض الإنتاج وكثرة الغياب عن العمل وكثرة الخلافات بين العمال والاستهداف للحوادث وغير ذلك من مترتبات سوء التوافق.**(صبره محمد علي، 2004، ص128)**.

9.2 قيـاس التـوافـق النفســي

يمكن قياس التوافق باستخدام الأساليب الآتية:

1.9.2 **الملاحظة**: وهي تأتي من مصدرين هما:

أ) الدراسات الميدانية: وتشمل ملاحظة الأفراد أثناء توافقهم للمواقف الطبيعية والطارئة، والمثال الحي على هذه الملاحظات ما قام به عالم النفس ذو التوجه التحليلي " برينو بتلهيم " (1960) حيث قدم حسابات وتحليلات سيكولوجية للظروف السيكولوجية والفيزيقية غير العادية التي تعرض لها المسجونون، وأشكال التوافق التي قاموا بها، وقد كان هو نفسه سجينا عاش الخبرة بنفسه.

ب) الدراسات التجريبية: تختلف عن الدراسات الميدانية في أن المجرب يصطنع(يبتدع) المواقف فتأتي أبسط من مثيلاتها في الحياة الطبيعية، وتكون معتدلة الشدة لكن المنحى التجريبي له ميزتين عن المنحى الميداني هما:

- إمكانية إجراء قياسات دقيقة ومضبوطة.
- إمكانية عزل العوامل السببية الهامة.(**صبره محمد علي**، 2003، **ص**142).

2.9.2 **الاختبارات والمقاييس**: التي تقيس التوافق النفسي والصحة النفسية وفيما يلي أمثلة لبعض تلك الاختبارات والمقاييس المستخدمة:

- قائمة " بل " للتوافق من وضع " هيو بل " عام 1934م وظهرت الترجمة العربية لها عام 1960 بعنوان (اختبار التوافق للطلبة) ويتكون من 160 بندا في النسخة الأمريكية و140 بندا في النسخة المصرية وقام بإعدادها محمد عثمان نجاتي.

- مقياس الصحة النفسية: اقتباس وإعداد محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي.
- اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي: إعداد عطية محمود هنا.
- اختبار التشخيص النفسي: تأليف حامد عبد السلام زهران.**(صبره محمد علي، المرجع السابق، ص143)**.

10.2 مـعيقـات التـوافـق النفســي:

يحبس الإنسان عن تحقيق أهدافه ويمنعه من إشباع حاجاته عوائق كثيرة، بعضها داخلي يرجع إلى الإنسان نفسه، وبعضها الآخر خارجي يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها، من أهم هذه العوائق الآتي:

1.10.2 **النقص الجسماني**: تؤثر الحالة الجسمانية العامة للفرد في مدى توافقه النفسي، فالشخص العليل الذي تنتابه الأمراض تقل كفاءته ويكون عرضة لمجابهة مشاكل لا يجابهها عادة الشخص السليم.

2.10.2 **عدم إشباع الحاجات**: يدرك الفرد حاجاته الجسمانية وحاجاته الاجتماعية المكتسبة، وإذا ما استثيرت الحاجة أصبح الإنسان في حالة توتر، واختل توازنه ولابد للحاجة من مشبع لإزالة التوتر، وإعادة التوازن وتحدد الثقافة الطرق التي يتم بها إشباع هذه الحاجات.

3.10.2 **عدم تناسب الانفعالات والمواقف**: إن الانفعالات الحادة المستمرة تخل من توازن الفرد، ولها أثرها الضار جسميا واجتماعيا، فقد يؤدي الخوف الشديد في بعض المواقف بالإضافة إلى خفقان القلب وسرعة النبض، وتصبب العرق إلى فقدان الفرد لسيطرته على الطريقة التي يتم بها التعبير عن هذا الغضب.

4.10.2 **تعلم سلوك مغاير لمعايير الجماعة**: وجد علماء النفس الاجتماعي بدراستهم لأفراد الجماعات في مواقف مختلفة ولفترة من الزمن، أن هناك ما يشير إلى أن نوعا من السلوك يعتبر نمطا سائدا بين أفراد هذه الجماعة، يتميز به ويشترك فيه معظم أفرادها، هذا النمط أثر النموذج الناجح في عملية التنشئة الاجتماعية

ويتخذ أساسا لتمييز السلوك من السلوك المنحرف في هذه الجماعة، ولا يوجد شخصية يتفق سلوكها تماما مع هذه المعايير، إذ أن الأفراد ينحرفون بدرجات متفاوتة عن السلوك النمطي أو النموذجي للجماعة.

5.10.2 **الصراع بين أدوار الذات:** مما يؤدي عادة إلى الصراع وعدم التوافق وحاجة الفرد إلى أن يلعب دورين متعارضين في وقت واحد، لأن كل ذات تؤدي دورا معينا يتوقعه منها المجتمع وتتعلمه أثناء تنشئتها الاجتماعية، إلا أن التنشئة أحيانا قد تعلم الفرد دورا غير دوره الأساسي.**(حسين أحمد حشمت، مرجع سبق ذكره، ص63).**

6.10.2 **العوائق النفسية:** ونقصد بها نقص الذكاء أو ضعف القدرات العقلية والمهارات النفس حركية Psychomotor Skills أو خلل في نمو الشخصية التي قد تعوق الشخص على تحقيق أهدافه، فقد يرغب الشخص في التفوق الدراسي ويمنعه ذكاؤه المحدود، وقد يرغب في الالتحاق بكلية الهندسة ويعوقه ضعفه في الرياضيات، وقد يرغب في أن يكون عضوا بارزا في مجتمعه فيمنعه خجله الزائد أو عيوب نطقه أو خوفه من مواجهة الناس من تحقيق ذلك، وكل هذا يعد من معوقات التوافق النفسي.**(أشرف محمد عبد الغني شريت، المرجع السابق، ص132).**

7.10.2 **العوائق المادية والاقتصادية:** يعتبر نقص المال وعدم توفر الإمكانات المادية، عائقا يمنع كثيرا من الناس من تحقيق أهدافهم في الحياة، وقد يسبب لهم الشعور بالإحباط، لذا اعتبر الإمام علي الفقر عدوا للإنسان وقال رضي الله عنه: " لو كان الفقر رجلا لقتلته " باعتباره عائقا قويا يمنع الفقراء من إشباع حاجاتهم الأساسية، ويسبب لهم الكدر والألم، ويعتبر نقص المال عائقا يمنع الكثير من الشباب من تحقيق أهدافهم، الأمر الذي يجعلهم يعانون من سوء التوافق النفسي.**(أشرف محمد عبد الغني شريت، المرجع نفسه).**

3. ســـوء التـوافــق:

1.3 تـعريـف سـوء التوافق:

إن المقصود بسوء التوافق هو: ظهور سلوك غير مرغوب فيه من قبل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، فكل من سلوك الطفل العدواني والانطوائي يعتبر سلوك غير متوافق، ويعتبر هذا السلوك هو الذي يمنع الفرد أن يأخذ دوره ويتحمل المسئولية في المجتمع الذي يعيش فيه.(**هشام محمد الخوالي**، 2000، **ص**237).

كما يعرّف سوء التوافق بأنه: عجز الفرد عن مواجهة أو حل مشكلاته اليومية على اختلافها عجزا يزيد على ما ينتظره الغير منه أو ما ينتظره من نفسه، ولسوء التوافق مجالات عدة فهناك الذاتي الاجتماعي، وسوء التوافق المهني، والأسري والدراسي...وغيرها.(**أحمد عزت راجح**، 2009، **ص**463).

من خلال ما سبق يمكن أن نعرف سوء التوافق بأنه حالة تتكرر لدى الفرد تتميز بأنماط سلوكية لا تتوافق والمواقف التي يوجد فيها هذا الفرد، وغالبا ما تنشأ من ظروف الحياة اليومية.

2.3 كيـف ينشـأ سـوء التوافـق النفـسي:

ينشأ سوء التوافق عندما تكون هناك عقبات في وجه الفرد لا يوافق عليها، المنطق أو المجتمع أو العادات والقيم، أي عندما تتعارض حاجات الفرد ورغباته مع الواقع ومع حاجات ورغبات الآخرين، مما يؤدي إلى حدوث صراع نفسي، وإحباط وأمراض نفسية مثل الاكتئاب، الانطواء، الكذب والانحرافات السلوكية وغير ذلك. تنعكس كلها بشكل سلبي على حياة الإنسان، وأسرته وعمله ودراسته ومستقبله.(**سليم أبو عوض**، 2008، **ص**225).

ولسوء التوافق مجالات عدة مثل سوء التوافق المهني وسوء التوافق الأسري أو الدراسي أو الديني، على أن سوء التوافق في مجال معين يكون له صداه وأثره في المجالات الأخرى.

3.3 أسـبـاب ســوء التـوافـق:

إن الإنسان في تفاعله الدائم مع بيئته قد يفشل في تحقيق التوافق النفسي، وللفشل في تحقيق التوافق أسباب متعددة منها:

* الشذوذ الجسمي والنفسي.

* عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته الجسمية والنفسية.

* القلق.

* عدم القدرة على الإدراك والتمييز بين عناصر الموقف.

* إدراك الفرد للعامل ويقصد به تصوره للعامل على أنه مثير للإحباط أو غير مثير له.

* الصراع بين أدوار الذات.

* تعلم سلوك مغاير للجماعة.**(عبد الحميد محمد شاذلي**، 2001، **ص**72).

ويرى الباحث جنان سعيد الرحو أن المواقف التي تؤدي إلى سوء التوافق في الحياة اليومية تتمثل في النقاط الآتية:

* المواقف أو الأعمال التي تثير وخز الضمير.

* كل ما يمس كرامة الفرد واحترامه لنفسه، وكل ما يحول بينه وبين توكيد ذاته.

* حينما يشعر بمدى التباعد بين ما يملك وما يراه حق له.

* عندما يمنع من تحقيق ما يريد منعا تعسفيا.

* حين يشعر الفرد بالعجز وضعف قدراته على مواجهة المشاكل التي يتعرض لها.

* حينما يستبد به الخوف من فقدان مركزه الاجتماعي أو حين يتوهم ذلك أو يفقده بالفعل.

* حين يدرك الفرد أن مستوى طموحه لا يتناسب ومستوى اقتداره للوصول إلى تحقيق أهدافه التي يسعى إلى بلوغها.**(جنان سعيد الرحو، 2005، ص374)**.

4.3 مـظاهـر سـوء التـوافـق:

تتمثل أهم مظاهر سوء التوافق في:

* قلة الإنتاج.

* عدم الشعور بالرضا والسعادة.

* المشكلات السلوكية والشعور بالإحباط.

* الأمراض السيكوسوماتية.

* الأمراض النفسية.

* الانحرافات الجنسية أو الإدمان أو الإجرام.

ويكون الفرد سيئ التوافق إما ثائرا على المجتمع أو هاربا من المجتمع أو عالة عليه أو عاجزا على مسايرة المجتمع.**(عبد الحميد محمد شاذلي، مرجع السابق، ص68)**.

5.3 عـلاج ســوء التـوافـق:

الهدف من علاج اضطرابات سوء التوافق يرمي دائما إلى تحسين قدرة الفرد على التوافق مع بيئته، وأن الوسائل الأساسية في هذا العلاج هي التحدث إلى الشخص المضطرب، لكن الكلام العلاجي هذا يجب أن يكون صادرا من مختص بالطب النفسي، ووفق أسس علمية معروفة لدى المختصين. وذلك يتم بصب المخاوف المؤلمة المختلطة بالمشاعر في قوالب من الألفاظ، وهذا من شأنه أن يقلل الضغط المتسبب عن الضغوط الحادة ويرفع من معنويات الفرد ويشحذ قدرته على التصدي للمشكلة التي هو فيها. وأن مرور الزمن يعد عاملا مساعدا على الشفاء; وذلك بتضافر عنصري العلاج والوقت معا. إذ أن تفهم الخبرة المؤلمة وكيفية مواجهتها بالعلاج المطلوب يفضيان إلى مواقف يتمثل فيها النجاح، وفي الحالات التي تكون فيها الأزمة النفسية حادة ووقعها أشد إيلاما واستمرارها لا يشير إلى انتهاء، فإن ما يطلق عليه في التحليل النفسي (العلاج الرافد) Supportive theorapy يعد أنجع وسيلة في هذا المجال، فهذا العلاج المعين يساعد كثيرا على إزالة المشكلة والتخفيف من وطأتها.

وهناك في مثل هذه المواقف، ما يسمى بالعلاج النفسي العاجل أو السريع، وهذا مما يساعد الشخص على أهمية الحدث ومسبباته، ويجعله في صورة الحدث الذي هو فيه، ويجعله يواجه مشكلته بشكل صحيح، فيمكنه من مواجهة الضغوط النفسية بفعالية، كما في الحالات التي تتم فيها العناية بالمسنين، ومما يجدر إتباعه من نصائح في هذه الحالات هي أن تشجع الأشخاص على مواجهة المشكلات التي كانوا يتحاشون مواجهتها هذا بالإضافة إلى:

1. أن يدوّنوا في مذكرات خاصة بهم فترات الأعراض التي مروا بها، وخلال الأيام التي يراجعون فيها العلاج.

2. تعلمهم طرائق وتقنيات التخفيف من شدة الضغوط.

3. تشجيعهم على الانضمام إلى جماعات يأنسون الالتحاق بها غايتها التعاون فيما بين أفرادها لإزالة آثار العزلة وتبديد مشاعر الخوف من الغربة النفسية.

وثمة ما يسمى بالعلاج الذاتي Self-help وأول خطواته هي اعتراف الشخص في نفسه أنه يواجه ضغطا من الضغوط النفسية، تلي ذلك خطوات أخرى أهمها:

1. العناية بالتغذية الصحيحة.

2. تنظيم أوقات النوم.

3. إجراء التمارين الرياضية المناسبة لكل عمر.

4. التحدث عما يشعر به الشخص إلى شخص آخر يثق به.

(بطرس حافظ بطرس، مرجع سبق ذكره، ص122).

خلاصـــة

يعتبر موضوع التوافق من أهم المواضيع في علم النفس والصحة النفسية، والذي شكل بؤرة اهتمام الكثير من العلماء والباحثين،لأن عن طريقه يحقق الفرد ذاته النفسية والاجتماعية، ولقد حاولنا في هذا الفصل تقديم أهم التعريفات التي قدمت لمصطلح التوافق ومعاييره وأبعاده ومختلف العوامل التي يمكن أن تعيق التوافق النفسي، ووصول الفرد إلى تحقيق التوافق النفسي يعني القدرة على تحقيق أهدافه، وحاجاته ودوافعه وفق المتطلبات والشروط التي يفرضها المحيط الاجتماعي، ولما كان التوافق على هذا القدر من الأهمية حاولت مختلف المدارس النفسية تفسيره تبعا لاتجاهات ورؤى أنصارها، ولكن بالرغم من الاختلاف إلا أنها تشترك في أن التوافق النفسي عملية دينامية يسعى الفرد من خلالها إلى إشباع حاجاته ودوافعه بالطرق التي تتماشى والمعايير الاجتماعية قصد تحقيق أهدافه في الحياة.

