جامعة قاصدي مرباح ورقلـــــــة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

القلق النفسي لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات
دراسة ميدانية على طلبة جامعة ورقلة

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي

إعداد الطالب :
محمد قريشي

إشراف
أ.د .عبد الكريم قريشي

لجنة المناقشة

أ.د. نادية بوشلالق	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د. عبد الكريم قريشي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مقررا
أ.د. نور الدين جبالي	جامعة الحاج لخضر باتنة	عضوا
د. عبد الفتاح أبي مولود	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	عضوا
د. التجاني بن الطاهر	جامعة عمار ثليجي الأغواط	عضوا
د. العربي غريب	جامعة وهران	عضوا

السنة الجامعية 2015/2014

شكـــر وعرفـان

بعد اتمام هذا البحث بحمد الله وعونه وهو خير معين، أصلى وأسلم على أشرف الخلق أجمعين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم وأشكر الله عز وجل الذي أعانني على تقديم هذا العمل واستغفره لما به من تقصير فالكمال لله وحده.

ولا يسعنى إلا أن اتوجه بالشكر والعرفان والفضل للأستاذ الدكتور عبد الكريم قريشي أستاذ التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح الذى تبنى هذا البحث منذ بدايته وأرشدني بعلمه ونصائحه وتوجيهاته ولا أستطيع أن أوفيه حقه، له منى كل والتقدير والامتنان.

كما اتوجه بالشكر الجزيل الى الاستاذ الدكتور نور الدين جبالي على توجيهاته ونصائحه و تفضله بالمعالجة الاحصائية لهذا البحث.

وأشكر الاستاد الدكتور محمد جموعي قريشي على ترجمة الملخص والدراسات الاجنبية.

واشكرالاساتذة الذين حكموا ادوات الدراسة وطلاب الجامعة على تعاونهم وصبرهم في استجابتهم لكل بنود أدوات الدراسة.

كما اتوجه بالشكر الجزيل الى الاستاذ عبد الرحمن قريشي على المراجعة اللغوية لهذا البحث .

واشكر الذين قاموا بتبييض هذا العمل وهم عثمان، عبد الجليل ،جهينة ، بن علي وأسامة.

وأتوجه بالشكر الى الدكتور ادريس قريشي على دعمه لي في انجاز هذا العمل.

واشكر كل عائلتي وعلى رأسهم والدي اللذين كنا سبب وجودي طيب الله مثواهما اخوتي وإخواني الذين كانوا سندي ورفيقة الدرب زوجتي وكل أولادي حفظهم الله ورعاهم وأصدقائي.

كما لا يفوتني ان اشكر كل هؤلاء وأولئك الذين لم اتمكن من ذكر اسمائهم.

وأسال الله للجميع حسن الثواب

محمد قريشي

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى القلق النفسي (الحالة والسمة) لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من القبول والرفض الوالدي وأبعاد المناخ الدراسي كما حاولت دراسة الفروق بين الجنسين في القبول والرفض الوالدي وفي القلق النفسي باختلاف الجنسين ومستوى التحصيل والتخصص الاكاديمي.

وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1-هل توجد علاقة بين القلق الحالة والسمة وكل من القبول والرفض الوالدي كما يدركه الطلبة والطالبات؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات ؟

3-هل توجد علاقة بين القلق الحالة والسمة وأبعاد المناخ الدراسي ؟

4-هل توجد فروق في درجة القلق الحالة والسمة حسب الجنس ومستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي ؟

وتمهيدا للإجابة على التساؤلات وبناء على الدراسات السابقة تم اقتراح الفرضيات التالية:

1-توجد علاقة سالبة بين القلق الحالة والسمة والقبول الوالدي كما يدركه الطلبة والطالبات.

2-توجد علاقة إيجابية بين القلق الحالة والسمة والرفض الوالدي كما يدركه الطلبة والطالبات

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة والطالبات.

4-توجد علاقة بين القلق الحالة والسمة وأبعاد المناخ الدراسي.

5-توجد فروق في درجة القلق الحالة والسمة حسب:

- الجنس (ذكور، إناث)
- مستوى التحصيل (المرتفع، المنخفض)
- التخصص الأكاديمي بين الكليات.

استخدم الطالب في هذه الدراسة المنهج الوصفي الملائم لطبيعة البحث، و تكونت عينة الدراسة من 583 طالبا و طالبة من جامعـــة قاصدي مرباح بورقلة منهم (275 طالبا) و(308 طالبة) و طبق عليهم مقياس قلق الحالة و السمة ، و استبيان المناخ الجامعي ، ومقياس القبول و الرفض الوالدي و تمت معالجة البيانات الإحصائية عن طريق برنامج SPSS11 ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1-يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين القبول الوالدي و القلق الحالة و السمة.

2-يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الرفض الوالدي وقلق الحالة و السمة.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في القبول والرفض الوالدي.

4-يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين قلق الحالة والسمة والمناخ الدراسي بأبعاده الثلاث (علاقة الطالب بزملائه، وعلاقة الطالب بالأساتذة ، وعلاقة الطالب بالإدارة)

5-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في درجة قلق الحالة. بينما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلبة والطالبات في درجة قلق السمة لصالح الطالبات. وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق الحالة و السمة حسب التحصيل (المرتفع، والمنخفض). وكشفت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق في درجة قلق الحالة والسمة حسب التخصص الأكاديمي لطلبة الكليات الموجودة على مستوى الجامعة.

وانتهى البحث بمناقشة لأهم النتائج المتوصل اليها اعتمادا على الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، وعمدنا بعد ذلك الى اقتراح المشاريع البحثية لفتح الآفاق المستقبلية للدراسة الحالية.

Abstract:

The objectives of the present study are to know whether there is a relationship between the variables of the study that is psychological anxiety (state-trait), parental acceptance/rejection, and school climate among students at the university; also, to determine the sex, achievement level, and school discipline differences.

Thus, it is necessary to answer the following questions:

1-is there any relationship between state-trait anxiety and parental acceptance/rejection as perceived by female and male students?

2-Is there a relationship statistically significant between female and male students in parental acceptance/rejection?

3- is there any relationship between state-trait anxiety and school climate?

4-are there any differences in state-trait anxiety according to sex, achievement level and school discipline?

To answer these questions, the following hypotheses were suggested:

1- There is a negative relationship between state-trait anxiety and parental acceptance/rejection as perceived by female and male students.

2-there is a positive relationship between female and male students according to parental acceptance/rejection as perceived by female and male students

3- There are differences between female and male students according to parental acceptance/rejection

4 -There is a relationship between state-trait anxiety and school climate.

5-There are differences in state-trait anxiety according to sex, level of achievement (high, low), and school discipline between faculties.

The sample study consisted of 583 students:275male and 308 female students. The tools used in the study: state-trait anxiety scale, school climate questionnaire and parental acceptance-rejection scale.

The study research revealed the following findings:

1-there is a negative correlation statistically significant between state –trait anxiety and parental acceptance

2- there is a positive correlation statistically significant between state –trait anxiety and parental rejection

3-There is no difference statistically significant according to parental acceptance-rejection among male and female students.

4-There is negative difference statistically significant between state-trait anxiety and school climate: students vs. colleagues, students vs. teachers, and students vs. administration.

5-1-there is no difference statistically significant between male and female students in state anxiety degree, but, there is difference between male and female students in trait anxiety for female students.

5-2-there is no difference in state- trait anxiety according to school achievement(high, low),and academic discipline.

فهرست المحتويات

المحتوى **الصفحة**

شكر وعرفان

ملخص البحث باللغة العربية ..... أ

ملخص البحث باللغة الأجنبية..... ج

فهرست المحتويات..... ه

فهرست الجداول..... ي

فهرست الاشكال..... ل

مقدمة..... م

الباب الاول : الجانب النظري

الفصل الاول : تقديم الدراسة

1ــ موضوع الدراسة..... 3

2ــ تساؤلات البحث..... 10

3ــ أهمية الدراسة..... 11

4ــ اهداف البحث..... 11

5ــ التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة..... 12

6ــ حدود الدراسة..... 14

خلاصة الفصل..... 14

الفصل الثاني: القلق النفسي

تمهيد.....16

1ــ تعريف القلق.....16

1ــ1 التعريف اللغوي للقلق.....16

1ــ2 التعريف السيكولوجي للقلق 17

2 ــ العلاقة بين الخوف والقلق..... 19

2ــ1 أوجه الاختلاف بين الخوف والقلق..... 19

2ــ2 أوجه التشابه بين الخوف والقلق.....20

3ــ الخريطة المعرفية للقلق.....22

4ــ اعراض القلق.....24

4ــ1 الاعراض الجسمية.....24

4ـــ2 الاعراض النفسية.....24
5ـــ انواع القلق.....25
5ـــ1 القلق الموضوعي.....26
5 ـــ2 القلق العصابي.....27
5ـــ3 القلق الخلقي.....28
5ـــ4 حالة القلق وسمة القلق.....28
5ـــ4ـــ1 القلق الحالة.....29
5ـــ4ـــ2 القلق السمة.....30
5ـــ4ـــ2 ـــ1 خصائص القلق السمة.....31
6 ـــ الاتجاهات النظرية التي تعرضت إلى مفهوم القلق.....32
6ـــ1 نظرية التحليل النفسي.....33
6– 2 نظرية القلق الحالة والسمة.....41
6– 3 نظرية القلق الدافع.....43
6–4 النظرية الإنسانية.....45
6–5 القلق في نظر الفكر الإسلامي وأعلامه.....47
7ـــ تعقيب على النظريات المفسرة للقلق.....51
خلاصة الفصل 53
الفصل الثالث: متغيرات الدراسة
المبحث الاول: المعاملة الوالدية
تمهيد.....57
1ـــ تعريف المعاملة الوالدية.....57
2ـــ النظريات التي تناولت المعاملة الوالدية.....59
3ـــ اساليب المعاملة الوالدية.....64
3ـــ 1 اسلوب القبول.....66
3ـــ2 اسلوب الرفض.....68
المبحث الثاني: المناخ المدرسي
تمهيد.....73
1ـــ تعريف المناخ المدرسي.....73
2ـــ نظريات المناخ المدرسي.....75
2ـــ1 نظرية النظم الاجتماعية.....75
2ـــ2 نظرية الاتجاه التبادلي(التفاعلي).....76

2ــ 3 النظرية البيئية.....76
2ــ4 نظرية الدور.....76
2ــ5 نظرية المسايرة و المغايرة..... 77
3ــ عوامل المناخ المدرسي.....78
4ــ انماط المناخ المدرسي.....80
المبحث الثالث: التحصيل الدراسي
تمهيد.....84
1ــ تعريف التحصيل الدراسي.....84
2ــ العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.....87
3ــ قياس التحصيل الدراسي.....98
4ــ انواع الاختبارات التحصيلية.....99
5ــ فوائد الامتحانات المدرسية..... 102
خلاصة الفصل.....103
الفصل الرابع : الدراسات السابقة
تمهيد 106
1ــ القلق والقبول والرفض الوالدي.....106
2ــ القلق و المناخ الجامعي.....114
3ــ القلق وعلاقته بالتحصيل وبعض المتغيرات.....118
4ــ تعقيب عام عن الدراسات السابقة.....130
5ــ فروض الدراسة.....137
خلاصة الفصل.....138
الباب الثاني : الجانب الميداني
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية
تمهيد.....141
1ــ منهج الدراسة.....141
2ــ مجتمع الدراسة.....141
3ــ عينة الدراسة.....142
3ــ1العينة الاستطلاعية.....142
3ــ2 العينة التجريبية:.....142
4ــأدوات الدراسة.....145
4ــ1- قائمة القلق (الحالة و السمة) الصورة (ط1 ، ط2) 145

4ـ1ـ1 وصف المقياس.....146
4ـ1ـ2 تطبيق الاختبار.....147
4ـ1ـ3 تصحيح الاختبار.....147
4 ـ1ـ4 صدق الاختبار.....149
4ـ1ـ5 ثبات المقياس على البيئة الجزائرية.....150
4ـ1ـ6 صدق مقياس القلق الحالة و السمة على البيئة الجزائرية.....151
4ـ2 استبيان المناخ الجامعي كما يدركه الطلبة إعداد الباحث.....154
4ـ2ـ1 الدراسة النظرية.....154
4ـ2ـ2 إعداد فقرات بناء الصورة المبدئية للاستبيان.....156
4ـ2ـ3 الكفاءة السيكومترية للاستبيان.....157
4ـ2ـ3ـ1 صدق االاستبيان.....157
4ـ2ـ3ـ2 الثبات.....161
4ـ2ـ4 الصورة النهائية لاستبيان المناخ الجامعي للطلبة.....162
4ـ3 قائمة إدراك المعاملة الوالدية لشافر.....163
4ـ3 ـ1 القياس السيكومتري للقائمة.....164
4ـ3 ـ1ـ1 معامل الثبات للقائمة.....164
4ـ3 ـ1ـ3 صدق قائمة المعاملة الوالدية.....168
خلاصة الفصل.....172

الفصل السادس :عرض وتحليل النتائج

تمهيد.....175
1ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....175
2ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....176
3ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....177
4ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة 179
5ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (أ).....180
5ـ1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (ب).....182
5ـ2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (ج).....182
خلاصة الفصل..... 184

الفصل السابع :مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد.....186

1ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....186

2ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....189

3ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....192

4ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة 193

5ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (أ).....195

5ــ1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (ب).....198

5ــ2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (ج).....201

6ــ خاتمة ومقترحات.....203

قائمة المراجع

اولا ــ قائمة المراجع العربية.....207

ثانيا ــ قائمة المراجع الاجنبية.....220

الملاحق

الملحق 1ــ استبيان المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة قبل التحكيم.....223

الملحق 2ــ استبيان المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة النهائي.....229

الملحق 3ــ قائمة القلق (الحالة) الصورة (ط1) 232

الملحق 4ــ قائمة القلق (السمة) الصورة (ط2) 233

الملحق 5ــ قائمة إدراك المعاملة الوالدية لشافر.....234

الملحق 6ــ قائمة المحكمين.....236

فهرست الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية و الجنس و المستوى الأكاديمي، النظام ل.م.د	142
02	يمثل الجدول النسب المئوية لعينة الدراسة حسب الكليات	143
03	يوضح حجم العينة من المجتمع الاصلي بمستوى ثقة(95%)	144
04	يمثل الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة لمجموع الكليات (العمر الزمني)	144
05	يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات القلق الحالة والسمة و الدرجة الكلية للمقياس و مستوى الدلالة.(طريقة الاتساق الداخلي)	149
06	يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس القلق الحالة و كل فقرة من فقراته	151
07	يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق السمة و كل فقرة من فقراته.	152
08	يوضح المقارنة الطرفية بين العينة مرتفعي القلق ومنخفضي القلق الحالة.	153
09	يوضح المقارنة الطرفية بين العينة مرتفعي القلق ومنخفضي القلق السمة.	153
10	العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات	157
11	العبارات التي أجمع المحكمون على حذفها من الاستبيان	158
12	يوضح توزيع المحاور و عدد عبارات كل محور	158
13	يوضح توزيع العبارات على محاور الاستبيان المتعلق بالمناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة	158
14	يوضح الاتساق الداخلي لاستبيان المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة و معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان الدرجة الكلية للمحور و مستوى الدلالة.	159
15	يوضح الجدول المقارنة الطرفية بين مرتفعي الدرجات و منخفضي الدرجات لمحور علاقة الطلبة بزملائهم.	160
16	يوضح الجدول المقارنة الطرفية بين مرتفعي الدرجات و منخفضي الدرجات لمحور علاقة الطلبة بالأساتذة	161

17	يوضح الجدول المقارنة الطرفية بين مرتفعي الدرجات و منخفضي الدرجات لمحور علاقة الطلبة بالإدارة	161
18	يوضح معاملات ثبات الاستبيان بطريقة معادلة ألفاكرونباخ	162
19	يوضح معامل ثبات الاستبيان بطريقة معادلة سيرمان براون وجنمان	162
20	يوضح الصورة النهائية للاستبيان وعدد عبارات كل محور	163
21	يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التقبل والرفض لـــ (60) طالبا و (50) طالبة بالجامعة الإسلامية غزة	165
22	يوضح الجدول معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لعينة (80) طابا و (60) طالبة من الجامعة الإسلامية بغزة.	166
23	يوضح معامل الثبات عن طرق التجزئة النصفية للقائمة كما يدركها الطلبة والطالبات	166
24	يوضح الجدول معامل الاتساق الداخلي بين مقياسي التقبل و الرفض و بينت نتائج القائمة الكلية لعينة المكونة من 100 طالبا و طالبة	167
25	يوضح الجدول معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية للمقياسين كما يدركها الطلبة و الطالبات	168
26	يوضح الجدول معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ للمقياسين (التقبل و الرفض)	168
27	يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين على قائمة المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب و الطالبات	169
28	يوضح صدق الاتساق الداخلي للفقرات لمقياسي التقبل والرفض الوالدي	170
29	يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التقبل الوالدي	171
30	يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الرفض الوالدي	171
31	يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس التقبل الوالدي	172
32	يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس الرفض الوالدي	172
33	يبين العلاقة بين القلق الحالة والسمة والقبول الوالدي للطلبة والطالبات	176
34	يبن العلاقة بين القلق الحالة والسمة و الرفض الوالدي لدي الطلبة والطالبات	177
35	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في	178

	الرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات .	
36	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في القبول الوالدي بين الطلبة و الطالبات .	179
37	يبن العلاقة بين القلق الحالة والسمة وأبعاد المناخ الدراسي	180
38	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين درجات القلق الحالة والسمة حسب الجنس (الطلبة ، الطالبات)	182
39	يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين درجة القلق الحالة والسمة حسب التحصيل (المرتفع ، المنخفض)	183
40	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين درجة القلق الحالة و التخصص الاكاديمي حسب الكليات.	184
41	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين درجة القلق السمة و التخصص الاكاديمي حسب الكليات.	184

فهرست الاشكال

رقم الشكل	موضوع الشكل	رقم الصفحة
01	الخريطة المعرفية للقلق	23

مقدمة

يعتبر القلق لب وصميم الصحة النفسية اذ انه اساس جميع الامراض النفسية وهو ايضا اساس الانجازات التي حققها بنو البشر في الحياة، فهو باتفاق جميع مدارس علم النفس الاساس لكل الاضطرابات السلوكية، فهو ظاهرة من الظواهر الاساسية في العصر الحالي، نتيجة لظروف الحياة المختلفة، وهو بذلك يختلف من شخص لأخر حسب ظروفه وأهدافه، ولا يوجد شخص تخلو حياته من الاضطرابات خصوصا وإننا نعيش في عالم ملئ بالتغيرات المستمرة والأحداث المتسارعة لذلك اصبح الانسان في حالة من القلق العام مع نفسه وفي العالم الذي يعيش فيه.

فالقلق حالة يشعر بها الانسان، تهدد امنه وتعرضه للخطر عندما يتعرض لموقف محبط، وتعتبر السنوات الاولى للطفل حاسمة في تكوينه النفسي والاجتماعي داخل الاطار الاجتماعي للأسرة، فالبناء النفسي للفرد هو محصلة عدة عوامل مختلفة داخل الاسرة وخارجها.

ان اساليب معاملة الوالدين لها اثر كبير في تنشئة الابناء وتكوين شخصياتهم وأساليب تكيفهم حيث تبقى آثار هذه الاساليب مكبوتة وقد تظهر فيما بعد في مراحل نمو لاحقة، فإذا ساد المعاملة اسلوب التسامح واللين والرفق انعكست بالإيجاب أوالسلب.

ولهذه الاساليب تأثير على الابناء اعتمادا على نوعيتها من طرف الاباء حيث شغلت الكثير من المهتمين بموضوع ممارسة السلطة الوالدية وانعكاساتها على شخصية أبنائهم في المراحل العمرية المختلفة.

فالأبناء الذين تمارس عليهم الحماية غالبا ما يتحولون الى اعتماديين ضعيفي التأثير، ويؤدي هذا الاسلوب الى تعلق الوالدين بالطفل وخضوع هذا الاخير للسلطة، مما يؤدي الى ظهور هذه الاساليب في سلوكهم فيما بعد، كما أن سلوكات الأبناء الذين ينشؤون في جو أسري تسوده الديمقراطية تختلف عن سلوكات الأبناء الذين ينشؤون في جو ديكتاتوري.

وتعد الحياة المدرسية مرحلة حاسمة في حياة الأبناء بفضل مجموعة من العوامل التي تساعدهم على الشعور بالأمن النفسي والرغبة في مزاولة الدراسة ، كما أن العلاقات بين أطراف العملية التعليمية تعمل على تكوين شخصية قوية تحقق التفوق وزيادة التحصيل المعرفي الذي يمثل الاهتمام الاكبر للأسر.

وتعد الجامعة آخر محطة لما تقوم به من توفير الظروف المناسبة لنمو الطالب معرفيا انفعاليا واجتماعيا، فعندما ينتقل الطالب الى الجامعة يكون قد قطع شوطا كبيرا في التنشئة الاجتماعية سواء في الأسرة أوالمدرسة، ويكون قد زود بكثير من المعلومات والمعايير بشكل منظم بما يخدم الصحة النفسية للطلاب .

من هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة التي تحاول فيها معرفة العلاقة بين القلق(الحالة والسمة) وكل من القبول والرفض الوالدي والمناخ الجامعي والتحصيل الأكاديمي الذي يمكن أن يساهم في مساعدة مسؤولي الجامعة من الوقوف على أهم العوامل المسببة للقلق للحد من مدى انتشارها ومساعدة مسؤولي الارشاد من اعداد برامج ارشادية تحقق الصحة النفسية للطالب أو الوصول الى تحقيق تحصيل علمي ومعرفي للطالب، وقمنا بتقسيم هذه الدراسة الى بابين.

تضمن الباب الأول الجانب النظري وقسم الى اربعة فصول، تعرضنا في الفصل الأول إلى مشكلة البحث وإلى تساؤلاته وأهميته وأهدافه، اضافة إلى التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وحدود ها .

أما الفصل الثاني تضمن عرضا لمفهوم القلق والتعريف به، وإبراز أهم نقاط التشابه والاختلاف بين القلق والخوف ثم التعرض إلى الخريطة المعرفية للقلق، وأعراضه وأنواعه، كما تعرضنا إلى النظريات المختلفة التي تناولت القلق، والتعقيب عليها ثم خلاصة للفصل.

وتضمن الفصل الثالث متغيرات الدراسة الاخرى حيث قسمناه الى ثلاثة مباحث تضمن الاول المعاملة الوالدية وخصص الثاني الى المناخ المدرسي بينما تناول المبحث الثالث التحصيل الدراسي . وتعرض الفصل الرابع للدراسات السابقة التي اجريت في مجال القلق من حيث علاقته ببعض المتغيرات، تم تصنيف الدراســـات إلى ثلاثة محاور تضمن المحور الاول القلق وعلاقته بالقبول والرفض الوالدي، وتضمن المحور الثاني القلق وعلاقته بالمناخ الجامعي وتضمن المحور الثالث القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات، وتم في نهايـــة الفصل صياغة الفرضيات.

وتضمن الباب الثاني الجانب الميداني وشمل ثلاثة فصول، تعرض الفصل الخامس إلى الاجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة، من حيث المنهج المتبع وعينة الدراسة التجريبية وطريقة اختيارها ثم الأدوات المستخدمة، قائمة القلق الحالة والسمة ترجمة عبد

الرقيب البحيري استبيان المناخ الجامعي اعداد الباحث ومقياس المعاملة الوالدية المتمثل في بعدي(القبول والرفض) ترجمة صلاح الدين محمد أبو ناهية، ثم القيام بالدراسة الاستطلاعية لقياس الصدق والثبات لأدوات الدراسة، والأساليب الاحصائية المستعملة في تحليل النتائج الخاصة بالدراسة.

أما الفصل السادس تعرضنا فيه إلى عرض وتحليل النتائج التي تم التوصل اليها، بينما تعرض الفصل السابع الى تفسير ومناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها والإطار النظري للدراسة وانتهى البحث بخاتمة ومجموعة من المقترحات للدراسات المستقبلية حول الموضوع، وألحقنا البحث بقائمة من المراجع والملاحق.

الباب الاول

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم الدراسة

1ـ موضوع الدراسة

2ـ تساؤلات البحث

3ـ أهمية الدراسة

4ـ أهداف الدراسة

5ـ التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة

6ـ حدود الدراسة

ـ خلاصة الفصل

1ــ موضوع الدراسة

يعتبر القلق من المفاهيم المتداولة في النظريات المختلفة لعلم النفس كسمة غير قابلة للقياس بشكل مباشر، وإنما يستدل عليها من آثارها على الفرد مثله مثل القدرات الحسابية والذكاء، وهو يتعلق بالحالة النفسية للفرد الذي لم يتوصل الباحثون الى فهم حقيقته وماهيته، كما انهم لم يتفقوا على تعريف واضح ودقيق، ويعود هذا بالدرجة الاولى الى صعوبته. فوجود هذه الظاهرة لدى الافراد نسبي وليس مطلقا، فلا يمكن القول بان وجوده لدى فرد يساوي صفرا اي انه غير قلق نهائيا او مائة بالمائة اي مطلق الوجود (نجاة يعقوب : 2،1993).

ويعتبر القلق من الظواهر النفسية الشائعة في العصر الحديث مما دفع كثير من علماء النفس الى وصفه بعصر القلق، حيث اصبح الانسان اكثر عرضة لانفعالات نفسية مختلفة الاسباب والمظاهر نتج عنه ظهورا لقلق لديه بأشكاله المختلفة اثناء قيامه بمتطلبات الحياة اليومية لتحقيقها مما يستوجب التعامل معها بأساليب مرنة وناجحة كي يتجنب حدة القلق ما امكن أملا في الانسجام مع ذاته ومع الاخرين. لذا يعد القلق من المشكلات لدى الكثير من الناس ان لم يكن لدى أغلبهم وتزداد مع تعقيداتها المختلفة وهو ما يظهر في مراحل التعليم المختلفة لدى المتعلمين ولاسيما في مواقف الامتحانات خصوصا اذا تزامن ذلك وقلة استعدادهم لاجتيازها وكذا اتجاه المواقف المعقدة في حياة البشر كالعمل والأسرة وغيرها .

وانطلاقا مما سبق فإن اضطرابات القلق العام تحتل مكانة بارزة في علم النفس ويعد من الاضطرابات العصابية الشائعة في العصر الحديث ولا يكاد يخلو مجتمع من المجتمعات من هذه الظاهرة نظرا للالتزامات والضغوط النفسية ومطالب الحياة المتعددة في هذا العصر (عبد الستارابراهيم: 85 ،1994) وحتى وان نجحت الحياة المدنية في تحقيق كثير من اسباب الراحة المادية للإنسان، فإنها بالمقابل خلفت له الكثير من المتاعب والأمراض منها ما هو عضوي ومنها ما هو نفسي ولعل اهمها القلق. حيث تشير الكثير من الدراسات التي قام بها الباحثون في دراساتهم لهذا الموضوع. كما في دراسة " بدر الانصاري " التي اجراها على عينة من طلاب الجامعة على (7000) طالبا وطالبة تبين

ان 10.5 في المائة من الطلاب يعانون من القلق وان 11.8 في المائة من الطالبات يعانين من القلق (بدر الانصاري:16،2004) ان هناك الكثير من الاسباب التي تقف وراء القلق منها ما هو نفسي ومنها ما هو اجتماعي او تربوي او سياسي تدور حول عدم تمكن الانسان من اشباع حاجاته اليومية المختلفة. وهو ما ظهر جليا في نظرية التحليل النفسي حيث يرى " فرويد " ان القلق الموضوعي هو رد فعل لحالة الخطر التي تواجه الفرد (ابراهيم الفيومي:85،1985)

اما" هورني Horny، فروم Erich Fromm، سوليفان H.S.Sullivan "، فقد اهتموا بعلاقة الفرد بالمجتمع لاسيما الوالدين معتبرين ان اي تهديد لهذه العلاقة من شأنه إثارة القلق إذ تعد اساليب المعاملة الوالدية التي تتبعها الاسرة تجاه الابناء ذات اثر كبير في تكوين شخصيتهم ، وبنائهم النفسي فبقدر ما تكون اساليب المعاملة الوالدية سوية تنعكس بالإيجاب على اتزان الابناء في المستقبل والعكس صحيح .

فإذا كانت الأساليب المتبعة من قبل الوالدين أو كليهما خاطئة(كالرفض والإهمال والقسوة والحماية الزائدة والتذبذب في المعاملة...) فإنها تثير مشاعر الخوف و القلق، وتستثير مشاعر الإحباط في نفس الأبناء، مما يترتب عليها الاضطراب النفسي والاجتماعي، أما إذا كانت هذه الأساليب المتبعة سوية (كالتقبل والحب والتقدير و الاحترام و التوسط في المعاملة وإشباع الحاجات الضرورية ..) ترتب عليها تكوين شخصية متزنة تتمتع بصحة نفسية سليمة.

وهكذا فان الأسرة هي النواة الأولى لتنشئة الأطفال وهي البوتقة التي تنصهر فيها شخصياتهم وتلبى فيها حاجياتهم الأساسية من غذاء وحب وأمن ورعاية والتي تقوم بصقل شخصياتهم بقيم المجتمع وعاداته و التي تهدف وظائفها الى تنميتهم اجتماعيا من خلال عملية التفاعل التي تحدث بين أعضائها .

فالأساليب الوالدية التي تمارس على الأبناء من خلال عملية التنشئة الاجتماعية هي قنوات التعامل التي تساعد على نمو شخصية الابن نموا سويا ايجابيا أو سلبيا في كل مناحي الحياة النفسية والاجتماعية .

فالأساليب الصحية في التنشئة هي ادراك الابن من خلال معاملة والديه له، والتقبل هو موقف تفاعلي بين الأبناء والآباء بمعنى ادراك الابن انه مقبول من قبل والديه لشعوره بالثقة والعطف العائلي، وإحساسه بان والديه يعاملانه معاملة أساسها الدفء والحنان والقرب منهما، من خلال ازالة كل العوائق التي تصادفه وتقلل كل ما من شأنه أن يشعر بعدم الأمن النفسي كلما بث في نفسه الشعور بالراحة النفسية باعتبارها احدى الحاجات النفسية التي ينبغي اشباعها.

فالأسرة لا تؤثر في تكوين شخصية الفرد وسلوكه في مرحلة الطفولة المبكرة فحسب، وإنما في مراحل النمو كافة، اذ ترسم ملامح نموه النفسي والاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة، وتحدد مدى استقلاليته ومفهومه عن ذاته في مرحلة المراهقة ، كما تحدد مستوى شعوره بالاستقلال و الطمأنينة، ومدى تحقيقه لذاته ووضوح أهدافه في مرحلة الرشد. (مصطفى فهمي :1971،25).

وهناك من يري أن الاساءة النفسية تتخذ صورا وأشكالا متباينة وتكون في مجملها متشابهة، فالرفض الوالدي للابن يؤدي الى الجنوح ويدفعه الى التصرف بعدوانية. فقد تبين أن المرضى الذين يعانون من القلق العصابي انما اصبحوا كذلك لأنهم عاشوا في بيئة أسرية تعرضوا فيها للرفض الوالدي الذي يترك آثارا في شخصية الابن منها عدم الشعور بالأمن النفسي والشعور بالسلبية والعدوان وعدم القدرة على تبادل العواطف (الظاهر:94 ،2004).

فقد اسفرت دراسة (اسماعيل وتوفيق 1996) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اساءة معاملة الابن من قبل والديه والقلق العصابي .

وأظهرت دراسة (هدى ابراهيم القشيشي 1999) وجود فروق جوهرية بين عينة الأطفال المساء اليهم و العينة السوية في متغيرات العصابية والمخاوف وسمة القلق في اتجاه ارتفاع متوسط العينة المساء اليها .

واشار (عماد محمد مخيمر 2003) في دراسته الى وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين درجات افراد العينة من الذكور و الاناث في ادراك الامن النفسي من قبل الوالدين وبين كل من القلق واليأس.

كما يعد المستوى التعليمي للأبوين عاملا مؤثرا في اتجاهاتهم لتبني أساليب تربوية متباينة بين الأولياء نتيجة الاختلاف في مستويات تعلمهم ، فالمستوى التعليمي العالي للوالدين يترك الأثر الايجابي في سلوك أبنائهم من حيث العلاقات و الحوار المتبادل وتقارب وجهات النظر واستعمال الديمقراطية في التعامل .

وقد أشارت (فائزة قنطار:226،1992) الى ان الآباء ذوو التعليم العالي يدركون أسلوب الحوار ، وتعد المناقشة أحد الأساليب الأكثر فعالية في التنشئة والمعاملة، ويعتمدون أسلوب الاقناع بدلا من السيطرة على الأبناء في المرافق الحياتية المختلفة، في حين يعتمد أسلوب الآباء ذوي التعليم المنخفض على القسوة و العنف كأسلوب للتعامل مع الأبناء .

وبينت دراسة (عبد الباقي زيدان 1980) أن الأم ذات المستوى التعليمي العالي تعتمد في أساليب تعاملها مع أبنائها الحوار و النصح و الارشاد دون استخدام أساليب التسلط خلاف الأم ذات المستوي التعليمي المتدني التي تمارس أسلوب التسلط و الاكراه مع أبنائها.

كما تختلف الأسر في تعاملها مع أبنائها باختلاف مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية التي تميزها، حيث تظهر هذه الاختلافات في جوانب متصلة بالتنشئة الاجتماعية التي يمارسها الآباء على الأبناء والمتمثلة في نوع المسؤوليات الملقاة على الأبناء .

فقد كشفت دراسة (فاطمة الكتاني:1998) أن الآباء والأمهات ذوو المستوى الاقتصادي المنخفض هم أكثر قسوة و اهمالا و تسلطا في معاملتهم لأبنائهم مقارنة مع الآباء و الأمهات ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع الذي ينعكس سلبا على سلوك الأبناء و زيادة قلقهم ومخاوفهم .

وقام (علاء الدين كفافي: 1989) بدراسة التنشئة كما يدركها الأبناء وشعورهم بالأمن النفسي وتكونت عينة الدراسة من 153 من طالبات الثانوية من القطريات وغيرهن من الجنسيات العربية الأخرى بمتوسط عمري قدره 16.6 سنة استخدم الباحث مجموعة من الأدوات، توصل اثرها الى أن هناك بعض أساليب التنشئة التي قد تؤدي الى الشعور بالقلق منها التذبذب وزيادة الضوابط الوالدية مثل التحكم وتقييد الحرية .

كما هدفت دراسة (بندرالحربي : 2000)الى التعرف على علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بمستوى القلق و الانبساطية والعدوانية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأي الاساليب اسهاما في تكوين سمات الشخصية لدى عينة الدراسة، طبق الباحث مجموعة من الادوات على عينة مكونة من (200) طالب من خمس مدارس بمكة المكرمة من الأقسام العلمية الشرعية الأولى، توصل الباحث الى:

- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من الأسلوب العقابي وأسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) و القلق لدى عينة الدراسة ولا توجد علاقة بين أسلوب الارشاد لكل من الأب و الأم و القلق .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين كل من الأسلوب العقابي والحرمان العاطفي لكل من الأب و الأم أكثر الأساليب اسهاما في تكوين القلق لدى عينة لدراسة .
- كما أظهرت الدراسة أن أسلوب الحرمان العاطفي أكثر أساليب المعاملة الوالدية اسهاما في تكوين العدائية ، بينما كان أسلوب التوجيه الارشادي أكثر الأساليب اسهاما في التقليل من العدائية .

وتعتبر الجامعة المحطة الاخيرة من مراحل التعليم التي يمر بها الطالب ويتم فيها تكوينه النفسي والاجتماعي والتعليمي، ويكون فيها الطلبة عرضة للصراعات بين مطالبهم ومطالب المجتمع، مما ينعكس على احساسهم بالقلق والتوتر النفسي مما يترتب عليهم استخدام مجموعة من الوسائل لمواجهة التوترات الطارئة بسبب انتقالهم الى بيئات ومراحل مختلفة من الجامعة، وما يتطلبه هذا الوسط من استعداد على كيفية اختيار الصداقات الجديدة، والتعامل مع الجنس الآخر بسبب اجواء الحرية داخل الحرم الجامعي وهو ما لم يكن مألوفا لديه من قبل .

ولقد اشارت بعض الدراسات أن القلق يتأثر بعدة عوامل كجنس الطالب وتخصصه ومكان إقامته و علاقة ذلك بين القلق والتحصيل أو الأداء الاكاديمي .

فقد كشفت دراسة (توفيق زكرياء احمد:1989) حول تأثير القلق في التحصيل لدى الطلاب ذوي القدرات العقلية المختلفة من طلاب كلية التربية ان سمة القلق تؤثر في حالة

القلق والتحصيل الدراسي وان العلاقة بين حالة القلق والتحصيل تكون عكسية اي كلما زاد القلق الحالة تكون نتائج التحصيل ضعيفة.

وبينت دراسة (عبد العزيز ميهوب: 2002) التي هدفت الى ابراز اثر قلق الامتحان على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوضيح اي مستوى من قلق الامتحان يكون دافعا للتحصيل وأي مستوى يكون معوقا ، وشملت العينة (180) طالبا وطالبة من الشعب العلمية والأدبية .

وتوصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات ذوي قلق الامتحان المرتفع العلمي والأدبي وبين متوسط درجات طلاب وطالبات ذوي قلق الامتحان المنخفض العلمي والأدبي في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة والطالبات ذوي قلق الامتحان المنخفض.

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات ذوي قلق الامتحان المنخفض العلمي والأدبي وبين متوسط درجات طلاب وطالبات ذوي قلق الامتحان المتوسط العلمي والأدبي في التحصيل الدراسي لصالح الطلبة والطالبات ذوي قلق الامتحان المتوسط.وفي دراسة (صبري هاشم :1999) التي هدف من خلالها الى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للانجاز وتوصل الى:

وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين درجات مستوى القلق المتوسط ودرجات الدافع للانجاز.

وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين درجات مستوى القلق المرتفع ودرجات الدافع للإنجاز.

وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين درجات مستوى القلق المنخفض ودرجات الدافع للانجاز.

وأسفرت دراسة (تانق ن، و ويستوود)(Tang.N.et Westwood .p : 2007) التي هدفت الى معرفة العلاقة بين القلق وفاعلية الذات والتحصيل، وتوصلت الى عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين درجات الطلبة في القلق وفاعلية الذات والتحصيل الدراسي.

وأشارت دراسة (جيمي)(Jamie.k : 1995) الى بحث معدلات انتشار الاعراض الاكتئابية ومستويات القلق لدى عينة من طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم

العاديين ، وتوصلت الى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون ارتفاع معدلات كل من القلق والاكتئاب بشكل دال مقارنة بأقرانهم العاديين.

كما هدفت دراسة (مورقان Morgan.s 2005) لمعرفة صعوبات التكيف للسنة الجامعية الاولى لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم اظهرت ان :

الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعايشون صعوبات دالة فيما يتعلق بالمشكلات الاكاديمية والشخصية مقارنة بأقرانهم العاديين وتبين ايضا انه توجد:

علاقة دالة بين القلق والمشكلات الشخصية والأكاديمية، وان الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من ارتفاع معدلات القلق والاكتئاب مقارنة بالطلبة العاديين.

كما ان المناخ الذي يعيشه الطلبة داخل الصف له اثر في العلاقات بينهم وبين اطراف العملية التعليمية وفي زيادة الدافعية والتحصيل.

وفي دراسة قامت بها (كاريوكي kariuki1995) حول العلاقة بين وجهة نظر الطلبة وعضوهيئة التدريس حول المناخ الصفي في كليات التربية، لمعرفة الخصائص الفعلية للمناخ الصفي السائد، والخصائص المثالية التي يجب ان يكون عليها المناخ الصفي، وتوصلت الدراسة الى:

وجود اختلاف في وجهات النظر بين عضو هيئة التدريس والطلبة فيما يتعلق بطرق التدريس المستخدمة والتنظيم والوضوح ، والالتزام بالمواعيد.

وجود اختلاف في الآراء حول المناخ الصفي المثالي الذي يطمح اليه كل من الطالب وعضو هيئة التدريس. بينما اتضح الاتفاق بين وجهة نظر كل من الطالب وعضو هيئة التدريس من حيث حاجة الطالب الى الدعم والمساعدة من عضو هيئة التدريس داخل الفصل الدراسي.

كما قام (كيم kim1996) بدراسة هدفت الى معرفة تأثير المناخ الصفي على التعليم وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة الكليات الجامعية ، حيث ركزت الدراسة على

معرفة وجهات النظر الطلبة حول ثلاثة ابعاد للمناخ الصفي هي: المهام ، التقويم ، السلطة واستخدمت الدراسة مقياسا للمناخ الصفي طبق على عينة مكونة من(173) طالبا وطالبة من المستوى الجامعي، توصلت الدراسة الى ان هناك :

عوامل مهمة في المناخ الصفي لها أثر على التعلم من وجهة نظر الطلبة، وهي السمات الشخصية للطلبة، ودافعيتهم، وقابليتهم للتعلم، وقدراهم على الفهم والاستيعاب، ومشاركتهم في المناقشة، ومدى تقبلهم للبنية العامة للصف، والجو الاجتماعي السائد داخل الصف.

وهكذا بين العرض السابق والاهمية الكبيرة التي يكتسيها موضوع القلق ولا سيما في مجال التعليم، حيث اظهرت الدراسات التي تم عرضها تباينها في طريقة تناولها لحدود البحث من حيث العينة وخصائصها والمكان والزمان وأدوات جمع البيانات، إلا انها تتفق بشكل كبير حول اهمية القلق باعتباره موضوعا جديرا بالدراسة والبحث، من هنا تأتي الدراسة الحالية لمعرفة طبيعة القلق لدى طلاب الجامعة واهم العوامل المسببة له مركزة على المعاملة الوالدية والمناخ الدراسي والتحصيل والتخصص الاكاديمي، و ذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

2ـ تساؤلات البحث

1- هل توجد علاقة بين القلق الحالة و السمة وكل من القبول والرفض الوالدي كما يدركه الطلبة والطالبات؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات ؟
3- هل توجد علاقة بين القلق الحالة و السمة و أبعاد المناخ الدراسي ؟
4- هل توجد فروق في درجة القلق الحالة و السمة حسب الجنس و مستوى التحصيل و التخصص الأكاديمي ؟

3ــ اهمية الدراسة :

تبدوا اهمية الدراسة من خلال متغيرات البحث المتمثلة في القلق الذي يعتبر من المشكلات النفسية الهامة التي تواجه طلبة الجامعة بصفة خاصة كونهم يواجهون العديد من الضغوط التي تؤدي الى حالات القلق نتيجة لتخوفهم من مسارهم الدراسي ، ويتفاوت مستوى القلق بين طالب وآخر وفق متغيرات البحث:القبول والرفض الوالدي،المناخ الدراسي السائد في الجامعة ، هذا بالإضافة الى نوعية التخصص والمعدل المحصل عليه.

وتبرز اهمية البحث في مجال التنشئة الاجتماعية بشكل عام والأسرية والجامعية بشكل خاص ، ذلك ان المعاملة الوالدية المتمثلة في القبول والرفض الوالدي غالبا ما تؤثر سلبا او ايجابا في مراحل العمر المختلفة في الجانب النفسي والسلوكي والمعرفي لدى الافراد .

كما تظهر الاهمية الى مثل هذه الدراسة في مجال الصحة النفسية من خلال النتائج المحصل عليها ومدى اسهامها في مساعدة مسؤولي الارشاد النفسي على مستوى جامعة ورقلة وفهم العوامل والأسباب التي تؤثر في القلق لدى الطلبة للحد من مدى انتشاره .

كما تظهر اهمية هذه الدراسة في مجال علم النفس التربوي من خلال نتائج هذا البحث التي تسهم في مساعدة مسؤولي الارشاد التربوي والمهني من فهم العوامل المؤثرة في ضعف آراء الطلبة ومساعدتهم للوصول الى نمو نفسي وتربوي صحيحين .ومن خلال اهمية الدراسة الحالية وقع اختيارنا لهذا الموضوع .

4ــ اهداف الدراسة :

تهف هذه الدراسة الى :

1- الكشف عن القلق(الحالة والسمة) لدى طلاب جامعة ورقلة في علاقته بالممارسة الوالدية المتمثلة في القبول والرفض .
2- الكشف عن القلق(الحالة والسمة) لدى طلاب جامعة ورقلة في علاقته بالمناخ الدراسي وأبعاده(علاقة الطالب بزملائه، بالاساتذة، بالادارة).

3-التعرف على الفروق في المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء والمتمثلة في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة والطالبات .

4-التعرف على الفروق في درجة القلق الحالة والسمة حسب الجنس، مستوى التحصيل، التخصص الاكاديمي.

5ــ التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة

5ــ1القلق

يعتبر القلق حجر الزاوية وأساس كل الامراض النفسية وبقدر ما هو اساس كل الاختلافات النفسية ، إلا انه احد الجوانب الهامة التي تقف وراء نتائج ايجابية .

وقد عرف هذا المفهوم الكثير من التعريفات التي تمس عدة جوانب وعوامل مسببة له منها ما هو داخلي ومنها ما هو خارجي ويمكن ايجاز تعريف القلق الحالة والسمة كالآتي:

5ــ1ــ1 القلق الحالة

يعرف (عبد السلام زهران) القلق الحالة :' بأنه حالة انفعالية مؤقتة أو طارئة يشعر فيها الفرد وتظهر في سلوكه عندما يدرك تهديدا في الموقف ، فينشط الجهاز العصبي التلقائي (اللإرادي) استعدادا لمواجهة هذا التهديد وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد' (موضوع القلق) .(حامد عبد السلام زهران :2000،73)

5ــ1ــ2 القلق السمة

ويعرف (عبد السلام زهران): القلق السمة بأنه ' استعداد مكتسب للقلق ثابت نسبيا يميز شخصية الفرد ، ولا تظهر مباشرة في السلوك ولكن يستدل عليها من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمان ' (حامد عبد السلام زهران :2000،73).

واستنادا للتعريفين السابقين فان الباحث يضع التعريف الاجرائي للقلق الحالة والسمة بأنه:

5ـ1ـ3ـ1 التعريف الاجرائي للقلق الحالة

ويتمثل باستجابات افراد العينة على مقياس القلق الحالة (الصورة A) الذي اعد لهذا الغرض معبرا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على فقرات هذا المقياس.

5ـ1ـ3ـ2 التعريف الاجرائي للقلق السمة:

ويتمثل باستجابات افراد العينة على مقياس القلق الحالة (الصورة B) الذي اعد لهذا الغرض معبرا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على فقرات هذا المقياس.

5ـ2 التعريف الاجرائي للتحصيل الدراسي

ولأغراض هذه الدراسة يعرف التحصيل الدراسي بانه : ' المعدل السنوي الذي يحصل عليه الطالب عن طريق الاختبارات المعمول بها في جامعة ورقلة ، والتي تمثل تلك الخبرات والمعلومات المعرفية المكتسبة من خلال البرامج المطبقة في السنة الجامعية 2013/2012. '

5ـ3 التعريف الاجرائي لأساليب المعاملة الوالدية :

هي الاساليب التي يتعامل بها الاباء والأمهات مع الابناء في تربيتهم وتنشئتهم وفي علاقاتهم المختلفة في الحياة اليومية ويدركها الابناء وما يتخللها من تفاعل مع الوالدين وهو كما تقيسه قائمة المعاملة الوالدية لشيفر (Schaffer)1965 الذي استخدمه الباحث في هذه الدراسة ، من خلال بعدي القبول مقابل الرفض .

5ـ4 التعريف الاجرائي للمناخ المدرسي

يتمثل باستجابات افراد العينة على استبيان المناخ الدراسي الذي اعد لهذا الغرض معبرا عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على ابعاد هذا الاستبيان المتمثلة في علاقة الطالب بزملائه والأساتذة والإدارة.

6ــ حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في نطاق ما يلي:

6ــ1 الحدود البشرية:

تقتصر عينة الدراسة على طلبة السنة الاولى والثالثة من النظام الجديد(ل م د)في الكليات الست بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

6ــ2 الحدود المكانية:

تتمثل الحدود المكانية على جامعة قاصدي مرباح ورقلة بكلياتها الست.

6ــ3 الحدود الزمنية: ارتبطت فترة تطبيق هذه الدراسة للسنة الجامعية 2013/2012.

خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل بالتعريف لموضوع الدراسة والمتغيرات الأخرى باعتبار حساسية ارتباطه بالفرد في شتى مجالات حياته الشخصية والدراسية والمهنية جعلته يحظى بالاهتمام المعرفي والمتابعة الأكاديمية، كما تم التطرق لأهم تساؤلات البحث وتحديدها طبقا لأهداف الدراسة، وقمنا بعرض الأهمية التي يكتسيها هذا البحث والهدف من إجرائه والدور الذي تضطلع به أهم المتغيرات الواردة فيه، وتعريف متغيرات الدراسة المستخدمة إجرائيا وتم تحديد حدود البحث .

الفصل الثاني

القلق النفسي

ـ تمهيد

1ـ تعريف القلق

2ـ العلاقة بين الخوف والقلق

3ـ الخريطة المعرفية للقلق

4ـ أعراض القلق

5ـ أنواع القلق

6ـ الاتجاهات النظرية التي تعرضت إلى مفهوم القلق

7ـ تعقيب على النظريات المفسرة للقلق

ـ خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الإنسان أرقى الكائنات الحية من حيث تكوينه الجسمي والنفسي والانفعالي والاجتماعي فهو يستجيب لجميع مواقف الحياة بتجديد تلك الإمكانيات وذلك قصد بلوغ التكيف النفسي وبالتالي إشباع رغباته المختلفة، إلا أنه وبسبب محدودية تلك القدرات بقيت أحيانا دون بلوغ الأهداف التي يسعى لها، فيشعر بالقلق والإحباط بسبب العراقيل النفسية و البيئية.

ونظرا لوجود الكثير من الحالات التي لا يستطيع فيها الإنسان بلوغ تلك الأهداف، فإن القلق يصبح ملازما له وخاصة في هذا العصر الذي كثرت فيه متاعب الحياة، إلا أن الملفت للنظر هو أن الأشخاص يختلفون فيما بينهم من حيث قدراتهم واستعداداتهم، وقد نشأ عن هذا الاختلاف أشخاصا متوافقين مع مجتمعاتهم، وآخرين ساء توافقهم وانعدمت لديهم الصحة النفسية.

ولعل القلق هو مظهر من أهم مظاهر سوء توافقهم، لطبيعته وأشكاله المتعددة، وقد كان محل اهتمام من قبل علماء النفس والصحة النفسية إلى أن وصل بهم الحد إلى اعتباره مرض العصر، بل هو أساس الأمراض النفسية كلها.

وسوف نتناول في هذا الفصل تعريف القلق و مظاهره وأنواعه إضافة إلى النظريات التي تناولت هذا المفهوم و أسبابه و أعراضه.

1- تعريف القلق :

1ـ1 التعريف اللغوي للقلق:

يعرف القلق لغويًا بأنه " القلق من قلق والقلق الانزعاج، ويقال بات قلقًا واقلق غيره، والقلق لا يستقر .في مكان واحد (ابن منظور،: 323 1986)

ورد في مجمع اللغة العربية :قلق – قلقًا : لم يستقر في مكان واحد، وقلق لم يستقر على حال، وقلق اضطرب وانزعج فهو قلق، وأقلق الهم فلانًا أزعجه، وقد أقر المجمع استخدام

القلق بوصفه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث، والمقلاق : الشديد القلق يقال : رجل مقلاق وامرأة مقلاق (مجمع اللغة العربية :785 ،85 19)

1ـــ2 التعريف السيكولوجي للقلق:

يعتبر القلق من أهم مصطلحات الصحة النفسية، الذي اختلفت حوله الدراســـات والنظريات، وقد تعددت وجهات النظر حول مفهومه، اختلفت فيما بينهما في العوامل المسببة له، وكذا المرحلة التي يبدأ فيها إ لا أنه اتفقت حول محتواه وأنواعه ، وفيما يلي بعضًا من تلك التعريفات:

فقد عرفه (فرويد Freud): "بأنه رد فعل لخطر وهو يعود للظهور كلما حدثت حالة خطر من ذلك النوع". (محمد إبراهيم الفيومي :1985،58).

أما حامد عبد السلام زهران فيقول: "أنه حالة توتر شامل و مستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث، ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية وجسمية(حامد عبد السلام زهران:397، 1995) ".

في حين تذكر(كارن هورنيKaren Horney): "بأن القلق استجابة انفعالية لخطر يكون موجها إلى المكونات الأساسية للشخصية (مشال دبانية، نبيل محفوظ: 1984،170)

و ترى (مي May): "بأنه إدراك لتهديد موجه نحو قيمة ما يعتبرها الفرد أساسية في وجوده كشخص "(مشال دبانية، نبيل محفوظ : 1984،170) ".

أما (مسرمان) فيعرفه: "بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف ". (محمد إبراهيم الفيومي :1985،58).

ويشير (رمي بييالو Remy Puyuelo): 'إلى أن القلق له معنى عام لتجربة قاسية تتضمن مفهوم التهديد وعدم الأمن" (Remy Puyuelo :14,1980)

ومن هذه التعريفات، نرى بأن (فرويد Freud) يعتبره شعورا غامضا بالخطر المثير، هذا الخطر الذي ظهر للفرد يعتبر مثيرا واقعيا في البيئة الخارجية، ولكن تهديده للفرد

يكون أقوى، إذا تلاشى و بقيت الاستجابة المتمثلة في الشعور بالخطر الغامض الذي يكون مآله وجود مظاهر القلق الخاص أو العصابي.

ويزيد (حامد عبد السلام زهران) في تعريفه إضافة لما قاله (فرويد) بأنه تهديد لخطر قد يكون فعلي أو رمزي، و أن هذه الحالة تصاحبها مظاهر وأعراض تظهر على شكل أعراض فيزيولوجية أو جسمية. مثل زيادة نبضات القلب، والعرق والارتعاش، وأعراض نفسية كالشعور بالتهديد و توقع حدوث المصائب والضغط الشديد، والشعور بالعزلة.أما (هورني) فتميزه بالصبغة الذاتية، من خلال أحاسيس الفرد والصراعات الداخلية للشخصية، كالشعور بالإثم و الخجل اتجاه الأنا. ويزداد التهديد لدى (مي) إن هذا الخطر و التهديد يمس جوهر الشخصية.

أما (ماسرمان) فإنه يربط بين القلق و الصراعات في عملية التكيف.

إن التكيف كغيره من العمليات الانفعالية، له جانب شعوري يتمثل في الخوف والفزع والشعور بالعجز والإحساس بالذنب ومشاعر التهديد، كما يشمل القلق عمليات معقدة متداخلة، يعمل الكثير منها دون وعي بمعنى أن يعاني الفرد المخاوف دون أن يدرك العوامل التي تدفعه إلى هذا.

ومن خلال كل هذا، نبين أن القلق، هو استجابة انفعالية لخطر يكون مصحوبا بنوع من المظاهر الفيزيولوجية والنفسية قصد إعادة التوازن والتكيف مع المواقف، وعليه يمكن القول أن هذه المظاهر هي حالة من التوتر الشامل نتيجة لظهور خطر داخلي أو خارجي قد يحدث، يصاحبها خوف غامض و أعراض نفسية و جسمية.

وبعد تعرضنا إلى تعريف القلق، باعتباره حالة نفسية تظهر حين ينتاب الفرد شعور بوجود خطر يهدده، و ما يصاحبه من ظهور اضطرابات فيزيولوجية مختلفة على غرار الخوف الذي تظهر فيه اضطرابات فيزيزلوجية و توتر انفعالي نتيجة لظهور خطر، فقد بدا من الأهمية الفصل بين المفهومين، انطلاقا من توضيح أوجه الشبه و الاختلاف حتى نستطيع التفرقة بينهما وتحديدهما تحديدا دقيقا، حيث يصعب علينا التمييز بينهما خصوصا

في الحالات التي يكون فيها وجه الشبه كبيرا. وقد اختلف العلماء والباحثون في العلاقة بين الخوف والقلق، فيقر الفريق الأول بوجود علاقة بين المفهومين بينما يرى الفريق الثاني عكس ذلك.

2- العلاقة بين الخوف و القلق :

2-1- أوجه الاختلاف بين الخوف و القلق :

فرق كثير من علماء النفس بين الخوف و القلق و جعلوا كل واهد منهما مختلفا عن الآخر. فيرى (سعد جلال) أن القلق يختلف عن الخوف الذي يعرف سببه، و مصادره محددة و معروفة، فالذي يخاف الثعابين لديه سبب معقول لخوفه، ويمكن التنبؤ بهذا الخوف. أما القلق فسببه مجهول إما حقيقة أو وهما.

أما (عبد السلام الهيثي) فيرى أن الاختلاف بين الخوف والقلق من حيث الموضوع و شدة كل منهما، ومن حيث الاستمرارية والصراع الداخلي(جمال محمد السعيد: 1996،75).ومن حيث معرفة المثير وعدمه. ونتيجة لصفة تعقد العوامل التي تؤدي إلى القلق و عدم معرفة حقيقة هذه العوامل، فإنه يأخذ صفة الدوام والاستمرارية، بعكس الخوف الذي ينشأ وقتيا نتيجة تعرض المرء إلى موقف يدعو إلى الخوف، و ليس للخوف صفة الاستمرارية و الدوام التي نراها في القلق.

