الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كليةالعلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2017

الحالة النفسية وانعكاساتها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين

"دراسة ميدانية في بلدية أولاد عدي لقبالة"

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: التوجيه والإرشاد التربوي

إعداد الطالبة

علي صوشة ابتسام

إشراف الأستاذ

جعلاب نور الدين

السنة الجامعية: 2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

اشكر الله سبحانه وتعالى قبل كل شيء

يارب شكرك واجب محتم **** ها أنا أرفع بالشكر لك أتكلم

أتقدم بكل شكر وامتنان بالجميل للأستاذ" **جلاب نور الدين**" لقبوله الإشراف على مذكرتي ولنصائحه القيمة والمستضيئة بقدره والعارفة لفضله والعاجزة لشكره أقول شكرا

كما لا يفوتني إن أسجل بكل الإعزاز والتقدير اسمي آيات الشكر إلى كل من الأساتذة الذين تعلمنا من لحظهم قبل لفظهم وإلى كل من كان معي في كل خطوة من خطوات البحث حتى اكتمل

وفي الأخير لابد لكل من يلقى هذا الدعم أن يقدم بحثا يقرأ فإن وفقت فمن مورد كريم غرفت وان قصرت فشفيعي بأني بكل جهد سعيت.

ابتسام

ملخص الدراسة:

تهدف دراستنا إلى الكشف عن انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وللتحقق من الفرضيات اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وأداة البحث المتمثلة في استمارة استبيان مصممة من طرف الطالبة، تتضمن 36 بندا مقسمة إلى ثلاثة أبعاد، طبقت على عينة عشوائية من المعلمين، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية:

تنعكس الاضطرابات الانفعالية بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

- ينعكس القلق بمستوى عال على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس الخجل بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس الاكتئاب بمستوى منخفض على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

Étude Résumé:

Notre étude a pour but de révéler les conséquences des troubles émotionnels sur la réussite scolaire des élèves de cinquième année de l'école primaire du point de vue des enseignants, et de vérifier les hypothèses que nous avons adoptées dans cette étude, l'approche descriptive, et l'outil de recherche d'un questionnaire conçu par le demandeur, qui comprend 36 articles répartis en trois dimensions , appliquée à un échantillon aléatoire d'enseignants, et après le traitement statistique, nous avons atteint les résultats suivants:

Les troubles émotionnels se reflètent sur le niveau moyen de réussite scolaire chez les élèves de la cinquième année de la perspective des enseignants du primaire.

Les troubles émotionnels se reflètent sur le niveau moyen de réussite scolaire chez les élèves de la cinquième année de la perspective des enseignants du primaire.

- un niveau élevé de préoccupation se reflète sur la réussite scolaire des élèves de cinquième année des enseignants des écoles primaires du point de vue.

- reflète le niveau moyen de la honte sur la réussite scolaire des élèves de cinquième année des enseignants des écoles primaires du point de vue.

- reflète un faible niveau de la dépression sur la réussite scolaire chez les élèves de la cinquième année de la perspective des enseignants du primaire.

فهرس المحتويات

المـــــــوضوعات	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
مقدمة.....	أ- ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
الإشكالية.....	05
فرضيات الدراسة.....	06
أهداف الدراسة.....	07
أهمية الدراسة.....	07
تحديد مصطلحات الدراسة.....	08
الدراسات السابقة.....	09
التعقيب على الدراسات السابقة.....	12
الفصل الثاني: متغيرات الدراسة	
المحور الأول: الاضطرابات الانفعالية	
تمهيد.....	14
تعريف الاضطرابات الانفعالية.....	15
أسباب الاضطرابات الانفعالية.....	16
النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية.....	18
أنواع الاضطرابات الانفعالية.....	20
المحور الثاني: التحصيل الدراسي	
تمهيد.....	32

تعريف التحصيل الدراسي.....	33
أهداف التحصيل الدراسي.....	34
شروط التحصيل الدراسي.....	34
العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.....	37
أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي.....	35
قياس اختبارات التحصيل الدراسي.....	38
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.	
تمهيد.....	43
الدراسة الاستطلاعية.....	44
الخصائص السيكومترية.....	46
الدراسة الأساسية.....	50
منهج الدراسة.....	50
عينة الدراسة.....	51
أدوات الدراسة.....	52
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج.	
عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة	55
عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	56
عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	57
عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	58
استنتاج عام.....	59
الاقتراحات.....	60
خاتمة.....	62
قائمة المصادر المراجع.....	64

الملاحق.....	68

فهرس الجداول

01	يوضح عبارات الاستبيان في صورته النهائية.....	45
02	يوضح عبارات الاستبيان في صورته النهائية.....	45
03	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور القلق مع درجته الكلية.....	47
04	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الخجل مع درجته الكلية.....	48
05	يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور دالاكتئابمع درجته الكلية.....	49
06	يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لاستبيان الاضطرابات الانفعالية.....	49
07	يوضح ثبات استبيان الاضطرابات الانفعالية عن طريق التناسق الداخلي...	50
08	يمثل الدراجات الممنوحة لكل استجابات.....	52
09	يوضح مستوى انعكاس الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.....	55
10	يوضح مستوى انعكاس القلق على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.....	56
11	يوضح مستوى انعكاس الخجل على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة....	57
12	يوضح مستوى انعكاس الاكتئاب على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة...	58

مقدمة

مقدمة:

وجهت التربية والتعليم في القديم جل اهتمامها إلى حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات وحفظ أكبر قدر منها دون مراعاتها للجوانب الأخرى من شخصية التلميذ باعتباره نحور هام في عملية التعليم، وذلك بمراعاة خصائص نموه وكيفية تعلمه واكتسابه للخبرات، وهذا باعتبار التعليم عملية تأثير في الشخص الآخر من خلال ما يتم تقديمه من معلومات ومعارف مختلفة لإكساب التلميذ الخبرات اللازمة أو إحداث التغير في سلوكه.

والمكان المناسب الذي بساعد على تنمية هذه الجوانب هي المدرسة، التي تعتبر مؤسسة اجتماعية تربوية رسمية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه، والمتمثلة في إعداد الإنسان للحياة وهي ليست منعزلة على الهيكل الاجتماعي الذي يضمن وحدة المجتمع، من خلال توحيد الجهود نحو البناء والتطوير، وتزويد المتعلم بالمعارف وإعداده للتعامل مع العالم المادي والنفسي والاجتماعي، وإمداده بالمهارات الخاصة والضرورية لمتطلبات الوظائف، وتوجيهه توجيهاً سليماً تتوافق فيه مكتسباته مع رغباته وميولاته.

وتسعى كل منظومة تربوية إلى تفعيل وتحسين عملية التحصيل الدراسي، إلا أن مؤشرات القصور والتدني في مستوى تحصيل التلاميذ التي تظهر للعيان من خلال النسب المرتفعة في الرسوب، والتي ما هي إلا مؤشر عن وجود خلل يجب تداركه، وذلك نتيجة تأثير عوامل مختلفة، بيئية تتأثر بالمحيط الأسري، فالأوضاع الاقتصادية السيئة المتمثلة في الدخل الضعيف أو المعدوم، والمسكن الضيق غير المريح مما يسبب للتلميذ ضغوطات نفسية، وبالتالي يؤثر سلباً على نتائجهم الدراسية، وأيضا بعض المشكلات التعليمية أو الذاتية (تتعلق بالتلميذ نفسه) كغياب دافعية للتعلم، أو نقص التوافق المدرسي، أو لسوء التكيف التعليمي، أو نقص الإمكانيات العقلية، وغيرها.

وباعتبار أن للاضطرابات الانفعالية دور كبير في خفض المستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ارتأينا أن نسلط الضوء على هذا الموضوع ودراسته دراسة ميدانية من خلال الكشف عن مدى انعكاس الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وللإلمام بهذا الموضوع جاءت هذه الدراسة في أربعة

فصـول، الفصـل الأول تناولنـا فيـه إشـكالية الدراسـة وفرضـياتها وأهـدافها وأهميتهـا والتعريـف الإجرائـي بمتغيـرات الدراسـة بالإضـافة إلـى الدراسـات السـابقة التـي تناولـت هـذا الموضـوع، أمـا الفصل الثاني فتمحور حول متغيرات الدراسة والذي تناول محورين المحور الأول تناول المتغير الأول الاضـطرابات الانفعاليـة أمـا المحـور الثـاني فتنـاول المتغيـر الثـاني ألا وهـو التحصـيل الدراسي، وبالنسبة للفصل الثالث فقد تم فيه التركيز على الخطوات الإجرائية للدراسة، في حين تمحور الفصل الرابع حول عرض وتفسير النتائج المتوصل إليها.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد مصطلحات الدراسة
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

إن الفرد يتعرض في مختلف مراحل عمره للعديد من الاضطرابات الانفعالية المختلفة والتي تؤثر عليه سلباً في جوانب حياته الشخصية والاجتماعية، فالاضطرابات الانفعالية كما هو شائع بأنها حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو النقصان. **(زهران، 2005، ص:505).**

ولقد أخذت حالات الاضطراب الانفعالي جانباً مهماً وأساسياً في دراسة السلوك الإنساني للوقف على تحديد سمات الفرد ومستويات الشخصية وصولاً إلى التشخيص الصائب والتصنيف النافع في عمليات النمو والتعلم والتربية والتدريب، وكذلك لوضع التشخيص لكل حالة من حالات الاضطراب الانفعالي **(رشيد، 2004، ص:187).**

ونظراً لما تلعبه هذه الأخيرة من أهمية حازت على اهتمام العديد من الباحثين في دراساتهم، حيث أشارت دراسة الجاموس (2009) والتي تمحورت حول التعرف على الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين، فالاضطرابات الانفعالية كالقلق والخجل والاكتئاب تعد من العوامل التي تعيق التلاميذ في بلوغ مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي.

وبما أن التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في حياة التلاميذ وفي تقرير مصيرهم أثناء وجودهم في المدرسة فقد اهتم عدد من الباحثين بالكشف عن العوامل التي تعيق تحصيل التلميذ، وذلك عن طريق معرفة العوامل المؤثرة فيه سلباً كالقلق والخجل والاكتئاب، أو إيجاباً كالذكاء والقدرات الخاصة وغيرها.

وتظهر الاضطرابات الانفعالية بدرجات متفاوتة في مختلف مراحل التعليم الابتدائي، غير أنها تظهر بشدة وجلاء عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لأن تلك المرحلة مصيرية فيما يتعلق بهم، وانطلاقاً من المعايشة الميدانية لواقع الدراسة، والاحتكاك بأساتذة ومعلمي أقسام السنة الخامسة ابتدائي، تم ملاحظة الكثير من الحالات لدى التلاميذ يشكون فيها من الصداع وآلام المعدة، النسيان، ضعف التركيز أثناء الامتحانات، وتعد هذه أعراضاً للاضطرابات الانفعالية.

ونظراً لحساسية هذه المشكلة وتأثيرها المباشر وغير المباشر على تمدرس المتعلمين خاصة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المقبلين على اجتياز امتحان نهاية التعليم الابتدائي، لم تلقى هذه المشكلة اهتماما كافيا من الباحثين، لذلك ارتأينا الخوض في هذا الموضوع محاولة منا تسليط الضوء على انعكاس الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وذلك من خلال الإجابة على تساؤل رئيسي ترتب عليه جملة من التساؤلات الفرعية.

السؤال العام:

- ما مدى انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

التساؤلات الفرعية:

- ما مدى انعكاس القلق على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

- ما مدى انعكاس الخجل على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

- ما مدى انعكاس الاكتئاب على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- تنعكس الاضطرابات الانفعالية بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

الفرضيات الفرعية:

- ينعكس القلق بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس الخجل بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس الاكتئاب بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

3. أهداف الدراسة:

الكشف عن انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية وذلك من خلال:

- التعرف على انعكاسات القلق على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على انعكاسات الخجل على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على انعكاسات الاكتئاب على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

4. أهمية الدراسة:

إن الإنسان يتعرض للعديد من المواقف والأحداث، إما أن يكون قوياً ويخرج منها بسلام وأقوى من ذي قبل، أو تجده يهزم أمام هذه المواقف والأحداث ويتعرض للإصابة ببعض الاضطرابات المختلفة إما أن تكون اضطرابات سلوكية أو انفعالية أو غيرها.

فأهمية هذه الدراسة تبرز في أنها تتناول أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس والمتمثلة في الاضطرابات الانفعالية، التي تعتبر حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو النقصان، وأيضا محاولة الكشف عن مدى انعكاساتها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وبالتركيز على الاضطرابات الانفعالية التي يعاني منها أفراد الدراسة كالقلق والخجل والاكتئاب، والاستفادة من نتائج البحث ووضع خطط وطرق لعلاج هذه الاضطرابات والتقليل منها.

5. تحديد مصطلحات الدراسة:

الاضطرابات الانفعالية:

التعريف الإجرائي: هي حالة انفعالية تظهر لدى بعض المتعلمين، تتميز بردود فعل لا تتناسب مع طبيعة الموقف السلوكي برمته، تؤثر على سلوك المتعلم خاصة خلال المسارات الدراسية المصيرية، وتظهر من خلال حالات:

- **القلق:** هو الشعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب معين أو هو حالة انفعالية مركبة غير سارة.

