الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

رقم التسجيل: D.SE/3C/01/16

الموضوع:

تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية والضبط النفسي لدى متعلمي الطور الثانوي (التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا)

دراسة ميدانية في بعض ثانويات المدية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علوم التربية تخصص الإرشاد و التوجيه

إعداد الطالبة:

- شرقي حورية

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

أعضاء اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
بودربالة محمد	أستاذ	محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
رمضان خطوط	أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
بركات عبد الحق	أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
بوجلال سعيد	أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
بوعمامة اسماعين	أستاذ	أبو القاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا
سعدو سامية	أستاذ محاضر "أ"	أبو القاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحیم

شكر و عرفان

بداية الحمد و الشكر لله عز و جل، فالحمد له كثيرا طيبا مباركا ملئ السموات و الأرض فإليه ينسب الفضل كله لإتمام هذا العمل و لمنحه لي القوة على الاستمرار.

و أتقدم بجزيل الشكر لأستاذي الفاضل خطوط رمضان لإشرافه على هذه الدراسة و على كل ما قدمه لي من توجيهات و نصائح قيمة، و مساندته لي خلال فترة انجازها فقد كان نِعم المشرف.

و لا انسي بالذكر أستاذي الكريم برو محمد لكل المعلومات و التوجيهات التي قدمها لي، فشكرا لك أستاذي.

و أتوجه بالشكر لكل أساتذتي في جامعة محمد بوضياف المسيلة و في جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية.

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة و للأساتذة الذين ساهموا في تحكيم أدوات الدراسة، و لكل من وقف بجانبي و ساعدني في انجاز هذه الدراسة.

شرقي حورية

إهـداء

اهدي هذا الجهد المتواضع

إلى من كان يوقظني في الصباح الباكر للمراجعة، إلى من دعمني في مواجهة الصعاب، إلى سعادة ونور قلبي رغم غيابه، إلى من غادرنا جسده و لم تفارقنا روحه أبي رحمه الله-ها أنا حيث كنت تتمنى دوما أن تراني-.

إلى أجمل ما في حياتي ، إلى من أتعبتها كثيرا بشكاوي و بمرضي و ساندتني دوما، إلى حبيبة قلبي أمي الغالية بارك الله في عمرك و رزقك الصحة و العافية.

إلى عائلتي الصغيرة، أخواتي و إخوتي (و خاصة التوأم بهية و فاتح).

إلى ابنتي أسيل.

إلى من دعمني دوما و انتظر هذا اليوم بفارغ الصبر.

إلى كل باحث علم.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر تقدير الذات على الصلابة النفسية ومركز الضبط لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي(القسم النهائي)، ولهذا تم استخدام مقياس تقدير الذات لـ **Cooper Smith** ومقياس الصلابة النفسية لـ عماد مخيمر، ومقياس مركز الضبط لـ**Rotter** على أفراد عينة الدراسة والتي بلغت**(513)** تلميذ وتلميذة ببعض ثانويات المدية، وتحصلنا على النتائج التالية:

- لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مستوى متوسط من تقدير الذات والصلابة النفسية.
- أفراد عينة الدراسة يميلون للاعتقاد في الضبط الخارجي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس والإعادة لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة ما عدى محور تقدير الذات العام حيث جاء الفرق لصالح العلميين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تبعا لمتغير الجنس والإعادة لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تبعا لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة ما عدى محور التحدي حيث جاء الفرق لصالح العلميين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تبعا لمتغير الجنس والتخصص والإعادة لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، الصلابة النفسية، مركز الضبط.

Abstract of the study :

This study aimed to reveal the effect of self-esteem on psychological hardiness and locus of control on a sample of pupils from Hight School(terminal class),and for this, we used Cooper Smith's scale of self-esteem, and Emad Mukhaimer's scale of hardiness and Rottre's scale of locus of control on the individuals of the study sample, which amounted to(513) in some high schools of Medea, and we obtained the flowing results:

The sample pupils have a medium level of self-esteem and psychological hardiness.

-The study sample individuals tend to believe in the external control center.

-There are no statistically significant differences in the level of self-esteem according to the gender and repetition variable of the study sample.

-There are no statistically significant differences in the level of self-esteem according to the variable of academic specialization of the study sample except for the axis of general self-esteem, where the difference was in favor of scientists.

-There are no statistically significant differences in the level of psychological hardiness according to the sex and repetition variable of the study sample.

-There are no statistically significant differences in the level of psychological hardiness according to the variable of academic specialization of the study sample except for the challenge axis, where the difference came in favor of scientists.

-There are no statistically significant differences in the locus of control according to the sex, specialization and repetition variable of the study sample.

key words: self-esteem, psychological hardiness , locus of control.

Résumé de l'étude:

Cette étude visait à révéler l'effet de l'estime de soi sur la rigidité psychologique et le centre de contrôle d'un échantillon d'étudiants de l'enseignement secondaire (section finale), et pour cette raison, l'échelle d'estime de soi de Cooper Smith, l'échelle de rigidité psychologique d'Imad Mukhaimer et l'échelle du centre de contrôle de Rotter ont été utilisées sur les individus de l'échantillon de l'étude, qui s'élevait à (513) étudiants et étudiantes dans certains lycées de Médée, et nous avons obtenu les résultats suivants:

-Les élèves de l'échantillon ont un niveau moyen d'estime de soi et de rigidité psychologique.

-Les individus de l'échantillon d'étude ont tendance à croire au centre de contrôle externe.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'estime de soi selon le sexe et la variable de redoublement de l'échantillon de l'étude.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives du niveau d'estime de soi selon la variable de spécialisation académique de l'échantillon d'étude sauf pour l'axe de l'estime de soi générale, où la différence était en faveur des scientifiques.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de rigidité psychologique selon le sexe et la variable de répétition de l'échantillon d'étude.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de rigidité psychologique selon la variable de spécialisation dans l'échantillon d'étude sauf pour l'axe de défi, où la différence est venue en faveur des scientifiques.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le centre de contrôle selon le sexe, la spécialisation et la variable de répétition de l'échantillon d'étude.

Les mots clés : L'estime de soi , la rigidité psychologique, le centre de contrôle .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

العنـــوان	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ، ه
الجانب النظري	
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
1- إشكالية الدراسة	08
2- فرضيات الدراسة	17
3- أهمية الدراسة	18
4- أهداف الدراسة	20
5- تحديد مفاهيم الدراسة	21
6- الدراسات السابقة	23
الفصل الثاني **تقدير الذات**	
تمهيد.	52
1- تعريف الذات	53
2- مفهوم الذات	53
2-1 تعريف مفهوم الذات	53
2-2 خصائص مفهوم الذات	56
2-3 أشكال مفهوم الذات	57

2-4 مكونات مفهوم الذات	**59**
3- تقدير الذات	**60**
3-1 تعريف تقدير الذات	**60**
3-2 الفرق بين تقدير الذات وبعض المتغيرات	**62**
3-3 مكونات تقدير الذات	**64**
3-4 كيف تتم عملية تقدير الذات	**65**
3-5 شروط ومتطلبات تقدير الذات	**66**
3-6 أهمية تقدير الذات	**67**
3-7 العوامل المؤثرة في نمو تقدير الذات	**67**
3-8 المقاربات النظرية التي تناولت مفهوم تقدير الذات	**71**
3-9 مراحل نمو تقدير الذات	**79**
3-10 خصائص مرتفعي تقدير الذات	**82**
3-11 خصائص منخفضي تقدير الذات	**83**
3-12 أسباب تدني تقدير الذات	**84**
3-13 دعم تقدير الذات	**86**
خلاصة الفصل	**89**
الفصل الثالث **الصلابة النفسية**	
تمهيد	**91**
1- نشأة مفهوم الصلابة النفسية	**92**
2- مفهوم الصلابة النفسية	**94**
3- أبعاد الصلابة النفسية	**97**
4- بعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية	**102**
5- أهمية الصلابة النفسية	**104**
6- كيفية الاستجابة للمواقف الضاغطة لذوي الصلابة النفسية	**105**

7- النماذج المفسرة للصلابة النفسية	108
8- عوامل نمو الصلابة النفسية	113
9- مميزات الأفراد ذوي الصلابة النفسية	114
خلاصة الفصل	117
الفصل الرابع **الضبط النفسي**	
تمهيد.	119
1- نشأة مركز الضبط	120
2- مفهوم مركز الضبط	121
3- مفاهيم مشابهة لمركز الضبط	123
4- فئتي مركز الضبط	125
4-1 مركز الضبط الداخلي	125
4-2 مركز الضبط الخارجي	126
5- مؤشرات مركز الضبط(المصادر)	126
6- العوامل المؤثرة في مركز الضبط	128
7- النظريات التي تناولت مفهوم مركز الضبط	130
8- صفات ذوي الضبط الداخلي	136
9- صفات ذوي الضبط الخارجي	138
10- مركز الضبط في المجال الدراسي	139
خلاصة الفصل	141
الجانب الميداني	
الفصل الخامس **الإجراءات المنهجية**	
تمهيد.	143
أولا- الدراسة الاستطلاعية	144

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	**144**
2- حدود الدراسة الاستطلاعية	**144**
3- عينة الدراسة الاستطلاعية	**144**
4- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	**145**
ثانيا- الدراسة الأساسية	**160**
1- منهج الدراسة	**160**
2- مجتمع الدراسة	**160**
3- حدود الدراسة الأساسية	**161**
4- عينة الدراسة الأساسية	**161**
5- الأساليب الإحصائية	**164**
خلاصة الفصل	**165**
الفصل السادس **عرض وتحليل ومناقشة النتائج**	
1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	**167**
1-1 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى	**167**
1-2 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية	**170**
1-3 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة	**173**
1-4 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة	**177**
1-5 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة	**180**
1-6 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة	**183**
1-7 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة	**186**
1-8 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثامنة	**189**
1-9 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية التاسعة	**191**
1-10 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية العاشرة	**194**
1-11 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الإحدى عشر	**197**

1-12 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية عشر	**199**
1-13 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة عشر	**201**
1-14 عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة عشر	**203**
2- التوصيات	**206**
الخـــاتمـــة	**208**
قائمة المراجع	**211**
قائمة الملاحق	**227**

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	144
02	يبين العبارات التي تم إعادة صياغتها في مقياس تقدير الذات	147
03	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية	148
04	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	148
05	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات.	149
06	يبين العبارات التي تم إعادة صياغتها في مقياس الصلابة النفسية	152
07	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.	154
08	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس الصلابة النفسية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	154
09	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الصلابة النفسية	155
10	يبين العبارات التي تم إعادة صياغتها في مقياس مركز الضبط	157
11	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس مركز الضبط بالدرجة الكلية للمقياس.	158
12	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس مركز الضبط.	159
13	يبين مفتاح التصحيح لمقياس مركز الضبط عند روتر	159
14	يبين عدد التلاميذ موزعين حسب الشعب في مجتمع الدراسة	160
15	يبين عدد التلاميذ موزعين حسب الإعادة في مجتمع الدراسة	160
16	يبين التعداد الكلي لتلاميذ السنة الثالثة في الثانويات المعنية بالدراسة حسب الجنس،التخصص،الإعادة.	161
17	يبين عينة الدراسة الأساسية حسب كل ثانوية.	162
18	يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	162
19	يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	163
20	بين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الإعادة.	164
21	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لمقياس تقدير الذات	167
22	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لمقياس الصلابة النفسية	170

فهرس الجداول:

23	يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات لمقياس مركز الضبط	173
24	يوضح الانحدار بين تقدير الذات والصلابة النفسية	177
25	يوضح الانحدار بين تقدير الذات ومركز الضبط	180
26	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.	183
27	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص العلمي.	186
28	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تبعا لمتغير للإعادة.	189
29	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.	191
30	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي	194
31	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تبعا لمتغير الإعادة.	197
32	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط والدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.	199
33	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.	201
34	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط والدرجة الكلية تبعا لمتغير الإعادة.	203

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح مكونات تقدير الذات	65
02	أسباب تدني تقدير الذات	85
03	النموذج الأول لكوبازا في الصلابة النفسية	93
04	نموذج كوبازا عن العلاقة بين الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة	106
05	بعدي الاستقرار ومركز الضبط في نظرية وينر	134
06	يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	146
07	يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	163
08	يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية التخصص	163
09	يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الإعادة.	164

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملاحق	الصفحة
01	**استمارات تحكيم المقاييس**	**227**
1-1	استمارة مقياس تقدير الذات	**227**
2-1	استمارة مقياس الصلابة النفسية	**229**
3-1	استمارة مقياس مركز الضبط	**232**
4-1	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين	**236**
02	**المقاييس في صورتها النهائية**	**237**
1-2	تعليمة المقياس	**237**
2-2	مقياس تقدير الذات	**238**
3-2	مقياس الصلابة النفسية	**239**
4-2	مقياس مركز الضبط	**241**
03	**الجداول الإحصائية لبرنامج spss**	**243**
1-3	الجداول الإحصائية لبرنامج **spss** للدراسة الاستطلاعية	**243**
2-3	الجداول الإحصائية لبرنامج **spss** للدراسة الأساسية	**255**

مقـــدمـة

تعتبر الضغوط ظاهرة من الظواهر التي يتعامل معها الإنسان عبر مختلف مراحل حياته وباستمرار، فهي ترتبط بالأزمات والارهاقات الشاقة التي تفرضها متطلبات العصر الحالي إضافة إلى كل تلك التغيرات التي تحدث للفرد أثناء نموه، ولهذا فإنها من المواضيع المهمة التي تناولتها أبحاث علم النفس بشكل كبير والتي أثارت العديد من التساؤلات لما لها من نتائج واضحة وسلبية على الفرد في كل جوانب حياته.

وهذا ما أكدته **كوبازا(1982) Kobaza** و**سميث(1982) Smith** و**ممدوحة سلامة(1991)** بحيث أشاروا إلى أن تعرضنا للضغوط أمر حتمي لا مفر منه، فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات وأشكال الفشل والنكسات والظروف غير المواتية، ونحن لا نستطيع تجنب الفشل أو الإحباط أو النقد، ولا نستطيع أن نتجنب أو نهرب من متطلبات التغير في النمو الشخصي في أي مرحلة من مراحل النمو، ويلخص سميث كل ذلك في قوله "لا حياة بدون ضغوط، وحيث توجد الحياة توجد الضغوط"،**عن(عماد مخيمر، 2012، 7).**

إن كل هذا يفرض على الفرد أن يجد أساليب تساعده في مواجهة هذه الضغوط، من خلال استغلاله لخبراته وسماته الايجابية وقدراته التي تسمح له بالاستمرار في مواجهة التحديات بثبات وتكيفه معها، وتمتعه بصحة نفسية وجسمية سليمة، وبما أن التلميذ فرد مهم في المجتمع فهو ليس ببعيد عن هذه التحديات وخاصة وأنه يمر بمرحلة حساسة ومهمة وهي مرحلة المراهقة، وهنا يحاول التلميذ المراهق البحث عن هويته من خلال اكتشافه لقدراته وإمكاناته وما اكتسبه من علاقاته مع والديه ومع أقرانه.

ومن جهة أخرى هناك العديد من العوامل التي تعمل على تحقيق الصحة النفسية وتوفر للأفراد التوافق النفسي، وهي عوامل داخلية أي تتعلق بشخصية الفرد وما يمتلكه من مهارات واستراتيجيات، ومن بين هذه العوامل تقدير الذات الذي يلعب دورا هاما في حياة الفرد، لأنه يعتبر من المكونات الهامة لنظام الشخصية لارتباطه بادراك الفرد لمفهوم ذاته وما يحتويه من قدرات واستعدادات جسمية وعقلية ونفسية.

فالتلميذ في هذه المرحلة يُكَونُ تصورا عن ذاته من خلال مقارنته لذاته بالقيم والمعايير التي تسود مجتمعه، ومن خلال تقييم الآخرين لسلوكه وانجازاته، لذا يعد تقدير الذات من الحاجات الأساسية

التي يسعى لإشباعها لكي يستطيع تحقيق ذاته، فهو يحاول أن يكتشف ما هو عليه وما يمتلكه من قدرات ومهارات واستعدادات تعينه على مواجهة مختلف مواقف الحياة.

إن اتجاه التلميذ ونظرته إلى ذاته قد يؤثر على نجاحه وقدرته على الانجاز، كما أن النجاح يعد من الخبرات الايجابية التي تعمل على زيادة إحساس الفرد بالكفاءة والثقة بالنفس، ولهذا ذهب **فاروق موسى ومحمد الدسوقي(1997)** للقول بأننا نعيش في مجتمع قائم على التنافس والحركة الاجتماعية فإن مع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته، أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته**(فاروق موسى، محمد الدسوقي، 1991، 7).**

ولأن تقدير الذات ارتبط كثيرا بمفهوم النجاح فقد تمت دراسته من طرف العديد من الباحثين من اجل الكشف عن علاقته بالعديد من المتغيرات، بهدف إيجاد طرق وإنشاء برامج إرشادية لزيادته لدى الأفراد، فهو يساعد التلميذ على التقدم والانجاز في دراسته وفي الأدوار التي يقوم بها في المجتمع، كما أنه من الأدوات الأكثر استخداما لمواجهة الضغوط فهو يساهم في تذليل الصعوبات التي تواجهه من خلال إيمانه بأن له قدرات واستعدادات تمكنه من تجاوز أي موقف ضاغط يتعرض له دون أن يشعر بالتردد أو الخوف منه، وبالتالي تمتعه بالاتزان الانفعالي والصحة النفسية حتى وإن تعرض للفشل في مواقف عديدة.

ومن بين العوامل الواقية أيضا نجد الصلابة النفسية والتي تعتبر من بين المفاهيم الحديثة التي جذبت اهتمام الباحثين لها خاصة بعد تطور مجالات علم النفس وظهور علم النفس الايجابي وعلم نفس الصحة، واللذين أصبحا يهتمان بالخصائص التي تسهم في مقاومة الأمراض والاضطرابات الناجمة عن الأحداث الشاقة والصادمة، فالصلابة النفسية تعد من السمات الشخصية التي تعمل على التخفيف من حدة الضغط والخروج منه بأقل ضرر.

فقد أشار **Hobfool(1989)** بأن الخصائص الشخصية والتي تساعد على مقاومة الضغط يمكن اعتبارها كمصادر نفسية، وهذا ما يسمح باعتبار الصلابة النفسية كمصدر نفسي هي كذلك**.عن(حدة يوسفي، 2016، 101)**، فهي تمثل مصدر شخصي أساسي يسمح للشخص أن يدرك الضغط النفسي على أنه لا يمثل تهديدا، كما تساعده بأن يظل في صحة جيدة رغم الظروف المضادة في العمل والتي تحمل عددا من مصادر الضغط**(حدة يوسفي، 2016، 97).**

وجدير بالذكر أن من يتمتع بالصلابة النفسية يتوفر على ثلاث ميزات وهي الالتزام بأهداف مستقبلية والحفاظ على القيم والمبادئ المكتسبة واعتبار أن للحياة معنى وهدف يجب الوصول إليه، وثاني ميزة تتمثل في القدرة على التحكم في مختلف المواقف التي نعيشها، والقدرة على التحدي وتقبل التغير كمرحلة للنمو والتطوير وعدم اعتباره تهديدا أو خطرا، وهذه الميزات تعمل في تكامل لمساعدة الفرد على مقاومة الضغوط والتقليل من أثارها.

وكما ذكرنا سابقا فالتعرض للضغوط ظاهرة يومية لا ينجو منها احد، فالتلميذ كذلك يتعرض لها عن طريق مواجهته لأحداث شاقة تسبب له الإرهاق والقلق، وقد تتعلق بالدراسة أو بمجالات أخرى، فالتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي مقبل على اجتياز امتحان مصيري يتعلق بالحصول على تخصص جامعي يضمن له المكانة الاجتماعية التي يرغب بها، ولهذا فهو يشكل له موقف ضاغط يجعله يعيش عاما دراسيا مليئا بالقلق والتوتر.

ومن جهة أخرى نجد مركز الضبط الذي يعد كذلك من المصادر النفسية التي لها علاقة بالسلوك، فهو يفسر نتائج سلوك الفرد حسب التوقعات التي يحصل عليها من الخبرات السابقة، وبصيغة أخرى فهو اعتقاد الفرد في قدرته على السيطرة على الأحداث فقد يرجع عدم قدرته على التحكم فيها لعوامل خارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر، وقد يكون قادرا على ضبطها بفضل ما يمتلكه من مهارات واستعدادات عقلية وجسمية.

فهو يعتبر سمة شخصية تحدد استجابتنا للمواقف الضاغطة والشاقة، فالأفراد الذين يتميزون بالضبط الداخلي يعتقدون أن لديهم تحكم في الأحداث اليومية ولذلك تكون قراراتهم وانفعالاتهم مؤثرة في حياتهم، وفي المقابل الذين يتميزون بالضبط الخارجي يعزون الأحداث لعوامل خارجة عن تحكمهم وسيطرتهم**(حدة يوسفي، 2016، 103).**

ولهذا تناولنا في الدراسة الحالية هذه المتغيرات لكونها تمثل مصادر شخصية وقائية تساعد التلميذ على مواجهة الضغوط والتمتع بالصحة النفسية وتحقيق النجاح وتجاوز عقبات الفشل بكل فاعلية، خاصة وأنه يمر بمرحلة حساسة مليئة بالمشاعر والانفعالات نتيجة التغيرات العديدة والسريعة التي تحدث له، إضافة إلى أنه في هذه المرحلة مقبل على اجتياز امتحان البكالوريا والذي يعد خطوة مهمة نحو تحقيق مشروعه المهني.

وبناءً على ما تم عرضه حاولنا في هذه الدراسة معرفة إن كان لتقدير الذات أثر على الصلابة النفسية ومركز الضبط عند التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وللإجابة على هذا السؤال وبقية الأسئلة الفرعية قسمنا الدراسة إلى جانبين جانب نظري وأخر تطبيقي.

بحيث تطرقنا في الفصل الأول إلى التعريف بالدراسة الحالية من خلال المرور بالإشكالية وطرح التساؤلات الخاصة بمتغيرات الدراسة، وبعدها عرضنا الفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها، وتطرقنا أيضا إلى مفاهيم الدراسة لغويا واصطلاحا وإجرائيا، وأخيرا عرضنا مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة، فكانت هناك دراسات تناولت متغير تقدير الذات مع متغيرات أخرى ودراسات تناولت متغير الصلابة النفسية مع متغيرات أخرى ودراسات تطرقت لمركز الضبط مع دراسات أخرى وأخيرا دراسات تناولت تقدير الذات مع الصلابة النفسية ومركز الضبط، ثم التعقيب على هذه الدراسات وتحديد موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات.

أما الفصل الثاني فتطرقنا فيه لمفهوم تقدير الذات بحيث ابتدأنا بتعريف للذات ومفهوم الذات وخصائصه، أشكاله ومكوناته، ثم تناولنا بشيء من التفصيل متغير تقدير الذات من خلال عرض بعض التعريفات ثم الفرق بين تقدير الذات وبعض المتغيرات، ومكوناته، كما تضمن هذا الفصل كيفية عمل تقدير الذات وشروطه وأهميته، ثم أهم العوامل المؤثرة فيه مع الإشارة لأهم النظريات التي اهتمت به، ومراحل نموه وخصائص مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات، وفي الأخير تم التطرق لأسباب تدني تقدير الذات وطرق دعمه.

وتناولنا في الفصل الثالث متغير الصلابة النفسية من حيث نشأتها ومفهومها وأبعادها، كما تم تناول بعض المفاهيم القريبة من الصلابة النفسية، وأهميتها وإضافة إلى كيفية الاستجابة للمواقف الضاغطة لذوي الصلابة النفسية، أهم النماذج المفسرة لها وعوامل نموها، ليتم في الأخير التطرق إلى مميزات ذوو الصلابة النفسية.

أما الفصل الرابع فقد خصص لمركز الضبط والذي تضمن نشأة هذا المفهوم وبعض المفاهيم المشابهة له، وكذلك فئتي الضبط (خارجي، داخلي)، كما تطرقنا للعوامل المؤثرة فيه، ثم أهم النظريات التي تناولت مفهوم مركز الضبط وصفات ذوو مركز الضبط الداخلي وذوو مركز الضبط الخارجي وأخيرا مركز الضبط في المجال الدراسي.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين، الفصل الخامس خصص للإجراءات المنهجية للدراسة بحيث عرجنا على الدراسة الاستطلاعية وحددنا العينة والمجال الزمني والمكاني لها، ثم قمنا

بوصف أدوات الدراسة وعرض الخصائص السيكومترية السابقة لكل أداة، وبعد ذلك تطرقنا لمرحلة تكييف المقاييس على عينة الدراسة، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية توصلنا لمعرفة قيم الصدق والثبات لأدوات الدراسة، ثم انتقلنا للدراسة الأساسية أين قمنا بتحديد المجتمع والعينة واشرنا كذلك إلى المجال الزماني والمكاني، مع عرض أدوات الدراسة وكيفية تطبيقها واختتمنا الفصل بالتطرق للأساليب الإحصائية الملائمة للإجابة على تساؤلات الدراسة.

وأخيرا الفصل السادس الذي احتوى على تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها بحيث تمت مناقشتها انطلاقا من نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري ثم اختتام الدراسة باستنتاج عام، ثم عرض بعض المقترحات التي تفيد في التوسع في موضوع الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للـدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المصطلحات الدراسة

6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

إن مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد ولهذا فهي تتميز بالعديد من التغيرات السريعة والمتنوعة التي تمس كل الجوانب، فهي حقا مرحلة عاصفة في حياة الفرد فقد تمر بسلاسة وقد تكون مليئة بالمشاكل الناتجة عن عدم القدرة على التكيف، وعدم تفهم الآخرين لهذه التغييرات، ولا ننسى كذلك دور العوامل الخارجية التي تزيد من الضغوطات المحتملة التي يتعرض لها المراهق، فهو في هذه المرحلة يسعى لإيجاد هويته والوصول إلى مرحلة الرشد بسلام.

فالمراهقة من أهم المراحل الحياتية التي يمر بها الفرد وذلك للتطور والنمو السريع الذي يحدث له وما ينجم عنه من تغيرات فيزيولوجية وانفعالية ونفسية ومعرفية وكونها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، ويعتبر ستانلي هول أول من قدم نظرية المراهقة وهو يلقب بالأب العلمي لدراسة المراهقة، فقد اعتبر أن المراهقة مرحلة العاصفة والتوتر وبأنها فترة مشاكل مليئة بالصراعات والتقلب المزاجي، **(رغدة شريم، 2009، 38)**، وهذا ما اتفقت عليه **Anna Freud** مع **Stanley Hall** بحيث أكدت أن سلوكات المراهقين المتذبذبة تكون نتيجة عدم التوازن النفسي والصراع الداخلي،عن **(رغدة شريم، 2009، 44).**

وبعكس ما قالته "**Anna Freud**" و"**Stanley Hall**" رأت **Margaret Mead** وهي عالمة الانثروبولوجيا التي درست المراهقة لدى قبائل الساموا في جزر الباسفيك الجنوبية أن العوامل الثقافية تلعب دورا مهما في الانتقال إلى مرحلة المراهقة، حيث لاحظت **Mead** في هذه القبائل على سبيل المثال عدم وجود فترة عاصفة مضطربة في حياة المراهقين، بل لاحظت حدوث انتقال سلس وتدريجي لدى الأفراد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد،**عن(صالح أبو جادو، 2007، 444).**

كما أن التغيرات المختلفة التي يتعرض لها المراهق وبحثه عن هويته في ظل ظروف حياتية معقدة تجعله عرضة لجملة من الضغوط والمواقف الصعبة التي تؤثر على نموه النفسي والجسدي والعقلي، فيصبح دائم التفكير في إيجاد حلول تمكنه من حل المشكلات ومواجهة الأحداث الضاغطة بكل مرونة وسلاسة والتكيف معها بشكل سليم.

ولا ننسى أن مرحلة المراهقة ترتبط بمرحلة التعليم الثانوي، التي تعد من أهم المراحل الدراسية وذلك لأنها المرحلة التي ينتقل فيها المراهق إلى التعليم الجامعي، فبالنسبة له هي المرحلة التي من خلالها يستطيع الحصول على مهنة راقية توفر له إمكانية الاستقرار المادي والنفسي، وقد أشار **محمود عطية (بدون سنة)** إلى أن المدرسة الثانوية تستقبل التلاميذ وهم على أعتاب مرحلة المراهقة وهي

مهمة جسيمة حيث يعاني المراهق في هذا السن من عدة أزمات مرتبطة بنموه ودراسته، وتفكيره في مستقبله، وموقعه من حياته الحاضرة وقد يتغلب على كل الأزمات وقد يلاقي بعض الصعوبات في حل بعضها **(محمود عطية، بدون سنة، 10).**

كما أن المستقبل بالنسبة للتلميذ في هذه المرحلة يرتبط باجتياز امتحان شهادة البكالوريا بنجاح، فهذه الشهادة تسمح له بالحصول على مهنة مستقرة وهذا ما أكده **إبراهيم محمود(1981)** حيث رأى أنه بعد انتهاء دراسة المراهق الثانوية، يكون كل ما يعرفه عن عالم المهن هي المهن التي ترتبط بكليات جامعية معينة أو معاهد(**إبراهيم محمود، 1981، 110)**، فهو الامتحان الوحيد الذي يفصل المراهق عن تحقيق ذاته في كسب مهن راقية في المجتمع ونتيجته هي التي ستحدد مستقبله ومكانته الاجتماعية، فالنجاح في هذا الامتحان يدعو للفخر سواء من الفرد نفسه أو من طرف أفراد العائلة وهذا ما يزيد ثقته بنفسه واعتزازه بها.

وفي هذا الصدد أكد **إبراهيم محمود(1981)** أن التلاميذ يعرفون بأن الفشل في هذا الامتحان بالذات وعدم حصولهم على الدرجات المطلوبة معناه هبطوهم إلى مستوى لا يتصورنه وحياة لا يطيقونها، تجعلهم يبذلون في سبيل اجتيازه ما لا يبذلونه في سبيل اجتياز امتحان أخر" **(إبراهيم محمود، 1981، 126-127)**، وهذا ما يجعل التلميذ تحت ضغط مستمر، فهو يحاول التكيف مع هذه المرحلة ومتطلباتها ويسعى في نفس الوقت للنجاح في هذا الامتحان من أجل تحقيق ذاته عن طريق حصوله على مكانة اجتماعية ذات مستوى عالي.

من جهة أخرى نجد أن **سامر رضوان(2009)** أشار إلى أن كل فرد يكتسب عبر تطوره ونموه وتأثره بأساليب التربية والتنشئة الاجتماعية والمؤثرات الداخلية والخارجية نمطا خاصا به في تعامله مع عوامل الإرهاق والضغط والعوامل التي تؤثر بشكل سلبي على صحته النفسية والتي تنتج من تعرضه لمواقف غير سارة في حياته اليومية، أما قدرة الفرد على التعامل مع هذه العوامل المهددة لسلامته النفسية واتزانه الانفعالي تتعلق بسماته الشخصية وخصائصه النفسية كتقدير الذات ومركز الضبط وعزو الأسباب وتفسيرها واتجاهاته **(سامر رضوان، 2009، 56).**

فالفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه وعن مدى إدراكه لقدراته وإمكاناته تؤثر بشكل مباشر على نجاحه وصحته النفسية وحياته بصفة عامة، بحيث قالت **رولو ماي (1993)** أن شعور الإنسان بذاته يعد مصدر مؤهلاته، إنه يتضمن قدرته على التمييز بين أنا وبين العالم**(رولو ماي، 1993، 97)**، كما رأى **مصطفى فهمي (1995)** أن فكرة الإنسان عن نفسه من أهم العوامل التي تؤثر في سلوكه فإذا كانت

الفكرة حسنة مشوبة بالرضا فإن ذلك يدفعه إلى العمل والتوافق مع أفراد المجتمع، كما أن ذلك يدفعه إلى النجاح حسب قدرته **(مصطفى فهمي، 1995، 38).**

ولذا يعد تقدير الذات من العوامل الأساسية في النجاح وفي التغلب على المشاكل والمواقف الضاغطة، فالتلميذ كغيره من الأفراد يسعى إلى الوصول إلى تحقيق حاجاته، ومن بين هذه الحاجات كما ذكرها **Maslo** الحاجة إلى تقدير الذات من اجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والدراسي.

وتجدر الإشارة إلى أن تقدير الذات يعتبر لبنة أساسية يجب أن يقوم عليها البناء النفسي لشخصية المراهق، لاسيما إذا علمنا أن إحدى السمات النمائية الأساسية للمراهق هو سعيه الدائم لإيجاد نفسه وتقديرها وتحقيقها،عن**(أزهار الجبوري، صباح العبيدي، 2013، 263)**، وهو يعتبر كذلك مؤشرا للنجاح والفشل عند الفرد وقدرة الفرد على التعامل مع هذا الفشل من خلال التحكم في الاستجابات الانفعالية لديه، فالأشخاص الذين يكون لديهم تقدير ذات منخفض تكون استجاباتهم الانفعالية أقوى من الأشخاص الذين يكون لديهم تقدير ذات مرتفع**(بوبطة لطفي، 2011-2012، 263).**

وقد أكد **بطرس(2008)** أن مسالة التوافق الدراسي ترتبط إلى حد بعيد بنظرة التلميذ إلى ذاته، وذلك يؤثر أيضا على الواقع الاجتماعي للتلميذ وعلى تكوين علاقات طيبة مع المدرسين، كل ذلك يحدث بعد أن يحقق لذاته الشعور بالاحترام والتقدير من الآخرين**(بطرس بطرس، 2008، 483).**

كما اعتبر **علاء الدين كفافي** تقدير الذات كمُكَون تقييمي يشمل مشاعر ايجابية أو سلبية حيال الذات ومصدرا لتطوير العديد من الإمكانيات الايجابية كالتحصيل الأكاديمي وتقبل الأقران والكفاءة الاجتماعية ونجاح الفرد وسعادته الشخصية، كما يلعب دورا دفاعيا يحمي المراهق من عواقب الانحراف ومن التعرض للقلق والاكتئاب،**عن(جابر جابر وآخران، 2013، 2)**، إضافة إلى أنه يعتبر مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي تحمل في عقل الفرد والتي تقبل على أنها حقيقة ذات للفرد سواء كانت كذلك أم لا، أي تقدير الفرد لذاته من حيث إمكاناته ومنجزاته، وأهدافه ومواطن قوته وضعفه، وعلاقاته بالآخرين، واستقلاليته واعتماده على نفسه**(الفرحاتي محمود، 2012، 150).**

فالثقة بالنفس والتقدير الايجابي للذات عوامل أساسية لمقدرة الفرد على تخطي الصعوبات والاستمرار بخطى ثابتة، فهو يولد الشعور بالراحة النفسية والقدرة على تحقيق الطموحات الخاصة بالفرد نفسه وبذلك يحافظ على حقوقه ويمنع تراكم المشاعر السلبية والتوتر والكآبة**(بطرس بطرس، 2008، 481)**، وهذا ما يبين أن الشخصية ذات التقدير العالي تحمي نفسها من الأمراض النفسية **(لطيف**

مكي، براء حسن، 2011، 356)، وهذا لأن ارتفاع تقدير الذات قد يتسبب في استقرار نفسي يساعد الفرد في تقييمه لجوانب الحياة بشكل جيد ومتفائل **(ناهده الديلمي، آخرون، 2012، 1137).**

ومن جهة أخرى توصل **بكري(1979)** إلى أن الأشخاص الذين يتمتعون بمفهوم تقدير الذات العالي كانوا أكثر توافقا في عملهم وأعلى دافعية في الانجاز وأفضل في التحصيل الدراسي من ذوي تقدير الذات المنخفض،عن(**لطيف مكي، براء حسن، 2011، 356).**

كذلك الأمر بالنسبة للتلميذ فتقدير الذات يلعب دورا مهما في تحقيق التوازن النفسي له وقد يؤثر إما سلبا أو إيجابيا على أدائه المدرسي وتوافقه الاجتماعي، وهذا الأمر له علاقة بالتمثيلات والمواقف والأفكار الصحيحة أو الخاطئة التي يحملها التلاميذ على صورة جسدهم الخاص وعلى علاقتهم بالآخرين وأخيرا على انجازاتهم ومهاراتهم **(إسماعيل علوي، 2017، 89).**

فالتلميذ عندما تكون لديه قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات فذلك ينعكس على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبة في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم(**بطرس بطرس، 2008، 485)**، وهذا لأن تقدير التلميذ لذاته ولنظرة الأفراد الآخرين له تساعده على الاندماج الجيد في المدرسة وفي المجتمع وتكون لديه القدرة على مواجهة مختلف المواقف الحياتية التي يتعرض لها سواء كانت في البيت أو في المدرسة أو في الشارع.

ووفقا لدراسات كل من **بسماء ادم، ياسر الجاجان(2014) وأحمد عبد الخالق(2017)** و**إسماعيل علوي(2017)** فإن تقدير الذات ينبئ بحب الحياة وأنه يكمل إدراك الفرد لجودة حياته وهذا ما يؤدي إلى التوافق والاتزان النفسي والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، كما نجد أن دراسة **بوبطي لطفي(2011-2012)** التي أشارت إلى أنه كلما كان مستوى تقدير الذات عالي كلما قلت مشكلة الغضب والقلق والخجل عند التلميذ**(بوبطي لطفي، 2011-2012، 270)**، وهذا ما أكدته دراسة **بأحمد جويدة (2018)** التي أشارت في نتائجها إلى أنه كلما ارتفع قلق المستقبل لدى التلميذ انخفض تقدريه لذاته والعكس صحيح**(بأحمد جويدة، 2018، 182).**

علاوة على ذلك يعتبر تقدير الذات في المجال الدراسي من المهارات الانفعالية والاجتماعية الأساسية لنجاح التلميذ حيث يحتاج المتعلم إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتكون لديه مشاعر ايجابية حول نفسه **(نزيم صرداوي، ربيح عمور، 2017، 120)**، ولهذا فإن تقدير الذات الايجابي عند التلميذ يشكل عاملا مهما في التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي والتوازن النفسي، بعكس التلميذ الذي

يمتلك تقدير سلبي لذاته فهو يجد نفسه في وضعية تعليمية صعبة وهذا ما يؤدي حتما إلى الفشل الدراسي (**إسماعيل علوي، 2017، 87-88).**

كذلك فالنجاح أو الفشل والانجازات الهامة تعتبر من العوامل البارزة في زيادة تقدير الذات، ولهذا يعد النجاح من الخبرات التي تبهج التلميذ وتجعله راض عنها وتزيد من ثقته بنفسه في مجال نجاحه، وهذا ما دلت عليه دراسة **قدوري الحاج(2016)** التي توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات ينخفض عند إخفاق التلميذ في النجاح في امتحان شهادة البكالوريا**(قدوري الحاج، 2016، 253).**

ومن جهة أخرى ذكر **كامل عويضة(1996)** أن أداء العديد من التلاميذ يتأثر بوجود المشكلات الشخصية التي يمكن أن تنشأ من الحالات الانفعالية أو الظروف الاجتماعية أو الظروف المتصلة بالتحصيل الأكاديمي أو مواقف الدراسة ذاتها أو الصعوبات الناتجة عن الأعباء المادية، والواقع أن نفاذ هذه المشكلات إلى مواقف التعليم من شأنه أن يجعل التعلم أكثر مشقة وأن يضعف من قدرة المتعلم على التركيز**(كامل عويضة، 1996، 114).**

وهذا ما أشار إليه **عبد الكريم كريم(2014)** بأن قلة من المراهقين لديهم القدرة على مواجهة اعنف المواقف بالتعامل معها بكفاءة ومعالجة الأمور بقدر كبير من الاتزان النفسي في حين نجد آخرين سرعان ما يصابون بالانهيار التام أمام نفس المواقف**(عبد الكريم كريم، 2014، 176).**

وقد أكد العديد من علماء النفس أن لسمات الشخصية دور فعال في مواجهة هذه المشاكل التي تشكل مواقف ضاغطة، وقد لاحظوا أن كل فرد وأسلوبه في مواجهتها أو الاستسلام لها ولنتائجها، وبما أن مرحلة التعليم الثانوي تتميز بوجود امتحان مصيري وهو شهادة البكالوريا فإن التلميذ يكون تحت ضغوطات عديدة ولهذا عليه استعمال مصادر نفسية تساعده على استخدام استراتيجيات ملائمة لمواجهة الضغوطات التي تعترضه.

وهناك أيضا من أشار إلى أن فعالية أساليب واستراتيجيات مواجهة الأحداث الضاغطة تتحدد في ضوء مجموعة من العوامل، منها صفات وخصائص الفرد الشخصية، فالأفراد الذين يتسمون بخصائص ايجابية مثل تقدير الذات المرتفع والثقة بالنفس والفاعلية الذاتية والصلابة النفسية يكونون اقدر على اجتياز الضغوط لأنهم يمتلكون وسائل المواجهة، بينما الذين يتصفون بخصائص شخصية سلبية يكونون أقل قدرة على المواجهة أو حتى الاستفادة من مصادر المساندة المتاحة لهم**(سوزان بسيوني، فاروق جبريل، 2011، 47).**

ولهذا يختلف الأفراد في قدرتهم على مواجهة الصعوبات والمتاعب التي تسبب لهم الضيق والقلق خاصة تلك التي لم تكن في الحسبان وغير متوقعة أو فشلهم في الوصول إلى الأهداف التي يحددونها، فنجد منهم من يصاب بالإحباط ومنهم من يتمتع بصلابة نفسية تمكنه من مواجهة هذه المتاعب وعوائق الحياة اليومية والتغلب عليها بكل فاعلية وتجنبه الوقوع في الإحباط**(سيد صبحي، 2003، 54)**، فالصلابة النفسية تمثل إحدى سمات الشخصية التي تساعد الفرد على التعامل الجيد مع الضغوط والاحتفاظ بالصحة الجسمية والنفسية وعدم تعرضه للاضطرابات السيكوسوماتية الناجمة عن الضغوط**(حدة يوسفي، 2016، 80).**

ويعود مفهوم الصلابة النفسية إلى **Kobasa(1979)** التي توصلت إليه من خلال سلسلة من الدراسات التي استهدفت معرفة المتغيرات النفسية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط، وتعرفها **Kobasa** على أنها اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة، وتوصلت إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم أكثر صمودا ومقاومة وانجازا وضبطا داخليا وقيادة واقتدارا ومبادأة ونشاطا ودافعية،عن**(فاروق عثمان، 2001، 209).**

فهي تعمل كحامية وواقية من آثار مواقف المشقة التي تؤدي إلى التطور الملحوظ للأمراض، فعلى سبيل المثال أوضحت **Kobasa** وزملائها **(1982)** أن الأفراد مرتفعي الصلابة الذين يتعرضون لمستويات مرتفعة من المشقة لم يسجلوا فقط درجات منخفضة في إصابتهم بالأمراض مقارنة بالأفراد منخفضي الصلابة، بل اتضح أيضا أن درجات أمراضهم لا تختلف عن الذين لم يختبروا بمستويات مشقة منخفضة،عن**(كارين رودهام، 2012، 43).**

ولهذا أشار **Maddi (2006)** إلى أنه تم اقتراح الصلابة النفسية كمتغير ضروري في علم النفس الايجابي وذلك من خلال الجهود النظرية والتجريبية التي أظهرت أن الصلابة النفسية مزيج من السلوكات المترابطة (معرفية وانفعالية) وأساليب التفاعل (أساليب الأداء) والتي توفر معا الشجاعة والدافع والاستراتيجيات التي تحَول ضغوط النمو والضغوط المفروضة من كوارث محتملة إلى فرص للنمو **(Maddi,2006,166).**

لأنها تعتبر وسيط بين الضغوط والإصابة بالأمراض النفسية والجسدية إذ تعمل كمنطقة عازلة أو منطقة حماية لكيان الفرد لتقيه من التعرض لمختلف أشكال سوء التوافق**(حدة يوسفي، 2016، 123)**، وقد كشفت العديد من الأبحاث أن خصائص الصلابة النفسية تعمل كمصدّ لمساعدة الأطفال والمراهقين

على مجابهة الضغوط، بحيث تمكنهم من التحرك نحو النمو الأمثل**(مايكل نيستول، 2015، 384)**، وهذا ما دلت عليه نتائج دراسة كل من **تنهيد البيرقدار(2011)** ودراسة **نبيل وبشير (2006)** اللتان أكدتا على أنه كلما زادت الضغوط قلت الصلابة النفسية.

ومن خلال ما سبق فالصلابة النفسية تسهم في مقاومة الضغوط وتجنب أثارها فهي محاولة للتكيف مع الأحداث الضاغطة والخروج منها بأقل ضرر، ولهذا أكد **نبيل وبشير(2006)** أن مقومات الصلابة تساهم بشكل فعال في فهم الضغوط بمعناها الحقيقي وبالتالي زيادة القدرة على مقاومتها والتقليل من تفاعلها وتأثيرها على الأشخاص**(نبيل دخان وبشير الحجار، 2006، 387)**، **ولهذا ترجع** الصلابة النفسية العالية إلى تتمتع الأفراد الأكثر صلابة ببناء نفسي وديناميي قوي وسوي وله موصفات خاصة، بينما الصلابة النفسية المنخفضة فيرجع ذلك إلى تدهور البناء النفسي والدينامي**(فضل عبد الصمد، 2002، 277)**.

فهي ترتبط بشكل أساسي مع الأبعاد الايجابية من الاستجابات التكيفية، أي قدرة الفرد على التكيف في المواقف الضاغطة فهو يوظف استجابات تكيفية تتناسب ووضعية الضغوط **(بشائر الطبيخ، 2015، 93)**، وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمعنى الحياة يلتزمون بأهدافهم ويتحكمون في كل ما يقابلهم من عقبات ويعتبرون ذلك من قبيل التحدي والنمو حيث يشعرون أن الفرص متجددة وأنهم شخصيات جديدة ومغامرة يعملون شيئا له قيمة في حياتهم فيتخلون عن سلبياتهم ويتسلحون بالأمل والتفاؤل وقوة الأنا**(فضل عبد الصمد، 2002، 269)**، فالالتزام والتحكم والتحدي من أبعاد الصلابة النفسية، وهي مكونات تعمل في اندماج تام لتساعد الفرد على مقاومة المواقف الضاغطة والتقليل من أثارها.

فالتلميذ فرد من المجتمع وبطبيعة الحال يتعرض للعديد من المواقف الضاغطة والتي يحاول فيها الخروج بأسلوبه الذي يتلاءم مع سمات شخصيته، فهو في هذه المرحلة - والتي يعتبرها العديد من الباحثين من المراحل التي تتسم بوجود العديد من الأزمات - يسعى للتكيف مع التغيرات التي تحدث له ومع الضغوط التي يتعرض لها في المدرسة لتكوين مفهوم عن ذاته ايجابي يتقبله ويلقى استحسان عند الآخرين.

وإذا اعتبرنا عملية التحصيل الدراسي من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ توافقيا فإن أكثر التلاميذ صلابة هم أكثرهم مقاومة وقدرة على تحمل الظروف الدراسية وبالتالي ينعكس ذلك ايجابيا على التحصيل الدراسي وتحسين المستوى العلمي للتلميذ**(عبد الله المهداوي، 2016، 12)**.

ومن خلال التواصل الدائم مع التلاميذ ومناقشة نتائج تحصيلهم الدراسي معهم، تبين أن هناك العديد منهم يُرجع سبب عدم حصوله على نقاط جيدة أو فشله في امتحان شهادة البكالوريا إلى عدم قدرتهم على التحضير المناسب للامتحانات وعدم بذلهم مجهود كاف في الدراسة، أو عدم امتلاكهم للقدرات المطلوبة، أما آخرون فيُرجعون السبب لحظهم السيئ وعدم حب الأساتذة لهم وارتكابهم أخطاء أثناء التصحيح، فهم يطنون أن سبب الفشل الدراسي يعود للأستاذ الذي يمنعهم من الغش أو الأستاذ الصارم.

وهذا ما يبين أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في عملية تفسيرهم للوقائع والأحداث التي يمرون بها وفي عملية إدراكهم للأسباب الكامنة وراء حدوثها، فمنهم من يرد ذلك إلى عوامل وأسباب داخلية كالنشاط الذاتي والجهود المبذولة لتحقيقه والقدرات الخاصة، وهو ما يعرف بمركز الضبط الداخلي، ومنهم من يرده إلى أسباب وعوامل خارجية كالحظ والصدفة وقوة نفوذ أشخاص آخرين، فيوصَفون بأنهم ذوو مركز ضبط خارجي**(فاطمة الزروق، 2015، 31).**

لهذا فإن مركز الضبط النفسي هو مفهوم نفسي يتحدد بنمط السيطرة الشخصية للفرد، فعندما يكون نمط السيطرة داخليا يرى الأفراد أنهم مسيطرون على أنفسهم وعلى الأحداث التي تقع لهم، وعندما يكون نمط السيطرة خارجيا يشعر الفرد بعوامل خارجية هي التي تتحكم بالأحداث وتحدد حركتهم، عن**(فرمان محمود، 2016، 175).**

كما يشير مركز الضبط إلى ما إذا كان الفرد يعزو سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية أو خارجية، فإذا عزا الطالب مثلا نجاحه إلى الجهد الذي بذله، أو عزا فشله إلى ضعف قدرته فإنه عندئذ يعزو سبب نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وعلى العكس من ذلك إذا عزا سبب نجاحه إلى الحظ أو سهولة أسئلة الاختبار وعزا فشله إلى سوء الحظ أو تحيز المدرسين فإنه عندئذ يعزو سبب نجاحه وفشله إلى عوامل خارجية**(معاوية أبو غزال، 2015، 227).**

لذا بالنسبة للتلاميذ الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم لإيمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم ومن اجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططا لبلوغ طموحهم الدراسي لأنهم على يقين بأنهم المسئولون على نتائجهم الدراسية، ولهذا فإن التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم**(محمد بلوم، فايزة حلاسة، 2016، 383)**، بينما هناك أفراد ينسبون النجاح عادة إلى مصادر داخلية بينما ينسبون الفشل إلى مصادر خارجية فإذا نجحت في

الامتحان مثلا فهذا يعود إلى جهدك ومثابرتك وإذا فشلت لا قدر الله فهذا يعود إلى تعسف الأستاذ وقسوته في التصحيح(**كامل عويضة، 1996، 78).**

وقد أكدت دراسة **عبد الكريم علي(2005)**، ودراسة **محمد بني خالد(2009)** ودراسة **كريمة ازيدي وآخران(2015)** أن الطلبة يميلون إلى الضبط الخارجي أكثر من الداخلي لأنهم يعتقدون أنهم غير قادرين على التحكم في الظروف المحيطة بهم وأن النجاح والفشل ليس بيدهم ولا يعود إلى قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية بل إلى قوى خارجية قد تتعلق بقوى غيبية كالحظ والقدر أو لقوة أشخاص آخرين يملكون السلطة عليهم، بينما نجد أن دراسة **مهند عبد الستار(2011)**، **رشيد البرواري(2013)**، ودراسة **أفنان دروزه(2007)** توصلوا إلى أن الطلبة يميلون إلى الضبط الداخلي، بحيث يشعرون بالمسؤولية اتجاه الأحداث التي تحصل لهم، بمعنى أن كل حدث سواء كان يتصف بالنجاح أو بالفشل ما هو إلا نتيجة لسلوكهم الشخصي، ونتيجة عوامل داخلية تتمثل في السمات الشخصية والقدرات والإمكانات التي يمتلكونها، كما يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى ذواتهم وإلى قدراتهم وإمكاناتهم.

أما فيما يتعلق بعلاقة تقدير الذات بالصلابة النفسية فقد أشار **Kenneth & ath (1989)** أن الشخصية الصلبة تمتلك أسلوب التعبير الايجابي عن الذات في مواقف الضغط العالية أكثر من الأفراد ذوي الصلابة المنخفضة(**Kenneth & ath,1989,263)**، كما تَوَضَحَ أن الصلابة النفسية تعود إلى التجارب الشخصية وتقدير الذات وفهم الذات وقبول الذات الايجابي والقدرة على التحكم في الناشطة واستغلال الفرص بفعالية، وتهيئة الظروف اللازمة لتلبية احتياجات الشخصية وتحقيق الأهداف **(Liudmyla Serdiuk, &ath,2019,100).**

وقد وجدت دراسة كل من **Vinothkumar,Subramanian (2009)** ودراسة **لطيف مكي، براء حسن (2011)** أن تقدير الذات يرتبط بشكل ايجابي مع الصلابة النفسية وأبعادها، فكلما ارتفع مستوى تقدير الذات كلما كان مستوى الصلابة النفسية عالٍ والعكس صحيح.

أما بالنسبة لعلاقة تقدير الذات بمركز الضبط فنجد دراسة **أسامة حمدونة آخران(2008)** التي توصلت إلى نتيجة مفادها أن الأفراد الذين يستطيعون توجيه سلوكهم داخليا يتسمون بالتقدير المرتفع للذات نتيجة التعزيز الذي يحصلون عليه بعد هذا السلوك، فيما يرجع انخفاض مستوى تقدير الذات لدى ذوو الضبط الخارجي نتيجة لشعورهم بالنقص المرتبط بالتعزيز الناتج عن السلوك المضبوط من قبل دوافع خارجية(**أسامة حمدونة وآخران، 2008، 36).**

كما دلت نتائج دراسة كل من دراسة **Allan&Ernest (1996)** ودراسة **Metin MA (1996)** **أسامة حمدونة آخران(2008)** على أن لتقدير الذات علاقة ايجابية بمركز الضبط الداخلي، وتوصلت دراسة **مهند عبد الستار(2011)** إلى أن لمفهوم الذات الايجابي علاقة ارتباطية بمركز الضبط الداخلي.

واعتمادا على ما تم التطرق إليه أردنا في دراستنا هذه معرفة أثر تقدير الذات على سمة الصلابة النفسية ومركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومن اجل هذا الهدف قمنا بتحديد مجموعة من التساؤلات وهي:

تساؤلات الدراسة:

1. ما مستوى تقدير الذات والصلابة النفسية ومركز الضبط لدى عينة الدراسة؟
2. هل يوجد اثر لتقدير الذات على الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة؟
3. هل يوجد أثر لتقدير الذات على مركز الضبط لدى عينة الدراسة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تقدير الذات بالنسبة لـ(الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة) لدى عينة الدراسة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة لـ(الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة) لدى عينة الدراسة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط الخارجي بالنسبة لـ(الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة) لدى عينة الدراسة؟

2- فرضيات الدراسة:

من اجل الإجابة على تساؤلات الدراسة تم اقتراح الفرضيات التالية:

1. مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة مرتفع.
2. مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفع.
3. يميل أفراد عينة الدراسة للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي.
4. تقدير الذات له اثر على الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.
5. تقدير الذات له أثر على مركز الضبط لدى عينة الدراسة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تقدير الذات بالنسبة للجنس لدى عينة الدراسة.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تقدير الذات بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة لصالح التخصص العلمي.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تقدير الذات بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح غير المعيدين.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للجنس لدى عينة الدراسة لصالح الذكور.
10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.
11. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح المعيدين.
12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للجنس لدى عينة الدراسة.
13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.
14. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح المعيدين.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تشمل مرحلة عمرية جد هامة وهي المراهقة، لأنها تعتبر مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الشباب، وتتميز بالنمو السريع للمراهقين في كل الجوانب، فهذه التغيرات شاملة وتمس كل الجوانب.

كما أن أفراد عينة الدراسة بصدد اجتياز امتحان مصيري وهو امتحان شهادة البكالوريا، الذي يعتبر للكثيرين منهم الخطوة التي تمهد لهم الحصول على مكانة اجتماعية ومهنة ذات مستوى، ووصولهم إلى الاستقرار النفسي والاجتماعي، لذا فهو يعد مصدر ضاغط لهم يسبب لهم القلق والتوتر، فهم يبذلون قصارى جهدهم للنجاح في هذا الامتحان.

لهذا تكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في أنها تحاول تقديم صورة موضوعية حول متغيرات نفسية وسمات الشخصية وهي تقدير الذات والصلابة النفسية ومركز الضبط النفسي، التي تحدد الاستراتيجيات الملائمة لمواجهة الأحداث الضاغطة، وكذلك لما لها من اثر كبير في حياة الفرد فهي تساعده على النجاح وتحقيق الصحة النفسية، فمعرفة الفرد لذاته وتقديرها يجعله مدرك للضغوطات والعقبات التي تواجهه وإمكانية تجاوزها.

فسمة تقدير الذات عامل أساسي للنجاح فهو يؤثر على كل جوانب الحياة ولأنه حاجة من الحاجات التي يسعى الأفراد دوما لتحقيقها للوصول إلى الصحة النفسية، وأشار **Nathaneil Branden** وهو عالم نفس ممارس ورائد في مجال تقدير الذات، أن جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا،عن(**رانجيت مالهي، روبرت ريزنز، 2005، 7).**

كما أن أهمية تقدير الذات تكمن في العلاقة مع ذواتنا ومع الآخرين لأن تقدير الذات الايجابي يدفعنا إلى العمل والابتكار والإبداع والاستقلالية في حين تقدير الذات السلبي يحكم علينا بالفشل والإحباط والضعف والتبعية، وهذا ما يعيق بشكل دائم أو مؤقت القدرة على حل المشكلات، ومواجهة الأحداث والأزمات والوقائع المفاجئة وغير المتوقعة(**إسماعيل علوي، 2017، 84).**

و بالنسبة للصلابة النفسية فاعتبرها **عماد مخيمر(1996)** بأنها أحد خصائص الشخصية الايجابية التي تؤدي إلى المحافظة على سلامة الأداء النفسي والجسمي في حالة التعرض للضغوط والمواقف الشاقة(**عماد مخيمر، 2012، 13)**، كما تعتبر الصلابة النفسية موردا أساسيا يمكن للفرد الاعتماد عليه في اختيار المستقبل، ففي المستقبل هناك دائما عدم اليقين، تسمح الصلابة النفسية بالتعامل مع عدم اليقين في المستقبل، والتغلب على القلق والعجز الشخصي الذي ينشا عنه، وتحويله إلى وضعية للنمو. **(Evald F&auth,2016,7036)**

وبالنسبة للصحة فقد أشار **Maddi (2006)** أن عملية الصلابة تؤدي إلى الحيوية والحماس وتقلل من احتمالية الإصابة بالاضطرابات الجسمية مثل أمراض القلب والأوعية الدموية والسمنة والسرطان ومرض الزهايمر، والمشكلات النفسية مثل الاكتئاب والقلق واضطرابات الغضب

. (Maddi,2006,161)

لهذا تكمن أهمية الصلابة النفسية في كونها متغير ايجابي يساعد التلميذ على مقاومة مختلف الضغوط التي يواجهونها، فهي تساعده على أن يكون أكثر فعالية في تبني استراتيجيات ومصادر شخصية لتقليل من أثر المواقف الضاغطة.

ويعد مركز الضبط متغير يساعد الأفراد على التكيف كل حسب اعتقاده الضمني، فأصحاب الضبط الداخلي هم أقل إصابة بالاضطرابات والأمراض النفسية بعكس أصحاب الضبط الخارجي الذين يعزون فشلهم للحظ، وهذا ما لاحظناه على التلاميذ الذين يفشلون في التحصيل أو يتعرضون لموقف ضاغط يلقون اللوم على حظهم السيئ.

فتكمن أهمية هذا المتغير في أن أصحاب الضبط لديهم القدرة على التأثير في حياة الفرد النفسية والاجتماعية ومقاومة الضغوط، إذ يولد الفرد في بيئة يجد نفسه مضطرا للتعامل معها، والتعامل مع ضغوط وقوى خارجية تدفعه إلى القيام بأنماط سلوكية مدفوعا في ذلك بنوع الضبط، وهي عوامل تساعد الإنسان على التحكم الذاتي للسيطرة على البيئة**(فرمان محمود، 2016، 176).**

إن العديد من الدراسات أكدت على أهمية أن يكون للإنسان ضبطا داخليا، حيث بينت نتائجها المتعلقة بالشخصية أن الأفراد المنضبطين داخليا كانوا أقل قلقا وأكثر تحملا وأكثر تكيفا وأكثر مقاومة للأمراض النفسية، كما كانوا اقل عدوانية ويتمتعون بصحة جسمية جيدة بشكل يفوق نظائرهم المنضبطين خارجيا**(أفنان دروزه، 2007، 446).**

من خلال ما سبق عرضه تبين أن متغيرات الدراسة تعتبر من أهم السمات الشخصية التي تلعب دوراً هاماً في مساعدة التلميذ على إدراك مصادر الضغط التي تسبب الإحباط والتوتر والقلق وبالتالي سوء الحالة النفسية، فهذه المتغيرات إن كانت بمستوى عال مكنته من استخدام استراتيجيات ملائمة لكل موقف ضاغط يتعرض له خلال حياته اليومية مهما كان مستوى الضغط.

وبما أن عينة الدراسة تمر بمرحلة المراهقة فإن التلميذ يتعرض فيها لمختلف الضغوط، فهو في حالة بحث مستمر لتقبل التغيرات وإيجاد هويته وتحقيق طموحاته مستقلا فكريا ووجدانيا، بالإضافة إلى أنه على أبواب اجتياز امتحان يعد مصيري في بلادنا، والذي يعد مصدر ضغط بحد ذاته لأنه يستمر طيلة عام دراسي، لهذا ففي هذه الدراسة تناولنا هذه المتغيرات التي تساعد التلميذ في تجاوز هذه المرحلة بنجاح ووصوله لتحقيق هدفه.

إضافة إلى كون هذه الدراسة تقدم قاعدة نظرية تفيد في المساهمة في بناء برامج إرشادية من اجل تطوير وتنمية هذه السمات لدى تلاميذ المرحلة الثانوي من خلال إلقاء الضوء على علاقة تقدير الذات وتأثيره على الصلابة النفسية ومركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما أنها تفتح المجال لتناول دراسات جديدة في هذا الموضوع.

4- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر تقدير الذات على كل من الصلابة النفسية ومركز الضبط النفسي لدى متعلمي الطور الثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا .

وتتجلى أهدافها في:

- التعرف على مستوى كل من تقدير الذات والصلابة النفسية ومركز الضبط لدى متعلمي الطور الثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

- الكشف عن ما إذا كان لتقدير الذات أثر على الصلابة النفسية لدى متعلمي الطور الثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

- الكشف عن ما إذا كان لتقدير الذات أثر على مركز الضبط لدى متعلمي الطور الثانوي المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.

- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في متغيرات الدراسة تبعا للمتغيرات التالية(الجنس، التخصص الدراسي، الإعادة).

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1 تقدير الذات:

- **التعريف اللغوي:**

تقدير: قَدَرَ، تَقْدِيرًا: فكر في تسوية أمره وتدبيره.

قدر الشيء بالشيء: قاست به وجعله على مقدراه**(جبران مسعود، 2003، 690).**

ذاتٌ: جمع ذوات، نفس، ناحية من نواحي الشخصية قادرة على المعرفة الاستنتاجية، كل ما يقوم بنفسه**(جبران مسعود، 2003، 415).**

- **التعريف الاصطلاحي:**

عرفه مصطفى كامل على أنه نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني والجنسي وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع وتشكل توظيفا أو تعديلا أو انحرافا في علاقة الفرد بذاته**(فرج عبد القادر طه، بدون سنة، 138).**

كما عرفه **Cooper Smith (1967)** بأنه القيمة الذاتية التي ينسبها الفرد لنفسه ويتم تعريفها من خلال موقفه تجاه الحياة**(Botou& Marsellos,2018,1455).**

- **التعريف الإجرائي:**

عرفت الباحثة تقدير الذات على أنه الاتجاه الذي ينتج عن تقييم التلميذ لذاته في مختلف الجوانب (الأسرية والاجتماعية والدراسية) وذلك حسب تصوره ومدركاته، ومدى رضاه عن ذاتها وعن جدارتها في مواجهة مختلف المواقف.

كما يعرف كذلك في هذه الدراسة على أنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على بنود مقياس تقدير الذات ل **Cooper Smith**.

5-2 الصلابة النفسية:

- **التعريف اللغوي:**

الصلابة: ضد اللين، صُلبَ الشيء: صَلاَبَة فهو صَلِبٌ، وصُلْب وصُلّبَ وصلب أي شديد، ويقال تَصلَبَ فلان أي تشدد.

ورجل صلبُ: مثل القُلبِ والحُول، ورجل صُلبٌ وصَليبُ: ذو صلابة وقد صَلُبَ، وارض صُلبَة، والجمع صِلِبَة**(ابن منظور، بدون سنة، 527)**.

- **التعريف الاصطلاحي:**

عرفها **عماد مخيمر(1996)** بأنها نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يواجهه من أحداث يتحمل المسئولية عنها، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغير هو أمر مثير وضروري للنمو من كونه تهديدا أو إعاقة له،**عن(محمد ابو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 153)**.

- **التعريف الإجرائي:**

عرفتها الباحثة على أنها سمة شخصية تعتبر كجدار واقي يمتص قوة الصدمات، فهي قدرة التلميذ على مواجهة الأحداث الضاغطة بفعالية، من خلال استخدامه لمختلف الاستراتيجيات والمصادر النفسية والاجتماعية والمعرفية التي يملكها، من اجل تحليل الموقف الضاغط بطريقة سليمة تمكنه من التحكم فيه للخروج منه بأقل ضرر أو التكيف مع نتائجه بشكل ايجابي.

تُعرف في هذه الدراسة على أنها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على بنود مقياس الصلابة النفسية لعماد مخيمر.

5-3 الضبط النفسي:

- **التعريف اللغوي:**

الضبطٌ: لزوم الشيء وحبسه، ضَبَطَ عليه وضَبَطَهُ، يَضْبُط ضَبْطًا، وضَبَاطُةً، وقال الليث: الضبطُ: لزوم الشيء لا يفارقه في كل شيء، وضَبْطُ الشيء: حفظه بالحزم، والرجل ضابطُ أي حازم**(ابن منظور، بدون سنة، 340)**.

ضَبَطَ: هـ: قهره وقوي عليه**(المنجد في اللغة والأعلام، 2008، 445)**.

- **التعريف الاصطلاحي:**

عرف**Rotter(1966)** مركز الضبط على أنه توقع معمم يشير إلى اعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها ضبط أسباب حصوله على التعزيز،عن(**بشير معمرية، 1995، 8).**

وعليه فإن مركز الضبط يمثل ميل الأفراد إلى نسب نتائج أعمالهم وما يحدث لهم من خير أو شر إلى مصدر معين، فالناس يميلون إلى نسب هذه النتائج والحوادث إلى مصادر متعددة إما أن تكون داخلية أو خارجية، فقد ينسب الفرد نجاحه في الامتحان إلى كفاءته العقلية ومثابرته على التحصيل وهنا تنسب النتيجة إلى مصدر داخلي، وقد ينسبها إلى حسن الحظ أو أن الأستاذ لم يصحح أوراق إجابته جيدا أو تصاريف القدر وما إلى ذلك، وهنا تنسب النتيجة إلى مصدر خارجي(**كامل عويضة، 1996، 77).**

- **التعريف الإجرائي:**

يعرف إجرائيا الضبط النفسي بأنه إدراك التلميذ لمصدر التعزيز لنتيجة سلوكه، قد تكون مصادر داخلية تتعلق بسمات التلميذ وقدراته واستعداداته ويدعى هذا بمركز الضبط الداخلي، وقد تكون خارجية كسيطرة الأشخاص الأكثر قوة أو الحظ أو القدر أو الصدفة ويسمى بمركز الضبط الخارجي، بالنسبة لذوي مركز الضبط الداخلي فهم التلاميذ الذين يعزون نجاحهم أو فشلهم ونتيجة سلوكهم إلى جهدهم الشخصي وقدراتهم وإمكاناتهم، وهو الذين يتحملون مسؤوليتهم التامة عن أفعالهم وامتلاكهم القدرة على التحكم في مختلف المواقف التي يتعرضون لها، أما التلاميذ ذوي الضبط الخارجي فهم التلاميذ الذين يعزون فشلهم أو نجاحهم ومختلف نتائج سلوكاتهم إلى الصدفة، الحظ، القدر أو السلطة كتحكم الأستاذ والإدارة المدرسية، فهم غير قادرين على تحمل مسؤولية أفعالهم ولا يملكون القدرة على المواجهة.

كما يعرف إجرائيا كذلك في هذه الدراسة على أنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على بنود مقياس مركز الضبط لـ **Rotter**.

6- الدراسات السابقة:

6-1 الدراسات التي تتعلق بمحور تقدير الذات:

1. دراسة نزيم صرداوي(2011) بعنوان: دافع الانجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

هدفت هذه الدراسة إلى العلاقة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع الانجاز وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(**ن=300)**

من المقاطعة الإدارية والتربوية للدار البيضاء بالجزائر الوسطى واعتمد الباحث على اختبار دافع الانجاز للأطفال والراشدين **HERMANS(1970)** لقياس درجات دافع الانجاز، ومقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق لقياس درجات تقدير ذات الفرد، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من دافع الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة في كل من دافع الانجاز وتقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وعدم وجود فروق دالة في كل من دافع الانجاز وتقدير الذات بين الجنسين.

2. دراسة Frédéric Fourchard, Amélie Courtinat-comps (2013) بعنوان: تقدير الذات العام والجسدية في مرحلة المراهقة.

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى تقدير الذات الكلية والجسدية في مرحلة المراهقة، وقد تألفت العينة من **(579)** مراهق-**(280)** ذكور و**(299)** إناث، تتراوح أعمارهم بين **(11-17)** سنة، وقد استخدم مقياس روزنبرغ **(1965) Rosenberg** لتقدير الذات واستبيان الذات الجسدية لـ **Ninot,Delignieres et Forts(2000)**، توصلت الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة مرتفع وهو أكثر انخفاضا عند المراهقين الأصغر سنا **(11-12)** مقارنة بالمراهقين من عمر**(13-14)**، كما أظهرت النتائج أن تقدير الذات الكلي عند الذكور أكثر ارتفاعا منه عند الإناث، وأظهرت النتائج كذلك أن تقدير الذات الجسدية مرتفع عند المراهق.

3. دراسة Farid Jdeitawi & ath (2013) بعنوان: علاقة تقدير الذات وتعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى تقدير الذات ومستوى تعلم القراءة والكتابة، والعلاقة بين تقدير الذات وتعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن، وتكونت العينة من **(852)** تلميذ وتلميذة منهم**(460)** تلميذ و**(392)** تلميذة، واستخدم مقياس **Cooper** لتقدير الذات واختبار تحصيلي في القراءة والكتابة من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الذات جاء بمستوى متوسط، وأن المتوسط الحسابي الكلي لتعلم القراءة والكتابة لدى أفراد العينة جاء بمستوى مرتفع، وإلى وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين تقدير الذات وتعلم القراءة والكتابة.

4. دراسة أحميدا لويزة، زواري خليفة(2013) بعنوان: إعادة السنة وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.

هدفت الدراسة للكشف عن علاقة إعادة السنة بكل من تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، وتكونت العينة من **(159)** تلميذ كلهم من الذكور، وتم تطبيق مقياس تقدير الذات **Cooper** ومقياس **HERMANS(1970)** لقياس دافعية الانجاز، وقد أسفرت النتائج أنه كلما تكررت الإعادة كلما انخفض تقدير الذات، وأنه لا توجد علاقة بين إعادة السنة وتقدير الذات، كما أنه لا توجد علاقة بين دافعية الانجاز وإعادة السنة ووجود علاقة دالة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز للتلاميذ المعيدين للسنة الأولى.

5. دراسة بسماء ادم، ياسر الجاجان(2014) بعنوان: جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة الحياة وعلاقتها بقدير الذات لدى طلبة قسمي علم النفس والإرشاد النفسي بكلية التربية بجامعة دمشق، حسب متغيرات الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت العينة من **(100)** طالب، وتم استخدام مقياس كاظم ومنسي**(2006)** لقياس الجودة ومقياس فاكهة جعفر**(2007)** لقياس تقدير الذات وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وتقدير الذات لدى عينة الدراسة، كما بينت أنه لا توجد فروق في جودة الحياة تبعا للجنس والتخصص الدراسي، وأيضا لا توجد فروقا في تقدير الذات تبعا للجنس والتخصص الدراسي.

6. دراسة تلمساني فاطمة(2014-2015) بعنوان: الارتياح النفسي الشخصي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي وتقدير الذات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الارتياح النفسي الشخصي لدى الطلبة وعلاقته بكل من المستوى الاقتصادي وتقدير الذات وكذلك التعرف على أهم مؤشراته من وجهة نظر الطلبة، وقد تكونت العينة من **(450)** طالب من جامعة وهران والمدرسة العليا للأساتذة، وتم استخدام مقياس مؤشر الارتياح النفسي الشخصي**(PWI)**، ومقياس الانفعالات الايجابية والسلبية**(PANAS)**، ومقياس تقدير الذات لـ **Rosenberg**، بالإضافة إلى مقابلات جماعية، وقد أسفرت النتائج على أن مستوى الارتياح النفسي الشخصي غير مرتفع لدى الطلبة، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين مؤشر الارتياح النفسي الشخصي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ولا توجد علاقة بين الانفعالات السلبية والايجابية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ووجود علاقة ارتباطية بين الارتياح النفسي وتقدير الذات، إضافة

إلى عدم وجود فرق في الارتياح النفسي الشخصي بين الذكور والإناث، وأن هناك فرق في مؤشر الارتياح النفسي الشخصي باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي ولا يوجد فرق في مستوى الانفعالات الايجابية والسلبية لدى الطلبة.

7. دراسة أمجد فرحان الركيبات(2015) بعنوان: تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على درجة تقدير الذات وعلاقتها بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وتكونت عينة الدارسة من **(120)** طالبا وطالبة من مديرية تربية البادية الجنوبية، وقد تم استخدام مقياس **Hudson(1994)** لتقدير الذات ومقياس الاستقلالية المعد من قبل الباحث، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة تقدير الذات ودرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة في درجات تقدير الذات والاستقلالية تعزى للجنس.

8. دراسة قدوري الحاج (2016) بعنوان: تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي بسبب فشلهم في اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات **Cooper** وقد تكونت عينة الدراسة من **(76)** تلميذ معيد في شهادة البكالوريا، وقد توصل من خلال هذه الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات متوسط لدى التلاميذ عينة الدراسة و أنه لا توجد فروق بينهم في ذلك باختلاف جنسهم وتخصصاتهم الدراسية.

9. دراسة Kithela (2016) بعنوان: العلاقة بين نوع المدرسة وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والطموح المهني لدى تلاميذ المدارس الثانوية في مدينة نيروبي بكينيا

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين نوع المدرسة وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والطموح المهني لدى تلاميذ المدارس الثانوية، وقد تكونت العينة من **(480)** تلميذ من **(12)** مدرسة مختلفة وتم اختيار **(40)** تلميذ من كل مدرسة، وبعد تصحيح الاستبيانات وإلغاء الاستبيانات غير الصالحة أصبحت العينة **(451)** بحيث كان عدد الذكور **(262)** عدد الإناث **(189)**، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين تقدير الذات ونوع المدرسة وان معظم تلاميذ المدارس الوطنية ومدارس خارج المقاطعة لديهم تقدير ذات عالي ومستوى طموح مهني مرتفع مقارنة مع تلاميذ مدارس المقاطعات

الفرعية الذين اظهروا تقدير ذات متدني ومستوى طموح مهني منخفض، وأظهرت كذلك النتائج أن التلاميذ ذوي التقدير للذات العالي لديهم تحصيل دراسي عالي والعكس صحيح، بحيث وجد أن هناك فروق في تقدير الذات بين التلاميذ الناجحين وغير الناجحين، وجدت الدراسة أن الذكور أكثر تدني في مستوى تقدير الذات مقارنة بالإناث.

10. دراسة منذر بوبو، أميرة زمرد(2017) بعنوان: الخصائص السيكومترية لمقياس تولوز لتقدير الذات -نسخة المراهقين -دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية.

هدفت الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لنسخة المراهقين من مقياس **Toulouse** لتقدير الذات وقد تم ترجمة المقياس من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، وطبق المقياس على عينة عشوائية مؤلفة من **(466)** مراهق من مدينة اللاذقية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تشير إلى مستوى عال من الصدق يتمتع به المقياس ودرجة ثبات مرتفعة، متطابقة مع المؤشرات الإحصائية للمقياس بنسخته الفرنسية، وقد وجدت فروق في بعد الذات الاجتماعية فقط، وأن مستوى تقدير الذات لدى المراهقين متوسط.

11. دراسة علوطي سهيلة(2017) بعنوان: العلاقة بين تقدير الذات والدافع للانجاز لدى الطالب الجامعي.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والدافع للإنجاز لدى طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل، والتعرف على الفروق بينهم في هذين المتغيرين حسب الجنس والتخصص، واعتمدت على عينة طبقية حجمها **(368)** طالبا وطالبة، طبقت عليهم أداتان هما: مقياس تقدير الذات لـ"حسين عبد العزيز الدريني" وآخرون، واختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لـ"**Hermann**" (تعريب" فاروق عبد الفتاح موسى")، أوضحت النتائج أنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافع للإنجاز، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الثانية بجامعة جيجل في دافعهم للإنجاز تعود لاختلاف مستوى تقديرهم لذواتهم (مرتفع- منخفض)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز لصالح الإناث، بينما لم تظهر هذه الفروق في تقدير الذات، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة العلوم والتكنولوجيا وطلبة الآداب والعلوم الإنسانية في متغيري الدراسة (تقدير الذات، الدافع للإنجاز).

12. دراسة علي محمد، غريب العربي(2018) بعنوان: قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ضوء متغيري الجنس والتخصص العلمي، وتألفت عينة الدراسة من **(86)** تلميذ وتلميذة بثانوية لعروسي العربي بولاية تيارت، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان ل حامد زهران **(1999)** ومقياس تقدير الذات **Cooper**، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق الامتحان وتقدير الذات لدى عينة الدراسة ووجود فروق في مستوى قلق الامتحان يعزي لمتغير الجنس والتخصص العلمي، وعدم وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزي لمتغير الجنس والتخصص العلمي.

