الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد أكلي محند أولحاج البويرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
Et de la Recherche Scientifique
Université AKLI Mohand Oulhadj -Bouira-
Tasdawit AKLI Mohand Ulhag -Tubiret-
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

جامعة البويرة

فرع: علم النفس

تخصص : علم النفس المدرسي

علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

من إعداد الطالبتين:

قبايلي عائشة

بن زيتون فريدة

تحت إشراف الأستاذة:

ساعد وردية

السنة الجـــــامعية : 2015/2014

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكر الله سبحانه وتعالى ونحمده حمدا كثيرا على منحه الصبر والقوة والحكمة لإتمام هذا العمل.

نتوجه بالشكر نحن: قبايلي عائشة وبن زيتون فريدة بجزيل الشكر وفائق الاحترام والتقدير للأستاذة المشرفة "ساعد وردية" على مساعدتها بتوجيهاتها القيمة لإنجاز هذا العمل المتواضع.

كما نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة علم النفس خاصة الذّين نعرفهم، ولا ننسى مديري المتوسطات التي تمت فيها الدراسة الميدانية.

وإلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد.

الإهـــــداء

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب

إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم إلى القلب الكبير والدي العزيز

إلى من أرضعتني الحب والحنان

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله، إلى رمز فخري واعتزازي إخوتي حميد، كمال، عز الدين، سمير، توفيق، وليد، محمد أمين، وإلى زوجات إخوتي وأبناءهم جميعا حفظهم الله، وإلى أختي رتيبة وزوجها عبد الحكيم رحمة الله وابنتهما آية، وإلى أختي حياة

إلى جميع عائلتي كبيرا وصغيرا

إلى أعز صديقتين سعاد وإيمان وإلى الزميلة عائشة التي تقاسمت معها هذا البحث، وإلى جميع طلاب قسم علم النفس المدرسي وخاصة صديقاتي: مريم، وسام، خديجة، فاطمة الزهراء.

فريدة

© Ladie Lynn

الإهـــــداء

أهدي عملي هذا والذي سأوفق فيه بإذن الله

إلى من حملتني وهنا على وهن، إلى التي جعل الله الجنة موطئ قدميها واشترط مرضاته وجعلها الله رحمة لي في الأرض " أمي "

إلى الذي لم يدخر جهدا لتربيتي والذي لو عبرت الكلمات لن تعبر عما يحمله قلبي من حبه واحترام له.

إلى الذي علمني حب العلم والتعليم وتحمل معي أوقات العسر واليسر،

إلى من وفرّ لي كل المتطلبات التي أحتاج إليها "أبي" حفظه الله وأطال في عمره.

إلى من وهبهم الله لي إخوتي رابح، رمضان، ياسين، فتيحة

إلى كل أهلي وأقاربي وكل من يحمل لقب قبايلي

إلى من قاسمتني عناء إنجاز هذه المذكرة زميلتي فريدة لها كل التشكرات، وإلى كل من جمعتني بهم الأيام بكل حب واحترام لويزة، غانية، صليحة وإلى كل الأصدقاء.

عائشة

© Ladie Lynn

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

الإهداء

فهرس الجداول ..... ث

مقدمة ..... ح

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدّراسة 7

2- فرضيات الدّراسة 9

3- أهمية الدّراسة 9

4- أهداف الدّراسة 10

5- تحديد المفاهيم 10

6- الدراسات السابقة 13

7- تعقيب الدراسات السابقة 21

الفصل الثاني: تقدير الذات

تمهيد 26

1- تعريف الذات 27

2- تعريف تقدير الذات 28

3- النظريات المفسرة لتقدير الذات 30

4- أبعاد تقدير الذات 35

5- أقسام تقدير الذات 37

6- مستويات تقدير الذات 38

7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات 41

8- شروط تقدير الذات 46

9- أهمية تقدير الذات 47

10- خطوات لتعزيز تقدير الذات 47
11- طرق قياس تقدير الذات 48
خلاصة 51

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد 54
1- تعريف القلق 55
2- تعريف قلق الامتحان 56
3- النظريات المفسرة لقلق الامتحان 57
4- أنواع قلق الامتحان 60
5- مكونات قلق الامتحان 61
6- أسباب قلق الامتحان 62
7- مظاهر قلق الامتحان 65
8- قياس قلق الامتحان 66
9- الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان 68
خلاصة 73

الفصل الرابع: المراهق المتمدرس

تمهيد 76
1- تعريف المراهقة 77
2- أهمية المراهقة 78
3- النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة 79
4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة 82
5- مراحل المراهقة 89
6- أشكال المراهقة 90
7- حاجات المراهق المتمدرس 92
8- مشكلات المراهق المتمدرس 97
خلاصة 104

الجانب الميداني

الفصل الخامس: منهجية الدراسة الميدانية

تمهيد 108

1- الدراسة الاستطلاعية 109

2- منهج الدراسة 109

3- مجتمع وعينة الدراسة 110

4- مكان وزمان إجراء الدراسة 111

5- وسائل جمع البيانات 112

6- التقنيات الإحصائية المستخدمة 116

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد 121

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات 122

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 122

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية 123

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة 126

الاستنتاج العام 129

الاقتراحات 131

قائمة المراجع .....

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	موضوعه	الصفحة
01	جدول يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة	110
02	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	111
03	جدول يوضح العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان	122
04	جدول يوضح الفروق في تقدير الذات بين أفراد العينة باختلاف الجنس	123
05	جدول يوضح الفروق في قلق الامتحان بين أفراد العينة باختلاف الجنس.	126

مقدمة

مقدمة:

إنّ العالم الذي يعيش فيه الفرد عالما معقدا، متميزا بالكثير من التغيرات في مجالات الحياة ذلك بسبب التطور التكنولوجي والاجتماعي الذي طرأ على مختلف المستويات في الحياة العصرية، والذي دفع بالإنسان إلى المحاولة للتكيف والتلاؤم مع عالمه الجديد المليء بالكثير مع المشكلات والتحديات والضغوطات التي تواجهه في حياته اليومية، المهنية والمدرسية خاصة، إلا أن محاولة وسعيه وراء التكيف قد تفشل مما يكون له عائق في حياته الدراسية والمهنية فيفشل الفرد مما ينجم عنه أزمات نفسية مثل القلق.

فقد أصبح الاهتمام بموضوع القلق من الظواهر النفسية التي تؤثر تأثيرا واضحا في شخصية الإنسان بصورة عامة، وفي شخصية الطالب بصورة خاصة، حيث تنعكس على أدائه ومستوى تحصيله العلمي والمعرفي في المدرسة، كما أوضحت الدراسات منذ الخمسينات أنه قد تم إنجاز أكثر من 1500 دراسة عن القلق واستخدمت فيها أكثر من 120 طريقة مختلفة لتحديده وقياسه (حسين فايد، 2001: 30) لمساعدة الأفراد الذين يعانون من القلق بصفة عامة وقلق الامتحان بصفة خاصة، الذي يسود معظم مدارسنا في فترة الامتحانات وهذا ما جعلنا نتناول هذا الموضوع في دراستنا وذلك يربطه بمتغير نفسي آخر هام في حياة الفرد الذي يتمثل في تقدير الذات وهو عبارة عن حكم شخصي للفرد عن قيمته الذاتية، بحيث تتمثل النواة الرئيسية للشخصية والتي تعد عاملا أساسيا في التوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي، ابتداء بمرحلة الطفولة مرورا بالمراهقة والتي تعتبر من أهم وأصعب المراحل كونها تتميز بتغيرات مستمرة تبرز في مظاهر النمو المراهقة.

ولقد انصب اهتمامنا في هذا البحث على دراسة تقدير الذات وقلق الامتحان لدى هؤلاء التلاميذ، كون امتحان الشهادة مصيري للتلاميذ، لذا فالتلميذ المقبل على اجتيازه يمر بمواقف حرجة تميزه عن غيره من زملائه الطلبة من المستويات التعليمية المختلفة، إذ يترتب عن هذه المواقف القلق الذي هو متفاوت الشدة من تلميذ إلى تلميذ آخر.

وبغية الوصول إلى معرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان جاءت هذه الدراسة في جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي (ميداني).

الجانب النظري: يتضمن أربعة فصول:

الفصل الأول: خصص للإطار العام للدراسة، تم فيه عرض إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم وعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة وصولا إلى التعقيب على هذه الدراسات.

الفصل الثاني: تم التناول في هذا الفصل متغير الدراسة الأول ألا وهو تقدير الذات، حيث تم التطرق فيه إلى تعريف الذات، تعريف تقدير الذات، النظريات المفسرة له، أبعاد وأقسام تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، العوامل المؤثرة فيه، مكونات تقدير الذات، شروطه، أهمية تقدير الذات، خطوات تعزيز تقدير الذات وأخيرا طرق قياسه.

الفصل الثالث: تم التطرق في هذا الفصل إل متغيرات الدراسة الثاني وهو قلق الامتحان ويضم كل من تعريف القلق، تعريف قلق الامتحان، النظريات المفسرة لقلق الامتحان، أنواعه، مكوناته، أسبابه، مظاهره، قياسه بالإضافة إلى الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان.

أما الفصل الرابع: خصصناه للمراهق المتمدرس، وتناولنا فيه تعريف المراهقة، أهميتها ومراحلها، النظريات المفسرة للمراهقة، مظاهر النمو فيها، أشكالها، حاجات المراهق المتمدرس ومشكلاته.

أما الجانب التطبيقي فتمّ تقسيمه إلى فصلين:

الفصل الخامس: وتطرقنا فيه إلى منهجية الدراسة الميدانية، فيه كل من الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة، وسائل جمع البيانات وأخيرا التقنيات الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس: خصص لعرض ومناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة، ثم الاستنتاج العام، والاقتراحات.

الجـــانب النـــظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- تعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تقدير الذات عامل نفسي مهم في حياة الفرد إذ يعتبر الدافع لكل أنواع النجاح المنشودة، فمهما تعلم الأشخاص طرق النجاح وتطوير الذات، فإن كيفية رؤيتهم وتقديرهم وتقييمهم لها، له الدور الأول في تشكيل شخصيتهم ومشاعرهم اتجاه أنفسهم، فعندما يكون تقديرهم لذاتهم إيجابيا تزداد وتتدعم ثقتهم بأنفسهم والعكس يحدث في حالة التقدير السلبي للذات، وتقدير الذات لا يولد مع الإنسان بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة وطريقة رد فعله اتجاه التحديات والمشكلات في الحياة، وضعف تقدير الذات لدى الفرد يعرّضه إلى مشكلات واضطرابات نفسية عديدة والتي تظهر في مواقف الحياة التي يواجهها. **(الفرماوي حمدي علي، 2008: 9)**

حيث توصل **كوبر سميث (Cooper Smith)** في دراسته إلى أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي، ولديهم رغبة في التعبير عن آرائهم متفائلين نحو قدراتهم مقارنة بالمراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض، إذ وجدناهم يتميزون بالاكتئاب والقلق ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم وليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم. **(فيوليت فؤاد ابراهيم، 1998: 195)**

ونظرا لأهمية تقدير الذات كمؤشر نفسي في تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي والاجتماعي في تناوله العديد من الباحثين حيث وجدوا أن معظم الذين يعانون من الاضطرابات والمشكلات النفسية يتميزون بتقدير ذات منخفض كدراسة **(Horouitz) (1962)** التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بالقلق والتي أجراها على عينة من الأطفال من الصف الرابع حتى السادس ابتدائي أن "الأطفال الذين يعانون من القلق يميلون إلى أن يكون مفهومهم عن ذواتهم ضعيف". **(محمد أحمد الزغبي، 2002: 59)**

ومن بين هذه المشكلات النفسية، مشكلة قلق الامتحان التي يعاني منها معظم تلاميذ المدارس والجامعات قبل وأثناء وبعد الامتحانات، خاصة عندما يعلن المدرس عن امتحان، فيصبح التلميذ قلقا، ويزداد هذا القلق في الامتحانات الرسمية التي يتم بموجبها تحديد المصير. وهذا طبقا لما أكدته دراسة **(ايزنك**

ورافمان Eysenck et Rafman) (1965) " أن حوالي 20% من طلاب المدارس يعانون من قلق الامتحان بدرجات متفاوتة". **(محمد أحمد الزغبي: 2002: 60)**

في حين توصل الباحث "**واين**" **(1971)** أن التلاميذ القلقون يكونون أكثر اهتمام بتخوفهم من أدائهم، وهذه الأفكار الدخيلة تضعف من تقدير ذواتهم، كما تمنعهم من استخدام بعض العمليات المعرفية (مثل استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة) إلى **تيسر** الأداء في الامتحان. **(نبيل أحمد زايد، 2003: 172)**

وأسباب هذه المشكلة موضوعية كصعوبة الامتحان، الضغوط البيئية خاصة الأسرية لتحقيق مستوى لا يتناسب مع قدراته، وتكون ذاتية متعلقة بالطالب نفسه كانخفاض قدراته المعرفية، نقص الرغبة في النجاح والتفوق، نقص الاستعداد للامتحان، التمركز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.

حيث يرى **سبيلبرجر (Speillberger) (1989):** "أن الأفراد الذين يعانون درجة عالية من قلق الامتحان يدركون المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين وخائفين، وفي حالة إثارة انفعالية ما يشتت انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان".

على ضوء ما تم ذكره نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تغرى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تغرى لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

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

- توجد علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات وقلة الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تعتبر الامتحانات وسيلة من وسائل التقويم المدرسي للتلاميذ خلال السنة الدراسية، فهي تحدّد مستوى التحصيل لهم ومدى نجاحهم إلا أن الكثير من التلاميذ ينظرون إليها على أنها وسائل مقلقة في تلك الفترة، فنجدهم في حالة نفسية مضطربة.

وتكمن أهمية دراستنا الحالية في التعرف على عامل نفسي مهم ألا وهو تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط. لأن تقدير الذات له أهمية في تحديد مصير المراهق المتمدرس في نجاحه أو فشله هذا من الناحية التعليمية، وماله من مساهمة كبيرة في توازن الشخصية وثباتها، وتحقيق الصحة النفسية من ناحية أخرى.

فهو إذن متغير هام خاصة في هذه المرحلة الحساسة التي تتميز بتقلبات انفعالية عديدة، وذلك نظرا للظروف المختلفة التي يمر بها المراهق خاصة في مشواره الدراسي.

4- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط، كما تهدف إلى معرفة إذا ما كانت هناك فروق في درجة تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس، كذلك تهدف أيضا إلى معرفة إذا ما كانت هناك فروق في درجة قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.

5- تحديد المفاهيم:

5-1- تقدير الذات:

أ- اصطلاحا:

تقدير الذات يمثل تقييم الشخص لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، وقبوله لها بدون قيود أو شروط وهي أيضا شعور الفرد بكفاءته الذاتية وقيمتها. **(ابراهيم أبوزيد، 1987: 8)**

ويعرفه **روزنبرغ (Rosenberg)**: بأنه "اتجاه الفرد نحو نفسه، وأن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى الموضوعات، وأن الاتجاه نحوها يختلف عن الجميع الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليه". **(محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 100)**

أمّا **كوبر سميث (Cooper Smith)** فيعرّفه بأنّه " ما يجر به الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية، وقد اتسم اتجاه الإنسان نحو نفسه بالاستحسان أو الرفض ". **(محمد الشناوي وآخرون، 2001: 125)**

في حين يعرّف **جارارد (Gurard)** تقدير الذات بأنّه يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة. **(فوزي محمد جبل، 2000: 39)**

ب- إجرائيا:

يشير تقدير الذات في هذه الدراسة إلى الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس في السنة الرابعة متوسط من خلال إجابتة على فقرات مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

5-2- قلق الامتحان:

أ- اصطلاحا:

يعرّف **سبيلبرجر (Sperberger)** قلق الامتحان بأنه " سمة شخصية في موقف محدد ويتكون الانزعاج والانفعالية، ويعرّف الانزعاج بأنه اهتمام معرفي يتمثل في الخوف من الفشل، بينما الحالة الانفعالية هي ردود أفعال الجهاز العصبي الذاتي ويمثل هذين المكوّنين أبرز عوامل قلق الامتحان".

(صالح حسن الذاهري، 2005: 27)

ويعرّفه **فيصل محمد خير الزراد،** بأنّه " نوع من القلق المرتبط بمواقف الاختبار وهو عبارة عن استجابة انفعالية غير سارة لموقف الامتحان، تتسم بالتوتر والانزعاج، بحيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف والإحساس بالهمّ وتهديد الذات، وهذا القلق قد يوجد بدرجات مرتفعة فيؤثر في أداء التلميذ وإجابته عن أسئلة الاختبار وغالبا يسوء أداء الفرد ويحصل على درجات منخفضة".

(فيصل محمد خير الزرارد، 2002: 63-64)

أمّا **مندلر وساراسون** عرّفا قلق الامتحان بأنّه " حالة إحساس الفرد بانعدام الراحة النفسية وتوقع حدوث العقاب، ورغبة في الهروب من الموقف الامتحاني مع زيادة ردود الأفعال الجسمية".

(أديب الخالدي، 2002: 190)

ب- إجرائيا:

يشير إلى الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس في السنة الرابعة متوسط من خلال الإجابة على فقرات مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة وهو مقياس "**سبيلبرجر**" المترجم من طرف حامد زهران في 2000.

5-3- المراهقة:

- **اصطلاحا:**

تعدّدت تعاريف المراهقة بتعدّد وجهات النظر لدى العلماء والباحثين فنجد:

"**إيناس خليفة**" تعرّف المراهقة على أنها: " انتقال الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرّشد، أي هي المحطة التي يجب أن يقف فيها الطفل حتى يصل إلى مرحلة الرّشد الكامل ليصبح فردا أو رجلا أو امرأة متكاملة الشخصية". **(إيناس خليفة، 2005: 27)**

وتشير **رغدة شريم** إليها على أنّها: "مرحلة من التحديات المثيرة، والتي تتطلب التكيف مع التغيرات في الأسرة وجماعة الرّفاق، وكذلك هي بالنسبة للآباء والمراهقين فترة من الإثارة والقلق والسعادة والمشاكل والاكتشاف والارتباك ". **(رغدة شريم، 2009: 23)**

- **إجرائيا:**

هي مرحلة من مراحل النمو يمر بها كل إنسان تبدأ من حوالي 12 سنة وتنتهي حوالي 21 سنة وتتميز بعدة تغيرات نفسية، جسمية، عقلية، انفعالية واجتماعية.

6- الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات الأجنبية:

6-1-1- قلق الامتحان:

- **دراسة (Tobias, Sigmund 1972):**

بعنوان "أثر الكمون على قلق الامتحان لدى طالبة قسم علم النفس بجامعة فلوريدا"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكمون وقلق الامتحان وقد تكوّنت عينة الدراسة من (90) طالبا من الطلبة الّذين درسوا مادة مقدّمة في علم النفس في جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ومعاملات الارتباط، وتوصّلت الدّراسة إلى أن أداء ذوي القلق المرتفع أقل من ذويهم ذوي القلق المنخفض من الأجزاء الصعبة من اختبار القدرة الرياضية.

(نائل ابراهيم، 2008: 140)

- **دراسة سبيلبرجر (Speilberger 1980):**

بعنوان " الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان ".

هدفت الدّراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين فيما يخص قلق الامتحان نسبة تتراوح بين 3 و5 درجات على مقياس قلق الامتحان للباحث، وذلك على عينات شملت طلبة الكليات وطلبة المدارس الثانوية، وكذلك وجد أنّ متوسط الّرجات التي حصل عليها الذكور بالنسبة للدّرجة الكلية لقلق الامتحان من طلبة

المدارس الثانوية كانت أكثر ارتفاعا من متوسط الدّرجات التي حصل عليها الذكور من طلبة الكليات، فتوصلت النتائج إلى أن الإناث كنّ أعلى من الذكور في مستوى قلق الامتحان.

(سليمة سايحي، 2011: 80-81)

- **دراسة (Hunsley 1985):**

بعنوان " العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي ".

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي، حيث تكونت عينة الدّراسة من (62) طالبا في السنة الثالثة في مساق القياس النفسي في جامعة " ووترلو " بأمريكا، واستخدم الباحث أداة لجمع البيانات وهي مقياس قلق الامتحان المعدّل، مستخدما النّسب المئوية ومعاملات الارتباط لاختبار صحة الفرضيات، وأظهرت النتائج أنّ الطلبة الذين لديهم قلق الامتحان مرتفع كان أدائهم الأكاديمي سيئا للغاية.

(نائل ابراهيم، 2008: 141)

- **دراسة هورن ودلنجر (Hurn et Dilenger):**

بعنوان " الفروق بين الجنسين في مستوى قلق الامتحان "

وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 119 ذكور و117 إناث، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان لدى الأطفال "لساراسون"، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث. **(سليمة سايحي، 2003: 89)**

- **دراسة (Zeidner, 2001):**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي لدى عينة من المراهقين مكونة من (416) طالب وطالبة منهم (118) طالب في الصف السابع أساسي و(124) طلب في الصف الثامن أساسي و(174) في الصف التاسع أساسي، وقد استخدم الباحث مقياس قلق الامتحان "لساراسون" مستخدما

أساليب إحصائية مثل معامل ارتباط بيرسون والنسب المئوية، وقد أشارت الدراسة إلى أن هناك ارتباط سالب بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في المستويات الصّفية الثلاث (السابع، الثامن والتاسع).

(نائل ابراهيم، 2008: 152)

6-1-2- تقدير الذات:

- دراسة كوبر سميث (Cooper Smith):

بعنوان "تقدير الذات عند المراهقين وعلاقته بالتحصيل".

حيث قام بتصنيف عدد من المراهقين الذكور، وتراوحت أعمارهم ما بين 10-12 سنة إلى فئات ثلاث: مرتفع، متوسط ومنخفض تقدير الذات، وذلك وفقا لما أدلو به عن ذواتهم، وذلك بتطبيق عدد من الاختبارات النفسية، وتوصلت الدراسة أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدرات عالية على الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي ولديهم الرغبة في التعبير عن آرائهم مقارنة بالمراهقين ذوي التقدير المنخفض الذين يتميزون بالاكتئاب والقلق ولا يستطيعون التعبير عن آرائهم وليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم". **(فيولين إبراهيم وآخرون، 1998: 195)**

- دراسة انجل (Engel 1989):

الذي قام بدراسة "تقدير الذات وعلاقته بالجنس في مرحلة المراهقة وذلك على عينة تتكون من مائة وأربعة مراهق وثمانية وستين مراهقة تتراوح أعمارهم بين 13 و 15 سنة بالنسبة للذكور و15 إلى 17 سنة بالنسبة للإناث، وتوّصل إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذّات لصالح الذكور.

(شريفي هناء، 2002: 88)

- **دراسة جوزيف وآخرون (Joseph et al 1992):**

بعنوان "متغير الجنس والذات"، هدفت الدراسة إلى التعرّف على الفروق بين الذكور والإناث في متغير تقدير الذات، وبلغت العينة 43 ذكر و47 أنثى.

وقد استخدم الباحثون:

- مقياس تقدير الذات لروزنبرغ 1965.
- مقياس القدرات "الاجتماعية، الرياضية، الإبداعية، الأكاديمية".

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة على مقياس القدرات لصالح عينة الذكور الذي أدى إلى ارتفاع تقدير الذات لديهم، بمعنى أن إدراك الذكور لقدراتهم الاجتماعية والإبداعية والرياضية والأكاديمية أدى إلى ارتفاع تقديرهم لذواتهم.

وامتداد لهذه الدراسة قام "جوزيف وزملاؤه" بدراسة ثانية كان هدفها التحقق من صحة نتائج الدراسة الأولى، ولكنهم اعتمدوا في هذه الدراسة على عينة بلغت (30) ذكر و(35) أنثى، واستخدموا مقياس تقدير الذّات لروزنبرغ، وقائمة بها مجموعة من الكلمات يطلب من المفحوصين كتابة بعض الجمل عن كل كلمة داخل هذه القائمة.