أما (أحمد محمد عبد الخالق) ذكر أن (ليف Leef) فرق بين الخوف والقلق من حيث الملامح السيكولوجية في عدة نقاط:(أحمد عبد الخالق : 1987،30)

- من حيث الموضوع فقال: "يختلف الخوف عن القلق من حيث الموضوع، فالقلق غير معروف أما الخوف فموضوعه معروف من حيث التهديد فالخوف مثيره خارجي بعيدا عن الشخصية، أما القلق فمثيره داخلي نابع من الشخصية.
- أما من حيث التعريف فالخوف محدود ومعروف أما القلق فغامض وغير مفهوم.
- ومن حيث الدوام فالخوف يزول بزوال المثير أما القلق فهو مزمن ومستمر.
- ومن حيث الصراع فالقلق يصاحبه صراع دائم أما الخوف يصاحبه صراع وقتي.

وقد أوضح لارانس(Laurence)أن الخوف يختلف عن القلق من حيث المثير الذي يؤدي إلى استثارتهما عندما قال: ' الخوف هو رد فعل خطر معروف وواقعي ويكون الخطر خارجي أما القلق فهو رد فعل لخطر غامض غير معروف، ويكون الخطر ذاتيا وأكثر عمومية من الخوف ' (جمال محمد السعيد :78،1996).

أما جاك شوران (JAK SHORN) فقد فرق بين الخوف والقلق وبين هذا الاختلاف في النقاط التالية: (جمال محمد السعيد :80،1996)

- أن الخوف يستطيع الشخص السيطرة عليه،أما القلق فلا يستطيع السيطرة عليه.
- مواجهة الخوف تؤدي إلى هلاك الفرد، أما مواجهة القلق قد يكون بداية الشفاء منه
- الخوف استجابة لمثير واحد،أما القلق استجابة لعدة مثيرات.
- مريض الخوف لا يصاحبه أمراض تصيب الفرد بصفة مباشرة، أما القلق فتصاحبه أمراض عديدة تصيب الفرد بالقلق بصورة مباشرة.
- انفعال الخوف يتميز بالبساطة، أما القلق فانفعاله يتميز بالتعقيد والتأزم.
- لصاحب الخوف استجابات حركية، أما القلق تصاحبه عمليات عقلية.

2-2 أوجه التشابه بين الخوف والقلق:

إن أوجه الشبه بين الخوف والقلق بينته آراء علماء النفس، فكلاهما يعتبر انعكاسا لخطر حقيقي، ومن العلماء والباحثين الذين أوردوا جوانب الشبه بين هذين المفهومين. نجد كمال الدسوقي الذي يرى بأن الخوف والقلق قوام تكوين الفرد النفسي، ودافع سلوكه وعلاقاته الاجتماعية والطبيعة الإنسانية عموما. في حين يرى محمد إبراهيم الفيومي، أن القلق هو حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثير من الكدر والضيق.

كما يرى مصطفى غالب، أن الخوف كثيرا ما يقترن بالقلق، لأن الطفل الذي نشأ على الخوف لا يمكن أن يكون آمنا، ومن ثم فإنه سرعان ما يقع فريسة للوساوس، وشتى أنواع القلق الذي يزداد حدة حتى يصل إلى الخوف والرعب و الفزع. و يضيف محمد جميل يوسف إلى أن العزلة والخوف من مواجهة الأشياء تولد الشعور بالقلق،

فإثارة دافع قوي كالقلق، تؤدي إلى تكوين ميل لتجنب العزلة و البحث عن المشاركة. والقلق هو توقع الخوف.

ومما سبق يتضح أن الفريق الأول بين أن هناك تشابها بين الخوف والقلق، وأنهما قوام أساس تكوين الفرد. والفرد الذي ينتظر الخوف، يكون مضطرب الشخصية وقلق المزاج، وكلما ازداد قلق الفرد ازداد خوفه وعلى ذلك يقترن الخوف بالقلق في أغلب الحالات.

أما رأي علماء النفس الأجانب، فقد ذكر سيرجيون أجلش SEARGUION EHGLISH أن هناك وجه شبه في الجانب الفيسيولوجي بين المفهومين وأن المشاعر التي تستولي على الأطفال هي مشاعر القلق و هي في حد ذاتها مشاعر الخوف حيث يصاحبها نفس التغيرات الجسمية، مثل سرعة التنفس، فقدان الشهية، الغثيان، النوم المتقطع...إلخ.

كما بين هيلسون هاري(HELSON HARRY)أن الخوف العصابي هو نوع من أنواع القلق و أن المخاوف تشرح دور القلق في السلوك.

كما أوضح جراي ميلفن(GRAY MELVIN)أن الاختلاف بين الخوف والقلق موجود ومن الصعب التمييز بين التهديد الحقيقي و غير الحقيقي فهو وسيلة تقديرية وأن الاختلاف يتمثل في ذاتية كل منهما. (جمال محمد السعيد :85،1996)

كما يرى فرويد(FREUD) أن القلق الذي يشاهده عند مرضاه هو عبارة عن حالة خوف غامض وأن الخوف والقلق هما أساس جميع الحالات العصابية غير أن الخوف في نظره يرتبط بالمسائل و المواقف الجنسية و ما يتعلق بها.

كما اتفق وولمان(WOOLMEN) مع سيرجيون من أن الخوف والقلق متشابهان من حيث ردود الأفعال الجسمية وأن مشاعرهما واحدة، في حين نلاحظ أن هيلسون وفينجل وفرويد اتفقوا على أن القلق هو عبارة عن خوف عصابي أي خوف غامض يشرح دور القلق في السلوك. وأرجع ميلفن جواي التشابه بين الخوف والقلق إلى صعوبة

التمييز بينهما حيث يصعب التمييز بين التهديد الحقيقي الذي يحدد الخوف والتهديد غير الحقيقي الذي يحدد القلق، فالتمييز بينهما عملية تقديرية و أن الاختلاف يتمثل في ذاتية كل منهما(سيجموند فرويد: 14، 1997)

ومن هنا نرى أن هناك رأيان مختلفان حول المفهومين فأحدهما يرى أن هناك تباينا بينهما. والآخر يرى أن بينهما تشابها و ارتباطا وبالتالي يمكن استخدام كل منهما مرادفا للآخر ذلك إذا قلنا أن للخوف مثير معروف ومحدد وإذا تكرر فإنه يصير لدى الشخص توقعات عما سيخيفه وهذا التوقع المستقبلي هو القلق (جمال محمد السعيد :1996،85).

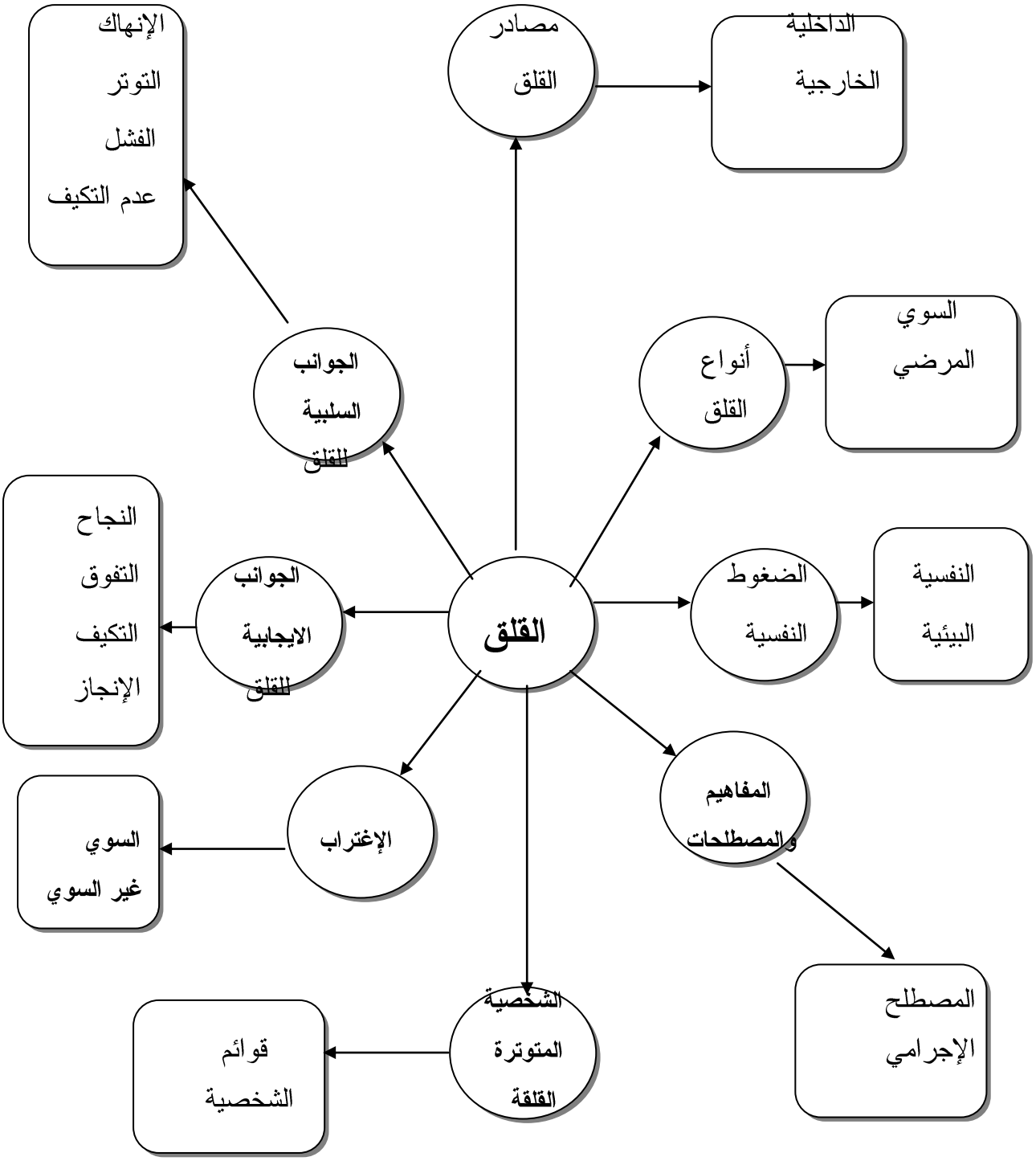
- أما سلوك الشخص المضطرب و المتوتر فيصعب علينا تمييزه إن كان خائفا أو قلقا، فخوف الشخص أو قلقه متداخلا ويصعب التمييز بين من نراهم خائفين و قلقين و لذلك يستخدمان بالتبادل كمترادفين.
- إن القلق يبدأ دائما كخوف له أساس إلا أن الأول لا يعرف سببه.
- إذا قسمنا الخوف الحقيقي وغير الحقيقي فيعني ذلك أن الخوف غير الحقيقي هو الخوف العصابي و نطلق عليه القلق.
- إن من يفرق بين الخوف والقلق عليه أن يرجع إلى ذاتية كل منهما لأن التمييز بينهما يكون تقديريا و اعتباريا لا إلى ذاتية كل منهما.

3ــ الخريطة المعرفية للقلق

إن فهم موضوع القلق يجعلنا نضع تصورا شاملا من خلال الخريطة بحيث تكون الرؤية أوسع حتى نستطيع أن نفهمه ، فالقلق ليس مصطلحا منفردا بذاته ، بل يمكن أن نتصوره من خلال الخريطة المعرفية والتي يمكن رصدها في الآتي :

مصادر القلق ــ الداخلية والخارجية ــ السوي والمرضي..أنواع القلق: النفسية والبيئية ــ الضغوط النفسية ..المفاهيم والمصطلحات المصطلح الإجرائي ــ الشخصية المتوترة القلقة ــ قوائم الشخصية ..الاغتراب ــ السوي وغير السوي.. الجوانب

الإيجابية للقلق ــ النجاح التفوق التكيف الإنجاز.. الجوانب السلبية للقلق ــ الإنهاك التوتر الفشل عدم التكيف.



شكل رقم : (1) يبين الخريطة المعرفية للقلق (عثمان السيد فاروق:13 ، 2001)

4ـ أعراض القلق:

يختلف الأشخاص في استجابتهم للمواقف التي يتعرضون إليها حسب طبائعهم وحسب أمزجتهم و تكوينهم الجسمي والنفسي والاجتماعي وتشمل صورة الشخص القلق أعراضا مختلفة منها ما هو نفسي ومنها ما هو فيزيولوجي أو جسمي.

4ـ1 الأعراض الجسمية:

فهي كثيرة ومتنوعة وتكون مصحوبة بإحساسات جسمية واستجابات. مثل: نبضات القلق والخفقان والعرق والارتعاش وشحوب الوجه واتساع حدقة العين وبرودة الأطراف(سعد جلال :1985،193) ارتفاع ضغط الدم واضطرابات التنفس وعسره والشعور بالضيق والدوران والغثيان، وجفاف الفم والحلق علاوة على أن شهية الشخص القلق للأكل ونزعته للنوم تكون واحدة فقد تضعف شهيته بشكل واضح ويصبح غير قادر على الأكل. وقد تزداد زيادة واضحة و يصبح راغبا في الإكثار من الأكل ونزعه إلى النوم يظهر وكأنه يعوض بالزيادة في الأكل والإكثار من النوم بإبعاد قلقه عن طريق الانشغال بهما.

4ـ2 الأعراض النفسية :

هي شعور الشخص بالخوف وعدم الراحة الداخلية و ترقب حدوث مكروه لديه. ثقته بنفسه تؤدي به إلى اضطراب في السيرة المألوفة لحياته و ينتج عنه صعوبة في التركيز وتشتيت الانتباه. علاوة على عدم قدرته على التركيز فيما يقوم به، ويتبع ذلك النسيان اختلال مركز التسجيل في الذاكرة، الذي يتطلب التركيز أو الانتباه كطالب القلق الذي لا يستطيع التركيز فيما يقرأ نتيجة لعدم الاحتفاظ بأي شيء في ذاكرته.

كما يختل تسلسل تفكير الشخص القلق أثناء وجوده أمام لجنة الامتحان فتصبح إجابته ناقصة وغير متسلسلة لفقد بعض أفكاره وتهتز الكلمات في فمه نتيجة للخوف والقلق الذي انتابه، إضافة إلى خوفه من بعض الموضوعات المختلفة كالخوف من

الأماكن المظلمة أو الفسيحة أو العالية أثناء وجود في وضعيات من هذا النوع فيزداد قلقه. ولا يشعر بالاستقرار إلا بعد الخروج من تلك الوضعيات.

5ـ أنواع القلق:

يعتبر القلق أهم ركن من أركان نظرية التحليل النفسي لماله من مكانة مكنته من لعب دور أساسي و هام في نمو الشخصية، حيث ينظر فرويد إلى القلق باعتباره إشارة إنذار لخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صفوها. و قد آثر فرويد استخدام كلمة قلق على كلمة خوف. فالخوف هو الخوف من شيء موجود في العالم الخارجي حيث يخاف الإنسان من مخاطر باطنية كما يخاف من مخاطر خارجية(كلفن هال:73،1970)

فمشاعر القلق التي يشعر بها الإنسان، تبين أن دوافع الهو و الغرائز و الأفكار التي تجول في خواطره غيرمقبولة على مستوى الأنا والأنا الأعلى، والتي ظل يكافحها و يعمل على كبتها في كل مرة تحاول الظهور فنجده يقاومها بشكل عنيف مما يتولد لديه من صراع .

ويلعب القلق دور المنذر بالخطر للقوى المتمثلة في الأنا و الأنا الأعلى ليقوم بحشد مزيد من الطاقة والقوة الدفاعية لتصد المكبوتات والحيلولة دون ظهورها والإفلات من باطن اللاشعور.

وقد ميز فرويد ثلاث أنواع من القلق حسب تقسيمه لمكونات الشخصية وهي: الأنا، والهو،والأنا الأعلى ويقابلها القلق العصابي والقلق الخلقي(علاءالدين كفافي:236،1999). هذه الأنماط الثلاثة من القلق لا يختلف الواحد منها على الآخر في الكيف، فكلها تمثل صفة واحدة وهي غير لاذة ، وإنما تختلف حسب مصدرها، فمصدر القلق الأول جاثم في العالم الخارجي بينما يكمن التهديد في النوع الثاني الذي مصدره غريزي قائم في الهو، ومصدر التهديد في النوع الثالث قائم في الأنا الأعلى وسنحاول أن نوضح الأنواع الثلاث للقلق.

5ـــ1 القلق الموضوعي:

ويطلق عليه اسم القلق الواقعي أو السوي، أو الصحيح، وهي تجربة انفعالية مؤلمة تنتج عن إدراك مصدر الخطر في البيئة التي يعيش فيها الفرد(ميشال دبابنة: 1984،181) حيث يكون للقلق في هذه الحالة وظيفة هامة تدفع الفرد للاستعداد لمتابعة هذا الخطر إما بالقضاء عليه أو تجنبه أو استخدام وسائل دفاعية ضده. والخطر هو أي ملابسة من ملابسات البيئة التي تهدد بإيذاء الشخص وإدراك الخطر وإثارة القلق. وقد يكون أمرا فطريا و تبدأ هذه المخاوف منذ الميلاد، وحين يتعرض الطفل الصغير إلى عدد كبير من المنبهات و المثيرات الخارجية فهي بمثابة الخبرات الانفعالية الأولى للخوف.

و قد استعملت هورني كلمة الخوف بالنسبة لهذا النوع من القلق للصعوبة القائمة في التمييز بين الخوف و القلق، و اعتباره هنا مصدرا للإثارة أو لخطر ظاهر للعيان على مستوى العالم الخارجي و قد يشبهه ما أسماه سبيلبرجر بحالة القلق Anxirty cas حيث يتوقع كل فرد حين يدرك أحد الموضوعات الخارجية على أنها موضوع مهدد أو خطر يستجيب له بدرجة من القلق (علاء الدين كفافي:1999،236).

ورغم التشابه الكبير في عدم التمييز بين الخوف والقلق خصوصا في الحالة الأولى المتعلقة بالقلق الموضوعي ،إلا أننا كما يقول نعيم الرفاعي إن قوة مكانة العنصر الذاتي في إلصاقنا معنى ما بالإشارات الموضوعية الدالة على الخطر التي تدعونا إلى المحافظة على مفهوم القلق في مناسبات (موضوعية) من هذا النوع و الميل إلى مفهوم القلق بدلا من مفهوم الخوف(نعيم الرفاعي:275، 1972) ومن أمثلة هذا النوع من القلق، قلق دخول الامتحان والنجاح أو دخول عمل جديد أو الإقدام على الزواج،أو انتظار خبر هام أو الانتقال إلى بيئة جديدة. والانتقال من المعلوم إلى المجهول أو وجود خطر عام يهدد مصير الأمة من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية.

5ـــ2 القلق العصابي:

إذا كان النوع الأول من القلق خارجي المنشأ و مدرك من طرف الشخص و ماثل على البيئة الخارجية فإن هذا النوع هو أخطر من الأول لعدم تحديد سببه من جهة، والتوقعات المختلفة التي يتخيلها الشخص المصاب و يسقطها على بعض المواقف، فضلا عن أن مصدره داخلي ينبع من شخصية الفرد الداخلية.

حيث نرى أن هذا النوع ينشأ نتيجة للمحاولات الكثيرة التي تثيرها الغرائز والمكبوتات و التي تحاول بشكل أو بآخر الإفلات من اللاشعور لتطفو إلى ساحة الوعي، حيث يمثل القلق هنا دور المنبه أو المنذر بالخطر للأنا الذي يسعى جاهدا إلى عدم إشباعها و كبتها من جديد.

ويمثل هذا إشارة إلى قيام الأنا بالصد إلى المكبوتات وعدم إشباعها وظهورها إلى ساحة الشعور، حيث يتخذ طرقا وأساليب للدفاع عن النفس وينشأ الصراع النفسي الداخلي للفرد، ويقوم الأنا بعد ذلك باتخاذ صور متعددة يحاول الدفاع بها عن نفسه والتي تمثل الحيل الدفاعية مثل التبرير والإسقاط و النكوص من أجل خلق نوع من التوازن والتكيف مع الظروف الجديدة.

و يتمثل القلق العصابي في ثلاثة أشكال أو صور حسب رأي فرويد:

1- يتميز الشكل الأول بالخوف الشديد الدائم الذي يشعر به الفرد في جميع المواقف ويتوقع دائما حدوث شيء مفزع. و يضيف علاء الدين كفافي أن الإلحاح المستمر لغرائز الهو المكبوتة التي تحاول الظهور على سطح الوعي و تؤثر على الأنا و الحيل الدافعة له، مما للفرد حالة من التوتر و الخوف الشديد، و يلاحظ السلوك المتسم بالعزلة . والانطواء(علاء الدين كفافي:237،1999).

كما يشير نعيم الرفاعي إلى أن هذا النوع يسمى بحالة القلق نتيجة لعدم ارتباطها بموضوع محدد و تحدث من تأثيرات داخلية تنبعث من شخصية الفرد التي ارتبطت بخبرات مزعجة منذ الصغر(نعيم الرفاعي:375، 1972).

2- و يسمى الشكل الثاني بالمخاوف الداخلية المرضية و هي مخاوف شديدة جدا لا تعكس الصورة الحقيقية بين المثير الذي أثار الخوف و بين السلوك أو رد الفعل الذي لا ينطبق مع المثير حيث نلاحظ أن الشخص المصاب بهذا النوع يخاف من أشياء كالخوف من الأماكن المظلمة و الواسعة أو وجود شخص في مكان مرتفع و هذه المشاعر تعرضت للنسيان و التي حدثت أثناء طفولة الشخص و تظهر إلى الساحة كلما أثيرت من جديد.

ويتميز النوع الثالث بتوقع حدوث الأذى و التهديد المستمر و هي أمور تظهر لدى المصاب بالهستيريا وتظهر كتعبير عن قلق مكبوت يحرم إشباعه نتيجة لوجود عوائق وصعوبات تسعى لصده له أو عدم إشباعه.

5ـــ3 القلق الخلقي:

كما ذكرنا سابقا أن التقسيم الذي ظهر في تقسيم فرويد للشخصية مثل القلق الموضوعي بالهو و القلق العصابي بالأنا الأعلى و رأينا أن القلق الموضوعي إنما يكون من خلال بعض المخاوف في أشياء موجودة على مستوى البيئة الخارجية حيث تميز القلق العصابي بالخوف الشديد من أمور داخلية نابعة من شخصية الفرد. وتوقع حدوثها من وقت لآخر نظرا لارتباطها بخبرات سابقة أليمة في الطفولـــــة و تحولت إلى مكبوتات تحاول الظهور كلما سمحت الفرصة و عليه أصبح الإنسان يعيش نوعا من عدم الاتزان والتوافق بين الصراعات والحيلولة دون ظهور تلك المكبوتات على مستوى الشعور وعدم إشباعها من طرف الأنا حتى لا يقع صدام مع المعايير الاجتماعية و تجعله عرضة للعقوبات الذاتية من طرف الأنا(ميشال دبابنة ونبيل محفوظ:181،1984) حيث يشبه القلق الخلقي.

5ـــ4 حالة القلق وسمة القلق:

لقد توصل كل من كاتل واسبيلبيرجر الى التمييز بين جانبين من القلق اطلقوا على الاول "حالة القلق " وعلى الثاني " سمة القلق " وعلي الرغم من اختلاف مفهوم كل من

حالة القلق وسمة القلق من الناحية المنطقية ،كما يشير الى ذلك "احمد عبد الخالق " فإنهما يعتبران من المفاهيم البنائية المرتبطة معًا ومع تميز هذين المفهومين تمامًا إلا أنهما قد استخدما من قبل بعض الباحثين بطريقة أدت إلي كثير من الغموض والخلط بينهما(احمد عبد الخالق:28،1990) ومن هنا لابد من إزالة هذا الغموض والخلط كالتالي:

5ـــ4ـــ1 القلق الحالة : Anxiety State

لقد توصل كل من كاتل واسبيلبيرجر الى التمييز بين جانبين من القلق اطلقوا على الاول "حالة القلق " وعلى الثاني " سمة القلق "

يعرف القلق كحالة بأنها استجابة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبي الذاتي وزيادة تنبيهه وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص أن منبهًا معينًا أو موقفًا ما قد يؤدي إلي إيذائه أو تهديده أو إحاطته بخطر من الأخطار وتختلف من حيث شدتها تبعا لتكرار الموقف فعلي الرغم من ان حالة القلق مؤقتة الا انها يمكن ان تتكرر عندما تثيرها مثيرات ملائمة ومن الممكن ايضا ان تبقى زمنا اضافيا عندما تستمر مواقف .(احمد عبد الخالق:29،1990)

ويشير كاتل إلى أن حالة القلق تتغير بحسب المواقف وان التباين بين تلك المواقف اكثر ارتفاعا من التباين بين الافراد وأن حالة القلق تكون مؤقتة وتختلف من لحظة لأخرى وسرعان ما تزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد وأن حالة القلق هي رد فعل انفعالي يحدث عندما يدرك الفرد موقفا ما بأنه خطر ويمثل هذا تهديد شخصي له وذلك بغض النظر عن ان هذا الموقف يمثل خطرا حقيقيا ام لا (طه عبد العظيم: 19، 2004).

ويرى جولدن بيرج (Goldenberge) ان حالة القلق هي حالة مؤقتة او خبرة تحدث لمثير او منبه داخلي او خارجي وتتفاوت هذه الحالة تبعا لتفاوت درجات المثير وتتضمن مشاعر التوتر مصحوبة بردود افعال فسيولوجية وتستثار هذه الحالة بموقف يدركه الفرد على انه مصدر التهديد . (غريب عبد الفتاح:356،1998)

ويفرق الباحثون بين القلق كحالة والقلق كسمة، ففي حالة القلق لا يكون القلق من طبيعة الشخص وليس مكوناً من مكونات شخصيته ولكن يظهر في مواقف محددة ومعينة وكثيرة الحدوث مثل موقف الامتحان (محمد الطيب : 90 ، 1996).

5ـــ4ـــ2 القلق السمة : Anxiety Trait

اما سمة القلق يعرفها سبيلبيرجر وكاتل وكامبل واتكنسون "بأنها عبارة عن استعداد سلوكي مكتسب يظل كامناً حتى تنبهه منبهات داخلية أو خارجية فتثير حالة القلق ويتوقف مستوى إثارة حالة القلق عند الانسان على مستوى استعداده للقلق اي مستوى سمة القلق عنده، فالشخص صاحب سمة القلق العالية يستجيب لمواقف التهديد بخوف شديد زائد عن الحد العادي، أما صاحب سمة القلق المنخفضة فإنه يستجيب للتهديد بشكل عادي وطبيعي " (مرسي كمال: 39 ،1978)

ويشير احمد عبد الخالق أن سمة القلق تشير إلي استعداد ثابت نسبي لدى الفرد، وعلي الرغم من تميز هذا الاستعداد يتصف بقدر أكبر من الاستقرار بالمقارنة إلي حالة القلق فإن هناك فروقا فردية بين الافراد في تهيئتهم لإدراك العالم بطريقة معينة باعتباره مصدرا للتهديد والخطر، وفي ميلهم الى الاستجابة بأسلوب خاص يمكن التنبؤ به (احمد عبد الخالق 438 : ،2000)

ويرى معظم السيكولوجيين أن القلق كسمة يكون مكون أساسي في شخصية الفرد، ويشير إلي استعداد ثابت نسبيًا لدى الفرد ويظهر في جميع مواقف حياته سواء الطارئة منها أو العادية ويؤكدون أيضا أن حالة القلق قابلة للتعديل أما سمة القلق فمن الصعب تعديلها خصوصا بعد أن يصل الفرد لمرحلة الرشد (محمد الطيب : 90، 1996)

من خلال ما سبق يتضح أن تعبير سبيلبيرجر عن نشأة حالة القلق كعملية انفعالية تشبه حدوث القلق عند فرويد، فإن القلق يحدث في الأصل إذا تعرض الفرد لخطر فعلي في موقف معين في العالم الخارجي، فيدرك من جانب الفرد كشيء يهدده، وهذا الإدراك للخطر يثير

القلق لدي الفرد، و أن القلق الحادث هو القلق الموضوعي الذي يتضمن رد فعل معقد لأذى خارجي متوقع وتتناسب حدة استجابة القلق الناشئ مع حجم الخطر الخارجي.

وعليه فان حالة القلق عند سبيلبيرجر تشبه القلق الموضوعي عند فرويد، وبعد نشوء القلق الموضوعي فإن الفرد يحاول خفضه عن طريق كبت المثيرات التي تبعث الاستجابة المؤلمة، وعند حدوث انهيار جزئي في الكبت ينتج عنه اندفاع النزعات المكبوتة إلى الحيز الشعوري في صورة قلق عصابي وهو داخلي المنشأ مثله مثل قلق السمة (مرسي كمال إبراهيم: 15، 1982).

ويتضح مما سبق أن قلق الحالة هو قلق مؤقت يزول بزوال الخطر الذي يتعرض له الفرد، وهو متغير بالنسبة للفرد الواحد حسب الموقف، ويشبه القلق الموضوعي عند فرويد، أما قلق السمة فهو صفة ثابتة نسبيًا في الشخصية وهو موجود مع الفرد وكامن في شخصيته ويثار بشكل غير عادي عند تعرض الفرد لأي موقف، وهو قلق غير مبرر ويشبه القلق العصابي عند فرويد، حيث إنه مكتسب في مراحل الحياة المختلفة وهو متغير بحسب الأفراد لا بحسب المواقف.

5ـ4ـ2ـ1 خصائص سمة القلق:

من خصائص سمة القلق ما يلي:

1. سمة القلق من سمات الشخصية المزاجية أحادية البعد على خط متصل.
2. سمة القلق موجودة عند جميع الناس بمستويات مختلفة تمتد من المستوي المنخفض إلي المستوي العالي.
3. سمة القلق استعداد سلوكي يكتسب في الطفولة المبكرة، ويضل ثابتًا نسبيا عند الأفراد في مراحل الحياة التالية (نائل ابراهيم ابو عزب:25،2008)

والقلق العصابي يأخذ شكل المخاوف المرضية، إلا أن القلق الخلقي يأتي بعد تفكير الشخص من القيام بسلوك يخالف المعايير وقيم المجتمع التي يمثلها الأنا الأعلى حيث يتعرض لألوان من التأنيب من طرف الضمير الذي يمثل السلطة الأبوية ذلك أن عدم

القيام بتنشئة سليمة مبنية على أسلوب المعاملة الودية السمحة يولد للطفل نوعا من إحساس الدونية و النقص و يكون أكثر عرضة لهذا النوع من القلق.

وعلى العموم فإن هذه الأنواع من القلق التي سبق الإشارة إليها تأتي انطلاقا من ماضي الشخص ومن تنشئته الاجتماعية وأن الأسلوب المتسم بالشك يولد لدى الطفل نوعين من المخاوف التي قد تصبح مخاوف مرضية، تؤدي إلى القلق العصابي المرضي. أما التنشئة السليمة هي التي تراعي في الطفل كل متطلباته وتحيطه بنوع من الرعاية وتتماشى مع متطلبات نموه حتى تكون عملية النمو سليمة خالية وبالتالي يشعر الطفل بالاطمئنان والراحة النفسية التي تظهر على توافقه النفسي والاجتماعي الذي ينعكس بشكل إيجابي في خدمة المجتمع بشكل عام.

6ـ الاتجاهات النظرية التي تعرضت إلى مفهوم القلق:

إن ظهور القلق في أي مرحلة من مراحل حياة الشخص أمر طبيعي، ذلك أن القلق مصاحب للشخص منذ ميلاده، فتعرضه لمواقف مختلفة يحدث عنده نوعا من القلق الذي ينتابه. فإذا زال القلق بزوال المصدر أو السبب الرئيسي، كان هذا النوع سويا وعاديا، أما إذا استمر الحال بعد زوال السبب نقول بأنه القلق العصابي الذي تظهر فيه أعراض المرض فجأة دون إنذار يثير ضغوط واضحة (دافيد:18،1989).

إن منشأ القلق ليس وليد الموقف الذي يتعرض له الشخص في الوقت الحالي، و لكن يعزى إلى خبرات الشخص الماضية، هذه الخبرات التي اختلف حولها العلماء لتفسير ظاهرة القلق ذلك أن هذه الآراء النظرية المختلفة لم تكن نحو المفهوم ذاته، و لكن بالنسبة للرؤية النظرية اتجاهه(رشاد علي :97،1993)، حيث يرى بعض اصحاب نظرية التحليل لنفسي أن عدم إشباع الرغبات الجنسية والإحباطات التي يتعرض لها الطفل منذ ميلاده، هي السبب في ظهور القلق.

و يرى آخرون منهم أن الرغبات المكتوبة هي رغبات عدائية تجاه الوالدين، لخوفه من فقدان الحب و الحنان و العطف. في حين يرى فريق ثالث أن منشأ القلق يرجع إلى

صدمة الميلاد أين كان الطفل ينعم باللذة والسعادة في جنة الرحم، و ميلاده هو طرده من هذه الجنة فيشعر بصدمة شديدة ينتج عنها الشعور بالقلق(رشاد علي :98،1993).

من هذه الآراء نحاول أن نبين أهم الأطروحات الخاصة بظاهرة القلق:

6- 1- نظرية التحليل النفسي:

اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق التي كان يشهدها بوضوح أثناء معالجته للحالات العصابية، وحاول معرفة سبب ونشأة القلق، حيث لاحظ أنه عبارة عن حالة من خوف غامض يختلف عن الخوف العادي الذي مصدره معلوما. وحاول الوصول إلى تفسير معقول يمكن من خلاله معرفة أنواع القلق التي شهدها حين ظن في بداية الأمر، أن عدم الإشباع الجنسي وعدم تفريغ تلك الطاقة التي يسميه فرويد (باليبيدو)، هي التي تتحول إلى القلق.

هذا التحول الذي يتم بطريقة فيزيولوجية بحتة، وتِأكد من أن القلق العصابي ناشئ من كبت الرغبة الجنسية التي تتحول فيما بعد إلى طاقة تكون سببا في القلق الذي يعتبر المسبب الأول في ظهور الأمراض العصابية . (Remy Puyuelo : 16 ,1980)

وبدأ فرويد تفكيره الجديد في محاولة معرفة أصل القلق الذي يظهر في الأصل كرد فعل لحالة خطر وهو يعود إلى الظهور كلما حدثت ظاهرة خطر من ذلك النوع(نعيم الرفاعي:279 ، 1972).

من هنا يمكن أن نستنتج أن قلق الطفل ظهر في بداية الأمر أمام حالة خطر، التي تتكون من تقدير الشخص لقوته بالنسبة لمقدار الخطر، و من اعترافه بعجزه أمامه عجزا بدنيا إذا كان الخطر موضوعيا، و عجزا نفسيا إذا كان الخطر غريزيا.

فأصل القلق لدى الإنسان يرجع إلى الصدمة الأولى من حياة الإنسان، من خلال انفصاله عن أمه أثناء عملية الميلاد. هذه الخبرة التي ينشأ عنها القلق الأول تتضمن مشاعر و إحساسات جسمية مؤلمة، وهي العامل الرئيسي في القلق. وبالتالي يكون رد

فعل الطفل ليس الخوف، لأن هذا الأخير يقتضي معرفة مصدره وأن الطفل غير قادر على تحديد و إدراك الخطر، فينشأ القلق.

ويبدأ الطفل في النمو ويصبح تعلقه بأمه كبيرا ، نظرا للثقة الموجودة بينهما، كونها المصدر الرئيسي الذي يسهر على إطعامه وتنظيفه ومراقبته من الإصابة بالأذى وبالتالي مصدرا لإشباع كل رغباته، وتحقيق حاجاته الضرورية، وزيادة شوق الطفل لأمه من حيث كونها مصدر الإشباع وعجز الطفل عن إشباع حاجاته، هي السبب الرئيسي لقلق الطفل. حيث يقول فرويد: "أن الموقف الذي يعتبره الطفل خطرا والذي يريد أن يحمي نفسه منه إنما هو حالة عدم إشباع وزيادة التوتر الناشئ عن الحاجة وهي حالة يكون فيها الطفل عاجزا (سيجموند فرويدS. Freud : 27 ،1997)

وتتكرر المواقف في حياة الطفل الواحدة تلو الأخرى، وهي عبارة عن سلسلة من المحطات أو المخاوف التي تؤدي إلى القلق كلما تعرض لها الطفل فزيادة نموه وانتقاله من مرحلة إلى أخرى تجعله ينتقل من حالة إلى أخرى حسب ما قسمها فرويد ويشعر بها في البداية كالقلق النموذجي الذي يأتي أثناء صدمة الميلاد، وما يصاحبها من اضطرابات جسمية مؤلمة يتذكرها كلما تكرر ظهور الخطر على شكل فقدان موضوع معين، فيعود القلق من جديد متطورا من حيث هو ظاهرة نفسية.

ذلك أن المرحلة الأولى من فترة الرضاعة يكف العجز النفسي، وعدم استطاعته على المنبهات الشديدة المختلفة التي يتعرض لها فيشعر بخطر فقدان من يعتمد عليهم، بحرمانه من تقديم الخدمات وفقدان الحب والحنان لوالديه، وهو الذي يثير قلق الانفصال في مرحلة الطفولة المبكرة. ويتطور شعوره بالقلق في المرحلة القادمة أثناء منافسة أبيه بالنسبة لأمه وميوله العدوانية تجاهه ويرجع فرويد جميع المخاوف المرضية إلى الخوف من الخصاء في المرحلة القضيبية حيث يقول: "ترجع أغلبية المخاوف المرضية إلى قلق من هذا النوع و يقصد به الخصاء" (رشاد علي:98، 1989).

وفي مرحلة الكمون، وأثناء تكوين الطفل لعلاقته الاجتماعية مع المحيطين به، فإنه يشعر بالخوف من أناه الأعلى وهو خوف من عدم موافقة المجتمع أو خوفه من تسلط المجتمع له أو نبذه إياه، وقد تؤدي في هذه الحالات إلى نوع من الصراع والشعور بالإحباط والقلق الذي يسميه فرويد بالقلق الخلقي. ونرى أن حالة الخطر الذي يشعر الفرد أثناءها بالقلق، تتغير من مرحلة إلى أخرى بتغيير مراحل الحياة حسب ما يقول فرويد: "أن كل مرحلة خطر تقابل فترة خاصة من الحياة أو مرحلة من مراحل نمو الجهاز العقلي(نعيم الرفاعي:281،1972).

وقد يحدث أن يستمر خوف الطفل من مرحلة ما، من خطر مناسب لفترة أخرى سابقة "إن كثيرا من الناس يظلون أطفالا من سلوكهم إزاء الخطر وأن هؤلاء لم يتغلبوا على العوامل القديمة المسببة للقلق، وإنكار ذلك معناه إنكار وجود العصاب لأن مثل هؤلاء الأشخاص بالضبط هم الذين نسميهم عصابيين"(سيجموند فرويد:27،1997).

لقد رأينا فيما سبق أن الاتفاق بين فرويد و كارن هورني في تعريف القلق باعتباره رد فعل انفعالي للخطر، مع الإشارة إلى أن الخوف هو رد فعل لخطر معروف وجاثم في البيئة الخارجية أما في القلق يكون ذاتيا نابعا من داخل شخصية الفرد، حيث ترى أن أصل القلق يرجع إلى الدوافع العدوانية و شدة هذه الدوافع العدوانية هي أهم مصدر للخطر الذي يثير القلق في الأمراض العصبية (سيجموند فرويد:29،1997).

وتأتي شدة القلق إلى خشية الفرد من توجيه العدوان إلى الأفراد الذين يحبهم، ويعتمد عليهم في أمره لإشباع حاجاته ، وبالتالي يؤدي إلى فقدان الحب والحنان وقطع الصلة بينهم وهي أمور أصعب بكثير من أن يفكر فيها. ولذلك يلجأ إلى الكبت، وتظهر الدوافع في صور أخرى يسميها المحللون بالحيل الدفاعية للنفس والتخلص من القلق، وتشعرهم بالأمن و الطمأنينة.

1- ونجد بعض الأفراد يعانون من القلق، يتخذون أسلوب التواضع في المعاملة مع الوالدين وكذا المسئولين المباشرين لهم لتحقيق نوع من الطمأنينة تمكنهم من

الابتعاد عن القلق و تحقيق التوازن النفسي، و عدم الشعور بالتهديد الذي يمكن أن يهدد أمن و سلامة الفرد، ومعايشته مع الوضع الحالي. وترى كارن هورني أن ظاهرة القلق وكيفية نشوئها والمسببات الداعية لحدوثها ترجع إلى كبت الدافع العدواني الذي يثير القلق وقد أرجعته إلى ثلاثة عناصر أساسية مسببة له و هي:

أ. مظاهر المعاملة الوالدية داخل الأسرة وما يدخل تحتها من الحرمان العاطفي للطفل من طرف والديه باعتباره مخلوقا ضعيفا يعتمد في بداية حياته على الآخرين لإشباع حاجاته. فنقص الدفء الأسري والحب والاحترام يجعل الطفل يميل إلى أن يظهر العداء و الكره نحو الأشخاص المحيطين به.

ب. مظاهر المعاملة داخل الأسرة وما يسودها من خلال تنشئة الطفل داخل الأسرة وأن عدم احترام أو إظهار القسوة اتجاهه و عدم إنصافه مع إخوانه في الحقوق والواجبات إضافة إلى العقاب الذي يتلقاه لأتفه الأسباب توقظ بشكل أو بآخر مشاعر القلق.

ج. مظاهر المعاملة في البيئة الخارجية سواء كانت داخل الأسرة أو على مستوى المحيط الاجتماعي الذي يتسم بالصراع والإحباط ومظاهر الغش والخداع، وهي كلها مظاهر سيئة مليئة بالتناقض. وتشير هورني أنه مهما تكن مظاهر القلق وأشكاله فإنه ينبع من مصدر واحد، هو شعور الفرد بالعجز والضعف وعدم فهم نفسه والآخرين، والعيش في وسط محيط اجتماعي مليء بالتناقض (رشاد علي:99، 1989).

أوتورانك OTTO RANK :

من الملاحظ أن نظرة زعيم مدرسة التحليل النفسي حول القلق أثرت بشكل أو بآخر على آراء إتباع النظرية، إلا أن بعضهم لم يقتنع بتفسيرات فرويد حول هذا المفهوم. حيث نجد أوتورانك يعطي تفسيرا آخر للقلق، واعتبر أصل القلق من خلال انفصال الطفل عن أمه أثناء عملية الولادة وتعتبر هذه اللحظة باكورة القلق لدى الطفل كلما تكرر

الموقف لديه على مراحل(ميشال دبابنة: 183،1985) من المرحلة الأولى التي كان يعيشها داخل جنة الرحم يحقق فيها الإشباع الكامل دون أدنى تعب ولا جهد، وأن خروجه إلى العالم الخارجي ، هو طرد من الجنة و مصارعة الظروف المحيطة به.

وتعتبر خبرة الانفصال هي أولى خبرة يمر بها الطفل وأن المراحل الآتية التي يمر بها الطفل يتعرض فيها إلى أنواع الانفصالات ، ما هي إلا امتداد للصدمة الأولى المسببة للقلق فانفصال الطفل عن أمه فيما بعد من خلال عملية الفطام و كذلك انفصاله عن الأسرة و خروجه الأول إلى دور الحضانة أو المدرسة أو انفصاله إثناء رشده من خلال عملية الزواج كلها مثيرات تدعو إلى القلق الذي يتضمن الخوف من هذه الانفصالات المتكررة، فضلا عن هذا يميز (رانك) بين نوعين من القلق قلق الحياة و قلق الممات.

حيث يتجلى الأول من خلال ابتكارات جديدة أو القيام ببعض التغيرات في الحياة الاجتماعية وهي تغيرات جديدة على مستوى شخصية الفرد وشعوره بالانفصال من الأوضاع القديمة السابقة هذا من جهة ومن جهة أخرى يظهر النوع الثاني من القلق والمتمثل في قلق الموت وهو الشعور بالخوف من عدم قدرته على استقلاليته و ذوبانه في المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه وبالتالي الرجوع إلى الحالة الأولى أين كان اعتماده الكلي على المحيطين به .

فشعور الفرد بإحدى الصورتين حسب(رانك) سواء قلق الحياة أو قلق الموت تبين أعراض العصاب لديه، وتكون له عدم المقدرة على حفظ توازنه ينعدم تحقيق نشاطه الذاتي أو اعتماده على غيره نتيجة للصراع الموجود بين قلقه من النشاط الذاتي يمنعه من إثبات إمكانياته، وقلقه من الاعتماد على الغير بجعله عاجزا عن مودة الناس وحبهم وصداقتهم(فرويد:36،1985).

القلق عند إيريك فروم ERICH FROMM:

يرى فروم أن القلق ينشأ لدى الطفل نتيجة اعتماد الطفل على والديه من جهة ونزوعه إلى الاستقلال من جهة أخرى فيتشكل الصراع ويظهر التوتر والقلق حيث يرى

الطفل وتبعا لمتطلبات الحياة يكون عرضة إلى الاعتماد على والديه لفترة طويلة جدا وهي خاصة من خصائص الإنسان الذي تطول فترة طفولته عن باقي الكائنات الأخرى فيزداد اعتماده على والديه طيلة تلك الفترة.

ويتشكل لديه بعض العادات والسلوكيات التي تعطي للطفل شعورا بالأمان وشعورا بالانتماء إلى جماعة الأسرة أوالمجتمع إلا أن نمو شخصيته بانتظام و بشكل مطرد والاتجاه نحو الاستقلال يجعل تلك العلاقة بين الطفل و الوالدين في حالة توتر.

فشعوره بالاستقلال ومجابهة الظروف المحيطة به بمفرده ينتابه نوع من التوتر والشعور بالقلق وإضافة إلى اهتمامه بالإمكانيات الجديدة التي يتمتع بها الطفل والتي يود إظهارها لغرض الاستقلال بها فتلقى نوعا من عدم الاستحسان من الوالدين نتيجة للقسوة و المعاملة السيئة، أو في المجتمع المحيط بالطفل، فينزع الطفل نحو كبت الإمكانيات.

وكلما سعى الطفل جاهدا إلى إظهار تلك الإمكانيات تقوده إلى نوع من الشعور بالتوتر والقلق بين الحاجة للتقرب من الوالدين و الحاجة إلى الاستقلال وهي نظرة تشبه نظرة هاري ستاك سوليفان الذي يركز على العلاقات بين الطفل و والديه وتنشئته ينتج عنها اكتساب بعض السلوكيات، والعادات المستحسنة من طرف الوالدين والابتعاد عن تلك السلوكيات والأعمال غير المستحسنة تؤدي إلى القلق.

من خلال عرض هذه الآراء المتعلقة بالنظريات المفسرة للقلق و التي تفسر وجهة نظرهم حول هذه الظاهرة التي يشعر بها الطفل جاءت نتيجة لخبرة الميلاد فاهتم فرويد بالصعوبات الفيزيولوجية والإحساسات الجسمية المصاحبة لعملية الولادة، واعتبرها المسبب الأصلي للقلق فيما اهتم أوترانك بصدمة الميلاد واعتبر حياة الطفل داخل الرحم سعادة و أن انفصاله من هذه الحياة و خروجه إلى العالم الخارجي يسبب الصدمة الأولى التي نتج عنها القلق الأول، وأن الانفصالات المتوالية للفرد عبر حياته تولد القلق للفرد كلما وضع في موقف جديد، مثل الفطام والخروج إلى المدرسة والزواج وأخيرا الانفصال عن الحياة الدنيا.

مع العلم أن فرويد لم يعلق كثيرا عن هذا الانفصال الذي يكون بين الطفل وأمه ولم يعطه الاهتمام الأكبر نظرا لرؤيته للطفل وعدم قدرته في إدراك الموقف الخاص بالانفصال الذي يبقى السبب الرئيسي للقلق، حيث يرى بأن شعور الطفل بالعجز أمام التنبيهات الكبيرة الصادرة من رغباته و الحاجات الملحة للإشباع وحبه وشوقه إلى صدر أمه الحنون هو الذي يسبب القلق.

واتفق فرويد مع كارن هورني بتعريف كل من القلق والخوف، واعتبار الثاني كرد فعل لخطر واقعي، في حين اعتبر القلق رد فعل لخطر غير معلوم أو ذاتي داخلي من شخصية الفرد وذهب فرويد إلى القول أن أصل القلق العصابي إنما يأتي نتيجة التنبيهات الكثيرة القادمة من الدوافع الغريزية غير المسموح بها من طرف الأنا والتي لم تطفو على ساحة الشعور فتدفن في اللاشعور كمكبوتات، واتفقت معه هورني في أن القلق يؤدي إلى كبت الرغبات التي تبقى في اللاشعور و لم تستطيع الظهور على مستوى الشعور لضغوط الأنا من جهة و استنكار الأنا الأعلى المتمثل في المجتمع من جهة أخرى.

أما الاختلاف بينهما فيكمن في نوعية الرغبات الجنسية حيث ترى هورني أن الرغبات العدائية اتجاه من يحبهم الطفل ويعتمد عليهم في قضاء حاجاته يكتبها خوفا من توجيه هذا العدوان إلى المقربين إليه، كما اختلفت معه في سبب شعور الفرد بالعجز وهو أن كبت الطفل للعداوة يفقده السيطرة والدفاع عن نفسه، عكس ما يرى فرويد الذي يبين أن العجز يأتي نتيجة شعور الأنا بالضعف بين رغبات الهو و مطالب الأنا الأعلى.

كما أدرك إيرك فروم أن القلق ينشأ من خلال الصراع بين حاجة الطفل للتقرب من والديه وحاجته للاستقلال عنهما واللذان يعتبران مصدر العطف والحنان حيث يكون في بداية حياته معتمدا عليهما اعتمادا كليا، وبعدها يجد صعوبة في التحررعنهما والاعتماد على نفسه. مما ينتج عنه شعور بالعجز والقلق بينما يود القيام به من أعمال وإنجازات وبين عدم اكتمال قدراته للقيام بهذه الأعمال و الانجازات فيبدأ الصراع و ينشأ القلق نتيجة هذه الصراعات.

كما نجد كل من إيريك فروم و هاري ستاك سولفان يختلفان مع فرويد في نوعية الرغبات المسببة للقلق. فحرص الطفل كما يرى فروم وزميله على استمرار العلاقة وذيمومتها بين الطفل ووالديه لمحاولة التوفيق بين السلوكيات المستحسنة من جهة وغير المقبولة من جهة أخرى، والناتجة من عملية تربية الطفل و تنشئته.

حيث يحاول الابتعاد عن السلوكيات والأعمال غير السارة ويسعى للقيام بالأعمال التي يكسب بها رضا الوالدين والمجتمع، فينشئ نوع من الصراع يحاول من خلاله الطفل كبت الرغبات التي لا تنال الاستحسان. و كلما رغبت هذه في الظهور في مجال الوعي والشعور نتج عنه شعور بالقلق لدى الطفل يولد الخوف من فقد حب والديه وسخط المجتمع.

واتفق مورو MOWRER مع فرويد على أهمية القلق العصابي و اعتباره المسبب لكثير من الأمراض النفسية، و اعتبر مورو أن أعراض القلق العصابي التي تظهر ما هي إلا سلوك دفاعي يلجأ إليه الإنسان للتخفيف من شدة القلق الذي ينتابه، إلا أنه اختلف معه في نقطة أساسية حيث اعتبر مورو أن الاستعداد للقلق مكتسب في حين يرى فرويد أنه فطري حيث أرجع مورو تفسير ذلك أن خوف الفرد لم يأت من إجراء الأفعال التي لا يستطيع القيام بها و لكن عدم الاستحسان و سخط المجتمع كما ورد في تفسير فروم وسولفان، و إنما يأتي نتيجة للأفعال التي ارتكبها و لم يرض عنها وتفسير ذلك أن الكبت ليس كبت الهو كما يراه فرويد و إنما كبت الأنا الأعلى.

ذلك أن الإنسان يقوم بالأفعال الممنوعة وغير المشروعة خفية، وينكر ارتكابه لها إلا أنه يقر في نفسه أن هذه الأعمال سوف تظهر عاجلا أم آجلا ويكتشف للجميع بأنه مخادع و غشاش فيزيد شعور القلق كلما فكر في ذلك، وعليه فإن إشباع الرغبات التي تنبذها الأنا الأعلى تسبب الشعور بالتوتر و الضيق و الذنب.

واعتبر التمسك بالقيم والأخلاق الحميدة يجعل الإنسان يشعر بالراحة النفسية والطمأنينة وهي نظرة سلمية توافق إلى حد ما يدعو إليه الإسلام من التحلي بمكارم الأخلاق فهي سعادة الفرد في الدنيا و الآخرة.

وختاما لما سبق نرى بأن هناك اتفاقا بين فرويد و الآخرين حول أهمية العلاقة بين الفرد والمجتمع و كل تهديد لتلك العلاقة يثير نوعا من القلق غير أن الاختلاف الجوهري والأساسي يظهر في نوعية تلك الدوافع التي يرجعها فرويد إلى الدوافع الجنسية كما رأينا وأن عدم إشباعها تؤدي إلى التوتر و نشوء أعراض القلق و اعتبارها المهد الأساسي للعلاقة الأولى بين الفرد و المجتمع.

في حين يرى الآخرون أن تهديد تلك العلاقة يأتي من الدوافع الأخرى حسب تفسير كل باحث وأن عدم إشباعها تؤدي إلى نشوء القلق وبالتالي التوفيق بين إشباع الدوافع بالقدر المسموح الذي لا يخلق نوعا من عدم التوازن وبين كبحها حتى يستطيع الفرد العيش في أمن و استقرار والتمتع بالصحة النفسية التي هي الغاية المنشودة.

6ـــ2 نظرية القلق الحالة–والسمة:

كان ريموند كاتل(RB. Cattell) أول من قدم مفهومي القلق الحالة والسمة وقام سبايلبرجر (spielbulger) بعد ذلك بتطوير هذين المفهومين.

جانب القلق الذي نشعر به في موقف معين ويزول هذا القلق بزوال المثير الخارجي، وجانب الاستعداد للقلق في المواقف المختلفة، حيث أطلقا على الجانب الأول "حالة القلق" (Anxiety state) والتي ينظر إليها بأنها حالة انفعالية مؤقتة زائلة يشعر بها الفرد عندما يتعرض إلى المواقف التي يدرك فيها تهديدا فينشط جهازه العصبي اللاإرادي وتتوتر عضلاته ويستعد للمواجهة، أي أنه حالة غير ثابتة يتغير مع الموقف ويزول القلق بزوال موقف التهديد (تركي مصطفى : 1980،33) .

أما الجانب الثاني فهو سمة القلق(Anxiety as taint) والتي عرضها كل من سبيلبرجر وكاتل و واتكينسون وكامبل (spielbulger, Cattell, Atkinson et

campell) وهي سمة ثابتة.نسبيا في الشخصية وتدل على استعداد سلوكي كامن للقلق يكتسبه الفرد من طفولته ويظل ثابتا إلى مراحل الحياة اللاحقة (مرسي كمال ابراهيم: 1978،38).

فالشخص صاحب سمة القلق المرتفعة يكون لديه استعداد عال للقلق مما يجعله يستجيب لمواقف التهديد بخوف شديد لا يتناسب مع الموقف الذي تعرض له، أما الشخص صاحب القلق المنخفض فانه يستجيب لموقف التهديد بخوف عادي يتناسب مع ما في الموقف من خطر موضعي (مرسي كمال ابراهيم : 1978،39).

فسمة القلق لا تظهر مباشرة في السلوك بل تستنتج أو يستدل عليها من تكرار ارتفاع حالة القلق وشدتها لدى الفرد على امتداد الزمن ويتميز الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة في سمة القلق بميلهم إلى إدراك العالم باعتباره خطرا يهدد حياتهم، وهؤلاء الأفراد أكثر تعرضا للمواقف العصبية (نعيمة محمد : 1993،71).

ويلخص سبيلبرجر(spielbulger) الافتراضات الرئيسية لنظرية القلق الحالة وقلق السمة كما يلي:

1- بالنسبة لجميع المواقف التي يقدر فرد ما أنها مهددة ، ينتج عنها حالة القلق.

2- يدرك الأفراد ذوو سمة القلق العالية المواقف والظروف التي تشمل الإخفاق أو التهديدات لاحترام الذات على أنها أكثر تهديد من الأشخاص ذوي سمة القلق المنخفضة.

3- إن حدة القلق الحالة سوف تكون متناسبة مع قدر التهديد الذي يمليه الموقف على الفرد.

4- تتوقف فترة القلق الحالة على ثبات تفسير الفرد للموقف على أنه مهدد.

5- تعتبر مستويات حالة القلق غير سارة خلال مكانيزمات التغذية الراجعة الحسية feed back الحسية والمعرفية.

6- للارتفاع في حدة القلق الحالة خصائص دفاعية قد يعبر عنها بصورة مباشرة بالسلوك أو بالدفاعات النفسية التي تكون فعالة في تخفيف هذه الحالة.

7- إن المواقف الضاغطة تجعل الفرد ينمي استجابات أو مكانيزمات دفاع نفسية تحقق حالة القلق عن طريق التقليل من شأن التهديدات (محمد جواد : 1983،71) .

من هنا يلاحظ الباحث مما سبق أن القلق الحالة هو حالة مؤقتة يقابل القلق الموضوعي عند فرويد أي أن مصدره معروف ويزول بزوال الخطر الذي تعرض له الفرد في المواقف المختلفة.

أما قلق السمة يشبه في تكوينه القلق العصبي المزمن نتيجة لتراكمات الماضي لدى الفرد وأصبحت مع مرور الوقت سمة ثابتة نسبيا في الشخصية واستجابته شديدة ولا تتناسب مع طبيعة المواقف الذي أثار القلق لدى الفرد.