13. باحمد جويدة(2018) بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم عن بعد المتمدرسين في بمركزي تيزي وزو وبجاية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى التلاميذ التعليم عن بعد المتمدرسين بمركزي تيزي وزو وبجاية، تم استخدام مقياس لقلق المستقبل ومقياس لتقدير الذات من إعداد الباحثة، وقد قدرت عينة الدراسة ب**(302)** تلميذ وتلميذة مسجلين بالمستوى الثانوي، وأسفرت النتائج على وجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل وتقدير الذات، وأظهرت كذاك درجات متوسطة من قلق المستقبل لدى معظم التلاميذ وتقديرهم لذاتهم متوسط.

14. دراسة Ajay Malhotra & oth(2019) بعنوان: العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المدارس الثانوية العليا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المدارس الثانوية العليا، وقد تكونت العينة من **(100)** تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية، ومن اجل التحقق من فرضيات الدراسة استخدم مقياس **Rosenberg** لقياس تقدير الذات واخذ الدرجات السنوية للتلاميذ من المستوى العاشر من السجلات المدرسية، وكانت النتائج كالتالي:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي وتقدير الذات بالنسبة لمتغير الجنس، توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.

6-2 دراسات سابقة في محور الصلابة النفسية:

1. دراسة عماد مخيمر(1997) بعنوان: اثر الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرين من متغيرات المقاومة والوقاية من أثار الأحداث الضاغطة وبخاصة الاكتئاب.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرين من متغيرات المقاومة والوقاية من أثار الأحداث الضاغطة وبخاصة الاكتئاب، وذلك على عينة بلغ عددها**(171)** منهم **(75)** ذكور و**(96)** إناث، تراوحت أعمارهم ما بين **(19-24)** عاما، والعينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليات الآداب والعلوم والتربية بجامعة الزقازيق، وطبق على أفراد العينة استبيان الصلابة النفسية من إعداد الباحث ومقياس أحداث الحياة الضاغطة من إعداد الباحث كذلك، ومقياس المساندة الاجتماعية لـ **Tornes(1983)** من إعداد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمان **(1994)**، ومقياس الاكتئاب **Beck Depression Inventory** إعداد غريب عبد الفتاح**(1985)**، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية لصالح الذكور في الصلابة النفسية وإدراك الضغوط، ولصالح الإناث في المساندة الاجتماعية والاكتئاب، كما وجد تأثير دال للصلابة النفسية في تعديل العلاقة الارتباطية بين الأحداث الضاغطة وبين الإصابة بالاكتئاب لدى الجنسين.**(عايدة صالح، عبد العظيم المصدر، 2013، 50)**

2. دراسة فضل إبراهيم عبد الصمد(2002) بعنوان: الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمنيا.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الصلابة النفسية بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى طلاب الدبلوم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من **(248)** طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحث ومقياس الوعي الديني من إعداد عبد الرقيب البحيري وعادل دمرداش**(1988)**، ومقياس معنى الحياة من إعداد هارون توفيق الرشيدي**(1996)**، أما بالنسبة لأدوات الدراسة الإكلينيكية فقد استخدم استمارة المقابلة الشخصية من إعداد صلاح مخيمر واختبار تفهم الموضوع التات، ومن خلال النتائج تبين أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الصلابة النفسية والوعي الديني الجوهري لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد الصلابة النفسية ومعنى الحياة لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الصلابة النفسية في الوعي الديني الجوهري ومعنى الحياة لصالح مرتفعي الصلابة النفسية، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعدي الالتزام والتحكم

والدرجة الكلية للصلابة النفسية لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد التحدي، كذلك تبين أنه يمكن التنبؤ بالصلابة النفسية لدى عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في معنى الحياة والوعي الديني.

3. دراسة تنهيد البيرقدار(2011) بعنوان: الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغط النفسي والصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل، وقد تكونت عينة الدراسة من **(843)** طالب وطالبة وقد استخدمت مقياس الضغط النفسي للحجار ودخان**(2005)** ومقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية منخفض عند عينة الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أظهرت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعا للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي والصلابة النفسية تبعا للمستوى الدراسي لصالح الصف الرابع.

4. دراسة ألاء الخروف(2012) بعنوان: دور الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء في الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء في الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك، بحيث قدرت عينة الدراسة بـ**(1350)** طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس **Lincoln(1992)** ومقياس الدعم الاجتماعي لبروشيدانو وهيلر**(1983)**، وقد أسفرت النتائج أن مستوى الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة متوسط، وأن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء كان مرتفعا، وأظهرت كذلك النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة تبعا لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائيا في الصلابة النفسية تبعا للدعم المدرك من الأصدقاء لصالح مستوى دعم الأصدقاء المرتفع، في حين لم توجد فروق دالة بين المستوى المتوسط والمنخفض من الدعم، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في الصلابة النفسية تبعا للتفاعل بين الجنس ودعم الأصدقاء لصالح الذكور ذوي الدعم الاجتماعي المنخفض، وللإناث ذوي الدعم الاجتماعي المتوسط، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة النفسية تبعا للجنس لصالح الإناث، وتبعا للدعم المدرك من الأسرة لصالح دعم الأسرة

المرتفع، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة تبعا للتفاعل بين الجنس ودعم الأسرة لصالح الذكور ذوي الدعم المنخفض والذكور ذوي الدعم المتوسط.

5. دراسة الحسين سيد(2012) بعنوان: الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتضررين وغير المتضررين من السيول بمحافظة جدة.

هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين كل من الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من تلاميذ الثانوية المتضررين وغير المتضررين من السيول بمحافظة جدة، وقد العينة من **(412)** تلميذ، وتم استخدام مقياس عماد مخمير لقياس الصلابة النفسية، ومقياس الاكتئاب من إعداد الدليم وآخرون**(1993)**، ومقياس المساندة الاجتماعية من إعداد الباحث، وتمثلت نتائج الدراسة في وجود مستوى متوسط من الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة المتضررين وغير المتضررين، كما كان مستوى المساندة الاجتماعية لدى المتضررين وغير المتضررين متوسط، وكذلك بالنسبة للاكتئاب فقد كان في المستوى المتوسط لكلتا العينتين، وأسفرت النتائج أيضا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الصلابة النفسية والاكتئاب لدى عينة الدراسة، إضافة لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب، كما توصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية لصالح التلاميذ غير المتضررين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب تبعا للتخصص الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاكتئاب لصالح التلاميذ المتضررين، إضافة لإمكانية التنبؤ بالاكتئاب من خلال المساندة الاجتماعية فقط لدى عينة الدراسة.

6. دراسة عمور عمر وآخران (2013) بعنوان: مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالمسيلة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة المسيلة وقد تكونت العينة من **(242)** طالبا، وتم استخدام مقياس عماد مخيمر لقياس الصلابة النفسية، بحيث تم التوصل إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفع وكذلك الحال لمؤشري الالتزام والتحدي، في حين أظهرت أن مؤشر التحكم متوسط لدى أفراد العينة، وأسفرت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية حسب متغير السن لصالح الأكبر سنا، في حين بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية لا في المستوى الدراسي ولا في التخصص الدراسي.

7. دراسة عايدة صالح، عبد العظيم المصدر(2013) بعنوان: الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب الجامعي بمحافظة غزة، ومعرفة الفروق في الصلابة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي تبعا ل(الجنس، المستوى الدراسي ونوع الجامعة)، تكونت عينة الدراسة من**(232)** طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد الباحثان، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية لدى الطلبة مرتفع بنسبة**(72.1%)** وأن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي مرتفع كذلك بنسبة**(73.1%)**، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الصلابة النفسية تبعا لـ(الجنس، المستوى الجامعي، نوع الجامعة)، ووجود فروق دالة إحصائيا على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات وعدم وجود فروق دالة على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تبعا لـ(المستوى الجامعي ونوع الجامعة).

8. دراسة مريامة حنصالي(2013-2014) بعنوان: إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعين الممارسين لمهام إدارية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إدارة الضغوط النفسية وسمتي الشخصية المناعية وهي الصلابة النفسية والتوكيدية في ضوء الذكاء الانفعالي، وقد تكونت عين الدراسة من الأساتذة الجامعين الممارسين لمهام إدارية بجامعة محمد خيضر ببسكرة، والبالغ عددهم**(140)**، واستخدمت مقياس الذكاء الانفعالي لعبد المنعم الدردير**(2002)**، وقائمة أساليب مواجهة الضغوط من إعداد **Carver et Scheier(1989)** ترجمة وتقنين زيزي السيد إبراهيم**(2006)**، ومقياس الصلابة النفسية والتوكيدية من إعداد الباحثة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الضغوط النفسية والصلابة النفسية والتوكيدية بالذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لأساليب إدارة الضغوط لدى عينة الدراسة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وبأبعادها لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لمقياس التوكيدية لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب إدارة الضغوط النفسية وبعدي التحكم والتحدي في مقياس الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب إدارة الضغوط النفسية الدرجة الكلية لمقياس التوكيدية لدى عينة الدراسة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي يعزي فيها الاختلاف لمتغيري الجنس والتخصص(علمي وأدبي).

- إمكانية التنبؤ بدرجات الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية على مقياس إدارة الضغوط النفسية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي.

9. دراسة هناء شريفي ناوي(2013-2014) بعنوان: الذكاء الانفعالي والصلابة النفسية واستراتيجيات التعامل كمتغيرات معدلة للعلاقة بين الضغط النفسي والصحة النفسية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أن كان الذكاء الانفعالي والصلابة النفسية واستراتجيات التعامل تعمل كمعدلة للعلاقة بين الضغط النفسي والصحة النفسية، وقد تكونت العينة من**(614)** طالب من جامعات الجزائر، وتم استخدام استبيان للمعلومات العامة ومقياس أمين القريطي السيد الشخص**(1992)** للصحة النفسية ومقياس سمة الذكاء الانفعالي المختصر من إعداد **Petrides & Furnham(2006)** ومقياس مؤشر الضغط من إعداد**levenstein (1993)** ومقياس الصلابة النفسية لعماد مخيمر**(2002)**، ومقياس استراتيجيات التعامل لـ**vitalian** وآخرون**(1985)**، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط سالب ودال بين شدة إدراك الضغط النفسي والصحة النفسية.
- وجود علاقة سالبة بين سمة الذكاء الانفعالي وشدة إدراك الضغط النفسي.
- وجود ارتباط ايجابي دال بين سمة الذكاء الانفعالي والصحة النفسية
- إمكانية التنبؤ بمستوى الصحة النفسية من خلال الضغط النفسي وسمة الذكاء الانفعالي.
- لسمة الذكاء الانفعالي دور في تعديل العلاقة بين الضغط النفسي والصحة النفسية.
- كلما ارتفع مستوى الصلابة النفسية كلما انخفض إدراك الضغط.
- هناك علاقة ارتباطية طردية بين الصلابة النفسية والصحة النفسية بأبعادها.
- للضغط النفسي قدرة تنبؤية على الصحة النفسية

- للصلابة النفسية قدرة تنبؤية على الصحة النفسية.

10. دراسة ستار ياسين عبد(2018) بعنوان: الالتزام الديني وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الالتزام الديني والصلابة النفسية وشملت العينة **(400)** تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية في محافظة بغداد، واستخدم الباحث مقياس الالتزام الديني الذي أعده الحجار ورضوان، ومقياس الصلابة النفسية الذي أعده مخيمر، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتميزون بمستوى عالي الالتزام الديني وبمستوى عالي من الصلابة النفسية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للالتزام الديني تبعا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة. وأشارت أيضا إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للصلابة النفسية تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للصلابة النفسية تبعا لمتغير التخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، ووجود علاقة ارتباطية بين الالتزام الديني والصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.

11. دراسة Liudmyla Serdiuk& ath(2019) بعنوان: العوامل النفسية التي تحدد الصلابة الشخصية لدى خريجي المدارس الثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية التي تحدد الصلابة الشخصية لدى خريجي المدارس الثانوية أثناء تقرير مصيرهم المهني، وقد تكونت العينة من **(156)** طالب متخرج من **(11)** ثانوية في كييف بأوكرانيا، مقسمة إلى**(69)** فتاة و**(87)** ذكور، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية ل **Maddi**، ومقياس الرفاهية النفسي لـ **Ryff(1995)**، واستبيان السلوك الذاتي لـ **Stolin & Pantileev (1988)**، وقد أظهرت النتائج أن إجابات العينة كانت بشكل كبير أقل من المتوسط مقارنة بالمؤشرات المعيارية، بحيث بينت الدراسة أن مؤشرات الالتزام لـ**60%** من العينة، و**52%** بالنسبة لمؤشرات التحكم و**58%** بالنسبة لمؤشرات التحدي، كانت اقل بعض الشيء من المؤشرات المعيارية، كما بينت وجود علاقة قوية بين مؤشرات السلوك الذاتي والصلابة النفسية لأفراد العينة ما عدا مؤشر القيادة الذاتية وفهم الذات هما اقل ارتباطا بالصلابة النفسية، وبينت النتائج أيضا أن هناك علاقة قوية بين مؤشرات الرفاهية النفسية والصلابة النفسية لدى أفراد العينة.

12. دراسة عبد الله الزهراني(2019) بعنوان: القيمة التنبؤية لإدراك الضغوط النفسية من خلال الصلابة النفسية والدعم الاجتماعي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود.

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بادراك الضغوط النفسية من خلال متغيري الصلابة النفسية والدعم الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد تكونت العينة من **(104)** طالب، وتم استخدام مقياس الصلابة النفسية لعماد مخيمر**(1996)**، ومقياس إدراك الضغوط النفسية من إعداد المبدل**(2001)**، ومقياس الدعم الاجتماعي من إعداد **Zimet,Dahlem,& Farley (1988)**، وقد توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بادراك الضغوط النفسية من خلال الصلابة النفسية، فيما لا يمكن التنبؤ بها من خلال الدعم الاجتماعي، كما أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة متوسط، إضافة إلى أنه لا توجد فروق في التنبؤ بادراك الضغوط تعزى لمستوى الصلابة لدى أفراد العينة(صلابة مرتفعة، صلابة متوسطة).

3-6 دراسات سابقة في محور مركز الضبط:

1. دراسة سناء سليمان(1988) بعنوان: الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي-الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية.

والتي هدفت لمعرفة علاقة الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية بالمستوى الاجتماعي الثقافي ومركز الضبط والاتجاهات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من **(249)** تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بناء على مقابلة مع مديري المدارس والمدرسين والأخصائيين الاجتماعيين بحيث كان عدد التلاميذ المنضبطين**(69)** والتلاميذ غير المنضبطين **(80)**، والتلميذات المنضبطات **(62)** والتلميذات غير المنضبطات**(38)**، واستخدمت الباحثة استمارة المستوى الاجتماعي الثقافي من إعدادها، واختبار مركز التحكم للأطفال من إعداد **Nowicki Steven** و **Boney Strickland** وقام بإعداده للعربية د.فاروق عبد الفتاح موسى**(1981)**، واختبار الاتجاهات الدراسية لتلاميذ المدرسة الإعدادية اقتبسته الباحثة من استبيان العادات والاتجاهات الدراسية لـ**Wiliam brawn** و **Holtzmann** الذي أعده للعربية د. عادل عز الدين الأشول ود.ماهر محمد الهواري**(1980)**، وقد أسفرت النتائج إلى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المنضبطين وغير المنضبطين في المستوى الاجتماعي-الثقافي ووجهة الضبط(المنضبطين لديهم اعتقاد في الضبط الداخلي وغير المنضبطين لديهم اعتقاد في الضبط الخارجي) والاتجاهات الدراسية.
- وجود فروق بين المنضبطات وغير المنضبطات في جميع متغيرات الدراسة.
- لا توجد فروق بين المنضبطين(ذكور-إناث) في المستوى الاجتماعي-الثقافي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المنضبطين في مركز الضبط لصالح الإناث(أي لديهن اعتقاد في الضبط الداخلي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المنضبطين في الاتجاهات الدراسية لصالح الإناث.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث غير المنضبطين في المستوى الاجتماعي-الثقافي، ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية.

2. دراسة سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان(1995) بعنوان: علاقة مركز الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار دراسة عبر ثقافية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في كل من مصدر الضبط (داخلي، خارجي) والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الجامعة من ثلاث ثقافات مختلفة وهي: قطر- مصر- استراليا، وقد تكونت عينة الدراسة من **(300)** طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس مصدر الضبط لـ**Rotter** مكيف من طرف علاء الدين كفافي**(1982)**، واختبار القدرة على اتخذ القرار لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعة(مواقف الحياة) من إعداد فاطمة محمد حسين**(1989)**، وقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على اتخاذ القرار ومركز الضبط، وعدم وجود فروق دالة في بين الذكور والإناث في القدرة على اتخاذ القرار في عينة قطر ومصر ووجود فروق دالة في عينة استراليا لصالح الذكور، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة في متغير مصدر الضبط تبعا للجنس، ووجود فروق بين الذكور في القدرة على اتخاذ القرار في العينات الثلاث ما عدا بين عينتي قطر واستراليا، ووجود فروق بين الذكور في مصدر الضبط في العينات الثلاث ما عدا بين عينتي قطر ومصر بحيث يميل أفرادهم في الاعتقاد في مصدر ضبط خارجي، أما عن الإناث فتبين أنه توجد فروق في العينات الثلاث في القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط ما عدا عينتي قطر ومصر اللذين يتميزون بمصدر ضبط خارجي.

3. دراسة سمر العالم(1999) بعنوان: العلاقة بين مركز الضبط لدى معلم اللغة الانجليزية والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في محافظة نابلس.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اعتقادات معلمي اللغة الانجليزية حول مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ الصف العاشر في محافظة نابلس، وقد بلغ عدد عينة الدراسة **(63)** معلم ومعلمة، وبالنسبة للتلاميذ قدرت العينة بـ**(2591)** تلميذ وتلميذة طبق عليهم مقياس مركز الضبط لـ**Rotter**، ومقياس مركز ضبط المعلم، وأظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مركز

الضبط للمعلمين وبين تحصيل تلاميذهم في اللغة الانجليزية، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن مركز الضبط لدى العينة هو مركز ضبط خارجي، وأن المعلمين حاملين شهادة دبلوم التأهيل العالي كانوا أكثر المعلمين ذوي الضبط الداخلي، كما أظهرت النتائج أن جميع المعلمين باختلاف سنوات خبرتهم هم من أصحاب الضبط الخارجي، كما بينت النتائج أن الإناث أكثر داخلية من الذكور، كما أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مقياس مركز الضبط لروتر ومقياس مركز ضبط المعلم.

4. دراسة إبراهيم الحكمي(2004) بعنوان: اثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على اثر التخصص الدراسي ومركز الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب الجامعة، كذلك التعرف على اثر التفاعل بين التخصص الدراسي ومركز الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من **(166)** طالبا منهم**(88)** أحياء، **(88)** شريعة من فرع الجامعة بالطائف من كليتي العلوم والتربية بالشعب العلمية والأدبية، ولقياس الذكاء الشخصي استخدم الباحث أداتين هما: قائمة التقدير الذاتي، والمحك الموضوعي(اختبار الأشكال المتضمنة) ومقياس مركز الضبط ل رمزية الغريب، وأسفرت النتائج على ما يلي: التخصص الدراسي له دور هام وتأثير فعال على مستوى الذكاء الشخصي، حيث اتضح أن طلاب التخصص العلمي أعلى ذكاءً شخصيا من طلاب التخصصات الأدبية، كما بينت النتائج أيضا أن وجهة الضبط ليس لها تأثير دال على الذكاء الشخصي للطلاب سواء التخصصات الأدبية أو العلمية، وأن هناك تأثير دال وفعال للتفاعل بين التخصص الدراسي ومركز الضبط على الذكاء الشخصي للطلاب، حيث كان ترتيب المجموعات في درجة الذكاء الشخصي كالتالي:(مجموعة الأحياء ذوي الضبط الداخلي، مجموعة الأحياء ذوي الضبط الخارجي، مجموعة الشريعة ذوي الضبط الخارجي، مجموعة الشريعة ذوي الضبط الداخلي)

5. دراسة عبد الكريم علي (2005) بعنوان: فروق النوع في موقع الضبط.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتجاه الغالب لتوجهات مركز الضبط لدى مجموعة من طلبة المعاهد، فضلا عن فحص الفروق بين استجابات الطلبة تبعا لمتغير الجنس، حيث طبق مقياس **Rotter(1966)** بعد تكيفيه على مجتمع هذه الدراسة على عينة مقدرة ب**(266)** طالب وطالبة، وقد أفادت نتائج المعالجة أن أفراد عينة الدراسة- بشكل عام- وكذلك بالنسبة لمتغير النوع سجلوا توجها أكثر نحو الضبط الخارجي مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس، وأن الإناث أبدين توجها أكثر نحو الضبط الخارجي من الذكور.

6. أفنان دروزة(2007) بعنوان: العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية.

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط وعدد من المتغيرات المستقلة، وقد بلغت عينة الدراسة**(51)** طالب وطالبة يدرسون في كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية في الفصل الثاني لعام **2005**، وتم استخدام مقياس مركز الضبط لـ**Rotter(1966)**، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يميلون للاعتقاد في الضبط الداخلي، وأن الطلبة المنضبطين داخليا كانوا أعلى تحصيلا من الطلبة المنضبطين خارجيا وخاصة على الأبحاث والواجبات البيتية منها على الامتحانات النظرية، وأن الطلبة الذين يعملون في مهنة ما أكثر ميلا للانضباط الداخلي من الذين لا يعملون، كما أن الطلبة الذين هم راضين عن حياتهم كانوا كثر ميلا للانضباط الداخلي من نظرائهم متوسطي الرضا أو غير الراضين، ولم يظهر مثل هذا الفرق بالنسبة لرضاهم عن العمل أو عن برنامج الماجستير، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس، أو حالته الاجتماعية أو نوع المهنة التي يعمل بها، أو سنوات خدمته فيها أو عدد الجوائز التقديرية التي حصل عليها، كما أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي العام أو سواء على مستوى البكالوريوس أو برنامج الماجستير، ولم يكن هناك أيضا فرق في مركز الضبط يعزى للتخصص الطالب.

7. دراسة محمد بني خالد(2009) بعنوان: مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وبلغت عينة الدراسة **(180)** طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس **Rotter** لمعرفة مركز الضبط، أما التحصيل الأكاديمي فتم الحصول عليه من خلال دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يميلون للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي، ودلت النتائج كذلك على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس، بينما في المستوى الدراسي كانت العلاقة دالة لصالح طلبة البكالوريوس، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي، -خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي(مرتفع، متدني)، أو الجنس(ذكر، أنثى)، أو المستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا).

8. دراسة مهند عبد الستار(2011) بعنوان: علاقة مفهوم الذات بمركز الضبط لدى الأطفال.

هدفت إلى الكشف عن علاقة مفهوم الذات بمركز الضبط لدى الأطفال، وقد تكونت العينة من **(100)** تلميذ وتلميذة من المدارس الابتدائية ببغداد، وقد اختيروا مناصفة بطريقة عشوائية، واستخدم مقياس مفهوم الذات للأطفال الذكور من إعداد قاسم**(1988)** ومقياس مفهوم الذات للإناث من إعداد النعيمي**(2001)**، إضافة إلى مقياس مركز الضبط الذي أعده الدباغ**(1997)**، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى عينة الدراسة عالي وايجابي، ولدى عينة الدراسة مركز سيطرة داخلي، إضافة لوجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين مفهوم الذات الايجابي ومركز الضبط الداخلي.

9. دراسة Azizreza, Maryam(2011) بعنوان: مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة إيران.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة مركز الضبط لدى طلبة جامعة إيران بالتحصيل الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من **(370)** طالب وطالبة، تم استخدام مقياس **Levenson (1973)** لمعرفة مركز الضبط، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في مركز الضبط تعزى للجنس، لكن وجدت فروق في بُعد الصدفة لصالح الإناث، كما وجدت أيضا فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط بالنسبة للتخصص لصالح طلبة كلية علم النفس وكلية علوم التربية مقارنة بطلبة كلية العلوم وكلية الكمبيوتر، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز التحكم الداخلي والتحصيل الدراسي.

10. دراسة Sergio & auth(2011) بعنوان: التعليم عن بعد: دور الكفاءة الذاتية ومركز الضبط في التعلم مدى الحياة

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف في سياق التعليم عن بعد ودور بعض المتغيرات التي ينطوي عليها التحصيل الدراسي وهي الكفاءة الذاتية ومركز الضبط، وقد تكونت العينة من **(115)** من المهنيين في التمريض، وتم استخدام استبيان متعدد الإجابة عبر الانترنت، وتم استخدام النسخة الايطالية لمقياس الكفاءة الذاتية لـ**Schwarzer (1993)** ومقياس مركز الضبط الداخلي النسخة الايطالية لـ **Perussia & Viano (2008)**، وأظهرت النتائج علاقة ايجابية قوية مركز الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي في التعليم عن بعد، وكذلك وجود علاقة ارتباطية قوية بين الكفاءة الذاتية ومركز التحكم الداخلي.

11. دراسة رشيد البرواري(2013) بعنوان: الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموقع الضبط.

والتي هدفت إلى معرفة علاقة الأفكار العقلانية واللاعقلانية بالالتزام الديني وموقع الضبط لدى طلبة الجامعة وقد تكونت عينة الدراسة من **(733)** طالب وطالبة من جامعة صلاح الدين بـ"أربيل"، وتم استخدام مقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية من إعداد ملا طاهر**(1995)**، ومقياس موقع الضبط المعد من قبل الحلو**(1989)** والمعدل من قبل جابر**(1995)**، مقياس الالتزام الديني المعد من قبل الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن الأفكار اللاعقلانية التي أشار إليها أليس موجودة وشائعة بشكل دال بين طلبة الجامعة بغض النظر عن الجنس والتخصص الدراسي، كما أن الالتزام الديني منخفض في مستواه لدى عينة الدراسة ولا يختلف الذكور عن الإناث في ذلك وكذلك بالنسبة للتخصص الدراسي، ويتميز موقع الضبط لدى عينة الدراسة في كونه داخليا بغض النظر عن الجنس والتخصص الدراسي، كما بينت الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية والالتزام الديني وموقع الضبط لدى عينة الدراسة.

12. دراسة بحري نبيل ويزيد شويعل(2014) بعنوان: التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، لدى طلبة الجامعة، وطبق مقياس التفاؤل والتشاؤم لـ**Dember (1989)** ترجمة "مجدي محمد الدسوقي"**(2001)**، ومقياس مركز الضبط لـ**Rotter**، ترجمة "علاء الدين كفافي"**(1982)**، ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لـ **Paulhan et al(1994)**، ترجمة "شهرزاد بوشدوب" **(2009)** على عينة مكونة من **(162)** طالب وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه هناك علاقة سالبة ودالة بين التفاؤل ومركز الضبط الداخلي، وهناك علاقة موجبة ودالة بين التشاؤم ومركز الضبط الخارجي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على المشكل ببعديه (حل المشكل، والبحث عن الدعم الاجتماعي)، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة موجبة بين التشاؤم وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على الانفعال بأبعاده (التجنب، إعادة التقييم الايجابي، ولوم الذات).

13. دراسة غرايبة والزريقات(2015) بعنوان: مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس ومقارنة النتائج مع أقرانهم من الجامعات الأمريكية والعمانية، وقد تكونت عينة الدراسة من**(457)** طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، منهم**(235)** من الكليات العلمية و**(222)** من الكليات الأدبية، وقد تم استخدام مقياس **Tryce(1985)** لمركز الضبط الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة **55%** من الطلبة الجامعيين الأردنيين يعزون نجاحهم أو إخفاقهم إلى عوامل خارجية، وأن هذه النسبة تشبه إلى حد ما، ما وجد لدى الطلبة العمانيين والأمريكيين، ولم تظهر نتيجة الدراسة اثر لكل من الجنس ونوع الكلية في حين ظهر اثر ذو دلالة إحصائية لمستوى التحصيل، إذ أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذو التحصيل العالي هم ذو مركز ضبط داخلي أعلى من ذوي التحصيل المنخفض وأن التحصيل المنخفض هم ذوو مركز ضبط خارجي أعلى من زملائهم ذوي التحصيل المرتفع.

14. دراسة كريمة ازيدي وآخران(2015) بعنوان: علاقة مركز الضبط بالأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة الجزائرية.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن علاقة مركز الضبط بالأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة الجزائرية، وقد تكونت عينة الدراسة من **(571)** طالب منهم **(313)** طالبة، موزعين مناصفة على ستة تخصصات وقد استخدم مقياس مركز الضبط ل **Nowicki** و **Strickland** النسخة المختزلة والمترجمة من الانجليزية للعربية من طرف الباحثة كريمة ازيدي ومقياس الأسلوب المعرفي الإدراكي، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- طلبة الجامعة يميلون للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الجنسين من حيث مركز الضبط الذي يميلون للاعتقاد فيه.
- يختلف مركز الضبط الذي يميل الطالب الجامعي إلى الاعتقاد فيه باختلاف تخصصه الدراسي.
- يميلون الطلبة إلى اعتماد أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي.
- لا يوجد فرق دال بين الجنسين من حيث تبنيه لأسلوب معرفي معين.
- يوجد فرق بين طلبة التخصصات المختلفة من حيث تبنيهم للأساليب المعرفية.

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة داخلي الضبط والطلبة خارجي الضبط من حيث الأساليب المعرفية المتبناة.
- إن العلاقة بين مركز الضبط والأسلوب المعرفي لا يشرطها متغير الجنس.
- العلاقة بين مركز الضبط والأسلوب المعرفي لا يشرطها متغير تخصص الطالب.

15. دراسة فرمان محمود(2016) بعنوان: القمع الفكري والاعتقادات الضمنية عن الذات والعالم وعلاقتهما بالتمرد النفسي عند طلبة الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة القمع الفكري والاعتقادات الضمينة عن اللذات والعالم (وجهة السيطرة) بالتمرد النفسي، وقد تكونت عينة الدراسة من **(400)** طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية من جامعة السليمانية ببغداد، وقد تم استخدام مقياس التمرد النفسي ومقياس القمع الفكري ومقياس الاعتقادات الضمينة من إعداد الباحث، ومناهم نتائج الدراسة مما يلي:

- لدى الطلبة مستوى من التمرد النفسي والقمع الفكري، كما أظهرت النتائج أن لديهم مستوى من الاعتقادات الضمينة موجه نحو العجز.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير التمرد النفسي لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين العلمي والأدبي في التمرد النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلتي الثانية والرابعة لصالح المرحلة الرابعة في التمرد النفسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس والتخصص الدراسي وبين مرحلتي الثانية والرابعة في متغير القمع الفكري لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجنس وفي التخصص الدراسي وبين مرحلة الثانية والرابعة تبعا الاعتقادات الضمينة.
- هناك علاقة بين القمع الفكري والاعتقادات الضمينة بالتمرد النفسي لدى عينة الدراسة.

16. دراسة جرادي التجاني(2016) بعنوان: وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط/ الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من وجهة الضبط الداخلي والخارجي للتعزيز، وبعد الانبساط/ الانطواء كأحد سمات الشخصية لدى عينة من طلاب جامعة عمار ثليجي بالاغواط، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين متغير الضبط وبعد الانبساط، وقد تكونت العينة

من **(140)** طالب و**(160)** طالبة، من قسم علم النفس بجامعة عمار ثليجي الاغواط، واستخدم الباحث مقياس الضبط الداخلي الخارجي **William James** ومقياس ايزنك للشخصية، وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:هناك فروق دالة إحصائيا في وجهة الضبط لصالح الطالبات، إذ كن يملن للضبط الخارجي، لم تظهر الدراسة فروقا دالة في بعد الانبساط/ الانطواء بين العينتين، كما أظهرت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة بين وجهة الضبط الخارجي للتعزيز وبعد الانبساط والانطواء.

6-4 دراسات سابقة جمعت بين المتغيرات:

1. دراسة Metin MA (1996) بعنوان: تقدير الذات ومركز الضبط لدى تلاميذ الثانوية في كل من انجلترا وتركيا.

بحثت هذه الدراسة في تقدير الذات ومركز الضبط في سياق تعدد الثقافات، مقارنة بين التلاميذ البريطانيين والتلاميذ الأتراك، وقد تكونت العينة من تلاميذ السنة**(11)** وقد قدرت بـ **(190)** تلميذ بريطاني و**(315)** تلميذ تركي، ولأجل قياس تقدير الذات تم استخدام مقياس كوبر سميث، ومقياس **nowicki-Stric Kland** لمعرفة مركز الضبط، ومقياس دافعية الانجاز الأكاديمي لـ**Crandalt et al**، وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة البريطانية حصلوا على اعلي درجات في تقدير الذات مقارنة بالعينة التركية، كما بينت أن الاختلافات الثقافية كانت أكبر بين الذكور منها عند الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الجنس بالنسبة لتقدير الذات عند جمع العينيتين، وبالنسبة للعينة الانجليزية كان للذكور أعلى درجات على مقياس تقدير الذات أكثر من الإناث، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا في الجنس بالنسبة لعينة الأتراك، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين تقدير الذات ومركز الضبط (تقدير الذات العالي له علاقة موجبة بمركز الضبط الداخلي).

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مركز الضبط العام بين الثقافات الانجليزية والتركية، كما بينت أن الذكور الانجليزيين كانوا داخلي الضبط أكثر من الإناث، في حين أن الذكور والإناث الأتراك لا يختلفون في مركز الضبط، كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين تقدير الذات والانجاز الأكاديمي للعينات الانجليزية والتركية، كما أن هناك أيضا علاقة ارتباطية قوية بين مركز الضبط العام والانجاز الأكاديمي، وتوصلت إلى أن تقدير الذات يعد من أفضل المنبئات بالانجاز الأكاديمي لكل من العينتين.

2. دراسة Allan, Ernest (1996) بعنوان: مركز الضبط، تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة مركز الضبط وتقدير الذات بالتحصيل الدراسي في المواد التالية (الرياضيات، القراءة، الدراسات الاجتماعية، التاريخ والجغرافيا) وأثرهما عليه لعينة من المراهقين بلغت**(12260)** طالبا اختيروا بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية في مختلف أنحاء الولايات المتحدة للمشاركة في الدراسة التعليمية الطولية الوطنية**(NELS)** سنة**(1994)**، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي أي أن الذين يتمتعون بمركز ضبط داخلي يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسي، أن تقدير الذات العام للتلاميذ لا يؤثر بشكل كبير على تحصيلهم، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات، وأظهرت النتائج أن هناك فروق في للجنس في التحصيل الدراسي من خلال مركز الضبط وتقدير الذات لصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن الذين يتمتعون بمكانة اجتماعية واقتصادية عالية يحصلون على درجات عالية في التحصيل الدراسي ويمكن من خلال اتجاه مركز الضبط أن يكون للوضع الاجتماعي والاقتصادي تأثيرات غير مباشرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، أما بالنسبة لمستوى تقدير الذات فهي ضعيفة.

3. دراسة أشرف السيد(1998) بعنوان: عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستو الطموح والدافعية للانجاز لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة.

والتي تناولت هذه الدراسة ظاهرة عزو النجاح والفشل كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافع للانجاز لدى عينة من التلاميذ الناجحين والراسبين في الثانوية العامة، وقد تكونت العينة من **(288)** من التلاميذ الناجحين و**(288)** من التلاميذ الراسبين، مقسمة كل منهما إلى **(24)** مجموعة بحيث تحتوي كل مجموعة على**(12)** تلميذ وتلميذة، وقد توصلت الدراسة إلى معرفة الأبعاد التي يعزو إليها التلاميذ الناجحين نجاحهم وهي بالترتيب: القدرة، الجهد، المواد الدراسية، الاستذكار، الثقة بالنفس، المعلم، الأسرة، قلق الاختبار، الحظ، بينما التلاميذ الراسبين في الثانوية العامة فقد عزو فشلهم إلى الأبعاد التالية بالترتيب: الحظ، المعلم، المواد الدراسية، الثقة بالنفس، قلق الاختبار، الجهد، القدرة، الاستذكار، الأسرة، وقد تم أيضا معرفة الفروق في أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي نتيجة اختلاف كل من الجنس وتقدير الذات ومستوى الطموح والدافعية للانجاز.

4. دراسة أسامة حمدونة وآخران(2008) بعنوان: التنشئة الأسرية وموضع الضبط وتأثيرهما على تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة.

هدفت الدراسة للتعرف إلى الفروق في تقدير الذات تبعاً لجنس الطلبة، والكشف عن مدى اختلاف تقدير الذات للأبناء تبعاً لاختلاف أساليب التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء، والتحقق من الفروق في تقدير الذات تبعاً لموضع الضبط "داخلي- خارجي"، والكشف عن تأثير التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية وموضع الضبط على تقدير الذات لدى عينة مكونة من **(388)** من طلبة الصف الحادي عشر من الجنسين، واستخدمت الدراسة مقياس المعاملة الوالدية أبو ناهية وموسى**(1987)**، ومقياس موضع الضبط أبو ناهية وموسى**(1987)**، ومقياس تقدير الذات للمراهقين محمد**(1991)**، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من أفراد العينة من طلبة الصف الحادي عشر في تقدير الذات. وأن مستوى تقدير الذات يختلف بين مرتفعي ومنخفضي أساليب التمركز حول الطفل، وعدم الاتساق، وانسحاب العلاقة (الأب والأم) لصالح مرتفعي التمركز حول الطفل، ومنخفضي عدم الاتساق ومنخفضي انسحاب العلاقة. ولم تظهر الدراسة فروقاً في تقدير الذات بين مرتفعي ومنخفضي بعدي التطفل والضبط من خلال الشعور بالذنب (الأب والأم). وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين متوسطي درجات ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي، وذلك لصالح ذوي الضبط الداخلي من أفراد العينة. في حين لم تجد النتائج تأثيراً دالاً إحصائياً للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية الخمسة (الأب والأم) وموضع الضبط على تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر من أفراد العينة.

5. دراسة S.Subramanian and M.Vinothkumar (2009) بعنوان: الصلابة الشخصية، تقدير الذات والضغط المهني لدى محترفي في تكنولوجيا المعلومات.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الصلابة الشخصية وتقدير الذات بادراك الضغوط المهنية للمتخصصين في تكنولوجيا المعلومات، وقد كونت العينة من **(140)** متخصص في تكنولوجيا المعلومات يعملون في **(04)** شركات لبرامج الكمبيوتر، وتم استخدام مقياس الإجهاد المهني **Srivastava and Singh (1981)** ومقياس الصلابة الشخصية ل مادي وكوبازا**(1984)**، ولقياس تقدير الذات تم استخدام مقياس روزنبورغ **(1965)**، وقد أظهرت النتائج أن للصلابة الشخصية وتقدير الذات علاقة ارتباطية سالبة مع إدراك الضغوط المهنية (العبء الزائد للدور، غموض الدور، الوضع المتدني، وظروف العمل الشاقة)، كما ترتبط الصلابة الشخصية ومكوناتها بشكل ايجابي بتقدير الذات.

6. دراسة لطيف مكي، براء حسن(2011) بعنوان: صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير لدى التدريسيين في الجامعة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الصلابة الشخصية بتقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة وتكونت عينة البحث من **(50)** أستاذا وأستاذة بالجامعة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وتم استعمال مقياس للصلابة الشخصية والنفسية ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثان، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى عال من تقدير الذات وبالصلابة الشخصية والنفسية الناتجة من أساليب تعاملهم مع ضغوط الحياة المختلفة، إضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدى التدريسيين في الجامعة تبعا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الصلابة الشخصية لدى التدريسيين في الجامعة تبعا لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الصلابة الشخصية وتقدير الذات لدى عينة الدراسة.

7. دراسة ايلاس محمد(2016-2017) بعنوان: مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات وقلق الامتحان والوقوف على هذه العلاقات بعد تغير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي بواسطة برنامج علاجي، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها**(118)** تلميذ وتلميذة مستوى الثالثة ثانوي وقد اختير منهم **(28)** تلميذ لتطبيق البرنامج العلاجي، وطبق الباحث لقياس مركز الضبط مقياس **Rotter** ومقياس **Cooper Smith** لقياس تقدير الذات ومقياس **Spilberger**، وبرنامج علاجي من إعداد الباحث، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط وتقدير الذات وبين تقدير الذات وقلق الامتحان، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مركز الضبط وقلق الامتحان، كما توصلت إلى فعالية للبرنامج العلاجي لتغيير مركز الضبط من خارجي إلى داخلي وإلى الأثر الذي أحدثه في رفع تقدير الذات وخفض قلق الامتحان.

6-5 التعقيب عل الدراسات السابقة:

تعد الدارسات السابقة من أهم المراجع التي يعتمد عليها الباحث من اجل تحديد معالم دراسته، وقد ساعدتني هذه الدراسات في ضبط فرضيات الدراسة، إضافة إلى اختيار المقاييس التي اعتمدت عليها لاختبار الفرضيات والتحقق منها، ولا ننسى كذلك أنها تثري الجانب النظري.

1- من حيث الهدف:

من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظنا أن الدراسة الحالية تشابهت مع بعض الدراسات في جزء منها وهي دراسة ايلاس محمد **(2016-2017)**، دراسة لطيف مكي، براء حسن**(2011)**، دراسة أسامة حمدونة وآخران**(2008)**، دراسة **S.Subramanian & M.Vinothkumar(2009)**، دراسة أشرف السيد **(1998)**، دراسة **Allan&Ernest (1996)**، دراسة **Metin MA (1996).**

أما بقية الدراسات فتناولت متغيرات الدراسة متفرقة كل حسب هدفها، فدراسة نزيم صرداوي **(2011)**، دراسة **Farid Jdeitawi & ath(2013)** دراسة احميدا لويزة وزواري خليفة **(2013)**، دراسة بسماء ادم، ياسر الجاجان**(2014)**، دراسة أمجد الركيبات**(2015)**، دراسة **Kithela (2016)**، دراسة علوطي سهيلة**(2017)**، دراسة علي محمد، غريب العربي**(2018)** باحمد جويدة **(2018)**، ودراسة **Ajay Malhotra & oth(2019)** هدفت إلى معرفة علاقة تقدير الذات بمتغيرات مختلفة كا (النجاح والرسوب الدراسي، دافع الانجاز، التحصيل الدراسي، مستوى تعلم القراءة والكتابة، إعادة السنة، الاكتئاب، جودة الحياة، الاستقلالية، الارتياح النفسي، نوع المدرسة، الطموح المهني، قلق الامتحان، قلق المستقبل، التنشئة الأسرية، عزو الفشل والنجاح، إدراك الضغوط المهنية).

أما دراسة أشرف السيد**(1998)** أسامة حمدونة وآخران**(2008)** فكان هدفها معرفة اثر تقدير الذات واثر بعض المتغيرات على تقدير الذات، وبالنسبة لدراسة كل من **Frédéric Fourchard, Amélie Courtinat-comps (2013)** دراسة قدوري الحاج**(2016)**، دراسة منذر بوبو، أميرة زمرد **(2017)** فقد هدفت لقياس مستوى تقدير الذات.

أما بالنسبة لمتغير الصلابة فقد هدفت كل من دراسة فضل إبراهيم عبد الصمد**(2002)** ودراسة تنهيد البيرقدار**(2011)**، دراسة عايدة صالح، عبد العظيم المصدر**(2013)**، دراسة ستار عبد**(2018)**، دراسة عبد الله الزهراني**(2019)** إلى الكشف عن علاقة متغير الصلابة النفسية بعدة متغيرات مثل (المساندة الاجتماعية والوعي الديني، معنى الحياة، مستوى الضغوط، القلق الاجتماعي، الضغط النفسي، التوافق النفسي والاجتماعي، إدارة الضغوط النفسية، الذكاء الانفعالي، استراتجيات التعامل، الالتزام الديني، الاكتئاب، الدعم الاجتماعي).

أما بالنسبة لدراسة دراسة عماد مخيمر**(1997)**، دراسة ألاء الخروف**(2012)**، دراسة مريامة حنصالي**(2013-2014)**، دراسة هناء شريفي ناوي**(2013-2014)** فقد كانت تهدف لمعرفة اثر بعض

المتغيرات على الصلابة النفسية، وهناك دراستان لكل من عمور عمر وآخران**(2013)**، دراسة **Liudmyla Serdiuk& ath(2019)** كان هدفها قياس مستوى الصلابة النفسية.

وهناك دراسات تناولت متغير مركز الضبط وهي دراسة سناء سليمان**(1988)**، دراسة سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان**(1995)**، دراسة **Metin MA (1996)**، دراسة **Allan, Ernest (1996)**، دراسة أشرف السيد**(1998)**، دراسة عبد الكريم علي**(2005)**، أفنان دروزة**(2007)**، محمد بني خالد**(2009)**، دراسة**S.Subramanian and M.Vinothkumar (2009)**، دراسة **Azizreza, Maryam (2011)**، دراسة **Sergio & auth (2011)**، دراسة مهند عبد الستار**(2011)**، دراسة رشيد البرواري **(2013)**، **دراسة بحري نبيل ويزيد شويعل(2014)**، دراسة غرايبة والزريقات**(2015)**، دراسة كريمة ازيدي وآخران**(2015)**، دراسة فرمان محمود**(2016)**، دراسة لطيف مكي، براء حسن**(2011)**، دراسة ايلاس محمد**(2016-2017)** وكان هدفها الكشف عن علاقة مركز الضبط بعدة متغيرات مثل (الانضباط الاجتماعي، المستوى الاجتماعي الثقافي، الاتجاهات الدراسية، اتخاذ القرار، التحصيل الدراسي، مفهوم الذات، التفاؤل والتشاؤم، الأفكار العقلانية واللاعقلانية، الالتزام الديني، الأساليب المعرفية، الانبساط والانطواء، الذكاء الشخصي، أما دراسة إبراهيم الحكمي**(2004)** فقد كان هدفها الكشف عن اثر مركز الضبط على متغير الذكاء الشخصي، و دراسة عبد الكريم علي**(2005)** التي هدفت للكشف عن اتجاه الضبط.

2- من حيث العينة:

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث نوع العينة المدروسة مثل دراسة(سناء سليمان**(1988)**، دراسة **Allan, Ernest (1996)**، دراسة أشرف السيد**(1998)**، دراسة نزيم صرداوي **(2011)**، دراسة **Frédéric Fourchard, Amélie Courtinat-comps (2013)**، دراسة أمجد فرحان الركيبات **(2015)**، دراسة قدوري الحاج**(2016)**، دراسة **Kithela(2016)**، دراسة علي محمد، غريب العربي **(2018)**، دراسة ستار ياسين عبد**(2018)**، دراسة **Ajay Malhotra & oth(2019)**، دراسة **Liudmyla Serdiuk& ath(2019)**.

واختلفت مع دراسة سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان**(1995)**، دراسة عماد مخيمر**(1997)**، دراسة فضل إبراهيم عبد الصمد**(2002)**، دراسة إبراهيم الحكمي**(2004)**، عبد الكريم علي**(2005)**، أفنان دروزة**(2007)**، دراسة أسامة حمدونة وآخران**(2008)**، محمد بني خالد**(2009)**، دراسة تنهيد البيرقدار**(2011)**، دراسة آلاء الخروف**(2012)**، دراسة رشيد البرواري**(2013)**، دراسة عمور عمر

وآخران(2013)، دراسة عايدة صالح، عبد العظيم المصدر(2013)، دراسة هناء شريفي ناوي(2013-2014)، دراسة بسماء ادم، ياسر الجاجان(2014)، **دراسة بحري نبيل ويزيد شويعل(2014)**، دراسة غرايبة والزريقات(2015)، دراسة كريمة ازيدي وآخران(2015)، دراسة جرادي التجاني(2016)، دراسة علوطي سهيلة(2017)، دراسة عبد الله الزهراني(2019) التي تكونت عينتهم من طلاب الجامعات.

بينما دراسة **Metin MA** (1996)، دراسة**S.Subramanian and M.Vinothkumar** (2009)، دراسة لطيف مكي، براء حسن(2011)، دراسة مهند عبد الستار(2011)، دراسة **Sergio & auth**(2011)، دراسة **Farid Jdeitawi & ath** (2013)، دراسة احميدا لويزة، زواري خليفة(2013)، دراسة مريامة حنصالي(2013-2014)، دراسة منذر بوبو، أميرة زمرد(2017)، باحمد جويدة(2018) فقد اختلفت عيناتهم بين تلاميذ مرحلة الابتدائي والمتوسط وأساتذة جامعيين ومهنيين وتلاميذ متمدرسين في نظام التعليم عن بعد.

وبالنسبة لعدد العينة في الدراسات السابقة فقد تراوح ما بين (50) وكانت متمثلة في الأساتذة الجامعيين و(852) والتي تمثلت في تلاميذ المدارس الابتدائية، أما إذا حددنا عدد العينة في الدراسات التي تشابهت مع الدراسة الحالية في العينة فنجد أنها تراوحت ما بين (76) و(1052) تلميذ، وبمقارنة عينة الدراسة الحالية في هذا المجال نجد أنها جاءت في المتوسط بحيث قدرت ب(900).

3- من حيث الأدوات المستعملة:

بالنسبة لمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة فقد كانت متنوعة، فدراسات التالية: دراسة **Metin MA** (1996)، دراسة **Farid Jdeitawi & ath** (2013) دراسة احميدا لويزة، زواري خليفة(2013)، دراسة قدوري الحاج(2016)، دراسة ايلاس محمد(2016-2017)، دراسة علي محمد، غريب العربي(2018) استخدمت مقياس (**Cooper Smith**) وهو نفس المقياس المستخدم في هذه الدراسة، ونجد باقي الدراسات قد استخدمت المقاييس التالية: مقياس عبد الرحمان صالح الأزرق، مقياس **Rosenber**(1965)، مقياس بلال الخطيب، مقياس فاكهة جعفر(2007)، مقياس **Hudson**(1994)، مقياس العبيدي (1999)، مقياس **Toulouse**، ومقياس **Bruce R Hare** وأيضا مقياس حسين عبد العزيز الدريني وآخرون، ومقياس محمد(1991).

أما بالنسبة لمتغير الصلابة النفسية فقد استخدم مقياس عماد مخمير -الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية- في الدراسات التالية: دراسة عماد مخيمر(1997)، دراسة عمور عمر وآخران

(2013)، دراسة هناء شريفي ناوي**(2013-2014)**، دراسة ستار ياسين عبد**(2018)**، دراسة عبد الله الزهراني**(2019)**، وبالنسبة الدراسات الأخرى فقد طبقت عدة مقاييس ومنها مقياس الصلابة النفسية لـ **Maddi**، ومقياس **Lincoln(1992)**.

بينما متغير مركز الضبط نجد الدراسات التالية: دراسة سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان **(1995)**، دراسة أفنان دروزة**(2007)**، محمد بني خالد**(2009)**، **دراسة بحري نبيل ويزيد شويعل(2014)**، قد استخدمت مقياس روتر، بينما الدراسات الباقية فقد استخدمت مقاييس مختلفة مثل: **Nowicki Steven** و**Boney Strickland**، ومقياس الدباغ**(1997)**، ومقياس الحلو**(1989)**، ومقياس **Tryce(1985)**، ومقياس رمزية الغريب، مقياس **Levenson (1973)**، وأيضا مقياس **Perussia & Viano (2008)**، إضافة لمقياس علاء الدين كفافي.

من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظنا أن هناك تشابه في بعض الدراسات مع دراستنا الحالية، ويكمن الفرق بينها وبين الدراسة الحالية في كون أن دراستنا هدفت لمعرفة اثر تقدير الذات على متغير الصلابة النفسية ومركز الضبط لدى تلاميذ الأقسام النهائية في مرحلة التعليم الثانوي وهذا الهدف لم يتم تناوله في الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

تقدير الذات

تمهيد.

1- تعريف الذات

2- مفهوم الذات

2-1 تعريف مفهوم الذات

2-2 خصائص مفهوم الذات

2-3 أشكال مفهوم الذات

2-4 مكونات مفهوم الذات

3- تقدير الذات:

3-1 تعريف تقدير الذات

3-2 الفرق بين تقدير الذات و بعض المتغيرات

3-3 مكونات تقدير الذات

3-4 كيف تتم عملية تقدير الذات

3-5 شروط و متطلبات تقدير الذات

3-6 أهمية تقدير الذات

3-7 العوامل المؤثرة في نمو تقدير الذات

3-8 المقاربات النظرية التي تناولت مفهوم تقدير الذات

3-9 مراحل نمو تقدير الذات

3-10 خصائص مرتفعي تقدير الذات

3-11 خصائص منخفضي تقدير الذات

3-12 أسباب تدني تقدير الذات

3-13 دعم تقدير الذات

خلاصة الفصل

تمهيد:

تطور علم النفس عبر سنوات عديدة وهذا بظهور العديد من النظريات التي عالجت جوانب مختلفة من حياة الأفراد، وقد تجلى هذا التطور في ظهور عدة مجالات من علم النفس كعلم النفس الايجابي الذي يتهم بدراسة الأمور التي تزيد وتساعد من قوة الفرد في مواجهة مختلف المواقف الحياتية، كالسمات الشخصية التي تعتبر عامل مهم في نجاح الفرد ووصوله إلى الصحة النفسية، كتقدير الذات.

هذه السمة التي تحدث عنها كثيرا "**William James**"، فقد كان أهم وأعظم مصدر للمعلومات عنها، بحيث اعتبر أن التقدير الايجابي للذات هو أهم متغير في حياة الطفل وشخصيته**(الفرحاتي محمود، 2012، 156).**

ففي هذا الفصل سنتناول بشيء من التفصيل تقدير الذات دون أن ننسى المرور على مفهوم الذات لما له من علاقة واضحة بتقدير الذات، إضافة إلى مكونات تقدير الذات وتطوره في مختلف المراحل العمرية وكذلك سنتطرق إلى النظريات التي تحدثت عن تقدير الذات.

1- تعريف الذات:

عرف **أرسطو** (Aristote) الذات بأنها مجموعة صفات وحالات معينة وهو بهذا المعنى كان يوحد بين الذات ومفهوم الجوصهر، وقد أخذت الذات ثلاثة معاني وهي الذات والأنا والروح، وقد اختلفت باختلاف التيارات الفلسفية**(عبد الكريم كريم، 2014، 49).**

ووجد علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون الاهتمام بالذات، ومنذ العقد الرابع من هذا القرن أخذت الذات مكانها الطبيعي في دراسات علم النفس، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل مكان القلب في الإرشاد والعلاج النفسي**(حامد زهران، 1980، 82).**

واعتبرت فكرة الذات قديما كعامل مساعد داخلي يتوسط بين الخارج الإنساني وداخله ثم ظهرت بشكل جديد في مجال علم النفس على يد **William James (1890)** حيث سماها بالأنا العملية**(محمد العبيدي، 2009، 367).**

كما ذكر **George.Mead.h (1934)** أن الذات موضوعا واعيا وليست مجرد نظاما من العمليات، ومن صفاتها أنها تنمو من خلال تواجد الآخرين، بل الآخرون هم الذين يعطون معنى لذات الفرد وبالتالي يعطي الفرد معنى لذاته(اتصال الفرد بالآخرين والعكس)**عن(ناصر ميزاب، 2013، 68).**

بينما عرفها **حامد زهران** على أنها الشعور والوعي بكينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى للتوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم**(حامد زهران، 1986، 257).**

2- مفهوم الذات:

2-1 تعريف مفهوم الذات:

يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية والتي لها اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث يلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك وتحديده فالكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلكها**(غازي محمود، شيماء عبد المطر، 2011، 19).**

وقد أشار **Burns (1982)** إلى أن مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يملكها الفرد حول ذاته، بالإضافة لوصف الذات وتحدد هاتان المجموعتان :تقدير الذات **self-esteem** وصورة

الذات **self-image**، أي من يكون الفرد وكيف يفكر بذاته وما يستطيع أن يفعل وماذا يمكن أن يكون، عن(**رغدة شريم، 2009، 211**).

وعرفه **Rogers** على أنه وعي الفرد بوجوده ونشاطه وهي كموضوع مجموع الخبرات التي تنسب إلى ضمير المتكلم،**عن(جابر جابر، 1990، 545)**.

فالذات تعتبر ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه،**(محمد إسماعيل، 1989، 253)**.

إن مفهوم الذات هو ما يجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا؟ بما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد الاجتماعية وبالدور الذي يقوم به مع الجماعة التي ينتمي إليها، وفكرته الخاصة عن مظهره العام، وعما يحب ويكره وعن أساليب تعامله مع الآخرين**(شحاتة سليمان، 2005، 9)**.

وعُرِف في المعجم النفسي الطبي بأنه مفهوم الفرد عن نفسه، مصاغا بشكل كامل ومفصل قدر الإمكان وبحسب ما يستطيع الفرد أن يبين ما في الوصف عن ذاته**(ارثر ريبر، ايملي ريبر، 2008، 593)**.

فمفهوم الذات يعتبر صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته، هو الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه في ضوء أهدافه وإمكانياته واتجاهاته نحو هذه الصورة ومدى استثماره لها**(موسى جبريل وآخرون، 2008، 46)**.

كما يشار إليه على أنه نظرة الفرد إلى نفسه وهي تتضمن الوصف وليس الحكم وتتشكل هذه النظرة من خلال تفاعل مجموعة من العوامل أبرزها الخبرة مع البيئة المحيطة وعلاقته مع الآخرين إضافة إلى تفسيره لسلوكه الذي يقوم به**(بطرس بطرس، 2008، 484)**.

إن مفهوم الذات يعتبر تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، ومفهوم الذات المدرك هي التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين"مفهوم الذات الاجتماعية"، أما المدركات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون"مفهوم الذات المثالية"**(صبحي المعروف، 2012، 13)**.

وهناك من يعتبرها بناء معرفي يتكون من أفكار الإنسان عن مختلف نواحي شخصيته فمفهومه عن جسده يمثل الذات البدنية ومفهومه عن بنائه العقلي يمثل مفهوم الذات المعرفية أو العقلية ومفهومه عن سلوكه الاجتماعي يمثل الذات الاجتماعية**(احمد أبو اسعد، 2015، 141)**.

لذا فمفهوم الذات يتعلق بكل ما تحتويه الذات من صفات جسمية ونفسية ومعرفية، يدركها الفرد بطريقته الخاصة والتي تجعله مختلفا عن الآخرين، فهي تلك الصورة أو الفكرة المفصلة عن ذاته والتي تحمل تقييمه لنفسه.

ومن جانب أخر اعتقد **Cooley** أن الذات والمجتمع منفصلان، ولكن بعدها غَيَرَ وجهة نظره وأشار إلى أن الذات والمجتمع يولدان معا، وأن فكرة الأنا المنفصلة والمستقلة ما هي إلا وهم، ولهذا فإن مفهوم الفرد لذاته يتأثر بشكل كبير بتصوره وتفسيره لردود أفعال الأفراد الآخرين تجاهه، **عن (Metin MA,1996,16).**

كما أكد **حامد زهران (1975)** أن مفهوم الذات الموجب يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي، وأن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل الآخرين وقبولهم، وأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا في التوافق الشخصي وإعادة التوافق وأن تكون مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية، مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين، واتجاهات الآخرين نحو الفرد،**عن(ناصر ميزاب، 2013، 67).**

وهذا ما أشار إليه **Rogers** بحيث أن مفهوم الذات يتكون خلال تفاعل الفرد مع بيئته والتفاعل الهام الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم الذات هو ذلك الذي يتضمن طريقة تقويم الآخرين للطفل**(جابر جابر، 1990، 544).**

فمفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل ترتفع قدراته واهتماماته ومهاراته، وفي نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدين في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق به، وذلك من خلال إتباع أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية**(محمد صوالحة، 2014، 147).**

وقد رأى **Rogers** أن مفهوم الذات الايجابي القوي قابل للتغير والنمو، فهو يستقبل الخبرات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية ويدركها إدراكا صحيحا وتتحول هذه الخبرات فتصبح جزءاً من مفهوم الذات مما يؤدي إلى استمرار نموه،**عن(موسى جبريل وآخرون، 2008، 134).**

إن أي إنسان بطبيعة الحال يتعرض للعديد من المواقف اليومية منذ الصغر، هذه المواقف وطريقة إدراكه لها وكيفية تعامله معها كلها تعتبر زيادة له في خبراته، التي بدورها تؤثر على مفهومه للذاته وما يحمله من سمات سواء بالإيجاب أو السلب، وهذا ما يؤدي إلى ظهور تغيرات في مفهوم الذات على طول المراحل العمرية التي يمر بها الفرد.

كما أن لمفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، لذا هو ينظم ويحدد السلوك**(حامد زهران، 1986، 257).**

فمن الملاحظات الهامة حول مفهوم الذات أنه أهم من الذات الحقيقة في تقرير السلوك، وأنه عبارة عن كُل، وأن الفرد يسعى دائما لتأكيد وتحقيق وتعزيز ذاته، وهو يحتاج إلى مفهوم موجب للذات، وأن مفهوم الذات مفهوم شعوري يعيه الفرد، بينما تشتمل الذات عناصر لا شعورية لا يعيها الفرد،عن**(حمزاوي زهية، 2016-2017، 81).**

2-2 خصائص مفهوم الذات:

يتميز مفهوم الذات عند **Rogers** بالخصائص التالية:

- إن الذات تستجيب ككل منظم للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاتها، ويلاحظ هنا ارتباطها بالبيئة التي يتواجد فيها الفرد، وكما يلاحظ عند قيامها بأي نشاط يجب أن ينظر إليه في كلياته وليس أجزاء منفصلة من شخصية الفرد القائم بالنشاط.
- إن للذات دافعا أساسيا واحدا وهو تحقيق وصيانة وتعزيز الذات.
- الذات تتصرف في الخبرات التي تحوز عليها، بحيث يمكن ترميزها فتصبح شعورية وأحيانا ينكر عليها ذلك فتتحول إلى لاشعورية أو يتجاهلها تماما**(ناصر ميزاب، 2013، 110).**

كما ذكر **أبو النجا**(1996) بعض خصائص مفهوم الذات وهي:

- أنها تنمو بتفاعل الفرد مع بيئته.
- أنها تفرض قيم الأفراد الآخرين وتدركها بصورة خاصة.
- الذات تكافح من اجل الثبات.
- الفرد يتصرف بأساليب تكون متوافقة مع تَكَوُن الذات.
- الخبرات التي لا تكون متطابقة ومتوافقة مع تكوين الذات تدركها كمهددات.
- مفهوم الذات يتغير نتيجة للتعلم وتطور النضج.

عن(عبد الكريم كريم، 2014، 54)

وتناول **أسامة خيري(2014)** بشيء من التفصيل بعض خصائص مفهوم الذات وهي:

- **مفهوم الذات منظم وتركيبي**: تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته، ومن اجل تسهيل استيعابها ينظمها في فئات.

- **مفهوم الذات متعدد الجوانب**: إن هذه الجوانب تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدون، وأشارت بعض الدراسات أن نظام التصنيف هذا قد يشكل بمجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والقدرة والذكاء العام.
- **مفهوم الذات معرفي**: إذ يمكن تشكل جوانب مفهوم الذات معرفة قاعدتها خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمتها مفهوم الذات العام.
- **مفهوم الذات ثابت نسبيا**: أي أن مفهوم الذات يتسم بالثبات النسبي.
- **مفهوم الذات نمائي ومتطور**: حيث أن مفاهيم الذات صغار الأطفال كلية أو شاملة، وغير متمايزة ومع بداية بنائهم للمفاهيم واكتسابهم لها، ومع عمليات النضج والتعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة، وتبدأ عمليات تصنيف الأحداث والمواقف، ومع تزايد العمر الزمني والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزا.
- **مفهوم الذات متمايز أو فارقي:** بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي يرتبط نظريا بها، فمثلا يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية وهكذا.
- **مفهوم الذات تقويمي:** إن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليس وصفية، وهذه التقويمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة كالمثالية، كما تحدث في مواجهة المعايير النسبية(كالواقعية).

(أسامة خيري، 2014، 32-33)

2-3 أشكال مفهوم الذات:

اخذ مفهوم الذات عدة أشكال حسب وجهة نظر كل باحث، ونرى أن كل من **William James** و**Rogers** قد اتفقوا على تقسيم الذات إلى ثلاثة أشكال تختلف مسمياتهم فقط، فنجد أن **James** قد أكد على أن الفرد يملك عدة ذوات منها:

- الذات كما يراها الفرد حقيقة كما هو كائن.
- الذات كما يتمنى الفرد أن يكون عليها.
- صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونها**(عبد الكريم كريم، 2014، 56).**

أما بالنسبة **Rogers** فقد قسم الذات إلى ثلاثة أنواع وهي:

- **الذات الواقعية:** وهي مجموعة من القدرات والإمكانات التي تحدد الصورة الحقيقة للأفراد.

- **الذات الاجتماعية**: وهي مجموعة من المدركات والتصورات التي يحملها الفرد من خلال تعامله مع المجتمع.
- **الذات المثالية**: مجموعة من أهداف وتصورات مستقبلية يسعى الفرد للوصول إليها، فقد تكون هذه التصورات واقعية تتلاءم مع قدرات الفرد أو قد تكون غير واقعية ولا يمكن الوصول إليها،**عن (رافدة الحرير، سمير الأمامي، 2011، 84).**

ووفقا لــ **Vernon(1964)** فإن الذات مقسمة إلى المستويات التالية:

- **الذات الاجتماعية(العامة):** التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسانيين.
- **الذات الشعورية الخاصة**: كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظيا ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.
- **الذات البصيرة**: والتي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليلي شامل مثل ما يحدث في عملية الإرشاد أو العلاج النفسي المتمركز حول العميل.
- **الذات العميقة(المكبوتة):**التي نتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي.

عن(حامد زهران، 1980، 86)

كما أن هناك من قسم مفهوم الذات إلى عدة أشكال وهي:

- **مفهوم الذات الاجتماعية**: ويشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه، ويتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
- **مفهوم الذات الأكاديمي**: حيث يعرف بأنه اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة، يتعلمها ذلك الفرد أو هو تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة.
- **مفهوم الذات المدرك**: حيث يتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها، ويشمل هذا الإدراك مظهره وجسمه وقدراته ودوره في الحياة .
- **مفهوم الذات المثالي**: يسمى هذا المفهوم بذات الطموح وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يَكُونَ عليها الفرد، سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أو كليهما معا معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.

- **مفهوم الذات المؤقت:** هو مفهوم غير ثابت يملكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها، وقد يكون مرغوبا فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف والتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها**(أسامة خيري، 2014، 31).**

أما بالنسبة **لحامد زهران** فقد حدد ثلاثة أشكال لمفهوم الذات وهي:

- **مفهوم الذات العام:** وهو المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنه الشخص نفسه ويضم هذا المفهوم عددا من مفاهيم الذات مثل مفهوم الذات الاجتماعية ويقصد به ذلك المفهوم المدرك للذات الاجتماعية كما يعبر عنه الشخص نفسه.
- **مفهوم الذات المكبوتة:** وهو المفهوم الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته والتي نجح دافع تأكيد وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد حيل الدفاع فدفعت بها إلى اللاشعور ويحتاج التوصل إليها إلى التحليل النفسي.
- **مفهوم الذات الخاص: وهو** أهم المستويات لأنه يختص بالجزء الشعوري السري للشخص من خبرات الذات ومعظم محتويات مفهوم الذات الخاص محرجة أو مخجلة أو غير مرغوب فيها اجتماعيا، ويعتبر مفهوم الذات الخاص بمثابة عورة نفسية لا يجوز إظهاره أمام الناس.

عن (سناء سليمان، 2005، 19)

2-4 مكونات مفهوم الذات:

يحتوي مفهوم الذات على عدة مكونات تتمثل في طبقات موضحة في تسلل هرمي، ففي قمة الهرم يوجد المفهوم العام للذات، وهو عبارة عن مجموعات المعتقدات التي نتخذها لأنفسنا ونتبناها، ومن الصعب تعديلها أو تغييرها لأنها ترسخت بداخلنا مع مرور الزمن، وفي الطبقة التالية يوجد المكونان الرئيسيان لمفهوم الذات وهما صورة الذات وتقدير الذات**(أسامة خيري، 2014، 37).**

كما اقترح **Mc Call G (1977)** ثلاثة عناصر لمفهوم الذات كما يراها **Cooley** وهي:

- تصور الفرد لنظرة الآخرين له.
- تصوره أو تخيله لحكم أو تقييم الآخرين له.
- المشاعر الذاتية نحو الذات التي قد تكون إما بالفخر أو الاحتقار،**عن(ناصر ميزاب، 2013، 91).**

3- تقدير الذات:

3-1 تعريف تقدير الذات:

منذ تبلور مفهوم الذات في علم النفس، اخذ تقدير الذات عدة تعريفات من قبل علماء النفس كل حسب نظرته وحسب الافتراضات التي يتبناه، وهنا سنلقي الضوء على عدة تعريفات لتقدير الذات لبعض الباحثين والعلماء في هذا المجال وهي:

بداية بـ **William James** الذي ذكر أنه إذا كانت الفجوة بين قدراتنا وواقعنا ضيقة، فإننا نرضى عن أنفسنا وقد قدم معادلته الشهيرة لتقدير الذات وهي: تقدير الذات= النجاحات /التخيلات،عن**(توم باتلر، باودون، 2012، 192).**

وقد عرف **William James** تقدير الذات بأنه شعور ذاتي يأتي من النجاحات التي حققها الفرد، وفي نفس الوقت كان يرغبها، أو نجاح محاولاته أو نجاح مواجهته للفشل، أو من خلال تكافؤ النجاحات مع التوقعات، فكلما حققنا نجاحا ارتفع تقدير الذات ومن ثم نشعر شعورا طيبا بأنفسنا من خلال تعدد نجاحاتنا والتي هي بالفعل رغباتنا، أو تقليل أمالنا وطموحاتنا المبالغ فيها، فالشعور بالقيمة يزداد كلما حققنا توقعاتنا وطموحاتنا،**عن(الفرحاتي محمود، 2012، 156-157).**

أشار **Rosenberg (1965)** أن تقدير الذات موقف ايجابي أو سلبي اتجاه الذات

عن(mariusz zieba & ath,2018 ,132).

وقد اعتبره **Smith (1967)** الاستحقاق الذي يعبر عنه الفرد من خلال الاتجاهات التي يتمسك بها نحو ذاته ويعتقد بصحتها وبالتالي يحافظ عليها،عن **(حمزاوي زهية، 2016-2017، 91).**

وعُرف تقدير الذات في المعجم النفسي الطبي بأنه الحد الذي يحترم ويُثَمن الإنسان نفسه**(ارثر ريبر، ايملي ريبر، 2008، 594).**

أما **حكيمة أيت حمودة(2005-2006)** فقد رأت أن تقدير الذات هو تقييم ذاتي يتحدد في ضوء مدى تقبل الفرد لذاته أو رفضه لها في مجالات اعتبار الذات، وينعكس هذا التقويم في ثقته بذاته وشعوره نحوها، وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها**(حكيمة أيت حمودة، 2005-2006، 13).**

كما ذهب **موسى جبريل وآخرون(2008)** إلى تعريفه على أنه نظرة الفرد نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات في جوانبها المختلفة العقلية والاجتماعية والجسمية والانفعالية، والتقييم الكلي من قبل الفرد لشخصه ولأدواره التي يمارسها في مجال العلاقة مع الواقع**(موسى جبريل وآخرون، 2008، 46).**

أما **Shelley Taylor (2008)** فقد اعتبرت تقدير الذات ذلك التقييم العام الذي يحمله الفرد إزاء ما لديه من خصائص ومزايا**(شيلي تايلور، 2008، 726).**

وبينه **بطرس بطرس (2008)** على أنه مجموعة من القيم والأفكار والمشاعر التي نملكها حول أنفسنا، فيعود مصطلح التقدير الذاتي إلى مقدار رؤيتك لنفسك وكيف تشعر تجاهها **(بطرس بطرس، 2008، 485).**

فتقدير الذات يشير إلى مدى اعتقاد الفرد في نفسه بأنه مؤهل وكفء وناجح ويتصف بالجدارة، فهو حكم شخصي لكفاءة الفرد**(بشير معمرية، 2012، 136).**

وعند التكلم عن تقدير الذات فإننا نشير إلى حكم الشخص بأهمية نفسه أو عدم أهميته وبتقبل الآخرين أو عدم تقبله لهم والذي يعبر عنه الفرد بما لديه من اتجاهات نحو نفسه بالاستحسان أو الاستهجان، كما يشير إلى درجة اعتقاد الفرد في نفسه بقدرته وأهميته ونجاحه وقيمته**(ناصر ميزاب، 2013، 58).**

وذهب **أمجد الركيبات (2015)** إلى القول بأن تقدير الذات يرتبط بفكرة الفرد عن كيفية تقييم الآخرين له، مما يؤكد أهمية التفاعل مع الآخرين في تقدير الفرد لذاته وتكوين اتجاهاته الشاملة نحو نفسه**(أمجد الركيبات، 2015، 3).**

ومن جهة أخرى اعتبرته **Kithela (2016)** شعور أو تجربة قيمة وثقة بالنفس وقدرة على التعامل مع تحديات الحياة**(Kithela,2016, 33).**

كما عرف **ايلاس(2016-2017)** تقدير الذات بأنه التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لذاته وهو تعبير عن اتجاه الاستحسان أو الرفض**(ايلاس محمد، 2016-2017، 22).**

من خلال العرض السابق لتعريفات تقدير الذات يظهر أنه عبارة عن تقييم يقوم به الفرد حول ما يملكه من قدرات وإمكانات عقلية ونفسية واجتماعية وجسمية وخبرات يكتسبها من مواقف حياتية مختلفة، فيصدر حكم عن ذاته ومدى كفاءتها سواء ايجابي أو سلبي، كما أشارت هذه التعريفات إلى أهمية تفاعل الفرد مع الأفراد المحيطين به في تطوير شعوره نحو ذاته وثقته بنفسه وزيادة كفاءته وتقبل ذاته.

ومن جانب أخر اعتبرته **حدة يوسفي (2016)** مؤشرا هاما في تحديد أنواع استراتيجيات المواجهة، إذ أن الاستجابات السلوكية التي تصدر عن الفرد اتجاه المواقف تعتمد بشكل كبير على

تقدير الذات لديه، فإدراك الذات بطريقة ايجابية يمثل مصدرا نفسيا هاما في عملية المواجهة(**حدة يوسفي، 2016، 79**).

وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس قاموا بتقسيم تقدير الذات إلى قسمين:

- التقدير الذاتي المكتسب: وهو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال انجازاته، فيحصل على الرضى بقدر ما أدى من نجاحات، فيبنى التقدير الذاتي على ما يتحصل عليه من انجازات.
- التقدير الذاتي الشامل: يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، فليس مبنيا أساسا على مهارة محددة أو انجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب(**بطرس بطرس، 2008، 485**).

3-2 الفرق بين تقدير الذات وبعض المتغيرات:

3-2-1 مفهوم الذات: بالنسبة ل**Rogers** أكد أن مفهوم الذات هو إلى حد كبير مرآة وانعكاس لتقييمات الآخرين خلال الطفولة(**جابر جابر، 1990، 544**).

وضح **Clem Sun** أن مفهوم الذات يتعلق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد فهي الصورة الإدراكية التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فيتعلق بالجانب الوجداني منها حيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه، عن(**بطرس بطرس، 2008، 479**).

فمفهوم الذات يتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات، بينما تقدير الذات يتضمن فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس(**سليمان إبراهيم،2014ب، 232**).

كما أن تقدير الذات يتصل اتصالا مباشرا بمفهوم الذات لأن أحكام القيمة متضمنة فيما يتعلمه الفرد عن نفسه، وفي ردود أفعال الآخرين نحوه سواء فيما يتعلق بأوصافه أو سلوكه اليومي(**احمد أبو اسعد، 2015، 144-145**).

ومنه فإن تقدير الذات يختلف عن مفهوم الذات، فالأول يشير إلى تقدير الشخص لذاته عال أو منخفض، بينما مفهوم الذات واسع، ويشمل إدراك الفرد لخصائصه وقدراته وعلاقاته بالآخرين، وبالبيئة المحيطة به، وخبراته في الحياة وأهدافه الشخصية(**بشير معمرية، 2012، 148**).

3-2-2 تحقيق الذات: يمثل تحقيق الذات ميلا لدى الفرد لكي يصبح كل ما يستطيع أن يَكُونَه، ويصل إلى كل الأهداف التي يصبو إليها، ويحقق ما لديه من إمكانيات في الواقع(**موسى جبريل وآخرون، 2008، 117**).