الجانب التطبيقي

الفـصــل الــرابـع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

1. الدراسة الاستطلاعية.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

3.1 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2. الدراسة الأساسية.

1.2منهج الدراسة.

2.2 مجتمع الدراسة

3.2 عينة الدراسة.

4.2 حدود الدراسة.

5.2 أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة.

تــمــهـيد

يعد تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية، والذي من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث، لأن الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحله، لذلك سيتم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

حيث يتضمن هذا الفصل مجموعة من الخطوات المنهجية التي تعد لزاما على الباحث إتباعها إذا ما أراد الوصول إلى حقائق علمية يمكن الوثوق بها، لأن البحث العلمي في جوهره يمثل مجموعة من الخطوات المنظمة والجهود التي يقوم بها الباحث مستخدما في ذلك الأسلوب العلمي وقواعده، وأول ما سوف يتم التطرق إليه الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، مع عرض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ثم التطرق إلى نوع المنهج المتبع في الدراسة، وكذا مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وصولا إلى أساليب المعالجة الإحصائية.

1. الـدراسـة الاسـتطلاعـيـة:

تعد الدراسة الاستطلاعية عصب البحث العلمي ومرحلة مهمة من مراحله لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تمثل المرحلة التحضيرية لما لها من أهمية في الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها، إذ من خلالها وبناءً عليها تتضح معالم مشكلة الدراسة أمام الباحث ويكون على دراية كاملة بالصعوبات التي من المحتمل أن يصادفها في الميدان، وما يظهر من النواحي التي تستوجب التغيير، فإنه يتسنى له القيام بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ، كما تعد الدراسة الاستطلاعية الفرصة الوحيدة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لتحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1. الإحاطة بمشكلة الدراسة.

2. وضع هيكل عام للدراسة.

3. استكشاف الميدان والوقوف على الصعوبات التي من المحتمل أن تواجه سير الدراسة بمحاولة تلافيها في الدراسة الأساسية.

4. بناء وتحضير أدوات الدراسة.

5. اختبار أدوات الدراسة لمعرفة مدى صدقها وثباتها.

6. التأكد من مدى وضوح العبارات التي تحويها أدوات الدراسة، وكذا معرفة الوقت الذي يستغرقه التلميذ أثناء ملء الاستبيان والمقياس وهي معلومات جد مهمة تساعد في تفادي بعض الأخطاء في الدراسة الأساسية.

2.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

1. من أجل الإحاطة بالمشكلة تم الإطلاع على التراث النظري ذو العلاقة بالمشكلة البحثية من خلال مجموعة من المراجع المتوفرة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وكذا الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة سواء تلك التي تناولت تقدير الذات أو التوافق النفسي.

2. إجراء اتصالات مكثفة في شكل مقابلات غير مقننة مع تلاميذ السنة أولى ثانوي من أجل الوقوف على الواقع الدراسي وتكيفهم في الوسط المدرسي الجديد(الثانوية) لأخذ فكرة عامة عن الموضوع.

3. بناء استبيان تقدير الذات الأكاديمية.

4. تحكيم أداتي الدراسة بعرضها على أساتذة ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس وعلوم التربية.

5. التأكد من الخصائص السيكومترية لاستبيان تقدير الذات الأكاديمية، وكذا مقياس التوافق النفسي لسرى إجلال محمد، وذلك بتوزيع كل من الأداتين على عينة استطلاعية قدر عددها (30) تلميذا وتلميذة.

ولا جدل في أن تصميم أو بناء الباحث لأدوات دراسته لا يكون من العدم وإنما يستند إلى مجموعة من المقاييس تتميز بدقة علمية عالية، ونظرا لعدم توفر مقياس لتقدير الذات الأكاديمية فقد تم بناء استبيان وذلك بعد الإطلاع على التراث النظري وبعض الدراسات التي تناولت تقدير الذات واستخدمت مقاييس تشير إلى الذات الأكاديمية كدراسة الحميدي محمد الضيدان(2003) وتونسية يونسي(2011)، بالإضافة إلى دراسة هيثم يوسف راشد(2005) التي كانت حول مفهوم الذات الأكاديمية، باعتبار مفهوم الذات الأكاديمية مفهوما لصيقا بتقدير الذات الأكاديمية، فإذا كان الأول يشير إلى مجموع الإدراكات والأفكار التي يكونها التلميذ عن ذاته، فإن الثاني يتضمن تقييم تلك الرؤيا والحكم عليها إيجابا أو سلبا .

3.1 الخصائص السكومترية لأدوات الدراسة

1.3.1 استبيان تقدير الذات الأكاديمية:

تكون الاستبيان في صورته الأولية من (49) عبارة، منها (34) عبارة موجبة، و(15) عبارة سالبة، وقد روعي عند صياغة عبارات الاستبيان ألا تكون مركبة، وأن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ، وتم تحديد بدائل الاستبيان الثلاث: (أوافق)، (محايد)، (لا أوافق) حيث تعطى للعبارات الموجبة الدرجات الآتية:

- ✓ موافق 03 درجات.
- ✓ محايد 02 درجات.
- ✓ لا أوافق درجة واحدة.

أما العبارات السالبة فتنقط على النحو التالي:

- ✓ موافق درجة واحدة.
- ✓ محايد 02 درجة.
- ✓ لا أوافق 03 درجات.

*** صـدق الاستبيان:**

يشير الصدق إلى أن الأداة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه، إذ يعد الصدق من الخصائص السيكومترية الهامة التي يجب أن تتوفر في أدوات الدراسة، من أجل الوصول نتائج دقيقة يمكن الوثوق بها.

*** صـدق المحكمين:**

قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس وعلوم التربية من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم

الاجتماعية، بهدف فحص مضمون كل عبارة من عبارات الاستبيان، وكذا الوقوف على مدى دقة ومناسبة كل عبارة لمتغير الدراسة، ومناسبتها لمستوى التلاميذ ومناسبة الأسلوب الكمي المتبع لتقدير الدرجات، وقد أبدى المحكمون آراءهم حول مدى وضوح وملاءمة عبارات الاستبيان، وتم الاتفاق على كل من العبارات: 1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 11، 12، 14، 17، 18، 19، 21، 24، 25، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 43، 46، 47، 48، 49.

أما العبارات التي لم يتفق عليها(المحذوفة) فتمثلت في كل من العبارات: 6، 15، 16، 22، 23، 32، 40، 41، 42، 45.

وفيما يخص العبارات: 9، 10، 20، 26، 44 فقد اقترح المحكمون إعادة صياغتها.

وبناءً على ملاحظات الأساتذة قامت الباحثة بمساعدة الأستاذ المشرف بإجراء بعض التعديلات على الاستبيان والتي تمثلت في حذف بعض العبارات المتشابهة، وتعديل صياغة البعض الآخر، وإعادة ترتيب العبارات، وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية مشكلا من (38) عبارة، منها (29) عبارة موجبة وهي : 1، 2، 3، 4، 6، 7، 9، 10، 12، 14، 15، 17، 18، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 30، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38،

أما العبارات السالبة في الاستبيان فعددها(9) عبارات وهي: 5، 8، 11، 13، 16، 19، 27، 29، 31 .

وبما أن الاستبيان مكون من (38) عبارة وبذلك يكون الحد الأعلى للدرجة الكلية هو (114) درجة، أما الحد الأدنى فهو (38) درجة.

جدول رقم(01) التعديلات التي أجريت على الاستبيان

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
09	أشعر أن أستاذي لا يقدرني علميا	أشعر أن أساتذتي لا يقدرون اجتهادي
10	يمنحني الأستاذ اهتمامه بناءً على تفوقي الدراسي	اهتمام الأستاذ بي مرتبطا بنتائجي الدراسية في مادته
20	أنا فخور بعلاماتي المدرسية	أنا فخور بما أحققه من نتائج مدرسية
26	أشعر أنني أفضل من زملائي من الناحية العلمية	أشعر أن مقدرتي العلمية كبيرة مقارنة بزملائي
44	أجيد القيام بالواجبات المدرسية أفضل من بقية التلاميذ	أتقن القيام بالأنشطة المدرسية أفضل من زملائي

* الصدق التمييزي:

يعد الصدق التمييزي شكلا من أشكال الصدق المعتمد عليها من طرف الباحثين للتأكد من صلاحية أداة الدراسة وإذا بالفعل تقيس ما وضعت لقياسه، كما يُعرف هذا الأخير بصدق المقارنة الطرفية حيث يتم في هذه الطريقة إعطاء الدرجات الكلية لكل الأفراد ثم ترتيب هذه الدرجات تنازليا وتؤخذ نسبة 27% من درجات الأفراد في الفئة العليا و27% من درجات الأفراد في الفئة الدنيا وبتطبيق اختبار (ت) لعينتين متجانستين متساويتين تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول.

جدول رقم(02) يوضح نتائج الصدق التمييزي لاستبيان تقدير الذات الأكاديمية

استبيان تقدير الذات الأكاديمية	مجموعة الفئة العليا (ن=8)		مجموعة الفئة الدنيا (ن=8)		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	99.75	4.33	78.25	5.54	8.54	دال عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد الفئة العليا و المقدّر (99.75) أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد الفئة الدنيا الذي بلغت قيمته (78.25) بمعنى أن هناك فرق بين الدرجات المتحصل عليها، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة (8.54) أكبر من قيمة (ت) المجدولة المقدّرة (2.14) وهي دالة إحصائيا عند درجة حرية df = 14 ومستوى دلالة 0.05 ومنه نستنتج أن الأداة على درجة من الصدق.

*** الـثبات:**

يعتبر الثبات أحد أهم الشروط التي ينبغي أن تتوفر في أدوات الدراسة بغية تحقيق أهداف البحث، ويعرف الثبات على أنه: "استقرار النتائج التي يحصل عليها الباحث إذا قام بتطبيق أداة دراسته على عينة البحث في فترتين زمنيتين مختلفتين"، ومن أشهر الطرق التي تستخدم في حساب معامل الثبات التجزئة النصفية لبنود الأداة(بنود فردية وبنود زوجية) أو بتقسيم البنود إلى نصفين متساويين(النصف الأول والنصف الثاني).

ولحساب ثبات استبيان تقدير الذات الأكاديمية المستخدم في هذه الدراسة اعتمدت الباحثة على طريقة التجزئة النصفية (بنود فردية وبنود زوجية)، حيث تم اختيار عينة استطلاعية قدر عددها بـ: 30 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة أولى بثانوية رابحي محمد الواقعة ببلدية الروراوة، وتم توزيع استبيان تقدير الذات الأكاديمية على أفراد العينة بتاريخ 14 أفريل 2015.

جدول رقم(03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الجذع / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
ج.م. علوم وتكنولوجيا	07	08	15
ج.م. آداب	05	10	15
المجموع	12	18	30

وبعد تفريغ النتائج تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين مجموع البنود الفردية ومجموع البنود الزوجية حيث قدّرت قيمته (0.72) وباستخدام معادلة سبيرمان براون المعدلة $r = \frac{2.r(\frac{1}{2}\frac{1}{2})}{1+ r(\frac{1}{2}\frac{1}{2})}$ أصبح معامل الثبات يساوي (0.84) وهذا يدل على أن الاستبيان ثابت بدرجة عالية.

2.3.1 مقياس التوافق النفسي من إعداد إجلال مُحَّد سرى (1986):

*** وصف المقياس:**

تم إعداد هذا المقياس من طرف الدكتورة إجلال محمد سرى عام 1986م في دراستها التي تناولت فيها " التوافق مع الاسم وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الجنسين "، وهو مكوّن من 40 عبارة تقيس التوافق في أربعة أبعاد وهي:

1. التوافق الشخصي : ويضم العبارات من 1 إلى 9 .
2. التوافق الاجتماعي : ويضم العبارات من 10 إلى 20 .
3. التوافق الأسري : ويضم العبارات من 21 إلى 30 .
4. التوافق الانفعالي : ويضم العبارات من 31 إلى 40 .

*** الخصائـص السيكومـترية للمقـياس:**

*** الصدق:**

قامت الباحثة بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار فاستخلصت ذلك من معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار بالاستعانة بمعادلة بيرسون على العينة الكلية ن=700 والجدول التالي يوضح معاملات الاتساق الداخلي لاختبار التوافق النفسي العام.

البعد	معامل الاتساق
التوافق الشخصي	0.84
التوافق الاجتماعي	0.77
التوافق الأسري	0.68
التوافق الانفعالي	0.81

*** الثبات:**

قامت الباحثة بقياس ثبات المقياس بأبعاده الأربعة والتوافق العام ككل وكان معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (بعد 15 يوما) هو (0.70) .

*** طريقـة التـصحيح :**

تكون طريقة تصحيح المقياس من خلال العبارات حيث يحتوي المقياس على عبارات موجبة وعددها 20 عبارة إذا أجاب عليها المفحوص بنعم تعطى له درجة (1) أما إذا أجاب عليها (لا) فتعطى له الدرجة (0)، والعبارات السالبة هي 20 عبارة إذا أجاب عليها المفحوص (لا) تعطى له الدرجة (1) وإذا أجاب (نعم) تعطى له الدرجة (0).

ونظرا أن كل إجابة يمكن أن تقاس من (0) إلى (1) فإن الحد الأدنى للدرجة الكلية هو (0) والحد الأعلى هو (40).

وبما أن المقياس طبق في البيئة المصرية وهي تختلف عن البيئة الجزائرية عمدت الباحثة إلى إعادة حساب كل من صدق وثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة أولى ثانوي وكان عددهم (30) تلميذ وتلميذة.

*** الثبات:**

لحساب معامل الثبات تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية لبنود المقياس حيث يقسم المقياس إلى نصفين نصف يضم البنود الزوجية والنصف الثاني يضم البنود الفردية، حيث قدّرت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين مجموع البنود الفردية ومجموع البنود الزوجية بـ (0.80) وبتطبيق معادلة سبيرمان براون المعدلة قدِّر معامل ثبات المقياس بـ: (0.89) وهذا ما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

*** الصدق التمييزي:**

سعيا للتأكد من صدق مقياس التوافق النفسي في البيئة الجزائرية تم توزيعه على عينة استطلاعية قوامها(30) تلميذ وتلميذة، وبعد تفريغ الدرجات وترتيبها ترتيبا تنازليا، لتؤخذ نسبة 27% من درجات الفئة العليا و27% من درجات أفراد الفئة الدنيا، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية **(spss)** تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول الآتي.