- **الخجل:** يعرفه الدريني على أنه "ميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة".

- **الاكتئاب:** يعرفه زهران بأنه ""عبارة عن سوء توافق يكون شكلاً من أشكال الانسحاب ووجود الكره أو العدوان المكبوت.

ويعبر عنها في الدراسة الحالية من خلال استجابات أفراد العينة على استبيان الاضطرابات الانفعالية.

التحصيل الدراسي:

يعرفه قاموس علم النفس بأنه "مستوى من كفاءة الإنجاز في المدرسة بمكن تحديده بواسطة الاختبارات المقننة لتقويم عمل الطالب".

تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

هم تلاميذ الذين يزاولون دراستهم في أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والذين تتراوح أعمارهم ما بين 9-11 سنة، ويتميزون بخصائص نمائية معينة.

6. الدراسات السابقة:

6. 1- الدراسات التي تناولت الاضطرابات الانفعالية:

الدراسة الأولى: دراسة "أسامة عبد الغني محمد أبو جاموس"، والتي جاءت تحت عنوان "الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين"، 1430 هـ - 2009م، جاءت بهدف التعارف على الاضطرابات الانفعالية بأبعادها الثلاثة وهي: الاكتئاب والخجل ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين من محافظة زقيع، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغ عددهم 194 طالب وطالبة موزعين على كلا الجنسين بواقع 84 طالب و110 طالبة، أما أدوات الدراسة فتمثلت في استبانة الاضطرابات الانفعالية، ولقد استخدم الباحث العديد من التقنيات الإحصائية ومن بينها التكرار، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، النسب المئوية، ومعاملي الارتباط "بيرسون وسبيرمان"، ولقد توصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن اضطراب الخجل هو أكثر اضطرابات الدراسة وزناً لدى طالبات الحادي عشر ثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات الانفعالية تعزي لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات تعزي لمتغير الجنس وقد كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في البعد الانفعالي.

الدراسة الثانية: دراسة "حنان بنت أسعد محمود خوج"، جاءت بعنوان "الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية"، 2002م، هدفت هذه الدراسة على الكشف عن العلاقة بين كل من الخجل والشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية، أيضا في الكشف عن الفروق في الخجل والشعور بالوحدة النفسية نتيجة اختلاف العمر الزمني، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد شملت 484 طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، كما استخدمت مجموعة من الأدوات منها: مقياس الخجل للدريني (د.ت)، مقياس الشعور بالوحدة النفسية للدسوقي 1998م، ولقد

استخدمت الباحثة العديد من الأساليب الإحصائية تمثلت في: معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين أحادي الاتجاه، ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- توجد علاقة ارتباطية بين الخجل والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة.
- توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب العقابي للأب والخجل لدى العينة الكلية.

الدراسة الثالثة: دراسة "عبد العزيز حدار" بعنوان "الاكتئاب وعلاقته باختلال التفكير السنني والتحكم المدرك من منظور الاتجاه المعرفي"، 2006، هدفت الدراسة إلى تبيين إذ كان هناك ارتباط دال بين الاكتئاب والمستوى المنخفض لكل من التفكير السنني والتحكم المدرس، بالإضافة إلى التعرف على مدى ارتباط كل مكون من مكونات التفكير السنني وعلى درجة التحكم المدرك والاكتئاب، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، أما بالنسبة للعينة فلقد بلغ عددها 31 فرد من كلا الجنسين يتراوح عدد الذكور 7 والإناث 24، أما أدوات الدراسة فهي مقياس قائمة بيك للاكتئاب والتحكم المدرك ليولهوس، أما الأساليب الإحصائية المتبعة فهي: المتوسطات، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، وبالنسبة للنتائج فقد توصلت إلى نتائج أهمها:

- وجود ارتباط بين اختلال التفكير السنني والتحكم المدرك المنخفض والاكتئاب.

6. 2- الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

الدراسة الأولى: دراسة "يخلف رفيقة" والتي جاءت بعنوان "رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي" 2004-2005، هدفت الدراسة إلى دراسة أهمية الروضة في إزالة العوائق التي تواجه الطفل عند التحاقه بها، والتأكد من حقيقة أهمية الدور التحضيري للطفل قبل المدرسة، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، أما بالنسبة للعينة فقد بلغ عددها 102 تلميذ من الذين التحقوا بالروضة، كما تناولت الدراسة مجموعة من الأدوات تمثلت في: الملاحظة، الاستمارة، المقابلة، أما بخصوص الأساليب الإحصائية فنجد النسب المئوية، الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ***SPSS***، معامل الارتباط بيرسون، وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- لرياض الأطفال دور كبير في التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور الابتدائي.
- لرياض الأطفال دور في اكتساب المهارات والمفاهيم والاستعدادات المعرفية للتلاميذ الملتحقين بها مما تجعلهم أكثر قدرة على التحصيل الدراسي.

الدراسة الثانية: دراسة "رغينة نوال" والتي جاءت بعنوان "دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي"، 2007-2008، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين ظروف الأسرة الاجتماعية والتحصيل الدراسي للأبناء، وأيضا البحث عن صيغة ملائمة تسمح بتحسين دور الأسرة اتجاه الأبناء بغض النظر عن ظروفها الاجتماعية، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما بالنسبة للعينة فلقد بلغ عددهم 22915 تلميذ وتلميذة، 11333 إناث و11582 ذكور، كما استخدمت الاستبيان والمقابلة كأدوات للدراسة، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المتمثلة في: الانحراف المعياري، التكرارات، معامل الارتباط بيرسون، ولقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- تكامل الظروف الاجتماعية والمادية للأسرة يؤدي إلى نتائج مرضية في التحصيل الدراسي للأبناء.

الدراسة الثالثة: دراسة "رنا محمد سعيد عباس" بعنوان "أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام"، 1990-1991، هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي العام، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، أما بالنسبة للعينة فلقد بلغ عددهم 208 طالب وطالبة (102 طالب) و(106 طالبة)، أما أدوات الدراسة فهي استبانة قلق الامتحان التي طورتها الباحثة بما يلاءم البيئة الفلسطينية، أما الأساليب الإحصائية المتبعة فهي: معامل ارتباط بيرسون، اختبار وتحليل التباين الثنائي، وبالنسبة للنتائج فقد توصلت إلى نتائج أهمها:

- وجود ارتباط سالب بين قلق الامتحان ودرجات التحصيل الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى القلق تعزي إلى متغير جنسي.

7. التعقيب على الدراسات السابقة:

انطلاقاً من استعراض الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى:

تشابهت دراستنا الحالية في بعض الأمور مع الدراسات السابقة منها أهداف الدراسة مثل دراسة "رنا محمد سعيد عباس" (1990-1991) في البحث عن العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، كما تشابهت في المنهج المستخدم فمعظمها تناولت المنهج الوصفي في دراستها ماعدا دراسة "رنا محمد سعيد عباس" فتناولت المنهج التجريبي، كما اتفقت دراستنا مع الدراسات السابقة في بعض الأدوات ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة "رغينة نوال" (2007-2008)، ودراسة "عبد العزيز حدار" (2006).

كما استفدنا من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية في ضبط متغير الدراسة، استخدام المنهج المناسب، كذا اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وفي تصميم أداة الاستبيان.

الفصل الثاني

متغيرات الدراســـــة

المحور الأول: الاضطرابات الانفعالية

تمهيد

1. **تعريف الاضطرابات الانفعالية**
2. **أسباب الاضطرابات الانفعالية**
3. **النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية**
4. **أنواع الاضطرابات الانفعالية**

المحور الثاني: التحصيل الدراسي

تمهيد

1. **تعريف التحصيل الدراسي**
2. **أهداف التحصيل الدراسي**
3. **شروط التحصيل الدراسي**
4. **العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي**
5. **قياس اختبارات التحصيل الدراسي**
6. **أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي**
7. **صعوبات التحصيل الدراسي**

المحور الأول: الاضطرابات الانفعالية

تمهيد:

إن الإنسان يتعرض للعديد من المواقف والأحداث أما أن تكون قريا ويخرج منها بسلام، أو تجده ينهزم أمام هذه المواقف والأحداث ويتعرض للإصابة ببعض الاضطرابات المختلفة التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية وغيرها ومن هنا سنتعرف على الاضطرابات وما أشبابها وصور من الاضطرابات، ولقد تم اختيار ثلاثة أنواع من الاضطرابات لدراستها وهي القلق، الخجل، الاكتئاب، وذلك لكثرة استخدام هذه الأنواع في الدراسات السابقة دون غيرها.

وسنستعرض في هذا المحور إلى تعريف الاضطرابات الانفعالية وأسبابها وأهم النظريات المفسرة لها.

1. تعريف الاضطرابات الانفعالية:

أ. لغـة :

لقد جاءت كلمة الاضطراب في المعجم العربي الأساسي (1988، ص:767-768) من "ض ر ب" حيث أنها تدل على:

- الشيء: تحرك على غير انتظام" اضطراب الموج، اضطراب البرق في السحاب.
- البحر: تموج والأمر: افتل القوم تضاربوا" الشخص أحس بقلق وحيرة.

وجاءت كلمة الانفعال في الرائد معجم ألقباني قي اللغة والإعلام **(2005، ص:161)** انفعال "ف ع ل" مصدر انفعل" شدة التأثير .انفعل انفعالا، اشتد تأثيره.

ب. اصطلاحا.

هناك تعريفات عديدة للاضطرابات الانفعالية وهي:

- يقول زهران(2005، ص:420) إن الانفعال هو حالة شعورية مركبة يصاحبها نشاط جسمي وفيزيولوجي مميز والسلوك الانفعالي سلوك مركب يعبر إما عن السواء أو يعبر عن الاضطراب الانفعالي.

- ويعرفها تعريف آخر بأن الاضطراب الانفعالي حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو النقصان، فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف حقا لا يعتبر اضطرابا انفعاليا بل يعتبر استجابة انفعالية عادية وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فإنه يعتبر اضطرابا انفعاليا.

- أما الروسان (2001، ص:230) فيقول بأنها ذلك السلوك الانفعالي المتطرف والمزمن والذي يعبر عن توقعات المجتمع وثقافته ومعاييره.

- تعرفها قطامي (1999، ص:25-26) بأنها عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية ولانفعالية والسلوكية، مقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلاً.

- أما يحي (2000، ص:17) فيعرفها من خلال الأفراد المضطربين بأنهم هم غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وباء عليه يتأثر تحصيلهم الأكاديمي وكذلك علاقاتهم الشخصية مع المعلمين والزملاء.

2. أسباب الاضطرابات الانفعالية:

فيما يلي أهم أسباب الاضطرابات الانفعالية

2. 1- الأسباب الحيوية:

القصور الجسمي والإصابات، والعاهات والتشوهات الجسمية والمرض المزمن مثل: الصرع وعدم التوافق مع هذه الحالات.

2. 2- الأسباب النفسية:

الإحباط والفشل والرفض والجوع الانفعالي ونقص الأمن الانفعالي، والصدمات العنيفة في الطفولة، والتوحد مع الوالدين المضطربين انفعاليا أو أحدهما، وعدوى الخوف من الكبار، والتسلط والقسوة في المعاملة، والضغوط الموجهة للفرد ووجود الفرد في مواقف جديدة دون الاستعداد لها، والقصور العقلي.

2. 3- الأسباب الاجتماعية:

البيئة الأسرية المضطربة (السلوك المنحرف) والشجار والانفصال والطلاق والانفصال عن الوالدين وغياب أحد الوالدين أو كليهما والحرمان العاطفي، والوالدين العصبيان وأسلوب التربية الخاطئ، وأخطاء التدريب على النظافة وغيرها، والتفرقة في المعاملة بين الأخوة، وتفضيل جنس على الآخر، والسلطة الوالدية الزائدة، والاتجاهات السلبية لدى الوالدين، والبيئة المدرسية المضطربة مثل: الإهمال المدرسي وتهكمهم وسوء المعاملة والعقاب واضطراب العلاقة مع الزملاء والامتحانات القاسية والمخيفة. **(زهران، 2005، ص:420-421).**

3. أثر الاضطرابات الجسمية والمعرفية على الاضطرابات الانفعالية

3. 1- اضطرابات فيسولوجية:

قد يتعرض الشخص لموافق ضاغطة من شأنها أن تجعله يعيش في توتر واضطراب نفسي لمدة طويلة، أو أن الانفعال يتبعه دائما تغيرات في ضغط الدم والتنفس، تلحق المرء بسببه اضطرابات هضمية ويصفر وجهه أو يحمر جلده ويتوهج، فإن استمرت هذه التوترات قد تصبح التغيرات الجسمية أو الفيسيولوجية السابقة مزمنة وتؤدي إلى أمراض عضوية معينة.

(الحنفي، 2005، ص:185)

بعض الاضطرابات الفيسولوجية التي تصيب الإنسان قد تؤثر على بنيانه النفسي، وتظهر بعض الاضطرابات الانفعالية وذلك حسب طبيعة الاضطراب الفيسولوجي، حيث أن الاضطراب الخفيف ينتهي بانتهاء الاضطراب مباشرة، أما الاضطراب المزمن فيبقى أثره في نفس المصاب.