6ـــ3 نظرية القلق الدافع:

إن كل سلوك أو نشاط يصدر عن الكائن الحي إلا ويكون من ورائه دافع يدفعه للقيام بهذا السلوك، فكلمة الدافع تطلق للدلالة على العلاقة الدينامية بين الكائن الحي وبيئته وهو بهذا لا يعني ظاهرة سلوكية يمكن ملاحظتها أو قياسها بطرق مباشرة للتدليل على وجود الدافع، فالدافعية فكرة تكونت عن طريق الاستغلال من شيء يكون الكائن الحي قائم به، فلفظ الدافعية يستخدم عادة ليصف حالة فرضية يحتويها الكائن الحي مثل القلق، الجوع...) وأن هذه الحالات يفترض أنها تثير الكائن الحي للقيام بنشاط ما. (محمد يحي: 2003،36) .

ويعمل القلق في كثير من المواقف وكأنه جهاز إنذار مبكر، وينشط الكائن لكي يبذل جهدا لينجز ما أمامه أو ليجد حلا لما يواجهه ، فالقلق باعتباره خوفا مرتبطا بعقوبة أو بخبرة غير سارة ، يجعل الكائن الحي أكثر تنبها ويقظة بزيادة وعيه ، ونشاطه ليتجنب مصادر القلق فإنه يحميه أيضا في بعض الحالات بتخفيض درجة وعيه حتى لا يتنبه إلى ما يدرك، وعلى هذا فإن للقلق أثاره المتمثلة في التيقظ الإدراكي وآثاره المتمثلة في الدفاع الإدراكي (علاء الدين كفافي: 1991،351).

وفي دراسة قام بها كاستيندا(Castaneda) وآخرون بهدف التعرف على العلاقة بين مستوى القلق والأداء . وتوصلوا إلى أن الأطفال ذوي القلق المرتفع كان أداؤهم أفضل من أقرانهم ذوي القلق المنخفض في الموقف التعليمي السهل أما الاطفال ذوي القلق المنخفض فقد كان أداؤهم أفضل من أقرانهم ذوي القلق المرتفع في الموقف التعليمي الصعب(عائدة ابو صائمة : 1995،129).

ولقد أيد تشايلد (chylde) نتائج كل من كاستيندا(Castaneda) وآخرون في علاقة القلق بأداء العمل السهل والصعب، لكنه رفض في نفس الوقت أن يكون القلق دافعا عاما، واعتبره منبها في موقف الأداء، قد يثير الاستجابة الملائمة للعمل وقد يثير استجابات لا علاقة لها بالعمل تعوق الأداء وتحجب ظهور الاستجابة الصحيحة .

ولقد افترض جماعة من علماء النفس في جامعة ايوا(IOWA) وتوصلوا إلى ما أسموه بنظرية قلق الدافع وقالوا بأن شعور الطالب بالقلق حيال مواقف التعلم المدرسية ينمي لديهم دافع التعلم لتخفيض قلقه والتخلص منه (عائدة ابو صائمة: 1995،131).

ورفض علماء النفس بجامعة (yole) الأمريكية نظرية القلق الدافع جزئيا التي توصل إليها علماء النفس جامعة ايوا(IOWA) وتوصلوا إلى ما أسموه بنظرية القلق في مواقف الاختبار، وقالوا بأن الطالب في موقف الامتحان إما أن يظهر دوافع إنجاز العمل فيزيد أداؤه ويرتفع تحصيله تبعا لذلك وإما أن يظهر دوافع القلق فيتدنى أداؤه، ويعود هذا إلى أن الطلاب ذوي الاستعداد العالي للقلق تتولد لديهم دوافع قلق عالية يشتغلون بها أكثر من انشغالهم بالأداء أمام المواقف التعليمية فينخفض أداؤهم ويحققون درجات منخفضة (عائدة ابو صائمة: 1995،129) .

إن أنصار نظرية القلق الدافع لهم وجهة نظر مخالفة للنظريات الأخرى واعتبروا في بداية الأمر أن القلق دافع للإنسان من أجل النجاح في الأعمال التي يقوم بها، إلا أنهم

وبعد التجربة وجدوا أن زيادة القلق إلى حد كبير يؤدي إلى إعاقة الشخص في إنجاز أعماله، وخصوصا الصعبة منها.

وأكدوا بأن القلق يكون دافعا عند قيام الشخص بأعمال سهلة، وذهبوا إلى أن الشخص الذي يشعر بالقلق في مواقف التعلم، ينمو لديه دافع الإنجاز لتخفيض القلق والتخلص منه، إلا أن هذه النظرة مخالفة للواقع فالشخص القلق ينتابه الشعور بالخوف والحزن وعدم القدرة على التركيز نتيجة لظهور انفعالات غير مرغوب فيها

6ـــ4 النظرية الإنسانية:

ويؤكد هؤلاء على أن الإنسان كائن مميز له خصائصه ومميزاته الإيجابية والتي تجاهلها كل من التيارين التحليل النفسي التي ركزت على نقائص الإنسان بينما تناوله السلوكيون على أساس أن آلة.

أما أصحاب هذا المذهب فيرون أن القلق يرجع إلى الخوف من المستقبل وما قد يحمله من أحداث قد تهدد وجوده وكيانه، كالفشل في تحقيق أهداف أو فقد بعض من طاقاته نتيجة لحدوث مرض، وينشأ القلق من توقعات الإنسان مما قد يحدث ، وليس ناتجا عن ماضي الفرد، ويرون أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يدرك نهايته ، وتوقع الموت في أي لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الأساس للقلق عند الإنسان (عائدة ابو صائمة: 1995،78) .

ويرون أيضا أن القلق يحدث إما من أحداث حاضرة، أو متوقعه مستقبلا بحيث تمثل هذه الأحداث تهديد وجود الإنسان وإنسانيته ويعود اهتداءه إلى معنى لحياته، وتحول دون تحقيقه لذاته، ولهذا فإن القلق من منظور أصحاب هذا التيار يرتبط بحاضر الفرد ومستقبله، وليس بأحداث ماضية في حياته (عبد المطلب القريطي: 1998،133).

وهكذا يقوم هذا التيار نظرة عن الإنسان ومستقبله فهو يختار من الحياة الأسلوب الذي يتناسب معه، والذي ينفرد عن غيره، وحرية الإنسان محدودة، فهناك مرافق لا يستطيع فيها الاختيار. ويقوم المذهب الإنساني على أساس عدد من المسلمات من أهمها:

1- الإنسان خير بالفطرة: إن المدرسة الإنسانية تنظر للإنسان نظرة إيجابية وأن ما يبدوا عليه من عدوانية وأنانية ما هي إلا أعراض ناتجة عن الإحباطات المختلفة وإنكار حقه في تحقيق إنسانيته ورغم ذلك فهو يقاوم ليتغلب على ذلك.

2- الإنسان حر في حدود معينة: أي أن للإنسان حرية في اختيار ما يريد من الأنشطة حسب إمكانيته وقدراته وما يتناسب معه ولكن هذه الحرية ليست مطلقة.

3- الإنسان كائن حي في نشاط مستمر وهادف: وهذا يعني أن الإنسان في نمو مستمر، فهو يرنو إلى الأفضل، والأفضل هو أن يحقق الفرد إنسانيته، وأن يحقق ذاته ويشعر أنه قادر على الإنجاز، ويشعر أن هناك معنى لوجوده.

4- الخبرة، أن سلوك الفرد الحاضر مرتبط ارتباطا وثيقا بما يمر به من خبرات كما يدركها هو لا كما يدركها الآخرون، والفهم الأسلم لدراسة سلوك الإنسان يأتي عن طريق دراسة الأصحاء والذين وصلوا إلى مستويات مناسبة من تحقيق الذات وحققوا التوافق الناجح في حياتهم. والإنسان دائما في نمو وتطور يدفعه إلى نشاطه الدافع إلى تحقيق الذات(عبد الغفار عبد السلام:51 ، 1990).

ومن الملاحظ أن المدرسة الإنسانية قد اختلفت في تفسيرها لنشأة القلق مع المدارس السابقة، حيث اعتبرت أن الحاضر والمستقبل هما اللذان يثيران القلق لدى الفرد بعكس المدارس التي سبقت والتي اعتبرت أن الماضي هو الذي يسبب القلق لدى الأفراد، وهم يرون أن الإنسان كائن يجب أن نحترمه ونقدره ولا ننظر إليه كآلة ونقيم عليه التجارب، وغير ذلك من الأمور التي تهدر إنسانيته فهم يدرسون مشكلات ذات معنى للإنسان ووجوده ورسالته.

6ـــ5 القلق في نظر الفكر الإسلامي وأعلامه:

إن الدين الإسلامي جاء لمصلحة بني البشر، وإنقاذهم مما كانوا يتخبطون فيه من فساد في العقيدة، وأمراض في النفوس، وهو خاتم الرسالات ولذلك كان لابد أن يكون شاملا بتناول الإنسان في كليته وفي مجتمعه، وفي سرائه ومرضه بتناوله في علاقته بخالقه، وما تقتضيه تلك العلاقة من عبادة للخالق، وتقربا إليه وطلب العون منه بشدة.

والصحة النفسية على أساس هذه النظرة الإسلامية للإنسان تؤكد أهمية أن يعيش الإنسان على فطرته في قرب من الله، وسلام مع الناس، وسلامة مع النفس، ونجاح في الحياة، وهذا المفهوم يرتبط أساسا بديننا الحنيف وثقافتنا العربية الإسلامية، وهو في نفس الوقت ذو طابع يشمل أبعاد الإنسان الروحية والنفسية والحيوية والاجتماعية(محمد عودة، كمال ابراهيم مرسي: 18،1986).

ولقد بين علماء الدين السلوك النفسي السوي مقتدين بكتاب الله وسنة رسوله، وأوضحوا حقيقة النفس وخصائصها وأوضاعها وصفاتها وأقسامها حيث قسموها إلى معنيين.

– المعنى الأول: ويقصد بها الجامعة للصفات المذمومة من الإنسان وهي التي يسعى الإنسان إلى مجاهدتها وكسرها.

– المعنى الثاني: وهي نفس الإنسان وذاته، وتوصف بأوصاف مختلفة بحسب اختلاف أحوالها.(ابي حامدالغزالي: 417،2003) .

1– النفس اللوامة:

هي المدافعة للنفس الشهوانية، ومعترضة عليها وسميت باللوامة لأنها تلوم صاحبها عند تقصيره في عبادة الله قال تعالى: « لا أُقْسِمُ بِيَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ ﴿١﴾وَلا أُقْسِمُ بِٱلنَّفْسِ ٱللَّوَّامَةِ ﴿٢﴾»(القيامة الآية 1 و2).

2- النفس الأمارة:

وهي النفس التي أذعنت لمقتضيات الشهوات، ودواعي الشيطان والتي تغري صاحبها بارتكاب المعاصي والآثام، والابتعاد عن طريق الرشاد والاستقامة يقول الله تعالى: « وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِى إِنَّ ٱلنَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِٱلسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّى إِنَّ رَبِّى غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٥٣﴾»(يوسف الآية 53).

3- النفس المطمئنة:

وهي النفس المحمودة، المطمئنة وغير المضطربة، بسبب معارضتها للشهوات الشيطانية، وهي التي تخاف الله وترضى بما قسم الله لها، قال تعالى: « يأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ٱرْجِعِى إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿٢٨﴾فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى ﴿٢٩﴾وَٱدْخُلِى جَنَّتِى ﴿٣٠﴾»(الفجر الآيات 28. 29. 30).

ويجتذب الفرد عوامل وخصائص طريق النفس الأمارة بالسوء، والتي هي في واقع الأمر الخصائص السلبية لخصائص النفس المطمئنة، وتقف النفس اللوامة رقيبا على سلوك الإنسان وتوجيهه، ووظيفة التوجيه والإرشاد والرقابة هو تحديد سلامة النفس في ضوء رسوخ العبادات.

والصراع النفسي في رأي الدين أمر حتمي مع بداية الحياة والوعي بالحاجات بين الخير والشر، ويقود الشيطان حملة الصراع النفسي متخذا من النفس الأمارة بالسوء منطقا لمهاجمة النفس اللوامة والمطمئنة، ووسيلة في ذلك ما يوسوس به في الصدور وتزن طريق الشر بالشهوات والملذات (اجلال محمد يسري : 2000،41) ويقول تعالى: « قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلنَّاسِ ﴿١﴾مَلِكِ ٱلنَّاسِ ﴿٢﴾إِلَٰهِ ٱلنَّاسِ ﴿٣﴾مِن شَرِّ ٱلْوَسْوَاسِ ٱلْخَنَّاسِ ﴿٤﴾ٱلَّذِى يُوَسْوِسُ فِى صُدُورِ ٱلنَّاسِ ﴿٥﴾مِنَ ٱلْجِنَّةِ وَٱلنَّاسِ ﴿٦﴾ » (سورة الناس).

ويترك هذا الصراع الفرد في حيرة وقلق وقنوط مما يسبب له مرضا في القلب، ولقد أشارالقرآن الكريم إلى مرض القلوب في أكثر من موضع حيث يقول تعالى :« فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ﴿١٠﴾»(البقرةالآية 10) ويقول تعالى: « وَلِيَقُولَ ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ وَٱلْكَٰفِرُونَ مَاذَا أَرَادَ ٱللَّهُ بِهَٰذَا مَثَلًا كَذَٰلِكَ يُضِلُّ ٱللَّهُ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِى مَن يَشَاءُ وَمَا يَعْلَمُ جُنُودَ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ وَمَا هِىَ إِلَّا ذِكْرَىٰ لِلْبَشَرِ﴿٣١﴾ » (المدثر الآية 31) ويقول أيضا: « يَٰنِسَآءَ ٱلنَّبِىِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِّنَ ٱلنِّسَآءِ إِنِ ٱتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِٱلْقَوْلِ فَيَطْمَعَ ٱلَّذِى فِى قَلْبِهِۦ مَرَضٌ » (الأحزاب الآية32).

واستنادا إلى ما سبق أصبح طب القلوب في التراث الإسلامي مرادفا لعلم الأمراض النفسية، وأصبحت سلامة القلب من أمراض النسك والشهوة والغي ضرورة لازمة لسلامة العقيدة الإيمانية وبقاء الإنسان على فطرته الخيرة، وتتفق جميع نظريات القلق على أنه السبب الرئيسي في نشوء الأعراض النفسية وتفقد الإنسان الأمن النفسي والطمأنينة وتتصف شخصيته بالشعور والخطر والتهديد والخوف. (محمد عودة، كمال ابراهيم مرسي: 18،1986).

وقد عرف الغزالي الخوف على أنه : "عبارة عن تألم القلب واحتراقه بسبب توقع مكروه. ويساعد الخوف الإنسان على اتقاء التهديدات الخارجية الدنيوية، كما تساعده في الاستعداد للقاء الله الذي خلقه وأمره بالاستعداد للآخرة، واتقاء عذاب الآخرة والتمسك بتقوى الله وعبادته. " يقول الله تعالى في حق المؤمنين:« إِنَّمَا ٱلْمُؤْمِنُونَ ٱلَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ ٱللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتُهُۥ زَادَتْهُمْ إِيمَٰنًا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴿٢﴾» (الأنفال الآية 2) وقال تعالى: «تَتَجَافَىٰ جُنُوبُهُمْ عَنِ ٱلْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴿١٦﴾ »(السجدة الآية16).

ويقوم الإنسان عندما ينتابه الخوف بالمسارعة إلى اتخاذ الإجراءات والوسائل الوقائية التي تقيه شر الخوف الذي ينتابه، وذلك بالتمسك بالعبادات والواجبات الدينية

والقيام بكل ما يرضى الله تعالى والابتعاد عن ما ينهى عنه، ليحيا حياة طيبة تحت مظلة الإيمان، لاسيما وأن الله سبحانه وتعالى قد توعد من يعرض عن ذكره بأن حياته ستكون مليئة بالضغوط النفسية: « وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِى فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ أَعْمَىٰ ﴿١٢٤﴾ »(طـــه الآية124).

ويرى علماء النفس الغربيين أن الإيمان بالله قوة خارقة تمد الإنسان المتدين بطاقة روحية تعينه على تحمل مشاق الحياة وتجنبه القلق الذي يتعرض له كثير من الناس في العصر الحديث الذي يسيطر عليه الاهتمام بالمادة ويفتقر إلى الغذاء الروحي (فهد بن عبد الرحمن : 2007،2).

وأثبتت دراسة قام بها العالم النفسي الأمريكي (هنري لينك) Henry Link أن الأشخاص المتدينين والذين يترددون على دور العبادة يتمتعون بشخصية أقوى وأفضل من الذين لا دين لهم أو لا يقومون بأي عبادة (يوسف القرضاوي: 342، 1985).

وقال ويليام جيمس : " أن أعظم علاج للقلق هو الإيمان وهو من القوى التي لابد من توافرها لمعاونة الشخص على العيش وفقده يعد نذيرا بالعجز عن معاناة الحياة، وأن بيننا وبين الله رابطة لا تنفصم فإذا نحن أخضعنا أنفسنا لإشرافه تعالى تحققت كل أمانينا وآمالنا. " ويقول فيمن رسخ إيمانه" أن أمراج المحيط المصطخبة المتقلبة لا تعكر قط هدوء القاع العميق ولا تقلق أمنه، وكذلك المرء الذي عمق إيمانه بالله خليق بأن لا يعكر طمأنينة التقلبات السطحية المؤقتة فالرجل المتدين حقا عصي على القلق (ديل كارينجي، د ت:301). أما المسلمون فيقولون بأكثر مما قاله الغربيون فنصوص القرآن والسنة صريحة بأن علاج الأمراض النفسية في القرآن الكريم.

حيث وردت نصوص كثيرة تؤكد أن شفاء الأمراض النفسية وعلى رأسها القلق هو الإيمان بالله وذكره وتلاوة كتابه والطمأنينة فالقلوب تطمئن بذكر الله تعالى: « ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ ﴿٢٨﴾ »(الرعد الآية28).

وفي الطمأنينة انشراح للصدر وزوال القلق : « أَفَمَن شَرَحَ ٱللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَٰمِ فَهُوَ عَلَىٰ نُورٍ مِّن رَّبِّهِۦ فَوَيْلٌ لِّلْقَٰسِيَةِ قُلُوبُهُم مِّن ذِكْرِ ٱللَّهِ أُولَٰئِكَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٢٢﴾»(الزمر الآية22) ومن شرح صدره بالإيمان ونزلت عليه السكينة زال قلقه: « هُوَ ٱلَّذِى أَنزَلَ ٱلسَّكِينَةَ فِى قُلُوبِ ٱلْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوٓا إِيمَٰنًا مَّعَ إِيمَٰنِهِمْ وَلِلَّهِ جُنُودُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا ﴿٤﴾ »(الفتح الآية04) .

فينعم هؤلاء بالطمأنينة والأمن : « ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوٓا إِيمَٰنَهُم بِظُلْمٍ أُولَٰئِكَ لَهُمُ ٱلْأَمْنُ ﴿٨٢﴾ »(الأنعام الآية82) فلا يخاف من شيء في هذه الدنيا إلا الله ولا يحزن : « فَمَن تَبِعَ هُدَاىَ فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٣٨﴾ »(البقرة الآية38)

فينعمون بالرضى بما قسم الله لهم وقدره ورضي الله عنهم لإيمانهم: « رَّضِىَ ٱللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَٰلِكَ لِمَنْ خَشِىَ رَبَّهُ ﴿٨﴾ »(البينةالآية08) فينعم الله عليهم بالحياة الطيبة « مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾ »(النحل الآية97).

وتتم النعمة بدخول الجنة :« يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿٢٨﴾فَٱدْخُلِى فِى عِبَٰدِى ﴿٢٩﴾وَٱدْخُلِى جَنَّتِى ﴿٣٠﴾ »(الفجر الآيات من 27 إلى30) .هذه عاقبة المؤمنين الصادقين الذين مليئت قلوبهم بالإيمان وزال عنهم ضيق النفس وكدر الحياة ويتمتعون بالصحة النفسية والصلاح والرشاد وينعمون بالراحة لما نالوه من رضى الله سبحانه وتعالى.

7ــ تعقيب على النظريات المفسرة للقلق:

من خلال عرض وجهات النظر، واستعراض آراء المدارس النفسية السابقة حول مفهوم القلق، نجد اختلافا في تجديد مكونات القلق ومسبباته تبعا لاختلاف الأطر النظرية والفلسفية، كما نجد تقاربا في الرأي حول بعض المضامين وتجسيد الاختلاف بالجانب النفسي الداخلي من خلال الصراعات الداخلية ودورها في تشكيل القلق واهتمت نظريات

أخرى بالعوامل الاجتماعية، بينما أكدت بعضها على الجانب الإنساني، بينما أعطى جانب آخر إلى العوامل البيولوجية والجسمية، ويمكن أن نلخص مجمل الآراء في النقاط التالية:

- إن وجهة نظر التحليل النفسي اعتبرت خبرت الميلاد وصدمته هي المسبب الأصلي للقلق، وأضافت بأن التنبيهات الكثيرة القادمة من الدوافع الغريزية تثير الأنا للاستعداد فتدفن في اللاشعور فتسبب القلق والتوتر والضيق.
- أما أصحاب مدرسة التحليل النفسي الجدد أمثال كارل هورني، وفروم، وسولفان، وادلر فقد اختلفوا مع فرويد في مصدر القلق حيث رأوا أن الخطر الذي يثير القلق ليس كما يعتقد فرويد وإنما هو خوف الفرد من توجيه العدوان إلى الأشخاص الذين لهم أهمية عنده والذين يعتمد عليهم ويحبهم ، لأن توجيه العدوان لهؤلاء يحرمه من العطف والحنان ويثير القلق.

وذهب أصحاب المدرسة السلوكية إلى أن القلق هو سلوك مكتسب ناشئ من استجابة خوف اشتراطية تم هذا الاشتراط في ماضي الفرد، وهو المسؤول عن إحساسه بالقلق وقد اتفقت المدرستين التحليلية والسلوكية على أن القلق يرتبط بماضي الإنسان إلا أنهم اختلفوا في مصدره فالتحليليون يعتبرونه نابع من خطر مجهول غير معروف غير أن السلوكيون يعتبرونه استجابة لخطر معروف.

- أما المدرسة الإنسانية اعتبرت أن القلق نابع من تفكير الفرد بحتمية فناءه ونهاية وجوده في الحياة حيث تختلف نظرتها عن نظرة كل من السلوكيين والتحليليين الذين يعتقدون أن ماضي الإنسان هو الذي يثير القلق حيث تعتقد أن حاضر الإنسان ومستقبله هما اللذان يثيران القلق في الفرد.
- أما مدرسة قلق الدافع فاعتبروا القلق دافعا لإنجاز الأعمال والنجاح فيها ولكنهم أدركوا من خلال الدراسات أن القلق الشديد يعيق الإنسان في الأعمال الصعبة .

- أما أصحاب نظرية القلق الحالة والسمة فاعتبروا أن قلق الحالة مصدر معروف فهو يزول بزوال المصدر المثير أما قلق السمة فهو سمة ثابتة في الشخصية يكتسبها الفرد في نشأته وهي تختلف من شخص لآخر.

أما وجهة النظر الإسلامية فتعتبر القلق مسلمة من مسلمات الوجود الإنساني ، وأن كل أفعالنا وأقوالنا هي تخفيف لحالة القلق كما يرى أبي حامد الغزالي أن للقلق جانبان الأول مذموم يعطل الإنسان ويدفعه إلى اليأس والقنوط والخروج من رحمة الله إلى حبائل الشيطان والثاني محمود وهو ضروري للإنسان لإثبات وجوده والعمل على ما يرضي الله ومخافته واتقاء عذابه في الدنيا والآخرة.

خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل بالدراسة والتحليل تعريف القلق باعتباره أهم مصطلحات الصحة النفسية وحالة نفسية تنتاب الفرد و تم اللجوء الى إظهار الفرق بين القلق و الخوف بالرغم من اختلاف كثير من الباحثين في ذلك، فالقلق وليد الخوف، والخوف تمهيد للقلق وعليه فالتميز هنا اعتباري .

أما عن أعراض القلق فتتمثل في الأعراض الجسمية كالنبضات، و النفسية كفقدان الراحة الداخلية، وما يؤدي الى اضطرابات في حياة الإنسان. و فيما يتعلق بأنواع القلق فهناك القلق الموضوعي أو القلق الواقعي الناجم عن إدراك مصدر القلق في البيئة، والقلق العصابي الذي ينبع من شخصية الإنسان الداخلية و القلق الخلقي ويحدث نتيجة تأنيب الضمير بفعل القيام بما يخالف قيم المجتمع، واستعرضنا التعريف بالقلق الحالة والسمة.

وتعرضنا الى الاتجاهات النظرية التي تناولت مفهوم القلق كالتحليل النفسي التي ترى أن الشعور بالقلق مصدره ماضي الانسان مثلها مثل النظرية السلوكية التي تعتبر القلق سلوكا يتعلمه الفرد من الوسط الذي عاش فيه . فيما يرى أصحاب نظرية المذهب الإنساني أن القلق مرده الى الخوف من المستقبل وما يحمله من مفاجئات تهدد كيان

الانسان ونظرية الدافع التي ترى ان القلق عامل مساعد لتحقيق النجاح، و الأسباب المهيأة للقلق كالاستعداد النفسي والظروف البيئية ومشكلات مراحل النمو وبعض الخبرات المؤلمة، وفي الختام تم التطرق الى نظرة الفكر الاسلامي للقلق واعتبار الانسان مخلوقا هدفه عبادة الله والخوف من ارتكاب المعاصي الذي يؤنبه وينغص عليه حياته ويصيبه بالقلق والوسواس.

الفصل الثالث

متغيرات الدراسة

المبحث الاول: المعاملة الوالدية

المبحث الثاني: المناخ المدرسي

المبحث الثالث: التحصيل الدراسي

المبحث الأول

المعاملة الوالدية

تمهيد

1ــ تعريف المعاملة الوالدية

2ــ النظريات التي تناولت المعاملة الوالدية

2ــ1 نظرية التحليل النفسي

2ــ2 نظرية الدور الاجتماعي

2ــ3 نظرية التعلم الاجتماعي

3ــ اساليب المعاملة الوالدية

3ــ1 اسلوب القبول

3ــ2 اسلوب الرفض

تمهيد

يعد موضوع التنشئة الاجتماعية من المواضيع الهامة التي حظيت باهتمام الباحثين فقد عرفها حامد عبد السلام زهران بأنها:" عملية تعلم و تعليم التربية وتقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية". (خليل وديع مشكور: 81، 1989)

كما تعتبر من الوظائف الأساسية للأسر التي اهتمت بها منذ القدم من خلال الممارسة اليومية لأساليب المعاملة التي تشاركها فيها مؤسسات المجتمع الاخرى، إلا أن دور الأسرة يبقى بالدرجة الأولى البيئة التي تصقل شخصية الأبناء وفق معايير و قيم المجتمع.

و لعل أهمية التنشئة ودورها الحيوي في تشكيل سلوكات أبنائها يعد الدعامة الأساسية لما يكون عليه الأبناء في المستقبل. ونستعرض في هذا المبحث مفهوم المعاملة الوالدية و بعض أساليبها و بعض الأطر النظرية لها.

1ــ تعريف المعاملة الوالدية:

تعرف (هدى قناوى) المعاملة الوالدية بأنها:" الاجراءات التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهما اجتماعيا، أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية و ما يعتنقانه من اتجاهات توجه سلوكهم. (هدى محمد قناوى: 83، 1983)

كما يعرفها عبد المطلب القريطي:" بأنها ما يتشبع له الآباء والأمهات، ويمارسونه مع الأبناء من طرق معاملة، صريحة أو ضمنية، مقصودة أو غير مقصودة، في توجيههم أو تشكيل سلوكهم". (عبد المطلب القريطي: 435، 1998)

و عرفها عابد النفيعي بأنها :"الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء، سواء كانت إيجابية و صحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم و وقايته من الانحراف أو سالبة غير صحيحة حيث تعوق نموه عن الاتجاه الصحيح و السليم، و تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي و الاجتماعي". (عابد النفيعي: 87، 1997)

و يعرفها (علاء الدين كفافي) :"بأنها كل سلوك يصدر من الأب و الأم أو كليهما و تؤثر على الطفل و على نمو شخصيته سواء قصدا بهذا السلوك التوجيه أو التربية أم لا" (علاء الدين كفافي: 127، 2005)

من خلال العرض السابق لتعاريف أساليب المعاملة الوالدية تبين ما يلي:

1. أشارت جل التعاريف أن أساليب المعاملة الوالدية عملية مستمرة يتلقاها الأبناء طوال المراحل العمرية المختلفة دون الاقتصار على مرحلة معينة.
2. اتفقت جميع التعاريف على اشباع المواقف التي تظهر فيها أساليب المعاملة الوالدية من خلال مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها الأبناء
3. اتفقت كل التعاريف على أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر على الأبناء من كلا الجنسين.
4. تعددت التعاريف دون تحديد الأساليب الوالدية الممارسة على الأبناء حيث تباينت من تعريف لآخر.
5. ان المعاملة الوالدية قد تكون مقصودة أو غير مقصودة، صريحة أو ضمنية، و هذا ما أشار إليه تعريف كل من (عبد المطلب القريطي 1998) و (علاء الدين كفافي 2005).

6. تهدف أساليب المعاملة الوالدية إلى صقل شخصية الأبناء و توجيه سلوكهم إيجابا و سلبا وهذا ما أشارت إليه تعاريف: (هدى قناوى 1983)، (عبد المطلب القريطي 1998)، (عابد النفيعي 1997).

من خلال التعاريف السابقة التي إن لم تحدد أساليب المعاملة الوالدية، فإنها اتفقت على أن الأساليب الممارسة تؤثر على سلوك الأبناء في مراحل الحياة المختلفة.

2ـ النظريات التي تناولت المعاملة الوالدية:

2ـ1ـ نظرية التحليل النفسي:

تزعم هذه النظرية عالم النفس "سيجموند فرويد" (S.Freud) الذي يرى أن جذور التنشئة الاجتماعية عند الإنسان تكمن في "الأنا الأعلى" و الذي يتطور عند الطفل نتيجة لتقمص هذا الأخير دور أبيه الذي هو من نفس الجنس، محاولة منه لحل عقدة أديب عند الذكور، و عقدة ألكترا عند الإناث.

و تمثل غرائز الجنس والعدوان عند الطفل ذاته الدنيا التي يسميها(فرويد FREUD) (الهو) في الجهة المقابلة تمثل قوانين المجتمع التي يأخذ بها الطفل و تتمثلها ذاته العليا التي يطلق عليها زعيم المدرسة (الأنا الأعلى) والتي يشكل الضمير جزءا أساسيا منها. إن عملية التنشئة الاجتماعية عند التحليليين تتضمن اكساب الطفل لمعايير والديه وتكوين الأنا الأعلى، ويعتقد فرويد أن يتم هذا عن طريق أساليب متنوعة اجتماعية وانفعالية وعقلية وهما التعزيز والانطفاء القائم على الثواب والعقاب، فعملية التنشئة تعمل على تعزيز بعض أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا وعلى انطفاء بعضها الآخر غير المقبول اجتماعيا، و يمكننا أن نفهم عملية التنشئة عند أصحاب هذه النظرية من خلال التطورالنمائي لمراحل النمو الأساسية. (عبد الله زاهي: 252، 2005)

1- المرحلة الفمية: تبدأ هذه المرحلة من الولادة إلى النصف الثاني من السنة الأولى، إن شخصية الطفل ونمط علاقته الاجتماعية يتحدد بطبيعة العلاقة بوالدته، وكيفية اشباع حاجاته الفمية، و درجة ما يتعرض له من إحباط و مدى مفاجأة الفطام.

2- المرحلة الشرجية: و تغطي العامين الثاني و الثالث من عمر الطفل و تتركز في الأعضاء الجنسية، ويجد فيها الطفل المتعة واللذة نتيجة لتعلمه ضبط الإخراج ويحظى الطفل في هذه الحالة بقبول والديه وتؤثر في هذه المرحلة نوع العلاقة والمعاملة بين الطفل و والديه على شخصيته و نموه الاجتماعي.

3- المرحلة القضيبية: و تغطي هذه المرحلة العامين الرابع و الخامس من عمر الطفل حيث يهتم في هذه المرحلة بأعضائه الجنسية باعتبارها مصدر إشباع و لذة حيث يرتبط الذكر بأمه راغبا في الاستئثار بحبها والغيرة من والده، في حين ترتبط الأنثى بأبيها و تحس بالغيرة اتجاه أمها، وعلى أي حال فإن كلاهما يكبت مشاعره نحو والده من الجنس الآخر خوفا من العقاب.

4- مرحلة الكمون: تحتل هذه المرحلة من خمسة إلى اثني عشر سنة و فيها يتعلق الطفل بوالديه من نفس الجنس، ويضع نفسه عن طريق التقمص موضع الوالدين و يمتص المعاييرالتي يؤكدانها اعتقادا منه أن آرائهما صحيحة، و ينشأ في هذه المرحلة الأنا الأعلى (الضمير) و هو الذي يقوم بدور الوالدين في توجيه و إرشاد شخصية الطفل.

5- مرحلة النضج الجنسي: في هذه المرحلة يصبح الشخص ناضجا جنسيا، و له القدرة على التزاوج و الإنتاج و التفاعل الاجتماعي.

و يلاحظ على هذه النظرية أنها تظهر أثر العلاقة بين الوالدين و الطفل في نموه النفسي و الاجتماعي، غير أنها لا تأخذ في الاعتبار التفاعل الاجتماعي المتنوع بين أعضاء الأسرة أو تأثر الطفل بالقيم والمعايير الاجتماعية المشتقة من قيم و ثقافة المجتمع،

وأغفلت المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل خارج إطار الأسرة، و ما تقوم به هذه العوامل من دور فعال في التنشئة التي يتعلم فيها الطفل المسموح به و الممنوع مما يؤثر في نمو الأنا الأعلى لديه. (عبد الله زاهي: 89، 1998)

2ـ2ـ نظرية الدور الاجتماعي:

يرى (جورج ميد) رائد هذه النظرية أن هناك مفهومين رئيسيين و هما الدور الاجتماعي والمكانة الاجتماعية، حيث عرف المكانة بأنها:" بناء اجتماعي يتحدد اجتماعيا و يرتبط به واجبات و حقوق، و لكل فرد عدة مكانات، و لكل مكانة نمط من السلوك المتوقع". (عبد الله زاهي: 265، 2005)

و يعرف (لينتون) الدور: "بأنه المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين، و الذي يلتزم الفرد بتأديته كي يكون عمله سليما في مركزه. (ميشال دبابنة، نبيل محفوظ: 160، 1984)

و من هنا نشير أن للدور الاجتماعي تتابع نمطي لأفعال متعلقة يقوم بها الفرد من الأفراد في موقف تفاعلي.

و يرتبط المركز الاجتماعي بأدوار معينة يقوم بها الفرد الذي يحتل هذا المركز، و يحدد الدور الاجتماعي لأي مركز الحقوق و الواجبات التي ترتبط به و يساعد على تنظيم توقعات الأفراد الآخرين من الشخص الذي يحتل هذا المركز كما يساعد الفرد نفسه على تحديد توقعاته من الأفراد الذين يتعاملون معه بحكم مركزه. (سيد أحمد عثمان: 44، 1984)

و الأفعال السلوكية المصاحبة لمراكز اجتماعية تتخذ نمط الأدوار الاجتماعية ليتعلمها ويكتسبها الفرد عن طريق التنشئة ويتم ذلك عن طريق التعلم القصدي أو العرضي أي عملية التنشئة الاجتماعية. (عبد الله زاهي: 265، 2005)

و تكتسب الأدوار الاجتماعية بطرق ثلاث هي:

1. التعاطف مع الأفراد ذوي الأهمية المحيطين بالطفل: و تعني قدرة هذا الأخير على أن يتمثل مشاعر أو أحاسيس شخص ما في موقف ما.
2. دوافع الطفل على التعلم: و تعني حرص الطفل على أن يتصرف وفق ما يتوقع أبواه و يتجنب ما لا يقبلونه.
3. إحساس الطفل بالأمن و الطمأنينة: ان هذا الشعور يجعل الطفل أكثر جرأة في محاولة تجريب الأدوار الاجتماعية خاصة أثناء اللعب فيتمثل دور الأب و المعلم بكل حرية. (صالح محمد أبو جادو:2000،57)

و من خلال هذا نلاحظ أن لكل فرد مركز اجتماعي يتناسب مع الدور الذي يقوم بأدائه، و يكتسب الطفل مركزه الاجتماعي و يتعلم دوره بتفاعله مع الآخرين، خصوصا الأشخاص المهمين في حياته كالوالدين الذين يرتبط بهما ارتباطا عاطفيا و تحاول نظرية الدور تفهم السلوك الإنساني بالصورة المعقدة التي كون عليها، باعتبار أن السلوك الاجتماعي يشمل عناصر حضارية واجتماعية وشخصية.

و يؤخذ على هذه النظرية أن مفهوم الدور لم يتحدد بصورة واضحة خصوصا في المجتمعات المعقدة، و أغفالها لتكوين الشخص و خصائصها في تأدية دورها الاجتماعي، و تركيزها على الجانب الاجتماعي في عملية التنشئة في الوقت الذي أغفلت فيه جوانب أخرى لا سيما الجانب النفسي. (صالح محمد أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الطبعة الثانية، عمان 2000، ص 57)

2ـ3ـ نظرية التعلم الاجتماعي:

ينطلق أصحاب هذه النظرية من افتراض مؤداه: "أن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي من خلال وجود نموذج اجتماعي يتم تقليده من الملاحظ و بالتالي تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة النموذج و الاقتداء به". (لازاروس: 202، 1982)

و من هذا المنطلق يتعلم الناس أغلب سلوكياتهم من خلال النماذج المقدمة إليهم، وترى هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهارات الأخرى من خلال مشاهدة الأطفال الآخرين و تقليدهم ولا شك أن مبادئ التعلم العامة مثل التعزيز والعقاب والانطفاء والمحو كلها تلعب دورا رئيسيا في عملية التنشئة الاجتماعية. (عبد الله زاهي: 259، 2005)

و يعطي أصحاب نظرية التعلم عن طريق التقليد، وعلى وجه الخصوص (ميللر و دولارد MILLER et DOLARD) أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم ويعتقد بأن السلوك يتدعم أويتغير تبعا لنمط التعزيز المستخدم أوالعقاب، فالسلوك الذي ينتهي بالعقاب يميل إلى أن يتوقف. والسلوك الذي ينتهي بالثواب يتكرر في مواقف أخرى مماثلة للموقف الذي أثبت فيه السلوك. (عبد الله زاهي الرشدان: 91، 1998)

و يرى (باندورا BANDURA) أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول إلى أهدافهم و يعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب و العقاب، أي أن كثيرا من التعلم يحدث عن طريق مراقبة الآخرين و ملاحظة نتائج أفعالهم و وفق هذه النظرية لا يتعلم الفرد أفعالا مسبقا فقط، بل يتعلم نماذج كلية في السلوك، أي أن ما يتعلمه ليس نماذج السلوك ولكن القواعد التي هي أساس السلوك. (عبد الله زاهي: 261، 2005)

و يعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين و مشاعرهم و تصرفاتهم و سلوكهم أي يستطيغ أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم و تقليدها. (عبد المجيد نشواني: ص355، 1996

و من هنا نرى بأن نظرية التعلم الاجتماعي تقوم على الجمع بين عمليات التعلم السلوكية في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الشخص و مدى تأثير العمليات المعرفية و الأفعال على السلوك الاجتماعي الذي يتحدد بالتفاعل بين السلوك و المحيط الاجتماعي.

إن شخصية الفرد في فكر أصحاب النظرية يتحدد بمجموعة من العوامل هي المنبه الاجتماعي، و التعزيزات الاجتماعية و الشخصية، بالإضافة إلى الخبرات السابقة المتمثلة في القيم التي اكتسبها الفرد والعادات والسلوكيات التي تحددها الأسرة والمجتمع.

3ــ أساليب المعاملة الوالدية:

إن نوع العلاقة وطريقة معاملة الوالدين لأبنائهم عامل مهم في صقل شخصيات أبنائهم حيث تؤثر نوع المعاملة في تشكيل شخصياتهم ، فالعلاقات المشبعة بالحب والقبول والثقة تساعد الطفل على أن ينمو ويصبح شخصا محبا لغيره ويتقبل الأخرين ويثق بهم، أما العلاقات السيئة غير المناسبة تؤثر تأثيرا نسبيا على نمو الصحة النفسية للطفل (عبدالله زاهي،104،2005) .

فإذا كانت هذه المعاملة الممارسة على الأبناء من قبل الوالدين أو أحدهما خاطئة ترتب عليها الاحباط والشعور بالقلق وعدم الشعور بالأمن في نفسية الأبناء، أما إذا كانت هذه المعاملة بناءة وسوية تقوم على الحب والدفء والاحترام واشباع الحاجات يترتب عليها تنشئة سليمة يتمتع فيها الأبناء بالصحة النفسية.

إن الأساليب التي تمارس على الأبناء تختلف من مجتمع لآخر ومن أسرة لأخرى ومن فرد لآخر كما أنها لا تسير على وتيرة واحدة خلال مراحل النمو المختلفة للطفل لذلك فهي تختلف.

و لقد قامت محاولات عديدة لتحديد أنواع أساليب المعاملة الوالدية فمن أوائل النماذج النظرية التي تعرضت لوصف سلوك الوالدين مع أبنائهم نموذج (سيموندس SYMONDS)الذي اشتمل على بعدين هما: التقبل مقابل الرفض، والسيطرة مقابل الخضوع. (بشرى عبد الهادي: 49، 2002)

ومن ثم ظهرت العديد من الدراسات الأجنية والعربية خرجت بطرق وفئات متعددة لأساليب المعاملة الوالدية، تشمل أساليب سوية مثل: التقبل، الحب، الدفء، الديمقراطية، الاستقلال، المكافأة و الثواب و تشمل أيضا أساليب غير سوية مثل: الحماية الزائدة، الرفض، الإفراط في التسامح، التساهل، الإهمال، التذليل الزائد، القسوة، الحرمان، المبالغة في الإعجاب بالطفل، و إثارة الألم النفسي، التفرقة بين الأبناء و التذبذب في المعاملة. (خالد بن الحميدي: 16، 2010)

و يعتبر القبول و الرفض الوالدي أحد أهم الأبعاد الهامة في مجال دراسة العلاقة الوالدية بين الآباء و الأبناء، لذا تعكف الدراسة الحالية على تسليط الضوء على أسلوب القبول و الرفض الوالدي، فهو من أكثر الأساليب شيوعا لدى كثير من الباحثين، و لهما بالغ الأثر على تكوين شخصية الأبناء مع اختلاف إدراك أسلوب كل من الأبناء و الآباء و لكل من القبول و الرفض.

3ـ1ـ أسلوب القبول:

و يقصد به شعورالطفل بأن والديه يشعران بالارتياح عند تواجده معهما، ويعاملانه كصديق لهما، ويتقبلانه ذاتيا كما هو، ويهمهما عمل ما يسره، ويكونان معه عندما يحتاج إليهما. (فايز خضر: 26،2012)

ويعرفه (رونر ROHNER) بأنه :" ذلك الدفء والحب الذي يمكن للآباء أن يمنحوه لأطفالهم ويعبر عنه سلوكا ماديا كالتقبيل والعناق والمداعبة ونظرات الاستحسان... والتعبير اللفظي كالثناء والمدح والمجاملة بالقول والفخر بالأعمال. (فايز خضر: 18، 2012)

كما يعتبر التقبل من أهم أبعاد السلوك الإنساني الوالدي حيث يرى (لورانس فرانك FRANK LOURANCE) أن الحاجة إلى الدفء و القبول حاجة أولية للطفل فهو يحتاج أن يكون محبوبا و مقبولا كما هو عليه بمظهره الجسدي... كما يفترض (رونر ROHNER) أن الدفء حاسم في نمو تكوين شخصية الأبناء كما يترتب عليه آثار محددة تنعكس على سلوك الأبناء من الناحية العقلية و الانفعالية، و الأداء الوظيفي لشخصيتهم. (لبوز عبد الله: 72، 2002)

لذلك فإن إحساس الأبناء بالقبول من قبل الوالدين وأفراد العائلة والمحيطين بهم يعد عاملا أساسيا و هاما في نموهم السليم، يكيفهم ويجعلهم أكثر إحساسا بالأمن والثقة بالنفس، ويمنحهم القدرة على التعاون الإيجابي مع الآخرين.

و يذكر (فهمي) أن مظاهر تقبل الوالدين للطفل كثيرة منها: "شعوره بأن له مكانة في المنزل و أن والديه يقدمان الكثير من التضحيات في سبيل سعادته، فهذا يكشف للطفل أنه مرغوب فيه، وأن هناك روابط قوية تربطه بأفراد أسرته. (مصطفي فهمي: 81، 1997)

كما أن تقبل الوالدين لأبنائهم يجعلهم أكثر قدرة على تكوين علاقات إيجابية داخل البيت وخارجه عند اتصالهم بالآخرين، كما يجعلهم قادرين على الأخذ والعطاء بعيدا عن الشعور بالخوف و القلق.

يعتبر أسلوب معاملة الآباء عاملا هاما في تشكيل شخصية الطفل لذلك كان لزاما أن نبدأ بتهيئة الجو الصالح له منذ ولادته و نقدم له أحسن الوسائل التي تساعد إلى الانتقال من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى سن الرشد، وحتى إشباع حاجاته المختلفة، التي تساعده على النمو السليم، فالجو العائلي الذي يسوده الحنان والطمأنينة يؤمن للطفل النمو الصحيح و يساعده على التكيف مع نفسه و مع المجتمع الذي يعيش فيه. (مصطفى فهمي: 80، 1997)

إن تقبل الابن هو شرط من شروط التنشئة الاجتماعية السليمة فالأطفال المقبولون عادة يكونون أكثر تعاونا و استقرارا من الناحية الانفعالية، أما عندما يحس الطفل بعدم تقبل والديه له فهذا يعني شعوره بالنبذ، و هذا الشعور يحبط الحاجة إلى الحب، و يزيد من مقاومة الفرد لقواعد المجتمع الذي يعيش فيه، وأنظمته ويؤدي إلى العدوانية. (فايز خضر: 26، 2012)

إن الأب المتقبل ليس فقط راغبا في الطفل بقدر ما يكون مستعدا و مهيأ له، و يرى في تكفله و رعايته رغبة و لذة في ذلك، فهو يؤكد على عملية الصغير في المنزل، كما ينمي علاقة انفعالية معه، فالطفل المتقبل يحسن عموما تنشئته الاجتماعية و يكون مستعدا للتعاون و مخلصا و وفيا يتمتع بالثبات الانفعالي. (كمال دسوقي: 347، 1979)

فإدراك الطفل لتقبل والديه ينمي عنده الثقة بالنفس كما إن إدراك الطفل للنبذ من والديه عنده الاستعدادات السلوكية للعداوة و الشعور بالذنب و الاتكالية و القلق، كما أن الأبناء الذين يدركون الوالدين كأنهم يتقبلونهم و يتفهمون مشاكلهم و متاعبهم و يشتركون

معهم في بعض الأعمال و يشعرونهم بأنهم مهمون في حياتهم و يقضون معظم أوقات فراغهم إياهم، حيث يميل هؤلاء الأبناء إلى أن يكونوا على درجة كبيرة من الاتزان الانفعالي ولايميلون إلى القلق والاكتئاب. (علي محمد حيدر: 70، 2008)

و افتخر الأقرع بن حابس بعدم تقبيله لأي من أولاده خلافا لنبي الرحمة عندما قبل صلى الله عليه و سلم ولده الحسن مسديا إياه سلوك الرحمة بالقول الشريف: "من لا يرحم لا يرحم". (البخاري: 2235، 1987)

فرحمة الأولاد وحبهم ومعاملتهم معاملة حسنة تعد من العطايا المعنوية من الوالدين إلى أولادهم.والواقع أن أسلوب التقبل الذي يمارس على الأبناء من قبل الوالدين يترتب عليه آثار إيجابية على شخصية الابن في جميع مراحل حياته خصوصا في مرحلة النضج حين تعطى له الفرصة لإبداء رأيه ومشاركته في قضايا الأسرة وما أحوجنا اليوم أن نمارس السلطة الأبوية انطلاقا من تعليم ديننا الحنيف، والتأسي بسيرة النبي المصطفى صلى الله عليه وسلم ونعمق من فهمها لدى الناشئين قولا وسلوكا، و تفهم معاني الآيات الكريمة للقرآن العظيم لتنشئة جيل تكون حركاته و سكناته انطلاقا من القيم النبوية الإسلامية.

3ـ2ـ أسلوب الرفض:

يعتبر أسلوب الرفض من أساليب المعاملة الخاطئة التي يمارسها الوالدان على الأبناء، و يتمثل هذا الأسلوب في نبذ الأبناء و إهمالهم و عدم محاسبتهم على أخطائهم، و عدم تلبية حاجاتهم، وتركهم دون توجيه سلوكهم وفق قيم و عادات الأسرة. فقد عرفه (رونر ROHNER) : "بأنه غياب الدفء والمحبة من قبل الوالدين، فهو يقع في الطرف السلبي من متصل الدفء" ويتخذ الرفض حسبه ثلاثة أشكال:1.العداء والعدوان. 2.اللامبالاة والإهمال. 3.الرفض غير المحدد. (خالد بن أحميدى: 17،2010)

و يتمثل هذا الأسلوب من المعاملة في رفض الأب أو الأم أو كليهما معا الأبناء و عدم إظهار الود و الاحترام في جميع المواقف اليومية مما ينعكس سلبا على تحقيق رغباته و عدم إتاحة الفرصة له بالتمتع بالحب و الرعاية و الأمن.

فبعض الآباء يعاملون أبناءهم وكأنهم غرباء مما يجعلهم مرفوضين وغير مرغوب فيهم داخل الأسرة، ونتيجة لتكرار هذه المعاملة يشعر الأبناء بالإحباط و تؤثر بشكل سلبي على الجانب النفسي خصوصا في المراحل الأولى التي يكون فيها الأبناء اتكاليين واعتماديين على الآباء بشكل كلي لتلبية حاجاتهم الضرورية.

و رفض الأب يعرقل عملية توحد الابن بأبيه كما أن رفض الأم يسد الطريق في وجه الطفل لتعويض هذا الرفض بمشاعر إيجابية من أمه، والتوحد ضروري لمسير النمو النفسي للطفل و مساره الطبيعي، فالتوحد هو العملية التي يمتص من خلالها الابن قيم أبيه و اتجاهاته الاجتماعية و العقلية التي حددتها ثقافة المجتمع لجنس معين و فشل الطفل في عملية التوحد تعطل نموه النفسي السليم. (علاء الدين كفافي: 261، 1989)

وتختلف أشكال الرفض والنبذ الوالدي باختلاف الآباء، إذ أنه يوجد من الأمهات والآباء من ينبذون أبناءهم المراهقين من الجنسين نبذا صريحا أو مضمرا بالقول أو الفعل، فإذا كان النبذ صريحا بث في نفس المراهق نزعة العدوان و الرغبة في الانتقام وازدياد حساسيته وشقائه، فإذا به يصبح عنيدا حقودا و قلقا، و لا يكون في العادة محبوبا بين أقرانه، وإذا كان النبذ مضمرا مال المراهق إلى الاستسلام و أصبح غير قادر على تركيز انتباهه في الكثير من المواقف، مما يؤدي به إلى التخلف الدراسي و البطء في تعلم المهارات المختلفة، الشيء الذي يزيد من عجزه في التوافق الدراسي و المهني. (لبوز عبد الله: 75، 2002)

و يأخذ أسلوب الرفض كما يشير "مصطفى فهمي" في معاملة الأبناء إلى أشكال عديدة منها:

- التهديد بالطرد من البيت.
- إذلال الابن حيث يأخذ هذا النوع من المعاملة صورا متعددة كاللوم، و السخرية من تصرفاته. ومقارنة سلوكه بأقرانه، والنقد وتذكيره بالأخطاء السابقة التي ارتكبها، ومناداته بألقاب يكره مناداته بها. (مصطفى فهمي: 157، 1979)

وقد ذكرت (نايفة قطامي وغالية الرفاعي) أن الطفل الذي لم يخطط الوالدان لمجيئه، أو كان جنسه عير الجنس الذي يرغبان فيه إنهما قد يستجيبان لقدومه بطريقة سلبية وليست إيجابية، على الرغم من عدم تصريحهما بذلك، و تنعكس مشاعر الرفض على سلوكياتهم و بالتالي تهدد مشاعر الأمن لدى الطفل و يعاني من عدم تقديرهما لذاته مما يشعره بالإحباط وعدم إنجاز المهمات الموكلة له. (نايفة قطامي وغالية الرفاعي: 1989 ،)

و لقد تحدث الإسلام عن ظاهرة التفضيل بين الذكر والأنثى و لم يفرق في المعاملة الرحيمة و العطف الأبوي بين الجنسين فيقول الله تعالى: ((وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالأُنثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدّاً وَهُوَ كَظِيمٌ{58} يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلاَ سَاء مَا يَحْكُمُونَ{59})) (النحل، الآية 58 و 59) فهذه بغيضة من عادات الجاهلية نهى عنها الإسلام فهذا تدبير الله سبحانه و تعالى وإرادته النافذة و مشيئته المطلقة في هذا الشأن. (صالح علوان: 56، 1984)

فالآباء الذين ينتهجون هذا النمط من المعاملة تجاه الأبناء المتمثل في الدور العاطفي والرفض يخلق أطفالا متمردين يظهرون أنماطا من السلوك تتسم بالعدوانية و منعزلين عن المجتمع. (علي محمد حيدر: 73، 2008)

كما أن نبذ الأبناء و عدم التعاطف معهم و نقدهم و عدم تشجيعهم يمكن أن يؤدي إلى تأثيرات خطيرة في بناء شخصية الأبناء و تتمثل في:

- الانعزالية و الشعور بالوحدة و الاغتراب.
- محاولة جذب انتباه الآخرين.
- السلبية و الشعور بالضعف.
- الشعور العدواني تجاه الوالدين و الآخرين.
- افتقاد القدرة على المبادرة و تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين.(بداوي مسعودة: 82، 2009)

ان الممارسات التي يسلكها الآباء تجاه أبنائهم داخل الأسرة و مدى إدراك الأبناء لهذه المعاملة و كيفية استجابتهم و مدى تأثيرها على شخصيتهم وعلى صحتهم النفسية تؤثر على حياتهم الدراسية في المستقبل وعلى كيفية تكوين علاقات في المحيط المدرسي من أجل تحقيق نتائج قد تكون إيجابية أو سلبية، و سنناقش في المبحث الموالي أهم النقاط التي يتضمنها المناخ الدراسي.

المبحث الثاني

المناخ المدرسي

تمهيد

1ـ تعريف المناخ المدرسي

2ـ نظريات المناخ المدرسي

2ـ1ـ نظرية النظم الاجتماعية

2ـ2ـ نظرية الاتجاه التبادلي (التفاعلي)

2ـ3ـ النظرية البيئية:

2ـ4ـ نظرية الدور:

2ـ5ـ نظرية المسايرة و المغايرة:

3 ـ عوامل المناخ المدرسي

4ـ أنماط المناخ المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المدرسة البيئية الثانية بعد الأسرة التي يقضي فيها التلميذ وقتا أطول من حياته، وهي إحدى عوامل التربية التي تسعى إلى تحقيق أهداف المجتمع في نقل تراثه إلى التلاميذ، وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة، وتلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصياتهم، وهي المكان التي يتم فيه التفاعل الاجتماعي بين أطراف العملية التعليمية، وهذا التفاعل يمكن التعبير عنه بالمناخ المدرسي الذي يتم فيه تكوين علاقات بين التلاميذ فيما بينهم وبين المعلمين والإدارة المدرسية، وهذه الأنماط من التفاعلات تختلف من مدرسة إلى أخرى، فقد تكون إيجابية تساعد على تحسين عملية التعلم أو سلبية تنعكس على أداء وسلوك التلاميذ. وسنوضح مفهوم المناخ المدرسي وجوانبه الأساسية في هذا المبحث.

1ــ تعريف المناخ المدرسي:

من خلال مراجعة أدبيات المناخ المدرسي نلاحظ اختلافا بين الباحثين حول مفهومه، فقد أطلق عليه الكثير من المسميات: منهم من أطلق عليه الجو المدرسي و منهم من سماه بالبيئة التنظيمية للمدرسة و سماه ثالث بالمناخ المدرسي وغيرها من المسميات التي تصف ما يجري داخل المدرسة من علاقات و أحاسيس التي يشعر بها الأطراف المتفاعلة التي تؤثر على سلوكهم.

فقد عرف "عبد الله بن طه الصافي" المناخ المدرسي بأنه: "المناخ الاجتماعي النفسي في المدرسة من خلال العلاقات و التفاعلات بين الموجودين داخلها والتي تتمثل في علاقة المدرس بالطالب و تقيس مدى الاهتمام الذي يوجهه المدرس للطالب وعلاقة الطالب برفقائه في المجتمع المدرسي والتي تتسم بجو من الألفة والتعاون، ومدى اهتمام الطالب وتقبله للمدرسة وحبه لها بوجه عام، و مدى الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة

تجاه الأنشطة المدرسية، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بين الإدارة المدرسية والمعلمين و الطلاب". (عبد الله بن طه الصافي: 65، 2001)

بينما عرفه "عبد الرحمن المحبوب" بأنه: "تصورات و إدراكات الطلاب عن الفصل المدرسي وأعضاء هيئة التدريس والبيئة الإدارية". (عبد الرحمن المحبوب: 50، 1997)

وعرفه "عبد الرحمن حسن الابراهيم ومحمد جمال" بأنه: "متوسط الحالة الاجتماعية والتنظيمية للمدرسة، و يوضح المناخ الصفات العامة للظاهرات السلوكية في المدرسة.