فهو عملية تجسيد لإمكانات الفرد وجعلها واقعا حقيقا حتى يمكن للشخص أن يقوم بأقصى وظائفه وتستمر هذه العملية طوال حياة الفرد، وهدف تحقيق الذات أن يصبح الشخص ذاته الحقيقة ويتجه تحقيق الذات نحو الحياة الجيدة**(احمد عبد الخالق2015، 359).**

إن تحقيق الذات يعني كيفية تحقيق ما أدركه وقيمه الفرد،**عن(بشير معمرية، 2012، 148).**

3-2-3 فعالية الذات: عرف **Bandura** فعالية الذات على أنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي وقت معين، والذين يتمتعون بفعالية ذاتية عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغير وقائع البيئة، أما الذين يتصفون بفعالية ذاتية منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم في الأساس باعتبارهم عاجزين عن إحداث سلوك له أثاره ونتائجه**(جابر جابر، 1990، 442).**

وتمثل فعالية الذات مجموعة من المعتقدات لدى الأفراد حول قدراتهم على التعامل وتحقيق الأهداف بينما تقدير الذات يشمل مجموعة واسعة من المعتقدات حول ذات الفرد**(mariusz zieba & ath,2018 ,13).**

4-2-3 تقبل الذات: تقبل الذات هو أن يكون عند الفرد اعتبار ايجابي لذاته، قائم على وعي الفرد بصفاته الايجابية وصفاته السلبية ويتقبلها، لأن تقبل الفرد لجوانب فشله ملمح رئيسي في أن يكون متفردا على نحو كامل**(بشير معمرية، 2010، 128).**

فهو رضا المرء عن نفسه وعن قدراته وصفاته وإدراكه لحدوده**(غازي محمود، شيماء عبد المطر، 2011، 174).**

لهذا يعتبر تقبل الذات شرط لتقديرها، فكل من له تقدير للذات فهو يتقبلها**(تلمساني فاطمة،2014-2015، 82).**

كما أن تقدير الذات يعتمد على مدى تقبل الفرد لذاته بما فيها من ايجابيات وسلبيات ومدى تقديره لخصائصها العامة**(الفرحاتي محمود، 2012، 169).**

5-2-3 تأكيد الذات: هو تحقيق الأفراد أهدافهم وطموحاتهم الشخصية حتى ولو كان على حساب الآخرين**(غازي محمود، شيماء عبد المطر، 2011، 173).**

ويعرف كذلك على انه ميل الفرد للوصول إلى تحقيق أهدافه الخاصة في المواقف الاجتماعية المختلفة حتى وإن كان ذلك على حساب الآخرين**(ناصر ميزاب، 2013، 57).**

يعتبر تأكيد الذات جزء من تقدير الذات، فالشخص المقدر لنفسه يسعى لتوكيدها والمطالبة بحقوقها، ويظهر تأكيد الذات بصفة واضحة خارجيا**(تلمساني فاطمة،2014-2015، 82).**

3-3 مكونات تقدير الذات:

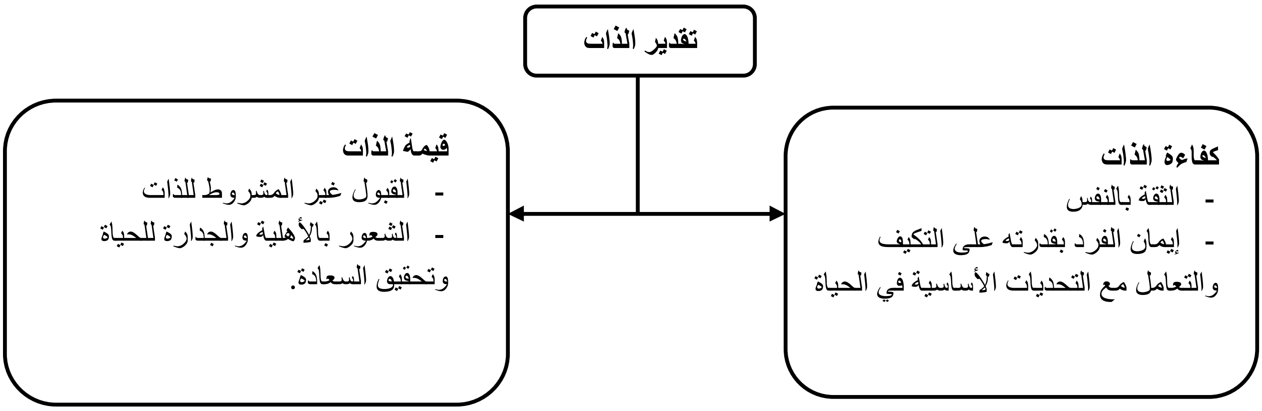
لقد حدد **Cooper.S (1967)** أربعة متغيرات تحدد تقدير الفرد لذاته وهي كالتالي:

- **النجاح**: إن عملية تقدير الذات مستمدة من الحكم الذاتي للنجاح، حيث يتم التقييم وفقا للقيمة الموضوعة على مجالات مختلفة من القدرات والأداء، ويقاس على أساس الأهداف والمعايير الشخصية للفرد ويتم تصفيته من خلال قدرته على الدفاع عن نفسه ضد الحوادث الفعلية للفشل.
- **القيم:** إن قيمنا هي أساسا قيم المجتمع الذي ننتمي إليه ومن غير المرجح أن نستخدم المعايير المشتقة بشكل مستقل كمعيار رئيسي للحكم على قيمتنا، على الرغم من أن الأفراد يتمتعون بحرية من الناحية النظرية لتحديد قيمهم، إلا أن التفاعلات الاجتماعية تؤدي عموما إلى قبول معايير وقيم الجماعة.
- **الطموحات**: إن التطلعات الشخصية تعكس التوقعات الشخصية بدلا من المعايير العامة أو الآمال السرية الغامضة.
- **الدفاع:** إن ذوي التقدير العالي للذات هم من الناحية النظرية أفضل في الدفاع عن أنفسهم ضد مصادر الضيق الداخلية والخارجية،**عن(Metin MA,1996,34-35)** .

كما رأى **Branden (1969)** أن تقدير الذات مزيج من مكونين هما احترام الذات والثقة بالنفس،**عن (Muqaddas Jan & ath,2017,336).**

ورأى **بطرس (2008)** أن الثقة في النفس هي إحدى مظاهر تقدير الذات وهناك أيضا حب الذات والنظرة إليها، وهي أمور تحدد انطلاقنا السلبي أو الايجابي في المستقبل، كما أنه ليس من الضروري أن تكون هذه المكونات الثلاثة متوازنة فيما بينها، لكنها في كل الأحوال تؤثر في بعضها البعض، وعلى سبيل المثال يمكن أن ينجح المرء في حياته المهنية لأن نظرته إلى ذاته ايجابية، لكن ليس من الضروري أن يكون محبا لذاته**(بطرس بطرس، 2008، 514).**

وهناك من ذكر أن تقدير الذات يتكون من مكونين أساسيين هما: الكفاءة الذاتية وقيمة الذات، ويشير مفهوم الكفاءة الذاتية إلى توفر الثقة بالنفس لدى الفرد بحيث يستطيع مواجهة التحديات، في حين تعني قيمة الذات أن يكون لدى الفرد الشعور بأهميته وشأنه في الحياة وقبوله لذاته كما هي**(أمجد الركيبات، 2015، 4).**



الشكل رقم(01): يوضح مكونات تقدير الذات(الفرحاتي محمود، 2012، 170)

أي أن تقدير الذات يتكون من الكفاءة التي ترتبط بالعمل بمعنى بمدى القدرة على الانجاز بشكل جيد، وكل ما يخلفه من شعور بالرضا على الذات، ومن قيمة الذات التي تعبر عن مقدار احترام الذات وتقبلها ومدى فعاليتها وجدارتها، فأبعاد تقدير الذات متكاملة فيما بينها، تساعد الفرد على أن يكون فعال في مختلف المواقف الحياتية.

3-4 كيف تتم عملية تقدير الذات :

إن تقدير الذات لا يولد لدى الأطفال بالفطرة بل يتشكل ويتطور من خلال نموهم وتفاعلهم مع والديهم وأقرانهم ومعلميهم، ويتكون لديهم تصورات محددة حول أنفسهم، ويميلون إلى المحافظة عليها وإظهارها بصيغة سلوك سلبي أو ايجابي، وذلك حسب تصوراتهم لذاتهم**(الفرحاتي محمود، 2012، 166).**

وإذا ما تعلم الطفل أن سلوكا معينا يجلب له التقدير أو عدم التقدير من والديه فإنه يبدأ يرقب سلوكه في ضوء ما يتوقع له من نتائج**(محمد إسماعيل، 1989، 130).**

كما رأى**Rosenberg (1979)** أن تقدير الذات يتكون من خلال ثلاث عمليات وهي:

- رد فعل تقييم الآخرين.
- مقارنة اجتماعية بين تقييمنا لأنفسنا وتقييم الجماعة المرجعية أو أشخاص مرجعيين.
- تفسير ذاتي لسلوكنا الشخصي ونتائجه في المواقف وتفسيرنا لخصائصنا الشخصية وهذه العمليات الثلاث تسهم في نمو الذات وفعالية الذات وتقدير الذات،**عن(بشير معمرية، 2012، 147).**

وقد وضح **فاروق ومحمد(1991)** أن تقديرنا لذواتنا في المواقف المختلفة كتغير مفهومنا لذواتنا في المواقف المختلفة أيضا، فقد يقدر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين، ويقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب ذكاءا وتفكيرا، ويقدر نفسه تقديرا متوسطا في أدائه

لعمله، ومهما كان الأمر فإن الناس يحاولون في كل المواقف أن يسلكوا بطرق تدعم تقدير الذات**(فاروق موسى، محمد الدسوقي، 1991، 07).**

وعلاوة على ذلك فتقدير الذات وينمو ضمن حياة الأفراد اليومية إذ نبني صورة أنفسنا من خلال تجاربنا مع الآخرين وتلعب التجارب التي ارتبطت بالنجاح والفشل أثناء طفولتنا دورا كبيرا خصوصا في تشكيل احترام ذاتنا، ويتأثر تطور المفهوم بطريقة معاملتنا من قبل أعضاء عائلتنا، من قبل مدرسينا، المسؤولين، ومن قبل نظرائنا، كل ذلك ساهم في خلق احترام ذاتنا الأساسي، والطفولة هي محور تطوير الذات**(بطرس بطرس، 2008، 487-488).**

3-5 شروط ومتطلبات تقدير الذات:

أشار **بطرس(2008)** إلى أن هناك بعض الضروريات لتقدير الذات وهي:

- **الأمن**: فالشعور بالأمن يعد متطلبا أساسيا لجميع مكونات تقدير الذات، فالطالب الذي لديه شعور بالأمن تتولد لديه الثقة بالنفس وبالآخرين مما يرفع من تقديره لذاته.
- **الفردية**: وهي ترتبط بإحساس الفرد بهويته من خلال معرفة نقاط القوة لديه.
- **الهدف**: الطالب الذي لديه رؤية واضحة لأولوياته وأهدافه وقادر على وضع خطة عمل لتحقيق النجاح لديه تقدير ذات عال.
- **الانتماء**: وهو أن يشعر الفرد أنه جزء من جماعة اجتماعية وأن أعضاء هذه الجماعة يتقبلونه ويقدرونه مما يعمل على رفع تقديره لذاته.
- **الكفاءة**: يرتبط الشعور بالكفاءة بمدى تحقيق الفرد.
- **الشعور بالقيمة والأهمية**: وذلك من خلال نظرة الفرد لقيمته وأهميته وكيف يرى تقييم الأخريين لقيمته وأهميته**(بطرس بطرس، 2008، 491-492).**

كما أن من الشروط الأساسية لتقدير الذات هو احترام الآخرين للقيام بسلوك معين، ويقرر **Rogers** أنه عند تلك النقطة تنشأ لدى الفرد ما يسمى بشروط التقدير أي الشروط التي يعتبر بموجبه سلوكا إما ايجابيا أو سلبيا فهو يضفي قيمة ايجابية على بعض الخبرات حتى ولو كانت غير مشبعة لدوافعه الفطرية، كما يضفي قيمة سلبية على بعض الخبرات المشبعة وفقا لتلك الشروط**(صبحي المعروف، 2012، 20).**

3-6 أهمية تقدير الذات:

يحتل مفهوم تقدير الذات مكانة محورية لدى علماء النفس عامة والصحة النفسية خاصة، فهو مفهوم محوري يمكن من خلاله الكشف عن السواء واللاسواء، وعن الطاقات الكامنة وعن الاحباطات أيضا، فارتفاع مستواه يعني أن يمضي الإنسان بطاقاته الخلاقة إلى الأمام، وانخفاض مستواه يعني انحصار الإمكانية والطاقة داخل الذات وظهور الأعراض المرضية**(سليمان ابراهيم،2014ب، 229).**

وقد اتخذت ولاية كاليفورنيا شعارا لها عام **(1990)** "نحو ولاية يغمرها تقدير الذات" واعتبرته نوع من التحصين النفسي والاجتماعي ضد الفشل الدراسي وإدمان المخدرات والأمراض النفسية واضطرابات الشخصية**(الفرحاتي محمود، 2012، 154).**

كما أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو العمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة حيث أنه يتوقع فقد الأمل مسبقا**(فاروق موسى، محمد الدسوقي، 1991، 06).**

ولهذا أكد العديد من علماء النفس أن تقدير الذات حاجة أساسية لسلامة الفرد من الناحية النفسية والاجتماعية بحيث يؤدي انخفاض تقدير الذات لديه إلى حياة شاقة وعدم إشباع الحاجات الأساسية، ويكون عرضة للصدمة من خلال تفسير الأحداث بشكل سلبي في معظم الأحيان بينما يتميز الأفراد الذين يملكون تقديرا عاليا لذواتهم بالفاعلية الشخصية والاجتماعية وبالتالي تتكون لديهم علاقات اجتماعية جيدة وقبول من الآخرين**(امجد الركيبات، 2015، 5).**

وأشار **Adelson** **(1980)** إلى أن تقدير الذات يبدأ بالاستقرار والثبات في مرحلة المراهقة المتأخرة حينها يسعى المراهق فيها إلى تدعيم مفهوم تقدير الذات والمحافظة عليه أكثر من أي مرحلة أخرى **عن(لطيف مكي، براء حسن، بدون سنة، 355)**، ولهذا أكد العديد من المربين على دور البيئة المدرسية خاصة في مرحلة المراهقة حيث أنها من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي التي تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصيات المراهقين وتوجيه سلوكهم،**عن(محمود عطية، بدون سنة، 18).**

3-7 العوامل المؤثرة في نمو تقدير الذات:

أكد **Rosenberg** أن الطفل ليس لديه أي سيطرة على بيئته، وبما أن صورته عن ذاته غير منتظمة إلى حد كبير، فإن تأثير الآباء والمعلمين سيكون واسع الانتشار،**عن(Metin MA,1996,3)** .

وذهب **عبد الفتاح (1987)** إلى القول أن العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئة والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته وسماته الشخصية والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها،**عن(لطيف مكي، براء حسن، 2011، 367).**

وإضافة إلى أن تقدير الذات الصحي هو محصلة لمجموعة من العوامل تتكامل وتتناغم لينتج عنها شعور الفرد بأنه مؤهل لمواجهة تحديات الحياة وأنه جدير بالسعادة ويستحق الاحترام والتقدير**(سليمان إبراهيم،2014ب، 233)**، لهذا فتقدير الذات لا ينتج من عامل واحد فقط بل من تكامل مجموعة عوامل قد تتعلق بقدرات الفرد أو بالبيئة التي نشأ فيها ومن بين هذه العوامل ما يلي:

3-7-1 عوامل خاصة بالفرد:

إن الأفراد الأكثر ذكاءً يفسرون مشاعر ومواقف الآخرين نحوهم بشكل أفضل من الأفراد الأقل ذكاءً، وهذا الشعور يؤثر بدوره على تقدير الأفراد لذواتهم،**عن (أزهار الجبوري، صباح العبيدي، 2013، 270).**

لذا فإن حقيقة الاحترام والتقدير رغم تأثرها بالعوامل المحيطة إلا أنها بداية تنبع من النفس، والإنسان الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوما هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لابد أن ينبع الشعور بالتقدير من ذات الفرد وليس من مصدر خارجي،**عن(سليمان إبراهيم،2014ب، 235-336).**

كما ثبت أيضا أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة، ساعد ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته**(احمد أبو اسعد، 2015، 149).**

إضافة لذلك فصورة الجسم تلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم الفرد عن ذاته الجسمية كأحد أبعاد مفهوم الذات عموما، وتشوه صورة الجسم قد يكون أحد العوامل التي تعوق الفرد عن التوافق مع ذاته وبيئته، وقد يكون هذا سببا في معاناته من اضطرابات سلوكية تعكس سوء توافقه**(سليمان إبراهيم،2014ب، 234).**

3-7-2 عوامل خاصة بالأسرة:

إن للأسرة تأثير قوي في تنمية تقدير الذات عند الطفل، فقد قام **cooper smith** بإجراء بحث على 85 طفل في السنتين الخامسة والسادسة ابتدائي، ووجد أن أباء الأطفال الأعلى في تقدير الذات لديهم تتميز علاقتهم ب:

- التقبل التام لأطفالهم.
- إقامة حدود واضحة لما يمكن أن يصدر من أطفالهم من أفعال.
- الإصرار على فرض الحدود، وإن كان يسمح في داخلها بحرية التغيير وبدرجة من الحياد عن السلوك التقليدي، أكثر مما تسمح به العائلات التي ينتمي إليها الأطفال من ذوي التقدير للذات المنخفض(**محمد إسماعيل، 1989، 135).**

ومن خلال هذا أكد **cooper smith** أن الحب والتقبل يمثلان نمط أوسع للعلاقات الأسرية الموجبة التي تحدد مكانة الطفل في الأسرة ويكون هذا الحب مصحوبا بالاهتمام بما يفعله الطفل واحترام الطفل كشخص، وإظهار علامات تدل على العطف والدفء نحوه، فيعطى هؤلاء الأطفال تشجيعا على مواجهة العالم والتفاعل مع الآخرين ليأخذ مكانة مناسبة في المجتمع،**عن(الفرحاتي محمود، 2012، 175-176).**

كما أشار **علاء الدين كفافي(2008)** إلى أن ما تضعه البيئة الأولى للفرد من لَبَنَاتٍ فيما يتعلق بمفهوم الذات وتقدير الذات هو الأساس المتين لإدراكات الفرد لنفسه، أي أن الأسرة هي التي تزود الطفل بالإمدادات الأساسية لبناء تقدير الذات(**علاء الدين كفافي، 2008، 319).**

لهذا فالأسرة هي العامل الأول والأساسي في تَوَصُل الطفل إلى تقدير لذاته أو عدمه، حتى يتم انخراط الشخص في المجتمع واكتسابه لخبرات من تجارب ومواقف تواجهه في مسيرة حياته، ويبدأ بالاندماج مع الأقارب والأصدقاء ويحاول إيجاد نقطة وصل بينه وبينهم وفتح قنوات الاتصال مع المجتمع المحيط به، فالطفل يواجه في مراحل نموه المختلفة أزمات نفسية واجتماعية عليه أن يحلها بنجاح، وتقديره لذاته مرهون بنجاحه أو إخفاقه في حلها(**بطرس بطرس، 2008، 480).**

وحسب **الفرحاتي(2012)** فتقدير الذات المنخفض قد ينشأ نتيجة لظروف حياتية غير مواتية ترافق نمو الطفل كطلاق الوالدين وتفكك الأسرة، أو نتيجة معاملة سيئة من زوج الأم أو الأب، أو أن يكون هناك عدم استقرار في حياة الطفل واضطراره للتنقل من أسرة لأخرى بسبب تفكك أسرته والمعاملة السيئة أو الحرمان العاطفي من الأسرة الجديدة(**الفرحاتي محمود، 2012، 151).**

3-7-3 عوامل خاصة بالمدرسة:

تعتبر المدرسة المجال أو المكان الذي يتم فيه قياس وتقويم قدرات الفرد وكفاءاته، وتعتبر أهم الوسائل التي تتيح لنا اختبار مدى حضور أو غياب تقدير الذات لدى التلاميذ ودرجة قوته أو ضعفه ومستويات تأثيره السلبي أو الايجابي على أدائهم الدراسي**(إسماعيل علوي، 2017، 87).**

فالتعلم أيضا يؤثر على مفهوم الذات، لأن هدف التعلم هو محاولة إكساب الذات هذا القدر الهائل من العادات والسلوكيات التي نقوم بها في حياتنا اليومية، ومنها العادات الاجتماعية ونظرة الفرد إلى ذاته**(بطرس بطرس، 2008، 483).**

إن التقدم التحصيلي في المدرسة يتأثر بمفهوم المراهق عن نفسه ومدى تقديره لذاته، فأصحاب المفهوم الايجابي عن الذات والذين يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا أو معقولا يحققون انجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوي التقدير المنخفض للذات أو أصحاب المفهوم السالب للذات**(علاء الدين كفافي، 2008، 318).**

فغالبا ما يتكون تقدير الذات السلبي لدى التلميذ بتأثير الفشل الدراسي عليه، ولذا التقدير الايجابي للذات يتأثر بعدة عوامل مثل النجاح**(نزيم صرداوي، ربيحة عمور، 2017، 120).**

ولا نغفل عن دور المعلم في تحسين تقدير الذات لدى تلاميذه، فالمعلم يعتبر نموذج للتلميذ، فالتقدير العالي للذات عند المعلم ينعكس على التلاميذ ايجابيا من خلال النمذجة**(بطرس بطرس، 2008، 492).**

كما أن المدرسة توفر للتلميذ فرصا لاختبار قواه واكتشاف قدراته وجوانب عجزه وقصوره ففيها يتعرض للفشل والنجاح، يتقبل شخصيته أو يرفضها برغم ما لها من صفات وسمات ولا شك أن نتائج العمل المدرسي تنعكس على مجمل حياته، فتجعله يشعر بالاعتزاز بنمو قدراته ومهاراته وتعرفه على مرارة الهزيمة، وتخلق لديه إحساسا بالخجل من نفسه ومن الآخرين لعجزه عن استغلال فرص العمل المتاحة له فيها،عن(**رغدة شريم، 2009، 281).**

4-7-3 عوامل خاصة بالبيئة:

نقصد بالعوامل التي تتعلق بالبيئة ظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية**(احمد أبو اسعد، 2015، 149).**

وقد توصل **Hortez** إلى أن الفرد الذي يدرك أنه غير مُتَقَبَل من الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها فأنه يقدر نفسه تقديرا منخفضا،**عن(قدوري الحاج، 2016، 246).**

كما أشار **Flickr** إلى أن أعظم العوامل تأثيرا في نمو تقدير الذات هو نوعية علاقات الفرد بالأشخاص من ذوي الأهمية النفسية لديه وهم الذين يحتك بهم باستمرار وبكثرة أو الذين يدركهم بوصفهم أفرادا حائزين على القوة والنفوذ أو الذين يملكون تقديم الثواب له وإيقاع العقاب عليه أو كل ذلك،**عن(غازي محمود، شيماء عبد المطر، 2011، 172).**

إن للعلاقات الاجتماعية أثرا في إكساب النفس الثقة، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي، وهذا النجاح يشمل الاعتداد في المظهر والنجاح العلمي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذ يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتتكون لديه مشاعر ايجابية حول نفسه، ويرى نفسه ناجح في عيون الآخرين، كما أن تأثير العلاقات الاجتماعية الشخصية تتحدد بدرجة عالية بمقدرة الشخص على التسامح والاحترام والانفتاح الذهني والتقبل للآخرين**(بطرس بطرس، 2008، 486).**

وقد أوضحت بعض الدراسات الطولية، أن تقدير الذات هو نتيجة نجاح الأفراد في مجالات مختلفة مثل العلاقات، العمل والصحة**(Ulrich& Richard,2014,381).**

وهذا ما تطرق إليه **James.W** بحيث أنه كلما حققنا المزيد من النجاح وقلت توقعاتنا زاد تقدير الذات، ويمكننا أن نشعر بأننا في حال أفضل إما بتحقيق المزيد من النجاح في العالم أو بالحد من أمالنا**(مارتن سليجمان وآخرون، 2006، 40).**

وعلاوة على ذلك، فالتنشئة والخبرات التي يمر بها الفرد منذ طفولته المبكرة والتجارب والخبرات الحياتية المؤثرة خلال نموه لها أثرها الكبير في بلورة تقدير الذات، فكلما كانت التنشئة سليمة في جو يكفل للطفل احتياجاته الأساسية العاطفية والفيزيولوجية والأمنية، كلما كان تقدير الذات ايجابيا وانعكس ذلك على شخصية الفرد باديا في اعتداده بنفسه، وثقته في ذاته التي تدفعه لتحقيق أهدافه في الحياة، كما أن التجارب الايجابية التي تحقق النجاح المتكرر تسهم في دعم تقدير الذات**(بطرس بطرس، 2008، 513).**

3-8 المقاربات النظرية التي تناولت مفهوم تقدير الذات:

3-8-1 وجهة نظر التحليل النفسي:

لم تتضمن نظرية التحليل النفسي في بداياتها الذات بشكل واضح وكبير، غير أنها اعتبرت الأنا هي الذات وهي التي تنظم وتسير باقي وظائف الشخصية من اجل التمتع بالصحة النفسية.

فقد اهتم **Freud** بمجموعة النظم الشخصية(الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، كأجهزة تتكون منها شخصية الفرد في السنوات الأولى للطفولة، وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية الكلية له وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه التي تعمل وفقها ديناميته وميكانيزماته...إلا أنها متفاعلة تفاعلا وثيقا وأن سلوك الفرد في الغالب محصلة لتفاعل هذه النظم الثلاثة، عن**(ناصر ميزاب، 2013، 84).**

وقد فسر مفهوم الذات على أنه ينشأ عن التفاعل بين الدوافع البيولوجية أو الغريزية ل"الهو" والآثار التنفيذية، التطبيقات الوالدية والثقافية التي تشكل "الأنا الأعلى"،عن(**ناصر ميزاب، 2013، 85).**

أما بالنسبة لـ **Jung** فقد استخدم مصطلح "الأنا" للإشارة إلى العمليات التي هي شعورية تماما، في حين أكد **Freud** أن أنشطة الأنا أنشطة لا شعورية، ورغم احتفاظ **Jung** بالمفهوم الثلاثي لبناء الشخصية(الهو، الأنا، الأنا العليا) إلا أنه لم يلبث بعدها أن لجأ إلى تأكيد مفهوم الذات باعتباره البناء الذي يحدث التوازن بين الغرائز الحيوانية في الإنسان وارثه الروحي والاجتماعي**(توما خوري، 1996، 42).**

ورأى **Jung** أن الذات تتألف من الوعي من ناحية بطبيعتنا الفريدة ومن ناحية أخرى الوعي بعلاقتنا الوثيقة بالحياة كلها، بالإنسان والحيوان والنبات**(جابر جابر، 1990، 69).**

وقد أعطى **Jung** تفسيرا أخر لمفهوم الذات مختلفا عن معنى "الأنا" فالأنا موضع وعي، بينما الذات هي موضوع كلي للشخص بما فيه الوعي، وفسر **Jung** ذلك بأن الذات ليست دائما تفهم بالأنا، بل الذات هي الأخر وكل الآخرين وليست فقط الأنا الفردانية، إنها لا تلغي العالم بل تحتويه، **عن(ناصر ميزاب، 2013، 87).**

بينما **Horney** ذكرت أن الذات المثالية عند الأسوياء هدف يودون بلوغه في المستقبل، وأنها شيء يستطيعون أن ينظموا حياتهم على أساسه وأن يطمحوا لبلوغه، والذات الواقعية والذات المثالية يتصلان دائما اتصالا وثيقا عند الشخص السوي، ولا تبعد إحداهما عن الأخرى بمسافة كبيرة**(جابر جابر، 1990، 143).**

فمن بين مسلمات نظريتها أن هناك مجموعة من الحاجات الأساسية للإنسان أهمها الحاجة للحب والقبول والاعتراف ثم الحاجة لتحقيق الذات بدلا عن الجنس في نظرية فرويد**(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2015، 173)**، فالفرد يحتاج أن يشعر بقيمته بعيدا عن الغرائز من خلال نظرته لذاته وانجازاته وقدراته وحتى نظرته للعلاقات التي تجمعه بالآخرين وتقييمهم له.

من جهة أخرى رأى **Erikson** أن قوة الذات تكتسب من خلال النجاح في حل الأزمات النمائية**(رافدة الحريري، سمير الإمامي، 2011، 17).**

وقد أشار إلى أن البعد النفسي والاجتماعي الجديد الذي يظهر خلال فترة المراهقة إما أن يكون إحساسا بهوية الأنا إذا كان موجبا أو إحساسا بتميع الدور إذا كان سالبا، والعمل الذي يواجه المراهقين هو أن يبلوروا المعارف التي اكتسبوها عن أنفسهم كأبناء وتلاميذ وأن يوجد تكامل بين هذه الصور المختلفة للذات بحيث تصبح صورة شخصيته تظهر وعيا بالماضي والمستقبل الذي يترتب على الماضي**(محمود عطية، بدون سنة، 18).**

كما بَيَنَ أن تكامل الأنا هو أن يتجه الفرد إلى السلام والتقبل مع الانتصارات وخيبات الأمل معا في حياة الفرد الماضية، وهذا التقبل القوي للذات يعين على تقييم الذات والوعي بأوجه الفشل الشخصية وجوانب النصر والحب والحنان وتقبل عيوب الذات**(بشير معمرية، 2010، 128).**

لقد كان للمحللين النفسيين على مدى ثلاثين سنة مضت اهتمامات عيادية وتنظيرية بمشكلات تعرف الذات والتعرض لانخفاضات في تقدير الذات، كما كان هناك اهتمام بكيف يطور الشخص أثناء السنوات المبكرة الإحساس بالذات ثم يحاول حماية تكاملها**(لورانس برفين2، 2010، 114).**

ولهذا اعتبر أصحاب نظرية التحليل النفسي أن تقدير الذات مرتبط بالأنا الأعلى لكونه يعمل على الرفع من شخصية الفرد، فينظرون على أن الأنا يمثل قسم من العقل ويشمل الشعور والحركة الإدراكية، ويقوم بمهمة وسيطة تتمثل في حفظ الذات، ويخضع لمبدأ الواقع، كما يعمل على تحقيق التوافق والتكيف مع المحيط، وعلى حل الصراع وفك النزاع بين الفرد ومحيطه، أما الأنا الأعلى فيقوم بوظيفة أسمى تتمثل في تقويم سلوك الفرد وتصويبه، والتحكم في إشباع حاجاته بالطريقة المشروعة، والمقبولة اجتماعيا، فهو ذلك القسم من العقل الذي يمثل الوالدين والمجتمع،عن**(ايلاس محمد، 2016-2017، 88).**

3-8-2 نظرية السمات الشخصية لـ Allport (1937):

تناول **Allport (1937)** في كتابه عن الشخصية عددا من المواضيع التي تشغل اهتمام علماء الشخصية اليوم ومنها الوعي بالذات وتقدير الذات وقدرة الأفراد على خداع أنفسهم وعلى رغم من اهتمامه الدائم بوحدة الشخصية، إلا أن **Allport** (1961) لم يؤكد على الدور المحوري لمفهوم الذات في تنظيم الشخصية إلا في وقت متأخر نسبيا**(لورانس برفين2، 2010، 99).**

وحدد **Allport** مصطلح الذات والأنا في مفهوم الجوهر فقال بأنه يعتقد أن الجوهر هو ذلك الجزء الدافئ والمركزي والذي يمثل منطقة خاصة في حياتنا، وقد اقترح تسمية جميع وظائف الذات أو الأنا كما وردت في النظريات الأخرى بالوظائف الجوهرية للشخصية وقد حددها في ثمانية أشكال

متميزة للشخصية يتم تثمينها خلال أوقات مختلفة على مدار حياة الشخص(**محمد عبد الرحمان، 1998، 321**).

أي أنه نظر للذات على أنها القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزعات الهو، وبذلك تصبح الذات هي مصدر وحدة الكائن الحي ولب الشخصية بأكملها(**ناصر ميزاب، 2013، 129-130**).

وقد ميز أربعة أبعاد للذات ومنها تقدير الذات وهي:

- البعد الأول(حاسة الجسم): وهو أول من ينمو بحيث ينمو الإحساس بالأنا الجسمية.
- البعد الثاني (هوية الذات): وهي القدرة على التحكم والحفاظ على الخصائص الثابتة.
- البعد الثالث (تقدير الذات): يمثل الخاصية الملازمة للذات في مختلف مراحل نموها وهو يظهر في سن مبكرة.
- البعد الرابع(امتداد الذات): يتطور هذا البعد بداية بالتفاعل مع العالم الخارجي عندما تتوفر مجموعة هامة من المدركات حول الذات ومدركات الآخرين نحوه سواء كانت ايجابية أو سلبية(**عبد الكريم كريم، 2014، 55**).

وكما وضح **Allport** أيضا أن الطفل في السنة الثالثة من عمره يحاول أن يعمل بعض الأعمال بنفسه كتناول الأشياء والألعاب والمشي في أرجاء البيت لاكتشاف ما فيه وغير ذلك مما يناسبه في هذا العمر، فإذا واجه عائقا يشعر بأن هذه الإعاقة موجهة لتقديره لذاته لأنها تشعره بضعفه ولذلك ينتابه الشعور بالغضب(**جابر جابر، 1990، 263**).

3-8-3 نظرية التعلم الاجتماعي Bandura:

اتخذ مفهوم كفاءة الذات وضعا محوريا كجزء من نظرية **Bandura**، وتتعلق الكفاءة الذاتية بالقدرة التي يدركها الفرد لتعايشه مع مواقف محددة، وهي ترتبط بأحكام الأفراد التي تتعلق بقدراتهم على مواجهة مطالب محددة في مواقف بعينها(**لورانس برفين،2010،ب، 141**).

فقد عرف تقدير الذات بأنه الطريق الوحيد للشعور بذات الفرد متضمنا درجات من احترام الذات وقبول الذات، فهو شعور الفرد بقيمته وكفاءته التي يلحقها بمفهومه عن ذاته،**عن(بشير معمرية، 2012، 141)**، **فهو** الشعور بالقيمة والكفاءة الذاتية الذي يربطه الفرد بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته،عن(**الفرحاتي محمود، 2012، 170**).

ولهذا رأى **Bandura** أن عملية الحكم على الذات تساعد على تنظيم سلوك الأفراد عن طريق عملية التوسط المعرفي ونحن نعي ذاتنا ونتأملها، بل ونحكم علي قيمة الفعل على أساس الأهداف التي وضعناها لأنفسنا وعلى نحو أكثر تحديدا تتوقف عملية الحكم على المعايير الشخصية والاداءات المرجعية وتقييم النشاط وعزو الأداء،**عن(جابر جابر، 1990، 435).**

وكما أكد أيضا **Bandura** (1977) على أنه توجد علاقة بين نظرة الفرد لنفسه في ميدان معين(إدراكه لفعاليته) وأدائه الخاص في هذا الميدان،**عن (تلمساني فاطمة، 2014-2015، 106).**

3-8-4 وجهة نظر المدرسة الإنسانية والوجودية:

- **C Rogers:**

تقول نظرية **Rogers** أن الإنسان يولد ولديه دافعية قوية لاستغلال إمكانياته الكامنة لتحقيق ذاته وليسلك بطريقة تتوافق مع هذه الذات، وقد يحتاج الإنسان إلى إنسان أخر يظهر تفهما ويبدي تعاطفا كاملين لكي يساعده على استنباط هذه الإمكانيات الكامنة واستقلالها لكي يحقق ذاته**(بطرس بطرس، 2008، 510).**

وتقوم نظريته على مفهومين أساسيين، هما الظاهرية والكلية، فتتكون الشخصية من الكائن العضوي الذي يستجيب ككل، والذي تتركز فيه جميع الخبرات من الناحية النفسية، وتشكل مجموعة الخبرات أو المدركات المجال الظاهري الذي لا يعرفه إلا الشخص نفسه، وأن الشخص يستجيب للبيئة، كما يراها هو، أي حسب مجاله الظاهري لا كما هي في الواقع بالضرورة**(أسامة خيري، 2014، 40).**

إن نمو الشخصية وتطورها وفق منظور **Rogers** يبدأ من مرحلة الرضاعة وأن الرضيع يدرك خبراته كواقع، وأن خبراته تكون بالنسبة له هي واقعه الحقيقي، وللرضيع نظام دافعي فكري يتجه نحو المحافظة على كيانه وتعزيزه، وهو في تفاعله مع مجال خبراته التي عاشها يتصرف ككل جشتالتي، وأن الحدث المهم لدى هذا الرضيع خلال حياته كلها هو ظهور مفهوم الذات الذي يتكون من خلال تفاعل الفرد مع بيئته**(كامل الزبيدي، 2009، 77).**

بالنسبة ل **Rogers** فإن تقدير الذات يعد منتجا اجتماعيا بشكل أساسي ويتم اكتسابه من خلال التواصل الاجتماعي، فلقد اعتقد أنه عندما نتفاعل مع أفراد مهمين في بيئتنا، نبدأ في تطوير مفهوم الذات الذي يعتمد إلى كبير على تقييم الآخرين، هذا يعني أننا نقيم أنفسنا من حيث ما يفكر فيه الآخرين وليس من حيث ما نشعر به**(Metin MA,1996,41) .**

- **نظرية تدرج الحاجات لـ Maslo:**

إن تقدير الشخص لذاته نابع من حاجات أساسية من حاجات الإنسان أشار إليها العديد من المنظرين في مجال عم النفس من أمثال **Maslo** حيث نظم الاحتياجات على شكل هرم للوصول إلى تحقيق الذات الواقع في قمة الهرم، فقد اعتبر أن إشباع الحاجات الأساسية الفسيولوجية مثل النوم والمأكل وشعور الأشخاص بالأمان والانتماء وشعوره بتقدير ذاته فهو بالتالي يصل إلى تحقيق الذات**(بطرس بطرس، 2008، 479).**

وأوضح **Maslo** أن حاجات التقدير تعمل كدافع فقط عندما تشبع الدوافع الثلاث الأدنى إلى حد مناسب، وأكد على أن الاعتبار الحقيقي للذات يعتمد على الكفاية والانجاز وليس السمعة الخارجية والتواضع**(تلمساني فاطمة، 2014-2015، 92).**

ورأى كذلك أن التقدير من الآخرين يؤدي إلى خلق مشاعر لدى الفرد بأنه متقبل وذو مكانة وشهرة وتقدير الفرد لذاته يؤدي بدوره إلى مشاعر الكفاءة والثقة والسداد، وهذان النوعان من المشاعر يَنتُجان من الانغماس في الأنشطة التي تعتبر نافعة اجتماعيا، **عن(جابر جابر، 1990، 586).**

كما اعتقد **Maslo (1968)** أن الأطفال الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يدركون الواقع إدراكا صحيحا من منطلق أن إدراكهم للعالم يتميز بأنه إدراك كينونة وليس إدراك حاجة أو نقص ويظهرون تقبلا لذواتهم ويتقبلون الأشياء على ما بها من خير وما بها من سوء، ولا ينكرون الجوانب السلبية في أي فرد، أو أي شيء وهم أكثر تسامحا مع الأشياء والأفراد، **عن(الفرحاتي محمود، 2012، 182).**

3-8-5 نظرية Rosenberg Morris (1965):

من بين الدراسات التجريبية الأساسية في تقدير الذات سابقا أعمال **Rosenberg** وهو عالم اجتماع، بحيث مثلت أبحاثه حركة مهمة في شرح وتفسير العديد من الظروف الاجتماعية المرتبطة بتقدير الذات، وقد تم الحصول على معلومات حول هذه الظروف من خلال استطلاع للرأي لأكثر من خمسة ألاف تلميذ في المدرسة الثانوية، وقد افترض أن الأفراد لديهم مواقف تجاه جميع الأشياء وأن الذات ليست سوى واحدة من هذه الأشياء**(Metin MA,1996,32) .**

فهذه النظرية تعتبر من أوائل النظريات التي وضعت أساسا لتفسير وتوضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته، وفي ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي والاجتماعي والديانة وظروف التنشئة التربوية،عن**(حمزاوي زهية، 2016-2017، 95).**

إن اهتمام **Rosenberg** بفئة المراهقين جعله يلقي الضوء على دينامية تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة، كما اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا،عن(**تلمساني فاطمة، 2014-2015، 93**).

فقد اعتبر **Rosenberg (1979)** أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وأن احترامه لذاته هو نتيجة اقتناعه بأهميتها ورفعتها المعنوية فيعامل نفسه بمستوى عال من التقدير والكرامة،عن(**الفرحاتي محمود، 2012، 182**).

إضافة إلى أنه أشار إلى أن تقدير الذات يستعمل بوصفه اتجاها من الفرد نحو نفسه، يعكس من خلاله فكرته عن ذاته، وخبرته الشخصية معها، وهو بمثابة عملية فينومولوجية، يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أم في صورة سلوكية، وعلى ذلك فإن تقدير الذات عبارة عن تقييم من الفرد لذاته في سعي منه نحو التمسك بهذا التقييم بما يتضمنه من ايجابيات تدعوه إلى احترام ذاته، مقارنا نفسه بالآخرين، وبما يتضمنه هذا التقييم أيضا من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين في الوقت الذي يسعى فيه إلى التخلص منها،عن(**بشير معمرية، 2012، 140**).

3-8-6 نظرية Cooper Smith (1967):

في عام **(1967)** أعلن **Cooper Smith** وهو احد أطباء النفس المتحمسين المناهضين للأفكار التقليدية في جامعة كالفورنيا في "دافيس" أن تقدير الذات يعتبر احد الدعائم الأساسية لتربية الطفل، وكان هدفه الأساسي قياس تقدير الذات، فابتكر اختبارا يركز على المشاعر الايجابية أي الشعور الجيد المتولد عن تقدير الذات مع تحديد المفهوم في إطار الحكم الشخصي للفرد عن القيمة الشخصية(**مارتن سليجمان وآخرون، 2006، 41**).

بحيث تقوم هذه النظرية على دراسة تقدير الذات عند الأطفال قبل سن التمدرس، كما تسعى إلى فهم عمليات تقويم الذات وردود أفعالها واستجاباتها الدفاعية، وتميز هذه النظرية بين تقدير الذات الحقيقي عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أن لهم قيمة ايجابية وتقدير الذات الدفاعي حيث يعتقدون أنهم لا يتوافرون على هذه القيمة(**إسماعيل علوي، 2017، 82**).

ونظر **Cooper Smith (1959)** لمفهوم تقدير الذات على أنه مفهوم مركب يتضمن تقويم الذات، رد الأفعال الدفاعية والمفاهيم المختلفة لهذه العمليات غير انه يعطي أهمية أكبر للمكون الوجداني في عملية تقويم الذات، عن(**ناصر ميزاب، 2013، 98**).

كما اعتبر **Cooper Smith** (1967) تقدير الذات عامل أساسي لبناء شخصية الطفل، فقد أشار إلى أن تقدير الذات عبارة عن التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه، والذي يتضمن اتجاهات رفض أو قبول الذات، كما أشار إلى المدى الذي يعتقد فيه الفرد بأنه مهم وناجح وقادر وله قيمة**(الفرحاتي محمود، 2012، 166).**

وقد قسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

- تعبير ذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي والذي يشير إلى الأنماط السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته وهو مجموعة من السلوكات التي يقوم بها الفرد والتي يمكن ملاحظتها من طرف الآخرين، **عن(تلمساني فاطمة، 2014-2015، 93-94).**

وتجدر الإشارة إلى أن أول هدف**Cooper** كان قياس تقدير الذات وقد أعد اختبارا يقيس جانب المشاعر الطيبة لتقدير الذات، في ضوء مفاهيم قام بتعريفها مثل مفاهيم الحكم الشخصي للجدارة**(الفرحاتي محمود، 2012، 166)**، يقيس فيه الاتجاه التقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية، الأكاديمية، الأسرية والشخصية، وهو مُكوَن من صورة خاصة بالصغار والتلاميذ في المدارس، وصور خاصة بالكبار وقام بترجمة ذلك فاروق عبد الفتاح وكيفه للبيئة العربية سنة**(1981)(ناصر ميزاب، 2013، 99-100) .**

3-8-7 نظرية R.Ziller (1969):

تأثر **Ziller** في نظرته لمصطلح تقدير الذات بمنظور "**Kurt Lewin**" الذي يقول في حيز الحياة (عالم الخبرات الخاص بالفرد) والذي تحتل فيه الذات المنطقة الجوهرية، فإذا أردنا معرفة سلوك فرد ما، يكون من الضروري معرفة حيز أو مجال الحياة للشخص في الوقت الذي يراد فيه معرفة هذا السلوك **(ناصر ميزاب، 2013، 100).**

وقد نظر **Ziller** إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، وأكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ووصف **Ziller** تقدير الذات بالوسيط ما بين الذات والعالم الواقعي، فإذا حدثت تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعي، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته، والرابط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على الاستجابة لمختلف المثيرات التي يتعرض لها،عن**(تلمساني فاطمة، 2014-2015، 94-95).**

كما ذكر **العطوي(2006)** أنه مع افتراض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، فهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه،عن**(فيصل الزهراني، 2017، 272).**

ولهذا فأثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وتحركه في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، وأثناء تحرك هذه الأدوار يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه، فالمواقف الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجدية لتقدير الذات، وتلعب المقارنة بالآخرين دورا يؤثر في نمو ذاتية الفرد إذا قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل قدرة فيزيد من قيمتها والعكس صحيح**(ناصر ميزاب، 2013، 100).**

3-8-8 وجهة نظر Nathaniel Branden:

يعتبر **Branden** أحد خبراء علم النفس الإكلينيكي وعميد حركة تقدير الذات، وقد عرف تقدير الذات على انه:

- الثقة في قدرتك على التفكير والتواؤم مع التحديات الأساسية للحياة(التصرف الجيد).
- الثقة في حقك في أن تكون سعيدا والشعور بالجدارة والقيمة مما يدفعك إلى تلبية احتياجاتك ورغباتك والاستمتاع بكل ثمار جهدك(الشعور الجيد)، **(مارتن سليجمان وآخرون، 2006، 41-42).**

وبناءً على وجهة نظره فإن الإنسان مخلوق ليفكر، ولا بد أن يجعله هذا التفكير يقدر ذاته تقديرا كبيرا، أما إذا غيب وعيه أو كان وعيه سلبيا أو خائفا فإنه يقتل هذه الملكة لديه بالتدريج وتكون النتيجة أن يكره نفسه، إن قبول الإنسان لذاته وحبه لها يستلزم منه أن يحتفي بقدرته على التفكير**(توم باتلر، باودون، 2012، 50).**

كما أكد **Branden** في كتابه "علم نفس تقدير الذات" على أن تقدير الذات ليس ظاهرة الشعور بالرضا، إنما هي حاجة عميقة لدى البشر لا يمكن للأساليب الضحلة أن تشبعها، ولا بد لتقدير الذات أن ينبع من داخل الفرد وهذا التقدير أشبه بالعضلة من حيث أنه يزداد قوة كلما زادت تنميته**(توم باتلر، باودون، 2012، 51).**

3-9 مراحل نمو تقدير الذات:

وفقا لـ **Mead (1934)** فإن الذات ليست موجودة عند الولادة، ولكنها تنشأ من خلال التجارب الاجتماعية ومن خلال علاقات الفرد في هذه التجارب بصفة عامة ومن خلال علاقاته مع الأفراد داخل البناء الاجتماعي **(Metin MA,1996,16)**، وهذا ما أكده **Muqaddas Jan & ath (2017)** بحيث أن

تقدير الذات يتأثر بالأدوار الاجتماعية كما أنه ليس متغير مستقر وثابت بل هو يتطور مع الوقت ويتأثر بالأحداث اليومية(**Muqaddas Jan & ath,2017,333**).

فالطفل في البداية لا يملك طرازا نفسيا متميزا يمكن أن يسمى (ذات)، وليس له أي إحساس حولها، فهو يستجيب للبيئة وكأنه كتلة غير متمايزة الأجزاء(**بطرس بطرس، 2008، 482**).

لهذا يصل الطفل إلى العالم وهو كيان فيزيقي يخضع لخصائص النمو وقوانينه العامة والتي تسير إلى الأمام متجهة نحو تحقيق غرض ضمني وهو النضج، ومع استمرارية العملية النمائية وتعقدها والتي تشمل على كافة الجوانب التي تشكل بنيان الإنسان سواء كانت جسمية أو عقلية أو وجدانية أو انفعالية أو اجتماعية، حيث يبدأ الطفل بتكوين مفهوما حول ذاته وتقدير لذاته إذ يتضمن أفكار واتجاهات ومعاني ومدركات حولها(**بطرس بطرس، 2008، 478**).

كما أشار **Harry S Sullivan** فإن إدراك الفرد لذاته يبدأ خلال الطفولة ومن خلال عمليات الرعاية الفسيولوجية والبدنية والتربية والتدريب، والتي تقوم بها الأم لطفلها، فمن خلال تعاملها وتدريبها له يبدأ الفرد بتكوين مفاهيم تجسيدية لذاته وذلك من خلال رؤيته للأم على أنها أم جيدة أو غير جيدة في الشهور الأولى، إذ لا فرق بين ذاته وذات الأم في هذه المرحلة ثم من خلال رؤية وتقييم الأم لنتائج أفعاله،**عن(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة.2015، 184**).

فالأطفال يبدؤون في تشكيل صورة ذاتية لأنفسهم في سن مبكرة للغاية وهم يقومون بذلك من خلال علاقاتهم بالآخرين، إننا لا نولد مقدرين لذتنا ولكننا نكتسب تقديرنا لذاتنا، فإذا مررنا بتجارب ناجحة وايجابية في طفولتنا فسوف نكتسب ثقة كبيرة بأنفسنا(**الفرحاتي محمود، 2012، 167**).

وطبقا لـ **Rogers** فإدراك الطفل لتقديرات الوالدين يُسهم بشكل كبير في نمو الذات المبكرة، فتقدير الطفل لذاته أو الحكم الشخصي باستحقاقها يأتي نتيجة لهذه الادراكات، ومع استحسان الوالدين ودعمهما لبعض أفعال الطفل، يستطيع الطفل دمج الخبرات الجديدة داخل إحساسه بالذات وفي هذه الحالة تكون هناك حالة من الانسجام بين الخبرة والذات(**لورانس برفين،2010،ب، 110**).

إن تقدير الطفل لذاته في مرحلة ما قبل المدرسة وما يليها يقع في المركز من حيث تكوين الشخصي، بمعنى أن شعور الفرد بقيمته ومقدراه يصبغ كل تعامل له مع العالم المحيط به(**محمد إسماعيل، 1989، 137**).

فالحاجة لتقدير الذات عند الطفل تنمو وفق ما تلقاه من اعتبار وتقدير من الآخرين، وهنا يبدأ يقول بأن سلوكه جيد أو سيء بناء على تقدير الآخرين بغض النظر عما إذا كان مشبعا له أم لا(**صبحي المعروف، 2012، 19**).

وبدخول المراهقة يصبح تقدير الذات من الناحية السيكولوجية أمرا اشد تعقيدا، ذلك لأنه وإن كان هذا المتغير في الشخصية قد نما بناءً على خبرات السنوات السابقة إلا أنه بعد ذلك يتجاوز هذه الخبرات، فالأطفال يمكنهم أن يختبروا الشعور بقيمة الذات أو بالنقص، أما المراهقون فإن بإمكانهم أن يختبروا هذه المشاعر في أنفسهم، ذلك أن المراهقين يصبح بإمكانهم أن يضعوا خبراتهم ذاتها موضع التفكير وموضع التقدير **(محمد إسماعيل، 1989، 137).**

ففي فترة المراهقة يصبح تقدير الذات لدى المراهق حاجة ضرورية وملحة**(إسماعيل علوي، 2017، 87)**، وذلك لأن المقارنة بين الذات المدركة والذات المثالية تؤدي إلى اضطراب المراهقين ومن ثم فإن تطوير تقدير الذات يعد أهم العمليات التنموية في مرحلة المراهقة **(Ajay Malhotra ,oth 2019, 899)**

لذا فإن معظم المراهقين يبدؤون في إعادة تقييم أنفسهم ويقارنون بناؤهم الجسمي ومعلوماتهم ومهاراتهم ومواهبهم مع تلك التي عند أقرانهم وعند الآخرين الذين يعجبون بهم وكلما تقدم النمو يحاول المراهقون أن يسدوا الثغرة بين الذات المدركة والذات المثالية**(علاء الدين كفافي، 2008، 317).**

فتقدير الذات يتطور من خلال المراهقة في سياق العلاقات مع الرفاق على نحو كبير خاصة أولئك الذين من نفس الجنس، واتساقا مع وجهة نظر **Gilligan** فإن تقدير الذات لدى الذكور يبدو مرتبطا بالمنافسة لتحقيق الانجازات الفردية، وبالعلاقات مع الآخرين لدى الإناث،عن **(رغدة شريم، 2009، 38).**

كما يمر المراهق بمرحلة عدم التوازن في بداية المراهقة ويستعيد الكثير من جوانبه الايجابية، بحيث يعود إلى نفس مستوى أدائه قبل البلوغ ويخرج المراهق من المرحلة بنفس درجة تقدير الذات التي كانت لديه، وما يحدث خلال مرحلة المراهقة أن المراهقين راجعوا مفاهيمهم عن ذواتهم بطرق أكثر موضوعية واكتسبوا التقدير الموجب للذات بعد خبرة التغيرات الجسمية والمعرفية والاجتماعية المرتبطة بالمرحلة**(علاء الدين كفافي، 2008، 320).**

لهذا فإن تقدير الذات ينخفض قليلا في بداية المراهقة ثم يرتفع بشكل مضطرد، وفي عمر التسعة عشر والعشرين سنة يصبح لدى الأولاد والبنات تقدير للذات أكثر ارتفاعا منه في المراهقة المبكرة**(احمد عبد الخالق2015، 398).**

غير أنه يصبح أكثر احتراما وتقديرا لذاته عندما يلمع في دراسته وتكون نتائجه المدرسية لافتة للنظر، فهو في هذه الحالة يشعر باهتمام وتقدير محيطه، مما يدفعه للنجاح أكثر فأكثر ويعطيه فرصة للتفوق مستقبلا في حياته المهنية**(بطرس بطرس، 2008، 516-517).**

3-10 خصائص مرتفعي تقدير الذات:

يتولى الفرد الذي يتمتع بتقدير عالي للذات دورا نشطا في الفئات الاجتماعية، ويكون قادرا على التعبير عن مشاعره ووجهات نظره بشكل متكرر وفعال، ويتحرك هؤلاء الأفراد بشكل مباشر وواقعي نحو أهدافهم الشخصية**(Metin MA,1996,45)** .

كما أن الفرد الذي يمتاز بتقدير ذات ايجابي يمتاز بالقدرة على التوفيق بين مشاعره الداخلية وسلوكه الظاهري، وتكون لديه القدرة على إبداء ما لديه من أراء ورغبات بشكل واضح، ويتصف بالقدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين**(بطرس بطرس، 2008، 481).**

بينما ذكر **الفرحاتي(2012)** أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع لديهم ثقة بأنفسهم واحترام لذواتهم، لأنهم على وعي دقيق بقدراتهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، ويستطيعون إدراك الخطأ والتعامل مع النقد أو مواجهته، ولديهم الرغبة في التغيير دون الشعور بأية دفاعات أو رفض التغيير**(الفرحاتي محمود، 2012، 152).**

ووفقا **لمعمرية (2012)** فإن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات لديهم مشاعر جيدة بذواتهم، فهم يستطيعون التغلب على المشكلات والسيطرة على الأمور، ويعيشون في عالم اجتماعي ويعتقدون أن الناس يقدرونهم ويحترمونهم، ويسهل التعامل معهم، وهم سريعي الفهم، ويتوقعون النجاح في أعمالهم**(بشير معمرية، 2012، 137).**

فالأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عال يكونون بوجه عام واثقين بأنفسهم وموجهين ذاتيا، وذوو تأكيد لذاتهم، ومتطلعين للتعبير عن أرائهم وأفكارهم، يحبون الناس ويحبهم الناس، ويتكيفون بشكل جيد معهم، كذلك فإنهم يتقبلون أنفسهم بغير شرط أو قيد، ويتكيفون مع الاحباطات بشكل جيد، ويكونون على استعداد لأن يتخذوا مغامرات محسوبة، ومن المهم الإشارة إلى أن ذوي التقدير المرتفع للذات يدركون نقاط ضعفهم ويسعون باستمرار لتغيير ما يمكن تغييره من اجل تحسين أنفسهم، والنظرة المستبشرة للمستقبل**(الفرحاتي محمود، 2012، 174-175).**

وقام **حامد زهران(1966-1967)** بدراسة حول مفهوم الذات وعلاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين وقد توصل إلى أن أهم الصفات التي يتميزون بها والتي تعتبر صفات فارقية تميز بين مفهوم الذات الايجابي ومفهوم الذات السلبي هي الثبات الانفعالي، والواقعية وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة وتوافق الشخصية والتوافق الانفعالي والرضا بالوضع الراهن، وقوة الأنا الأعلى والصحة النفسية والتوافق السليم**(حامد زهران، 1986، 391).**

إضافة إلى أن ذوي التقدير العالي للذات هم الأكثر إنتاجية والأكثر سعادة ورضا بحياتهم، وليس بالضرورة أن يعتقدوا أنهم الأفضل فَهُم ليسوا ملائكة وليسوا كاملين ولا يملكون أداة سحرية لذلك، ولكنهم متفائلون وواقعيون مع أنفسهم وأقوياء في مواجهة عثرات النفس**(بطرس بطرس، 2008، 488).**

3-11 خصائص منخفضي تقدير الذات:

إن الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات متدني يتجنب المواقف التي تسبب له قلقا ومخاطرة وينكر إمكانياته ويشعر أن الآخرين لا يقدرونه ويصب اللوم عليهم لفشله، كما أنه دفاعي يشعر بعدم السيطرة ويعبر عن مدى محدود من الانفعالات**(بطرس بطرس، 2008، 482).**

وعلى حسب **علاء الدين كفافي**(2008) فإن المراهقين ذوي التقدير المنخفض للذات يكون من السهل تأثرهم بالآخرين ويمكن أن يكون السبب في أنهم يريدون أن يحبهم الآخرون ويوافقون على سلوكهم ويؤيدونهم في مواقفهم وفي أنه ينقصهم تقدير الذات اللازم لعمل القرارات الخاصة بهم**(علاء الدين كفافي، 2008، 317-318).**

وقد أشار **Burns** إلى أن أصحاب تقدير الذات المنخفض يتميزون بـ:

- كونهم حساسين للنقد حيث يعتبر النقد تأكيدا أخر لإحساسهم بالنقص.
- كما أنهم يستخدمون اتجاها متطرفا في النقد كحماية صورة الذات المتداعية وإعادة توجيه الانتباه نحو نقائص الآخرين بدلا من تلك الخاصة بالذات.
- توجد عندهم عقدة الشعور بالاضطهاد حيث ينسب الفشل إلى مقاصد خفية لدى الآخرين، وبالتالي يتم إسقاط اللوم على الآخرين.
- من المحتمل أن يظهر الفرد الذي يمتلك مشاعر سلبية نحو قيمته الذاتية الميل للعزلة والجبن وافتقاد الرغبة في المنافسة وهذا الانسحاب والرفض للمشاركة هو محاولة لتجنب الفشل المتوقع من أن يظهر علانية، مما يؤدي إلى تأكيد معتقدات الفرد عن نفسه،عن**(رغدة شريم، 2009، 214).**

وتجدر الإشارة إلى أن الأشخاص الذين لديهم ازدراء الذات عدة ما يستجيبون إلى ظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقين:

- **الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم:** يَشُكُون في قدراتهم لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطا ما،

ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء يشعرون بالارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالمدح يسبب لهم حرج.

- **الشعور بالغضب وإرادة الثأر من العالم**: فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي مسكنهم مما قد يسبب لهم في النهاية مرض نفسي وعضوي ورغبة في محاولة الانتقام من العالم، وتراهم دائما يبحثون عن الأخطاء ولا يرون إلا السلبيات ويجدون سرورا غامرا لأخطاء الآخرين ومشاكلهم**(بطرس بطرس، 2008، 489-490).**

3-12 أسباب تدني تقدير الذات:

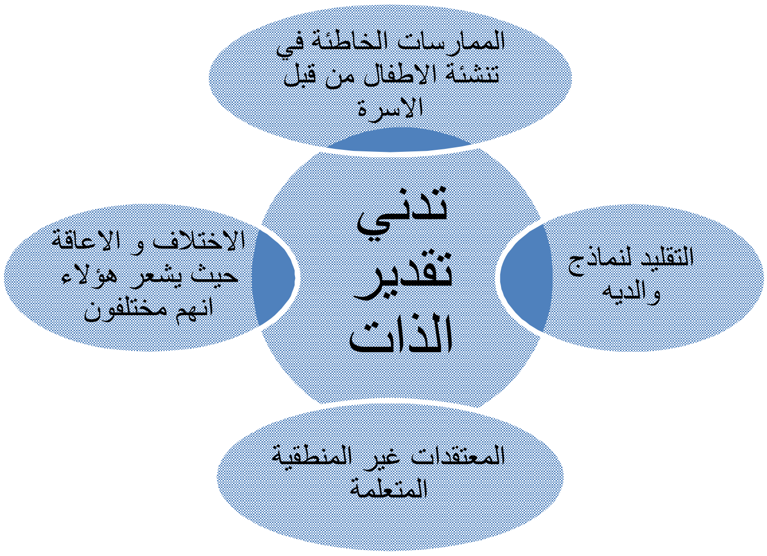
بما أن تقدير الذات ينمو ويتطور من خلال المرور بالعديد من المواقف الحياتية فأكيد هناك العديد من الأسباب التي تعرقل نموه وتؤدي إلى انخفاضه لدى الأفراد، ونذكر هنا بعض المسببات في تدني تقدير الذات:

- النقد: يؤدي التعرض للنقد المستمر إلى إحساس الفرد بعدم أهميته وأنه غير محبوب.
- التفرقة والتمييز في المعاملة بين الأبناء تؤديان إلى الإحساس بانخفاض قيمة الفرد وعدم أهميته.
- الإساءة الجسدية والعقلية تؤدي إلى إحساس الفرد بعدم القيمة وأنه غير مرغوب فيه.
- التسميات أو الألقاب غير المحببة: يطلق الوالدان أحيانا تسميات على أبنائهم تؤذي تقديرهم لذواتهم من مثل غبي وكسول وولد سيء، سمين وما إلى ذلك، فقد تحمل هذه التسميات معاني قليلة ربما، إلا أنها تنقل رسائل توحي بعدم الجدارة والأهمية ولابد من استبدالها بأخرى ايجابية،**عن(رغدة شريم، 2009، 215).**

وقد أكد **Rosenberg** أن القوى الرئيسية التي تكمن وراء تدني تقدير الذات هي الخوف من الفشل والخوف من النقد الشخصي، وغالبا ما تؤدي هذه المخاوف إلى الفشل والانتقاد.

.(Metin MA,1996,33)

ويوضح الشكل التالي أسباب تدني تقدير الذات.



الشكل رقم(02): أسباب تدني تقدير الذات (احمد أبو اسعد، 2015، 294)

كما يمكن اعتبار أن هناك أربعة أسباب تؤدي إلى تدني مستوى تقدير الذات وهي:

- **التنشئة الاجتماعية الخاطئة**: وهي تتمثل في الحماية الزائدة أو الإهمال وعدم الاهتمام، أو توقع الكمال من الأبناء أو التسلط من خلال تربية الآباء لأبنائهم من خلال القسوة والشدة والعقوبة والغلظة، أو النقد.
- **التقليد**: إن الآباء والأمهات الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة ينقصها التقدير والاعتبار يكونون نماذج سيئة يقتدى بها الأبناء، فيصبح الصغار بدورهم ضعيفي الثقة بالنفس قليلي الاحترام لذاتهم، فنظرة الابن إلى نفسه تتأثر كثيرة بنظرة الوالدين لأنفسهم سواء أكانت تلك النظرة ايجابية أم سلبية.
- **الاختلاف والإعاقة**: إن شعور الطفل بأنه مختلف عن غيره ومتميز عن سواه يقلل تقديره لنفسه ويجعله دائم الغضب والشكوى والضيق ويتولد لديه شعور بالنقص والعيب الذي سرعان ما يتزايد بسماعه للتعليقات المليئة بالسخرية والضحك والاستهزاء من قبل الآخرين.
- **الاعتقادات الخاطئة**: إن من أهم مصادر الأفكار غير العقلانية هو البيت مقارنة بالمجتمع والمدرسة، إن الأفكار والمعتقدات الخاطئة تؤدي إلى سلوكيات سيئة وتعمل على هزيمة الذات، إن شعور الطفل بالنقص اتجاه زملائه اعتقاد سلبي وغير عقلاني قد يكون عاملا هاما يحدد سلوكه طول حياته**(سناء سليمان، 2005، 56-57).**

13-3 دعم تقدير الذات:

إن الآباء ليسوا أمناء على صحة أبنائهم البدنية فحسب بل إنهم يقومون أيضا بتشكيل شخصياتهم وقيمهم وشعورهم إزاء أنفسهم وتقدير ذاتهم**(بطرس بطرس، 2008، 501).**

فقد قال **الفرحاتي (2012)** "إن تعزيز تقدير الذات لدى الطفل هو على الأرجح أهم مهمة نقوم بها كآباء لأطفالنا وكذلك معلميهم"**(الفرحاتي محمود، 2012، 157).**

تنشأ ثقة الطفل بذاته عندما نزود الطفل بالنظرة الايجابية الكاملة لشخصيته الدائمة وسلوكه الذي يقوم به، ومن خلال رعاية وحب الشاهد(الفرد الذي يعترف بقدرات الطفل) يتعلم الطفل أنه شخص جدير بالاحترام ومهم من خلال الانطباع الذي يعطيه له الكبار من حوله، كما يمكن منح هذا الإحساس من خلال تشجيع محاولات الأطفال، والاعتراف بالأشياء التي يجيدون فيها من خلال بعض عبارات التغذية المرتدة مثل: النجاحات الصغيرة، ومنحهم فرص النجاح وتشجيعهم على اتخاذ قراراتهم الخاصة واحترام أرائهم ودعم وتشجيع قدراتهم على الإبداع، والسماح لهم بأن يكتشفوا ويجربوا مواجهة المخاطر والأخطاء ليتعلموا منها**(الفرحاتي محمود، 2012، 175-176).**

وقد بين **بطرس(2008)** أنه توجد خمس سمات يجب على الآباء أن يقوموا بتقويتها لدى أطفالهم وهي:

- **الشعور بالأمان**: لكي يحقق الطفل تقدير الذات يجب أولا أن يكون لديه شعور بالأمان بمعنى أنه يجب أن يشعر الطفل بالأمان إزاء المستقبل ويجب أن لا يقلق باستمرار بشان ما سيحدث، والمقصود بالأمان هو شعور اقرب للاستقرار النفسي من الأمان.
- **الشعور بالهوية الذاتية أو مفهوم الذات**: والمقصود بها تلك الصورة التي يُكَونُها الطفل عن نفسه، وتتكون هذه الصورة الذاتية من الانطباعات التي يجمعها الطفل عن نفسه والتي تستند إلى كيفية معاملة الآخرين له، وإلى الملاحظات التي يبديها الآخرون عنه والكيفية التي يستجيبون بها له.
- **الشعور بالانتماء**: وهو شعور يتولد من قبول الطفل من جانب الآخرين وأول تعرف للأطفال على هذا الشعور يكون من خلال كونهم أعضاء في الأسرة فعندما يشعرون بالقبول من جانب الأسرة فإنهم يشعرون بارتياح أكثر مع الآخرين ويجدون سهولة أكثر في أن يصبحوا أعضاء في مجموعات اجتماعية أخرى، أما الأطفال غير المتأكدين من شعور الآخرين في الأسرة نحوهم فإنهم يشعرون عادة بعدم الارتياح والرفض أو الوحدة.

- **الشعور بالهدف**: يصبح لدى الأطفال دافعية عالية عندما يتعرضون لتجارب وخبرات جديدة، فقد تدفعه الرحلة إلى حديقة الحيوان إلى القراءة عن الحيوانات، وقد تغير زيارته إلى مصنع ما فكرته عن نوع العمل الذي يرغب في أن يمارسه في المستقبل.

إن بعض الهويات قد تكون قصيرة الأجل إلا أن الأطفال يكتسبون مهارات جديدة مع كل هواية كما يكتسبون قدرة على وضع أهداف لأنفسهم.

- **الشعور بالكفاية الشخصية**: معظم الأطفال كالكبار، تثار دافعيتهم من خلال مختلف المكافآت والطريقة السليمة لاستخدام المكافآت هي أن تربطها بالأهداف التي يضعها الطفل لنفسه.

إن حقيقة أن يقع الحدث الممتع نتيجة لجهود طفلك يجعله يشعر بأنه أكثر حظوة وأكثر تقديرا عند الآباء**(بطرس بطرس، 2008، 501-507).**

كما أكدت **رغدة شريم**(2009) على بعض النقاط التي تسهم في دعم تقدير الذات للمراهق وهي:

- الاحترام والمعاملة الدافئة.
- العناية الواضحة باهتماماته الحياتية.
- الانتباه إلى التغيرات النمائية لديه: الجسدية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية.
- تبني اتجاها ديمقراطيا متفهما في التعامل مع مشاكله وصراعاته.
- إتاحة قدر مناسب من الحرية لإشباع الرغبة في الاستقلالية لديه.
- اللجوء إلى المناقشات الهادئة معه.
- يكون الحب الموجه إليه غير مشروط.
- توفير القدوة الحسنة.
- اكتشاف ميوله واهتماماته والعمل على تطويرها.
- مسايرة التطورات المحيطة به وتفهمها.
- التغذية الراجعة الايجابية.

(رغدة شريم، 2009، 215).

ولأجل تحقيق أهداف تقدير الذات المرتفع من الأفضل:

- أن يتحقق لدينا الوعي بذاتنا (القوة والضعف والكفاءة والانجاز والتردد والمبادرة والإرادة والخوف...)

- أن نُحسِن قياس وتقويم مستوى تقديرنا لذواتنا(المراقبة الذاتية وتصحيح الأخطاء والتخلص من الأنانية والحوار الايجابي مع الذات والتعاطف والإحساس بالأخر...)
- أن يتحقق لدينا التوازن بين الذات الواقعية والذات المثالية وبين الغرور والاحتقار وبين التهور والتردد وبين المغامرة والخوف**(إسماعيل علوي، 2017، 85).**

ولا ننسى الإشارة إلى أن للمدرس تأثير هام على الاتجاهات نحو الذات لدى التلميذ، خاصة إذا كانت هذه الاتجاهات متعلقة بمشاعره، وحول كونه قادرا على التفكير وحل المشكلات، والإجابة على الأسئلة، وعلى المدرس أن يساعد التلاميذ على رؤية أنفسهم بطريقة أكثر ايجابية وفي أن يكونوا واقعين فيما يتعلق بقدراتهم**(بطرس بطرس، 2008، 483).**

خلاصة الفصل:

من خلال العرض السابق لمفهوم تقدير الذات يتبين أنه نال اهتمام العديد من الباحثين فقد كان محور العديد من الدراسات العربية والأجنبية، لما له من دور فعال في إكساب الأفراد الصحة النفسية والتوافق النفسي، إضافة إلى انه يعتبر مفتاح من مفاتيح النجاح، فالفرد الذي له تقدير عالي لذاته يستطيع الوصول إلى أهدافه وتخطي عقبات الفشل بكل كفاءة وجدارة.

وكما لاحظنا أيضا أهمية التفاعل الاجتماعي للفرد في تطوير ونمو تقدير الذات، وذلك من خلال تقييم نفسه مقارنة بالآخرين، فقد ركز العديد من المنظرين على أهمية نظرة الأشخاص المقربين في تعزيز الذات وتقديرها، فتقدير الذات من السمات الشخصية التي تقوي البناء النفسي للفرد من خلال ثقته بنفسه وبقدراته أثناء مواجهة المواقف الجديدة، ومن خلال أيضا النظرة الايجابية لذاته ونظرة الآخرين له.

الفصل الثالث

الصلابة النفسية

تمهيد

1- نشأة مفهوم الصلابة النفسية

2- مفهوم الصلابة النفسية

3- أبعاد الصلابة النفسية

4- بعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية

5- أهمية الصلابة النفسية

6- كيفية الاستجابة للمواقف الضاغطة لذوي الصلابة النفسية

7- النماذج المفسرة للصلابة النفسية

8- عوامل نمو الصلابة النفسية

9- مميزات الأفراد ذوي الصلابة النفسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الضغوط ظاهرة طبيعية في حياة الإنسان وهي تختلف باختلاف المواقف التي يتعرض لها وبشدتها، فهي تشكل عائق أمام تقدمه وتطوره وقد تؤثر بشكل سلبي على صحته النفسية والجسدية، كما أن طريقة مواجهة هذه المواقف الضاغطة تختلف باختلاف الأفراد فلكل فرد شخصيته وسماته وقدراته التي تختلف من شخص لأخر، ولهذا غير الباحثين اتجاه اهتماماتهم من البحث عن الاضطرابات وأسبابها إلى البحث في أسباب الصحة والتوافق النفسي.

فقد بدأت الدراسات في مجال الضغوط النفسية خلال السنوات القليلة الماضية لاسيما في الثمانينيات وبداية التسعينات في التركيز على الجوانب الايجابية في الشخصية، وعلى المتغيرات التي من شأنها أن تجعل الفرد يظل محتفظاً بصحته الجسمية والنفسية في مواجهة الضغوط**(عماد مخيمر، 2012، 20-21)**، واعتبرت الصلابة النفسية من بين المتغيرات التي لاقت اهتماما من الباحثين ورواد علم النفس الايجابي، لأنها من السمات الايجابية للأفراد الذين يستطيعون تخطي الإحداث الضاغطة بفاعلية، فهي تعمل كجدار واقٍ يمنع تأثير الضغوط على صحة الأفراد النفسية والجسمية.

وفي هذا الفصل سنتناول مفهوم الصلابة النفسية بشيء من التفصيل، من خلال التطرق إلى بعض تعريفات الباحثين لها وأهميتها، إضافة إلى كيفية عملها في مواجهة الضغوط، والأطر النظرية التي اهتمت بها وأخيرا مميزات ذوي الصلابة النفسية المرتفعة والمنخفضة.

1- نشأة مفهوم الصلابة النفسية:

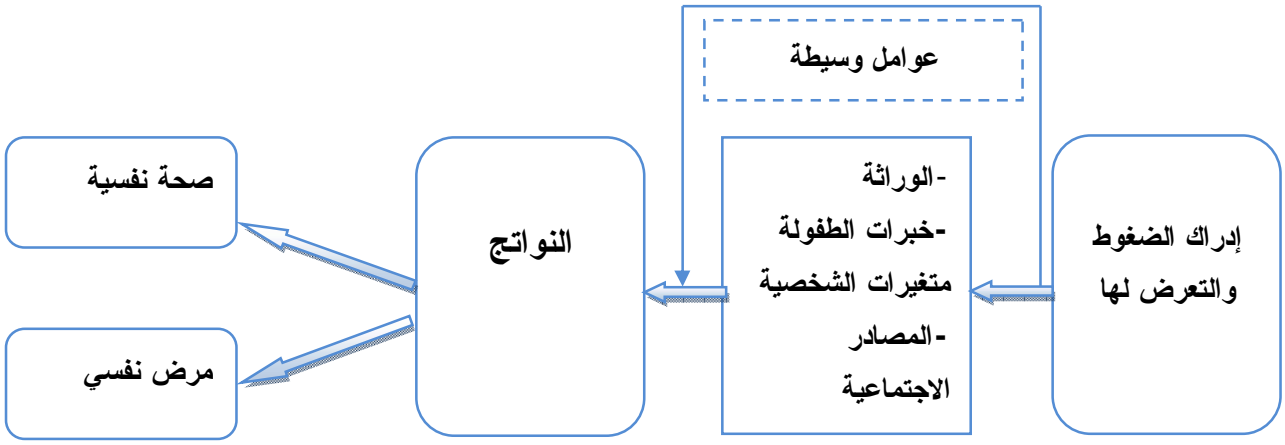
كانت اغلب الأبحاث في علم النفس سابقا تهتم بدراسة الضغوط وعلاقتها بالمرض والاضطرابات النفسية التي تسببها الأحداث الضاغطة، وبعد ملاحظة بعض الباحثين إلى أن بعض الأفراد يتجاوزن المواقف الشاقة بسلاسة وبأعراض أقل حدة محافظين على توازنهم النفسي وصحتهم النفسية تحول الهدف من بحثهم إلى معرفة العوامل التي تخفف من تأثير الحدث الضاغط وتسليط الضوء على السمات الايجابية التي تساعد في ذلك.

فقد تم تحويل مسار البحث في مجال دراسة الضغوط من مجرد دراسة العلاقة بين إدراك الأحداث الضاغطة إلى التركيز على متغيرات المقاومة على يد مجموعة من الرواد أمثال **Kobasa(1979، 1982)** و**Garmezy (1983)** و**Rutter (1990)** و**Holahan & Moos (1985، 1986، 1987، 1990)**، وأشار هؤلاء الرواد إلى أن البحث في مجال الضغوط يجب أن يتحول إلى التركيز على الصحة وليس المرض، وعلى المتغيرات الايجابية سواء كانت متغيرات نفسية أو اجتماعية والتي من شأنها أن تجعل الفرد يحتفظ بصحته الجسمية والنفسية عند مواجهته للضغوط بل وتدعم قدرته على المواجه الناجحة لهذه الضغوط**(عماد مخيمر، 2012، 09).**

لهذا اقترحت الصلابة النفسية كعامل هام وحيوي من عوامل الشخصية في مجال علم النفس ولتكون عاملا حاسما في تحسين الأداء النفسي والصحة النفسية والبدنية وكذلك المحافظة على السلوكيات الصحية **(فضل عبد الصمد، 2002، 235)**، وقد نشأ هذا المفهوم على يد الأمريكية **Suzanne Kobasa** أثناء إعدادها لرسالة الدكتوراه تحت إشراف أستاذها **Maddi** بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية وانتهت منها سنة **1977**، وفي أبحاثها التي استكملت فيها الأبعاد المختلفة للصلابة النفسية والمتغيرات المرتبطة بها**(عماد مخيمر، 2012، 11).**

فقد لاحظت **Kobasa** أن بعض الناس يستطيعون تحقيق ذواتهم وإمكاناتهم الكامنة برغم من تعرضهم للكثير من الإحباط والضغوط، لذلك فقد كانت ترى أنه يجب التركيز على الأشخاص الأسوياء الذين يشعرون بقيمتهم ويحققون ذواتهم وليس المرضى**(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 152).**

ورأت أيضا أن السبب في عدم تأثر هؤلاء الأشخاص بالضغوط هي العوامل الوسطية **Mediators** بين التعرض للضغوط ونواتجها، وقدمت نموذجها الأول عن العلاقة بين الضغوط والأمراض في سنة **1979** وهذا النموذج كما يلي:



الشكل رقم(03): النموذج الأول لكوبازا في الصلابة النفسية (عماد مخيمر، 2012، 16)

يبين هذا النموذج أن هناك نواتج للضغوط والتعرض لها وهي الحصول على الصحة النفسية أو المرض النفسي، وحدوث هذه النواتج متعلق بتأثير العوامل الوسيطة والتي تعمل على تقييم الضغط واستخدام الوراثة وخبرات الطفولة ومتغيرات الشخصية وكذلك المصادر الاجتماعية، أي أن العوامل الوسيطة لها علاقة بكل من إدراك الضغط ونتيجته.