3. 2- اضطرابات معرفية:

إن العمليات المعرفية تشير إلى النشاط العقلي المتضمن التفكير، التعلم، استعمال اللغة، فهم المعلومات والمفاهيم عندما يصير الفرد على وعي بهذه العمليات وضبطها وقيادة عمليات التعلم يكون قد أتقن ما يسمى وراء المعرفة أو التفكير في التفكير.

(الريماوي وآخرون، 2006، ص:34).

وتعتبر العمليات المعرفية أساسية في إتزان الفرد وتجعله يساير الحياة بكافة جوانبها وفعالياتها كأي فرد له مسؤولياته ومهامه، وأي خلل في هذا المكون أو جزء منه يؤدي إلى اضطراب معرفي كلي أو جزئي.

4. النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية:

4. 1- النظرية السلوكية

تعتبر أن الاضطرابات هي سلوكيات متعلمة شأنها في ذلك شأن السلوك المتعلم السوي، وهي نتاج تعلم خاطئ في التربية.**(العزة وعبد الهادي، 1999، ص:84).**

يتلخص محتوى النظرية السلوكية بعبارة " السلوك محكوم بنتائجه"، وتهتم النظرية السلوكية بالسلوك الظاهر غير الملائم وتصميم برنامج التدخل المناسب للعمل على تغيير السلوك الملاحظ وتعديله. **(يحي، 2000، ص:40).**

4. 2- النظرية البيئية:

تقوم على مبدأ أن الاضطرابات الانفعالية التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم أو من الطفل وحده، بل هي نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به، ويقول البيئيون أن حدوث الاضطراب الانفعالي لدى الأفراد يعتمد على نوع البيئة التي ينمو بها، فالبيئة السليمة لا تؤدي إلى حدوث اضطراب لدى الأطفال.

فالمضطربون هم غير السعيدين وغير القادرين على موافقة أنفسهم مع قدراتهم واهتماماتهم، وبشكل عام المضطرب انفعاليا هو الذي لديه نماذج سلوكية كثيرة فاشلة بالمقابل مع النماذج السلوكية الناجحة. **(يحي، 2000، ص:53).**

4. 3- النظرية البيوفيسيولوجية:

أشار كيرك إلى أنه خلال العقود القليلة الماضية كان هناك ميل شديد للاعتقاد بأن المشاكل السلوكية في المحيط الاجتماعي تعود إلى التفاعل القائم بين الطفل وأسرته، أو بين الطفل ورفاقه وجيرانه والجوانب الاجتماعية الموجودة في المجتمع، وفي السنوات الأخيرة بدأت العوامل البيولوجية تأخذ مكانا كعوامل مسببة للاضطرابات السلوكية والانفعالية.

(يحي، 2000، ص:64).

يعتقد بعض المختصين أن كل الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد البيولوجي، ومع أن هذا الاستعداد قد لا يكون السبب في الاضطراب، إلا أنه قد يدفع الطفل إلى الإصابة

بالاضطراب أو المشاكل، فالأدلة على الأسباب البيولوجية واضحة أكثر في الاضطرابات الانفعالية الشديدة جداً، وأن معايير وأسباب نشوء المشاكل الخلل العقلي والدماغي، ليست فقط البيئة فحسب بل هي أيضا عضوية وراثية. **(يحي، 2000، ص:65)**.

4. 4- النظرية التحليلية:

ترى هذه النظرية أن الصراع بين الذات مع العالم الخارجي، ومن ناحية بين الذات والهو، من ناحية أخرى يعتبر سببا في السلوك المرضي، حيث يحاول الأنا الأعلى كبح جماع الرغبات والميول عند الفرد الذي يؤدي إلى آليات الدفاع والصراع الناشئ بين الرغبات الجنسية عند الفرد والأخلاق. **(العزة وعبد الهادي، 1999، ص:22)**.

ومن ناحية أخرى ترى هذه النظرية أن الاضطرابات تحدث للفرد من خلال عملية سعي الفرد وراء الكمال، ويرى بأن تاريخ حياة البشرية ماهو إلا تاريخ الشعور بالنقص.

(العزة وعبد الهادي، 1999، ص:26).

4. 5- نظرية الذات لـ "كارل روجرز":

يقول روجرز إن أي إحباط يعوق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد ونقص احترام الذات، وأكثر ما يؤدي إلى الاضطراب هو التهديد الذي يمكن أن يأخذ أشكالا مختلفة، ولكنه يكون موجها إلى بناء الذات ومفهومنا عن ذواتنا، ويحدث التهديد تبعا لإدراكاتنا المختلفة للخبرات التي يمر بها والذي يحمله الفرد، والذي يوجه عملية الانتقادات للخبرات، فإذا كان النظام القيم الذي لدينا مأخوذ عن الآخرين وليس نابعا عن الأصالة، فإننا نستمر في الضياع، أو أننا لا نكون أصحاب ذواتنا.

ينشأ الاضطراب النفسي من وجود شروط لأهمية تقف حائلا بين الفرد وإشباع حاجاته للاعتبار الإيجابي من جانب الآخرين، مما يضطره إلى إنكار جانب من خبراته، ومحاولة إبعادها أو تشويه الواقع، وبذلك لا تضاف الخبرة إلى الذات وينشأ عدم التطابق.

(منسي ومنسي، 2004، ص:195).

إن النظريات التي درست الاضطرابات الانفعالية أخذتها من جانب واحد، إما العامل الوراثي أو العامل البيئي وما يدور من حوله من أحداث أو صراعات داخل النفس البشرية أو دراسة السلوك الظاهر.

ويعتبر هذا الأمر غير واضح، حيث أن النفس البشرية معقدة التركيب، فلا نستطيع أن نجزم بأن تكوينها وراثي فقط أو مكتسبة.

5. أنواع الاضطرابات الانفعالية:

5. 1- القلق:

5. 1. 1- تعريف القلق:

المفهوم اللغوي:

تقول العرب أقلق المرء الشيء أي حركه من مكانه، وأقلق القوم السيوف، أي حركوها من أغمادها، فالقلق إذا الحركة والاضطراب وهو عكس الطمأنينة.

(ابن منظور، 1988، ص:287).

هذا بالنسبة للمعاجم العربية كما يعرف في المعاجم الإنجليزية على نفس النحو حيث يعرف في معجم اكسفورد AXFORD على أنه: "إحساس مزعج في العقل ينشأ من الخوف وعدم التأكد من المستقبل. *(Hornby, 1989)*.

المفهوم الاصطلاحي:

يعرف القلق على أنه حالة نفسية تتصف بالتوتر والخوف والتوقع سواء أكان ذلك حيال أمور محددة أو غامضة، وقد يكون هذا الانفعال عارضا، وهو ما يعرفه كل الناس، كما يعرفون لحظات الحزن والأسى والألم، ثم ينقضي هذا الإحساس بانقضاء أسبابه وقد يكون مزمنا.

(السباعي، "د.ت"، ص:10)

عرف محمد (2004، ص:241) القلق بأنه: "حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال مراعاة الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف".

أما البليشي _(2004، ص:18) فيعرفه كحالة: هو عبارة عن حالة انفعالية مؤقتة يشعر بها الإنسان عندما يدرك تهديد في الموقف، فينشط جهازه العصبي اللا إرادي وتتوتر عضلاته، ويستعد لمواجهة هذا التهديد وتزول هذه الحالة بزوال مصدر التهديد

5. 1. 2- أنواع القلق:

القلق الظاهر: يقصد به بصورة أساسية وجود علاقات فيسيولوجية مميزة مع وجود سلوك التجنب والتفادي، كذلك إنه القلق الذي يمكن للآخرين إدراكه.

القلق الخفي الكامل: وهو القلق غير الفعال أو غير القائم بالفعل ولكن إن قوبل بالقلق الظاهر فإنه يحمل دلالات القلق، أي أنه عملي وقائم بالفعل، ولكنه إذ قوبل بالقلق انفعالا فإنه من المستحيل بالنسبة له أن يكون فعالا وقائما بالفعل ولا يمكن أن يرى أو يجرب.

القلق الواعي والقلق غير الواعي: حيث يصنف الاكلينيكيون القلق غالبا على أنه واعٍ أو غير واعٍ، ويتركز اهتمام واضعي هذين المصطلحين في الجانب الذاتي من مظاهر القلق، ويترادف الوعي بمعناه مع القدرة على التعبير عن الشيء الوصفي، ووصفه بالألفاظ، وبناء عليه فإن القلق الواعي يثير القلق غير الواعي للاستجابة الفيسيولوجية أو السلوكية أو إحداهما أو كليهما المميزة له في غياب التقدير الذاتي.

القلق الحاد: يحدث في القلق الحاد نوبات فجائية في الأعراض الحادة التي تسيطر على المرض لعدة دقائق في المرة الواحدة، تبعث فيه حالة من الرعب المرضي يقولون أنه أكثر إيلاما من أية حالة جسمانية حادة.

القلق المزمن: يحتوي على أعراض أقل حدة وقد يكون الشكلان من المعوقات مما تجعل المريض يسعى لمساعدة الطبيب. **(محمد، 2004، ص:243-244).**

وكما يرى التحليليون أن القلق نوعين:

أ. القلق الموضعي(السوي) حيث يكون المصدر خارجيا وموجودا بالفعل وهو قلق واقعي، ويحدث هذا القلق لدى الأسوياء والعاديين في مواقف الانتظار، والتوقف مثل: موقف الامتحان أو الانتقال إلى بيئة جديدة أو مواجهة خطر حقيقي.

ب. القلق العصابي: هو داخلي المصدر لا يمكن تجنبه أو تجنب مصدره فأسبابه لا شعورية، دوافعه مكبوتة غير معروفة، وهذا النوع من القلق يكون غير محتمل، وقد يظهر دون وجود أسباب خارجية، أو نتيجة لوجود أسباب خارجية واهمة لا تتناسب مع شدته.

وهذا القلق العصابي إما أن يكون قلق الأنا اتجاه الهو، ويسمى في هذه الحالة القلق الهائم أو القلق الهيلة، وإما أن يكون قلق الأنا اتجاه الأنا العليا ويسمى في هذه الحالة القلق الأخلاقي (مشاعر الإثم، والخزي، والاشمئزاز). **(داوود وآخرون، 1992، ص:284).**

5. 1. 3- النظريات المفسرة للقلق:

أ. المدرسة التحليلية:

توضح هذه المدرسة أن القلق يكون بداية الأمراض العصابية والذهانية، فالفرد عندما يشعر بالقلق يواجه موقفا يود التخلص منه بسرعة، فهو يعيش التوتر الذي لا يستطيع تحمله لفترة طويلة، ومن هنا فإنه يلجأ إلى كبت الصراع ثم ينكص (يرتد) إلى مرحلة من مراحل طفولته، حيث يستخدم الحيل الدفاعية المميزة لهذه المرحلة ومن ثم تتولد لديه الأعراض العصابية أو الذهانية تبعا للمرحلة التي إرتدَّ إليها، ومن هنا فإن القلق العصابي هو المادة الخام التي تصنع منها كل الأمراض النفسية والعقلية.

أما "هورني" فلقد أكدت على أهمية دراسة العلاقات الإنسانية في نشأة القلق، فعندما تكون العلاقات الإنسانية للطفل غير ملائمة ينشأ لديه قلق قاعدي(أساسي) تصفه "هورني" على أنه شعور بالعزلة والعجز في عالم عدائي، وترى "هورنيط أن الشخص العصابي يكون لنفسه صورة مثالية عن ذاته كوسيلة للهروب من مشكلاته مع الآخرين ومن القلق القاعدي لعزلته وعجز ذاته الواقعية. **(داوود وآخرون، 1992، ص:284-285)**

ب. المدرسة السلوكية:

قامت النظرية السلوكية على تحليل السلوك إلى وحدات من المثير والاستجابة، والقلق في التصور السلوكي يمدنا بأساس دافعي للتوافق مادام أننا نعتبره كخبرة غير سارة، وأي خفض للقلق ينظر إليه كهدف له أهميته، كما ينظر إلى القلق باعتباره يمدنا بأدلة تستثير ميكانيزمات

متعددة للتوافق، فالتعلم الشرطي الكلاسيكي عند "بافلوف" يمدنا بتصور عن اكتساب القلق من خلال العصاب التجريبي ويرى سيد غنيم(1973) أن العصاب التجريبي يتميز بالصفات التالية.

- إن السلوك هو نتيجة ضغط وتوتر وصراع، ففي جميع التجارب التي من هذا القبيل فإنه ليس ثمة شك أن صراعا ما قد ظهر بوضوح بين نزعات الفعل المعززة ونزاعات الفعل غير المعززة.
- إن السلوك العصابي يتميز بالقلق وهذا يتضمن العقاب في أي نوع كان.
- إن السلوك العصابي يتسم بمجموعة من الأعراض التي تعتبر غير عادية في نظر المعايير الاجتماعية.

ويرى الكلاسيكيون (بافلوف، واطسون) أن القلق يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل الحاجز ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق، بالتالي فإن العقاب السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية لتعديل السلوك، ولعل أهم ما أكده السلوكيون أن القلق هو استجابة شرطية مؤلمة.

(السيد عثمان، 2001، ص:24).