جدول رقم(04) يوضح الصدق التمييزي لمقياس التوافق النفسي

	مجموعة الفئة العليا (ن=8)		مجموعة الفئة الدنيا (ن=8)		قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مقياس التوافق النفسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	18.16	دال عند 0.05
	36.63	1.77	22.50	1.31		

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد الفئة العليا المقدّر بـ (36.63) بانحراف معياري قدره (1.77) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات أفراد الفئة الدنيا الذي قدّر بـ (22.50) بانحراف معياري قدره (1.31)، وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ (18.16) يتضح أنها أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي قدّرت قيمتها بـ (2.14) وهي دالة عند درجة حرية (14) ومستوى دلالة (0.05) وعليه فإن المقياس صادق.

2. الـدراسـة الأســاسـيـة:

1.2 منـهـج الـدراســة:

باعتبار أن المنهج في البحث العلمي يعني مجموعة القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة، حيث يقول في هذا الشأن عمار بوحوش أن المنهج هو:" الطريقة التي يتبناها الباحث في دراسته لمشكلة لاكتشاف الحقيقة ".(**عمار بوحوش**، 2007).

وبما أن الهدف من موضوع الدراسة الحالية هو محاولة معرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى وأهداف هذه الدراسة، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعد من أبرز المناهج استخداما في ميدان العلوم الاجتماعية، لكونه الأنسب بما أن الدراسة تندرج ضمن البحوث الوصفية التي تسعى إلى دراسة الظاهرة كما هي موجودة في أرض الواقع.

ويقوم المنهج الوصفي على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة، ثم تصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.(**مصطفى محمود أبو بكر، 2007، ص51**).

2.2 مجتمع الـدراســة:

إن أولى الخطوات في اختيار العينة هو تحديد المجتمع موضوع الاهتمام، بمعنى على أي مجموعة يريد الباحث أن يعمم نتائج الدراسة، ويستخدم مصطلح مجتمع البحث أو الدراسة للدلالة على جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها.(**سامي محمد ملحم**، 2000، **ص**269).

وعليه تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع تلاميذ السنة أولى ثانوي المقدر عددهم (380) للموسم الدراسي 2014 / 2015 موزعين على ثانويتين، تلاميذ متقنة بربار عبد الله الواقعة بدائرة عين بسام بولاية البويرة والبالغ عددهم (222) تلميذا وتلميذة موزعين على أربعة أقسام جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وقسمين جذع مشترك آداب، وتلاميذ ثانوية طيبي قاسم التابعة ببئرغبالو وقدر عددهم (158) تلميذا وتلميذة موزعين على ثلاثة أقسام علوم وتكنولوجيا وقسمين جذع مشترك آداب، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(05) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

اسم الثانوية	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا				جذع مشترك آداب				المجموع
	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	
متقنة بربار عبد الله	76	49.67	77	50.33	38	55.07	31	44.93	222
ثانوية طيبي قاسم	48	46.15	56	53.85	13	24.07	41	75.93	158

3.2 عـينـة الدراسة:

تعد مرحلة تحديد طريقة اختيار عينة البحث من مراحل البحث العلمي المهمة، ويبدأ الباحث التفكير في تحديد عينة بحثه وطريقة اختيارها منذ تحديد مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه، ولابد من مراعاة الدقة أثناء اختيار العينة لأن أي خطأ في تنفيذ هذه الإجراءات سيؤثر حتما في نوعية النتائج ودقتها.**(وائل عبد الرحمان التل، 2007، 40)**.

وتختلف أنواع العينات باختلاف الطرق التي تتبع في اختيارها وإن كانت جميعها تهدف إلى تمثيل المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا بحيث تحتوي العينة المختارة على جميع مميزات مجتمع البحث وخصائصه باعتبارها جزء من المجتمع الأصلي للبحث.**(خميس طعم الله، 2004، ص130)**.

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة وقوامها (134) تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة أولى ثانوي والجدولين الآتيين يوضحان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص.

جدول رقم(06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	53	% 39.55
إناث	81	%60.45
المجموع	134	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الإناث بلغ (81) ما يمثل (60.45%) من أفراد عينة الدراسة، في حين قدّر عدد الذكور (53) بنسبة (39.55%).

جدول رقم(07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	التكــرار	النسبة المـئويـة
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	74	% 55.22
جذع مشترك آداب	60	% 44.78
المـجموع	134	% 100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد تلاميذ تخصص جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قد بلغ (74) تلميذا وتلميذة بنسبة (55.22%)، في حين قدّر عدد تلاميذ جذع مشترك آداب (60) تلميذا وتلميذة بنسبة (44.78%)، وعليه نقول أن عدد التلاميذ في كلى التخصصين متقارب .

4.2 حـدود الـدراســة:

مما لا جدل فيه أنه لكل دراسة علمية جادة حدود، وتمثلت حدود الدراسة الحالية في:

1. **الحدود الموضوعية:** تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب).

2. **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي قدر عددها بـ: (134) تلميذا وتلميذة.

3. **الحدود المكانية:** لقد تم إجراء الدراسة الميدانية بمتقنة بربار عبد الله بعين بسام، وثانوية طيبي قاسم ببئرغبالو التابعتين لولاية البويرة.

4. **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 16 أفريل إلى غاية 30 أفريل2015 .

5.2 أساليب المعالجة الإحصائية:

حتى يتسنى للباحث تحليل النتائج التي تسفر عليها الدراسة تحليلا علميا دقيقا لابد عليه أولا من معالجة البيانات بشكل صحيح، وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي:

يعد من أهم مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة.

الانحراف المعياري:

يعتبر من مقاييس التشتت ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

معامل الارتباط بيرسون:

هو أحد معاملات الارتباط التي تستخدم في المنهج الوصفي الذي يعمل على قياس قوة واتجاه العلاقة الارتباطية (موجبة أو سالبة) بين متغيرين كميين ويرمز له بالرمز (rp).

اختبار(ت) T test :

يستخدم لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة وغير المرتبطة والمتساوية وغير المتساوية، وهو أكثر الاختبارات شيوعا من حيث الاستخدام في علم النفس، ويهدف لمعرفة إذا ما كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية أو ترجع إلى عوامل الصدفة.

خلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تعد أهم مراحل البحث العلمي التي من خلالها يمكن التنبؤ بقيمة ومصداقية النتائج التي ستسفر عليها الدراسة باعتبار أن تحديد الإطار المنهجي يعد أهم أسس الدراسة العلمية كما سبقت الإشارة وفيه تم التطرق إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وكذا التعريف بالمنهج المتبع ومجتمع وعينة الدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج.

الفـصـــل الخامـس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد.

1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

5.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات :

1.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

الاستنتاج العام.

تمـهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سوف يتم تخصيص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والتي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، ومعرفة إذا ما كانت توجد فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في درجة كل من تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي باختلاف الجنس والتخصص، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة.

1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أن:

هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وفي سبيل اختبار وفحص هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

جدول رقم(08) يوضح قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل الارتباط rp	مستوى الدلالة
تقدير الذات الأكاديمية	134	0.46	0.01
التوافق النفسي			

من خلال الجدول يتضح أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي، حيث قدّرت قيمة معامل الارتباط بـ: (0.46) عند مستوى دلالة (0.01) وعليه نقبل الفرضية الأولى والتي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي.

2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

وبغية فحص هذه الفرضية تم استخدام كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذا اختبار T وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي.

جدول رقم(09) يوضح الفرق في تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف الجنس

الجنس	التكـرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية (df)	الدلالة الإحصائية
ذكور	53	80.92	12.41	-3.79	132	دال إحصائيا عند 0.05
إناث	81	88.37	10.17			

يتبين من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ (80.92) بانحراف معياري قدره(10.17) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور والمقدر بـ (80.92) بانحراف معياري قدره(12.41)، وبالنظر إلى قيمة(ت) المحسوبة والمقدرة بـ (3.79) يتضح أنها أكبر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة (1.96) عند درجة حرية (df =132)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بدرجة ثقة 95% وعليه نقبل الفرضية الثانية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين الإناث والذكور.

3.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

ومفادها أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل اختبار وفحص الفرضية تم استخدام اختبار T ويمكن توضيح النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول رقم(10).

جدول رقم(10) يوضح الفرق في تقدير الذات الأكاديمية بين أفراد العينة باختلاف التخصص

التخصص	التكـرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية (df)	الدلالة الإحصائية
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	74	84.86	11.55	-0.62	132	غير دال إحصائيا عند 0.05
جذع مشترك آداب	60	86.12	11.83			

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قدّر بـ(84.86) بانحراف معياري قدره(11.55) في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ جذع مشترك آداب (86.12) بانحراف معياري قدره (11.83)، والملاحظ أيضا أن كل من قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب متقاربين وكذا بالنسبة لقيمة الانحراف المعياري، كما تُظهِر النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ: (0.62) أصغر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة بـ (1.96) وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (132) df .

وعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب في تقديرهم لذاتهم الأكاديمية.

4.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تتعلق الفرضية الرابعة بالمتغير الثاني للدراسة ألا وهو التوافق النفسي وهي تنص على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس. وبغية معرفة إذا ما كان يوجد بالفعل اختلاف بين الذكور والإناث في توافقهم النفسي تم الاعتماد على اختبار T وفيما يلي عرض لنتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.

جدول رقم(11) يوضح الفرق في التوافق النفسي بين أفراد العينة باختلاف الجنس

الجنس	التكـرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية (df)	الدلالة الإحصائية
ذكور	53	26.21	5.92	-0.52	132	غير دال إحصائيا عند 0.05
إناث	81	26.72	5.32			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـ (26.21)بانحراف معياري قدره (5.92) متقاربة مع قيمة المتوسط الحسابي للإناث الذي قدّر بـ (26.72) بانحراف معياري (5.32).

كما يتضح أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة قدرت بـ (0.52) وهي أصغر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة بـ (1.96) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (132) df وبناءا على ذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائلة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توافقهم النفسي.

5.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الأخيرة في الدراسة على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ت) والجدول رقم(12) يوضح النتائج المتحصل عليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات.

جدول رقم(12) يوضح الفرق في التوافق النفسي لدى أفراد العينة باختلاف التخصص

التخصص	التكـرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية (df)	الدلالة الإحصائية
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	74	26.11	5.54	-0.94	132	غير دال إحصائيا عند 0.05
جذع مشترك آداب	60	27.02	5.55			

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لتلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قدر بـ (26.11) في حين قدّرت قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ جذع مشترك آداب(27.02) كما نلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في كلى التخصصين متساويتين، وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة (0.94) يتضح أنها أصغر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة بـ (1.96) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة حرية (134) df وهذا يجعلنا نرفض الفرضية البديلة، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب في توافقهم النفسي.

2. تفـسـير ومناقـشـة نـتـائـج الفـرضـيات :

1.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى أفراد العينة، حيث قدّرت قيمة معامل الارتباط بينهما بـ (0.46) وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعني أنه كلما زاد تقدير الذات الأكاديمية زاد التوافق النفسي، وبذلك يمكن القول أن التلميذ الذي يقدر ذاته من الناحية الأكاديمية تقديرا ايجابيا يكون متوافقا نفسيا، ويمكن إرجاع هذه العلاقة بين متغيري الدراسة إلى ما أثبتته الدراسات والبحوث العلمية إلى أن انخفاض تقدير الذات يعرض الفرد لكثير من المشكلات النفسية والسلوكية، لأن إحساس الفرد بأنه ذو قيمة ومحل اهتمام من طرف الآخرين يؤثر على أفكاره واتجاهاته ومن ثم على تقييمه لذاته، وعادة ما تقاس قيمة الذات بالأداء في الدراسة وفي طبيعة العلاقات الاجتماعية التي يكونها التلميذ مع زملائه ومعلميه وإدارة المدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود عطا حسين (1987) حول تقدير الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية "الأمن النفسي" Emotional Security التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين تقدير الذات والطمأنينة الانفعالية(الأمن النفسي) وأن كل منهما يؤثر في الآخر ويعززه.

كما تتفق أيضا مع دراسة كابلان (1969) التي سعت إلى إيجاد طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتوافق النفسي الاجتماعي التي أسفرت عن وجود علاقة سلبية بين عدم التوافق وتقدير الذات المنخفض، بمعنى أنه كلما كان تقدير الفرد لذاته منخفضا كان توافقه النفسي الاجتماعي منخفضا أيضا، والعكس كلما ارتفع تقدير الذات ارتفع التوافق النفسي الاجتماعي لدى الفرد.

بالإضافة إلى دراسة الكفافي (1989) التي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين الشعور بالأمن وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية وغيرها من الجنسيات العربية الأخرى.

ولقد سبقت الإشارة في الجانب النظري أن ما يميز الذات الأكاديمية أنها تنمو وتتطور من خلال مختلف المواقف التعليمية التي يعيشها التلميذ في المدرسة، فدور المدرسة(الثانوية) لا يحتاج إلى تأكيد ولا يقل أهمية عن دور الأسرة من حيث تأثيرها على تقدير الذات لدى المراهقين المتمدرسين وتوافقهم النفسي، وهذا بما توفره من ظروف ملائمة تساعد على الرفع من مستوى تقدير الذات من الناحية الأكاديمية لدى التلميذ، خاصة في هذه المرحلة(المراهقة) التي تتسم بطابعها الصعب والحرج، بغية تمكينه من تحقيق الاتزان النفسي والانسجام مع ذاته من جهة، ومع متطلبات البيئة الاجتماعية من جهة أخرى، باعتبار أن المدرسة ما هي إلا صورة مصغرة للمجتمع.

هذه الظروف التي تتداخل فيها مجموعة من العوامل التي من شأنها أن تؤثر إما إيجابا أو سلبا على تقدير الذات لدى التلميذ وأدائه الأكاديمي، كتوفير الوسائل البيداغوجية، معاملة المعلم وكفاءته، المنهاج وطرق التدريس، الإدارة....وغيرها من عناصر العملية التعليمية التعلمية، فقد بينت دراسة كوبر سميث (1967) وجود علاقة ارتباطية بين درجات مقياس تقدير الذات ومتوسط الدرجات المدرسية لدى عينة من التلاميذ، وانتهت دراسة باشمان (1970) التي أجريت على عينة قوامها 2213 من ذكور الصف العاشر إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ودرجات مفهوم الذات الخاص بالقدرة على العمل المدرسي.

ومن ثم فإن البراهين والأدلة تبين الدور الفعال للمحيط المدرسي في التأثير على تشكيل صورة التلميذ عن ذاته والحكم عليها وتكوين اتجاهاته نحو قبوله أو رفضه لها ومن ثم التأثير على أدائه الأكاديمي وتوافقه النفسي والدراسي، لأن امتلاك التلميذ لتقدير ذات عالٍ في المجال المدرسي يعد عاملا في النجاح والتفوق ويشجع على بذل الجهد والمثابرة ومواجهة العراقيل والصعوبات التي تواجهه أثناء عملية التعلم.