وأشارت نتائج الدراسة الثانية إلى: وجود فروق ولكنها غير دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسط درجات تقدير الذّات، وعلى الرغم من أن نتائج الدراسة الثانية لم تتفق مع نتائج الدراسة الأولى، فإنه يمكن القول أن هناك فروقا بين الجنسين في تقدير الذات لصالح الذكور، ويفسر ذلك بأن الارتفاع لتقدير الذات لدى الذكور كونهم يرون أنفسهم أكثر قدرة في الاعتماد على النفس. **(مريم سليم، 2003: 195)**

6-2- الدراسات العربية:

6-2-1- قلق الامتحان:

- **دراسة شعيب 1987:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، وتتكون عينة الدراسة من (378) طالبا وطالبة منهم (181) طالبا و(197) طالبة، مستخدما في دراسته مقياس قلق الامتحان، واستخدام أساليب إحصائية لتحليل البيانات مثل اختبار(ت) واختبار تحليل التباين، وقد أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية في قلق الامتحان، كما أظهرت الدراسة أن قلق الاختبار لدى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المرتفعة أقل من درجة قلق الامتحان لدى طلاب المستويات الاقتصادية الاجتماعية المنخفضة.

(نائل ابراهيم، 2008: 144)

- **دراسة (سعادة 2001):**

بعنوان "أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب بالثانوية العامة في شمال فلسطين".

هدفت الدراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية على مستوى قلق الامتحان لدى طلاب بالثانوية العامة في شمال فلسطين في ضوء عدد من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (1800) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة، واستخدم الباحث استبيان لقياس مستوى قلق الامتحان من امتحان الثانوية العامة، ولاختبار صحة الفروض اعتمد على النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، ولقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لقلق الامتحان عند

الطلبة، وكما تبين وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص العلمي لصالح العلمي ولكيتوى تعليم الأب ولصالح المستوى الأساسي.

(نائل ابراهيم، 2008: 151)

6-2-2- تقدير الذات:

- **دراسة ابراهيم أحمد أبوزيد (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. **(محمد يحياوي، 2000: 16)**

- **دراسة محمود عطا حسين (1987):**

كانت دراسته حول تقدير الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية "الأمن النفسي" Security emotional 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، 2000:)

- **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 الثانية 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.

(فيوليت فؤاد ابراهيم، 1998: 198)

- **دراسة علي محمد الديب (1991):**

قام بدراسة العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد.

وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (215) طفل وطفله (133 ذكر و85 إناث) من الصف السادس ابتدائي بمنطقة صور بسلطنة عمان، وقد استخدم الباحث:

- مقياس مركز الضبط للأطفال ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية.
- مقياس تقدير الذات لحسين الدريني ومحمد سلامة 1984.

وتوصل الباحث إلى وجود علاقة قوية بين ضعف تقدير الذات وضعف الدافعية التي تؤدي إلى الفشل، وعلاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات وارتفاع الدافعية التي تؤدي إلى النجاح الأكاديمي.

كما أشارت أيضا النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيات الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور. **(أحمد محمد الزغبي، 2001: 103)**

– دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993):

بعنوان "تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين والغير المتفوقين دراسيا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية، تكونت العينة من 600 طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني وبالتساوي ذكورا وإناثا، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفي معالجته الإحصائية طبّق الباحث تحليل التباين الثنائي والمتوسط الحسابي، ولقد أظهرت النتائج:

- وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين والغير المتفوقين، وأيضا وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس. **(فيوليت فؤاد ابراهيم، 1998: 145)**

- دراسة زبيدة أمزيان (2007):

بعنوان علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية (دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس)، وهدفت الدراسة إلى التعرّف 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 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 ارتباطيه 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: 5)**

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح لنا من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصّلة بمتغيرات الدراسة الحالية، سواء التي استهدفت تقدير الذات أو تلك التي تناولت قلق الامتحان، أنها كلها توصلت إلى نتائج متباينة وذلك حسب متغيرات الدراسة، العينة، الأدوات المعتمدة وكذا الأهداف، وعلى الرغم من تعدّد الدراسات التي اهتمت بقلق الامتحان إلا أن معظمها اهتمت بالتركيز على بعض الجوانب دون الأخرى، فمنها من هدفت للتعرف على العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي كدراسة **Hunsley 1985** ودراسة **Zeidner 2001**، حيث

نجد دراسات هدفت لمعرفة الفروق بين الجنسين في قلق الامتحان كدراسة "**سبيلبرجر**" **1980** ودراسة "**هورن**" و"**دلنجر**" **1989**، وهناك دراسات أخرى اهتمت بدراسة قلق الامتحان مع متغيرات أخرى.

كما نجد في مقابل ذلك دراسات عديدة تناولت متغير تقدير الذات مع متغيرات أخرى منها التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي في دراسة **كوبر سميث** وكذلك ربطه بالاتزان الانفعالي في دراسة **ابراهيم أحمد أبوزيد (1977)** وكذا ربطه بالأمن النفسي في دراسة محمود عطا حسين (1987) ودراسة **علي محمد الدّيب (1991)** بربطه بمركز التحكم.

وبالرغم من تعدّد الدراسات التي تناولت تقدير الذات قلق الامتحان وعلاقتها بمتغيرات أخرى، إلا أنه يجدر الإشارة عدم وجود دراسات جمعت بين المتغيرين (تقدير الذات وقلق الامتحان) في دراسة واحدة، وهذا ما انفردت به الدراسة الحالية وذلك بالجمع بين المتغيرين.

وتعدّد أهداف الدراسات التي عرضناها حسب طبيعة الموضوع الذي عالجته هذه الدراسات بالرجوع إلى الدراسات السابقة، يتبين لنا أن معظمها هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرين أو أكثر مع اختبار دلالة الفروق بين الجنسين، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية التي تسعى وتهدف إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان وكذا معرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط في درجة تقدير الذات ودرجة قلق الامتحان تعزى لمتغير الجنس.

كما نلاحظ أيضا اختلاف جلي وواضح في عينات الدراسة السابقة، وذلك باختلاف أهدافها، فمنها من أجرى على طلبة الجامعة والثانوية ومنها هنا أجري على تلاميذ الابتدائية والإعدادية، أمّا بالنسبة للدراسة الحالية فهي تقتصر على عينة المراهقين المتمدرسين المقبلين على شهادة التعليم المتوسط.

وكذا هناك اختلاف من ناحية الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فهناك دراسات اعتمدت على أداة واحدة، في حين نجد دراسات استخدمت أداتين فأكثر، هذا يعود إلى طبيعة الإشكالية المراد دراستها، أما الدراسة الحالية فهي تعتمد على أداتين وهما مقياس تقدير الذات ومقياس قلق الامتحان.

كما اعتمدت أيضا الدراسات السابقة على التقنيات الإحصائية التي تساير طبيعة أهدافها، ومن بين هذه الوسائل المستخدمة النسب المئوية، المتوسط الحسابي، تحليل التباين الأحادي والثنائي، اختبار (T)، معامل الارتباط بيرسون.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد استعنا بمعامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين متغيري الدراسة (تقدير الذات وقلق الامتحان) وكذا اختبار (T) لدراسة الفروق بين الجنسين في درجة تقدير الذات ودرجة قلق الامتحان.

الفصل الثاني:

تقدير الذات

الفصل الثاني: تقدير الذات

تمهيد

1- تعريف الذات

2- تعريف تقدير الذات

3- النظريات المفسرة لتقدير الذات

4- أبعاد تقدير الذات

5- أقسام تقدير الذات

6- مستويات تقدير الذات

7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات

8-شروط تقدير الذات

9-أهمية تقدير الذات

10- خطوات لتعزيز تقدير الذات

11- طرق قياس تقدير الذات

خلاصة

تمهيد

تعد دراسة الذات من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية والشخصية، خاصة تقدير الذات الذي يمثل أحد الأبعاد الهامة لمفهوم الذات والذي يعد بدوره متغير أساسي في الشخصية لذلك حظي باهتمام العديد من الدارسين للشخصية. فيعتبر من الحاجات النفسية العليا عند الإنسان إذ أن الفرد يريد ويطمح في الحصول على تقدير واحترام الآخرين له، وللوصول إلى التقدير الذي يطمح إليه، فوجب عليه التغلب على العقبات وهزيمة التحديات لتحقيق التفوق وكما أن حياة الإنسان نضال وكفاح لإثبات الذات وسط الكثير من التأثيرات الأسرية والاجتماعية، ولهذا سنتناول في هذا الفصل تعريف الذات، تعريف تقدير الذات، أهم النظريات المفسرة لتقدير الذات، أبعاده، أقسامه ومستوياته، كذا العوامل المؤثرة فيه، وشروطه، أهميته، وأخيرا خطوات تعزيز تقدير الذات وكذا طرق قياسه.

1- تعريف الذات:

يعد مفهوم الذات من أهم العوامل التي تؤثر في السلوك الإنساني وطريقة شعور الأفراد وإدراكهم لذواتهم هوالذي يحدد بصفة "عامة" مدى نجاحهم في الحياة، ولقد اختلف علماء النفس في تحديدهم لمفهوم الذات ونجد منهم:

تعريف الذات حسب" **كارل روجرزRogers**": " الذات هي كينونة الفرد أو الشخص وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتشمل الذات المدركة، الذات الاجتماعية، الذات المثالية، وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة النضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات". **(حامد عبد السلام زهران، 1995: 291)**

في حين يعرف **عماد الدين إسماعيل(1961)** مفهوم الذات على أنه: "ذلك المفهوم الذي يكون ويتأثر بالنسبة للآخرين، أو بعبارة أخرى هو ذلك التنظيم الإدراكي، الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد عن نفسه ككل، كما يظهر ذلك في التقدير الفظي الذي يحمل صفة من الصفات على ضمير المتكلم".

ولقد نشأ مفهوم الذات حسب رأي هذا الباحث عن طريق تعميم تأثير الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءا من المجال الكلي الذي يتفاعل معه وهو ينمو من خلال احتكاك الفرد بالبيئة الاجتماعية. **(عبد الفتاح دويدار، 1992: 22)**

أما تعريف " **جالهون وأكوكيلا (Jalhoun et Acocela 1990)**:

" يشير إلى فكرة المرء عن الذات بجوانبها بثلاثة أبعاد هي: معرفة الذات، والتوقعات من الذات، وتقييم الذات، وقد يكون مفهوم الذات ايجابيا وقد يكون سلبيا فيكون ايجابيا عندما يعرف الشخص حقيقة إمكاناته، ويكون سلبيا عندما لا يستطيع الفرد تقدير لذاته وكذلك فقدان عزة النفس".

(محمد الشناوي وآخرون،2001: 123)

ويعرفه أيضا **(أتواتر Atwatery)** على أنه " الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا، ومشاعرنا نحوها، والقيم المتصلة بها".

(صالح محمد على أبو جادو، 1998:136)

في حين يرى "**ليون**" **(Leyoune):** أن مفهوم الذات " بمثابة المنطقة الزوجية التي تحدد المعتقدات الحالية اتجاه النفس. إذ يتمثل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد من أجل تقييم الأمور والأفكار وإدراك الأشياء الهامة وكذلك خطة المستقبل والأحداث". **(الفقي حامد، 1990: 392)**

من خلال هذه التعاريف يمكن أن تجمل تعريف الذات على أساس أنها الصورة الخاصة التي يكونها الفرد عن نفسه، وكذا عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة بالذات، كما أن هذه الصورة تمكن الفرد من فهم جوانب عدة في شخصيته بمختلف أبعادها، العقلية، الانفعالية، فالذات إذن تكون الفرد وتجعله بشخصية منفردة ومتميزة عن الشخصيات الأخرى.

2- تعريف تقدير الذات:

تعددت واختلفت تعاريف تقدير الذات وذلك بتعدد الباحثين واختلاف وجهات نظرهم حول هذا المفهوم ومن هذه التعاريف يمكن ذكر:

تعريف "**هامشيك**" **(Hamchek):** بحيث يرى أن تقدير الذات يشير إلى الفرد على أهميته الشخصية، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع يعتقدون أنهم ذو قيمة كبيرة وأهمية عالية وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير ، واثقون بصحة أفكارهم، أما الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض ليست لديهم لا

قيمة ولا أهمية في أنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلونهم ويشعرون بالعجز.

(صالح محمد علية أبو جادو، 2007:102)

وحسب "**زيلر**"**(1978)**، تقدير الذات هو مجموعة الإدراكات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية وهذه الإدراكات تكون مرتبطة ومتأثرة بوردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لديهم مكانة معينة عند الفرد، ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين.

(Locoyer, 1978, p 19)

في حين يرى "**ماكماهون**" **1994** أن تقدير الذات لا يتم إلا بالحب والاحترام الذي يمنحه الفرد لذاته، بإعطائها المكانة التي تستحقها دوما في المقدمة.

أما "**رونر**" فيعرّف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، حيث أن التقدير الإيجابي للذات يشير إلى مدى قبول الفرد وإعجابه بها وإدراجه لنفسه على أنه شخص جدير بالاحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي للذات فهو الذي يشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وخيبة أمله وتقليل شأنه وشعوره بالنقض عند مقارنته بالآخرين. **(عبد الحق بركات، 2008: 55)**

ويعرف كذلك **ايزاكس 1982** تقدير الذات بأنها: "الثقة بالنفس والرضا عنها واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها واقتناع الفرد بأن لديه من المقدرة مما يجعله ندّا للآخرين".

(موسى يوسف، 1992: 35)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته بخصائصها العقلية، الاجتماعية أو عبارة عن مدى تقبل الفرد لذاته والتعبير عنها بالاستحسان أي تقييم إيجابي للذات.

3- النظريات المفسرة لتقدير الذات:

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

3-1- نظرية روزنبرغ Rosenberg Theory:

تدور أعمال "روزنبرغ" حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم "روزنبرغ" بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وقد وسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية 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 بفهم وشرح 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 "روزنبرغ" هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

واعتبر "روزنبرغ" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات التي يكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه عاد فيما بعد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهه نحو الموضوعات الأخرى.

(صالح محمد علي أبوجادو، 1998: 153-154)

3-2- نظرية كوبر سميث (Cooper Smith Theory):

أما أعمال سميث فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وعلى عكس "روزنبرغ"، 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 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 "روزنبرغ" ظاهرة أحادية البعد بمعنى أنها اتجاه حول موضوع نوعي فإنها عند كوبر سميث ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات، كما تتضمن ردود أفعال 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 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 يشير 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 الخصائص العلمية 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، القيم، الطموحات 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 ثلاث (03) حالات من الرعاية الوالدية تبدوا مرتبطة بنمو المستويات العليا من تقدير الذات وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. **(نفس المرجع السابق: 154-155)**

3-3- نظرية زيلر (Ziller):

نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتيها، وحظيت بدرجة أقل من الشيوع والانتشار، وهي في نفس الوقت أكثر تحديد واشد خصوصية، فزيلر يرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في إطار المرجعي الاجتماعي، ويصف 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 يسمّي مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك، بأنه تقدير الذات الاجتماعي وقد أدعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعطي العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات. **(محمد الشناوي ، 2001: 128-129)**

3-4- النظرية السلوكية المعرفية:

يعتبر أنصار المدرسة السلوكية المعرفية أمثال الباحثين **(اليس Elis، بيك Beck)** تقدير الذات عبارة عن تقييم الفرد لذاته، ويعمل على المحافظة عليه ويتمثل في مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عند مواجهة العالم المحيط به، ويؤكد ذلك "اليس" أن أساليب التفكير الخاطئة والأفكار والمعتقدات الخاطئة والسلبية عن الذات تؤثر في سلوك الفرد تأثيرا مباشرا، فإن نسق التفكير واقعيا والنظرة موضوعية وبذلك النتائج تكوّن تقديرا مرتفعا للذات، فإذا كان هذا النسق غير عقلاني فيكون الاضطراب الانفعالي هو المتوقع كمصاحب لتقدير الذات المنخفض.

ويؤكد الباحث **اليس (Elis) 1961** أيضا أن الأفراد هم الذين يجلبون الصعاب لأنفسهم، فيصبحون قلقين، مكتئبين وعدوانيين، وذلك من خلال أفكارهم اللاعقلانية التي تؤثر على تقدير الفرد لذاته، وذلك من خلال أفكارهم الاعقلانية كلما كان تقديرهم لذواتهم منخفضا ومؤديا لسلوكيات واضطرابات نفسية تكيفية.

أما الباحث **بيك (Beck) 1976** يرى أن المشكلات النفسية تحدث كنتيجة الاستنتاجات غير صحيحة على أساس معلومات غير كافية صائبة، ونتيجة لعدم تمييز بين الخيال والواقع، كما أن السلوك يمكن أن يكون مضطربا ومؤديا للفشل كونه مبنيا على الاتجاهات غير المعقولة.

ويلخص تقدير الذات حسب النظرية السلوكية المعرفية في الأفكار السائدة لدى الفرد والمراهق بصفة خاصة في مرحلة بداية سن الشباب، حيث يعمل على إثبات ذاته وتحقيق دوره في المجتمع من خلال السعي لنيل الرضا من الآخرين، كما يسعى للتخلص والتغلب على مشاعر العجز المرتبطة بخبرات الماضي البعيد أو القريب في مرحلة الطفولة بشكل خاص كلها عوامل تولد الضغط لدى الشباب في بداية السن في مواقف أو حالات يعيشها مما يؤدي إلى تقدير ذات غير مستقر وبالتالي إلى مشكلات انفعالية سلوكية، وهذه العوامل تؤثر في تقدير الذات. **(معتز عبد الله، 2000: 110-112)**

3-5- نظرية التحليل النفسي:

تحدّث "**فرويد**" في كتاباته الأولى عن الأنا وأعطاها مكانة بارزة في نظرية لبناء الشخصية، حيث يرى أن الأنا يقوم بدور وظيفي وتنفيذي في اتجاه الشخصية، ويحدد الغرائز ليقوم بإشباعها، وحسب فرويد يتصل الأنا دائما بالخصائص الضابطة والتوافقية وهي تتضمن الحافز أو القوى الدافعة داخل الإنسان، كما يرى أن الأنا له بعد إدراكي يحمل معنى الذات، ويرى كذلك "فرويد" أنه كثيرا ما يدخل الأنا الأعلى في صراع مع الأنا، إذ يحاول أن ينمي في الشخص الشعور بالإثم وانتقاد الذات، وهذا الصراع يؤدي إلى شخصية مضطربة، تعطي اضطرابات نفسية وسلوكية، حيث يكتسب الفرد النظرة السلبية عن ذاته منذ طفولته ويشعر أنه عاجز عن تحقيق أهدافه وأحلامه، وبالتالي يمكن أن يصبح عدوا لنفسه بسبب كرهه لذاته فيتولد لديه ضغط سيكولوجي ينعكس على سلوكياته وتصرفاته، حيث يصعب عليه إدراك وفهم حب الآخرين، ويتجلى ذلك في النشاطات والمنافسات الجماعية فيفضل العزلة، كما يتولد لديه نقص في الاتزان

الانفعالي وعدم الثقة في النفس، أما إذا كانت علاقة الأنا الأعلى بالأنا في اتزان سيتحقق لديه التقدير المرتفع للذات. **(معتز عبد الله، 2000: 111)**

نستخلص مما سبق أن بتعدد نظريات تقدير الذات كلها تشير إلى التقييم الذي يضعه الفرد لذاته من خلال الاتجاهات التي يكوّنها داخل أسرته أولا ومجتمعه ثانيا ولكنها تختلف في المنطلقات.

4- أبعاد تقدير الذات:

حسب تصنيف **ماسلو (Maslou) (1903)** فإن للفرد حاجات متسلسلة ومتدرجة يسعى دوما تحقيقها وإذ لم يحققها فإنه يعيش حالة الإحساس بالنقص والشعور بالقلق ومن بينها نذكر ما يلي:

4-1- الثقة بالنفس:

إن عدم الثقة بالنفس يولد إحساس بعدم التحكم في مجرى الحياة التي تستلزم ربط علاقات سليمة وإقامة توازن نفسي، أما الثقة بالنفس متوقعة على تقدير واقعي للقوى الفردية لذا فإن تقبل الذات والتعرف عليها شرطان أساسيان توصل الفرد إلى تحديد إمكانيات التغيير والتطور الكامنة بداخله ولاستعمالها تتطلب منه شجاعة كبيرة ولعلى هذا هدف كل فرد ليبرهن على قيمته اتجاه الآخرين لا سيما أمام الذين تربط بهم علاقة ودية أو محبة، ومن هنا يندمج تقدير الذات في النظام الفكري والتقييمي للفرد، ويعبر عن إحساس رئيسي خاص بالقيم المتعلقة بالهوية الفردية، فهناك علاقة ودية بين تقدير الفرد لذاته وإدراك سلوك الآخرين وإدراك الآخرين بسلوكهم. **(فيوليت إبراهيم ، 1998: 194)**

4-2- عملية التكيف:

إن تقدير الذات لا يقتصر على تعيين قيم إيجابية للنفس، بل يتعلق أيضا بعملية التكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط الهادي والاجتماعي، هذا التحكم يولد لدى الفرد إحساس على انه قادر على التدخل في مجرى الأشياء والحوادث، وبذلك تقوى الذات إيجابيا، وتصنف الذات في مستوى عام من هرم ماسلو (Maslou)، والقدرة على التكيف في الوسط الطبيعي يتعلق بإدراك الفرد نفسه.

(فيوليت إبراهيم ، 1998: 195)

4-3- الصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه:

يرتبط تقدير الذات كذلك بالصورة التي يكونها الفرد عن ذاته فيرتفع تقديره لها، عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له فإذا كانت هذه الصورة جيدة فهذا يشعر الفرد بمكانته وقدراته على تحقيق أهدافه، فهنا يتوافق مع محيطه فيحب ذاته أكثر فأكثر، فيكافئها بأحسن تقدير، ولكن إذا كانت هذه الصورة سيئة فهذا يشعر هذا الفرد أنه عاجز عن تحقيق أهدافه والإفصاح عن مشاعره فلا يتوافق مع محيطه وبالتالي يمكن أن يصبح عدوا لنفسه، وقد يصل إلى مقتها، فيعيش تحت ضغط نفسي مما ينعكس سلبا على مجالات حياته فتصعب حياته، وعليه إدراك وفهم حب الآخرين له.

(فيوليت ابراهيم ، 1998: 144-145)

4-4- الرضا عن الذات:

يتمثل بالتوافق النفسي بين الصورة التي يرغب الفرد أن يكون عليها، والصورة الواقعية التي يظهر عليها في المجتمع، وعلى مدى التوافق الموجود بين الصورتين وكلما كان الفرق بين الصورتين الواقعية والتي يرغب أن يكون عليها، كلما كان تقدير الذات أحسن والتكيف جيد، ويقول الباحث **روزنبرغ**

"**Rosenberg** " في ذلك أن هذه الطاقة هي تصرف إيجابي إزاء الذات، ومحركها هو الدافعية، فتقدير الذات عبارة عن المقارنة الموجودة بين المفهومين، وينجم عن إدراك الكفاءات وفعالية الذات، فإن تقدير الذات لا يتمثل في تعيين قيم إيجابية ولكنه يتعلق أيضا بالتكيف بواسطة التحكم في المحيط المادي والاجتماعي وهذا التحكم يولد لدى الفرد القدرة على التدخل في مجرى الأشياء والحوادث، وبذلك ترتفع معنويات الفرد إيجابيا.

(مصطفى العيشاوي ، 1994: 11)

5- أقسام تقدير الذّات:

يقسم علماء النفس تقدير الذات إلى قسمين هما:

5-1- التقدير الذاتي المكتسب: ويشير إلى التقدير الذاتي الذي يكتسب الشخص خلال إنجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما حقق من نجاحات، فيبنى التقدير الذاتي على ما يحصله من إنجازات.

5-2- التقدير الذاتي الشامل: 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: 484)**

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز 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 التقدير الذاتي الشامل لتفعيل ما لديه، فلا بد 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 نفعل أن العلاقات 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 إيجابية 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، 2008: 485)**

6- مستويات تقدير الذات:

أسفرت نتائج العديد من الدراسات أنّ هناك مستويات لتقدير الذات وهي المستوى المرتفع والمنخفض ولكل مستوى خصائص ومميزات تختلف حسب شخصية كل فرد، وهذا ما سنتطرق إليه في عنصرنا هذا:

6-1- المستوى المرتفع (العالي):

توجد لدى الفرد حاجة ملحة للشعور بالدفء والحب والاحترام والتعاطف والتقبل من الآخرين، وخاصة أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتنا كالوالدين وتبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة مدى حياة الفرد.