وعرفت "حصة صادق و فاطمة المعضادي" المناخ المدرسي بأنه: " سمات أو خصائص العمل المدركة من قبل العاملين في المدرسة و يمكن قياسه من خلال استبيان يقيس سلوك المدير، والألفة بين المدرسين والروح المعنوية للجماعة والتزام الطلاب بالقوانين والقواعد المدرسية". (حصة صادق و فاطمة المعضادي 30، 2001)

أما"عامر الكبيسي" فقد عرف المناخ المدرسي بأنه: "محصلة الظروف و المتغيرات والأجواء الداخلية للعمل كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحللونها عبر عملياتهم الإدراكية ليستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد سلوكهم وأدائهم ودرجة ولائهم للعمل". (عامر الكبيسي: 75، 1998)

وعرفه "محمود العميان" بأنه: "البيئة الاجتماعية أوالنظام الاجتماعي الكلي لمجموع العاملين في التنظيم الواحد، وهذا يعني أن الثقافة والقيم و العادات والتقاليد و الأعراف والأنماط السلوكية والمعتقدات الاجتماعية وطرق العمل المختلفة تؤثر على الفعاليات والأنشطة الإنسانية والاقتصادية داخل المؤسسة. (محمد العميان: 305، 2002)

ومن خلال العرض السابق لتعاريف المناخ المدرسي يظهر جليا اختلاف وجهات النظر باختلاف المنطلقات و المتغيرات التي يرتكز عليها الباحثون لوصف المناخ ولكنها جميعا تؤكد أنه كل ما يسود داخل المؤسسة من علاقات والطريقة التي يتفاعل بها أطراف

العملية و الشخصية التي تتميز بها كل مؤسسة ومدى تأثيرها على شخصياتهم للقيام بمهامهم في أحسن الظروف، مع التركيز على توفير الوسائل و الامكانيات لهيئة المناخ النفسي و الاجتماعي للتلاميذ.

وبناء عليه يعرف الباحث المناخ المدرسي بأنه الشخصية التي تتميز بها كل مؤسسة والطريقة التي يتفاعل بها أطراف العملية و نوعية العلاقات بينهم و ما يسوده من قيم واتجاهات تؤثر على الأداء الوظيفي للمعلمين و على تحصيل التلاميذ.

2 ــ نظريات المناخ المدرسي:

إن المناخ المدرسي السائد في المؤسسة يمثل الطابع التشخيصي للعلاقات التي تميزها عن غيرها، ويمثل الوجه الحقيقي للإطار التنظيمي والتفاعلات المتبادلة بين الأطراف. لذا نحاول أن نوضح أهم الأطر النظرية من وجهة نظر الباحثين لهذا المفهوم:

2ــ1ــ نظرية النظم الاجتماعية:

ويطلق عليها بعضهم أمثال (أندرسون ANDERSON) بنظرية المدخلات والمخرجات وقد حظيت هذه النظرية باهتمام الباحثين في مجال العلاقات والتفاعلات التي تتم داخل المؤسسات التعليمية وينظر كل من (عبد الرحمن إبراهيم، و محمد جمال) إلى المدرسة بكونها مصنعا يحول المدخلات إلى مخرجات، وترتكز هذه النظرة على افتراض أن هناك علاقة خطية بين تلك المدخلات والمخرجات، وأي تصور في الأولى ينعكس سلبا على المخرجات، ويفترض الباحثان أن تكامل بعض المدخلات في المؤسسة التعليمية يخلق مناخا تعطي فيه المدرسة نتائج إيجابية في المخرجات.

2ـ2ـ نظرية الاتجاه التبادلي (التفاعلي)

وهي تنظر إلى المدرسة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة، المعلمين، الرفاق و الطلاب، و تؤثر تلك العلاقات على درجة إنجاز الأهداف التربوية، كما تنظر إلى سلوك التلاميذ بأنه دال للعمليات الاجتماعية المدرسية ومعاييرها، وبالدرجة التي تختلف فيها المدرسة في بيئتها الاجتماعية، فإنها تختلف في النتائج التي تحققها.

2ـ3ـ النظرية البيئية:

وتجمع هذه النظرية بين التوجهين السابقين فتشترك وجهتها مع توجه المدخلات والمخرجات في الاهتمام وخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد الفيزيائية والطارئة للبيئة.

وتشترك مع التوجه الاجتماعي في اهتمامها بالعمليات الاجتماعية و ثقافة البيئة ونوعية السلوك الممارس، وهذا التوجه يحاول الكشف عن وظيفة النظام ككل عضو متفاعل. (عبد الرحمن الابراهيم و محمد جمال: 67، 1995)

2ـ4ـ نظرية الدور:

تنظر هذه النظرية إلى التفاعل الذي يحدث بين حاجات الفرد الشخصية و الأدوار المختلفة داخل المدرسة و النظام الخارجي باعتبارها تحقق توازنا فعالا يحدد المناخ السائد في المدرسة، و تستخدم بنية نظرية الدور في تحليل السلوك التفاعلي الذي يحدث بين الجماعات داخل المدرسة التي يتوقف بعضها على بعض بشكل محدد. و يحدد (كورنيل CORNILL) المناخ داخل المدرسة باعتباره مزيجا بسيطا قوامه التفسيرات أو المدركات التي يقدمها الأفراد داخل المدرسة عن أدوارهم و علاقاتهم ببعضهم بعض وتفسيرهم لأدوار الآخرين. (محمود سعيد الخولي: 07، 2011)

يرى بعضهم أنه على الرغم من أن نظرية الدور قد تكون مفيدة في تحليل سلوك الدور، إلا أن إطار نظرية النظم الاجتماعية قد يحد من فائدتها في فهم السلوك داخل المدرسة، إذ أن هذه النظرية لا يمكنها تحديد أثر الدور على شخصية الفرد و على تشكيل المناخ المدرسي دون الاعتماد على نظرية النظم الاجتماعية. (محمد سعيد الخولي: 30، 2006)

2ـ5ـ نظرية المسايرة و المغايرة:

أشار (محمود سعيد الخولي: 8، 2011) أن أصحاب هذه النظرية يرون أن المناخ المدرسي يتحدد بعوامل التفاعل بين الأفراد في المدرسة كما يرون أن عوامل الضبط في المدرسة تعتبر أكثر أهمية من عوامل التفاعل بين الأفراد لإرساء دعائم الراحة النفسية والاجتماعية بين أفرادها، حيث تتخذ عوامل الضبط مدى اندماج الفرد داخل المدرسة والذي يؤثر بدوره في علاقات التفاعل بين أفرادها، وعليه فإن للنظرية حدودها في تفسير السلوك داخل المدرسة، كما أن تصورات المناخ المتعددة تتحدد بالأهمية النسبية لوجهات النظر الرسمية التي تعالج السلوك داخل المدرسة.

تعددت الآراء التي تناولت المناخ المدرسي، ولكل نظرية وجهة نظرها إلا أن جلها تهدف إلى معرفة نوعية التفاعل القائم بين أفراد المؤسسة التعليمية، فرؤية نظرية الاتجاه التفاعلي التي تسعى إلى أن يتم التفاعل بين التلميذ و المعلم في أحسن صورة للوصول إلى مناخ إيجابي. في حين ترى نظرية الدور أن التفاعل الذي يتم بين متطلبات التلميذ و حاجاته الشخصية و الأدوار التي يقوم الأطراف الأخرى بها، هي التي تحقق التوازن والمناخ الإيجابي والفعال، في حين يرى البعض الآخر أن المناخ المدرسي يتحدد بعوامل التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التي تحدد نمط المناخ السائد داخل المدرسة الذي يحدد شخصيتها.

3 ــ عوامل المناخ المدرسي:

يعتبر المناخ المدرسي من المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين لما له من تأثير على نتائج المؤسسات التعليمية بالسلب أو الإيجاب، فقد كشفت الدراسات العلاقة بين إنتاجية المؤسسات التعليمية و مناخها الداخلي وحدد (كامبل وزملائه CAMBLE et all)، عشرة خصائص أساسية للمناخ صالحة الاستخدام في أي إدارة أو منظمة هي: هيكل أو بناء المهمة، المكافأة والعقاب، مركزية القرارات، تأكيد الإنجاز، تأكيد التدريب والتطوير، المخاطرة والأمان، الصراحة والصدق، المعنوية و المكانة، التميز و التشجيع و كفاءة و مرونة المنظمة بشكل عام و يبين هذا أن مناخ أي مدرسة يعود إلى خصائص تنظيمية تعود إلى المؤسسة و أخرى ترجع إلى الشخص. (عبد الرحمن المحبوب: 51، 1997)

و يرى (روبرت ROBERT) أن هناك عوامل إذا توفرت في المحيط المدرسي تحقق التفاعل الإيجابي بين الأطراف المتفاعلة داخل المدرسة و هذه العوامل هي: (سامية محمد بن لادن: 211، 2001)

3 ــ 1 ــ الاحترام:

يقصد بالاحترام أن يشعر الأفراد بداخل المدرسة بأن اقتراحاتهم تحظى بالرعاية و التقدير، فالمناخ الإيجابي في المؤسسة التعليمية هو المكان الذي لا يشعر فيه الأفراد بالإهانة، بل يشعرون بالاهتمام و هذا ما يبعث فيهم روح العمل و الاستقرار النفسي و الشعور بالاعتزاز داخل مؤسستهم التعليمية.

3ــ2ــ الثقة:

و فيها يشعر التلميذ بأن أطراف العملية التعليمية يعاملونه و يتصرفون معه بطريقة مهذبة خالية من الرياء و المكر، إن هذا الجو و المعاملة الصادقة تشعره بالأمان و توفر

له سبل التواصل، والتي تمكن التلاميذ من مناقشة الأفكار والتعبير عن أحاسيسهم و مشاعرهم.

3ـ3ـ المعنويات العالية:

و هي من الأمور الهامة و أساس النشاط و التفاعل المثمر و مؤشر إيجابي بشعور التلاميذ بالراحة النفسية داخل المدرسة، و الفخر و الاعتزاز لانتمائهم لهذه المؤسسة وعدم الرغبة في مغادرتها و الغياب عنها.

3ـ4ـ المشاركة في إعمار المؤسسة التعليمية:

من الأمور الهامة و الجوهرية في حياة التلميذ هو إتاحة الفرصة لإبداء رأيه و المساهم في تفعيل النشاطات، فشعور التلميذ بأنه مهمش و معزول و عدم إعطائه فرص المشاركة في صنع القرار يؤثر سلبا على مفهوم ذاته، و عدم استفادة المؤسسة التعليمية من أفكاره و اقتراحاته في تطوير العملية التربوية.

3ـ5ـ التجديد المدرسي:

إن المؤسسة التعليمية التي تعمل جاهدة على مسايرة الواقع و تحسين تحديد إمكانياتها و وسائلها فإنها تقتل العمل الروتيني حيث يعمل هذا المناخ الإيجابي على رسم الخطط بشكل مستمر و تعديل البرامج التعليمية و يكون قادرا على تنظيم مشاريع تنموية مرتبطة بحاجات الفرد و المجتمع و تحقيق أهدافه، إن هذا التجديد هو الذي يزيد من طموحات التلاميذ و اهتمامهم و دفعهم إلى بذل الجهد لبلوغ الأهداف المرسومة.

4ـ أنماط المناخ المدرسي:

تختلف المؤسسات التعليمية باختلاف أساليب تسييرها ومميزاتها وخصائصها، وهذا الاختلاف يعطي لكل مدرسة طابعها ومناخها الخاص بها الذي يعكس شخصيتها وأسلوبها في التعامل مع أفرادها، فالمناخ المدرسي الذي يتصف مديره بالتسلط و إقامة الحواجز بينه و بين المعلمين ينعكس سلبا على روح التلاميذ وعلاقتهم فيما بينهم أما المناخ المدرسي الذي يسعى مديره إلى لإقامة جسور التواصل بين أطراف العملية التعليمية لغرس روح التعاون والألفة بينهم ويستأنس بآرائهم وأفكارهم واقتراحاتهم واعتبارهم أعضاء فاعلين في هذه المؤسسة إنما يغرس في أذهانهم روح المسؤولية لكسب ثقتهم وتطوير أسلوب التعامل معهم. إن مثل هذا الأسلوب يرقى بالمؤسسة التعليمية ويحقق أهدافها و طموحاتها.

فاختلاف الباحثين في أسلوب ونمط المناخ الذي يسود المدرسة، ينطلق من تصوراتهم الفكرية في تصنيف النمط الذي تدار به المؤسسات التعليمية، وقد ميز الباحثان (هالبن وكروفت HALPIN & CROFT) بين ستة أنواع للمناخ المدرسي متدرجة من المناخ المفتوح إلى الغلق. (محمد عبد المحسن: 40، 2007)

4ـ1ـ المناخ المفتوح:

يتميز هذا المناخ بالعمل داخل الإطار التنظيمي للمؤسسة التعليمية بروح العمل الجماعي ككتلة واحدة، يكون فيه الرئيس والمرؤوسون أحرارا في سلوكهم، ويمتاز سلوك المدير بالقدوة وحسن التعامل والتكيف مع الدور، ويظهر الرغبة في مساعدة المعلمين وتوجيه سلوكهم إلى إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، والقيام بأعمال تتيح الفرصة لظهور قيادات جديدة، كما يوفر هذا المناخ خلق جو مناسب من العلاقات الانسانية،

ويسعى إلى إزالة الفوارق والتضارب في الأداء، والعمل على إشراك الفوج في التخطيط وتنظيم العمل.

4ـ2ـ المناخ الذاتي:

يتيح المدير للمعلمين في هذا المناخ الفرصة لتنظيم أعمالهم و تفاعلهم لإنجاز المهام المنوطة بهم في إطار قانوني بإجراء يساعدهم على القيام بأدوارهم دون الرجوع إليه، ويتميز أداء الفريق بروح الجماعة والألفة وتنخفض درجات التباعد دون إعاقة من المدير.

4ـ3ـ المناخ الموجه أو المراقب:

يسهر المعلمون في هذا المناخ على الاهتمام بإنجاز العمل الموكل لهم، دون مراعاة العلاقات الاجتماعية التي تربطهم، ويركز المدير على إنجاز الأعمال بالطريقة التي يراها، و يتحكم في تحديد الإجراءات والأهداف التي رسمها، ولا يسعى لإشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد المتفاعلة في المؤسسة التعليمية. كما لا يسمح بظهور الممارسات القيادية من قبل المجموعة.

4ـ4ـ المناخ العائلي:

تعمل الأطراف المتفاعلة داخل المؤسسة التعليمية من مدير ومعلمين بشكل فردي مع إضفاء الألفة بين المعلمين، و رفع مستوى الروح المعنوية و تحقيق الرضا الوظيفي، ويركز المدير جهده باعتباره أحد أعضاء الجماعة على سن القوانين في الحدود التي تحقق العمل المتوقع من المعلمين لإشباع حاجاتهم و التأكيد على مستوى الأداء.

4ـ5ـ المناخ الأبوي:

في هذا النمط من المناخ الذي ينقسم فيه المعلمون إلى فرق أوجماعات ويظهر جليا فقدان الألفة وقلة العلاقات الودية بينهم مما تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية وعدم إشباع حاجاتهم، نتيجة لتمركز السلطة في يد الرئيس والتركيز على مراقبة سلوك المعلمين وتوجيههم، ويحمل دون ظهور قيادات جديدة بين أعضاء المدرسة، و يسعى جاهدا لتحقيق وإشباع حاجاته الفردية فقط.

4ـ6ـ المناخ المغلق:

يتسم هذا النوع من النمط بأنه نقيض المناخ المفتوح، ويعتمد أعلى هرم في السلطة على إعطاء الأوامر والتوجيهات وفق لوائح منظمة لمتابعة أداء المعلمين وتوجيه سلوكهم والتركيز على الإنتاج وعدم إشباع حاجاتهم الاجتماعية، وقلة اهتمامه بالعلاقات الانسانية، ويقف حاجزا لعدم ظهور المبارات و القيادات العاملة في المدرسة.

المبحث الثالث

التحصيل الدراسي

ـ تمهيد

1ـ تعريف التحصيل الدراسي

2ـ العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي

2ـ1عوامل متعلقة بالتلميذ

2ـ2 العوامل الاجتماعية

3 ـ قياس التحصيل الدراسي

4 ـ أنواع الاختبارات التحصيلية

4 ـ1 الاختبارات التكوينية

4 ـ2 الاختبارات النهائية

5ـ فوائد الامتحانات المدرسية

ـ خلاصة الفصل

تمهيد :

يختلف الأفراد في الصفات الجسمية والنفسية و العقلية ، بمقدار هذه الصفة لدى كل فرد مما أدى بالعلماء الى التفكير في ايجاد وسائل يتم بموجبها ترتيب الأفراد حسب ما يمتلكون من هذه الصفات. وكان واضحا ان الصعوبة لا تكمن في قياس الجوانب الجسمية فحسب وانما في الجوانب النفسية و العقلية أيضا، الأمر الذي جعلهم في البحث عن الوسائل المؤدية الى التفريق بين مستويات الأفراد، اعتمادا على ما يملكون من صفات المقارنة بينها، ومن هذه الصفات التحصيل الدراسي الذي يدل على مقدار ما اكتسبه التلميذ طيلة فترة معينة انطلاقا من برنامج واضح ومحدد.

ويعتبر موضوع التحصيل الدراسي من الأمور الهامة في مجال التربية والتعليم فهو مفيد للمعلمين الذين يكونون في تفاعل دائم مع التلاميذ مما يسهل عليهم تقدير الأداة بواسطة الاختبارات التي وضعت خصيصا لهذا الغرض، مما يؤهلهم لمعرفة طبيعة الفروق بين التلاميذ ليتمكنوا من الكشف عنها، ومعرفة مداها حتى يقوموا بمساعدة التلاميذ وتوجيههم الوجهة السليمة والتخصص الذي يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم لتعم الفائدة للجميع. وفي هذا الاطار نحاول ان نتطرق الى تعريف التحصيل والى أهم الأدوات المستعملة لقياسه والعوامل المؤثرة فيه والفائدة من هذه الاختبارات التحصيلية.

1ــ تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر مفهوم التحصيل الدراسي من المفاهيم التي اختلف حولها علماء النفس والمشتغلين بحقل التربية والتعليم، ولم يستقر العلماء على مفهوم محدد ودقيق يرتكز عليه في توضيح الصورة النهائية والمقصود الحقيقي من ورائه ذلك أننا نجد اتجاهين يرى الأول أن عملية التحصيل هو ما يحصل عليه التلميذ داخل الإطار المدرسي، والاتجاه الثاني يبين أن هذه العملية هي محصلة ما يمكن الفرد من معرفته داخل نسق المجتمع،

سواء في المدرسة بطريقة مقصودة أو خارجها بطرق غير مقصودة و الغاية المنشودة من ورائه هي محصلة الفرد النهائية التي تميز كيانه الشخصي عن باقي أفراد المجتمع، وسنحاول هنا إبراز وجهات النظر حول هذا المفهوم:

فيرى (روير لافون R.LAFON) أن التحصيل الدراسي هو "المعرفة التي يحصل عليها الاطفال من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفهم مع الوسط و العمل المدرسي" (الطاهر سعد الله:1991،46).

كما يعرفه محمد الإبراشي " بأنه الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقرر ما استفاد منه المعلمون من المواد المدروسة لتدارك ما يبدو منهم من ضعف في المدارس الابتدائية و المتوسطة والثانوية، وتكون إما شفوية أو كتابية أو عملية" (محمد عطية الابراشي:1993،270).

و يعرفه أحمد زكي صالح " بأنه يشمل كلما يكتب و ما تم تعلمه، و لما كانت وظيفة المدرسة هي التأثير المنظم على سلوك التلاميذ لإحداث تغيرات معينة فإن كل ما تضمنته هذه التغيرات يكون موضع التحصيل، ذلك لأن الأهداف التعليمية تنشد تغيرات واسعة في عقلية التلميذ وشخصيته وعلاقته الاجتماعية وميوله المهنية... فإن التحصيل يشمل كل هذه النواحي"(احمد زكي صالح:1979،465).

ومن خلال التعاريف السابقة تبين لنا أن عملية التحصيل اقتصرت على جانب ما يحصل عليه المتعلم داخل الإطار الرسمي المقصود والمتمثل في المدرسة، وفق برنامج يهدف إلى اكتساب المتعلم مجموعة من المعلومات والمهارات تهدف إلى تكيفها مع الوسط المدرسي المحيط به من خلال اختبارات متنوعة قد تكون شفوية أو كتابية أو عملية، وهذه الطريقة التقييمية المستعملة من طرف المعلمين لا تخلو من الذاتية.

ومن جهة أخرى يعرفه "صلاح الدين محمود علام" بأنه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين" (صلاح الدين محمود:2000،305).

إن هذا المفهوم للتحصيل يقصره على النتيجة النهائية التي يحققها المتعلم في مجال دراسي معين دون ذكر الوسيلة التي يقاس بها مستوى التحصيل الذي تحقق، و هل هذه العملية ذاتية أو وسيلة مقننة ؟ تبين المقدار المحقق بين الأفراد بطرق متساوية.

أما "سيد خير الله" فيحدده إجرائيا فيرى بأن التحصيل هو" ما تقيسه الاختبارات التحصيلية بالمدارس في امتحان الشهادة الابتدائية في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية" (سيد خير الله:1990،76).

ويقترب "إبراهيم عبد المحسن الكناني" في الرأي ذاته إذ يذهب الى أن التحصيل الدراسي: "هو كل أداة يقوم بها الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة و الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما" (الطاهر سعد الله:1991،47)

نستنتج من هذه التعريفات أن التحصيل الدراسي يتمثل في مقدار ما حصل عليه المتعلم من معارف و مهارات في المواد الدراسية بتقدير نشاط التلميذ و جهده من خلال الامتحانات أو تقديرات المدرسين.

وان اكتساب المتعلم للمعارف والخبرات لا تكون بمعزل عن بعض الجوانب الأخرى التي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية ، فما مقدار أو مساهمة كل عنصر من العناصر فيه؟

2ـ العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

إن عملية التحصيل هي ما اكتسبه المتعلم من مكتسبات و معارف و معلومات وفق برنامج معين و في فترة زمنية محددة، و يظهر مقدار درجة التحصيل من خلال ما حققه من نتائج تبين مستوى التحصيل، جيدا أو متوسطا أو ضعيفا، هذه المستويات هي مؤشرات تبين تدخل بعض العوامل المساعدة أو المعيقة على التحصيل الجيد، ويمكننا أن نصنف هذه العوامل إلى قسمين: الجانب الأول يتعلق بالتلاميذ و يشمل الجانب الثاني الذي ينتمي إليه والمتمثل في المؤسسات الرسمية المسؤولة عن التربية.

2ـ1ـ العوامل المتعلقة بالتلميذ:

من بين العوامل الأساسية و المؤثرة على عملية التحصيل هي العوامل الجسمية و العقلية و الانفعالية و الصحة العامة (البدنية و الغذائية) و فيما يلي نتناول كل جانب من هذه الجوانب على حدة.

2ـ1ـ 1ـ العوامل الجسمية:

و هي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ و بعوامل النمو الطبيعي السليم له ذلك أن اضطرابات النمو الجسمي كثيرا ما تؤدي إلى تأثير جانبي سلبي في عملية التحصيل الدراسي، نظرا لما يتبع هذا الاضطراب من القابلية للتعب، و عدم القدرة على بذل الجهد باستمرار و التعرض للإصابة بأمراض صحية مختلفة من شأنها أن تؤثر على نشاط التلميذ الذي يؤدي إلى تعطيل عملية مواصلة الدراسة و عدم التحصيل الجيد.

كما أن سوء الصحة الجسمية للتلميذ تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة و تأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد (رمزية الغريب:1967،15).

و في دراسة قام بها سيمون (SIMONE) تتعلق بالخصائص الجسمية و الاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبا من زملائهم الناجحين و الأكثر نضجا (رودلف بيتر:1965،29)

2ـ1ـ 2ـ العوامل العقلية:

العامل الثاني المؤثر على التحصيل الدراسي هي القدرات العقلية المختلفة، و ذلك أن التلميذ ذو الاستعداد العقلي الكبير أسرع في تحصيله و أعلى مستوى من التلميذ المتوسط في قدراته العقلية(رمزية الغريب:1967،17)، فقد أجرى ترمان (TERMAN) وأودان (ODEN) دراسة لمجموعة من الأطفال الأذكياء وصلوا سن الرشد، وجد أن هؤلاء كانوا متفوقين على الأشخاص العاديين من نفس العمر، حيث وجد أن 90% منهم دخلوا الكليات و 70% منهم تخرجوا منها (حلمي المليجي:2000،67)، كما وجد(برت BERT) أن الذكاء من أقوى العوامل المؤثرة في التحصيل من خلال الارتباط الكبير (0.74) بين الذكاء و التحصيل الدراسي (شفيق فلاح حسان:1988،318).

و تشير معظم نتائج الدراسات التي بحثت حول العلاقة بين تحصيل التلميذ المدرسي و درجاتهم على اختبارات الذكاء علاقة طردية يعبر عنها معامل الارتباط الذي بلغ متوسطة حوالي 0.60 مما يبين أن التلاميذ ذوي الدرجات العالية في اختبارات الذكاء يكونون من بين التلاميذ ذوي التحصيل المدرسي الجيد(محمدخليفة بركات:1989،360).

2ـ1ـ 3ـ العوامل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة في عملية التحصيل لدى التلاميذ ذلك أن الاستعدادات المرضية من دوافع و ميول، و قلق و إحباط و الحرمان و الغيرة، و الشعور

بعدم الأمن ونقص الثقة في الذات، من السلوكات التي لا تشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة ثم التسرب.

ذلك أن اعتماد الأستاذ على إثارة الدوافع و الميول و الحث على اكتساب المعارف للتلاميذ يؤدي إلى إصرارهم على بلوغ الهدف المتوخى من العملية التعليمية، فضلا عن التحصيل الجيد في شتى المواد. أما الحرمان بنوعيه المادي و المعنوي فيؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالنقص، والعجز أمام زملائه و أقرانه في نفس المستوى التعليمي.

كما أن الخوف و القلق من الحالات النفسية التي تؤثر على حياة التلميذ إذ يجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة، وفي مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، مما ينتج عنه اضطرابات قد تسبب نوعا ما في التأخير الدراسي فقد أظهرت نتائج الدراسات فروق جوهرية بين فئات التلاميذ، حيث وجد أن مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي القلق المنخفض أفضل من مستوى التحصيل منه لدى مرتفعي القلق (عائدة عبد الله:129،1995)

كما أن الغضب يعتبر من السلوكات التي تظهر على التلميذ المراهق ضد بعض القوانين القائمة التي لا تترك له حرية التصرف الأمر الذي يجعله يفقد التحكم في النفس، وتزداد الأمور سوءا إذا عمد الآباء و المدرسون إلى إجباره للخضوع لسلوكات لا جدوى من ورائها فيزيد ذلك في عناده، لذا يجب التنسيق بين الأسرة والمدرسة لتوجيههم وإرشادهم وعدم قمع رغباتهم و جرح مشاعرهم.

كما أن الفوضى والإهمال لا تدفع التلميذ على الجدية في العمل بل تعمل على تثبيط حوافز التحصيل فتصبح العملية التعليمية عملية روتينية لا هدف من ورائها.

إضافة إلى أن المعاملة القاسية و الصارمة من طرف الأسرة على التلميذ أو الخوف الشديد عليه في الاحتكاك بالأطراف الأخرى في المجتمع المدرسي، تفقده الثقة بالنفس

و عدم التفاعل فيميل إلى الانطواء، و على المربي إيجاد البدائل و الأساليب التي تساعد على إقامة العلاقات الحسنة بين التلميذ وأقرانه وأساتذته لإدماجه في الوسط المدرسي ليزيل العوائق ويدعم السلوك الإيجابي للوصول إلى التوافق السليم نفسيا و اجتماعيا و دراسيا (رفعت قيحان:2000،94).

2ـ2ـ العوامل الاجتماعية:

وهي مجموعة العوامل التي تؤثر على التلميذ ونشاطاته داخل المؤسسة التربوية سواء بالسلب أو بالإيجاب، و يشمل هذا المحيط العوامل الأسرية المتمثلة في الوضع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسرة، والعوامل المدرسية وتتضمن انضباط التلميذ ودور المعلم في العملية التعليمية و المناهج الدراسية و العلاقات العامة داخل هذا المحيط.

2ـ2ـ1ـ العوامل الأسرية:

تعتبر الأسرة النواة الأولى في المجتمع المسؤولة عن تنشئة الجيل حسب عادات المجتمع، التي يقضي فيها الطفل جزءا كبيرا من حياته، يزود خلالها بقيم المجتمع و المعايير الأخلاقية و الدينية و التي بواسطتها يؤثر و يتأثر و يتفاعل مع أفراد المجتمع، كما تهيئه لعملية التكيف السليم التي تكون بدايتها داخل الأسرة.

فالجو الأسري الذي يتسم بالتعاون و الوفاق ينعكس بشكل مباشر على أفراد الأسرة بالإيجاب و تهيء لهم فرص النجاح و التكيف السليم، أما البيت المفكك هو النقطة السوداء والمؤثر الأساسي في سلوك الطفل داخل المؤسسة التربوية و خارجها و الباعث على مستوى التكيف. فالتلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو غياب الأب بشكل دائم عن الأسرة و فقدان أحد الوالدين يعانون من مشكلات عاطفية و سلوكية بدرجة أكبر من غيرهم، و يميلون أيضا إلى الانطواء و كانوا أقل حساسية للقبول الاجتماعي، و أقل قدرة على ضبط النفس، و التوافق مع المواقف الاجتماعية.

كما أن الشجار المستمر بين الزوجين أمام الأطفال يؤثر على تكيف الطفل وعلى شخصيته في مجالات الحياة المختلفة (رفعت قيحان:2000،97).

2ـ2ـ1ـ1ـ المستوى الاقتصادي للأسرة:

إن المستوى الاقتصادي للأسرة لا يكون بمعزل عن الجوانب الأخرى التي تؤثر على عملية التحصيل للتلميذ، ذلك أن الدخل الضعيف للأسرة يؤثر بشكل سلبي على مردود أطفالها في عدم قدرتها على تلبية حاجاتهم أثناء الدراسة، مثل شراء الكتب، والأدوات المدرسية المختلفة، والتحفيز أثناء النجاح وعدم القدرة على برمجة رحلات نزهة وسياحة للتعبير عن التشجيع الذي يجده أطفال آخرون في أسرة ميسورة الحال.

فالأسرة التي تعاني من الفقر تؤدي بأطفالها إلى القيام بأعمال جانبية بعد نهاية الدوام لمساعدة أفراد الأسرة، مما ينهك قواهم و يجعلهم أقل قدرة على مواصلة الدراسة في الأيام العادية، فينجز عنه ضعف في التحصيل. وقد تبين من بعض الدراسات التي أقيمت على الأسر ذات الدخل الضعيف إن ما يقارب من نصف المتخلفين دراسيا في منطقة لندن ينتمون الى أسر فقيرة جدا، أو محدودة الدخل بينما لا يمثل سوى 10 من الأطفال المتخلفين دراسا ممن ينتمون الى أسر ميسورة الحال (نعيم الرفاعي:1972،468).

وقد بينت دراسة قام بها "عبد العزيز محي الدين" في الولايات المتحدة الأمريكية أن الوضع الاقتصادي للأسرة يؤثر على النتائج المدرسية وتوصلت الى:

- يرتفع التحصيل الدراسي عند أطفال العائلات ميسورة الحال وينخفض عند أطفال الأسر الفقيرة .

- اذا كان الوضع الاقتصادي للأسر ضعيفا يؤدي الى تعطيل وتدهور الحياة التعليمية للتلميذ فيواجه معاناة مادية مما يقلل فيه الحافز على بذل الجهد لمواصلة الدراسة والتحصيل الجيد . (كونر كيحان:1977،491)

2ـ2ـ1ـ2ـ المستوى الثقافي للأسرة :

ان المستوى التعليمي الجيد للأبوين يؤثرعلى أفراد العائلة ، ويوفر جوا علميا ثقافيا داخل الأسرة من خلال انشاء مكتبة تفتح الشهية للأطفال، لينهلوا من الزاد المعرفي المغروس في البيت، ويعتبر امتدادا للجو الذي يعيشه التلميذ في المدرسة فيساعده هذا الجو على استذكار دروسه والقيام بالواجبات المطلوبة منه ، اضافة الى المطالعة المختلفة لأنواع الكتب، والمجلات مما تزيد في رصيده الثقافي والعلمي، وتؤثر على قدراته على التحصيل الجيد والنجاح بتفوق كما أكد العربي ولد خليفة(محمد العربي ولد خليفة:1989،48)

ان الأسر التي تشرف على مساعدة أطفالها في واجباتهم المنزلية ، وتساعدهم على استذكار دروسهم وفهمها تمكنهم من النجاح عكس الأسر التي لا تبذل اي جهد في مساعدة أطفالهم لما ينجر عنه نقص في التحصيل. وعليه يجب على الأسرة الاهتمام أكثر بالعلاقة بين الأسرة والمؤسسة التربوية والاهتمام بمتابعة أطفالها في المجال الدراسي ، الصحي والاجتماعي، وتهيء لهم الظروف المناسبة وتحفيزهم على مواصلة الدراسة بشتى أنواع المغريات كالجائزة والرحلات حسب امكانيات الأسرة والمؤسسة التعليمية لخلق جو من التعاون والتكامل يكون نتيجة بنا منسجم في شخصية الطفل، فيصبح متوافقا نفسيا و اجتماعيا و دراسيا ،يساعده على بذل الجهد والتحفيز نحو تحصيل أفضل والوصول الى الهدف الذي تنشده الأسرة أو المجتمع، وهو بناء شخصية صالحة .

2ـ2ـ2ـ العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية بعد الأسرة المسؤولة عن نقل التراث الثقافي و الحضاري للمجتمع للأجيال القادمة، حيث يقضي التلميذ القسط الأكبر من وقته في حرم المدرسة، ومن خلالها يتلقى التلميذ أساليب التنشئة، ويكتسب المعارف من البرنامج الدراسي المسطر، وعن طريق العديد من العوامل البشرية و المادية التي تؤثر على تحصيله و تكيفه النفسي والاجتماعي داخل المدرسة. و من هنا يجب أن تعمل المدرسة على وضع إطار ونظام يساعدها على أداء وظيفتها بشكل جيد، وأن تقوم بواجبها نحو التلاميذ لإعدادهم إعداد متكاملا، لبناء شخصية صالحة، وقد أشار "محمد مصطفى زيدان" إلى هذه الواجبات (مصطفى زيدان:1975،189).

ـ الإهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ، و وضعهم في فصول متجانسة من حيث السن و الذكاء.

ـ الإقلال من عدد التلاميذ في الفصول الضعيفة و اختيار أمهر المدرسين لزيادة التحصيل.

ـ الاهتمام بالتوجيه التربوي، و المتمثل في مساعدة و إعانة التلاميذ على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، من أجل تكيفهم لها و التغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم.

ـ الاهتمام بالنواحي الصحية، و إعداد فحص شامل للتأكد من السلامة الجسمية و العقلية للتلاميذ.

ـ الاهتمام بالنواحي الاجتماعية: من أجل ترسيخ التعاون بين الأسرة و المدرسة و ذلك بإعداد بطاقة متابعة تتضمن الخصائص العامة للتلميذ و تعتبر بمثابة السجل الذي تدون

فيه النواحي المنزلية والبيئية المحيطة به، و كل المؤثرات التي تساعد على الكشف للنواحي الفصلية للتنبؤ بإمكانية التحصيل الجيد أو العكس، إضافة إلى معرفة العوامل الاجتماعية داخل الأسرة أو المدرسة لإعداده للتكيف اليومي لتكوين شخصية متزنة.

ــ العمل على تهيئة الجو المدرسي، الذي يجد فيه التلاميذ ظروفا ملائمة لتنمية قدراتهم العقلية، و إقامة النشاطات المختلفة لإعادة التوازن النفسي و الاجتماعي للتلاميذ.

ــ الاهتمام بإعادة النظر في المناهج و إعادتها بعناية لتستجيب للتغيرات الاجتماعية من جهة و المناسبة لقدرات التلاميذ للتكيف معها و تحقيق نتائج حسنة من جهة أخرى فما هي مساهمة كل عامل من هذه العوامل التالية ؟

2ــ2ــ2ــ1ــ المعلم:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والتربوية، و يعد من أهم مدخلات النظام المدرسي فبدونه لا يحدث تعلم و إن حدث فهو ضعيف، و لكي يقوم بوظائفه لا بد أن يكون قادرا و معدا إعدادا جيدا (سعيد التل:1993،662).

و تقول رمزية الغريب "إن المعلم هو الذي لديه فكرة واضحة على أهداف تربوية و فهمه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، و إقتناعه بالطرق التي تمكنه من نقل التراث الثقافي للتلاميذ وفق استعداداتهم و قدراتهم حتى يتم تعليمهم و زيادة تحصيلهم و تعويدهم على طريقة الحياة التي ينشدها المجتمع (رمزية الغريب:1967،21)

وأن إعداد المعلم إعدادا يمكنه من الالمام بوظائفه المختلفة من فهم التلاميذ ومتطلباتهم، وقدراتهم واستعداداتهم، وإقامة علاقة طيبة بينهم ويحدد أهدافه حسب كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة، وأن يتصف بصفات حميدة تمكنه من الوصول إلى تحصيل جيد وبناء شخصيات متكاملة و سوية.

وأشار علي أحمد لمين إلى بعض الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم و هي:

2ـ2ـ2ـ 1ـ1ـ الصفات الشخصية:

ومن هذه الصفات أن يكون محبا للأطفال ولمهنته، ومتواضعا يتمتع بصحة جسمية ونفسية سليمة، و نظيفا وأنيقا، لديه حسن النطق فطنا وذكيا، له دراية بالخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ، متمكنا من حاضره، واسع الاطلاع والثقافة، يحترم المواعيد منضبطا ومحترما للقوانين، بشوش المنظر لطيف مع زملائه ورؤسائه، منبسطا وغير معزول، مخلصا في أداء مهامه (علي احمد امين:1986،43).

2ـ2ـ2ـ1ـ2 ـ الصفات المهنية:

وهي صفات يجب أن يتحلى بها من أجل القيام بمهامه على أكمل وجه ومنها احترام التلاميذ، و القدرة على ضبط صفوفهم، و أن يتيح لهم الفرصة للتحدث معظم الوقت، ويعمل على تشجيعهم بالإسهام في النشاطات المدرسية و يراعي الظروف الفردية للتلاميذ، والاتصاف بالاعتدال، وأن يكون وسطيا في معاقبته لتلاميذه، ويشجع على الأدب وسمو الأخلاق والجد والاجتهاد في الدراسة، والقيام بالجانب التطبيقي للمادة الدراسية ويعمل على وضع محطات أثناء الدرس للتنفيس وإعادة تهيئة التلاميذ كلما استدعت الضرورة، يستخدم أفضل طرق التدريس، وأن يستخدم الأسئلة بطريقة سليمة، إضافة إلى استخدامه للوسائل التعليمية وقت الضرورة (علي احمد امين:1986،04).

و أن المعلم الناجح هو الذي يتصف بأداء فعال في المجال التربوي و التعليمي ذلك أن المقياس الكمي للفاعلية يتضح من خلال النتائج الجيدة المحققة من طرف التلاميذ في نهاية السنة، كما أن عليه دفع التلاميذ إلى الاهتمام بالتعليم و خلق اتجاهات جديدة، تعمل على فتح شهيتهم و قدرتهم على التحليل و التركيب و التفكير الابتكاري، انطلاقا من قيم المعلم واتجاهاته، والتي وضحها "سعيد التل" في: "تعاطف المعلم مع تلاميذه، وانفتاحه

عليهم، من خلال رجاحة العقل و طيب الخلق و الالتزام بالأخلاق المهنية و العلاقات الطيبة مع الزملاء و أولياء التلاميذ، و القدرة على تحمل المسؤولية، و اتخاذ القرارات بحزم" (سعيد التل:1993،675).

ونرى بأن المعلم الجيد هو الذي يوظف تلك الخصائص من أجل تكوين العلاقات الحسنة مع التلاميذ لزيادة الدافعية للتعليم، وتشجيعهم على المعرفة لتحقيق النجاح والتحصيل، و بعث اتجاهات جديدة تدفعهم للاستمرار في التعليم و النهوض بالأمة من خلال إعداد المواطن الصالح الذي يسعى دوما للوصول إلى الهدف المنشود.

2ـ2ـ2ـ2ـ المنهاج الدراسي:

يعتبر المنهاج الدراسي عامل مهم في العملية التعليمية بعد المعلم الذي يسعى إلى تحقيق المنهاج الذي يتضمن الكم المعرفي لمحتوى معين إضافة إلى كيفية توصيل هذه المعرفة بواسطة طرائق معينة للوصول إلى الأهداف المرجوة منها و تنظيم تقويم هذه العملية.

ذلك أن تضخيم المنهاج الدراسي وعدم مراعاته لقدرات التلاميذ في كيفية تقديم تلك المعلومات و خلوها من عناصر التشويق تعتبر هدرا للعملية التربوية، و لا تؤدي الهدف المنشود منها و هو الوصول إلى مستوى معين من التحصيل.

فالمنهاج السليم هو الذي يراعي مستوى التلاميذ و حاجاتهم ليساعدهم في التقدم لاكتساب الخبرات. و يتوقف نجاح المنهاج على قدرة المعلم في تنفيذه تنفيذا صحيحا، عن طريق الفهم الصحيح للطريقة التي يقدم بها، و تحديد الأهداف المرجوة منه. إضافة إلى تقديمه بكيفيات مختلفة حسب طبيعة و اختلاف التلاميذ، و مراعاة ميولهم لتسهيل عملية اكتساب المعلومات، و بالتالي رفع مستوى التحصيل الذي نصبو إليه.

2ـ2ـ2ـ3ـ الجو الاجتماعي للمدرسة:

إذا كان الجو الاجتماعي السائد في الأسرة لديه الأهمية القصوى في التأثير على سلوك التلميذ داخل و خارج البيت فإن العلاقة داخل المؤسسة التربوية لا تقل أهمية عن البيت.

و يقصد بتلك العلاقة هي التي تسود داخل المؤسسة بين عناصر المجتمع المدرسي بما فيهم المدير و الطاقم البيداغوجي إضافة إلى التلاميذ الذين يشكلون محور العملية. ذلك أن الجو السليم و الخالي من الصراعات و التوتر يتيح الفرصة للتلاميذ لإقامة علاقات طيبة و حسنة مع الأطراف الأخرى، و هذا الجو يتيح فرص النجاح أكبر و يبعث الأمل في النفوس و يوقظ الحماس و الهمة لتلقي أكثر.

و العلاقات السيئة التي تشوبها روح الصراع بين الأطراف يولد العقد و يدعو إلى الفشل و الكسل و يكون تلاميذه عرضة للتشرد و الهروب من الجو السائد في المؤسسة مما يؤثر بشكل سلبي على العملية التعليمية. فالعلاقة بين المعلم و المدير و التلميذ و زملائه تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي بالسلب أو الإيجاب، و خلاصة القول أن الجو الاجتماعي الجيد في المؤسسة يبعث الأمل و يدعو إلى تحصيل أكثر لبلوغ النجاح.

إن العناصر المختلفة سواء المتعلقة بالفرد أو بالمجتمع ليست الوحيدة التي تؤثر على عملية التحصيل، فالعملية التعليمية التي تجري داخل الأقسام التربوية و ما يرتبط بها من أهداف و كيفية تقديم المقرر الدراسي بواسطة الطرائق المختلفة و القيام بعملية التقويم التي تهدف إلى قياس كمية المعلومات المكتسبة خلال فترة زمنية معينة و انطلاقا من برنامج معين، فعملية القياس هي الأخرى تؤثر في عملية التحصيل، حيث تختلف من

شخص لآخر، و من مؤسسة إلى أخرى و من تلميذ لآخر. فما هي الوسائل الضرورية اللازمة لقياس الكمية المكتسبة؟

3 ــ قياس التحصيل الدراسي:

إن العملية التعليمية بمختلف جوانبها (الطرائق و المضامين) هي عملية هادفة تصبو إلى بلوغ الأهداف المنشودة، و هي الحصول على مستوى مقبول للتلميذ أو المتعلم من حيث تحصيل المعلومات و المعارف لتحقيق النمو. ذلك أن المؤسسة التعليمية تعمل على استكمال الجوانب المختلفة للنمو بالتعاون مع الأسرة، و مؤسسات المجتمع الأخرى، و ما دام الأمر يتعلق بتحقيق الأهداف التعليمية كان لابد من اللجوء إلى عملية القياس للتحقق من بلوغ الهدف المرسوم.

من هذا المنطلق كان لابد على كل عامل في الحقل التربوي استعمال أدوات القياس (اختبارات التحصيل) لتقويم المسيرة للوقوف على ما تم تحقيقه من أهداف، و ما تمكن التلاميذ من تحصيله لمادة واحدة أو مختلف المواد الدراسية المقررة، و قياس التحصيل ليست نهاية العملية التعليمية، و إنما هي مستمرة تسعى لتعديل الأهداف التعليمية الراهنة إذا لم تتحقق أو تحققت بشكل جزئي و يسعى إلى وضع أهداف أخرى جديدة(عبد الرحمن نشواتي:1997،612)

كما يمكن الرجوع إلى أهداف التربية للتحقق من مدى وصولها إلى هدفها المسطر من حيث تحصيل التلميذ للمعلومات من الناحية المعرفية أو النمو الجسمي و الصحي له، ذلك أن لكل جانب وسائله و طرائقه الخاصة لتقويمه أو قياسه. و لما كانت أهداف المدرسة إعطاء التلميذ مقدارا محددا من المعلومات و المعارف فإن التحصيل يعد من الأهداف التي تسعى إلى قياسها (خيري المغازي:1998،73).

و سوف نتعرض إلى أهم الاختبارات و فوائدها و الغرض من استعمالها و أهدافها.

4 ــ أنواع الاختبارات التحصيلية:

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية إلى قسمين:

من حيث الزمن الذي تبرمج فيه تنقسم إلى نوعين : (سعيد التل:818،1993)

4 ــ 1ــ الاختبارات التكوينية:

و يستعمل هذا النوع من طرف المعلم في نهاية كل وحدة دراسية ليتمكن من تحقيق المتعلمين أو التلاميذ لبلوغ أهداف تلك الوحدة الدراسية من جهة ،و التركيز على مواطن الضعف و القوة من جهة أخرى ، للتمكن من الوقوف على التقدم الذي يظهره التلميذ في نهاية كل وحدة . ويستعمل هذا النوع في مدارسنا من طرف المعلمين على أساس اختبار يومي لقياس درجة التحصيل بعد نهاية الدرس .

4 ــ 2ــ الاختبارات النهائية:

و هي التي تقدم في الفصل الدراسي أو نهاية السنة حسب النظام المعمول به في كل مؤسسة أو منطقة ويقصد من ورائها الوقوف على مستويات التحصيل لدى التلاميذ ورصد درجاتهم في نهاية المقرر المبرمج وهي الاختبارات المطبقة على مستوى مؤسسات التعليم الابتدائي و الثانوي لقياس درجة تحصيل التلاميذ خلال المقرر الدراسي ، اعتمادا على الدرجات النهائية المتحصل عليها كمعيار لمدى قدرة التلميذ على التحصيل وتوجيهه الى المستويات العليا بناء على هذا المعيار .

وعلى غرار هذه الاختبارات هناك تقسيم ثاني يعتمد عليه التربويون في اعداد الاختبارات التحصيلية حسب الشكل العام للأسئلة و التي تقسم الى ثلاثة أنواع :

4-2-1 النوع الأول : يتضمن الاختبارات الشفوية وهي التي تعرض الأسئلة و الأجوبة فيها بطريقة شفوية غير مكتوبة ، ويتمكن المدرس عن طريقها من معرفة قدرة التلميذ

على الاجابة بشكل تلقائي و أكيد أو بنوع من الارتباك أو التردد . وغالبا ما يكون تحضير الأسئلة أثناء الدرس دون تحضير مسبق في بعض الأحيان و أن ظروف الموقف التعليمي هي التي تحدد الأسئلة و طبيعتها.

4-2-2 النوع الثاني: يتضمن اختبارات المقال و هو نوع من الاختبارات التقليدية هدفها معرفة قدرة التلميذ على فهم السؤال و تفسيره و حل المشكل المطروح، وهو عبارة عن امتحانات عادية يجريها المعلمون في أقسامهم، كما يدخل في ذلك الامتحانات العامة للشهادات المختلفة و هي أنسب ما يكون باختبار المقال، إذ لا تعد أن تكون مجموعة من الأسئلة يفترض فيها أن تشمل جميع أجزاء البرنامج" (ناجي تمار:1993،250).

و يتطلب هذا النوع القدرة على الاستنكار و الحفظ إضافة إلى أنها تتطلب القدرة على التحليل و التركيب و بيان العلة و السبب، و إدراك العلاقة و اقتراح أنماط متعددة لمعالجة المشاكل، و يعتبر هذا النوع أكثر شيوعا و استعمالا لدى مؤسساتنا التربوية لسهولة تحضيره، و رغم بعض السلبيات في تدخل الذاتية في التصحيح بنسب متفاوتة حسب طبيعة المصحح إلا أنه يبقى مطبقا و موجودا بشكل متوسط أو بنسب متفاوتة حسب الدول التالية، الإمارات العربية، الكويت، قطر، سوريا، مصر، و تونس (محمد الزعيمي:1995،103)

5-2-3 النوع الثالث: الاختبارات الموضوعية، جاء هذا النوع لتفادي عيوب اختبارات المقال التي تخضع للذاتية في التصحيح، وهي اختبارات تبدو سهلة في إعدادها وتطبيقها واستخراج نتائجها بسهولة وسرعة فائقة مع مراعاة استبعاد الذاتية في التقدير وتتميز أسئلتها بالوضوح والبساطة والإيجاب، وترمي إلى معرفة التلميذ وفهمه إلى ما تعلمه، وهي وسيلة هامة للحكم على سرعة تفكير التلميذ، وعلى الرغم من الفوائد التي تميزها إلا أنها لا تخلو من العيوب كونها تحتاج إلى وقت أطول في التحضير والبناء وإلى مهارات

معينة قد لا تتوفر عند بعض المدرسين، ويتكون هذا النوع من الاختبارات على فقرات متعددة ومختلفة يشمل كل منها جانب معين.

4-2-3-1 فقرات الخطأ و الصواب:

ويكون هذا النوع عادة كجملة إخبارية تتضمن نوعا من المعلومات المحددة والمطلوب من المجيب تحديد صحة المعلومة أو خطئها، ويتميز هذا النوع بسهولة صياغته وتصحيحه وتشجيعه للحدس والتخمين وغير مناسب لقياس بعض القدرات الهامة مثل التحليل والتركيب وإدراك العلاقات.

4-2-3-2 فقرات التكملة:

يعطى في هذا النوع جملة أو فقرة حذفت منها كلمة أو أكثر على التلميذ ملء المسافات الخالية لتكوين المعنى الصحيح المطلوب (مصطفى زيدان:1975،88) ويستخدم هذا النوع من الفقرات في حالة النصوص القانونية و القواعد أو أبيات الشعر والآيات القرآنية وغيرها... .

4-2-3-3 فقرات الاختبار المتعدد:

حيث يتكون هذا النوع من جزئين يشمل الأول السؤال أو العبارة التقريرية الناقصة تحوي قضية تحتاج إلى إجابة ويشمل الجزء الثاني البدائل وهي عبارة عن حلول وإجابات محتملة يكون واحدا منها صحيحا وتسمى البدائل الأخرى بالمموهات التي تغلط المجيب غير المتأكد من الإجابة (سعيد التل: 1993،833). ويستخدم هذا النوع عادة في مختلف المهارات العقلية ويحتاج في وضعه إلى مهارات خاصة.

4-2-3-4 فقرات المقابلة:

و يعتبر هذا النوع صورة متكافئة مع فقرات الاختبار المتعدد، حيث يتكون هذا النوع من قائمتين (أ)،(ب) تكون الثانية أكبر من الأولى حيث يطلب من المتعلم الإجابة بشكل يربط بين العبارة (أ) و عبارة من فقرات (ب) الصحيحة.

و انطلاقا مما سبق نشير إلى أن كلا من النوعين من الاختبارات سواء منها طريقة المقال أوالاختبارات الموضوعية بجميع فقراتها مطبقة بشكل متفاوت في مؤسساتنا التربوية و يغلب عليها الطابع الأول أي اختبارات المقال التي تتكون من مجموعة من الأسئلة بنسبة كبيرة في المؤسسات الثانوية ونسبة أقل من الاختبارات الموضوعية إلا أن المهم هو الاستفادة من تعميم العملية التربوية سواء للتلميذ أو الأستاذ. وطريقة تدريسه أو المنهاج الدراسي للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ألا وهي إعداد التلميذ إعدادا كاملا لجميع جوانب شخصيته.

5- فوائد الامتحانات المدرسية:

إن العملية التربوية عملية شاملة تهدف إلى تكوين الشخصية، وإعداد المواطن الصالح، ذلك أن العملية التعليمة تحتاج إلى وقفة لقياس مقدار التحصيل المعرفي للتلميذ حيث تتظافر فيه جهود كبيرة مشتركة بين التلميذ والمعلم والمنهاج الدراسي، وتفيد الامتحانات المدرسية المسؤولين المباشرين عن العملية.

ذلك أنها تعطي الصورة الحقيقية والمستوى التعليمي الذي حققه التلميذ من خلال تحصيله للمعلومات في مادة دراسية واحدة أو مجموعة من المواد وتشخيص نواحي القدرة والضعف عند التلميذ في المواد الدراسية مما يساعدنا في توجيهه إلى تخصص معين حسب قدراته.(سعيد التل:2001،112).

إن خير وسيلة يستعان بها في تقويم شخصية التلميذ ومسايرة الجوانب المختلفة أثناء وجوده في الدراسة هي البطاقة المدرسية التي تفيدنا وتقدم لنا صورة صادقة عن شخصية التلميذ وإمكاناته، مما يسمح لنا بتوجيهه وتهيئة أحسن الظروف الملائمة لشخصيته لازدهار إمكاناته، حيث تفيدنا في تتبع النمو الجسمي و الصحة العامة والأمراض المحتملة وأنواع القصور إن وجدت إضافة إلى كل الجوانب العقلية ونواحي التحصيل والسمات المميزة للشخصية لتحديد مكانة التلميذ ودوره في شبكة العلاقات الاجتماعية داخل المحيط الدراسي.

كما أن هذه الاختبارات تفيد القائمين على العملية التعليمية من حيث نجاعة طريقة معينة دون الأخرى و وضع المفاضلة بين الطرق حسب المادة المدروسة للوصول إلى نتائج أفضل كما تبين للمدرسين النواحي التي يجب تأكيدها في تدريس البرامج خلاف المعلومات المتعلقة بالمهارات والاتجاهات النفسية والقيم و غيرها.

وتفيد القائمين على العملية بتحديد المستوى العام، الذي ينبغي أن يصل إليه المدرسون خلال المراحل المختلفة وأن تطبيق الامتحانات التي تعد كوسيلة فعالة نقيس من خلالها مدى نجاح المدرس في تكوين الشخصية في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية وتقويم العلاقات الحسنة داخل المحيط الدراسي الذي يساعد على توفير الجو الملائم للتحصيل الجيد.

خلاصة الفصل:

تعرض هذا الفصل الى متغيرات الدراسة بدءا من تعريف المعاملة الوالدية كعملية تربية وتعلم تقوم على التفاعل الاجتماعي داخل الاسرة وما تقوم به لتشكيل سلوك الابناء وفق معايير وقيم المجتمع، والى اهم النظريات التي تفسر السلوك والدور الذي يقوم به كل فرد داخل الاسرة واهم الاساليب(القبول والرفض الوالدي) التي يمارسها الآباء على

الأبناء التي تعد الدعامة الاساسية في صقل شخصية الطفل وتوجيه سلوكه لما يكون عليه في المستقبل.

كما تعرض الفصل في المبحث الثاني الى البيئة الثانية التي يقضي فيها التلميذ وقتا اطول من حياته تزوده بالمعارف والمهارات التي تمكنه من مواجهة متطلباته، قمنا بعد ذلك بتعريف المناخ المدرسي الذي يعبر عن ادراكات التلاميذ لما يجري داخل الفصل مرورا بتصورات الباحثين حول تفسير التفاعل الذي يحدث بين اطراف العملية التعليمية، والى اهم العوامل التي تؤثر في تحقيق هذا التفاعل سلبا او ايجابا، والى اهم الانماط التي تسير بها المؤسسات التعليمية. وتعرض المبحث الثالث الى تعريف التحصيل الدراسي معرجا على أهم العوامل (الجسمية، العقلية، النفسية، والاجتماعية، والمدرسية) المؤثرة في التحصيل الدراسي.

كما تمت الاشارة الى كيفية قياس التحصيل الدراسي وأهم الاختبارات التحصيلية مسلطا الضوء على الفوائد المتوخاة من الامتحانات المدرسية. كما تعرضنا إلى المعلم كعامل محوري وإظهار بعض مواصفاته الشخصية والمهنية ذلك أن المعلم الناجح هو ذلك الذي يوظف هذه الخصائص وتلك المواصفات بما يخدم تحصيل التلاميذ ويزيدهم دافعية للتعلم ويحفزهم لمزيد من المعرفة قصد بلوغ الهدف المنشود.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة

تمهيد

1ـ القلق

2ـ القلق والمناخ الجامعي

3ـ القلق وعلاقته بالتحصيل وبعض المتغيرات

4ـ تعقيب عام عن الدراسات السابقة

5ـ فروض الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضح من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي اجريت في هذا المجال ان هناك العديد من الدراسات التي تناولت القلق من حيث علاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية والتربوية ولم يتم التعرض ــ في حد علم الطالب ــ الى القلق وعلاقته بالقبول والرفض الوالدي والمناخ الدراسي والتحصيل في الجزائر بشكل مباشر ، لذا يمكن تصنيف الدراسات السابقة الى ثلاثة محاور رئيسة وهي:

اولا: القلق وعلاقته بالقبول والرفض الوالدي.