غالبا ما يستجيب الناس للضغط بطرق مختلفة، فجميعنا يعرف الكثير من الناس الذين يستسلمون بيأس لمجرد حدوث أبسط خطأ في خططهم التي رسموها لأنفسهم، وبالمقابل فنحن نعرف آخرين يبدون قادرين على مواجهة النكبات والتحديات برباطة جأش، مستجمعين ما لديهم من إمكانيات ذاتية واجتماعية لاحتواء المشكلة، ويتوقف التأثير الذي يمكن أن ينشأ عن احتمال التعرض لأي حدث ضاغط بشكل رئيسي على كيفية تقييم الفرد له**(شيلي تايلور، 2008، 351).**

ومنها اشتقت **Kobasa** مصطلح الصلابة النفسية متأثرة بالفكر الفلسفي الوجودي الذي يرى أن الإنسان في حالة صيرورة مستمرة، والذي يركز في تفسيره لسلوك الإنسان على المستقبل لا الماضي، ويرى أن دافعية الفرد تتبع أساسا من البحث المستمر المتنامي عن المعنى والهدف من الحياة**(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 152).**

فهؤلاء الأشخاص الذين يتسمون بالصلابة النفسية لديهم القدرة على التحكم ولديهم الالتزام تجاه القيم والأخلاق، ولديهم القدرة على التحدي واعتبار أن التغير ليس تهديدا لهم بقدر ما هو اختبار لقوتهم وصلابتهم**(عماد مخيمر، 2012، 12).**

وهذا ما أشار إليه **عمور عمر وآخران(2013)** في دراستهم إلى أن علماء النفس والباحثين اجمعوا على أن الصلابة النفسية مصدر من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية حيث يتقبل الفرد التغيرات والضغوط التي

يتعرض لها وينظر لها على أنها نوع من التحدي وليس تهديدا فيركز جهوده على الأعمال التي تؤدي غرضا معينا وتعود عليه بالفائدة**(عمور عمر وآخران، 2013، 164).**

ومن خلال ما سبق تبين أن الصلابة النفسية عامل وسيط يعمل على تعديل إدراك تأثيرات الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية والجسمية للفرد، والتخفيف منها، من خلال عمل المكونات الثلاثة لها والتي تتمثل في الالتزام والتحكم والسيطرة، فهي تعمل على التقييم الموضوعي للحدث الضاغط واستخدام الاستراتيجيات الفعالة والمناسبة له.

ولهذا ذهب **Maddi (2006)** إلى القول بأن الصلابة النفسية تؤدي إلى التميز في الأداء وتعزيز الصحة الجسمية والنفسية وبناءً على ذلك بدأت الأبحاث التي تحاول مقارنة قوة الصلابة النفسية بالمتغيرات الأخرى المقترحة في علم النفس الايجابي على الأداء والصحة **(Maddi,2006,166-167) .**

إن الدراسات التي اهتمت بالصلابة النفسية تفيد في بناء تصور واضح حول هذا العامل الذي له دور كبير في الصمود والتماسك أمام الأحداث الضاغطة والخروج منها بأقل ضرر من أجل الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسمية، فتركيز الدراسات حول هذا المتغير تساعد كذلك في إيجاد طرق لتنميته وتطويره لدى الأفراد، خاصة ونحن نعيش في عصر تميز بكثرة الضغوط والمشكلات.

2- مفهوم الصلابة النفسية:

كما وضحنا سابقا يعود هذا المفهوم لـ **Kobasa (1979)** حيث توصلت إلى هذا المفهوم من خلال سلسة من الدراسات والتي استهدفت معرفة المتغيرات النفسية التي تكمن وراء احتفاظ الأشخاص بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط، وتُعَرِف **Kobasa** الصلابة بأنها" اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة"،**عن(فاروق عثمان، 2001، 209).**

وبينت كذلك بأن الصلابة النفسية مجموعة من السمات الشخصية تعمل كمصدر أو كواق لأحداث الحياة الشاقة، وأنها تمثل اعتقادا أو اتجاها عاما لدى الفرد في قدرته على استغلال كافة مصادره وإمكاناته النفسية، والبيئة المتاحة، كي يدرك أحداث الحياة الشاقة إدراكا غير مشوه، ويفسرها بمنطقية وموضوعية، ويتعايش معها على نحو ايجابي، وأنها تشمل ثلاثة أبعاد هي (الالتزام والتحكم والتحدي)**(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 153).**

وعرفها **عماد مخيمر(1996)** أيضا بأنها نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد اتجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد بأن بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث

بتحمل المسؤولية عنها، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديدا أو إعاقة له**(خيرة شويطر، 2016-2017، 91-92)**.

ومن جهة أخرى اعتبرها **البهاص (2002)** بأنها إدراك الفرد وتقبله للتغيرات أو الضغوط النفسية التي يتعرض لها فهي تعمل كوقاية من العواقب الحسية والنفسية للضغوط وتساهم في تعديل العلاقة الدائرية التي تبدأ بالضغوط وتنتهي بالإنهاك باعتباره مرحلة متقدمة من الضغوط، **عن(احمد أبو اسعد، 2015، 168)**.

وحسب **الحواجري (2004)** فالصلابة النفسية هي العامل الذي يميز بعض الأفراد بمقدرتهم على مجابهة الضغوط وتحملها مقارنة بالآخرين، حيث أن أفضل المتكيفين مع الضغوط هم الأشخاص الذين لديهم سمات شخصية يطلق عليها الشخصية الصلدة وهي تسمية لأشخاص لديهم التزام عال ويستمتعون بعملهم وأسرهم وأصدقائهم، والذين يملكون الإحساس بالسيطرة على الأمور والذين يمتلكون الإحساس بالقدرة على مجابهة التحديات،**عن(حدة يوسفي، 2016، 100)**.

وذهب **نبيل دخان وبشير الحجار(2006)** للقول بأنها اعتقاد عام لدى الفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة**(نبيل دخان، بشير الحجار، 2006، 373)**.

واعتبرت **Shelley Taylor (2008)** الصلابة النفسية خاصية يتسم بها الفرد من مظاهرها الشعور بالالتزام والإيمان بالقدرة على ضبط الذات والاستعداد لمواجهة التحدي ويعتقد بأن هذه السمة تشكل مصدرا مفيدا في التعامل مع الأحداث الضاغطة**(شيلي تايلور، 2008، 720)**.

فالصلابة النفسية تُعَبِر عن قدرة التحمل التي تعكس نمطا معرفيا وانفعاليا وسلوكيا من المقاومة للارهاقات، ويقصد بالمقاومة مجموعة من القناعات حول الذات والمحيط**(سامر رضوان، 2009، 180)**.

ورأت **تنهيد البيرقدار(2011)** أنها قدرة الفرد على وضع استراتيجيات معينة في المواقف التي يتعرض فيها للضغوط النفسية والتي تساعده في حل المشكلات التي سببتها هذه الضغوط**(تنهيد البيرقدار، 2011، 32)**.

وذهب **عمرو عمر وآخران(2013)** إلى تعريفها على أنها مقدرة الفرد على تجهيز أساليب المواجهة الايجابية والفعالة والمتمثلة في (الالتزام والتحكم والتحدي) للتكيف مع الأزمة أو الموقف المسبب للضغط بسلوك متوازن يتسم بالعقلانية ويعود بالفائدة على الصحة النفسية والجسمية للفرد**(عمور عمر وآخران، 2013، 164)**.

وذكرت Liudmyla, &ath (2019) أن الصلابة النفسية تعتبر كسمة شخصية شاملة وهي تنظيم ذاتي شامل ومفتوح ونظام تحديد ذاتي للعلاقات بين الفرد والعالم ومورد ضروري مهم يمكن أن يسهم في تعزيز الصحة البدنية والنفسية للفرد وفي التكيف الناجح في مواقف الحياة الصعبة ومواقف الاختيار، وفي سمو الشخصية (**Liudmyla Serdiuk, &ath,2019, 101**).

يظهر من خلال التعريفات السابقة أن الصلابة النفسية تعتبر سمة أو مجموعة من الخصائص الشخصية التي لها دور فعال في التخفيف من أثار الأحداث الضاغطة، فهي تعمل كمعدل لها من خلال التقييم المعرفي والسلوكي لهذا الحدث الضاغط، واستخدام المصادر الشخصية والاجتماعية، إضافة إلى تحديد الإستراتيجية المناسبة من أجل التقليل من الإجهاد المصاحب للضغوط وتخطيه بكل فاعلية وصولا للتكيف السليم، والتمتع بالتوازن الانفعالي والصحة النفسية.

وجدير بالذكر فالصلابة النفسية سمة ذات ثلاثة أبعاد وهي الالتزام والتحكم والتحدي، ويستطيع الفرد من خلالها مواجهة الصعاب والتحديات، بل والأزمات التي تقف عائقا بينه وبين التمتع بالحياة والرضا عنها والشعور بمعناها**(جمال تفاحة، 2009، 274)**.

وهذا ما أشار إليه **Maddi (2004)** بحيث أن الصلابة النفسية تتكون من ثلاث مكونات هي الالتزام والتحدي والسيطرة أو التحكم، وأن تكون متحديا معناه أن تتقبل أن الحياة بطبيعتها ضاغطة، وأن ترى بحكمتك في هذه التغيرات الضاغطة فرصا للنمو والتطور الشخصي، وأن تمتلك القدرة التي تجعلك تتعلم من خلال تحويل تلك الضغوطات لصالحك ومن ثم تؤمن بقدرتك على التعلم من الفشل تماما كما تتعلم من النجاح، **عن(مريامة حنصالي، 2013-2014، 132)**.

كما أن شعور الأفراد الذين يتميزون بالصلابة بالالتزام والقدرة على ضبط الأمور والاستعداد لقبول التحدي يجعلهم يقيمون أحداث الحياة التي يمكن أن تكون ضاغطة بطريقة أفضل من أولئك الأشخاص الذين لا يتميزون بالصلابة ولذلك فقد يتخذون إجراءات أكثر مباشرة لمعرفة المزيد عن هذه الأحداث ودمجها في مجريات حياتهم وللتعلم منها ما يمكن أن يستفيدوا منه في المستقبل**(شيلي تايلور،2008، 356)**.

3- أبعاد الصلابة النفسية:

تتكون الصلابة النفسية من ثلاثة أبعاد وهي الالتزام والتحكم والتحدي وهي تعمل في تكامل وانسجام فيما بينها ليتمتع الفرد بصلابة نفسية مرتفعة، وهذا ما أكده **Maddi (2002)** في مقاله "قصة الصلابة النفسية:عشرون سنة من التنظير والبحث والتطبيق" حيث أشار إلى أنه يجب أن يمتلك الفرد

كل الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية وهي الالتزام والتحكم والتحدي ووضح أنه بامتلاك مكونين من الصلابة النفسية بدون المكون الثالث يؤدي إلى الحصول على صلابة نفسية منخفضة، وأنه من الواضح أن تركيبة العناصر الثلاثة تُكَوِن الصلابة النفسية**(Maddi,2002,175-176).**

فالمكونات الثلاثة للصلابة النفسية(الالتزام، التحدي، التحكم) تعمل بصفة ارتباطية في مواجهة الضغوطات والأزمات مما يؤدي إلى نمو نفسي شخصي متوازن وأي نقص في إحدى المكونات يؤدي إلى الاضطرابات النفسية**(هناء ناوي، 2013-2014، 344).**

3-1 الالتزام:

يقصد بالالتزام القدرة على الاعتقاد بحقيقة الفائدة وأهميتها وقيمتها أي لمن يعمل المرء وماذا يعمل؟ **عن(انتصار قاسم، 2009، 12).**

فالالتزام(**Commitment**)هو إدراك الهدف من الأنشطة الحياتية،**عن(كارين رودهام، 2012، 42).**

ويعني اعتقاد الفرد في حقيقة وأهمية وقيمة ذاته وفيما يفعل، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال قيمة الحياة التي تكمن في ولاء الفرد لبعض المبادئ والقيم واعتقاده أن لحياته هدفا ومعنى يعيش من اجله**(فاروق عثمان، 2001، 210).**

أي أنه يمثل تبني الفرد لقيم ومبادئ ومعتقدات وأهداف محددة وتمسكه بها وتحمله المسؤولية تجاه نفسه ومحيطه ويعكس مستوى الصلابة النفسية**(هناء ناوي، 2013-2014، 344).**

ومن جهة أخرى اعتبر **سامر رضوان(2009)** أن الالتزام هو الالتزام الشديد لفرد ما بمواقف حياتية مختلفة والمشاركة الفعالة والاندماج في العلاقات الاجتماعية**(سامر رضوان، 2009، 180).**

ولهذا يعتبر مكون الالتزام من أكثر مكونات الصلابة النفسية ارتباطا بالدور الوقائي للصلابة بوصفها مصدرا لمقاومة مثيرات المشقة**(حدة يوسفي، 2016، 109).**

وأشارت **Kobasa (1985)** إلى أن الالتزام الشخصي أو النفسي يضم كلا من:

- **الالتزام تجاه الذات**: وعرفته بأنه اتجاه الفرد نحو معرفة ذاته وتحديده لأهدافه وقيمه الخاصة في الحياة، وتحديده لاتجاهاته الايجابية على نحو تميزه عن الآخرين.
- **الالتزام تجاه العمل**: وعرفته بأنه اعتقاد الفرد بقيمة العمل وأهميته سواء له أو للآخرين، واعتقاده بضرورة الاندماج في محيط العمل وبكفاءته في انجاز عمله، وضرورة تحمله مسؤولية العمل والالتزام بنظمه، **عن(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 156).**

وقد أشارت Kobasa (1983) إلى هذا من خلال دراساتها بحيث أن الأشخاص الأكثر شعورا بالالتزام(تجاه أنفسهم والآخرين والقيم) هم أكثر صحة نفسية من الأشخاص الذين يشعرون بالاغتراب وذلك عند مواجهتهم للضغوط، فالأشخاص الذين يشعرون بالالتزام لديهم قيم ويشعرون بالالتزام والمسؤولية تجاه ذواتهم وتجاه الآخرين ولديهم أهداف يسعون إلى تحقيقها ويحققونها تحت الضغوط**(عماد مخيمر، 2012، 17).**

لهذا لدى هؤلاء الناس الرغبة الحقيقة في الانخراط بالأشياء والالتزام بالمهمات التي يقومون بها بدلا من الانسحاب أو العزلة أو الاستسلام بسرعة، فهم يعملون ما يجب أن يعمل ويواجهون ما يجب أن يواجه وأن هذا العمل وتلك المواجهة نابعة من الذات**(ثامر السميران، عبد الكريم المساعيد، 2014، 21).**

3-2 التحكم:

يقصد بالتحكم (Control) الاعتقاد بالقدرة على التأثير الذاتي في المواقف،**عن(كارين رودهام، 2012، 42).**

فالتحكم هو الإحساس بأن الشخص مسؤول عن ما يواجهه من أحداث في حياته، وأن لديه القدرة على التأثير في ظروف بيئته**(شيلي تايلور، 2008، 356).**

ونجد أن **رضوان(2009)** تناول التحكم على أنه خبرة الإنسان بأنه يمتلك تأثيرا محددا وواضحا على أحداث حياته**(سامر رضوان، 2009، 180).**

ويعني أيضا الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرار ومواجهة الأزمات كما يشير التحكم إلى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له **(فاروق عثمان، 2001، 210)**، فالتحكم يتمثل في قدرة الفرد على توقع حدوث المواقف الصعبة بناء على استقراه للواقع ووضع خطط مناسبة للتقليل من أثارها، وذلك باستعمال الإمكانيات المادية والمعنوية والمعرفية مسيطرا على نفسه، متحكما في انفعالاته**(هناء ناوي، 2013-2014، 344).**

وقد افترض **Averill** أن الشخص السليم يمتلك:

- السيطرة الحاسمة (**décisionnal control**): أو القدرة على اختيار البديل المناسب وذلك للسيطرة على الضغط.
- السيطرة المعرفية (**cognitive control**):أو القابلية على تفسير التقييم ودمج مختلف أنواع الأحداث الضاغطة لخطط الحياة المتطورة.

- مهارات التعامل (**coping skill**): أو المجموعة الكبيرة للاستجابات اتجاه الضغط من خلال الدوافع الشخصية للإنجاز عبر المواقف،**عن(انتصار قاسم، 2009، 13).**

ويتضمن التحكم ما يلي:

- القدرة على اتخاذ القرار والاختيار من بين بدائل متعددة.
- القدرة على التفسير والتقدير للأحداث الضاغطة.
- القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة لإنجاز والتحدي.

(فاروق عثمان، 2001، 210)

غير أن **عزة الرفاعي(2003)** أشارت إلى أن التحكم يتضمن أربع صور رئيسية وهي:

- **القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة:** ويحسم هذا التحكم الفصل باتخاذ القرار طريقة التعامل مع المواقف سواء بإنهائه أو تجنبه، أو بمحاولة التعايش معه، ولذا يرتبط هذا التحكم بطبيعة الموقف نفسه وظروف حدوثه حيث يتضمن الاختيار من بين البدائل.
- **التحكم المعرفي(المعلوماتي):** استخدام العمليات الفكرية للتحكم في الحدث الضاغط.
- **التحكم السلوكي**: وهو القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدي.
- **التحكم الاسترجاعي**: ويرتبط بمعتقدات الفرد واتجاهاته السابقة عن الموقف وطبيعته، فيؤدي استرجاع الفرد لمثل هذه المعتقدات إلى تكوين انطباع محدد عن الموقف، ورؤيته على أنه موقف ذو معنى وقابل للتناول والسيطرة عليه.

عن(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 157)

وقد توصلت **Kobasa (1983)** إلى أن الأشخاص الأكثر شعورا بالتحكم في أحداث حياتهم هم أكثر صحة نفسية من الأشخاص الذين يشعرون بالعجز **Powerless** عند مواجهة الأحداث الخارجية، فالأشخاص الذين ترتفع لديهم القدرة على التحكم يستطيعون اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة ولديهم القدرة على التقييم الموضوعي للأحداث ولقدرتهم على مواجهتها ولديهم مهارات المواجهة، وكما أن لديهم دافعية للانجاز،**عن(عماد مخيمر، 2012، 17).**

ولهذا فإن احتفاظ بعض الأفراد بصحتهم في ظل تعرضهم للضغوط راجع إلى سمة التحكم لديهم التي تؤهلهم لتبني إستراتيجية تعامل تمكنهم من حل مشاكلهم بدلا من الاستسلام لها**(خيرة شويطر، 2016-2017، 285).**

وهذا ما تبين من خلال العديد من الاستقصاءات أن شعور الفرد بالقدرة على التحكم بالأحداث الضاغطة يرتبط مع الصحة الانفعالية والتعامل الناجح مع الحدث الضاغط، ومع الصحة النفسية الجيدة ومع تغيير السلوك، بما يساعد على الارتقاء بالصحة وتحسن الأداء في المهام المعرفية(**شيلي تايلور، 2008، 359-360).**

وعلاوة على ذلك توصلت دراسة **خيرة شويطر(2016-2017)** إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين بعد التحكم وبين أساليب إدارة الضغوط المتمثلة في تعاطي المواد النفسية والابتعاد السلوكي، فالأفراد ذوو السيطرة الداخلية هم أكثر الأشخاص قدرة وكفاءة على التعامل مع ضغوط الحياة بنجاح وتتسم نظرتهم المستقبلية بالتفاؤل نحو التغير الأفضل(**خيرة شويطر، 2016-2017، 287).**

ولهذا لدى هؤلاء الناس قدرة مدركة ذاتية في الشعور والسلوك، فهم يرون أنفسهم مؤثرون أو العنصر الهام فيما يحدث لهم من تعزيز أو عقاب، باختصار يتحكمون في حياتهم وهم المدراء الحقيقيين لحياتهم، كما أن مكان الضبط لديهم داخلي فهم مثلا يعتقدون بأن الأشياء الجميلة في حياتهم تحدث نتيجة للجهد وليس للحظ(**ثامر السميران، عبد الكريم المساعيد، 2014، 22).**

3-3 التحدي:

يقصد بالتحدي(**Challenge**) رؤية التكيف والتغيير باعتباره خبرة طبيعية وايجابية،**عن(كارين رودهام، 2012، 42).**

أي الاعتقاد بأن التغير أو عدم الاستقرار هو الأمر الطبيعي وتفسير أحداث الحياة الضاغطة على أنها فرصة للنمو(**مايكل ارجايل، 1993، 240).**

ويشير إلى اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديدا له، مما يساعد على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية ويظهر التحدي في اقتحام المشكلات لحلها والقدرة على المثابرة وعدم الخوف عند مواجهة المشكلات(**فاروق عثمان، 2001، 210).**

كما أنه يعتبر الاستعداد لتقبل التغير ومواجهة أنشطة جديدة تتيح الفرصة للنمو(**شيلي تايلور، 2008، 356).**

ورأى **رضوان(2009)** أن التحدي هو النظر لمتطلبات الحياة وارهاقاتها على أنها تحديات وليست تهديدات، تقود إلى دوافع للتصرف ودوافع للتعديل(**سامر رضوان، 2009، 180)**، وهذا ما بينته دراسة **Liudmyla, &ath(2019)** بحيث أشارت إلى أن جوهر هذا المكون هو تصور أحداث الحياة ومشاكلها من قبل الفرد كتحدي واختبار له **(Liudmyla Serdiuk, &ath,2019,99).**

كما أنه يمثل قدرة الفرد على التكيف مع مواقف الحياة الجديدة، وتقبلها بكل ما فيها من مستجدات سارة أو ضارة، باعتبارها أمورا طبيعية لابد من حدوثها لنموه وارتقائه، مع قدرته على مواجهة المشكلات بفاعلية، وتخلق لدى الفرد مشاعر التفاؤل في تقبل الخبرات الجديدة، وإذا اتسم الفرد بقوة التحدي فإنه يستمر في التعلم من تجاربه السابقة والموجبة، ويعتبرها مصدرا للنمو والانجاز، وسيعتقد دوما أن التغيير وليس الثبات هو الطبيعي في الحياة، وأن التعامل الفعال الايجابي مع التغيير يؤدي إلى النضج وليس لتهديد الإحساس بالأمن**(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 158).**

وهذه الخصائص من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي للفرد رغم التعرض لأحداث سلبية ضاغطة،**عن(حدة يوسفي، 2016، 111).**

وأشارت **Kobasa (1983)** إلى أن الأشخاص الذين يشعرون بالتحدي، وأن التغير ضروري للحياة وليس تهديدا لهم يحتفظون بصحتهم الجسمية والنفسية عند مواجهة الضغوط أكثر من الذين يشعرون بالتهديد ويتوقعون الخطر، كذلك فهم يشعرون بالايجابية وهم ينظرون إلى الحياة على أنها مليئة بالخبرات المشوقة(المثيرة)، وهم يسعون إلى التغيير ولا يعتبرون التغير تهديدا لهم بقدر ما هو اختبار لقوتهم وصلابتهم وقدرتهم على التحدي، ولديهم القدرة على تحقيق الأهداف،**عن(عماد مخمير، 2012، 17).**

كما رأت **مريامة حنصالي(2013-2014)** في دراستها أن اتسام الأفراد بالتحدي يجعلهم يستمرون في التعلم من تجاربهم السابقة باعتبارها حافزا للانجاز، فالإحساس بالتهديد نتيجة التغيير يفقد الفرد سيطرته على الأحداث، وعلى خلاف ذلك فإن قبول التغيير في الحياة بما تحمله من مستجدات يؤدي للنضج ولاكتساب خبرات جديدة فتطور الشخصية يأتي بالتعلم من التغيير أكثر مما يأتي بالمألوف والمعتاد**(مريامة حنصالي، 2013-2014، 231).**

فالتحدي يترجم من خلال الحماس بعد الأحداث التي تتضمن تغيرا أو بعد النمو الشخصي، فالتحدي يحمل الفضول وحب الاستطلاع والمرونة التكيفية من خلال توقع انجازات ذات قيمة وفائدة، والتحدي يماثل الحذر ولكنه كذلك يقابل الأمن والاستقرار**(حدة يوسفي، 2016، 111).**

ووفقا لدراسة **Liudmyla, &ath (2019)** فإن هناك عدة عوامل تؤثر بشكل ايجابي في مؤشر التحدي وهي الاستعداد للعمل حتى في غياب ضامنات موثوقة للنجاح على مسؤوليته الخاصة، مع الأخذ في الاعتبار أن الحياة هي وسيلة لاكتساب الخبرة، إضافة إلى قبول الذات(قبول الفرد نفسه بصرف النظر عن التقييمات الذاتية لمزاياه وعيوبه)، والهدف من الحياة (الإحساس بفهم ماضي الفرد

وحاضره، النظرة الحالية للعقائد والمعتقدات التي تعطي معنى للحياة والتوجه للعمل على تحقيق الهدف)، والاستقلالية (تقرير المصير والاستقلال، القدرة على مقاومة الضغط الاجتماعي، والتفكير والتصرف بشكل مستقل لتنظيم سلوك الفرد حسب المعايير الشخصية) **(Liudmyla Serdiuk, &ath,2019,100).**

4- بعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية:

يتضح أن الصلابة النفسية تتقاطع مع مفاهيم أخرى وهذا ما أكدته **Kobasa** حيث أشارت إلى أن هذا المفهوم يتشابه مع مفاهيم أخرى مثل الفاعلية الذاتية لـ **Bandura** ومفهوم حاسة التمسك لـ**Antonnovesky(حدة يوسفي، 2016، 102)**، وهنا سنتطرق لبعض المفاهيم المشابهة للصلابة النفسية:

4-1 الفاعلية الذاتية:

يرتبط مفهوم **Bandura** عن فعالية الذات بالقدرة المدركة على التوافق مع المواقف النوعية، فهو يتصل بما يصدره الأفراد من أحكام تركز على قدراتهم على الفعل وهم بصدد إنجاز مهمة معينة في موقف معين، حيث تؤثر أحكام الكفاءة الذاتية –عند **Bandura** - في اختبار أي الأنشطة نمارسها وكم من الجهد نبذله في الموقف، وإلى أي حد نثابر على أداء المهمة وما هي ردود الفعل الانفعالية التي تصدر عنا حين نتوقع ما سيحدث في موقف ما أو حين نندمج في هذا الموقف**(لورانس برفين**، أ، **2010، 211-212).**

وهي كذلك معتقدات الفرد بأنه قادر على القيام بنجاح بتسيير الأمور المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية التي تشتمل على كثير من العناصر الغامضة والغير متوقعة والضاغطة، وبعبارة أخرى فإن الفاعلية الذاتية هي اعتقادنا في كفاءتنا السلوكية في موقف معين**(احمد عبد الخالق، 2015، 295).**

ووُجد أن ذوي الدرجة العالية من الكفاءة الذاتية يواجهون المواقف الضاغطة بدرجة منخفضة من الاستثارة الفيزيولوجية، ولذلك يظل هؤلاء في حالة هادئة نسبيا عند مواجهتهم الأزمات المصاحبة لهذه المواقف**(حدة يوسفي، 2016، 103).**

كما أن خصائص الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة تماثل خصائص الأفراد ذوي الصلابة المرتفعة، حيث نجد من بينها الميل للمهام التي يكون فيها تحد لقدراتهم والالتزام بالأهداف المحددة والمثابرة لتحقيقها وعندما يحدث فشل فإنهم يكونون أسرع في استعادة قواهم وانجاز أهدافهم، كما أن فاعلية الذات تعني القدرة على التحكم في المشكلات وهي تعتبر أحد أبعاد الصلابة النفسية(التحكم)،

وكذا المثابرة في مواجهة هذه المشكلات حتى الوصول إلى حلها وهي كذلك احد أبعاد الصلابة (الالتزام)**(حدة يوسفي، 2016، 103).**

2-4 مركز الضبط:

لا يتأثر من يتصفون بضبط داخلي مرتفع كثيرا بأحداث الحياة الشاقة، وذلك لأنهم يستخدمون طرقا أفضل للمواجهة، فهم يحاولون تغيير الموقف بدلا من تجنبه، أو محاولة التهوين منه كما يفعل من يتصفون بالضبط الخارجي، ويتميز ذوو الضبط الداخلي أيضا بالمرونة وأنهم يستخدمون طرقا أكثر ملائمة لمواجهة المشكلة**(مايكل ارجايل، 1993، 153).**

إن خصائص الأفراد ذوي المركز الداخلي تشبه خصائص الأفراد ذوي الصلابة النفسية ومن بينها القدرة على التحكم والسيطرة على مجريات الأحداث والإصرار والمثابرة على حل المشكلات والالتزام بالأهداف وعزوها إلى السلوك الشخصي، وأي نجاح وتطور فهو ناتج عن العمل والجهد وليس راجعا إلى الحظ أو الصدفة**(حدة يوسفي، 2016، 104).**

3-4 قوة الأنا:

عرفها **الشميمري (2007)** على أنها التوافق مع الذات ومع المجتمع علاوة على الخلو من الأعراض العصابية والإحساس الايجابي بالكفاية والرضا،**عن(علي صالح، 2014، 269).**

إن الأنا القوية هي التي تمسك الزمام في يدها، وتستطيع أن تصرف الأمور تصريفا حكيما، وأن تتفادى الأزمات، وأن توجه التيارات توجيها يُحَولها من الضرر إلى النفع**(محمد جلال، 2017، 166).**

واعتبرتها **إخلاص حسين(2012)** قدرة الفرد على إدراك المواقف الحياتية ومواجهتها بكفاءة فضلا عن تكيفه معها**(إخلاص حسين، 2012، 433).**

ولهذا رأى آخرون أن هناك تداخلا بين مفهومي الصلابة النفسية وقوة الأنا مع بعضهما، حيث أن قوة الأنا تعمل على تدعيم صلابة الفرد النفسية اتجاه الأحداث الضاغطة، وأن الصلابة تعمل جاهدة لوقاية الفرد من وطأة الاضطراب النفسي والجسدي، **عن(حدة يوسفي، 2016، 105).**

4-4 الشعور بالتماسك:

إن الشعور بالتماسك ينشئ جدار صدٍ ودفاعٍ نفسي للفرد يعينه على التكيّف البّناء مع أحداث الحياة الضاغطة والمؤلمة، وتخلق نمطا من الشخصية الشديدة الاحتمال تستطيع أن تقاوم الضغوط وتخفف من آثارها السلبية ليصل إلى مرحلة التوافق، وينظر إلى الحاضر والمستقبل بنظرة ملؤها الأمل والتفاؤل وتخلو حياته من القلق والاكتئاب**(حدة يوسفي، 2017، 67).**

ويتميز الأفراد الذين يملكون شعورا مرتفعا بالتماسك بالقدرة على تبني سلوكات ملائمة للتكيف مع المواقف الجديدة والمفاجئة في سياق النمو، كما لديهم القدرة على الاختيار والتنويع في نماذج الاستجابة لها، كما أن درجة أو مستوى التماسك يؤثر على قدرة الفرد في استخدامه للمصادر المتاحة لكي يحتفظ بصحته ويحافظ على الشعور بالوجود الأفضل،**عن(حدة يوسفي، 2016، 106).**

5- أهمية الصلابة النفسية:

أشارت **Kobasa (1984)** إلى أن الصلابة النفسية تمثل مصدرا ذا أهمية مثل المصادر الأخرى فهي تساعد على التوافق النفسي واتخاذ القرار كما لها القابلية بأن تحدث تأثيرا واقيا أكثر نجاحا من المصادر المعدلة الأخرى**(حدة يوسفي، 2016، 121).**

فأهمية الصلابة النفسية تتمثل في كونها قوة داخلية يمتلكها الفرد، والتي تجعله صامدا مثابرا لتحقيق ذاته ساعيا للتميز، وهي قوة لا يمتلكها إلا من عرف لحياته معنى وهدفا يحي لأجله، يستمد منه طاقته ودافعيته للانجاز بغية تحقيق ذاته، فقد يسبب غياب الهدف أو المعنى في الحياة العديد من الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية بدء من القلق والاكتئاب ووصولا إلى الانتحار والإدمان والجريمة**(محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 282).**

كما أن الصلابة القوية تُمَكن الأفراد من مواجهة المتاعب والتغلب على عوائق الأحداث اليومية بدرجة عالية من الصمود والتحمل، بحيث لا يجعلون هذا الانفعال الناشئ من الإحباط يتمكن منهم أو يقلل من عزيمتهم**(سيد صبحي، 2003، 54).**

ونجد أن دراسة **عايدة صالح وعبد العظيم المصدر(2013)** أشارت إلى أن الشخص الذي يتمتع بالصلابة النفسية هو إنسان قادر على التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي**(عايدة صالح، عبد العظيم المصدر، 2013، 66)**، وهذا ما تطرقت إليه **حدة يوسفي(2016)** التي اعتبرت أن الصلابة النفسية تمثل إحدى الخصائص النفسية الواقية من الضغوط إذ تعمل كواق من تأثير الضغوط على صحة الفرد وتوافقه النفسي والاجتماعي وتساعده على اختيار الأساليب التوافقية للمواجهة، وحيث أن الأفراد مرتفعي الصلابة هم أفراد أكثر توافقا وصحة، فالدراسات النفسية تؤكد أن الذين يتمتعون بدرجات عالية من الصلابة كانوا أقل اكتئابا واقل مرضا...الخ**(حدة يوسفي، 2016، 123-124).**

فالصلابة النفسية مركب مهم من مركبات الشخصية، التي تقي الإنسان من آثار الضغوط الحياتية المختلفة، وتجعل الفرد أكثر مرونة وتفاؤلا وتغلبا على مشاكله المختلفة، وتعمل الصلابة

النفسية كعامل حماية من الأمراض الجسمية والاضطرابات النفسية(**محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 154).**

من خلال ما سبق تتضح أهمية الصلابة النفسية في كونها سمة مهمة من السمات النفسية التي تساعد الفرد على التعايش الصحي مع أحداث الحياة الضاغطة، وتخطي تأثيراتها لبلوغ أهدافه واعتبار الحدث الضاغط خبرة تزيد من نموه وتطوره وأن قدراته وإمكاناته تسمح له بالتحكم في المواقف الضاغطة من أجل الوصول إلى الصحة النفسية.

6- كيفية الاستجابة للمواقف الضاغطة لذوي الصلابة النفسية:

إن هدف السلوك الإنساني بكل بساطة العمل على تخفيض التوتر الذي خلقه تجمع طاقة أكثر من اللازم وإعادة التوازن للجسم والشخص(**باربرا انجلر، 1991، 50).**

ولفهم دور الصلابة النفسية في تعديل العلاقة بين الحدث الضاغط ونتائجه على الصحة الجسمية والنفسية لابد من معرفة كيفية إدراك الأحداث الضاغطة لدى الأفراد، فخبرة الضغط تمر على عمليتين من التقييم وهي:

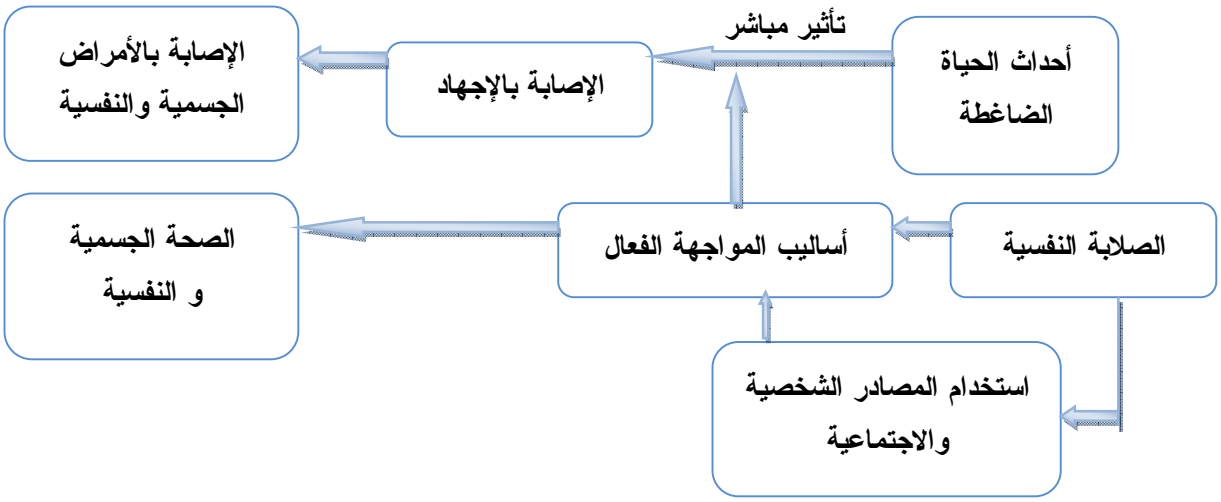
- **عمليات التقييم الأولية:** فقد تدرك الأحداث بأنها تقود إلى نتائج ايجابية أو محايدة أو سلبية، ويتم تقييم الأحداث بأنها سيئة أو يمكن أن تكون سيئة بناء على ما يمكن أن تسببه من أذى أو تهديد أو تحد، ويختص الأذى بتقييم الأضرار التي سببها الحدث، أما التهديد فهو تقييم لما يمكن حدوثه من أضرار في المستقبل بسبب الحدث وقد تُقَيم الأحداث من منطلق ما تسببه من تحدٍ ومن منطلق ما يمتلكه الفرد من إمكانات للتخفيف من المشكلة أو حتى الاستفادة من الحدث.

- **عمليات التقييم الثانوية:** تبدأ عملية التقييم الثانوي للموقف في الوقت الذي يتم به التقييم الأولي للأحداث الضاغطة، وتتضمن عملية التقييم الثانوي إجراء تقييم لإمكانات والمصادر التي يمتلكها الفرد للتعامل مع الحدث الضاغط، وما إذا كانت كافية لمواجهة الأذى والتهديد والتحدي الذي ينشأ عن الحدث وتتشكل في نهاية الأمر الخبرة الذاتية للضغط نتيجة التوازن ما بين التقييم الأولي والتقييم الثانوي، فعندما يكون الأذى أو التهديد كبيراً وتكون إمكانات التعامل مع المواقف متدنية فإن الفرد يشعر بتهديد كبير، أما عندما تكون إمكانات التعامل مع الموقف عالية، فإن الضغط يكون أقل ما يمكن(**شيلي تايلور، 2008، 300-301).**

فقد رأى كل من **Maddi et Kobasa (1984)** أن الأحداث الضاغطة تقود إلى سلسلة من الأوجاع تؤدي إلى استثارة الجهاز العصبي الذاتي، والضغط يؤدي فيما بعد إلى الإرهاق، وما يصاحبه

من أمراض جسدية واضطرابات نفسية ومعرفية، وهنا يأتي دور الصلابة النفسية في تعديل الحلقة الدائرية والتي تبدأ بالضغط وتنتهي بالإرهاق**(هناء ناوي، 2013-2014، 347-348).**

ففي سنة **(1983)** قدمت **Kobasa** نموذجا عن العلاقة بين الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة، كما يلي:



الشكل رقم(04): نموذج كوبازا عن العلاقة بين الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة (عماد مخيمر، 2012، 17)

وتبين من الشكل السابق أن للصلابة النفسية علاقة مباشرة في إدراك أحداث الحياة الضاغطة، فهي تعمل كمتغير معدل لأثار الضغوط من أجل التخفيف من حدة الإجهاد الذي يؤدي إلى الإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية، من خلال استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة والمصادر الشخصية والاجتماعية.

فالصلابة النفسية تشكل عاملا وسيطا بين الضغوط والصحة، إذ تمكن الفرد من إعادة صياغة ما يواجهه من مواقف ضاغطة لإدراكها على أنها تحديا أكثر منها تهديدا يشعره بالخوف والتوتر، ويفقده اتزانه الانفعالي وهو تفسير معرفي أقام عليه كل من **Lazarus** و**Folkman** نظريتهما حول استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية**(محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 282).**

كما لخصت **Kobasa** دور الصلابة النفسية في النقاط التالية وهي:

- تعدل من إدراك لفرد للأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة.
- تؤدي إلى استخدام الفرد لأساليب مواجهة نشطة للأحداث.
- تؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي.

- تقود إلى التغيير في الممارسات الصحية مثل إتباع نظام غذائي صحي وممارسة الرياضة، وهذا بالطبع يقلل من الإصابة بالأمراض الجسمية(**محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 154).**

وفي السياق ذاته أكد **Maddi (2006)** أن جوانب الأداء التي يُتوقع تعزيزها من خلال عملية الصلابة تشمل الفعالية في تنفيذ المهام الصعبة والقيام بدور قيادي وزيادة الإبداع والوعي والحكمة، وتجنب انتهاك القواعد وغيرها من مشكلات السلوك**(Maddi,2006,161).**

كما أن **Hobfool (1989)** أشار بأن الصلابة النفسية تسمح في البداية للفرد بإعادة تفسير الأحداث بشكل يجعل الفرد يقيمها بأنها تحدي أكثر من كونها تهديدا، كما أنها تحدد في المرحلة التالية تبني الفرد لبعض استراتيجيات التوافق كرد فعل على الموقف الضاغط**(حدة يوسفي، 2016، 101).**

وتوصلت دراسة **الحلو (1995)** إلى أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية العالية يلجئون إلى استخدام استراتيجيات التعامل المركز على المشكلة التي من شأنها أن تؤدي إلى حالة التكيف والتوازن، بينما يستخدم ذوو الصلابة النفسية المنخفضة استراتيجيات التعامل المركز على العاطفة والتي تؤدي إلى سوء التكيف، **عن(كامل الزبيدي، 2007، 74-75)**، إضافة إلى أن **Shelley Taylor(2008)** وضحت أنه لتجنب المرض يتم تحويل هذه الأحداث الضاغطة إلى أحداث تسبب ضغطا أقل وثانيا عن طريق استخدام استراتجيات تعامل ناجحة في التعامل مع الضغط**(شيلي تايلور، 2008، 357).**

وقد أشار **Williams & oth (1992)** إلى أن الصلابة النفسية ترتبط بأسلوب المواجهة حيث أن الأفراد الذين يمتلكون صلابة عالية يميلون إلى استخدام أسلوب المواجهة التحويلي (واسماه المواجهة الفعالة) وفيه يقوم الأفراد بتغير الأحداث التي يمكن أن تولد ضغوطا إلى فرص للنمو، لذلك نجدهم يتوافقون مع الأحداث الضاغطة بطريقة ايجابية وفعالة ومتفائلة وعلى النقيض من ذلك الأفراد أصحاب الصلابة المنخفضة يميلون إلى أسلوب المواجهة غير الفعال وهو أسلوب تراجعي تجنبي وفيه يتجنب الأفراد المواقف التي يمكن أن تحدث لهم ضغوطا وبالرغم من هذا التجنب أو الابتعاد فهو يكون مؤقتا حيث أن المواقف الضاغطة لا تنتهي ويظل هؤلاء الأفراد يعانون من التشاؤم والهموم،**عن(فضل عبد الصمد، 2002، 237).**

أما بالنسبة لكيفية تدخل خاصية الصلابة في معدلات الإصابة بالأمراض فهناك من الباحثين من اقترح بأنها غالبا ما تكون عن طريق تبديل السلوك المرضي، أي أن الناس الذين يحصلون على درجات مرتفعة على خاصية الصلابة قد يعتنون بأنفسهم بشكل أفضل وخصوصا عندما يتعرضون إلى

الظروف الضاغطة من أولئك الذين يحصلون على درجات منخفضة على سمة الصلابة(**شيلي تايلور، 2008، 357**).

7- النماذج المفسرة للصلابة النفسية:

7-1 نظرية التحليل النفسي:

تعد نظرية الحوافز من إسهامات **Freud** في التحليل وهي تتميز بأنها تفترض أن لكل فرد بناء شخصيا أو بناء خاصا من الحوافز، وطرقا لإشباع الحوافز ووسائل لتجنب القلق، وهذا البناء الشخصي هو ما يعطي للفرد طابعه الشخصي الفريد، إن هذا البناء الشخصي هو ما يبقى ثابتا نسبيا عبر كل المواقف، وعلى امتداد الحياة(**لورانس برفين، أ، 2010، 259**).

وتعتبر مرحلة الطفولة مرحلة مهمة، فإذا مرت هذه المرحلة في يسر وسلام كان بناء الشخصية سليما متينا يتحمل كثيرا من الصدمات التي قد تصيبه بعد ذلك، وإنما تؤثر هذه الصدمات تأثيرا سلبيا إذا استطاعت أن تجد من أحداث الطفولة الأولى ما يتلاءم معها ويردد صداها، فيثور على النفس، ويؤدي هذا إلى حدوث الانحراف أو الانهيار فيها، فكان المهم هو البناء الداخلي للنفس، فإذا كان في هذا البناء نقطة ضعف أمكن للأحداث الخارجية أن تنال منها(**محمد جلال، 2017، 165**).

تمثل الصلابة قوة الأنا عند التحليلين وهي مركز الطاقة النفسية لديهم ومصدرها، واختصرها **Adler** في الكفاح من اجل التفوق والذي يعكس قدرة الأنا على التحدي والصمود، ولخصها **Jung** فيما اسماه "بالتحقيق الأسمى" أي مواجهة الفرد لما يعترضه من عقبات وتحمله لمسؤولياته والتزامه ومشاركته وتعاونه مع الآخرين(**محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 282**).

وتحدث **Adler** كذلك عن الشعور بالنقص والذي يدفع الشخص إلى التعويض في جانبه الايجابي إذ يخلق هذا الإحساس تحديا ذاتيا داخل الفرد يكون مصدرا لقوة وإرادة خلاقة للإبداع في الحياة، ولا تخلو الحياة من نماذج حققوا لأنفسهم التميز انطلاقا من هذا الشعور، وتتجلى قوة الإرادة في الكفاح المستمر لبلوغ الأهداف المسطرة، فالفرد قوي بتوقعاته حول قدرته على التفوق(**مريامة حنصالي، 2013-2014، 134**).

فقد اعتبر مصطلح قوة الإرادة مرادفا للصلابة النفسية ويمثل ضرورة داخلية للتوجه نحو الحياة لكونها حافزا قويا وجذريا لحل المشاكل والأزمات التي يصادفها الفرد في حياته اليومية، والتي تحدد كيفية مواجهته وتعامله مع تلك المشاكل، عن(**لطيف مكي، براء حسن، 2011، 361**).

ولهذا قال **Adler** في كتابه عن معنى الحياة " نحن لا نصاب بالصدمة من جراء التجارب التي تمر بنا وإنما نحن الذين نسمح للتجربة بأن تتخذ الشكل الذي تؤول إليه في النهاية"**(الفريد ادلر، 2005، 34)**، كما أشار إلى أن عتبة التحمل هي التي تكون الحدود الفارقة بين الأفراد، إذ لا يتسنى لجميع الأفراد أن يكونوا على درجة واحدة من قوة تحمل الحياة بمسؤولياتها الجسام**(الفريد ادلر، 1996، 13)**.

وميز**Jung** الشخص القوي الصلب بأنه يحاول أن يتطور ويتوسع ويتغير نحو الأفضل أما الشخص العاجز فهو الشخص الذي يتحرك إلى الوراء ويبقى حبيس الماضي ويتوقف عن الحركة والتوسع نحو المستقبل، إن ما يزيد الفرد صلابة ويجعله أكثر قدرة على تغيير الأوضاع هو بمواجهتها من خلال التوجه نحو المستقبل والمساندة والمشاركة والتعاون والالتزام وتحمل المسؤولية**(محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 280)**.

7-2 نظرية Richard Lazarus:

أكد **Lazarus** وهو أحد المؤيدين البارزين للتفسير السيكولوجي للضغط، أن انخراط الأفراد لدى مواجهة تغيرات في بيئاتهم يكون بعمليات تقييم أولية، **عن(شيلي تايلور، 2008، 300)**.

ورأى **Lazarus (1976)** أن أحداث الحياة الضاغطة لا تؤدي إلى السلوك غير المتكيف دائما، إنها تحرك أنماطا أو صيغا من أفعال التكيف، وفي بعض الأحيان تكون قوة دافعة للنمو والتطور عندما يكون الفرد في مأزق أو يواجه مشكلة صعبة، ويمتلك أساليب ملائمة ونافعة في مواجهة المشكلة أو المأزق،**عن(انتصار قاسم، 2009، 13)**.

كما اعتقد **Lazarus (1999)** أن أساليب المواجهة هي إحدى العوامل التي ثبت دورها في التخفيف من العلاقة بين ضغوط الحياة والتوظيف النفسي للجسم، إذ رأى أن إمكانية تأثير أساليب المواجهة على كيفية إدراك وإدارة الأحداث الضاغطة،**عن(محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 281)**، وفي السياق ذاته ذكر أن حدوث خبرة الأحداث الضاغطة يحددها مدى إدراك الفرد للحدث واعتباره موقفا قابلا للتعايش معه، **عن(خيرة شويطر، 2016-2017، 96)**.

7-3 نظرية Suzanne Kobasa:

تعتبر **Kobasa** أول من عرف مفهوم الصلابة النفسية انطلاقا من عدة دراسات هدفت فيها إلى معرفة سبب تميز بعض الأفراد بالقدرة على مقاومة الأحداث الضاغطة والتكيف معها بشكل سليم.

فقد تبنت فكرة الفلسفة الوجودية في نظريتها بحيث تمحورت حول القدرة على إيجاد المعنى للحياة أي الهدف الذي يعيش لأجله الإنسان كي لا تفقد حياته معناها**(محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013،**

278)، كما أن الوجودية تعني أيضا محاولات الشخص ليحس بوجوده، من خلال إيجاد معنى لهذا الوجود، ثم يتولى مسؤولية أعماله الخاصة كلما حاول أن يعيش طبقا لقيمه ومبادئه،**عن(انتصار قاسم، 2009، 12).**

كما تأثرت **Kobasa** أيضا بعلماء النفس الإنسانين على رأسهم **Rogers** و**Maslow** اللذين أكدا على أن هناك بعض الأشخاص يستطيعون تحقيق ذواتهم، وإمكاناتهم الكامنة رغم تعرضهم للضغوط، كما كان للمنظور المعرفي **Lazarus** تأثير على نظرية كوبازا الذي ذهب للقول فيه أن التقييم المعرفي للفرد لخصائصه النفسية من بينها الصلابة النفسية يؤثر في تقييمه للحدث الضاغط ذاته، كما يؤثر بدوره في اختياره لأساليب التعامل مع الضغوط،**عن(خيرة شويطر، 2016-2017، 90).**

ويُعد نموذج**Lazarus (1961)** من أهم النماذج التي اعتمدت عليها هذه النظرية، حيث تم التطرق للصلابة من خلال ارتباطها بعوامل حددت في البيئة الداخلية للفرد، الأسلوب الإدراكي المعرفي، الشعور بالتهديد والإحباط)، حيث ذكر **Lazarus** أن الإحساس بالتهديد يحددها في المقام الأول إدراك الفرد للموقف واعتباره ضغطا قابلا للتعايش(تقييم أولي)، وتقييم الفرد لقدراته الخاصة وتحديده لمدى كفاءتها في تناول المواقف الصعبة(تقييم ثانوي)**(حدة يوسفي، 2016، 112).**

هذا في الإطار النظري أما بالنسبة للجانب التجريبي فقد أجرت **Kobasa (1979)** دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والصحة النفسية والافتراض الأساسي في هذه الدراسة أن الأشخاص الذين يختبرون درجات عالية من الضغوط دون أن يصابوا بالمرض لديهم بناء أو تركيب شخص يختلف عن الذين يصابون بالمرض عند تعرضهم للضغوط ذاتها، ويطلق على هذا الترتيب مفهوم الصلابة النفسية، وتكونت العينة من **(161)** من الموظفين الحكوميين ممن تعرضوا إلى درجات عالية من أحداث الحياة الضاغطة خلال السنوات الثلاثة الأخيرة، قسمت إلى مجموعتين: تألفت الأولى من**(86)** ممن تعرضوا إلى ضغوط عالية دون أن يصابوا بالمرض، وتألفت العينة الثانية من **(75)** من الذين تعرضوا إلى الضغوط ذاتها وأصيبوا بالمرض، وقد استخدمت عدة مقاييس، حيث أظهرت النتائج أن المجموعة التي تعرض أفرادها إلى ضغوط عالية دون أن يصابوا بالمرض كانوا يمتلكون إحساسا بالضبط والالتزام، والتحدي أعلى من أفراد المجموعة الأخرى التي تعرض أفرادها إلى الضغوط ذاتها ولكنهم أصيبوا بالمرض،**عن(كامل الزبيدي، 2007، 31-32).**

ورأت **Kobasa** أن الأفراد وحسب أسس فلسفية ونفسية قادرون على مواجهة الظروف الصعبة وتحويل حوادث الحياة المجهدة إلى احتمالات وفرص للتنمية والمصلحة الشخصية، وتظهر لنا

بالخصوص ثلاثة مبادئ وجودية مرتبطة بهذا الاتجاه التفاؤلي وهي الالتزام، السيطرة والتحدي وتشكل معا ملامح الشخصية المقاومة للإجهاد(الصلابة النفسية)،عن **(انتصار قاسم، 2009، 12).**

وقد أشارت أيضا إلى أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد، فالأشخاص الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون**(عماد مخيمر، 2012، 14).**

وفي دراسة لها سنة **(1982)** توصلت إلى أن الصلابة النفسية لا تخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الفرد فقط، لكنها تمثل مصدرا للمقاومة والصمود والوقاية من الأثر الذي تحدثه الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية**(عماد مخيمر، 2012، 21-22).**

و لهذا طرحت **Kobasa** ثلاثة افتراضات في نظريتها حول مفهوم الصلابة النفسية والتي تحققت منها في دراسات عدة وهي:

- **الافتراض الأول**: أن الفرد ذو الضبط العالي عندما يتعرض للضغط يشعر بسيطرة كبيرة على الأحداث الضاغطة ويظهر بصحة نفسية وجسمية جيدة.
- **الافتراض الثاني**: يشعر الفرد الملتزم إزاء أي تهديد بالمسؤولية الكبيرة نحو نفسه ونحو الآخرين فهو لا يتوقف عن المشاركة والنشاط وتقديم يد المساعدة لمن يحتاجها في أشد الظروف قسوة.
- **الافتراض الثالث**:الشخص الذي يواجه الأحداث بكل قوة وتحمل ويحاول تغييرها باستمرار نحو الأفضل كتحدٍ منه للظروف المحيطة، يتسم شعوره هذا بالتفاؤل فضلا عن كونه محفزاً في بيئته ودافعاً قوياً له نحو الانجاز والتقدم**(لطيف مكي، براء حسن، 2011، 364).**

وانتهت من سلسلة دراساتها إلى أن الدراسة في مجال الضغوط يجب أن تتجاوز مجرد دراسة العلاقة بين الضغوط والأمراض إلى دراسة وتقوية متغيرات المقاومة (كالصلابة النفسية أو الفاعلية الذاتية أو المساندة الاجتماعية)، حيث أن تَعرُضَنا للضغوط أمر حتمي لا مفر منه، بل إن **Kobasa** رأت أن الضغوط قد تكون فرصة للنمو النفسي، ولاختبار مدى فاعلية الفرد وقدرته على استخدام مصادره النفسية والاجتماعية، كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية الأحداث الضاغطة**(عماد مخيمر، 2012، 15-16).**

وقد فسرت كذلك الارتباط بين الصلابة والوقاية من الأمراض من خلال تحديدها للخصال المميزة للأفراد مرتفعي الصلابة ومن خلال توضيحها للأدوار الفعالة التي يؤديها هذا المفهوم للتقليل من أثار التعرض للأحداث الضاغطة(**حدة يوسفي، 2016، 113**).

7-4 نظرية Salvador Maddi (1985):

أكد **Maddi** أن في كل موقف من مواقف الحياة يُختار إما الماضي المعروف أو المستقبل المجهول، وأن اختيار المستقبل بما يصاحبه من آمال غير معروفة يصاحبه قلق، وأشار كذلك إلى وجود هدف للفرد ومعنى لحياته يجعله يتحمل احباطات الحياة معتمدا في ذلك على قدراته وإمكاناته الشخصية،**عن(ستار عبد، 2018، 315).**

ولهذا فمن المحتمل أن تتضمن آلية الضغط- صلابة مزيجا من العمليات المعرفية – النفسية- السلوكية، وفي هذا الإطار اقترح كل من **Maddi** و**Hightower (1999)** أن الصلابة تدعم نوعا من المواجهة التكيفية والتي تقلل من أضرار الأحداث الضاغطة، أسمياها بالمواجهة التحولية(**محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 275-276).**

وقد نوه أيضا إلى أن المواقف الصعبة تبني طريقة التفكير في التعامل مع العالم المحيط بنا، وتعمل على توفير الدافع للقيام بالأشياء الصعبة، وعندما تعمل المكونات الثلاثة للصلابة النفسية معا، فهي تسهل الوعي بتكوين معنى للحياة بالقرار الذي نتخذه وبأن نختار مستقبلاً بانتظام رغم القلق من المجهول وهذا ما يؤدي إلى حياة أكثر حيوية(**Maddi,2002,175).**

وهذا ما أكده في مقاله حول الصلابة النفسية سنة**(2006)** بحيث ذكر أن المكونات الثلاثة للصلابة النفسية توفر الشجاعة والدافع للقيام بالعمل الشاق لتحويل الأحداث الضاغطة بدلا من كوارث محتملة إلى فرص نمو**(Maddi,2006,160).**

وأشار **Maddi (2013)** أيضا إلى أن المقاومة لا تشتمل على فكرة البقاء وحسب بل والتطور والازدهار الشخصي بمعنى أنه بإمكان الظروف الضاغطة أن تحسن من الصحة والأداء من خلال ما يتعلمه الفرد ويستخدمه في مواجهتها**(مريامة حنصالي، 2013-2014، 133).**

8- عوامل نمو الصلابة النفسية:

إن سمة الصلابة النفسية هي سمة تكتسب في مراحل مبكرة جدا من العمر، وتصنع الأسرة الكثير من جوانب تكوينها، كما تساهم البيئة الاجتماعية المحيطة بما تتضمن من زملاء ومؤسسات

اجتماعية التي يمارس فيها الطفل نشاطه الاجتماعي على نموها وارتقائها عبر المراحل العمرية اللاحقة المختلفة **(هناء ناوي، 2013-2014، 156).**

ومن بين نتائج دراسة **Holahan &Moos (1985)** أن البيئة الأسرية التي تتسم بالدفء والحب، تجعل الفرد أكثر صلابة وفاعلية، وقدرة على المواجهة وأقل اكتئاباً،**عن(عماد مخيمر، 2012، 23)**، وهذا ما أكدته دراسة **Maddi و(1999) Kosaba** التي توصلت إلى أن الصلابة النفسية تتطور لدى الأفراد الذين يجدون تشجيعاً من الأفراد المحيطين بهم والذين يؤمنون بأنهم قادرين على تحويل الصعاب إلى فرص ويمكنهم مراقبة أنفسهم وهم يقومون بذلك في الواقع،**عن(Maddi,2002,176)** .

وهذا ما أثبتته دراسة **عماد مخيمر(1996)** حيث أن نمو الصلابة النفسية يتوقف بصفة أساسية على طبيعة العلاقة بين الوالدين وأبنائهم، فإدراك الأبناء للدفء والمحبة إذا اقترن بشعور الوالدين ذاتهما بالقيمة، وتشجيع الوالدين لأبنائهم على اتخاذ القرارات بأنفسهم وحل المشكلات المناسبة لسنهم وكذلك تشجيعهم على المبادأة والاستكشاف والاقتحام والتحدي، فإن هذا يجعلهم أكثر صلابة وشعورا بالقيمة والكفاية والفاعلية**(عماد مخيمر، 2012، 29).**

ومن جهة أخرى بينت دراسة **عماد مخيمر (1997)** التي تناولت الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، أن المساندة الاجتماعية تدعم الصلابة النفسية وتقويها وتتفاعل معها ليُسهِمَا معاً في فاعلية مواجهة الفرد للضغوط واستمرار صحته النفسية**(عماد مخيمر، 2012، 26).**

وبالمثل أشارت دراسة **خيرة شويطر(2016-2017)** إلى أن المساندة الاجتماعية تتفاعل مع الصلابة النفسية وتساعد على زيادتها لتساهم في فاعلية الفرد لمواجهة الضغوط، والحفاظ على الصحة النفسية **(خيرة شويطر، 2016-2017، 317).**

ومن جانب أخر نجد أن دراسة **فائقة بدر(2007)** التي توصلت إلى أن هناك علاقة بين الصلابة النفسية والسن، فكلما زاد سن المعلمة زادت صلابتها النفسية نتيجة الخبرات التي مرت بها،**عن(محمد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، 2016، 166)**، وهو ما توصل إليه **عمور عمر وآخران(2013)** إذ أن متغير معدل العمر يساهم في زيادة الصلابة النفسية، وفُسر ذلك بِكَون الخبرة الحياتية التي يمتلكها الفرد الأكبر سنا مقارنة بافتقار الخبرة لدى الأفراد الأقل سنا منه، كما يسهم هذا المتغير في خبرة النضج الذهني والعقلي والفسيولوجي للفرد**(عمور عمر وآخران، 2013، 187).**

كما أكدت دراسة **Liudmyla, &ath(2019)** أن أهم العوامل التي تؤثر على الصلابة النفسية للمتخرجين من الثانوية في مرحلة تقرير مستقبلهم المهني وهي:

- سلوك الذات الايجابي بما في ذلك قبول الذات واحترام الذات..الخ
- وجود أهداف للمستقبل والرغبة في وضع خطط للمستقبل ورؤية هادفة لمستقبل الفرد، والقدرة على تحديد مسار لتطور الذات بشكل مستقل.
- الاستقلالية الشخصية والمساعدة في مقاومة التأثيرات الخارجية وتحديد سلوك الفرد بشكل مستقل وتقييم قدراته على نحو كاف.
- علاقات ايجابية مع الآخرين تساعد على تطوير الكفاءة الاجتماعية للفرد.

(Liudmyla Serdiuk, &ath,2019, 101)

9- مميزات الأفراد ذوي الصلابة النفسية:

توصلت **kobasa** إلى أن الأشخاص الأكثر صلابة هم الأكثر صمودا ومقاومة وانجازاً وضبطاً داخلياً وقيادة واقتداراً ومبادأة ونشاطاً ودافعية**(فاروق عثمان، 2001، 209-210).**

كما حدد **Patterson وRuck (1996)** بعضا من هذه الخصائص للصلابة النفسية وهي مفهوم ذات ايجابي، نظرة متفائلة للمستقبل، مهارات اتصال جيدة ينتج عنها خبرات اجتماعية ايجابية، مهارات حل المشكلات ومهارات اتخاذ القرارات، شعورُ متناميا بشكل جيد بالاستقلال الذاتي ونظم دعم بيئي(داخل أو خارج الأسرة،**عن(مايكل نيستول، 2015، 384).**

كما أنهم يتميزون بالكفاءة في استخدام استراتيجيات التعامل الفعالة النشطة مثل استراتيجيات التعامل المتمركزة حول المشكلة، والبحث عن المساندة الاجتماعية وهم أقل ميلا للتعامل عن طريق التجنب**(شيلي تايلور، 2008، 356).**

وتوصلت دراسة **لطيف مكي وبراء حسن (2011)** إلى أن خصائص الشخصية الصلبة هي القدرة على التحدي وإبداء الشجاعة والجرأة ومواجهة تحديات المستقبل بكل هدوء وحكمة وتفانٍ من خلال معرفة واستثمار القدرات والإمكانيات الخاصة فضلا عن السيطرة والضبط والالتزام والتمتع بالحضور الذي يجعل الفرد يتحمل أقسى الظروف والنتائج المترتبة على أفعاله بدون ندم**(لطيف مكي، براء حسن، 2011، 397).**

إن الأفراد الأكثر صلابة هم الأكثر مقاومة للأمراض المدرجة تحت تأثير الضغط بسبب الطريقة الإدراكية التكيفية وما نتج عنها من انحدار في مستوى التحفيز الفسيولوجي، وأن لديهم أيضا مجموعة من الجمل الايجابية عن الذات أكثر من أولئك الأقل صلابة**(هناء ناوي، 2013-2014، 342).**

كما أنهم يعتقدون بقدرتهم في التأثير أو التحكم في الصعوبات أو المشكلات عوض الشعور بالإنهاك(بعد التحكم والسيطرة)، كما يواجهون مختلف الأحداث كما لو أنها فرص إغناء ونمو شخصي أكثر من كونها أحداثا تتجاوز إمكاناتهم(بعد التحدي)، وكذلك يلتزمون بما يعملون لشعورهم بأهمية وجدوى وقيمة الأنشطة التي يقومون بها عوض الشعور بعدم الالتزام(بعد الالتزام)**(حدة يوسفي، 2016، 118).**

في حين أشار **شكري (1993)** أن الفرد الذي يتمتع بقوة الصلابة النفسية أو كما اسماها قوة التحمل يستمر في عمله حتى يتمه ويكمل أي عمل يتكفل به، ويعمل بجد ويستمر في حل المشكلة أو المسالة حتى النهاية، كما يمكنه العمل إلى وقت متأخر من الليل لينجز ما يقوم به، ويستغرق ساعات طويلة في العمل دون انقطاع، ويستمر في العمل حتى ولو بدا له أنه لا يتقدم خطوة واحدة،**عن(خيرة شويطر، 2016-2017، 112).**

ومن مظاهر الصلابة النفسية أيضا طول العمر، مقاومة الإجهاد، القدرة على التكيف، ضبط النفس، تحقيق الذات، الإدارة الذاتية، التنظيم الذاتي، التغلب على الأزمات الحياتية والمهنية.

(Evald & auth,2016,7036)

أما بالنسبة لذوي الصلابة النفسية المنخفضة قد يكونون ببساطة من ذلك النوع الذي يتميز بخصائص تميل إلى إظهار نزعة وجدانية سلبية وميل إلى الكآبة والقلق والعدوانية، مما يؤدي إلى زيادة الميل لدى هؤلاء الذين يتصفون بتدني الصلابة النفسية للإفادة عن وجدود أعراض جسمية لديهم**(شيلي تايلور، 2008، 357).**

ورأت **Pronost (2007)** بأنهم يعيشون شعورا قويا بالإنهاك، كما لهم القابلية للتأثر بالمواقف الضاغطة ومصادرها، وهؤلاء يتحملون الضغوط النفسية والاجتماعية بدرجة أقل مقارنة بالأفراد مرتفعي الصلابة، وهؤلاء الأفراد يطورون أكثر استراتيجيات مواجهة الضغط الدفاعية كالعزل والإنكار والرفض، كما يشعرون بالإنهاك الانفعالي وفي النهاية يصابون تدريجيا بالإنهاك أو ما يسمى بالاحتراق النفسي،**عن(حدة يوسفي، 2016، 118-119).**

كما تتمثل مميزات هذه الفئة في اتصافهم بعدم الشعور بهدف لأنفسهم ولا معنى لحياتهم ولا يتفاعلون مع بيئتهم بايجابية، ويتوقعون التهديد المستمر والضعف في مواجهة الأحداث الضاغطة المتغيرة، ويفضلون ثبات الأحداث الحياتية، وليس لهم اعتقاد بضرورة التجديد والارتقاء، كما أنهم سلبيون في تفاعلهم مع بيئتهم، وعاجزون عن تحمل الأثر السيئ للأحداث الضاغطة**(عماد مخيمر، 2012، 20).**

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل تبين أن الصلابة النفسية عامل مهم للحفاظ على الصحة النفسية خلال مواجهة الأحداث الشاقة، لهذا كانت محور اهتمام العديد من الباحثين الذين كانت تهدف دراساتهم لمعرفة العوامل الايجابية التي تتوسط العلاقة بين الحدث الضاغط ونتائجه النفسية والجسمية.

فهي ومن خلال مكوناتها الثلاثة تعمل على التخفيف من أثار الضغوط ومقاومتها بكل فاعلية، بحيث تساعد الفرد على التقييم الموضوعي والمعرفي لهذا الحدث واختيار أنسب استراتيجيات المواجهة وتفعيل دور المصادر الشخصية والاجتماعية وصولا إلى التكيف السليم مع الحدث الضاغط.

كما أن الصلابة النفسية مثل باقي سمات الشخصية فهي تنمو وتتطور من خلال تفاعلها مع البيئة وبعض المتغيرات الأخرى ومن خلال تعلم الفرد من خبراته التي يحصل عليها من المواقف الجديدة، فتمتع الفرد بالصلابة النفسية يقيه الوقوع تحت تأثير أعراض الأحداث الضاغطة، من غير أنها تدعم الفرد في مقاومتها والتصدي لها، فهي تجعله يستطيع التحكم في الإجهاد والتوتر الذي تسببه الأزمات والأحداث الضاغطة.

الفصل الرابع

الضبط النفسي

تمهيد.

1- نشأة مركز الضبط

2- مفهوم مركز الضبط

3- مفاهيم مشابهة لمركز الضبط

4- فئتي مركز الضبط

5- مؤشرات مركز الضبط

6- العوامل المؤثرة في مركز الضبط

7- النظريات التي تناولت مفهوم مركز الضبط

8- صفات ذوي مركز الضبط الداخلي

9- صفات ذوي مركز الضبط الخارجي

10- مركز الضبط في المجال الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الضبط النفسي(داخلي،خارجي) من المفاهيم الحديثة التي اهتمت بتفسير سلوك الإنسان في المواقف الحياتية له وربطه بنتائجه، فهو أحد المتغيرات النفسية الهامة التي تساعد على تفسير إدراك الفرد لأسباب حصوله على التعزيز **(بشير معمرية، 1995، 10).**

فهو من السمات الشخصية التي تساعد الفرد على إدراك المواقف الضاغطة وتحديها، فمن يتميز بضبط داخلي له القدرة على التحكم في الأحداث الضاغطة وما يترتب عنها من توتر وإجهاد، بعكس من يميل للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي، بحيث يرى أنه غير قادر على السيطرة على أحداث حياته.

حاولنا في الفصل هذا التطرق إلى هذا المفهوم بشيء من التفصيل، فتناولنا تعريفه عند بعض المنظرين والباحثين وخصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي والضبط الخارجي، إضافة إلى النظريات التي اهتمت بهذا المفهوم.

1- نشأة مركز الضبط:

ظهر هذا المفهوم من الملاحظات المستمرة حول الزيادة أو النقصان في التوقعات التي تتبع التدعيم، حيث ظهر أنها تختلف بانتظام وذلك اعتمادا على طبيعة الموقف وأيضا على صفة أو سمة ثابتة نسبيا للشخص المعين الذي يتم تدعيمه**(احمد أبو اسعد، 2015، 215).**

وبدأت أول محاولة لقياس الفروق الفردية في التوقع العام أو الاعتقاد في السيطرة الخارجية كمتغير نفسي من قبل **Phares (1957)** في دراسته لآثار الصدفة والمهارة على التوقعات للتعزيز حيث وضع **(13)** عبارة تدل على الضبط الخارجي، وفي المقابل **(13)** عبارة تدل على الضبط الداخلي، أما طريقة الإجابة عنها فكانت بطريقة **Likert(Julian Rotter,1966,9)**، لم يكن مفهوم مركز الضبط محددا سابقا قبل أبحاث **Rotter** ولكنه ظهر من خلال مفهوم التوقع، وتعد أعمال **Rotter** وزملائه تكملة لما قام به **Phares** و**William James**، فقد طور مقياسه لمركز الضبط من خلال تطوير مقياس **Phares** و**James(عبد لكريم علي، 2005، 59).**

فقد اشتق العالم النفسي **Julian Rotter** مفهوم مركز الضبط من خلال نظريته للتعلم الاجتماعي في منتصف الخمسينيات، وقد ظهر هذا المفهوم من الملاحظات المستمرة حول الزيادة أو النقصان في التوقعات التي تتبع التدعيم، حيث ظهر أنها تختلف بانتظام وذلك اعتمادا على طبيعة الموقف وأيضا على صفة أو سمة ثابتة نسبيا للشخص المعين الذي يتم تدعيمه،**عن(رشيد البرواري، 2013، 81).**

ويعد مركز الضبط أحد المفاهيم الأساسية التي جاء به **Rotter** في ستينات القرن الماضي، إذ قدمه في عام **1966** وهو متغير في شخصية الفرد يختلف فيه الأفراد من حيث إدراكهم لموقع القوى المسيرة للأحداث في حياتهم، إذ يختلف الموقع المدرك لهذه القوى المسيرة بين ما هو داخلي وما هو خارجي،**عن(كامل الزبيدي، 2009، 101).**

فالفرد قد يؤمن بناءً على خبراته الماضية بأن التعزيزات التي حصل عليها تعتمد على سلوكياته الخاصة أو عكسيا قد يؤمن أن التعزيزات يسيطر عليها أو يتم التحكم فيها بواسطة قوى خارجية، الأفراد الذين يتم التحكم فيهم داخليا يفترضون أن سلوكاتهم وتصرفاتهم الخاصة تعتبر مسؤولة عن النتائج التي تحدث لهم**(باربرا انجلر، 1991، 392-393).**

فمن الواضح أن هناك اختلاف بين الأفراد في تعميم توقعاتهم حول مصادر التعزيز فيعتقد الأفراد ذوي الضبط الداخلي أن التدعيمات التي تحدث في حياتهم تعود إلى سلوكهم وقدرتهم بعكس

الأفراد ذوي الضبط الخارجي الذين يعتقدون أن التدعيمات والمكافآت في حياتهم تسيطر عليها قوى خارجية كالحظ والصدفة والقضاء والقدر،عن**(عماد المرشدي، عقيل الطفيلي، 2015، 26).**

كما رأى **Rotter (1975)** أن الاهتمام الكبير بمفهوم الضبط الداخلي –الخارجي يرجع إلى وجود بعض مشكلات الاجتماعية المستديمة في الحياة الاجتماعية المعاصرة والتي ترتبط بالازدياد الهائل في تعداد السكان، وزيادة تعقد المجتمع وما يتلو ذلك من مشاعر بالعجز والتي تبدو أنها سائدة لدى الأفراد في المستويات الاجتماعية المختلفة**(رشيد البرواري، 2013، 84).**

2- مفهوم مركز الضبط:

أشار **Rotter (1966)** أنه عندما يدرك الفرد بأن التعزيز الذي يلي سلوكاته الشخصية باعتبار أن الحدث ليس من تلقاء نفسه ولكنه لا يتوقف عن فعله، فإن الفرد ينظر إليه على أنه نتيجة الحظ أو الصدفة أو القدر أو تحت سيطرة الآخرين الأقوياء، أو كأمر لا يمكن التنبؤ به بسبب التعقيد الكبير للعوامل المرتبطة به، وعندما يتم تفسير الحدث بهذه الطريقة فهذا ما يسمى بالاعتقاد في الضبط الخارجي، أما إذا كان إدراك الفرد الحدث على أنه مرهون بسلوكه الخاص وسماته الدائمة نسبيا فإن هذا يسمى اعتقاد في الضبط الداخلي**(Julian Rotter,1966,01).**

وعرف **كفافي (1982)** مركز الضبط على أنه الطريقة التي يدرك الفرد بها مصدر التعميمات، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج أي يعتمد على تأثير الآخرين والحظ والصدفة وهم ذوو الضبط الخارجي، أما إذا كان إدراك الفرد للأحداث يقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي أو مع سماته المميزة والدائمة فإننا نسمى هذا اعتقاد في الضبط الداخلي،**عن(إحسان براجل، 2018، 313).**

ويشير مفهوم مركز الضبط إلى الجهة التي يعزي إليها السبب في سلوك الإنسان، بمعنى هل يرجع إلى الشخص نفسه أو إلى مصادر أخرى خارجة عنه**(سناء سليمان، 1988، 63).**

كما تكمن فكرة هذا المصطلح في توقع الأفراد أن الأشياء التي تحدث لهم إما عن طريق عوامل داخلية -بعبارة أخرى من خلال أفعالهم أو معتقداتهم- أو بفعل عوامل خارجة عن أنفسهم- بعبارة أخرى نتيجة للصدفة أو الحظ-، وبذلك تم تقسيم الأفراد إلى قسمين : قسم يتسم بـ "مركز ضبط داخلي" لأن أفرادهم يشعرون بأنهم متحكِمُون في حياتهم، وقسم يتصف بـ"مركز ضبط خارجي"، تبعا لشعور أفراده بأن حياتهم تخضع للتحكم من قبل الصدفة**(كارين رودهام، 2012، 46).**

وعرفه **التميمي(1999)** على أنه الكيفية التي يفسر بها الفرد حوادث النجاح والفشل في حياته، فمركز الضبط الداخلي يؤكد على قدرات الفرد وجهوده الخاصة في حين أن مركز الضبط الخارجي يؤكد على الحظ والصدفة والقدر **،عن(فاتح فتوحي، رنا العكيدي، 2005، 268).**

كما يعتبر كذلك سمة شخصية تحدد كيفية استجابتنا للمواقف الضاغطة والشاقة، فالأفراد الذين يتميزون بالضبط الداخلي يعتقدون أن لديهم تحكم في الأحداث الحياتية ولذلك تكون قراراتهم وانفعالاتهم مؤثرة في حياتهم... وفي المقابل الذين يتميزون بالضبط الخارجي يعزون الأحداث لعوامل خارجة عن تحكمهم وسيطرتهم**(بشرى إسماعيل، 2004، 89).**

ويقصد أيضا بمركز الضبط ما يعتقده الفرد عن العلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فهي سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى انجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما يستطيع القيام به من جهد ومثابرة في تحقيق أهدافه، ويتضمن هذا المفهوم فكرة الفرصة مقابل المهارة والسمات خاصة مقابل سمات الآخرين، والقدرات الخاصة أو الجهد وضبط البيئة في مقابل مزايا وتأثير الآخرين**،عن(محمد غنيم، 2005، 195).**

وعرفه معجم علم النفس بأنه مصطلح يستخدم في علم النفس الاجتماعي ليشير إلى وعي الإنسان بحسه وبمصدر تحكمه بسلوكه، ومصدر التحكم هذا يتحدد عبر بعد يمتد بين طيفين(نفسيين)، يعكسان نظرة الشخص لمسألة التحكم، احدهما داخلي أي نظرة داخلية الوجهة، بمعنى أن أصحاب هذا التوجه ينزعون إلى يتحمل مسؤولية أفعالهم وتصرفاتهم وينظرون إلى أنفسهم على أنهم يملكون السيطرة على نواحي حياتهم ويتحكمون بمصيرهم، أما الطيف الثاني لبعد التحكم فهو خارجي، أي نظرة خارجية الوجهة، بمعنى أن مثل هؤلاء الأشخاص ينظرون إلى عامل التحكم على أنه عامل خارجي، ويعزون النجاح والفشل إلى ظروف خارجية**(ارثر ريبر، ايملي ريبر، 2008، 369).**

ويشير مفهوم مركز الضبط إلى كيفية إدراك الأفراد لمدى قدرتهم على التحكم في النتائج المرتبطة بسلوكاتهم**(فاطمة الزروق، 2015، 16).**

هناك تباين في تعريف مركز الضبط غير أنها كلها تتحدث عن القوى والمصادر التي تنسب إليها نتيجة السلوك، فمركز الضبط يعتبر إدراك الفرد للكيفية التي يفسر بها نتيجة سلوكه، أي أنه يتوقع نتيجة السلوك من خلال التعزيز الذي حصل عليه.