ولقد عرّف "**جوزيف موتان**" **(Joseph Mutin)** تقدير الذات العالي (المرتفع) بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه إذ يشعر بأنه إنسان ناجح وجدير بالتقدير، وتنمو لديه الثقة بقدراته وإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله، بل يواجهها بكل إدارة وبافتراض أنه سينجح فيها. **(مريم سليم، 2003: ص20)**

وحسب "**كوبر سميث**" **Cooper Smith** فإن الأشخاص ذوي التقدير العالي للذات يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين، ولديهم فكرة محددة وكافية لما يظنون صوابا، كما أنهم يملكون فهما طيبا لنوع شخصياتهم، وتفكيرا إيجابيا، ويستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد، وهم أميل إلى الثقة بأحكامهم وأقل تعرضا للقلق، وأقل حساسية للنقد. **(ابراهيم أبوزيد، 1987: 82)**

ولقد ركز **ماسلو** على دراسة الأشخاص القلائل الذين يعتبرهم قد حققوا المستوى الأعلى في إشباع حاجاتهم وحققوا ذاتهم أو ما سماها مكتملي الإنسانية، مستخدما لذلك عينة صغيرة إلى حد ما تضمّنت بعض الشخصيات أمثال: توماس، انشتان ..إلخ، يتميزون بالصفات الآتية:

- أنهم أكثر تقبلا للذات والآخرين.
- الدقة في إدراك الواقع.
- يكوّنون علاقات شخصية عميقة مع من يحبونهم.

فيشير التقدير الإيجابي للذات إلى مدى تقبل الفرد لذاته وإعجابه بها على ما هي عليه وإدراك لذاته على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين. **(محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 409)**

6-2- المستوى المنخفض:

يمكن أن نجده بعدة تسميات: التقدير السلبي للذات، التقدير المتدني للذات، ويعرّفه **روزنبرغ Rosenberg (1978):** "بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها". **(فيوليت ابراهيم، 1998: 192)**

والشخص الذي يكون لديه تقدير ذات سلبي يمكن وصفه عامة بأنه ذلك الشخص الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته، هو الذي لا يستطيع أن يجد حلا لمشكلاته، وهو الذي يعتقد أن معظم محاولاته ستبوء بالفشل، فنجده يعمل باستمرار على افتراض أنه لا يمكن أن يحقق النجاح وهذا ما يجعله يشعر أنه غير جدير

بالاعتبار، فيمر أثناءها إلى ما يسمى في علم النفس بالميكانيزمات الدفاعية كحماية ذاته حماية سلبية ممثلة في الانسحاب من الواقع.

حيث يرى الباحث **روزنبرغ Rosenberg (1965)** والباحث **شوتز (Chotez) (1958)** فيما يخص العلاقات الاجتماعية أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون البقاء بعيدا عن النشاطات الاجتماعية، ونادرا ما يكونون مسيرين خاضعين لقوانين صارمة ويتميزون بكونهم خجولين ومفرطين الحساسية ومتخوفون، ويفضلون الوحدة.

وفي دراسة قام بها "**كوبر سميث**" على عدد من التلاميذ الذكور وجد أن التلاميذ ذوي التقدير المنخفض، يتميزون بالاكتئاب والقلق، ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم، وليس لديهم أي ثقة نحو قدراتهم، وبعد مقابلات مع أولياء هؤلاء التلاميذ تبين له أن لديهم اهتمامات أقل نحو الأبناء، لا يستطيعون اتخاذ القرارات، ومن ثم يؤثر ذلك على الأبناء فينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم.

(محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 409)

بينما "**بوش**" **(1975)** يرى أن تقدير الذات متعلق بردود أفعال الشخص، فيدرج بذلك مشكلات تغير مستويات تقدير الذات، فكلما نجد التقدير المرتفع للذات، نجد في الجانب الآخر نقيضا له وهو التقدير المنخفض للذات، إذ يرى "**السيد خير الله**" أن الفرد الذي يتسم بمفهوم ذات منخفض والذي يكون غير متأكد من نفسه، يتسم بمجال إدراكي ضعيف. **(السيد خير الله، 1982: 117)**

في حين يرى "**فاركش**" **Farakech (1967):** أن الأفراد الذين يتميزون بالتقدير المنخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تحكما في أمورهم أو من السهل التأثير عليهم، فهم قلّما يبدون آراءهم، ومن الناحية العاطفية يتعذر عليهم إقامة علاقات مع الآخرين، ولكنهم يرغبون في أن يكسبوا محبة وثقة الآخرين لهم. **(عبد الرحمن محمد العيسوي، 1981: 82)**

نستخلص مما سبق أن التقدير المرتفع (الإيجابي) للذات يشير إلى مدى قبول الفرد لذاته وإعجابه بها على ما هي عليه، وإدراكه لها على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي (المنخفض) للذات فيشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته لنفسه بالآخرين، وغالبا ما يرى الفرد نفسه في هذه الحالة على أنه ليس له قيمة أو أهمية.

7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

في هذا العنصر سنتناول بعض العوامل الشخصية والمحيطية، أسرية كانت أم اجتماعية التي تعمل بدورها على الرفع أو الخفض من تقدير الذات وهي كما يلي:

7-1- العوامل الشخصية (الذاتية):

7-1-1- متغيرات نفسية عقلية:

تؤثر العوامل الداخلية الخاصة بالفرد حسب الباحث **(ميخائيل ابراهيم أسعد)** في تقديره لذاته خاصة في مرحلة المراهقة لأن المراهق يولي اهتمامه لجسمه وصفاته العضوية، فكلما كانت صورته الجسمية مشابهة بالأقران كلما كان تقديره لذاته مرتفعا، وإذا لاحظ أي انحراف في مظهره وأخفق في تصحيحه ينتابه الضيق والقلق، مما يؤدي إلى الانطواء والانسحاب وانخفاض تقديره لذاته. فتقويم المراهق لقابليته الذهنية وإمكانياته العقلية لها تأثير في تشكيل مفهومه وتقديره لذاته.

وتوصل **Brown-Gallacher (1992)** في دراستهما أن تقدير الذات لدى المراهق ينخفض إما بعد تجربة أو عندما يتعرض لمواقف تفوق إمكانياته ولا يستطيع تأكيد ذاته إزائهما.

(أسعد ميخائيل ابراهيم، 1998: 95)

كما أن الذكاء يؤثر على إدراك الفرد لذاته، وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحو الفرص المتاحة أمامه أو العوائق التي تواجهه.

7-1-2- متغير الجنس:

أما بالنسبة لتأثير عامل الجنس على تقدير الذات، فقد اهتم عدّة باحثين بالدراسة، وذلك بحصر الاختلافات بين الذكور والإناث في سمة تقدير الذات، فبعض الدراسات أثبتت وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسات أخرى أثبتت عكس ذلك.

ولقد بيّن "**أنجل**" **(Angel)** في دراسته عن ثبات تقدير الذات في مرحلة المراهقة وعلاقتها بالجنسين، حيث تناول عينة مكونة من (148) مراهق و(168) مراهقة تتراوح أعمارهم ما بين 13 و15 سنة بالنسبة للذكور، ومن 15 إلى 17 سنة بالنسبة للإناث، وتوصل إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور، بينما وجد الباحث "**زوكرمان**" **(Zuckerman)** في دراسته أن الذكور والإناث يتشابهان في الإحساس بتقبل الذات ذلك عن طريق قياس تقدير الذات فهذا الإحساس ليس له علاقة بالأدوار الخاصة بالجنسين.

كما توصل "**جلاجاس**" **(Jalajas) (1994)** في دراسته في هذا الموضوع أن الجنس ليس له تأثير على تقدير الذات والرضا النفسي.

كما تناول في دراساته حول دور الجنس في تقدير الذات، وكان ذلك لأغراض متعددة ومن بينها التعرّف على الدور الجنسي في ضوء المستويات المرتفعة والمنخفضة لتقدير الذات لدى المتزوجين وغير المتزوجين. **(شريفي هناء، 2002: 96)**

7-1-3- المظهر:

مثلا نجد: الطول، اللون (لون البشرة، الشعر) لها علاقة بشعورنا باللياقة الشخصية، فهي عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات.

7-1-4- التطلعات الشخصية:

مستوى التطلعات الشخصية يؤثر في الشعور بتقدير الذات، فما يمثل نجاحا لشخص معين يمكن أن يكون فشلا لآخر، ومستوى تقدير الذات لدى الفرد يرتفع إذا لبى إنجازه أو فاق التطلعات الشخصية في جانب من جوانب السلوك.

7-1-5- البراعة في إنجاز المهام:

براعة الفرد في أداء المهام والإنجازات والكفاءة في العمل يزيد الفرد شعورا بالقيمة الذاتية، وهذا يؤثر على تقديره لذاته، وبدون الشعور بالإنجاز يزيد الفرد بالشعور بتحقير قيمته الذاتية وبالتالي يصبح تقديره لذاته منخفض.

7-2- العوامل المحيطة بالمراهق:

7-2-1- العوامل الأسرية:

تعتبر الأسرة الوسط الأول المؤثر في شخصية الفرد ونشأة هويته، وبناء ذاته، وهي التي تمد بالتراث البيولوجي والاجتماعي اللذان يطلقان ملكاته وقواه، كما أنه أول مجال يشبع فيه الفرد حاجاته الجسمية والنفسية، فالتنشئة الأسرية لها دور في تكوين تقدير الذات لدى أبنائها بما تظهره من اتجاهات نحوهم، وبما

توفره من إشباع الحاجات النفسية الأساسية، وهي المسؤولة عن إشعارهم أنهم مقبولون من طرف الآخرين، وبأنهم مرغوبون فيها حتى يستطيعوا تقبل ذواتهم.

كما تتأثر الذات أيضا بنوع العلاقة الأسرية، وهذا ما أكدته دراسته "**والز**" على أن العلاقة الأسرية تؤثر بدرجة كبيرة على مستوى تقدير الذات للفرد، فكلما كانت هذه العلاقة جيدة قوية كان تقدير الذات مرتفعا، أما سوء العلاقة الأسرية فإنه يؤدي حتما إلى تقدير ذات منخفض للفرد.

كما بين كل من "**سيمونز**" و"**بترسون**" **(1982):** أن إهمال الوالدين للأبناء يؤثر بشكل سلبي على تقديرهم لذواتهم". **(هناء شريفي، 2002: 89)**

في حين أكدت دراسته "**جراوي**" **(1980)** و "**رواش**" **(Rawash) (1984)** على أهمية التفاعل بين الوالدين والأبناء وانعكاساته على رسم ملامح شخصية الأبناء.

ودلّت كذلك نتائج دراسة "**ابراهيم العظماوي (1988):** "أن غياب أحد الوالدين عن البيت يعدّ من العوامل المؤثرة في بناء وتكوين شخصية الطفل. **(سامي عبد القوي، 1997: 112)**

7-2-2- خبرات النجاح والفشل:

تمثل معظم الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته لها أثر بالغ في تقديره لذاته، فيشير "**تووينسكي**" **(Nowinski)** إلى أن العملية التي تؤدي إلى نمو تقدير الذات أو التي تفشل في تحقيقها هي واحدة من الديناميات المبكرة، ويتضمن تقدير الذات النجاح في التغلب على العقبات وهزيمة التحديات ويستجيبون لإحباطات بمجهود زائد، فيرتفع النجاح من تقدير ذاتهم وفي النهاية يؤدي إلى اعتقاد عام بقدرة الفرد على

التغلب على الصعوبات وحل المشكلات وعلى النقيض من ذلك فإن الفشل يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات وتوقع الفشل وهذا ما يسمى بالعجز المتعلم. **(فايد حسين، 2006: 142-143)**

7-3- العوامل الاجتماعية:

بالإضافة إلى دور الأسرة في تكوين تقدير الذات لدى الأفراد تؤثر كذلك المعايير والقيم السائدة في المجتمع إلى جانب المقارنات وكذا لعب الأدوار بطريقة أو بأخرى.

هناك ارتباط بين مفهوم الذات والتفاعل الاجتماعي، وهذا ما أكدته بعض الدراسات، ومن بينها دراسة "**كوبز**" **(Coobs)** التي توضح أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزّز الفكرة السليمة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزّز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات مع الآخرين نجاحا وهذا ما يعطي للفرد الفكرة والحافز على التقدير الإيجابي لذاته.

(المعايطة خليل عبد الرحمان، 2000: 94)

وتلعب كذلك المقارنة دورا مهما على تقدير الذات لدى الفرد، فإذا ما قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرا منه يزيد من قيمته، أما إذا قارنها بجماعة أعلى منه شأنا سيقلل من قيمته لذاته.

إضافة أن الدور الاجتماعي يؤثر في تقدير الذات، حيث تنمو صورة الذات للفرد من خلال التفاعل الاجتماعي، وذلك أثناء وضعه في سلسلة من الأدوار أثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته، وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار فإنه يتعلم أن يرى نفسه، كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية الناجحة تعزّز تقدير الذات الموجب للفرد.

(المعايطة خليل عبد الرحمان، 2000: 95)

نستخلص مما سبق أن مجموع العوامل المؤثرة في تقدير الذات تؤدي إلى اكتساب الخبرة، فمختلف العوامل الشخصية والعوامل المحيطية الأسرية والاجتماعية التي يعيشها المراهق توفر له إشارات تقنية يستعملها وفقا لقيمته الخاصة والتجارب المعاشة إضافة إلى الصحة النفسية والعقلية التي تعتبر ضرورية لتقدير إيجابي للذات، وكلما كان تقدير لذاته مرتفعا زاد شأنه والعكس صحيح.

8- شروط تقدير الذات:

لا يمكن للفرد أن يقيّم أو يقدّر نفسه بشكل إيجابي إلا إذا كان سلوكه متفقا مع القيم المتبناة وبصرف النظر عما إذا كان ذلك السلوك مشبعا لذاته أم لا، ونظرا لتكوين الكثير من خبراته التي أضيفت عليها عملية تقييم الذات قيمة إيجابية، لم تعد موضع التقدير والاحترام الآخرين فإنه يبدأ بإنكار تلك الذات أي يعتبر بموجبها سلوكا ما إيجابيا أم سلبيا، ومن بين هذه الشروط نذكر ما يلي:

8-1- مراعاة القيم الاجتماعية:

حيث لا يصبح الفرد قادرا على تقدير نفسه إيجابيا إلا إذا توافق سلوكه مع القيم الاجتماعية وصرف النظر عما إذا كان السلوك مشبعا لذاته أم لا. **(شريفي هناء، 2002: 91)**

8-2- تقدير الآخرين:

إذا كان السلوك الصادر عن الفرد لا يتلقى التقدير من الآخرين فإنه سوف يهمله ويتجنبه الفرد.

(فيوليت ابراهيم ، 1998: 192)

9- أهمية تقدير الذات:

يؤكد أغلب الباحثين أن تقدير الذات السنوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف، وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة، وإن الحاجة لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية هي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك بشري وبمعنى آخر فإن كل واحد منا شخص مهم جدا في نظر نفسه، وهذا يعني شيئا كبيرا من سلوكنا مدفوع بنظرتنا إلى أنفسنا ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها، فمن الممكن أخيرا التأكد على أن الفرد يدرك ذاته بأصالة على أنها جديرة بالتقدير والاهتمام لديه أقوى مما لدى الشخص ذو مشاعر دونية.

(كمال دسوقي، 1980: 87)

كما ترجع حاجاتنا إلى إدراك ومعرفة أهمية تقدير الذات من أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية، حيث يميل ذو تقدير الذات العالي (المرتفع) إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائه مهما اختلفت مع آراء الآخرين ويميلون إلى التوافق والخلو من الاضطراب الشخصي.

(أحمد صالح محمد، 1995: 218)

10- خطوات لتعزيز تقدير الذات:

هناك بعض الخطوات من شأنها أن تعزز تقدير الذات لدينا وهي باختصار:

- التأكد من حقيقة مشاعرنا قدر الإمكان.

- التمسك برفضها آراء الآخرين بالرغم من الصعوبات التي سنواجهها، من اتهامات بالأنانية والتبلد واللامبالاة.
- العمل على التحلي بالسلوكيات الإيجابية عن طريق الابتعاد عن الأفكار السلبية والابتعاد عن السلوكيات التي تعملها من الآخرين.
- أن نبدأ يومنا ببعض المهام الإيجابية آخذين الاختيار أن جميع الأمور تسير في نصابها الصحيح.
- أن ننهي يومنا بطريقة إيجابية عن طريق استعراض جميع أحداث اليوم، ولبغية تعديلها لتصبح أكثر إيجابية.
- يجب أن نساعد أنفسنا عن طريق تعلم كيفية مواجهة التحديات والصعاب والاعتصام بالصبر.
- يجب أن نستمتع بأي عمل إيجابي قمنا به ونجحنا فيه. **(كارول بالدوك، 2005: 176-177)**

11- طرق قياس تقدير الذات:

يتمثل تقدير الذات فيما يراه الفرد ويحس ويشعر به اتجاه نفسه، ويؤكد **روجرز (Rojers)** أن الوسيلة المثلى لفهم السلوك يمكن التعرف عليها من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، ومن الطرق التي صممت للحصول على تقدير الذات طريق التقدير الذاتي، طريقة المقابلة، طريقة التمايز السمانتي وهي كالتالي:

11-1- طريق تقدير الذات:

نستخدم هذه الطريقة في وصف الذات أو الذات المثالية أو الوصف لعلاقة ما، حيث توجد تعليمات للمفحوص بأن يفرز عدد كبير من البطاقات وكل منها عبارة عن مطبوعة ومن أمثلة هذه العبارات "أنا شخص مندفع" "أنا شخص محبوب" وقد تكون العبارات "أقل سهولة" "لا أعمل بكفاءة" وعلى الفرد أن يصف

البطاقات وفقا لما ينطبق عليه، أما في حالة استخدامها لوصف الذات المثالية، توجد تعليمات للمفحوص بأن يستخدم البطاقات لوصف الشخص الذي يود أن يكون عليه، وفي وصف العلاقة وعلى المفحوص أن يفرز البطاقات من مجموعة تتراوح من تلك التي تكون مميزة للعلاقات إلى تلك الأقل تميزا، ومن المعالم الرئيسية لهذه الطريقة أن المفحوص توجه إليه تعليمات لكي يفرز البطاقات توزيع اعتدالي تقريبا على متصل تدريجي من البنود الأقل تمييزا إلى تلك الأكثر شيوعا وتمييزا لما يصنعه وهذا التوزيع يسهل معالجة النتائج بالطرق الإحصائية الملائمة.

11-2- طريقة المقابلة:

إن تقارير المقابلة قد لا تكشف عن كل شيء هام في السلوك الفرد، فقد يكون الشخص واعيا بأسباب سلوكه ولكنه غير قادر أو غير راغب في تقريرها، ولذا يفضل العلماء الفينومينوجيين أمثال - **روجرز**- الإطار المرجعي للشخص لأنه هو المصدر الملائم للفهم ومهمة عالم النفس كما يرى - روجرز- هي أن يوفر الظروف والشروط التي تؤدي إلى النمو وييسر الكشف عن المشاعر والذات الخاصة فإنه بحاجة إلى جو القبول والدفء أو التعاطف مما يجعله يشعر بالتلقائية في الكشف عن ذاته بصراحة ويتضح ذلك بقوة فيما يعرف بالعلاج الممركز حول الفرد حيث يرى أنه أفضل مدخل لفهم السلوك في الإطار المرجعي الداخلي للفرد.

11-3- طريقة التمايز السيمانتي:

وهي من الطرق التي صممها -أوسجود- لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ، هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعاني الأشخاص أو الأحداث أو المفاهيم، وفي هذه الطريقة يقدّم مقياس متدرج من سبع نقاط بين طرفين متناقضين مثل: (قوي/ضعيف) (سار/محزن) (نشط/خامل) ... وأن يكون تقديره

على أساس مطابقة معنى المفهوم المتميز عليه وتعتبر طريقة موضوعية ومرنة تسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل الأنواع، ولقد كشفت بحوث التحليل العاملي للبيانات المجتمعة من استخدام هذه الطريقة عن ثلاثة عوامل سيمانتية رئيسية:

- عامل التقييم مثل: (حسن/رديء)
- عامل القوة مثل: (قوي/ضعيف)
- عامل النشاط مثل: (إيجابي/سلبي) **(عبد الفتاح دويدار، 1992: 46-49)**

خلاصة:

انطلاقا من المعطيات الواردة في هذا الفصل يمكن القول أن الفرد الذي يتقبل ذاته دائما قادرا على مجابهة الحياة ببعديها السلبي والإيجابي، أما الفرد الذي يرفض ذاته فهو لا يثق في نفسه يلومها ولا يقبلها ويبدو ذلك في الشك في قدراته، والتقليل من أهمية ما يحققه من نجاح، وبالتالي فإن تقدير الذات تعني تلك الصورة التي يعطيها الفرد عن نفسه أو الموقف الإيجابي أو السلبي الذي يتخذه الفرد اتجاه نفسه، وكما أن التقدير الذي يضيفه عليه الآخرين له وقع كبير على التوافق النفسي والاجتماعي للمراهق.

الفصل الثالث:

قلق الامتحان

الفصل الثالث: قلق الامتحان

تمهيد

1- **تعريف القلق**

2- **تعريف قلق الامتحان**

3- **النظريات المفسرة لقلق الامتحان**

4- **أنواع قلق الامتحان**

5- **مكونات قلق الامتحان**

6- **أسباب قلق الامتحان**

7- **مظاهر قلق الامتحان**

8- **قياس قلق الامتحان**

9- **الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان**

خلاصة

تمهيد

يعتبر القلق حالة نفسية مضطربة تؤثر على توازن الفرد الفيزيولوجي نتيجة شعوره أو توقعه التهديد لعضويته أو مصالحه، وللقلق أنواع عديدة منها: القلق الاجتماعي، قلق الموت، .. ولكن نظرا لخصوصية بحثنا المنصب في الميدان المدرسي سنركز على نوع من أنواع القلق العام، الذي ستمثل في قلق الامتحان والذي يمس فئة التلاميذ المتمدرس في فترة إجراء الامتحانات فهو قلق موقفي قد يتسبب في الرسوب أو الفشل المدرسي.

وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف القلق بصفة عامة وتعريف قلق الامتحان بصفة خاصة، ثم أهم النظريات المفسّرة له، كذا أنواعه، مكوناته، أسبابه، مظاهره، قياسه وأخيرا الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان.

1- تعريف القلق:

لقد تعددت تعاريف القلق وذلك بتعدد النظريات المفسّرة له ومن بين العلماء الذين قدموا تعاريف للقلق، نجد:

أحمد عكاشة يعرّفه أنه: "شعور غامض غير سار، مصحوب بالخوف والتوتر متبوعا ببعض الإحساسات الجسمية مثل "ضيق التنفس، زيادة نشاط الجهاز العصبي الإرادي، سرعة ضربات القلب، اضطرابات هضمية والإحساس بالاختناق.

ويعرفه "**أدلر**" على أنه: "مرض من الأمراض النفسية ينجم عن محاولة الفرد التحرّر من الشعور بالدّونية أو النقص ومحاولة الحصول على شعور بالتفوق". **(حسين علي فايد، 2001: 44)**

في حين يرى "**روبرت ولكر**" **Robert Welker** القلق بأنه: "استجابة أو رد فعلي داخلي دون وجود سبب خارجي مهدد، بحيث تؤدي هذه الاستجابة إلى إثارة الأفراد داخليا، وقد يرتبط القلق بموضوع أو موقف خارجي غير خطير، بحيث يسلك الفرد وكأنه خائف لسبب غير واضح أو معروف.

أما "**حامد زهران**" "**Hamed Zahran**" فيعرف القلق على أنه: حالة توتر شامل ومستمر، نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبها خوف غامض وأعراض نفسية وجسمية، كما أنه شعور متعلق بانتظار خطر آت من موضوع غير محدد. **(طه عبد العظيم حسين، 2007: 15)**

كما يقصد به المشاعر غير السارة التي تتميز بالهموم والرهبة والخوف التي يستشعرها الفرد في وقت ما من حياته وبدرجات متفاوتة كما يتضمن أيضا الشعور بالتوتر وعدم الراحة.