ويرى الباحثون أن التقدير العالي للذات يساعد الفرد على مواجهة المواقف الجديدة بثقة كما يعد مؤشرا للتكيف الجيد ويساهم في الوصول إلى تحقيق النجاح الذاتي والاجتماعي، أما التقدير المنخفض للذات فيؤدي إلى الشعور بالإحباط والفشل والعجز، حيث يشير إبراهيم عبد الله وعبد الحميد محمد إلى أن أصحاب تقدير

الذات المنخفض في المجال المدرسي « يشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كذلك هم يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام...وأنهم فاشلون » .

إن التقدير الايجابي للذات يولد لدى التلميذ الرغبة في وضع الأهداف والحاجة إلى المثابرة من أجل الوصول إلى تحقيقها، فينتج عن ذلك دينامية النجاح ويصل التلميذ إلى تحقيق التوافق النفسي من خلال تفاعله الايجابي مع مختلف المواقف.

كما أشارت دراسات عديدة لباحثين منهم **بيز** و**شرنك** Bees & Schrank إلى أن توقعات المعلمين واتجاهاتهم تلعب دورا في صياغة فكرة الطلاب عن قدراتهم، وبالتالي تقديرهم لأنفسهم الذي يؤثر في إنجازاتهم في ميدان الدراسة، والطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع الطلاب ذات أهمية في تقديرهم لذاتهم وفي تكيفهم الدراسي، حيث أكد **ماسلو** أن تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد بالتكيف، وبالتالي يجلب له الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقاته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة، أما **روجرز** فقد أشار إلى أن تقدير الذات وتقبل الآخرين يتصل كل منهما بالآخر، ويلعب دورا هاما في الصحة النفسية والتوافق.

كما يؤكد بعض الباحثون على وجود ارتباط مهم بين ما يعتقد الفرد حول ذاته في مجال ما وأداؤه في هذا المجال، فالتلاميذ الذين يملكون تقديرا ايجابيا للذات يثابرون أكثر في مهامهم المدرسية، ويستخدمون كفاءاتهم بكل فعالية، ويتميزون بالتحدي أمام كل الصعوبات التي تواجههم أثناء مسارهم الدراسي، كما يتميزون بمستوى جيد من التوافق النفسي الذي يضمن لهم القدرة على مواجهة جل تلك المشكلات والصعوبات.

فالتقدير الايجابي أو المرتفع للذات الأكاديمية يعمل كميكانيزم مدعم للتوافق النفسي الجيد، فالتلميذ المتوافق نفسيا يتلقى عبارات التقدير من مدرسيه و والديه وزملائه، وقد يختاره المدرس لمعظم المهام والأنشطة المدرسية والمسابقات العلمية، ويترتب عن هذا شعور التلميذ المراهق المتوافق بأنه موضع اهتمام

وتقدير من طرف المحيطين به، فتزداد ثقته بنفسه ويرتفع تقديره لذاته الأكاديمية من خلال الشعور بالثقة والإحساس بالقيمة الذاتية، فيشعر بأنه عضو مهم في القسم، مما يعزز فكرته عن ذاته وبالتالي يحقق توافقا نفسيا ودراسيا جيدا.

وخلاصة القول أن تقدير الذات الأكاديمية يتكون أو يتحقق من خلال مختلف الخبرات التي يعيشها المتعلم في المدرسة وأنماط التفاعلات الايجابية التي يكونها التلميذ نتيجة احتكاكه بعناصر المحيط المدرسي(المعلم، جماعة الرفاق، الإدارة المدرسية...) ويلعب تقدير الذات الأكاديمية دورا كبيرا في التأثير على الحياة النفسية للمتعلم، فالتلميذ ذو التقدير الايجابي لذاته ينطلق من واقعه وخبراته واقعية، هذا ما يؤدي به إلى القيام بسلوكات ايجابية، كما أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي والقدرة على مواصلة البحث والمثابرة في تحقيق الأهداف.

2.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالفرضية الثانية التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس، أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث في تقديرهم لذاتهم الأكاديمية لصالح الإناث كما هو موضح في الجدول رقم(09).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي محمد الديب (1991) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات مع وجود علاقة بين تقدير الذات المرتفع والدافعية التي تؤدي إلى للنجاح الأكاديمي.

كذلك تتفق مع دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) حيث توصل الباحث من خلالها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الدرجة الكلية لتقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.

ودلت نتائج دراسة كرستين وكلنج وآخرون (1999) Kristen, kling & all على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور وإناث) في تقدير الذات.

فعلى الرغم من اختلاف البيئات الاجتماعية للدراسات السابقة الذكر غير أن نتائجها دلت على وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات بغض النظر لصالح من هذه الفروق.

ويمكن إرجاع وتفسير وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في تقدير الذات الأكاديمية لصالح الإناث لمجموعة من الأسباب، لعل أهمها هو تفوق الإناث دراسيا مقارنة بالذكور، وكذلك ارتفاع مستوى الدافعية لدى الإناث وهناك العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أكدت على ذلك، منها دراسة أسماء خويلد (2005) المعنونة بالدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة، حيث كشفت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور الموجهين برغبة والإناث الموجهات برغبة في دافعيتهم للإنجاز لصالح الإناث، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور الموجهين بغير رغبة والإناث الموجهات بغير رغبة في مستوى الدافعية لصالح الإناث، كما توصلت دراسة إبراهيم جيد جبرة عبد الملك (1988) عن وجود فروق جوهرية بين إناث وذكور المرحلة الإعدادية والثانوية في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

هذا ما يؤكد على أن الإناث تتمتعن بمستوى مرتفع من الدافعية، الأمر الذي يحفزهن على الأداء الأكاديمي الجيد، ولقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والدافعية، وما يلاحظ أيضا التفوق العددي الكبير للإناث على الذكور وهو دليل على زيادة اهتمام الإناث بالدراسة وتفوقهن في هذا المجال إذ نجد أن التحصيل الأكاديمي للإناث أحسن من الذكور.

ويمكن إرجاع ذلك إلى إصرار الإناث على التحدي والتفوق وتحقيق النجاح من أجل تحقيق الذات، وبالتالي تجاوز المفاهيم التي كانت سائدة في فترة مضت، حيث كان يُنظر إلى الأنثى أنها عاجزة وغير قادرة

على تحقيق النجاح في المجال الأكاديمي والاجتماعي. كما نلاحظ أنه في الوقت الراهن أصبحت الإناث تلقى التشجيع من أجل التفوق سواء من طرف الأسرة أو من طرف المعلمين، وأتيحت لهن الفرص على أصعدة عدّة، هذا ما أدى إلى تفوقها على نظيرها الذكر، فكل هذه العوامل من شأنها أن تؤثر إيجابا على تقدير الذات الأكاديمية لأن هذا الأخير يعمل كمحرك للطاقة النفسية.

وفي هذا الصدد يرى بيار مارل Pierre Merle أحد المتخصصين البيداغوجيين الفرنسيين أن تلميذا واحدا من بين خمسة تلاميذ صرحوا بشعورهم الدائم بالاهانة من طرف معلميهم، فثقافة "الإذلال المدرسي" Le rabaissement scolaire كما أطلق عليها بيار مارل تؤثر لا محالة على التحصيل الأكاديمي فحسب هذا الباحث أحكام المعلمين والأساتذة تؤثر على نجاح التلاميذ الضعاف أكثر منه على التلاميذ النجباء.

وتشمل هذه الأحكام أيضا الدرجات التحصيلية فتقدير الذات الأكاديمية مرتبط بعامل التنقيط، فالتلميذ الذي يتحصل على علامات ضعيفة في مواد معينة، لا يثق في قدراته، ويمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجزا على فهم هذه المواد، مما يساعد على تنمية مفهوم سلبي عن ذاته.

وبالرجوع إلى البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق استبيان تقدير الذات الأكاديمية لوحظ من خلال إجابات التلاميذ على العبارتين (5) التي تنص على: "معظم أساتذتي لا يفهمونني" والعبارة (11)التي تنص على: "علاقتي بالأساتذة سيئة" أن معظم التلميذات أجبن (لا أوافق) في حين أجاب أغلبية الذكور على العبارتين (موافق) مما يدل على أن الإناث يتمتعن بمستوى عالٍ من تقدير الذات الأكاديمية مقارنة بالذكور وأن علاقتهن مع الأساتذة حسنة، لذلك نجد أن الأساتذة غالبا ما يشتكون من التلاميذ(ذكور) بسبب عدم الانضباط، اللامبالاة، والإساءة اللفظية للأستاذ، على عكس الإناث اللاتي تبدين حرصا على الدراسة واحترام الأساتذة.

وأثناء الإطلاع على الدراسات التي سبقت الإشارة إليها وُجِد أن هناك دراسات أخرى تتعارض نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثانية، نذكر منها دراسة علي محمود شعيب (1988) بعنوان نمذجة العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين، حيث كشفت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقدير الذات والأبعاد المكونة له.

كما تعارضت مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم أحمد أبو زيد (1977) التي كانت حول مقارنة تقدير الذات لدى الجنسين وعلاقته بالاتزان الانفعالي حيث كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات وهي فروق جوهرية ولكن كانت هذه الفروق كانت لصالح الذكور في حين كانت الإناث أقل تقدير لذواتهن من الذكور.

بالإضافة إلى دراسة محمد حسن مطوع (1996) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي بكل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات والتوازن النفسي.

أخيرا دراسة عبد الفتاح (1974) حول تقدير الذات لدى الشباب بغية التعرف على مدى وضوح النزعة الذاتية والاجتماعية في تقدير الطلبة لذاتهم وانتهت إلى عدم وجود اختلاف جوهري بين الطلبة(ذكور) والطالبات(إناث) فيما يتعلق بمستوى تقدير الذات.

3.2 تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

أوضحت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب في تقدير الذات الأكاديمية حيث اتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) المقدرة بـ(0.62) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (132 df) غير دالة إحصائيا بين

متوسطي تلاميذ العلوم وتكنولوجيا وتلاميذ الآداب في تقدير الذات الأكاديمية أي أن الفروق بينهما طفيفة ولا تكاد تذكر ولا دلالة لها من الناحية الإحصائية وإنما ترجع إلى عوامل الصدفة.

ويمكن القول أن هذه النتيجة تأتي لتؤكد أن التخصص الدراسي لم يؤثر على تقدير الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة، لاسيما أن معظم التلاميذ راضين عن التخصص الذي يدرسون فيه، لذلك لم تظهر الفروق بينهم تبعا لمتغير التخصص، وهذا ما يمكن تفسيره على أساس أن التلاميذ يتلقون تقريبا نفس المحتوى الدراسي باستثناء المواد الأساسية أين يختلف المحتوى هذا من جهة، من جهة ثانية يتلقون نفس المعاملة من طرف الأساتذة، كما أن تقدير الذات الأكاديمية تظهر بشكل جلي من خلال معايشة التلميذ لمختلف الوضعيات والمواقف التعليمية ومن خلال تلقيه لمجموعة من الخبرات في المحيط المدرسي.

وتعتبر خبرة النجاح أو الفشل من أهم العوامل المؤثرة في تقدير التلميذ لذاته، ضف إلى ذلك أن الإضرابات التي عرفتها المؤسسات التربوية مؤخرا كانت سببا في عرقلة السير الحسن للعملية التعليمية والدليل على ذلك عدم إجراء امتحانات الفصل الثاني بالشكل الرسمي، فقد كانت امتحانات شكلية في جميع المواد الدراسية.

كما يمكن إرجاع عدم وجود فروق في تقدير الذات الأكاديمية بين التلاميذ تبعا لمتغير التخصص إلى أن تقدير التلميذ المرتفع أو المنخفض لذاته من الناحية الأكاديمية لا يتوقف على نوع معين من الدراسة، بقدر ما يتوقف على عوامل قد تكون أكثر أهمية، خاصة تلك التي تتعلق بالمناخ المدرسي السائد، ومعاملة المعلم ومدى كفاءته والظروف الملائمة للتمدرس ونوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة التربوية لتلاميذها، خاصة إذا تحدثنا عن دور مستشار التوجيه والإرشاد النفسي الذي يكون ملحا في السنة الأولى التي يلتحق فيها التلاميذ بالثانوية والتي تعد بالنسبة لهم وسطا مدرسيا جديدا يختلف عن المتوسطة، هذا بالإضافة إلى دور الوالدين في تشجيع الأبناء على الدراسة والتحصيل الأكاديمي الجيد.

إذن يتبين مما سبق أن التخصص لم يؤثر على تقدير الذات الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة وهو أمر يمكن عزوه إلى أنه لم يعد هناك تخصصات أحسن من الأخرى، وتضاءلت النظرة التي تفضل التخصص العلمي على التخصص الأدبي، هذا بالإضافة إلى أن هناك عوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ نفسه التي تؤثر على تقديره لذاته الأكاديمية إما إيجابا أو سلبا، كاقتناع التلميذ باختياره ورضاه عن التخصص الذي يزاول فيه دراسته ومدى ملاءمته لقدراته واستعداداته.

وما يثبت صحة هذا التفسير هو النتائج المتحصل عليها فيما يتعلق بالعبارة رقم (25) الواردة في استبيان تقدير الذات الأكاديمية والتي نصت على: "أنا راضٍ على التخصص الذي أدرس فيه" حيث أجاب (114) تلميذا وتلميذة من التخصصين (موافق) بنسبة قدّرت (85.08%)، أما التلاميذ الذين أجابوا (لا أوافق) على العبارة فكان عددهم (13) تلميذا وتلميذة بنسبة (9.70%)، في حين لم يتجاوز عدد التلاميذ الذين أجابوا (محايد) (7) تلميذ ما يقابلها (5.22%)، هذا ما يؤكد أن أغلبية تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب راضين عن التخصص الذي يزاولون فيه دراستهم، لذلك لم تظهر الفروق بينهم فيما يتعلق بمتغير التخصص.

وبما أن تقدير الذات الأكاديمية ذات صبغة وجدانية تتضمن حكم وتقييم التلميذ لذاته من خلال قدراته ومهاراته وإنجازاته في المجال المدرسي، إلا أن عدم الرضا على نوع الدراسة أو التخصص يعد من بين العوامل التي تؤثر سلبا على تقدير الذات الأكاديمية لدى التلاميذ.

والجدير بالذكر أنه أثناء الإطلاع على مجموعة من الدراسات التي أجريت في هذا المجال، أن هناك دراسات تعارضت مع نتائج الدراسة الحالية ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة موسى عبد الخالق جبريل (1983) التي أثبتت نتائجها وجود فروق في تقدير الذات لصالح الفرع العلمي، بينما كانت الفروق لصالح القسم الأدبي في دراسة أحمد محمد الصالح (1988).