هذا ويختلف إدراك الفرد لمركز الضبط في نفس الموقف من شخص لأخر بسبب الدافعية لديه أو قيم تعزيز هذا السلوك بالنسبة له**،عن(سناء سليمان، 1988، 63)**، ولهذا فإن توجهات مركز الضبط

ليست صفات عامة أو سمات تظهر في كل المواقف أو في أغلبيتها الساحقة دائما، فقد يكون الفرد داخلي الضبط في بعض المواقف، وخارجي الضبط في مواقف أخرى، إلا أن هناك عموما اتجاه غالب لأحد التوجهين لدى الفرد(**رشيد البرواري، 2013، 99**).

وكما ذكر **Mc Connell (1977)** أنه إذا كان مصطلح مثل مركز الضبط مفيدا فلا يجب أن نقع في خطأ الاعتقاد بأن أي فرد يجب أن يكون إما من الذين يعتقدون في التحكم الداخلي وتحمل المسؤولية، أو ممن يعتقدون في التحكم الخارجي والإيمان بالأقدار، فلكل منا درجة على خط يمتد بين النهايتين، نهاية الضبط الداخلي ونهاية الضبط الخارجي، فالاختلاف في الدرجة وليس في النوع،**عن(سناء سليمان، 1988، 63).**

ومن خلال هذا المنظور الذي طرحه **Mc Connell**، نجد **Rotter (1966)** أشار سابقاً إلى أنه لم يقصد من خلال هذا المفهوم أن يقسم الناس إلى داخلي الضبط وخارجي الضبط، إلا أنه رأى أن هناك بعض الدلالات الشخصية بالنسبة لبعض الخصائص العامة للأفراد الذين يصنفون على أنهم مرتفعون أو منخفضون على بُعد الاعتقاد في الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز(**بشير معمرية،1995، 14).**

ومن جهة أخرى رأى **Rogers** أن الضبط الذاتي الداخلي أمر صحي أكثر من الضبط الخارجي القسري.**(احمد عبد الخالق2015، 359)**، فهو يعتبر من السمات الشخصية التي تقلل أو تزيد من التأثيرات السلبية الضارة للأحداث الحرجة على الصحة النفسية للفرد(**سامر رضوان، 2009، 81).**

وقد تطور مفهوم مركز الضبط في التدعيم فيما بعد وتم تمييز جوانب أكثر تفصيلا منه فنحن الآن مثلا نتحدث عن أن هناك نوعين من المصادر الخارجية: الحظ أو القدر في مقابل الأفراد والمؤسسات القوية، كذلك يميز الباحثون بين نسبة الفشل ونسبة النجاح، فقد نجد أشخاصا ينسبون النجاح عادة إلى مصادر داخلية بينما ينسبون الفشل إلى مصادر خارجية، فإذا نجحت في الامتحان مثلا فهذا يعود غالى جهدك ومثابرتك وإذا فشلت لا قدر الله فهذا يعود إلى تعسف الأستاذ وقسوته في التصحيح(**كامل عويضة، 1996، 78).**

3- مفاهيم مشابهة لمركز الضبط:

3-1 الدافعية: اتجه(**Rotter** و**Weiner** وغيرهم) إلى دراسة مركز الضبط في الدافع هل هو داخلي بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والانجاز بوازع من داخله واثقا من قدرته على الانجاز وبذل الجهد

والمثابرة أم هو خارجي وكون الفرد مدفوعا إلى العمل والانجاز بظروف خارجة عن إرادته متواكلا في ذلك على الصدفة والحظ ومساعدة الآخرين في تحقيق النتائج(**ايلاس محمد، 2016-2017، 48**).

فالدافعية هي مقدرة الفرد على استخدام أفضل ما لدينا لتحريك أنفسنا وتحفيزها نحو الأفضل لتحقيق الأهداف، وتدربيها على أخذ المبادرات والسعي إلى التحسن والمثابرة على مواجهة النكسات والاحباطات(**صاحب ويس، 2011، 468**).

وقد افترض **E.Deci (1980)** أن لدى الناس القدرة على تقرير ما يريدون أن يفعلوه، وهذه القرارات تنتج من تفسير الأفراد للأحداث البيئية وتجهيز المعلومات المتوفرة لديهم عن البيئة والتعامل معها من خلال قدراتهم المعرفية كالذاكرة والتفكير والتخطيط..لتقرير ما يجب فعله،**عن(بشير معمرية، 1995، 26)**.

لهذا فمفهوم مركز الضبط يعتبر مفهوما دافعياً، خاصة عندما يسعى الأفراد إلى تفسير أسباب نجاحهم وفشلهم وتحديد تلك الأسباب وإمكانية السيطرة عليها في المواقف الحياتية المختلفة، وفي ضوء ذلك يندفع الفرد في أداء المهمة ولا يسقط من حساباته أهمية وضرورة معرفة وفهم ما يؤثر على أدائه، وتحديد نوعية ومصادر التأثير، فضلا على استيعاب النتائج المتحققة في مهمة ما وتخزينها كاستراتيجيات يمكن الإفادة منها في القيام بمهمات، وفهم أحداث مستقبلية،**عن(عبد الكريم علي، 2005، 54)**.

3-2 الاغتراب: عرف **Clark** الاغتراب بأنه حالة يشعر فيها الإنسان بأنه أصبح مجردا من القوى التي تسمح له بتحقيق الدور الذي حدده لنفسه ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى الشعور بالعجز وعدم الانتماء وفقدان المعنى، كما تؤدي هذه الحالة إلى شعور الفرد بنقص وسائل السيطرة لاستبعاد التناقض والتفاوت في تعريفه للدور الذي يشغل والدور الذي كان يشعر بأنه قد يشغله ومن ثم يشعر بالعجز وبانعدام المعنى في أفعاله وعدم الشعور بالانتماء وعند استعادة سيطرته يسترد الشعور بالمعنى والشعور بالانتماء،**عن(سليمان إبراهيم، 2014أ، 185)**.

فقد ارتبط كل من مفهوم مركز الضبط والاغتراب بالنظام الاعتقادي للفرد، فالضبط الخارجي يعني اعتقاد الفرد بأن القوى الخارجية هي المسؤولة عن تقرير التعزيز أو تحقيق الأهداف، والاغتراب هو إرجاع الصعوبات التي تعترض الفرد لمصادر غيبية ومجهولة(**بشير معمرية، 1995، 34**).

3-3 العجز المتعلم: عندما يتكون لدى الفرد يقين بأن أفعاله ليس لها تأثير ايجابي على نتائج سلوكه وهو تصور إدراكي معرفي مكتسب من الحياة العادية، كما أنه عرض لعملية عامة تؤدي إلى العديد من الأعراض المختلفة مثل الاكتئاب والفشل ونقص الثقة بالنفس وتقدير الذات يسمى ذلك العجز

المتعلم...إن العجز المتعلم هو عدم المحاولة والتي ينتج عن اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة على الأحداث التي تكون مستقلة عن سلوكه وتصرفاته،**عن(بتول الناهي، آية علي، 2017، 75).**

وإذا كان العجز لدى الفرد يعني الشعور بالافتقار إلى السيطرة على الأحداث البيئية، كما أنه يتميز بالسلبية وتقبل التهديدات النفسية والعقاب، والاعتقاد بأنه ليس هناك ما يستطيع فعله، وإذا كان الضبط الخارجي يعني أن الفرد يعتقد في سيطرة القوى الخارجية على الأحداث البيئية، كما أنه يتميز بالسلبية وانخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله، بالإضافة إلى افتقاره للإحساس بالسيطرة على الأحداث البيئية، فإنه يمكن القول أن العجز هو إحدى السمات الرئيسية التي يتوفر عليها الأفراد ذو الاعتقاد في الضبط الخارجي**(بشير معمرية، 1995، 37).**

4- فئتي مركز الضبط:

4-1 مركز الضبط الداخلي:

وضح **Rotter (1966)** أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يعتقدون بأن الأحداث الايجابية عادة هي نتيجة سيطرتهم وعملهم الجاد وتخطيطهم الدقيق، وهم بذلك يتحكمون في مصادر التعزيز**(يوسف قطامي، 2005، 320).**

كما أشار **أبو ناهية (1984)** أن الضبط الداخلي يعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يكرر الأحداث الايجابية أو السلبية في بيئته أو عالمه الخاص**(إحسان براجل، 2018، 313).**

فهم الأفراد الذين يأتي التعزيز من داخلهم فيكون استنادهم على القدرة أو الجهد أو المهارة ويلقون تبعية ما يحققونه من انجاز على عوامل تقع داخل أنفسهم مثل ما يمتلكونه من مهارة وكفاءة ذاتية**(محمد غنيم، 2005، 196).**

كما أنهم يعتقدون أن مصدر التعزيزات في البيئة يخضع لسيطرتهم وبالتالي فإن نتائج الأحداث تتوقف على نشاطاتهم ومحاولاتهم وقابليتهم ومهاراتهم، لأن مركز الضبط على الأحداث يقع داخل كل منهم**(كامل الزبيدي، 2009، 101)**، وذلك لأنهم يستندون -بشكل كبير- إلى المعززات الداخلية وينسبونها إلى جهودهم الخاصة**(لورانس برفين، 2010،أ، 189).**

وذكرت **حدة يوسفي(2016)** أن فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم ويسعون في محاولات جادة للتحكم في البيئة والسيطرة عليها ولديهم رؤية لتوقع الأحداث، وبالتالي يتعاملون مع الموقف الضاغط بأسلوب مواجهة ملائمة**(حدة يوسفي، 2016، 79).**

ووضح **ايلاس(2016-2017)** أن مركز الضبط الداخلي يخص الفئة التي تعتقد بأنها مسؤولة عن نتائج أعمالها فترجع أسبابها إلى القدرة والمثابرة والاهتمام، بناء الأهداف والسعي ورائها وغيرها من سمات الشخصية**(ايلاس محمد، 2016-2017، 31).**

4-2 مركز الضبط الخارجي:

قد أشار **Rotter (1966)** بأن الأفراد ذوي الضبط الخارجي محكومون بعوامل لا يستطيعون السيطرة عليها وتسمى عوامل خارجة عن سيطرتهم، ويرون الحظ والقدر والأفراد ذو السلطة هي العوامل التي تسيطر على أدائهم في مختلف مناحي الحياة،**عن(يوسف قطامي، 2005، 320).**

فهم الأفراد الذين يعتقدون أن التعزيزات في البيئة مصدرها قوى خارجية غير مسيطر عليها، وبالتالي فإن نتائج الأحداث ومركز الضبط عليها يقع خارجهم، ولا تتوقف على جهودهم الذاتية، بل تخضع للقدر أو المصادفة أو الحظ**(كامل الزبيدي، 2009، 101).**

أي أن قناعات الضبط الخارجية تتوفر عندما يدرك الإنسان المعززات والأحداث التي تعقب تصرفاته بأنها غير ناجمة عن سلوكه أو ليست من صفاته هو إنما هي نتيجة للحظ أو الصدفة أو القدر أو بأنها ناجمة عن تسبب أشخاص أقوياء أو يدركها كنتيجة غير متوقعة بناءً على التعقيد الشديد لقوى الحظ**(سامر رضوان، 2009، 180).**

وقد رأى **ايلاس (2016-2017)** أن الضبط الخارجي يخص الفئة التي تعتقد بأنها غير مسؤولة عن نتائج أعمالها وإنما ترجعها إلى الظروف البيئة الخارجة عن قدرة وتحكم الفرد**(ايلاس محمد، 2016-2017، 31).**

فالضبط الخارجي يعني اعتقاد الفرد أن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث في بيئته أو عالمه ولديه شعور بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية أو يعتقد أن هناك قوى خارجية كالحظ أو القدر هي التي تحكم الأحداث**(إحسان براجل، 2018، 313).**

5- مؤشرات مركز الضبط (المصادر):

ذكر الباحثون أن المصدر الذي يعزو إليه الأفراد من الفئتين أسباب حصولهم على التعزيز ليس واحداً بل متعدداً، حيث أنه إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالعالم الداخلي للفرد فإن مصادره المحتملة هي كما يلي:

- الذكاء والقدرات العقلية: فالفرد يعتقد أنه يستطيع فهم البيئة وضبط أحداثها لصالحه وهو المسؤول عما يناله من ثواب وعقاب.

- المهارة والكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة.

- السمات الانفعالية والمزاجية: فالفرد يُكَوِن اعتقاداً حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة، وهذه الخصائص هي الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتي، الطموح، المثابرة والجدية،**عن(بشير معمرية، 1995، 19).**

أما إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بقوى خارجية، فإن مصادره المحتملة هي:

- الحظ أو الصدفة: حيث يعتقد أن العالم غير قابل للتنبؤ، أو أن التأثيرات الاجتماعية غير الخاضعة للعقل من وجهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه.

- القدر: فالفرد يُكَوِن اعتقادا بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا.

- الآخرون الأقوياء: فالتعزيز يكون في أيدي الآخرين كالآباء والمسؤولين والمعلمين، وهؤلاء لا يستطيع أن يؤثر فيهم لأنه ضعيف.

- هذا المصدر مرتبط بالأول والثاني حيث يُكَوِن الفرد اعتقادا بأن العالم صعب والحياة معقدة ويصعب فهمها وأن نصيب الفرد فيها مقدر سلفا، وهذا يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن الضبط الشخصي،**عن(بشير معمرية، 1995، 19).**

ومن جهة أخرى نجد أن دراسة صلاح الدين **أبو ناهية (1984)** تطرقت إلى أن مركز الضبط يتضمن:

- **الضبط الشخصي(الداخلي):** ويعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الايجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص، وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير شعوره بالتمكن والفعالية للسيطرة على بيئته، وإلى اعتقاده بأن هناك عدلا وإنصافا في البيئة المحيطة به، بحيث يقبل المسؤولية الشخصية عن الأحداث في بيئته.

- **الضبط الخارجي(عن طريق الآخرين الأقوياء):** ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون ويقررون الأحداث في بيئته وعالمه الشخصي، وإلى شعوره بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن ضبط نتائج أفعاله الخاصة.

- **الضبط الخارجي(عن طريق الصدفة والحظ):** ويعني اعتقاد الفرد أن القوى الغيبية كالصدفة أو الحظ أو القدر هي التي تتحكم في الأحداث الايجابية والسلبية الخاصة أو عالمه الخاص، وأن تلك الأحداث غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو صفاته الشخصية.**(بشير معمرية، 1995، 22).**

6-العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

بما أن مركز الضبط من المفاهيم النفسية التي لها علاقة بشخصية الفرد، فإنها بطبيعة الحال مثلها مثل باقي المتغيرات النفسية تتأثر بعدة عوامل قد تتداخل فيما بينها لتحديده، فهذه العوامل قد تجعل الفرد يتجه للاعتقاد في قدرته على السيطرة في الأحداث وقد تجعله يعتقد أن هناك أمور تتحكم في نتائج سلوكه كالحظ أو الصدفة أو سلطة أفراد أقوياء والشعور بالتبعية لهم.

وبناءً على ما إليه أشار **Loeb (1975)** أن مركز الضبط (سواء كان داخليا أو خارجيا في معتقداته الشخصية حول تحكم الفرد) قد تم تعلمه في مرحلة الطفولة، وتوصل **Loeb** إلى هذا الاستنتاج من خلال ملاحظاته للتفاعلات بين الوالدين وأبنائهم قبل المراهقة وهم يعملون في مشروع معا، بحيث يميل الآباء داخلي الضبط إلى العديد من الاقتراحات وإصدار عدد قليل من الطلبات، بينما الآباء خارجي الضبط فيميلون إلى إصدار العديد من الطلبات وتقديم بعض الاقتراحات،**عن Metin (MA,1996,107-108).**

ووضح **إحسان براجل (2018)** أن هناك خلفية بيئية مسؤولة عن نمو مركز الضبط داخليا كان أم خارجيا **(إحسان براجل، 2018، 316)**، بمعنى أن هناك محددات تربوية واجتماعية وثقافية تنمي الاعتقاد في مركز الضبط وتوجهه، حيث هناك أساليب في التنشئة الوالدية ينمي بعضها الاعتقاد في الضبط الداخلي وينمي بعضها الأخر الاعتقاد في الضبط الخارجي**(بشير معمرية، 1995، 90).**

كما بينت بعض الدراسات أن بنية الأسرة التي تتميز بالتشجيع والدعم لمقاومة العجز وقبول التحديات والتدريب على المهارات المختلفة، والتدريب على الاستقلال والرعاية المتزنة، والنقد القليل مع التوجيه والدفع في اتجاه تأكيد الذات والعطف والمشاركة والشعور بالأمن تسهم إلى حد كبير في نمو الشخصية ونمو التوجه الداخلي لمركز الضبط لدى أبنائها**(سناء سليمان، 1988، 67).**

لهذا فإن التوجهات نحو الضبط الداخلي أو الضبط الخارجي تستمد جذورها من الأصول الأسرية والاجتماعية للفرد، إذ افترض معظم الباحثين الذين درسوا نشوء مركز الضبط أن هذه التوجهات يتم تعلمها من خلال تجربة الأطفال في أسرهم، باعتبار أن مثل تلك المعتقدات يمكن أن تتشكل نتيجة للتوجيه والتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة، اللتين يتلقاها الطفل من الوالدين والكبار وهو يتعامل في سياق أحداث حياته اليومية،**عن(عبد الكريم علي، 2005، 63).**

ومن جهة أخرى يعتبر مركز الضبط من بين المتغيرات التي تتأثر بالعمر، بحيث أن مركز الضبط يتجه إلى نحو الوجهة الداخلية مع التقدم في السن، فمع التقدم في النمو والنضج المعرفي

والشخصي يزداد إدراك الفرد لقدراته وإدراكه للعلاقة السببية بين ما يقوم به من مجهودات وما يحصل عليه من نتائج**(إحسان براجل، 2018، 318).**

كما **دراسة سناء سليمان(1988)** إلى أن التلميذ الذي ينتمي إلى بيئة مستواها الاجتماعي-الثقافي منخفض تكون وجهة الضبط والتحكم من الخارج وليس من الداخل فيقل لديه الثبات الانفعالي والثقة بالنفس وضبط الذات وغير ذلك من الجوانب التي تؤثر في سلوكه وقد تجعله مثيرا للشغب داخل الفصل**(سناء سليمان، 1988، 68).**

ومن المعلوم أن الرفاهية الاقتصادية يمكن أن تعزز ثقة الفرد بنفسه وبمحيطه، وتجعله في وضع يشعر أنه قادر على امتلاك أشياء والتحكم في أشياء أخرى، فضلا على ما يتبع ذلك من إمكانية التحول الثقافي إلى مستوى أعلى كالسكن في أحياء أفضل، والتعامل مع التقنيات الحديثة وإكمال التعليم... وما إلى ذلك، وهذا بطبيعة الحال ينعكس على إدراك الفرد لمصادر التعزيز في حياته، ورسمه لحدود إرجاع نتائج الأفعال إلى القدرة والإمكانية الذاتية، أو إلى الحظ والقدر والمصادفة وسلطة الآخرين الأقوياء أمور لا يمكن التنبؤ بها**(عبد الكريم علي، 2005، 64).**

كما بينت دراسة **سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان(1995)** أن مركز الضبط يتأثر بثقافات المجتمعات، فقد توصل الباحثان إلى أن اتجاه عينة ذكور وإناث استراليا إلى الضبط الداخلي أكثر من عينة ذكور وإناث قطر ومصر الذين يميلون إلى الاعتقاد في مركز الضبط الخارجي، ويرجع هذا لطبيعة التربية والظروف والتقاليد في المجتمع، فكلما كان المجتمع مشجع على الاستقلال وعاملا على تنمية القدرات الشخصية كلما قل تأثير مركز الضبط الخارجي وزاد تأثير الضبط الداخلي**(سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان، 1995، 87).**

وتبين من بعض الدراسات أن الأفراد الذين ينمو لديهم الاعتقاد في الضبط الداخلي هو الأفراد الذين ينشئون في مجتمعات عودتهم على الاستقلال الشخصي، وتشجع فيهم القدرات الفردية، أما الأفراد الذين يرتفع عندهم الاعتقاد في الضبط الخارجي، فهم أولئك الذين ينشئون في مجتمعات تعيش تحت القهر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والعسكري، حيث يتعودون على العجز والسلبية والتبعية، ويبقى أثر هذا القهر لفترات طويلة من الزمن تاركا تأثيرا قويا على الأجيال المتعاقبة لهذه المجتمعات**(بشير معمرية، 1995، 92).**

وبما أن الفرد عضو في المجتمع فهو يؤثر ويتأثر، وبما أن مركز الضبط سمة تكتسب من خلال تفاعل الفرد مع المجتمع وكل ما يحتويه من أعراف وتقاليد وقيم، فإن هذه الخصائص تؤثر على

توجهات مركز الضبط (الداخلي والخارجي)، وهذا ما لمسنها من العرض السابق بحيث بينت هذه الدراسات أن لثقافة المجتمع وخصائصه والتنشئة الأسرية والاجتماعية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي وحتى عامل العمر دور واضح في التأثير على اتجاه مركز الضبط لدى الأفراد.

7- النظريات التي تناولت مفهوم مركز الضبط:

7-1 نظرية التحليل النفسي:

يعتبر **Adler** من الأوائل الذين تعرضوا لمفاهيم سيكولوجية، تُبَين كيفية التغلب على العجز العضوي والسيطرة على البيئة أو ضبطها، وأوضح ذلك من خلال مفهوم الكفاح من أجل التفوق، الذي يرى **Adler** أنه فطري وأنه مبدأ ديناميكي فعال، وأن لكل فرد أسلوبه الفريد في الحياة والخاص به لبلوغ أهدافه وتحقيق ذاته، ويوضح **Adler** في نظريته هذه بأنه عندما يدرك الفرد أنه يفتقر لمهارات معينة مثل تلك المتوفرة لدى الآخرين والتي تستخدم في التمكن والسيطرة على البيئة، فإنه يطور لديه مشاعر النقص والدونية ويبدي عجزاً في ضبط الأحداث البيئية أثناء تفاعله معها، أو يحاول تخطي هذا العجز بالتعويض لإبداء بعض المهارات في ضبط البيئة وقد يكون ذلك بأسلوب سوي أو غير سوي**(بشير معمرية، 1995، 23).**

7-2 نظرية التعلم الاجتماعي Rotter:

تمثل نظرية **Rotter** محاولة جادة للجمع بين اتجاهين رئيسين في البحوث الشخصية هما النظرية المعرفية والنظرية التعليمية، وقد أشارت هذه النظرية إلى أن السلوكيات التي يصحبها رضا تميل إلى التكرار في حين أن السلوكيات التي يصحبها إحباط تميل إلى الانطفاء والاندثار، كما يؤكد على أهمية التعزيز الخارجي وأن معظم سلوكنا متعلم**(باربرا انجلر، 1991، 386).**

لهذا تعد نظرية **Rotter** في التعلم الاجتماعي إحدى المحاولات التي قامت لفهم السلوك الاجتماعي للفرد والكشف عن العوامل المؤثرة فيه، وتقوم هذه النظرية على جملة افتراضات أساسية هي:

- إن الشخصية يتم تعلمها على أساس تفاعل الفرد وبيئته المدركة ذات المعاني.
- وحدة الشخصية وتعني أن خبرة الشخص وتفاعله مع بيئته ذات المعنى تؤثر إحداهما في الأخرى.
- إن للسلوك صفة اتجاهية، فالفرد يستجيب بالطريقة التي تعلم أنها تؤدي إلى أكبر إشباع ممكن في موقف ما.

- إن حدوث سلوك ما لا يرتبط بطبيعة الأهداف، بل بتوقع الشخص أن هذه الأهداف تتحقق.
(كامل الزبيدي، 2009، 100)

وتتبنى هذه النظرية مبدأ التعزيز ولكنها تعتقد أنه غير كاف وحده لتفسير السلوك، ولكونها نظرية معرفية فقد ربطته بمفهوم التوقع وترى بعد ذلك أن توقع التعزيز محدد أساسي لحدوث السلوك، حيث أن الأفراد يواصلون القيام بسلوك معين عندما يتوقعون أنه سيعقبه تعزيز، فالتعزيز إذن يغير التوقعات**(بشير معمرية، 1995، 7).**

و لهذا قدم **Rotter** أربعة مفاهيم في أسلوب التعلم الاجتماعي وهي:

- **احتمالية السلوك**: بمعنى أنه هناك احتمال أن سلوكا معينا سيظهر في موقف معين **(باربرا انجلر، 1991، 387)**، ويعرفه روتر على أنه "القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة أشكال من أشكال التعزيز (التدعيم)"**(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2015، 195).**

- **التوقع**: تعزي إلى التوقع الذاتي للفرد حول نتيجة سلوكه فهي توقع أو تخمين، وهنا التوقعات مبنية على خبرة سابقة**(باربرا انجلر، 1991، 387-389)**، وعرفه روتر على أنه" الاحتمالية التي يضعها إنسان بأن التعزيز (التدعيم) يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف معين أو مواقف معينة، والتوقع أمر مستقل عن قيمة التعزيز السابق أو أهميته**(ثائر غباري، خالد ابو شعيرة، 2015، 195).**

- **قيمة التعزيز**: ينسب إلى أهمية تعزيز محدد بالنسبة للفرد**(باربرا انجلر، 1991، 387-389)**، ويقرر روتر أن قيمة التعزيز هي" درجة تفضيل المرء ورغبته في الحصول على تعزيز (تدعيم) ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز (التدعيم) الأخرى البديلة متساوية**(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2015، 196).**

- **الموقف**: ينسب إلى المحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد والذي تحده تصورات الشخص، إن أي موقف له عدة معاني لمختلف الأفراد وهذه المعاني تؤثر في الاستجابة **(باربرا انجلر، 1991، 387-389)**، كما أنه يشير إلى الدور الذي يلعبه الموقف في عملية السلوك، فالطريقة التي يرى فيها الإنسان الموقف أو تعريفه تعريفا سيكولوجيا تؤثر على قيمة التعزيز (التدعيم) والتوقع، ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما**(ثائر غباري، خالد ابو شعيرة، 2015، 196).**

كما أوضح **Rotter (1966)** بأن تأثير التعزيز لا يعدو كونه عملية بسيطة فجائية تعتمد على إدراك أو عدم إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين السلوك والمكافأة، حيث يكون مركز الضبط خارجيا عندما يدرك الفرد بأن التعزيز يكون بسبب الصدفة، أو الحظ، أو القدر، بمعنى أنه ناتج عن

متغيرات خارجية، أما إذا أدرك الفرد بأن التعزيز ناتج عن قدراته الذاتية الثابتة نسبيا، فإن الفرد يعزو سلوكه عندئذ لعوامل داخلية(**محمد بني خالد، 2009، 493**).

ورغم تأكيده لأهمية قيم المعزز، وتفرد التوقعات عبر مختلف المواقف، إلا أنه أشار أيضا إلى تطوير الأفراد لتوقعاتهم بتنوع المواقف، والتي يطلق عليها التوقعات المعممة(**لورانس برفين، 2010،أ، 189**).

فقد استند **Rotter** في طرحه لمفهوم مركز الضبط إلى افتراض أن الأفراد تنمو لديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم التحكم في الأحداث البيئية، حيث يوجد أفراد يدركون أن أفعالهم وطريقة عملهم وخصائصهم الشخصية الدائمة نسبيا تؤثر في شكل معيشتهم وطريقتها، فهم يعتقدون بأنهم أسياد على أقدراهم ويتحملون مسؤولية ما يحدث لهم، هؤلاء يطلق عليهم "فئة الضبط الداخلي"، بينما الأفراد الآخرون يدركون أن أسلوب معيشتهم وطريقتها لا حول ولا قوة لهم فيها، فهم يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها وهؤلاء يطلق عليهم "فئة الضبط الخارجي"(**بشير معمرية، 1995، 9**).

وبناءً على ذلك فالأفراد ذو التحكم الداخلي لديهم توقع معمم بأن الجهد الشخصي هو المسؤول عن خلف الفروق بين الأفراد، بينما لدى ذوو التحكم الخارجي توقع معمم بأن جهودهم لا تخلق سوى فروق ضئيلة، ومن ثم يشعر ذوي التحكم الخارجي-نسبيا- بالعجز فيما يتصل بالتحكم في الأحداث التي تقع لهم(**لورانس برفين، 2010،أ، 189-190**).

بمعنى أن مدى اعتقاد الفرد أنه يستطيع أن يسيطر على ما يحدث له مثلا يمكن أن يشار إليه على أنه اعتقاد في السيطرة الداخلية على التدعيم، والاعتقاد بسيطرة الحظ أو القدر أو الآخرين الأقوياء عليه، يمكن أن يشار إليه على أنه السيطرة الخارجية على التدعيم(**جوليان روتر، 1984، 112**).

ووفقا لـ**Rotter (1966)** فإن الأسباب المدركة للسلوك تتمثل في خط مستمر ما بين حدين متطرفين منتهيا بالنقاط الداخلية مبتدئا بالنقاط الخارجية على نموذج موقع الضبط، فالأفراد الذين يعتقدون أن التعزيزات ذات نتائج ايجابية أو سلبية هي عوامل مرهونة بسلوكهم الذاتي، فإنهم يعتقدون أنهم يسيطرون على قدرهم، وهم بناءً على ذلك يسمون بأنهم ذو توجه داخلي...، وفي المقابل فإن الأشخاص ذو التوجه الخارجي لا يرون أية علاقة بين سلوكهم وما يحققون من تعزيز، كما أن مصادر تعزيزهم تعتبر خارجية،**عن(يوسف قطامي، 2005، 320**).

كل هذا أدى إلى الافتراض بأن لهذا المتغير أهمية كبيرة في فهم طبيعة عمليات التعلم في أنواع مختلفة من مواقف التعلم **(Julian Rotter,1966,1)**.

3-7 نظرية العزو السببي Hieder (1958):

اهتمت هذه النظرية بتوضيح الكيفية التي يفهم بها الفرد الواقع من حوله بما فيه من أحداث ومواقف، فيتولد عن ذلك أن تتوجه سلوكاته وانفعالاته طبقا لنتائج ذلك التفسير**(فاطمة الزروق، 2015، 14)**.

لهذا افترض **Hieder (1958)** في نظريته التي طرحها في كتابه "سيكولوجية العلاقات المتبادلة" أن كل فرد يخضع لقوى بيئية قوية، وهذه القوى يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة، مثل الضغوط من قبل الآخرين، المعايير الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية والاجتماعية...الخ، حيث تمارس هذه الأحداث ضغوطا على الفرد وكأنها توقفه أو تكبحه، بالإضافة إلى أن كل فرد لديه استعدادات وقدرات وسمات واتجاهات مختلفة عما يتميز به الآخرون، مما يسمح لتلك القوى والضغوط أن تعمل خلال أنواع متباينة من الأمزجة والطبائع، وتجعل السلوك تتحكم فيه قوتان، القوى البيئية والقوى الشخصية،**عن(بشير معمرية، 1995، 27-28)**.

كما أشار إلى أن القوى الشخصية والقوي البيئية تتمثل فيما يلي:

- القوى الشخصية: وهي التي تنتج عن القدرة والجهد والهدف، والقدرة هي إمكانية الفرد على ممارسة السلوك المعزز ليعطي نتائج ناجحة، وتعود المحاولة التي يقوم بانجازها إلى عنصرين هامين هما(الهدف والجهد)، فالأول عنصر كيفي يوضح كيف يحاول الفرد أن يعمل، أما الثاني فهو عنصر كمي يعطي الشدة التي يحاول أن يقوم بها الفرد.

- القوى الخارجية أو غير الشخصية وهي التي تنسب إلى صعوبة المهمة أو الصدفة**(ايلاس محمد، 2016-2017، 43-44)**.

ومن خلال ذلك نجد نوعين من الأفراد يختلفون في استجاباتهم لهذه الضغوط، فبعضهم يبدون ميلا إلى رفض تحكم الضغوط ويقاومون قراراتها، ويظهرون أنهم أكثر إصرارا وعنادا وأكثر مقاومة للإغراء والتأثير عليهم، وبعضهم يبدون على العكس من ذلك حيث يظهرون الاستسلام والرضا والقبول بالواقع،**عن(بشير معمرية، 1995، 28)**.

فقد أشار **Hieder** إلى مفهوم مركز أسلوب العزو الذي يكون منشأه من مصادر داخلية أو خارجية، أي يستند الفرد في تفسيره للوقائع والأحداث كحالات النجاح والفشل، إما لأسباب داخلية

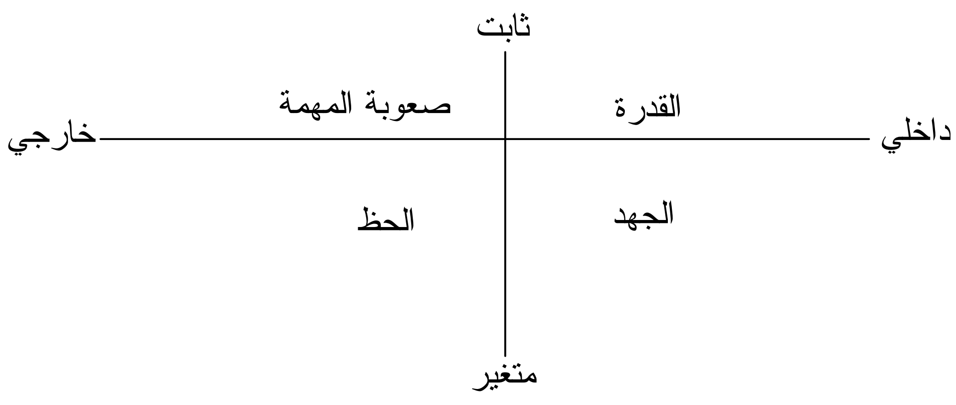
(الكفاءة الذاتية مثلا)، وإما لأسباب خارجية(كالحظ مثلا)، فينتج عن ذلك تصنيف أسلوب الفرد لديه إما إلى أسلوب داخلي وإما لأسلوب خارجي**(فاطمة الزروق، 2015، 15).**

ولذلك أكد **Hieder (1958)** في نظرية العزو على أن مركز الضبط يقوم على فرض أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر بما يدركه من علاقات سببية بين سلوك الفرد وما يعزوه من أسباب لهذا السلوك كما يدركها الفرد نفسه**(أمل عبد العزيز، 2009، 161).**

7-4 نظرية Weiner (1979):

بدأت التطورات المبكرة في نظرية العزو لـ **Weiner (1979)** بتحديد الأسباب الرئيسية الأربعة والتي تتضمن بأن العزو عادة ما يختار نتائج النجاح والفشل ويقوم بربطهما مفاهيميا مع النتائج والسلوك اللاحق، وأما الأسباب الأربعة التي يعزو الفرد إليها نجاحه أو فشله حسب منظور **Weiner** فقد كانت: القدرة، الجهد، وصعوبة المهمة والحظ**(يوسف قطامي، 2005، 319).**

و في سبيل توضيحه لخصائص المتغيرات الأربعة لنظريته، وربطهما بمفهوم مركز الضبط ل **Rotter**، أشار إلى أن القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص ثابتة، بينما الجهد والحظ متغيران نسبيان، وهكذا فالعناصر الأربعة في نظرية **Weiner** ومركز الضبط يمكن دمجهما وتصنيفهما في بعدين أساسين هما: بعدي الاستقرار ومركز الضبط**(بشير معمرية، 1995، 31).**



شكل رقم(05): بعدي الاستقرار ومركز الضبط في نظرية وينر (بشير معمرية، 1995، 32)

فهي تؤكد على أهمية الأسباب التي يدركها الفرد لنجاحه أو فشله في مختلف مهماته التي قام بها سواء أكاديمية أم اجتماعية أم مهنية، فعندما ينجح الفرد أو يفشل في أداء مهمة ما، عادة ما يتساءل عن أسباب نجاحه أو فشله. ولذلك يعرف العزو بأنه يربط النجاح أو الفشل بأسبابهما**(معاوية أبو غزال، 2015، 226).**

إضافة إلى أن **Weiner** افترض ثلاثة أبعاد تتصل بالتفسيرات السببية، فالبعد الأول استمده من جهود **Rotter** حول مركز الضبط في التعزيز، واهتمامه بما إذا كانت الأسباب التي يفسر بها الفرد الأحداث تدرك على أنها تأتي من داخله(عزو داخلي) أم تأتي من خارجه(عزو خرجي)، وقد أطلق على هذا البعد اسم مركز التعليل، والبعد الثاني هو الاستقرار ويتصل بمدى إدراك الفرد للسبب على أنه سبب مستقر وثابت نسبيا، مقابل إدراكه على أنه غير ثابت ومتغير، والبعد الثالث والذي افترضه **Rotter** وهو القابلية للتحكم وهو الذي يتصل بمدى قابلية الأحداث لأن تخضع للتحكم مقابل ما تتطلبه من جهد إضافي حتى يمكن التأثير فيها**(لورانس برفين، 2010،أ، 298).**

كما وضح أن معظم الأسباب التي يعزوها الطلاب لنجاحهم وفشلهم يمكن أن تعود إلى ثلاثة أبعاد وهي:

- **الموضع أو الموقع:** يبين فيه سبب الفشل أو النجاح إن كان داخلي منبعه الشخص ذاته، أو خارجي راجع إلى البيئة.
- **الاستقرار أو الثبات:** يبين فيه أسباب قوة النجاح أو الفشل هل هي مستقرة دائمة نسبيا، أم غير مستقرة غير ثابتة.
- **المسؤولية:** يبين فيها الأسباب التي يعزى إليها النجاح والفشل، هل بمقدور الفرد السيطرة عليها، أم من غير الممكن ذلك**(ايلاس محمد، 2016-2017، 46).**

ونصل في الأخير إلى القول بأنه عندما يكون الفرد داخلي الضبط، فإنه يعزو أسباب سلوكه إلى قدرته وجهده، سواء في حالة النجاح أو الفشل، أما إذا كان الفرد خارجي الضبط، فإنه يعزو أسباب سلوكه إلى صعوبة المهمة أو الحظ**(بشير معمرية، 1995، 32).**

7-5 نظرية التعلم لـBandura:

يؤمن **Bandura** بأنه يمكن تفسير السلوك الإنساني عن طريق الحتمية المتبادلة والتي تضمن عوامل سلوكية معرفية وبيئية، إذن فنظرية **Bandura** نشأت داخل الإطار السلوكي والتعليمي وتعكس تركيزا على التأمل الخارجي**(باربرا انجلر، 1991، 363).**

فاعتقاد الفرد بأن نجاحه يعود إلى جهوده الخاصة وقدراته يجعله يعتز بانجازاته ويسعى إلى العمل بجد من أجل تحقيق أهدافه، أما إذا كان يعزو أدائه إلى عوامل خارجية فإنه لا يحقق من هذا الأداء إشباعا ذاتيا كبيرا**(جابر جابر، 1990، 435).**

ومن الجوانب التي تظهر من خلالها أهمية العمليات المعرفية في أداء السلوك المدفوع جانب التوقعات أو النتائج المرتقبة، فمن خلال الارتقاء المعرفي للتوقعات التي تهتم بنتائج الأفعال المختلفة يستطيع الفرد توقع نتائج سلوكه قبل بدء الفعل، وكذلك يمكن للفرد توقع المكافآت والعقاب في المستقبل**(لورانس برفين، 2010،أ، 214).**

8- صفات ذوي الضبط الداخلي:

أكد **Rotter** على أن لكل فئة خصائص شخصية تميزها عن الأخر، فالفرد الذي لديه اعتقاد قوي بأنه يستطيع أن يسيطر على البيئة ويتحكم في مصيره، ضبط داخلي يتميز بما يلي:

- يكون أكثر حذرا وانتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزوده بمعلومات ذات فائدة بالنسبة لسلوكه الحالي والمستقبلي.
- يأخذ خطوات جادة تتميز بالفعالية والتمكن لتحسين أوضاعه وأوضاع بيئته.
- يضع قيمة كبيرة لتعزيز المهارة والأداء، ويكون عادة أكثر اهتماما بقدراته وبفشله أيضا.
- يقاوم المحاولات المغرية للتأثير عليه،**عن(بشير معمرية، 1995، 15).**

كما أشار **اليعقوب(1988)** إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون بقدرات أكثر على المستوى العقلي من حيث استخدام المعلومات وتحليلها، ولديهم واقعية في تنفيذ النشاطات، يضاف إلى ذلك حاجاتهم إلى رفع الدافعية من اجل أداء أكاديمي أفضل،**عن(محمد بني خالد، 2009، 494).**

ففي المواقف المهمة التي يلعب فيها الأداء دورا كبيرا، يكون الأفراد ذوي الانضباط الداخلي في حالة تأهب ويقظة إلى حد كبير، كما تكون لديهم القدرة على جمع ومعالجة المعلومات بفعالية من أجل حل المشاكل**(Victoria,Lunenburg,1991,05)**، ولذا فإن الشعور الذاتي بالهناء يزيد لدى أولئك الذين يتصفون بارتفاع درجة الضبط الداخلي**(مايكل ارجايل، 1993، 149).**

علاوة على ذلك فالأفراد مرتفعي مركز الضبط الداخلي أكثر نشاطا على المستوى المعرفي، وأكثر قدرة على استخدام المعلومات، وأفضل أداء في المواقف التي تسمح لهم باستخدام المهارات، والاعتماد على الذات، وأكثر فعالية، ويبذل أقصى جهده في السيطرة على البيئة، ويفضل الاختيارات المحتملة المرتفعة في سلوك قبول المخاطرة، وأقل قلقا وأكثر توجها للانجاز، وأكثر مسؤولية لإحداث تغييرات في الموقف، ويضع قيم عليا للمكافآت المحددة بالمهارات، وهم أكثر اندماجا في العلاقات الاجتماعية**(رشاد موسى، 1994، 386).**

ووجدت دراسات متعددة أن الداخليين أكثر تواجدا في الطبقات الوسطى من المجتمع، وهم أكثر تعليما وأكثر عناية بصحتهم البدنية، فهم أكثر إقلاعا عن التدخين وهم يترددون على الأطباء بانتظام وهم أقل قابلية لتغيير اتجاهاتهم الاجتماعية وهم أكثر توافقا مع بيئتهم الاجتماعية واقل إصابة بالأمراض النفسية**(كامل عويضة، 1996، 79).**

كما دلت بعض الدراسات أن ذوي الضبط الداخلي يرون أنفسهم مسئولون عن نتائج سلوكهم واستجاباتهم، لذا لا يقبلون أول فرصة لحل المشكلة التي تواجههم، ولكنهم يتأملون الموقف ونتائجه وبدائله، ويفحصونه قبل أن يصدروا أحكامهم ويتجنبون قدر المستطاع الوقوع بالأخطاء**(محمد غنيم، 2005، 197).**

إضافة إلى أن أداء ذوي الضبط الداخلي أكثر فاعلية من ذوي الضبط الخارجي، وأنهم أكثر نشاطا ومرونة من الناحية الذهنية، ويتعلمون القواعد الضرورية لحل المشكلات المتعلقة بالمواقف التي يمرون بها في محاولة فهم للسيطرة على النتائج، كما أنهم يمتلكون معلومات أكثر بخصوص المواقف، ولديهم مقاومة أكبر تجاه محاولات الآخرين التأثير فيهم، وأنهم يميلون إلى صنع أحكامهم وقراراتهم بشكل مستقل عن مطالب الآخرين**(كامل الزبيدي، 2009، 103).**

ووجدت **أفنان دروزة (2007)** بعد أن لخصت بعض الدراسات التي تناولت مفهوم مركز الضبط أن لأفراد المنضبطين داخليا يرون أنفسهم منجزين ومسيطرين على المواقف، متحكمين بها اجتماعيين وأذكياء وحازمين ومستقلين وفعالين وذوي نفوذ، وعمليين ويقاومون المواقف الغامضة ويقدرون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من المنضبطين خارجيا، ووجد أيضا أن لهم نظرة بعيدة للزمن فيدركون حاضره وماضيه ومستقبله**(أفنان دروزة، 2007، 446).**

كما كشفت دراسة **Rees and cooper (1992)** أن ذوي مركز الضبط الداخلي يستخدمون استراتيجيات فعالة مثل السعي نحو المساندة ويستخدمون المواجهة المتركزة حول المشكلة ويتمتعون بمستوى مرتفع من الصحة النفسية والجسمية وعلاقات اجتماعية واسعة مع الآخرين، ومن ثم فهم أكثر قدرة على حل المشكلات كما أنهم يميلون إلى التقييم الايجابي لقدراتهم وإمكاناتهم الداخلية في التعامل مع المواقف الضاغطة التي تعترض حياتهم،**عن(حدة يوسفي، 2016، 80).**

لهذا فإن مركز الضبط الداخلي يؤثر ايجابيا وبشكل مباشر على الحالة الانفعالية وذلك لأن الأفراد ذوي هذا النوع من مركز الضبط حينما يكونون تحت وضعية ضغط معينة يدركون أن بإمكانهم السيطرة والتحكم في هذه الوضعية، مما يقلل من شعورهم بالتوتر والتهديد، ويرفع بالمقابل

من مستوى تقدير الذات لديهم ومن مستوى شعورهم بالرضا والارتياح الانفعالي، على عكس ذوي مركز الضبط الخارجي الذين يبدون مستويات منخفضة من تقدير الذات إلى جانب اضطرابات انفعالية كالقلق والشعور باليأس والتوتر **(فاطمة الزروق، 2015، 31-32).**

وأضاف بعض الباحثين أن الفرد ذو مركز الضبط الداخلي يكون عالي التركيز الذاتي **Self-Focused** ولذلك يعطي انتباها لاستجاباته الداخلية للضغوط واتخاذ إجراءات المواجهة وهذه صفة شخصية تعوق تأثير الضغوط **(حدة يوسفي، 2016، 104).**

9- صفات ذوي الضبط الخارجي:

افترض **Seligman(1975)** أن ذوي الضبط الخارجي أكثر احتمالا لأن يعانوا من العجز المكتسب فهم أكثر احتمالا لأن ينسحبوا من المواقف الضاغطة، بينما ذوي الضبط الداخلي يحاولون المواجهة،**عن(بشرى إسماعيل، 2004، 89).**

ولهذا يتميز الفرد الذي يعتقد في القوى الخارجية كالحظ والصدفة والآخرين الأقوياء بما يلي:

- تكون له سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- تنخفض لديه درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله خاصة.
- يرجع الحوادث الايجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي بالإضافة إلى افتقاره إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الحوادث،**عن(بشير معمرية، 1995، 15).**

وهناك بعض الدراسات التي أشارت أن ذوي الضبط الخارجي يتصفون بأنهم متهورون ولا يكترثون بالوقوع في الأخطاء، فهم يعتمدون على الصدفة والحظ ولا يترددون ولا يتأملون، بل يندفعون في إصدار أحكامهم دون مبالاة **(محمد غنيم، 2005، 197).**

كما استنتجت **أفنان دروزة (2007)** من بعض الدراسات أن المنضبطين خارجيا يملكون نظرة ضيقة للزمن فيدركون حاضره أكثر من ماضيه ومستقبله، وهم أكثر وهنا وقلقا وعدوانية وتشككا، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم، وأقل تبصرا بالأمور، كما أنهم لا يستطيعون ضبط ما يحدث لهم، فهم بالتالي مضطربين غير مرتاحين، وغير متكيفين ويعزون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية والناس **(أفنان دروزة، 2007، 446).**

وبناءً على نتائج بعض الدراسات فإن ذوي الضبط الخارجي يمرون بخبرة أقل في الإجهاد العصبي والنفسي، ذلك لأنهم لا يقلقون حول الأمور، لاعتقادهم بأن كل شيء يحدث بفعل الصدفة أو القدر، كما يظهرون ما يسمى ب ظاهرة" العجز المتعلم"**(كامل الزبيدي، 2009، 103).**

10- مركز الضبط في المجال الدراسي:

وضع **De Charm (1968)** إطارا مفاهميا لمركز الضبط من خلال معالجته للسلوك الأصيل وللسلوك المرهون، حيث يرى أن الطلبة إما أن يكونون مدفوعين داخليا أو مدفوعين خارجيا،**عن(يوسف قطامي، 2005، 321).**

كما رأى **الديب(1987)** أن التلاميذ الأكثر تحكم داخليا (تحكم داخلي) هم الأكثر تفوقا دراسيا، ولذلك هم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق، وهم أكثر تحملا للمسؤولية وأنهم يضعون خططاً ويلتزمون بها للوصول إلى أهدافهم,**عن(ايلاس محمد، 2016-2017، 40).**

وهذا ما توصل إليه **crandall (1965)** حيث وضح أن التلاميذ ذوي الضبط الخارجي يتصفون في المجال التربوي بضعف الأداء الأكاديمي وتواضع التحصيل الدراسي، وهذا ما يبين أن تلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم التحصيلي،**عن(بن زاهي منصور، بن الزين نبيلة، 2012، 31).**

كما ذكر **اشرف السيد(1998)** كذلك أن التلاميذ الناجحين يعزون النجاح إلى القدرة، الجهد، المواد الدراسية، الاستذكار، الثقة بالنفس، المعلم، الأسرة، قلق الاختبار، الحظ بالترتيب، أما الراسبين فيعزون فشلهم إلى الحظ، المعلم، المواد الدراسية، الثقة بالنفس، قلق الاختبار، الجهد، القدرة، الاستذكار، الأسرة**(اشرف السيد، 1998، 83).**

إن الطلبة الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفقون في دراستهم، لإيمانهم أن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم، ومن أجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططاً لبلوغ طموحهم الدراسي لأنهم على يقين بأنهم المسؤولون على نتائجهم الدراسية، ولهذا فإن التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم**(محمد بلوم، فايزة حلاسة، 2016، 338).**

تجدر الإشارة إلى أن فئة الضبط الخارجي ترتبط بضعف المستوى التحصيلي للتلاميذ وذلك ناتج عن اعتقادهم بأنهم لا يتحكمون في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، وإدراكهم بأنهم غير مسؤولين عن هذه الأحداث وما تفرزه من نتائج، حيث يدركون أن العوامل الخارجية هي وراء ذالك والمتمثلة في الحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين(المعلمين) أو أصحاب النفوذ، وهذا ما يجعلهم يدخرون جهودا في محاولة الحصول على مستوى دراسي مرتفع**(بن زاهي منصور، بن الزين نبيلة، 2012، 33).**

وبناءً على نتائج دراسة **غرايبة والزريقات(2015)** فإن التلاميذ ذوو التحصيل العالي هم ذو مركز داخلي أعلى من ذوي التحصيل المنخفض، وأن التلاميذ ذوو التحصيل المنخفض هم ذو مركز

ضبط خارجيا أعلى من زملائهم ذو التحصيل المرتفع، وهذا راجع إلى أن التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يتميزون بالانشغال بسلوكات اعتيادية تقليدية تؤدي إلى التحصيل المرتفع والكفاية، والتمتع بالإصرار على تحسين أوضاعهم الدراسية، بالإضافة إلى ذلك فهم لا يسمحون لنشاطاتهم الاجتماعية أن تؤثر في دراستهم، لذلك نجدهم اشد حرصا على إعداد دروسهم يوما بيوم، هذا فضلا عن امتلاكهم الدافعية العالية لتحقيق النجاح في الحياة، أما التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض فإنهم يرجعون أسباب الإخفاق إلى عوامل خارجية عديدة**(غرابية والزريقات، 2015، 218).**

أشارت دراسة **عبد الله المهداوي(2016)** أن مركز الضبط الخارجي أكثر تأثيرا على التلاميذ المتأخرين دراسيا من التلاميذ المتفوقين وذلك يعود إلى أن التلميذ المتفوق يرجع تحصيله العلمي إلى سلوكه وليس إلى عوامل أخرى خارجية بينما التلميذ المتأخر يرى التحصيل العلمي يعود إلى عوامل خارجية(المدرس، المنهج) أكثر من العوامل الداخلية (السمات الشخصية، المثابرة، الاعتماد على النفس)**(عبد الله المهداوي، 2016، 12).**

ووجدت دراسة **ايلاس(2016-2017)** أن ضعف التحصيل للتلاميذ ناتج عن اعتقادهم بعدم تحكمهم في أحداث المجال الدراسي وإدراكهم بأنهم غير مسؤولون عما يجري وما تفرزه النتائج والعوامل الخارجية المتمثلة في الصدفة أو الحظ أو القدر أو الآخرين**(ايلاس محمد، 2016-2017، 41).**

خلاصة الفصل:

يرتبط مركز الضبط باعتقاد الفرد في الاتجاه الذي يفسر به نتائج سلوكه، وهو يختلف من دراسة إلى دراسة حسب البيئة الثقافية والاجتماعية التي يتواجد بها الفرد، وهو كأي سمة شخصية تكتسب من خلال التفاعل مع الآخرين، إضافة إلى وجود عدة عوامل تؤثر بشكل مباشر في اتجاه مركز الضبط.

ومن خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل فلمركز الضبط فئتين، فئة ذوو الضبط الداخلي والذين يؤمنون بقدراتهم في السيطرة على مختلف المواقف والأحداث، فيدركون أن لهم كفاءات ومهارات تسمح لهم بتخطي الصعاب وتحقيق انجازات عديدة، والفئة الأخرى فئة ذو الضبط الخارجي والذي يعتقد أصحابه أن كل ما يملكونه من قدرات ومهارات وحتى الجهد المبذول لا تساعدهم في التحكم في بيئتهم وفي أحداث حياتهم.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

تمهيد

أولا- الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- حدود الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة الاستطلاعية

4- أدوات الدراسة

ثانيا- الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة الأساسية

2- مجتمع الدراسة

3- حدود الدراسة الأساسية

4- عينة الدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتمد أي بحث علمي على منهجية محددة وذلك لأنه عبارة عن خطوات متسلسلة ومنظمة تبدأ بجمع المعلومات وتنتهي بكتابة التوصيات، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الخطوات التي اتبعت بعد الانتهاء من الجانب النظري للدراسة للتحقق من الفرضيات التي اقترحت فيها.

ويحتوي هذا الفصل على جزئيين الأول خاص بالدراسة الاستطلاعية والتي يتم فيها التأكد من ملائمة مقاييس الدراسة لعينة الدراسة وتحديد مختلف الصعوبات التي تعيق التطبيق، والجزء الثاني هو الدراسة الأساسية التي تشمل كل الخطوات التي أدت للتأكد من فرضيات الدراسة.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

الأهداف التي سطرناها لدراستنا الاستطلاعية هي:

- معرفة الوقت المستغرق للإجابة على مقاييس الدراسة.
- معرفة الصعوبات التي ممكن أن تكون أثناء إجراء الدراسة.
- التوصل إلى معرفة الخصائص السيكومترية للأدوات الدراسة ومدى ملائمتها للعينة.

2- الحدود الدراسة الاستطلاعية:

2-1 الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة الدراسة على مدى أسبوعين كاملين في إحدى ثانويات المدية.

2-2 الحدود المكانية:

تمت الدراسة الاستطلاعية بثانوية الإخوة يسبع بمدينة شلالة العذاورة بولاية المدية.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قدرت العينة الاستطلاعية بـ **(60)** تلميذ من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، بحيث كان عدد التلاميذ **(30)** ذكر و**(30)** إناث، موزعين في الجدول التالي:

3-1 خصائص العينة الاستطلاعية:

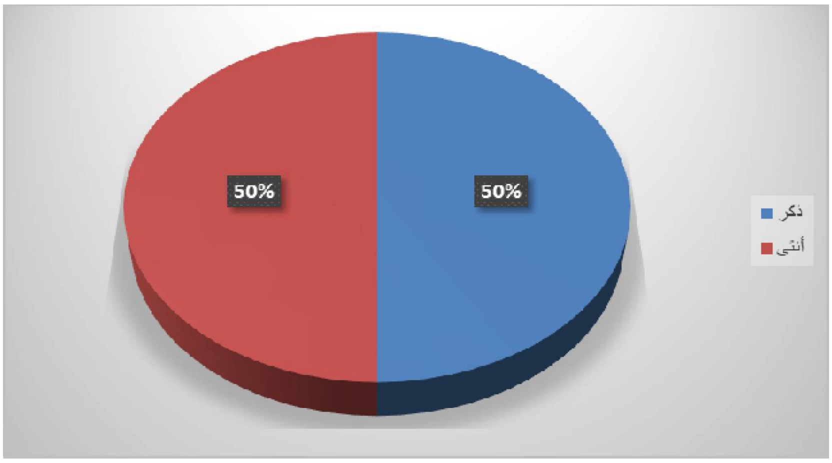
تمثلت خصائص العينة **الاستطلاعية** في البيانات الشخصية التالية:

1. خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الجنس:

الجدول رقم (01): يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعيةحسب الجنس.

الجنس	العــدد	النسبة المئوية
ذكــر	30	%50
أنــثى	30	%50
الإجمالي	60	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(60)** فردا، نلاحظ أن عدد الذكور بلغ **(30)** فرد بنسبة مئوية قدرت بـ**(50%)** وقدر عدد الإناث بـ**(30)** بنسبة مئوية قدرت بـ**(50%)**، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (6): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

4-أدوات الدراسة:

4-1 مقياس تقدير الذات:

4-1-1 وصف مقياس تقدير الذات:

اعد هذا المقياس **cooper smith** وهو مكون من صورتين (أ) و(ب)، الصورة (أ) طويلة والصورة (ب) قصيرة، وقد ذكر **cooper smith** أن معامل الارتباط بين الصورتين هو**(0.88)**، ولهذا يمكن الاقتصار على استخدام الصورة القصيرة في البحوث التي تجرى على تقدير الذات توفيرا للجهد والوقت والمال**(فاروق موسى، محمد الدسوقي، 1991، 8).**

ويتكون المقياس من **(25)** بند مقسمة على **(04)** أبعاد كما هو موضح:

- **بعد تقدير الذات العام**: وهو يحتوي على العبارات التالية**(1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25)**
- **بعد تقدير الذات الاجتماعي**: وهو يحتوي على العبارات التالية**(5، 8، 14ــ 21)**
- **بعد تقدير الذات الأسري**: ويحتوي على **(6، 9، 11، 16، 20، 22)**
- **بعد تقدير الذات المدرسي**: ويحتوي على العبارات التالية**(2، 17، 23)**

يحتوي المقياس على **(19)** عبارة سالبة و**(07)** عبارة موجبة وهي**(5، 8، 9، 11، 14، 19، 20)**، أما البنود السلبية**(1,2,3,4,6,7.10,12,13,15,16,17,18,21,22,23,24 25)**

4-1-2 الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

قُنن المقياس على البيئة المصرية من طرف فاروق موسى ومحمد الدسوقي**(1991)** وكانت قيمة معامل الثبات بمعادلة كيورد-ريتشارد سون **(0.797)** ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بلغ **(0.942)** وهي دالة على ثبات الاختبار، أما بالنسبة لمعامل الصدق فقد كان عن طريق الصدق

التجريبي بمقارنة بين مقياس تقدير الذات ومقياس مفهوم الذات للكبار لعماد الدين إسماعيل**(1961)** وكانت قيمته **(0.887)**. وتم تقنينه على البيئة الجزائرية من طرف **بشير معمرية(2011)** على عينة قوامها **(419)** فرد من تلاميذ وتلميذات في مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة ومن طلاب وطالبات جامعة الحاج لخضر، وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة، ومن مراكز التكوين المهني والتكوين الشبه طبي بمدينة باتنة.

- **الصدق:**

وقد تم قياس الصدق بثلاثة طرق وهي:

- **الصدق التمييزي:** بحيث كان معامل ت لعينة الذكور **(8.56)**، وبالنسبة لعينة الاناث بلغ **(15.89)** وهي قيم تبين قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق.

- **الصدق الاتفاقي:** وقد تم تطبيق مقياس تقدير الذات مع قائمة توكيد الذات غريب عبد الفتاح غريب**(1995)** وقائمة فعالية الذات لـ بشير معمرية**(2011)**، وقائمة جامعة تكساس لتقدير الذات عادل عبد الله محمد**(2000)**، وقد كانت معاملات الارتباط كما يلي: **(0.248)**، **(0.291)**، **(0.754)** وكانت كلها دالة عند مستوى **0.01**، وهذا ما بين أن مقياس تقدير الذات يتصف بالصدق.

- **الصدق التناقضي: وقد** تم تطبيق المقياس مع استبيان التشاؤم لـ احمد محمد عبد الخالق**(2000)**، وقائمة اليأس لـ **Beck**، وجاءت معاملات الارتباط كما يلي: **(-0.432)**، **(-0.546)** وكانت كلها دالة عند مستوى **0.01**، وهذا ما بين أن مقياس تقدير الذات يتصف بالصدق.

- **الثبات:**

وتم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار ومعامل الفا.

- **إعادة تطبيق الاختبار:** وقد كانت قيمة معامل الثبات **(0.703)** وهذا ما يدل أن الاختبار ثابت.
- **Cronbach's Alpha:** وصلت قيمة معامل الفا إلى**(0.829)**. وهي قيمة عالية تدل على أن الاختبار ثابت.

وقد استخدم هذا المقياس في العديد من الدراسات ومنها: دراسة **Metin MA (1996)**، دراسة بوبطة لطفي**(2011-2012)**، دراسة **Farid Jdeitawi & ath (2013)** دراسة احميدا لويزة، زواري خليفة**(2013)**، دراسة قدوري الحاج **(2016)**، دراسة ايلاس محمد**(2016-2017)**، دراسة علي محمد، غريب العربي**(2018)**، وهذا ما يبين قدرته على قياس تقدير الذات.

4-1-3 الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية:

4-1-3-1 الصدق:

1-صدق المحكمين:

من أجل التأكد من ملائمة المقياس للدراسة عرض على مجموعة من المحكمين (05 محكمين)، وذلك من أجل اخذ أرائهم حول ملائمته للعينة وسلامة عباراته وقد كانت ملاحظاتهم على النحو التالي:

- هناك عبارات مركبة يجب تفكيكها وتبسيطها.
- إعادة صياغة بعض الفقرات.

وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم وتعديل العبارات المركبة وإعادة صياغتها لتلائم العينة، وتم إضافة بند للبعد المدرسي وهو (أشعر أن زملائي أكثر قدرة مني)، والجدول التالي يوضح العبارات التي تم تغير صياغتها.

جدول رقم(02): يبين العبارات التي تم إعادة صياغتها في مقياس تقدير الذات

رقم	العبارات	العبارة المعدلة
01	أتضايق من كثير من الأمور والأشياء عادة.	أتضايق من كثير من الأمور عادة.
02	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام جماعة من الناس.	من الصعب علي التحدث أمام زملائي.
03	أود لو أستطيع أن أغير أشياء في نفسي.	أود لو باستطاعتي تغير أشياء في نفسي.
04	يصعب علي اتخاذ قرار خاص بي.	يصعب علي اتخاذ قرارات خاص بي.
08	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.	أنا محبوب بين أقراني.
09	تراعي أسرتي مشاعري عادة.	عادة ما تراعي أسرتي مشاعري.
10	أستسلم وأنهزم بسرعة.	أستسلم بسرعة عند مواجهة مواقف صعبة.
11	تتوقع أسرتي مني نجاحات عالية.	تتوقع أسرتي مني نجاحات كبيرة.
12	يصعب علي جدا أن أبقى كما أنا.	يصعب علي البقاء كما أنا.
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي.	تختلط علي كل الأشياء حياتي.
14	يتبع الناس أفكاري.	يقتنع الناس بأفكاري.
15	أقلل من قدر نفسي.	أقلل من قدر نفسي.
16	أريد أن أترك البيت.	أرغب في ترك البيت.
17	أشعر بالضيق من عملي.	أشعر بالضيق من دراستي.
19	إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله.	لا أتردد في أي شيء أريد أن أقوله.
22	أشعر عادة كما لو كنت أدفع لفعل الأشياء.	يُفرض عليا فعل أشياء عديدة.
23	ينقصني تلقي التشجيع على ما أقوم به من أعمال.	ينقصني تشجيع أستاذي على ما أقوم به داخل القسم..
24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا أخر.	أرغب أن أكون شخصا مختلفا.

2- طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

- أولا: الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس تقدير الذات

الجدول رقم (03) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس تقدير الذات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تقدير الذات العام	**0,884****	**0,01**
تقدير الذات الاجتماعي	**0,504****	**0,01**
تقدير الذات الأسري	**0,673****	**0,01**
تقدير الذات المدرسي	**0,785****	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **تقدير الذات** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت جميعها على التوالي: **(0,884**)** و**(0,504**)** و**(0,673**)** و**(0,785**)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **تقدير الذات.**

- ثانيا: الطريقة الثانية حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (04) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

بعد تقدير الذات العام			8	,600**	0,01
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	14	,445**	0,01
1	,416**	0,01	21	,626**	0,01
3	,376**	0,01	بعد تقدير الذات الأسري		
4	,460**	0,01	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
7	,278*	0,01	6	,796**	0,01
10	,261*	0,05	9	,457**	0,01
12	,469**	0,01	11	,401**	0,01
13	,497**	0,01	16	,320*	0,01
15	,387**	0,01	20	,841**	0,01
18	,414**	0,01	22	,512**	0,01
19	,318*	0,01	بعد تقدير الذات المدرسي		
24	,551**	0,01	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
25	,456**	0,01	2	,566**	0,01

بعد تقدير الذات الاجتماعي			17	,493**	0,01
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	23	,698**	0,01
5	,592**	0,01	26	,755**	0,01
** دال عند مستوى الدلالة 0,01.					
* دال عند مستوى الدلالة 0,05.					

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** حيث تراوحت معاملاتها بين **(0.37)** و**(0,84)**، ماعدا العبارات التالية: وهي العبارة رقم **(7)** و**(10)** و**(19)** من محور **بعد تقدير الذات العام** حيث جاءت دالة عند مستوى دلالة **(0,05)** وبلغت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي **(0,27)** و**(0,26)** و**(0,31)**، والعبارة رقم **(16)** من محور **بعد تقدير الذات الأسري** حيث جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,05) وبلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور **(0,32)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **تقدير الذات**.

4-1-3-2 ثبات المقياس:

- معامل Cronbach's Alpha للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس **تقدير الذات** عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات **Cronbach's Alpha** فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (05): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات.

أبعاد مقياس تقدير الذات	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
تقدير الذات العام	0,678	12
تقدير الذات الاجتماعي	0,695	04
تقدير الذات الأسري	0,722	06
تقدير الذات المدرسي	0,742	04
المقياس ككل	0,709	26

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات **Cronbach's Alpha** لأبعاد مقياس **تقدير الذات** جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين **(0,678** و**0,742)** وللمقياس ككل **(0,709)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

4-1-4 تصحيح مقياس الدراسة:

يتضمن المقياس ثلاثة بدائل وهي(لا، قليلا، كثيرا) حيث تعطى الدرجات(**0، 1، 2**) بالترتيب للبدائل بالنسبة للعبارات الايجابية، أما العبارات السلبية فتكون بالعكس حيث تعطى درجة **(0)** للإجابة "كثيرا" والدرجة **(1)** للإجابة "قليلا"، والدرجة(2) للإجابة "لا".

و بالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين**(0)** كأدنى درجة و**(52)** كأقصى درجة، وهي مقسمة لثلاثة مستويات(منخفض، متوسط، مرتفع)، كما يلي:

- مستوى منخفض: **(0) - (17.16)**
- مستوى متوسط: **(17.16) – (34.32)**
- مستوى مرتفع: **(34.32) – (52)**

4-2 مقياس الصلابة النفسية:

4-2-1 وصف مقياس الصلابة النفسية:

مقياس الصلابة النفسية لصاحبه عماد الدين مخيمر، وهي أداة تعطي تقديرا كميا لصلابة الفرد النفسية، وهو يتكون من **(47)** عبارة تركز على جوانب الصلابة النفسية للفرد، مقسم على ثلاثة أبعاد وهي (الالتزام، التحكم، التحدي)، وقد قام بتقنينه على البيئة الجزائرية بشير معمرية الذي أضاف بند إلى بعد التحكم، ليصبح عدد بنود المقياس **(48)** بند، يجاب عنها بأسلوب تقريري، وتكون الإجابات ضمن أربعة بدائل وهي: لا وتنال **(0)**، قليلا وتنال درجة **(1)**، متوسطا تنال درجة **(2)**، كثيرا تقابلها درجة**(3)**.

4-2-2 الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية:

تم حساب ثبات وصدق المقياس على عينة من طلاب جامعة الزقازيق، بلغ عددها**(80)** طالب وطالبة **(عماد مخيمر، 2012، 32)**، وتم التأكد من ثبات المقياس عن طريق استخدم الاتساق الداخلي بحيث كان معامل الارتباط بين درجة بعد الالتزام والدرجة الكلية للمقياس**(0، 75)** وبين درجة بعد التحكم والدرجة الكلية للمقياس**(0، 82)**، ودرجة بعد التحدي والدرجة الكلية للمقياس**(0، 60)**، أما بالنسبة للطريقة الثانية فقد كانت معامل الثبات **Alpha** الذي قدر ب**(0، 75)(عماد مخمير، 2012، 34-36)**.

أما بالنسبة للصدق فقد اعتمد عماد مخيمر طريقين لحساب الصدق وهي:

- **الصدق الظاهري:**بحيث تم عرض المقياس على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وترتب على ذلك تعديل صياغة بعض عبارات المقياس.

- **الصدق التلازمي**: تم حساب الصدق التلازمي للأداة الحالية مع مقياس قوة الأنا، وكان معامل الارتباط يساوي **(0,75)** وهو دال عند مستوى **0، 01**، كما تم حساب الصدق التلازمي مع مقياس بيك للاكتئاب وبلغ معامل الارتباط بين الأداتين**(0، 63)** وهو دال عند مستوى **0، 01(عماد مخمير، 2012، 37)**.

وإلى جانب ذلك فقد تم تقنينه على البيئة الجزائرية من طرف **بشير معمرية(2011)** على عينة قوامها **(392)** فرد من تلاميذ وتلميذات في مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة ومن طلاب وطالبات جامعة الحاج لخضر، وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة، ومن مراكز التكوين المهني والتكوين الشبه طبي بمدينة باتنة.

وقد تم قياس الصدق بثلاثة طرق وهي:

- **الصدق التمييزي**: بحيث كان معامل ت لعينة الذكور **(13.41)**، وبالنسبة لعينة الإناث بلغ **(20.67)** وهي قيم تبين قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الصلابة النفسية، مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق.

- **الصدق الاتفاقي**: وقد تم تطبيق مقياس الصلابة النفسية مع استبيان الالتزام الشخصي لـ جمال السيد تفاحة وعبد المنعم عبد الله حسيب**(2002)**، واستبيان المساندة الاجتماعية لـ السيد إبراهيم السمادوني، واستبيان سلم السعادة لـ **Heather Summers** و**Anne Watson(2006)**، استبيان الدافعية للانجاز لـ عبد اللطيف محمد خليفة**(2006)**، وقائمة الدافع للانجاز من إعداد محمد عبد القادر محمد**(1977)**، قائمة الثقة بالنفس لـ فريح عويد العنزي**(1999)**.

وقد كانت معاملات الارتباط كما يلي: **(0.733)**، **(0.309)**، **(0.657)**، **(0.644)**، **(0.674)**، **(0.558)**، وكانت كلها دالة عند مستوى **0.01**، وهذا ما بين أن مقياس الصلابة النفسية يتصف بالصدق.

- **الصدق التناقضي**: وقد تم تطبيق المقياس مع استبيان التشاؤم لـ احمد محمد عبد الخالق**(2000)**، وقائمة اليأس لـ بيك، وجاءت معاملات الارتباط كما يلي: **(-0.478)**، **(-0.551)** وكانت كلها دالة عند مستوى **0.01**، وهذا ما بين أن مقياس الصلابة النفسية يتصف بالصدق.

أما بالنسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار ومعامل الفا.

- **إعادة تطبيق الاختبار**: بعد تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق بمدة **(18)** يوم، وجد أن قيمة معامل الثبات **(0.612)** وهذا ما يدل أن الاختبار ثابت.

- **Cronbach's Alpha**: وصلت قيمة معامل الفا إلى**(0.826)**. وهي قيمة عالية تدل على أن الاختبار ثابت.

و قد استخدم في عدة دراسات منها دراسة عماد مخيمر**(1997)**، دراسة نبيل كامل دخان، بشير إبراهيم الحجار**(2006)**، دراسة عمور عمر وآخران**(2013)**، دراسة هناء شريفي ناوي**(2013-2014)**، دراسة ستار ياسين عبد**(2018)**.

4-2-3 الخصائص السيكومترية لمقياس الصلابة النفسية في الدراسة الحالية:

4-2-3-1 الصدق

1-صدق المحكمين:

من اجل التأكد من ملائمة المقياس لأهداف الدراسة عرض على مجموعة من المحكمين(05 محكمين) بحيث أبدو رأيهم حول المقياس وقدموا بعض الملاحظات وهي:

- هناك عبارات مكررة يجب حذفها.
- هناك عبارات مركبة يجب تفكيكها وتبسيطها.
- إعادة صياغة بعض الفقرات.

وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم، فقد تم حذف ما هو مكرر وتعديل العبارات المركبة وتم إعادة صياغة بعض العبارات كما هو موضح بالجدول وتم حذف إحدى عشر**(11)** عبارة وهي: **(11، 13، 16، 18، 29، 30، 33، 37ـــ، 41، 44، 46)**

جدول رقم(06): يبين العبارات التي تم إعادة صياغتها في مقياس الصلابة النفسية

الرقم	العبارات	العبارة المعدلة
01	مهما كانت الصعوبات التي تعترضني فإني أستطيع تحقيق أهدافي.	أحقق أهدافي مهما كانت الصعوبات.
02	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.	اتخذ قراراتي بنفسي دون اللجوء إلى الآخرين.
04	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لمبادئه وقيمه.	قيمة الحياة تكمن في ثبات الفرد على مبادئه.
05	عندما أضع خططي المستقبلية أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها.	أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذ خططي المستقبلية.
06	أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.	أقتحم المشكلات لحلها دون انتظار حدوثها.
07	معظم أوقاتي استثمرها في أنشطة ذات معنى وفائدة.	استثمر معظم أوقاتي في أنشطة ذات فائدة.
08	نجاحي في أموري حياتي يعتمد على جهدي وليس على الصدفة والحظ.	يعتمد نجاحي على جهدي الخاص
09	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة الجديد.	لدى رغبة في معرفة كل ما هو جديد.

10	أعتقد أن لي حياتي هدفاً ومعنى أعيش من اجله.	لدي أهداف أسعى إلى تحقيقها.
12	اعتقد أن الحياة التي ينبغي أن تعاش هي التي تنطوي على تحديات والعمل على مواجهتها .	يكمنُ معنى الحياة في مواجهة التحديات.
14	اعتقد أن الشخص الذي يفشل يعود ذلك إلى أسباب تكمن في شخصيته.	أرى أن أسباب الفشل تعود إلى شخصية الفرد.
15	لدي قدرة على التحدي والمثابرة حتى انتهي من حل أي مشكلة تواجهني.	لدي قدرة التحدي لأي مشكلة تواجهني.
19	أبادر بالمشاركة في النشاطات التي تخدم مجتمعي.	أشارك في النشاطات التي تخدم مجتمعي.
20	أنا من الذين يرفضون تماماً ما يسمى بالحظ كسبب للنجاح.	أرفض أن سبب نجاحي يعود للحظ.
22	أبادر بالوقوف إلى جانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.	أقف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.
23	أعتقد أن العمل وبذل الجهد يؤديان دوراً هاما في حياتي.	يؤدي العمل دورا هاما في حياتي.
25	أعتقد أن الاتصال بالآخرين ومشاركتهم انشغالاتهم عمل جيد.	أهتم بانشغالات الآخرين.
27	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على حلها.	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي .
28	اهتمامي بالأعمال والأنشطة يفوق بكثير اهتمامي بنفسي.	اهتمامي بمختلف الأعمال يفوق اهتمامي بنفسي.
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يفيد أسرتي أو مجتمعي.	أبادر بعمل أي شيء يفيد من هم حولي.
32	أعتقد أن تأثيري قوي على الأحداث التي تقع لي.	أسيطر على الأحداث التي تقع لي.
34	أهتم بما يحدث حولي من قضايا وأحداث.	أهتم بما يحدث حولي من أحداث.
35	أعتقد أن حياة الناس تتأثر بطرق تفكيرهم وتخطيطهم لأنشطتهم.	أرى أن حياة الناس تتأثر بطرق تفكيرهم.
38	إن النجاح الذي أحققه بجهدي هو الذي أشعر معه بالمتعة والاعتزاز وليس الذي أحققه بالصدفة.	أشعر بالاعتزاز حين أحقق النجاح بجهدي الخاص.
40	أشعر بالمسئولية تجاه الآخرين وأبادر إلى مساعدتهم.	أشعر بمسؤوليتي في مساعدة الآخرين..
42	أتوقع التغيرات التي تحدث في الحياة ولا تخيفني لأنها أمور طبيعية .	لا تخيفني التغيرات التي تحدث في الحياة.
43	أهتم بقضايا أسرتي ومجتمعي وأشارك فيها كلما أمكن ذلك.	أشارك الآخرين في حل مشاكلهم.
45	إن التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.	لدى القدرة على مواجهة تغير الحياة بنجاح

بعد إجراء التعديلات أصبح عدد بنود مقياس الصلابة النفسية(37) بند مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي:

بعد الالتزام:و هو يحتوي العبارات التالية(**1، 4، 7، 10، 15، 18، 21، 24، 25، 27، 32، 34**)

بعد التحكم: وهو يحتوي العبارات التالية(**2، 5، 8، 12، 14، 16، 19، 22، 26، 28، 30، 36**)

بعد التحدي: وهو يحتوي العبارات التالية**(3، 6، 9، 11، 13، 17، 20، 23، 29، 31، 33، 35، 37)**

2- طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

-أولا: الطريقة الأولى حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس الصلابة النفسية

الجدول رقم (07) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس الصلابة النفسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد الالتزام	0,826**	0,01
بعد التحكم	0,870**	0,01
بعد التحدي	0,801**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **الصلابة النفسية** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α =0,01)**، حيث بلغت جميعها على التوالي بين **(0,826**/0,870**/0,801**)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الصلابة النفسية**.