ج. المدرسة المعرفية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القلق مجموعة من الخبرات التي يمر بها الطفل والتي أشعرته بالعجز بسبب اختلال توازنه، مما يترتب عليه نقص في تراكيبه المعرفية الممثلة للخبرات التي من شأنها التقليل من هذا الشعور، مما يشعر الطفل بأنه دائما في حالات نمائية لا تسمح له بتطوير أبنيته المرتبطة بالخبرات المهمة له مثل: الخبرات المدرسية، ويمكن أن تستمر معه هذه الحالات في كل موقف يشعر فيه بنقص في المعرفة، وهذا في حالة أن تكون خبرة العجز لديه هي التي تشعره بأنه ليس لديه المقدرة والمعرفة لإدراك الحقائق التي يواجهها.

كما يرون أن القلق ينتج عن تقييم الفرد لموقف مهدد، يتضمن هذا التقييم عناصر رمزية متوقعة، وهو رمزي لأنه يثار بواسطة الأفكار والقيم والأنظمة المعرفية بدل الأحداث المحسوسة والمباشرة، أي أن أصل القلق هو الأفكار اللا منطقية الموجودة عند الإنسان ونظرته تجاه الأشياء والحوادث. **(محمد عثمان، 2006، ص:03).**

5. 1. 4- أسباب القلق:

يرجع المحللون النفسانيون سبب حدوث"عصاب القلق" إلى كبت الشخص للسبب الذي أحدث القلق والعجز عن كبت القلق نفسه، مما يدل على عجز الآليات الدفاعية مثل: الكبت والنقل وتكوين رد الفعل والرفض (الإنكار) عن قيامها بمهامها، ويرجع ذلك إلى خبرات مؤلمة وشديدة في الماضي. **(عشوي،2010، ص:305).**

وإضافة إلى ذلك هناك أسباب أخرى أوردها "حامد زهران" وهي:

- الاستعداد الوراثي في بعض الحالات وقد تختلط العوامل الوراثية بالعوامل البيئية.
- الاستعداد النفسي (الضعف النفسي العام) والشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية بالنسبة لمكانة الفرد وأهدافه أو المتاعي أو الخسائر المفاجئة والصدمات النفسية والشعور بالذنب والخوف من العقاب وتوقعه من الأسباب النفسية، كذلك الصراع بين الدوافع والاتجاهات والإحباط والفشل.
- مواقف الحياة الضاغطة والضغوط الحضارية والثقافية
- مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة.
- التعرض للحوادث والخبرات الحادة (اقتصاديا أو عاطفيا أو تربويا) والخبرات الجنسية الصادمة خاصة في الطفولة والمراهقة والإرهاق الجسمي والتعب والمرض وظروف الحرب.

(زهران، 1997، ص:485-486).

5. 1. 5- القلق وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

يتعرض الطلاب عادة للقلق في حياتهم الدراسية، وهذا القلق يؤدي في بعض الأحيان إلى توترات نفسية أو إلى سوء التوافق الدراسي، ويعاني بعض الطلاب نتيجة لهذه التوترات من القلق التحصيلي أو قلق الامتحان.

وهناك عوامل أساسية مسؤولة عن ذلك مثل: المناهج غير المرنة التي تدرس لجميع التلاميذ بنفس الطريقة دون مراعاة الفروق الفردية بينهم، ويرتبط القلق لدى بعض التلاميذ بالمدرسة بصفة عامة أو بموقف خاص في الفصل كقسوة المدرس أو صعوبة المادة الدراسية.

(البليشي، 2004، ص:19).

ويهتم التربويون بدراسة قلق الاختبار *Anxietif Text* وهو قلق وتوتر وخوف من الاختبارات والامتحانات ويشاهد لدى الطلاب وأولياء الأمور، ويجب التخلص من قلق الامتحان ضمانا لحسن الأداء والإنجاز. **(زهران، 1997، ص:489)**.

5. 1. 6- علاج القلق:

عندما نتحدث عن علاج القلق لا نقصد به أننا سنجد وصفة دواء جاهزة وفعالة تصف العلاج ببساطة وينتهي الأمر، فالمسألة أكبر من ذلك حيث أننا سنحاول الاقتراب والبحث عن مخرج وعلاج يحل مشكلة القلق.

ومن بين الطرق العلاجية العلاج النفسي ويستخدم أكثر العلاج النفسي المباشر الذي يعتمد على التفسير والتشجيع والإيحاء والتوجيه والاستماع إلى صراعات المريض.

5. 2- الخجل:

5. 2. 1- تعريف الخجل:

لغة:

لقد جاءت كلمة الخجل في المعجم العربي الأساسي **(1988، ص:382)** من مصدر خجل يخجل خجلا، خجول، وخجل خجلان، وهي احمرار الوجه بطريقة لا إرادية عند الشعور بالحرج أو الارتباك.

أما في الرائد معجم الألفبائي في اللغة والإعلام **(2005، ص:371)** فخجل يخجل: خجلا وخجلة استحيا بقي ساكنا لا يتكلم ولا يتحرك ضجر بطر

اصطلاحا:

يعرف الخجل على أنه: "انفعال أو ميل أو عرض أو دافع أو استجابة" فالخجل كانفعال أو حالة انفعالية أو ظرف انفعالي يتسم بعدم الارتياح والتحرج والكف في وجود الآخرين، أما الخجل كميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة مناسبة، أما الخجل كدافع حيث يدفع صاحبه إلى الهروب أو الانسحاب أو تفادي أي موقف اجتماعي، أما الخجل كاستجابة يكثر حدوثه في المواقف الاجتماعية والتي تحوي أناسا آخرين

وذلك لدى الأطفال، أما الخجل كعرض يظهر بصورة عرض من أعراض عديدة من الاضطرابات الإكلينيكية..

5. 2. 2- أشكال الخجل:

هناك أشكال كثيرة للخجل نذكر منها ما يلي:

- **الخجل الاجتماعي الانطوائي:** ويتميز الفرد بالعزلة مع القدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة.
- **الخجل الاجتماعي العصابي:** هو قلق ناتج عن الشعور بالوحدة النفسية مع وجود صراعات نفسية في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- **الخجل العام:** ويتميز بعيوب في أداء المهارات، ويظهر في الجلسات الجماعية والأماكن العامة.
- **الخجل الخاص:** وينصب حول أحداث ذاتية ويتعلق بالعلاقات الشخصية.
- **الخجل المزمن:** يقلق صاحبه ويخفض من مهاراته الاجتماعية ويزيد من انطوائه.
- **الخجل الموقفي:** يتعرض الفرد لمواقف اجتماعية معينة تقتضي الخجل وتزول بزوال الموقف.
- **الخجل الموجب:** كصفات مستحسنة كالهدوء والحساسية.
- **الخجل السالب:** كصفات غير مستحسنة اجتماعيا كالعزلة- الخوف-القلق.
- **الخجل المتوازن:** دون إفراط وبشكل مقبول اجتماعيا.
- **الخجل المزاجي:** ويرتبط بالمزاج وتقلباته.
- **الخجل من الذات:** أن يخجل الفرد من نفسه دون تدخل الآخرين.
- **الخجل من الآخرين** (خجل اجتماعي): ويشعر الفرد من الخجل من الآخرين ونتيجة تفاعله معهم.
- **خجل حقيقي:** واقعي من مواقف مثيرة فعلاً للخجل لدى الأفراد.
- **خجل وهمي:** مبني على تصورات خاطئة من صاحبه **(النبال وأبو زيد، 1999، ص:16).**

5. 2. 3- نظريات الخجل:

أهم النظريات التي درست الخجل هي:

أ. النظرية التحليلية:

يفسر الخجل في ضوء انشغال الأنا بذاته ليأخذ شكل النرجسية فضلا عن اتصاف الخجول بالعدائية والعدوان.

ب. نظرية التعليم الاجتماعي:

وفيه يعزو الخجل للقلق الاجتماعي والذي يثير أنماطا من السلوك الإنسحابي، ويمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، بل يمتد ليكون عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من قبل الآخرين، وميل مزمن لتقويم الذات تقويما سلبيا.

ج. نظرية البيئي الأسري:

يرجع البعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية متمثلة فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة كالحماية الزائدة للطفل والنقد المستمر إلى جانب التهديد الدائم بالعقاب المؤدي لتفاقم الخجل لدى الطفل، حيث يثير الخجل ويثار عن طريق إدراك البيئة.

د. النظرية الوراثية:

يعزى الخجل إلى شق وراثي تكوين، يستمر ملازما لسلوك الطفل طوال حياته من مراحل العمر التالية، لذا فمعاملة الطفل الخجول وراثيا بطرق الممارسات الوالدية السالبة قد يجعله معرضا للمعاناة من الخجل المزمن. **(خوج، 2002، ص:18-19)**.

5. 2. 4- أسباب الخجل:

يمكن أن نوجز أسباب الخجل كالتالي:

هناك نوعان من الأطفال يعانون من الخجل إما بسبب وجود عاهات أو تشوهات طبيعية بارزة، ومن هذه التشوهات ضعف البصر وصعوبة السمع أو التأتأة واللجلجة في الكلام، وقد يكون الخجل ناتجا عن وجود فقر مادي عند الطفل كون ملابسه رثة من فقر والديه أو لضعف

جسمه بسبب سوء التغذية أو لقلة المصروف المدرسي، وهو شعور الطفل بأنه ليس جميلا لعدم تناسق وتقاطع وجهه وسوء منظره أو لضعف قدرته الفصلية التحصيلية.

(الخليدي ووهبي، 1997، ص:197).

5. 2. 5- أعراض الخجل:

- **الأعراض الفيزيولوجية:** احمرار الوجه، جفاف الحلق، زيادة خفقان القلب، رطوبة اليد، مشكلات في المعدة الارتجاف والارتعاش اللا إرادي.
- **الأعراض الانفعالية والوجدانية:** التوتر، القدرة على التفاعل أو التواصل، تفضيل الوحدة والرغبة في الانسحاب.
- **الأعراض المعرفية:** قلة التركيز، تداخل الأفكار، ضعف القدرة على الفهم.

وعليه فإن جملة الأعراض لا تحدث دفعة واحدة، بل يحدث بعضها وفقا لشدة الموقف، وطبيعة الشخص نفسه، ودرجة حالة الخجل. **(النبال وأبو زيد، 1999، ص:22).**

5. 2. 6- الخجل والتحصيل الدراسي:

إن كون التعليم يهدف إلى إنماء شخصية الإنسان إنماءاً كاملا، بمعنى أن علينا أن نبحث عن إمكانية الربط بين تكوين الإنسان واندماجه اجتماعيا في الحياة فليس كل طفل خجول متخلف دراسيا، بل قد يكون العكس كذلك، التخلف الدراسي ليس تخلفا عقليا بل يمكن أن يكون ناتجا عن قلق نفسي. **(الخليدي ووهبي، 1997، ص:198).**

5. 3- الاكتئاب:

5. 3. 1- تعريف الاكتئاب:

لغة:

لقد جاءت كلمة اكتئاب في الرائد معجم ألفبائي في اللغة والإعلام **(2005، ص:131)** تدل على اكتئاباً أي حزن واعتم.

اصطلاحا:

الاكتئاب النفسي هو اضطراب نفسي يشعر فيه الشخص بالقلق والحزن والتشاؤم، وغالبا ما يشعر بالذنب أو العار، كما يقلل الشخص من ذاته. **(ملحم، 2001، ص:234).**

ويشير محمد(2005، ص:146) أن الاكتئاب مرض نفسي يصيب الشخصية وهو حالة نفسية لها تعبيراتها الخارجية المتعددة التي يضمنها العبوس، فإلى جانب ارتسام علامات الحزن والأسى على محيا المكتئب فإنه يرفض العالم الخارجي ولا يستطيع أن يتعامل بنجاح مع الآخرين.

ويؤكد زهران (1997، ص: 415) أن الاكتئاب حالة من الحزن الشديد المستمر نتج عن الظروف المحزنة الأليمة، وتعبر عن شيء مفقود، وإن كان المريض لا يعي المصدر الحقيقي لحزنه.

5. 3. 2- أنواع الاكتئاب:

- الاكتئاب الخفيف (*Mild Dépression*) وهو أخف أنواع الاكتئاب
- الاكتئاب البسيط (*Simple Dépression*) وهو أبسط صور الاكتئاب كما يقول زهران (1997، ص: 514) ويعلق محمد (2004، ص: 146) على ذلك بقوله أنه في هذه الحالة لا يوجد إلا شعور خفيف نسبيا من الحزن و المانخوليا ومن التأخر في النشاط العقلي، هذه الحالات تشخص أحيانا خطأ على أنها حالات عصابية وذلك بسبب عدم وجود الرعاية النفسية فيما يختص بإشباع حاجاته الأولية مثل الأكل، الإخراج النوم ولا يظهر الهذيان

والهلاوس، وإنما تظهر الميول الانتحارية، وفي معظم حالات الاكتئاب البسيط يكون المريض راضيا وسعيدا وفي بقائه وحيدا بعيدا عن الناس.

- الاكتئاب الحاد (*Acute Dépression*) وهو أشد صور الاكتئاب
- الاكتئاب الهائج (*Agitated Dépression*) حيث يوجد فيه مشاعر الحزن والمانخوليا، ولكن لا توجد فيه إعاقة حركية نفسية للمريض، يمتاز بالنشاط القوي فيمكن أن يجري أماما وخلفا ويقفز ويتأرجح بقوة وعنف.**(محمد، 2004، ص: 148)**.