(عبد الرحمن عدس ، 2000: 270)

نستخلص من خلال التعاريف السابقة الذكر أن القلق نوع من الاضطرابات النفسية يعرقل أداء الفرد فكريا وعمليا ويظهر بأشكال مختلفة كالخوف، التوتر، الانزعاج بوقوع حدث غير سار وغير معروف وتكون أعراضه نفسية جسمية وهو نقطة بداية الاضطرابات النفسية.

2- تعريف قلق الامتحان:

يتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة نظرا لارتباطه الشديد بتحديد مصير التلميذ ومستقبله الدراسي والعلمي، ومكانه في المجتمع، ولذلك فهو يعتبر مشكلة دراسية حقيقية لكثير من التلاميذ وأسرهم أيضا، هذا ما دعا بالكثير من علماء النفس والتربية بالاهتمام بهذه الظاهرة ومحاولة معالجتها.

ومن بين هؤلاء العلماء الذين قدموا تعريفا لقلق الامتحان نجد:

"**شعيب**" ويقصد بقلق الامتحان: تلك الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر أو الخوف من أداء الاختبار، وما تصاحبها هذه الحالة من اضطرابات لديه من النواحي العاطفية والمعرفية والفيزيولوجية. **(أديب الخالدي، 2002: 120)**

كما عرف "**هادي مشعان ربيع**" قلق الامتحان على أنه حالة نفسية تتصف بالخوف والتوتر، أي حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحان مصحوبة بتوتر وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان، مما يؤثر على المهام في موقف الامتحان.

(هادي مشعان ربيع، 2007: 56)

أما "**أحمد الخالق**" **(1987):** يرى أن قلق الامتحان هو قلق حالة مرتبط بمواقف الامتحان التي تثير شعور بالخوف والهمّ عند مواجهتها، وإن زادت درجة قلق الامتحان لدى الفرد أدى إلى إعاقة عن أداء

الامتحان على أكمل وجه، كما يطلق اسم "**قلق التحصيل**" ويفضل أن يكون قلق الامتحان عند الفرد بدرجة المتوسط حتى يكون التحصيل عالي وفي أحسن درجاته. **(محمد عبد الطاهر الطيب، 1996: 89)**

كذلك هو حالة انفعالية وجدانية تعتري الفرد قبل وأثناء أداء الامتحان بحيث تتسم بالشعور بالتوتر والتهديد والخوف من الامتحانات ويطلق عليه "**قلق حالة**" وهو قلق خارجي المنشأ.

(فاروق السيد عثمان، 2001: 80)

ومن خلال التعاريف السابقة يتبين لنا أن قلق الامتحان هو ذلك الشعور والتوتر والخوف والانزعاج الذي يستثيره موقف الامتحان لدى التلاميذ وما يصاحبه من اضطرابات نفسية انفعالية وفيزيولوجية تعيق أداءه وتفكيره.

3- النظريات المفسّرة لقلق الامتحان:

نظرا لأهمية موضوع قلق الامتحان لدى التلميذ وتأثره على المستوى الدراسي، نجد عدّة نظريات نفسية تربوية درست هذه الظاهرة وأعطت تفسيرا لها من كل جوانبها ومن بين هذه النظريات نجد:

3-1- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن الأفراد يستخدمون استراتيجيات تكيفية منها إيجابية ومنها سلبية لدى تفاعلهم مع الأوضاع المحيطة بهم وما تفرضه عليهم من ضغوط ومشكلات، وقلق الامتحان إستراتيجية سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تظهر في أنماط سلوكية متنوعة: كالتعرق، زيادة إفراز الأندرنالين، البكاء وعدم القدرة على مسك القلم والكتابة. **(نائل ابراهيم أبوعزب، 2008: 61)**

3-2- النظرية المعرفية:

يرى أصحاب هذه النظرية "**سارست 1984، فالسي وزملائه 1981** أن طبيعة القلق الامتحاني طبيعة معرفية بحتة، فالجانب المعرفي هو المسؤول عن نقض الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم.

وأكيد أن تكرار الأفكار السلبية والإيجابية تتغير أثناء الامتحان، وعدد العمليات المعرفية يتزايد شيئا فشيئا، هذا ما قد يجعل الأفكار السلبية بتوقع الفشل تطغى على تفكير التلميذ، فالتلاميذ القلقون يفكرون سلبيا أثناء الامتحان عكس أولائك الذي لا يشتكون من هذا الفشل. **(فاخر عاقل، 1982: 65)**

وتتفرع النظرية المعرفية إلى:

أ- النظرية الانتباهية:

يرى "**واين**" و"**سراسن**" **(Wyne et Sarason)** أن الطلبة القلقين يقضون قسطا كبيرا من وقت الامتحان في التركيز على مثيرات ليس لها معنى بالنسبة للمهمة المطلوبة إنجازها، فهؤلاء التلاميذ يقضون وقت الامتحان في طرح أفكار عدّة، وهذه النظرية تتمحور في ثلاث نقاط أساسية تخص التلميذ ونجاحه.

- **الوصف الذاتي السلبي:** بمعنى التلاميذ ذوي القلق لا يملكون الثقة في مؤهلاتهم ولا في قدراتهم في استرجاع ما تم حفظه.
- **تقليص الانتباه:** بمعنى أن التلاميذ ذوي القلق يوجهون انتباههم نحو أنفسهم عكس التلاميذ الغير قلقين الذين يوجّهون انتباههم إلى ورقة الامتحان، فالأولون يستغرقون وقتا طويلا في ملاحظة الذات عوض توجيه انتباههم نحو متطلبات الامتحان.

- **ارتباط الانزعاج بالمهمة:** يرى "واين" أن الأفراد حسب درجة قلق الامتحان يختلفون في طبيعة الأفكار المتداولة عندهم في وقت الامتحان، أي مهمة التلميذ بإنجازها، أمّا أولائك القلقون فهم يطورون عمليات معرفية مضادة لتحقيق المهمة.

ب-نظرية ميشنيوم ويلوتر:

يرى أصحاب هذه النظرية أن القلقين يختلفون عن غير القلقين بحديثهم الداخلي، والحديث الداخلي ناتج عن أفكار شعورية يمكن أن تعبر من طرف شخص آخر، هذا الحديث موجه نحو الفرد وليس نحو المهمة وهو آلي وغير مراقب، خصائصه تزيد من القلق وتوقفه، أمّا على المستوى السّلوكي فالتلميذ القلق يحمل اختلافات في طريقة دراسته وفي تحضيره الامتحان، فيخاف أكثر من عواقب الرّسوب والفشل كفقدان التقدير من طرف الآخرين. **(فاخر عاقل، 1982: 66)**

كما اقترح الباحث **(Schwarzer)** والآخرين نموذجا لتفسير قلق الامتحان، والذي يشرح من خلال المراحل التي يمر بها التلميذ المقبل على اجتياز الامتحان، تمثلت فيما يلي:

- **مرحلة التحدّي:**

يتغلب الفشل على التلميذ، غير أن هذا الأخير يحتفظ بالثقة في قدرته على مواجهة الوضعية.

- **المرحلة الأولى للتهديد:**

تظهر هذه المرحلة عندما يدرك التلميذ أن المهمة المطلوبة صعبة جدا، فيشعر بالتوتر والقلق، لكنه يبقى الثقة في نفسه ويواصل نشاطه.

- **المرحلة الثانية للتهديد:**

شعور التلميذ بالقلق يجعله غير متأكدا من قدرته على مواصلة النشاط، فيبدأ يشك في إمكانياته وأدائه، وبالتالي يكون تفكيره محصورا في الفشل والتخوّف منه، وهذا التفكير يرهقه ويوصله إلى فقدان التحكم والعجز، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والفسيولوجية.

- **مرحلة فقدان التحكم:**

وفيها يشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر. **(زاهية خطار، 2008: 86)**

4- أنواع قلق الامتحان:

يمكن تصنيف قلق الامتحان من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه في الامتحان إلى قلق الامتحان الميسر والمعسر:

4-1- قلق الامتحان الميسر:

هو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد، الذي يعتبر قلقا دافعيا يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع، أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسر.

وحسب "**جينا آرميندايز Armindariz**" **(1998):** فإن قلق الامتحان المعتدل، مع القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة يؤديان إلى تحسين في الأداء. **(محمد حامد زهران، 2000: 98)**

4-2- قلق الامتحان المعسّر:

هو قلق الامتحان المرتفع ذو التأثير السلبي المعوق، حيث تتوتر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج والرهبة، ويستثير استجابات غير مناسبة، مما يعوق قدرة التلميذ على التذكر والفهم، ويربكه حين يستعد للامتحان، ويعسّر أداء الامتحان. **(محمد خامد زهران، 2000: 98)**

ويلاحظ أن قلق الامتحان المرتفع (المعسّر) يؤثر تأثيرا سلبيا (سيئا) في التحصيل الدراسي وفي أداء الامتحان بالمقارنة بالقلق المعتدل (الميسر) وبالتالي فهو غير ضروري، ولذا وجب ترشيده خفضه.

إن هذين النوعين لقلق الامتحان مبنيان على أساس شدة القلق أي أن الاختلاف كمي وليس نوعي، فالأول يساعد على الأداء أما الثاني يعتبر عائق أمام الأداء.

5- مكوّنات قلق الامتحان:

يتضمن قلق الامتحان مكونين أساسين هما:

- **المكون المعرفي:**

هو الانزعاج اللاعقلاني، حيث ينشغل الفرد بالتفكير في تبعات الفشل مثل: فقدان المكانة والتقدير، وهذا المكون يمثل سمة القلق.

- **المكون الانفعالي:**

أو الانفعالية، حيث يشعر الفرد بالضيق والتوتر والهلع من الامتحانات، بالإضافة إلى مصاحبات فيسيولوجية، وهذا يمثل حالة القلق. **(محمد حامد زهران، 2000: 98)**

6- أسباب قلق الامتحان:

تعددت الأسباب أو العوامل المؤدية إلى قلق الامتحان ومن أهمها:

6-1- الشخصية القلقة:

قد تكون شخصية الطالب من الشخصيات القلقة، حيث أن هذه الشخصية عرضة لقلق الامتحان أكثر من غيرها لأنها تحمل سمة القلق.

ويرتبط كذلك قلق الامتحان بتكوين الشخصية وحساسيتها وقيمتها وثقتها بنفسها وقدرتها على التنافس وإثبات الذات، والشخصيات المتوازنة تتعامل بشكل ناجح مع القلق، بينما تضطرب الشخصيات النرجسية أو المدللة، أو الغير ناضجة أو الخيانة في طموحها.

6-2- عدم استعداد التلميذ للامتحان:

يعد هذا العامل في الكثير من أهم أسباب مرور التلميذ بحالة القلق أثناء الامتحانات ويتمثل عدم استعداد التلميذ لأداء الامتحانات بعدم الاستذكار الجيد وبعدم التهيؤ النفسي وبعدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية. **(أحمد نايل الغرير، 2009: 225)**

كذلك نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية وانخفاض قدرات الطالب، كذا وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان واستدعائها في موقف الامتحان ذاته، كذا شعور الطالب بعدم الأمن والخوف غير العادي مما يضعف الاستعداد للامتحان، كذا حصور الاستعداد للامتحان كما يجب وأيضا القصور في المهارات أخذ الامتحان. **(أحمد محمد الزغبي، 2002: 60)**

6-3- طبيعة الامتحان:

نجد أن طبيعة الامتحان وتفاصيله والامتحانات الحاسمة التي تحدد مستقبل الطالب المهني والحياتي دور واضح في زيادة الضغوط ونسبة القلق والخوف والتوتر، وكلما زاد الغموض والعشوائية المرتبطة بالامتحان ونتائجه وكيفية تفاصيله كلما كان القلق أشد، مما يطرح أهمية القيام بالتدريب والتعرف على طبيعة وأسلوبه وأسئلته بشكل كاف. **(أحمد نايل الغرير، 2009: 225)**

6-4- إهمال الطالب للمادة:

حيث أن من أكثر الأسباب التي تؤدي إلى قلق الامتحان هي إهمال الطالب المادة وعدم المذاكرة يوما بيوم، الأمر الذي يترتب عليه تراكم المادة الدراسية وصعوبة تصنيفها وحفظها. **(ثائر غباري، 2008: 319)**

6-5- عامل الأسرة:

يرتبط القلق بالظروف الشخصية والأسرية والضغوط التي يتعرض لها الطالب من الأهل ومن المجتمع، والتخويف الشديد من قبل الأهل وتضخيمهم للمخاطر المرتبطة بالامتحان، والحديث عنه طوال الوقت يعتبر ضغطا إضافيا على الأعصاب وعلى تحمل أزمة الامتحان. **(أحمد نايل الغرير، 2009: 225)**

6-6- المعلم:

يعد المعلم كذلك في كثير من الأحيان من أسباب شعور التلميذ بالقلق وهذا ناتج عن ما يبثه بعض المعلمين من خوف في أنفس التلاميذ من الامتحانات في بعض الأحيان واستخدامه كوسيلة للعقاب في أحيان أخرى. **(هادي مشعان ربيع، 2007: 60)**

كذا سلوك المدرس ينعكس على التلاميذ من الامتحانات، إذ كلما زاد الخوف من المدرسة والمعلم انعكس ذلك على التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ. **(أحمد محمد الزغبي، 2002: 60)**

6-7- مواقف التقويم ذاتها:

إن الفرد بمجرد أن يشعر بأنه موضع تقويم، فإن ذلك يشعره بالقلق والتلميذ هو كذلك بدوره إذا ما شعر أنه موضع تقويم أو اختبار فإن مستوى القلق سيرتفع لديه.

6-8- التعلم الاجتماعي عن الآخرين:

الطالب قد يكتسب سلوك قلق الامتحان من الأفراد الآخرين عن طريق تقليد ومحاكاة لنموذج القلقين من التلاميذ وخاصة المؤثرين منهم. **(هادي مشعان، 2007: 61)**

6-9- سوء التقدير:

يعاني الكثير من التلاميذ من حالات سوء التفسير لقدراتهم وتحصلهم، فيعتبر نفسه فاشلا لأنه ذاكر كثيرا لكنه غير قادر على الفهم، وأقنع نفسه بعدم جدوى التحضير للامتحان لأنه لا يستطيع أن يجيب، وهكذا تجاوز الامتحان بإيجابية، وهؤلاء جميعا يقعون تحت وطأة قلق الامتحان. **(هادي مشعان، 2007: 62)**

من خلال كل هذا يمكننا القول أن قلق الامتحان يرجع إلى أكثر من سبب، قد يكون الطالب مصدر القلق، قد يكون من طرف الأسرة بمطالبها أو المدرسة بما فيها المعلم خاصة، وهذه الأسباب تكون مسببة في ظهور قلق الامتحان لدى التلميذ وفي منحه لأداء الامتحان بشكل جيد.

7- مظاهر قلق الامتحان:

القلق من المظاهر النفسية التي نجدها في مختلف الاضطرابات النفسية كالمخاوف والوساوس، أما في قلق الامتحان نجدها تتميز بعدة أعراض والتي تتمثل في:

- الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وأثناء تأدية الامتحان.
- الانزعاج لأسباب بسيطة وتقلب في المناخ.
- الشعور بالضغط النفسي للامتحان، والعصبية الشديدة أثناء الإجابة في الامتحانات.
- كثرة التفكير في الامتحان، والانشغال قبل وأثناء الامتحان في النتائج المرتقبة.

(أحمد نايل الغرير، 2009: 226)

- التوتر والأرق وفقدان الشهية، وتسلط بعض الأفكار الوسواسية الملحة قبيل وأثناء ليالي الامتحان.
- الخوف والرهبة من الامتحان وكذلك الشعور بعدم الاستعداد له.
- توقع تقديرات منخفضة أو الرسوب في الامتحان.
- الاهتمام الزائد والشك أثناء التحصيل خلال العام الدراسي.
- نقص الثقة في النفس.
- تشتت الانتباه، وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان والتفكير.
- الرعب الانفعالي الذي يشعر الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.
- الشعور بزيادة الضغوط وتراكم المسؤوليات، وعدم القدرة على الاحتمال.
- شعور التلميذ بعدم الراحة والحساسية النفسية الزائدة.

– نقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات .

– اضطرابات فيزيولوجية، أثناء أداء الامتحان مثل: تسارع خفقان القلب قبل وأثناء الامتحان، وزيادة معدل التنفس، وارتباك المعدة مع جفاف الحلق والشفتين وتصبب العرق وارتعاش اليدين وبرودة الأطراف .

– الشعور بالتعب والإرهاق، شحوب في الوجه، الشعور بالغثيان، الرغبة الشديدة في القيء، التردد بكثرة على دورة المياه، صداع وآلام بالرأس والبطن لدى الطالب عند استلامه ورقة الأسئلة، عض الشفاه، مص الإبهام، قضم الأظافر. **(محمد حامد زهران، 2000: 100)**

من خلال ما سبق نلاحظ أن أعراض قلق الامتحان كثيرة ومتنوعة، تختلف باختلاف الفروق الفردية، فهناك أعراض نفسية وأخرى جسمية، تظهر في المواقف الامتحانية وتختلف من طالب لآخر، وهذه الأعراض تربك الطالب وتعيقه عن المهام الضرورية لأداءه الجيد في الامتحان لكونها مرتبطة بوسيلة التقييم (الامتحان) ومقرونة بالرهبة والخوف .

8- قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت تيلور **Janet Taylor (1951)** مقياس القلق الضريح وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن **نايزوندر Neighswonder (1971)** أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثل: قلق الامتحان كشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم .

إذ تشير ليلى عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقفي الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم.

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان. ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- استبيان ماندلر- ساراسون لقلق الامتحان (1952)

- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون

- مقياس قلق الامتحان من إعداد علي شعيب، ويتكون من خمسة عوامل هي: الخوف والرهبة من الامتحان، الضغط النفسي للامتحان، الضغط النفسي للامتحان، الخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان، والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

- مقياس "**فريد بين**" لقلق الامتحان **The Friedben test anxiety xale** وضعه **إيزاك فريد مان وجاكوب بينداس Friedman et Bends**

- مقياس قلق الامتحان وضعه رشاد منهوري، ومدحت عبد اللطيف (1990)

- مقياس قلق الامتحان، وضعه إبراهيم يعقوب (1994).

- مقياس قلق الامتحان، وضعه محمد حامد زهران (1999) .

- مقياس سوين لسلوك قلق الامتحان **The suin test anxiety behavior**

- مقياس قلق الامتحان (The test anxiety (TAS، وضعه ساراسون وأعده باللغة العربية أحمد عودة، ومحمود عكاشة، ومحمود عوض الله، وحسن علام، وكذلك أعده رشاد منهوري ومدحت عبد الحميد.

- قائمة قلق الامتحان (Test Anxiety iventory (TAI ، ويعرف أحيانا باسم (مقياس الاتجاه نحو الامتحان)، وضعه سبيلبرجر وآخرون، وقد أعده باللغة العربية أحمد عبد الخالق، نبيل الزهار، ماهر

الهواري، محمد الشاوي و ليلى عبد الحميد، ويقيس الانزعاج والانفعالية. استخدم في عدة دراسات منها: دراسة عبد الله الصافي (2002)، ودراسة سيد محمود الطواب (1992) . **(سليمة سايحي، 2003: 96-95)**

9- الآليات البيداغوجية لمواجهة قلق الامتحان:

هناك مجموعة من المهارات والأساليب التي يجب أن يتبعها كل تلميذ يتقدم للامتحانات ومن هذه المهارات:

1- مهارة تخطيط المذاكرة:

يقصد بها قدرة التلميذ على إعداد جداول للمذاكرة بهدف تنظيم الوقت وحسن استغلاله وتوزيعه بنسب مقبولة على المواد الدراسية المختلفة، بما يساعده على استيعابها وهضمها قبل حلول وقت الامتحان فيها، فهي تتمثل في الخطة التي يضعها التلميذ لنفسه ليواجه بها مشكلة الدراسة والنجاح والرسوب .

(محمد ديماس، 1999: 42)

وتتضمن مهارة التخطيط، تخطيط اليوم العادي والأنشطة الدراسية فيه، وكيف يقضي التلميذ وقته ساعة بساعة خلال اليوم، وتتضمن هذه المهارة كذلك تخطيط جدول الاستذكار، بحيث يشتمل على مادتين على الأقل يوميا، وبحيث يبدأ بالمادة المحببة إليه، وبحيث يتيح الفرصة ممارسة كل الأنشطة .

(محمد حامد زهران، 2000: 126)

- مهارة تنظيم المذاكرة:

يقصد بها تنظيم الوقت وتنظيم المكان، ومن المهم إتقان مهارة تنظيم المذاكرة من حيث الزمان والمكان، حتى يمكن للتلميذ تحقيق مطالب التعليم رفيع المستوى. وحتى يتحقق أعلى مردود وظيفي لعملية

الدراسة. وتشير الدراسات والبحوث إلى أن مهارة التنظيم هي من أهم المهارات فعالية في إستراتيجية تحسين التحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي للتلميذ.

- مهارة المراجعة:

يقصد بها المراجعة المنظمة والدورية بعد المذاكرة الجادة، حيث المذاكرة تتم بإعداد جدول المذاكرة واستذكار جميع المواد الدراسية، والمراجعة تتم بعد استذكار تلك المواد لتثبيتها، ولهذا فمن الضروري إعداد جدول للمراجعة يشمل كل المقررات، ويفضل أن تكون المراجعة يومية وأسبوعية وشاملة، كما يستحسن الاستفادة بالمراجعة التي تقدم في البرامج التعليمية. **(محمد حامد زهران 2000: 134)**

وتكمن أهمية المراجعة في سهولة استحضار المعلومات إلى الذاكرة، وخاصة أثناء الإجابة على الأسئلة، وتقلل أيضا من رهبة الامتحانات وتعمل على زيادة ثقة التلميذ بنفسه. **(محمد ديماس، 1999: 128)**

إذن تعتبر المراجعة أساس الاستعداد للامتحان، وتطمئن التلميذ وتخفض قلق الامتحان لديه وتؤذي إلى أداء الامتحان بنجاح .

وتعتمد المراجعة على الملخصات والمذكرات والملاحظات والمخططات التلخيصية المكتوبة بوضوح ونظام، وهذا يوفر الوقت والجهد ويعطي الشعور بالاطمئنان والثقة في النفس للتلميذ.

ولذلك فإن إتقان مهارة التلخيص من أهم المتطلبات وميسرات مهارة المراجعة، ويجب أثناء المراجعة أن يتم حل نماذج لبعض التمارين، أو الإجابة عن بعض الأسئلة في نقاط دون تفاصيل بالقدر الذي يكفي لبناء الثقة لدى التلميذ نفسه.

- مهارة الاستعداد للامتحان:

يتم الاستعداد للامتحان على المدى البعيد، حيث يحدد التلميذ أهدافه من المذاكرة ويتقن المهارات المختلفة ويحسن قدرته على التركيز وبعد جدول المذاكرة وينفذه...إلخ، وعلى المدى القريب يراجع التلميذ الملخصات والملاحظات والمخططات التلخيصية التي جمعها أثناء المذاكرة ويقوم بالإجابة على عدة نماذج من الامتحانات إجابات مختصرة. **(محمد ديماس، 1999: 145)**

ويتم التدرب على أسئلة الامتحان من خلال الإجابة على الأسئلة في نفس ظروف الامتحان ونفس المثيرات .

وينصح المربون بضرورة الاستعداد الجيد في اليوم السابق للامتحان وليلة الامتحان بالتأكد من تاريخ الامتحان، وإعداد ما يلزم من أدوات مكتبية، والمراجعة النهائية، وأخذ قسط من الراحة، وضرورة الاستيقاظ المبكر صبيحة يوم الامتحان، وتناول طعام الإفطار والتوجه إلى مقر الامتحان في موعد مبكر، وتجنب المناقشات الجماعية قبل دخول قاعة الامتحان، والاحتفاظ بهدوء الأعصاب. **(محمد حامد زهران، 2000: 135)**

وهذا الإعداد يجنب التلميذ القلق والتوتر، ويجلب له السكينة والاطمئنان ورقة الامتحان.