- ثانيا: الطريقة الثانية حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (08) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس الصلابة النفسية بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

بعد الالتزام			22	,478**	0,01
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	26	,404**	0,01
1	,399**	0,01	28	,410**	0,01
4	,627**	0,01	30	,327*	0,01
7	,372**	0,01	36	,402**	0,01
10	,387**	0,01	بعد التحدي		
			رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
15	,523**	0,05	3	,722**	0,01
18	,404**	0,01	6	,348**	0,01
21	,552**	0,01	9	,355**	0,01
24	,507**	0,01	11	,509**	0,01
25	,500**	0,01	13	,518**	0,01
27	,528**	0,01	17	,373**	0,01
32	,719**	0,01	20	,722**	0,01

34	,628**	0,01	23	,641**	0,01
بعد التحكم			29	,360**	0,01
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	31	,479**	0,01
2	,553**	0,01	33	,450**	0,01
5	,540**	0,01	35	,477**	0,01
8	,492**	0,01	37	,475**	0,01
12	,565**	0,01			
14	,541**	0,01	** دال عند مستوى الدلالة 0,01.		
16	,376**	0,01	* دال عند مستوى الدلالة 0,05.		
19	,345**	0,01			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** حيث تراوحت معاملاتها بين **(0.34)** و**(0,72)**، ماعدا العبارة رقم **(30)** من محور **بعد التحكم** حيث جاءت دالة عند مستوى دلالة **(0,05)** وبلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور **(0,32)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الصلابة النفسية**.

4-2-3-2 ثبات المقياس:

أولا: **معامل Cronbach's Alpha للتناسق الداخلي:** تم التأكد من ثبات مقياس **الصلابة النفسية** عن طريق حساب معامل الثبات **Cronbach's Alpha** فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (09): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الصلابة النفسية

أبعاد مقياس الصلابة النفسية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الالتزام	0,748	12
التحكم	0,638	12
التحدي	0,716	13
المقياس ككل	0,853	37

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات **Cronbach's Alpha** لأبعاد مقياس **الصلابة النفسية** جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي **(0,748)** و**(0,638)** و**(0,716)** وللمقياس ككل **(0,853)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

4-2-4 طريقة تصحيح المقياس:

وتكون الإجابة ضمن **(04)** بدائل وهي: (لا، قليلا، متوسطا، كثيرا).تعطى الدرجة**(0، 1، 2، 3)** للبدائل بالترتيب بحيث "لا" تأخذ الدرجة **(0)**، "قليلا" تأخذ الدرجة**(1)**، "متوسطا" تأخذ الدرجة**(2)**،

"كثيرا" تأخذ الدرجة **(3)**، وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين**(0)** كأدنى درجة و**(111)** كأقصى درجة، وهي مقسمة لثلاثة مستويات(منخفض، متوسط، مرتفع)، كما يلي:

- مستوى منخفض جدا: **(0) - (27.75)**
- مستوى منخفض: **(27.75) – (55.5)**
- مستوى متوسط: **(55.5) – (83.25)**
- مستوى عـــال: **(83.25) – (111)**

4-3 مقياس مركز الضبط:

4-3-1 وصف مقياس مركز الضبط:

مقياس "مركز الضبط" لصاحبه: **Rotter(1966)** والذي قام بتعربيه وتقنينه على البيئة العربية علاء الدين كفافي**(1982)** وهو يتكون من **(29)** بند، بحيث يحتوي كل بند على عبارتين أو حادثتين (أ) و(ب)، ويطلب من المفحوص اختيار أما العبارة (أ) أو العبارة(ب)، تشير**(23)** عبارة إلى الاتجاهات الداخلية والخارجية نحو مصادر التعزيز، و**(6)** عبارات اعتبرت عبارات داخلية للتمويه.

4-3-2 الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط:

تم تقنين هذا المقياس من طرف **علاء الدين كفافي (1982)** على عينة قوامها**(106)** طالب وطالبة، وقد بلغ معامل الصدق الذاتي**(0.78)**، أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم حسابه من طرف **سيد عبد الله(2000)** بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق على عينتين الأولى من الذكور والثانية من الإناث، فوجد معامل الثبات يساوي**(0.87)** عند الذكور، و**(0.83)** عند الإناث**(يزيد شويعل، 2012-2013، 134)**.

وقد تم تقنين هذا المقياس في دراسة **يزيد شويعل(2012-2013)** على عينة قوامها**(84)** طالب وطالبة، قام الباحث بقياس صدق الاتساق الداخلي وقد تراوح ما بين**(-0.07)** كحد أدنى، و**(0.501)** كحد أقصى، أما بالسبة للثبات فقد تم حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره**(15)** يوم، وقد بلغ ثبات المقياس بمعادلة **Cronbach's Alpha (0.95)**، كما تم حساب ثبات المقياس باستعمال معامل الارتباط **Pearson** وبلغ **(0.95)** وهو دال عند مستوى الدلالة**(0,01)(يزيد شويعل، 2012-2013، 135-136)**.

كما تم استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات العربية وحتى في الدراسات الجزائرية فقد استعمل في دراسة ايلاس محمد**(2016-2017)**، دراسة سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان**(1995)**، دراسة أفنان دروزة**(2007)**، محمد بني خالد**(2009)**.

4-3-3 الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط في الدراسة الحالية:

4-3-3-1 الصدق

1- صدق المحكمين:

عرض المقياس على **(05)** من المحكمين من اجل معرفة رأيهم حول ملائمة المقياس لعينة الدراسة، حيث أبدو رأيهم حوله وقدموا بعض الملاحظات التي تم أخذها بعين الاعتبار، فقد تم تعديل العبارات المركبة وإعادة صياغة بعض العبارات لكي تلائم عينة الدراسة، كما تم أيضا الاستغناء عن عبارات التمويه.

و الجدول التالي يوضح العبارات التي تم إعادة صياغتها:

جول رقم(10): يبين العبارات التي تم إعادة صياغتها في مقياس مركز الضبط

رقم	العبارات	العبارة المعدلة
07	أ.أعتقد في صحة المثل العامي "اللي مكتوب على الجبين لازم تشوفة العين.	أ.أعتقد في صحة المثل العامي " كل شيء بالمكتوب."
08	أ.نادرا ما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة.	أ.نادرا ما يقابل التلميذ الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة.
10	أ.يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية والاجتماعية العامة.	أ.يستطيع التلميذ أن يكون له تأثير في القرارات المدرسية.
12	ب. لا بأس في كثر من الأحيان أن يكون قرارانا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.	ب . لا بأس من أن يكون قرارنا الذي نتخذه على أساس الحظ.
13	أ .في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ فكان أول من وصل إلى المكان المناسب .	أ .في أغلب الأحيان يظفر بالنجاح من أسعفه الحظ قط.
14	أ. في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع ان نفهمها أو نتحكم فيها.	أ. في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع التحكم فيها.
16	ب. يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معشرك.	ب. يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معاشرتك لهم.
18	أ.لو أننا بذلنا مجهود كافيا أمكننا القضاء على مختلف صور الفساد. ب. من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعل أصحاب السلطة والمناصب السياسية.	أ.لو أننا بذلنا مجهود كافيا أمكننا القضاء على مختلف أشكال سوء النظام. ب . من الصعب على التلميذ أن يتحكم فيما تفعله الإدارة المدرسية.
19	أ.أحيانا لا استطيع أن افهم كيف انتهى الأساتذة إلى الدرجة التي يعطونها. ب.هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي ابذله في الاستذكار والدرجات التي أحصل عليها.	أ.أحيانا لا استطيع أن افهم كيف انتهى الأساتذة إلى العلامة التي يعطونها. ب.هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي ابذله في الاستذكار والعلامات التي أحصل عليها.

22	أ.كل ما يحدث لي من صنع يدي(نتيجة لأفعالي الخاصة).	أ.كل ما يحدث لي نتيجة لأفعالي الخاصة.
23	أ. في معظم الأحيان يكون من الصعب علي فهم سبب لجوء السياسيين المحترفين إلى مناهج مخادعة. ب. على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو الوطني .	أ. في معظم الأحيان يكون من الصعب علي فهم سبب لجوء زملائي إلى أساليب الغش . ب. على المدى الطويل يمكننا القول أن الإدارة مسؤولة عن لجوء التلاميذ للغش .

كما تم الاستغناء على العبارات التمويهية في هذه الدراسة، بحيث الفقرة (أ) تعبر عن الضبط الداخلي في العبارات التالية:(**1**، **5**، **6**، **7**، **13**، **14**، **15**، **16**، **17**، **19**، **20**، **23**)، والفقرة (ب) تعبر عن الضبط الخارجي في العبارات التالية (**2**، **3**، **4**، **8**، **9**، **10**، **11**، **12**، **18**، **21**، **22**)

2- طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس.

- حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (11) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة من عبارات مقياس مركز الضبط بالدرجة الكلية للمقياس.

مركز الضبط					
رقم العبارة	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**	**رقم العبارة**	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
1	,268*	0,05	13	,385**	0,01
2	,429**	0,01	14	,475**	0,01
3	,498**	0,01	15	,301*	0,05
4	,523**	0,01	16	,470**	0,01
5	,432**	0,01	17	,370**	0,01
6	,585**	0,01	18	,554**	0,01
7	,449**	0,01	19	,472**	0,01
8	,481**	0,01	20	,455**	0,01
9	,510**	0,01	21	,297*	0,05
10	,455**	0,01	22	,539**	0,01
11	,598**	0,01	23	,569**	0,01
12	**,506****	**0,01**	** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.		

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات مقياس **مركز الضبط** مع الدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** حيث تراوحت معاملاتها بين **(0.37)** و**(0,59)**، ماعدا العبارات التالية: وهي العبارة رقم **(1)** و**(15)** و**(21)** حيث جاءت دالة عند مستوى دلالة **(0,05)** وبلغت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس على التوالي **(0,26)** و**(0,30)** و**(0,29)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس **مركز الضبط.**

4-3-3-2 ثبات المقياس:

-معامل Cronbach's Alpha للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس **مركز الضبط** عن طريق حساب معامل الثبات **Cronbach's Alpha** فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (12): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس مركز الضبط.

أبعاد مقياس مركز الضبط	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	**0,834**	**23**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل **Cronbach's Alpha** لمقياس **مركز الضبط** ككل جاء مرتفع حيث بلغ **(0,834)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

4-3-4 طريقة تصحيح المقياس:

أصبح المقياس يتكون من **(23)** عبارة بعد حذف العبارات التمويهية، وبالنسبة للتصحيح تعطى درجة 1 للعبارة (أ) التي تعبر عن الضبط الداخلي في الفقرات التالية: **1 ,5 ,6 ,7 ,13 ,14 ,15 ,16 ,17 ,19 ,20 ,23**، كما تعطى الدرجة1 للعبارة (ب) والتي تعبر عن الضبط الخارجي في الفقرات التالية:**2,3,4,8,9,10,11,12,18,21,22** ، وهذا ما سنوضحه في الجدول التالي:

جدول رقم(13): يبين مفتاح التصحيح لمقياس مركز الضبط عند روتر

الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح	الفقرة	مفتاح التصحيح
1	أ	**9**	ب	**17**	أ
2	ب	**10**	ب	**18**	ب
3	ب	**11**	ب	**19**	أ
4	ب	**12**	ب	**20**	أ
5	أ	**13**	أ	**21**	ب
6	أ	**14**	أ	**22**	ب
7	أ	**15**	أ	**23**	أ
8	ب	**16**	أ		

تتراوح درجات المقياس ما بين **(0)** و**(23)** درجة، ويكون مركز الضبط لدى الأفراد الذين تكون درجاتهم ما بين**(0-6)** ذوي مركز ضبط داخلي، والأفراد الذين تكون درجاتهم ما بيم**(10-23)** ذوي ضبط خارجي، أما من تتراوح دراجاتهم ما بين**(7-9)** فلا يدخلون في عملية القياس**(يزيد شويعل، 2012-2013، 134).**

ثانيا - الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة وذلك لأنه يلائم أهدافها، وقد عرفه محمد برو**(2014)** على انه المنهج الذي يقوم فيه الباحث بالوصف المنظم الدقيق للظواهر الاجتماعية أو الطبيعية كما هي، مستخدما التحليل والمقارنة والتصنيف والتفسير والتقويم من اجل الوصول إلى تعميمات يزيد بها الرصيد المعرفي حول الظاهرة موضوع الدراسة بغية التنبؤ والتخطيط للمستقبل**(برو محمد، 2014، 67).**
و تتجلى أهمية البحث الوصفي في كونه يعد ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي والأسلوب الذي يمكن اعتماده في دراسة الكثير من الظواهر الإنسانية التي لا يمكن دراستها بأسلوب التجريب، لذلك فإن هذا النوع من البحوث يعد الأكثر شيوعا في مجال البحث العلمي في الظواهر الاجتماعية**(محسن عطية، 2009، 138).**

2- مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا بثانويات ولاية المدية للسنة الدراسية **2017-2018**، بحيث كان عدد التلاميذ في جميع الشعب**(8272)** بثانويات ولاية المدية موزعين حسب الشعب العلمية والشعب الأدبية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(14): يبين عدد التلاميذ موزعين حسب الشعب في مجتمع الدراسة

	الشعب العلمية	الشعب الأدبية	المجموع
عدد التلاميذ	4959	3313	8272

جدول رقم(15): يبين عدد التلاميذ موزعين حسب الإعادة في مجتمع الدراسة

	غير المعيدين	المعيدين	المجموع
عدد التلاميذ	6111	2161	8272

وقد تم اختيار **(09)** ثانويات من ولاية المدية بصفة عشوائية لتطبيق مقاييس الدراسة على تلاميذهم، والجدول التالي يوضح العدد الإجمالي للتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في كل ثانوية.

جدول رقم(16): يبين التعداد الكلي لتلاميذ السنة الثالثة في الثانويات المعنية بالدراسة حسب الجنس، التخصص، الإعادة.

الثانوية	الجنس		التخصص الدراسي		الإعادة	
	ذكور	إناث	علمي	أدبي	معيد	غير معيد
ثا/ابن عليا يحي شلالة العذاورة	108	157	180	85	87	178
المجموع	265					
ثا/عامر بن قدور عين بوسيف	72	77	109	40	23	126
المجموع	149					
ثا/بهلول عبد القادر عين بوسيف	43	145	115	73	84	104
المجموع	188					
ثا/بلقاسمي حمد السواقي	30	58	62	26	12	76
المجموع	88					
ثا/بلعالم محمد بني سليمان	112	68	168	60	7	173
المجموع	180					
ثا/بلخير عبد السلام السواقي	33	67	54	46	11	89
المجموع	100					
ثا/ محمد بوقرة بني سليمان	61	108	108	61	16	153
المجموع	169					
ثا/زرواق المدية	222	-	148	74	57	165
المجموع	222					
ثا/خديجة بورويسي المدية	-	175	117	58	20	155
المجموع	175					

3- حدود الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في السنة الدراسية **2017-2018** ببعض ثانويات ولاية المدية، خلال شهري أفريل و ماي 2018.

4-عينة الدراسة الأساسية:

تتمثل عينة الدراسة في تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا أي السنة الثالثة ثانوي، بحيث تكونت عينة الدراسة من**(900)** تلميذ من **(09)** ثانويات مختلفة بولاية المدية.

تم توزيع (900) استمارة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في كل الشعب، وقد اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(17): يبين عينة الدراسة الأساسية حسب كل ثانوية.

الرقم	الثانوية	المجموع
01	ثا/بن عليا يحي شلالة العذاورة	180
02	ثا/عامر بن قدور عين بوسيف	100
03	ثا/بهلول عبد القادر عين بوسيف	120
04	ثا/بلقاسمي حمد السواقي	60
05	ثا/بلعالم محمد بني سليمان	120
06	ثا/بلخير عبد السلام السواقي	100
07	ثا/ محمد بوقرة بني سليمان	100
08	ثا/زرواق المدية	60
09	ثا/خديجة بورويسي المدية	60
	المجموع	900

بعد توزيع الاستمارات تحصلنا على (710) استمارة، وتم تصحيحهم وفق مفتاح التصحيح الخاص بكل مقياس، بحيث تم استبعاد الاستمارات التي لم يتم الإجابة على إحدى بنودها وكذلك التي احتوت على إجابات مزدوجة إضافة إلى الاستمارات التي لم يتم الإجابة على كل بنودها، وتحصلنا في الأخير على (513) استمارة.

4-1 خصائص العينة الأساسية:

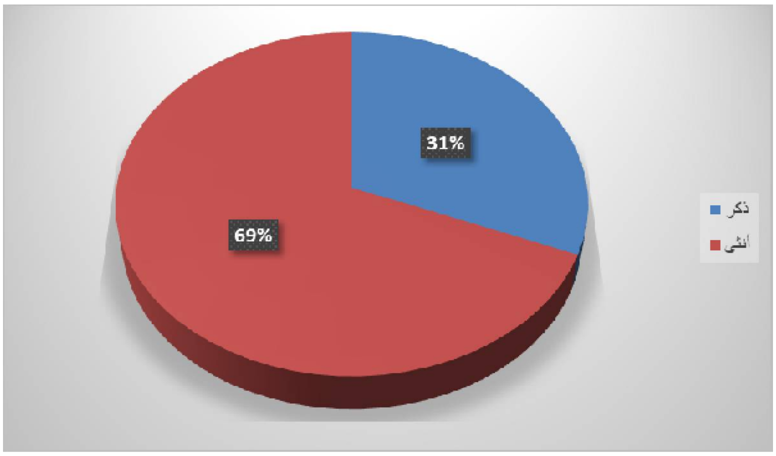
تمثلت خصائص العينة الأساسية في البيانات الشخصية التالية:

4-1-1 خصائص العينة من حيث الجنس:

الجدول رقم (18): يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العـدد	النسبة المئوية
ذكــر	160	%31,2
أنــثى	353	%68,8
الإجمالي	513	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (513) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور بلغ (160) فرد بنسبة مئوية قدرت بـ(%31,2) وقدر عدد الإناث بـ(353) بنسبة مئوية قدرت بـ(%68,8)، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



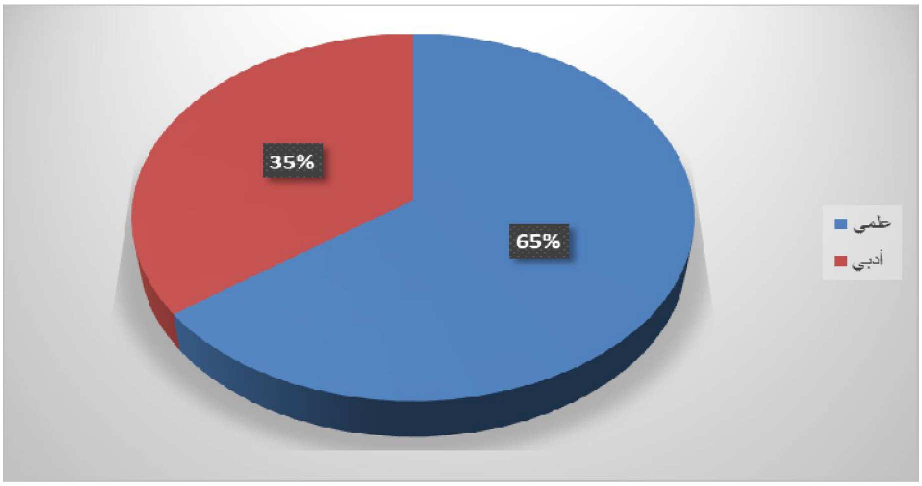
الشكل رقم (7): يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

4-1-2 من حيث التخصص:

الجدول رقم (19): يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

التخصص	العــدد	النسبة المئوية
علمي	333	%64,9
أدبي	180	%35,1
الإجمالي	513	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(513)** فردا، نلاحظ أن عدد ذوي التخصص العلمي يبلغ **(333)** فرد بنسبة مئوية قدرت بـ**(%64,9)** وقدر عدد ذوي التخصص الأدبي بـ**(180)** بنسبة مئوية قدرت بـ**(%35,1)** كما هو موضح في الشكل لتالي:



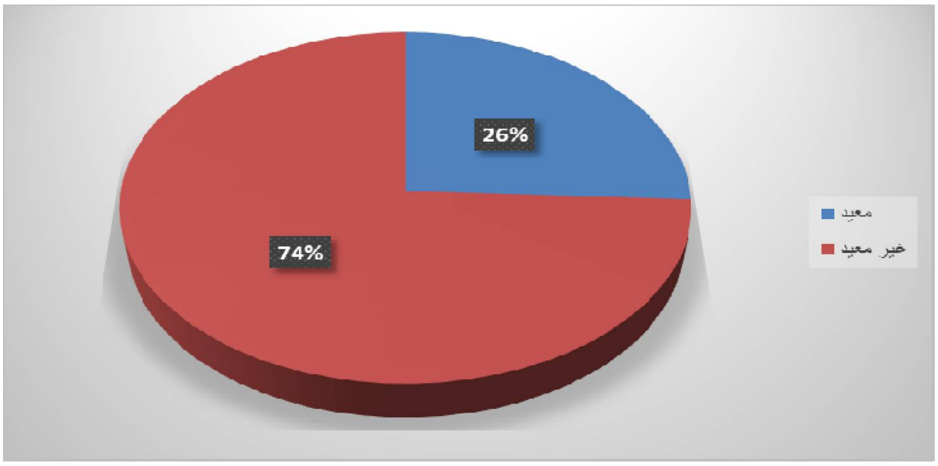
الشكل رقم (8): يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية التخصص.

4-1-3 من حيث متغير الإعادة:

الجدول رقم (20): يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الإعادة.

متغير الإعادة	العــدد	النسبة المئوية
معيد	132	%25,7
غير معيد	381	%74,3
الإجمالي	513	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا **(513)** فردا، نلاحظ أن عدد التلاميذ **معيدي** السنة بلغ **(132)** بنسبة مئوية قدرت بـ**(%25,7)** وقدر عدد الذين التلاميذ **غير معيدي** السنة بـ**(381)** بنسبة مئوية قدرت بـ**(%74,3)** كما هو موضح في الشكل لتالي:



الشكل رقم (9): يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الإعادة.

5- الأساليب الإحصائية:

لاختبار صحة فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية وفق برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **SPSS**:

- التكرارات والنسب المئوية: واستخدمت لتحديد خصائص مجتمع وعينة الدراسة.
- معامل الارتباط **Pearson**: واستخدم لحساب الصدق.
- معامل **Cronbach's Alpha** : واستخدم لحساب الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل **Ttest** لمعرفة الفروق لدى عينة الدراسة.
- معامل الانحدار لمعرفة الأثر.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل لإجراءات الدراسة الميدانية حيث قمنا بتحديد المنهج الذي يلائم الأهداف المسطرة، ثم عرضنا إجراءات الدراسة الاستطلاعية للتعرف على خصائص العينة والتأكد من صدق وثبات الأدوات التي استخدمت فيها، وبعدها عرضنا إجراءات الدراسة الأساسية من خلال التطرق لمجتمع الدراسة ولخصائص عينة الدراسة وثم الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

9-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة

10-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة

11-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الإحدى عشر

12-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر

13-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر

14-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر

2- التوصيات

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية على أن: "مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة مرتفع". ولاختبار هذا الفرض تم وصف نتائج استجابات الأفراد على الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(21) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لمقياس تقدير الذات

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	معيار الحكم	معيار الحكم	الحكم
تقدير الذات	32,8421	7,94294	513	[0.66-0] [1.32-0.66] [2 -1.32]	[17.16-0] [34.32-17.16] [52 -34.32]	متوسط

وللتعرف على "**مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة**" تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **المقياس** على العينة المؤلفة من (513) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور نلاحظ أن متوسط أفراد العينة في (تقدير الذات) بلغ (**32,8421**) وبانحراف معياري قدره (**7,94294**)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط المحسوب مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال **[34.32-17.16]** أي **المجال المتوسط**

وهذا يعني أن "**مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة متوسط**". وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أن **مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة مرتفع.**

و قد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة كل من **Farid & ath (2013)**، دراسة منذر بوبو، أميرة زمرد**(2017)**، دراسة بأحمد جويدة**(2018)**، بعكس ما توصلت إليه دراسة كل من دراسة لطيف مكي، براء حسن**(2011)** ودراسة **Frédéric, Amélie (2013)** التي أسفرت نتائجها أن مستوى تقدير الذات مرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون التلميذ في مرحلة حساسة مليئة بالتوتر والانفعالات نتيجة التغييرات السريعة التي تحدث له في الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية، فكل هذا يجعل التلميذ يشعر بالخوف من عدم تقبل الآخرين له سواء الوالدين أو جماعة الأقران، فهو في محاولة دائمة لإيجاد تطابق بين ذاته المثالية وذاته الواقعية وما يتوقعه الآخرون منه، وهذا ما يؤثر بطبيعة الحال على مستوى تقديره لذاته، وهذا ما أشار إليه**Ajay & oth (2019)** بأن المقارنة بين الذات المدركة

والذات المثالية تؤدي إلى اضطراب المراهقين ومن ثم فإن تطوير تقدير الذات يعد أهم العمليات التنموية في مرحلة المراهقة.**(Ajay Malhotra ,oth,2019, 899).**

وحسب اريسكون في تصنيفه للهوية نجد في مقابل مرحلة المراهقة أزمة الهوية التي يكون فيها المراهق في حالة من التشتت بسبب بحثه عن الهوية التي تتشكل من قناعاته ومفهومه عن ذاته والتي يكتسبها من خلال تفاعله مع الآخرين، فهو في حالة توتر واضطراب وخوف من عدم تقبل الاخرين ونقدهم لذاته مما يؤدي به إلى نقص الثقة بنفسه وبقدراته.

وإضافة إلى ذلك فقد أشار **Harry Stuck Sullivan** إلى أن الفرد يحمي نفسه باستمرار حتى لا يفقد تقدير لذاته، ومن ثم يشعر بالقلق والتوتر ويتوقع الرفض من قبل الآخرين، مما يؤدي به إلى أنه لا يتقبل ذاته، ومن ثم يقل تفاعله مع الآخرين،**عن(ناصر ميزاب، 2013، 88-89).**

وكما عرضنا في الإطار النظري فإن تقدير الذات سمة تكتسب من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين في العديد من المواقف اليومية والتي تكسبه خبرات تساعده على الوعي بذاته وتقيميها، ولهذا فإن تقدير الذات يزداد بنمو الفرد في مختلف المراحل العمرية، وباكتسابه مهارات وقدرات تؤهله لتحدي المواقف الشاقة، وهذا ما أكده **أحمد عبد الخالق(2015)** الذي وضح أن تقدير الذات ينخفض قليلا في بداية المراهقة ثم يرتفع بشكل مضطرد وفي عمر التاسعة عشر والعشرين سنة يصبح لدى الأولاد والبنات تقدير للذات أكثر ارتفاعا منه في المراهقة المبكرة**(احمد عبد الخالق، 2015، 398).**

فتقدير الذات يعتبر ظاهرة دينامية قابلة للتطور ومع التقدم في السن(طفل وتلميذ ومراهق وراشد)**(إسماعيل علوي، 2017، 86)**، كما أن تقدير الذات يتأثر بالأدوار الاجتماعية كما أنه ليس متغير مستقر وثابت بل هو يتطور مع الوقت ويتأثر بالأحداث اليومية**(Muqaddas Jan & ath,2017,333).**

ومن جانب أخر نجد أن التلميذ معرض لقلق أخر متمثل في امتحان البكالوريا الذي يعد في حد ذاته من بين اكبر الضغوط المدرسية التي يتعرض لها التلميذ من بداية السنة حتى تاريخ ظهور النتيجة، وذلك لعلاقته الوطيدة بالمشروع المستقبلي له، فهو يعد الخطوة الأهم التي تفصله على الحصول على مكانة اجتماعية ذات مستوى أكاديمي جيد، كل هذه الضغوط التي يمر بها التلميذ في هذه المرحلة تجعل تقييمه لذاته يقل، فهو في هذه السنة في حالة تأهب وتوتر لانتظار وقت اجتياز الامتحان وظهور النتيجة، فالنجاح فيه يعد من بين أهم الانجازات المدرسية التي ستزيد من تقديره لذاته وثقته بنفسه وتقدير الآخرين له ولانجازاته.

الفصل السادس:ـــ**الفرحاتي، 2012-157).**

وهذا ما وضحه كذلك **روزنبورغ** بحيث أن القوى الرئيسية التي تكمن وراء تدني تقدير الذات هي الخوف من الفشل والخوف من النقد الشخصي، وغالبا ما تؤدي هذه المخاوف إلى الفشل والانتقاد**(Metin MA,1996,33)**، وهذا ما توصلت إليه دراسة **تلمساني فاطمة(2014)** التي أكدت أنه كلما زادت الانفعالات السلبية نقص تقدير الذات والعكس صحيح**(تلمساني فاطمة، 2014-2015، 172).**

فقلق الامتحان من شهادة البكالوريا يكون بسبب توقع الفشل فيه لهذا يعد من بين العوامل التي تجعل تقدير الذات ينخفض، وهذا ما بينه محمد علي، غريب العربي**(2018)** حيث أن قلق الامتحان يؤثر على تقدير الذات حيث أن التلميذ يشعر بحالة انفعالية ونفسية سببها موقف الامتحان الذي ينعكس على أداءه الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالدونية وبروز الأفكار السلبية عن الذات نتيجة الموقف المسيطر على فكر وسلوك التلميذ والذي يتلخص في القلق المصاحب للامتحان والذي يظهر في نظرته لذاته وتقديرها**(محمد علي، غريب العربي، 2018، 89).**

كل هذه العوامل قد تؤثر في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة والذي كان في المتوسط فهو ليس بالمرتفع ولا بالمنخفض، ولا ننسى تأثير التنشئة الأسرية عليهم، فعينة الدراسة تتواجد في منطقة تتسم أسرها بالترابط بين أفراد الأسرة، وعدم منح المراهق مساحة من الحرية ليختبر الاستقلالية والتي بتَوَفُرها تزيد من قدرته على اتخاذ القرارات وتحمل نتائجها، وقد يكون السبب فيما مرت به المنطقة في العشرية السوداء وما ظهر بعدها من ظواهر اجتماعية خطيرة والتي خلفت عند الأسر خوف ضمني يظهر في سلوكات الوالدين مع الأبناء في تقييد حريتهم، وهذا ما أكدته دراسة **امجد الركيبات (2015)** التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الاستقلالية الممنوحة للمراهق وتقدير الذات، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنه تنشأ لدى المراهق الرغبة في الاستقلالية التي تسهم في زيادة ثقته بنفسه وارتفاع تقدير الذات لديه**(امجد الركيبات، 2015، 12).**

كما كانت من بين نتائج دراسة **أسامة حمدونة وآخران(2008)** أن مستوى تقدير الذات يختلف بين مرتفعي ومنخفضي أساليب التمركز حول الطفل، وعدم الاتساق، وانسحاب العلاقة (الأب والأم) لصالح مرتفعي التمركز حول الطفل، ومنخفضي عدم الاتساق ومنخفضي انسحاب العلاقة.

فالتنشئة الأسرية لها دور مهم في إكساب الطفل تقديرا لذاته، فهذا الأخير سمة تنتج من خلال التفاعل مع الآخرين والنظرة التي يملكها حول قدراته وكفاءته في انجاز المهمات التي توكل إليه ونظرة الآخرين له، فالأسرة هي أول محيط يتفاعل الفرد فيه مع الآخرين ومن خلالها يكتسب قيمه ومعتقداته ويكون على وعي بقدراته وإمكانياته، فطريقة تعامل الوالدين مع الطفل في بداية مراحل نموه لها الأثر البارز في تمتعه بتقدير ذات عالي.

1-2 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أن "مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفع"، ولاختبار هذا الفرض تم وصف نتائج استجابات الأفراد على الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(22) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لمقياس الصلابة النفسية.

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	معيار الحكم	معيار الحكم	الحكم	مستوى الصلابة
الصلابة النفسية	73,8421	14,95907	513	0,75-0 1,5-0,75 2,25-1,5 2,25	27,75-0 55,5 -27,75 83,25-55,5 111-83,25	منخفض جدا منخفض متوسط عال	متوسط

وللتعرف على "**مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة** "-تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **المقياس** على العينة المؤلفة من (513) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور نلاحظ أن متوسط أفراد العينة في (**الصلابة النفسية**) بلغ (**73,8421**) وبانحراف معياري قدره (**14,95907**)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط المحسوب مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال (**55,5-83,25**) أي المجال المتوسط.

وهذا يعني أن "**مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة متوسط".** وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية التي نصت على أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفع.

وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مماثلة لنتائج دراسة آلاء الخروف(**2012**) ودراسة الحسين سيد (**2012**) دراسة عبد الله الزهراني(**2019**) التي بينت أن مستوى الصلابة متوسط، كما اختلفت نتائجها مع دراسة كل من تنهيد البيرقدار (**2011**)، ودراسة **Liudmyla & ath(2019)** التي أسفرت نتائجها أن مستوى الصلابة منخفض، بينما دراسة عايدة صالح، عبد العظيم المصدر(**2013**)، دراسة ستار ياسين عبد(**2018**) أظهرت أن مستوى الصلابة مرتفع، وبينما في دراسة عمور عمر

وآخران**(2013)** كانت الصلابة النفسية مرتفعة في بعدي الالتزام والتحدي، أما في بعد التحكم فقد كانت منخفضة.

دلت نتيجة الدراسة الحالية على أن مستوى الصلابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي متوسط وهذا راجع إلى أن الصلابة سمة شخصية تكتسب وتتطور مع الزمن من خلال تعرض الفرد للعديد من الخبرات التي تزوده بمختلف المهارات والمصادر لاستعمالها في التصدي لمواقف جديدة، أي أن الفرد كلما يتعرض لحدث ضاغط جديد يسعى لإيجاد حل للخروج منه بأقل ضرر من خلال استخدامه لمهاراته ومصادره، عسى أن يجد إستراتيجية مواجهة تلاءم هذا الحدث الضاغط، وتضاف إلى خبراته في مواجهة الضغوط المشابهة مستقبلا، ولهذا ذكر **الحسين سيد(2012)** في دراسته أن الصلابة النفسية تبقى كامنة في النفوس ولا تظهر إلا بمثيرات تدفعها للظهور مثل الأحداث الضاغطة**(الحسين سيد، 2012، 108).**

أي أن تَمَتُع التلاميذ بالمستوى المتوسط من الصلابة النفسية يعود إلى أنهم في طريق اكتساب الخبرات والمهارات التي تساعدهم على مواجهة المواقف التي تسبب لهم القلق والتوتر، فخبراتهم وتجاربهم تعد قليلة مقارنة مع الضغط الذي يعيشونه بسبب امتحان شهادة البكالوريا الذي يعتبر اكبر تحدِ خارجي لهم في هذه المرحلة، فهو امتحان يفصلهم بخطوة عن مستقبلهم المهني، كما أن هذا القدر من الصلابة الذي هو لا بالمرتفع ولا بالمنخفض أي أنهم يمتلكون مستوى معين من الصلابة النفسية الذي قد يساعدهم على تحمل الضغوط الدراسية التي يسببها هذا الامتحان، وقد نعتبر الصلابة النفسية هنا كإستراتيجية فعالة وليس مصدر نفسي يستخدم العديد من الاستراتيجيات.

فمن خلال دراسة **عبد الله الزهراني(2019)** تبين أن المستوى المتوسط من الصلابة النفسية يجعل الأفراد اقل تعرضا للضغوط وأكثر صمودا وانجازا فيما يواجهونه من صعوبات أكاديمية أثناء مسيرتهم التعليمية بالجامعة، وأكثر قيادة وضبطا داخليا لأنفسهم كما تجعلهم يتميزون بالمرونة والنشاط والمبادأة والواقعية**(عبد الله الزهراني، 2019، 192)**، كما أن أفراد عينة الدراسة لم يتعرضوا لأحداث شاقة بدرجة كبيرة تسمح لهم بمعرفة مستوى صلابتهم وتطورها، فالموقف الضاغط الوحيد هو القلق الذي يسببه امتحان نهاية المرحلة الثانوي وهو يستمر بطول السنة الدراسية وهذا ما يجعله موقف ضاغط غير مفاجئ إنما معلوم الوقت والزمان.

وقد رأت **Liudmyla & ath (2019)** أن المستوى المتوسط في بعد الالتزام يعود لعدم كفاية المعرفة والخبرة ونقص الثقة بالنفس في تنفيذ القرارات**(Liudmyla Serdiuk, &ath,2019,96)**، وهذا

ما ذهبت إليه دراسة **عبد الرحمان الجهني(2011)** التي توصلت إلى أن المهارات الاجتماعية يمكن الاعتماد عليها للتنبؤ بالصلابة النفسية، بمعنى أن التلميذ الذي يتمتع بالصلابة النفسية يمتلك عددا من المهارات الاجتماعية تساعده على مقاومة الأحداث الضاغطة**(عبد الرحمان الجهني، 2011، 230).**

ولا ننسى أن مرحلة المراهقة مرحلة انتقال من مرحلة الطفولة إلى الرشد، بحيث تتغير طريقة تفكيرهم ونظرتهم للأشياء والمواقف وحتى في علاقاتهم مع الآخرين، وقد يكون أكبر تحدي لهم هو مواجهة التغيرات التي تحدث لهم، فهي تشكل عائق أمام نموهم السليم، كما أن المراهق يحاول إيجاد مكان له بين الراشدين ويسعى للحصول على التقبل من الوالدين ومن الأقران، كل هذا يجعل المراهق في حالة من التوتر والقلق قد ينجح في تجاوزها وقد يفشل.

ولهذا أشار **عبد الكريم كريم(2014)** أن قلة من المراهقين لديهم القدرة على مواجهة اعنف المواقف بالتعامل معها بكفاءة ومعالجة الأمور بقدر كبير من الاتزان النفسي في حين نجد آخرين سرعان ما يصابون بالانهيار التام أمام نفس المواقف**(عبد الكريم كريم، 2014، 176)**، وفي دراسة أجرتها **سوزان أندرسن** من كلية الطب بجامعة هارفارد تبين أن المراهقين لا يتعافون تماما من الصدمات وأنهم قد يكونون أكثر عرضة للإصابة بأضرار دائمة مقارنة بالأطفال الأصغر سنا أو بالراشدين،**عن(عبد الستار إبراهيم، 2005، 46).**

ووفقا **لـ Jung** أن مرحلة المراهقة تتميز بالتمايز والتفاضل النفسي عن الوالدين وتوجه الشخصية في هذه المرحلة مواقف تتطلب اتخاذ قرارات كثيرة، وأن عليها أن تقوم بكثير من التوافقات مع الحياة الاجتماعية،**عن(جابر جابر، 1990، 78)**، غير أننا نلاحظ أن أفراد العينة حسب طبيعة المنطقة لم يصلوا بعد إلى الاستقلال الذاتي عن الوالدين فأغلبية قراراتهم تتخذ باتفاق مع الوالدين، وأن أي مشكل يتعرضون له يعتبرونه تهديدا لسلامتهم النفسية ولا يستطيعون التحكم فيه ويشعرون بالخوف والقلق من عدم قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم.

إضافة إلى الحكم المسبق على المراهق من طرف أسرته من ناحية كفاءته في انجاز الأعمال الموكلة إليه، فاغلب الأسر تعتقد أن مرحلة المراهقة مرحلة انحراف حتمي لسلوك المراهق، وأنه غير قادر على تحمل الأدوار الاجتماعية التي تنسب إليه، وهذا ما يجعلهم لا يتقبلونه ولا يمنحونه الدعم والتشجيع الذي يساعده في بناء شخصيته وتطوير مهاراته ونمو سماته الشخصية.

فالأسرة هي النواة الأولى التي يكتسب منها الفرد شخصيته ويطورها بناءا على تفاعله معهم، فالطفل الذي يلقى التشجيع والدعم سيكون قادر على مواجهة وتحدي المواقف التي تعترضه في حياته

اليومية بكفاءة، إضافة إلى كل ما يكتسبه من والديه من خلال التقليد والمحاكاة، ولهذا ذهب **عماد مخيمر(2012)** إلى القول بأن الصلابة النفسية تنشأ من خلال نماذج والدية تتسم بالصلابة النفسية بالإضافة إلى تشجيع الآباء للأبناء على تقييم الأشياء وعلى المبادأة والاقتحام والنشاط مع إشعارهم بقيمتهم وكفايتهم واقتدارهم(**عماد مخيمر، 2012، 15**)، وهذا ما بينته دراسة **الحسين سيد(2012)** التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وعلى هذا فإن المساندة الاجتماعية تشكل بعد نفسي اجتماعي داعم لصلابة النفسية(**الحسين سيد، 2012، 116**)، كما دلت دراسة **آلاء الخروف(2012)** على أنه إذا كان دعم الأسرة والأصدقاء مرتفع فإن مستوى الصلابة يكون مرتفع.

3-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية على أن: "يميل أفراد عينة الدراسة للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي".

إن مقياس مركز الضبط لـ **Rotter** يصنف أفراد العينة لذوي ضبط داخلي وذوي ضبط خارجي، وهناك من يتحصل على درجات **(7-9)** كما ذكرنا سابقا لا يدخلون في القياس، فهم ليسو فئة ثالثة، وقد قدر عددهم بـ**(138)** تلميذ بنسبة **(26.6%)** تم استبعادهم **ولاختبار هذا الفرض تم** وصف نتائج استجابات الأفراد على الدرجة الكلية للمقياس فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(23) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتكرارات لمقياس مركز الضبط

مركز الضبط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات	النسبة المئوية	معيار الحكم	الحكم
ضبط داخلي	10.72	3.44	57	%11.1	(6-0)	يميلون للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي
ضبط خارجي			318	%.62	(23-10)	

وللتعرف على **"مركز الضبط لدى عينة الدراسة" -**تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق **المقياس** على العينة المؤلفة من **(513)** وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري **لمقياس مركز الضبط** نلاحظ أن متوسط أفراد العينة في **(مركز الضبط)** بلغ **(10,72)** وبانحراف معياري قدره **(3,44255)**، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط المحسوب مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال **(10-23)** وهو المجال **الضبط الخارجي.**

وهذا يعني أن **أفراد عينة الدراسة يميلون للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.**

جاءت نتائج الدراسة الحالية مشابهة لنتائج دراسة كل من سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان**(1995)**، دراسة عبد الكريم علي**(2005)**، محمد بني خالد**(2009)**، دراسة غرايبة والزريقات **(2015)**، دراسة كريمة ازيدي وآخران**(2015)** بحيث كان اتجاه مركز الضبط نحو الضبط الخارجي، بينما أفنان دروزة**(2007)**، دراسة مهند عبد الستار**(2011)** فقد توصلت إلى أن مركز الضبط داخلي.

أي أن عينة الدراسة يدركون أنهم لا يستطيعون التحكم في مختلف المواقف التي يتعرضون لها، وأن نتائج سلوكهم راجعة للتعزيز الذي يحصلون عليه من العوامل الخارجية والتي تتمثل في القدر أو الحظ أو الصدفة وقد يكون قوة أفراد آخرين تتمثل في الأساتذة، فهم يشعرون أنهم غير مسئولون عن النجاح أو الفشل الذي يتعرضون له وبأنهم غير قادرين على إحداث التغيير في حياتهم.

وقد توصلت دراسة **كريمة ازيدي وآخران(2015)** إلى أن طلبة الجامعة معظمهم يميلون لتبني مركز الضبط الخارجي لأنهم يعتقدون بأن النجاح أو الفشل يعتمد على الظروف أو رغبات الآخرين وأسباب أخرى خارج إرادتهم وتحكمهم، ويشعرون بأن الفشل لا يمكن أن يتبدل أو يتغير مما يؤثر في ثقتهم بأنفسهم أو قدراتهم، وعندما يحققون شيئا من النجاح يعتقدون بأنه حدث بالصدفة أو الحظ دون اعتبار لقدراتهم**(كريمة ازيدي وآخران، 2015، 49).**

فمركز الضبط يعتبر أيضا من المصادر الشخصية والتي تكتسب عبر مراحل نمو الفرد، من خلال تفاعل الفرد مع أسرته ومع المقربين له، فطريقة تنشئة الطفل هي التي تؤثر على اتجاه مركز الضبط، فتربية الطفل على الاعتماد على نفسه ومنحه الشعور بالاستقلالية في سن معين، وكذلك إعطاءه الحق في اتخاذ بعض القرارات التي تتعلق بالأدوار التي يكفل بها.

ومن جهة أخرى فخبرات النجاح أو الفشل هي التي تدعم التوقعات التي يتبناها الفرد، والتي ستسهم في تحديد المصادر التي سنسب لها نتيجة السلوك، وهذا ما أشار إليه **Rotter (1966)** حيث أن تجارب الفرد المتعلقة بالنجاح والفشل في أدائه وسلوكاته وملاحظاته لسلوكيات الآخرين ونتائجها، تسهم بشكل أساسي في تحديد مركز الضبط لديه،**عن(فاطمة الزروق، 2015، 31).**

وقد يكون جانب من أسباب نتيجة الدراسة أن أفراد العينة لم يحققوا بعد النجاح في مجالات عديدة ومنها المجال الدراسي، فهم كانوا في مرحلة اكتساب المعارف التي ستؤهلهم مستقبلا لخوض

تجارب يعد النجاح فيها انجاز مهم، فخبراتهم في الحياة لا تزال قليلة لا تساعدهم في فهم وتحليل نتائج سلوكهم فهم لا يثقون في قدراتهم وكفاءتهم.

وعلاوة على هذا الضبط الداخلي ينمو حين يكون الحب والدعم والتشجيع الأبوي والدفء والحماية المعقولة والايجابية والنقد القليل والتوجيه والتدريب على المهارات المختلفة مبكرا والتدريب على الاستقلال، في حين ينمو الضبط الخارجي حين يكون الإهمال وقلة التوجيه والنقد اللاذع والسخرية والرفض وعدم الاتساق**(سمر العالم، 1999، 21).**

وقد يعود ميل التلاميذ للمركز الضبط الخارجي للكيفية تنشئتهم، فللوالدين دور كبير في اكتساب أبنائهم بعض السمات الشخصية، وهنا يشير **سيد صبحي(2003)** إلى أن الأبناء والبنات يكتسبون عن طريق المحاكاة من الوالدين أو احدهما بعض الاعتقادات، التي تدور حول "علامات السعد وعلامات النحس"**(سيد صبحي، 2003، 66).**

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون أفراد العينة مسلمون، وأن ما يوصي به الدين الإسلامي هو الإيمان بالقدر، الإيمان بأن كل ما نتعرض له تحت سيطرة القدر، فالدين عامل أساسي في هذه النتيجة، فنحن نؤمن أن كل شيء من عند الله يجب الرضا به فهو الذي يسير أقدارنا وله حكمة في كل شيء، فعقيدة المسلم تتمثل في تقبل كل ما يحدث له من خير أو شر والاستسلام للقدر .

ونجد أن **سيد صبحي(2003)** نوه إلى أن الإيمان بالقدر خيره وشره هو الذي يجنب الإنسان القلق النفسي ويعصمه من الصراع والحسرة والجزع، فلا بد وأن يتقبل الإنسان الأحداث بنفس راضية ويؤدي هذا للإيمان بالقدر والشعور بالأمن النفسي**(سيد صبحي، 2003، 160).**

غير أن هناك من ذهب للقول بأن الإسلام ينمي الداخلية في مركز الضبط، وبأن يعتمد المسلم على نفسه وينمي قدراته ويأخذ بالأسباب ويعمل ويسعى ومن ثم يتوكل على الله، فنحن امة وسط في الداخلية والخارجية في مركز الضبط، وبعض الأمور تكون خارج قدرتنا وإرادتنا ولا سلطة لنا عليها كالأجل والرزق والقضاء والقدر،**عن(سمر العالم، 1999، 22-23).**

كما أن هناك العديد من الأبحاث التي دعمت وجهة النظر القائلة بأن الناس من البلدان الشرقية هم أكثر خارجية من الغرب(**Metin MA,1996,199**)، وهذا ما أشار إليه **ماركس(1998)Marks** الذي رأى أن الاعتقاد في الضبط الخارجي ربما يعكس قيم أو معتقدات ثقافية، وعليه فإن الاتصاف بالضبط الخارجي ربما يكون طريقة مؤثرة أو توافقية في الاعتقاد والعيش بسلام في مواقف وثقافات أخرى،**عن(رشيد البرواري، 2013، 103).**

وقد يعود كذلك تمتع أفراد العينة بالضبط الخارجي إلى أن المجتمع مزال تحت تبعية الدولة التي كانت تستعمره حتى بعد الاستقلال في اغلب المجالات، فنجد العديد من الآثار التي مازالت واضحة فيه، وهذا ما نلاحظه من خلال رغبة العديد من الشباب في الهجرة لفرنسا، وهربا من الواقع الاقتصادي والاجتماعي المعاش، فالمراهق أثناء نموه يتفاعل ويتأثر بشكل واضح بالعوامل الاجتماعية والثقافية التي تميز مجتمعه.

فكل مجتمع له دور في تحديد مركز الضبط لدى أبنائه وبناته فمثلا مركز الضبط الداخلي يزداد ويتدعم لدى الأفراد الذين ينشئون في مجتمعات تعودهم على الاستقلالية وتشجع فيهم القدرات الفردية(**سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان، 1995، 86**).

كما أن الأفراد الذين يرتفع عندهم الاعتقاد في الضبط الخارجي، هم أولئك الذين ينشئون في مجتمعات تعيش تحت القهر الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والعسكري، حيث يتعودون على العجز والسلبية والتبعية، ويبقى أثر هذا القهر لفترات طويلة من الزمن تاركا تأثيرا قويا على الأجيال المتعاقبة لهذه المجتمعات(**بشير معمرية، 1995، 92**).

وتوصلت **دراسة سناء سليمان(1988)** إلى أن التلميذ الذي ينتمي إلى بيئة مستواها الاجتماعي-الثقافي منخفض تكون وجهة الضبط والتحكم من الخارج وليس من الداخل فيقل لديه الثبات الانفعالي والثقة بالنفس وضبط الذات وغير ذلك من الجوانب التي تؤثر في سلوكه وقد تجعله مثيرا للشغب داخل الفصل(**سناء سليمان، 1988، 68**).

وهذا ما أكدته دراسة **بحري نبيل** و**يزيد شويعل(2014)** التي بينت أن مختلف النظريات تتأثر بالعوامل الثقافية، والقيم والمعتقدات السائدة، وبالتالي فإن ذوي المستوى المرتفع اجتماعيا واقتصاديا هم أصحاب السلطة والقرار وبالتالي فإن الفرد البسيط لا يستطيع أن يسلك اتجاها داخليا ما دام أنه يعاني اقتصاديا وهو بعيد كل البعد عن صنع القرار(**بحري نبيل، يزيد شويعل، 2014، 161**).

كما لا ننسى أن أفراد العينة مراهقين وهم مازالوا في مرحلة تشكيل الشخصية، ويعود اعتقادهم في الضبط الخارجي إلى كونهم لم يصلوا بعد للاستقلالية التامة التي تمنح لهم من طرف والديهم، فهم لا يزالون تحت رعاية والديهم فأي تصرف منهم قد يكون تحت ملاحظة ونقد والديهم، إضافة إلى أن اغلب قراراتهم تتخذ تحت سلطة الوالدين، فتلك التبعية لوالديهم قد تمنحهم الشعور بعدم القدرة على السيطرة على مختلف المواقف التي يتعرضون لها.

وهنا بينت دراسة **سمر العالم(1999)** أنه كلما زادت سنوات الخبرة كلما زاد اتجاهه نو الضبط الداخلي، وهذا ما يوضح إمكانية الاقتراب من مركز الضبط الداخلي مع التقدم في السن(**سمر العالم، 1999، 60)**، وهذا ما أكدته أيضا دراسة **أفنان دروزة(2007)** التي بينت أن هناك توجها إلى ازدياد الضبط الداخلي للموظف بازدياد سنوات الخبرة، وقد يعود السبب في أنه مع مرور الوقت يدرك أن العمل والجهد هو الذي يؤدي إلى النتائج المرضية وليس الحظ والقدر والصدفة(**أفنان دروزة، 2007، 461)**.

فالتلميذ هنا لا يزال يدرس ويكتسب الخبرات التي تؤهله لاتخاذ قرارات صائبة تمكنه من التحكم في حياته، فكلما زادت خبرات التلميذ زادت معها الاستراتيجيات وزاد وعيه بقدراته ومهاراته التي تمكنه مستقبلا من إدراك أن نتائج سلوكه تعود لسماته الشخصية وقدراته والمهارات التي يكتسبها، وأنه مسؤول عن كل ما يحدث له.

4-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية على أن:" لتقدير الذات أثر في الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة" وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (24) يوضح الانحدار بين تقدير الذات والصلابة النفسية

الانحدار بين تقدير الذات والصلابة النفسية	R	مستوى الدلالة	حجم الأثر	الدلالة
	$0,214^{**}$	0.01	0,046	دال عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين **تقدير الذات والصلابة النفسية** والتي بلغت (**$0,214^{**}$**)، هي قيمة منخفضة وموجبة، أي أن العلاقة طردية، بمعنى أن كلما زاد مستوى **تقدير الذات** ارتفع معه مستوى **الصلابة النفسية**، حجم التأثير بالنسبة للمتغير المستقل (**تقدير الذات**) على المتغير التابع (**الصلابة النفسية**) نلاحظ أنه بلغ **0,046** أي **4,6%** هذا يعني أن كل زيادة في نسبة **تقدير الذات** يلازمها زيادة في نسبة **الصلابة النفسية بـ4,6%** وبالتالي فإن **تقدير الذات** تؤثر بنسبة **4,6%** في **الصلابة النفسية**، كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)**.

أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث القائلة بـ: "التقدير الذات أثر في الصلابة النفسية "، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ الذين لديهم تقدير ذات عالٍ يتمتعون بصلابة نفسية مرتفعة بينما من لديهم تقدير ذات منخفض يتمتعون بصلابة نفسية منخفضة، وأنه بازدياد تقدير الذات ستزداد

الصلابة النفسية، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية موافقة لنتائج دراسة **Subramanian & Vinothkumar** (2009) ودراسة لطيف مكي، براء حسن(2011) التي توصلتا إلى أن الصلابة النفسية ومكوناتها ترتبط بشكل ايجابي بتقدير الذات، كما بينت دراسة هناء ناوي(2013) أن للصلابة النفسية علاقة ارتباطية بالصحة النفسية وأبعادها ومن بين أبعاد الصحة النفسية الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس وهي مميزات ذوي تقدير الذات العالي، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن للصلابة النفسية القدرة على التنبؤ بالصحة النفسية.**(هناء ناوي، 2013، 260)**

إن تقدير الذات العالي يعمل على تخفيف الآثار التي يخلفها الضغط على الصحة النفسية**(شيلي تايلور، 2008، 360)**، وهذا ما أكدته دراسة **علاونة ربيعة(2011-2012)** التي توصلت إلى أن التقدير العالي للذات يساعد الفرد على اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير الذات المنخفض فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند الفرد حتى قبل مواجهة المواقف**(علاونة ربيعة، 2011-2012، 247).**

ويعتبر تقدير الذات من مصادر الحكم على التكيف، فمن خلال تقدير الطفل لذاته يمكن أن يساعد ذلك في التعرف إلى المشكلات التي عاني منها**(سامي الختاتنة، 2013، 45)**، كما أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يتمتعون بصحة نفسية جيدة تمكنهم من التعامل بفاعلية وبشكل ايجابي مع الآخرين، ويستطيعون التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم، فهم يعرفون ما يريدونه في حياتهم وما يرغبون في تحقيقه**(تلمساني فاطمة، 2014-2015، 172).**

أي أن تقدير الذات من المصادر النفسية التي تعمل على مساعدة الفرد في مواجهة المواقف الضاغطة والتخفيف من حدتها، وهذا ما تفعله الصلابة النفسية كذلك فدورها يكمن في تحدي المواقف الشاقة والقدرة على السيطرة عليها للخروج منها بأقل ضرر، فكل منهما يعمل على استخدام الاستراتيجيات الفعالة في مواجهة الضغط بهدف التقليل من أثاره، والوصول إلى التوافق النفسي الذي يجعل الفرد قادر على تحدي الصعاب وتحقيق النجاح.

ووفقا لدراسة **Liudmyla & ath(2019)** فإن أهم ضمان لوجود الصلابة لدى خريجي المدارس يعود إلى التجارب الشخصية وتقدير الذات وفهم الذات وقبول الذات الايجابي والقدرة على التحكم في الأنشطة واستغلال الفرص بفعالية، وتهيئة الظروف اللازمة لتلبية احتياجات الشخصية وتحقيق الأهداف **(Liudmyla Serdiuk & ath,2019,100) .**

وتتفق **Kobasa** و**Folkman** و**Lazarus** في أن الخصائص النفسية كالصلابة النفسية تؤثر في تقييم الفرد المعرفي للحدث الضاغط ذاته، وما ينطوي عليه من تهديد لأمنه وصحته النفسية وتقديره

لذاته كما تؤثر أيضا في تقييم الفرد لأساليب التعامل،**عن(هناء ناوي، 2013-2014، 341-342)**، ومن جهة أخرى توصلت دراسة **Hull & al(1987)** إلى أن الأشخاص الأقل صلابة أكثر نقدا لذواتهم وأكثر شعورا وتعميما لخبرات الفشل،**عن(عماد مخيمر، 2012، 22).**

فتقدير الذات يعد مؤشرا هاما في تحديد نوع استراتيجيات المواجهة، إذ أن الاستجابات السلوكية التي تصدر عن الفرد اتجاه الموقف تعتمد بشكل كبير على تقدير الذات لديه، فإدراك الذات بطريقة ايجابية يمثل مصدرا نفسيا هاما في عملية المواجهة**(حدة يوسفي، 2016، 79).**

كما أشار **بطرس بطرس(2008)** أن الأشخاص المحترمون لذواتهم تجدهم سريعين في الاندماج والانتماء في أي مكان كانوا، فلديهم الكفاءة والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي، ولقد أظهرت الدراسات أن هؤلاء الأشخاص أكثر قدرة على السيطرة على أنفسهم والتحكم في حياتهم **(بطرس بطرس، 2008، 488)**، وهذه الصفات تتعلق بأبعاد الصلابة النفسية والتي هي الالتزام من خلال معرفة قيمة الذات ووجود معنى للحياة والالتزام بالقيم والأهداف، وبعد التحكم الذي يظهر في الاعتقاد بالقدرة على ضبط المواقف والسيطرة على مختلف السلوكيات وبعد التحدي الذي يعني قبول التغيرات وعدم اعتبارها تهديداً بل مرحلة تفيد الفرد في نموه وتطوره.

ومن جانب أخر توصلت دراسة **Subramanian & Vinothkumar (2009)** إلى أن عوامل القوة الداخلية مثل الصلابة النفسية وتقدير الذات تعمل كوسيط في علاقة الإجهاد المدرك من خلال تعديل عملية التقييم المعرفي للفرد، بحيث يتمكن الأفراد من إعادة صياغة أو إعادة تفسير المواقف العصيبة في بيئة العمل**(S.Subramanian & M.Vinothkumar,2009,54).**

إن تقدير الذات هو إصدار الفرد حكم على ذاته وما تحتويه من قدرات ومهارات ومن خلال تقييم كفاءته الذاتية واستعداداته التي تؤهله للنجاح أو الفشل في مختلف المواقف التي تواجهه، فتقدير الذات حسب التراث النظري يتكون من قيمة الذات والكفاءة الذاتية التي تعتبر إدراك الفرد لقدراته واعتقاده بأنه قادر على النجاح في مواجهة التحديات التي تقابله، وهذا ما يشمله تعريف الصلابة النفسية إذ يعتقد أنها عملية إدراك وتقييم للحدث الضاغط واعتباره تحدٍ وليس تهديداً ثم اختيار المصادر النفسية والاستراتجيات التي تلاءم هذا الحدث، فعمل الصلابة النفسية لا يتم إلا إذا كان الفرد واعي ومدرك لقدراته ومهاراته.

كما أن ذوي التقدير العالي للذات يتميزون بقدرتهم على مواجهة الأحداث الشاقة بكل فاعلية واقتحام المواقف الجديدة دون خوف أو تردد، كما يظهرون رغبة في التغيير من باب التطور والنمو

وليس من باب أنه خطر أو تهديد، وهي خصائص مشتركة مع من يمتلكون صلابة نفسية مرتفعة، عكس ذوي التقدير المنخفض فهم يشعرون بالفشل من أداء المهمات، ويفسرون الأحداث التي تواجههم بشكل سلبي، ولا يشعرون بقدرتهم على التحكم ويميلون للانسحاب قبل المواجهة مما يؤدي بهم الأمر لعدم التوافق النفسي وشعورهم بالقلق الدائم وخوفهم من المستقبل، وهذا ما يميز ذوي الصلابة النفسية المنخفضة.

إن لكل من تقدير الذات والصلابة النفسية دور مهم في تخطي الصعاب ومواجهة ضغوط الحياة، فهما يعتبران من السمات الشخصية التي بينت دراسات عديدة أهمية كل منهما في تمتع الفرد بالصحة النفسية والتوافق النفسي، فكل منهما يعد مصدرا نفسيا يعمل على الوقاية والتخفيف من الأحداث الشاقة والمؤلمة والتي تعيق وصول الفرد لطموحاته وتحقيق انجازاته، كما أن من ما تم ذكره في الإطار النظري فإن تجربة النجاح أو الفشل تعد عاملا مهما في بلورة وتطوير تقدير الذات ونفس الشيء بالنسبة للصلابة النفسية فتعرض الفرد لخبرات النجاح وتخطي الضغوط أو الفشل في مواجهتها تعمل على زيادة أو خفض مستواها، من خلا ما يكتسبه الفرد من مهارات واستراتيجيات.

1-5 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

ينص الفرض على أنه: لتقدير الذات أثر على مركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (25) يوضح الانحدار بين تقدير الذات ومركز الضبط

الانحدار بين تقدير الذات ومركز الضبط	R	مستوى الدلالة	حجم الأثر	الدلالة
	-,285**	0.01	0,081	دال عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين تقدير الذات ومركز الضبط والتي بلغت (**-,285) وهي قيمة منخفضة وسالبة، أي أن العلاقة عكسية، بمعنى أن كلما انخفض تقدير الذات ارتفع معه مستوى الضبط الخارجي، كما أن حجم التأثير بالنسبة للمتغير المستقل (تقدير الذات) على المتغير التابع (مركز الضبط) نلاحظ أنه بلغ **0,081** أي **(8,1%)** هذا يعني أن كل انخفاض في نسبة تقدير الذات يلازمها زيادة في نسبة مركز الضبط بـ**8,1%** وبالتالي فإن تقدير الذات تؤثر بنسبة **8,1%** في مركز الضبط، كما أن النتيجة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا **(α=0.01)**، أي أنه تم رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي نتوصل إلى قبول فرضية البحث القائلة بـ: "لتقدير الذات أثر في مركز الضبط"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو **99%** مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة **1%**.

بمعنى أنه كلما انخفض تقدير الذات لدى أفراد العينة كلما ارتفع مستوى الضبط الخارجي لديهم، وكلما ارتفع تقدير الذات لدى تلاميذ عينة الدراسة كلما مالوا للاعتقاد في الضبط الداخلي، وهذا ما توصلت إليه دراسة **Allan, Ernest(1996)** حيث بينت أنه توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضبط وتقدير الذات، إضافة إلى دراسة مهند عبد الستار**(2011)** التي بينت أن هناك علاقة قوية وموجبة بين مفهوم الذات الايجابي ومركز الضبط الداخلي،

كما بينت الدراسات والأبحاث السابقة بأن مفهوم الذات وتقدير الذات له تأثير فعال في سلوك الفرد وشخصيته، حيث أنهما يؤثران في طبيعة إدراكه للبيئة ومن ثم في طريقة سلوكه**(لطيف مكي، براء حسن، 2011، 365)**، فعندما يكون الفرد يملك نظرة ايجابية نحو ذاته ويدرك قدراته واستعداداته فإن هذا يؤثر على طريقة تفكيره ونظرته للأمور المحيطة به، وبما أن مركز الضبط يعتبر متغير يتأثر بأفكار ومعتقدات الفرد حول الطريقة التي يتصرف بها، فإن تقدير الذات العالي يلعب دورا مهما في عزو نتائج سلوك الفرد لقدراته واستعداداته وجهده، بينما من يملك تقديرا منخفضا لذاته ولا يثق في قدراته يعتبر أن نتائج سلوكه تعود للحظ أو الصدفة أو القدر أو حتى قوة الأفراد الأكثر سلطة.

ووفقا لـ **weiner** فإنه إذا عزونا النجاح لأنفسنا (مثل قدراتنا وجهودنا) يؤدي هذا إلى مزيد من تقدير الذات أكثر مما يحدث عندما نعزو نجاحنا لقوى خارجية، كأن نعزو النجاح إلى سهولة المهمة أو التوفيق أو الحظ،**عن(لورانس برفين، 2010،أ، 299)**، فإذا كان الفرد ناجح في عمله المدرسي ومهنته وعلاقته بالآخرين وهو يعاني من الشعور بالنقص فإنه في اغلب الأمر سوف يعزو ذلك النجاح إلى حظه السعيد أو إلى مجرد الصدفة، بدلا من أن يعزوه إلى مجهوده الذاتي أو قدراته الخاصة**(محمد إسماعيل، 1989، 137).**

كما أنه إذا عزي النجاح إلى أسباب(عوامل) داخلية فإنه سيؤدي إلى زيادة تقدير الذات لدى الفرد، والذي يعبر عنه بالفخر وزيادة الدافعية، بينما الفشل إذا عزي إلى أسباب(عوامل) داخلية فإنه سيؤدي إلى التقليل من تقدير الذات لدى الفرد بالتالي نقص الدافعية**(ايلاس محمد، 2016-2017، 47).**

إن الأفراد الذين يستطيعون توجيه سلوكهم داخليا يتسمون بالتقدير المرتفع للذات نتيجة للتعزيز الذي يحصلون عليه بعد هذا السلوك، فيما يرجع انخفاض تقدير الذات لدى ذوي الضبط الخارجي نتيجة لشعورهم بالنقص المرتبط بالتعزيز الناتج عن السلوك المضبوط من قبل دوافع خارجية**(أسامة حمدونة وآخران، 2018، 36).**

لذا فإن ذوي التقدير الذات المنخفض والمتوسط ذوو نمط خارجي أكثر من ذوي التقدير العالي للذات**(سمر العالم، 1999، 26)**، فالشخص الذي لا يقدر ذاته يعتقد أن النجاح والحب والسعادة تأتي

بالصدفة أو بفضل إرادة الآخرين، لذا نراه يعيش غير مرتاح على الصعيدين النفسي والعاطفي**(بطرس بطرس، 2008، 515)**، وهذا ما قد يفسر النتيجة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، فعينة الدراسة تتمتع بتقدير للذات متوسط وهم يميلون للاعتقاد في الضبط الخارجي، فأفراد العينة لا يثقون تماما في قدرتهم على الانجاز ولم يصلوا بعد للإحساس بكفاءتهم وجدارتهم في تسيير مختلف المواقف التي يتعرضون لها سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، وهذا ما يجعلهم يدركون أن نتائج سلوكهم تعود إلى عوامل خارجية وبأنهم لا يستطيعون التغيير ولا حتى التحكم في الظروف المحيطة بهم.

إضافة إلى ذلك فإنه من الناحية النظرية ينبغي أن يكون سلوك الفرد حول نفسه مرتبط بمركز الضبط، ومن المتوقع أن يتوجه الفرد الذي يشعر بعدم الأمان والافتقار إلى القيمة الذاتية نحو الضبط الخارجي بدلا من الضبط الداخلي كما يجب أن يشعر الفرد الذي يتمتع بتقدير ذات عالي بإحساسه الايجابي بالكفاية وبقدر كبير من الضبط على ما يفعله وما يحدث له بدلا من التحكم فيه من قوى خارجية**(Metin MA,1996,154-155).**

وهذا ما يوضح أهمية البعد الداخلي في علاقته بشعور الفرد لقيمة الذاتية وتقدير الذات، كما أن النتائج الايجابية التي تعزى إلى أسباب داخلية مثل القدرة أو الجهد تولد الاعتزاز أو الفخر خبرات ايجابية في تقدير الذات**(يوسف قطامي، 2005، 330).**

إن سمتي تقدير الذات العالي والميل للضبط الداخلي يعتبران من الخصائص الشخصية التي تساعد الفرد على مواجهة الصعاب والتحديات التي تواجه الفرد في حياته اليومية، كما بينت العديد من الدراسات أن لهما علاقة ايجابية مع النجاح والتحصيل الجيد، فالتلاميذ الذين يمتلكون تقدير ذات عالي يعتمدون على قدراتهم وإمكاناتهم للنجاح في المسار الدراسي، فهم يعتقدون بأنهم يمتلكون المهارات والاستعدادات التي تسمح لهم بتحقيق النجاح، إضافة إلى أن من يبذل الجهد وينظم وقته ومراجعته، ويحاول دائما زيادة تحصيله العلمي فسيسهل عليه اجتياز الامتحان بدون قلق أو توتر زائد، وفي حالة فشلهم فَهُم لا يلقون اللوم على ظروف إجراء الامتحان أو صعوبة الأسئلة أو الحظ بل يعزون ذلك إلى النقص في التحضير الجيد للامتحان أو عدم القدرة على استيعاب بعض المواضيع.

كما أن الضبط الداخلي يكون بإدراك الفرد للأحداث على أنها تتعلق بسلوكه ومهاراته وسماته الشخصية وبالجهد الذي يبذله، أي أنه ينظر لذاته وما تحتويه من قدرات واستعدادات بايجابية وأنه قادر على أداء مختلف الأدوار التي يتكفل بها بكل نجاح، وذلك بإيمانه أن ما يمتلكه من مهارات وتفكير

ايجابي يجعله يحكم السيطرة على الأحداث، وأن يدرك أن ما يحدثه له من نجاح أو فشل يعود لمصادره الشخصية ولقدراته وكفاءته.

6-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية على أنه:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (26) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.

المتغير تقدير الذات	متغير الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات العام	ذكر	160	14,6375	3,97079	0,667	511	0,505	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	14,3796	4,09931				
تقدير الذات الاجتماعي	ذكر	160	5,2188	1,67734	-1,184	511	0,237	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	5,3966	1,52859				
تقدير الذات الأسري	ذكر	160	8,1938	2,19919	0,392	511	0,695	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	8,1105	2,24031				
تقدير الذات المدرسي	ذكر	160	4,9188	1,73739	0,556	511	0,578	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	4,8215	1,87671				
الدرجة الكلية لتقدير الذات	ذكر	160	32,6563	9,51401	-0,356	511	0,722	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	32,9263	7,13149				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **بين الجنسين (ذكور/ إناث) في** محاور مقياس تقدير الذات حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في **جميع أبعاد مقياس** تقدير الذات **(تقدير الذات العام/ تقدير الذات الاجتماعي/تقدير الذات الأسري/تقدير الذات المدرسي) والدرجة الكلية** حيث بلغت متوسطات الذكور على التوالي **(8,1938/5,2188/14,6375 /4,9188)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط الذكور **(32,6563)** في حين بلغت متوسطات الإناث في **أبعاد مقياس** تقدير الذات على التوالي **(4,8215/8,1105/5,3966/14,3796)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط الإناث **(32,9263)** وما يؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات هو قيم **T-TEST** والتي بلغت على التوالي بالنسبة للأبعاد والدرجة

الكلية للمقياس (**-0,356/0,556/0,392/-1,184/0,667**) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**. من هنا يمكن القول **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.** وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **Metin MA (1996)** ودراسة أسامة حمدونة وآخران**(2008)**، دراسة نزيم صرداوي**(2011)**، دراسة لطيف مكي، براء حسن**(2011)**، دراسة بسماء ادم، ياسر الجاجان**(2014)**، دراسة أمجد فرحان الركيبات**(2015)**، دراسة قدوري الحاج**(2016)**، دراسة علوطي سهيلة**(2017)** ودراسة علي محمد، غريب العربي**(2018)** ودراسة **Ajay & oth(2019)** التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة **Frédéric, Amélie(2013)** وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا لجنس لصالح الذكور، بينما دراسة **Kithela(2016)** كان الفارق لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون أن سمة تقدير الذات تكتسب عبر مراحل نمو وتطور الفرد، فهي تتأثر بالعديد من العوامل التي قد تزيد أو تضعف مستوى تقدير الذات، وذلك لأنه ينتج من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، فالاتجاه الذي يكونه الفرد عن ذاته ينطلق من نظرته عن ذاته وما يحققه من نجاحات وكذلك من نظرة الآخرين له ولانجازاته في جميع المجالات.

كما أن للتنشئة الأسرية دور هام في هذه النتيجة فقد اختلفت طرق التنشئة عما كانت سابقا، فقد كانت تركز على الذكور بسبب الدور الذي سيؤديه الذكر في حياته مستقبلا، ورؤية الأنثى بحسب طبيعتها النفسية والجسدية على أنها غير قادرة على تحمل المسؤولية وأن لها دور واحد يكمن في إنشاء أسرة، غير أنه في هذا الوقت تغيرت النظرة لدور الإناث فأصبحن يتحملن المسؤولية وينجحن في أداء الأدوار التي يتكلفن بها، لهذا أصبحت لا توجد فوارق في طريقة تربية الأبناء والبنات، وباتت المعاملة متساوية بينهما.

فالتنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الجنسان خلال عملية التربية والتطبيع الاجتماعي لها اكبر الأثر في إحداث الفوارق بين الجنسين، لأن مفهوم الذات مفهوم اجتماعي أو هو نتيجة لعملية التنشئة والتطبيع**(بطرس بطرس، 2008، 484)**، وقد توصلت دراسة **بسماء ادم، ياسر الجاجان(2014)** إلى أن السبب الذي يعود لعدم وجود فروق في الجنس إلى الظروف المتشابهة التي يمرون بها وإلى أساليب التنشئة، بالإضافة إلى الأدوار المسؤوليات التي يقومون بها**(بسماء ادم، ياسر الجاجان، 2014، 358)**،

فأسلوب التنشئة الوالدية المتشابه للذكور والإناث ومساندة المراهق ووضع القواعد الواضحة للسلوك تسهم بتطوير تقدير الذات**(امجد الركيبات، 2015، 11).**

كما أن التلميذة أصبحت تبحث عن دور لها في المجتمع، واهتمت بتطوير نفسها لتكون منافسة للذكور في تحمل المسؤوليات والحصول على مكانة اجتماعية ومهنة مستقرة لها وقادرة على تحمل المسؤولية، ولهذا فإن تقدير الذات الذي ترغب في الحصول عليه أصبح يتعلق بمدى اكتسابها لمعارف وقدرات ومهارات وليس تقدير الذات الذي يتعلق بصورة الجسد فقط.

كما قد تعود نتيجة الدراسة الحالية كون التلاميذ الذكور والإناث في نفس المرحلة وهي مرحلة المراهقة فهما في طور تشكيل الشخصية وتكوين مفهوم عن ذاتهم سواء كان ايجابي أم سلبي، إضافة إلى أن ظروفهم متشابهة سواء في المدرسة أو خارجها فَهُم من مناطق متقاربة وهناك تشابه كبير في طريقة التنشئة وكذلك في التقاليد والمبادئ.

فالفرص المتساوية بين الجنسين للالتحاق بالدراسة سويا للحصول على نفس المعارف الأكاديمية والخبرات العلمية وعلى نفس الشهادات العلمية، وإمكانية الحصول على نفس الوظائف جعل الجنسان يسيران في نفس خط النمو والنضج النفسي والاجتماعي لتحقيق المشاريع الدراسية والمهنية المستقبلية بنفس الدرجة**(نزيم صرداوي، 2011، 343).**

كما أن النجاح في امتحان شهادة البكالوريا أصبح من الاهتمامات الرئيسية لدى كلا الجنسين على حد السواء وباختلاف التخصصات أيضا، فالجميع يسعى بكل ما أتيح له من إمكانيات لتحقيق هذا الهدف والدخول إلى أبواب الجامعة ومواصلة المشوار الدراسي**(قدوري الحاج، 2016، 255).**

كما يمكن تفسير النتيجة بأن لدى أفراد عينة الدراسة أهداف مشتركة، فكلا منهما يسعى للتحصيل الجيد وللنجاح في الامتحان الذي يعد مرحلة فاصلة في تحقيق المشروع المستقبلي لهما، فالنجاح في هذا الامتحان يزيد من اعتزازهم بأنفسهم سواء الذكور والإناث، فحتى وإن كان الحصول على الشهادة لا يضمن الحصول على المهنة إلا أنه تختلف نظرة الأسرة والناس بصفة عامة للتلميذ الحاصل على شهادة البكالوريا، فهنا يكون فرداً حقق انجازاً دراسياً مهما يجعل أسرته ينظرون له بكل فخر ولا يهم إن كان ذكرا أو أنثى إنما النجاح في امتحان البكالوريا هو المهم.

7-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نصت الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة ولصالح التخصص العلمي".وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (27) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص العلمي.