ثانيا: القلق وعلاقته بالمناخ الدراسي.

ثالثا: القلق وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات :

1ــ <u>القلق والقبول والرفض الوالدي:</u>

1ــ1 دراسة شنودة (1983) : تهدف الى التعرف على دور الاتجاهات الوالدية في إثارة مشاعر القلق لدى المراهقين وتشمل الاتجاهات الوالدية التسلط – التفرقة – إثارة الألم النفسي – الحماية الزائدة – الإهمال التذبذب – وتكونت عينة الدراسة من 300 طالب وطالبة (150ذكور – 150 إناث) من طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة سوهاج وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

ــ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية المتمثلة في التسلط كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

ــ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية في التفرقة كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

ــ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية المتمثلة في إثارة الألم النفسي كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

ــ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية المتمثلة في الحماية الزائدة كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

ــ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية المتمثلة في الإهمال كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

ــ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية المتمثلة في التذبذب كما يدركها

الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم.

ــ توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية السوية كما يدركها الأبناء المراهقون وسمة القلق لديهم .

1ــ2 قام محمد خالد الطحان (1991) : بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق عنــد الأبناء و كل مــن الاتجاهات الوالدية في التنشئــة و المستوى الاجتماعــي و الاقتصادي للأسرة، و استخدم الباحث مقياس سمة القلق المشتق من مقياس حالة و سمة القلق لسبيلبرجر تعريب أمينة كاظم و مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة و دليل المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة .

و طبقت المقاييس على عينة من طلاب و طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة و بلغ عدد الطلبة (152) طالبا و (186) طالبة متوسط أعمارهم (16,5 سنة)، و تمت المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، و تحليل التباين لانحدار الدرجات لمقياس سمة القلق.

و أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين القلق عند الأبناء و الاتجاهات الوالدية في التنشئة ، و بينت النتائج تأثير اتجاهات الأب في التنشئة كان أكثر وضوحا بالنسبة للأبناء الذكور في القلق أكثر من تأثير اتجاهات الأم. و بينت النتائج أن الإناث يتأثرون بدرجة كبيرة باتجاهات الآباء نحوهن مثل الذكور بل أكثر من ذلك و أن اتجاه الأمهات و أساليب معاملتهن تؤثر في مستوى القلق عند الإناث بدرجة أكثر وضوحا مما هي عند الذكور، و أفصحت النتائج أن تباين القلق يعتمد على تباين أشكال المعاملة الوالدية التي يبديها الأب نحو الأبناء سواء كانوا ذكور أو إناثا.

1ــ3 أجرى على السيد علي (1992): دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين القبول والرفض الوالدي وأعراض الإكتئاب وقد تكونت عينة الدراسة من (319) من المراهقين والمراهقات منهم 165 من المراهقين و154 من المراهقات تتراوح أعماهم مابين (15– 18) سنة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية إستخدم الباحث إستبيان القبول والرفض الوالدي إعداد رونالد رونو (Renald Ronner) ترجمة وإعداد ممدوحة سلامة وقائمة بيك للاكتئاب اعداد أحمد عبد الخالق و إستمارة البيانات الأولية إعداد الباحث .

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين درجات إدراك المراهقين والمراهقات للقبول من قبل (الأب و الأم) وبين درجات الاكتئاب لديهم. كما اكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات ادراك المراهقين والمراهقات للرفض من قبل(الأب و الأم) وبين درجات الاكتئاب لديهم.

وأشارت النتائج أيضا الى وجود فروق بين إدراك المراهقين والمراهقات للقبول والرفض من قبل الأب وكانت الفروق في كلتي الحالتين لصالح المراهقات بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك المراهقين والمراهقات للقبول والرفض من قبل الأم .

1ـــ4 دراسة نعيمة محمد (1992): تهدف الى الكشف عن العلاقة لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وبعض سمات الشخصية لدى الابناء .وتكونت عينة البحث من 541 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثانى الاعدادى من مدارس محافظة الاسكندرية ممن تتراوح اعمارهم ما بين 12 الى 15 سنة

و استخدمت الباحثة المقاييس الآتية :

ـــ مقياس المشاركة الاجتماعية

ـــ مقياس العدوان

ـــ مقياس القلق

ـــ مقياس المثابرة

ـــ مقياس اساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الابناء

ـــ استمارة المستويات الاقتصادية والاجتماعية (اعداد الباحث)

وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

–ان كافة معاملات الارتباط بين الاختلافات الوالدية فى التنشئة الاجتماعية كما يدركها الابناء وسمة القلق وسمة العدوان كانت ايجابية فى حين كانت المعاملات سلبية فى سمتى المثابرة والمشاركة.

1ـــ5 دراسة الدسوقي مجدي محمد (1996): تهدف إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية أو التلازمية بين إدراك التلاميذ و التلميذات للقبول والرفض الوالدي من قبل الأب و الأم و بين مستوى القلق لديهم إلى جانب الكشف عن الفروق بين التلاميذ والتلميذات في درجة إدراكهم

للقبول و الرفض الوالدي ، و تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ و تلميذة من الصف الثاني ثانوي بمدارس مدينة "شبين الكوم" لواقع 100 من كل جنس.

واستخدم الباحث استمارة بيانات أولية من إعداده و مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إعداد "عبد السلام عبد الغفار" و "إبراهيم قشقوش" و قام "عبد العزيز" بتعديله في ضوء التغير الذي حدث للمجتمع. و اختبار كاتل للذكاء قام بتعديله و إعداده للاستخدام في البيئة المصرية أحمد سلامة و عبد السلام عبد الغفار و استبيان القبول و الرفض الوالدي للكبار إعداد (رونالد زونر) و قامت ممدوح سلامة بترجمته وتقنينه للاستخدام في البيئة المصرية و مقياس القلق للمراهقين إعداد الباحث.

و أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ و التلميذات على المقياس الفرعي للقبول الوالدي (الأب و الأم) و الدرجات التي حصل عليها التلاميذ على مقياس القلق، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ و التلميذات على المقياس الفرعي للرفض الوالدي من قبل (الأب و الأم) و الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس القلق.

كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ و متوسط الدرجات التي حصلت عليها التلميذات من حيث إدراكهم للقبول الوالدي من قبل (الأب و الأم)، بينما أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها التلاميذ و متوسط الدرجات التي حصلت عليها التلميذات من حيث إدراكهم للرفض الوالدي من قبل (الأب و الأم) لصالح التلاميذ.

1ـــ6 وقامت آسيا بنت علي (2000) بدراسة هدفت الى :

ـــ التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (الأب ، والأم) والاكتئاب.

ـــ التعرف على الفروق بين الذكور والإناث المراجعين للعيادة النفسية في مستوى الاكتئاب.

ـ التعرف على أي أساليب المعاملة الوالدية (الأب ، والأم) أكثر إسهاماً في تباين درجة الاكتئاب لدى أفراد العينة.

وتكونت عينة الدراسة من (135) حالة من المراجعين للعيادة النفسية في مستشفى الصحة النفسية بالطائف المشخصين كحالات اكتئاب و تراوحت أعمارهم بين (12و24 سنة ، بمتوسط حسابي قدره(43 ،17) سنة ، وانحراف معياري قدره (8 ، 2) 74 أنثى ، 61 ذكراً .وذلك بعد أن تم استبعاد الحالات غير المكتملة والتي لا تفي بمحددات العينة.

واستعملت الباحثة الادوات التالية: مقياس أساليب المعاملة الوالدية ، ومقياس الاكتئاب

ـ توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين (الأسلوب العقابي) للأب والاكتئاب لدى عينة المراهقين الذكور عند مستوى دلالة 0.01 وبين(أسلوب سحب الحب) للأب والاكتئاب لدى عينة المراهقين عند مستوى دلاله 0.01 ، و لم توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب معاملة الأم والاكتئاب لديهم.

ـ توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين أسلوب (التوجيه والإرشاد) للأب والاكتئاب لدى عينة المراهقات عند مستوى دلالة 0.01. ولم توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أساليب معاملة الأم والاكتئاب لديهن.

ـ توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين (الأسلوب العقابي) للأب والاكتئاب لدى العينة الكلية عند مستوى دلالة 0.01 ، كما توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائياً بين (أسلوب الإرشاد والتوجيه) للأب والاكتئاب لدى العينة الكلية.

ـ لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المراهقين والمراهقات في الاكتئاب.

ـ يوجد أسلوبان أكثر إسهاماً في تباين درجة الاكتئاب لدى العينة الكلية من المراهقين والمراهقات هما : (أسلوب سحب الحب ، وأسلوب التوجيه والإرشاد) للأب عند مستوى دلالة 0.01 .

1ـ7 و قام أحمد علي محمد إبراهيم الكبير(2002): بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى العلاقة بين القبول و الرفض الوالدي و القلق لدى عينة البحث كما هدفت إلى معرفة الفروق في أبعاد القبول و الرفض الوالدي وفقا لبعض المتغيرات، و استخدم الباحث مقياس القبول و الرفض الوالدي الذي أعده (رونر ROHNER 1984) و قننته للبيئة المصرية ممدوحة سلامة.و مقياس القلق الذي أعده (كوستلو و كومريCOSTELLO et COMREY) و قننه

"غريب عبد الفتاح 1987 "، وطبقت الأدوات على العينة المتكونة من 681 طالب و طالبة من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم بين 18 و 23 سنة و للتحقق من صحة الفروض استعمل الباحث الأساليب الإحصائية المتمثلة في معامل الارتباط و اختبار "ت"

و أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة و دالة إحصائيا بين مقياس القبول الوالدي (الدفء) و القلق، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مقياس الرفض الوالدي (العداء، الإهمال، الرفض غير المحدد) و القلق.وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الذكور و الإناث في معظم مقاييس القبول و الرفض الوالدي (أب، أم).

بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في كل من مقايس العداء و الرفض الوالدي غير المحدد (أب) و في مقياس الدفء الوالدي (أب) و كانت هذه الفروض لصالح الذكور.

1ـــ8 دراسة عمرو فكري سالم (2005): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القبول و الرفض الوالدي و مخاوف الأبناء و إلى معرفة مدى اختلاف المعاملة باختلاف المستوى الثقافي و الاجتماعي للوالدين و إلى معرفة الفروق في إدراك الأبناء للقبول والرفض الوالدي من قبل الآباء، و إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراك القبول و الرفض الوالدي.

طبقت الدراسة على عينة قوامها 342 طالبا و طالبة من المدراس العامة و المدارس التجريبية، و لتحقيق نتائج الدراسة طبقت على العينة مقياس المخاوف الشائعة إعداد فايزة يوسف عبد المجيد مقياس القبول و الرفض الوالدي و استمارة المستوى الثقافي و الاجتماعي إعداد الباحث و عولجت البيانات بواسطة معاملات الارتباط و اختبارات و تحليل التباين الأحادي. و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية بين القبول و الرفض الوالدي من قبل الآباء لصالح الأمهات.
- توجد فروق في إدراك الأبناء القبول و الرفض من قبل الآباء لصالح الأمهات.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك القبول و الرفض من قبل الآباء.
- توجد فروق في إدراك القبول و الرفض من قبل الأمهات لصالح الإناث.
- توجد فروق في دراسة مخاوف الأبناء باختلاف الجنس لصالح الإناث.

1ـــ9 دراسة ليلى محمد عبد الحميد خليل(2006) هدفت الى التعرف على العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء و قلق الانفصال لديهم في مرحلة الطفولة كما هدفت إلى التعرف على أساليب المعاملة الوالدية المنبئة لقلق الانفصال، و هدفت كذلك إلى معرفة مدى تأثير كل من الجنس و الترتيب الميلادي للطفل و كذلك عمل الأم على قلق الانفصال لدى الأطفال .

- و اختيرت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم ما بين 6 إلى 9 سنوات. طبق عليهم مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركه الأبناء بصورتيه (الأب و الأم) من إعداد الباحثة كما طبق مقياس قلق الانفصال عند الأطفال من إعداد الباحثة كذلك.
- و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في (الحماية الزائدة، الإهمال بالرفض، القسوة، تلقين القلق الدائم، الشعور بالذنب، التفرقة، التذبذب) و قلق الانفصال عند الأطفال. كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الإناث و الذكور في قلق الانفصال.

1ـــ10 دراسة ميساء بنت يوسف بكر مهندس (2006)، طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها 411 طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب المعاملة الوالدية للنفيعي ومقياس الطمأنينة النفسية للدليم ومقياس القلق لحمل الليل. واستخدمت معامل الارتباط بيرسون، وتحليل التباين واختبار(ت) لتحليل النتائج وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أسلوبين: معاملة الأب(العقاب- سحب الحب) والقلق لدى عينة الدراسة، وعلاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب الأم (الإرشاد والتوجيه) والقلق لدى عينة الدراسة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات من أفراد العينة في مقياس القلق ترجع إلى اختلاف الصف الدراسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أساليب معاملة الأب(العقاب البدني– سحب الحب– التوجيه والإرشاد).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أسلوب التوجيه والإرشاد للأب.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضات ومرتفعات القلق في أسلوب التوجيه والإرشاد للأم.

– أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباطا سالبا قيمته(–0.57) بين كل من القلق الحالة والتحصيل الدراسي ، و(–0.59) بين القلق السمة والتحصيل الدراسي عند مستوى الدلالة(0.001).

1ـــ11 دراسة AJ.WODKAR & NEERJA R.THERGOONKAR(2007): هدفت الدراسة الحالية إلى اكتشاف العلاقة بين اختبار القلق و أسلوب الآباء، الموقف الديمقراطي للآباء و قبول الآباء من طرف الأبناء، و الموقف الديمقراطي و توقعات الآباء و إدراك سلوك الأبناء من الجنسين. و طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها 207 طالبا و200 من الوالدين. و توصلت الدراسة إلى علاقة سلبية بين اختبار القلق و الموقف الديمقراطي للآباء و قبول الوالدين من قبل الأبناء. و أشارت الدراسة أن الأسلوب الديمقراطي للوالدين يمكن أن تمنع أو تخفف من قلق الاختبار.

1ـــ12 دراسة خالد بن الحميدي مدمول العنزي(2010): إدراك القبول–الرفض الوالدي و الأفكار اللاعقلانية و قلق المستقبل لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين إدراك القبول–الرفض و قلق المستقبل، استخدم الباحث استبيان القبول و الرفض الوالدي ترجمة ممدوحة سلامة و مقياس القلق من إعداد زينب محمود شقير 2005 و طبقت الدراسة على عينة متكونة من 360 طالب و طالبة و للوصول إلى النتائج استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون و اختبار "ت" و اختبار تحليل التباين.

و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك القبول الوالدي من قبل (الأب و الأم) و قلق المستقبل.

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الرفض الوالدي من قبل (الأب والأم) و قلق المستقبل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية و الآداب و متوسطات طلاب كلية العلوم في قلق المستقبل.

2ـ القلق و المناخ الجامعي

2ـ1 دراسة محمود عطا(1992): يهدف هذا البحث الى الكشف عن الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين داخل الفصل وبيان مدى الاختلاف في تقييم وتقدير هذه الممارسات الأخرى باختلاف المرحلة التعليمية والجنس ومستوى التحصيل، كما يهدف إلى التعرف على مستوى قلق الامتحان عند الطلاب، وما علاقة ذلك بسلوكيات المدرسين وبيان مدى اختلاف مستوى القلق باختلاف المرحلة التعليمية والجنس ومستوى التحصيل الدراسي. ولقد استخدم الباحثان مقياس قلق الامتحان (لسبيليرجر) واستبيان الممارسات السلوكية من إعداد الباحثين، وقد طبقا على عينة بلغت 179 طالبا من المرحلة الثانوية والجامعية.

وقد كشفت الدراسة عن ان ممارسات سلوكية سلبية يقوم بها المدرسون تؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي كما بينت الدراسة ارتفاع مستوى قلق الامتحان عند افراد عينة البحث مقارنة بعينات اخرى ، كما اظهرت ان هناك ارتباطا بين ارتفاع مستوى القلق والممارسات السلوكية السلبية.

2ـ 2 دراسة فادية كامل حمام(1993): هدفت الدراسة الى الكشف عن القلق لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعات المصرية في علاقته بالمتغيرات السيكولوجية التي تم قياسها في الدراسة الحالية وشملت العينه (1674) طالبا وطالبة وطبق عليهم أدوات جمع المعلومات الآتية :

- مقياس آراء الأبناء في معاملة الوالدين إعداد فايزة يوسف عبد المجيد.
- مقياس القلق (الحالة والسمة) إعداد عبد الرقيب البحيري.
- مقياس (كاتل) الصورة أعده إلى العربية (فاروق محمد صادق) وآخرون.
- مقياس المناخ الدراسي إعداد الباحثة .

ولتحليل النتائج تم إستخدام الأساليب الإحصائية إختبار "ت" معامل الإرتباط وتحليل التباين والتحليل العاملي وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- وجود إرتباط دال موجب عند مستوى (0.01) بين أساليب التنشئة الخاطئة التي يتبعها الآباء وسمة القلق ماعدا أسلوب المبالغة في الرعاية تبين أنه لا يوجد ارتباط دال بينه وبين سمة القلق .
- وجود ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين أساليب التنشئة الإجتماعية السلمية التي يتبعها الآباء وسمة القلق ما عدا أسلوب التسامح حيث تبين أنه لا يوجد ارتباط دال بينه وبين سمة القلق فيما يتعلق بتنشئة الآباء .
- وجود فروق دالة عند مستوى (0.01) بين الذكور والإناث في بعض أساليب التنشئة منها الرفض وكان لصالح الإناث .
- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أسلوب الرفض في تنشئة الأب.
- وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين الذكور والإناث في القلق الحالة والسمة .
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين طلبة وطالبات الأقسام العلمية والأقسام الأدبية لصلح طلبة وطالبات الأقسام العلمية في حالة القلق وعدم وجود فروق بينهم في سمة القلق
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في القلق الحالة والسمة بين طلبة وطالبات الأقسام الأدبية في مستوى التحصيل .

وجود علاقة بين القلق وأبعاد المناخ الدراسي وقد جاءت هذه العلاقة سالبة .

2ـــ 3 سامية محمد بن لادن (2001): هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين المناخ الدراسي بالتحصيل والطمأنينة النفسية، وقد اجريت الدراسة على عينة مكونة من (232)طالبة من طالبات الفرقة الرابعة من كلية التربية للبنات الاقسام الادبية ،وطبق على افراد العينة مقياس المناخ الدراسي من اعداد الباحثة ، واستخدم كذلك مقياس الطمأنينة النفسية من اعداد (ماسلو)، وكذلك متوسط الدرجة الكلية لجميع المواد الدراسية التي حصلت عليها الطالبات في الفصلين الدراسيين الاول والثاني ، ولتحليل النتائج تم استخدام معامل ارتباط بيرسون .

وقد اسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين المناخ الدراسي والتحصيل الدراسي والطمأنينة النفسية .

2ـــ4 ماجدة علي عبد السميع شلبي(1998):هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة كل من مستوى سمة القلق باعتباره أحد العوامل الشخصية و بيئة الفصل الدراسي الواقعية كما يدركها التلاميذ باعتبارها أحد العوامل البيئية بأساليب التعلم. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول ثانوي حيث بلغت العينة 400 تلميذ و تلميذة تتراوح أعمارهم ما بين 14 و 16 سنة بمدينة بنها بمحافظة القليوبية بمصر.

وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ ذات المستويات المختلفة من القلق في أساليب التعلم (السطحية و العميقة).

2ـــ5 أيمن ماجد صادق جمعة(2006): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية و أبعادها و المناخ الدراسي و أنماطه، تكونت العينة من 300 طالب وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي العام و الفني بمحافظة الشرقية ممن تتراوح أعمارهم ما بين 15 و17 سنة استعمل الباحث المنهج الارتباطي.

وتوصلت الدراسة أن أيدت الأسلوب الذي تتخذه الإدارة المدرسية في قيادة العمل باعتباره من أهم المتغيرات المؤثرة على المناخ الدراسي.

2ـــ6 تهدف دراسة علي مهدي كاظم وآخرون(2006):إلى معرفة مستوى البيئة الصفية من الناحيتين :النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة و مدارس الطلبة العاديين في سلطنة عمان "من وجهة نظر الطلبة؛ ومعرفة دور متغير نوع الطالب (ذكر.أنثى)ونوع المدرسة (طلبة ذوي احتياجات خاص، طلبة عاديين) في إدراك مستوى البيئة الصفية.

وقد صمم فريق البحث أداة مكونة من 59 فقرة تتوزع على ثمانية محاور وتم تطبيقها على عينة مكونة من 290 طالب وطالبة . 158 من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، و 132 من الطلبة العاديين .أظهرت نتائج اختبار " ت " لعينة واحدة إن مستوى البيئة الصفية مرتفع في جميع المحاور بدلالة إحصائية ما عدا محور الاندماج كان مستواه متوسطا.

وأما دور متغير النوع والمدرسة فقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد way Multivariate two –ANOVA عدم دلالة متغير نوع الطالب،دلالة متغير نوع المدرسة لصالح مدارس طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

2ـــ7 دراسة إيهاب فارس (**2010**): وتهدف الدراسة الى التعرف على نوع العلاقة بين المُناخ المدرسى و المشكلات السلوكية المدرسية (عدوان، هروب من المدرسة، غش فى الإمتحانات) لدى طلاب المرحلة الثانوية. والى التعرف على الفروق بين طلاب التعليم (العام و الفنى) فى المُناخ المدرسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، والى التعرف على التفاعلات بين النوع (ذكور–إناث) والتعليم (عام–فنى) على المُناخ المدرسى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة، تم إختيارهم من طلاب المدارس الثانوية (العام، وطبق على افراد العينة الادوات التالية:

ـــ مقياس المُناخ المدرسى لطلاب المرحلة الثانوية: (إعداد الباحث)

ـــ مقياس بعض المشكلات السلوكية المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية: (إعداد الباحث)

وللتحقق من فروض الدراسة إستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

ـــ معامل إرتباط بيرسون ، ـــ إختبار ت.T – Test ـــ تحليل التباين ثنائى الإتجاه.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

ـــ وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات أبعاد المُناخ المدرسى (علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالمعلمين، علاقة الطلاب بإدارة المدرسة، مشاركة الطلاب فى الأنشطة المدرسية، التجهيزات والأدوات المدرسية) ودرجات أبعاد المشكلات السلوكية المدرسية (عدوان، هروب من المدرسة، غش فى الإمتحانات) لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ـــ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات (الذكور و الإناث) فى معظم أبعاد المُناخ المدرسى (علاقة الطلاب بزملائهم، علاقة الطلاب بالمعلمين، علاقة الطلاب بإدارة المدرسة، مشاركة الطلاب فى الأنشطة المدرسية) والدرجة الكلية لمقياس المُناخ المدرسى لصالح الإناث.

ـــ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التعليم (العام و الفنى) فى بعض أبعاد المُناخ المدرسى (علاقة الطلاب بإدارة المدرسة، التجهيزات والأدوات المدرسية) لصالح طلاب التعليم العام.

ـ وجود تفاعلات دالة إحصائيا بين النوع (ذكور – إناث) والتعليم (عام – فنى) على درجات أبعاد المُناخ المدرسى(علاقة الطلاب بزملائهم، التجهيزات والأدوات المدرسية) والدرجة الكلية للمُناخ المدرسى.

3ـ القلق وعلاقته بالتحصيل وبعض المتغيرات

3ـ1 دراسة الياس يعقوب مراد (1993) هدفت الدراسة الى:

- الكشف عن العلاقة بين القلق الحالة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- الكشف عن العلاقة بين القلق السمة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.
- دراسة مدى اختلاف هاتين العلاقتين باختلاف متغيرات الجنس ، المستوى الدراسي والتخصص. واختيرت عينة لهذه الدراسة قوامها (798) طالبا وطالبة.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القلق الحالة والسمة والتحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس.
- كشفت النتائج ان القلق السمة يؤثر تأثيرا سالبا على التحصيل الدراسي لطلبة السنة الاولى والثانية ، بينما يكون التأثير اقل على طلبة السنتين الثالثة والرابعة ، ويكون الاثر متشابها لأثر القلق الحالة.
- كشفت النتائج ان القلق السمة يؤثر تأثيرا سالبا على التحصيل الدراسي لطلبة الكليات العلمية اكثر من تأثيره على التحصيل الدراسي للكليات الادبية.

3ـ2 دراسة (عثمان السيد فاروق:1993): هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين أنماط القلق المختلفة ومتغيرات الدراسة ، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث وكذلك بين سكان المدينة والقرية وطلاب العلوم والآداب في جامعة البحرين أثناء أزمة الخليج في أنماط القلق المختلفة حيث بلغت العينة حوالي (140) طالب وطالبة من طلاب كليتي الآداب والعلوم بجامعة البحرين وقد استخدم الباحث أدوات منها مقياس القلق ومقياس قلق الموت ومقياس قلق الحرب في معالجة البيانات بأساليب إحصائية مثل معاملات الارتباط وتحليل التباين الثلاثي واختبار (ت)،

وخلصت الدراسة بنتائج أهمها أن هنالك قلق كبير في المواقف الضاغطة و انه لا توجد فروق في ظهور القلق بيت سكان القرية وسكان المدينة، كما أظهرت النتائج أن طلاب الآداب أكثر إحساسًا بالقلق من طلاب العلوم في المواقف الضاغطة.

3ـــ3 دراسة غريب عبد الفتاح غريب (1995): هدفت إلى دراسة مدى صلاحية مقياس القلق (A) مع شباب الإمارات وما شكل التوزيع التكراري لسمة القلق.ومعرفة الفروق بين الجنسين في سمة القلق وفي أي اتجاه معرفة الفروق بين طلبة المرحلتين قبل الجامعي والتعليم الجامعي في سمة القلق؟

طبقت الدراسة على عينة قدرها 1000 طالبا وطالبة من شباب الإمارات وطبق على أفراد العينة مقياس القلق(A) إعداد " كوستلو، كومري" Costello, comty وترجمه إلى العربية غريب عبد الفتاح غريب، وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين أنوفا(ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات لسمة القلق لدى الجنسين في المراحل المختلفة، واستخدم معامل الانحلال البسيط لتحديد دلالة العلاقة بين القلق والغم.

وأسفرت النتائج أن القلق عند أفراد العينة في الحدود العادية، كما أن هناك فروقا في سمة القلق ترجع إلى الجنس وأن الإناث أعلى قلقا من الذكور، وأن الطلبة قبل التعليم الجامعي أعلى قلقا من الطلبة في مرحلة التعليم الجامعي، كما وجدت علاقة سالبة بين العمر والقلق، وظهر جليا في فئة الإناث دون الذكور.

3ـــ4 دراسة عائدة عبد الله أبو صائمة (1995) : حول القلق وأثره على التحصيل الدراسي و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

ليس هناك فروق بين متوسطات درجات القلق لدى الذكور و الإناث، و أن متوسطات درجات القلق للجنسين متقاربة.

بالنسبة لمتغير التحصيل ليس هناك فروق بين متوسط درجات القلق لدى الطلبة ذوي التحصيل المتوسط و المتدني، بينما وجدت فروق بين متوسطات درجات القلق لدى الطلبة ذوي التحصيل العالي من جهة، و المتوسط و المتدني من جهة أخرى فمتوسطات درجات القلق لدى الطلبة ذوي التحصيل العالي أقل من الطلبة ذوي التحصيل المتوسط و المتدني، و ذلك لصالح ذوي التحصيل العالي كما أشارت النتائج كذلك إلى:

ـــ عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس على مستوى القلق.

ـــ يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير التحصيل على مستوى القلق لدى أفراد العينة.

ـــ يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الصف على مستوى القلق لدى أفراد العينة.

3ـــ5 دراسة أحمد محمود حسين(1996) ، هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين القيم الإسلامية وكل من سمة القلق والقلق الأخلاقي باختلاف كل من الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي ومكان الإقامة والمعدل التراكمي، طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها 662 طالبا وطالبة من جامعة "اليرموك". ولتحقيق أهداف الدراسة طبقت ثلاث مقاييس: الأول مقياس القيم الإسلامية والثاني مقياس سمة القلق والثالث مقياس القلق الأخلاقي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ودلت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا باستثناء العلاقة بين القيم الإسلامية وسمة القلق تأثرت بمكان الإقامة مما يشير إلى أن العلاقة لدى المقيمين في القرية أعلى بشكل دال إحصائيا مما هي عليه لدى المقيمين في المدينة.

3ـــ6 دراسة أحمد محمد الزغبي (1997) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى القلق كحالة وكسمة لدى الطلبة من الجنسين ومن كليات وأقسام مختلفة، وطبقت الدراسة على عينة من (200) طالب وطالبة من جامعة "صنعاء " نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث وطبق على العينة مقياس القلق الحالة والسمة من إعداد (spielberger) وكيفه إلى العربية عبد الرقيب البحيري.

وللتحقق من فروض الدراسة عولجت البيانات بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقارنة بين الذكور والإناث ومعامل الارتباط (بيرسون) لحساب العلاقة، واختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في درجة القلق كحالة وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق كحالة عند الإناث أعلى منه عند الذكور، وعدم وجود فروق بين الجنسين في درجة القلق كسمة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود اختلاف في مستويات القلق كحالة وكسمة بين الذكور والإناث.

3ـــ7 دراسة هشام أحمد محمود غراب(2000): هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في القلق تبعا للجنس والتخصص الأكاديمي والمنطقة التعليمية لدى طلبة الثانوية العامة، تكونت العينة من 743 طالب وطالبة، وطبق على أفراد العينة ثلاثة أدوات تقيس الأولى حالة القلق وتقيس الثانية سمة القلق وتتعرف الثالثة على العوامل التي ترتبط بكل من حالة

وسمة القلق ولقد كشفت نتائج الدراسة باستخدام اختبار(ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حالة القلق تبعا للجنس.

وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة القلق تبعا للجنس لصالح الطالبات. كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في حالة القلق وسمة القلق تبعا للتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) عند مستوى 0.01 لصالح القسم الأدبي.

وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في القلق كحالة وكسمة بمدارس محافظات غزة تبعا للمنطقة التعليمية لصالح منطقة غزة. وكشفت الدراسة باستخدام معامل الارتباط عن العوامل التي تقف وراء القلق كحالة هو العامل الذاتي وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس العامل الذاتي 0.08 عند مستوى الدلالة 0.05 .والعامل الذي يقف وراء القلق كسمة هو عامل المستقبل وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وعامل المستقبل 0.084 عند مستوى الدلالة 0.05.

وبينت الدراسة أن الطلبة حصلوا على درجات عالية في سمة القلق مقارنة بحالة القلق وكانت الطالبات أكثر اتساما بالقلق من الذكور وطلبة القسم الأدبي أكثر اتساما من القسم العلمي.

3ـــ8 دراسة محمد قريشي (2002) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الحالة الانفعالية للتلميذ و توافقه الدراسي و التحصيل داخل الإطار الدراسي. طبقت الدراسة على عينة قوامها 326 تلميذ منهم 162 تلميذة و استخدمت في هذه الدراسة اختبار القلق المدرسي للمرحلة الثانوية الذي أعده "حسن كمال"، و اختبار التوافق الدراسي الذي ترجمه للعربية "حسن عبد العزيز الدريني". و لتحليل النتائج استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط، اختبار "ت" إضافة إلى أنه استخدم برنامج Stot itcf لمعالجة النتائج و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود علاقة بين القلق و التوافق الدراسي و التحصيل.
- وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث في التحصيل الدراسي.
- وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي إذا كان القلق مرتفعا لصالح الإناث.
- وجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي إذا كان القلق منخفضا لصالح الإناث.
- وجود فروق في التحصيل الدراسي بين الأدبيين و التكنولوجيين لصالح الأدبيين.

- كما وجدت فروق بين العلميين و التكنولوجيين لصالح العلميين في حالة القلق المرتفع و المنخفض.

3ـــ9 دراسة نبيل العزاوي (2002): هدفت الدراسة إلى التعرف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي، و إلى التعرف عن العلاقة بين قلق المستقبل و التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس الإعدادي، و إلى التعرف عن الفروق في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي تبعا لمتغيرات الجنس و التخصص.

تكونت العينة من (481) طالب و طالبة، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل، و عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الاختبار الثاني و معامل ارتباط بيرسون و تحليل التباين الثنائي. و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن قلق المستقبل لدى طلبة الصف السادس الإعدادي منخفض.
- هناك علاقة ضعيفة طردية غير دالة إحصائيا بين قلق المستقبل و التحصيل الدراسي.
- وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للجنس و لصالح الإناث.
- وجود فروق في قلق المستقبل تبعا للتخصص لصالح الأدبي.

3ـــ10 دراسة نبيل عبد العزيز عبد الكريم البدري(2003): وهدفت الدراسة إلى قياس القلق العام لدى طلبة الجامعة وتحقيقا لأهداف هذا البحث طبق مقياس القلق العام على عينة قوامها(905) طالبا وطالبة من جامعة تكريت مقسمين على اقسام علمية وانسانية بواقع (447) طالبة و(458)طالب.

وتوصل الباحث الى النتائج الآتية:

- ان عينة البحث من طلبة الجامعة يعانون من القلق بشكل عام.
- ان الاناث اكثر قلقا من الذكور في جميع مجالات القلق .
- ان طلبة الدراسات الانسانية اكثر قلقا من طلبة الدراسات العلمية .
- ان طلبة المرحلتين الثالثة والرابعة اعلى مستوى في القلق العام من طلبة المرحلتين الاولى والثانية، وان طلبة المرحلة الثالثة هم اكثر قلقا من المراحل الاخرى.

3ـــ11 دراسة عبد الله ابراهيم محمد آل عمر العسيري(2007)هدفت الى :

معرفة مستوى القلق لدى طلاب الجامعة نحو علاقتهم بالاستاذ.

معرفة مدى تأثير الحالة الاقتصادية للطلاب على مستوى القلق لديهم.

معرفة مستوى القلق لدى طلاب الجامعة نحو المعدل التراكمي.

معرفة مستوى القلق لدى طلاب الجامعة نحو صعوبة المادة.

ولتحقيق هذه الاهداف طبقت الدراسة على عينة تقدر بـــ (200) طالب مقسمين على كليات العلوم والآداب والعلوم الادارية .وتوصل الباحث الى النتائج الآتية:

- وجود فروق في مستويات القلق لدى الطلاب حسب علاقتهم بأستاذ المادة .
- وجود فروق في مستويات القلق لدى الطلاب حسب المستوى الاقتصادي .
- وجود فروق في مستويات القلق لدى الطلاب حسب المعدل التراكمي. لصالح الطلبة ذوي المعدلات المنخفضة.
- وجود فروق في مستويات القلق لدى الطلاب حسب صعوبة المادة .
- وجود فروق في مستويات القلق لدى الطلاب حسب التخصص .

3ـــ12 دراسة محمد يحي زكريا (2003) وهدفت الدراسة الى معرفة :

- مدى انتشار القلق بين الطلاب الجامعيين.
- الفروق في القلق بين الطلبة والطالبات.
- مدى ارتباط القلق بالتحصيل وما المستويات التي يرتبطان فيها.
- مدى اختلاف هذا الارتباط باختلاف الجنس ونوع الدراسة.

وطبقت الدراسة على عينة قوامها (383) طالبا وطالبة مقسمين على (162) طالب و(221) طالبة ، وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

- ان المستويات العليا للقلق تعطي مستويات منخفضة في التحصيل.
- وجود ارتباط واضح بين القلق والتحصيل الدراسي.
- ان المستوى الافضل للأداء الاكاديمي الجيد هو المستوى المتوسط للقلق .
- ان المستوى المنخفض للقلق اوثق بالتحصيل الجيد هو المستوى العالي.

3ـــ13 دراسة RACHANA DHYANI et NEETA AGARWAL(2002). الهدف من هذه الدراسة هو البحث عن مستوى القلق لدى الشباب و الشابات و مدى أثر القلق المرتفع و المتوسط و المنخفض على التحصيل لكلا الفئتين و ما مدى العلاقة بين التحصيل و القلق. استعملت الباحثتان اختبار القلق المعروف بـــ: (I.P.A.T) لـــ S D KAPPOR لقياس القلق و النتائج

النائية بالنسبة لقياس التحصيل الأكاديمي. طبقت الدراسة على العينة المتكونة من 80 شابا و 80 شابة بمجموع 160 من مدارس مدينة كانبور (Kanpur) بباكستان.
و توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة عكسية بين القلق و التحصيل الأكاديمي بمعنى أنه كلما زاد القلق انخفض التحصيل، و أن القلق منخفض لدى المراهقين مما أدى إلى زيادة تحصيلهم الأكاديمي، و أن المراهقات أعلى قلق من المراهقين.

3ـــ14 دراسة RIZWAN AKRAM RANA et NASIR MAHMOOD (2010) :هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين اختبار القلق و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا في الجامعة لمدينة لاهور. وللوصول إلى أهداف الدراسة طبق مقياس القلق الحالة و السمة لسبيلبرجر على العينة التي قوامها 414 طالبا تم اختيارهم عشوائيا من 07 أقسام علمية. و تمت معالجة البيانات بمعامل الارتباط لبيرسون .

و دلت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين درجات اختبار القلق و التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما بينت الدراسة أن العامل المعرفي ساهم في ارتفاع درجات القلق مقارنة بالعوامل العاطفية.

3ـــ15 قام FAYEGH YOUCEFI and Others(2010) بدراسة العلاقة بين القلق و التحصيل الأكاديمي لدى المراهقين الإيرانيين و هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القلق لدى المراهقين و التحصيل الأكاديمي.

واستخدم مقياس القلق (TAI) الذي كيفه عبد القاسمي على البيئة الإيرانية و طبق المقياس على عينة قوامها 200 طالبا و 200 طالبة بمجوع 400. و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائيا بين القلق و التحصيل الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أن الطالبات تحصلت على درجات أعلى في التحصيل من الطلبة.

3ـــ16 دراسة TANCAY ERGENE (2011) : و هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القلق والأداء أو النجاح الأكاديمي و الدافعية لدى طلاب المدارس العليا التركية.

و استخدم مقياس القلق (TAI) المكيف على البيئة التركية و اختبار التقييـــم الذاتي (SEI) و درجات الطلبة كمؤشر على التحصيل و طبقت المقاييس على عينة قوامها 510

(منهم 243 طالبا و 276 طالبة). و كان من أهم النتائج وجود ارتباط دال بين القلق والأداء الأكاديمي و أن الإناث أعلى قلقا من الذكور.

3ــ17 دراسة عــائد محمد عثمان(2006): وهدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين القلق الحالة والسمة، ودرجة القلق الحالة والسمة لدى طلبة جامعات: (الخليل، بيت لحم، بيروت) وتحديد الفروق حسب(الجنس، ومكان السكن، والجامعة، والتخصص العلمي) وطبقت الدراسة على عينة من 604 من طلبة وطالبات .

وللتحقق من أهداف الدراسة طبق مقياس القلق الحالة والسمة من إعداد سبيلبرجر وتعريب البحيري، وتمت معالجة البيانات إحصائيا عن طريق المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري، اختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي واختبار سيفيه(Scheffe) ومعامل الارتباط بيرسون .

وأظهرت النتائج أن درجة القلق السمة والحالة بين الطلبة كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق في سمة القلق لصالح الذكور في حين لم يربط قلق الحالة بالجنس، ولم تكشف النتائج عن وجود أثر للجامعة (الخليل، بيت لحم، وبيروت) أو التخصص العلمي(كليات أدبية، كليات علمية) في كل من قلق الحالة والسمة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة لمكان السكن(مدينة، قرية، مخيم) في قلق السمة لصالح طلاب القرية، في حين لم تكشف النتائج عن فروق في قلق الحالة تبعا لمكان السكن .

3ــ18 دراسة (2007) Malavika .V.Mokashi :هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي للطلاب الداخليين. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 330 طالب منهم 165 طالبة من مستويات الثامنة والتاسعة والعاشرة تتراوح أعمارهم مابين 14و16 سنة طبق على العينة إختبار (Cattel) لقياس القلق كما طبقت عليهم مصفوفة مقياس (spms) لرافن (Raven) لقياس الذكاء وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخصائص الذاتية للمستجوبين في القلق والتحصيل الدراسي .

– بينت النتائج أن معظم المستجوبين لديهم مستوى مرتفعا من القلق ومستوى مرتفعا من التحصيل الدراسي .

3ـــ19 دراسة كل من المحاميد و السفاسفة (2007):هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعات الأردنية الرسمية، و أثر كل من متغيرات الجنس و الكلية و التفاعل بينهما على مستوى قلق المستقبل المهني، و تكونت عينة الدراسة من 408 طالب و طالبة من طلاب الجامعات منهم 198 ذكورا و 210 إناثا و طبق عليهم استبيان قلق المستقبل المهني من إعداد الباحثين.

و قد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة لديهم مستوى عالي من قلق المستقبل المهني، و أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين طلبة الكليات العلمية و الإنسانية لصالح الكليات العلمية. في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس. و فيما يتعلق بالتفاعل بين متغيري الكلية و الجنس أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى التفاعل و لصالح الذكور في الكليات العلمية.

3ـــ20 دراسة فضيلة عرفات محمد السبعاوي (2007) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة. كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين متغير قلق المستقبل و متغير الجنس و التخصص الدراسي. طبقت الدراسة على عينة من الطلبة و الطالبات تعدادها 578، و للوصول إلى أهداف الدراسة طبق مقياس قلق المستقبل من إعداد شقير. و استخدمت معامل الارتباط بيرسون و اختبار "ت" و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسط المحقق و المتوسط النظري لمقياس قلق المستقبل و لصالح القيمة المحققة، و ما يدل على أن قلق المستقبل عال لدى أفراد العينة.

و أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق المستقبل و متغير الجنس لصالح الإناث. كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين قلق المستقبل و التخصص الدراسي و لصالح التخصص العلمي.

3ـــ21 دراسة بدر محمد الأنصاري (2007): هدفت الدراسة إلى تحديد معدلات انتشار القلق المتعلق بعلاج الأسنان و التعرف إلى الفروق بين الجنسين في هذا الموضوع. طبقت الدراسة على عينة قوامها (1266) طاليا منهم (918) طالبة في الدراسة الأولى (2001)،

أما عينة الدراسة الثانية فكانت (638) طالبا منهم (354) طالبة (2002)، استخدم في الدراسة مقياس "كوراه" للقلق المتعلق بعلاج الأسنان و الاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان. و أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- ارتفاع معدلات انتشار القلق المتعلق بعلاج الأسنان لدى الطالبات (19%) عن الطلبة (12%).
- وجود فروق جوهرية بين الجنسين في القلق المتعلق بعلاج الأسنان بحيث حصلت الطالبات على متوسطات أعلى من الطلبة بوجه عام.

3ـــ22 دراسة MOHSEN REZAZADAH(2005) و MANSOUR TOUAKOLI: هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين قلق الامتحان لدى الجنسين و الأداء الأكاديمي و سنوات الدراسة للحالة الإيرانية. استعمل المنهج الوصفي التحليلي، و طبقت الدراسة على عينة قوامها 110 طالبا و طالبة من جامعة أصفهان، طبق عليهم مقياس قلق الامتحان متكون من 48 بندا. و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن الطالبات أعلى قلقا من الطلاب فمتوسط قلق الامتحان لدى الطالبات أعلى من الطلاب.وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الامتحان و التحصيل الأكاديمي.كما بينت الدراسة أن قلق الاختبار لم يؤثر على سنوات الدراسة.

3ـــ23 دراسة LAWRENCE M.KAHAN(2008): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين اختبار القلق لألبرت هابر و قلق السمة لسبيلبرجر و علاقتها بالأداء الأكاديمي لطلبة السنة الثانية ثانوي في سياق المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بالطلبة ، و الفرضية التي استندت إليها الدراسة تمثلت في أن عناصر الاختبارين (اختبار القلق و قلق السمة) مرتبطين فعلا بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي. طبقت الدراسة على 68 طالب من ثلاث أقسام منفصلة في ثانوية في وسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية.

بينت النتائج عدم وجود علاقة بين اختبار القلق و نتائج الامتحان النهائي لطلبة الصف الثاني ثانوي. وبينت النتائج أن هناك ارتباطا موجبا ذو دلالة إحصائية بين اختبار القلق لألبرت هابر و قلق السمة لسبيلبرجر لطلبة الصف الثاني ثانوي قبيل إجراء الامتحان النهائي داخل القسم.

3ـــ24 دراسة (Kun- Huei wu 2010) هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية فهم الطلبة التيوانيين العلاقة بين إستراتجيتهم لتعلم اللغة الإنجليزية والقلق إنطلاقا من تجاربهم السابقة ، فإن معظم المشاركين يحملون تجارب سيئة تجاه طريقة التدريس ترجمة القواعد النحوية للغة .

إستخدمت الدراسة مقياس قلق أقسام اللغة الأجنبية (Flcas) ومقياس السلوك لتدريس لغة التحاور (CLT).بينت النتائج أن معظم المساهمين في الدراسة عبروا عن سلوك إيجابي إتجاه طريقة لغة التحاور (CLT).كما توصلت الدراسة إلى أن المساهمين في الدراسة أظهروا مستوى مرتفعا من القلق قي أقسام تعلم اللغة .

3ـــ25 دراسة (Marzeeh Gholani Tooramposhti 2011) هدفت الدراسة إلى معرفة التلاؤم الذاتي وأثره على قلق الاختيار فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي والإدراك المعرفي طبقت الدراسة على عينة قوامها 144 من الطلبة والطالبات أستخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي واستعمال الباحث مقياس (test anxiety inventary TAI) وتم استخدام اختيار "ت" وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

– وجود فروق في قلق الاختبار بين الاختبار القبلي والبعدي .

– وجود اختلاف في قلق الاختبار بين الطلبة 17.6% ضعيف 52.9% متوسط 13.6% مرتفع 9.8% مرتفع جدا.

– متوسط درجات قلق الاختبار للطلبة الذين تلقى آباؤهم تكوينا أكاديميا أعلى من الطلبة الذين لم يتلق آباؤهم تكوينا أكاديميا مما يبين أن الآباء الذين لهم تكوينا أكاديميا أكثر صرامة

– وجود فروق بين متوسطات قلق الاختيار بين الطلبة والطالبات حيث اظهرت النتائج أن درجات متوسط قلق الاختيار لدى الطالبات أعلى من الطلبة .

– بينت النتائج أن درجات متوسط الإدراك المعرفي تعد الاختبار أعلى منها في مرحلة قبل الاختبار .

– بينت النتائج أن درجات التحصيل الأكاديمي ارتفعت في مرحلة بعد الاختبار .

– بينت النتائج أن الذكور أعلى من الإناث في مستوى القلق في حين أن الإناث أعلى في التحصيل الدراسي وأعلى في مستوى الذكاء .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث للمستوى الثامن والتاسع والعاشر فيما يتعلق بالقلق.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث للمستوى الثامن والتاسع والعاشر بالنسبة للتحصيل الدراسي

– بينت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية في زيادة الشعور بالذنب والقلق بالتحصيل الدراسي .

– بينت النتائج أنه كلما زاد القلق إلى مستويات عليا فإن التحصيل الدراسي يقل و ينخفض .

3ـــ26 دراسة(2011) LAMA M.AL-QAISY : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التقلبات المزاجية و خاصة القلق و الاكتئاب لدى عينة من الطلاب و التحصيل الدراسي في جامعة كافيلا، كما هدفت الدراسة إلى اكتشاف الاختلافات بين الجنسين في مستوى القلق والاكتئاب. طبق على عينة الدراسة المكونة من 200 طالب و طالبة من كليات الجامعة عددا من المقاييس النفسية منها مقياس القلق و مقياس الاكتئاب، و توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن الطالبات أكثر قلقا من الطلبة بينما تشير الدراسة إلى أن الطلبة أكثر اكتئابا من الطالبات. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين القلق و التحصيل بينما وجدت علاقة سلبية بين الاكتئاب و التحصيل الدراسي.

3ـــ27 دراسة عبد الباقي دفع الله أحمد و مواهب عبد الرحيم محمد (2011): هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين القلق و تقدير الذات لدى طلاب المستوى الأول بجامعة الخرطوم، طبق الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، و تكونت عينة الدراسة من 247 طالب منهم 142 طالبة، طبقت عليهم استمارة المعلومات الأساسية، و مقياس القلق لتايلور و مقياس كوبر سميث لتقدير الذات. عولجت البيانات بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج:

- يتسم القلق وسط طلاب السنة الأولى بمجمع الوسط جامعة الخرطوم بالانخفاض.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين متوسط درجات القلق و متوسط درجات تقدير الذات لدى طلاب المستوى الأول بمجمع الوسط بجامعة الخرطوم.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور و متوسط درجات الإناث في القلق لصالح الإناث.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب في القلق تبعا لمتغير السكن.
- لا توجد فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب في القلق وفقا لمتغير نوع الكلية.

4ـ تعقيب عام عن الدراسات السابقة

من خلال ما تم عرضه للبحوث والدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة والتي قسمها الطالب إلى ثلاثة محاور هي :

المحور الأول : ويختص بالبحوث والدراسات التي تتناول القلق والمعاملة الوالدين .

المحور الثاني : ويختص بالبحوث والدراسات التي تناولت القلق والمناخ الدراسي .

المحور الثالث : البحوث والدراسات التي تناولت القلق وعلاقته ببعض المتغيرات .

4ـ1ـ الدراسات التي تناولت موضوع القلق وعلاقته بالمعاملة الوالدية :

يتضح من عرض الدراسات السابقة للمحور الثاني ،انها اهتمت بدراسة العلاقة بين المتغير الأساسي القلق والمعاملة الوالدية وقد أراد الطالب أن يعقب على هذه الدراسات على النحو الآتي .

4ـ1ـ1 ـ من حيث الموضوع :

لقد إختلفت الدراسات في تناول موضوع القلق وعلاقته بالمعاملة الوالدية بتنوع متغيرات الدراسة : أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق (ميساء بكر 2006) دراسة العلاقة بين القلق وأسلوب الأباء (Wodkar and Neerja 2007)، الكشف عن العلاقة بين القبول والرفض الوالدي ومخاوف الأبناء (عمروفكري 2005) ، العلاقة بين إدراك القبول الوالدي والقلق والإكتئاب وفعالية الذات (Marson Lawran2004)، العلاقة بين القلق عند الأبناء وكل من الإتجاهات الوالدية والمستوى الإقتصادي والإجتماعي (محمد خالد الطحان 1991) ، العلاقة بين القبول والرفض الوالدي والقلق (أحمد إبراهيم 2002)ومدى العلاقة التلازمية بين إدراك القبول والرفض الوالدي ومستوى القلق (مجدي محمد الدسوقي 1996)، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وقلق الإنفصال (ليلى عبد الحميد خليل 2006)، إدراك القبول والرفض الوالدي والأفكار اللاعقلانية وقلق المستقبل (خالد مدمول العنزي 2010) .

4ـ1ـ2ـ من حيث الهدف :

تنوعت وتعددت أغراض دراسات المحور الثاني حيث هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المعاملة الوالدية المتمثلة في أسلوب العقاب وسحب الحب والتوجيه والإرشاد والقلق النفسي كدراسة (ميساء 2006) و(Neerja2007) ومنهم من ربط المعاملة الوالدية وقلق الانفصال كدراسة (ليلى 2006) وركزت بعض الدراسات عن الكشف عن العلاقة بين القبول والرفض مخاوف الآباء ومدى الفروق بين الجنسين في إدراك القبول والرفض الوالدي كدراسة (فكري 2005).

كما كان الهدف لبعض الدراسات في فهم العلاقة بين القلق لدى الأبناء وكل من الاتجاهات الوالدية ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي كدراسة (الطحان 1991) وخلصت بعض الدراسات الى معرفة الفروق في أبعاد القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالقلق وفقا لبعض المتغيرات كدراسة (إبراهيم 2002) (الدسوقي 1996) ومنهم من سعى إلى معرفة القبول والرفض وعلاقته بقلق المستقبل كدراسة (العنزى 2010).

4ـ1ـ3ـ من حيث العينات :

جاءت العينات في الدراسات السابقة على بيئات مختلفة منها أجنبية كدراسة (Wodkar and Neerja 2007) و(Marson Lawren 2004) وعربية كدراسة (ميساء 2006) و(عمرو فكري 2005) و(الطحان 1991) و(الدسوقي 1996) واختلفت الدراسات في تناول العينات التي تقوم عليها الدراسة وقد تناولت معظم البحوث مراحل تعليمية مختلفة حيث ركزت بعض الدراسات على المرحلة الابتدائية كدراسة (ليلى 2006).

كما إهتمت بعض الدراسات بالمرحلة المتوسطة كدراسة (ميساء 2006) والثانوية كدراسة (الدسوقي1992) والجامعية كدراسة (خالد2010) في حين نجد بعض الدراسات قد ركزت على عينات في المدارس العامة والتجريبية كدراسة (عمروفكري2005) بالإضافة إلى هذا نجد أن الدراسات متقاربة في أحجام العينات حيث نجد أقل حجم في العينة هو 200 كما في دراسة (الدسوقي 1996) في حين نجد أن أكبر حجم بلغ (681) كما في دراسة (إبراهيم الكبير 2002).

4ـ1ـ4ـ من حيث الأساليب الإحصائية:

إتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في إستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معامل إرتباط بيرسون إختيار "ت" تحليل التباين مثل : (الطحان 1991) (إبراهيم الكبير 2002) و (ميساء 2006) أما باقي الدراسات فقد تناولت أساليب متعددة تتناسب مع متغيرات المنهج المناسب للدراسة .

4ـ1ـ5ـ من حيث النتائج:

أوضحت النتائج تأثير أساليب المعاملة الوالدية على شخصية الأبناء ، سواء ما تعلق بالقبول مثل :الدفء والحماية الزائدة أو الرفض المتمثل في: الإهمال العداء والرفض غير المحدد والقسوة وهذه المؤشرات الإيجابية و السلبية تبين مدى خطورة إدراك المعاملة في كلا الحالتين على الصحة النفسية للابناء ومدى تقبلهم لها ،حيث بينت الكثير من الدراسات العلاقة السالبة بين ادراك الأبناء للقبول الوالدي والقلق كدراسة (إبراهيم الكبير 2002) (الدسوقي 1996) (العنزي 2010) والعلاقة الموحية بين إدراك الأبناء للرفض الوالدي والقلق.

كما بينت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك القبول والرفض الوالدي كدراسة (الدسوقي 1996) و(ابراهيم الكبير 1996) و (فكري 2005) كما أن الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الأبناء من قبل الآباء يؤدي إلى الراحة النفسية والطمأنينة ويقلل ويخفف من القلق لدى الأبناء كما كشفت عنه دراسة (Wodkar and Neerja 2007) .

4ـ2ـ الدراسات السابقة التي تناولت القلق وعلاقته بالمناخ الدراسي :

بعد استعراض الدراسات التي تناولت القلق وبعض المتغيرات والقلق والمعاملة الوالدية سأحاول أن أعقب على الجانب الثالث المتعلق بالقلق وعلاقته بالمناخ الدراسي رغم قلة الدراسات التي في هذا المحور وهي على النحو الآتي :

4ـ2ـ1ـ من حيث الموضوع :

لقد إتفقت معظم الدراسات في تناول العلاقة بين القلق النفسي والمناخ الصفي مشيرة إلى أهمية مستوى القلق ومدى مساهمته في التركيز على المهام التعليمية والتعاون في إستقرار المناخ الصفي الذي ينعكس بشكل إيجابي على الحالة النفسية للطالب للمشاركة الفعالة والتعاون كما في دراسة(ماجده على 1998) بينما تناولت دراسة(أيمن ماجد2006)الضغوط النفسية وعلاقتها بالمناخ الدراسي في حين ركزت دراسة (فادية كامل 1993) على دراسة العلاقة بين القلق وعلاقته ببعض المتغيرات كالمناخ الدراسي. في حين اهتمت دراسة (سامية محمد2001) بالعلاقة بين المناخ الدراسي والطمأنينة النفسية والتحصيل .وحاولت دراسة (إيهاب فارس 2010) التعرف على العلاقة بين المناخ الدراسي والمشكلات السلوكية المدرسية .بينما تناولت دراسة (محمود وعطا 1992) الممارسات السلوكية الشائعة داخل الفصل ومدى اختلاف الممارسات باختلاف المرحلة التعليمية والجنس ومستوى التحصيل.