- مهارة أداء الامتحان:

يقصد بها الالتزام بأداء الامتحان أثناء تواجد التلميذ في قاعة الامتحان، ويرتبط الأداء الأكاديمي المرتفع ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان، وفي نفس الوقت يرتبط الأداء الأكاديمي المنخفض ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان، كذلك فإن الثقة في النفس ترتبط ارتباطا موجبا بالأداء الجيد في الامتحان. وفي نفس الوقت فإن اليأس على العكس يرتبط ارتباطا سلبيا بالأداء الجيد في الامتحان.

(محمد حامد زهران، 2000: 136)

ويوصي المربون بضرورة التدريب على أداء الامتحان بإتباع الخطوات التالية:

- الالتزام بالهدوء وبآداب أداء الامتحان، والانتباه إلى تعليمات الأساتذة الحراس قبل توزيع أوراق الأسئلة.

- قراءة التعليمات المكتوبة بدقة، وكتابة البيانات الشخصية.

- هدوء الأعصاب، والكتابة بخط واضح، وتنظيم ورقة الإجابة.

- قراءة بعض الآيات القرآنية، والأدعية المأثورة. **(محمد ديماس، 1999: 155)**.

- مهارة الإجابة:

تعتبر مهارة الإجابة من أهم مهارات الامتحان، ويمكن اكتسابها عن طريق التدريب والممارسة، وقد قدم "رونتري" **Rowntree** (1976) بعض التوجيهات وهي:

- قراءة جميع أسئلة الامتحان بهدوء وبعناية، وفهمها ومعرفة المطلوب بدقة.

- تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها، وتصنيفها إلى أسئلة سهلة وأسئلة صعبة.

- الإجابة عن الأسئلة الإجبارية إن وجدت، والأسئلة الاختيارية الأسهل، مما يعطي للتلميذ الثقة لكي يستمر في الإجابة عن الأسئلة التالية، ولكي يربح الوقت.

- وضع خطة للإجابة تشمل الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة لكل سؤال.

- تجنب المقدمات الطويلة للإجابة، والاهتمام بالجمل البسيطة مع مراعاة سلامة اللغة والإملاء.

- الإجابة عن العدد المطلوب من الأسئلة فقط.

- التأكد من الزمن المحدد للإجابة، وتقدير الوقت المطلوب للإجابة عن كل سؤال، وحسن توزيع الوقت إلى وقت مخصص للتفكير في المسودة، ووقت مخصص للإجابة في ورقة الإجابة، ووقت مخصص للمراجعة وعدم ترك قاعة الامتحان قبل انتهاء الوقت المحدد للإجابة.

- الاستعانة ببعض الاستراتيجيات المساعدة على الإجابة بكفاءة. **(سليمة سايحي، 2003: 62)**

خلاصة:

من خلال المعطيات الواردة في هذا الفصل يمكننا القول أن قلق الامتحان يعد من المشكلات العويصة التي تجر التلاميذ إلى نتائج وخيمة وعصيبة إذا ما كانوا جاهلين بكيفية التعامل أو التكيف معها. فيعتبر قلق الامتحان استجابة انفعالية غير سارة تتسم بالتوتر والانزعاج والخوف، ويظهر على شكل جملة من الأعراض النفسية والفيزيولوجية، يمكن الاعتماد عليها في تشخيص هذه المشكلة بشكل واضح ودقيق، حيث يرجع قلق الامتحان لعدة أسباب منها ما هو متعلق بالتلميذ نفسه ومنها ما له علاقة بالمحيط الخارجي، سواء المدرسة أو الأسرة أو المجتمع.

وعليه فإن هذه المشكلة التي يواجهها التلميذ في الوسط المدرسي، تمثل مؤشرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع التلميذ ومواجهتها والتكيف معها كانت المهددة للأداء الأكاديمي، وعبارة عن بداية للكثير من المشكلات الأخرى في كل المراحل التعليمية وبما فيها مرحلة التعليم المتوسط التي تنتهي بامتحان مصيري بالنسبة للتلاميذ.

الفصل الرابع:

المراهق المتمدرس

الفصل الرابع: المراهق المتمدرس

تمهيد:

1- تعريف المراهقة

2- أهمية المراهقة

3- النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة

4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة

5- مراحل المراهقة

6- أشكال المراهقة

7- حاجات المراهق المتمدرس

8- مشكلات المراهق المتمدرس

خلاصة

تمهيد:

تعد المراهقة من أهم وأدق المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته التي تتميز بالتجديد والتغيير، ففي بداية المراهقة تظهر لدى المراهق تقلبات انفعالية ومزاجية ونفسية تختلف درجتها حسب اختلاف الظروف المحيطة به، وذلك نتيجة التغيرات في مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والدينية والخلقية.

وهذه التغيرات تؤدي إلى صراعات داخلية وخارجية للمراهق تظهر على شكل اضطرابات نفسية كالقلق، الخوف والتوتر... مما يؤدي إلى تغير وتبدل حياة المراهق الوجدانية والعقلية والمدرسية، وذلك حسب المواقف التي يواجهها. وفي هذا الفصل سنتناول تعريف المراهقة، أهمية المراهقة، النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة، مظاهر النمو في مرحلة المراهقة، مراحل المراهقة، ، أشكالها، حاجات المراهق المتمدرس، وأخيرا مشكلات المراهق المتمدرس.

1- تعريف المراهقة:

لقد تعددت وتنوعت التعاريف والمفاهيم الخاصة بالمراهقة من باحث لآخر بتعدد التناولات المختلفة، فلا يمكن حصرها في تعريف واحد فنجد من عرفها على أنها:

المرحلة التحويلية بين مرحلة الطفولة والرشد وتبدأ بالبلوغ حوالي 13 سنة وتنتهي ببداية الرشد.

(Herchel Thornbury, sans année, p 01)

وتعرفها آني فلورين (Agnés Florin) بأنها:"المرحلة التي تبدأ بما يسمى بالبلوغ لكن هناك فروق بين الأفراد من حيث العمر والزمن التي تحدث فيه التحولات والتغيرات مثل تغيرات في إفراز الهرمونات، النمو الفكري، ظهور أول حيض عند الفتاة، وأول قذف عند الفتى ولذا تعتبر من الصعب تحديدها".

(Agnés Florin, 2003 :85)

أما **هوركس (Horroks 1992)** فيعرفها بأنها:"الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج إلى العالم الخارجي، ويبدأ في التفاعل معه والاندماج فيه". **(أحمد محمد الزغبي، 2001، 318)**

في حين يعرفها **أحمد محمد الزغبي** على أنها المرحلة الانتقالية من الطفولة إلى الرشد لها مميزات سلوكية خاصة وفيها لا يكون الطفل طفلا ولا راشدا لكنه يسعى بكل جهده لنبذ سلوك الطفل على سبيل الوصول إلى مميزات الراشد الناضج".

أما تعريف **ستانلي هول (Stanly Hall)** للمراهقة على أنها:"فترة عواصف وشدة تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق).

(أحمد محمد الزغبي، 2001: 331-332)

نستخلص من هذه التعاريف أن المراهقة هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي ببداية الرشد، حيث تظهر بدايات الفرق بين الذكر والأنثى والتغيرات التي تطرأ على نموها في مختلف النواحي النفسية والجسمية والاجتماعية، كما أنها المرحلة التي يبدأ فيها التفاعل والاندماج الاجتماعي.

2- أهمية المراهقة:

تعود أهمية المراهقة إلى أنها مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية الاجتماعية إذ يتحمل فيها الناشئون تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم كمواطنين في المجتمع، كما أنهم يكونون أفكارهم عن الزواج والحياة الأسرية وبالزواج يكتمل جزء كبير من دورة النمو النفسي العام، حيث ينشأ منزل جديد وتتكون أسرة جديدة ومن ثم يولد طفل وبالتالي تبدأ دورة جديدة من حياة شخص آخر، تسير من المهد إلى الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد، وهكذا تستمر دورة الوجود ويستمر الإنسان في الحياة.

تمثل مرحلة المراهقة ميلاد جديد للولد أو للبنت إذ تبدأ مظاهر الرجولة والأنوثة وتتضح آثار الوراثة والبيئة الطبيعية والاجتماعية ويبدأ كل منهما نمط جديد في حياته، ويمكن النظر إلى أهمية مرحلة المراهقة أيضا من زاويتين زاوية الفرد وزاوية المجتمع.

فمن زاوية الفرد نجد أنها تمثل مرحلة حرجة في حياة الفرد لأنها السن الذي يتحدد فيها مستقبله إلى حد كبير، وهي أيضا الفترة التي يمر فيها بكثير من الصعوبات أو يعاني فيها من الصراعات والقلق ويمكن أن ينحرف الفرد في هذه السن إذا لم يجد من يأخذ بيده ويعينه على تخطي هذه الصعوبات.

أما من زاوية المجتمع نجد أنها الفترة التي يعد فيها الفرد نفسه ليبدأ العطاء للمجتمع، ولذلك فإن وجهة النظر الاجتماعية تلزمنا بذل أقصى جهد للحفاظ على هذه الطاقة البشرية والعمل على تنميتها في استثمارها أفضل استثمار ممكن. **(أمل حسونة، 2004: 181-183)**

3- النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة:

من المتفق عليه أن مرحلة المراهقة مرحلة صعبة على المراهق نفسه وعلى المتعاملين معه من جهة أخرى. ما جعلها تحتل مكانة هامة في الدراسات النفسية، الأمر الذي أدى إلى تعدد التناولات النظرية للمراهقة، حيث هناك من أرجعها إلى الجوانب البيولوجية وهناك من أرجعها إلى الجوانب الاجتماعية وكذا التفاعلية وفي هذا الصدد سنتعرض على أهم هذه الاتجاهات.

3-1- الاتجاه البيولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه **ستانلي هول (Stanly Hall)** الذي يعتبر مرحلة المراهقة مرحلة ميلاد جديد لأنها تتسم بخصائص وصفات تختلف عن مرحلة الطفولة، وأن التغيرات التي تحدث فيها ترجع إلى أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الغرائز وظهورها بشكل مفاجئ مما يؤدي إلى ظهور بعض الدوافع القوية عند المراهقين التي تؤثر على سلوكهم المستقبلي.

كما أيد هذا الاتجاه **جيزل (Gesel)** حيث أشار إلى أن الوراثة هي المسؤولة عن توعية السلوك لدى المراهق.

ويمكن القول أن ما يؤخذ على هذه النظرية إهمالها الكامل للجوانب الاجتماعية والاقتصادية بالرغم من أنها تلعب دورا كبيرا في نوع مشكلات المراهق ونوعها وحجمها، وكذا تركيزها فقط على الجانب الجنسي.

3-2- الاتجاه التفاعلي:

يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات البيولوجية الثقافية والاجتماعية للسلوك، فيما يتعرض له المراهق من مشكلات وصعوبات إنما تعود لأسباب بيولوجية واجتماعية ونفسية في آن واحد. ويعد (K.levin et sollen Berger) من زعماء هذه النظرية.

فيرى **(Sollen Berger)** أن العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر ما يعتري المراهقة من مظاهر سلوكية خاصة، ولكنها لا تساهم في إيجاد أنماط السلوك التي تتميز بها مرحلة المراهقة، حيث أن للنضج الجسمي والنشاط الفيزيولوجي الداخلي يعكس آثارا على مشاعر الفرد، حيث يواجه مطالب لم يسبق له أن واجهها ولا يعرف كيفية إشباعها، كما أن ثقافة المجتمع له دور في تحديد مدى قدرة المراهق على إشباع هذه الحاجات والمطالب الجديدة، لذلك فكلما تميزت هذه الفترة بالهدوء كلما كان اجتيازها أفضل.

(أحمد محمد الزغبي، 2001: 355)

ولكن **(K.Livin)** يرى أن انتقال الطفل من عالم الطفولة إلى عالم الرشد هو الذي يسبب التوتر الذي يسيطر على حياة المراهق، لأنه يجد نفسه في موقف حرج بين انتماء حقيقي لأي جماعة مرجعية، فلا هو عضو في جماعة الأطفال ولا هو عضو في جماعة الراشدين، ويرى كذلك أن التغيرات الفيزيولوجية التي يمر بها المراهق تجعله حائرا في كيفية الاستجابة لهذه التغيرات.

(عباس محمد عوض، 1999: 142)

يمكن أن نستخلص في الأخير أن هذا الاتجاه ركز على جميع الجوانب المفسرة للمراهق عكس الاتجاهات الأخرى.

3-3- الاتجاه الأنتروبولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه وروث **بنديكت ومرقارين ميد Bendict et M.Mead** ويركز هذا الاتجاه على المحددات الخارجية للسلوك "المحددات الاجتماعية والثقافية والقيم المكتسبة".

ومن خلال الدراسات المستفيضة التي قامت بها ميد والتي حاولت بها توضيح ما إذا كان سلوك المراهقة سلوكا عاما وشائعا لدى المراهقين أم انعكاسات لظروف بيئية وخبرات معينة، فقد أكدت على أن المراهقة تتكون وتتشكل بالبيئة الاجتماعية وعلى أهمية التنشئة الاجتماعية في اشتداد مشكلات المراهقة موضحة على أن المراهقين في المجتمعات البدائية يجتازون هذه المرحلة دون صراعات، على عكس مراهقي المجتمعات المتقدمة كالمجتمع الأمريكي مثلا.

هذا وقد أوضحت الدراسات الأنتروبولوجية عددا من الحقائق تمثلت في الآتي:

- إن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة نمو اعتيادي وليس بالضرورة أزمة في كل المجتمعات، وأن سلوكات المراهق وتصرفاته واتجاهاته تعكس بالضرورة البيئة الاجتماعية التي تنشأ فيها.

- إن المراهقة لا تتخذ نمطا عاما أو شكلا واحدا بل تتخذ أشكالا مختلفة وأنماطا متعددة باختلاف البيئة المحيطة بالمراهق، وأن البيئة الاجتماعية دور فعال في أشكال المراهقة وتعقدها بكل ما تشتمله من إحباطات وصراعات.

- إن فترة المراهقة فترة نسبية دينامية يصعب معها وضع نظرية عامة لتفسير جميع جوانب المراهقة في أي مجتمع من المجتمعات. **(سامي محمد ملحم، 2004: 345)**

لقد اهتمت هذه النظرية بالجانب الاجتماعي والثقافي للمراهق في تفسيرها للمشاكل التي تنجم عن هذه المرحلة، وأهملت الجوانب الأخرى (الجسمية، الانفعالية...).

من خلال هذا العرض لمختلف الاتجاهات التي تناولت مرحلة المراهقة يمكننا القول أن المراهقة مرحلة من مراحل التطور في الشخصية تأتي بحكم تفاعل العوامل النفسية الاجتماعية وحتى الثقافية.

4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تنطلق مرحلة المراهقة من مرحلة الكمون المتسمة ببطء النمو وهدوءه باختفاء المشاكل مؤقتا، وبهذا تعتبر بداية ثانية لانطلاقة جديدة لعمليات النمو في مختلف جوانبه وهذا بداية من:

4-1- النمو الفيزيولوجي:

4-1-1- تغيرات في غدد الجنس:

يظهر النمو الفيزيولوجي لدى الإناث والذكور من خلال عدة تغيرات وذلك بسبب زيادة النشاط الغدد النخامية الموجودة بقاع المخ والتي تنظم عملية إنتاج الهرمونات الأخرى، وتبدأ هذه المراحل لدى الإناث باستدارة الثديين وبروزها، ظهور شعر العانة، ذلك فترة نمو بدني سريع في البداية ثم يأخذ في الإبطاء بعد ذلك، ويتلوه بطء الحيض. وتحدث معظم هذه العمليات بفعل هرمون الأستروجين الذي يفرزه المبيضان ويؤدي إلى ظهور معالم الأنوثة لدى الفتيات. أما بالنسبة للذكور تبدأ عمليات النمو بزيادة حجم الخصيتين وظهور شعر العانة، وخشونة الصوت وقذف المني، ويمر الشخص بفترة نمو جسدي سريع يعقبه بطء في النمو بعد ذلك، ثم ظهور الشعر في منطقة الصدر، وتحدث هذه التغيرات بفعل هرمون التستو ستيرون الذي تفرزه الخصيتان مما يؤدي إلى وضوح معالم الرجولة لدى الذكور.

وتؤدي هذه التغيرات الفيزيولوجية مهما كان حجمها إلى نتائج نفسية مرتبطة بها ومصاحبة لها، كتغير نظرة المراهق إلى نفسه من خلال ملاحظاته للتغيرات التي تحدث على تكوينه النمائي، يوجد فروق

فردية في مظاهر النمو المختلفة بين الذكور والإناث من جهة وبين كل من الذكور والإناث بعضهم البعض من جهة أخرى. بينما الفتيات تنمو عظام الحوض لديهن لوظيفة الحيض والولادة.

ويرى بعض العلماء بأن اضطرابات المراهقة إنما تحدث بسبب التغيرات الفيزيولوجية المصاحبة لهذه المرحلة، وبسبب التناقض بين نضج المراهق جنسيا وعدم نضجه عقليا بنفس المستوى.

(رمضان محمد القذافي، 2000: 350-351)

4-1-2- تغيرات عضوية في الأجهزة الداخلية:

يظهر نمو مماثل في بعض الأحشاء إذ يبلغ معظمها الحد الأقصى من النقل عند المراهق وهذه هي الحالة بالنسبة للكبد وأيضا يزداد نمو القلب الذي يتضاعف حجمه فيما بين الثانية عشر (12) والسادسة عشر (16)، وفي نفس الوقت يزداد التوتر الشرياني، ويصل القلب إلى وزنه النهائي تقريبا وهو 52% من الوزن الكلي للجسم، وبالمقابل يزداد وزن المخ ليصل إلى 1374 غ عند الأولاد و 1244 غ عند البنات، ثم يتناقص قليلا، كما تنخفض ضربات القلب ويتنفس الشاب بسرعة أقل من سرعة الطفل وأيضا التغير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا وانخفاض استهلاك الجسم للأكسجين. **(عبد الفتاح دويدار، 1996: 245، 246)**

4-2- النمو الجسمي:

يتغير النمو في هذه المرحلة من نسب الجسم ففي بداياتها تطول الساقين بسرعة، وتزداد سرعة حركة في منطقة المفاصل حتى إن الجلد يكاد لا يصل إلى نفس النمو ثم ينمو الجذع بدوره بسرعة حتى يصل إلى شكل الشخص البالغ، وبالمثل تكبر الأيدي والأقدام ولكن لكل جزء من هذه الأطراف سرعته الخاصة في النمو، وأيضا يزداد حجم الجمجمة ويستمر هذا النمو السريع إلى غاية السادسة عشر من العمر، وبعدها تقل

هذه الزيادة في الهيكل الهضمي وعند سن العشرين تقل جدا لتأخذ شكلها النهائي حوالي سن الحادي والعشرون. **(عبد الفتاح دويدار، 1996: 246)**

4-3 النمو العقلي:

النمو العقلي للمراهق يكون مساير للنمو الجسمي، وينتهي هذا النمو ما بين 15 إلى 17 سنة ويظهر النمو في العمليات العقلية التالية:

4-3-1 الذكاء:

المكون الأول للنمو العقلي بفضل التفاعل بين الوراثة والبيئة، ويختلف في سرعة نموه مقارنة بالقدرات العقلية الأخرى، فنجد أن سرعته تهدأ خلال مرحلة المراهقة وذلك فيما بين سن 14 و 17 سنة. وقد أثبتت بحوث سيجل **(Segal)** وديا موند **(Diamond)** أهمية الذكاء في الطفولة وأهمية القدرات العقلية الأخرى في المراهقة.

4-3-2 الإدراك:

يظهر في تطور إدراكات المراهق من المستوى الحسي المباشر إلى الإدراكات المعنوية المجردة.

4-3-3- التذكر:

يظهر من خلال قدرة المراهق من استيعاب المعلومات التي تقوم على الفهم، ويبذل مجهود أقل لحفظ مادة ما، وقد أثبتت البحوث الحديثة بطلان المثل القائل بأن مرحلة الطفولة هي أقل مرحلة للتذكر، ويتأثر التذكر بنوع الموضوعات التي يفتكرها، فيكون الفرد أكثر تذكرا للموضوعات التي يميل إليها ويستمتع

بتذكرها، كما تنمو القدرة على الانتباه والفهم العميق، لذا نجده يستطيع الانتقال من موضوع لآخر بعد استيعاب الموضوع الأول. **(خليل ميخائيل معوض، 1994، ص 343-345)**

4-3-4- التفكير:

يظهر تفكير المراهق في القدرة على التفكير المجرد والتخلي تدريجيا عن التفكير المادي، القدرة على فرض افتراضات حول الظواهر، القدرة على التفكير التحليلي والاستنتاجي والتركيبي للمعطيات المعرفية والمشكلات المعقدة بطريقة ذكية، القدرة على إدراك المفاهيم الميتافيزيقية المجردة مثل: الخير، الشر، الجمال... **(Hershe thornburg, sans année, 21-22)**

4-3-5- التخيل:

يتجه المراهق في هذه المرحلة من خياله الذي يحوي الموضوعات المحسوسة إلى الخيال الذي يحوي الموضوعات والصور المجردة.

4-3-6- الميول:

تختلف الميول باختلاف الذكاء والجنس فنجد المراهق يميل إلى الألعاب الرياضية ثم الميول الأدبية والفنية واختيار الموضوعات التي تشعره بالمتعة في قراءتها. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: 343)**

4-4- النمو الانفعالي:

تتميز هذه المرحلة بالاضطراب وعدم الثبات الانفعالي الذي يبدو على شكل تذبذب في الحالة المزاجية وتقلبات حادة في السلوك واتجاهات متناقضة أحيانا ويعود ذلك إلى عدم التماثل بين سرعة النمو الجسمي من ناحية والنمو الانفعالي من ناحية أخرى، ويصاحب ذلك ميل إلى الخجل أو الانطواء أحيانا،

وقضاء المراهق بعض من وقته في جو من أحلام اليقظة أحيانا أخرى، كما تبدو مشاعر الحب والود واضحة لدى المراهق ويدخل مرحلة جديدة من العلاقات بينه وبين الآخرين وعادة ما تكون هذه العلاقات قوية وحميمة في بداياتها إلا أنها تكون مؤقتة في أغلب الأحيان، وتتجه إلى السيطرة على الطرف الآخر في العلاقة، ويصل إدراك المراهق للأحاسيس في هذه الفترة إلى القمة حيث يهتم اهتمام شديد بملاحظة الآخرين ليتعرف على ردود أفعالهم اتجاه سلوكه ومشاعره الانفعالية. **(رمضان محمد القذافي، 2000: 358)**

4-4-1- العوامل المؤثرة في النمو الانفعالي:

هناك التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق التي تمتاز بالسرعة المفاجئة، ونمو القدرات العقلية التي تؤثر على الانفعالات واستجابات المراهق، التوتر والحرج عند اختلاطه بالجنس الآخر، كذلك نوع العلاقات الأسرية القائمة بين الأبوين وبين أفراد الأسرة. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: 353)**

4-5 النمو الاجتماعي:

تتميز العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة بأنها أكثر تمايزا أو أكثر اتساعا وشمولا فتزداد آفاق علاقاته الاجتماعية، وتستمر عملية التنشئة الاجتماعية وفي هذه المرحلة يثور ويتمرد المراهق على سلطة الأسرة والمدرسة ويميل بطبيعته للاندماج مع الجماعة والامتثال لأدائها، فيستدل بإخلاصه لأسرته وزملائه. فعن طريق جماعة الأصدقاء التي هي خير متنفسا له يجد الراحة النفسية التي تعينه وتخفف عنه عوامل الكبت والإحباط ولذا يتولد لدى المراهق شعور بالولاء والاحترام لهذه الجماعة ورغبة في الاستحواذ على إرضائها، كما نجد المراهقين يميلون إلى تكوين الصداقات والبعد عن العزلة والانطواء.

ويمكن تلخيص أهم خصائص ومظاهر النمو الاجتماعي فيما يلي:

- الاستقلال حيث يميل المراهق للتحرر من قيود الأسرة.

- التمرد على الأسرة والمدرسة والمجتمع بتقاليده وقيمه.

- الميل للزعامة والقوة والتماسك لكي يبرز شخصيته.

- المنافسة بين الأقران والأخوة مثلا التفوق في التحصيل الدراسي. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: 352)**

4-5-1- العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي:

هناك عوامل كثيرة تقف عائق أمام النمو الاجتماعي للمراهق تتمثل في:

- علاقة المراهق بوالديه: فالطفل المدلل أو المنبوذ في طفولته يعجز عن الاعتماد على نفسه وتكيفه الاجتماعي في مراهقته.