5. 3. 3- النظريات المفسرة للاكتئاب:

أ. نظرية التحليل النفسي:

تعتبِر الاكتئاب على أنه منكوص للمرحلة الفمية السادية في التطور الجنسي للشخصية وأن المكتئب يحمل شعورا متناقضا ناحية موضوع الحب الأول (الأم)، ونتيجة للإحباط وعدم الإشباع في مراحل نموه الأولى يتولد عنده الإحساس بالحب والكراهية والالتحام والنبذ. وعندما يصاب بفقدان عزيز أو خيبة أمل عند نضوجه ينكص لحاجته الأولية وبعمليات دفاعية لاشعورية من الإسقاط والإدماج والنكوص ولتناقض الأنا، ومن هنا يبدأ المكتئب في الانغلاق والعدوان الذاتي واتهام الأنا والإحساس بالدونية والتي يطلق الميول الانتحارية أما نوبات الابتهاج فهي تعبير عن الحرية الطفلية في إطلاق العنان لكل غرائزه.

ب. نظرية التهيؤ "براون وهارس"

يعتمد الاكتئاب هنا على:

- التعرض لأحداث حياتية مؤلمة
- عوامل التهيؤ
- فقدان الأم قبل سن الحادية عشر
- وجود ثلاث أو أكثر من الأطفال عمرهم أقل من أربعة عاما
- غياب الإحساس العاطفي الدافئ مع الزوج أو علاقة أخرى دافئة تساند الفرد اجتماعيا
- العطالة أو وظيفة مؤقتة. **(عكاشة، 2003، ص: 426-427)**.

أسابا الاكتئاب

5. 3. 4- أسباب الاكتئاب:

أ. العوامل الوراثية (الجينات):

حيث وجد أن هناك عوامل وراثية لظهور الاكتئاب في بعض العائلات، حيث أن الدراسات التي أجريت على التوأم أحدي البويضة وجد أن إصابة أحد التوأم بالاكتئاب يرفع نسبة حدوث الاكتئاب في التوأم الآخر إلى 70% ويكون عرضة للاكتئاب ومنها: الروح الانهزامية الاعتمادية على الغير، المتأثرون بالمتغيرات الخارجية والشخصيات التي لها دائما نظرة تشاؤمية للأمور.

ب. العوامل البيئية:

مثل التنشئة الاجتماعية وكثرة التعرض للعنف والاعتداء النفسي أو الجسدي وكثرة العرض للضغوط الخارجية على الإنسان دون وجود متنفس لها تدعو إلى الشعور بعدم جدوى الحياة وهي من أهم المؤديات للاكتئاب. **(عبد الوهاب، 2001، ص: 45).**

ج. عوامل نفسية:

- الصراعات اللاشعورية.
- الإحباط والفشل وخيبة الأمل والكبت والقلق.
- الخبرات الصادمة والتفسير الخاطئ غير الواقعي للخبرات.

المحور الثاني: التحصيل الدراسي

تمهيد:

بالرغم من أهمية التحصيل الدراسي كمعيار يمكن على ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيات التلاميذ، فإنه يمكن الاعتماد على صدق الدرجات التحصيلية التي يتحصلون عليها، وذلك لوجود عوامل تؤثر على تلك الدرجات التحصيلية التي يتحصلون عليها، فمنها ما يرتبط بالتلميذ من حيث قدراته وميوله واستعداداته وأحواله المزاجية والصحية، ومنها ما يرتبط بالبيئة من حيث مركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي، وهناك عوامل أخرى لها صلة بالمواد الأساسية وذلك من خلال سهولتها أو صعوبتها أو الطريقة التي تتبع في تدريسها.

وسنستعرض في هذا المحور مفهوم التحصيل الدراسي وشروطه وأهم العوامل المؤثرة فيه ومبادئه، بالإضافة إلى أهم النظريات المفسرة له.

1. تعريف التحصيل الدراسي:

أ. لغـة :

جاء في معجم المصباح المنير حصل الشيء (حصولا) وحصل لي كذا ووجب و(حصله) (تحصيلا)، قال ابن فارس "أصل التحصيل استخراج الذهب من جحر المعدن".

وقد جاء في القاموس المحيط: حاصل الشيء ومحصوله واحد و(حوصلة) الطائر وبتخفيفه اللام وتثقيلها (حصل) الحاصل من كل شيء ما بقي وثبت وذهب ما سواه حصل حصولا ومحصولا والتحصيل: تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة.

ب. اصطلاحا:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم واحد للتحصيل الدراسي فهناك من عرفه على أساس طرق التدريس والمنهج المتبع في تلقي الدروس، وهو بذلك يعني مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج تلقي مضمونه بطرق تعليمية معينة ويتم تقدير ذلك من الأداء بالاختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية. **(الطاهر، "ب.ت"، ص:46)**

ويعرف بأنه المعرفة التي يتحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي. **(الراقي، 2002، ص: 224).**

أما جابلين *GHABLIN* "فيرى أن التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقدمة أو كليهما.

(الراقي، 2002، ص: 212).

وقد ورد مفهوم التحصيل في قاموس علم النفس 1971 على أنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة.

2. أهداف التحصيل الدراسي:

2. 1- تقيم التلميذ:

ويقصد تقسيمه إلى فصول دراسية وإلى شعب في المواد المختلفة وإعداد مقاييس محدودة أو مستويات علمية لكل فصل من الفصول الدراسية، ولكل مادة من المواد حيث لا يسمح للتلميذ بالانتقال من فصل إلى آخر إلا إذا كان قد وصل إلى المستوى المطلوب منه.

2. 2- معرفة قدرة التلميذ:

تمكننا معرفة قدرة التلميذ من إمكانية توزيعه إلى مجموعات متجانسة حتى يسمح لكل تلميذ بأن يعمل وفق ما لديه من مواهب واستعدادات تدفعه للتعليم وعلى كل حال فإنه مهما تعددت واختلفت الأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحصيلها، فإن المؤسسة التي تسهر على ذلك تسعى إلى الاستغلال الأمثل لطاقات الموارد البشرية سواء بتعلق ذلك بأهدافها قريبة المدى والتي تصب في ذات المؤسسة، أو بأهدافها بعيدة المدة والتي تصب في المجتمع لإعداد ما يحتاج من هذه الطاقات والموارد التي تسير نحو التقدم، كما أنه يعتبر مؤشر ترتيب التلاميذ في تحصيل خبرة ما بالنسبة للمجموعة التي يدرسون فيها. **(الراقي، 2002، ص: 215).**

3. شروط التحصيل الدراسي:

توصل العلماء إلى مجموعة من الشروط التي تجعل التحصيل جيدا وهي:

3. 1- التكرار:

وهو القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد.

3. 2- الدافع:

هو المحرك نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة فكلما كان الدافع قويا كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، ونشير إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع أو إطفائه.

3. 3- التدريب في التكرار الموزع والمركز:

ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أن التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب.

(العيسوي، 2004، ص: 41).

3. 4- الطريقة الكلية والجزئية:

يفضل معظم العلماء استخدام الطريقة الكلية إذا كانت المادة الدراسية غير مجزأة، واستخدام الطريقة الجزئية في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

3. 5- التسميع الذاتي:

وهو محاولة استرجاع أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها. (الدمنهوري، 1999، ص: 87).

4. أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

4. 1- النظرية الفزيولوجية:

لكل إنسان كليتين وفق كل واحدة غدة تسمى الكظرية وتعد من الغدد الصماء، ويجد أيضا لديه القشرة المخية وهما يختلفان وظيفيا وبصفة عامة فإن أصحاب هذه النظرية يهتمون بالنخاع أكثر من القشرة المخية، إذ أن نشاط النخاع يمكن أن ينبه عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل، ويفترض أنصارها أن الأذكياء أصحاب القدرة الفائقة على التحصيل الدراسي لديهم نشاط نخاعين أدرينا ليني أكثر من العاديين ويؤيد هذه الحقيقة كل من دراسات "برجمان جنستون (1970-1979م).

اهتمت النظرية الفيزيولوجية بالجانب البيولوجي باعتباره عنصر هام من عملية التحصيل الدراسي، إذ أن زيادة أو نقص الهرمونات مثلا يؤدي إلى التأثير بصورة مباشرة على تحصيل الفرد. **(صالح، 1990، ص: 109.)**

4. 2- النظرية الوراثية:

تعتمد على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد سواء نظر إليها من مستوى القدرة العقلية العامة أو على مستوى القدرات العقلية التي تتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما تتحدد بالعوامل البيئية، وأهم الدراسات التي أثبتت صحة هذه النظرية هي دراسة "هارندون" (1954)، حيث أثبتت فيها أن أثر الوراثة في تحديد مستو الذكاء يمتد من 50% إلى 75% وهذه النتيجة تؤكد إلى حد كبير نتائج البحث الذي قامت به "يركر" (1928) وبينت فيه أثر الوراثة في تحديد مستوى القدرات العقلية للفرد، وكان يعتمد أصحاب هذه النظرية في تأكيد صحة آرائهم على دراسة العلاقات القائمة بين التوائم المتناظرة والتوائم غير المتناظرة.

4. 3- النظرية البيئية:

وهي تقوم على أساس التفوق في التحصيل الدراسي فيتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة بمعنى أن العوامل الوراثية يمكنها أن تساعد على العمل الدراسي، ويعني بالعوامل البيئية كل ما يحيط بالبقعة الطبوغرافية المحددة التي يعيش بها التلميذ والمميزة عادة بوحدة ثقافتها وتراثها ونوع سكانها ومظاهرها الاقتصادية والاجتماعية والحياتية العامة.

(حمدان، 1981، ص:362).

4. 4- النظرية التكاملية:

وتفسر هذه النظرية التفوق التحصيلي تبعا لما يلي: **(الوافي، 1959، ص: 110)**

- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات الفيزيولوجية.
- يحتاج المتفوق في التحصيل الدراسي على قدر كبير من الذكاء والدافعية.
- توفر الظروف البيئية المناسبة سواء الأسرية أو البيئية.
- الاستعانة بالمقاييس النفسية والأساليب الإحصائية لإيجاد الفروق في التحصيل الدراسي.

وتعتبر هذه النظرية هي الأفضل لأنها تفسر ظاهرة التفوق الدراسي من عدمه فهي تؤكد على أهمية البيئة والوراثة في التحصيل الدراسي، إذ تأخذ بكل العوامل التي لها علاقة مباشرة أو غر مباشرة بالتفوق التحصيلي.

5. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

5. 1- العوامل الذاتية:

هذه العوامل تصل بالتلميذ وتمثل في الخبرة السابقة ودرجة الذكاء والحالة الجسمية الثواب والعقاب ووضوح الهدف وأحوال نفسية بصفة عامة، إلى جانب ذلك نجد العوامل الجسمية والتي هي عوامل ترجع إلى الطفل نفسه، يعني التغذية وسوء الصحة والعاهات الخلقية وهي عوامل تحد من قدرة الطفل على بذل جهد ومسايرة زملائه في الفصل.

(ولد خليفة، "ب.ت"، ص: 44).

5. 2- العوامل الموضوعية:

وتتمثل حسب تطبيقات علماء النفس الطريقة الكلية والجزئية وفي هذه الحالة تفضل الطريقة الكلية إذا كانت غير مجزأة، أما الطريقة الجزئية فيفضل استعمالها في حالة هذه الأجزاء المادة أو صعوبتها، كذلك نوع المادة ومدى تنظيمها وتليها تأخير خاص على التحصيل، حيث كلما كانت المادة مرتبطة منطقيا ومترابطة الأجزاء سهل مراجعتها بالإضافة إلى التسميع الذاتي والتوجيه والإرشاد. **(الدمنهوري، 1999، ص: 87-88).**

5. 3- العوامل الاجتماعية:

والتي تشكل مناخا أساسيا لتحديد مستوى التحصيل الدراسي فقد تكون فترة دفع موجهة لطاقات الفرد المدرسي وأما عوامل معرقلة للنجاح الدراسي، فقد يكون للوالدين اتجاه إيجابي للتفوق في المجال الدراسي الأمر الذي يعمل كمشجع للفرد للاندفاع في اتجاه إيجابي نحو التعلم بصفة عامة، فيدفع المتعلم لتشغيل طاقته فيضع لنفسه مستويات طموح تعلمية يحاول تحقيقها. **(القاضي وآخرون، 1981، ص: 432-439)**

6. قياس اختبارات التحصيل الدراسي:

من أهم وسائل قياس التحصيل الدراسي نذكر ما يلي: (**الأبرشي، 1993، ص: 361)**

6. 1- الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات التحصيلية الأسلوب الشائع في نختلف المؤسسات التعليمية، حيث يستخدمها المعلمون لقياس قدرات الطلبة التحصيلية، وكذا في ترتيب المتعلمين وتحديد النجاح أو الرسوب.

وفي هذا الصدد يرى "عطية الأبرشي" أن الامتحانات المدرسية هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار ما استفاده المتعلمون من المواد التي درسوها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف، وتكون امتحانات فترية كل ثلاث أشهر أو أكثر وكذا امتحانات النقل في المدارس الابتدائية أو الثانوية وتكون شفوية كتابية وعلمية. .