المتغير تقدير الذات	متغير التخصص العلمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات العام	علمي	333	14,7237	4,03172	2,008	511	0,045	دال
	أدبي	180	13,9722	4,07120				
تقدير الذات الاجتماعي	علمي	333	5,3784	1,58335	0,727	511	0,467	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	5,2722	1,56723				
تقدير الذات الأسري	علمي	333	8,1532	2,19336	0,231	511	0,817	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	8,1056	2,29037				
تقدير الذات المدرسي	علمي	333	4,8919	1,80036	0,672	511	0,502	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	4,7778	1,89547				
الدرجة الكلية لتقدير الذات	علمي	333	33,0330	8,27186	0,740	511	0,460	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	32,4889	7,30462				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **لذوي التخصص (علمي/ أدبي) في** محاور مقياس تقدير الذات حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في **أبعاد مقياس** تقدير الذات التالية **(تقدير الذات الاجتماعي/تقدير الذات الأسري/تقدير الذات المدرسي)** والدرجة **الكلية** حيث بلغت متوسطات **العلميين** على التوالي **(4,8919/8,1532/5,3784)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط **العلميين (33,0330)**. في حين بلغت متوسطات الأدبيين في **أبعاد مقياس** تقدير الذات على التوالي **(4,7778/8,1056/5,2722)**أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط **الأدبيين (32,4889)**. وما يؤكد عدم وجود فروق **بين ذوي التخصص (علمي/ أدبي)** أبعاد مقياس تقدير الذات التالية **(تقدير الذات الاجتماعي/ تقدير الذات الأسري/ تقدير الذات المدرسي/ والدرجة الكلية)** هو قيم **T-TEST** والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس **(0,740/0,672/0,231/0,727)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**.أما بالنسبة لمحور **(تقدير الذات العام)** فنلاحظ أن جاء الفرق لصالح **التخصص (العلمي)** حيث بلغ المتوسط الحسابي للعلميين في هذا البعد **(14,7237)** وهو أكبر من المتوسط الحسابي **لذوي التخصص (الأدبي)** الذي بلغ **(13,9722)** وما يؤكد ذلك هو قيمة **T-TEST** والتي بلغت بالنسبة لمحور **(تقدير الذات العام)** **(2,008)** حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**.من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة ما عدى محور تقدير الذات العام حيث جاء الفرق لصالح العلميين** وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية جزئيا.

تشابهت نتائج الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة كل من دراسة بسماء ادم، ياسر الجاجان **(2014)**، دراسة قدوري الحاج**(2016)**، دراسة علوطي سهيلة**(2017)**، دراسة علي محمد، غريب العربي**(2018)** التي بينت أنه لا توجد فروق في متغير تقدير الذات تبعا للتخصص الدراسي.

كما ذكرنا سابقا فمفهوم تقدير الذات مفهوم يكتسب ويتطور مع التقدم في العمر وبحصول الفرد على خبرات ايجابية تجعله يقيم ذاته ايجابيا، فهو يرتبط بانجازات الفرد في حياته وبالنجاح الذي يحصل عليه من تأدية دوره في المجتمع بفعالية، ويرتبط بنظرة الآخرين له ولانجازاته، وفي هذه الدراسة تميز أفرادها بمستوى متوسط من تقدير الذات فهم في طور زيادة تقدير الذات ولذلك يسعون للنجاح في امتحان البكالوريا ولا يهم إن كان التخصص علمي أو أدبي، فالنجاح في هذا الامتحان يزيد من تقدير التلميذ لذاته.

ووفقا لدراسة **سهيلة علوطي(2017)** فإن سبب عدم وجود فروق في التخصص في تقدير الذات يعود إلى عدة أسباب أهمها أن تقدير الطالب المرتفع أو المنخفض لذاته لا يتوقف على نوع معين من الدراسة بقدر ما يتوقف على عوامل قد تكون أكثر أهمية كنوع الممارسات في تنشئة الأبناء**(سهيلة علوطي، 2017، 176)**، إضافة إلى أنه لم يعد هناك تخصصات أحسن من أخرى وتضاءلت تلك النظرة التي تفضل التخصصات العلمية على التخصصات الأدبية**(سهيلة علوطي، 2017، 177)**.

فتقدير الذات لا يتأثر بعامل التخصص الدراسي لأن التلاميذ في مختلف التخصصات يسعون لهدف واحد وهو النجاح في امتحان شهادة البكالوريا، والذي يعد من الخبرات الايجابية التي تجعل التلميذ ينظر لنفسه نظرة اعتزاز وفخر.

كما أن من الملاحظ في هذا الوقت أن الميل للتخصصات لم يعد يتعلق بالتخصصات العلمية التي كان يعتقد سابقا بأنها توفر المهنة بكل سهولة عكس التخصصات الأدبية والتي كانت تعتبر غير

مطلوبة في سوق المهن، فالتلاميذ الآن يختارون التخصص الدراسي بحسب قدراتهم واستعدادهم للانجاز في هذا التخصص، فهناك وعي من قبلهم بأن اختيار تخصص لا يلاءم قدراتهم قد يؤدي بهم للفشل في الدراسة والرسوب، وهذا الوعي يكون بتفهم الوالدين لقدرات أبنائهم، إضافة لإدراكهم بأن الحصول على معدل عالي في امتحان شهادة البكالوريا هو من يضمن لهم الحصول على تخصصات جامعية جيدة تسمح لهم بامتهان مهنة مستقرة مستقبلا.

أما بالنسبة للجزء الخاص بوجود فروق في تقدير الذات العام لصالح العلمين فيعود إلى كون عبارات المقياس في هذا البعد تتعلق بالقدرة على التحدي والشجاعة وحب التغير، وهي خصائص تلاميذ التخصص العلمي الذين يتميزون بالتفكير المنطقي، كما أن منهاج الدراسة يحتم عليهم إيجاد حلول لوضعيات مختلفة.

كما قد يفسر سبب هذه النتيجة إلى أن تلاميذ التخصص العلمي يوجهون له حسب رغبتهم وميولهم، وذلك لأن تحصيلهم الدراسي يسمح لهم بذلك، فهو يكون أحسن من تحصيل التلاميذ الذين يوجهون للتخصص الأدبي، الذي يختارونهم برغبتهم كذلك غير أنهم يعلمون أن زملائهم في التخصص العلمي يتميزون عنهم بقدرات أكثر منهم، ولهذا فإن التلاميذ من الشعبة العلمية يحسون بأنهم متفوقين بعض الشيء على زملائهم ذو الشعبة الأدبية، وهذا ما يزيد من تقديرهم العام للذات.

حاليا أصبح هناك وعي وانفتاح على عالم المهن وذلك لما توفره التكنولوجيا من معلومات حول مختلف التخصصات والمهن الملائمة لها، ولهذا فاختيار التلاميذ لتخصصاتهم الدراسية في الثانوية نابع من قناعاتهم، بحيث يدركون أنه يلائم قدراتهم وهذا ما يمنحهم الشعور بالرضا، وأنهم سيحققون النجاح في هذا التخصص سواء كان أدبي أو علمي المهم أن قدراته ستمنحه الفرصة للنجاح، وكما أنه لم تعد هناك تخصصات أحسن من أخرى فكل التخصصات مرغوبة من طرف التلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم، إضافة إلى أن المعدل المتحصل عليه في امتحان شهادة البكالوريا هو الذي يحدد التوجه للتخصص الجامعي الجيد، ولهذا فإن التخصص الدراسي لا يؤثر في مستوى تقدير الذات.

1-8 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بالنسبة لمتغير الإعادة لدى عينة الدراسة ولصالح غير المعيدين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (28) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية تبعا لمتغير للإعادة.

المتغير تقدير الذات	متغير الإعادة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات العام	معيد	132	15,0076	3,65182	1,803	511	0,072	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	14,2703	4,17674				
تقدير الذات الاجتماعي	معيد	132	5,5000	1,51582	1,344	511	0,180	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	5,2861	1,59590				
تقدير الذات الاسري	معيد	132	8,2803	2,07976	0,861	511	0,389	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	8,0866	2,27466				
تقدير الذات المدرسي	معيد	132	4,8485	1,81800	-0,024	511	0,980	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	4,8530	1,84089				
الدرجة الكلية لتقدير الذات	معيد	132	31,9470	10,21398	-1,504	511	0,133	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	33,1522	6,97612				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للتلاميذ (المعيدين/ غير المعيدين) في** محاور مقياس **تقدير الذات** حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في **أبعاد مقياس** تقدير الذات **(تقدير الذات العام/ تقدير الذات الاجتماعي/تقدير الذات الأسري/تقدير الذات المدرسي)** والدرجة **الكلية** حيث بلغت متوسطات **التلاميذ المعيدين** على التوالي **(15,0076/5,5000/ 4,8485/8,2803)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط **المعيدين (31,9470).** في حين بلغت متوسطات التلاميذ **الغير معيدين** في **أبعاد مقياس** تقدير الذات على التوالي **(4,8530/8,0866/5,2861/14,2703)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط **الغير معيدين** (33,1522). وما يؤكد عدم وجود فروق **بين التلاميذ (المعيدين/ غير المعيدين)** أبعاد مقياس **تقدير الذاتوالدرجة الكلية)** هو قيم **T-TEST** والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس **(-1,504/-0,024/0,861/1,344/1,803)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند

مستوى الدلالة **[(α=0.05]**.من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الإعادة لدى عينة الدراسة** وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية.

لم تتوصل الباحثة لدراسات تناولت الفروق في تقدير الذات تبعا للإعادة، غير أن دراسة **Allan, Ernest(1996)** أظهرت أن تقدير الذات العام للتلاميذ لا يؤثر بشكل كبير على تحصيلهم، كما بينت دراسة احميدا لويزة، زواري خليفة**(2013)** أيضا أنه لا توجد علاقة بين تقدير الذات والإعادة، أي أن مستوى تقدير الذات لا يتأثر بالإعادة، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية التي بينت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير الإعادة.

غير أن دراسة **Kithela(2016)** كشفت أن للتحصيل الدراسي علاقة بتقدير الذات، وكذلك دراسة نزيم صرداوي**(2011)** التي بينت أنه توجد فروق بين المتفوقين والمتأخرين في الدراسة بالنسبة لمتغير تقدير الذات، وهذا يختلف مع نتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة.

فالتلاميذ يستخدمون حيلة التعويض النفسي لحماية الذات من الصراعات ولقد أشار **Rosenberg (1982)** بأنه من الممكن أن يلجأ الطلاب لإعطاء أنفسهم دراجات عالية على مقاييس تقدير الذات وذلك كحيلة نفسية دفاعية لحماية الذات كتعويض عن النقص، والتي عادة ما تستخدم من قبل الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي الضعيف وربما ذوي التحصيل المتوسط،**عن(دلال الردعان، بدر الصويلح، 2014، 89).**

كما ذهب مارتن سليجمان**(2006)** للقول بأن الأبحاث لم تتوصل إلى أية نتائج بشأن تسبب تقدير الذات في حدوث أي شيء بالمرة، وإنما جاء التقدير كنتيجة مترتبة عن حجم النجاح أو الفشل الذي أصابه الشخص**(مارتن سليجمان وآخرون، 2006، 45).**

أي أن تقديرنا لذواتنا سيتأثر بدرجة كبيرة بالنجاح أو الإخفاق في مجالات محورية بالنسبة لشعورنا باستحقاق ذواتنا، وسيكون أقل تأثيرا بالنجاح أو الفشل في مجالات لا تتعلق بها**(لورانس برفين2، 2010، 162).**

لا توجد علاقة بين إعادة السنة وتقدير الذات وهذا لكون تقدير الذات ذو علاقة وطيدة باعتقاداتنا وتوقعاتنا الشخصية فيما يخص ثقتنا بأنفسنا حول إمكانيتنا أو بالأحرى حظوظنا في النجاح أو الفشل**(احميدا لويزة، زواري خليفة، 2013، 46)**، وهذا لأن صعوبة التعليم لا تؤدي بالضرورة إلى انخفاض تقدير الذات، بل إن التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد مسار الفرد صاحب صعوبة التعلم الايجابي أو السلبي**(سليمان إبراهيم، 2014، 234).**

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون أن التلاميذ المعيدين أتيحت لهم فرصة أخرى للدراسة في النمط العادي مثلهم مثل التلاميذ غير المعيدين، وقد تكون الإعادة سبب في إعادة تقييم طريقة دراستهم والأخطاء التي كانت سبب في الرسوب في الامتحان، كما أنهم لا يختلفون في الضغط الذي يتعرضون له قبل الامتحان الذي يشكل هاجس لهم طوال السنة مع التلاميذ غير المعيدين، وكما ذكرنا سابقا أن النجاح له تأثير واضح في زيادة مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ، وتلاميذ العينة لم يحققوا بعد النجاح سواء المعيدين أو غير المعيدين فكلهم في طور التحضير للنجاح في هذا الامتحان الذي سيزيد بطبيعة الحال من مستوى تقدير الذات لديهم مستقبلا إذا حققوا النجاح فيه.

كما أن التلاميذ المعيدين قد يتأثرون بفشلهم في الامتحان في بداية الأمر مما يزعزع ثقتهم بأنفسهم، غير أنه بمجرد التحاقهم بالدراسة يتكيفون مع إعادتهم، كون أن المدرسة لا تميز بين المعيدين وغير المعيدين فكلهم لهم نفس المميزات وهم يدرسون في أقسام عادية مع بقية زملائهم، إضافة إلى أنهم يشعرون بالتميز وذلك لأنهم على علم بمحتوى المنهاج الدراسي للمواد كلها ومختلف الوضعيات الدراسية، وقد يلجأ إليهم زملائهم في كثير من الأحيان للاستعلام عن بعض المواضيع التي تبقى مبهمة بالنسبة لهم، وهذا ما يولد لهم إحساس بأن لهم خبرات معرفية أكثر من التلاميذ الآخرون بسبب الإعادة مما يجعلهم ينظرون لأنفسهم نظرة ايجابية .

9-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

نصت الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للجنس لدى عينة الدراسة لصالح الذكور". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (29) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.

المتغير الصلابة النفسية	متغير الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام	ذكر	160	23,0625	6,03208	-0,391	511	0,696	غير دال احصائيا
	أنثى	353	23,2833	5,87698				
التحكم	ذكر	160	24,0563	5,29892	-0,202	511	0,840	غير دال احصائيا
	أنثى	353	24,1558	5,10415				
التحدي	ذكر	160	27,1813	6,15407	0,971	511	0,332	غير دال احصائيا
	أنثى	353	26,6119	6,14730				

الدرجة الكلية الصلابة النفسية	ذكر	160	73,1563	16,14811	-0,699	511	0,485	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	74,1530	14,40109				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للجنسين (ذكور/ إناث) في** محاور مقياس تقدير الذات حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في **أبعاد مقياس الصلابة النفسية (الالتزام / التحكم/التحدي)** والدرجة **الكلية** حيث بلغت متوسطات **الذكور** على التوالي **(27,1813/24,0563/23,0625)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية فقد بلغ متوسط **الذكور (73,1563)**. في حين بلغت متوسطات **الإناث** على التوالي **(26,6119/24,1558/23,2833)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط **الإناث (74,1530)**. وما يؤكد عدم وجود فروق **بين الجنسين (ذكور/ إناث)**في أبعاد مقياس **الصلابة النفسيةوالدرجة الكلية**هو قيم **T-TEST** والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس **(-0,699/0,971/-0,202/-0,391)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**.من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة** وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية.

تشابهت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة كل من دراسة لطيف مكي، براء حسن**(2011)**، دراسة عايدة صالح، عبد العظيم المصدر**(2013)** التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الصلابة النفسية تبعا للجنس، غير أن دراسة عماد مخيمر**(1997)** ودراسة فضل إبراهيم عبد الصمد**(2002)** توصلت لوجود فروق في بعدي الالتزام والتحكم لصالح الذكور، أما بالنسبة لبعد التحدي فلا توجد فروق دالة بين الجنسين، كما أن دراسة تنهيد البيرقدار**(2011)**، ودراسة ستار عبد**(2018)** توصلت لوجود فروق دالة إحصائيا في الصلابة النفسية لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون التلاميذ من نفس المرحلة العمرية فهم يمرون بنفس التغيرات النفسية والجسدية والعقلية، وكما هو معروف عن مرحلة المراهقة فهي قد تمر بسلام وقد تكون مليئة بالاحباطات والصراعات الناتجة عن هذه التغيرات، فهم معرضون لضغوط داخلية وخارجية سواء كانوا ذكورا أو إناث تجعلهم يشعرون بالقلق المستمر، فيحاولون التكيف معها والتقليل من وطأتها، مما يؤدي إلى تطوير مختلف المصادر النفسية الواقية ومنها الصلابة النفسية.

فالتلاميذ يبدؤون في الاعتقاد بأن لهم دور فعال في المجتمع وأن لهم قيمة بين الأفراد كما أن لديهم أهداف يلتزمون بها لبلوغ غايتهم والنجاح في تحقيق أحلامهم ويقبلون تلك التغيرات على أنها

تطور وأنها تزيد من قدراتهم الشخصية، ويحاولون الحصول على الاستقلالية والقدرة على اتخاذ القرارات دون اللجوء للآخرين، كما يعتقدون بأنهم قادرون على تحمل المسؤولية، وهذا ما نلاحظه عند الذكور والإناث، فأصبحت للأنثى أهداف تحاول الالتزام بها وتحقيقها مهما واجهت من صعوبات، وهي تحاول في هذه الفترة التكيف مع مختلف التغيرات التي تحدث لها وتتقبلها دون الإحساس بالحرج أو بالنقص، كما أنها تسعى جاهدة لانجاز المهمات التي توكل لها بكل فعالية مثلها مثل الذكور.

فمفهوم الصلابة النفسية يتعلق بالبناء النفسي للأفراد والتربية الملائمة لكلا الجنسين وعدم التفرقة من قبل الأهل في تربيتهم مثلا الميل للذكور على حساب الإناث، مما يدل على عدم وجود أي اختلاف بين الجنسين حول مفهوم الصلابة النفسية**(لطيف مكي، براء حسن، 2011، 394).**

وقد أشارت دراسة **عايدة صالح، عبد العظيم المصدر(2013)** أن سبب عدم وجود فروق بين الجنسين في الصلابة النفسية قد يعود إلى أن الذكور والإناث يتحملان المسؤولية ويتبادلان الأدوار، إضافة لوجودهم في بيئة دراسية واحدة تكسبهم القدرة على تحمل المواقف والظروف الصعبة وتكسبهم القدرة على التحكم والالتزام المعايير الاجتماعية، الأمر الذي يقوي الصلابة النفسية لديهم**(عايدة صالح، عبد العظيم المصدر، 2013، 67).**

كما أن المجتمع لا يميز بين الذكور والإناث فكلهم لديهم فرص متكافئة في مختلف المجالات ومنها المجال الدراسي كمجانية التعليم والتوجيه لمختلف التخصصات حتى ولو كانت تقنية، فقد أصبحت الأنثى تسعى لإثبات وجودها من خلال تحملها المسؤولية وإتقان الأدوار التي تنسب لها، كما أنها أصبحت تعتمد على نفسها في حل مختلف مشكلاتها ولا تحتاج الغير أثناء تعرضها للمواقف الضاغطة، فعدم وجود اختلاف بين الجنسين في الصلابة النفسية يعود أيضا لطريقة التنشئة الأسرية المتبعة حاليا، فأساليب التنشئة لا تفرق بين الذكور والإناث فكلهم يتم دعمهم من قبل الوالدين ومحاولة تفهمهم، فقد أيقنوا أن المجتمع فتح فرص أمام الإناث لمنافسة الذكور في جميع المجالات، وأن الاستقلالية الممنوحة للمراهق هي نفسها التي تمنح للمراهقة في حدود العادات والتقاليد.

لهذا فإن الإناث في المجتمعات اليوم لديهن رغبة عارمة في تغيير النظرة السائدة نحوهن من أنهن في حاجة إلى العون والمساعدة لذلك يقبلن التحدي رغبة منهم في اعتراف المجتمع بكفاءتهن مع شعورهن بقيمة الذات وأن لهن دور لا يقل عن دور الذكور أهمية وكفاءة في شتى مجالات الحياة**(فضل عبد الصمد، 2002، 263).**

كما أن المجتمع أعطى فرصا متكافئ لكلا الجنسين في جميع المجالات بحيث أصبح للذكور وللإناث نفس الدور، لهذا فإن الأسرة لم تعد تُفَرق في طريقة تربيتهم وتعاملهم، فيمنحون الأبناء الدعم

والحب ويشجعونهم على النجاح في المجال الدراسي لأنه المجال الوحيد الذي يمكن أن يضمن لهم مهنة المستقبل.

إضافة إلى أن التلاميذ الذكور والإناث يعيشون نفس الوضعيات الضاغطة في المدرسة، فهم معرضون لمواجهة أول تحدي صعب وهو امتحان شهادة البكالوريا، فكلا منهما يشعرون بالقلق المسبق من هذا الحدث لأنه مربوط بحصولهم على مكانة اجتماعية من خلال الالتحاق بالجامعة الذي أضحى هدف كل تلميذ وتلميذة.

1-10 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

نصت الفرضية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (30) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

المتغير الصلابة النفسية	متغير للتخصص الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام	علمي	333	23,5015	6,14367	1,496	511	0,135	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	22,6833	5,46137				
التحكم	علمي	333	24,3483	5,11365	1,336	511	0,182	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	23,7111	5,23577				
التحدي	علمي	333	27,2973	6,31873	2,558	511	0,011	دال إحصائيا
	أدبي	180	25,8500	5,72115				
الدرجة الكلية الصلابة النفسية	علمي	333	73,9069	14,63349	0,133	511	0,894	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	73,7222	15,58436				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **لذوي التخصص (علمي/ أدبي) في** محاور مقياس الصلابة النفسية حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في **أبعاد مقياس الصلابة النفسية (الالتزام / التحكم) والدرجة الكلية** حيث بلغت متوسطات **العلميين** على التوالي (24,3483/23,5015) أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس **الصلابة النفسية** فقد بلغ متوسط **العلميين** (73,9069).في حين بلغت متوسطات الأدبيين في **أبعاد مقياس الصلابة النفسية** على التوالي (23,7111/22,6833) أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس **الصلابة النفسية** فقد بلغ متوسط **الأدبيين**

(73,7222). وما يؤكد عدم وجود فروق **بين ذوي التخصص (علمي/ أدبي) في** أبعاد مقياس **الصلابة النفسية** التالية **(الالتزام/ التحكم والدرجة الكلية)** هو قيم **T-TEST** والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذين البعدين **والدرجة الكلية للمقياس** (**0,133/1,336/1,496**) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**. أما بالنسبة لمحور **(التحدي)** فقد جاء الفرق لصالح **التخصص (العلمي)** حيث بلغ المتوسط الحسابي للعلميين في هذا البعد (**27,2973**) وهو أكبر من المتوسط الحسابي **لذوي التخصص (الأدبي)** الذي بلغ (**25,8500**) وما يؤكد ذلك هو قيمة **T-TEST** والتي بلغت بالنسبة لمحور **(التحدي)**(**2,558**) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**.من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تبعا لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة ما عدى محور التحدي حيث جاء الفرق لصالح العلميين** وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية جزئيا.

توصلت دراسة عمور عمر وآخران(**2013**) ودراسة الحسين سيد(**2012**) أنه لا توجد فروق دالة في الصلابة النفسية تبعا لمتغير التخصص الدراسي وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية، غير أن دراسة تنهيد البيرقدار(**2011**) ودراسة ستار عبد(**2018**) بينت أنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح العلميين.

إن التخصص لا يشكل أي ضغط على التلاميذ وذلك لأن توجيه التلاميذ للتخصصات الدراسية يكون وفق معايير دقيقة تتمثل في تحقيق رغبة التلميذ وفق المقاعد البيداغوجية في المؤسسة، ووفق معدلات مجموعات التوجيه التي تقارن تحصيل التلاميذ في المواد المميزة لكل شعبة، إضافة لوجود مستشار للتوجيه والإرشاد في كل ثانوية والذي يرافق التلاميذ في عملية اختيارهم للشعبة من بداية السنة الأولى ثانوي إلى غاية نهاية السنة، ويتكفل بالتلاميذ الذين يوجهون لشعب لم يرغبوا فيها، أي أن اختيار التخصص يمر بعميلة مدروسة منذ التحاق التلميذ بالثانوية إلى غاية النجاح في امتحان البكالوريا.

كما يمكن تفسير عدم وجود اختلاف في الصلابة النفسية بين التخصص الأدبي والتخصص العلمي إلى أن التلاميذ مهما كانت تخصصاتهم فهم يمرون بمرحلة واحدة فهناك تقارب في الظروف التي يعيشونها وكذلك البيئة الأسرية تتشابه كثيرا، ولا ننسى أنهم في حالة قلق دائم في هذه السنة بسبب امتحان البكالوريا الذي يشكل ضغطا بالنسبة لهم مما يجعلهم يحاولون مواجهته وتجاوزه بأقل ضرر، كما أنهم يسعون للتكيف مع التغيرات التي تحدث لهم وتقبلها واعتبارها مرحلة من مراحل نموهم.

ومن جهة أخرى نجد دراسة **تنهيد البيرقدار(2011)** التي أشارت إلى أن سبب تمتع طلبة التخصص العلمي بالصلابة النفسية أكثر من التخصص الإنساني هو قدرة الطلبة على تخطي العقبات التي توجههم ولديهم حب المغامرة والاستكشاف وهذا يعود إلى طبيعة تخصصهم الدراسي **(تنهيد البيرقدار، 2011، 45)**، أي نهم يتميزون بقدرتهم على تحدي المواقف الصعبة واعتبارها مفيدة لزيادة خبراتهم ولتطوير مهاراتهم الاجتماعية والدراسية، فهم لا يهربون من المشاكل والوضعيات الدراسية المعقدة بل يواجهونها ويحاولون إيجاد حلول لها.

ويعود وجود فروق في بعد التحدي لصالح العلميين لطبيعة التخصص، فالتلميذ الدارس لتخصص علمي تَعَوَدَ منذ السنة الأولى ثانوي الوقوف على وضعيات وأنشطة في المواد العلمية تتطلب منه إيجاد حل فهو يعتمد دوما على التحليل والتركيب والتبسيط وعلى هذا فهو يشعر بالتحدي دوما في دراسته لهذه المواد، بعكس التلميذ الدارس للتخصص الأدبي والذي يعتمد بشكل كبير على الحفظ وحتى طبيعة الأسئلة المقدمة له في الامتحان فهي مباشرة ولا تستدعي التحليل والاستنباط وبالتالي نقص شعوره بالتحدي.

إن طلاب التخصص (الطبيعي) غالبا ما يكون اختيارهم لتخصصاتهم عائدا لميولهم واتجاهاتهم الشخصية وقراراتهم التي بنيت على قدراتهم التي ستمكنهم من البروز في هذا التخصص لتحقيق أهدافهم ومن ثم تحقيق الذات، خاصة وأن طبيعة المرحلة التي يمرون بها تتسم بالميل للاستقلالية في اتخاذ القرار وتحديد المصير وتقديرهم لذاتهم**(الحسين سيد، 2012، 121).**

11-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الإحدى عشر:

نصت الفرضية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح المعيدين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (31) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في أبعاد الصلابة النفسية والدرجة الكلية تبعا لمتغير الإعادة.

المتغير الصلابة النفسية	متغير الإعادة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الالتزام	معيد	132	22,8788	6,01275	-0,755	511	0,450	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	23,3307	5,89208				
التحكم	معيد	132	23,7121	4,86384	-1,066	511	0,287	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	24,2677	5,25825				
التحدي	معيد	132	26,8864	6,09799	0,210	511	0,834	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	26,7559	6,17429				
الدرجة الكلية الصلابة النفسية	معيد	132	72,6364	16,68261	-1,075	511	0,283	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	74,2598	14,31371				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية **للتلاميذ (المعيدين/ غير المعيدين) في** محاور مقياس **الصلابة النفسية** حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في **أبعاد مقياس الصلابة النفسية (الالتزام/ التحكم/التحدي)** والدرجة **الكلية** حيث بلغت متوسطات **التلاميذ المعيدين** على التوالي **(26,8864/23,7121/22,8788)**. أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس **الصلابة النفسية** فقد بلغ متوسط **المعيدين (72,6364)**.في حين بلغت متوسطات التلاميذ **الغير معيدين** في **أبعاد مقياس الصلابة النفسية**على التوالي **(26,7559/24,2677/23,3307)** أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فقد بلغ متوسط **الغير معيدين (74,2598)**. وما يؤكد عدم وجود فروق **بين التلاميذ (المعيدين/ غير المعيدين)** أبعاد مقياس **الصلابة النفسيةوالدرجة الكلية)** هو قيم **T-TEST** والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس **(-1,075/0,210/-1,066/-0,755)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**.من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تبعا لمتغير الإعادة لدى عينة الدراسة** وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية.

على حد علم الباحثة لم تتوصل لوجود دراسات تناولت الفروق في مستوى الصلابة النفسية تبعا لمتغير للإعادة، وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية لعدم وجود فروق في مستوى الصلابة تبعا لمتغير الإعادة أي أن التلاميذ المعيدين وغير المعيدين يتمتعون بمستوى متوسط من الصلابة النفسية، مما يسمح لهم بمواجهة المواقف الضاغطة ذات الشدة المتوسطة، وتمنحهم القدرة على التكيف معها.

وقد يرجع هذا إلى أن التلاميذ المعيدين أو غير المعيدين لم يمتلكوا بعد الكثير من المهارات والاستراتيجيات التي تساعدهم على تحدي المواقف الضاغطة وذلك لأنهم مازالوا في مرحلة المراهقة وهم في طور تنمية شخصيتهم، وطريقة تفكيرهم فالمصادر النفسية الواقية تزداد بازدياد خبرات الفرد وتعددها، وباعتبار أن الصلابة النفسية هي إدراك الفرد للحدث الضاغط وتقييمه بشكل منطقي واعتباره تحدٍ وليس تهديداً له فإن التلاميذ يعتبرون سواء من أعادوا السنة ولم يعيدوا يمتلكون قدرا من الصلابة النفسية التي تساعدهم على مواجهته هذا الحدث والتكيف مع نتائجه إذا كللت بالفشل.

وذهب **Maddi** للقول بأن المواقف الصعبة تبني طريقة التفكير في التعامل مع العالم المحيط بنا، وتعمل على توفير الدافع للقيام بالأشياء الصعبة**(maddi,2002,175)**، كما وضح أيضا أن المقاومة لا تشتمل على فكرة البقاء وحسب بل والتطور والازدهار الشخصي بمعنى أنه بإمكان الظروف الضاغطة أن تحسن من الصحة والأداء من خلال ما يتعلمه الفرد ويستخدمه في مواجهتها**(مريامة حنصالي، 2013-2014، 133).**

فالتلميذ المعيد برجوعه للدراسة وتقبل وضعه في المدرسة وبين زملائه يعتبر بالنسبة له تحدٍ يجعله يستغل الفرصة التي أتيحت له بعكس التلاميذ الذين تم توجيههم إلى الحياة العملية، فهو يحاول أن التكيف مع الإعادة من خلال عدم اعتبرها أنها ستؤثر على تقدمه الدراسي بل اعتبارها على أنها مرحلة تساعده على الفهم والاستيعاب أكثر من أجل النجاح في الامتحان بمعدلات جيدة، فالتحاقه بالمدرسة بعد الإعادة يعد التزاماً واضحاً بهدف النجاح والولوج إلى الجامعة، كما أنه يشعر بقدرته على التحكم في دراسته وطريقة تحضيره بعد أن مر بتجربة الفشل، كل هذا أدى إلى امتلاك التلميذ المعيد مثله مثل التلميذ غير المعيد مستوى متوسط من الصلابة.

وقد ميز **Jung** الشخص القوي الصلب بأنه يحاول أن يتطور ويتوسع ويتغير نحو الأفضل أما الشخص العاجز فهو الشخص الذي يتحرك إلى الوراء ويبقى حبيس الماضي ويتوقف عن الحركة والتوسع نحو المستقبل،**عن(محمد بلوم، مريامة حنصالي، 2013، 280).**

كما لا ننسى أن للأسرة دور كبير في تمتع الأبناء بالصلابة النفسية فبدعمها لهم في مختلف المواقف الضاغطة وخاصة الدراسية يزيد من القدرة على التحمل لديهم ومقاومة الآثار الناجمة عنه، فالمساندة التي يتلقاها التلميذ المعيد من قبل أسرته تدفعه لتقبل وضعه الجديد في المدرسة والتكيف معه من أجل الوصول لأهدافه.

1-12 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر:

نصت الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير مركز الضبط تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (32) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط والدرجة الكلية تبعا لمتغير الجنس.

المتغير مركز الضبط	متغير الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية مركز الضبط	ذكر	160	10,4875	3,37767	-1,061	511	0,289	غير دال إحصائيا
	أنثى	353	10,8357	3,47085				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين متوسطي **(الذكور/ الإناث) في** مقياس **مركز الضبط** حيث جاءت الفرق طفيف بينهما وغير دال إحصائيا حيث بلغ متوسط **الذكور** **(10,4875)** في حين بلغ متوسط **الإناث(10,8357)** وما يؤكد عدم وجود فروق **بين الجنسين (ذكور/ إناث)** في مقياس **مركز الضبط هو** قيمة**T-TEST** والتي بلغت بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس **(-1,061)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)]**. من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة** وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من دراسة سميحة توفيق، عبد الرحمان سليمان**(1995)**، دراسة **Metin MA (1996)**، أفنان دروزة**(2007)**، دراسة **Azizreza, Maryam (2011)**، دراسة غرايبة والزريقات**(2015)**، دراسة كريمة ازيدي وآخران**(2015)**، دراسة فرمان محمود**(2016)** بحيث بينوا أنه لا توجد فروق دالة في مركز الضبط تبعا لمتغير الجنس.

كما تعارضت مع نتائج دراسة عبد الكريم علي**(2005)** التي بينت أن هناك فروق لصالح الإناث، كما توصلت دراسة جرادي التجاني**(2016)** أن الطالبات يملن للاعتقاد في الضبط الخارجي أكثر من

الذكور، فهن أكثرا عجزا واعتقادا في الحظ والصدفة وتدخل الأخر في تغيير أحوالهن أو في تحقيق أهدافهن في الحياة**(جرادي التجاني، 2016، 55).**

إن مركز الضبط يتعلق بطريقة إدراك الأفراد لنتائج سلوكهم وذلك حسب معتقداتهم وطريقة تفكيرهم، وهو مفهوم يتأثر بعوامل عديدة منها البيئة والثقافة السائدة في المجتمع وحتى المستوى الاقتصادي، وكما ذكرنا سابقا فإن العديد من الدراسات التي بينت أن لهذه العوامل تأثير فعال في اتجاه مركز الضبط.

فالتلاميذ الذين يميلون للاتجاه الخارجي يلجئون للآخرين من أجل الحصول على المساعدة لاعتقادهم أنهم غير قادرين على التحكم والانجاز، فهم يربطون النجاح في الامتحانات بالحظ أو الصدفة وتصحيح الأساتذة، ولهذا نجدهم سواء إناث أو ذكور يلجئون للغش ويحضرون طرق له من بداية السنة الدراسية لإيمانهم بأن قدراتهم وحدها فقط لن تمكنهم من النجاح.

ولهذا تعود نتيجة عدم اختلاف الذكور والإناث في مركز الضبط للعادات والتقاليد التي تشبع للفرد منذ الصغر عن طريق التفاعلات الاجتماعية، فعينة الدراسة يعتقدون أنهم غير قادرين على التحكم في المواقف اليومية التي تعترضهم، سواء في المجال الدراسي أو المجالات الأخرى، وأنهم غير مسئولين على الفشل الذي يحدث لهم فقد يرجع للحظ أو الصدفة أو القدر(المكتوب).

وذلك باعتبار أن كلا من الذكور والإناث ينتمون إلى ثقافة واحدة ويظهرون التأثير ذاته بالعادات والتقاليد والمعتقدات المجتمعية، فربما أنهم يمتلكون أفكارا متشابهة من شأنها أن تعزز عزوهم الخارجي لسلوكياتهم مثل الشعور أحيانا أنهم لا يستطيعون عمل شيء لتحسين وضعهم الدراسي.

(غرايبة والزريقات، 2015، 218)

وكما هو معروف عن المراهقين فهم في هذه الفترة يبحثون عن الاستقلالية ويحاولون اتخاذ القرارات التي تتعلق بمصيرهم كل هذا من اجل بناء شخصية ذات دور اجتماعي ومستقلة عن الوالدين، غير أن التنشئة الأسرية في البيئة الجزائرية لا تمنح المراهقين سواء الإناث أو الذكور الاستقلالية فأغلب القرارات تتخذ بمشورة الوالدين لإيمانهم بضعف مخزونهم المعرفي وقلة خبراتهم في الحياة.

هذا وقد يعود الأمر هذا لما مرت به الأسرة الجزائرية خلال الفترات الماضية من أحداث صادمة أدت بهم لانتهاج أسلوب الحماية الزائدة في تعاملهم مع أبنائهم، فأساليب المعاملة الوالدية تؤثر بشكل كبير على تنمية شخصية المراهق، فعدم تفهمه وتقبل التغيرات التي تحدث له، وعدم منحه

مساحة خاصة له لاختبار قدراته وإظهار له أنه غير قادر على تحمل المسؤولية وانجاز المهمات التي توكل إليه يؤدي إلى الميل لتبني الاتجاه الخارجي في الضبط.

ثم إن الأسرة الجزائرية منذ القدم مشبعة بالاعتقادات الضمينة حول قدرة الحظ والصدفة وسلطة الأقوياء على إحداث التغير في حياتهم، ونلاحظ هذا حتى في الاستعمال المتكرر لكلمة "الحظ" بعد أي نجاح أو فشل يلحق بأفرادها، وهذا ما يجعلهم يعتمدون على الغير وعلى الحظ والصدفة كثيرا، فهذه الأفكار والمعتقدات تكسب عن طريق تفاعل الأبناء الذكور والإناث على حد سواء لأنها مغروسة في تفكير الوالدين معا.

1-13 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر:

نصت الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (33) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

المتغير مركز الضبط	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية مركز الضبط	علمي	333	10,8198	3,37210	0,830	511	0,407	غير دال إحصائيا
	أدبي	180	10,5556	3,57243				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين متوسطي التلاميذ **(العلميين/ الأدبيين) في** مقياس **مركز الضبط** حيث جاء الفرق طفيف بينهما وغير دال إحصائيا حيث بلغ متوسط **العلميين (10,8198)** في حين بلغ متوسط **الأدبيين(10,5556)** وما يؤكد عدم وجود فروق **بين (العلميين/ الأدبيين)** في مقياس **مركز الضبط هو** قيمة **T-TEST** والتي بلغت بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس **(0,830)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)].** من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تبعا لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة.** وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

بينت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مركز الضبط تبعا للتخصص وهذا ما توصلت إليه كذلك دراسة كل من أفنان دروزة**(2007)**، دراسة غرايبة والزريقات**(2015)**،

دراسة فرمان محمود**(2016)**، كما أظهرت دراسة إبراهيم الحكمي**(2004)** أن مركز الضبط ليس له تأثير دال على الذكاء الشخصي للطلاب سواء بالتخصصات العلمية أو الأدبية.

وهذا بعكس ما توصلت إليه دراسة كريمة ازيدي وآخران**(2015)**، دراسة **Azizreza, Maryam (2011)**، التي أظهرت أن هناك فروقا في مركز الضبط ولصالح الأدبيين.

قد تعود هذه النتيجة إلى كون أن مركز الضبط يرتبط بمعتقدات الفرد وأفكاره حول التعزيز الذي يلي نتائج سلوكه، ولا يرتبط لا بالجنس كما تحصلنا في الفرضية السابقة ولا بالتخصص، فهو إذا كان ضبط خارجي تعلق بالعوامل الخارجية التي تتمثل في الحظ أو القدر أو الصدفة بينما إذا كان داخلي فيتعلق بالقدرات والمهارات والجهد المبذول للسيطرة على مواقف الحياة اليومية.

كما جاء في الإطار النظري فمركز الضبط هو امتلاك الفرد لتوقعات معممة اتجاه قدراته على التحكم في نتائج الأحداث التي تقع لهم، وأفراد عينة الدراسة ذوو ضبط خارجي لهذا فتوقعاتهم تتمحور حول عدم ثقتهم في قدراتهم ومهاراتهم التي تسمح لهم بالتحكم في الأحداث التي تنتج عن سلوكاتهم في مواقف عديدة، فهم يربطون نجاحهم أو فشلهم بالصدفة والقدر وبالأفراد ذوو السلطة.

وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مركز الضبط بين التلاميذ الذين يدرسون التخصصات العلمية والتلاميذ الذين يدرسون التخصصات الأدبية، بمعنى أن مركز الضبط لا يتأثر بنوع التخصص الذي يدرسونه، فهو يتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وبثقافتها السائدة ومستواها الاقتصادي والسياسي، فالتخصصات العلمية والأدبية يتم التدريس فيها بنفس الأساليب، كما أن الأساتذة لم يصلوا بعد في المؤسسات التربوية للتمكن من استخدام طرق التدريس الحديثة والتي تدعم البحث والمبادرة وتنمي قدرة التلميذ على الإبداع وعلى تطوير قدراته بنفسه، رغم أن مناهجها تعتمد على أن يكون التلميذ محور عملية التعليم، إلا أننا نلاحظ أن التلميذ لا يزال يعتمد كليا في تعليمه على الأستاذ، وهذا ما ينمي لديه الاتجاه نحو الضبط الخارجي سواء كان يدرس في تخصصات علمية أو تخصصات أدبية.

كما أن المنهج الدراسي بحسب التخصصات لم يكن له دور سواء الإنساني أو العلمي في تكوين شخصية قوية لدى الطالب المتمكن ومعتمد على ذاته، بل هو متوجه نحو العجز وربما يكون المنهج علمي بحت غير مغذ للناحية التربوية للطالب**(فرمان محمود، 2012، 241)**.

وقد تفسر النتيجة المتحصل عليها كذلك كون أن التلاميذ من مختلف التخصصات من مرحلة عمرية متقاربة ويعيشون في بيئة متشابهة أي أن لهم نفس الثقافة والعادات والتقاليد، حتى أن نمط

التنشئة الاجتماعية متشابه، ولا يفرق بينهما سواء في الأسرة أو المدرسة، وكما تحصلنا في النتائج السابقة فمستوى تقدير الذات متوسط لدى أفراد عينة الدراسة إضافة لعدم وجود فرق بين تلاميذ التخصص العلمي والتخصص الأدبي بمعنى أن هؤلاء التلاميذ لا يثقون في قدراتهم بمستوى مرتفع ولا يقيمونها بشكل ايجابي، بل لديهم شكوك حول إذا كانوا يستطيعون الانجاز أم لا، مما يجعلهم ينسبون أي نجاح أو فشل في المهمات التي يقومون بها لعوامل خارجية لا علاقة لها بقدراتهم.

14-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر:

نصت الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح المعيدين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار **(ت)** لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

- جدول رقم (34) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في مركز الضبط والدرجة الكلية تبعا لمتغير الإعادة.

المتغير مركز الضبط	متغير الإعادة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية مركز الضبط	معيد	132	10,9848	3,38381	0,998	511	0,319	غير دال إحصائيا
	غير معيد	381	10,6378	3,46259				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين متوسطي التلاميذ **(المعيدين/ غير المعيدين) في** مقياس **مركز الضبط** حيث جاءت الفرق طفيف بينهما وغير دال إحصائيا حيث بلغ متوسط **المعيدين(10,9848)** في حين بلغ متوسط **غير المعيدين(10,6378)** وما يؤكد عدم وجود فروق **بين التلاميذ (المعيدين/ غير المعيدين)** في مقياس **مركز الضبط هو** قيمة **T-TEST** والتي بلغت بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس **(0,998)** حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **[(α=0.05)].** من هنا يمكن القول بأنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تبعا لمتغير الإعادة لدى عينة الدراسة و**عليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية.

لم تتوصل الباحثة لدراسات تطرقت لفروق مركز الضبط تبعا لمتغير الإعادة، غير أن دراسة أفنان دروزة**(2007)**، محمد بني خالد**(2009)** والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي، بينت أنه لا توجد علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي، غير أن دراسة كل من

Azizreza, Maryam(2011) ودراسة **Sergio & auth(2011)** توصلت لوجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي والتحصيل الدراسي.

قد بينت هذه النتيجة أن التلاميذ يميلون للاعتقاد في الضبط الخارجي أي أنهم يشعرون بضعفهم في السيطرة على الأحداث، وأن هناك عوامل خارجية لا تتعلق بهم هي التي تسيرهم، فكل نتيجة لسلوكهم تكون بسبب تعزيز خارجي قد يكون القدر أو الحظ أو الصدفة وقد يكون متمثل في أفراد ذوو سلطة عليهم.

كما أظهرت **دراسة اشرف السيد(1998)** أن التلاميذ الراسبين في الثانوية العامة يعزون فشلهم أولا لعوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة، يمكن التحكم فيها أولا يمكن التحكم فيها، فهم يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزون فشلهم إلى الحظ ثم المعلم ثم المواد الدراسية كميكانيزمات دفاعية يبررون فيها فشلهم، فرد الفشل هنا لعوامل خارجية بهدف تعزيز الذات وحمايتها فهم يخفون حقيقة ذواتهم عن مستواهم الحقيقي مستخدمين في ذلك وسائل الدفاع المختلفة**(اشرف السيد، 1998، 84-85).**

ويمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها والتي تبين أنه لا يوجد اختلاف بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في اتجاه مركز الضبط إلى أن هذا المفهوم يكتسب منذ الصغر من خلال التفاعل القائم بين الطفل والأسرة فهي معتقدات ترسخ لديه في مرحلة الطفولة، فالإيمان بأن كل ما يحدث لنا يكون من القدر وهذا من مبادئ الدين الإسلامي التي يتربى عليها الأطفال، فالتلميذ يكون مشبع بهذه الأفكار والاعتقادات قبل دخوله للمدرسة، لهذا فإن التلميذ غير المعيد ينسب نتائج سلوكه للقدر أو الحظ لأنه يؤمن أنه لا يستطيع التحكم في الأحداث التي يواجهها، مثله مثل التلميذ المعيد والذي يتميز كذالك بالتوجه نحو الضبط الخارجي.

لهذا فالميل نحو الضبط الداخلي أو الخارجي هي التوجهات التي يتم تعلمها من خلال تجربة الأطفال في أسرهم، باعتبار أن مثل تلك المعتقدات يمكن أن تتشكل نتيجة للتوجيه والتغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة، اللتين يتلقاها الطفل من الوالدين والكبار وهو يتعامل في سياق أحداث حياته اليومية،**عن(عبد الكريم علي، 2005، 63).**

فالمجتمع كذلك بما يحتويه من منشآت يؤثر على مركز الضبط لدى التلميذ فإذا كان النمط السائد لهذا المجتمع خارجي فبطبيعة الحال سيكون التلاميذ مهما كانت حالتهم الدراسية خارجي الضبط، وذلك لأن ثقافة المجتمع وما تحتويه من عادات وتقاليد وقيم تؤثر على توجهات أفرادها، وخاصة وأن التلميذ

في مرحلة المراهقة يبحث عن ذاته من خلال تفاعله مع جماعة الأقران، ولهذا التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في هذه الدراسة لهم نفس وجهة الضبط فهم يدركون أن ما سيحدث لهم ليس له علاقة بقدراتهم ولا بالجهد المبذول إنما يرتبط بعوامل خارجية.

2- التوصيات:

بناءً ما توصلت إليه الدراسة الحالية خلصت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات وهي:

- إعداد برامج إرشادية لزيادة تقدير الذات والصلابة النفسية لدى التلاميذ من بداية المرحلة الثانوية.
- إعداد برامج إرشادية لتغير وجهة الضبط من الخارجي إلى الداخلي.
- تغير مناهج الدراسة لتشمل مواد تساعد على تنمية الجانب النفسي.
- إرشاد الأسر لاختيار الأساليب الملائمة لتنشئة أبنائهم، عن طريق عقد ندوات ومحاضرات.
- إعداد ندوات للأساتذة لتوعيتهم بمرحلة المراهقة وأهمية تطوير السمات الشخصية للتلاميذ كون أن الأستاذ يعد من النماذج التي يقتدي بها التلميذ.
- تفعيل دور الإرشاد المدرسي داخل المؤسسات التربوية في الأطوار الثلاثة لما له من دور كبير في مساعدة التلاميذ على اكتشاف ذواتهم والتخلص من القلق والضغوط، وذلك من خلال توفير أخصائي نفسي في كل مؤسسة.

كما نوصي بإجراء دراسات حول:

- علاقة تقدير الذات بالنجاح والفشل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- دراسة تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات مثل مكان الإقامة، المستوى التعليمي للوالدين، السن.
- مقارنة في متغيرات الدراسة بين الناجحين والراسبين في امتحان شهادة البكالوريا.
- فاعلية برنامج إرشادي لزيادة الصلابة النفسية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط والثانوي.
- فاعلية برنامج إرشادي لتغير وجهة الضبط من الخارجي إلى الداخلي لدى تلاميذ مرحلة الثانوي
- دراسة مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات مثل العمر، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي، الحالة الاجتماعية.
- مقارنة لكل من الصلابة النفسية ومركز الضبط بين مختلف مراحل التعليم (الطور الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

الخاتمة

أردنا في هذه الدراسة الكشف عن اثر تقدير الذات على الصلابة النفسية ومركز الضبط النفسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، من خلال استخدام المنهج الوصفي، ومن اجل الإجابة على تساؤلات الدراسة قمنا بتطبيق مقياس تقدير الذات لـ**Cooper Smith** ومقياس الصلابة النفسية المعد من طرف عماد مخيمر، إضافة لمقياس مركز الضبط **Rotter** على أفراد عينة الدراسة، وبعد القيام ببعض التعديلات على المقاييس وحساب خصائصهم السيكومترية، قمنا بتحليل البيانات بعد تفريغها بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية **SPSS**، ومن هذا المنطلق توصلت الدراسة للنتائج التالية:

نصت الفرضية الأولى على أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا مرتفع، ولم يتم إثبات هذا الفرض فقد كان مستوى تقدير الذات متوسط، أما بالنسبة للفرضية الثانية التي نصت على أن مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفع فهي أيضا لم تثبت وجاءت النتيجة مشابهة للفرضية الأولى إذ يتمتع أفراد العينة بصلابة متوسطة، كما تحققت الفرضية الثالثة والتي نصت على أن التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا ذوو ضبط خارجي.

وتطرقنا بعد ذلك لمعرفة اثر تقدير الذات على الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة، وقد تم قبول الفرضية بحيث تبين أن هناك اثر لتقدير الذات على الصلابة النفسية مما يعني أنه بزيادة مستوى تقدير الذات يزداد مستوى الصلابة النفسية لدى التلاميذ، أما بالنسبة للفرض القائل أن هناك أثر لتقدير الذات على مركز الضبط فقد أثبتت النتيجة هذا الفرض أي أن لتقدير الذات تأثير على مركز الضبط فكلما زاد مستوى تقدير الذات اتجه أفراد العينة للميل للضبط الداخلي.

أما فيما يتعلق بالفرضية السادسة والتي نصت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تقدير الذات بالنسبة للجنس لدى عينة الدراسة فقد تم قبول الفرضية وذلك لأن النتائج الدراسة الحالية بنيت أنه لا يوجد اختلاف بين الجنسين في تقدير الذات، وفيما يخص الفروق في تقدير الذات بالنسبة للتخصص الدراسي والإعادة فقد تم رفض الفرضيتين بحيث توصلت النتائج أنه لا توجد فروق دالة في مستوى تقدير الذات تبعا للتخصص ما عدا في بعد تقدير الذات العام وذلك لصالح التخصص العلمي وعدم وجود فروق دالة تبعا الإعادة.

أما بالنسبة للفروق في الصلابة النفسية لدى تلاميذ عينة الدراسة تبعا للجنس والإعادة فقد تم عدم إثبات الفرضيتين أي أنه لا توجد فروق في الصلابة النفسية تبعا للجنس والإعادة، أما فيما يخص الفرضية الخاصة بالتخصص فقد أثبتت الفرضية جزئيا وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة

إحصائيا في الصلابة النفسية وبعديها الالتزام والتحكم تبعا التخصص الدراسي ماعدا بعد التحدي بحيث جاءت الفروق لصالح التخصص العلمي.

وأخيرا ننتقل للفرضيات الأخيرة والتي تتعلق بالفروق في مركز الضبط تبعا للجنس والتخصص الدراسي والإعادة، فبالنسبة للمتغير الجنس والإعادة فقد تتحقق الفرضيتان التي تنص على أنه لا توجد فروق دالة في مركز الضبط تبعا للجنس والتخصص الدراسي، أما فيما يخص متغير الإعادة فلم تتحقق الفرضية وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في مركز الضبط تبعا للإعادة.

تبقى دراستنا الحالية موضوع من المواضيع البحثية التي تهدف للوصول للكشف عن اثر تقدير الذات على الصلابة النفسية ومركز الضبط، فهي خطوة إضافية لفتح المجال أمام الدارسين والباحثين المهتمين بهذا الموضوع لإجراء دراسات بحثية انطلاقا من أهداف جديدة.

قائمة المراجع

القواميس والمعاجم:

1-أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري (بدون سنة)، **لسان العرب**، المجلد**1**، دار صادر، بيروت، لبنان.

2-أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري(بدون سنة)، **لسان العرب**، المجلد**7**، دار صادر، بيروت، لبنان.

3-ارثر اس.ريبر، ايملي ربير**(2008)**، **المعجم النفسي الطبي**، ترجمة وتعليق وتقديم عبد العلي الجسماني وعمار الجسماني، ط**1**، الدر العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان.

4-جبران مسعود **(2003)**، **الرائد معجم الفبائي في اللغة والأعلام**، دار العلم للملايين، بيروت لبنان.

5-علي عبد الرحيم صالح **(2014)**، **المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية**، ط**1**، دار الحامد، عمان الأردن.

6-فرج عبد القادر طه ومحمود السيد أبو النيل، شاكر عطية قنديل، حسين عبد القادر محمد، مصطفى كامل عبد الفتاح (بدون سنة)، **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، ط**1**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

7-المنجد في اللغة والأعلام **(2008)**، ط**43**، دار المشرق بيروت، لبنان.

الكتب:

1-إبراهيم وجيه محمود **(1981)**، **المراهقة وخصائصها ومشكلاتها**، دار المعارف، الإسكندرية، مصر.

2-احمد عبد اللطيف أبو اسعد**(2015)**، **الصحة النفسية من منظور جديد**، ط**1**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

3-احمد محمد عبد الخالق**(2015)**، **علم النفس الشخصية**، ط**2**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

4-أسامة خيري **(2014)**، **تطوير الذات (إداريا، أكاديميا، اجتماعيا)**، ط**1**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

5-باربرا انجلر **(1991)**، **مدخل إلى نظريات الشخصية**، ترجمة فهد بن عبد الله بن دليم، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف، المملكة العربية السعودية.

6-بشرى إسماعيل **(2004)، ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة مصر.

7-بشير معمرية **(2012)، علم نفس الذات(تقنين استبيانات على المجتمع الجزائري)**، دار الخلدونية، القبة القديمة، الجزائر.

8-بطرس حافظ بطرس **(2008)، التكيف والصحة النفسية للطفل، ط1**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

9-توم باتلر-باودون **(2012)، أهم 50 كتابا في علم النفس، ط1**، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

10-توما جورج خوري **(1996)، الشخصية، ط1**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

11-ثامر حسين علي السميران، عبد الكريم عبد الله المساعيد **(2014)، سيكولوجية الضغوط وأساليب التعامل معها، ط1**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

12-ثائر احمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة**(2015)، سيكولوجية الشخصية، ط1**، دار الإعصار العلمي ومكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

13-جابر عبد الحميد جابر**(1990)، نظريات الشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

14-جوليان روتر**(1984)، علم النفس الإكلينيكي**، ترجمة عطية محمود هنا، محمد عثمان نجاتي، ط2، مكتبة أصول علم لنفس الحديث، دار الشروق، بيروت، لبنان.

15-حامد عبد السلام زهران**(1980)، التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

16-حامد عبد السلام زهران**(1986)، علم النفس النمو"الطفولة والمراهقة**، ط4، دار المعارف، مصر.

17-حدة يوسفي**(2016)، الاستراتيجيات الإرشادية لتخفيف الضغوط النفسية وتنمية الصحة النفسية**، ط1، دار أسامة، عمان، الأردن.

18-رافدة الحرير، سمير الإمامي**(2011)، الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

19-رانجيت سينج مالهي، روبرت دبليو ريزنز**(2005)، تعزيز تقدير الذات، إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة، ط1**، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

20-رشاد علي عبد العزيز موسى**(1994)، علم النفس الدافعي دراسات وبحوث**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

21-رشيد حسين احمد البرواري**(2013)، الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموقع الضبط، ط1**، دار جرير، عمان الأردن.

22-رغدة شريم**(2009)، سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة، ط**1**، عمان، الأردن.

23-رولو ماي**(1993)، البحث عن الذات**، ترجمة عبد على الجسماني، ط**1**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت لبنان.

24-سامر جميل رضوان**(2009)، الصحة النفسية**، ط**3**، دار الميسرة، عمان، الأردن.

25-سامي محسن الختاتنة**(2013)، مشكلات طفل الروضة**، ط**1**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

26-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم **(2014)، الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية"رؤية في اطار علم النفس الايجابي"**، ط**1**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27-سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم**(2014)، المهارات الحياتية(مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية)**، ط**1**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

28-سناء محمد سليمان**(2005)، تحسين مفهوم الذات، تنمية الوعي بالذات**، ط**1**، سلسلة ثقافة سيكولوجية للجميع، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

29-سيد صبحي**(2003)، الإنسان وصحته النفسية**، ط**1**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

30-شحاتة سليمان محمد سليمان**(2005)، اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**، تصدير سهير كامل احمد، مركز الإسكندرية للكتب، مصر.

31-شيلي تايلور**(2008)، علم النفس الصحي**، ترجمة وسام درويش بريك وفوزي شاكر داود، ط1، دار الحامد، عمان، الأردن.

32-صالح محمد علي أبو جادو**(2007)، علم النفس التطوري، الطفولة والمراهقة**، ط**2**، دار المسيرة، عمان الأردن.

33-صبحي عبد اللطيف المعروف**(2012)، نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار الوراق للخدمات الحديثة، عمان، الأردن.

34- عبد الكريم عطا كريم**(2014)**، **الضغوط النفسية لدى المراهقين ومفهوم الذات**، ط**1**، دار حامد، عمان، الأردن.

35- علاء الدين كفافي**(2008)**، **الارتقاء النفسي للمراهق**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

36- عماد محمد احمد إبراهيم مخيمر**(2012)**، **استبيان الصلابة النفسية، دليل الاستبيان**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

37- غازي صالح محمود، شيماء عبد المطر**(2011)**، **مفهوم الذات**، ط**1**، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

38- فاروق السيد عثمان**(2001)**، **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، ط**1**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب السادس عشر، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

39- فاروق عبد الفتاح موسى، محمد احمد الدسوقي**(1991)**، **كراسة تعليمات اختبار تقدير الذات للأطفال**، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

40- فاطمة الزهراء الزروق**(2015)**، **علم النفس الصحي مجالاته نظرياته والمفاهيم المنبثقة عنه**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

41- الفرد ادلر**(1996)**، **سيكولوجيتك في الحياة كيف تحياها**، ترجمة عبد العلي الجسماني، ط1، الدار العربية للعلوم، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.

42- الفريد ادلر**(2005)**، **معنى الحياة**، ترجمة عادل نجيب بشرى، ط**1**، المجلس الأعلى للثقافة، العدد**709**، القاهرة، مصر.

43- كارين رودهام**(2012)**، **علم النفس الصحي**، ترجمة هناء احمد محمد شويخ، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

44- كامل علوان الزبيدي**(2007)**، **دراسات في الصحة النفسية**، ط**1**، مؤسسة الوراق، عمان، الأردن.

45- كامل علوان الزبيدي**(2009)**، **الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس**، ط**1**، دار علاء الدين، دمشق، سوريا.

46- كامل محمد محمد عويضة**(1996)**، **علم النفس بين الشخصية والفكر**، ط**1**، سلسلة علم النفس، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.

47-لورانس، أ، برفين**(2010، أ)**، **علم النفس الشخصية الجزء الأول**، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وأيمن محمد عامر ومحمد يحي الرخاوي، مراجعة عبد الحليم محمود السيد، ط**1**، العدد**1634**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.

48- لورانس، أ، برفين**(2010، ب)**، **علم النفس الشخصية الجزء الثاني**، ترجمة عبد الحليم محمود السيد وأيمن محمد عامر ومحمد يحي الرخاوي، مراجعة عبد الحليم محمود السيد، ط**1**، العدد**1635**، المركز القومي للترجمة، القاهرة، مصر.

49-مارتن إي.بي. سليجمان، كارين ريفيتش، ليزا جايكوكس، جين جيلهام**(2006)**، **الطفل المتفائل**، ط**1**، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية.

50-مايكل ارجايل**(جويلية1993)**، **سيكولوجية السعادة**، ترجمة فيصل عبد القادر يوسف، مراجعة شوقي جلال، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، **175**، الكويت.

51-مايكل نيستول**(2015)**، **المدخل إلى الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي**، ترجمة مراد علي سعد واحمد عبد الله الشريفين، ط**1**، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

52-محسن علي عطية**(2009)**، **البحث العلمي في التربية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53-محمد احمد صوالحة**(2014)**، **علم نفس اللعب**، ط**6**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

54-محمد السعيد أبو حلاوة، عاطف مسعد الحسيني الشربيني**(2016)**، **علم النفس الايجابي**، ط**1**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

55-محمد السيد عبد الرحمان**(1998)**، **نظريات الشخصية**، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

56- -محمد برو**(2014)**، **الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية**، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر.

57-محمد جاسم العبيدي**(2009)**، **مشكلات الصحة النفسية**، أمراضها وعلاجها، ط**1**، دار الثقافة، عمان الأردن.

58-محمد عبد السلام غنيم**(2005)**، **مفاهيم أساسية في علم النفس المعرفي**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

59-محمد عماد الدن إسماعيل**(1989)**، **الطفل من الحمل إلى الرشد، ط1**، دار القلم، الكويت.

60-محمد فؤاد جلال**(2017)**، مبادئ التحليل النفسي، مؤسسة هنداوي سي أي سي، المملكة المتحدة.

61-محمود السيد الفرحاتي**(2012)، علم النفس الايجابي للطفل(تعلم العجز، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية)**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

62-محمود عطية(بدون سنة)، **ضغوط المراهقين والشباب وكيفية مواجهتها**، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

63-مصطفى فهمي**(1995)، الصحة النفسية، دراسات سيكولوجية التكيف**، ط3، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

64-معاوية محمود أبو غزال**(2015)، علم النفس العام، ط2**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

65-مهند محمد عبد الستار**(2011)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط1**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

66-موسى جبريل، نزيه حمدي، نسيبة داود، صابر أبو طالب**(2008)، التكيف ورعاية الصحة النفسية**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، القاهرة، مصر.

67-ناصر ميزاب**(2013)، إشكالية مفهوم الذات عبر مقاربات نفسية مختلفة، ط1**، دار وائل، الأردن.

68-يوسف محمود قطامي**(2005)، نظريات التعلم والتعليم، ط1**، دار الفكر، الأردن.

الرسائل والمجلات:

1- إبراهيم الحسن الحكمي **(جانفي2004)، اثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد**16**، العدد**1**.

2-إحسان براجل**(جوان 2018)، مصدر الضبط(الداخلي والخارجي) بين النظرية والمفهوم**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد**6**، العدد**2**، ص**305-324**.**

3-احمد محمد عبد الخالق**(مارس2017)، السعادة وتقدير الذات بوصفهما منبئات بحب الحياة لدى عينة من المراهقين**، مجلة الطفولة العربية المجلد**18**، العدد**70**، ص**29-42**.**

4-إخلاص علي حسين**(جويلية2012)، قوة الأنا وعلاقته بالالتزام الديني لدى طلبة الجامعة**، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد**3**، ص**429-454**.**

5-أزهار يوسف خلف الجبوي، صباح مرشود منوخ العبيدي**(ماي2013)**، **تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد**20**، العدد **5**.

6-أسامة سعيد حمدونة، عبد الكريم محمد ليد، عماد حنون الكحلوت**(2008)**، **التنشئة الأسرية وموضع الضبط وتأثيرهما على تقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد**10**، العدد**2**، **ص1-46**.

7-إسماعيل مولاي علوي**(مارس2017)**، **تقدير الذات والصحة المدرسية**، مجلة الطفولة العربية مجلد**18**، العدد**70**، **ص81-89**.

8-أشرف أحمد عبد القادر السيد**(اكتوبر1998)**، **عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات ومستو الطموح والدافعية للانجاز لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة**، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد **9**، العدد **34**، **48-96**.

9-أفنان دروزه**(جانفي2007)**، **العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية**، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد**15**، العدد**1**.

10-ألاء داود الخروف**(2012)**، **دور الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء في الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

11-أمجد فرحان الركيبات**(ماي2015)**، **تقدير الذات وعلاقته بدرجة الاستقلالية الممنوحة للمراهق لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد**4** العدد**5**.

12-أمل أنور عيد العزيز**(2009)**، **الاحتراق النفسي وعلاقته بمركز الضبط وتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي المراحل التعليمية المختلفة**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلد**22**، العدد**1**.

13-إنتصار كمال قاسم**(2009)**، **القلق الاجتماعي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة**، مجلة العلوم النفسية، العدد **15**.

14-بتول غالب الناهي، آية عبد الأمير علي**(2017)**، **العجز المتعلم لدى الطلبة**، مجلة أبحاث البصرة، للعلوم الإنسانية، العدد**5**، المجلد**42**.

15-بسماء ادم، ياسر الجاجان**(2014)، جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد**36**، العدد**5**.

16- بشائر علي الطبيخ **(ماي 2015)، الصلابة النفسية وعلاقتها بالاستجابات التكيفية للضغوط النفسية لدى طلبة الموهوبين بالصف الحادي عشر في دولة الكويت**، المؤتمر الدولي الثاني للمتفوقين والموهوبين، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

17-بشير معمرية**(1995)**، مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

18-بشير معمرية**(أوت 2010)، علم النفس الايجابي اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية**، مجلة دراسات نفسية، مجلد**1**، العدد**2**.

19-بن زاهي منصور، بن الزين نبيلة**(جانفي2012)، مركز الضبط(الداخلي-الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد**7**.

20-تنهيد عادل فاضل البيرقدار**(2011)، الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية**، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد**11**، العدد**1**.

21-جابر عبد الحميد جابر، أسماء احمد فؤاد سليمان عطا، أماني سعيدة سيد إبراهيم**(افريل2013)، اثر برنامج قائم على مفاهيم جودة الحياة بأبعادها المختلفة على تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية**، مجلة العلوم التربوية، العدد **3**.

22-جرادي التجاني**(ديسمبر2016)، وجهة الضبط وعلاقتها ببعد الانبساط/ الانطواء لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد**27**.

23-جمال السيد تفاحة**(2009)، الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين دراسة مقارنة**، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد**19**، العدد**3**(أ).

24-جويدة باحمد**(جوان2018)، قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم عن بعد المتمدرسين في بمركزي تيزي وزو وبجاية**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الاغواط، المجلد**7**، العدد**30**، 174-183**

25-الحاج قدوري**(سبتمبر2016)**، تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد**26**.

26-حدة يوسفي**(مارس2017)**، **الشعور بالتماسك النفسي كمورد صحي للوقاية من الضغوط النفسية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد**21**، ص**53-71.**

27-الحسين بن حسن محمد سيد**(2012)**، **الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية والاكتئاب لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتضررين وغير المتضررين من السيول بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

28-حكيمة أيت حمودة**(2005-2006)**، **دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

29-خيرة شويطر**(2016-2017)**، **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الأمهات على ضوء متغيري الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران 2، الجزائر

30-دلال الردعان، بدر الصويلح**(جويلية2014)**، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت**، مجلة العلوم التربوية، العدد**3**، ج**2.**

31-ربيعة علاونة **(2011-2012)**، **الهوية وعلاقتها بكل من تقدير الذات وأسلوب الإسناد ومركز الضبط لدى الشباب الجزائري**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر**2.**

32-زهية حمزاوي **(2016-2017)**، **صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهق**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

33-ستار ياسين عبد**(جانفي2018)**، **الالتزام الديني وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة دراسات تربوية، العدد**41.**

34-سمر صلاح محمد العالم**(1999)**، **العلاقة بين مركز الضبط لدى معلم اللغة الانجليزية والتحصيل الاكاديمي لطلبة الصف العاشر في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

35-سميحة كرم توفيق، عبد الرحمان سيد سليمان**(جويلية 1995)**، **علاقة مركز الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار دراسة عبر ثقافية**، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الرابعة، العدد**8.**

36-سناء محمد سليمان**(جوان1988)**، **الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي-الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية**، مجلة علم النفس، مصر، العدد**6**، **ص60-73.**

37-سهيلة علوطي**(جوان2017)**، **العلاقة بين تقدير الذات والدافع للانجاز لدى الطالب الجامعي**، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، المجلد ج، العدد**10**.

38-سوزان بسيوني، فاروق السعيد جبريل**(2011)**، **أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والقلق والاكتئاب لدى طالبات الجامعة، دراسة مقارنة بين المجتمع المصري والسعودي**، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، العربي السادس الدولي الثالث.

39-صاحب اسعد ويس**(ماي2011)**، **الذكاء الوجداني وعلاقته بموقع الضبط لدى تدريسيي كلية التربية بسامراء**، مجلة جامعة تكريت للعلوم، المجلد**18**، العدد**3**.

40-عايدة صالح، عبد العظيم المصدر**(فيفري2013)**، **الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعتي الأقصى والأزهر بمحافظة غزة**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد التاسع والعشرون**(1)**.

41-عايش موسى غرايبة، إبراهيم عبد الله الزريقات**(2015)**، **مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد**13**، العدد**3**، **ص204-222.**

42-عبد الرحمان بن عيد الجهني**(ديسمبر2011)**، **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة مرحلة الثانوي**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد**4**، العدد**1**، **ص193-238.**

43-عبد الستار إبراهيم**(2005)**، **السعادة الشخصية في عالم مشحون بالتوتر وضغوط الحياة**، كتاب الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية،، ط**1**، الرياض، المملكة العربية السعودية.

44-عبد الكريم سليم علي**(2005)**، **فروق النوع في موقع الضبط**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد**12**، العدد**8**.

45- عبد الله بن احمد الزهراني**(2019)، القيمة التنبؤية لإدراك الضغوط النفسية من خلال الصلابة النفسية والدعم الاجتماعي لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد**52**.

46- عبد الله محمد المهداوي**(جويلية2016)، الصلابة النفسية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد**5**، العدد**9**.

47- علي محمد، غريب العربي**(مارس2018)، قلق الامتحان وعلاقته بتقدير الذات بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة التنمية البشرية، العدد**10**.

48- عماد حسين عبيد المرشدي، عقيل خليل ناصر الطفيلي**(فيفري2015)، الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد**19**.

49- عمر عمور، محمد روبي، فيصل قاسمي**(ديسمبر2013)، مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالمسيلة**، المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، العدد**10**.

50- فاتح ابلحد فتوحي، رنا كمال جياد العكيدي**(2005)، موقع الضبط وعلاقته بتطور القيم ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة الموصل**، مجلة التربية والعلم، المجلد**12**، العدد**4**.

51- فاطمة تلمساني **(2014-2015)، الارتياح النفسي الشخصي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء المستوى الاقتصادي الاجتماعي وتقدير الذات**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

52- فرمان على محمود**(2016)، القمع الفكري والاعتقادات الضمنية عن الذات والعالم وعلاقتهما بالتمرد النفسي عند طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه، كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم، جامعة بغداد، العراق.

53- فضل إبراهيم عبد الصمد**(أفريل2002)، الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمنيا**، مجلة البحث والتربية في علم النفس، المجلد**16** العدد**2**.

54-فيصل بن صالح بن حسن الزهراني**(جانفي2017)، فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة الإرشاد النفسي، العدد**49**.

55-كريمة ازيدي، العربي غريب، عباس بلقوميدي**(جانفي2015)، علاقة مركز الضبط بالأساليب المعرفية لدى طلبة الجامعة الجزائرية**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران**1**، العدد**5**.

56-لطفي بوبطة **(2011-2012)، تقدير الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية عند المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

57-لطيف غازي مكي، براء محمد حسن**(2011)، صلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير لدى التدريسيين في الجامعة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد**8**، العدد**31**، ص351-403.**

58-لويزة احميد، احمد خليفة زواري **(نوفمبر2013)، إعادة السنة وعلاقتها بتقدير الذات والدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد**2**.

59-محمد إيلاس **(2016-2017)، مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

60-محمد بلوم، فايزة حلاسة**(مارس2016)، تصميم مقياس مصدر الضبط في المجال الدراسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد**2**، العدد**1**، 329-346.**

61-محمد بلوم، مريامة حنصالي**(ديسمبر2013)، المقاربة النظرية لإحدى سمات الشخصية المناعية(الصلابة النفسية)**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد8، ص**271-287.**

62-محمد سليمان بني خالد**(جوان 2009)، مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت**، مجلة الجامعة الإسلامية(سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد**17**، العدد**2**، ص491-512.**

63-مرايمة حنصالي**(2013-2014)، إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعين الممارسين لمهام إدارية**، رسالة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

64-منذر بوبو، أميرة زمرد**(2017)، الخصائص السيكومترية لمقياس تولوز لتقدير الذات-نسخة المراهقين-دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد**39**، العدد**2**.

65-ناهده عبد زيد الديلمي، إيمان مخيل حسن، أية كاظم عباس، إيمان عامر عز الدين**(2012)، تقدير الذات وعلاقته بجودة الحياة لطالبات جامعة بابل**، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد**20**، العدد**3**.

66-نبيل بحري، يزيد شويعل **(جوان2014)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي**، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد**2**، ص**145-171**.

67-نبيل كامل دخان، بشير إبراهيم الحجار**(جوان2006)، الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم، مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد**14**، العدد**2**، ص**369-398**.

68-نزيم صرداوي **(جوان2011)**، دافع **الانجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير المهارات النفسية والتربوية، العدد**6**.

69-نزيم صرداوي، ربيحة عمور **(جوان2017)، الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة المسيلة، العدد**12**.

70-هناء شريفي ناوي **(2013-2014)، الذكاء الانفعالي والصلابة النفسية واستراتيجيات التعامل كمتغيرات معدلة للعلاقة بين الضغط النفسي والصحة النفسية**، رسالة الدكتوراه، جامعة الجزائر**2**، الجزائر.

71- يزيد شويعل**(2012-2013)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر**(2)**، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

1- Ajay Malhotra, Archna Sharma, Ajanta, Sanju Bala(march2019), ***study the relationship between academic achievement and self-esteem of senior secondary school students****, journal of evidence based medical health,vol6,n11,p899-903.*

2- Allan Sterbin, Ernest Rakow (Novombre1996), ***Self-Esteem, Locus of Control, and Student Achievement,*** *Presented at the Annual Meeting of the MidSouth Educational Research Association, Tuscaloosa, Alabama.*

3- *Azizreza Ghasemzadeh, Maryam saadat(2011),* ***Locus of control in Iranian university Student and it´s relationship with academic achievement****, Procedia - Social and Behavioral Sciences ,N30 ,p 2491 – 2496.*

4- *Botou Anastasia & Marsellos Petros-Stylianos(2018),* ***Teens' Perception about social networking sites، Does Facebook Influence Teens' Self-Esteem?****, journal of Psychology, 9, 1453-1474.*

5- *Evald F. Zeera, Elena A. Yugovaa, Natalia P. Karpovab , Olga V. Trubetskaya(2016),* ***Psychological Predictors of Human Hardiness Formation****, international journal of environmental &science education, Vol(11), N(14),P 7035-7044*

6- *Farid Turki Jdeitawi, Mohd. Aderi Che Noh, Kamarulzaman Abdul Ghani(January 2013),****The Relationship Between Self-Esteem and Learning Reading and Writing in Sixth Graders in the Hashemite Kingdom of Jordan****, International Journal of West Asian Studies, Vol. 4, No 2 ,p 93-113.*

7- *Frédéric Fourchard, Amélie Courtinat-Comps(2013),* ***L'Estime de soi global et physique à l'adolescence****, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, Elsevier Masson, vol61,n°6,2013,12.*

8- *Jullan.b.rotter(1966) ,* ***generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement****, psychological monographs، general and applied, vol80,n1.*

9- *Kenneth D. Allred and Timothy W. Smith(1989),* ***The Hardy Personality، Cognitive and Physiological Responses to Evaluative Threat****, Journal of Personality and Social Psychology, American Psychological Association, Vol. 56, No. 2, 257-266.*

10- *Kithela Shadrack Munanu(2016),* ***Relationship among school type and secondary school student's self-esteem, acadimic achievement and career aspiration in Nairobi country,*** *thesis of Doctora, KENYATTA university, KINYA.*

11- *Liudmyla Serdiuk, Ivan Danyliuk, Olena Chykhantsova(2019),* ***Psychological factors of secondary school graduates' hardiness****, social welfare interdisciplinary approch , vol (9),N(1),p93-103.*

12- *Maddi , R Salvatore (summer2002),* ***the story of hardiness، twenty years of theorizing, research, and practice****, consulting psychology journal, practice and research, Vol54,N 3,P ، 175-185.*

13- *Maddi Salvatore R(July 2006)،* ***Hardiness، the courage to grow for stresses,*** *the journal of positive psychology,v1,N3,P160-168.*

14- *Mariusz Zieba ,Monika Surawsha, Anna Maria Zalewska(2018),* ***Relationships between personality traits, general self-effecacy, self-esteem, subjactive well being, and entrepreneurial activity****, polish psychological bulletin ,Polska academia nuak, vol49(2).*

15- *Metin Piskin MA(January 1996),* ***self-esteem and locus of control of secondary school children both in England and Turkey****, Thesis of Doctor of Philosophy, Faculty of Education & Continuing Studies, University of Leicester.*

16- *Muqaddas Jan, Sanobia Anwwer Soomro, Nawaz Ahmed(2017),* ***Impact of social Media on Self-Esteem****, European Scientific Journal, Vol 13, N°23,P 329-341.*

17- *S.Subramanian and M.Vinothkumar (octobre 2009),* ***Hardiness Personality, Self-Esteem and Occupational Stress among IT Professionals****, Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, Vol35,P48-56.*

18- *Sergio Severinoa, Fabio Aielloa, Maura Cascioa, Luisa Ficarraa, Roberta Messina(2011)****, Distance education، the role of self-efficacy and locus of control in lifelong learning****, Procedia - Social and Behavioral Sciences,N 28,P 705 – 717.*

19- *Ulrich Orth, Richard W Robins(2014),* ***the development of self-esteem****, Association for Psychological Science, vol23, n°5,p ،381-387.*

20- *Victoria Cadavid,Fred C.Lunenburg(april 1991****), locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout,*** *paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago, illnois, Speeches/Conference Papers (150).*

الملاحق

1-استمارة تحكيم المقاييس:

1-1مقياس تقدير الذات :

جامعة محمد بوضياف، المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

التخصص: إرشاد وتوجيه

الموضوع: تحكيم مقياس

أستاذي الفاضل: تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:" تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية ومركز الضبط لدى متعلمي الطور الثانوي" (التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا)، وهي متطلب تكميلي لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه في الطور الثالث، تخصص إرشاد وتوجيه.