4.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس، وقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) عكس ذلك أي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في التوافق النفسي، وهذا يعني أن عامل الجنس ليس له أثر في التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها أفراد عينة الدراسة، ولكونهم في نفس المرحلة العمرية (المراهقة) ويدرسون في نفس السنة ويتمتعون بمستوى من الطموح، فكل من الذكر والأنثى يسعى إلى تحقيق التوافق عن طريق إبراز قدراته على تجاوز العراقيل والمشكلات التي يواجهها في حياته بصفة عامة ومساره الدراسي بصفة خاصة، وإحداث التوازن بين رغباتهم من جهة ومطالب المجتمع من جهة أخرى، وهذا بغية تحقيق أهدافهم بما فيها التعليمية كالنجاح والرفع من مستوى الأداء والتحصيل الأكاديمي، كما أنهم يتواجدون بنفس المؤسسة التربوية وهم بذلك يخضعون لنفس النظام التربوي والقوانين موحدة بصرف النظر عن جنسهم، بالإضافة إلى المساواة بين الجنسين سواء ما تعلق بنوعية الخدمات التي تقدمها إدارة المؤسسة للتلاميذ أو حتى في المجتمع إذ أصبحت الفرص متكافئة بين الجنسين.

حيث يُجمِع الباحثون على أهمية هذه العوامل في تحقيق التوافق النفسي السليم لكلا الجنسين، خاصة الأسرة التي تلعب دورا كبيرا وفعالا في إعداد شخصية المراهق، من خلال تزويده بمختلف المعايير والقيم الاجتماعية ممّا يجعل الطريقة التي يتفاعل بها معه أعضاؤها ونوع العلاقات التي تربطه بهم تمثل النماذج التي تتشكل وفقا لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية، ويتأثر بها نموه الانفعالي والاجتماعي، كما يجب على المدرسة أن تعمل على توفير مختلف الظروف والإمكانيات اللازمة من أجل راحة المراهقين والمراهقات

وضرورة التعامل معهم بأسلوب الحوار، والابتعاد عن التسلط والنقد الذي يُشعِر المراهق بعدم الأمن فتسوء حالته النفسية مما يؤثر ذلك على مساره الدراسي.

وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتائج بعض الدراسات كدراسة ياسين (1982) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات الجامعة الأمريكية في مجالات التوافق الأربعة، ودراسة محمد عبد القادر علي (1974) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في التوافق النفسي الاجتماعي لوجود نفس الظروف والشروط المدرسية وكون التوافق شرط لتوازن شخصيتهم.

كما توصلت دراسة محمد حسن المطوع (1996) المشار إليها سابقا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في التوازن النفسي.

5.2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تبين عدم وجود فروق، بمعنى نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية التي مفادها: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ السنة أولى ثانوي في التوافق النفسي تبعا لمتغير التخصص.

وتأتي هذه النتيجة لتؤكد أن عامل التخصص لم يؤثر على التوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بأن معظم التلاميذ باستثناء المعيدين التحقوا بالثانوية هذا الموسم وهم في وسط مدرسي جديد يختلف عن المتوسطة، كما أنهم يشعرون بالرضا على التخصص الذي يزاولون فيه دراستهم الأمر الذي ينعكس إيجابا على توافقهم النفسي، كما أن الانتقال أو الشعور بالنجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط ينعكس إيجابا على نفسية التلاميذ بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم الدراسي، كما يلاحظ أن المقررات الدراسية في السنة الأولى تكون متشابهة نوعا ما خاصة في مادة (علوم شرعية، التاريخ وجغرافيا، اللغة

الفرنسية، اللغة الانجليزية.) وحتى وإن وجد اختلاف جوهري في محتوى المواد الأساسية لكن تبقى محتويات هذه المواد تلبي حاجات ومطالب النمو لدى التلاميذ في كل تخصص مما يؤدي إلى عدم وجود اختلاف جوهري بين التلاميذ تبعا للتخصص.

ويعد كل من النظام الداخلي الذي تفرضه إدارة الثانوية ومعاملة الأساتذة من العوامل التي تؤثر على توافق التلاميذ خاصة من الناحية الاجتماعية والانفعالية، لاسيما إذا كان هذا النظام يتسم بالتسلط وعدم الاهتمام بآراء وانشغالات التلاميذ، فمن الممكن أن يخلق هذا الوضع شعور التلميذ بعدم الأمن فيميل إلى الانعزال، أو قد يحدث العكس فيصبح التلاميذ عدوانيين ومتمردين على اللوائح والقوانين المدرسية، وهذا ما يشهده الواقع المدرسي من تفشي ظاهرة العنف، فالقوانين التي تطبقها إدارة المدرسة(الثانوية) يخضع لها جميع التلاميذ بغض النظر عن طبيعة تخصصاتهم وقس على ذلك بالنسبة لمعاملة الأستاذ لتلاميذه.

كما يمكن إرجاع عدم وجود فروق بين تلاميذ في التوافق النفسي تبعا لمتغير التخصص إلى كون أن التعليم الثانوي يمنح كل التلاميذ باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية وسلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات أكاديمية واجتماعية تساعدهم على التوافق النفسي والاندماج الاجتماعي، ويسعى القائمون بشؤون الثانوية من إداريين ومعلمين ومشرفين تربويين ومستشار التوجيه والإرشاد إلى إشراك جميع التلاميذ باختلاف شعبهم أو تخصصاتهم في النشاطات والمسابقات الفكرية التي تنظم على مستوى الثانوية، الأمر الذي لا يُظهِر فروقا جوهرية بين هؤلاء التلاميذ باختلاف تخصصاتهم الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة خيرية عبد الله التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أظهرت نتائجها أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في التوافق النفسي باختلاف التخصص الدراسي.

كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الكريم قريشي (1999) التي كانت حول مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المراهق الجزائري في المرحلة الثانوية في ظل متغيري الجنس والتخصص، حيث دلت النتائج على أن المراهق الجزائري بالتعليم الثانوي يعاني من مشكلات التوافق بينما يقل تأثير عامل التخصص الدراسي والجنس.

الاستنتاج العام:

تعد هذه الدراسة محاولة لإلقاء الضوء على تقاطع مفهومين يشكلان محورا أساسيا في الدراسات النفسية وبؤرة اهتمام العديد من العلماء والباحثين في علم النفس بصفة عامة، وسيكولوجية الشخصية على الوجه الخصوص، حيث يعد تقدير الذات أحد أهم متغيرات الشخصية إذ يمثل حالة نفسية وجدانية تنتج عن تفاعل مجموع الإدراكات التي يحملها الفرد عن نفسه، وتقييمها بالحكم عليها إيجابا أو سلبا، قبولا أو رفضا وبالتالي شعور الفرد بالرضا والتوافق أو عدم الرضا وسوء التوافق، ويندرج تحت مفهوم تقدير الذات عدّة أشكال من الذوات وقد صممت هذه الدراسة للبحث في أحد أشكاله، ألا وهو تقدير الذات الأكاديمية نظرا لقلة البحوث التي تناولته، ومع التسليم بأن الشخصية الإنسانية تمثل كلا متكاملا يؤثر ويتأثر كل جانب من جوانبها بالآخر، ومن هنا جاء الافتراض أن تكون هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مع افتراض وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في متغيرات الدراسة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

ومن أجل التحقق من صحة ما تم افتراضه قامت الباحثة بإعداد استبيان تقدير الذات الأكاديمية بالاستعانة بمجموعة من المقاييس التي صممت لقياس تقدير الذات، أما الأداة الثانية فتمثلت في مقياس التوافق النفسي من إعداد سرى محمد إجلال (1986) الذي يحتوي على أربعة أبعاد للتوافق النفسي(البعد الشخصي، الاجتماعي، الأسري والبعد الانفعالي) وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذ وتلميذة.

ليتم بعد ذلك اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بطريقة عشوائية حيث تكونت من (134) تلميذ وتلميذة من السنة أولى ثانوي موزعين على تخصصين(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وجذع مشترك آداب) وزعت عليهم أداتي الدراسة وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا أسفرت المعالجة الإحصائية على النتائج التالية:

* وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

* عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق النفسي.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا وتلاميذ جذع مشترك آداب في توافقهم النفسي.

يتضح من خلال عرض النتائج التي أسفرت عليها الدراسة أنه تم قبول أو تحقق الفرضية الأولى والثانية في حين لم تتحقق الفرضية الثالثة والرابعة والخامسة، وقد تم تفسير نتائج كل فرضية على حدا في ضوء الدراسات السابقة.

وتبقى المدرسة المكان الذي يقضي فيه التلميذ معظم وقته، لذا تعد فضاءً حيويا يتيح للتلميذ فرصة اكتساب عدّة مهارات أكاديمية كما يتعلم منها القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية، التي تكفل له تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ويؤثر المحيط المدرسي بمختلف عناصره من معلمين وأقران وزملاء وإداريين على تقدير التلميذ لذاته من الناحية الأكاديمية، نتيجة لعملية التفاعل التي تحدث بين هذه الأقطاب، كما تؤثر النتائج المدرسية على تقييم التلميذ لذاته، فهي ذات أهمية بالغة ليس بالنسبة للتلميذ فحسب، بل أيضا للأسرة والقائمين على العملية التعليمية التعلمية، مما يشكل في كثير من الأحيان ضغطا كبيرا لا يمكن للتلميذ مواجهته لوحده، الأمر الذي يؤدي به إلى سوء توافقه النفسي نتيجة نظرة الآخرين إليه.

إذ تنعكس النتائج المدرسية الجيدة التي يحققها التلميذ على حياته، فتجعله يشعر بالرضا وتزداد ثقته بنفسه كما يشعر بأنه موضع اهتمام وتقدير من طرف أسرته ومعلميه، من هنا تظهر العلاقة بين تقدير التلميذ لذاته الأكاديمية والتوافق النفسي، فكلما استطاع التلميذ أن يكوّن اتجاهات وأفكار ايجابية عن ذاته فيما يتعلق بقدرته على القيام بمختلف الأنشطة المدرسية، وتحسين أدائه أكثر، كلما ارتفع تقديره لذاته الأكاديمية وبالتالي يشعر بالرضا عن نفسه، ليصبح أكثر مثابرة على تحقيق أهدافه.

الـتوصـيات:

بناءا على النتائج التي أسفرت عليها الدراسة ومن خلال الاحتكاك بالتلاميذ أثناء إجراء الدراسة الميدانية يمكن صياغة أهم التوصيات في النقاط التالية:

- ✓ ضرورة الاهتمام بالتلميذ المراهق وذلك من خلال تفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد النفسي.
- ✓ ضرورة برمجة حصص إرشادية جماعية من أجل سماع انشغالات المراهقين ومساعدتهم على تجاوز العراقيل التي تعوقهم على تحقيق توافقهم النفسي.
- ✓ معاملة التلاميذ كشخصية متكاملة يؤثر كل جانب من جوانبها على الآخر ويتأثر به، وليس كوعاء يجب ملؤه بمحتويات البرنامج الدراسي.
- ✓ العمل على توفير المناخ المدرسي الملائم من خلال توفير كل الطرق والوسائل البيداغوجية اللازمة .
- ✓ تحسين خدمات المكتبة المدرسية لمساعدة التلاميذ على الدراسة.
- ✓ تنظيم أيام دراسية لتوضيح أهمية تقدير الذات الأكاديمية في المسار الدراسي للتلميذ.
- ✓ تزويد المعلمين بالمعلومات اللازمة المتعلقة بخصائص مرحلة المراهقة والاستراتيجيات الناجعة لمساعدة التلاميذ على تجاوز العقبات التي تواجههم.
- ✓ تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ لتحسين اتجاهاتهم نحو ذواتهم من الناحية الأكاديمية الأمر الذي ينعكس ايجابيا على أدائهم الأكاديمي.
- ✓ إشراك التلاميذ في مختلف الأنشطة التي تنظم على مستوى الثانوية.

الاقتراحات:

على ضوء ما تم التطرق إليه في الجانب النظري وما أسفرت عليه نتائج الدراسة الحالية واستكمالا للجهد المبذول تقترح الباحثة:

- ✓ إجراء المزيد من الدراسات حول تقدير الذات الأكاديمية نظرا للأهمية البالغة لهذا المفهوم في الأداء الأكاديمي للتلميذ.
- ✓ دراسة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والطموح المهني لدى التلاميذ.
- ✓ دراسة العلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والنجاح الأكاديمي.
- ✓ دراسة العلاقة بين تدني مستوى تقدير الذات الأكاديمية وبعض المشكلات السلوكية لدى المراهق.

خاتمـــة

من خلال هذه الدراسة تظهر جليا مركزية موضوع تقدير الذات الأكاديمية في حقل الدراسات السيكولوجية والتربوية، إذ يعد تقدير الذات من أكثر المفاهيم النفسية تركيبا وتعقيدا نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ويشاركه في ذلك مفهوم آخر لا يقل عنه أهمية ويعتبره معظم العلماء والباحثين مؤشرا هاما للصحة النفسية بل وفي كثير من الأحيان لا يفصل بين المصطلحين ألا وهو مفهوم التوافق النفسي، كما يبرز دور كل من العوامل التربوية والأسرية التي من شأنها أن تؤثر إيجابا على تقدير التلميذ لذاته الأكاديمية فيشعر بالرضا ويسعى إلى التحسين من أدائه، ليحقق نوعا من الانسجام والاتزان النفسي مع ذاته ومتطلبات بيئته، أو تؤثر عليه سلبا فيشعر بعدم الأهمية الذاتية وبذلك تسوء حالته النفسية باعتبار أن الفرد في علاقة ديناميكية تفاعلية مع بيئته الاجتماعية.

لاسيما في هذه الفترة التي تزداد فيها الحاجة إلى تقبل الذات وتقديرها إيجابيا من قبل المراهق نفسه ومن طرف المحيطين به الأمر الذي يضمن له تحقيق توافق نفسي سليم، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية، ويبقى في الأخير أن نؤكد على الدور الكبير والفعال الذي تلعبه المدرسة كمؤسسة ثانية بعد الأسرة تتولى عملية تكوين وبناء شخصية المتعلم، ويتجلى ذلك من خلال الأدوار التي تقوم بها كمؤسسة تربوية، إذ تتأثر شخصية التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع، كما تتأثر بشخصية معلميه وهذا ما ينعكس على نمو تقديره لذاته، وعلى هذا الأساس يجب على المدرسة أن تؤدي الدور المنوط بها من خلال جعل التلميذ مركز اهتمامها ومساعدته على تحسين أدائه الأكاديمي ومواجهة مختلف العراقيل التي تعترض سبيل تحقيق أهدافه، لتمكنه من تحقيق الهدف الجوهري ألا وهو التمتع بالصحة النفسية.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية

أولا: المعاجم

1. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين، لسان العرب، دار بيروت للنشر، 1969.