6. 1. 1- أهمية الاختبارات التحصيلية:

- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية وزيادة دافعيتهم.
- التنبؤ بتحصيل المتعلمين ومعرفة فرص نجاحهم في المواد الدراسية.
- اتخاذ القرار نحو تصنيف وتوجيه المتعلمين نحو التخصص المناسب لهم.
- متابعة نمو المتعلمين والحكم على مدى تكامل وشمول هذا النمو.
- إعلام الأولياء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا. **(محمد السيد علي، 2002، ص: 406).**

6. 1. 2- أنواع الاختبارات التحصيلية:

- **الاختبارات الشفوية:** وتعتبر من أقدم أنواع الامتحانات التحصيلية في العالم حيث استخدمت كمجموعة من الأسئلة غير الكتابية يوجهها المعلم للمتعلم لقياس صدق تعلمه واكتسابه وفهمه ومدى قدرته على معالجة المواقف المتجددة.

- **الاختبارات الكتابي (التحريرية):** وهي النوع الذي يستخدم أساسا لقياس تحصيل المتعلمين في نهاية كل ثلاثي دراسي أو في نهاية المستويات الدراسية أو في امتحانات النقل وكذا الشهادة العامة. **(محمد عطية الأبرشي، 361).**

6. 2- الاختبارات الموضوعية:

تبنى هذه الاختبارات على أسس سليمة ومنطقية تستبعد الذاتية، تحاول معرفة مدى فهم المتعلم للمعلومات التي حصل عليها، لذا وجب الاعتناء بهذه الاختبارات حتى تمكننا من الحصول على بيانات صحيحة ودقيقة على مدى تقدم التحصيل الدراسي للمتعلم.

(عاقل، 1981، ص: 364)

ومن بين الاختبارات الموضوعية نذكر ما يلي:

6. 2. 1- الاختبار المتعدد الاختيار:

وهو الاختبار الذي تعطى فيه للمتعلم عدة بدائل للإجابة إذ يكون ثلاثة أو أربعة وتشير الدراسات إلى أن أفضل هذه الأسئلة التي تحتوي على أربعة بدائل ويجب أن تمتاز بالدقة والوضوح. **(عبد الهادي، 1999، ص: 58).**

6. 2. 2- اختبارات الصواب والخطأ:

وهو عبارة عن مجموعة من العبارات القصيرة تتضمن حقائق معينة يطلب فيها من المتعلم أن يضع علامة صحيح أما الإجابة الصحيحة وعلامة خطأ أمام الإجابة الخاطئة، وأثناء التصحيح تنال الإجابة الصحية درجة وتخصم من المتعلم درجة إذا أخطأ.

(عبد اللطيف 1980، ص: 619).

6. 3- الاختبارات الأدائية (العملية):

وهي نوع من الاختبارات الذي يرمي إلى قياس أداء المتعلم وما فيه من فعل وإنتاج كما تعرف بأنها ذلك النوع من الاختبارات التي تعنى بمتطلبات المهارة.

(الزيود، 1998، ص:205)

وتستخدم الاختبارات الأدائية في عدة مجالات أهمها: **(عبد الهادي، 1987، ص: 75).**

- العلوم الفيزيائية والطبيعية علوم الأحياء حيث تستخدم التجارب.
- برامج التعلم المهني مثل تعلم الحاسوب وتصحيح البرامج والطباعة.

- تعلم اللغات واستخدام مختبرات اللغات في تدريب المتعلمين على اللفظ والنطق الصحيح.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

1.2 منهج الدراسة

2.2 عينة الدراسة

3.2 أدوات الدراسة

3.4 الخصائص السيكومترية

تمهيد:

يعتبر الجزء الميداني الجزء المتمم للجانب النظري الذي من خلاله نسعى إلى التأكد من فرضيات بحثياً، ويأتي تحديد الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في هذا الاتجاه، حيث يتم التركيز في هذا الفصل على الدراسة الاستطلاعية، المنهج المعتمد، وعينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية بالغة بحيث تهدف إلى التعرف على عينة الدراسة ومكان إجراء الدراسة، كما أنها تساعد على قياس الخصائص السيكومترية للأداة، وذلك من خلال إثبات صدقها وثباتها.

وأجريت الدراسة الاستطلاعية من *15* جانفي إلى غاية *29* جانفي *2017* وكان الهدف منها:

- التعرف على ميدان البحث.
- التعرف على مجتمع الدراسة.
- بناء الأداة المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان الاضطرابات الانفعالية والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد شملت العينة الاستطلاعية 35 معلم ومعلمة، كما تم عرض أداة الاستبيان على مجموعة من أساتذة قسم علم النفس وذلك لحساب صدق وثبات الأداة وتعديل ما يمكن تعديله.

حيث تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على المحكمين مكونا من 36 بنداً موزعة على 3 محاور أساسية هي:

- محور القلق من *01* إلى *12*.
- محور الخجل من *13* إلى *24*.
- محور الاكتئاب من *25* إلى *36*.

بعد الاطلاع على أراء وملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض بنود الأداة البند *13* – *16* – *18* – *19* – *24* من محور الخجل والبند *26* – *29* – *30* – *32* من محور الاكتئاب

جدول رقم (01): يوضح عبارات الاستبيان في صورته النهائية:

رقم	المحتوى
13	يصيب التلميذ نوع من التردد قبل سؤالك المعلومة غير المفهومة
16	يتلعثم في الإجابة عندما توجه له سؤال
18	يحمر خجلا إذا طلبت منه القراءة أمام زملائه
19	لا يستطيع النظر إلى وجهك عندما تكون توضح له مسألة
24	يفضل المقاعد الخلفية أو الجانبية للجلوس عفي الصف
26	يسطر عليه الشرود طوال الوقت
29	يخيب أمله من نفسه إذا فشل في حل مشكلة تعليمية ما
30	يبكي أكثر من المعتاد داخل الصف
32	يشعر بالانزعاج إذا لم يتحصل على حل لمشكلة معينة

ليصبح استبيانا في صورته النهائية مكونا من *36* عبارة موزعة على محاور دون حذف أي عبارة.

جدول رقم (02) يوضح عبارات الاستبيان في صورته النهائية:

رقم	المحتوى
13	يصيب التلميذ نوع من التردد عندك سؤالك عن معلومة غير مفهومة
16	يتلعثم في الإجابة عندما توجه له سؤال شفوي
18	يحمر وجهه إذا طلبت منه القراءة أمام زملائه
19	يطأطئ رأسه عندما تكون توضح له مسألة
24	يفضل المقاعد الجانبية للجلوس في الصف
26	يسيطر عليه الشرود الذهني طوال الوقت
29	يحس بخيبة الأمل إذا فشل في حل مشكلة تعليمية ما

30	يبكي لأتفه الأسباب داخل الفصل
32	يشعر بالانزعاج إذا أخفق في حل مشكلة معينة

2- الخصائص السيكومترية

ومن خلال حساب صدق وثبات الاستبيان توصلنا إلى النتائج التالية:

ثبات وصدق أدوات الدراسة

أولا/ صدق وثبات استبيان الاضطرابات الانفعالية:

أ- الصدق:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية للستبيان:

1. الارتباط بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

1.1.الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور(القلق):

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول(القلق) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عباراتالمحور الأول مع الدرجة الكلية له ككلدالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارة، وهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (5) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للمحور ككل،أما بالنسبة للعبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)فقد كانت في العبارة (8) بارتباط قدر بـ (0.37)، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (القلق)صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور القلق مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.484**	العبارة 7	0.653**
العبارة 2	0.631**	العبارة 8	0.374*
العبارة 3	0.644**	العبارة 9	0.510**
العبارة 4	0.509**	العبارة 10	0.613**
العبارة 5	0.703**	العبارة 11	0.570**
العبارة 6	0.482**	العبارة 12	0.599**
(0.01) الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا**			
(0.05) الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا*			

2.1الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور(الخجل):

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (الخجل) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككلدالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارة، وهي (14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,83) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,55) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (14) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما بالنسبة للعبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وفقد كانت في العبارة (13) بارتباط قدر بـ (0,40)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (الخجل) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الخجل مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 13	0.409*	العبارة 19	0.760**
العبارة 14	0.554**	العبارة 20	0.837**
العبارة 15	0.710**	العبارة 21	0.822**
العبارة 16	0.617**	العبارة 22	0.794**
العبارة 17	0.767**	العبارة 23	0.620**
العبارة 18	0.765**	العبارة 24	0.753**
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*			

3.1 الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور(الاكتئاب):

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (الاكتئاب) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاللث مع الدرجة الكلية له ككلدالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (11) عبارة، وهي (25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,64) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,43) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما بالنسبة للعبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وفقد كانت في العبارات (35) بارتباط قدر بـ (0.35)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (الاكتئاب) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور دالاكتئابمع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 25	0.506**	العبارة 31	0.431**
العبارة 26	0.449**	العبارة 32	0.525**
العبارة 27	0.580**	العبارة 33	0.456**
العبارة 28	0.517**	العبارة 34	0.598**
العبارة 29	0.575**	العبارة 35	0.350*
العبارة 30	0.645**	العبارة 36	0.483**
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*			

2. الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للاستبيان ككل:

كما تم حساب أو تقدير الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور مع الدرجة الكلية لاستبيان الاضطرابات الانفعالية ككل بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وتمثلت في ارتباط الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس ككل بارتباط قدر بـ 0.56، أما ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس ككل فقد قدر بـ 0.67، وبلغ ارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلي للمقياس ككل بـ 0.80، وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان صادق (أنظر إلى الملحق رقم ...)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية للمحاور مع الدرجة الكلية لاستبيان الاضطرابات الانفعالية	
المحاور والدرجة الكلية	الدرجة الكلية
المحور الأول (القلق)	0.817**
المحور الثاني (الخجل)	0.381*

المحور الثالث (الاكتئاب)	0.722**
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)	
.الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)*	

ب- الثبات:

1- ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات هذا الاستبيان بطريقة التناسق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ والقائمة على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للاستبيان ككل (0.87)،ومنه يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت، وهذا ما تجلى في جميع المحاور حيث بلغة قيمته بالنسبة للمحور الاول "القلق" (0.80) وبالنسبة للمحور الثاني "الخجل" (0.90) وبالنسبة للمحور الثالث "الاكتئاب" (0.73)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح ثبات استبيان الاضطرابات الانفعالية عن طريق التناسق الداخلي

محاور الاستبيان	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (القلق)	0,801	12
المحور الثاني (الخجل)	0,908	12
المحور الثالث (الاكتئاب)	0,736	12
الكلي	0,877	36

2-الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم في البحث العمود الفقري لسيرورة البحث وخاصة قي الميادين الاجتماعية والنفسية والتربوية، فالمنهج يعتبر الطريقة العلمية المنظمة التي يعتمدها الباحث لدراسة أي ظاهرة وفق خطوات بحث معينة يتم بواسطتها تجميع البيانات والمعلومات الضرورية

بشأن الظاهرة، وتنظيمها وتحليلها من أجل الوصول إلى أسبابها ومسبباتها والعوامل التي تتحكم فيها وبالتالي استغلال نتائج يمكن تعميمها مستقبلا. **(شروخ، 2003، ص84)**

وبما أن دراستنا تهدف إلى الكشف عن انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فان المنهج الذي تم استخدامه لهذا الغرض هو "المنهج الوصفي"

2-2- حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تم أداة الدراسة ببعض المدارس الموجودة ببلدية أولاد عدي لقبالة.

- **الحدود الزمانية:** انطلاقا من ميدان الدراسة تم الشروع في شهر مارس، حيث وزعت أداة الدراسة على العينة المختارة بتاريخ *5* مارس *2017* إلى غاية *9* مارس *2017*.

- **الحدود البشرية:** تكون المجتمع الأصلي من معلمي المرحلة الابتدائية لبلدية أولاد عدي لقبالة الذي بلغ عددهم *200* معلما ومعلمة، حيث بلغ حجم عينة الدراسة *70* معلما ومعلمة.

2-3 عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أن تؤخذ من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث.

(رشيد زرواتي، *2000*، *191*).

تكونت عينة الدراسة من *70* معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة التي يتم فيها الاختيار العشوائي ويك ون عنصر الاختبار فيها هو الفرد من مجتمع دراسة بلغ *200* معلما ومعلمة من مدارس الابتدائية لبلدية أولاد عدي لقبالة.

2-4 أدوات الدراسة:

يهدف اختبار فرضيات الدراسة الحالية وقياس متغيراتها تم الاعتماد على استمارة الاستبيان التي صممت من طرف الطلبة، والتي تهدف من خلالها الوصول إلى الكشف عن انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي، وقد تضمنت هذا الاستبيان *36* بندا موزعة على *3* أبعاد هي بعد القلق، بعد الخجل، بعد الاكتئاب.

أما فيما يتعلق بدائل الاستبيان ومفتاحه فهي كالتالي:

جدول رقم (08) يمثل الدراجات الممنوحة لكل استجابات:

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا
المفتاح	3	2	1

2-5 الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية من خلال الاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS**

وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- الفاكرونياخ باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:
- معمل ارتباط الفروم "بيرسون" لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- المتوسط الحسابي لاختبار الفرضيات.
- *Test* "T" لحساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط القطري.

خلاصة

هذا عرض لمجمل الإجراءات المعتمدة في الدراسة الميدانية، فمن خلال هذا الفصل تم التأكد من صدق وثبات الأداة ستطبق على أفراد العينة كما تم التعرض لأساليب الإحصائية التي ستعالج البيانات التي تثبت صحة الفرضية أو نفيها وهذا ما سنحاول التحقق منه في الفصل الموالي.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة النتائج

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
5. استنتاج عام.
6. التوصيات.