- الجو السائد في الأسرة: فإذا كان الجو مستقر وثابت يكسب المراهق الثقة والاطمئنان. وإذا كان العكس يشكل اضطرابات فيما بعد للمراهق.

- النزاعات الاستقلالية: مثل استقلال المراهق اجتماعيا من خلال إتاحة الفرص لممارسة المسؤوليات الاجتماعية والمشاركة في خدمة البيئة بما يشعرهم بالمواطنة وبمكانتهم في المجتمع، واستقلال المراهق وجدانيا من خلال سعيه لتكوين شخصيته المستقبلية والتخلص من تعلقه بوالديه.

- الولاء لجماعة الرفاق من خلال سعيه لتثبيت مكانته فيها.

- المدرسة التي تكفل للمراهق ألوانا مختلفة من النشاطات الاجتماعية التي تساعده على سرعة نموه. فالمدرس المسيطر يباعد بينه وبين التلميذ، أما المدرس العادل يساعد على النمو الاجتماعي الصحيح.

(عبد الفتاح دويدار، 1996: 255-256)

4-6- النمو الديني:

للدين أثره الواضح على النمو النفسي والصحة النفسية والعقيدة، حيث تتغلغل في النفس وتدفعها إلى سلوك إيجابي، والدين يساعد الفرد على الاستقرار ويلخص عبد المنعم المليجي وحليمي المليجي ملامح الدين في المراهقة على النحو التالي:

- اليقظة الدينية العامة: حيث يسود روح التأمل والنشاط الديني العملي، والانشغال بصفات الله وآثاره وأفعاله أكثر من الانشغال بشكله وبصورته.

- ازدواج الشعور الديني: قد وجد لدى المراهق شعور ديني مركب يحوي عناصر متناقضة فقد يوجد حب الله إلى جانب الخوف منه.

- الحماس الديني: فهناك التحمس المصحوب بالتحرر من البدع وقد يصاحب هذا نقدا لاذعا، وهناك الاندفاع إلى النشاط الخارجي والديني والانضمام إلى جماعات البر والإحسان...

- الاتجاه إلى الله: حيث يتجه المراهق إلى الله ويتضرع إليه ليعينه على غرائزه وتخليصه من عذاب تعمده حتى يتجنب العقاب الداخلي المعنوي.

- الشك: ويختلف باختلاف شخصيات المراهق فيتراوح بين النقد العابر والارتياب الحاد في كل العقائد.

- الإلحاد: وهو إنكار وجود الله، ويصاحب هذا إعادة صراع وقلق، وفي الغالب يعبر المراهق عن الرغبة في الاستقلال والتحرر والعدوان على المجتمع بمهاجمة مقدساته ويكون مجرد ظاهرة عابرة لا تلبث أن تتغير.

(عبد الفتاح دويدار، 1996: 166-167)

نستخلص من هذا العنصر أن النمو في المراهقة يمس جميع النواحي ابتداء من النمو الفيزيولوجي إلى غاية النمو الديني والخلقي. وهو نمو يختلف عن نمو في الطفولة الذي يمكن اعتباره نمو عضوي بدرجة كبيرة فقط. أما في المراهقة فهو نمو عقلي، اجتماعي، نفسي انفعالي وشعوري، فهي بداية الوعي للذكر بذكورته والأنثى بأنوثتها، كل منهما يسعى على تحقيق وتكوين شخصيته بنفسه.

5- مراحل المراهقة:

انطلاقا من التغيرات الفيزيولوجية والجسمية والاجتماعية التي تطرأ على هذه المرحلة ميز الباحثين ثلاث مراحل للمراهقة نوجزها فيما يلي:

5-1- مرحلة المراهقة المبكرة:

تعتبر المرحلة الإعدادية من سن 12 إلى 14 عام وهي فترة تتسم بالاضطرابات المتعددة، حيث يشعر المراهق خلالها بالقلق والتوتر، والتناقض الانفعالي وعدم الاستقرار النفسي كما تمتاز أيضا بالرفض للكبار من الآباء والمعلمين لاعتقادهم بأنهم رمز السلطة فيبتعد عنهم، ولا يستمع لنصحهم وإرشادهم ويهرب منهم لكي يلتحق بجماعة الرفاق التي يخضع لأدائها وتوجيهها واتجاهاتها، كما تمتاز هذه المرحلة بتقلبات المراهق العنيفة ذات خصائص رديئة من التمرد والعصيان والعناد والتحرر من سيطرة الكبار وما الذي يزيد الأمر سوءا هي التغيرات الفيزيولوجية المفاجئة التي تصاحب هذه المرحلة، بالإضافة إلى ضغوط الدوافع الجنسية التي تساير وضوح الصفات الجنسية الثانوية وكثيرا ما تؤدي هذه الضغوط إلى ظهور الاضطرابات الانفعالية الحادة وإلى التناقض الانفعالي والسلوك العدواني. **(فوزي محمد جبل، 2001: 422)**

5-2- مرحلة المراهقة الوسطى:

تبدأ هذه المرحلة بداية من التعليم الثانوي في الفترة العمرية من 15 إلى 17 عام، في هذه المرحلة يبدأ المراهق بتقبل الحياة واللجوء إلى الاستقرار والتوافق الاجتماعي وتزداد قدرته في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ولكن بجماعة الرفاق في هذه المرحلة أقل من اهتماماته بهم في المراهقة المبكرة، كما تتسم هذه العلاقة أيضا بعدم التعمق. **(فوزي محمد جبل، 2001: 424)**

5-3- مرحلة المراهقة المتأخرة:

وهي المرحلة التي تواجه التعليم العالي في الفترة العمرية من 18 إلى 21 عام، ويتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة والاستقلال وبوضوح أهدافه وتشير الدراسات إلى أن المراهقة المتأخرة هي مرحلة تركيز المراهق في جمع شمله وتوحيد أجزاء شخصيته، وقد وقف على الأرض الصلبة وخاصة أن هذه المرحلة هي مرحلة التخصص المهني، بعد أن انتهى تعليمه الثانوي والتحق بالجامعة وقد تحدد مصيره وتحدد أهدافه.

(فوزي محمد جبل، 2001: 426)

6- أشكال المراهقة:

إن اختلاف التنشئة الاجتماعية للمراهق وتعرضه للإحباطات نتيجة عدم حصوله على إشباع حاجياته المختلفة، وكذا سيرورة النمو في مختلف النواحي والعوامل المؤثرة فيها والمشكلات التي يواجهها مما يؤدي إلى تشكيل أنواع المراهقة.

والمراهقة تختلف من فرد لآخر ومن بيئة جغرافية لأخرى فقد استخلص صامويل مماريوس 1957 من دراسته حول هذه المراهقة أربعة أشكال تتمثل في:

6-1- المراهقة المتوافقة:

هي تلك التي تتسم بالتوازن والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار والاتزان العاطفي وبالتوافق مع الوالدين والأسرة، وكذا التوافق الاجتماعي والرضا عن النفس والاعتدال في الخيالات وأحلام اليقظة، وعدم المعاناة من الشكوك الدينية والعوامل التي تساعد إلى إنتاج هذه المراهقة تتمثل في المعاملة الأسرية السامحة وإشباع الهوايات وتوفير الجو من الثقة والصراحة والشعور بالأمان.

6-2- المراهقة الانسحابية الانطوائية:

هي تلك المراهقة التي يظهر عليها الانطواء والاكتئاب والعزلة السلبية والتردد والخجل والشعور بعقدة النقص، وتعد النظم الاجتماعية والثورة على الوالدين، والاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان، وكذلك الحاجات الغير المشبعة والإسراف في الاشباعات الجنسية والاتجاه إلى النزعة الدينية بحثا عن الخلاص من مشاعر الذنب. وهذا النوع من المراهقة تنتج بسبب عدة عوامل تتمثل في اضطراب جو الأسرة أسلوب التسلط، السيطرة الوالدية، تركيز الأسرة على النجاح المدرسي، الفشل الدراسي مما يثير قلق الأسرة والمراهق وكذا جهل الوالدين لوضع المراهق الخاص في الأسرة وتربيته بين إخوانه.

(حامد عبد السلام زهران، 1995: 436)

6-3- المراهقة العدوانية المتمردة:

تتسم بالتمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة عموما والانحرافات الجنسية، والعدوان على الأخوة والزملاء والعناد كالانتقام خاصة مع الوالدين وكذا تحطيم أدوات المنزل والتعلق الزائد بروايات المغامرات والشعور بالظلم ونقص التقدير، والعوامل التي تؤدي إلى نشوبها تتمثل في التربية الضاغطة

المتزامتة، والتسلط والقسوة والصرامة من طرف القائمين على تربية المراهق، والصحة السيئة وكذا تركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب.

5-4- المراهقة المنحرفة:

هي التي توصف بالانحلال الخلقي التام، والانهيار النفسي الشامل، والسلوك الجانح والمضاد للمجتمع، والانحرافات الجنسية وسوء الأخلاق والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك. وتنمو هذه المراهقة لعوامل عديدة تتمثل في مرور المراهق بخبرات وصدمات عاطفية عنيفة، وقصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها أو ضعفها، والصحبة المنحرفة. **(حامد عبد السلام زهران، 1995: 437)**

نستخلص من هذا العنصر أن المراهقة أنواع مختلفة تنشأ باختلاف الظروف المحيطة به وكذا بنوعية التنشئة الاجتماعية التي تلقاها، وأيضا نوعية الخبرات والصدمات التي عاشها.

فانطلاقا من سلوكاته يمكن الحكم على نوع المراهقة التي يملكها كما أن المراهق يمكن أن ينتقل من نوع لآخر وهذا حسب العوامل والظروف التي يتعرض لها.

7- حاجات المراهق المتمدرس:

من حاجات المراهق المتمدرس ما يلي:

7-1- الحاجات الجسمية:

وهي التي تتعلق بسلامة الجسم من الجوع والعطش والتعب والتوتر الجنسي والأرق والشعور بالبرد أو الحر والتخلص من الفضلات.

فالمراهق يحتاج للأمن الجسمي والصحة الجسمية، كما يحتاج إلى تجنب الألم والخطر خاصة أن توقع الخطر يثير في نفسه القلق والشعور بالخوف، إلى جانب توفير له الراحة والاسترخاء، فلا بد من تنظيم أوقات الراحة للمراهق وذلك تحقيقا لحاجة جسمه إلى السكون والاستجمام واستعادة النشاط، إضافة أنه يحتاج إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع، وعدم القدرة على إشباع الحاجات الجسمية قد يؤدي بالمراهق إلى: سوء التوافق، وقد يسبب له توترا يسعى إلى التخلص منه ضمانا لصحته الجسمية والمراهق يحتاج إلى فهم طبيعة وحقيقة التغيرات الجسمية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة على أنها مظهر طبيعي من مظاهر النمو إلى جانب معرفة الأمراض التي قد تنتابه في مرحله المراهقة مثل: الصداع والتعب والإجهاد.

(النغميشي عبد العزيز محمد، 1986: 45)

7-2- الحاجات النفسية:

7-2-1- الحاجة إلى الأمن:

مرحلة المراهقة مرحلة حرجة، فهي فترة انتقالية مؤقتة يعتريها الكثير من التغيرات السريعة، ولهذه التغيرات تأثير على الاستقرار النفسي للمراهق، فيفقد الأمن والطمأنينة، فالمراهق يتساءل عما يعتري جسده من تغيرات، وما يطرأ على مشاعره وانفعالاته من تبدل واضح وما يواجهه من مواقف اجتماعية جديدة عليه. ونتيجة لذلك قد يدرك المراهق الخوف والشعور بعدم الأمن. فعلى البيئة التربوية المحيطة به أن تبث الطمأنينة في كيانه وتشبع حاجاته إلى الأمن، وأن تعمل على توعيته بنفسه بصورة عفوية واضحة، كما أن المراهق يحتاج إلى الاطمئنان على أسرته، وأمنه العائلي، وإقامة علاقة مع الوالدين يشبع من خلالها حاجته للأمن. **(النغميشي عبد العزيز محمد، 1986: 46)**

6-2-2- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار:

بعدما ينتقل المراهق من عالم الطفولة إلى عالم الرشد يجد أن خبراته لم تعد كافية لكي يستطيع التكيف مع بيئته الجديدة، لذا فهو يحتاج إلى توسيع قاعدته الفكرية، وتحصيل الحقائق وتفسيرها، كما يحتاج إلى خبرات جديدة ومتنوعة، وإلى معلومات تساعد قدراته على النمو اللازم لتحقيق النجاح والتقدم سواء كان في مجاله الدراسي أو في بيئته الاجتماعية بشكل عام. **(الزعبلاوي محمد السيد محمد، 1998: 59)**

كما أنه يحتاج إلى أن يكون فكرة إيجابية عند الدراسة وتنمية الرغبة في الإنجاز والابتكار.

7-2-3- الحاجة إلى تحقيق الذات:

إن السعي لتحقيق الذات وظيفة يمارسها الإنسان في شتى مراحله العمرية، كل مرحلة بما يناسبها، فالإنسان يقوم بالوظائف الملائمة لقدراته، ويمارس الأدوار المناسبة والمتوقعة منه، ويشعر جراء ذلك بالقيمة والأهمية أو ما يسمى بتحقيق الذات.

فالمراهق يعيش مرحلة انتقالية، مما يتطلب تغير وظيفته الأسرية والاجتماعية، لتتماشى مع طبيعته كمراهق. فالمراهق يريد تحقيق ذاته عن طريق اختبار قدراته وتفريغ طاقته وبممارسة دوره الاجتماعي، ولهذا فالحاجة إلى تحقيق الذات مطلب نفسي مهم للمراهق حيث ينبع من داخله، من أحاسيسه وأفكاره المدعومة بالتحولات العضوية والمعرفية والانفعالية التي يمر بها جسمه وعقله وانفعالاته، وهو لا يحس بالتنفيس عنها إلا إذا قام بدور اجتماعي مناسب يتحمل المسؤولية من خلاله حسب مؤهلاته وطاقته، مما يساعد على تحقيق النمو السوي العادي والتغلب على العوائق والعمل نحو هدف ومعرفة وتوجيه الذات.

(ويليام ماسترز وآخرون، 1998: 49)

7-2-4- الحاجة إلى الاستقلال:

يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى الاستقلال العاطفي، والمادي والاعتماد على النفس في اتخاذ الفرارات التي تتعلق به، فالمراهق نتيجة لاتساع عالمه، وخبراته وتجاربه، وتعدد أصدقائه وتنوع الأنشطة التي يمارسها داخل المنزل وخارجه، يستطيع تحقيق هذا الاستقلال، لكن قد يقف الآباء حجر عثرة في طريق تحقيق المراهق لاستقلاله، وذلك الخوف عليه أو القلق على حياته ومستقبله، مما يجعلهم يضعون القيود على سلوكه وتصرفاته مما يشعره بأنه ليس موضع ثقة الوالدين، وأنه لا يتمتع بحبهم وقبولهم، مما يدفعه إلى الثورة على هذه التصرفات مما يجعله يعيش في صراع، ولكن قد ينجح الأبوان في تفهم طبيعة المراهقة، ويعملان على تقريب الهوة بينهم وبين أبنائهم المراهقين ويساعدانهم على النمو السليم.

(الزغبي أحمد محمد، 2001: 389)

7-2-5- الحاجة إلى الحب والقبول:

يشترك جميع الأفراد في الحاجة إلى الاستجابة العاطفية والحب والمحبة والقبول والتقبل الاجتماعي والأصدقاء وهي من أهم الحاجات النفسية اللازمة لصحة الفرد النفسية. **(حامد عبد السلام زهران، 1995: 35)**

فالمراهق رغم انتقاله من مجتمع الطفولة إلى مجتمع الكبار، إلا أنه في أحيان كثيرة يتم التعامل معه كطفل، فهو يتلقى الأوامر والنواهي مباشرة، فلا بد من إشباع حاجاته للقبول حتى يستطيع هو بالتالي أن يتقبل الآخرين، ويأخذ بتوجيهاتهم. **(الزعبلاوي محمد السيد محمد، 1998: 58)**

7-3- الحاجات الاجتماعية:

7-3-1 الحاجة إلى الرفقة:

إن من صفات المراهق المتميزة هي رغبته في أن يكون له أصدقاء حميمين تربط بهم علاقات عميقة، يستطيع أن يقاسموه مشاكله، أفكاره، أماله، مخاوفه، أفراحه واهتماماته الشخصية. ففي الفترة التي تتراوح بين الخامسة عشر والعشرين تتكون الصداقات الأعمق، إذ أن الحاجة إلى شخص يكون موضع السر ويتحدث إليه عن نفسه وهو مطمئن إلى خلاصة حاجة كبيرة جدا، فالرغبة في السرية والذات المكتشفة حديثا تدفع المراهق إلى الخجل من الحديث عن الأمور الخاطئة الخاصة أو الشخصية إلى أي إنسان بالرغم من شعوره بالحاجة الملحة إلى ذلك. **(الزغبي أحمد محمد، 2001: 395)**

فمجموعة الرفاق بالنسبة للمراهق بمثابة جسر يعبر بواسطته من أسرته إلى مجتمعه الكبير، فالمراهق يسعى لتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أصدقائه. **(زهران عبد السلام حامد، 1995: 359)**

فإنه ينتقي أصدقاؤه بمفرده، ولا يرغب في تدخل أحد من أسرته في ذلك، ويتحمس بها، فيتأثر برفاقه أكثر من تأثره بالكبار فقد يتعلم منهم الكثير من المعايير السلوكية، كما أنه من خلالها يقضي المراهق وقته، ويتبادل فيها الآراء والخبرات، وتقوم الرفقة في كثير من الأحيان بإعطاء الرأي وبلورة الفكر، كما أنها وسيلة من وسائل التنافس وإثبات الذات.

فمن الصعب منع المراهق عند الرفقة أو فرض العزلة عليه، لأنه أمر يصطدم مع طبيعة الإنسان ويحرمه من حاجة نفسية هامة.

7-3-2- الحاجة إلى المسؤولية:

حاجة المراهق إلى المسؤولية نابعة من التغيرات التي طرأت على حياته في جوانبها المختلفة: العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والعضوية. فإنه أصبح قادرا على التفكير وتصور الأشياء قبل حدوثها واستخدام الرموز والفهم الزمني (الماضي، الحاضر والمستقبل)، أما من الناحية النفسية، فالمراهق يبدأ لديه الإحساس والمعاناة والتفكير بقدرته وقيمته لنفسه وشكله، وبعض وظائفه تؤذن بتحوله من الطفولة إلى الرجولة أو الأنوثة، لذلك هو يبحث عن دور جديد يتلاءم مع التغيرات التي طرأت على حياته، لذلك يواجه أزمة البحث عن الذات، أو البحث عن القيمة وعن الوظيفة التي ينبغي عليه أن يقوم بها، كما يبحث عن موقعه الحقيقي في الأسرة والمدرسة والمجتمع من أجل أن يتحلى بروح المسؤولية اتجاه نفسه واتجاه آخرين.

(النغميشي عبد العزيز محمد، 1986: 47)

8- مشكلات المراهق المتمدرس:

سنتطرق في هذا العنصر على أهم المشاكل التي يتعرض لها المراهق المتمدرس ومن بينها:

8-1- المشكلات الصحية:

إن لصحة المراهق المتمدرس أثر كبير على توافقه في المدرسة، فصحته المعتلة، قد تدفعه إلى كثرة التغيب عن المدرسة، أو إهمال الدروس والواجبات المدرسية، وفي قدرته على متابعة الدروس والاستفادة منها، مما يؤدي إلى تدني مستواه الدراسي. ومن بين هذه المشاكل التي تعيقه في مساره الدراسي كضعف البصر والسمع، العيوب الجسمية. كما تسبب الزيادة المفاجئة والتغيرات الجسمية السريعة في هذه الفترة والمعاملة المتناقضة التي يلقاها من آخرين حساسية المراهق نحو جسمه أو ذاته ما يؤثر في عملية توافقه وتكيفه مع آخرين. وقد تؤدي الحساسية الشديدة إلى الانسحاب والانطواء.

وللناحية الصحية أثر فعال في نمو المراهق وقدرته على التركيز والانتباه والاستيعاب، وكلما كان الجسم أوفر صحة، تهيأت الفرصة أمامه لمتابعة دراسته في حالة طبيعية دون تخلف، إلى جانب ذلك، هناك مشكلات سوء التغذية والعادات الغذائية التي قد تتطور إلى مرض من الأمراض، أو تكون سببا في عاهة بدنية أو جسمية، أو في عرقلة النمو البدني.

ولهذا على المدرس الحرص على معرفة صحة المراهق المتمدرس التي تعتبر كإحدى العوامل المؤثرة على توافقه الدراسي، لأن هذه المرحلة يتغير النمو فيه بشكل مفاجئ وسريع، وتكون التغيرات الجسدية إما تغيرات واضحة وإما أقل وضوحا.

8-2- مشكلات أسرية:

تتمثل المشكلات الأسرية في نمط العلاقات القائمة في الأسرة والاتجاهات الوالدية في معاملته، ومدى تفهمهم لحاجاته، ونظرة المراهق إلى السلطة الوالدية على أنها قوة تعمل ضده، أو سلطة تسعى لحل مشكلاته، فالمراهق في هذه الحالة يرغب في الاستقلال، فهو يود أن يعتمد على نفسه في تنظيم وقته واتخاذ قراراته، ويرى أن نصائح والديه تدخل في شؤونه الخاصة، مما قد ينشأ مشكلات أسرية عديدة.

ومن أهم وأكثر المشكلات التي يعاني منها المراهق المتمدرس في الأسرة:

- لا يستطيع المذاكرة في المنزل.

- يخجل من مناقشة آبائه في مشكلاته الخاصة.

- لا تتفق آراءه مع آراء والديه.

- يشعر أن والديه يحدان من حريته في معظم الأمور. **(عقال محمود عطا حسين، 1997: 371)**

ومن الواضح أن الحياة الأسرية تلعب دورا كبيرا في حياة المراهق واتزانه، فالمنزل الذي يسوده الحب والعطف والهدوء والثبات، يجعل المراهق يشعر بالاطمئنان والثقة بالنفس، بعكس الجو المنزلي المشحون بالنزاعات واضطرابات العلاقات بين أفراده، فهو يخلق شخصا مضطربا في سلوكه غير قادر على التكيف. **(الزعبلاوي محمد السيد محمد، 1998: 162)**

أضف إلى هذا سياسة الضغط من جانب الوالدين اتجاه الأبناء أو العنف في المعاملة باستخدام العقاب البدني أو الحرمان، كل هذا له أثر في القدرة عل التركيز والاستيعاب، كما أن عدم توفر جو من الثقة المتبادلة بين الأبناء والآباء بما يسمح تبادل وجهات النظر في مشاكل الأبناء أو مجرد المصارحة بها يعقد هذه المشاكل ويفقد المراهق الثقة في حلها.

ومن المسلم أن أهمية العلاقة هذه بين الوالدين والمراهق تبدو في غاية من الأهمية، لأنها الوسيلة الفعالة التي تساعد في تحديد وثبات معالم الشخصية، كما أنها الأنفع في التكيف.

8-3- المشكلات النفسية:

8-3-1- الخوف:

يتمثل الخوف من الاستجابات وسخرية الأساتذة، وعدم احترامهم للمراهقين، وهذا ما ذهبت إليه "أنا ستازي" على أن مخاوف المراهق تدور حول العمل المدرسي، والشعور بالظلم والمغالاة في تأكيد المكانة الاجتماعية، وقد تنشأ من مجرد حديث عابر بين الرفاق أو الأقارب أو من قراء المواضيع التي تثير القلق والارتباك.

وعلى هذا، فإذا كانت علاقات الأساتذة بتلاميذهم علاقة أبوة إيجابية، فإن هذا من دواعي التوافق الدراسي، فإذا كان العكس، أي العلاقة سلبية فإن النتيجة تكون سلبية وهي كراهية الأساتذة من جهة وكره المواد الدراسية معا من جهة أخرى، وهذا ما يؤدي إلى عدم التوافق الدراسي.