ونظرا لتمتعكم بخبرة علمية وأنكم من ذوي الاختصاص،يسرنا ان تكونوا أحد المشاركين في الدراسة للاسترشاد برأييكم والتعرف على وجهة نظركم وملاحظاتكم حول فقرات هذا المقياس، وهو مقياس " تقدير الذات" لصاحبه: Cooper Smith.النسخة المصغرة والذي يتكون من (25) بند مقسم على أربعة أبعاد و هي (تقدير الذات العام، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الأسري، تقدير الذات المدرسي)، و به (18) عبارة سالبة و (07) موجبة .

نأمل في التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء رأيكم وذلك من حيث وضوح الفقرات وسهولتها وملاءمتها مع أفراد العينة، وتقديم اقتراحات.

مع خالص الشكر والتقدير

الطالبة:

شرقي حورية

المشرف:

د. خطوط رمضان

التعريف بمصطلحات الدراسة:

تقدير الذات: عرفه الخالدي(2000) بأنه نظرة الفرد و اتجاهاته نحو ذاته و مدى تقدير هذه الجوانب المختلفة كالدور و المركز الأسري و المهني و الجنسي و بقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.

الصلابة النفسية:عرفها (maddi & oth (1994 بأنها مجموعة من الخصائص الشخصية التي تعمل كمقاومة لأحداث الحياة الشاقة..

مركز الضبط: عرفه علي(2001) بأنه قدرة الفرد و سيطرته على الطريقة التي يدرك بها العوامل التي سببت نجاحه أو فشله و إخفاقه في اتخاذ قرار معين إزراء موقف معين في السيطرة على الموقف متحكما و بفاعلية بما يحدث معتمدا في ذلك على خصائصه الشخصية الداخلية(أي من داخل الفرد كالقدرة و الفاعلية) او على عوامل خارجية خارج إدارة الفرد (كالحظ و المصادفة).

البيانات الشخصية للمحكم	
الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
الجامعة	

رقم	العبارات	يقيس	لا يقيس	اقتراحات
	بعد تقدير الذات العام			
01	لا تضايقني الأشياء عادة			
03	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي			
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي			
07	احتاج إلى وقت طويل كي اعتاد على الأشياء الجديدة			
10	أستسلم بسرعة			
12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا			
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي			
15	لا أقدر نفسي حق قدرها			
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس			
19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإني أقوله عادة			
24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا أخر.			
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي.			
	بعد تقدير الذات الاجتماعي			
05	يسعد الآخرون معي.			
08	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.			
14	يتبع الناس أفكاري عادة .			
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني.			
	بعد تقدير الذات الأسري			
06	أتضايق بسرعة في المنازل.			
09	تراعي عائلتي مشاعري عادة.			
11	تتوقع عائلتي مني كثيرا.			
16	أود كثيرا لو أترك المترل.			
20	تفهمني عائلتي.			
22	أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني للأشياء.			
	بعد تقدير الذات المدرسي			
02	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس.			
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا.			
23	لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال			

2-1 استمارة مقياس الصلابة النفسية:

جامعة محمد بوضياف. المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

التخصص: إرشاد وتوجيه

الموضوع: تحكيم مقياس

أستاذي الفاضل، تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:" تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية ومركز الضبط لدى متعلمي الطور الثانوي" (التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا)، وهي متطلب تكميلي لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه في الطور الثالث، تخصص إرشاد وتوجيه.

ونظرا لتمتعكم بخبرة علمية وأنكم من ذوي الاختصاص،يسرنا ان تكونوا أحد المشاركين في الدراسة للاسترشاد برأييكم والتعرف على وجهة نظركم وملاحظاتكم حول فقرات هذا المقياس، وهو مقياس " الصلابة النفسية" لصاحبه: عماد الدين مخيمر. والذي يتكون من (47) بند مقسم على ثلاثة أبعاد وهي (الالتزام، التحكم، التحدي)، وقد قام بتقنينه على البيئة الجزائرية د.بشير معمرية الذي أضاف بند إلى بعد التحكم، ليصبح عدد بنود المقياس (48) بند، وتكون الاجابة ضمن (04) بدائل وهي: (لا، قليلا، متوسطا، كثيرا).

نأمل في التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء رأيكم وذلك من حيث وضوح الفقرات وسهولتها وملاءمتها مع أفراد العينة، وتقديم اقتراحات.

مع خالص الشكر والتقدير

الطالبة: شرقي حورية

المشرف: د. خطوط رمضان

التعريف بمصطلحات الدراسة:

تقدير الذات: عرفه الخالدي(2000) بأنه نظرة الفرد و اتجاهاته نحو ذاته و مدى تقدير هذه الجوانب المختلفة كالدور و المركز الأسري و المهني و الجنسي و بقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.

الصلابة النفسية:عرفها(maddi&oth (1994 بانها مجموعة من الخصائص الشخصية التي تعمل كمقاومة لأحداث الحياة الشاقة.

مركز الضبط: عرفه علي(2001) بأنه قدرة الفرد و سيطرته على الطريقة التي يدرك بها العوامل التي سببت نجاحه أو فشله و إخفاقه في اتخاذ قرار معين إزاء موقف معين في السيطرة على الموقف متحكما و بفاعلية بما يحدث معتمدا في ذلك على خصائصه الشخصية الداخلية(أي من داخل الفرد كالقدرة و الفاعلية) او على عوامل خارجية خارج إدارة الفرد (كالحظ و المصادفة).

البيانات الشخصية للمحكم	
الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
الجامعة	

رقم	العبارات	يقيس	لا يقيس	اقتراحات
بعد الالتزام				
01	مهما كانت الصعوبات التي تعترضني فإني أستطيع تحقيق أهدافي.			
04	قيمة الحياة تكمن في ولاء الفرد لمبادئه وقيمه.			
07	معظم أوقاتي استثمرها في أنشطة ذات معنى وفائدة.			
10	أعتقد أن لي حياتي هدفاً ومعنى أعيش من اجله.			
13	لدي مبادئ وقيم التزم بها وأحافظ عليها.			
16	لدي أهداف أتمسك بها وأدافع عنها.			
19	أبادر بالمشاركة في النشاطات التي تخدم مجتمعي.			
22	أبادر بالوقوف إلى جانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.			
25	أعتقد أن الاتصال بالآخرين ومشاركتهم انشغالاتهم عمل جيد.			
28	اهتمامي بالأعمال والأنشطة يفوق بكثير اهتمامي بنفسي.			
31	أبادر بعمل أي شيء أعتقد أنه يفيد أسرتي أو مجتمعي.			
34	أهتم بما يحدث حولي من قضايا وأحداث.			
37	إن الحياة التي نتعرض فيها للضغوط ونعمل على مواجهتها هي التي يجب أن نحياها.			
40	أشعر بالمسئولية تجاه الآخرين وأبادر إلى مساعدتهم.			
43	أهتم بقضايا أسرتي ومجتمعي وأشارك فيها كلما أمكن ذلك.			
46	أبقى ثابتا على مبادئي وقيمي حتى إذا تغيرت الظروف.			
بعد التحكم				
02	اتخذ قراراتي بنفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي.			
05	عندما أضع خططي المستقبلية أكون متأكداً من قدرتي على تنفيذها.			
08	نجاحي في أموري حياتي يعتمد على جهدي وليس على الصدفة والحظ.			
11	أعتقد أن الحياة كفاح وعمل وليست حظاوفرصا.			
14	اعتقد أن الشخص الذي يفشل يعود ذلك إلى أسباب تكمن في شخصيته.			
17	أعتقد أن الكثير مما يحدث لي هو نتيجة تخطيطي.			
20	أنا من الذين يرفضون تماماً ما يسمى بالحظ كسبب للنجاح.			
23	أعتقد أن العمل وبذل الجهد يؤديان دوراً هاما في حياتي.			
26	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.			
29	أعتقد أن العمل السيئ وغير الناجح يعود إلى سوء التخطيط.			
32	أعتقد أن تأثيري قوي على الأحداث التي تقع لي.			
35	أعتقد أن حياة الناس تتأثر بطرق تفكيرهم وتخطيطهم لأنشطتهم.			

38	إن النجاح الذي أحققه بجهدي هو الذي أشعر معه بالمتعة والاعتزاز وليس الذي أحققه بالصدفة.			
41	أعتقد أن لي تأثيراً قوياً على ما يجري لي من أحداث.			
44	أخطط لأمور حياتي ولا أتركها للحظ و الصدفة و الظروف الخارجية.			
47	. أشعر أني أتحكم فيما يحيط بي من احداث			
بعد التحدي				
03	اعتقد أن متعة الحياة تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتها.			
06	أقتحم المشكلات لحلها ولا أنتظر حدوثها.			
09	لدي حب استطلاع ورغبة في معرفة الجديد.			
12	اعتقد أن الحياة التي ينبغي أن تعاش هي التي تنطوي على تحديات والعمل على مواجهتها .			
15	لدي قدرة على التحدي والمثابرة حتى انتهي من حل أي مشكلة تواجهني.			
18	عندما تواجهني مشكلة أتحداها بكل قواي وقدراتي.			
21	أكون مستعداً بكل جدارة لما قد يحدث في حياتي من أحداث وتغيرات .			
24	عندما انجح في حل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.			
27	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي وقدرتي على حلها.			
30	لدي حب المغامرة و الرغبة في استكشاف ما يحيط بي .			
33	أبادر في مواجهة المشكلات لأني أثق في قدرتي على حلها.			
36	إن الحياة المتنوعة والمثيرة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.			
39	أعتقد أن الحياة التي لا يحدث فيها تحد هي حياة مملة.			
42	أتوقع التغيرات التي تحدث في الحياة ولا تخيفني لأنها أمور طبيعية .			
45	إن التغير هو سنة الحياة والمهم هو القدرة على مواجهته بنجاح.			
48	أشعر اني قوي في مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث			

3-1 استمارة مقياس مركز الضبط:

جامعة محمد بوضياف، المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

التخصص: إرشاد وتوجيه

الموضوع: تحكيم مقياس

أستاذي الفاضل، تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:" تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية ومركز الضبط لدى متعلمي الطور الثانوي" (التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا)، وهي متطلب تكميلي لمتطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه في الطور الثالث، تخصص إرشاد وتوجيه.

ونظرا لتمتعكم بخبرة علمية وأنكم من ذوي الاختصاص،يسرنا ان تكونوا أحد المشاركين في الدراسة للاسترشاد برأييكم والتعرف على وجهة نظركم وملاحظاتكم حول فقرات هذا المقياس، وهو مقياس " مركز الضبط" لصاحبه: Rotter والذي قام بتعريبه و تقنينه على البيئة العربية علاء الدين كفافي(1982) و هو يتكون من (23) بند ،تشير إلى الاتجاهات الداخلية و الخارجية نحو مصادر التعزيز، الفقرة (أ) تعبر عن الضبط الداخلي في العبارات التالية:(1،5،6،7،13،14،15،16،17،19،20،23)، و الفقرة(ب) تعبر عن الضبط الخارجي في العبرات التالية (2،3،4،8،9،10، 11،12،18، 21،22)

نأمل في التكرم بتحكيم هذا المقياس وإبداء رأيكم وذلك من حيث وضوح الفقرات وسهولتها وملاءمتها مع أفراد العينة، وتقديم اقتراحات.

مع خالص الشكر والتقدير

الطالبة: شرقي حورية

المشرف: د. خطوط رمضان

التعريف بمصطلحات الدراسة:

تقدير الذات: عرفه الخالدي(2000) بأنه نظرة الفرد و اتجاهاته نحو ذاته و مدى تقدير هذه الجوانب المختلفة كالدور و المركز الأسري و المهني و الجنسي و بقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.

الصلابة النفسية:عرفها maddi & oth (1994) بانها مجموعة من الخصائص الشخصية التي تعمل كمقاومة لاحداث الحياة الشاقة..

مركز الضبط: عرفه علي(2001) بأنه قدرة الفرد و سيطرته على الطريقة التي يدرك بها العوامل التي سببت نجاحه أو فشله و إخفاقه في اتخاذ قرار معين إزاء موقف معين في السيطرة على الموقف متحكما و بفاعلية بما يحدث معتمدا في ذلك على خصائصه الشخصية الداخلية(أي من داخل الفرد كالقدرة و الفاعلية) او على عوامل خارجية خارج إدارة الفرد (كالحظ و المصادفة).

البيانات الشخصية للمحكم	
الاسم واللقب	
التخصص	
الدرجة العلمية	
الجامعة	

رقم	العبارات	يقيس	لا يقيس	اقتراحات
01	أ.كثير من الأمور غير السارة التي تحدث في حياة الناس ترجع في جزء منها إلى الحظ السيئ . ب . يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.			
02	أ. من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب نجد عدم اهتمام الناس بأمور السياسة. ب . سوف تستمر الحروب و تبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها .			
03	أ. بمرور الزمن، يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه. ب. من سوء الحظ أن جدارة الفرد و قيمته غالباً مالا يُعترف بها مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.			
04	أ.الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين تلاميذهم هو اعتقاد غير صحيح. ب. معظم التلاميذ لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم بعوامل عارضة.			
05	أ.لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالا دون توفر الفرص المناسبة. ب . عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة، فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتيحت لهم			
06	أ.مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب الناس. ب . إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم.			
07	أ.أعتقد في صحة المثل العامي " اللي مكتوب على الجبين لازم تشوفة العين. " ب .عندما اترك الأمور تحدث زحمة الظروف فإن النتائج تكون أسوأ مما لو بادرت واتخذت قراراً معيناً.			
08	أ.نادرا ما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة. ب.في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة بالمنهج، بحيث تجد أن الاستذكار قد ضاع هباءاً.			
09	أ.يعتمد النجاح على العمل الجاد ،أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جداً أو لا دور له على الاطلاق. ب.الوصول على الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على ان تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب .			
10	أ.يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية والاجتماعية العامة. ب . عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء،و لا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئاً إزاء ذلك.			

11	أ. عندما أضع خططي فأنني أكون متأكداً من قدرتي على تنفذيها بنجاح. ب. ليس من الحكمة دائماً أن نضع خططاً طويلة المدى، لأن كثير من الأمور يتضح فيما بعد ان احتمالات النجاح أو الفشل فيها ترجع إلى الحظ.			
12	أ.في حياتي أرى أن وصولي إلى هدافي لا يعتمد على الحظ إلا القليل أو لا يعتمد عليه مطلقاً . ب . لا بأس في كثر من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.			
13	أ .في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ فكان أول من وصل إلى المكان المناسب . ب .إن القيام بأعمال صائبة و صحيحة يعود الى القدرة و الكفاءة،و ليس للحظ في ذلك الا دور ضئيل أو منعدم تماما.			
14	أ. في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع ان نفهمها أو نتحكم فيها. ب. إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية والاجتماعية فإنهم يستطيعون التأثير في الأحداث من حولهم .			
15	أ .معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة. ب .لا يوجد شيء اسمه حظ.			
16	أ.من الصعب ان تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا. ب . يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معشرك.			
17	أ.على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة يقابله أحداث أخرى طيبة. ب .معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة و الكفاءة أو الجهل أو الكسل و التهاون أو كلها مجتمعة.			
18	أ.لو أننا بذلنا مجهود كافيا أمكننا القضاء على مختلف صور الفساد. ب . من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعل أصحاب السلطة و المناصب السياسية.			
19	أ.أحيانا لا استطيع أن افهم كيف انتهى الأساتذة إلى الدرجة التي يعطونها. ب.هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي ابذله في الاستذكار و الدرجات التي أحصل عليها.			
20	أ.كثيراً ما اشعر أن تأثيري ضعيف على الاحداث التي تقع لي. ب .من المستحيل أن اصدق أن الصدفة أو الحظ يلعبان دوراً مهما في حياتي.			
21	أ.يشعر الناس بالوحدة و العزلة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا معاً بروح من الود والصداقة.			

	ب . ليس من المجدي أن تحاول جاهداً اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك سيطرة عليه (إذا كانوا يحبونك سيحبونك).			
22	أ.كل ما يحدث لي من صنع يدي(نتيجة لأفعالي الخاصة). ب . أشعر أحيانا انه ليس لدي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.			
23	أ. في معظم الأحيان يكون من الصعب علي فهم سبب لجوء السياسيين المحترفين إلى مناهج مخادعة . ب . على المدى الطويل يمكننا القول ان الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو الوطني .			

4-1 قائمة أسماء الأساتذة المحكمين:

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة
01	جلاب مصباح	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
02	د. عبد الحق بركات	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
03	د. الحطاط زبيدة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الدكتور يحي فارس المدية
04	د. اتشي عادل	أستاذ التعليم العالي	جامعة الدكتور يحي فارس المدية
05	د. يزيد شويعل	أستاذ التعليم العالي	جامعة الدكتور يحي فارس المدية
06	د. رابح شليحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الدكتور يحي فارس المدية
07	د.براخلية عبد الغني	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة

2-المقاييس في صورتها النهائية:

2-1 تعليمة المقياس

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان:" تقدير الذات وعلاقته بالصلابة النفسية ومركز الضبط لدى متعلمي الطور الثانوي" (التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا)، لمتطلبات نيل شهادة الدكتوراه(LMD).

نرجو منك التفضل بالإجابة على هذه الفقرات بكل صدق ودقة وموضوعية، وذلك بوضع أمام كل فقرة تنطبق عليك علامة (√), ولا تضع أكثر من إشارة أمام كل عبارة ولا تترك عبارة دون الإجابة عليها لأن نتائج الدارسة تعتمد على إجابتك ،ولا داعي لذكر اسمك وتأكد أن الغرض من هذا المقياس و جمع المعلومات ما هو إلا لغايات البحث العلمي و ستكون في سرية تامة.

و شكرا

البيانات الشخصية:

الجنس	ذكر	أنثى

التخصص	علمي	أدبي

إعادة السنة	معيد	غير معيد

2-2 مقياس تقدير الذات:

رقم	العبارات	لا	قليلا	كثيرا
01	أتضايق من كثير من الأمور عادة.			
02	من الصعب علي التحدث أمام زملائي.			
03	أود لو باستطاعتي تغيير أشياء في نفسي.			
04	يصعب علي اتخاذ قرارات خاصة بي.			
05	يسعد الآخرون بوجودهم معي.			
06	أتضايق [بسرعة في المنزل.			
07	احتاج إلى وقت طويل كي أتعود على الأشياء الجديدة.			
08	أنا محبوب بين أقراني.			
09	عادة ما تراعي أسرتي مشاعري.			
10	أستسلم بسرعة عند مواجهة مواقف صعبة.			
11	تتوقع أسرتي مني نجاحات كبيرة.			
12	يصعب علي البقاء كما أنا.			
13	تختلط علي كل الأشياء في حياتي.			
14	يقتنع الناس بأفكاري.			
15	أقلل من قدر نفسي.			
16	أرغب في ترك البيت.			
17	أشعر بالضيق من دراستي.			
18	مظهري ليس جيدا مثل معظم الناس.			
19	لا أتردد في أي شيء أريد أن أقوله.			
20	تهمني أسرتي.			
21	معظم الناس محبوبون أكثر مني.			
22	يُفرض علينا فعل أشياء عديدة.			
23	ينقصني تشجيع أستاذي على ما أقوم به داخل القسم.			
24	أرغب أن أكون شخصا مختلفا.			
25	ينبغي على الناس ألا يعتمدوا علي.			
26	أشعر أن زملائي أكثر قدرة مني.			

3-2 مقياس الصلابة النفسية:

الرقم	العبارات	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	أحقق أهدافي مهما كانت الصعوبات.				
02	اتخذ قراراتي بنفسي دون اللجوء إلى الآخرين.				
03	اعتقد أن متعة الحياة تكمن في قدرة الفرد على مواجهة تحدياتها.				
04	قيمة الحياة تكمن في ثبات الفرد على مبادئه.				
05	أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذ خططي المستقبلية.				
06	أقتحم المشكلات لحلها دون انتظار حدوثها.				
07	استثمر معظم أوقاتي في أنشطة ذات فائدة.				
08	يعتمد نجاحي على جهدي الخاص				
09	لدى رغبة في معرفة كل ما هو جديد.				
10	لدي أهداف أسعى إلى تحقيقها.				
11	يكمنُ معنى الحياة في مواجهة التحديات.				
12	أرى أن أسباب الفشل تعود إلى شخصية الفرد.				
13	لدي قدرة التحدي لأي مشكلة تواجهني.				
14	أعتقد أن الكثير مما يحدث لي هو نتيجة تخطيطي.				
15	أشارك في النشاطات التي تخدم مجتمعي.				
16	أرفض أن سبب نجاحي يعود للحظ.				
17	أكون مستعداً بكل جدارة لما قد يحدث في حياتي من أحداث وتغيرات.				
18	أقف بجانب الآخرين عند مواجهتهم لأي مشكلة.				
19	يؤدي العمل دورا هاما في حياتي.				
20	عندما انجح في حل مشكلة أجد متعة في التحرك لحل مشكلة أخرى.				
21	أهتم بانشغالات الآخرين.				
22	أستطيع التحكم في مجرى أمور حياتي.				
23	أعتقد أن مواجهة المشكلات اختبار لقوة تحملي .				
24	اهتمامي بمختلف الأعمال يفوق اهتمامي بنفسي.				
25	أبادر بعمل أي شيء يفيد من هم حولي.				

26	أسيطر على الأحداث التي تقع لي.				
27	أهتم بما يحدث حولي من أحداث.				
28	أرى أن حياة الناس تتأثر بطرق تفكيرهم.				
29	إن الحياة المتنوعة والمثيرة هي الحياة الممتعة بالنسبة لي.				
30	أشعر بالاعتزاز حين أحقق النجاح بجهدي الخاص.				
31	أرى أن الحياة التي لا يحدث فيها تحد هي حياة مملة.				
32	أشعر بمسؤوليتي في مساعدة الآخرين.				
33	لا تخيفني التغيرات التي تحدث في الحياة.				
34	أشارك الآخرين في حل مشاكلهم.				
35	لدى القدرة على مواجهة تغير الحياة بنجاح.				
36	أشعر أني أتحكم فيما يحيط بي من أحداث.				
37	أشعر أني قوي في مواجهة المشكلات حتى قبل أن تحدث.				

4-2 مقياس مركز الضبط:

رقم	العبارات
01	أ.كثير من الأمور غير السارة التي تحدث في حياة الناس ترجع في جزء منها إلى الحظ السيئ . ب . يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
02	ب. من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب نجد عدم اهتمام الناس بأمور السياسة. ب . سوف تستمر الحروب و تبقى مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها .
03	ت. بمرور الزمن، يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحقه. ث. من سوء الحظ أن جدارة الفرد و قيمته غالباً مالا يُعترف بها مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.
04	أ.الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين تلاميذهم هو اعتقاد غير صحيح. ب. معظم التلاميذ لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم بعوامل عارضة.
05	أ.لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالا دون توفر الفرص المناسبة. ب . عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة، فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتيحت لهم
06	أ.مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب الناس. ب . إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم.
07	أ. أعتقد في صحة المثل العامي " كل شيء بالمكتوب. " ب .عندما اترك الأمور تحدث في زحمة الظروف فإن النتائج تكون أسوأ مما لو بادرت واتخذت قراراً معيناً.
08	أ.نادرا ما يقابل التلميذ الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة. ب.في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة بالمنهج، بحيث تجد أن الاستذكار قد ضاع هباءاً.
09	أ.يعتمد النجاح على العمل الجاد ،أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جداً أو لا دور له على الإطلاق. ب.الوصول على الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على ان تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب
10	أ.يستطيع التلميذ أن يكون له تأثير في القرارات المدرسية. ب . عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء،و لا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئاً إزاء ذلك.
11	أ.عندما أضع خططي فأنني أكون متأكداً من قدرتي على تنفذيها بنجاح.

	ب.ليس من الحكمة دائماً أن نضع خططاً طويلة المدى، لأن كثير من الأمور تتضح فيما بعد لان احتمالات النجاح أو الفشل فيها ترجع إلى الحظ.
12	أ.في حياتي أرى أن وصولي إلى اهدافي لا يعتمد على الحظ إلا القليل أو لا يعتمد عليه مطلقاً ب . لا بأس من أن يكون قرارنا الذي نتخذه على أساس الحظ..
13	أ .في أغلب الأحيان يظفر بالنجاح من أسعفه الحظ قط . ب .إن القيام بأعمال صائبة و صحيحة يعود الى القدرة و الكفاءة، و ليس للحظ في ذلك الا دور ضئيل أو منعدم تماما.
14	أ. في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع التحكم فيها. ب. إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية والاجتماعية فإنهم يستطيعون التأثير في الأحداث من حولهم
15	أ .معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة. ب .لا يوجد شيء اسمه حظ.
16	أ.من الصعب ان تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا. ب . يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معاشرتك لهم.
17	أ.على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة يقابله أحداث أخرى طيبة. ب .معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة و الكفاءة أو الجهل أو الكسل و التهاون أو كلها مجتمعة.
18	أ.لو أننا بذلنا مجهود كافيا أمكننا القضاء على مختلف أشكال سوء النظام. ب . من الصعب على التلميذ أن يتحكم فيما تفعله الإدارة المدرسية.
19	أ.أحيانا لا استطيع أن افهم كيف انتهى الأساتذة إلى العلامة التي يعطونها. ب.هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي ابذله في الاستذكار و العلامات التي أحصل عليها.
20	أ.كثيراً ما اشعر أن تأثيري ضعيف على الاحداث التي تقع لي. ب .من المستحيل أن اصدق أن الصدفة أو الحظ يلعبان دوراً مهما في حياتي.
21	أ.يشعر الناس بالوحدة و العزلة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا معاً بروح من الود والصداقة. ب . ليس من المجدي أن تحاول جاهداً اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك سيطرة عليه (إذا كانوا يحبونك سيحبونك).
22	أ.كل ما يحدث لي نتيجة لأفعالي الخاصة. ب . أشعر أحيانا انه ليس لدي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي.
23	أ. في معظم الأحيان يكون من الصعب علي فهم سبب لجوء زملائي إلى أساليب الغش . ب . على المدى الطويل يمكننا القول أن الإدارة مسؤولة عن لجوء التلاميذ للغش .

3-الجداول الإحصائية لبرنامج spss

3-1الجداول الإحصائية لبرنامج spss للدراسة الاستطلاعية:

أ- البيانات الشخصية العينة الاستطلاعية:

sex					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	30	50,0	50,0	50,0
	أنثى	30	50,0	50,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

specia					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	40	66,7	66,7	66,7
	أدبي	20	33,3	33,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

rodobl					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معيد	20	33,3	33,3	33,3
	غير معيد	40	66,7	66,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

situat fam					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	عادي	56	93,3	93,3	93,3
	يتيم	4	6,7	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

niveau econ					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض	7	11,7	11,7	11,7
	متوسط	51	85,0	85,0	96,7
	عالي	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

ب - الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

الصدق والثبات مقياس تقدير الذات

1 - الصدق:

Corrélations

		تقدير الذات العام	تقدير الذات الاجتماعي	تقدير الذات الأسري	تقدير الذات المدرسي	تقدير الذات
تقدير الذات العام	Corrélation de Pearson	1	,361**	,366**	,648**	,884**
	Sig. (bilatérale)		0,005	0,004	0,000	0,000
	N	60	60	60	60	60
تقدير الذات الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,361**	1	0,165	0,222	,504**
	Sig. (bilatérale)	0,005		0,209	0,088	0,000
	N	60	60	60	60	60
تقدير الذات الأسري	Corrélation de Pearson	,366**	0,165	1	,383**	,673**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,209		0,002	0,000
	N	60	60	60	60	60
تقدير الذات المدرسي	Corrélation de Pearson	,648**	0,222	,383**	1	,785**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,088	0,002		0,000
	N	60	60	60	60	60
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,884**	,504**	,673**	,785**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		Q1	Q3	Q4	Q7	Q10	Q12	Q13	Q15	Q18	Q19	Q24	Q25	تقدير الذات العام
Q1	Corrélation de Pearson	1	0,215	0,112	0,133	-0,065	-0,111	,370**	0,017	0,173	-0,048	0,114	0,206	,416**
	Sig. (bilatérale)		0,099	0,393	0,313	0,621	0,400	0,004	0,899	0,185	0,716	0,386	0,115	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q3	Corrélation de Pearson	0,215	1	0,024	0,130	-0,098	0,114	,269*	-0,004	0,044	-0,200	,367**	-0,187	,376**
	Sig. (bilatérale)	0,099		0,858	0,321	0,455	0,386	0,038	0,973	0,740	0,125	0,004	0,153	0,003
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q4	Corrélation de Pearson	0,112	0,024	1	0,016	0,176	,346**	0,189	0,050	0,047	0,251	0,081	-0,004	,460**
	Sig. (bilatérale)	0,393	0,858		0,906	0,180	0,007	0,149	0,705	0,719	0,053	0,536	0,973	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q7	Corrélation de Pearson	0,133	0,130	0,016	1	-0,149	0,005	-0,048	0,008	-0,042	0,060	0,159	0,033	,278*
	Sig. (bilatérale)	0,313	0,321	0,906		0,256	0,968	0,715	0,951	0,752	0,648	0,225	0,803	0,032
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q10	Corrélation de Pearson	-0,065	-0,098	0,176	-0,149	1	0,120	0,117	0,141	-0,049	0,081	-0,131	,396**	,261*
	Sig. (bilatérale)	0,621	0,455	0,180	0,256		0,360	0,374	0,282	0,710	0,538	0,318	0,002	0,044
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q12	Corrélation de Pearson	-0,111	0,114	,346**	0,005	0,120	1	0,178	0,109	0,111	0,131	0,120	0,140	,469**
	Sig. (bilatérale)	0,400	0,386	0,007	0,968	0,360		0,174	0,405	0,398	0,317	0,360	0,287	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q13	Corrélation de Pearson	,370**	,269*	0,189	-0,048	0,117	0,178	1	-0,008	0,071	-0,135	0,230	0,170	,497**
	Sig. (bilatérale)	0,004	0,038	0,149	0,715	0,374	0,174		0,950	0,590	0,305	0,077	0,193	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q15	Corrélation de Pearson	0,017	-0,004	0,050	0,008	0,141	0,109	-0,008	1	,287*	0,041	0,201	0,119	,387**
	Sig. (bilatérale)	0,899	0,973	0,705	0,951	0,282	0,405	0,950		0,026	0,758	0,124	0,366	0,002
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q18	Corrélation de Pearson	0,173	0,044	0,047	-0,042	-0,049	0,111	0,071	,287*	1	0,151	0,190	0,161	,414**
	Sig. (bilatérale)	0,185	0,740	0,719	0,752	0,710	0,398	0,590	0,026		0,249	0,146	0,219	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q19	Corrélation de Pearson	-0,048	-0,200	0,251	0,060	0,081	0,131	-0,135	0,041	0,151	1	0,020	0,242	,318*
	Sig. (bilatérale)	0,716	0,125	0,053	0,648	0,538	0,317	0,305	0,758	0,249		0,882	0,062	0,013
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q24	Corrélation de Pearson	0,114	,367**	0,081	0,159	-0,131	0,120	0,230	0,201	0,190	0,020	1	0,058	,551**
	Sig. (bilatérale)	0,386	0,004	0,536	0,225	0,318	0,360	0,077	0,124	0,146	0,882		0,659	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Q25	Corrélation de Pearson	0,206	-0,187	-0,004	0,033	,396**	0,140	0,170	0,119	0,161	0,242	0,058	1	,456**
	Sig. (bilatérale)	0,115	0,153	0,973	0,803	0,002	0,287	0,193	0,366	0,219	0,062	0,659		0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
تقدير الذات العام	Corrélation de Pearson	,416**	,376**	,460**	,278*	,261*	,469**	,497**	,387**	,414**	,318*	,551**	,456**	1
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,003	0,000	0,032	0,044	0,000	0,000	0,002	0,001	0,013	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q5	Q8	Q14	Q21	تقدير الذات الاجتماعي
Q5	Corrélation de Pearson	1	,475**	-0,191	0,061	,592**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,144	0,641	0,000
	N	60	60	60	60	60
Q8	Corrélation de Pearson	,475**	1	-0,045	-0,021	,600**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,734	0,871	0,000
	N	60	60	60	60	60
Q14	Corrélation de Pearson	-0,191	-0,045	1	,288*	,445**
	Sig. (bilatérale)	0,144	0,734		0,026	0,000
	N	60	60	60	60	60
Q21	Corrélation de Pearson	0,061	-0,021	,288*	1	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,641	0,871	0,026		0,000
	N	60	60	60	60	60
تقدير الذات الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,592**	,600**	,445**	,626**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q6	Q9	Q11	Q16	Q20	Q22	تقدير الذات الأسري
Q6	Corrélation de Pearson	1	0,191	0,120	0,008	,972**	0,253	,796**
	Sig. (bilatérale)		0,143	0,361	0,954	0,000	0,052	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Q9	Corrélation de Pearson	0,191	1	0,024	-0,070	0,242	0,056	,457**
	Sig. (bilatérale)	0,143		0,858	0,594	0,063	0,670	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Q11	Corrélation de Pearson	0,120	0,024	1	0,131	0,144	0,174	,401**
	Sig. (bilatérale)	0,361	0,858		0,318	0,271	0,183	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60
Q16	Corrélation de Pearson	0,008	-0,070	0,131	1	0,033	-0,009	,320*
	Sig. (bilatérale)	0,954	0,594	0,318		0,801	0,946	0,013
	N	60	60	60	60	60	60	60
Q20	Corrélation de Pearson	,972**	0,242	0,144	0,033	1	,311*	,841**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,063	0,271	0,801		0,016	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
Q22	Corrélation de Pearson	0,253	0,056	0,174	-0,009	,311*	1	,512**
	Sig. (bilatérale)	0,052	0,670	0,183	0,946	0,016		0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60
تقدير الذات الأسري	Corrélation de Pearson	,796**	,457**	,401**	,320*	,841**	,512**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,001	0,013	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		Q2	Q17	Q23	Q26	تقدير الذات المدرسي
Q2	Corrélation de Pearson	1	0,083	0,132	0,235	,566**
	Sig. (bilatérale)		0,531	0,316	0,070	0,000
	N	60	60	60	60	60
Q17	Corrélation de Pearson	0,083	1	0,104	0,123	,493**
	Sig. (bilatérale)	0,531		0,427	0,351	0,000
	N	60	60	60	60	60
Q23	Corrélation de Pearson	0,132	0,104	1	,484**	,698**
	Sig. (bilatérale)	0,316	0,427		0,000	0,000
	N	60	60	60	60	60
Q26	Corrélation de Pearson	0,235	0,123	,484**	1	,755**
	Sig. (bilatérale)	0,070	0,351	0,000		0,000
	N	60	60	60	60	60
تقدير الذات المدرسي	Corrélation de Pearson	,566**	,493**	,698**	,755**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- الثبات تقدير الذات

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,742	4

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,722	6

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,695	4

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,709	26

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,678	12

الصدق والثبات مقياس الصلابة النفسية:

1- الصدق:

Corrélations

		S1	S4	S7	S10	S15	S18	S21	S24	S25	S27	S32	S34	الالتزام
S1	Corrélation de Pearson	1	0,137	0,108	0,231	0,190	,289*	0,188	-0,049	0,030	0,109	0,236	0,142	,399**
	Sig. (bilatérale)		0,295	0,410	0,076	0,147	0,025	0,149	0,709	0,819	0,406	0,070	0,279	0,002
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S4	Corrélation de Pearson	0,137	1	0,216	0,082	-0,003	0,074	,278*	0,203	,348**	0,122	,418**	,991**	,627**
	Sig. (bilatérale)	0,295		0,098	0,531	0,982	0,576	0,032	0,119	0,006	0,355	0,001	0,000	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S7	Corrélation de Pearson	0,108	0,216	1	0,054	,255*	-0,062	0,118	0,093	0,095	0,060	0,140	0,219	,372**
	Sig. (bilatérale)	0,410	0,098		0,682	0,050	0,639	0,371	0,481	0,472	0,648	0,287	0,093	0,003
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S10	Corrélation de Pearson	0,231	0,082	0,054	1	0,100	,419**	0,011	-0,031	-0,055	,400**	,282*	0,095	,387**
	Sig. (bilatérale)	0,076	0,531	0,682		0,449	0,001	0,935	0,816	0,679	0,002	0,029	0,470	0,002
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S15	Corrélation de Pearson	0,190	-0,003	,255*	0,100	1	0,226	,274*	,455**	0,051	,290*	,304*	0,016	,523**
	Sig. (bilatérale)	0,147	0,982	0,050	0,449		0,082	0,034	0,000	0,699	0,025	0,018	0,902	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S18	Corrélation de Pearson	,289*	0,074	-0,062	,419**	0,226	1	0,053	0,025	0,025	0,226	,284*	0,076	,404**
	Sig. (bilatérale)	0,025	0,576	0,639	0,001	0,082		0,688	0,851	0,850	0,082	0,028	0,561	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S21	Corrélation de Pearson	0,188	,278*	0,118	0,011	,274*	0,053	1	,304*	,258*	0,092	,424**	0,252	,552**
	Sig. (bilatérale)	0,149	0,032	0,371	0,935	0,034	0,688		0,018	0,046	0,484	0,001	0,052	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S24	Corrélation de Pearson	-0,049	0,203	0,093	-0,031	,455**	0,025	,304*	1	,256*	,285*	0,246	0,187	,507**
	Sig. (bilatérale)	0,709	0,119	0,481	0,816	0,000	0,851	0,018		0,049	0,027	0,058	0,153	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S25	Corrélation de Pearson	0,030	,348**	0,095	-0,055	0,051	0,025	,258*	,256*	1	,274*	,349**	,327*	,500**
	Sig. (bilatérale)	0,819	0,006	0,472	0,679	0,699	0,850	0,046	0,049		0,034	0,006	0,011	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S27	Corrélation de Pearson	0,109	0,122	0,060	,400**	,290*	0,226	0,092	,285*	,274*	1	,275*	0,143	,528**
	Sig. (bilatérale)	0,406	0,355	0,648	0,002	0,025	0,082	0,484	0,027	0,034		0,033	0,277	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S32	Corrélation de Pearson	0,236	,418**	0,140	,282*	,304*	,284*	,424**	0,246	,349**	,275*	1	,432**	,719**
	Sig. (bilatérale)	0,070	0,001	0,287	0,029	0,018	0,028	0,001	0,058	0,006	0,033		0,001	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S34	Corrélation de Pearson	0,142	,991**	0,219	0,095	0,016	0,076	0,252	0,187	,327*	0,143	,432**	1	,628**
	Sig. (bilatérale)	0,279	0,000	0,093	0,470	0,902	0,561	0,052	0,153	0,011	0,277	0,001		0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
الالتزام	Corrélation de Pearson	,399**	,627**	,372**	,387**	,523**	,404**	,552**	,507**	,500**	,528**	,719**	,628**	1
	Sig. (bilatérale)	0,002	0,000	0,003	0,002	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S2	S5	S8	S12	S14	S16	S19	S22	S26	S28	S30	S36	التحكم
S2	Corrélation de Pearson	1	0,145	,301*	,959**	0,121	0,113	-0,160	0,092	,298*	-0,015	0,109	0,132	,553**
	Sig. (bilatérale)		0,270	0,019	0,000	0,359	0,389	0,223	0,484	0,021	0,910	0,406	0,316	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S5	Corrélation de Pearson	0,145	1	0,144	0,092	,989**	0,121	0,192	0,081	-0,111	,259*	0,041	0,097	,540**
	Sig. (bilatérale)	0,270		0,272	0,485	0,000	0,357	0,141	0,536	0,400	0,046	0,757	0,461	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S8	Corrélation de Pearson	,301*	0,144	1	,329*	0,137	0,175	0,176	-0,026	0,107	0,206	0,006	0,134	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,272		0,010	0,295	0,181	0,179	0,843	0,417	0,114	0,966	0,306	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S12	Corrélation de Pearson	,959**	0,092	,329*	1	0,066	0,138	-0,121	0,120	,268*	0,004	0,131	0,161	,565**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,485	0,010		0,616	0,293	0,359	0,363	0,038	0,973	0,319	0,219	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S14	Corrélation de Pearson	0,121	,989**	0,137	0,066	1	0,135	0,217	0,097	-0,090	,255*	0,005	0,113	,541**
	Sig. (bilatérale)	0,359	0,000	0,295	0,616		0,303	0,096	0,463	0,494	0,049	0,971	0,389	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S16	Corrélation de Pearson	0,113	0,121	0,175	0,138	0,135	1	0,004	,371**	-0,042	-0,030	-0,025	0,083	,376**
	Sig. (bilatérale)	0,389	0,357	0,181	0,293	0,303		0,978	0,003	0,749	0,821	0,847	0,528	0,003
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S19	Corrélation de Pearson	-0,160	0,192	0,176	-0,121	0,217	0,004	1	0,054	0,078	,492**	0,013	-0,129	,345**
	Sig. (bilatérale)	0,223	0,141	0,179	0,359	0,096	0,978		0,679	0,553	0,000	0,919	0,327	0,007
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S22	Corrélation de Pearson	0,092	0,081	-0,026	0,120	0,097	,371**	0,054	1	0,230	0,000	,386**	0,186	,478**
	Sig. (bilatérale)	0,484	0,536	0,843	0,363	0,463	0,003	0,679		0,076	1,000	0,002	0,154	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S26	Corrélation de Pearson	,298*	-0,111	0,107	,268*	-0,090	-0,042	0,078	0,230	1	0,064	-0,001	,270*	,404**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,400	0,417	0,038	0,494	0,749	0,553	0,076		0,626	0,994	0,037	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S28	Corrélation de Pearson	-0,015	,259*	0,206	0,004	,255*	-0,030	,492**	0,000	0,064	1	0,079	-0,153	,410**
	Sig. (bilatérale)	0,910	0,046	0,114	0,973	0,049	0,821	0,000	1,000	0,626		0,546	0,242	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S30	Corrélation de Pearson	0,109	0,041	0,006	0,131	0,005	-0,025	0,013	,386**	-0,001	0,079	1	0,125	,327*
	Sig. (bilatérale)	0,406	0,757	0,966	0,319	0,971	0,847	0,919	0,002	0,994	0,546		0,341	0,011
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S36	Corrélation de Pearson	0,132	0,097	0,134	0,161	0,113	0,083	-0,129	0,186	,270*	-0,153	0,125	1	,402**
	Sig. (bilatérale)	0,316	0,461	0,306	0,219	0,389	0,528	0,327	0,154	0,037	0,242	0,341		0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
التحكم	Corrélation de Pearson	,553**	,540**	,492**	,565**	,541**	,376**	,345**	,478**	,404**	,410**	,327*	,402**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,007	0,000	0,001	0,001	0,011	0,001	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		S2	S5	S8	S12	S14	S16	S19	S22	S26	S28	S30	S36	التحكم
S2	Corrélation de Pearson	1	0,145	,301*	,959**	0,121	0,113	-0,160	0,092	,298*	-0,015	0,109	0,132	,553**
	Sig. (bilatérale)		0,270	0,019	0,000	0,359	0,389	0,223	0,484	0,021	0,910	0,406	0,316	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S5	Corrélation de Pearson	0,145	1	0,144	0,092	,989**	0,121	0,192	0,081	-0,111	,259*	0,041	0,097	,540**
	Sig. (bilatérale)	0,270		0,272	0,485	0,000	0,357	0,141	0,536	0,400	0,046	0,757	0,461	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S8	Corrélation de Pearson	,301*	0,144	1	,329*	0,137	0,175	0,176	-0,026	0,107	0,206	0,006	0,134	,492**
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,272		0,010	0,295	0,181	0,179	0,843	0,417	0,114	0,966	0,306	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S12	Corrélation de Pearson	,959**	0,092	,329*	1	0,066	0,138	-0,121	0,120	,268*	0,004	0,131	0,161	,565**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,485	0,010		0,616	0,293	0,359	0,363	0,038	0,973	0,319	0,219	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S14	Corrélation de Pearson	0,121	,989**	0,137	0,066	1	0,135	0,217	0,097	-0,090	,255*	0,005	0,113	,541**
	Sig. (bilatérale)	0,359	0,000	0,295	0,616		0,303	0,096	0,463	0,494	0,049	0,971	0,389	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S16	Corrélation de Pearson	0,113	0,121	0,175	0,138	0,135	1	0,004	,371**	-0,042	-0,030	-0,025	0,083	,376**
	Sig. (bilatérale)	0,389	0,357	0,181	0,293	0,303		0,978	0,003	0,749	0,821	0,847	0,528	0,003
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S19	Corrélation de Pearson	-0,160	0,192	0,176	-0,121	0,217	0,004	1	0,054	0,078	,492**	0,013	-0,129	,345**
	Sig. (bilatérale)	0,223	0,141	0,179	0,359	0,096	0,978		0,679	0,553	0,000	0,919	0,327	0,007
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S22	Corrélation de Pearson	0,092	0,081	-0,026	0,120	0,097	,371**	0,054	1	0,230	0,000	,386**	0,186	,478**
	Sig. (bilatérale)	0,484	0,536	0,843	0,363	0,463	0,003	0,679		0,076	1,000	0,002	0,154	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S26	Corrélation de Pearson	,298*	-0,111	0,107	,268*	-0,090	-0,042	0,078	0,230	1	0,064	-0,001	,270*	,404**
	Sig. (bilatérale)	0,021	0,400	0,417	0,038	0,494	0,749	0,553	0,076		0,626	0,994	0,037	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S28	Corrélation de Pearson	-0,015	,259*	0,206	0,004	,255*	-0,030	,492**	0,000	0,064	1	0,079	-0,153	,410**
	Sig. (bilatérale)	0,910	0,046	0,114	0,973	0,049	0,821	0,000	1,000	0,626		0,546	0,242	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S30	Corrélation de Pearson	0,109	0,041	0,006	0,131	0,005	-0,025	0,013	,386**	-0,001	0,079	1	0,125	,327*
	Sig. (bilatérale)	0,406	0,757	0,966	0,319	0,971	0,847	0,919	0,002	0,994	0,546		0,341	0,011
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
S36	Corrélation de Pearson	0,132	0,097	0,134	0,161	0,113	0,083	-0,129	0,186	,270*	-0,153	0,125	1	,402**
	Sig. (bilatérale)	0,316	0,461	0,306	0,219	0,389	0,528	0,327	0,154	0,037	0,242	0,341		0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
التحكم	Corrélation de Pearson	,553**	,540**	,492**	,565**	,541**	,376**	,345**	,478**	,404**	,410**	,327*	,402**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003	0,007	0,000	0,001	0,001	0,011	0,001	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الالتزام	التحكم	التحدي	الصلابة النفسية
الالتزام	Corrélation de	1	,575**	,429**	,826**
	Sig. (bilatér		0,000	0,001	0,000
	N	60	60	60	60
التحكم	Corrélation de	,575**	1	,620**	,870**
	Sig. (bilatér	0,000		0,000	0,000
	N	60	60	60	60
التحدي	Corrélation de	,429**	,620**	1	,801**
	Sig. (bilatér	0,001	0,000		0,000
	N	60	60	60	60
الصلابة النفسية	Corrélation de	,826**	,870**	,801**	1
	Sig. (bilatér	0,000	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2- الثبات:

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,638	12

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,748	12

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,716	13

الصدق والثبات لمقياس مركز الضبط:

Corrélations

		Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z13	Z14	Z15	Z16	Z17	Z18	Z19	Z20	Z21	Z22	Z23	مركز الضبط
Z1	r	1	0,037	-0,060	-0,030	0,011	0,139	0,028	-0,042	-0,011	-0,008	0,139	0,048	0,210	,376**	0,236	-0,079	-0,051	0,079	-0,060	0,060	,915**	0,093	0,055	,268*
	Sig.		0,780	0,646	0,822	0,934	0,288	0,833	0,749	0,934	0,950	0,288	0,716	0,108	0,003	0,069	0,549	0,697	0,549	0,646	0,646	0,000	0,479	0,674	0,038
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z2	r	0,037	1	0,165	,362**	0,226	0,236	0,047	0,196	,397**	0,196	,303*	0,081	0,075	,370**	-0,067	0,067	,257*	0,200	0,098	0,036	0,040	0,090	0,094	,429**
	Sig.	0,780		0,208	0,004	0,082	0,069	0,720	0,133	0,002	0,133	0,019	0,536	0,570	0,004	0,612	0,612	0,048	0,125	0,456	0,787	0,760	0,492	0,475	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z3	r	-0,060	0,165	1	0,129	-0,025	0,201	0,165	,967**	0,095	0,010	,268*	0,202	0,248	0,201	0,100	,367**	0,008	0,100	,333**	0,135	-0,055	,333**	,332**	,498**
	Sig.	0,646	0,208		0,325	0,847	0,123	0,207	0,000	0,472	0,937	0,038	0,122	0,057	0,123	0,447	0,004	0,952	0,447	0,009	0,305	0,675	0,009	0,010	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z4	r	-0,030	,362**	0,129	1	0,173	0,077	,388**	0,087	,965**	0,219	0,145	,421**	0,149	0,214	-0,034	0,034	0,058	0,240	0,061	0,145	0,067	,307*	,389**	,523**
	Sig.	0,822	0,004	0,325		0,186	0,561	0,002	0,508	0,000	0,092	0,268	0,001	0,256	0,101	0,795	0,795	0,662	0,065	0,646	0,268	0,610	0,017	0,002	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z5	r	0,011	0,226	-0,025	0,173	1	0,233	0,024	0,018	0,220	,964**	0,233	0,072	-0,068	0,025	-0,069	0,000	0,254	,415**	0,044	0,233	-0,010	,292*	,271*	,432**
	Sig.	0,934	0,082	0,847	0,186		0,073	0,853	0,889	0,091	0,000	0,073	0,585	0,607	0,847	0,599	1,000	0,050	0,001	0,739	0,073	0,937	0,023	0,036	0,001
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z6	r	0,139	0,236	0,201	0,077	0,233	1	0,118	0,236	0,113	0,199	,933**	0,157	0,126	0,132	,300*	0,233	,335**	,434**	0,201	0,199	0,055	,276*	0,204	,585**
	Sig.	0,288	0,069	0,123	0,561	0,073		0,370	0,069	0,390	0,127	0,000	0,232	0,337	0,313	0,020	0,073	0,009	0,001	0,123	0,127	0,675	0,033	0,117	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z7	r	0,028	0,047	0,165	,388**	0,024	0,118	1	0,118	,342**	0,074	0,118	,963**	,297*	0,118	0,000	0,141	0,121	0,141	0,165	0,047	0,133	0,120	0,213	,449**
	Sig.	0,833	0,720	0,207	0,002	0,853	0,370		0,369	0,007	0,574	0,370	0,000	0,021	0,370	1,000	0,281	0,356	0,281	0,207	0,720	0,310	0,363	0,102	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Z8	r	-0,042	0,196	,967**	0,087	0,018	0,236	0,118	1	0,120	-0,014	,303*	0,153	,262*	0,169	0,067	,334**	0,050	0,067	,299*	0,103	-0,035	,294*	,295*	,481**
	Sig.	0,749	0,133	0,000	0,508	0,889	0,069	0,369		0,360	0,915	0,019	0,243	0,043	0,196	0,612	0,009	0,702	0,612	0,020	0,436	0,789	0,023	0,022	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z9	r	-0,011	,397**	0,095	,965**	0,220	0,113	,342**	0,120	1	0,196	0,182	,374**	0,165	0,182	-0,069	0,000	0,102	0,208	0,025	0,113	0,089	,269*	,355**	,510**
	Sig.	0,934	0,002	0,472	0,000	0,091	0,390	0,007	0,360		0,134	0,163	0,003	0,209	0,163	0,599	1,000	0,438	0,112	0,847	0,390	0,501	0,038	0,005	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z10	r	-0,008	0,196	0,010	0,219	,964**	0,199	0,074	-0,014	0,196	1	0,199	0,124	-0,083	0,059	-0,035	0,035	0,212	,454**	0,080	,269*	-0,032	,337**	,313*	,455**
	Sig.	0,950	0,133	0,937	0,092	0,000	0,127	0,574	0,915	0,134		0,127	0,345	0,527	0,652	0,791	0,791	0,104	0,000	0,541	0,038	0,811	0,009	0,015	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z11	r	0,139	,303*	,268*	0,145	0,233	,933**	0,118	,303*	0,182	0,199	1	0,157	0,126	0,132	0,233	0,233	,266*	,434**	0,201	0,132	0,055	,276*	0,204	,598**
	Sig.	0,288	0,019	0,038	0,268	0,073	0,000	0,370	0,019	0,163	0,127		0,232	0,337	0,313	0,073	0,073	0,040	0,001	0,123	0,313	0,675	0,033	0,117	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z12	r	0,048	0,081	0,202	,421**	0,072	0,157	,963**	0,153	,374**	0,124	0,157	1	,316*	0,157	-0,036	0,179	0,095	0,179	0,202	0,085	0,157	0,151	0,248	,506**
	Sig.	0,716	0,536	0,122	0,001	0,585	0,232	0,000	0,243	0,003	0,345	0,232		0,014	0,232	0,786	0,171	0,472	0,171	0,122	0,519	0,232	0,248	0,056	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z13	r	0,210	0,075	0,248	0,149	-0,068	0,126	,297*	,262*	0,165	-0,083	0,126	,316*	1	,313*	0,140	0,140	0,043	0,140	0,154	0,219	,274*	0,024	0,089	,385**
	Sig.	0,108	0,570	0,057	0,256	0,607	0,337	0,021	0,043	0,209	0,527	0,337	0,014		0,015	0,286	0,286	0,743	0,286	0,240	0,092	0,034	0,858	0,498	0,002
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z14	r	,376**	,370**	0,201	0,214	0,025	0,132	0,118	0,169	0,182	0,059	0,132	0,157	,313*	1	0,167	0,233	0,198	,300*	,268*	0,132	,357**	0,006	0,003	,475**
	Sig.	0,003	0,004	0,123	0,101	0,847	0,313	0,370	0,196	0,163	0,652	0,313	0,232	0,015		0,203	0,073	0,130	0,020	0,038	0,313	0,005	0,966	0,980	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z15	r	0,236	-0,067	0,100	-0,034	-0,069	,300*	0,000	0,067	-0,069	-0,035	0,233	-0,036	0,140	0,167	1	0,000	0,171	,267*	-0,033	,434**	0,151	0,169	0,101	,301*
	Sig.	0,069	0,612	0,447	0,795	0,599	0,020	1,000	0,612	0,599	0,791	0,073	0,786	0,286	0,203		1,000	0,190	0,039	0,800	0,001	0,250	0,197	0,445	0,019
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

Z16	r	-0,079	0,067	,367**	0,034	0,000	0,233	0,141	,334**	0,000	0,035	0,233	0,179	0,140	0,233	0,000	1	0,240	0,067	,967**	,300*	0,000	0,169	0,235	,470**
	Sig.	0,549	0,612	0,004	0,795	1,000	0,073	0,281	0,009	1,000	0,791	0,073	0,171	0,286	0,073	1,000		0,065	0,613	0,000	0,020	1,000	0,197	0,071	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z17	r	-0,051	,257*	0,008	0,058	0,254	,335**	0,121	0,050	0,102	0,212	,266*	0,095	0,043	0,198	0,171	0,240	1	,309*	,282*	0,198	0,010	-0,168	-0,114	,370**
	Sig.	0,697	0,048	0,952	0,662	0,050	0,009	0,356	0,702	0,438	0,104	0,040	0,472	0,743	0,130	0,190	0,065		0,016	0,029	0,130	0,938	0,199	0,387	0,004
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z18	r	0,079	0,200	0,100	0,240	,415**	,434**	0,141	0,067	0,208	,454**	,434**	0,179	0,140	,300*	,267*	0,067	,309*	1	0,033	0,233	0,000	,304*	0,235	,554**
	Sig.	0,549	0,125	0,447	0,065	0,001	0,001	0,281	0,612	0,112	0,000	0,001	0,171	0,286	0,020	0,039	0,613	0,016		0,800	0,073	1,000	0,018	0,071	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z19	r	-0,060	0,098	,333**	0,061	0,044	0,201	0,165	,299*	0,025	0,080	0,201	0,202	0,154	,268*	-0,033	,967**	,282*	0,033	1	,268*	0,020	0,130	0,198	,472**
	Sig.	0,646	0,456	0,009	0,646	0,739	0,123	0,207	0,020	0,847	0,541	0,123	0,122	0,240	0,038	0,800	0,000	0,029	0,800		0,038	0,879	0,323	0,130	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z20	r	0,060	0,036	0,135	0,145	0,233	0,199	0,047	0,103	0,113	,269*	0,132	0,085	0,219	0,132	,434**	,300*	0,198	0,233	,268*	1	0,055	0,209	0,204	,455**
	Sig.	0,646	0,787	0,305	0,268	0,073	0,127	0,720	0,436	0,390	0,038	0,313	0,519	0,092	0,313	0,001	0,020	0,130	0,073	0,038		0,675	0,110	0,117	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z21	r	,915**	0,040	-0,055	0,067	-0,010	0,055	0,133	-0,035	0,089	-0,032	0,055	0,157	,274*	,357**	0,151	0,000	0,010	0,000	0,020	0,055	1	0,025	0,136	,297*
	Sig.	0,000	0,760	0,675	0,610	0,937	0,675	0,310	0,789	0,501	0,811	0,675	0,232	0,034	0,005	0,250	1,000	0,938	1,000	0,879	0,675		0,847	0,299	0,021
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z22	r	0,093	0,090	,333**	,307*	,292*	,276*	0,120	,294*	,269*	,337**	,276*	0,151	0,024	0,006	0,169	0,169	-0,168	,304*	0,130	0,209	0,025	1	,934**	,539**
	Sig.	0,479	0,492	0,009	0,017	0,023	0,033	0,363	0,023	0,038	0,009	0,033	0,248	0,858	0,966	0,197	0,197	0,199	0,018	0,323	0,110	0,847		0,000	0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
Z23	r	0,055	0,094	,332**	,389**	,271*	0,204	0,213	,295*	,355**	,313*	0,204	0,248	0,089	0,003	0,101	0,235	-0,114	0,235	0,198	0,204	0,136	,934**	1	,569**
	Sig.	0,674	0,475	0,010	0,002	0,036	0,117	0,102	0,022	0,005	0,015	0,117	0,056	0,498	0,980	0,445	0,071	0,387	0,071	0,130	0,117	0,299	0,000		0,000
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60
مركز الضبط	r	,268*	,429**	,498**	,523**	,432**	,585**	,449**	,481**	,510**	,455**	,598**	,506**	,385**	,475**	,301*	,470**	,370**	,554**	,472**	,455**	,297*	,539**	,569**	1
	Sig.	0,038	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,019	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000	0,021	0,000	0,000	
	N	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- الثبات:

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,834	23

2-3-الجداول الإحصائية لبرنامج spss للدراسة الأساسية:

أ- الخصائص الشخصية لعينة الدراسة الأساسية:

sex					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	160	31,2	31,2	31,2
	أنثى	353	68,8	68,8	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

specia					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	علمي	333	64,9	64,9	64,9
	أدبي	180	35,1	35,1	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

rodobl					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معيد	132	25,7	25,7	25,7
	غير معيد	381	74,3	74,3	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

situat fam					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	عادي	484	94,3	94,3	94,3
	منفصلان	12	2,3	2,3	96,7
	يتيم	17	3,3	3,3	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

niveau econ					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	منخفض	46	9,0	9,0	9,0
	متوسط	451	87,9	87,9	96,9
	عالي	16	3,1	3,1	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

ب- ملاحق الفرضيات:

1-نصت الفرضية على أن: "مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة

2-مستوى الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة

3-نصت الفرضية على أن: يميل أفراد عينة الدراسة للاعتقاد في مركز الضبط الخارجي)".

Statistiques

		self esteem	hardness	locus control
N	Valide	513	513	513
	Manquant	0	0	0
Moyenne		32,8421	73,8421	10,7271
Ecart type		7,94294	14,95907	3,44255

controlll

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	57	11,1	11,1	11,1
	2,00	138	26,9	26,9	38,0
	3,00	318	62,0	62,0	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

4- نصت الفرضية على أن: لتقدير الذات أثر في الصلابة النفسية لدى عينة الدراسة.:" وبعد المعالجة الاحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

Corrélations

		self esteem	hardness
self esteem	Corrélation de Pearson	1	,214**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N	513	513
hardness	Corrélation de Pearson	,214**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	
	N	513	513

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	self esteem[b]		Introduire

a. Variable dépendante : hardness

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,214[a]	0,046	0,044	14,62668	0,046	24,535	1	511	0,000	2,096

a. Prédicteurs : (Constante), self esteem

b. Variable dépendante : hardness

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	60,603	2,750		22,040	0,000
	self esteem	0,403	0,081	0,214	4,953	0,000

a. Variable dépendante : hardness

Statistiques des résidus[a]

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	62,6188	100,1076	73,8421	3,20184	513
de	-62,10764	35,72220	0,00000	14,61239	513
Valeur prévue standard	-3,505	8,203	0,000	1,000	513
Résidu standard	-4,246	2,442	0,000	0,999	513

a. Variable dépendante : hardness

5- -ينص الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير مركز الضبط (داخلي/خارجي) لدى عينة الدراسة لصالح مركز الضبط الخارجي.

النمط

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نمط داخلي	130	25,3	25,3	25,3
	نمط خارجي	383	74,7	74,7	100,0
	Total	513	100,0	100,0	

Statistiques de groupe

النمط		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير الذات العام	نمط داخلي	130	14,2769	4,48946	0,39375
	نمط خارجي	383	14,5222	3,90447	0,19951
تقدير الذات الاجتماعي	نمط داخلي	130	5,2538	1,50096	0,13164
	نمط خارجي	383	5,3708	1,60281	0,08190
تقدير الذات الأسري	نمط داخلي	130	7,9538	2,36204	0,20716
	نمط خارجي	383	8,1984	2,17730	0,11125
تقدير الذات المدرسي	نمط داخلي	130	4,9154	1,71647	0,15054
	نمط خارجي	383	4,8303	1,87290	0,09570
self esteem	نمط داخلي	130	35,0846	6,87320	0,60282
	نمط خارجي	383	32,0809	8,14343	0,41611

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تقدير الذات العام	Hypothèse de variances égales	4,019	0,046	-0,595	511	0,552	-0,24527	0,41212	-1,05493	0,56439
	Hypothèse de variances inégales			-0,556	199,304	0,579	-0,24527	0,44141	-1,11571	0,62517
تقدير الذات الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	0,753	0,386	-0,730	511	0,466	-0,11691	0,16015	-0,43154	0,19771
	Hypothèse de variances inégales			-0,754	236,233	0,452	-0,11691	0,15504	-0,42235	0,18853
تقدير الذات الأسري	Hypothèse de variances égales	0,558	0,456	-1,083	511	0,279	-0,24459	0,22589	-0,68837	0,19920
	Hypothèse de variances inégales			-1,040	208,288	0,299	-0,24459	0,23515	-0,70816	0,21899
تقدير الذات المدرسي	Hypothèse de variances égales	0,913	0,340	0,457	511	0,648	0,08510	0,18623	-0,28077	0,45097
	Hypothèse de variances inégales			0,477	241,035	0,634	0,08510	0,17839	-0,26630	0,43650
self esteem	Hypothèse de variances égales	0,641	0,424	3,773	511	0,000	3,00368	0,79602	1,43980	4,56756
	Hypothèse de variances inégales			4,101	261,193	0,000	3,00368	0,73249	1,56134	4,44601

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة.

Statistiques de groupe

sex		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير الذات العام	ذكر	160	14,6375	3,97079	0,31392
	أنثى	353	14,3796	4,09931	0,21818
تقدير الذات الاجتماعي	ذكر	160	5,2188	1,67734	0,13261
	أنثى	353	5,3966	1,52859	0,08136
تقدير الذات الأسري	ذكر	160	8,1938	2,19919	0,17386
	أنثى	353	8,1105	2,24031	0,11924
تقدير الذات المدرسي	ذكر	160	4,9188	1,73739	0,13735
	أنثى	353	4,8215	1,87671	0,09989
self esteem	ذكر	160	32,6563	9,51401	0,75215
	أنثى	353	32,9263	7,13149	0,37957

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تقدير الذات العام	Hypothèse de variances égales	1,654	0,199	0,667	511	0,505	0,25790	0,38691	-0,50224	1,01803
	Hypothèse de variances inégales			0,675	316,373	0,500	0,25790	0,38229	-0,49426	1,01006
تقدير الذات الاجتماعي	Hypothèse de variances	0,809	0,369	-1,184	511	0,237	-0,17785	0,15024	-0,47301	0,11730
	Hypothèse de variances			-1,143	283,113	0,254	-0,17785	0,15557	-0,48408	0,12838
تقدير الذات الأسري	Hypothèse de variances égales	0,058	0,810	0,392	511	0,695	0,08327	0,21230	-0,33382	0,50036
	Hypothèse de variances inégales			0,395	312,522	0,693	0,08327	0,21082	-0,33154	0,49808
تقدير الذات المدرسي	Hypothèse de variances égales	2,444	0,119	0,556	511	0,578	0,09722	0,17483	-0,24626	0,44070
	Hypothèse de variances inégales			0,572	329,964	0,567	0,09722	0,16983	-0,23687	0,43131
self esteem	Hypothèse de variances égales	4,577	0,033	-0,356	511	0,722	-0,27010	0,75764	-1,75857	1,21838
	Hypothèse de variances inégales			-0,321	243,174	0,749	-0,27010	0,84250	-1,92962	1,38943

7-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة ولصالح التخصص العلمي.

Statistiques de groupe

specia		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير الذات العام	علمي	333	14,7237	4,03172	0,22094
	أدبي	180	13,9722	4,07120	0,30345
تقدير الذات الاجتماعي	علمي	333	5,3784	1,58335	0,08677
	أدبي	180	5,2722	1,56723	0,11681
تقدير الذات الأسري	علمي	333	8,1532	2,19336	0,12020
	أدبي	180	8,1056	2,29037	0,17071
تقدير الذات المدرسي	علمي	333	4,8919	1,80036	0,09866
	أدبي	180	4,7778	1,89547	0,14128
self esteem	علمي	333	33,0330	8,27186	0,45329
	أدبي	180	32,4889	7,30462	0,54445

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تقدير الذات العام	Hypothèse de variances égales	0,516	0,473	2,008	511	0,045	0,75150	0,37427	0,01621	1,48679
	Hypothèse de variances inégales			2,002	363,940	0,046	0,75150	0,37536	0,01336	1,48965
تقدير الذات الاجتماعي	Hypothèse de variances	0,013	0,908	0,727	511	0,467	0,10616	0,14596	-0,18060	0,39291
	Hypothèse de variances			0,730	370,240	0,466	0,10616	0,14551	-0,17998	0,39229
تقدير الذات الأسري	Hypothèse de variances égales	0,705	0,402	0,231	511	0,817	0,04760	0,20610	-0,35731	0,45251
	Hypothèse de variances inégales			0,228	353,605	0,820	0,04760	0,20878	-0,36301	0,45821
تقدير الذات المدرسي	Hypothèse de variances égales	0,774	0,379	0,672	511	0,502	0,11411	0,16969	-0,21926	0,44749
	Hypothèse de variances inégales			0,662	351,128	0,508	0,11411	0,17232	-0,22479	0,45302
self esteem	Hypothèse de variances égales	3,217	0,073	0,740	511	0,460	0,54414	0,73515	-0,90014	1,98842
	Hypothèse de variances inégales			0,768	407,576	0,443	0,54414	0,70845	-0,84853	1,93682

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بالنسبة لمتغير الإعادة لدى عينة الدراسة ولصالح غير المعيدين.

Statistiques de groupe

rodobl		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير الذات العام	معيد	132	15,0076	3,65182	0,31785
	غير معيد	381	14,2703	4,17674	0,21398
تقدير الذات الاجتماعي	معيد	132	5,5000	1,51582	0,13194
	غير معيد	381	5,2861	1,59590	0,08176
تقدير الذات الأسري	معيد	132	8,2803	2,07976	0,18102
	غير معيد	381	8,0866	2,27466	0,11653
تقدير الذات المدرسي	معيد	132	4,8485	1,81800	0,15824
	غير معيد	381	4,8530	1,84089	0,09431
self esteem	معيد	132	31,9470	10,21398	0,88901
	غير معيد	381	33,1522	6,97612	0,35740

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
تقدير الذات العام	Hypothèse de variances égales	4,060	0,044	1,803	511	0,072	0,73723	0,40890	-0,06610	1,54057
	Hypothèse de variances inégales			1,924	258,356	0,055	0,73723	0,38317	-0,01729	1,49176
تقدير الذات الاجتماعي	Hypothèse de variances	0,340	0,560	1,344	511	0,180	0,21391	0,15915	-0,09875	0,52657
	Hypothèse de variances inégales			1,378	238,794	0,169	0,21391	0,15521	-0,09185	0,51968
تقدير الذات الأسري	Hypothèse de variances égales	0,910	0,340	0,861	511	0,389	0,19369	0,22485	-0,24806	0,63544
	Hypothèse de variances inégales			0,900	247,430	0,369	0,19369	0,21529	-0,23034	0,61772
تقدير الذات المدرسي	Hypothèse de variances égales	0,006	0,938	-0,024	511	0,980	-0,00453	0,18533	-0,36864	0,35958
	Hypothèse de variances inégales			-0,025	230,572	0,980	-0,00453	0,18421	-0,36748	0,35842
self esteem	Hypothèse de variances égales	10,162	0,002	-1,504	511	0,133	-1,20526	0,80123	-2,77937	0,36884
	Hypothèse de variances inégales			-1,258	175,188	0,210	-1,20526	0,95816	-3,09629	0,68577

9- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للجنس لدى عينة الدراسة لصالح الذكور.

Statistiques de groupe

sex		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد الالتزام	ذكر	160	23,0625	6,03208	0,47688
	أنثى	353	23,2833	5,87698	0,31280
بعد التحكم	ذكر	160	24,0563	5,29892	0,41892
	أنثى	353	24,1558	5,10415	0,27167
بعد التحدي	ذكر	160	27,1813	6,15407	0,48652
	أنثى	353	26,6119	6,14730	0,32719
hardness	ذكر	160	73,1563	16,14811	1,27662
	أنثى	353	74,1530	14,40109	0,76649

Test des échantillons indépendants

		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
بعد الالتزام	Hypothèse de variances	0,230	0,632	-0,391	511	0,696	-0,22079	0,56474	-1,33029	0,88871
	Hypothèse de variances inégales			-0,387	300,154	0,699	-0,22079	0,57031	-1,34310	0,90153
بعد التحكم	Hypothèse de variances égales	0,003	0,956	-0,202	511	0,840	-0,09956	0,49230	-1,06673	0,86762
	Hypothèse de variances inégales			-0,199	297,119	0,842	-0,09956	0,49929	-1,08216	0,88304
بعد التحدي	Hypothèse de variances	0,003	0,959	0,971	511	0,332	0,56935	0,58606	-0,58204	1,72074
	Hypothèse de variances			0,971	306,979	0,332	0,56935	0,58631	-0,58434	1,72304
hardness	Hypothèse de variances égales	1,504	0,221	-0,699	511	0,485	-0,99672	1,42637	-3,79900	1,80555
	Hypothèse de variances inégales			-0,669	277,981	0,504	-0,99672	1,48905	-3,92797	1,93452

10-نصت الفرضية :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.

Statistiques de groupe

specia		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد الالتزام	علمي	333	23,5015	6,14367	0,33667
	أدبي	180	22,6833	5,46137	0,40707
بعد التحكم	علمي	333	24,3483	5,11365	0,28023
	أدبي	180	23,7111	5,23577	0,39025
بعد التحدي	علمي	333	27,2973	6,31873	0,34626
	أدبي	180	25,8500	5,72115	0,42643
hardness	علمي	333	73,9069	14,63349	0,80191
	أدبي	180	73,7222	15,58436	1,16159

Test des échantillons indépendants

		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
بعد الالتزام	Hypothèse de variances	4,203	0,041	1,496	511	0,135	0,81817	0,54708	-0,25664	1,89298
	Hypothèse de variances inégales			1,549	405,375	0,122	0,81817	0,52825	-0,22029	1,85662
بعد التحكم	Hypothèse de variances égales	0,000	0,996	1,336	511	0,182	0,63724	0,47706	-0,30001	1,57449
	Hypothèse de variances inégales			1,326	359,631	0,186	0,63724	0,48044	-0,30759	1,58206
بعد التحدي	Hypothèse de variances	2,704	0,101	2,558	511	0,011	1,44730	0,56581	0,33569	2,55890
	Hypothèse de variances inégales			2,635	399,280	0,009	1,44730	0,54931	0,36740	2,52720
hardness	Hypothèse de variances égales	0,317	0,573	0,133	511	0,894	0,18468	1,38523	-2,53676	2,90613
	Hypothèse de variances inégales			0,131	347,697	0,896	0,18468	1,41151	-2,59148	2,96085

11- نصت الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الصلابة النفسية بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح المعيدين.

Statistiques de groupe

rodobl		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بعد الالتزام	معيد	132	22,8788	6,01275	0,52334
	غير معيد	381	23,3307	5,89208	0,30186
بعد التحكم	معيد	132	23,7121	4,86384	0,42334
	غير معيد	381	24,2677	5,25825	0,26939
بعد التحدي	معيد	132	26,8864	6,09799	0,53076
	غير معيد	381	26,7559	6,17429	0,31632
hardness	معيد	132	72,6364	16,68261	1,45203
	غير معيد	381	74,2598	14,31371	0,73331

Test des échantillons indépendants

		des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
بعد الالتزام	Hypothèse de variances	0,269	0,604	-0,755	511	0,450	-0,45192	0,59823	-1,62722	0,72338
	Hypothèse de variances inégales			-0,748	224,113	0,455	-0,45192	0,60416	-1,64248	0,73864
بعد التحكم	Hypothèse de variances égales	1,361	0,244	-1,066	511	0,287	-0,55560	0,52115	-1,57945	0,46826
	Hypothèse de variances inégales			-1,107	244,736	0,269	-0,55560	0,50179	-1,54397	0,43278
بعد التحدي	Hypothèse de variances	0,505	0,477	0,210	511	0,834	0,13046	0,62162	-1,09079	1,35170
	Hypothèse de variances			0,211	230,557	0,833	0,13046	0,61787	-1,08694	1,34785
hardness	Hypothèse de variances égales	5,025	0,025	-1,075	511	0,283	-1,62348	1,51060	-4,59122	1,34426
	Hypothèse de variances inégales			-0,998	201,819	0,319	-1,62348	1,62670	-4,83099	1,58403

12-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير مركز الضبط تبعا لمتغيرالجنس لدى عينة الدراسة.

Statistiques de groupe

sex		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
locus control	ذكر	160	10,4875	3,37767	0,26703
	أنثى	353	10,8357	3,47085	0,18473

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
locus control	Hypothèse de variances égales	0,351	0,554	-1,061	511	0,289	-0,34819	0,32805	-0,99268	0,29630
	Hypothèse de variances inégales			-1,072	315,024	0,284	-0,34819	0,32470	-0,98705	0,29066

13-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للتخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.

Statistiques de groupe

specia		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
locus control	علمي	333	10,8198	3,37210	0,18479
	أدبي	180	10,5556	3,57243	0,26627

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
locus control	Hypothèse de variances égales	0,668	0,414	0,830	511	0,407	0,26426	0,31858	-0,36162	0,89014
	Hypothèse de variances inégales			0,815	349,260	0,415	0,26426	0,32411	-0,37319	0,90172

14- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مركز الضبط بالنسبة للإعادة لدى عينة الدراسة لصالح المعيدين.

Statistiques de groupe

rodobl		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
locus control	معيد	132	10,9848	3,38381	0,29452
	غير معيد	381	10,6378	3,46259	0,17739

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
locus control	Hypothèse de variances	0,002	0,966	0,998	511	0,319	0,34705	0,34769	-0,33602	1,03013
	Hypothèse de variances inégales			1,009	232,729	0,314	0,34705	0,34382	-0,33034	1,02445

15-"لتقدير الذات أثر في مركز الضبط لدى عينة الدراسة**:"**

Corrélations

		self esteem	locus control
self esteem	Corrélation de Pearson	1	-,285**
	Sig. (bilatérale)		0,000
	N	513	513
locus control	Corrélation de Pearson	-,285**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	
	N	513	513

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	self esteem[b]		Introduire

a. Variable dépendante : locus control

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles[b]

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,285[a]	0,081	0,079	3,30351	0,081	45,005	1	511	0,000	1,763

a. Prédicteurs : (Constante), self esteem

b. Variable dépendante : locus control

ANOVA[a]

Modèle		des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régressio	491,147	1	491,147	45,005	,000[b]
	de	5576,647	511	10,913		
	Total	6067,793	512			

a. Variable dépendante : locus control

b. Prédicteurs : (Constante), self esteem

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constant	14,777	0,621		23,794	0,000
	self	-0,123	0,018	-0,285	-6,709	0,000

a. Variable dépendante : locus control