1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: " **تنعكس الاضطرابات الانفعالية بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (09) يوضح مستوى انعكاس *الاضطرابات الانفعالية* على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة

الاستبيان ككل	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
	70	72	72,95	8,829	69	0,907	0,368	غير دال

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يتبين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات الاستبيان يقدر بـ 72.95 وهذا قريب من المتوسط الحسابي النظري المقدر بـ 72 ورغم أن قيمة "**ت**" للفروق بين المتوسطين غير دالة إحصائيا إلا أن هذا لا يمنع من تحقيق الفرضية العامة، وبالتالي قبول هذه الفرضية.

تشير الإحصائيات في الجدول أعلاه إلى أن الاضطرابات الانفعالية تنعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ولعل هذا راجع الى وعي أفراد العينة واهتمامهم بالجوانب النفسية للمتعلمين من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وإدراكهم لأهمية التحصيل الدراسي في هذا المستوى، لارتباطه بامتحان مصيري، فالتلميذ المصاب بأعراض الاضطرابات الانفعالية لا يستطيع القدرة على التفكير والتركيز بشكل سليم، ولن يلاحظ هذا إلا إذا زاد الاضطراب أو نقص وهذا ما يتوافق مع ما عبر عنه "الروسان" 2001، ص230 .فيقول عن الأفراد المضطربين انفعاليا بأنهم هم الغير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناءا عليه سيتأثر تحصيله الأكاديمي.

2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على: " **ينعكس القلق بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر ا لمعلمين**"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (10) يوضح مستوى إنعكاس القلق على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة

المحور	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الأول	70	24	25,97	3,327	69	4,957	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يتبين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول من فقرات الاستبيان (القلق) يقدر بـ 25.97 ، انه أعلى تماما من المتوسط الحسابي النظري والمقدر بـ 24، وهذا ما أكدته قيمة "ت" للفروق بين المتوسطين والتي بلغت 4.95 وهي قيمة دالة إحصائيا، وبالتالي تم رفض فرضية البحث الأولى.

تشير الإحصائيات في الجدول أعلاه إلى أن القلق ينعكس بمستوى عال على تحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ولعل هذا راجع إلى أن القلق يسبب توترات واضطرابات انفعالية لدى التلاميذ، ويتسبب في تشتت إدراك الفرد وانتباهه والشعور بالإرهاق، والخمول، واليأس بشكل مستمر وبالتالي من يعاني من هذا الاضطراب لا يستطيع التفكير بشكل جيد وسليم.

يقول (محمد 2004، ص"241-242) عن القلق بأن أعراضه سائدة وهو حالة داخلية مؤلمة من العصبية والتوتر والشعور بالرهبة، ويكون مصحوبا بإحساسات جسمانية مختلفة واستجابات مثل سرعة دقات القلب والعرق واضطرابات المعدة...إلخ.

كما أن هذا يتوافق مع دراسة "رنا سعيد عباس(1990-1991) والتي نصت نتائجها على أن القلق يؤثر بدرجة عالية على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

3.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على: " **ينعكس الخجل بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين** "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (11) يوضح مستوى إنعكاس الخجل على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة

المحور	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الثاني	70	24	24,25	3,728	69	0,577	0,566	غير دال

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يتبين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني من فقرات الاستبيان (الخجل) يقدر بـ 24.25 ، وهذا قريب من المتوسط الحسابي النظري والمقدر بـ 24، ورغم أن قيمة "ت" للفروق بين المتوسطين غير قيمة دالة إحصائيا، الا أن هذا لا يمنع من تحقق الفرضية الثانية وبالتالي قبول هذه الفرضية.

تشير الإحصائيات في الجدول أعلاه إلى أن الخجل ينعكس على التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ولعل هذا راجع الى أن الخجل يسبب للتلاميذ العزلة والانسحاب والتصدي للمواقف والمشكلات التي تواجهه، وأيضا الخجل من التفاعل داخل غرفة الصف وهذا ما يؤكده الشربيني(1993، ص105) ان الخجول عادة ما يتحاش الآخرين ويتم ترويعه بسهولة، ولا يثق بالغير، وهو متردد في الاقدام والالتزام ولا يميل الى المشاركة في المواقف الاجتماعية مفضلا البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض وعادة ما يتلجلج ويحمر وجهه.

فالخجل يمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية والمعرفية وهذا ما يتوافق مع ما أكدت عليه نظرية التعلم الاجتماعي والتي ترى بأن الخجل يمنع فرصة تعلم المهارات وتوقع الفشل في الموقف الاجتماعي وحساسية مفرطة في التقويم السلبي من قبل الآخرين، وميل مزمن وتقويم الذات تقويما سلبيا.

4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: " **ينعكس الاكتئاب بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين** "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (12) يوضح مستوى إنعكاس الاكتئاب على التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة

المحور	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الثاني	70	24	22,72	4,050	69	-2,62	0,011	دال عند 0.05

من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أعلاه يتبين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث من فقرات الاستبيان (الاكتئاب) يقدر بـ 22.72، انه أدنى تماما من المتوسط الحسابي النظري والمقدر بـ 24، وهذا ما أكدته قيمة "ت" للفروق بين المتوسطين والتي بلغت 2.62- وهي قيمة دالة إحصائيا، وبالتالي تم رفض فرضية البحث الثالثة.

تشير الإحصائيات فيس الجدول أعلاه إلى أن الاكتئاب ينعكس بمستوى منخفض على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين ولعل هذا راجع إلى أن التلاميذ منخفضي الاكتئاب ولديهم القدرة على التركيز وتقبل الذات لدرجة معقولة، فالاكتئاب يؤثر على الفرد بالكسل والفشل وانحراف المزاج وهذا ما يؤكده الشربيني (1993، ص70)، وزيادة الحساسية وسهولة المشاعر والانسحاب الاجتماعي والعلاقات السطحية والمؤقتة وهذا الاكتئاب لا يؤثر بصورة كبيرة وواضحة على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

5. استنتاج عام:

استعراض موضوع الدراسة اتضح جليا أن الاضطرابات الانفعالية لها انعكاس كبير على التلاميذ في مختلف مراحل مسيرتهم التعليمية لأن امتحانات تلك المرحلة مصيرية فيما يتعلق بهم.

وقد قمنا في هذه الدراسة بالكشف عن انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام استبيان الاضطرابات الانفعالية، وتوصلت نتائج دراستنا إلى ما يلي:

- تنعكس الاضطرابات الانفعالية بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس القلق بمستوى عالي على التحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس الخجل بمستوى متوسط على التحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.
- ينعكس الاكتئاب بمستوى منخفض على التحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين.

6. الاقتراحات:

لقد تم تتويج هذه الدراسة في جملة من التوصيات يمكن إيجازها فيما يلي :

- زيادة الاهتمام بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ورعايتهم، لأن مرحلة الطفولة تعد من أصعب المراحل في مجال التعليم ولأنها أول إعداد للناشئ.
- تمكين الطفل من حرية الاختيار والإرادة والتعبير عن مشاعره وأفكاره في المواقف المختلفة داخل غرفة الصف.
- خلق الظروف المريحة أثناء تقديم الامتحانات والتي تعمل على تخفيف درجات الاضطراب والقلق والتي يعاني منها الكثير من التلاميذ.
- العمل على ربط أواصر الثقة والتعاون بين مؤسسة المدرسة ومؤسسة الأسرة والمشاركة على إيجاد حلول لهذه الاضطرابات.
- العمل على توفير الاختصاصيين النفسانيين والتربويون في المدارس لمساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم الانفعالية والتي تؤثر على تحصيلهم الدراسي.
- إعداد المدرسين التربويون لمساعدة التلاميذ في خفض مشاعر القلق والخجل و الاكتئاب والتعرف على الأسباب التي أدت إليها سواء المتعلقة بالأسرة أو المدرسة وكذلك تقديم النصائح والإرشادات.
- إبعاد المؤثرات التي تعيق تحصيل التلاميذ وتوفير ظروف أفضل.
- التقليل من ضخامة البرامج والحصص الدراسية التي ترهق التلميذ ولا تترك له وقتا للمراجعة.

خاتمة

خاتمة:

نظرا لما تلعبه الاضطرابات الانفعالية من أهمية حازت على اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس، إلا أنها تحتاج إلى مزيد من الدراسات التي تكشف لنا نتائج أخرى لم تتوصل إليها الدراسات السابقة.

- ومن هنا هدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن انعكاسات الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي لدي تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وبعد تناول مختلف متغيرات البحث في إطاره النظري والتحقق من فرضيات البحث، ومن خلال القراءة الإحصائية والمناقشة وتحليل النتائج توصلنا إلى أن الاضطرابات تنعكس على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة وابتدائي، كما توصلنا إلى أن القلق ينعكس على مستوى عال لدى تلاميذ السنة الخامسة وابتدائي.

- ورغم الجهود المبذولة للسيطرة على المتغيرات التي قد تتحكم في هذا لموضوع تبقى النتائج المتوصل إليها نسبية تتحكم فيها عينات البحث وهذا ما يفتح المجال أكثر لدراسات أخرى تتناول عينات كبيرة ومجال أوسع.

قائمة المصادر والمراجع

❖ **المعاجم والقواميس:**

1) ابن منظور، لسان العرب، كالمجلد 13، دار صادر، بيروت، 1992.

2) أحمد محمد علي القيومي المقري، معجم المصباح لمنير، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، 1999.

3) مسعود جبران، الرائد معجم ألفبائي في اللغة والإعلام، دار العلم للملايين، 2005.

❖ **المراجع:**

1) أحمد الوافي، عوامل التربية، ط1، الانجلو المصرية، القاهرة، 1959.

2) أحمد عكاشة، الطب النفسي المعاصر، دط، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2003.

3) حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو، ط6، عالم الكتب، القاهرة،2005.

4) حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط1،دار الشروق، مكتبة القاهرة، 1997.

5) حسن منسي وإيمان منسي، أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2004.

6) رشاد ملاح الدمنهوري، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.

7) رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار هومة، الجزائر، 2002.

8) سامي محمد ملحم، الإرشاد والعلاج النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دط، عمان، 2001.

9) الشربيني زكرياء، المشكلات النفسية عند الأطفال، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

10) شروخ صلاح الدين، منهجية البحث العلمي للجامعين، دط، دار العلوم للنشر والتوزيع، 2003.

11) عبد الرحمان العيسون، معالم علم النفس، دط، دار النهضة لبنان، 1984.

12) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج وأسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، ط5، مكتبة مصر،1980.

13) عبد اللطيف ممتاز، القلق والاكتئاب بداية المعاناة من المرض النفسي، دط، 2001.

14) فاروق الروسان، سيكولوجية الأطفال الغير غادرين، مقدمة في التربية الخاصة، دط، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2001.

15) قاسم علي الراقي، القياس في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، دط، الكويت،2002.

16) محمد الريماوي وآخرون، علم النفس العام، دط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

17) محمد السيد علي التربية العلمية وتدريس العلوم، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002.

18) محمد العربي ولد آل خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

19) محمد زيدان حمدان، الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها ،ط1، دار النهضة، القاهرة،1999.

20) محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1993.

21) نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن، 1999.

22) يحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي،" النظرية والتطبيق"، دط، دار الصفاء، الأردن، 2000.

23) يوسف مصطفى القاضي، وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، 2002.

❖ **رسائل الماجستير:**

1) أسامة عبد الغني محمد أبو جاموس، الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين، رسالة ماجستير، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة،2009.

2) حنا بنت أسعد محمد خوج، الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة،رسالة ماجستير، مكة المكرمة، 2002.

3) رفيقة يخلف، رياض الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي أقسام الاولى أساسي، رسالة ماجستير، 2004.

4) رنا محمد سعيد عباس، أثر قلق الامتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في المدارس الحكومية، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية التربية، 1995.

5) نوال زغينة،دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء، دراسة ميدانية في إكماليات بلدية باتنة، رسالة دكتوراه، علم الاجتماع، 2007.

6) هنودة علي، التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2012.

❖ **المجلات:**

1) الزير محمد، مرحلة المراهقة، المشاكل والحلول، مجلة أمواج، العدد 36، 2004.

الملاحق

الملحق رقم (01) : الاستبيان في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والإسلامية

استمارة تحكيم موجهة لأساتذة قسم علم النفس

الأستاذ الفاضل المحترم:.....

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول الاضطرابات الانفعالية وانعكاساتها على التحصيل الدراسي لدى عيينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ،وذلك للحصول على درجة الماستر في تخصص توجيه وإرشاد تربوي.