4ـ2ـ2ـ من حيث الأهداف :

اختلفت أهداف البحوث بتعدد المواضيع التي تناولتها الدراسات فكانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين مستوى القلق باعتباره أحد العوامل التي تؤثر على سلوك الطلبة داخل الفصل الدراسي وبيئته كما يدركها الطلبة مثل دراسة (ماجدة على1998) كما هدفت الدراسات إلى الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الضغوط النفسية وأبعاد المناخ الدارسي كدراسة (أيمن ماجد 2006) بالإضافة إلى دراسات التي تناولت الكشف عن العلاقة بين القلق و أبعاد المناخ الدراسي لإيجاد حلول من خلال اعداد برامج إرشادية للحد من القلق مثل دراسة (فادية كامل 1993) كما هدفت دراسات الكشف عن الممارسات السلوكية للمدرسين داخل الفصل ومدى اختلاف مستوى القلق باختلاف الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية .وركزت دراسة اخرى على العلاقة بين المناخ الدراسي والطمأنينة النفسية والتحصيل مثل دراسة (سامية محمد 2001) وهدفت دراسة (إيهاب فارس2010) الى التعرف على نوع العلاقة بين المناخ الدرسي والمشكلات السلوكية للطلاب.

4ـــ2ـــ3ـــ من حيث العينات :

لقد أجريت معظم الدراسات العربية في البيئة المصرية وقد تناولت بعض الدراسات مرحلة التعليم الثانوي كدراسة (ماجدة على1998)و(سامية محمد2001)و(ايمن ناجد2006)و(إيهاب فارس2010) وتناولت دراسات أخرى المرحلة الجامعية كدراسة (فادية كامل 1993)وقد تراوحت أعمار العينات بين 14 سنة و23 سنة وأكبر حجم للعينات كان 1674 طالب كدراسة (فادية كامل 1993) وأصغر عينة كان 179 طالبا كدراسة (محمود وعطا 1992).

4ـــ2ـــ4ـــ من حيث الأساليب الإحصائية:

إتفقت جل الدراسات في إستخدام الأساليب الإحصائية مع الدراسة الحالية باعتمادها على معاملات الارتباط كما في دراسة (محمود وعطا1992)و(سامية محمد2001)و(ايمن ناجد2006) وإختيار "ت" لقياس الفروق بين المجموعات كما في دراسة (ماجدة على1998)و(إيهاب فارس2010) وإنفردت دراسة (فادية كامل 1993) بإستعمال التحليل العاملي .

4ـــ2ـــ5ـــ من حيث النتائج :

أما النتائج التي وصلت إليها الدراسات التي تناولت علاقة القلق بالبيئة الصفية فأكدت على أن مستويات القلق المختلفة لم تكن لها تأثير في أساليب التعلم كدراسة (ماجدة على1998) في حين توصلت دراسات أخرى الى أن هناك علاقة سالبة بين القلق والمناخ الدراسي والتي تبين أنه كلما كانت العلاقة بين أطراف العملية التعليمية جيدة أدت الى التخفيف من حدة القلق.كدراسة (فادية كامل 1993) و(ايهاب فارس 2006) وكشفت بعض الدراسات ان الممارسات السلوكية السلبية لها علاقة بارتفاع مستوى القلق كدراسة(محمود وعطا 1992)

4ـــ3 : الدراسات التي تناولت موضوع القلق وعلاقته ببعض المتغيرات :

بعد استعراض الدراسات التي تناولت القلق وعلاقته ببعض المتغيرات أراد الطالب أن يعقب على هذه الدراسات من عدة جوانب وهي على النحو التالي :

4ـ3ـ1 – من حيث الموضوع :

اختلفت الدراسات التي تناولت موضوع القلق وركزت الغالبية من الدراسات على علاقة القلق ببعض المتغيرات مثل العلاقة بين القلق والتوافق الدراسي والتحصيل مثل دراسة (الطالب 2002) أو التحصيل مثل دراسة (Rezwan and Nasir2010) ودراسة (Fayegh and Others) والأداء الأكاديمي والدافعية مثل دراسة (Tancay Ergence 2011) وقلق المستقبل المهني مثل دراسة (المحاميد والسفاسقة 2007) القلق وعلاقته بسمات لشخصية وبعض المتغيرات كدراسة (فادية كمال حمام 1993) وقلق تعلم اللغات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي كدراسة (Azhar and Sara2010) إستخدام برنامج إرشادي لتخفيض القلق وتحسين الأداء الأكاديمي كدراسة (Prima Vitasari2010) مستوى القلق لدى الجنسين وأثره على تحصيل (Rachna and Neeta2008) قلق المستقبل وعلاقته بالتحصيل كدراسة (نبيل العزاوي 2002) علاقة القلق بالإكتئات والتحصيل الدراسي و البحث عن معدلات انتشار القلق المتعلق بعلاج الإسنان (بدري الأنصاري 2007) العلاقة بين القلق وتقدير الذات (عبد الباقي وعبد الرحيم 2011) أثر القلق على تحصيل الدراسي كدراسة (عبد الله أبو صائمة 1995) .

4ـ3ـ2 ــ من حيث الأهداف

تناولت الدراسات العديد من المتغيرات ووضع الباحثون أهدافا عديدة ومتنوعة وأرادوا تحقيقها فقد هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن مستوى القلق وانتشاره بين الجنسين ومدى صلاحية مقياس القلق كدراسة (عبد الفتاح غريب 1955) و(أحمد الزعبي 1997) (وبدر الأنصار2007) (ونبيل العزاوي 2002) (ورشانا 2008) و(محمد السبعاوي 2007) (وغراب 2000) (والكبيسي2011) .

وهناك دراسات تناولت القلق وأثره على التحصيل كدراسة (أبوصائمة1995) في حين كانت تهدف معظم الدراسات إلى بحث العلاقة بين القلق النفسي والأداء الأكاديمي والتحصيل دون الخوض في تقديم الحلول المناسبة للتخفيف من حدة هذه المشكلة مثل دراسة (عائد 2006) و (حسين 1996) و (رضوان ونذير2010) و (Lawranse2008) و (الطالب 2002) و (عبد الباقي 2011)

4ـ3ـ3 – من حيث العينات :

أجريت الدراسات السابقة في بيئات متباينة منها دول عربية (مصر. السودان . الأردن. الإمارات العربية . الجزائر)وآخري أجنبية (الولايات المتحدة الأمريكية . إيران . تركيا .باكستان) ولقد اختلفت الدراسات في تناول عينات البحث حيث اختارت بعضها المرحلة الاعدادية لإجراء الدراسة عليها كدراسة (العزاوي2002) وركزت بعض الدراسات الاخرى على عينات من مرحلة الدراسة الثانوية كدراسة (غراب2000) (لوانس2008) و(محمد قريشي 2002).

واتجهت معظم الدراسات إلى إجراء أبحاثها على العينات من الشباب الجامعي وطلاب الجامعات وهذا دليل على اهمية هذه الفئة واتفقت جل الدراسات فيما بينها على النوع الذي أقيم عليه البحث حيث اختارت الجنسين (الذكور ،إناث) مثل دراسة (الزغبي 1997) و(عائد2006) و(حسين 1996) و(الكبيسي 2011) و(رضوان و نذير2008) و(أبو صائمة 1955) و(عبد الباقي 2011) و(الأنصاري 2007) و(رشانا) و(محمود 2010) و(يوسفي) و(تينكاوي 2011) و(المحاميد والسفاسفة 2007) و(السبعاوي 2007) و(فادية 1993).

ولقد اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في حجم العينات المستخدمة فقد بلغ أصغر حجم عينة استخدمت في الدراسات السابقة (68) فردا كدراسة (لورانس 2008) في حين بلغ أكبر حجم للعينة في الدراسات (1674) فردا مثل دراسة (فادية 1993) .

4ـ3ـ4ـمن حيث الأساليب الإحصائية

استخدمت معظم الدراسات السابقة أساليب إحصائية متنوعة شملت المتوسط الحسابي والانحراف العياري ومعاملات الارتباط واختيار "ت" وتحليل التباين واختبار شيفية والتحليل العاملي . واتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام جل الأساليب الإحصائية المذكورة .

4ـ3ـ5ـ من حيث النتائج

اتفقت معظم الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين القلق النفسي وبعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي والفروق بين التخصصات بوجود علاقة

سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي (رضوان 2010) (رشانا 2008) (تانكاي 2011) (الكبيسي 2011) (العزاوي 2002) بينما أظهرت دراسة (محمد قريشي 2002) عدم وجود علاقة بين القلق والتحصيل الدراسي .

كما اتفقت معظم الدراسات على وجود فروق جوهرية بين الجنسين في مستوى القلق حيث أظهرت الإناث قلقا أعلى من الذكور.وأن الاقسام العلمية أعلى قلقا من الاقسام الادبية (محمد قريشي 2002) (العزاوي 2002) ما عدا دراسة (غراب 2000) التي كشفت أن الأقسام الأدبية أعلى قلقا من العلمية والتكنولوجية وعدم وجود أثر للقلق على التخصصات(عائد) (عبد الباقي 2011).

من خلال التعليق السابق عن الدراسات التي شكلت ارتكاز بحثي والتي افرزت اختيار المنهج وكيفية تحديد العينات واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ومكنت ايضا من الاستفادة من المعلومات البحثية في بناء استبيان المناخ الدراسي ... وخلصت في حدود ما اسفر عنه استقرائي المسحي الى عدم وجود دراسات عربية وأجنبية تصدت لمشكلة البحث الحالي باستثناء دراسة عربية وحيدة أجريت على البيئة المصرية 1993 ولقد تبين لي انه من الضروري إعداد دراسة على البيئة الجزائرية تتناول المتغيرات للوصول إلى نتائج تمكننا من إعداد برامج إرشادية تفيد القائمين على شؤون الطلبة من التخفيف من حدة القلق والمساهمة في مساعدتهم على إقامة علاقات جد حسنة بين أطراف العملية التعليمية لرفع مستوى التحصيل المعرفي .

5ـ فروض الدراسة

1-توجد علاقة ايجابية بين القلق الحالة والسمة والرفض الوالدي كما يدركه الطلبة.
2-توجد علاقة سالبة بين القلق الحالة والسمة والقبول الوالدي كما يدركه الطلبة .
3-توجد فروق ذات دلالة احصائية في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة والطالبات.
4-توجد علاقة بين القلق الحالة والسمة لدى عينة الدراسة وأبعاد المناخ الدراسي .
5-توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة القلق الحالة والسمة :

5-1 حسب الجنس (ذكور –اناث)

5-2 ومستوى التحصيل (مرتفع – منخفض)

5-3 حسب التخصص الأكاديمي بين الكليات.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم ذكره من دراسات تناولت متغيرات مختلفة مست بعض الجوانب من الدراسة الحالية وما تم عرضه من بحوث وفقا لمتغيرات البحث والمقسم الى ثلاثة محاور، خصصت القسم الاول منه لعلاقة القلق بالتحصيل والانجاز الاكاديمي ومتغيرات اخرى كالجنس والتخصص الدراسي في بيئات مختلفة ، وتناولت في المحور الثاني علاقة القلق بأساليب المعاملة الوالدية ومدى تأثير هذه الاساليب على نفسية الطالب وإسهامها في تكوين شخصية سوية قادرة على تحقيق التوازن النفسي والانفعالي ومساهمة الطالب في تحقيق مطالبه ومطالب المجتمع.

وخصصت المحور الثالث للدراسات التي تناولت العلاقة بين القلق والمناخ الدراسي لمعرفة تأثير القلق على الطلبة في المحيط الجامعي وعلاقته بالمحيطين به ومدى اسهامه في تحقيق النتائج الايجابية خصوصا اذا كان القلق في مستوى يساعد على التفوق والنجاح.

وختمت الفصل بالتعقيب على كل الدراسات التي اطلعت عليها وأوجه الاستفادة منها في تناول الموضوع وصياغة الفرضيات .

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية

تمهيد

1ــ منهج الدراسة

2ــ مجتمع الدراسة

3ــ عينة الدراسة

3ــ1 العينة الاستطلاعية

3ــ2 العينة التجريبية

4ــ ادوات الدراسة

4ــ1 استبيان التقدير الذاتي(الصورة ط ــ 1 ــ2)

4ــ2 استبيان المناخ الجامعي

4ــ3 قائمة ادراك المعاملة الوالدية

5ــ الاساليب الاحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد استعراضي في الفصول السابقة إلى التراث الأدبي لمفهوم القلق وأسبابه وأنواعه، والمتغيرات الاخرى المعاملة الوالدية، المناخ الدراسي والتحصيل، وإلى الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، انتهاء بصياغة الفروض استنادا إلى ما توصلت إليه الدراسات التي تم عرضها آنفا. أتناول في هذا الفصل المنهج المستخدم وإجراءات الدراسة المتمثلة في وصف عينة البحث وكيفية اختيارها وتقسيمها إلى مجموعات. والأدوات المستخدمة في جمع البيانات: قائمة القلق(الحالة والسمة) و مقياس المناخ الدراسي، ومقياس المعاملة الوالدية المتمثل في (القبول والرفض) الوالدي، ثم إجراءات إعداد الأدوات وتقنينها، والاساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

1ــ منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وهو ما يحقق اهداف الدراسة الحالية في ضوء طبيعة الموضوع ونوع متغيرات البحث وخصائص العينة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين القلق الحالة والسمة وكل من القبول والرفض الوالدي، وبين القلق الحالة والسمة وأبعاد المناخ الدراسي .بينما تم استخدام المنهج الوصفي المقارن لتحديد الفروق بين الطلبة والطالبات وفقا لمتغيرات البحث .

2ــ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة المسجلين في السنة الجامعية2013/2012 وفق النظام الجديد (ل . م . د) و البالغ عددهم 16900منهم 8071 طالبا و8829 طالبة ، موزعين على ستة كليات بما يلي:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية و الجنس و المستوى الأكاديمي*

المستوى و الجنس / الكليات	الأولى		الثانية		الثالثة		المجموع
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث	
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	400	612	256	516	234	436	2454
الآداب و اللغات	267	780	351	881	197	646	3122
العلوم الاقتصادية والتجارية و التسيير	370	412	369	523	236	336	2246
الحقوق والعلوم السياسية	298	226	216	173	139	166	1218
علوم الطبيعة و الحياة و الأرض و الكون	170	553	228	417	68	264	1700
العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة	1535	731	1872	807	865	350	6160
المجموع	3040	3314	3292	3317	1739	2198	16900

*اخذت هذه الاحصائيات من مصلحة الدراسات بجامعة قاصدي مرباح ورقلة للسنة الجامعية2013/2012.

3ــ عينة الدراسة

3ــ1 العينة الاستطلاعية : تكونت العينة الاستطلاعية من (50) طالب و طالبة تم اختيارهم مناصفة من الجنسين الذكور والاناث بطريقة عشوائية، (25) طالبة من السنة الاولى جذع مشترك تسيير واقتصاد و(25) طالبا من السنة الاولى جذع مشترك تكنولوجيا واستخدمت هذه العينة في التحقق من القياس السيكومتري (الصدق والثبات) للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

3ــ2 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بواقع (100) طالبا و طالبة من كل كلية بمجموع (583) منهم (275) طالبا و(308) طالبة.تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية، حيث قسمت الجامعة الى كليات وأخذت من كل كلية قسم واحد ومن كل قسم ثلاثة افواج من السنة الاولى وثلاثة افواج من السنة الثالثة لاختيار مائة (100) طالب من كل كلية

(50) من السنة الاولى منهم (25) طالبا و(50) من السنة الثالثة منهم (25) طالبا موزعين حسب النسبة المئوية لكل كلية في الجدول التالي .

جدول رقم (2)

يمثل الجدول النسب المئوية لعينة الدراسة حسب الكليات

الكليات	عدد الطلبة	النسبة المئوية
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	110	%18
الحقوق والعلوم السياسية	90	%15
الآداب و اللغات	91	%15
العلوم و الاقتصادية و علوم التسيير	96	%16
علوم الطبيعة و الحياة و علوم الأرض و الكون	99	%16
العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة	97	%16
المجموع	583	100

جاء تعداد العينة بهذه الصورة نظرا للأسباب التالية:

ــ عدم استجابة كثير من الطلبة لأدوات جمع البيانات التي تحمل اسم الطالب وسنه والمستوى الجامعي في بعض الكليات.

ــ استبعاد عشرات الاستمارات التي لا تحمل البيانات المدونة فيها.

ــ ابعاد استمارات بعض الطلبة الذين تجاوز عمرهم (25) سنة خصوصا كليتي الآداب واللغات والعلوم القانونية والسياسية. وتمثل العينة نسبة(3.35) من مجتمع الدراسة الذي يبلغ (16900) طالبا وطالبة موزعين على ست كليات بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

ويبين (منذر الضامن) ان طبيعة الدراسة والغرض منها هي التي تقرر حجم العينة التي تمثل المجتمع. ويفترض ان تكون العينة الجيدة في حجم معقول من اجل ان تكون مقبولة، وان حجم العينة يفترض ان يكون (10%) من حجم المجتمع.

ويضيف ان الاحصائيين يرون ان حجم العينة إذا وصل الى حد(1000) فإن تقديرها للمجتمع الاصلي لا يختلف كثيرا من حجم عينة يصل حجمها الى(10.000)أو(50.000). والجدول التالي يوضح ذلك. (منذر الضامن:165،2007)

جدول رقم (3)

يوضح حجم العينة من المجتمع الاصلي بمستوى ثقة(95%)

حجم المجتمع	%2	%5	%10
2.000	696	322	92
5.000	879	357	94
10.000	964	370	95
50.000	1.045	381	96
100.000	10.056	383	96
100.000 فأكثر	1.167	384	96

ويبين (إحسان الآغا ومحمود)أنه إذا كان حجم المجتمع الأصلي للدراسة بضع آلاف(1000–10000) فإن حجم العينة يمكن أن يكون في حدود (10%)، أما إذا زاد حجم المجتمع الأصلي عن ذلك فيمكن أن يكون حجم العينة(5%)أو أقل.(هشام احمد محمود:95،2000)

جدول رقم (4)

يمثل الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة لمجموع الكليات (العمر الزمني)

العينة / الكليات		عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	طالبا	54	22.33	0.97
	طالبة	56	21.98	1.80
الآداب و اللغات	طالبا	40	22.58	1.01
	طالبة	51	21.49	1.75
العلوم و الاقتصادية و علوم التسيير	طالبا	46	22.91	0.89
	طالبة	50	21.04	1.17

الحقوق والعلوم السياسية	طالبا	43	22.59	1.40
	طالبة	47	21.72	1.86
علوم الطبيعة و الحياة و علوم الأرض و الكون	طالبا	48	21.54	1.44
	طالبة	51	20.75	1.36
العلوم و التكنولوجيا و علوم المادة	طالبا	44	21.20	1.63
	طالبة	53	21.15	1.48
المجموع		583	21.77	1.39

يبين الجدول اعمار عينة الدراسة التي تراوحت ما بين (18 و 24) سنة بمتوسط عمري قدره (21.77) وانحراف معياري قدره (1.39) .

4 ــ ادوات الدراسة:

يعرض الباحث في هذا المقام وصفا للأدوات المستخدمة في الدراسة وفقا لترتيبها حسب الفرضيات وهي كالتالي:

1-قائمة القلق(الحالة والسمة) إعداد:(شارل اسبيلبرجر Charles D. Speilberger) و آخرون.

2-مقياس المناخ الدراسي إعداد الباحث.

3-مقياس المعاملة الوالدية المتمثل في (القبول و الرفض) إعداد(شافر Schaeffer)

4ــ1ــ قائمة القلق (الحالة و السمة) الصورة (ط1 ، ط2)

أعد هذا المقياس Charles D. Speilberger ، Richard L. Gorsuch and Robert E. Lushene تحت عنوان State- trait Anxiety Inventorie (STAI) أي اختبار حالة و سمة القلق ، و قام بترجمته إلى العربية (عبد الرقيب أحمد البحيري) و يشمل هذا الاختبار مقياسين منفصلين يعتمدان على أسلوب التقدير الذاتي، و ذلك لقياس مفهومين منفصلين للقلق يتعلق الأول بـــ :(حالة القلق) State Anxiety بينما يتعلق الثاني بـــ :(سمة القلق) Trait Anxiety.

و يستخدم هذا الاختبار كأداة بحثية لدراسة ظاهرة القلق لدى البالغين الأسوياء منهم و المرضى المصابين بأمراض نفسية عصبية أو عضوية أو الذين ستجرى لهم عمليات جراحية إلى آخر المواقف الضاغطة التي تثير في النفس البشرية مشاعر القلق(عبد الرقيب البحيري : 9 ، 1984) .

4ـ1ـ1 وصف المقياس:

يتكون مقياس حالة القلق من (20) عبارة تتطلب تعليماته من المفحوصين الاستجابة عما يشعرون به في لحظة معينة من الوقت.و يتكون مقياس سمة القلق كذلك من (20) عبارة حيث يطلب فيها من الأفراد وصف ما يشعرون به بوجه عام. و قد كتبت عبارات كل من المقياسين في صورتين منفصلتين حيث يرمز لصورة مقياس حالة القلق بالرمز (ط–1) و يرمز لصورة مقياس سمة القلق (ط–2).

ويعتبر اختبار حالة وسمة القلق للكبار من الاختبارات المفيدة في العمل الإكلينيكي، فلمقياس "سمة القلق" معايير إحصائية للدرجات الخام لطلبة المدارس والكليات، وذلك لمعرفة القابلين للإصابة منهم بالقلق ، و لتقويم الذين في حاجة منهم إلى الإرشاد والتوجيه النفسي لإصابتهم بالقلق العصابي ، وقد يستخدم مقياس " سمة القلق" أيضا كأداة بحثية للتمييز بين الأفراد الذين يختلفون في استجاباتهم للضغوط النفسية تحت مستويات مختلفة لشدة حالة القلق.

أما مقياس "حالة القلق" فيستخدم في العمل الإكلينيكي كمؤشر حساس لتحديد مستوى القلق الوقتي كحالة شعورية يختبرها العملاء والمرضى أثناء مواقف التوجيه والعلاج النفسيين أو أثناء العلاج السلوكي، أو في قسم الطب النفسي، وقد يستخدم أيضا في قياس التغيرات في شدة حالة القلق التي تحدث في هذه المواقف وتشمل الصفات الأساسية المقدرة باستخدام هذا المقياس "حالة القلق" الشعور بالتوت، التهيج العصبي، الضيق، و توقع الشر (عبد الرقيب البحيري: 10،1984) .

4ـــ1ـــ2 تطبيق الاختبار:

صمم اختبار حالة وسمة القلق ليطبق بطريقة فردية أو جماعية ، كما يمكن أن يقوم الفرد بتطبيقه بنفسه على نفسه ، و توجد في صدر قائمة التعليمات – بكل من الصورتين– تعليمات معيارية للمفحوصين ، و ليس هناك وقت محدد للاختبار و لكن بصفة عامة فإن تطبيق الاختبار على طلبة الكليات يتطلب من 6 إلى 8 دقائق للانتهاء من كل مقياس سواء حالة القلق أو صفة القلق ، و أقل من 15 دقيقة للانتهاء من الصورتين معا.

أما الأفراد الأقل في المستوى التعليمي أو المضطربون انفعاليا فإن تطبيق الاختبار يتطلب من 10 إلى 12 دقيقة للانتهاء من إحدى الصورتين، بينما يحتاج تطبيق الصورتين إلى 20 دقيقة تقريبا.

وعند تطبيق الاختبار كاملا بصورتيه يطبق أولا مقياس حالة القلق (ط–1) ثم يعقبه تطبيق مقياس سمة القلق (ط–2) و يرجع ذلك إلى أن مقياس حالة القلق مصمم ليكون حساسا فتتأثر درجاته بالجو الانفعالي إذا طبق مقياس سمة القلق أولا. ويجيب المفحوص على كل عبارة من عبارات الاختبار بوضع علامة (X) أمام إحدى البدائل أو الاختيارات الأربعة المتفاوتة في الشدة.

4ـــ1ـــ3 تصحيح الاختبار:

تتراوح قيمة الدرجات على الاختبار من 20 درجة كحد أدنى إلى 80 درجة كحد أقصى لكل صورة من صورتي اختبار حالة وسمة القلق، ويجيب المفحوصون على كل عبارة من الاختبار بأسلوب التقدير الذاتي على متصل مكون من أربع نقاط كما هو موضح في صفحة الإجابة، وفيما يلي الأربع نقاط الخاصة بمقياس حالة القلق: مطلقا(1)، قليلا (2)، أحيانا (3)، كثيرا (4).

أما الأربع نقاط الخاصة بمقياس سمة القلق فهي : مطلقا(1)، أحيانا (2)، غالبا (3)، دائما (4).

وهناك نوعان من العبارات الأول يشير التقدير المرتفع فيه إلى قلق عالي، و تكون أوزان التدريج في هذا النوع كالآتي: 1، 2، 3، 4. أما الثاني فيشير فيه التقدير المرتفع إلى قلق منخفض ومن ثم تكون أوزان العبارات في هذا النوع معكوسة كالآتي: 4، 3، 2، 1.

هناك توازن بالنسبة لعبارات حالة القلق، فبينما نجد في المقياس عشر عبارات تصحح مباشرة نجد العشر عبارات الأخرى تصحح بطريقة معكوسة وهي: 1، 2، 5، 8، 10، 11، 15، 16، 19، 20.

أما بخصوص مقياس سمة القلق فليس في المستطاع أن يكون هناك توازن بين العبارات، فبينما نجد سبع عبارات معكوسة، و هي: 21، 26، 27، 30، 33، 36، 39. نجد أن الثلاثة عشر عبارة الباقية تصحح بطريقة مباشرة.

ثبات مقياس القلق الحالة و السمة الصورة ط1 – ط2 على البيئة المصرية من معد المقياس بالعربية (عبد الرقيب البحيري: 10،1984).

قام " عبد الرقيب البحيري" بإجراء عدة دراسات على طلاب الثانويات وطلبة الجامعة والدراسات العليا ، في فترات زمنية مختلفة لاختبار صلاحية مقياس القلق (الحالة والسمة) من الناحية السيكومترية.

حيث وصلت معاملات الثبات للقلق كحالة بطريقة إعادة الاختبار فبالنسبة للذكور والإناث ما بين (0,44 و 0,66)، أما بالنسبة لاختبار ثبات سمة القلق فوصل معامل الثبات بالنسبة للذكور والإناث ما بين (0,79 و 0,86) (عبد الرقيب البحيري:20،1984)

ووصل معامل "الفاكرونباخ " ما بين (0,38 و 076) لاختبار حالة القلق وما بين (0,69 و 0,71) في اختبار سمة القلق، و تراوح معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية بالنسبة لطلبة الجامعة ما بين (0,88 و 0,92) للقلق الحالة، وتراوح معامل الثبات للقلق السمة ما بين (0,87 و 0,90). (عبد الرقيب البحيري:22 ،24،1984)

4ـ1ـ4 صدق الاختبار:

قام معد الاختبار إلى اللغة العربية بحساب صدق الاختبار، باستخدام عدة طرق منها:

4ـ1ـ4ـ1 الارتباط بمحك خارجي: حيث حسب معامل الارتباط بين الاختبار و مقياس بالنسبة لطلبة الجامعة و تراوح معامل الصدق ما بين (0,43 و 0,46) للذكور و الإناث بالنسبة لحالة القلق، و ما بين (0,50 و 0.54) بالنسبة لسمة القلق.

ووصل معامل الارتباط بين الاختبار و بعد العصابية من مقياس "إيزنك" للشخصية الصورة (ب) ما بين (0.25 و 0.33) بالنسبة لحالة القلق و ما بين (0,50 و 0,61) بالنسبة لسمة القلق. (عبد الرقيب البحيري:25،1984)

4ـ1ـ4ـ2 طريقة التناسق الداخلي : عن طريق حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لدى عينة مكونة من 273 طالبا و 270 طالبة بالمرحلة الجامعية و كانت معاملات الارتباط للقلق الحالة و السمة ، حسب الجدول الآتي: (عبد الرقيب البحيري:28،1984)

(جدول رقم(5)

معاملات الارتباط الداخلية بين البند الواحد والدرجة الكلية للمقياس

(طريقة الاتساق الداخلي)

العبارات	القلق الحالة		القلق السمة	
	الذكور	الاناث	الذكور	الاناث
01	0.54	0.46	0.14	0.10
02	0.50	0.43	0.42	0.12
03	0.60	0.39	0.55	0.27
04	0.42	0.28	0.28	0.26
05	0.64	0.55	0.59	0.23
06	0.04-	0.39	0.61	0.26
07	0.31	0.25	0.51	0.28
08	0.03	0.47	0.63	0.40
09	0.57	0.28	0.63	0.32

10	0.60	0.35	0.59	0.27
11	0.35	0.14	0.54	0.25
12	0.55	0.28	0.48	0.31
13	0.44	0.37	0.57	0.37
14	0.64	0.44	0.20	0.12
15	0.32	0.25	0.64	0.31
16	0.55	0.20	0.55	0.38
17	0.14	0.19	0.54	0.41
18	0.50	0.28	0.56	0.42
19	0.51	0.44	0.54	0.40
20	0.28	0.28−	0.34	0.63

4ـــ1ـــ5 ثبات المقياس على البيئة الجزائرية:

قامت الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس بعدة طرق.

4ـــ1ـــ5ـــ1 طريقة التجزئة النصفية للقلق الحالة:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية و قد بلغ معامل ثبات نصف الاختبار (0.62) و باستخدام معادلة "سيرمان براون" بلغ معامل الثبات (0.77) وبطريقة "جتمان" بلغ معامل الثبات (0.77) و يدل هذا على ارتفاع ثبات مقياس القلق الحالة و صلاحيته للاستخدام .

4ـــ1ـــ5ـــ2 طريقة ألفاكرونباخ القلق الحالة:

تم التحقق من ثبات مقياس قلق الحالة عن طريق معامل الثبات "ألفاكرونباخ" حيث بلغت قيمة معامل ألفا (0.76).

4ـــ1ـــ5ـــ3 طريقة التجزئة النصفية القلق السمة:

تم حساب ثبات مقياس القلق السمة بطريقة التجزئة النصفية و قد بلغ معامل ثبات نصف الاختبار (0.59) و باستخدام معادلة سيرمان براون بلغ معمل الثبات (0.74) وبطريقة جتمان بلغ معامل الثبات (0.74) كذلك و يدل هذا على ارتفاع ثبات مقياس القلق السمة و صلاحيته للاستخدام.

4ـ1ـ5ـ4 طريقة ألفاكرونباخ للقلق السمة:

تم التحقق من ثبات مقياس القلق السمة عن طريق معامل الثبات "ألفاكرونباخ" حيث بلغت قيمة معامل ألفا (0.76).

4ـ1ـ5ـ5 طريقة التجزئة النصفية لمقياس القلق الحالة والسمة: اعتمدت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لمقياس القلق الحالة و السمة و بلغ معامل الثبات وفق معادلة "سيرمان براون" (0.86) وبطريقة "جتمان" بلغ معامل الثبات (0.85) كذلك و يدل هذا على ارتفاع ثبات مقياس القلق السمة.

4ـ1ـ5ـ6 معامل الثبات ألفاكرونباخ لمقياس القلق الحالة والسمة: تم حساب معامل الثبات لمقياس القلق الحالة و السمة عن طريق معامل "ألفاكرونباخ " حيث بلغت قيمة معامل ألفا (0.85). من خلال ما تقدم يمكن القول إن مقياس القلق الحالة و السمة على درجة مقبولة من الثبات تؤهلنا لاستخدامه كمقياس لدى طلبة جامعة ورقلة.

4ـ1ـ6 صدق مقياس القلق الحالة و السمة على البيئة الجزائرية:

تم حساب صدق مقياس القلق الحالة والسمة بعدة طرق منها.

4ـ1ـ6ـ1 حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: (الصدق البناء) القلق الحالة من مؤشرات صدق البناء وارتباط درجة كل فقرة في المقياس بمحك داخلي و هو درجة المقياس الكلية (فؤاد ابو حطب: 1976،104) و من أجل التأكد من ذلك قمت بحساب معامل الارتباط لـــ " برسون" (Person) بين درجات أفراد العينة المطبق عليهم المقياس على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس. و الجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6)

يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس القلق الحالة و كل فقرة من فقراته

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.45	0.01	08	0.38	0.01	15	0.39	0.01
02	0.45	0.01	09	0.26	0.01	16	0.37	0.05
03	0.46	0.01	10	0.44	0.01	17	0.28	0.05
04	0.37	0.01	11	0.60	0.01	18	0.35	0.01
05	0.32	0.01	12	0.63	0.01	19	0.22	0.05
06	0.53	0.01	13	0.55	0.01	20	0.22	0.05
07	0.49	0.01	14	0.64	0.01			

يتضح من الجدول رقم (6) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا .

4ـ1ـ6ـ2 حساب الصدق بطريقة **الاتساق الداخلي** (الصدق البناء) القلق السمة بين الدرجة الكلية لمقياس القلق السمة و كل فقرة من فقراته.

الجدول رقم (7)

يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق السمة و كل فقرة من فقراته

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.23	0.01	08	0.39	0.01	15	0.41	0.01
02	0.43	0.01	09	0.61	0.01	16	0.47	0.01
03	0.21	0.01	10	0.42	0.01	17	0.27	0.01
04	0.43	0.01	11	0.40	0.01	18	0.41	0.01
05	0.38	0.01	12	0.61	0.01	19	0.55	0.01
06	0.54	0.01	13	0.25	0.01	20	0.54	0.01
07	0.48	0.01	14	0.39	0.01			

يتضح من الجدول رقم (7) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا .

4ـ1ـ6ـ3 الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

و يشير "سعد عبد الرحمن" أن هذا الأسلوب يعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار. و تتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين. فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق (سعد عبد الرحمن : 191،1998).

وعليه قامت بإجراء المقارنة الطرفية بين أعلى درجة و أدنى درجة من درجات الطلبة في المقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و قيمة "ت" و كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (8)

يوضح المقارنة الطرفية بين العينة مرتفعي القلق و منخفضي القلق الحالة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
مرتفعي القلق	12	32.5	3.34	9.11	0.01
منخفضي القلق	12	49.58	5.56		

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة "ت" المحسوبة 9.11 وهي دالة عند مستوى الدلالة 0,01 .

جدول رقم (9)

يوضح المقارنة الطرفية بين العينة مرتفعي القلق و منخفضي القلق السمة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
مرتفعي القلق	12	36	6.31	8.44	0.01
منخفضي القلق	12	56	5.23		

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة "ت" المحسوبة 8.44 هي دالة عند مستوى الدلالة 0,01 .

4ـــ2 استبيان المناخ الجامعي كما يدركه الطلبة إعداد الباحث:

لقياس متغير المناخ الدراسي الذي تضمنه البحث الحالي وجدت أنه من الأفضل بناء و إعداد استبيان المناخ الدراسي لطلبة الجامعة ، ذلك أن المقاييس التي اطلعت عليها لم تصمم للبيئة الجزائرية لاختلاف البيئات التي أجريت فيها ، ولأن ظروف مجتمعنا مختلفة عن المجتمعات الأخرى فقد تأتي نتائجها غير دقيقة عند تطبيقها على البيئة المحلية التي أجريت فيها الدراسة ، و فيما يلي عرض لمراحل و تصميم هذا الاستبيان.

4ـــ2ـــ1 الدراسة النظرية (الاطلاع على بعض الدراسات و المقاييس ذات الصلة بالمقياس).

1. بناء الصورة المبدئية للاستبيان.
2. الكفاءة السيكومترية للاستبيان.
3. الصورة النهائية للاستبيان.

4ـــ2ـــ1ـــ1 الاطلاع على بعض الدراسات و المقاييس:

لغرض بناء المقياس تم الاطلاع على عدد من الدراسات النظرية و التطبيقية التي تناولت المناخ الدراسي للاستفادة من محتوى ما تضمنته من نتائج، و من هذه الدراسات:

4ـــ2ـــ1ـــ2 مقياس المناخ المدرسي إعداد : (عبد الرحمن حسن الإبراهيم ومحمد جمال: 59،98،1995) يتكون المقياس من 32 عبارة تم تصميمه بهدف التعرف على محددات المناخ الدراسي الجيد بالمدرسة القطرية ، حيث ضم المقياس على ثمانية محاور وهي : محور الاحترام ، محور الهمة العالية ، محور المشاركة ، محور النمو الأكاديمي والمهني والاجتماعي، محور الانتماء والتماسك ، محور تحديث المدرسة ، محور الاهتمام حيث تراوحت معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (0,53 و 0,87) وبطريقة الصدق

التجريبي (0,74) وبلغت القيمة لمعامل ثبات المقياس 0,93 بطريقة ألفاكرونباخ. وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة.

4ـــ2ـــ1ـــ3 مقياس المناخ المدرسي إعداد (عبد الله بن طه الصافي: 61،85،2001)

ويتكون هذا المقياس من (48) عبارة تم تصميمه بهدف التعرف على طبيعة المناخ المدرسي بمدارس التعليم الثانوي بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ، ويضم المقياس ثلاث محاور هي: محور اتجاه التلاميذ نحو الدراسة بالمدرسة، محور علاقة التلاميذ بالمعلمين، محور علاقة التلاميذ بزملائهم. طبق المقياس على عينة مكونة من 160 طالب وطالبة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط صدق الاختبار ما بين (0,41 و0,78) وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (0,74) بطريقة "ألفاكرونباخ" ، وبطريقة التجزئة النصفية (سيرمان براون) (0,65) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

4ـــ2ـــ1ـــ4 مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية إعداد (محمود سعيد: 2011)

ويتكون المقياس من (42) عبارة تم تصميمه لمعرفة مواقف سلوكية تعبر عن حقيقة المناخ المدرسي في سلوك معلمي مدراس المرحلة الثانوية، و ضم المقياس ثلاث محاور هي: محور علاقة المعلمين بزملائهم، محور علاقة المعلمين بإدارة المدرسة، محور التجهيزات و الأدوات. طبق المقياس على عينة مكونة من 100 معلم بمصر حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط صدق الاختبار ما بين (0 ,82 و 0,72) و بلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (0,78) بطريقة ألفاكرونباخ، و بطريقة التجزئة النصفية (سيرمان براون) (0,69) وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

4ـــ2ـــ1ـــ5 مقياس المناخ المدرسي إعداد: (عبد الرحمن إبراهيم : 44،77،1997)

و يتكون هذا المقياس من (90) عبارة، تم تصميمه بهدف التعرف على مدى إدراك الطلاب و الطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية و أكاديمية مختلفة يتكون المقياس من تسعة أبعاد: المشاركة، الانتماء، الأنشطة الطلابية، المنافسة، رؤية الطالب

لعضو هيئة التدريس، القبول والتآلف بين الطلاب وعضو هيئة التدريس ، القواعد و التعليمات ، التسهيلات، البيئة الإدارية. تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 234 طالبا و طالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (0,67 و 0,71) وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (0,82) بطريقة "ألفاكرونباخ" ، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستويات الدلالة المختلفة.

4ـــ2ـــ1ـــ1ـــ6 مقياس المناخ الجامعي إعداده (ايمن عواد وعدنان عبد السلام:2010)

ويتكون المقياس من (50) عبارة تم تصميمه لاستطلاع رأي الطلبة عن طبيعة المناخ الجامعي في الجامعات الحكومية والخاصة ، تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من 100 طالب وطالبة من طلبة الجامعات الاردنية (50) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الحكومية و(50) طالبا و طالبة من طلبة الجامعات الخاصة ، وتم حساب معامل الثبات بعدة طرق : بطريقة اعادة المقياس ووجد معامل الارتباط بين الدرجات في المرتين (0.782) وهو دال عند مستوى 0.01. وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.743) بطريقة ألفاكرونباخ ،وهو دال عند مستوى 0.01. وتم حساب الصدق الظاهري للمقياس واتضح ان التعليمات المتعلقة بالمقياس واضحة ومفهومة وان العبارات تمتاز بسهولة الفهم من قبل الطلبة .

4ـــ2ـــ2 إعداد فقرات بناء الصورة المبدئية للاستبيان:

بعد اطلاعي على مجموعة من المقاييس و البحوث السابقة التي تناولت المناخ المدرسي مستعينا بها لتحديد محاور استبيان المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة و هي : محور علاقة الطالب بزملائه ، محور علاقة الطالب بالأساتذة ، محور علاقة الطالب بالإدارة. حيث يتضمن كل محور مجموعة من العبارات توحي صياغتها بتبيين مواقف سلوكية تعبر عن الجو الدراسي الذي يعيشه الطالب داخل الجامعة و العلاقات المتبادلة بين أطراف العملية التعليمية ، و بلغ عدد عبارات الاستبيان (62) عبارة في البداية.

4ـــ2ـــ3 الكفاءة السيكومترية للاستبيان:

4ـــ2ـــ3ـــ1 صدق االاستبيان:

4ـــ2ـــ3ـــ1ـــ2الصدق الظاهري للاستبيان:

قمت بعرض الاستبيان في الصورة الأولية على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبعض الأساتذة في التربية وعلم النفس من جامعات أخرى وعددهم ثمانية محكمين، وقد شمل التحكيم تحديد الفقرات الغامضة التي لا توضح السلوك المراد قياسه، وتحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبيان وتحديد مدى مناسبة الفقرات للمحور الذي تنتمي إليه، وقد قمت بانتقاء العبارات التي أجمع خمسة محكمين على الأقل على أنها صالحة لقياس السلوك المراد قياسه، وإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها وتم حذف العبارات التي أجمعوا على حذفها.

جدول رقم (10)

العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات

المحاور	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
علاقة الطلبة بزملائهم	علاقتي مع زملائي الطلاب في التخصص جيدة	تواصلي مع زملائي الطلبة في التخصص جيد.
	أجد مشاعر الود والاحترام بين زملائي الطلاب.	أتبادل مشاعر الود والاحترام مع زملائي الطلبة
	نناقش بعض الطلاب حول حياتنا الخاصة.	نناقش بعض الطلبة في أمور حياتنا الخاصة
	أقوم بالمبادرة في إصلاح العلاقات المتوترة بين الطلاب	أقوم بالمبادرة في علاج العلاقات المتوترة بين الطلاب
	أتصافح مع الطلاب عند مقابلتهم في الجامعة	أحيي الطلبة عند مقابلتهم في الجامعة
	أتعاون مع الطلاب بروح الأخوة والتسامح عند مواطن الاختلاف	أتعاون مع الطلبة بروح الأخوة والتسامح في حالات الاختلاف
	لا يصغي الطلاب لبعضهم البعض أثناء المناقشات.	لا أصغي للطلبة في أثناء المناقشات.

	أتضايق من بعض التصرفات التي يقوم بها الطلاب .	أتضايق من بعض تصرفات الطلبة.
علاقة الطلبة بالأساتذة	هناك انسجام كبير بين الطلاب والأساتذة	يبادر الطلبة لبناء علاقات صداقة مع أساتذتهم.
	يسود الاحترام بين الأساتذة الطلاب	هناك انسجام مرضي بين الطلبة والأساتذة.
	يهتم الطلاب بتحصيلهم العلمي	يسر الاساتذة بنتائج الطلبة العالية
	يساهم الطلاب مع الأساتذة في تنظيم المؤتمرات العلمية داخل الجامعة .	يساعد الطلبة أساتذتهم في تنظيم المؤتمرات العلمية في الجامعة
علاقة الطلبة بالادارة	توفر الادارة فضاء للانترنت مناسبا للطلاب	توفر الادارة سبل الوصول لشبكات الانترنت بسهولة

الجدول رقم (11)

العبارات التي أجمع المحكمون على حذفها من الاستبيان

المحاور	العبارة
علاقة الطلبة بزملائهم	أتواصل مع الطلاب أيام العطل والإجازات الأسبوعية
	تتسم علاقتي مع الطلاب باحترام متبادل
علاقة الطلبة بالإدارة	نرى أن ادارة الجامعة تتعامل مع الطلاب دون معيار محدد
	تتبنى الادارة اسلوب الحوار والشفافية مع الطلبة
	توفر الادارة الامكانات الضرورية للنشاطات الثقافية والرياضية

يتضح من خلال ما تم عرضه أن الصورة المبدئية للاستبيان تتكون من (59) عبارة قبل عرضها على الأساتذة المحكمين ، وهي موزعة على المحاور الآتية:

جدول رقم (12)

يوضح توزيع المحاور وعدد عبارات كل محور

الرقم	محاور الاستبيان	عدد العبارات
1	محور علاقة الطلبة بزملائهم	20 عبارة
2	محور علاقة الطلبة بالأساتذة	18 عبارة
3	محور علاقة الطلبة بالإدارة	21 عبارة

وبعد التحكيم أصبح الاستبيان مكونا من (54) عبارة و الجدول رقم (12) يوضح ذلك.

جدول رقم (13)

يوضح توزيع العبارات على محاور الاستبيان المتعلق بالمناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة

الرقم	محاور الاستبيان	عدد العبارات
1	محور علاقة الطلبة بزملائهم	18 عبارة
2	محور علاقة الطلبة بالأساتذة	18 عبارة
3	محور علاقة الطلبة بالإدارة	18 عبارة
	عدد عبارات الاستبيان	54 عبارة

4ـــ2ـــ3ـــ1ـــ2 الاتساق الداخلي بين كل عبارة و الدرجة الكلية للاستبيان

قمت بتطبيق الاستبيان في صورته الثانية و المتكون من (54) عبارة على العينة الاستطلاعية التي تم ذكر خصائصها في بداية الفصل ، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور، و الجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (14)

يوضح الاتساق الداخلي لاستبيان المناخ الجامعي كما يدركه طلبة الجامعة و معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان (الدرجة الكلية للمحور و مستوى الدلالة).

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول	1	0.59	0.01	7	0.52	0.01	13	0.36	0.01
	2	0.57	0.01	8	0.19	0.05	14	0.48	0.01
	3	0.50	0.01	9	0.56	0.01	15	0.38	0.01
	4	0.58	0.01	10	0.19	0.05	16	0.52	0.01
	5	0.39	0.01	11	0.55	0.01	17	0.04-	--
	6	0.54	0.01	12	0.38	0.01	18	0.19	0.05
	19	0.46	0.01	25	0.54	0.01	31	0.20-	--

المحور الثاني	20	0.66	0.01	26	0.64	0.01	32	0.43	0.01
	21	0.75	0.01	27	0.48	0.01	33	0.57	0.01
	22	0.73	0.01	28	0.57	0.01	34	0.39	0.01
	23	0.52	0.01	29	0.28	0.01	35	0.65	0.01
	24	0.69	0.01	30	0.45	0.01	36	0.07	--
المحور الثالث	37	0.59	0.01	43	0.52	0.01	49	0.67	0.01
	38	0.70	0.01	44	0.68	0.01	50	0.64	0.01
	39	0.47	0.01	45	0.47	0.01	51	0.64	0.01
	40	0.38	0.01	46	0.62	0.01	52	0.45	0.01
	41	0.66	0.01	47	0.56	0.01	53	0.31	0.01
	42	0.19	0.05	48	0.49	0.01	54	0.50	0.01

4ـــ2ـــ2ـــ1ـــ3الصدق بطريقة المقارنة الطرفية

تم حساب الفروق بين متوسطات درجات 27% الأعلى، و متوسط مجموعة درجات 27% الأدنى باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات بالنسبة لكل محور على حدة .

جدول رقم (15)

يوضح الجدول المقارنة الطرفية بين مرتفعي الدرجات و منخفضي الدرجات لمحور علاقة الطلبة بزملائهم

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأدنى	13	60.84	7.09	6.26	0.01
الأعلى	13	74.53	3.43		

يتضح من الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث قيمة "ت" المحسوبة (6.26) و هي دالة عند مستوى (0.01) و هذا يعني أن معامل الصدق لمحور علاقة الطلبة بزملائهم ذا مستوى دلالة عالي، يؤهله للاستخدام في قياس المناخ الجامعي لطلبة الجامعة .

جدول رقم (16)

يوضح الجدول المقارنة الطرفية بين مرتفعي الدرجات و منخفضي الدرجات لمحور علاقة الطلبة بالأساتذة

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأدنى	13	53.46	6.34	7.35	0.01
الأعلى	13	71.15	5.91		

يتضح من الجدول رقم (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث قيمة "ت" المحسوبة(7.35) وهي دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعني أن معامل الصدق لمحورعلاقة الطلبة بالأساتذة ذا مستوى دلالة عالي، يؤهله للاستخدام في قياس المناخ الجامعي لطلبة الجامعة .

جدول رقم (17)

يوضح الجدول المقارنة الطرفية بين مرتفعي الدرجات و منخفضي الدرجات لمحور علاقة الطلبة بالادارة

المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الأدنى	13	45	8.26	9.16	0.01
الأعلى	13	71.38	6.27		

يتضح من الجدول رقم (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث قيمة "ت" المحسوبة (9.16) و هي دالة عند مستوى (0.01) و هذا يعني أن معامل الصدق لمحور علاقة الطلبة بالادارة ذا مستوى دلالة عالي، يؤهله للاستخدام في قياس المناخ الجامعي لطلبة الجامعة .

4ـ2ـ3ـ2 الثبات:

قمت بحساب ثبات استبيان المناخ الجامعي لطلبة الجامعة بعدة طرق.

4ـــ2ـــ3ـــ2ـــ1طريقة معامل ألفاكرونباخ:

تعتمد هذه الطريقة على مدى فحص أداء الطلبة على كل عبارة من عبارات الاستبيان على حدة ، أي أن الثبات هنا يتعلق بمدى استقرار استجابات الطلبة على عبارات الاستبيان الواحدة تلو الأخرى ، و بقدر شمول الاتساق بين هذه العبارات بقدر ما نحصل على تقدير جيد لثبات الاستبيان و الجدول الآتي يوضح معامل الثبات بالطريقة المذكورة أعلاه.

جدول رقم (18)

يوضح معاملات ثبات الاستبيان بطريقة معادلة ألفاكرونباخ

الرقم	المحاور	معامل ألفاكرونباخ
01	علاقة الطلبة بزملائهم	0.68
02	علاقة الطلبة بالأساتذة	0.77
03	علاقة الطلبة بالإدارة	0.81
04	الدرجة الكلية للاستبيان	0.87

4ـــ2ـــ3ـــ2ـــ2 طريقة التجزئة النصفية:

استخدام الطالب طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة "سبيرمان براون" و بطريقة "جتمان" و الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (19)

يوضح معامل ثبات الاستبيان بطريقة معادلة سبيرمان براون و جتمان

الرقم	المحاور	سبيرمان براون	جتمان
01	علاقة الطلبة بزملائهم	0.71	0.71
02	علاقة الطلبة بالأساتذة	0.85	0.85
03	علاقة الطلبة بالإدارة	0.84	0.84
04	الدرجة الكلية للاستبيان	0.90	0.90

يتضح من الجدول رقم (19) أن معامل الثبات لاستبيان المناخ الدراسي ذا مستوى دلالة عالي، يؤهله للاستخدام في قياس المناخ الجامعي لطلبة الجامعة.

4ـــ2ـــ4 الصورة النهائية لاستبيان المناخ الجامعي للطلبة

بعد التأكد من الكفاءة السيكومترية للاستبيان أصبحت الصورة النهائية للاستبيان مكونة من (51) عبارة موزعة على ثلاث محاور أساسية كما يوضحها الجدول التالي.

الجدول رقم (20)

يوضح الصورة النهائية للاستبيان و عدد عبارات كل محور

الرقم	المحاور	عدد العبارات
01	علاقة الطلبة بزملائهم	17 عبارة
02	علاقة الطلبة بالأساتذة	16 عبارة
03	علاقة الطلبة بالإدارة	18 عبارة

4ـــ2ـــ4ـــ1 طريقة تقدير الدرجات

يتم تقدير الدرجات على هذا الاستبيان على النحو الآتي:

وضع علامة (x) أما العبارة وفقا لخمسة اختيارات و هي على النحو الآتي: (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا). بحيث تعطى الدرجات على النحو الآتي (5، 4، 3، 2، 1) ثم تجمع درجات العبارات و تعبر الدرجة الإجمالية عن درجة الطالب في المناخ الدراسي.

4ـــ2ـــ4ـــ2 دلالة الدرجة:

تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع للمناخ الدراسي و يكون حينئذ مناخا إيجابيا يعبر عن الجو الأخوي المشجع للنشاط ، و عن العلاقات الأخوية بين أطراف العملية. في حين تعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض للمناخ الدراسي و يكون مناخا سلبيا لا يشجع على النشاط.

4ـــ3 قائمة إدراك المعاملة الوالدية لشافر (Schaefer) (1965)

وهي من إعداد شافر (Schaefere) أعد صورتها إلى العربية (صلاح الدين محمد أبو ناهية : 1987،3) و تقيس القائمة آراء الأبناء عن أساليب المعاملة الوالدية التي تلقوها أثناء تنشئتهم الأسرية، والتي تتشكل منه تصورات و إدراكات الأبناء للمعاملة الوالدية. وتزود هذه القائمة الباحث بأنواع من السلوك الفعلي للوالدين في تعاملهما مع الأبناء في مواقف التنشئة الاجتماعية كما أنها تتميز بتغطيتها للجوانب الأساسية لمعاملة الوالدين للأبناء.

اشتملت القائمة في البداية على (32) اثنين و ثلاثين مقياسا سلوكيا، و بعد إجراء تعديلات تقلص عددها إلى (26) ستة و عشرين مقياسا يتكون كل منها على (10) عشرة بنود، و بعد التعديلات التي مست القائمة أصبحت الصورة النهائية للقائمة مكونة من (18) ثمانية عشرة مقياسا مقسمة على (192) بند.

اخترت لدراستي الحالية مقياسين فقط تمثلا في أسلوبي الرفض و التقبل الوالدي يحتويان على (30) ثلاثين بند، (16) بندا للتقبل و (14) بند للرفض.

و قد أعدت هذه القائمة لتناسب البيئة العربية و يذكر معد القائمة أنها صالحة للإجراء الجمعي و الفردي، و تستخدم هذه الأداة كذلك في إطار البحث العلمي تخدم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، كما تستخدم في مجال التوجيه التربوي والأسري (صلاح الدين محمد أبو ناهية: 1987،16).

4ـــ3 ـــ1 القياس السيكومتري للقائمة:

4ـــ3 ـــ1ـــ1 معامل الثبات للقائمة:

إن ثبات الاختبار هو أن يعطى الاختبار النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد(سعد عبد الرحمن:1998،167) و حساب الثبات له عدة طرق لحسابه.

طبقت القائمة في العديد من الدراسات في بلدان أجنبية للتأكد من صدقها و ثباتها و من بينها دراسة بيرسون (Person) (1963) في الولايات المتحدة الأمريكية، و في دراسة كوجيما (Kogima) (1967) باليابان، و كذلك دراسة بستولا (Bastoula) (1971) بتشيكوسلوفاكيا و بألمانيا، و تراوح معامل الثبات بتطبيق معادلة "كود ريتشاردسون" ما بين (0,83 و 0,93)(ابو مولود: 70،2000).

و أجريت دراسة على البيئة العربية من طرف معد القائمة إلى العربية على البيئة الفلسطينية (صلاح الدين محمد أبو ناهية : 9،10،1987) حيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالب و (50) طالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، و حسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت معاملات الثبات للقائمة ما بين (0,53 و 0,87) بعد التصحيح بمعادلة سيرمان براون، وأقتصر هنا على مقياسي التقبل و الرفض الوالدي كما يوضحه الجدول الآتي.

الجدول رقم (21)

يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التقبل و الرفض لـــ (60) طالبا و(50) طالبة بالجامعة الإسلامية غزة

العينة / المقياس	طلاب		طالبات	
	الأب	الأم	الأب	الأم
التقبل	0,84	0,81	0,83	0,76
الرفض	0,86	0,84	0,81	0,79

كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره شهرا على عينة مكونة من (80) طالب من نفس الكلية، وتراوحت معاملات الثبات للقائمة ما بين(0,51 و0,83). وأقتصر هنا على مقياسي التقبل والرفض الوالدي للقائمة حيث تبين نتائج الدراسة أن معامل الثبات موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (22)

يوضح الجدول معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لعينة (80) طالب و (60) طالبة من الجامعة الإسلامية بغزة.

العينة / المقياس	طلاب		طالبات	
	الأب	الأم	الأب	الأم
التقبل	0,80	0,75	0,78	0,70
الرفض	0,78	0,74	0,73	0,60

و تم تطبيق القائمة على البيئة الجزائرية (ابو مولود: 74، 73،2000) من خلال الدراسة التي أقيمت على عينة قوامها (100) طالبا و طالبة من جامعة ورقلة و تم حساب الثبات بطريقتين. على طريقة التجزئة النصفية و كان معامل الثبات كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (23)

يوضح معامل الثبات على طريقة التجزئة النصفية للقائمة كما يدركها الطلبة و الطالبات

المتغيرات	معامل الثبات	
	قبل التعديل	بعد التعديل
معاملة الآباء	0,84	0,91
معاملة الأمهات	0,31	0,51
المعاملة الوالدية	0,58	0,70

كما حسب الثبات بطريقة معامل الاتساق الداخلي وأكتفي بعرض نتائج مقياسي التقبل والرفض الوالدي فقط. و الجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (24)

يوضح الجدول معامل الاتساق الداخلي بين مقياسي التقبل و الرفض و بينت نتائج القائمة الكلية لعينة المكونة من 100 طالب و طالبة

المتغيرات	معامل الارتباط	
	التقبل	الرفض
معاملة الآباء	0,66	0,50
معاملة الأمهات	0,65	0,48

و من خلال النتائج سواء ما يتعلق بالتجزئة النصفية أو الاتساق الداخلي فقد بينت معاملات الارتباط أن القائمة تتمتع بمعامل ثبات.