8-3-2- القلق:

يعرف "**بن اسماعيلي محمد**" القلق بأنه إحدى الحالات الانفعالية التي قد تصاحب الخوف، وينشأ القلق من ترقب الفرد لمثيرات والمواقف المؤلمة، ويؤدي به إلى التهيج والاضطراب، وقد يعوق التفكير والعمليات العقلية. فالتلميذ الذي يعاني من القلق الذي ينشأ من ترقب للمثيرات والمواقف المؤلمة، أو لسبب تردي الأوضاع الأسرية مثل الخلافات أو الشجارات المستمرة أو المرض أو مشغول البال حول مشكلاته الوجدانية أو فشله في إقامة علاقة طيبة أو ينال محبة الآخرين أو بعض المدرسين، أو القلق في تجاوز الامتحان. وفي حالة مثل هذه فإن القلق هنا يعوق تفكيره والعمليات العقلية، ويصعب عليه التركيز على شرح المدرس، وهذا ما يدفع به إلى الشرود الذهني، لأن هناك أمورا أهم بكثير تشد تفكيره.

وقد ينبع القلق لدى المراهق نتيجة الشكوك والريبة إزاء مشاعر الآخرين نحوه، وإزاء عدم قدرته على تأكيد ذاته واستقلاله مع وجود رغبة في هذا الاستقلال، كذلك عندما يتعرض في المراحل الدراسية بسبب الحيرة في اختيار التخصص الدراسي أو عند اختياره لمهنة أو عمل، أو حين قرب مجيء الامتحانات التي يكون غير مستعد له أو بسبب مشاعر الذنب، إثم أو خطيئة قد ارتكبها.

ومن الأمور التي تسبب قلق المراهق مواقف قديمة منذ طفولته، وهي مواقف مشحونة بالصراع، ولا تزال ماثلة أمامه عالقة في مخيلته. ولا يزال موقفه ثابتا يصعب تغييره مثل مشاعر النقص التي يعاني منها، أو مشاعر الظلم والإجحاف الذي وقع عليه من والديه أو معلميه أو أقربائه أو مواقف تعرض فيها للوم ومشاعر الذنب. **(خليل ميخائيل معوض، 1994: 404-405)**

8-3-3- الخجل:

يشعر المراهق بخجل في مواجهته من في حوله سواء في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع الذي ينتمي إليه ما عدا أصدقائه القريبين منه، وهو يريد أن يترك انطباعا حسنا في نفوس الآخرين، ولكنه تنقصه الثقة بنفسه لتحقيق ذلك.

وخجل المراهق طريقة يعبر فيها عن عدم قدرته على التكيف مع المواقف المختلفة، وإحساس من قبله بأنه غير جدير بمواجهة واقعه، وشعور المراهق بالخجل هو نتيجة مباشرة لطبيعة المرحلة التي يمر بها، وما يطرأ عليه من تغيرات جسمية، عقلية وانفعالية واجتماعية.

8-3-4- مشكلة الغضب والعدوان:

مرحلة المراهقة تعتبر من أهم المراحل التي يظهر فيها السلوك العدواني، ويتمثل هذا السلوك العدواني في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل، والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم، والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة، والإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم، وعدم الانتظام في الدراسة، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، إضافة إلى ذلك استعمال التهجم الشفهي كالشتائم والتقليل من قدر الآخرين.

ومن الصعب إرجاع سلوك المراهق العدواني لسبب واحد، بل ترجع في الغالب إلى عوامل كثيرة متشابكة. ومن العوامل ما يلي:

- الشعور بالخيبة الاجتماعية والإخفاق في كسب حب الآخرين، المبالغة في تقييد الحرية والتدخل في شؤونهم الخاصة.

- توتر الجو المنزلي الذي يعيش فيه، وذلك بسبب غضب الوالدين المتكرر لأتفه الأسباب.

- وجود نقص جسمي في الشخص، مما يضعف قدراته على مواجهة بعض المواقف.

(زيدان محمد مصطفى، 1986: 226-227)

ولعل ما يؤكد أيضا زيادة ظهور السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، هو إفراز هرمون التيسترون الذي تتصف به مرحلة المراهقة، حيث يكون المراهق أكثر هياجا وعدوانية من أي شيء آخر.

ويرتبط غضب المراهق بمحاولاته لتأكيد ذاته وهي وسيلة لإثبات حقوقه، وحماية كبريائه وتحقيق استقلاله، وتحديد علاقاته.

8-4- المشكلات المدرسية:

من أهم المشكلات التي يعاني منها:

8-4-1- التأخر الدراسي:

يعتبر التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي يشكو منها الوالدان والمعلمون، ويحكم على التلميذ عادة بالتأخر الدراسي، إذا تكرر رسوبه.

كما قد عرف المتأخر دراسيا بأنه "التلميذ الذي يواجه صعوبات في تعلمه، بحيث يكون مستواه التحصيلي أقل من مستوى من هم في مثل سنه من التلاميذ، والتأخر الدراسي أنواع فمنه ما هو عام يشمل جميع المواد الدراسية، ومنها ما هو خاص بمادة معينة، والتأخر الدراسي في مرحلة المراهقة أمر شائع، فالمراهق يجد نفسه أمام دوافع جديدة عليه، فإذا كان طبيعيا من الناحية الانفعالية استطاع أن يخرج من هذه الأزمة في خلال سنة أو سنتين، أما في حالة المراهق المضطرب انفعاليا فقد يكون تأخره الدراسي بداية انحدار ينتهي بفشل وترك الدراسة. **(محمد علي بهار سعد، 1997: 248)**

8-4-2- الخوف من الفشل:

إن الخوف من الفشل يظهر جليا في القلق الذي ينتاب التلاميذ من جراء عدم ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم، وغالبا ما يكون سبب هذا الخوف الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي بصفة عامة، وقد يتحول الخوف من الفشل إلى الخوف من المدرسة (Phobie scolaire) ويبدو هذا الخوف بشكل واضح في فترة الامتحانات وما يترتب عنه من قلق ناجم عن الخوف من عدم النجاح الذي ينتظره منه أولياءه وأساتذته، وذلك راجع إلى أهمية الامتحان. **(أحمد دوقة وآخرون، 2011: 60)**

خلاصة:

توصلنا من خلال هذا الفصل إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة حساسة ومهمة جدا في حياة الفرد لأنها المرحلة التي يبدأ فيها التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية، وروح الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وكذلك كسر القيود الأسرية، حيث يبدأ المراهق في تكوين شخصيته بنفسه، وهذا كله يحدث بفضل نمو في جميع النواحي انطلاقا من النمو الجسمي والفيزيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وكل هذه التغيرات في النمو قد تجعله عرضة إلى اضطرابات ومشاكل عديدة وهذا حسب خصوصية كل فرد.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

منهجية الدراسة الميدانية

الفصل الخامس: منهجية الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- منهج الدراسة

3- مجتمع وعينة الدراسة

4- مكان وزمان إجراء الدراسة

5- وسائل جمع البيانات

6- التقنيات الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني (التطبيقي) جانبا هاما في البحوث ومكملا للجانب النظري ولكن بمعطيات كمية، فبواسطته يتمكن الباحث من التأكد من البيانات التي جمعها من الجانب النظري وذلك بالإجابة على إشكالية الدراسة واختبار الفرضيات وإعطاء صورة ملموسة للجانب النظري حيث سنتناول في هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة، وسائل جمع البيانات وكذا التقنيات الإحصائية المستخدمة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الأساسية لأي بحث علمي لما لها من دور في كشف الجو السائد داخل المؤسسة، وبالتالي تعتبر كخطوة أولى تهدف إلى أخذ فكرة عامة وشاملة من إمكانية وكيفية القيام بالدراسة وكذا فرصة للتأكد من مدى فعالية الوسائل المستخدمة في الدراسة، وذلك من حيث وضوح التعليمات والعبارات وطريقة الإجابة، ولقد تم إجراء هذه الدراسة في شهر أفريل على مستوى متوسطتين بولاية البويرة، متوسطة بوعزة أعمر ومتوسطة بن باديس الجديدة، بحيث قمنا باختيار العينة وكذا توزيع المقاييس مقياس تقدير الذات ومقياس قلق الامتحان على بعض التلاميذ، وذلك بهدف التأكد من مناسبة المقياسين من حيث وضوح العبارات وكذا معرفة مدى تجاوب التلاميذ مع المقياسين، حيث أسفرت هذه الدراسة عن وضوح وسهولة تعليمات وعبارات المقياسين في مجملها.

2- منهج الدراسة:

من المميزات الهامة في البحث العلمي مناهجه المتعددة قصد اكتشاف الحقائق والظواهر النفسية والاجتماعية وبحكم طبيعتها المعقدة، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي هو الأنسب لموضوعنا وذلك من أجل معرفة العلاقة الموجودة بين تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط، إذ يعرف على أنه طريقة عملية تقوم على الاقتراب من الظاهرة المراد دراستها، وجمع البيانات المتوفرة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة العلمية الدقيقة.

(عمار بوحوش، 2007: 102)

واستعنا كذلك في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن من أجل الكشف عن الفروق الموجودة بين الجنسين في كل من قلق الامتحان وتقدير الذات.

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3-1- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في جميع تلاميذ السنة الرابعة متوسط المقبلين على شهادة التعليم المتوسط. المقدر عددهم (175) تلميذ وتلميذة للموسم الدراسي 2015/2014 موزعين على متوسطتين، تلاميذ متوسطة بوعزة أعمر ببلدية تاغزوت بولاية البويرة والبالغ عددهم (78) تلميذ وتلميذة، وتلاميذ متوسطة بن باديس الجديدة وقدر عددهم بـــ(97) تلميذ وتلميذة، والجدول التالي يوضح كيفية توزيع مجتمع الدراسة.

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المتوسطة / الجنس	متوسطة بن باديس الجديدة	متوسطة بوعزة أعمر	المجموع
إناث	57	40	90
ذكور	40	38	85
المجموع	97	78	175

3-2- عينة الدراسة:

إن اختيار العينة في أي بحث يعتبر من الخطوات الهامة التي تفرضها منهجية البحث العلمي الميداني، لذا اعتمدنا في اختيار عينة دراستنا على الطريقة العشوائية، فهي من الطرق المعروفة في البحث العلمي، إذ تعرف على أنها الطريقة التي تكون فيها فرصة احتمال ظهور أي فرد من أفراد مجتمع الدراسة

كفرصة أي فرد آخر، بحيث لا يؤثر اختيار أي فرد من العينة على اختيار أي فرد من مجتمع الدراسة، ومن أهم مميزات هذا الأسلوب إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمع الأصلي بيسر، إذا ما اختيرت العينة اختيارا صحيحا وممثلا غير متحيز. **(محمد بوعلاق، 2009: 18)**

وتتكون عينة الدراسة من 70 مراهق ومراهقة متمدرسين في الطور المتوسط وبالتحديد السنة الرابعة متوسط المقبلين على امتحانات شهادة التعليم المتوسط، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	25	%35,71
إناث	45	%64,29
المجموع	70	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الإناث بلغ (45) ما يمثل (64,29%) من أفراد عينة الدراسة، في حين قدر عدد الذكور (25) بنسبة (35,71%).

4- مكان وزمان إجراء الدراسة:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية بمتوسطة بوعزة أعمر، ومتوسطة بن باديس الجديدة التابعتين لولاية البويرة.

وكانت الدراسة في أواخر شهر أفريل وأوائل شهر ماي 2015.

5- وسائل جمع البيانات:

لجمع البيانات حول متغيرات دراستنا والتحقق من الفرضيات المطروحة، اعتمدنا على أداتان لجمع البيانات التي نحتاج إليها والمتمثلة في مقياسين: مياس تقدير الذات "لكوبر سميث" (1967) ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر المترجم من طرف حميد زهران 2000.

5-1- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث Cooper Smith:

صممّ هذا المقياس في الأصل من طرف الباحث الأمريكي **Cooper Smith** سنة 1967 لقياس الاتجاه التقييمي نحو الذّات في المجالات الاجتماعية والأكاديمية، العائلية والشخصية، ويحتوي هذا المقياس على صور مختلفة، صورة خاصة بالصغار والتلاميذ في المدرسة، وصورة خاصة بالكبار.

حيث قام (فاروق عبد الفتاح) بترجمة وتكييف هذه الصورة وطبقها في البيئة العربية عام 1981 والتي اعتمدنا عليها في الدراسة الحالية، وهو مقياس واسع الاستخدام في مجال البحوث العيادية والتربوية وفي مجال الممارسة، لأنه يتصف بجميع الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد كالصدق والثبات والقدرة على التمييز. **(السوقي أحمد وفاروق عبد الفتاح، 1981: 8)**

5-1-1- وصف المقياس:

يتكون المقياس من 25 عبارة ويقابل كلاّ منها اختيارين (تنطبق) أولا (لا تنطبق) ويحتوي على العبارات السالبة وعددها (17) وهي كالتالي:

(25،24،23،22،21،18،17،16،15،13،12،11،10،7،6،3،2)، ومن (8) عبارات إيجابية تحمل الأرقام التالية: (20،19،14،9،8،5،4،1) ويحتوي المقياس على عدة محاور تشمل الذات العامة، الذات الاجتماعية (الأصدقاء) وذات المنزل (الوالدين)، الذات المدرسية (الأكاديمية). **(ربيع العيزوزي، 2001: 100)**

5-1-2- كيفية تطبيق المقياس:

يستطيع أفراد من السن 12 فما فوق أن يجيبو على الاختبار ويفضل أن يشرف على التطبيق فاحصا يقدم شرحا للاختبار جيد، ويتيح الفرصة للأسئلة والاستفسار، وتكون تعليمة الفاحص كما يلي: "سوف نقدم لك مقياس كوبر سميث إجابتك على المقياس ستساعدني على معرفة ما تحبه وما لا تحبه".

ليس للاختبار زمن محدد للإجابة ونادرا ما يزيد وقت تطبيقه عن 10 إلى 18 دقيقة، ويمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية. **(Cooper Smith, manuel inventaire d'estime de soi, 1984 :14-15)**

5-1-3- طريقة التصحيح:

يتم تصحيح الإجابات التي يقدمها المفحوصين استنادا إلى مفتاح التصحيح التالي: تسجل على ورقة الإجابة العلامة المتحصل عليها في كل سلم والمجموع الكلي لعلامات المقياس.

- نعطي له درجة (1) عندما تكون العبارة إيجابية، ويجيب عليها المفحوص بأنها "تنطبق عليه".
- نعطي له درجة (0) عندما تكون العبارة إيجابية، ويجيب عليها المفحوص بأنها "تنطبق عليه".
- كذلك نعطي له درجة (1) عندما تكون العبارة سلبية، ويجيب عليها المفحوص بأنها "لا تنطبق ". كما نعطي له درجة (0) عندما تكون العبارة سلبية، ويجيب عليها المفحوص بأنها "لا تنطبق".
- ويتم جمع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على جميع العبارات جمعا عاديا، ونحصل على الدرجة الكلية للمقياس.

علما أن الدرجة المرتفعة للمقياس تعتبر مؤشرا للتقدير العالي للذات، بينما الدرجة المنخفضة للمقياس تعتبر مؤشرا للتقدير المنخفض للذات.

5-1-4- ثبات وصدق مقياس تقدير الذات:

لقد تم التأكد من ثبات وصدق مقياس تقدير الذات من طرف العديد من الباحثين الذين استعملوه في البيئة العربية.

5-1-5- ثبات مقياس تقدير الذات:

لقد تم حساب الثبات في البيئة العربية بتطبيق معادلة كودر ريتشارد رقم 21 على عينة عددها (526) فرد (376) ذكور، و(156) إناث، فوجد معامل الثبات عند الذكور يساوي (0,74) وعند الإناث (0,77) وبالنسبة للعينة الكلية بلغ معامل الثبات (0,79).

كما حسب بطريقة التجزئة النصفية بعد حذف العبارة رقم (13) وحساب الارتباط بين درجات أفراد العينة في النصف الأول والثاني، فبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية بالنسبة للذكور ر=0,84 وبالنسبة للإناث ر=0,88، أما بخصوص العينة الكلية فبلغ ر=0,94. **(ليلى عبد الحميد عبد الحافظ، 1985: 137)**

5-1-6- صدق مقياس تقدير الذات:

لقد تم التأكد من صدق المقياس في البيئة العربية عن طريق معامل الارتباط بين درجات المقياس على عينة عددها 152 طالبا وطالبة فبلغ صدق المقياس ر=0,84 عند الذكور ر=0,94 عند الإناث وبالنسبة للعينة الكلية فقد بلغ ر=0,88. **(ليلى عبد الحميد عبد الحافظ، 1985: 138)**

5-2- مقياس القلق:

اختبار قلق الامتحان "**لسبيلبرجر** "**Speilberger115**" وآخرون وهو يقيس درجة القلق ويمز له بالرمز "Stai" أي Stsal trait amiknsciete imentary، كما يعد من أكثر المقاييس استخداما في البحث العلمي لأنه يتصف بجميع الخصائص السيكومترية للمقياس الجيد، إذ أنه يتميز بصدق وثبات عاليين.

وقد قام بترجمته وتعديله "محمد حامد زهران، 2000" تضمن في الأصل 93 بندا موزعة على ستة مقاييس فرعية، وهذا المقياس يحدد لنا بعدين أساسيين للقلق، وهما القلق المنخفض (يمثل الفئة المتحصلة على الدرجات المنخفضة على المقياس)، والقلق المرتفع (يمثل الفئة المتحصلة على الدرجات المرتفعة في المقياس). **(زاهية خطار، 2008: 24)**

5-2-1- صدق المقياس:

تم تحديد صدق المقياس من قبل محمد حامد زهران بثلاث أساليب، وهي "صدق المحتوى" والذي على أساسه تم اختيار العبارات التي وافق عليها (80) فأكثر من المحكمين، "الصدق العاملي" لتحديد المقاييس الفرعية، وأخيرا "صدق الاتساق الداخلي" بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل من المقاييس الفرعية بحيث تراوحت بين 0,72 و 0,86، أما الارتباط بين درجات المقياس بعضها ببعض فقد تراوح بين 0,46 و 0,75 مما يؤكد صدق المقياس.

5-2-2- ثبات المقياس:

اعتمد حامد زهران في تقدير ثبات المقياس على طريقة "ألفالكرونباخ" والذي قدر بـــ 0,96.

(زاهية خطار، 2008: 124)

قامت زاهية خطار بتعديل المقياس فأصبح عدد بنوده 63 بند، يجيب التلميذ حسب سلم متدرج مؤلف من أربعة احتمالات وهي: أبدا، نادرا، أحيانا، غالبا، ويتم تنقيط المقياس وفق هذا السلم من 1 إلى 4 بحيث تمنح:

1. نقطة واحدة إذا كانت الإجابة: **أبدا**
2. نقطتين إذا كانت الإجابة: **نادرا**
3. ثلاث نقاط إذا كانت الإجابة: **أحيانا**
4. أربعة نقاط إذا كانت الإجابة: **غالبا**

5-2-3- صدق وثبات المقياس المطبق في الدراسة:

اعتمدت زاهية خطار في تعيينها للصدق على طريقة "صدق المحكمين" وقد أقر المحكمين بأن **78,12** من جملة الأسئلة ملائمة للتطبيق، أما طريقة "الصدق الذاتي" فقامت الباحثة بحساب الجذر التربيعي لمعامل ارتباط الثبات وقدر بـــ 0,70، مما يدل على صدق المقياس.

أما بالنسبة **للثبات** فقامت الباحثة بتقديره اعتمادا على طريقة "إعادة الاختبار" حيث قدر قيمة معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقتين الأول والثاني بـــ 0,83 مما يعكس ثبات المقياس.

(زاهية خطار، 2008: 125)

6- التقنيات الإحصائية المستخدمة:

إن الهدف من استخدام التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والحكم، ومن الأساليب الإحصائية المعتمد عليها:

6-1-معامل الارتباط بيرسون (Pearson): للتحقق من الفرضية الأولى والذي يعد كأحد المؤشرات الإحصائية البراميترية لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين (x) و(y)، ويتم حسابه بالقانون التالي:

$$rp = \frac{N\Sigma(xy)-(\Sigma x)(\Sigma y)}{\sqrt{[N\Sigma x^2-(\Sigma x)^2][N\Sigma y^2-(\Sigma y)^2]}}$$

(محمد بوعلاق، 2009: 79-80)

6-2- اختبار "T" لعينيتين مستقلتين غير متجانستين:

للتحقق من الفرضية الثانية والثالثة، ويعرف على أنه عبارة عن اختبار لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات ويتم استخدامه للتأكيد أو نفي دلالة الفروق بين الدرجات ومعادلته كالتالي:

$$t' = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}}$$

والمعالجة الإحصائية تمت ببرنامج SPSS

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تم عرض كل الخطوات الإجرائية التي اعتمدنا عليها في الدراسة، حيث عرضنا منهج الدراسة، مجتمع وعينة، مكان وزمان إجراء الدراسة ووسائل جمع البيانات وكذا التقنيات الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة النتائج

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

الاقتراحات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس تقدير الذات ومقياس قلق الامتحان على عينة الدراسة والمتمثلة في المراهقين المتمدرسين المقبلين على شهادة التعليم المتوسط، حيث اعتمدنا على معامل بيرسون في حساب العلاقة بين المتغيرين وكذا اختيار (t.test) لدراسة الفروق في العينة من حيث الجنس في كل من تقدير الذات وقلق الامتحان، وهذا لمعرفة مدى تحقق كل فرضية من فرضيات الدراسة أو عدم تحققها.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي مفادها:

توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط.

وفي سبيل اختبار وفحص هذه الفرضية تم استخدام معامل بيرسون لمعرفة العلاقة وطبيعتها بين المتغيرين تقدير الذات وقلق الامتحان، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (03): يوضح العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان

متغيرات الدراسة	العينة	قيمة معامل بيرسون RP
تقدير الذات	70	-0,63
قلق الامتحان		

من خلال الجدول يتضح أن هناك علاقة ارتباطية سالبة وقوة بين تقدير الذات وقلق الامتحان، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون بـــ 0,63- وهي نتيجة مؤكدة لفرضية دراستنا التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط وعلية نقبل الفرضية الأولى، بحيث أنه كلما كان تقدير الذات مرتفع عند تلميذ السنة الرابعة متوسط فيكون انخفاض في قلق الامتحان والعكس صحيح.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة "كوبرسيش" إلى أن المراهقين ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدراتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي ولديهم رغبة في التعبير عن أرائهم متفائلين نحو قدراتهم مقارنة بالمراهقين ذوي تقدير الذات المنخفض، إذ وجدناهم يتميزون بالاكتئاب والقلق ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم وليس لديهم أي ثقة نحوى قدراتهم.

(فيوليت فؤاد إبراهيم، 1998: 194)

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي تنص على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تغرى لمتغير الجنس.

وبغية فحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار أو تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(04): يوضح الفرق في درجة تقدير الذات بين أفراد العينة باختلاف الجنس

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	قيمة T المجدولة	درجة الحرية df	الدلالة الإحصائية
ذكور	25	17,00	3,78	2,59	2	68	دالة إحصائية عند 0,05
إناث	45	14,18	4,64				

يتبين من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور المقدر بـــ (17) وانحراف معياري قدره (3,78) أكبر من المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـــ (14,18) .بانحراف معياري قدره (4,64)، وبالنظر إلى قيمة (T) المحسوبة والمقدرة بـــ (2,59) يتضح أنها أكبر من قيمة (T) المجدولة المقدرة بـــ(2) عند درجة حرية(df =68) وعند مستوى دلالة 0,05 ودرجة ثقة 95% وعليه نقبل الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات بين الذكور والإناث.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالفرضية الثانية التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية ف تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجن، أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) بين الذكور والإناث في تقديرهم لذاتهم لصالح الذكور، كما هو موضح في الجدول رقم(04).

وتتفق هذه الدراسة المتوصل إليها مع دراسة على محمد الذيب (1991) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور مع وجود علاقة بين تقدير الذات المرتفع والدافعية التي تؤدي إلى النجاح 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.

وتتفق مع دراسة إبراهيم احمد 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 هذه الفروق كانت لصالح الذكور في حين كانت الإناث اقل تقدير لذواتهن من الذكور.