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استمارة الاستبيان المكونة من ثلاثة محاور

المحور الأول : يتعلق بالقلق

المحور الثاني : يتعلق بالخجل

المحور الثالث يتعلق بالاكتئاب

لذا أرجو منكم إبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقرات الاستبيان في ما إذا كان صالح أو غير صالح ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد له وبناءها اللغوي وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة علما أن بدائي الإجابة على الفقرات هي " دائما ،أحيانا ،أبدا "

مع خالص الشكر والتقدير

المحور	العبارات	تقيس	لا تقيس	التعديل المقترح
القلق	لا يرضى التلميذ عن ادائه في الامتحان			
	يعاني من النسيان عند قراءته للأسئلة للمرة الأولى			
	يتوتر من الملاحظين والمرقبين في الامتحان			
	يصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
	ينزعج من فكرة أن مستقبله يتوقف عن الامتحان .			
	يشعر بنقص الثقة في نفسه أثناء أداء الامتحان .			
	ينسى ما يراجعه أثناء الامتحان من شدة القلق .			
	ينزعج من فكرة كون الامتحانات تعتمد على التذكر لأنه يعتمد على الفهم			
	أكثر شيء يقلقه هو الامتحان .			
	يصيبه الخوف الشديد من النتيجة السيئة في الامتحان .			
	تتوتر أعصابه لأتفه الأسباب			
	يشعر بالقلق طوال الوقت تقريبا			
الخجل	يصيب التلميذ نوع من التردد قبل سؤالك المعلومة غير المفهومة			
	يفضل الامتحانات التحريرية عن الشفوية .			
	يتجنب مشاركة زملائه في الأنشطة المختلفة داخل الصف			
	يتلعثم في الإجابة عندما توجه له سؤالا			
	يفضل الصمت أثناء المناقشة حول موضوع ما			
	يحمر خجلا إذا طلبت منه القراءة أمام زملائه			
	لا يستطيع النظر إلى وجهك عندما تكون توضح له مسألة ما			
	يبحث عن مبررات تمنعه من النهوض إلى المنصة			
	تضيع منه الإجابة عند وقوفه أمامك			
	يحاول أن يكون بعيدا عن مرمى نظرك			
	يتردد في الدخول إذا وصل متأخرا إلى الصف			
	يفضل المقاعد الخلفية أو الجانبية للجلوس في الصف			

الاكتئاب	التلميذ دائم الكئابة والحزن داخل غرفة الصف			
	يسيطر عليه الشرود طوال الوقت			
	ينتابه نوع من التشاؤم من نتيجة تحصيله الدراسي			
	ينتابه الشعور بالفشل عند تدني مستواه ألتحصيلي			
	يخيب أمله من نفسه إذا فشل في حل مشكلة تعليمية ما			
	يبكي أكثر من المعتاد داخل الصف			
	ينتقد نفسه بسبب أخطائه ونقاط ضعفه			
	يشعر بالانزعاج إذ لم يتحصل على حل لمشكلة معينة			
	يعاني صعوبة في اتخاذ القرار حول مشكلة ما			
	يشعر بان شكله قبيح ومنفر			
	يعجز عن أداء أي نشاط تطلبه منه			
	يلوم نفسه عن نتائجه السيئة في الامتحان			

الملحق رقم (02): الاستبيان في صورته النهائية.

المحور	العبارات	تقيس	لا تقيس	التعديل المقترح
القلق	لا يرضى التلميذ عن ادائه في الامتحان			
	يعاني من النسيان عند قراءته للأسئلة للمرة الأولى			
	يتوتر من الملاحظين والمرقبين في الامتحان			
	يصاب بالذعر من الامتحانات الفجائية.			
	ينزعج من فكرة أن مستقبله يتوقف عن الامتحان .			
	يشعر بنقص الثقة في نفسه أثناء أداء الامتحان .			
	ينسى ما يراجعه أثناء الامتحان من شدة القلق .			
	ينزعج من فكرة كون الامتحانات تعتمد على التذكر لأنه يعتمد على الفهم			
	أكثر شيء يقلقه هو الامتحان .			
	يصيبه الخوف الشديد من النتيجة السيئة في الامتحان .			
	تتوتر أعصابه لأتفه الأسباب			
	يشعر بالقلق طوال الوقت تقريبا			
الخجل	يصيب التلميذ نوع من التردد قبل سؤالك المعلومة غير المفهومة			
	يطأطئ رأسه عندما تكون توضح له مسألة			
	يفضل الامتحانات التحريرية عن الشفوية.			
	يتلعثم في الإجابة عندما توجه له سؤال شفوي			
	يتلعثم في الإجابة عندما توجه له سؤالا شفوي			
	يفضل الصمت أثناء المناقشة حول موضوع ما			
	يحمر خجلا إذا طلبت منه القراءة أمام زملائه			
	يطأطئ رأسه عندما تكون توضح له مسألة			
	يبحث عن مبررات تمنعه من النهوض إلى المنصة			
	تضيع منه الإجابة عند وقوفه أمامك			
	يحاول أن يكون بعيدا عن مرمى نظرك			
	يتردد في الدخول إذا وصل متأخرا إلى الصف			
	يفضل المقاعد الجانبية للجلوس في الصف			

الاكتئاب	التلميذ دائم الكئابة والحزن داخل غرفة الصف			
	يسيطر عليه الشرود الذهني طوال الوقت			
	ينتابه نوع من التشاؤم من نتيجة تحصيله الدراسي			
	ينتابه الشعور بالفشل عند تدني مستواه ألتحصيلي			
	يحس بخيبة الأمل إذا فشل في حل مشكلة تعليمية ما			
	يبكي لأتفه الأسباب داخل الفصل			
	ينتقد نفسه بسبب أخطائه ونقاط ضعفه			
	يشعر بالانزعاج إذا أخفق في حل مشكلة معينة			
	يعاني صعوبة في اتخاذ القرار حول مشكلة ما			
	يشعر بان شكله قبيح ومنفر			
	يعجز عن أداء أي نشاط تطلبه منه			
	يلوم نفسه عن نتائجه السيئة في الامتحان			

ملحق رقم (3) قائمة محكمين أداة الاستبيان:

الرقم	اسم الأستاذ	التخصص	الجامعة
01	جلاب مصباح	علم النفس تنظيم وعمل	المسيلة
02	طه محمود	علم النفس تنظيم وعمل	المسيلة
03	مـام عواطف	علوم التربية	المسيلة
04	كتفي عزوز	علم النفس	المسيلة
05	قرساس الحسين	علم النفس	المسيلة

الملحق رقم (03): صدق وثبات الأداة.

أ/ الصدق

Corrélations

Corrélations

		M1			M1
Q1	Corrélation de Pearson	0.484**	Q7	Corrélation de Pearson	0.653**
	Sig. (bilatérale)	0,003		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q2	Corrélation de Pearson	0.631**	Q8	Corrélation de Pearson	0.374*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,027
	N	35		N	35
Q3	Corrélation de Pearson	0.644**	Q9	Corrélation de Pearson	0.510**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,002
	N	35		N	35
Q4	Corrélation de Pearson	0.509**	Q10	Corrélation de Pearson	0.613**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q5	Corrélation de Pearson	0.703**	Q11	Corrélation de Pearson	0.570**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q6	Corrélation de Pearson	0.482**	Q12	Corrélation de Pearson	0.599**
	Sig. (bilatérale)	0,003		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ب/ الثبات

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور1	0,801	12
المحور2	0,908	12
المحور3	0,736	12
الاجمالي	0,877	36

Corrélations

Corrélations					
		M2			M2
Q13	Corrélation de Pearson	0.409*	Q19	Corrélation de Pearson	0.760**
	Sig. (bilatérale)	0,015		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q14	Corrélation de Pearson	0.554**	Q20	Corrélation de Pearson	0.837**
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q15	Corrélation de Pearson	0.710**	Q21	Corrélation de Pearson	0.822**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q16	Corrélation de Pearson	0.617**	Q22	Corrélation de Pearson	0.794**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q17	Corrélation de Pearson	0.767**	Q23	Corrélation de Pearson	0.620**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q18	Corrélation de Pearson	0.765**	Q24	Corrélation de Pearson	0.753**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		M3			M3
Q25	Corrélation de Pearson	0.506**	Q31	Corrélation de Pearson	0.431**
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,010
	N	35		N	35
Q26	Corrélation de Pearson	0.449**	Q32	Corrélation de Pearson	0.525**
	Sig. (bilatérale)	0,007		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	35		N	35
Q27	Corrélation de Pearson	0.580**	Q33	Corrélation de Pearson	0.456**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,006
	N	35		N	35
Q28	Corrélation de Pearson	0.517**	Q34	Corrélation de Pearson	0.598**
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
Q29	Corrélation de Pearson	0.575**	Q35	Corrélation de Pearson	0.350*

	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,039
	N	35		N	35
Q30	Corrélation de Pearson	0.645**	Q36	Corrélation de Pearson	0.483**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,003
	N	35		N	35
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		TOT			TOT
M1	Corrélation de Pearson	0.817**	M3	Corrélation de Pearson	0.722**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	35		N	35
M2	Corrélation de Pearson	0.381*	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0,024	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		
	N	35			

ملحق رقم(04) : اختبار الفرضيات

الفرضية العامة

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المقياس ككل	70	72,9571	8,82919	1,05529
Test sur échantillon unique				
	Valeur du test = 72			
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
المقياس ككل	0,907	69	0,368	0,95714

الفرضية الأولى

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القلق	70	25,9714	3,32741	0,39770
Test sur échantillon unique				
	Valeur du test = 24			
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
القلق	4,957	69	0,000	1,97143

الفرضية الثانية

Test-t

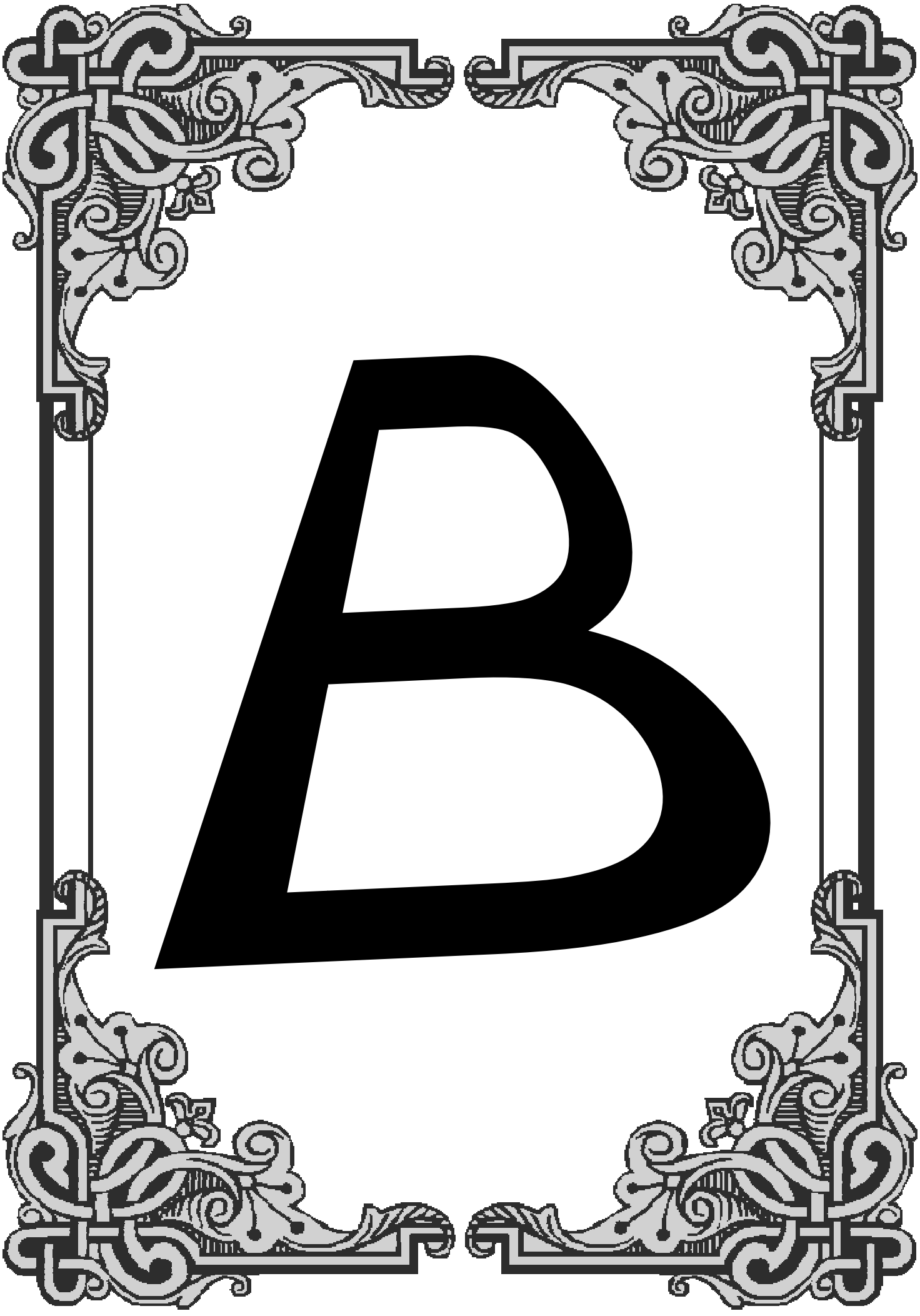
Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الخجل	70	24,2571	3,72880	0,44568
Test sur échantillon unique				
	Valeur du test = 24			

	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
الخجل	0,577	69	0,566	0,25714

الفرضية الثالثة

Test-t

Statistiques sur échantillon unique				
	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الاكتئاب	70	22,7286	4,05013	,48408
Test sur échantillon unique				
	Valeur du test = 24			
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
الاكتئاب	-2,626	69	,0110	-1,27143


B