4ـ3 ـ1ـ2 حساب الثبات في الدراسة الحالية

و رغم ما تتمتع به قائمة شافر (Schaefer) من خصائص سيكومترية يمكن الاعتماد عليها و الاطمئنان إليها من خلال ما ذكر من دراسات سواء على البيئات الأجنبية أو العربية و حتى على البيئة المحلية إلا أني ارتأيت إعادة تقنينها على مجتمع البحث قبل تطبيقها على الدراسة الأساسية ، حيث قمت بحساب الثبات بعدة طرق منها:

4ـ3 ـ1ـ2ـ1 طريقة التجزئة النصفية:

جزأت مقياسي التقبل و الرفض الوالدي المتكونان من (30) بند إلى نصفين متكافئين ، النصف الأول يعبر عن البنود الفردية من المقياسين ، في حين يعبر النصف الثاني عن البنود الزوجية ، و ذلك بعد تطبيقهما على نفس العينة الاستطلاعية المكونة من 50 طالب و طالبة من جامعة ورقلة ، حيث تم حساب معامل الارتباط "لبيرسون" (Person)، و الذي يمثل معامل الثبات لنصف مقياسي التقبل و الرفض الوالدي ، و عليه تم تعديله و تصحيحه بتطبيق معادلة سيرمان براون من أجل الحصول على معامل الثبات للمقياسين و الجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول رقم (25)

يوضح الجدول معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية للمقياسين كما يدركها الطلبة و الطالبات

المقياس	قبل التعديل		بعد التعديل	
	الأب	الأم	الأب	الأم
التقبل	0.69	0.71	0.82	0.83
الرفض	0.68	0.58	0.81	0.73

4ـ3 ـ1ـ2ـ2حساب الثبات بطريقة ألفاكرونباخ:

تم التحقق من ثبات مقياسي التقبل و الرفض عن طريق معامل الثبات "ألفاكرونباخ " و الجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (26)

يوضح الجدول معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ للمقياسين (التقبل و الرفض)

الرقم	المقياسين		معامل ألفاكرونباخ
1	التقبل	الآباء	0.89
		الأمهات	0.89
2	الرفض	الآباء	0.85
		الأمهات	0.86

و يستنتج من خلال الجدول ان قيم معاملات الثبات للمقياسين التقبل و الرفض بطريقة التجزئة النصفية و بطريقة معامل "ألفاكرونباخ" أن المقياسين يتمتعان بمعاملات ثبات يمكن الوثوق بها في الدراسة الحالية.

4ـ3 ـ1ـ3 صدق قائمة المعاملة الوالدية

بالنسبة لصدق القائمة، فقد استخدم شافر (Schaefer)عام (1965) (صلاح الدين محمد أبو ناهية: 1987،11) صدق التمييز بين المجموعات ، حيث ميزت القائمة بين مجموعة من الأبناء المنحرفين ، و مجموعة من الأبناء الأسوياء و كان الفرق بينهما دالا في إدراكهما لأساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الآباء و الأمهات.

أما في البيئة العربية فقط طبقه (عبد الحليم محمود السيد: 1974) على عينة مكونة من 360 طالب من طلاب القسم الثاني ثانوي من الذكور من طلبة المدارس الثانوية بالقاهرة و قد توصل إلى ثلاثة عوامل هي:

1. التقبل. 2 ــ الضغط العدواني. 3 ــ عدم الإكراه .(لبوز عبد الله:134،2002)

أما على المستوى المحلي فقد طبقت القائمة على عينة من طلبة جامعة ورقلة (ابو مولود:71، 2000) قوامها 100 طالبا و طالبة لحساب الصدق التمييزي لفروق المقارنة الطرفية ما بين 33% من المجموعة التي تحصلت على أعلى الدرجات في القائمة و 33% من المجموعة التي تحصلت على أدنى الدرجات بعدها أصبح عدد العينة 33 طالبا. و النتائج مبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (27)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين على قائمة المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب و الطالبات

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معاملة الآباء	33% أعلى	257,64	17,64	28,30	31	0,01
	33% أدنى	170,64	27,14			
	33% أعلى	250,39	44,45	3,78	31	
	33% أدنى	214,39	38,65			
	33% أعلى	254,02	31,05	16,04	31	
	33% أدنى	192,02	32,91			

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياسي التقبل و الرفض الوالدي من قائمة المعاملة الوالدية من خلال الدراسة التي أقيمت على (50) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة(عبد الله لبوز :2002) و الجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (28)

يوضح صدق الاتساق الداخلي للفقرات لمقياسي التقبل والرفض الوالدي

	معاملة الأب			معاملة الأم		
البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
01	0,55	16	0,63	01	0,56	16	0,60
02	0,66	17	0,58	02	0,60	17	0,56
03	0,57	18	0,66	03	0,57	18	0,53
04	0,58	19	0,55	04	0,52	19	0,55
05	0,51	20	0,55	05	0,49	20	0,49
06	0,66	21	0,51	06	0,61	21	0,49
07	0,55	22	0,59	07	0,56	22	0,58
08	0,66	23	0,49	08	0,60	23	0,50
09	0,58	24	0,63	09	0,56	24	0,60
10	0,58	25	0,50	10	0,49	25	0,54
11	0,58	26	0,66	11	0,56	26	0,61
12	0,59	27	0,57	12	0,55	27	0,57
13	0,51	28	0,66	13	0,49	28	0,60
14	0,66	29	0,58	14	0,60	29	0,56
15	0,50	30	0,62	15	0,54	30	0,56

يتضح أن كل البنود تتمتع بمعاملات الصدق يمكن الوثوق بها في الدراسة الحالية.

4ـ3 ـ1ـ3ـ1حساب الصدق في الدراسة الحالية:

قمت بحساب الصدق بطريقتين هما:

4ـ3 ـ1ـ3ـ1ـ1 طريقة الاتساق الداخلي: بتطبيق مقياس التقبل و الرفض الوالدي على العينة الاستطلاعية لحساب الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين كل بند و الدرجة الكلية للمقياس و كان الحساب كما هو مبين في الجدول الآتي.

الجدول رقم (29)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التقبل الوالدي

معاملة الأب						معاملة الأم					
البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.68	0.01	09	0.75	0.01	01	0.72	0.01	09	0.70	0.01
02	0.46	0.01	10	0.76	0.01	02	0.40	0.01	10	0.77	0.01
03	0.72	0.01	11	0.61	0.01	03	0.67	0.01	11	0.64	0.01
04	0.70	0.01	12	0.57	0.01	04	0.72	0.01	12	0.67	0.01
05	0.69	0.01	13	0.71	0.01	05	0.72	0.01	13	0.67	0.01
06	0.70	0.01	14	0.60	0.01	06	0.73	0.01	14	0.61	0.01
07	0.63	0.01	15	0.54	0.01	07	0.71	0.01	15	0.47	0.01
08	0.64	0.01	16	0.21	0.05	08	0.58	0.01	16	0.32	0.05

يتضح أن كل بنود التقبل الوالدي (الاب والام) تتمتع بمعاملات الصدق يمكن الوثوق بها في الدراسة الحالية.

الجدول رقم (30)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الرفض الوالدي

معاملة الأب						معاملة الأم					
البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.68	0.01	08	0.51	0.01	01	0.65	0.01	08	0.45	0.01
02	0.67	0.01	09	0.60	0.01	02	0.70	0.01	09	0.65	0.01
03	0.63	0.01	10	0.60	0.01	03	0.74	0.01	10	0.59	0.01
04	0.67	0.01	11	0.56	0.01	04	0.65	0.01	11	0.53	0.01
05	0.42	0.01	12	0.58	0.01	05	0.63	0.01	12	0.57	0.01
06	0.57	0.01	13	0.48	0.01	06	0.41	0.01	13	0.63	0.01
07	0.66	0.01	14	0.59	0.01	07	0.60	0.01	14	0.65	0.01

يتضح أن كل بنود الرفض الوالدي (الاب والام) تتمتع بمعاملات الصدق يمكن الوثوق بها في الدراسة الحالية.

4ـ3 ـ1ـ3ـ1ـ2 حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية:

و قمت بتطبيق المقياسين على أفراد المجموعتين المجموعة التي تحصلت على أعلى الدرجات في المقياسين و نسبتها (27%) و المجموعة التي تحصلت على أدنى الدرجات في المقياسين و نسبتها (27%) و النتائج مبينة في الجدول الآتي.

الجدول رقم (31)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس التقبل الوالدي

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معاملة الأب	12	29.75	7.35	8.15	24	0.01
	14	46.14	1.65			
معاملة الأم	13	28.61	6.97	8.93	24	0.01
	13	46.30	1.54			

يتضح من الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لمقياس التقبل الوالدي .

الجدول رقم (32)

يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين على مقياس الرفض الوالدي

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معاملة الأب	12	14.41	0.51	12.48	22	0.01
	12	28.50	3.87			
معاملة الأم	10	14	0.00	8.51	21	0.01
	13	27	4.82			

يتضح من الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لمقياس الرفض الوالدي. ومن خلال ما سبق ذكره من النتائج سواء ما تعلق بالاتساق الداخلي لفقرات المقياسين، و ما تم حسابه عن طريق المقارنة الطرفية ، حيث أن النتائج المحصل عليها

تفيد أن المقياسين: التقبل و الرفض الوالدي تتمتعان بمعاملات صدق عالية تمكننا من الوثوق بهما في الدراسة الحالية.

5ـ الاساليب الاحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الاحصائية(SPSS11) من خلال الاساليب البارمترية التالية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات.
- تحليل التباين الاحادي.

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل عرض الاجراءات المنهجية بدءا بالمنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن الملائم للأهداف المحددة كما تم التطرق لمجتمع البحث وكيفية اختيار العينة منه بمجموع(583)طالبا وطالبة مسجلين في ست كليات بنظام(ل م د)بجامعة قاصدي مرباح ورقلة واهم خصائصها، حيث طبقت عليهم مجموعة من الأدوات(قائمة القلق الحالة والسمة، واستبيان المناخ الجامعي، وقائمة المعاملة الوالدية)التي تأكد من ثباتها وصدقها، والأساليب الاحصائية المتمثلة في برنامج (SPSS11) الذي حصلنا على النتائج المتوصل اليها التي سنعرضها في الفصل الموالي وفقا للفرضيات المقترحة النابعة من نتائج الدراسات السابقة.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى

2ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (أ)

5ــ1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (ب)

5ــ2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (ج)

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد أن استعرضت في الفصل السابق الى أهم الاجراءات المنهجية المتعلقة بالمنهج ، والمتمثلة في المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن الذي يعتبر الأكثر استخداما في البحوث النفسية و التربوية لدراسة العلاقة بين متغيرات بحثنا ، و الأدوات التي استعملت لجمع المعلومات ، إضافة الى كيفية اختيار العينة وأهم خصائصها والأساليب الاحصائية التي استعملت لتحليل بيانات الدراسة الحالية .

وقبل استعراض النتائج قمت بتطبيق اختبار القلق الحالة والسمة واستبيان المناخ الجامعي وبعدي القبول والرفض الوالدي على العينة الاستطلاعية لقياس ثبات وصدق الادوات ، وأتناول في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالدراسة وفقا للفرضيات المقترحة التي سبق عرضها.

1ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى : توجد علاقة سلبية بين القلق الحالة والسمة والقبول الوالدي كما يدركه الطلبة .

وللتحقق من صحة هذا الفرضية قمت بحساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين الدرجات المتحصل عليها في بعد القبول الوالدي (الأب و الأم) ودرجات أفراد العينة على مقياس القلق الحالة والسمة وسنعرضها في الجدول التالي .

جدول رقم (33)

يبين العلاقة بين القلق الحالة والسمة والقبول الوالدي للطلبة والطالبات

الاختبار	القبول الوالدي		مستوى الدلالة
	الطلبة	الطالبات	
القلق الحالة	-0.237	-0.285	دال عند 0.01
القلق سمة	-0.188	-0.218	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم(33) وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين القبول الوالدي (الأب والأم) والقلق الحالة والسمة حيث بلغ معامل الارتباط بين القلق الحالة عند الطلبة والقبول الوالدي (0.23-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين القلق السمة والقبول الوالدي (0.18-) وهي قيمة دالة إحصائيا كذلك عند مستوى الدلالة (0.01) .

كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين القبول الوالدي والقلق الحالة عند الطالبات حيث بلغ معامل الارتباط (0.28-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين القبول الوالدي والقلق السمة حيث بلغ معامل الارتباط (0.21-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .وبهذه النتائج تحقق صحة الفرضية الاولى وهي بذلك تؤكد أنه كلما زاد القبول لدى الطلبة والطالبات من طرف الوالدين كلما انخفض القلق الحالة والقلق السمة وعلى العكس من ذلك أنه كلما انخفض أو قل القبول الوالدي كلما زاد القلق الحالة والسمة لدى الطلبة والطالبات .

2ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية : توجد علاقة ايجابية بين القلق الحالة والسمة والرفض الوالدي كما يدركه الطلبة والطالبات .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قمنا بحساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين الدرجات المحصل عليها من مقياس الرفض الوالدي (الأب و الأم) ودرجات أفراد العينة على مقياس القلق الحالة والسمة والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (34)

يبن العلاقة بين القلق الحالة والسمة و الرفض الوالدي لدي الطلبة والطالبات

الإختبار	الرفض الوالدي		مستوى الدلالة
	الطلبة	الطالبات	
القلق الحالة	0.292	0.313	دال عند 0.01
القلق السمة	0.207	0.298	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (34) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الرفض الوالدي (الأب و الأم) والقلق الحالة والسمة حيث بلغ معامل الارتباط بين القلق الحالة عند الطلبة والرفض الوالدي (0.29) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين القلق السمة والرفض الوالدي (0.20) وهي قيمة دالة إحصائيا كذلك عند مستوى الدلالة (0.01) .

كما اظهرت النتائج وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الرفض الوالدي (الأب و الأم) وقلق الحالة عند الطالبات حيث بلغ معامل الارتباط (0.31) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين الرفض الوالدي (الأب و الأم) والقلق السمة حيث بلغ معامل الارتباط (0.29) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). وبذلك فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرضية الثانية حيث انه كلما زاد الرفض الوالدي من طرف الأب و الأم لدى الطلبة والطالبات كلما زاد القلق الحالة والسمة و على العكس من ذلك أنه كلما انخفض أو قل الرفض الوالدي كلما انخفض القلق الحالة والسمة لدى الطلبة والطالبات .

3ــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول و الرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات .

جدول رقم (35)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في الرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات .

العينة / المتغيرات	الطلبة 275		الطالبات 308		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الرفض الوالدي (الاب)	21.75	7.12	20.43	6.32	1.64	غيردال
الرفض الوالدي (الام)	19.50	6.45	19.05	5.10	0.93	غيردال

يتضح من جدول رقم (35) ان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة اكبر بقليل من المتوسط الحسابي لمجموعة الطالبات في الرفض الوالدي (صورة الاب) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة(21.75) بانحراف معياري قدره(7.12)، وبلغ المتوسط الحسابي للطالبات(20.43) بانحراف معياري (6.32) إلا ان قيمة "ت" بلغت (1.64) وهي قيمة غير دالة ، ما يؤكد عدم وجود فروق بين المجموعتين في الرفض الوالدي(صورة الاب) .

كما بين الجدول السابق الفرق البسيط بين المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة والطالبات في القبول الوالدي صورة (الام)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة(19.50) بانحراف معياري قدره(6.45)، وبلغ المتوسط الحسابي للطالبات(19.05) بانحراف معياري (5.10) ونتج عن ذلك القيمة الصغيرة لـــ "ت" (0.93) وهي غير دالة احصائيا وهذا ما يبين التقارب في المعاملة لدى المجموعتين من طرف الام .

جدول رقم (36)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة في القبول الوالدي بين الطلبة و الطالبات .

العينة / المتغيرات	الطلبة 275		الطالبات 308		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القبول الوالدي (الاب)	38.64	6.69	39.34	7.54	1.18	غيردال
القبول الوالدي (الام)	42.49	5.99	42.01	6.40	0.93	غيردال

يتضح من جدول رقم (36) ان المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة اكبر بقليل من المتوسط الحسابي لمجموعة الطالبات في القبول الوالدي (صورة الاب) ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة(38.64) بانحراف معياري قدره(6.69)، وبلغ المتوسط الحسابي للطالبات(39.34) بانحراف معياري (7.54) إلا ان قيمة "ت" بلغت (1.18)

وهي قيمة غير دالة ، ما يؤكد عدم وجود فروق بين المجموعتين في القبول الوالدي(صورة الاب) .

كما بين الجدول السابق الفرق البسيط بين المتوسط الحسابي لمجموعة الطلبة والطالبات في القبول الوالدي صورة (الام)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلبة(42.49) بانحراف معياري قدره(5.99)، وبلغ المتوسط الحسابي للطالبات(42.01) بانحراف معياري (6.40) ونتج عن ذلك القيمة الصغيرة لـــ "ت" (0.93) وهي غير دالة احصائيا وهذا ما يبين التقارب في المعاملة لدى المجموعتين من طرف الام .

وتعني هذه النتيجة عدم تحقق الفرض القائل بوجود فروق بين المجموعتين في القبول والرفض الوالدي ، حيث نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ، وبالتالي يمكن القول بأن معاملة الاب والأم للأبناء سواء كانوا ذكورا او إناثا تتسم بالمساواة في التعامل دون تفرقة .

4ـــ عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة : توجد علاقة بين القلق الحالة والسمة لدى عينة الدراسة وأبعاد المناخ الدراسي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قمت بحساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين الدرجات المحصل عليها من مقياس القلق الحالة والسمة وأبعاد المناخ الدراسي والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (37)

يبين العلاقة بين القلق الحالة والسمة لدى عينة الدراسة وأبعاد المناخ الدراسي

الاختبار	ابعاد المناخ الدراسي				مستوى الدلالة
	علاقة الطلبة بزملائهم	علاقة الطلبة بالأساتذة	علاقة الطلبة بالإدارة	الدرجة الكلية	
القلق الحالة	-0.232	-0.206	-0.156	-0.251	دال عند 0.01
القلق السمة	-0.195	-0.171	-0.126	-0.208	دال عند 0.01

يتضح من الجدول رقم (37) ما يأتي :

وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين القلق الحالة وبعد علاقة الطالب بزملائه حيث بلغ معامل الارتباط (0.232-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وبعد علاقة الطالب بالأساتذة حيث بلغ معامل الارتباط (0.206-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وبعد علاقة الطالب بالإدارة حيث بلغ معامل الارتباط (0.156-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين القلق الحالة والدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغ معامل الارتباط (0.251-) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) .

كما يبين الجدول السابق وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين القلق السمة وبعد علاقة الطالب بزملائه حيث بلغ معامل الارتباط (0.195-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وبعد علاقة الطالب بالأساتذة حيث بلغ معامل الارتباط (0.171-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وبعد علاقة الطالب بالإدارة حيث بلغ معامل الارتباط (0.156-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وكذلك وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين القلق السمة والدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغ معامل الارتباط (0.208-) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) .

ذلك أننا نقـــــول بأنه كلما كان القلق الحالة والسمة منخفضا لدى الطلبة شعروا بالراحة النفسية في علاقتهم ، كلما كان هناك ارتياح أنبأ بوجود علاقات حسنة بين الطلبة وزملائهم و بالأساتذة وبالإدارة ، أدى إلى المزيد من التحصيل العلمي وعزز لديهم الشعور والاستحسان الاجتماعي ولا شك أن هذه العلاقة الإيجابية بين الاطراف العملية التعليمية تعد عاملا مدعما للصحة النفسية للطلبة.

5ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (أ): توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق الحالة والسمة حسب الجنس (الطلبة ، الطالبات)

قام الطالب بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للطلبة والطالبات على مقياس القلق الحالة والسمة وذلك لحساب قيمة "ت" والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (38)

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين درجات القلق الحالة والسمة حسب الجنس (الطلبة ، الطالبات)

العينة / المتغيرات	الطلبة 275		الطالبات 308		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القلق الحالة	41.90	8.820	41.74	9.631	0.210	غيردال
القلق سمة	43.30	9.588	46.86	10.508	4.258	0.01

يتضح من جدول رقم (38) ان المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس القلق الحالة قدر بـــ (41.90) وانحراف معياري قدره(8.820) ، اما المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات قدر بـــ (41.74) وانحراف معياري قدره (9.931) وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (0.210)وهي اقل من قيمة "ت" الجدولية (2.58) عند درجة الحرية 581.

كما بين الجدول رقم (38) ان المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة على مقياس القلق السمة قدر بـــ (43.30) وانحراف معياري قدره(9.588) ، اما المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات قدر بـــ (46.86) وانحراف معياري قدره (10.508) وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (4.258) وهي اكبر من قيمة "ت" الجدولية (2.58) وهي دالة عند مستوى (0.01). وهذا يعني ان القلق السمة عند الطالبات اعلى منه عند الطلبة .

ومنه نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات في القلق الحالة ونرفض الفرضية القائلة بوجود فروق . وعلى العكس من ذلك في القلق السمة حيث نقبل الفرضية القائلة بوجود فروق بين الطلبة والطالبات ونرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق .

5ـ1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (ب) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق الحالة والسمة حسب التحصيل (المرتفع ، المنخفض) .

جدول رقم (39)

يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين درجة القلق الحالة والسمة حسب التحصيل (المرتفع ، المنخفض)

العينة / المتغيرات	التحصيل المرتفع 279		التحصيل المنخفض 304		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
القلق الحالة	41.56	8.974	42.05	9.504	0.635	غيردال
القلق سمة	44.94	10.112	45.40	10.352	0.434	غيردال

يتضح من جدول رقم (39) مايلي :

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في درجة القلق الحالة حيث بينت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (0.635) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية (2.58) عند درجة الحرية 581 .

كما يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في درجة القلق السمة حيث بينت النتائج أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (0.434)وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية (2.58) عند درجة الحرية (581) .

5ـ2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة (ج) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق الحالة والسمة حسب التخصص الاكاديمي .

جدول رقم (40)

يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي بين التخصصات الاكاديمية في حالة القلق الحالة.

الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القلق الحالة	بين المجموعات	860.188	5	172.038	2.029	غيردال
	داخل المجموعات	48932.433	577	84.805	—	—
المجموع		49792.621	582	—	—	—

وللتحقق من صحة الفرض قمت بحساب تحليل التباين الاحادي للفروق بين درجات القلق الحالة والتخصص الاكاديمي حسب الكليات والجدول رقم (40) يوضح عدم وجود فروق في درجات القلق الحالة تبعا للتخصص الاكاديمي حسب الكليات الذي يدرس فيها الطلبة، حيث كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (2.09) وهي قيمة غير دالة . وهذا يعني قبول الفرض الصفري فيما يتعلق بمتوسط المربعات داخل المجموعات وبين المجموعات حسب التخصص الاكاديمي للكليات في القلق لحالة.

جدول رقم (41)

يوضح نتائج تحليل التباين الاحادي بين التخصصات الاكاديمية في حالة القلق السمة

الابعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القلق السمة	بين المجموعات	927.333	5	185.467	1.783	غيردال
	داخل المجموعات	60004.759	577	103.994	—	—
المجموع		60932.089	582	—	—	—

اظهرت نتائج تحليل التباين الاحادي المبين في الجدول رقم(41) عدم وجود فروق في درجة القلق السمة تبعا للتخصص الاكاديمي حسب الكليات حيث كانت قيمة "ف" المحسوبة تساوي (1.783) وهي غير دالة احصائيا . ومن هنا نقول ان طلبة الكليات العلمية والإنسانية يعيشون ظروفا متشابهة فالمعاناة واحدة ، مما يجعلهم في تقارب في الانفعالات التي تثير القلق فمستوى القلق منتشر بشكل عادي بين الطلبة بغض النظر عن تخصصاتهم الذين يدرسون فيها وان التخصصات المنتمين اليها ليس لها علاقة بدرجة قلق السمة .

خلاصة الفصل

تضمن هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل اليها ، حيث تحققت الفرضية الاولى القائلة بوجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين القبول الوالدي و القلق الحالة و السمة . كما تم عرض النتائج الفرضية الثانية التي بينت النتائج تحققها بوجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الرفض الوالدي و القلق الحالة و السمة. وتم رفض الفرضية القائلة بوجود فروق بين الطلبة والطالبات في المعاملة الوالدية وقبول الفرضية الصفرية .وتوصلت باستخدام معامل الارتباط بيرسون بوجود علاقة سالبة بين القلق الحالة والسمة وأبعاد المناخ الدراسي ورفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق .

وباستخدام اختبار "ت" اتضح عدم وجود فروق في القلق الحالة بين الطلبة والطالبات بينما وجدت فروق في القلق السمة بين الجانبين مما يثبت تحقق الفرضية. بينما اكدت النتائج المتوصل اليها عدم تحقق الفرضيتين الاخيرتين بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض ، وكذا بين التخصصات حسب الكليات ، وسنعرض في الفصل الموالي لمناقشة هذه النتائج وتفسيرها وفقا للأدبيات النظرية والدراسات السابقة .

الفصل السابع

مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد

1ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى

2ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

5ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (أ)

5ــ1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (ب)

5ــ2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (ج)

6ــ خاتمة ومقترحات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي اسفرت عنها الدراسة الحالية ، وفق ترتيب الفرضيات مستخدمين في ذلك ما تم التوصل اليه من نتائج في الدراسات التي اطلع عليها الباحث سواء ما اختلفت مع النتائج الحالية وما اتفقت معها، ضمن الحدود الزمنية والمكانية لها، وقدمت تفسيرات علمية التي يمكن ان تكون منطلقات لبحوث اخرى من خلال نتائج المتوصل اليها مع تقديم خاتمة ومقترحات.

1ــ مناقشة وتفسيرنتائج الفرضية الاولى: توجد علاقة سلبية بين القلق الحالة والسمة والقبول الوالدي كما يدركه الطلبة .

تبين النتائج المستخلصة من الجدول رقم(33) وجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى (0.01) بين القلق الحالة عند الطلبة والقبول الوالدي حيث بلغ معامل الارتباط (0.237−) والقلق السمة (0.188−) ، كما اوضحت النتائج وجود ارتباط سالب دال احصائيا عند مستوى (0.01) بين القلق الحالة عند الطالبات والقبول الوالدي حيث بلغ معامل الارتباط (0.285−) والقلق السمة (0.218−) وهذه النتائج تعني رفض الفرض الصفري وتحقق الفرض القائل بوجود ارتباط سالب دال احصائيا بين القلق الحالة والسمة عند الطلبة والطالبات والقبول الوالدي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (إبراهيم الكبير2007) التي بينت بأن القبول الوالدي (الدفء) يرتبط ارتباطا سالبا ودالا إحصائيا مع القلق ومع ما توصلت إليه دراسة (الدسوقي 1996) بأن إدراك التلاميذ والتلميذات على المقياس الفرعي للقبول الوالدي يرتبط سلبا مع مقياس القلق ، ومع ما توصلت إليه دراسة (العنزي2010) بأن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلبة والطالبات للقبول الوالدي ومقياس قلق المستقبل .

ومع ما توصلت إليه دراسة (فادية كمال 1993) بوجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين أساليب التنشئة الاجتماعية السليمة التي يتبعها الآباء وسمة القلق وما توصلت

إليه دراسة (Alwodkar2007) بأن الموقف الديمقراطي للآباء وقبول الآباء من طرف الأبناء يرتبط ارتباطا سالبا مع درجات اختبار القلق .

ويمكن تفسير نتيجة هذا العرض في ضوء إدراك الأبناء للقبول من خلال التنشئة السليمة التي يتسم بها الجو العائلي .

حيث يؤدي الرفق والدفء والتقبل من جانب الأبوين إلى تكوين عددا من السمات الشخصية منها قوة الضمير والمشاركة والدافع إلى الانتماء فالابن الذي ينشأ في جو منعم بالحب والعطف والحنان ينمو كشخص يستطيع أن يثق بغيره لأنه عاش في جو من الثقة أما الابن الذي ينشأ في جو يزخر بالحرمان من الحب ورفض الأبوين له سيكون أنانيا وعدواني لا يمكن أن ينتمي لغيره من الأشخاص (عبد الله زاهي:105، 2005).

ويؤكد علاء الدين كفافي نقلا عن شافيز أن الجانب الحاسم والمؤثر في الطفل هو الحب والتقبل مقابل الكره والرفض داخل البيت ، ومن الصعوبة بمكان قياس الدفء والحب قياسا دقيقا مثل بقية المتغيرات النفسية الأخرى ، فالأب الذي يتصف بالحب تكون اهتمامه بأولاده كبيرا ويضع في اعتباره حاجات أولاده ويهتم بأنشطتهم مقدار حبه لهم ، وفي المقابل يكون الآباء الذين يظهرون العداء لأولادهم والرافضون لهم من خلال افعالهم اتجاه اطفالهم ينعكس هذا إيجابا أو سلبا على شخصيات ابنائهم (علاء الدين كفافي: 105، 2005) .

ويبين (إبراهيم أحمد الزعبي) ان الأخطاء الكبيرة التي يقع فيها الأهل عند تربيتهم لأبنائهم أنهم يختارون لهم أحد مسلكين كأسلوب تربوي. القسوة أو الدلال وحقيقة الأمر أن الإسلام لم يقر لنا هذين المسلكين لأن قاعدة الإسلام تقوم على الوسطية والاعتدال بالحكم على الأشياء ، فالقسوة من خلالها يسلب أولياء الطفل حريته سواء أكان ذلك بالجانب المادي أم المعنوي مما يترك تداعيات خطيرة على الطفل ومنها ما هو نفسي ووجداني واجتماعي وعقلي . والقسوة التي يمارسها الأهل على سبيل المثال على أولادهم بهدف تربيتهم لها أنماط وصور منها إهمال الوالدين لأولادهم ، أو القيام بإيذائهم أو بتحقيرهم.

إنّ مثل هذه الأنماط والصور تكون معول هدم للأبناء ، ويكون مستخدمها متصفًا بالجهل وأسلوب الدلال لا يقل من حيث الآثار السلبية عن القسوة ، لأن الأمر فيه عكسي بحيث يعطى الولد فيه حرية كاملة مما يجعله غير قادر على مواجهة الآخرين ، ويشعر بالإحباط والنكسات في حياته إذا ما تعرّض لبعض العقبات البسيطة مقارنة مع غيره ، ولا يقبل المدلل كذلك أن ينتقده الناس ويتصف بالأنانية ، ولا يتحمل المسؤولية ، ويشعر بالضعف وعدم الثقة بنفسه ، وغالبًا ما يميل للانعزال . (إبراهيم أحمد الزعبي : 15، 2006)

وبالنظر إلى واقع الحياة على كلا المسلكين نجد أن بعض الآباء قد اختاروا أسلوب القسوة تجاه أولادهم بهدف تربيتهم ، وذلك لاعتقادهم أن هذا الأسلوب يجعل منهم ابناء قادرين على أن يشقوا طريقهم بأنفسهم لتحقيق أمانيهم ، وحقيقة الأمر أن هذا الأسلوب كانت نتيجته خلاف ذلك.

فالابن الذي قسى عليه والده عند كبره أصبح عاقا له ، وكأنه يريد أن ينتقم منه ويرد عليه قسوته ، ويقوم هو بدوره عندما يصبح أبا بتدليل ولده فيذهب للنقيض تمامًا ، وإذا ما سئل عن السبب يقول لقد قسا علي أبي ولا أريد ذلك لأولادي ، ظانا منه أنه يصنع بدلاله لهم معروفًا كبيرًا والنتيجة أيضًا تكون مدمرة .(حسام أحمد :2012،71)

يعتبر المنهج الإسلامي في تربية الأولاد هو نجاة لهم من الهلاك ، وذلك لحالة الوسطية التي يمتاز بها عن غيره من المناهج الأخرى ،كما يشير الإمام الغزالي الى ذلك في النقاط الآتية :

أولا : على الأب أن لا يوبخ ولده إلا في بعض الحالات.

ثانيًا : على الأم أن تخيف الولد بوالده للمحافظة على هيبة الوالد داخل الأسرة مما يجعله قادرًا على تربيته.

ثالثًا : على الوالدين أن يمنعوا أولادهم النوم أثناء النهار ماعدا وقت الظهيرة لكي لا يوّرثوهم الكسل . لان النهار مخصص للتعلم والكد والعمل في طلب الرزق . مصداقا

لقوله تعالى : (وجعلنا الليل لباسا والنهار معاشا) (سورة النبأ الاية 11) (ابي حامد الغزالي : 3، 2003)

ونقول في الاخير انه ما دامت العلاقة موجبة بين الرفض الوالدي والقلق الحالة والسمة تبين على انه كلما كانت الممارسة اليومية للسلوكيات الابوية داخل الاطار الثقافي للمجتمع ، تتسم بإعطاء نوعا من الحرية والتعامل المبني على اسس من الاحترام المتبادل والود والحب وإظهار الرفق في المعاملة قلت درجات القلق الحالة والسمة ، وكلما كانت المعاملة في الاتجاه الآخر ادت الى زيادة في القلق الحالة والسمة . ويعطي هذا المؤشر مدى اتسام نوعية العلاقة بين افراد العينة وآبائهم ومدى الرضى عن هذه المعاملة .

2ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية : توجد علاقة ايجابية بين القلق الحالة والسمة والرفض الوالدي كما يدركه الطلبة والطالبات .

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (34) وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين القلق الحالة والسمة عند الطلبة والرفض الوالدي حيث وصل معامل الارتباط (0.29) و(0.20) على التوالي ، كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال احصائيا بين القلق الحالة والسمة لدى الطالبات والرفض الوالدي حيث وصل معامل الارتباط (0.31) و(0.29) وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ، وتبين هذه النتيجة تحقق الفرض القائل بوجود علاقة ايجابية بين القلق الحالة والسمة والرفض الوالدي ، وتعني هذه النتيجة ان معاملة الاباء السيئة لأبنائهم تولد لديهم الحقد والرفض وتزيد من قلقهم ، وكلما زاد الرفض الوالدي زاد بشكل طردي القلق الحالة والسمة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (ميساء 2006) التي بينت العلاقة الموجبة بين أسلوبي معاملة الأب (العقاب . وسحب الحب) والقلق لدى عينة الدراسة ومع ما توصلت إليه دراسة (عمرو فكري 2005) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الرفض الوالدي من قبل الآباء والقلق وما توصلت إليه دراسة (إبراهيم الكبير 2002) بأن إدراك الأبناء للرفض الوالدي المتمثل في (العداء والإهمال والرفض غير المحدد)

يرتبط إيجابا بالقلق ومع ما توصلت إليه دراسة (الدسوقي 1996) بأن إدراك التلاميذ والتلميذات على المقياس الفرعي للرفض الوالدي يرتبط إيجابا مع مقياس القلق .

وما توصلت إليه دراسة (ليلى محمد 2006) عن وجود علاقة موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية المتمثلة في (الحماية الزائدة . الإهمال القسوة . تلقين القلق ....) وقلق الإنفصال ومع ما توصلت إليه دراسة (العنزي 2010) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدراك الأبناء للرفض الوالدي (الأب و الأم) وقلق المستقبل وما توصلت إليه دراسة (فادية كامل 1993) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين إدراك الأبناء للمعاملة الوالدية المتمثلة في الرفض والقلق .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض في ضوء إدراك الأبناء للرفض من خلال التنشئة الخاطئة التي سادت الجو العائلي وأثرت على سلوكات الأبناء وادت إلى شخصية مضطربة وغير متزنة إنفعاليا ولعل ما يدعم وجهة نظر الطالب ما أشار إليه (كفافي 243. 1999) أن التربية الخاطئة التي يمارسها الوالدان مع أبناهم من سيطرة أو الإسراف في العطف تؤثر على شخصية الفرد فيما بعد وأضاف بأن هذه الأنواع من التربية الخاطئة لا تنتج إلا شخصيات مضطربة تبعد المرء عن حياة السوية المستقيمة .

كما أن التذبذب في معاملته بين أب يشجعه على الإسكتشاف وفحص الأشياء بنفسه وأم تحاول أن تحد من نشاطه بعض الشيء يجعله يركن إلى السلبية ويميل إلى العناد ويجيب بلا اهتمام لكل طلب أو رغبة من رغبات والديه ، أما العلاقة التي تقوم على الحب المتزن التي يجد فيها العطف فهي التي تسهم في إكسابه فكرة عن نفسه تطابق الحقيقة وهي التي تطبع علاقته بالآخرين في المستقبل بطابع الثقة والأمان (حسين عبد الحميد 111 . 1999) فعدم انسجام الوالدين في تفاعلهما ينعكس سلبا على حياة الطفل مما يجعله يعاني من إضطربات عديدة في سلوكه ويترتب عليه بناء شخصيته متقلبة منقسمة على نفسها ومتذبذبة في معاملتها مع أفراد المجتمع .

وعندما يكون الانسجام بين الأب والأم في أساليب معاملتهما فإن نسبة انحراف الأبناء تقل ، فالتناغم في التعامل بشكل متكامل يعد ضروريا لإعطاء الأبناء خطابا واضحا عن السلوك المقبول أو المرفوض من طرف الأسرة .

كما أن أسلوب القسوة والضغط وإلغاء الرغبات والحرمان من تحقيق الحاجات الذي يمارسه الوالدان على الأولاد ينعكس سلبا على الأبناء ويساعد على تكوين شخصية خائفة وخجولة وحساسة وتشعر بعدم الكفاءة والخبرة وعدم الوثوق بنفسها في أغلب الأوقات وخصوصا عند مواجهتها المواقف التي فيها اختبار لشخصية ليس لها القدرة على التمتع بالحياة وتشعر بالخوف من الآخرين وعدم الثقة بنفسها وفي غيرها تصبح مصدر قلق للمجتمع لأنها لم تتعود الاستمتاع بحريتها في الطفولة ولم تشبع حاجاتها من الحرية والتمتع بثمارها (صالح حسن 355 . 2008) .

ويؤدي هذا ما أشارت إليه هورني من أن مظاهر المعاملة الوالدية داخل الأسرة وما يدخل تحتها من الحرمان العاطفي للأبن من طرف والديه . فنقص الدفء الأسري والحب والحرمان يجعل الأبن يميل إلى إظهار الكره والعدوان نحو الأشخاص المحيطين به وإلى نقص القدرة على التجاوب الإنفعالي والقلق (رشاد على 998 . 1989) .

ان الحالة المزاجية للابن تؤثر على الناحية الصحية له فمظاهر المعاملة الوالدية داخل الأسرة وما يترتب عنها من عدم الاحترام أو إظهار القسوة أو المعاملة السيئة للوالدين وعدم الإنصاف بين الأخوة في الحقوق والواجبات ، وإن الاتجاهات الوالدية هي التعبير الظاهري لاستجابات الآباء نحو سلوك أبنائهم فالاتجاهات الإنمائية هي التي تضمن السلوك الديمقراطي للوالدين والاهتمام بتدريب الأطفال للاعتماد على النفس ومساعدهم على النمو اجتماعيا وعاطفيا وعقليا ، وتقدم لهم مشاعر الحب والتعبيرات الدالة على الاهتمام بسعادة الطفل وإحساسه بقيمته (مواهب إبراهيم وليلى الحضري 187. 1997)

وأكدت إحدى الدراسات أن الأثر الضار الناتج عن الحرمان العاطفي يؤثر على الطفل وإن القلق الناتج عن العلاقة غير المشبعة من الوالدين تجعل الأطفال يستجيبون بطرق مختلفة (مواهب إبراهيم وليلى الحضري 157 ، 1997).

3ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات .

وبالرجوع الى النتائج الموضحة في الجدول رقم(35) عدم وجود فروق في الرفض الوالدي صورة(الاب والام) بين الطلبة والطالبات حيث بلغت قيمة "ت" (1.64) و(0.93) على التوالي وهي غير دالة .

وتوضح نتائج الجدول رقم (36) عدم وجود فروق كذلك بين القبول الوالدي صورة(الاب وإلام) بين الطلبة والطالبات حيث بلغت قيمة "ت" على التوالي (1.18) و(0.93) وعليه فان الفرق في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة والطالبات غير دال ، مما يشير الى ان معاملة الوالدين للأبناء ليس فيها حياز بين الابناء ، ومنه نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في القبول والرفض الوالدي بين الطلبة و الطالبات ، ومنه نقبل الفرضية الصفرية .

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (الدسوقي 1996)التي بينت فروقا بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات من حيث ادراكهم للرفض الوالدي (الاب والأم) لصالح التلاميذ.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عمرو فكري 2005) التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في ادراك القبول الوالدي (الاب والأم) وما توصلت اليه دراسة (ابراهيم الكبير 2002) في عدم وجود فروق في ادراك الابناء من الجنسين مقاييس القبول ما عدا مقياس الدفء الوالدي عند الاب التي بينت وجود فروق لصالح الذكور، وما توصلت اليه دراسة (الدسوقي 1996) التي بينت عدم وجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات من حيث ادراكهم للقبول الوالدي (الاب والأم)

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ادراك الطلبة والطالبات لأسلوب الرفض الوالدي (الاب والأم) حيث ان العلاقات والاتجاهات السيئة والظروف غير المناسبة داخل الجو الاسري تؤثر بشكل سيء على نفسية الابناء وعلى صحتهم النفسية ، حيث ان الاتجاهات الوالدية السيئة لها من الاهمية ما يؤثر على تكوين شخصية الاولاد.

فالتفرقة بين الابناء والتعمد في عدم المساواة بينهم والتفضيل لجنس على آخر أو تمييز الكبير على الآخرين أو تفضيل الصغير على إخوته في جل مظاهر المعاملات التي تمارس داخل الاسرة سواء في العطاء أوفي المحبة والقبلة وفي تقديم الهدايا والهبات تجني الاسرة آثاره في المستقبل ، فينصب الاهتمام على هذا الطفل أكثر من باقي الاخوة وغالبا ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انانية تعودت أن تأخذ دون أن تعطي ، وتحب ان تستحوذ على كل شيء لنفسها حتى ولو على حساب الآخرين فلا تكترث للآخرين أو تراعي شعورهم ، أما بالنسبة للإخوة والأخوات غالبا ما تتولد لديهم الغيرة الشديدة والحقد الدفين على الأخ أو الأخت المميزة والى زيادة العدوانية نحوه(عبدالله زاهي:112،2005) والمعاملة في المنهاج الإسلامي مختلفة عن غيرها من المناهج ، بأن مصدرها رباني ، بينما المناهج الأخرى مصدرها بنو البشر فتتصف بالقصور والضعف وعدم صلاحيتها وديمومتها إذا ما قارنها بالمنهاج الإسلامي الشامل والمعتدل . ومن مبادئ المنهج الإسلامي التربوي أن يكون الوالد قدوة لابنه ، فيما يأمره فيه وينهاه عنه ، فالأولاد غالبًا ما يقلدون أهليهم في الأفعال والأقوال والتصرفات .(فوزي فايز اشتيوه : 73، 2010)

هذا وقد أشار الإسلام العظيم إلى تحقيق العدل ما بين الأولاد كأسلوب تربوي ، لأنه يسهم وبشكل كبير في إنجاح العملية التربوية ، فلا يتصور من الاب أن يحقق هدفه وغايته التربوية المنشودة بعيدًا عن خلق العدل الذي من شأنه أن يدخل الطمأنينة والرضا في قلوب الأولاد فيدفعهم نحو الطاعة والالتزام بالفضائل والمثل العليا.(محمد قطب:255،2010)

4ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة : توجد علاقة بين القلق الحالة والسمة لدى عينة الدراسة وأبعاد المناخ الدراسي.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(37) بعد تطبيق معامل الارتباط "بيرسون" توصلنا الى النتيجة الآتية :

ان معامل الارتباط بين القلق الحالة والمناخ الجامعي بأبعاده الثلاثة(علاقة الطلبة بزملائهم :0.232- بالأساتذة : 0.206- بالإدارة : 0.156- والدرجة الكلية: 0.251-) هي قيم سالبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01).

ومعامل الارتباط بين القلق السمة والمناخ الجامعي بأبعاده الثلاثة(علاقة الطلبة بزملائهم :0.195- بالأساتذة : 0.171- بالإدارة : 0.126- والدرجة الكلية: 0.208-) هي قيم سالبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01) .

ويعني هذا ان الجو السائد بين الطلبة فيما بينهم اكثر من اي علاقة اخرى بين اطراف العملية التعليمية فهم محور هذه العملية ، حيث ان نجاح عمل الاستاذ يتوقف على احترام الطلبة لبعضهم وتعاونهم وعملهم بروح الجماعة في تنفيذ المهام المسندة اليهم من طرف الاساتذة ، وغياب هذه العلاقة يسبب القلق للطلبة والأساتذة على السواء.

ولهذا فالعلاقة الايجابية بين الطلبة هي المؤشر المهم في مناخ دراسي ايجابي ، كما أن العلاقة الإيجابية بين الطلبة والأساتذة تؤدي إلى تقوية الروابط وتعزيز المناخ الجامعي داخل الأقسام وخارجه ، فالاحترام المتبادل بين الطالب والأستاذ واهتمام هذا الأخير بتحصيل الطالب يعد مؤشرا على المناخ الجامعي الايجابي.

اضافة إلى أن الاستاذ الناجح لا يقتصر عمله على تزويد الطالب بالمعارف وإنما يعمل على أن يحقق للطالب حسن التوافق الانفعالي والاجتماعي اضافة إلى عنايته بالجانب التحصيلي (مصطفى زيدان 216. 1975).

ويضيف مصطفى زيدان "أن الاستاذ حين يعين طلبته على أن يقوموا بحل مشكلاتهم الشخصية ، إنما يعينهم في نفس الوقت على أن يحرزوا قدرا كبيرا من النجاح (محمد مصطفى زيدان:1975.217).

دلت النتائج عن وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا بين الطلبة والإدارة الجامعية ، بمعنى أنه كلما كانت العلاقات بين الطلبة والإدارة منطقية وتفهم هذه الأخيرة مشاعر الطلبة واستجابتهم لمطالبهم المشروعة ومهتمة بمشاكلهم في خلق جو من الأمن النفسي والاجتماعي وهذه نتيجة منطقية تفسر هذا الارتباط بأن شعور الطلبة بالارتياح بما توتره الادارة من خدمات وتجهيزات في مبنى الجامعة وداخل الكليات من قاعات مضاءة ومكيفة ووسائل اتصال ورعاية طبية وصحية يشعر الطلبة بالراحة النفسية.

كما أن شعور الطلبة بأهمية التخصصات والمقررات الدراسية وقدرتها على اشباع حاجات الطلبة النفسية وميولهم العلمية وارتباطهم بالبيئة الجامعية والولاء لها والاستمتاع بالجو السائد فيها والامتثال لتنفيذ تعليماتها والتقيد بلوائحها يعزز شعور الطلبة بالارتياح النفسي والاجتماعي ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فاديا كامل(1993) التي بينت نتائجها وجود علاقة سالبة بين علاقة الطالب والإدارة الجامعية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين القلق الحالة والسمة للطالب والدرجة الكلية للاستبيان ، وهذا يعني أنه كلما كان القلق الحالة والسمة منخفض أدى إلى ارتياح الطلبة نحو البيئة الجامعية المتمثلة في العلاقات بين الطلبة وزملائهم وبين الأساتذة والإدارة الجامعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المناخ الجامعي الذي يسوده الولاء والرضا على البيئة الجامعية والعلاقات الاجتماعية السائدة بين أطراف العملية التعليمية التي تتسم التفاهم والتقبل وخالية من مظاهر الصراع يساعد الطلبة على إشباع الحاجات ويحقق الصحة النفسية للطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فادية كامل (1993) التي اسفرت نتائجها عن وجود علاقة سالبة بين قلق السمة والدرجة الكلية في مقياس المناخ الدراسي.

5ــ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (أ): توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق الحالة والسمة حسب الجنس (الطلبة ، الطالبات) .

يشير الجدول رقم(38) الى ان قيمة "ت" بلغت (0.210) بين الطلبة والطالبات في درجة القلق الحالة ، وعليه فان الفرق بين متوسط درجات القلق الحالة بين الطلبة والطالبات غير دال ، كما يشير الى ان قيمة "ت" بلغت (4،258) وهي دالة عند مستوى(0.01) وعليه فان الفرق بين متوسط درجات القلق السمة بين الطلبة والطالبات دال عند مستوى (0.01) لصالح الطالبات .

ويمكن تفسير ارتفاع متوسط درجات الطالبات في مقياس القلق السمة بالمقارنة مع متوسط درجات الطلبة على ضوء الفروق الجنسية في الاستعداد للقلق والتي عززتها العديد من الدراسات التي اتفقت مع نتائج الدراسة الحالية كدراسة (غريب عبد الفتاح 1995) التي بينت فروقا في القلق السمة لصالح الإناث وعدم وجود فروق في القلق الحالة وما توصلت إليه دراسة (محمد الزغبي 1997) التي بينت وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة القلق الحالة عند الاناث اعلى من الذكور وعدم وجود فروق في القلق السمة .

وما توصلت إليه دراسة (هشام غراب 2000) التي بينت وجود فروق في القلق السمة تبعا للجنس لصالح الطالبات ، وما توصلت إليه دراسة (Lama.M.Qaisy2011) أن الطالبات أكثر قلقا من الطلبة وما توصلت إليه دراسة (عبد الباقي ومواهب 2011) التي بينت وجود فروق بين متوسط درجات القلق بين الجنسين لصالح الإناث وما توصلت إليه دراسة (بدر الأنصاري 2007) بوجود فروق جوهرية بين الجنسين لصالح الإناث وما توصلت إليه دراسة (العزاوي 2002)يوجد فروق في قلق المستقبل بين الجنسين لصالح الإناث ودراسة (Tancay Ergene :2011) أن الإناث أعلى قلقا من الذكور وما توصلت إليه دراسة (Azhar Mahmoud and Sara Iranie :2010) أن الطالبات أعلى قلقا من الطلبة .

و اختلفت نتائج الدارسة مع دراسة (عائد عثمان 2005) التي بينت وجود فروق في القلق كسمة لصالح الذكور في حين لم تبين الدراسة فروقا بين الجنسين في القلق الحالة

وما توصلت إليه دراسة (أحمد حسين: 1996) التي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في القلق السمة و ما توصلت إليه دراسة (أبوصائمة: 1995) بعدم وجود فروق بين متوسط درجات القلق لدى الجنسين .

ويمكن تفسير ظاهرة عدم وجود فروق بين الجنسين في القلق الحالة نظرا لطبيعة هذا النوع من القلق الذي يشبه القلق الموضوعي عند فرويد والذي يثار من خلال مثيرات داخلية وخارجية في المحيط الذي يعيش فيه الفرد والتي تؤدي به إلى إظهار أساليب سلوكية دفاعية مختلفة بهدف خفض حالة القلق وهذه العمليات يقوم بها الطلبة والطالبات على حد سواء عند ما يتعرضون لتلك المواقف المختلفة وهي كثيرة الحدوث في الحياة الجامعية كمواقف الامتحانات مثلا لأن هذه المواقف تكون مؤقتة وتختلف من لحظة إلى أخرى وسرعان ما تزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد .

ويشير كاتل إلى أن حالة القلق تتغير بحسب المواقف وأن التباين بين المواقف أعلى من التباين بين الأفراد في حالة القلق.(ناصر بن عبد العزيز: 51، 2005) وهذا مابين عدم وجود اختلافات جوهرية دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في القلق السمة ويمكن تفسير ظاهرة الفروق بين الجنسين في القلق ليست على مستوى الدراسات العربية فقط بل حتى الدراسات الأجنبية تبين هذه الفروق رغم اختلاف وتنوع التأثيرات المتعلقة بكل مجتمع ويمكن إرجاع ذلك إلى الاختلافات بين الجنسين من حيث التكوين البيولوجي ويشير أحمد عبد الخالق : أن الفروق بين الجنسين في القلق تتركز على وجه الخصوص في مرحلتين المراهقة والرشد ليس بسبب ظروف المراهقة الجسمية والنفسية والاجتماعية فحسب بل نتيجة تظافر مجموعة من العوامل الأخرى ثقافية وبيئية وبيولوجية وفيزولوجية(عبد الباقي ،مواهب عبد الرحيم:23،2011)

حيث بين سبيلبرجر ان سمة القلق هي استعداد سلوكي مكتسب يظل كامنا حتى تنبهه وتنشطه منبهات داخلية وخارجية (مرسي كمال:39. 1978).

ويؤكد معظم السيكولوجيون أن القلق كسمة يكون مكون أساسي في شخصية الفرد وهو استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد ويظهر في جميع مواقف حياته سواء الطارئة منها أو العادية ويؤكدون أيضا أن سمة القلق من الصعب تعديلها خاصة بعد أن يصل الفرد لمرحلة الرشد (محمد الطيب:90. 1996) .

فضلا على أن المرأة في هذه المرحلة بالذات تتجاذبها مجموعة من الأدوار التي تسبب لها ضغوط شديدة نتيجة للصراع بين مقتضيات دورها التقليدي من حيث أنها أنثى ومقتضيات دورها المعاصر الذي لا يميز بينها وبين الرجل (أحمد عبد الخالق: 1994) دون أن ننسى تكوين شخصية الفرد وهي التنشئة الاجتماعية التي تختلف من بيئة لأخرى رغم الاختلافات من درجة التقدم .

إلا أن أساليب التنشئة التي تتبعها المجتمعات في تربية الفتيات تختلف عن تلك المتبعة في تنشئة الذكور وخصوصا في المجتمعات العربية التي تعطي فرصا أكثر للذكور من الإناث وحرية أقل للإناث للتعبير عن نفسها في ممارسة الأنشطة المختلفة والدفاع عن حقوقها ومحاولة إثبات وجودها لتغيير نظرة المجتمع إليها على أن وزنها وثقلها في المجتمع أقل من الذكر وهذا ما حاولت الدفاع عنه من خلال الحرص الشديد على التفوق في اكتساب المعارف والتحصيل العلمي الذي يعد مؤشرا هاما في زيادة قلقها لإثبات وجودها وبناء مستقبلها .

وقد أشرنا في الفصل الثاني من أن جانبا من القلق يمكن أن يكون خلاقا وإيجابيا يدفع الإنسان لإحراز النجاح والتفوق وهو ما تقوم به الفتاة في مجتمعنا الجزائري من تكريس حياتها في الدراسة والتعليم وهو الملاحظ في الواقع المعاش في كل مستويات التعليم بما فيه المستوى الجامعي الذي نجد فيه الفتاة تتصدر قائمة المتفوقين .

5ـ1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (ب) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق الحالة والسمة حسب التحصيل (المرتفع ، المنخفض) .

تبين من الجدول رقم(39) عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في القلق الحالة حيث بلغت قيمة "ت" (0.635) وهي غير دالة ،كما تبين كذلك عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض في القلق السمة حيث بلغت قيمة "ت" (0.434) وهي غير دالة. ويشير هذا ان القلق الحالة والسمة لم يؤثر على تحصيل الطلبة وان هناك عوامل اخرى قد تكون وراء هذه النتيجة.

واختلف هذه النتيجة مع دراسة (عائدة أبو صائمة : 1995) التي بينت وجود فروق بين متوسطات درجة القلق لدى الطلبة ذوي التحصيل العالي من جهة و التحصيل المتوسط والتحصيل المتدني من جهة أخرى .كما اختلفت مع دراسة (مجمد قريشي: 2002) التي بينت وجود فروق في التحصل إذا كان القلق منخفضا او مرتفعا،واختلفت كذلك مع دراسة (Molavika.v.Mokash :i2007) التي بينت أن معظم المستجوبين لديهم مستوى مرتفع من القلق ومستوى مرتفع من التحصيل.

واتفقت مع دراسة (فادية كامل : 1993) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في القلق الحالة والسمة بين الطلبة وطالبات الأقسام الأدبية في مستوى التحصيل .

ويمكن تفسير هذا بأن التحصيل الدراسي للطلبة يتأثر بالحالة المزاجية للطلبة وأن القلق يعد في بداية الأمر عاملا محفزا للنشاط ودافعا قويا لبلوغ الأهداف إذا كان في مستويات دنيا أو متوسطة أما إذا زاد عن الحد المطلوب فإنه يصبح عاملا مثبطاً .

وهذه نظرة أصحاب نظرية قلق الدافع الذين اعتبروا أن القلق في بداية الأمر دافعا للإنسان من أجل النجاح وأن شعور الطالب بالقلق حيال مواقف التعلم ينمي لديهم دافع التعلم لتخفيض حدة القلق والتخلص منه (عائد أبو صائمه :131 . 1995) .

ويوصف القلق بأنه استجابة انفعالية غير سارة قد تقف وراء تحقيق الهدف فإنه من جهة أخرى يعد دافعا قويا لتحقيق التكيف والانسجام مع المواقف وهو ما أشار إليه (عبد الرحمن العيسوي: 54، 2000) الذي يرى بأن القلق السوي هو الذي يتناسب مع كم وكيف التهديد الذي يتعرض له الإنسان حيث يثير الفرد ويدفعه لإيجاد طريقة للتغلب على

الموقف المهدد بطريقة ناجحة إنه في الحقيقة منشط أو منبه للنمو و التنمية والنجاح وذلك إن لم يزد عن حد الاحتمال ، وفي الحقيقة لا يوجد من لا يقلق إلا المرضى الذي يفقدون الحساسية الانفعالية فهناك حاجة إلى قدر محدود من القلق للنجاح .

وانطلاقا من الجانب النظري الذي يعتبر القلق إشارة إنذار لخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية فالشعور بالخوف وعدم الراحة الداخلية يولد عدم الثقة بالنفس وقلة التركيز و الانتباه أثناء المحاضرات والامتحانات إلا أنه لم يحدث تأثير لدى الطلبة والطالبات وظهرت النتائج متقاربة دون وجود فروق ، ذلك أن التحصيل لدى الطلبة والطالبات لم يتأثر بالحالة المزاجية وأن أساليب التنشئة الاجتماعية السيئة تؤثر على نفسية الطلبة وتجعلهم عرضة للتوتر والصراع فتؤثر على علاقاته داخل الأسرة بينه وبين أولياء أمره أو بينه وبين إخوته إضافة على تأثيرها المباشر على حياته الدراسية وما ينعكس سلبا عليه .