في حين دلت دراسة كرستين وكلنج وآخرون(1999) Kristen kling et all على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(ذكور وإناث) في تقدير الذات. **(مريم سليم، 2003: 195)**

كما تتفق أيضا مع دراسة انجل(Engel) الذي توصل إلي وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات.

ويمكن إرجاع وتفسير وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقدير الذات لصالح الذكور لمجموعة من الأسباب لعل أهمها يرجع ألي الدور الاجتماعي الذي يؤديه الذكور في المجتمع،كذا يرجع ارتفاع تقدير الذات لدى الذكور كونهم يرون أنفسهم أكثر قدرة على الاعتماد على النفس وكذا الثقة في النفس والقدرة على تحمل المسؤولية ومجابهة مشكلات الحياة.

وأثناء الاطلاع على الدراسات التي سبق الإشارة إليها وجد أن هناك دراسات أخرى تتعارض نتائجها مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثانية،نذكر منها دراسة علي محمد 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 تعارض مع ما توصلت إليه دراسة "**زوكرمان**" **Zukerman (1980)**: أن الذكور والإناث يتشابهون في الإحساس بتقبل الذات وهذا الإحساس ليس له علاقة بالأدوار الاجتماعية الخاصة بالجنسين.

كذلك تعارضت مع ما توصلت إليه دراسة **جلاجاس Jalajas (1994)** " أن الجنس ليس له تأثير على تقدير الذات والرفاهية النفسية، وأن صيرورة الضغط يجري بصفة متشابهة عند الجنسين".

(شريفي هناء، 2002: 88-89)

بالإضافة إلى دراسة محمد حسن مطوع (1996) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي بكل من الدافع والإنجاز وتقدير الذات لدى طلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية، التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات والتوزان النفسي. **(أحمد بن حرمة،2010: 19)**

أخيرا دراسة عبد الفتاح (1974) حول تقدير الذات لدى الشباب بغية التعرف على مدى وضوح النزعة الذاتية والاجتماعية في تقدير الطلبة لذاتهم وانتهت بعدم وجود اختلاف جوهري بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمستوى تقدير الذات.

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي تنص على:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تغرى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (T) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (05): يوضح الفروق في درجة قلق الامتحان بين أفراد العينة باختلاف الجنس.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T) محسوبة	قيمة (T) المجدولة	درجة الحرية (df)	الدلالة الإحصائية
ذكور	25	128,04	36,58	-2,85	2	68	دالة إحصائيا عند 0,05
إناث	45	155,33	39,28				

يتبين من خلال الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي للإناث المقدر ب(155,33) بانحراف معياري قدره(39,28) وهو أكبر من المتوسط الحسابي المقدر ب(128,04) بانحراف معياري قدره(36,58)، وبالنظر إلى قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب(2,85) يتضح أنها أكبر من قيمة (ت) المجدولة المقدرة ب(2) عند درجة حرية(df=68) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(0,05) بدرجة ثقة 95%، وعليه نقبل الفرضية الثالثة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة قلق الامتحان.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتعلقة بالفرضية الثالثة التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط تغرى لمتغير الجنس. أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في قلق الامتحان عند مستوى الدلالة 0,05 كما هو موضح في الجدول رقم(05).

وتتفق هذه النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية مع ما توصلت دراسة **سبيلبرجر (1980)** أن الإناث أعلى من الذكور في درجة قلق الامتحان.

كذلك تتفق مع دراسة" **محمد حامد زهران**" الذي توصل إلى أن قلق الامتحان أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور، ولدى طلاب المدارس الخاصة منه لدى طلاب المدراس الحكومية ولدى طلاب القسم الأدبي منه لدى طلاب القسم العلمي.

كما دلت نتائج دراسة "**هورن دلنجر 1989**" إلى وجود فروق بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث، بالإظافة إلى دراسة **محمد زيد(2003)** الذي توصل إلى أن الإناث أكثر قلقا واضطرابا انفعاليا من الذكور.

وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه **سهير كمال أحمد (1988)** أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور فيما يخص الإحساس بالقلق في الظروف العادية والضاغطة، وهذا نتيجة لارتفاع سمة القلق لدى الذكور وارتفاع حالة القلق بالنسبة للإناث كان أشد في الظروف الخاصة للامتحان. **(سهير كمال أحمد، 1988: 120)**

في حين أظهرت نتائج دراسة "**سعادة (2001)**" وجود فروق في متوسطات درجات قلق الامتحان تغرى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص العلمي ولمستوى الأدب ولصالح المستوى الأساسي.

ويمكن إرجاع وتفسير وجود فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في قلق الامتحان لصالح الإناث لمجموعة من الأسباب أهمها أن أكثر اهتماما للدراسة وأكثر دافعية للدراسة وأكثر إصرار على التفوق على الذكر وأكثر رغبة في النجاح على الذكر، كذلك يرجع قلق الامتحان لدى الإناث خوفا من ضعف التقدير والخوف من الفشل والرسوب المدرسي.

كذلك الخوف من ردة فعل الأسرة وكذلك كثرة الإناث في التفكير في مستقبلها الدراسي هذا ما يولد لديها ضغوطات نفسية، كما يمكن إرجاع ارتفاع القلق لدى الإناث كون أنها أكثر حساسية وأكثر تأثرا بالمواقف الصعبة كموقف الامتحان، ولعل هذا راجع إلى أن الإناث أكثر إحساسا بالمسؤولية التي يقتضيها موقف الامتحان.

استنتاج عام:

يعتبر تقدير الذات من العوامل النفسية الهامة لحياة الفرد عامة، وفي حياة المراهق المتمدرس خاصة، بهدف تحقيق النجاح وتخطي المواقف والظروف الصعبة التي يواجهها في مساره الدراسي خاصة المواقف الامتحانية، لأنها مواقف تقييمية تقرر مدى نجاح التلميذ أو فشله في دراسته، ولهذا تناولنا في هذه الدراسة تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط، وحاولنا من خلالها إثبات مدى صحة وصدق الفرضيات المطروحة والمصاغة على النحو التالي:

- الفرضية الأولى: توجد علاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط.
- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس.
- الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضيات اعتمدنا على مقياس (**مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس قلق الامتحان لحامد زهران)** وهذا بغرض جمع المعلومات حول العلاقة بين تقدير الذات وقلق الامتحان، وبعد تفريغ البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق المقياسين في الجداول الخاصة بكل فرضية، قمنا بعرضها حسب الإحصاء الاستدلالي، ومن أجل ذلك اعتمدنا على أدوات الإحصاء المتمثلة في معامل **بيرسون** (rp) للتحقق من الفرضية الأولى واختبار (t) للتحقق من وجود الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في درجات تقدير الذات وقلق الامتحان.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها تطبيقيا، وبتفسير النتائج وتحليلها وجدنا أن الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة بيت تقدير الذات وقلق الامتحان دالة إحصائيا وهي علاقة عكسية قوية، أي كلما ارتفع تقدير الذات لنخفض قلق الامتحان أو العكس وبالتالي تحققت الفرضية الأولى، أما الفرضية الثانية حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة لتعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس تحققت.

أما الفرضية الثالثة حول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة لتعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس تحققت، وهذا راجع إلى أن الإناث أكثر إحساسا للمواقف الصعبة كالمواقف الامتحانية (حسب عبد الرحمان عيسوي).

الاقتراحات:

- القيام بإعادة إجراء الدراسة على عينة مختلفة وأدوات مغايرة.
- على المرشد النفسي القيام بتقديم الخدمات النفسية ومساعدة التلاميذ في إكسابهم مهارات التعامل مع الضغوط النفسية والمدرسية التي تواجههم.
- دراسة العلاقة بين تدني مستوى تقدير الذات وبعض المشكلات السلوكية لدى المراهق.
- دراسة العلاقة بين تقدير الذات والطموح المهني لدى التلاميذ.
- دراسة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس.
- دراسة تقدير الذات وعلاقته بظهور الاكتئاب لدى المراهق الراسب في شهادة البكالوريا.
- إجراء المزيد من الدراسات حول تقدير الذات نظرا للأهمية البالغة لهذا المفهوم في أداء التلميذ الأكاديمي.

المراجع

قائمة المراجع

- المراجع باللغة العربية:

أولا: الكتب

1- إبراهيم أبوزيد (1987): **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1.

2- إيناس خليفة (2005): **مراحل النمو وتطوره ورعايته**، دار المجدلاوي للتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى.

3- أحمد محمد الزغبي (2001): **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار زهران للنشر والتوزيع عمان.

4- أحمد نايل الغرير (2009): **التعامل مع الضغوط النفسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، الطبعة الأولى.

5- أحمد محمد الزغبي (2002): **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

6- أحمد دوقة (2011): **سيكولوجية الدافعية للتعلم**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون (الجزائر).

7- أسعد ميخائيل إبراهيم (1998): **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار الأفاق الجديدة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.

8- آمال محمد حسونة (2004): **علم النفس النمو**، دار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

9- الفقي حامد (1990): "**نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**"، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

10- السيد خير الله (1982): **مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية**، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.

11- المعايطة خليل عبد الرحمن (2000): **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى.

12- النغميشي عبد العزيز محمد (1986): **المراهقون، دراسات نفسية**، دار مسلم للنشر والتوزيع الرياض.

13-

14- بطرس حافظ بطرس (2008): "**التكيف والصحة النفسية**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دمشق.

ثائر غباري (2008): **علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع الأردن، الطبعة الأولى

15- حسين فايد (2001): **الاضطرابات السلوكية (تشخيصها، أسبابها، علاجها)**، كلية الآداب، جامعة حلوان، طبعة أولى.

16- حامد عبد السلام زهران (1995): **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، ط1.

17- حسين فايد (2006): **دراسات في السلوك والشخصية**، مؤسسة طيبة للنشر، القاهرة.

18- رغدة شريم (2009): **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

19- رمضان محمد القذافي (2000): **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار الفكر الجامعي الإسكندرية.

20- زيدان محمد مصطفى (1986): **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدّة، ط2.

21- سامي عبد القوي (1997): **سوء استعمال الحوار المتطاير لدى الأطفال، مجلد علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

22- سهير كمال أحمد (1988): **التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الفكر للنشر، القاهرة، بدون طبعة.

23- سامي محمد ملح (2004): **علم النفس النمو "دورة حياة الإنسان"**، دار الفكر للنشر، الأردن.

24- صالح حسن الدّاهري (2005): **مبادئ الصحة النفسية**، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

25- صالح محمد علي أبو جادو (1998): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للتوزيع والطباعة عمان، الطبعة الأولى.

26- صالح محمد علي أبوجادو (2007): **علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2.

27- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين (2007): **إستراتيجية إدارة الضغوط التربوية** فاروق السيد عثمان (2001): **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.

28- عقال محمود عطا حسين (1997): **النمو الإنساني (الطفولة والمراهقة)**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ط1.

29- عمار بوحوش (2007): **البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

30- عبد الرحمن عدس (2000): **مبادئ علم النفس**، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، الطبعة الأولى.

31- عبد الرحمن محمد العيسوي (1981): **دراسات سيكولوجية**، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الأولى.

32- فاخر عاقل (1982): **علم النفس التربوي**، دار العلم، بيروت.

33- فاروق عبد الفتاح، أحمد الدسوقي (1981): **دراسات واختبارات تقدير الذات للأطفال**، دار الثقافة
فوزي محمد جبل (2000): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، الأزرايطية الاسكندرية.
34- فيصل محمد خير الزراد (2002): **ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات (التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج)**، دار المريح للنشر.
35- فيوليت فؤاد ابراهيم (1998): **دراسات في سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، مكتبة زهراء الشرف، القاهرة.
36- فوزي محمد جبل (2001): **علم النفس العام، المكتب الجامعي الحديث**، الأرزايطية.
37- كارول بالدوك (2005): **غرس الثقة بالنفس عند الأطفال**، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة الطبعة الأولى.
38- كمال دسوقي (1980): **النمو التربوي للطفل المراهق**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، الطبعة الأولى.
39- ليلى عبد الحليم عبد الحافظ (1985): **مقياس تقدير الذات للكبار والصغار**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.
40- محمد السيّد عبد الرحمن (1998): **نظريات الشخصية**، دار القباء، القاهرة، الطبعة الأولى.
41- محمد الشناوي (2001): **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
42- محمد أديب الخالدي (2002): **الصحة النفسية**، الدار العربية للنشر والتوزيع، غريان، ليبيا، دون طبعة.
43- مريم سليم (2003): **تقدير الذات والثقة بالنفس** "**دليل المعلمين**"، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع بيروت، لبنان، ط1.
44- محمد عبد الفتاح دويدار (1996): **سيكولوجية النمو والارتقاء**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
45- ميخائل خليل معوض (1994): **سيكولوجية المراهقة والطفولة**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
46- محمود عباس عوض (1994): **المدخل إلى علم النفس النمو، الطفولة، المراهقة، الشيخوخة**، دار المعرفة الجامعية، الأرزايطية.

47- محمد الزعبلاوي السيد محمد (1998): **حاجات المراهقة والمشكلات التي تنشأ عنها**، مؤسسة الكتب الثقافية، ط1.

48- محمد علي بهار سعد (1997): **سيكولوجية المراهقة**، دار البحوث العلمية، القاهرة، ط1.

49- محمد بوعلاف (2009): **الموجة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الكامل للنشر والتوزيع، بدون طبعة.

50- محمد عبد الظاهر الطيب (1996): **مشكلات البناء**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، الطبعة الثانية.

51- محمد حامد زهران (2000): **الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، عالم الكتب القاهرة (مصر)، الطبعة الأولى.

52- محمد ديماس (1999): **أسرار التفوق الدراسي**، دار الجزم، بيروت، ط1.

53- محمد عبد الفتاح دويدار (1992): **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات الاجتماعي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1.

54- موسى يوسف (1992): "**بعض مخاوف الأطفال ومفهوم الذات لديهم**"، الهيئة المصرية للكتاب القاهرة.

55- معتز السيد عبد الله (2000): **بحوث في علم النفس الاجتماعي**، دار غريب للطباعة والنشر، بدون طبعة.

56- مصطفى عيسوي (1994): **مدخل إلى علم النفس**، ديوان المطبوعات الاجتماعية، الجزائر.

57- نبيل محمد زايد (2003): **الدافعية والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الطبعة الأولى.

58- هادي مشعان ربيع (2007): **المرشد التربوي ودوره الفعال في حل المشاكل الطلابية، دار عالم للثقافة والنشر، عمان، ط1.**

59- ويليام ماسترز (1998): **المراهقة والبلوغ**، دار المناهل للطباعة والنشر، بيروت، ط1.

ثانيا: الرسائل والأطروحات الجامعية

1- بركات عبد الحق (2007): **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة الجزائر**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

2- ربيع العيزوزي (2001): **علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الحركية السفلى، دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة الحركية الخلقية والإعاقة الحركية المكتوبة عند الراشدين**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

3- زبيدة أمزيان (2006): **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية**، رسالة ماجستير جامعة باتنة.

4- زاهية خطار (2008): **إعداد وتطبيق برنامج إرشادي للتخفيض من ضغط التحضير لامتحان البكالوريا** أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.

5- سليمة سايحي (2003): **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثنية ثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة.

6- هناء شريفي (2002): **إستراتيجية المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري** رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

ثالثا: المجلات

- أحمد محمد حسن الصالح (1995): "**قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة**"، مجلة التقويم والقياس النفسي، جامعة الإسكندرية.
- نائل إبراهيم أبو عزب (2008): **فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 99.

- **المراجع باللغة الإنجليزية:**

1- Agnes Blorin (2003), **Psychologie de développement enfance et adolescence,** Paris.
2- Cooper Smith (1984), **Manuel inventaire d'estime de soi**, édition du centre de psychologie appliquée, Paris, 1ère édition.
3- Herchel Thornburg, **Introduction à la psychologie générale,** collection multi choix (l'adolescence), les éditions HRWITEE.
4- L'ecuyer (1987), **le concept de soi,** Paris.

ملحـــــق رقم (01) : "مقياس تقديـــر الذات لكوبر سميث "

استمـــــارة المعلومـــــات

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

القسم الدراسي:

اسم المؤسسة :

التاريخ :

التعليمة :

في ما يلي مجموعة من العبارات تتعلق بمشاعرك، إذا كانت العبارة تصف ما تشعر به عادة ضع علامة (x) داخل المربع في خانة تنطبق، إما إذا كانت العبارة لا تصف ما تشعر به ضع علامة (x) في خانة لا تنطبق. ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة إنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر بها عن شعورك الحقيقي.

العبـــــارات

العبارات	تنطبق	لا تنطبق
1- لا تضايقني الأشياء عادة.		
2- أجد من الصعب أن أتحدث أمام مجموعة من الناس.		
3- أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي.		
4- لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.		
5- يسعد الآخرون بوجودهم معي.		
6- أتضايق بسرعة في المنزل.		
7- أحتاج وقتا طويلا كي اعتاد على الأشياء الجديدة.		
8- أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.		
9- ترعى عائلتي عادة مشاعري.		
10- استسلم بسهولة.		
11- تتوقع عائلتي مني الكثير.		
12- من الصعب جدا أن أبقى كما أنا.		
13- تختلط الأشياء كلها في حياتي.		
14- يتبع الناس أفكاري في حياتي.		
15- لا أقدر نفسي حق قدرها.		
16- أود كثيرا لو اترك المنزل.		
17- أشعر بالضيق من عملي غالبا.		
18- مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس.		
19- إذا كان عندي شيء أقوله فاني أقوله عادة		
20- تفهمني عائلتي.		
21- معظم الناس محبوبون أكثر مني.		
22- أشعر كما لو كانت عائلتي تدفعني لعمل الأشياء.		
23- لا ألقي التشجيع عادة فيما أقوم به.		
24- أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر.		
25- لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.		

ملحق رقم (02): مقياس قلق الامتحان

البيانات الشخصية

اسم الطالب (ة): .....

الجنس: ذكـــــر ☐ أنثـــى ☐

المؤسسة: .....

التعليمات

يتضمن هذا المقياس مجموعة من العبارات حول ما تشعر به وما ينتابك من أحاسيس قبل وأثناء الامتحان.

وعليه إقرأ كل عبارة من العبارات التالية بتأني وضع علامة (x) أمام العبارة التي تراها/ترينها مناسبة لحالتك وما يمثل مشاعرك وأحاسيسك الحقيقية.

علما أنه لا يوجد عبارات صحيحة وأخرى خطأ لأن مشاعر كل تلميذ تختلف عن الآخر وأن نتائج هذا المقياس إنما لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

شاكرين حسن تعاونكم معنا.

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا
1	أشعر بخيبة الأمل عند أداء الامتحان آخر العام				
2	أنا لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان				
3	أشعر بالملل عندما يأتي وقت المراجعة النهائية				
4	بمجرد استلام ورقة الأسئلة أصاب بصداع شديد				
5	أسئلة الامتحان تكون فوق مستوى تحصيلي				
6	أعاني من النسيان عند قراءة الأسئلة لأول مرة				
7	أتوقع الفشل في الامتحانات				
8	أثناء أدائي للامتحان أعبث بأي شيء أمامي كالمسطرة ...				
9	تنقصني الرغبة في النجاح والتفوق				
10	ليس عندي صبر لمراجعة الإجابة				

11	من عيوبي الإجابة المستعجلة وغير دقيقة				
12	أنا لا أعرف طريقة الاستعداد للامتحان				
13	أشعر بعصبية شديدة أثناء الإجابة في الامتحانات				
14	أنظر للامتحانات على أنها تهديد دائم				
15	أجد صعوبة في الأسئلة التي أجيب عنها				
16	الملل يجعلني أترك قاعة الامتحان بمجرد نصف ساعة				
17	عند بداية الامتحان أشعر أنني لا أستطيع إكماله				
18	خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة الإجابة بدقة				
19	أخاف من الملاحظين والمراقبين في لجان الامتحان				
20	أتمنى إلغاء جميع الامتحانات				
21	أثناء أدائي للامتحان أجد نفسي أفكر في احتمال رسوبي				
22	أكثر من استخدام المنبهات أيام الامتحانات				
23	أعتقد أن أسئلة الامتحانات كلها غير متوقعة				
24	أعاني من عدم الاستقرار في مقعدي أثناء أداء الامتحان				
25	ألجأ إلى التخمين في الاستعداد للامتحان				
26	يضايقني أن الدراسة كلها ترتكز حول الامتحانات				
27	أشعر أن قلبي يدق بسرعة أثناء أدائي للامتحان				
28	أرتبك حين يعلن الملاحظ عن الوقت المتبقي للامتحان				
29	بعد الامتحان أسأل كل يوم عن النتيجة				
30	أصعب الأيام هي أيام انتظار النتيجة				
31	أرتبك بشدة عند الإعلان عن النتيجة				
32	أتصبب عرقا حين لا أستطيع الإجابة في الامتحان				
33	أشعر بالقلق والاضطراب أثناء أدائي للامتحان				
34	يزداد اضطرابي حين مراجعة الإجابات مع الزملاء				
35	أصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية				
36	يقلقني أن مستقبلي يتوقف على الامتحانات				
37	أشعر بنقص الثقة في نفسي أثناء الامتحان				
38	أتسرع في الإجابة خشية فوات الوقت				
39	ترتعش يداي عند الإجابة عن أسئلة الامتحان				

40	أشعر بالرهبة من الامتحان				
41	أشعر بالارتباك أثناء الامتحان				
42	بعد أداء امتحان أي مادة أشعر أن إجابتي لم تكن موفقة				
43	تقلقني أخطاء المصححين				
44	أشعر بحالة من نقص الاستقرار أيام الامتحانات				
45	أشعر بالتعب الشديد أيام الامتحانات				
46	قلقي للامتحانات هو سبب كراهيتي للدراسة				
47	أنزعج بشدة عند إعلان جدول الامتحانات				
48	أصاب بفقدان الشهية أيام الامتحانات				
49	شدة خوفي من الامتحان تجعلني أنسى ما ذاكرته				
50	يضايقني أن الامتحانات تقيس الحفظ ولا أجيد الحفظ				
51	أثناء أدائي للامتحان أكتب بيد وأقرض أظافر يدي الأخرى				
52	أجد الصعوبة في التعبير عن ما أريده في الامتحان				
53	أبدو كما لو كنت مهزوز أثناء أداء الامتحانات				
54	أعاني من عدم تنظيم الورقة أثناء الإجابة				
55	أشعر بعد الراحة والاضطراب أثناء أداء الامتحان				
56	عندما أراجع قبل دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات تبخرت من رأسي				
57	يهددني ما يمكن أن يترتب عن فشلي أثناء أداء الامتحان				
58	أشعر بالتوتر الشديد أثناء الامتحان				
59	من شدة خوفي من الامتحان أذاكر وأنا في طريقي إلى الامتحان				
60	أشعر ببرودة في جسمي أثناء الامتحانات				
61	أعاني من صداع أثناء الامتحانات				
62	شدة توتري أثناء الامتحان تحدث ارتباكا في معدتي				
63	أشعر برغبة بالقيء أثناء الامتحان				

ملحق رقم (03): نتائج الدراسة الأساسية بعد المعالجة الإحصائية باستخدام SPSS _

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=takdir kalak
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE .
```

Correlations

		takdir	kalak
takdir	Pearson Correlation	1	-,635(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
kalak	Pearson Correlation	-,635(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
T-TEST
  GROUPS = sex(1 2)
  /MISSING = ANALYSIS
  /VARIABLES = takdir
  /CRITERIA = CI(.95) .
```

T-Test

Group Statistics

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
takdir	h	25	17,00	3,786	,757
	f	45	14,18	4,648	,693

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	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower

takdir	Equal variances assumed	,820	,368	2,593	68	,012	2,822	1,088	,650	4,994
	Equal variances not assumed			2,750	58,607	,008	2,822	1,026	,768	4,876

```
T-TEST
  GROUPS = sex(1 2)
  /MISSING = ANALYSIS
  /VARIABLES = kalak
  /CRITERIA = CI(.95) .
```

T-Test

Group Statistics

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
kalak	h	25	128,04	36,586	7,317
	f	45	155,33	39,284	5,856

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	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
kalak	Equal variances assumed	,029	,864	-2,853	68	,006	-27,293	9,567	-46,384	-8,203
	Equal variances not assumed			-2,912	52,780	,005	-27,293	9,372	-46,093	-8,494