2. أحمد العايد، أحمد مختار عمد داود عبده وصالح جود طعمه، المعجم بالعربية الأساسية، المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلوم للنشر توزيع لاروس، 1989.

3. المعجم الوسيط الجزء الثاني، مجمع اللغة العربية ، دار إحياء التراث، القاهرة، مصر، 1983.

ثانيا: الكتب

4. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة الثالثة، 1985.

5. أحمد محمد الزعبي، الإرشاد النفسي اتجاهاته ومجالاته، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن، 1994.

6. أديب محمد الخالدي، المرجع في الصحة النفسية " نظرة جديدة "، دار وائل للنشر، عمان، الأردن الطبعة الثالثة، 2009.

7. إسماعيل محمد عماد الدين، النمو في مرحلة المراهقة، دار العلم، الكويت، 1986.

8. أشرف محمد عبد الغني شريت، الصحة النفسية بين الإطار النظري والتطبيقات الإجرائية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2006.

9. السيد خير الله، مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1981.

10. بطرس حافظ بطرس، التكيف والصحة النفسية للطفل، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2008.

11. جمال أبو دلو، الصحة النفسية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009.

12. جنان سعيد الرحو، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 2005.

13. حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، علم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 2001.

14. حامد زهران عبد السلام، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، علم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الخامسة، 1995.

15. حسن محمد عبد الشافي، المكتبة المدرسية ورسالتها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثانية 2007.

16. حسين أحمد حشمت ومصطفى حسين باهي، التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2006.

17. خميس طعم الله، مناهج البحث وأدواته في العلوم الاجتماعية، مركز النشر الجامعي، تونس، 2004.

18. رمضان محمد القذافي، الصحة النفسية والتوافق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثالثة، 1998.

19. رغدة شريم، سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2009.

20. سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة و فدوى أبو رداحة، التنشئة الاجتماعية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002.

21. سامي محمد ملحم، علم النفس النمو " دورة حياة الإنسان " دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2004.

22. سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الطبعة الأولى، 2000.

23. سليم أبو عوض، التوافق النفسي للمسنين، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2007.

24. صالح حسن الداهري، أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008.

25. صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1998.

26. صبره محمد علي وأشرف محمد عبد الغني شريت، الصحة النفسية والتوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2004.

27. عبد الحميد محمد شاذلي، الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، المكتبة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية مصر، 2001.

28. عبد الحميد محمد شاذلي، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية مصر، الطبعة الثانية، 2001.

29. عبد الفتاح دويدار، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 1992.

30. عبد المنعم عبد الله حسيب، مقدمة في الصحة النفسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية مصر، الطبعة الأولى، 2006.

31. عزيزة عنو، مدى فعالية العلاج النفسي الديني بالقرآن الكريم، الأذكار والأدعية على الاكتئاب الاستجابي لدى طالبات الجامعة، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

32. عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2007.

33. عبد اللطيف فرج، المعلم والمشكلات الصفية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2006.

34. علاء الدين كفافي، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر، 2008.

35. فيوليت إبراهيم، دراسات في سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر 1998.

36. قحطان أحمد الظاهر، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، 2004.

37. كمال علوان الزبيدي، دراسات في الصحة النفسية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن الطبعة الأولى، 2007.

38. مايسة جمعة، تعاطي المخدرات بين مشاعر المشقة وتقدير الذات، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة مصر، الطبعة الأولى، 2007.

39. محمد جاسم محمد، مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى، 2004.

40. محمد سلمان الخزاعلة، المعلم والمدرسة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2013.

41. محمد عودة الريماوي، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003.

42. محمد كاظم الجيراني، مفهوم الذات والنضج الاجتماعي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن الطبعة الأولى، 2012.

43. مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1990.

44. مريم سليم، تقدير الذات والثقة بالنفس " دليل المعلمين "، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2003.

45. مريم سليم، علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 2002.

46. مروان أبو حويج وعصام الصفدي، المدخل إلى الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009.

47. مروان أبو حويج وعصام الصفدي، المدخل إلى الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2001.

48. مصطفى فهمي، التوافق الشخصي والاجتماعي، مكتبة الخزناجي للنشر، القاهرة، مصر، 1979.

49. مصطفى محمود أبو بكر وأحمد عبد الله اللحلح، مناهج البحث العلمي، الدر الجامعية، الإسكندرية مصر، 2007.

50. نايف محمد عايد المرواني، التوافق النفسي والمسئولية لدى المجرمين، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، 2009.

51. هيثم يوسف راشد الريموني، أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2008.

52. وائل عبد الرحمان التل وعيسى محمد قحل، البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

53. ولاس دلابين وروبرت جرين، مفهوم الذات وأسسه النظرية والتطبيقية، ترجمة فوزي بهلول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1998.

ثالثا: الرسائل والأطروحات الجامعية

54.أحمد بن حرمة، تقدير الذات لدى التلاميذ المشاركين في النشاط المدرسي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر02، 2010.

55. الحمدي محمد ضيدان الضيدان، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الرعاية والصحة النفسية، أكاديمية نايف العربية، 2003.

56. تونسية يونسي، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، 2011.

57. دنيا موفق زيد، مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي، مشروع تخرج لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق، 2007 . 2008.

58. زبيدة أمزيان، علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في إرشاد نفسي مدرسي، جامعة باتنة، 2006.

59. زهية خطار، مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه، جامعة بوزريعة الجزائر.

60. عبد العزيز حنان، نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والتنمية البشرية، جامعة تلمسان، 2011.

61. فروجة بلحاج، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، 2011.

62. مرفت عبد ربه عايش مقبل، التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية غزة، 2010.

63. مومن بكوش الجموعي، القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى الطالب الجامعي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة بسكرة، 2012.

64. هيثم يوسف راشد أبو زيد، أثر برنامج تدريبي في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، أطروحة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه في التربية الخاصة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، 2005.

رابعا: المجلات العلمية:

65. أمجد هياجنة وفتيحة بنت محمد الشكيري، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد:21 العدد:الأول، 2013.

66. خديجة زيتوني، تقدير الذات لدى التلميذ من خلال العلاقة(معلم . تلميذ) منظور وقائي لظاهرة العنف في المدرسة، فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، العدد: 04، جامعة الجزائر، 2011.

67. زقاوة أحمد، محددات النجاح الدراسي.مقاربة سوسيو- سيكولوجية، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، المركز الجامعي غليزان(الجزائر)، العدد: 12، جوان 2014.

68. عبد الكريم المخلافي، فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، مجلة جامعة دمشق، المجلد26- ملحق-2010 .

69. محمود فتحي عكاشة، تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال اليمن، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد: 07، القاهرة، 1986.

70. ممدوحة سلامة، المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، 1991.

71. نبراس يونس محمد آل مراد، تقدير الذات لدى طالبات قسم التربية الرياضية وعلاقته بمستوى التحصيل، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، العدد:04 ، 2007.

72. هيام صابر صادق شاهين، فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق، المجلد28 – العدد الرابع، 2012.

73. وضحى بنت حباب بن عبد الله العتيبي، فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات جامعة الملك سعود، العدد الأول، جانفي 2013.

74. Cooper Smith, Manuel inventaire d’estime de soi(s.e.i)1ére trimestre les édition de centre de psychologie, 1994.

75. Freden, L’aspect psycho sociaux de la dépression, pierre mendoya, Bruxelles, Belgique, 1983.

المدحق

الملحق(01): استبيان تقدير الذات الأكاديمية في صورته الأولية

جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الأستاذ (ة):.....

الدرجة العلمية:.....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يسرني أن أضع بين يديك هذه الأداة(استبيان تقدير الذات الأكاديمية)، التي صممت لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي أقوم بإعدادها استكمالا للحصول على شهادة الماستر في علم النفس المدرسي.

بعنوان: **" تقدير الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ".**

آمل التكرم بتحكيم هذه الأداة وذلك بتحديد ما يلي:

1. مدى وضوح العبارة.

2. تحديد العبارات التي يجب حذفها.

3. إبداء الملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة.

شاكرة حسن تعاونكم

فرضيات الدراسة:

- هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الأكاديمية والتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير الذات الأكاديمية بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجة التوافق النفسي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

بدائل الفقرات:

البدائل	أوافق	محايد	لا أوافق
الدرجة	03 نقاط	02 نقاط	01 نقطة

الرقـم	الـعـــبارة	مدى وضوح العبارة		التعــديل
		واضحة	**غير واضحة**	
01	أشعر بالسعادة حينما أنجز واجباتي المدرسية			
02	يتوقع مني أساتذتي الكثير			
03	منذ بداية الدراسة استطعت اكتساب رضا أساتذتي			
04	يمدحني الأساتذة إذا تحصلت على علامات جيدة			
05	معظم أساتذتي لا يفهمونني			
06	يستحسن الأساتذة إجاباتي على الأسئلة أثناء الدرس			
07	أشعر أن أساتذتي يرضون عن واجباتي المدرسية			
08	أرى أن أساتذتي يشجعونني على التفوق في المواد الدراسية			
09	أشعر أن أستاذي لا يقدرني علميا			
10	يمنحني الأستاذ اهتمامه بناءً على تفوقي الدراسي			
11	يسأل الأساتذة عني عندما أغيب عن المدرسة(الثانوية)			
12	علاقتي بالأساتذة سيئة			
13	أرى أن زملائي يتنافسون على الجلوس بجانبي داخل القسم			
14	يستخف بي زملائي في القسم عندما أجيب على الأسئلة الموجهة إليّ			
15	أشعر أن زملائي أنانيون في تصرفاتهم			
16	أحظى باحترام أصدقائي في المدرسة			
17	يزورني زملائي في المنزل عندما أغيب عن الدراسة.			
18	علاقتي بزملائي داخل المدرسة غير طيبة لأنني متفوق عليهم			
19	أتوقع الفشل قبل الامتحان			

20	أنا فخور بعلاماتي المدرسية			
21	عندما أتحدث داخل القسم ينصت لي زملائي بكل اهتمام			
22	أمتنع عن الذهاب إلى المدرسة لأن قدراتي الدراسية ضعيفة وغير مناسبة لها			
23	أستغل وقت فراغي في مراجعة الدروس			
24	تضايقني بعض المواد الدراسية لأنها تتطلب التفكير العميق لفهمها			
25	أستطيع المشاركة داخل القسم بفضل ما أملكه من رصيد معرفي			
26	أنا أفضل من زملائي من الناحية العلمية			
27	يقدرني زملائي في الثانوية لأنني متفوق في دراستي			
28	استطيع حل واجباتي المدرسية دون طلب المساعدة			
29	أنا قادر على تحسين مستواي الدراسي أكثر			
30	أنا راضٍ على التخصص الذي أدرس فيه			
31	أميل إلى التقليل من شأني في المواقف التعليمية			
32	أشعر أنني أقل من زملائي			
33	يسعدني اكتساب المعلومات والخبرات الجديدة في الثانوية			
34	أشعر بالإحراج عندما أتحدث مع الأساتذة وإدارة الثانوية			
35	أشعر أن إدارة الثانوية تهتم بالنتائج الدراسة للتلاميذ			
36	أرى أن إدارة الثانوية لا تقدم لنا الشروح الكافية حول التخصصات			
37	أرى أن عمل الإدارة منظم ويراعي ميول التلاميذ خاصة أثناء التوجيه			
38	أنا متأكد أن إدارة الثانوية غير عادلة في تسيير العمل المدرسي			
39	أشعر أنني جدير باحترام الآخرين لي علميا			

40	أنا شخص مهم في القسم			
41	أنا لا أستطيع تقديم إجابات صحيحة مثل زملائي			
42	أرى أن المستوى الدراسي الذي وصلت إليه جد متواضع			
43	أعتقد أنني سأحقق مستقبلا علميا مرموقا			
44	أجيد القيام بالواجبات المدرسية التي يكلفني بها الأستاذ أفضل من زملائي			
45	والدي فخوران بي			
46	يستمتع والدي حينما أتحدث عن دراستي			
47	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا مستقبلا			
48	أرى أن مستواي الدراسي يلقى رضا والدي			
49	يتوقع والدي مني الكثير بخصوص مستقبلي الدراسي			

ملحق (02): استبيان تقـدير الـذات الأكاديمية فـي صورته النهـائية

جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي التلميذ / أختي التلميذة، تحية طيبة.....

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، يسرني أن أضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات التي تهدف إلى قياس مدى تقديرك لذاتك من الناحية الدراسية، ورؤيتك لمعلميك وزملائك فيما يتعلق بأدائك الدراسي، أطلب منك قراءة كل عبارة و وضع علامة (x) في إحدى الخانات، وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ورأيك محاط بالسرية وهو لغرض البحث العلمي.

التعـليمـات:

* لا تترك أي عبارة دون وضع علامة(x).

* لا تضع أكثر من علامة للعبارة الواحدة.

البيانات الخاصة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐ جذع مشترك آداب ☐

الـرقــم	العــبـارة	أوافـق	مـحايـد	لا أوافـق
01	أشعر السعادة حينما أنجز واجباتي المدرسية			
02	يتوقع مني أساتذتي الكثير			
03	منذ بداية الدراسة استطعت اكتساب رضا أساتذتي			
04	يمدحني الأساتذة إذا تحصلت على علامات جيدة			
05	معظم أساتذتي لا يفهمونني			
06	أشعر أن أساتذتي يرضون عن واجباتي المدرسية			
07	أرى أن أساتذتي يشجعونني على التفوق في المواد الدراسية			
08	أشعر أن أساتذتي لا يقدرون اجتهادي			
09	اهتمام الأستاذ بي مرتبط بنتائجي الدراسية في مادته			
10	يسأل الأساتذة عني عندما أغيب عن المدرسة(الثانوية)			
11	علاقتي بالأساتذة سيئة			
12	أرى أن زملائي يتنافسون على الجلوس بجانبي داخل القسم			
13	يستخف بي زملائي في القسم عندما أجيب على الأسئلة الموجهة إليّ			
14	يزورني زملائي في المنزل عندما أغيب عن الدراسة.			
15	علاقتي بزملائي داخل المدرسة غير طيبة لأنني متفوق عليهم			
16	أتوقع الفشل قبل الامتحان			
17	أنا فخور بما أحققه من نتائج مدرسية			
18	عندما أتحدث داخل القسم ينصت لي زملائي بكل اهتمام			
19	تضايقني بعض المواد الدراسية لأنها تتطلب التفكير العميق لفهمها			
20	أستطيع المشاركة داخل القسم بفضل ما أملكه من رصيد معرفي			
21	أشعر أن مقدرتي العلمية كبيرة مقارنة بزملائي			
22	يقدرني زملائي في الثانوية لأنني متفوق في دراستي			
23	استطيع حل واجباتي المدرسية دون طلب المساعدة			
24	أنا قادر على تحسين مستواي الدراسي أكثر			
25	أنا راضٍ على التخصص الذي أدرس فيه			
26	يسعدني اكتساب المعلومات والخبرات الجديدة في الثانوية			
27	أشعر بالإحراج عندما أتحدث مع الأساتذة وإدارة الثانوية			
28	أشعر أن إدارة الثانوية تهتم بالنتائج الدراسة للتلاميذ			
29	أرى أن إدارة الثانوية لا تقدم لنا الشروح الكافية حول التخصصات			
30	أرى أن عمل الإدارة منظم ويراعي ميول التلاميذ خاصة أثناء التوجيه			
31	أنا متأكد أن إدارة الثانوية غير عادلة في تسيير العمل المدرسي			
32	أشعر أنني جدير باحترام الآخرين لي علميا			
33	أعتقد أنني سأحقق مستقبلا علميا مرموقا			
34	أتقن القيام بالأنشطة المدرسية أفضل من زملائي			

35	يستمتع والدي حينما أتحدث عن دراستي			
36	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا مستقبلا			
37	أرى أن مستواي الدراسي يلقى رضا والدي			
38	يتوقع والدي مني الكثير بخصوص مستقبلي الدراسي			

الملحق(03): مقياس التوافق النفسي

جامعة آكلي محند أولحاج - البويرة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي التلميذ / أختي التلميذة، تحية طيبة.....