إن عدم وجود فروق قد يعود إلى النظام الجامعي السائد سواء في العلاقات الجد حسنة بين الطلبة فيما بينهم وبينهم وبين والأساتذة وكذا نظام الدراسة والامتحانات والمقررات الدراسية هذه العوامل ربما تكون السبب في عدم الاختلاف بين المجموعتين فالبيئة الجامعية تعمل على تربية الطلبة وتكوين شخصيتهم من جميع النواحي .

كما ان النظام الإداري السائد في المؤسسة يؤثر سلبًا أو إيجابًا في أداء الطلبة ومستواهم ، فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة وأساتذة جيدة ، أّثر ذلك إيجابًا. أما إذا كانت هذه العلاقة غير جيدة ، فإنها تؤثر سلبيًا على الطلبة ، وأن نمط الإدارة إذا كان دكتاتوريًا أو متسيبًا ، يكون له أثر مباشر في تراجع وانخفاض مستوى التحصيل (أماني محمد ناصر: 2006، 73)

كما أن الأستاذ الناجح لا يقتصر عمله على تزويد الطلبة بالمعارف وإنما يعمل على ان يحقق للطلبة حسن التوافق النفسي والاجتماعي إضافة إلى عنايته بالجانب التحصيلي (محمد مصطفى زيدان 216) ويضيف أيضا " أن المعلم حين يعين تلاميذه على أن يقوموا بحل مشكلاتهم الشخصية إنما يعينهم في نفس الوقت على أن يحرزوا قدرا كبيرا

من النجاح " (محمد مصطفى زيدان 217) ومما لاشك فيه أن للقلق تأثيرا كبيرا على قدرة الطالب على التحصيل ذلك أن تحصيل الطالب القلق يختلف عن تحصيل الطالب الذي لا يعاني من القلق .

ولقد دلت بعض الدراسات على أن هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع مستوى القلق وبين الكفاءة العالية في التعلم وفي الأداء ، ولقد تبين أن درجة الكفاءة العالية تزداد بازدياد الدافعية حتى الوصول إلى درجة معينة ولكنها تنخفض بعد ذلك كلما ازداد العمل تعقيدا في صعوبته (عبد الرحمن العيسوي :92 . د ت) وهذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه (سارسون Sarason) من أن الأعمال المعقدة تتضمن تهديدا إلى حد ما ولأن الأعمال المعقدة تمثل ضغطا شديدا على من يقوم بها (عبد الرحمن العيسوي :92 . دت) .

وتبين هذه النتيجة بأن طلبة وطالبات جامعة ورقلة لا يعانون من القلق و أن القلق لديهم في مستوى العادي ولم يؤثر على تحصيلهم العلمي والمعرفي وجاءت النتائج المحققة تعكس هذا القول بعدم وجود فروق في القلق بين الطلبة الذين لديهم تحصيلا عاليا وبين الطلبة الذين تحصيلهم منخفض .

5ـــ2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة (ج) : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة القلق الحالة والسمة حسب التخصص الاكاديمي .

وبالعودة الى النتائج المستخلصة من الجدول رقم(40) عدم وجود فروق في درجة القلق الحالة تبعا للتخصص الاكاديمي حيث بغت قيمة "ف" (2.09) وهي قيمة غير دالة، كما بين الجدول رقم (41) عدم وجود فروق في درجة القلق السمة تبعا للتخصص الاكاديمي حيث بغت قيمة "ف" (1.783) وهي قيمة غير دالة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عائد محمد عثمان:2005) التي بينت عدم وجود فروق في التخصصات العلمية والأدبية ، كما اتفقت مع دراسة (عبد الباقي احمد:2011) التي كشفت عدم وجود فروق في القلق وفقا لمتغير نوع الكلية.

في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة(احمد غراب 2000) التي كشفت وجود فروق في القلق الحالة بين التخصص العلمي والأدبي لصالح هذا الاخير ، ومع دراسة (محمد قريشي: 2002) التي بينت وجود فروق بين الشعب العلمية والتكنولوجية في حالة القلق المرتفع لصالح العلميين ، ومع دراسة (نبيل العزاوي 2002) التي وجدت فروقا في قلق المستقبل تبعا للتخصص لصالح الادبيين ، ومع دراسة (المحاميد والسفاسفة 2007) التي بينت وجود فروق دالة في قلق المستقبل بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصلح العلمية.ومع دراسة (عبد الله آل عسيري: 2007) التي كشفت وجود فروق في مستويات القلق لدى الطلاب حسب التخصص ، ومع دراسة (عبد الكريم البدري:2003) التي بينت أن طلبة الدراسات الانسانية أكثر قلقا من طلبة الدراسات العلمية.

ويعزو الطالب هذه النتيجة إلى ان طلبة الكليات يعيشون في ظروف جامعية متشابهة إلى حد ما ، وان التوزيع الزمني للمحاضرات والحصص يعد عاملا مشتركا بين الطلبة فوجودهم كذلك طيلة يومهم بين الفصول والأقسام لكل التخصصات في الجامعة من الثامنة صباحا الى السادسة مساء ساهم في التقليل من الفروق .

كما تعد فترة الامتحانات من اكثر المواقف المثيرة للقلق ، حيث تقوم ادارة الجامعة ببرمجة فترات لهذه العملية بشكل مشترك بين جميع الكليات وأصبحت هذه الفترة فترة ضغط للطلبة ، نتيجة إحساسهم بالمسؤولية اتجاه الدراسة والرغبة في الحصول على نقاط عالية ، وقد يكون لهذا القلق أسباب عديدة كعدم استعدادهم الجيد للامتحانات (محمود أبود : 93، 2003)

أضف إلى ذلك ارتباط القلق ارتباطا وثيقًا بالظروف الشخصية ، والأسرية والضغوط التي يتعرض لها الطالب من أسرته أو مجتمعه ، كما ان طبيعة الامتحان نفسه لها دورًا واضحًا في زيادة القلق كالامتحانات المصيرية (أحمد نايل الغرير:22 ، 2009)

كما ان التخصصات التي ينتمي لها الطلبة لا تعد عاملا مثيرا للقلق من حيث نظام الدراسة الجديد الذي ساهم الى حد بعيد في توافق الطلبة مع هذا النظام وما نتج عنه من راحة نفسية وقلة انفعالات ، من خلال التقليل من سنوات الدراسة التي اصبحت ثلاث سنوات بالنسبة لكل الكليات للحصول على شهادة الليسانس وسنتين على الماستر وثلاث سنوات دكتوراه ، عكس ما كان مطبقا في النظام القديم ، وان المقياس الذي طبق على طلبة الكليات كان في فترة بعيدة عن فترة الامتحانات النهائية بقرابة شهر ونصف تقريبا ولعل هذا الامر يفسر هذه النتيجة .

خاتمة ومقترحات

في الختام يمكن القول انه بعد التأكد من صلاحية الادوات وتطبيقها على العينة وعرض النتائج ومناقشتها نوجز اهم النتائج المتوصل اليها كالتالي:

ــ يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين القلق الحالة و السمة و القبول الوالدي

ــ يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين القلق الحالة و السمة والرفض الوالدي .

ــ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في القبول و الرفض الوالدي.

ــ يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين قلق الحالة و السمة و المناخ الدراسي بأبعاده الثلاث (علاقة الطالب بزملائه ، و علاقة الطالب بالأساتذة ، و علاقة الطالب بالإدارة)

ــ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة و الطالبات في درجة قلق الحالة. بينما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين الطلبة و الطالبات في درجة قلق السمة لصالح الطالبات.

ــ وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة القلق الحالة و السمة حسب التحصيل (المرتفع ، و المنخفض).

ــ وكشفت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق في درجة قلق الحالة و السمة حسب التخصص الأكاديمي لطلبة الكليات الموجودة على مستوى الجامعة.

ومن خلال ذلك نقول ان جل الفرضيات تحققت وان النتائج منطقية وتعكس الاساليب الممارسة من طرف الآباء على الطلبة خلال مراحل النمو ، كما ان مستوى القلق الحالة بالنسبة للطلبة والطالبات متوسط ولم يرق الى اظهار الفروق بينهم في التحصيل والتخصص الاكاديمي ، ما عدا الفروق في درجة قلق السمة الذي يعكس الصورة الحقيقية لما تتميز به الطالبات ، ويعتبر سمة مميزة للأنثى في جل المجتمعات رغم اختلاف الثقافات والممارسات السلطوية للآباء على الإناث وقد اكدتها معظم الدراسات التي نوقشت في فصل الدراسات السابقة ، وبينت ان الإناث اعلى قلقا من الذكور.

كما نستنتج كذلك ان الجو النفسي والاجتماعي للطلبة السائد في الجامعة يؤكد على ان العلاقات بين الطلبة والأساتذة والإدارة علاقات جد حسنة تعكسها النتائج المحققة ، في ظل غياب خلايا اعلامية وإرشادية تساهم في تلطيف الجو النفسي للطلبة اثناء فترة الامتحانات .وانطلاقا من نتائج الدراسة الجالية يوصي الباحث بما يلي:

ــ انشاء مراكز للإرشاد على مستوى الجامعة ، يديرها مختصون في الصحة النفسية وعلم النفس.

ــ اهتمام الجامعة بزيادة الانشطة الرياضية والترفيهية التي يمكن ان يكون لها الاثر الايجابي لخفض التوتر والقلق الناجم عن الضغط الدراسي ايام الامتحانات ، لما تحققه هذه الانشطة في زيادة التحصيل العلمي والمعرفي.

ــ ضرورة توفير الاختبارات النفسية ووضعها تحت تصرف المختصين في مجال الصحة النفسية ، لمساعدتهم في القيام بوظائفهم وتمكينهم من مساعدة الطلبة.

ومن خلال ذلك يقترح الباحث ما يلي:

1 ــ اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في جامعات أخرى من الوطن ، بهدف الوقوف على حقيقة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

2 ــ اجراء الدراسات في نفس الموضوع على عينات من مرحلة التعليم الثانوي.

3 ــ اجراء دراسة مقارنة بين طلبة جامعة قاصدي مرباح وتلاميذ المرحلة النهائية في مدينة ورقلة بنفس متغيرات البحث.

4 ــ اجراء دراسات اخرى تتناول العلاقة بين القلق ومتغيرات اخرى (التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي) على طلبة جامعة قاصدي مرباح.

5 ــ اجراء دراسات اخرى تتناول العلاقة بين القلق ومتغيرات اخرى (التوافق النفسي والاجتماعي، الأداء الوظيفي، المناخ التنظيمي) على موظفي المؤسسات الادارية عبر الولاية.

6 ــ دراسة مقارنة لمعرفة نسبة انتشار القلق بين طلبة الكليات بجامعة ورقلة.

7 ــ دراسة مقارنة لمعرفة أثر برنامجين ارشاديين لخفض القلق لدى عينات مختلفة من طلبة جامعة ورقلة.

8 ــ دراسة مقارنة لمعرفة نسبة انتشار القلق بين طلبة جامعة ورقلة المقيمين في المدن والمقيمين في القرى.

قائمة المراجع

اولا ــ قائمة المراجع العربية

ثانيا ــ قائمة المراجع الاجنبية

قائمة المراجع العربية

القرآن الكريم

1. أبو حامد الغزالي (2003) إحياء علوم الدين . تقديم : طه عبد الرؤوف سعد. الطبعة الأولى ،الجزء الثاني ،مكتبة الصفا ،القاهرة.
2. أبو ميلود عبد الفتاح (2000) إدراك المعاملة الوالدية و علاقتها بالاكتئاب النفسي لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس جامعة الجزائر.
3. ابن منظور الانصاري جمال الدين محمد مكرم (1986) لسان العرب ، الجزء الثاني عشر، الدار المصرية للتأليف والنشر القاهرة .
4. إبراهيم أحمد الزعبي (2006) مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها ، الطبعة الاولى، دار المسا، المفرق.
5. إجلال محمد سري(2000) علم النفس العلاجي ، الطبعة الثانية. عالم الكتب القاهرة.
6. احمد زكي صالح (1979) الاسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، بيروت.
7. احمد عبد الرقيب البحيري : (1985) تشخيص القلق باستخدام اختبار رورشاخ ، الطبعة الأولي ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.
8. أحمد السيد اسماعيل وعبد المنعم توفيق(1996) دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بإساءة معاملة الطفل لدى بعض الأسر المصرية بحث منشور في مؤتمر دراسات الطفولة، قسم طب الأطفال، جامعة عين شمس القاهرة.
9. أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد(2009) ، التعامل مع الضغوط النفسية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، الأردن
10. أحمد علي محمد إبراهيم(2002) القبول والرفض الوالدي كما يدركه الأبناء وعلاقته بالقلق في ضوء المتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الجامعة، بحث منشور في مجلة كلية التربية العدد 114 الجزء 2، جامعة الأزهر.
11. أحمد محمد الزغبي(1997) مستوى القلق كحالة وكسمة لدى طلبة جامعة صنعاء، بحث منشور في مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر العدد 12 .

12. أحمد محمد عبد الخالق(1987) قلق الموت عالم المعرفة الكويت.
13. احمد محمد عبد الخالق(2000) اسس علم النفس ، الطبعة الثالثة ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر.
14. أماني محمد ناصر(2006) التكيف المدرسي المتفوقين والمتأخرين تحصيلا في مادة اللغة الفرنسية ، وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق ، سوريا.
15. أديل كارينجي ترجمة عبد المنعم محمد الزيادي (1994) دع القلق وابدأ الحياة مكتبة الخانجي، القاهرة
16. آسيا بنت علي راجح بركات (2000) العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى ، المملكة العربية السعودية.
17. البخاري، محمد بن اسماعيل ابو عبد الله الجعفي (1987) صحيح البخاري، تحقيق مصطفى ديب البغا، اليمامة، دار بن كثير.
18. الدسوقي مجدي محمد(1996) العلاقة بين القبول و الرفض الوالدي و القلق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية من الجنسين، المركز الدولي الثالث لمراكز الإرشاد النفسي المجلد 2 مصر.
19. السيد احمد عثمان(1984)علم النفس الاجتماعي التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
20. المحاميد شاكر و السفاسفة محمد(2007) قلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعات الأردنية و علاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية و لنفسية، تصدر عن كلية التربية جامعة البحرين المجلد 8 العدد الثالث .
21. الطاهر سعد الله (1991) علاقة القدرة على التفكير ألابتكاري بالتحصيل الدراسي،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
22. أيمن عواد غريب وعدنان عبد السلام العضايلة(2010) المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الاردنية ، بحث منشور في مجلة الثقافة والتنمية العدد(37) القاهرة.

23. أيمن ماجد صادق جمعة (2006) الضغوط النفسية لدى طلاب التعليم الثانوي العام والفني وعلاقتها بالمناخ المدرسي، كلية التربية جامعة بنها ، مصر.
24. إيهاب فارس محمد السيد طعيمه(2010) المُناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (العام والفني) من الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم الإرشاد النفسي جامعة، القاهرة .
25. بداوي مسعودة(2009) اساليب المعاملة الوالدية ومشكلات الابناء المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة،، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
26. بدر محمد الانصاري(2004) الفروق في القلق بين طلاب وطالبات الجامعة، دراسة مقارنة، المؤتمر السنوي الحادي عشر، مركز الارشاد النفسي، جامعة عين شمس ، القاهرة .
27. بدر الأنصاري(2007) معدلات انتشار القلق المتعلق بعلاج الأسنان لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد الأول.
28. بشرى عبد الهادي ابو ليلة(2002) اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء وعلاقتها باضطراب المسلك لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.
29. بندر سعد ساعد الحربي(2000) علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات شخصية الأبناء من طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، رسالة ماجيستير غير منشورة قسم علم النفس جامعة أم القرى.
30. تركي مصطفى أحمد(1980) علاقة القلق بسمات الشخصية عند المراهقين، مؤسسة الصباح الكويت .
31. توفيق زكرياء احمد (1989) دراسة تأثير القلق على التحصيل الدراسي ، بحث منشور في مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد العاشر، يونيه، القاهرة.
32. جمال محمد السعيد عبد الغني(1996) آراء علماء النفس من الخوف ومثيراته، مكتبة زهراء الشرق القاهرة .

33. حامد عبد السلام زهران(1995)الصحة النفسية والعلاج النفسي، علم الكتب القاهرة.

34. حسام أحمد حسّان محمود(2012) المساواة بين الأولاد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

35. حسن محمود حسين(1996) العلاقة بين القيم الاسلامية وكل من سمة القلق والقلق الاخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك ، اربد الاردن.

36. حلمي المليجي (2000) سيكولوجية الابتكار،ط5، دار النهضة العربية، بيروت.

37. خالد بن الحميدي مدمول العنزي(2010) إدراك القبول والرفض الوالدي و الأفكار اللاعقلانية و قلق المستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الحدود الشمالية، رسالة دكتوراه كلية التربية قسم علم النفس جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية .

38. خليل وديع مشكور(1989)ابحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع،الطبعة الاولى، لبنان.

39. خيري المغازي عجاج (1998) الفروق الفردية والقياس النفسي، مكتبة زهراء الشرق ط1، القاهرة

40. د.دافيد.ق.شيهان (تأليفا)عزة شعلان (ترجمة) (1989): مرض القلق ، سلسلة عالم المعرفة ،الكويت.

41. رشاد علي عبد العزيزي موسى :(1993) سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، عالم المعرفة ، القاهرة ، مصر.

42. رمزية الغريب (1967) التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، المكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

43. رفعت قيحان (2000) التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.

44. رودلف بيتر (1965)(تاليفا) دراسات علم النفس التربوي ترجمة محمد مصطفى زيدان وآخرين دار النهضة العربية، القاهرة.

45. سامية محمد بن لادن (2001) المناخ الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض ، بحث منشور في مجلة كلية التربية العدد (25) الجزء الاول ، الرياض .

46. سعد جلال (2001) القياس النفسي للمقاييس والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة.

47. سعد جلال(1985) في الصحة العقلية دار الفكر العربي ، القاهرة.

48. سعيد التل واخرون (1993) المرجع في مبادئ التربية، ديوان الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

49. سيد خير الله (1990) بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، بيروت.

50. سعد عبد الرحمن(1998) القياس النفسي (النظرية و التطبيق) ، دار الفكر العربي ، الطبعة الثالثة القاهرة.

51. سيجموند فرويد(1997) تأليفا ، الكف والعرض والقلق ترجمة : محمد عثمان نجاتي ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر.

52. شنودة حسب الله بشاي (1983) العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء المراهقون ومستوي القلق لديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، مصر.

53. شفيق فلاح حسان(1988) اساسيات علم النفس التطوري، دار الجيل، بيروت.

54. صالح محمد ابو جادو(2000) سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والطباعة، الطبعة الثانية، عمان، الاردن.

55. صبري هاشم محمود هاشم(1999): دراسة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير غير منشورة قسم الصحة النفسية، جامعة عين شمس القاهرة.

56. صلاح الدين أبو ناهية و رشاد عبد العزيز موسى(1987) قائمة المعاملة الوالدية (كراسة التعليمات)، دار النهضة العربية القاهرة.

57. صلاح الدين محمود علام (2000) القياس والتقويم النفسي والتربوي ، الطبعة الاولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

58. صالح حسن الداهري (2008) سيكولوجية الارشاد النفسي المدرسي ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن.
59. طه عبد العظيم حسين(2004) الارشاد النفسي النظرية والتطبيق التكنولوجيا ، الطبعة الاولى ، دار الفكر ، عمان ، الاردن.
60. عائد محمد عثمان (2006) درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات ، المركز الفلسطيني للإرشاد.
61. عائدة عبد الله أبو صائمة(1995) القلق و التحصيل الدراسي، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان .
62. عابد النفيعي(1997) العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ووجهة الضبط لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ،العدد 66 القاهرة
63. عبد الباقي دفع الله أحمد و مواهب عبد الرحيم محمد(2011) القلق وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المستوى الاول بجامعة الخرطوم، بحث منشور.
64. عبد الباقي زيدان(1980) الأسرة والطفولة مكتبة النهضة المصرية القاهرة.
65. عبد الرحمن إبراهيم المحبوب(1997) المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة من كلية التربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، جامعة الملك فيصل العدد 32.
66. عبد الرحمن حسن الإبراهيم ومحمد جمال الدين عبد الحميد(1995) محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية الدراسة، بحث منشور في مجلة حولية كلية التربية لجامعة قطر العدد 12 قطر.
67. عبد الرحمن مشواتي (1979) علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة ط9، بيروت.
68. عبد العزيز ميهوب الوحش(2002) قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجيستير غير منشورة قسم الصحة النفسية جامعة عين شمس القاهرة.
69. عبد الغفار عبد السلام(1990) مقدمة في الصحة النفسية دار النهضة العربية القاهرة.

70. عبد الله ابراهيم محمد آل عمر العسيري(2007) مستويات القلق لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف للعلوم الامنية، الرياض.

71. عبد الله بن طه الصافي(2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدي عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها، بحث منشور في مجلة رسالة الخليج العربي العدد 79 السنة الثانية و العشرون.

72. عبد الله الرشدان(1998)علم الاجتماع التربية، دار الشروق، عمان، الاردن.

73. عبد الله زاهي الرشدان (2005) التربية والتنشئة الاجتماعية ،دار وائل للنشر الطبعة الاواى ، عمان،الاردن.

74. عبد الله لبوز(2002) التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

75. عبد المطلب أمين القرطيني(1998) في الصحة النفسية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة .

76. عبد الستار ابراهيم(1994) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، اساليبه وميادين تطبيقه ، دار الفجر للنشر القاهرة.

77. عبد الرقيب احمد البحيري(1985) تشخيص القلق باستخدام رورشاخ ، الطبعة الاولى، دار المعارف ، القاهرة ،مصر.

78. عبد المجيد نشواتي(1986)علم النفس التربوي، دار الفرقان،عمان، الاردن.

79. عثمان السيد فاروق (1993) أنماط القلق وعلاقته بالتخصص والجنس والبيئة لدي طلاب الجامعة أثناء أزمة الخليج، مجلة علم النفس، العدد الخامس والعشرون، القاهرة.

80. عثمان السيد فاروق (2001) القلق وادارة الضغوط النفسية، الطبعة الاولى، دار الفكرالعربي، القاهرة، مصر.

81. علاء الدين كفافي(1989) التنشئة الوالدية والامراض النفسية، الطبعة الاولى، دارهجر للنسر، القاهرة.

82. علاء الدين كفافي(1989) تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والامن النفسي (دراسة في عملية تقدير الذات) المجلة العربية للعلوم الانسانية جامعة الكويت، العدد35 ، الكويت

83. علاء الدين كفاني(1991) الصحة النفسية، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة التالية القاهرة.

84. علاء الدين كفافي(1999) الإرشاد و العلاج النفسي الأسري، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

85. علاء الدين كفافي (2005) الصحة النفسية والإرشاد النفسي ، الطبعة الثانية ، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع ،الرياض .

86. علي احمد امين (1986) زاد المعلم دار الوفاء للطباعة والنشر، عمان.

87. علي السيد علي أحمد (1992) القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالاكتئاب لدى المراهقين. مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد 25 ، مصر.

88. علي محمد حيدر علي(2008) المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الشخصية وتوكيد الذات لدى الاطفال المصابين باضطراب القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة الزقازيق، مصر.

89. علي مهدي كاظم وآخرون (2006).البيئة الصفية من الناحيتين النفسية والاجتماعية في مدارس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة العاديين،مجلة الطفولة العربية -الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، المجلد 7 العدد 28 .

90. عماد محمد مخيمر(2003) ادراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس دراسة نفسية، المجلد13 العدد4 أكتوبر مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

91. عمرو فكري سالم(2005) القبول و الرفض الوالدي و علاقته بمخاوف الأبناء. رسالة دكتوراة غير منشورة من معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس القاهرة.

92. غريب عبد الفتاح غريب(1995) القلق لدى الشباب في دولة الإمارات العربية في مرحلتي التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي، مدى الانتشار والفروق في الجنس والعمر، بحث منشور في مجلة بحوث نفسية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر. الأنجلو مصرية القاهرة .

93. غريب عبد الفتاح غريب (1998) علم الصحة النفسية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.

94. فادية كامل حمام(1993) القلق لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعات المصرية وعلاقته بسمات الشخصية وبعض المتغيرات الاخرى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر.

95. فاروق السيد عثمان (2001) القلق وإدارة الضغوط النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

96. فاطمة الشريف الكتاني(1998) الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، مجلة علم النفس العدد46 الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.

97. فايزة قنطار(1992) تطور العلاقة بين الطفل والأم ، سلسلة علم المعرفة العدد 166 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.

98. فضيلة عرفات محمد السبعاوي(2007) قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجن والتخصص الدراسي، بحث منشور في مجلة كلية التربية جامعة الموصل العراق.

99. فهد بن عبد الرحمن بن سليمان الرومي(2007) القرآن ، الأمن النفسي بحث قدم في الملتقى العلمي الرابع للهيئة العالمية لتحفيظ القرآن الكريم بالتعاون مع وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ،الكويت.

100. فوزي فايز اشتيوه ، ابتهال محمد ابو رزق، محمد برهان عودة:(2010) مناهج التربية الاسلامية وأساليب تدريسها"،الطبعة الاولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

101. كلفن هال(1970) ترجمة، محمد فتحي الشنتطي، أصول علم النفس الفرويدي، دار النهضة العربية بيروت.

102. كونجر كيجان (1977) سيكولوجية الطفولة والشخصية، ترجمة احمد سلامة وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة.

103. ليلى محمد عبد الحميد خليل(2006) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بقلق الانفصال في مرحلة الطفولة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.

104. ماجدة علي عبد السميع شلبي (1998) مستوى القلق وبيئة المستوى الدراسي كما يدركها التلاميذ في علاقتها بأساليب التعلم، كلية التربية جامعة بنها ، مصر.
105. مجمع اللغة العربية (1985) المعجم الوسيط، القاهرة. مجمع اللغة العربية
106. محمد الطيب عبد الظاهر(1996) مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الاخيرة، المعرفة الجامعية ، القاهرة ، مصر.
107. محمد إبراهيم الفيومي (1985) القلق الإنساني، دار الفكر العربي القاهرة .
108. محمد العربي ولد خليفة (1989) المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
109. محمد الزعيمي (1995) قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الاولى للتعليم الاساسي، بحث منشور في المجلة العربية للتربية تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم العدد الاول يونيه، تونس.
110. محمد جواد الخطيب(1983) العلاقة بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين الفلسطينيين وتصميم برنامج إرشادي في التخفيف من حدة القلق. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس القاهرة مصر .
111. محمد خالد الطحان(1991) دراسة العلاقة بين القلق عند الأبناء وكل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، بحث منشور في مجلة كلية التربية ، الإمارات العربية المتحدة.
112. محمد خليفة بركات(1989) علم النفس التعليمي، ط3، دار العلم، الكويت.
113. محمد عطية الابراشي(1993) روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي ، القاهرة.
114. مصطفى فهمي(1971)الانسان وصحته النفسية، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
115. محمد مصطفى زيدان (1975) دراسة سيكولوجية تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
116. محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي(2007) المناخ المدرسي ومعوقاته في اداء المعلمين بمراحل التعليم العام، بسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.

117. محمد عمران(2011)تقييم طلبة الصف التاسع نحو بيئتهم الصفية في مادة التربية المدنية في محافظة رام الله والبيرة، بحث منشور في مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 25 العدد 5، فلسطين .

118. محمد عودة وكمال إبراهيم مرسي(1986) الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. الطبعة الثانية. دار العلم الكويت .

119. محمد قريشي(2002) القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

120. محمد.قطب (2010) منهج التربية الإسلامية"، الطبعة الثانية عشر، دار الشروق ، بيروت

121. محمود أبود (2007) ثقافتنا التربوية ، مجلة تربوية نصف سنوية ، كلية التربية ، العدد الاول ، غزة ، فلسطين.

122. محمود سعيد إبراهيم الخولي (2011) كراسة التعليمات لمقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية كما يدركه المعلمون ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، مصر.

123. محمود عطا محمود (1992) الممارسات السلوكية الشائعة للمدرسين داخل الفصل وقلق الامتحان وعلاقتهما ببعض المتغيرات، بحث منشور في المجلة التربوية لجامعة الكويت المجلد 6 العدد 23 الكويت.

124. محمد يحي زكريا(2003) القلق والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي في ظل النظام التربوي الجزائري ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر.

125. مرسي كمال إبراهيم 1978) القلق وعلاقته بالشخصية في مرحلة المراهقة،(دراسة تجريبية) الطبعة الأولي،دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

126. منذر الضامن (2007)اساسيات البحث العلمي،الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

127. ميساء بنت يوسف بكر مهندس(2006)أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية .

128. ميشال دبانية، نبيل محفوظ (1984)سيكولوجية الطفولة، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان.
129. نائل ابراهيم ابو عزب(2008) فاعلية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.
130. ناجي تمار (1993) تقنيات التقويم، مقال منشور في كتاب الرواسي قراءة في التقويم التربوي، الطبعة الاولى، باتنة.
131. ناصر بن عبد العزيز بن عمر الصقهان (2005) تقييم فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة القلق والأفكار اللاعلائقية لدى مدمني المخدرات، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ،المملكة العربية السعودية.
132. نايفة قطامي، عالية الرفاعي(1989) نمو الطفل ورعايته، الطبعة الاولى، دار الشروق للنسر والتوزيع، عمان، الاردن.
133. نبيل رفيق محمد إبراهيم العزاوي(2002) قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
134. نبيل عبد العزيز عبد الكريم البدري(2003) القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت ، العراق.
135. نجاة الياس يعقوب مرار: (1993). العلاقة بين القلق الحالة والسمة والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة البكالوريوس بالجامعة الاردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، الاردن .
136. نعيم الرفاعي: (1972) الصحة النفسية دراسة في سيكلوجية التكيف ، الطبعة الثالثة ، المطبعة الجديدة ، دمشق .
137. نعيمة محمد محمد(1992) الاختلافات الوالدية فى التنشئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الابناء ، رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس القاهرة.

138. هبة ابراهيم القشيشي(1999) بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالإساءة للطفل (دراسة مقارنة) بحث منشور في مؤتمر الخدمة النفسية قسم علم النفس كلية العلوم الاجتماعية جامعة الكويت.

139. هشام أحمد محمود غراب(2000) القلق وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة فلسطين .

140. هدى محمد قناوى (1991) الطفل تنشئته وحاجاته ، (الطبعة الثانية) مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

141. يوسف القرضاوي(1984) الإيمان والحياة، الطبعة الأولى، دار الهدى، الجزائر.

قائمةالمراجع الاجنبية

1- Fayegh Youcefi and others (2010) The Relationship between Test- Anxiety and Academic Achievement among Iranian Adolescents, Asian Social Science, Vol. 6, No. 5; May.

2- Jamie , K. (1995): Attributional Style , Depression , & Anxiety in College Students with & Without Learning Disabilities, Dissertation Abstracts International – B.56/ 05, P. 2869.

3- Kariuki.P.M.(1995). The Relationship between student and faculty learning style congruency and perceptions of the classroom environment colleges of teacher education. .(Dissertation Abstracts, A56/04) East Tennessee State university (Eric Document Reproduction Service no ED 9527948).

4- Kim .K.G..(1996). (Classroom structures and goal orientations mastery goals) , performance goals .(Dissertation Abstracts, A56/07).State university of new York at buffalo (Eric Document Reproduction Service no ED 9538094).

5- Kun – Huei Wu(2010) The Relationship between language learners Anxiety and learning strategy in the classrooms, C L T international studies 174 vol 3 n'1 .

6- Lama M. AL-Qaisy (2011)The Relation of depression and anxiety in academy. Achievement among of university students.

7- Lawrence M.Kahan (2008) The correlation of test anxiety and academy performance of community college students, A dissertation in presented in partial fulfillment of the requirement for the degree doctor of philosophy capella university.

8- Malavika .v.Mokashi(2007) Correlates of Anxiety Scholastic achievement of residential school students, Master of home science, Department of human development College of rural home Science Dharwad University Agricultural Science.

9- Marzieh Gholani Tooramposhti(2011) A new Approach for test Anxiety treatment academic achievement and met cognition,

international journal of information and education technology .vol 1 n’3 August.

10- Marjan , S. (2005): Adjustment to College; College Students with Learning Disabilities, Dissertation Abstracts International- B 66/ 04 P. 2315.

11- Mohsen Rezazadah, Mansour Tovakoli: (2005) Investigating the Relationship among Test Anxiety, Gender, Academic Achievement and Years of Study: A Case of Iranian EFL University Students, University of Isfahan, Iran .

12- Neerjar. Thergoonkar, AJ.Wodkar (2007)Relationship between test anxiety and parenting style. J.indian Assoc, child adolec. Ment health. 2(4).

13- Rachana Dhyani et Neeta Agarwal : (2002)Anxiety and its effect on academic , Achievement adolexent boys and girls of new working women comparative study.

14- Remy puyuelo : (1980) L’anxiété de l’enfant ,Edition Privat.

15- Rizwan Akram Rana et Nasir Mahmood : The relation ship between test anxiety and academic Achievement Bulletin of education and research vol 32 N°2. 2010.

16- Tang , N. & Westwood ,P. (2007) : Worry , General Self Efficacy & school Achievement: An Exploratory Study With Chinese Adolescent , Australian Journal of Guidance & Counseling, 17 (1) , 68- 80 .

17- Tuncay Ergene : The relationships among test anxiety, study habits Achievement motivation and academic performance among Turkish high school students, Education and science vol36 N°160. 2011, Hacettepe university.

الملاحق

الملحق رقم:1 الاستبيان قبل التحكيم
الملحق رقم:2 استبيان المناخ الجامعي كما يدركه الطلبة
الملحق رقم:3 استبيان التقديرالذاتي(الصورة ط ــ 1)
الملحق رقم:4 استبيان التقديرالذاتي(الصورة ط ــ 2)
الملحق رقم:5 مقياس المعاملة الوالدية
الملحق رقم:6 قائمة المحكمين

الملحق رقم : 1

جامعة قاصدي مرباح بورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الاستبيان قبل التحكيم

الأستاذ الفاضل : ..... المحترم .

يسعى الطالب لإجراء دراسة موسومة بعنوان (القلق النفسي لدى طلاب جامعة قاصدي مرباح بورقلة وعلاقته ببعض المتغيرات) و نهدف من خلالها إلى قياس المناخ الجامعي للطلبة .

ومن خلال الدراسات السابقة , والإطلاع على الارث الادبي ذي العلاقة مع هذه الدراسة , تم تحديد ثلاث مجالات للمناخ الدراسي للطلاب هي : (علاقة الطلاب بزملائه , علاقة الطلاب بالأستاذ علاقة الطلاب بالإدارة الجامعية) .

ونظرا لما نعهده فيكم من خبرة علمية , يرجى التفضل ببيان رأيكم في :
التعليمات والمثال والمجالات والبنود والبدائل , من حيث الموافقة أو عدم الموافقة والتعديل المقترح عليها مع وضع الأهمية لها وفق تعريف المناخ الدراسي للطلاب وهو :

(المناخ النفسي والاجتماعي السائد في الجامعة من خلال التفاعلات والعلاقات بين الطلاب وزملائهم, وبين الطلاب والأساتذة وبين الطلاب وإدارة الجامعة ومدى اهتمام الطلاب وتقبلهم للجامعة ومدى اهتمامهم بها).

مع فائق الشكر و التقدير و الاحترام .

الباحث

محمد قريشي

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان المناخ الجامعي كما يدركه الطلاب

أخي الطالب أختي الطالبة :

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته .....

نقدم لسيادتكم استبيانا للمناخ الجامعي يصف عددا من العبارات التي تتناول أنماطا سلوكية بين الطلاب فيما بينهم و الطلاب و الأساتذة و الطلاب والإدارة بهدف التعرف على المناخ السائد في الجامعة .

المطلوب قراءة كل عبارة ووضع إشارة (✓) أمام إحدى البدائل بما يتفق و النمط السلوكي الذي تراه مناسبا , علما بأن الاستجابات ستكون في سرية تامة و لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي , يرجى الاستجابة لجميع البنود .

بيانات عامة :

الاسم و اللقب : .....الجنس : .....

الكلية : ..... القسم : .....

التخصص :.....

مسجل في السنة الأولى ☐ الثالثة ☐

السكن في الإقامة الجامعية ☐ في البيت ☐

مثال يوضح الإجابة

الرقم	العبـــــــــارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أدعوا زملائي الطلاب إلى زيارتي في المنزل					

إذا كانت العبارة تنطبق عليك دائما ضع الإشارة(✓) في الخانة دائما.ـــ وإذا كانت العبارة تنطبق عليك غالبا ضع الإشارة(✓) في الخانة غالبا.ـــ وإذا كانت العبارة تنطبق عليك احيانا ضع الإشارة(✓) في الخانة احيانا. ـــ وإذا كانت العبارة لا تنطبق عليك إلا نادرا ضع الإشارة(✓) في الخانة نادرا.ـــ وإذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ابدا ضع الإشارة(✓) في الخانة ابدا.

1) التعليمات

ـــ هل وضعت التعليمات بشكل ؟ : ممتاز ☐ جيد ☐ متوسط ☐ غير مقبول ☐

ملاحظات:.....

.....

2) المثال

ـــ ما هو رأيك في المثال ؟ مقبول ☐ غير مقبول ☐

ملاحظات:.....

.....

3) المجالات

الرقم	المجالات	مناسبة	غير مناسبة
01	علاقة الطلاب ببعضهم		
02	علاقة الطلاب بالأساتذة		
03	علاقة الطلاب بالإدارة		

ملاحظات:.....

.....

4) البدائل هل البدائل التالية ؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

البدائل	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

ملاحظات:.....

.....

5) البنود :

ما مدى استفاء البند للمجال ؟ حسب الجدول المرفق:

المحور الأول :علاقة الطلاب ببعضهم (نقصد بالطلاب الطلبة والطالبات)

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــــــود	تقيس	لا تقيس
1	علاقتي مع زملائي الطلاب في التخصص جيدة .		
2	أجد الراحة عندما ألتقي زملائي الطلاب في التخصص .		
3	أدعوا زملائي الطلاب إلى زيارتي خارج أيام الدراسة .		
4	أشعر بالفرح عندما أشاهد زملائي الطلاب في حرم الجامعة .		
5	أقرب الأصدقاء هم زملائي الطلاب في التخصص .		
6	أجد مشاعر الود والاحترام بين زملائي الطلاب.		
7	نناقش بعض الطلاب حول حياتنا الخاصة.		
8	أتواصل مع الطلاب أيام العطل والإجازات الأسبوعية .		
9	أجد تقديرا و احتراما عندما نقدم خدمة لأحد الطلاب.		
10	علاقتي مع زملائي الطلبة خالية من التوتر .		
11	أقوم بالمبادرة في إصلاح العلاقات المتوترة بين الطلاب .		
12	تتسم علاقتي مع الطلاب باحترام متبادل.		
13	أتقبل النصح من الطلاب أثناء قيامي بسلوك خطأ .		
14	أرغب بالبقاء في الجامعة طيلة اليوم .		
15	أتصافح مع الطلاب عند مقابلتهم في الجامعة .		
16	أتعاون مع الطلاب بروح الأخوة والتسامح عند مواطن الاختلاف .		
17	أشترك مع الطلاب في إعداد البحوث والعروض.		
18	أحاول مساعدة الطلاب في حل المشاكل .		
19	لا يصغي الطلاب لبعضهم البعض أثناء المناقشات.		
20	أتضايق من بعض التصرفات التي يقوم بها الطلاب .		

المحور الثاني : علاقة الطلاب بالأساتذة

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــــــود	تقيس	لا تقيس
1	يبدي الطلاب احترامهم للأساتذة .		
2	يسود الاحترام بين الأساتذة الطلاب .		
3	يساعد الأساتذة الطلاب على حل مشكلاتهم .		
4	يبدي الأساتذة اهتمامهم بالتحصيل العلميٍ للطلاب.		
5	هناك انسجام كبير بين الطلاب والأساتذة.		
6	يخصص الأساتذة جزءا من وقتهم لمناقشة الطلاب في بحوثهم.		
7	يهتم الطلاب بتحصيلهم العلمي.		
8	يشارك بعض الأساتذة الطلبة في نشاطاتهم الثقافية.		
9	يقيم الأساتذة الطلاب بموضوعية.		
10	يساهم الأساتذة في إثراء خبرات الطلاب بنشاطاتهم العلمية .		
11	يساهم الطلاب مع الأساتذة في تنظيم المؤتمرات العلمية داخل الجامعة .		
12	يشجع الأساتذة الطلاب على المبادرة والإبداع.		
13	يتضايق الطلاب من سلوكات بعض الأساتذة.		
14	يبدي الأساتذة تذمرهم من سلوكات الطلاب .		
15	يحرص الطلاب على التواصل مع بعض الأساتذة أثناء العطل		
16	يحضر الطلاب الحصص المقررة لكسب ثقة الأساتذة المدرسين.		
17	يستمر تواصل الطلاب بالأساتذة خارج الحصص المقررة.		
18	يشعر الطلاب بالتعالي لدى مدرسيهم .		

المحور الثالث : علاقة الطلاب بالإدارة

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــــــــود	تقيس	لا قيس
1	يلتزم الطلاب بتطبيق اللوائح والإعلانات التنظيمية .		
2	نرى أن ادارة الجامعة تتعامل مع الطلاب دون معيار محدد.		
3	تحرص ادارة الجامعة على حل مشكلات الطلاب .		
4	تتيح الادارة الفرصة للطلاب في ابداء رأيهم في الشؤون البيداغوجية.		
5	تتبنى الادارة مقترحات الطلبة في تنظيم الامتحانات.		
6	تنقل الادارة انشغالات الطلاب الى المسؤولين .		
7	تتبنى الادارة اسلوب الحوار والشفافية مع الطلبة.		
8	يشارك الطلاب في اجتماعات اللجان البيداغوجية .		
9	تشجع الادارة الطلاب على تنظيم نشاطات ثقافية .		
10	توفر الادارة الامكانات الضرورية للنشاطات الثقافية والرياضية .		
11	تسعى الادارة الى توفير الوسائل التعليمية للتحصيل الجيد.		
12	تطلع الادارة الطلبة بالمستجدات عن طريق الاعلانات و اللوائح		
13	توفر الادارة اماكن مجهزة لقضاء وقت الراحة.		
14	يجد الطلاب كل الخدمات التي يحتاجونها داخل الحرم الجامعي .		
15	تتوفر مكتبة الجامعة على الكتب والمجلات الحديثة.		
16	توفر الادارة فضاء للانترنت مناسبا للطلاب .		
17	الهياكل والتجهيزات مناسبة لتنمية مهارات الطلاب .		
18	توفر الادارة الجامعية أخصائيين لمساعدة الطلاب على حل المشاكل النفسية والاجتماعية.		
19	توفر الادارة العيادة الطبية للإسعافات الاولية .		
20	توفر الادارة وسائل التكييف داخل القاعات الدراسية .		
21	توفر الادارة الجو المناسب لبناء علاقات بين الطلاب .		

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم : 2

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان المناخ الجامعي كما يدركه الطلبة

أخي الطالب أختي الطالبة :

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته .....

نقدم لسيادتكم استبيانا للمناخ الجامعي يصف عددا من العبارات التي تتناول أنماطا سلوكية بين الطلبة فيما بينهم والطلبة والأساتذة والطلبة والإدارة بهدف التعرف على المناخ السائد في الجامعة .المطلـــوب قراءة كل عبارة ووضع إشـــارة (×) أمام إحدى البدائل بما يتفق والنمط السلوكي الذي تراه مناسبا, علما بأن الاستجابات ستكون في سرية تامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي, يرجى الاستجابة لجميع البنود .

الاسم و اللقب : .....الجنس : .....السن :.....

الكلية : ..... القسم : .....

التخصص :.....

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــود	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	تواصلي مع زملائي الطلبة في التخصص جيد.					
2	أشعر بالراحة عندما ألتقي زملائي الطلبة في التخصص .					
3	أدعو زملائي الطلبة إلى زيارتي خارج أيام الدراسة .					
4	أشعر بالفرح عندما أشاهد زملائي الطلبة في حرم الجامعة .					
5	أقرب أصدقائي هم زملائي الطلبة في التخصص .					
6	نناقش بعض الطلبة في أمور حياتنا الخاصة					
7	أجد تقديرا و احتراما عندما أقدم خدمة لأحد الطلبة.					
8	علاقتي مع زملائي الطلبة خالية من التوتر .					
9	أقوم بالمبادرة في علاج العلاقات المتوترة بين الطلاب .					
10	أتبادل مشاعر الود والاحترام مع زملائي الطلبة .					

11	أتقبل النصح من الطلبة أثناء قيامي بسلوك خطأ .					
12	أرغب بالبقاء في الجامعة طيلة اليوم .					
13	أحيي الطلبة عند مقابلتهم في الجامعة .					
14	أتعاون مع الطلبة بروح الأخوة والتسامح في حالات الاختلاف .					
15	أشترك مع الطلاب في إعداد البحوث والعروض.					
16	أحاول مساعدة الطلاب في حل مشكلاتهم .					
17	لا أصغي للطلبة في أثناء المناقشات.					
18	أتضايق من بعض تصرفات الطلبة.					
19	يبدي الطلبة احترامهم للأساتذة .					
20	يبادر الطلبة لبناء علاقات صداقة مع أساتذتهم.					
21	يساعد الأساتذة الطلبة على حل مشكلاتهم .					
22	يبدي الأساتذة اهتمامهم بالتحصيل العلمي الطلبة.					
23	هناك انسجام مرضي بين الطلبة والأساتذة.					
24	يخصص الأساتذة جزءا من وقتهم لمناقشة الطلبة في بحوثهم.					
25	يسر الاساتذة بنتائج الطلبة العالية.					
26	يشارك بعض الأساتذة الطلبة في نشاطاتهم الثقافية.					
27	يقيم الأساتذة الطلبة بموضوعية.					
28	يساهم الأساتذة في إثراء خبرات الطلبة بنشاطاتهم العلمية .					
29	يساعد الطلبة أساتذتهم في تنظيم المؤتمرات العلمية في الجامعة .					
30	يشجع الأساتذة الطلبة على المبادرة والإبداع.					
31	يتضايق الطلبة من سلوكات بعض الأساتذة.					
32	يبدي الأساتذة تذمرهم من سلوكات الطلبة .					
33	يحرص الطلبة على التواصل مع بعض الأساتذة في العطل					
34	يحضر الطلبة الحصص المقررة لكسب ثقة الأساتذة المدرسين.					
35	يستمر تواصل الطلبة بالأساتذة خارج الحصص المقررة.					
36	يشعر الطلبة بالتعالي لدى مدرسيهم .					
37	يلتزم الطلبة بتطبيق اللوائح والإعلانات التنظيمية .					
38	تحرص ادارة الجامعة على حل مشكلات الطلبة.					

39	تتيح الادارة الفرصة للطلبة في ابداء رأيهم في الشؤون البيداغوجية.					
40	تتبنى الادارة مقترحات الطلبة في تنظيم الامتحانات.					
41	تنقل الادارة انشغالات الطلبة الى المسؤولين .					
42	يشارك الطلبة في اجتماعات اللجان البيداغوجية .					
43	تشجع الادارة الطلبة على تنظيم نشاطات ثقافية .					
44	تسعى الادارة الى توفير الوسائل التعليمية للتحصيل الجيد.					
45	تطلع الادارة الطلبة بالمستجدات عن طريق الاعلانات و اللوائح					
46	توفر الادارة اماكن مجهزة لقضاء وقت الراحة.					
47	يجد الطلبة كل الخدمات التي يحتاجونها داخل الحرم الجامعي .					
48	تتوفر مكتبة الجامعة على الكتب والمجلات الحديثة.					
49	توفر الادارة سبل الوصول لشبكات الانترنت بسهولة .					
50	توفر الادارة الهياكل والتجهيزات المناسبة لتنمية مهارات الطلبة .					
51	توفر الادارة الجامعية أخصائيين لمساعدة الطلبة على حل المشاكل النفسية والاجتماعية.					
52	توفر الادارة العيادة الطبية للإسعافات الاولية .					
53	توفر الادارة وسائل التكييف داخل القاعات الدراسية .					
54	توفر الادارة الجو المناسب لبناء علاقات بين الطلبة .					

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم : 3

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان التقدير الذاتي (الصورة ط ــ 1)

أخي الطالب أختي الطالبة :

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته.

فيما يلي عددا من العبارات التي يستخدمها الافراد في وصف انفسهم ، اقرأ كل عبارة بعناية وضع علامة (×) في الخانة المناسبة امام العبارة التي تشير الى ما تشعر به في هذه اللحظة ، ليست هناك اجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة تذكر ان تختار الاجابة التي تصف ما تشعر به في هذه اللحظة . علما بأن الاستجابات ستكون في سرية تامة و لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي , يرجى الاستجابة لجميع البنود .

الاسم واللقب :.....**الجنس :**.....**السن** .....

الكلية : ..... **القسم :** .....

التخصص :.....

الرقم	البنـــــــود	مطلقا	قليلا	احيانا	كثيرا
1	أشعر بالهدوء				
2	أشعر بالأمان (بعيدا من الخطر)				
3	أشعر بأن أعصابي مشدودة				
4	أشعر بالأسف				
5	أشعر بالارتياح				
6	أشعر بعدم الاتزان				
7	أشعر الآن بالانزعاج لاحتمال وقوع كارثة				
8	أشعر بالراحة				
9	أشعر بالقلق				
10	أشعر بالانشراح				
11	أشعر بالثقة في النفس				
12	أشعر بالعصبية				
13	أشعر بالهياج				
14	أشعر بتوتر زائد				
15	أشعر بالاسترخاء				
16	أشعر بالرضا				
17	أشعر بالكدر				
18	أشعر بأني مستثار جدا " لدرجة الغليان "				
19	أشعر بالسعادة العميقة				
20	أشعر بأني أدخل السرور على الآخرين.				

الملحق رقم : 4

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استبيان التقدير الذاتي (الصورة ط ــ 2)

أخي الطالب أختي الطالبة :

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته.

فيما يلي عددا من العبارات التي يستخدمها الافراد في وصف انفسهم ، اقرأ كل عبارة بعناية وضع علامة (×) في الخانة المناسبة امام العبارة التي تشير الى ما تشعر به في هذه اللحظة ، ليست هناك اجابات صحيحة أو خاطئة ، لا تستغرق وقتا طويلا في عبارة واحدة تذكر ان تختار الاجابة التي تصف ما تشعر به في هذه اللحظة . علما بأن الاستجابات ستكون في سرية تامة و لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي , يرجى الاستجابة لجميع البنود .

الاسم واللقب :.....**الجنس :**.....**السن** :.....

الكلية : ..... **القسم :** .....

التخصص :.....

الرقم	البنـــــــود	مطلقا	أحيانا	غالبا	دائما
21	*أشعر بأني أدخل السرور على الآخرين*				
22	*أتعب بسرعة*				
23	*أشعر بالميل إلى البكاء*				
24	*أتمنى لو كنت سعيدا مثلما يبدوا الآخرين*				
25	*أفقد السيطرة على الأشياء لأني لا أستطيع اتخاذ قراري بسرعة كافية*				
26	*أشعر بالراحة*				
27	*أنا هادئ الأعصاب*				
28	*أشعر أن العقبات تتراكم لدرجة أنني لا أستطيع التغلب عليها*				
29	*أشعر بأني أقلق بشدة على أمور لا تستحق ذلك*				
30	*أنا سعيد*				
31	*أميل إلى تصعيب الأمور*				
32	*ينقصني الشعور بالثقة بالنفس*				
33	*أشعر بالأمان*				
34	*أحاول تجنب مواجهة الأزمات أو الصعوبات*				
35	*أشعر بالغم*				
36	*أشعر بالرضا*				
37	*تجول بذهني بعض الأفكار التافهة و تضايقني*				
38	*تؤثر في خيبة الأمل بشدة لدرجة أني لا أستطيع أن أبعدها عن ذهني*				
39	*أنا شخص مستقر*				
40	*أصبح في حالة من التوتر و الاضطراب عندما أفكر كثيرا في اهتماماتي وميولي الحالية .*				

ملحق رقم:5

جامعة قاصدي مرباح بورقلة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مقياس المعاملة الوالدية

أخي الطالب أختي الطالبة.

توجد في هذه القائمة مجموعة من العبارات تدور حول طريقة معاملة الآباء (الأب و الأم) لأبنائهم وبناتهم. وستجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة خاصة بالأب وثلاثة بدائل أخرى خاصة بالأم هي : (نعم) (؟) (لا) .

المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم تجيب باختيارك للبديلة المطابقة لطريقة معاملة أبيك لك, وبديلة أخرى مطابقة لطريقة معاملة أمك لك ,كم في المثال التالي:

	الاب			الام	
يتركني اتخذ قراري بنفسي	نعم	؟	لا	نعم	؟	لا

فاذا ما كان في هذه العبارة ينطبق تماما مع طريقة أبيك لمعاملته لك فضع علامة (x) في الخانة الخاصة بكلمة (نعم) واذا كان ينطبق عليك في بعض الحالات و لا ينطبق عليك في حالات أخرى فضع علامة (x)في الخانة الخاصة بعلامة (؟) واذا كان لا ينطبق عليك تماما فضع علامة (x) في الخانة الخاصة بكلمة (لا). واتبع نفس الطريقة بالنسبة لإجابتك على طريقة معاملة أمك لك .

ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة تنطبق عليك أنت . أجب بسرعة وبأول فكرة ترد على ذهنك. ولا تترك أي عبارة دون اجابة.

وتأكد أن الاجابات التي تدلي بها لا يطلع عليها أحد. وتستخدم فقط للبحث العلمي .

وشكرا على تعاونك

الاسم واللقب : ..... الجنس : .....

السن : ..... الكلية : .....

القسم : ..... التخصص.....

		الاب			الام		
		نعم	؟	لا	نعم	؟	لا
01	يجعلني أشعر بالراحة بعد أن أتكلم معه عن همومي.						
02	يبدو أن يلتفت الي محاسني أكثر مما يلتفت الى أخطائي.						
03	يتكلم معي غالبا بصوت فيه دفء عاطفي وبروج الصداقة.						
04	يفهم مشكلاتي وهمومي.						
05	يستمتع بالكلام معي عن الأمور التي تحدث.						
06	يحضنني ويقبلني كثيرا عندما كنت صغيرا						
07	يستمع بالكلام معي عن الأمور التي تحدث.						
08	يستمتع بالخروج معي في رحلات أو نزهات أو زيارات.						
09	يبتسم لي معظم الوقت .						
10	يستطيع أن يجعلني أشعر أنني أحس عندما أكون قلقا أو حزينا.						
11	يستمتع بعمل أشياء كثيرة معي .						
12	يستمتع بالعمل معي داخل البيت أو خارجه.						
13	يطمئنني عندما أكون خائفا .						
14	يطيب خاطري ويدخل على نفسي السرور عندما أكون حزينا أو كئيبا						
15	كان يحضنني ويقبلني قبل النوم عندما كنت صغيرا .						
16	لا يحاول التغيير بل يقبلني كما أنا.						
17	ليس صبورا جدا معي .						
18	يعتقد أن أفكاري سخيفة .						
19	يقول عني أنني مشكلة كبيرة.						
20	ينسى مساعدتي عندما أحتاجه.						
21	يتمنى أحيانا او لم يكن لديه أطفال.						
22	ينسى احظار ما أحتاجه من أشياء .						
23	يشتكي دائما من كل ما أعمله .						
24	ينفجر كثيرا بأقصى درجة من الانفعال عندما أضايقه.						
25	لا يعمل معي .						
26	لا يحضر لي شيئا الا اذا ألححت في طلبه مرات ومرات .						
27	لا يبدو عليه أنه يعرف ما أحتاج اليه أو ما أريده.						
28	يعاملني كما لو كنت شخصا غريبا عن الطريق .						
29	يطلب مني أن أخرج و أذهب الى مكان بعيد عن المنزل .						
30	يجعلني بتصرفاته أشعر أنني لست محبوبا لديه .						

تأكد من أنك أجبت على كل العبارات السابقة.

الملحق رقم :6 قائمة اسمية للسادة الاساتذة المحكمين لاستبيان المناخ الجامعي

اسماء الاساتذة	الدرجة العلمية والجامعة
ــ أ.د.عبد الكريم قريشي	استاذ التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح بورقلة(المشرف على الرسالة)
ــ أ.د. نادية بوشلالق	استاذة التعليم العالي بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح بورقلة
ــ أ.د. نور الدين جبالي	استاذ التعليم العالي ورئيس قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة الحاج لخضر بباتنة
ــ د.حورية عمروني	استاذة بقسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قاصدي مرباح بورقلة
ــ د. ابراهيم حامد الشرع	استاذ مشارك بقسم مناهج وطرق التدريس كلية التربية الجامعة الاردنية
ــ د. إسماعيل حسن الوليلي	استاذ بقسم علم النفس كلية التربية جامعة حايل بالسعودية
ــ د. هاني وشاح	استاذ مشارك بقسم مناهج وطرق التدريس كلية التربية الجامعة الاردنية
ــ د.هلا الشوا	استاذة مشاركة بقسم مناهج وطرق التدريس كلية التربية الجامعة الاردنية