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، يسرني أن أضع بين يديك هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من العبارات، أطلب منك قراءة كل عبارة ثم وضع علامة (x) في إحدى الخانتين، وتأكد أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ورأيك محاط بالسرية وهو لغرض البحث العلمي.

التعـليمـات:

* لا تترك أي عبارة دون وضع علامة(x).

* لا تضع أكثر من علامة للعبارة الواحدة.

البيانات الخاصة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الدراسي: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐ جذع مشترك آداب ☐

الـرقم	العـــــبارات	نـــعـــم	لا
01	أملأ حياتي اليومية بكل ما يثير اهتمامي		
02	من المؤكد أنني ينقصني الثقة بالنفس		
03	إذا فشلت في أي موقف فإنني أحاول من جديد		
04	أتردد كثيرا في اتخاذ قراراتي في المسائل البسيطة		
05	أشعر في حياتي بعدم الأمن الشخصي		
06	أخطط لنفسي أهدافا وأسعى لتحقيقها		
07	أُقدِم بثقة كبيرة على مواجهة مشكلاتي الشخصية وحلها		
08	أتصرف بمرونة في معظم أموري الشخصية		
09	أشعر بالنقص وبأنني أقل من غيري		
10	بعض ظروفي البيئية صعبة التغيير وتؤدي إلى سوء حالتي النفسية		
11	أشعر بالوحدة رغم وجودي مع الآخرين		
12	أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب		
13	أشعر أن معظم زملائي يكرهونني		
14	كثيرا ما أجرح شعور الآخرين		
15	أشارك في نواحي النشاط العديدة		
16	علاقتي حسنة وناجحة مع الآخرين		
17	تنقصني القدرة على التصرف في المواقف المحرجة		
18	أتطوع لعمل الخير ومساعدة المحتاجين		
19	يكون سلوكي طبيعيا في تعاملي مع أفراد الجنس الآخر		
20	أجد صعوبة في الاختلاط مع الناس		
21	أشعر بالغربة وأنا بين أفراد أسرتي		
22	تسود الثقة والاحترام المتبادل بيني وبين أفراد أسرتي		
23	أتشاور مع أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي الهامة		
24	أسبب الكثير من المشكلات لأسرتي		
25	أبذل كل جهدي لإسعاد أسرتي		
26	تتدخل أسرتي في شؤوني الخاصة بشكل يضايقني		
27	أحب بعض أفراد أسرتي		
28	أسرتي مفككة		
29	اقضي كثيرا من وقت فراغي مع أفراد أسرتي		
30	ترهقني مطالب أسرتي الكثيرة		
31	من الصعب أن يتملكني الغضب إذا تعرضت لما يثيرني		
32	حياتي الانفعالية هادئة ومستقرة		
33	أعاني من تقلبات في المزاج دون سبب ظاهر		
34	عادة أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية		

35	لم يحدث أن نغصت حياتي مشكلة انفعالية		
36	تمر علي فترات اكره فيها نفسي وحياتي		
37	اشعر غالبا بالاكتئاب		
38	يتسم سلوكي بالاندفاع		
39	أشكو من القلق معظم الوقت		
40	من الصعب أن يجرح شعوري		

ملحق(04): الأساتذة المحكمين لاستبيان تقدير الذات الأكاديمية

اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص
د. حسين مصطفاوي	أستاذ محاضر	علوم التربية
د. سعدية سي مُحَمَّد	أستاذ محاضر	علوم التربية
د. عفيفة جديدي	أستاذ محاضر	علوم التربية
د. مزهزرة عماروش	أستاذ محاضر	علوم التربية
أ. وردية ساعد	أستاذ مساعد	علوم التربية
أ. صديق بلحاج	أستاذ مساعد	علم النفس الاجتماعي
أ. علي لرقط	أستاذ مساعد	علوم التربية
أ. فاتح لعزيلي	أستاذ مساعد	علوم التربية
أ. سليم مختار كتاش	أستاذ مساعد	علوم التربية

ملحق (06): درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبيان تقدير الذات الأكاديمية

العية	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	مج ف	مج ز
1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	2	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	48	52
2	2	3	2	3	1	2	3	1	3	2	2	1	1	1	2	1	3	1	1	3	1	1	2	2	3	3	2	3	2	3	3	1	1	1	3	3	2	3	39	38
3	3	3	2	3	1	3	3	1	3	1	2	1	3	1	1	1	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	1	3	1	2	3	3	1	2	1	2	3	2	39	42
4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	1	1	3	3	2	3	3	1	2	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	1	2	3	3	3	3	49	46
5	3	3	2	3	1	3	3	1	3	2	2	1	3	1	3	1	2	1	1	3	1	1	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	42	42
6	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	1	2	1	3	3	1	2	2	2	1	3	3	3	2	2	2	1	1	3	3	2	3	3	2	3	45	44
7	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	3	3	1	3	2	2	1	3	3	3	1	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	41	46
8	3	3	2	2	3	3	1	3	3	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	3	3	3	49	51
9	1	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	1	1	3	2	2	1	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	2	1	3	1	2	3	3	2	3	42	48
10	2	3	3	2	3	3	3	2	2	1	3	2	3	2	1	2	3	2	1	2	3	1	2	1	2	2	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	2	3	41	43
11	3	3	1	1	1	3	3	1	2	2	2	2	1	3	1	1	1	3	1	3	2	2	3	3	3	3	1	3	2	3	1	3	3	2	3	3	1	3	35	47
12	3	3	1	1	1	1	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	3	1	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	43	42
13	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	1	3	1	3	2	3	3	1	3	1	1	2	3	3	3	2	3	3	3	2	1	1	1	2	3	2	3	42	45
14	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	2	2	3	1	3	3	3	3	1	3	1	2	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	1	2	3	3	3	3	42	48
15	3	3	1	3	1	3	3	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	1	2	2	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	3	29	39
16	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	46	55
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	53	56
18	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	1	1	2	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	45	47
19	3	3	3	3	2	3	3	2	3	1	3	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	1	1	3	3	3	3	44	50
20	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	1	2	3	3	3	1	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	2	1	3	3	3	3	48	49
21	2	3	1	3	1	3	2	1	3	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	3	3	1	1	3	2	1	1	3	3	3	3	1	3	35	37
22	3	1	2	3	1	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	1	2	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	2	3	40	39
23	2	1	2	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	45	45
24	3	3	3	3	1	3	2	1	3	3	3	2	2	1	1	1	3	1	1	3	2	2	2	3	3	3	1	3	2	2	1	2	2	2	1	3	3	3	39	44

25	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	3	3	3	3	47	53
26	3	3	3	3	1	1	1	2	1	3	3	2	3	1	3	3	3	2	1	3	2	2	1	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	2	3	3	3	3	42	47
27	3	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	1	3	1	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	45	42
28	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	1	2	3	2	1	3	1	2	3	3	3	3	2	1	2	3	2	3	2	1	3	3	3	3	44	48
29	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	47	49
30	2	3	3	2	1	1	3	1	1	3	3	1	3	1	1	2	3	3	1	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	2	3	3	3	3	42	43

الملحق(07): درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على مقياس التوافق النفسي

	التوافق الشخصي									التوافق الاجتماعي											التوافق الأسري										التوافق الانفعالي										مج	مج
العينة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	ف	ز
1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	15	16
2	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	11	10
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	16	15
4	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	10	13
5	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	15	15
6	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	13	15
7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	18
8	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	17
9	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	14	15
10	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	19
11	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	13	16
12	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	15	17
13	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	16
14	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	10	12
15	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	14	17
16	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	14	15
17	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	15	15
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	20

19	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	15	18
20	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	13	10
21	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	15
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	20	18
23	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	17
24	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	13	12
25	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	12	10
26	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	12	11
27	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	20
28	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	19
29	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	16	17
30	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	10	11

الملحق(08): نتائج الصدق التمييزي لاستبيان تقدير الذات الأكاديمية (spss).

```
T-TEST GROUPS=الفئة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=validity
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

الفئة		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
validity	الفئة العليا	8	99,7500	4,33425	1,53239
	الفئة الدنيا	8	78,2500	5,65054	1,99777

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
validity	Hypothèse de variances égales	1,102	,312	8,539	14
	Hypothèse de variances inégales			8,539	13,119

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
validity	Hypothèse de variances égales	,000	21,50000	2,51779
	Hypothèse de variances inégales	,000	21,50000	2,51779

ملحق(09) نتائج الصدق التمييزي لمقياس التوافق النفسي باستخدام برنامج الإحصاء (spss)

```
T-TEST GROUPS=الفئة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=صدق
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

الفئة		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الصدق التمييزي	الفئة العليا	8	36,6250	1,76777	,62500
	الفئة الدنيا	8	22,5000	1,30931	,46291

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
validity	Hypothèse de variances égales	16,09987	26,90013
	Hypothèse de variances inégales	16,06564	26,93436

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	df
الصدق التمييزي	Hypothèse de variances égales	1,428	,252	18,161	14
	Hypothèse de variances inégales			18,161	12,903

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الصدق التمييزي	Hypothèse de variances égales	,000	14,12500	,77776
	Hypothèse de variances inégales	,000	14,12500	,77776

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الصدق التمييزي	Hypothèse de variances égales	12,45687	15,79313
	Hypothèse de variances inégales	12,44347	15,80653

ملحق(10) درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على استبيان تقدير الذات الأكاديمية.

n	sx	sp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	مج
1	1	1	3	3	3	2	2	2	3	1	1	1	2	1	1	2	1	1	3	1	3	1	2	2	2	3	1	3	1	3	2	2	3	2	3	2	1	1	3	2	75
2	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	84
3	1	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	1	1	1	2	1	3	2	3	1	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	3	3	90
4	1	1	3	3	3	2	3	2	3	1	3	1	3	1	2	1	1	3	3	2	1	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	91
5	1	1	2	1	3	1	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	3	3	1	2	1	2	3	1	2	3	1	3	2	1	2	1	1	1	3	1	3	1	64
6	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	104
7	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	1	2	2	3	3	3	68
8	1	1	1	3	3	3	2	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	92
9	1	1	3	2	3	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	3	1	1	1	3	2	3	3	3	2	2	1	1	3	3	2	2	2	3	3	3	78
10	1	1	3	2	1	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	1	2	1	3	1	1	3	1	1	1	3	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	3	3	3	3	84
11	1	1	3	2	3	1	2	2	1	2	3	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	3	1	1	2	3	3	2	2	1	2	1	2	2	3	1	1	2	3	2	72
12	1	1	1	1	3	2	1	2	1	2	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	1	1	2	2	1	3	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	3	3	3	69
13	1	1	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	1	3	2	1	2	3	3	2	2	2	3	1	3	3	2	3	2	3	1	3	2	2	2	3	2	2	2	89
14	1	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	1	1	1	1	2	3	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2	2	3	3	2	3	3	2	3	90
15	1	1	3	3	1	1	1	2	2	1	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	1	3	1	1	3	3	2	3	1	3	1	2	1	3	3	2	1	1	1	1	73
16	1	1	3	3	3	3	1	2	3	2	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	101
17	1	1	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	98
18	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	1	3	3	3	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	3	1	2	3	1	3	1	1	3	1	1	3	70
19	2	1	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	85
20	2	1	3	1	2	3	2	2	3	2	2	3	2	1	2	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	1	1	2	3	1	3	75
21	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	1	1	3	2	1	3	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	95
22	2	1	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	1	2	3	3	2	2	2	1	3	2	3	3	85
23	2	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	1	1	3	2	2	3	3	1	72
24	2	1	3	2	3	3	1	2	3	3	2	3	3	1	1	1	2	1	3	1	1	3	2	1	2	3	3	3	1	2	2	1	1	2	3	3	3	3	3	3	83
25	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	103
26	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2	3	1	3	3	2	1	1	3	3	3	1	2	3	2	1	2	3	2	3	3	3	3	89

27	2	1	2	3	1	3	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	2	2	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3	76
28	2	1	3	2	3	1	1	3	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	1	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3	94
29	2	1	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	1	1	2	3	1	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	96
30	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	1	3	3	2	1	3	2	2	1	3	3	3	1	3	2	3	1	2	3	2	3	3	3	3	95
31	2	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	3	3	1	3	2	2	1	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	1	2	3	2	3		73
32	2	1	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	104
33	2	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	3	3	1	1	1	2	3	2	1	2	2	3	3	3	1	3	3	2	1	2	3	1	3	3	2	3	89
34	2	1	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	1	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	1	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	93
35	2	1	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	1	2	3	1	1	3	3	1	3	3	2	1	3	3	3	1	3	3	1	3	3	1	3	3	1	1	3	86
36	2	1	3	2	2	1	2	2	2	3	1	1	3	1	3	1	1	1	2	2	1	2	1	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	83
37	2	1	3	3	3	3	2	3	2	2	2	1	3	1	3	1	1	1	1	2	1	3	2	1	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	84
38	2	1	2	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	97
39	2	1	3	1	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	1	3	1	3	3	2	2	1	2	1	2	1	3	3	3	1	3	1	2	2	2	2	2	1	1	81
40	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		102
41	2	1	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	101
42	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3		107
43	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	1	1	3	2	1	2	3	1	1		93
44	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	1	3	3	1	3	1	1	1	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3	96
45	1	2	2	1	3	3	1	3	3	3	2	1	3	1	2	1	1	3	3	3	1	3	2	2	1	3	3	3	3	1	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	88
46	1	2	3	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	3	3	1	1	3	3	1	2	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	89
47	1	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	1	3	2	1	1	1	2	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	93
48	1	2	3	2	3	3	1	2	1	3	2	3	3	2	2	3	1	3	2	2	1	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	95
49	1	2	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	1	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	98
50	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	105
51	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	2	1	1	1	2	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	94
52	2	2	1	1	1	3	1	2	2	3	2	2	3	1	3	2	1	2	1	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	1	2	3	1	3	3	1	3	75
53	2	2	1	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	1	2	1	3	1	2	1	1	3	3	3	1	3	1	1	1	3	2	3	3	1	3	3	3	79
54	2	2	3	3	1	3	2	3	3	1	1	3	2	1	3	1	1	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	1	1	3	1	1	3	3	2	3	3	1	3	86
55	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	1	3	3	1	1	3	1	1	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	96
56	1	2	3	1	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2	1	3	3	2	1	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2	2	2	1	3	2	3	3	3	81

57	1	2	3	1	2	3	2	3	1	2	3	1	3	2	3	1	2	3	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	2	1	1	1	1	2	3	2	1	3	2	2	81
58	2	2	3	2	2	3	2	2	1	3	3	2	3	3	3	1	1	1	3	2	1	2	2	2	3	3	3	3	1	2	2	2	3	2	2	1	2	2	3	3	84
59	2	2	3	1	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3	2	3	3	2	2	95
60	2	2	3	3	1	3	1	2	3	3	3	3	3	3	2	1	1	1	3	3	1	3	2	3	1	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	93
61	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	1	1	1	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	93
62	2	2	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	1	3	1	3	1	1	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	94
63	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	1	3	3	2	3	3	3	3	100
64	2	2	3	3	3	2	2	1	3	2	3	2	2	2	1	3	1	2	2	2	1	3	2	2	2	3	3	3	1	2	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3	85
65	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	1	3	2	3	1	1	3	1	3	3	3	3	99
66	2	2	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	2	2	1	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	94
67	2	2	3	3	2	3	1	3	1	1	2	1	2	3	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1	3	3	1	3	2	1	3	3	1	2	73
68	2	2	3	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	1	3	1	1	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	98
69	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	2	2	3	1	1	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	1	3	3	2	1	3	3	3	84
70	2	2	3	3	2	3	2	2	2	1	3	2	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	97
71	2	2	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	1	3	3	2	1	2	1	3	1	2	1	2	1	3	3	3	3	3	1	2	1	3	1	2	3	2	1	3	82
72	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	104
73	2	2	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	1	3	2	2	1	3	3	3	3	1	2	1	1	3	3	2	3	3	2	3	89
74	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	1	3	3	3	2	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	1	3	94
75	2	2	1	2	2	3	1	2	1	2	3	1	3	1	2	1	1	3	3	3	1	1	1	2	1	1	3	1	3	1	1	2	1	3	2	1	1	2	2	2	67
76	1	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	1	1	2	3	3	3	2	1	3	1	3	2	1	1	3	3	1	3	2	1	3	83
77	1	1	2	3	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	2	1	3	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2	3	70
78	1	1	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	1	2	1	1	3	2	1	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	91
79	1	1	3	3	2	2	1	1	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	2	1	2	3	1	3	3	3	3	93
80	1	1	2	3	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	2	3	1	1	3	2	1	1	2	3	2	3	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	60
81	1	1	1	2	3	1	1	2	1	3	2	1	2	3	1	2	1	3	3	3	1	3	2	1	2	1	3	2	2	3	1	1	1	3	3	1	2	3	3	3	76
82	1	1	3	2	3	3	1	1	3	2	1	3	2	1	3	2	2	1	3	1	1	3	1	2	1	3	3	3	2	1	3	3	1	2	1	2	3	3	1	1	77
83	1	1	1	2	3	2	3	3	1	1	3	2	1	2	3	2	2	3	3	2	1	3	1	2	2	3	3	1	1	1	2	1	1	1	3	1	3	3	3	3	78
84	1	1	2	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2	2	3	2	1	3	3	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	1	3	78
85	2	1	3	3	3	2	1	3	3	3	2	2	3	2	3	1	1	2	1	3	1	3	1	1	3	3	1	1	2	3	3	2	3	3	2	1	3	1	1	3	82
86	1	1	3	2	2	3	2	3	2	3	1	3	1	2	3	3	1	3	2	3	1	3	2	2	2	3	3	3	2	3	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	91

87	1	1	3	3	2	3	1	1	3	2	1	1	2	2	3	1	1	1	2	2	1	3	1	1	2	3	3	3	2	1	3	1	1	2	3	2	3	3	1	3	76
88	2	1	2	3	2	3	1	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	3	3	1	3	2	3	1	2	1	3	3	2	3	3	2	3	86
89	2	2	3	3	3	3	2	2	3	1	2	2	3	1	1	1	2	1	3	2	1	3	2	1	3	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	89
90	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	1	2	3	1	3	1	1	2	2	3	3	3	3	1	1	2	1	2	3	2	1	3	2	3	3	86
91	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	1	3	1	1	1	3	1	3	3	1	2	3	3	3	3	2	3	1	3	2	2	3	3	3	3	3	3	95
92	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1	3	1	1	2	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	91
93	2	1	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	1	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	1	1	2	2	1	2	3	3	3	3	92
94	2	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	1	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	103
95	2	1	1	3	2	1	1	2	3	2	3	1	3	1	1	3	1	2	2	1	1	2	1	1	2	3	1	2	1	3	1	1	1	1	2	2	2	3	2	3	68
96	2	1	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	1	1	2	3	1	1	3	1	2	1	3	3	3	2	3	1	1	1	3	2	1	3	1	3	2	81
97	2	1	3	1	2	1	3	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	3	2	3	1	3	3	3	3	3	1	2	1	1	1	2	3	3	3	1	1	3	1	70
98	2	1	3	2	1	2	2	3	3	2	3	1	2	1	3	1	1	3	3	1	1	3	2	1	2	3	3	3	1	3	2	1	1	3	3	2	2	3	3	3	82
99	2	1	2	3	3	3	3	1	3	2	1	3	3	2	3	2	1	2	3	1	2	2	2	1	3	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	2	2	3	3	3	82
100	2	1	3	3	1	2	1	3	3	3	3	1	3	1	1	3	2	3	3	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	1	1	1	3	1	3	2	3	3	3	3	87
101	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	3	1	1	2	3	3	1	2	3	2	3	3	3	2	3	1	3	1	2	2	3	2	2	3	2	1	75
102	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	3	3	3	3	3	2	1	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	1	1	64
103	2	1	3	2	1	1	1	2	1	1	3	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	1	1	2	1	2	3	3	2	1	1	1	3	1	2	1	3	3	3	3	66
104	2	1	3	3	3	2	2	1	3	1	2	1	3	1	1	2	2	2	3	1	1	3	2	1	2	3	3	3	1	2	3	1	1	3	2	2	3	2	3	3	80
105	2	1	3	3	3	2	2	2	3	1	2	2	2	1	1	1	2	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3	3	2	2	1	1	3	3	1	2	1	3	3	85
106	1	2	3	2	3	1	2	3	3	2	3	1	3	3	2	1	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	3	3	2	3	3	3	3	93
107	1	2	3	1	1	2	1	1	2	1	3	2	2	1	3	2	2	3	3	2	1	3	2	1	1	3	3	3	2	2	1	1	1	3	3	2	3	3	1	3	77
108	1	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2	3	1	1	3	1	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	1	3	3	2	3	90
109	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	1	1	3	3	1	3	1	2	1	1	3	2	3	2	1	1	2	1	1	1	2	3	3	3	2	82
110	1	2	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	1	3	1	3	1	1	1	2	2	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	1	3	83
111	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	1	2	3	3	1	3	3	3	2	1	3	1	3	3	1	3	3	1	3	2	1	3	3	2	3	75
112	1	2	2	3	3	1	2	3	3	2	3	1	3	1	2	1	1	1	3	2	1	2	1	2	1	3	1	3	1	1	1	2	1	2	1	1	2	3	3	3	72
113	1	2	3	3	2	3	2	2	2	1	3	1	1	2	2	1	3	3	2	3	3	2	3	1	1	3	1	2	3	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	3	75
114	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	3	3	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	3	3	2	3	1	3	2	66
115	1	2	1	2	3	1	2	3	2	2	2	3	2	1	1	2	1	1	3	1	1	3	1	2	3	3	3	3	1	1	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	77
116	1	2	1	1	3	2	1	2	3	1	3	1	2	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	2	1	3	1	3	3	1	1	1	1	2	1	3	3	3	1	3	71

117	1	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	51
118	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	1	1	2	3	2	3	2	2	2	1	3	3	2	3	1	3	1	1	2	2	1	3	3	2	2	1	3	3	2	2	74
119	1	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	2	2	2	2	2	1	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	3	2	3	1	3	3	2	3	94
120	2	2	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3	1	2	3	1	2	3	3	2	3	2	2	1	1	1	2	3	2	3	3	2	3	1	2	3	2	3	3	84
121	1	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	102
122	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	1	2	3	1	3	1	3	1	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	1	1	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	91
123	2	2	3	1	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3	1	1	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	1	1	2	2	1	3	3	1	3	1	2	3	3	1	3	89
124	2	2	3	2	3	2	1	2	2	2	3	3	3	2	3	2	1	2	2	3	1	3	2	1	2	3	3	3	2	1	3	3	1	2	2	2	3	3	3	2	1	2	3	3	3	2	86
125	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	1	1	2	1	2	3	2	1	1	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	1	2	3	3	1	3	90
126	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	102
127	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	1	3	3	2	3	105
128	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	1	2	1	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	96
129	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	1	3	1	3	2	1	3	3	3	1	3	2	2	3	3	3	3	3	1	3	3	1	2	2	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	93
130	2	2	3	2	3	1	2	3	3	2	3	2	3	1	3	1	2	2	3	1	1	3	1	2	1	3	3	2	1	2	1	1	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	82
131	2	2	2	2	2	3	2	2	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1	3	2	2	3	1	1	1	3	2	3	3	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3	77
132	1	2	3	2	1	3	1	1	3	1	3	3	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	2	3	3	1	2	1	1	1	2	2	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3	72
133	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	1	3	3	3	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	102
134	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	45

الملحق(11): درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية على مقياس التوافق النفسي

			التوافق الشخصي									التوافق الاجتماعي											التوافق الأسري										التوافق الانفعالي										
n	sex	sp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	مج
1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	21
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	29
3	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	27
4	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	23
5	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	29
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	32
7	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	25
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	35
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	22
10	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	25
11	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	20
12	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	20
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	32
14	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	33
15	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	24
16	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	22
17	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	26
18	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	25
19	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	30
20	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	10
21	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	34
22	2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	31
23	2	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	20

24	2	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	18
25	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	36
26	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	32
27	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	29
28	2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	25
29	2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	26
30	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	31
31	2	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	27
32	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	33
33	2	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	23
34	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	29
35	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	26
36	2	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	24
37	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	17
38	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	27
39	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	20
40	2	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	23
41	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	36
42	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	27
43	2	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15
44	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	31
45	1	2	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	32
46	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	21
47	1	2	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	29
48	1	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	31
49	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	27
50	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	35
51	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	31
52	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	27
53	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	28

54	2	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	22
55	2	2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	27
56	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	30
57	1	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	27
58	2	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	27
59	2	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	31
60	2	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	32
61	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	34
62	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	16
63	2	2	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	21
64	2	2	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	27
65	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	28
66	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	31
67	2	2	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	18
68	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	32
69	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	31
70	2	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	22
71	2	2	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	26
72	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	31
73	2	2	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	25
74	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	35
75	2	2	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	29
76	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	16
77	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	25
78	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	30
79	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	24
80	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	15
81	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	25
82	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	19
83	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	27

84	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	32
85	2	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	22
86	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	22
87	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	32
88	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	29
89	2	2	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	23
90	2	2	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	25
91	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	28
92	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	23
93	2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	25
94	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	27
95	2	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	20
96	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
97	2	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	27
98	2	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	21
99	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	30
100	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	30
101	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	28
102	2	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	24
103	2	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	22
104	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	27
105	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	29
106	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	31
107	1	2	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	32
108	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	35
109	1	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	29
110	1	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	24
111	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	22
112	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	32
113	1	2	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	19

114	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	12
115	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	32
116	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	30
117	1	2	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	17
118	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	32
119	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	34
120	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	31
121	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	35
122	2	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	30
123	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	24
124	2	2	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	26
125	2	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	28
126	2	2	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	26
127	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	33
128	2	2	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	24
129	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	36
130	2	2	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	27
131	2	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	18
132	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	27
133	2	2	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	35
134	1	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	12

ملحق(12): نتائج الدراسة الأساسية بعد المعالجة الإحصائية باستخدام (spss)

T-Test

Notes

Group Statistics

sexe		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات الأكاديمية	m	53	80,9245	12,40944	1,70457
	F	81	88,3704	10,16790	1,12977

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
تقدير الذات الأكاديمية	Equal variances assumed	2,221	,139	-3,795	132	,000	-7,44584	1,96197	-11,32682	-3,56486
	Equal variances not assumed			-3,641	95,715	,000	-7,44584	2,04497	-11,50524	-3,38644

T-Test

Note

Group Statistics

spécialité		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات الأكاديمية	science	74	84,8649	11,55016	1,34268
	lettre	60	86,1167	11,83516	1,52791

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
تقدير الذات الأكاديمية	Equal variances assumed	,147	,702	-,617	132	,538	-1,25180	2,02882	-5,26502	2,76141
	Equal variances not assumed			-,615	125,041	,539	-1,25180	2,03404	-5,27740	2,77379

T-Test

Notes

Group Statistics

sexe		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التوافق النفسي	m	53	26,2075	5,91724	,81280
	F	81	26,7160	5,32033	,59115

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التوافق النفسي	Equal variances assumed	1,530	,218	-,517	132	,606	-,50850	,98286	-2,45269	1,43569
	Equal variances not assumed			-,506	102,856	,614	-,50850	1,00503	-2,50178	1,48478

T-Test

Notes

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التوافق النفسي	science	74	26,1081	5,54574	,64468
	lettre	60	27,0167	5,55555	,71722

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التوافق النفسي	Equal variances assumed	,122	,727	-,942	132	,348	-,90856	,96419	-2,81583	,99871
	Equal variances not assumed			-,942	126,246	,348	-,90856	,96437	-2,81699	,99987

Correlations

Notes

Correlations

		taouafok	takdirdhatacadi
التوافق النفسي	Pearson Correlation	1	,459(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	134	134
تقدير الذات الأكاديمية	Pearson Correlation	,459(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	134	134

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).