جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: DPS/ 05/15

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه علوم

في: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العنوان

# الأستاذ و علاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية

## دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بوسعادة

من إعداد:

عبد اللاوي سعدية

تحت إشراف الأستاذ الدكتور:

برو محمد

تاريخ المناقشة: 03/ 02/ 2020

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

| الاسم واللقب | الرتبة العلمية | المؤسسة | الصفة |
|---|---|---|---|
| بودربالة محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة محمد بوضياف المسيلة | رئيسا |
| برو محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة محمد بوضياف المسيلة | مشرفًا و مقررًا |
| مكفس عبدالمالك | أستاذ محاضر | جامعة محمد بوضياف المسيلة | ممتحنا |
| ناصر باي أعمر | أستاذ محاضر | جامعة محمد بوضياف المسيلة | ممتحنا |
| بوطابة فريد | أستاذ محاضر | جامعة مولود معمري تيزي وزو | ممتحنا |
| بلعالية وهيبة | . أستاذة محاضرة | جامعة أكلي محند ولحاج البويرة | ممتحنا |

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أدوار الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير الجنس و المستوى الدراسي.

و استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي لأنه أنسب إلى معرفة واقع جوانب الدراسة.

و تكونت عينة الدراسة من مراهقين متمدرسين ذكور وإناث في المرحلة الثانوية، من مختلف المستويات الدراسية ( تلاميذ السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي)، والبالغ عددهم 710 تلميذا يدرسون في ثلاث ثانويات بمدينة بوسعادة.

أما أدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثة مقياسين: مقياس أدوار الأستاذ ( لبشرى حسين علي نصيف الجميلي 2007)، ومقياس الطمأنينة النفسية ( لفهد بن عبد الله الدليم 2003) .

وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المتمدرسين في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

## Résumé d’étude:

L’étude visait a connaitre la relation entre les rôles de l' enseignant et le réconfort psychologique chez les adolescents qui étudient au lycée.

L' étude visait également à connaitre les différences de réconfort psychologique entre les adolescents selon le sex et le niveau scolaire.

La méthodologie utilisée a été la méthode descriptive connective car elle a été plus appropriée pour savoir la réalité de cette étude.

L’échantillon est constitué des adolescents du secondaire, des deux sexes (garçons et filles) et des trois années ( première, deuxième et troisième). D' un total de 710 adolescents partagés de trois lycées à Boussaada.

La chercheuse a utilisé deux mesures : le mesure du rôles de l' enseignant de ( bushra hussein ali nassif el djamili 2007), le mesure de réconfort psychologique de ( fahd ben Abdullah addelaim 2003).

**Résultas d’étude:**

Il n'y a pas eu de relation de corrélation statistiquement significative entre les rôles de l' enseignant et le réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée.

Il n'y a pas eu de relation de corrélation inverse statistiquement significative entre le moyen classement des degrés du rôle du l' enseignant entant que expert d'enseignement et le réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée.

Il y a eu de relation de corrélation statistiquement significative entre le moyen classement des degrés du rôle du l' enseignant entant que stimulant de motivation et le réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée.

Il y a eu de relation de corrélation statistiquement significative entre le moyen classement des degrés du rôle du l' enseignant entant que ajustement et contrôleur de la discipline et le réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée.

IL n’ y a pas eu de différence statistiquement significative au niveau du réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée selon le sex.

IL n’ y a pas eu de différence statistiquement significative entre les scores moyens des élèves adolescents au lycée au niveau du réconfort psychologique selon le niveau scolaire.

## Summary of the study:

The study aimed to know the relationship between the roles of the teacher and the psychological reassurance of adolescents studying in secondary school .

The study also aimed to know the differences in psychological reassurance between adolescents due to gender and school's level.

The connective descriptive method that be used because it is suitable for knowing the true of study.

The study sample consisted of students adolescents in high schools, of both sexes ( boys and girls) and three years ( first, second, third), of a total of 710 adolescents shared by three secondary schools in Boussaada.

The researcher used two measures: the measure of roles of teacher from (bushra hussein ali nassif el djamili 2007), the measure of psychological security from ( fahd ben Abdullah addelaim 2003).

**Findings:**

There was no statistically significant correlation between the roles of the teacher and psychological reassurance among adolescent secondary school students.

There was no statistically significant inverse correlation between the average level of the degrees of the role of the teacher as a teaching expert and psychological reassurance among adolescent secondary school students.

There was a statistically significant inverse correlation between the average level of the degrees of the role of the teacher being that stimulating of motivation and psychological reassurance among adolescent secondary school students.

There was a statistically significant inverse correlation between the average classification of the degrees of the role of the teacher as an adjustment and controller of the discipline and psychological reassurance among adolescent secondary school students.

There were no statistically significant differences in the level of psychological reassurance of adolescents studying due to gender.

There were no statistically significant differences between the mean scores of adolescents studying in psychological reassurance due to school's level.

# الإهداء

أهدي ثمرة نجاحي إلى أطهر الأرواح التي غادرتنا لتسكن زرقة السماء أسكنه الله فسيح جناته : **أبي** الغالي.

إلى قدوتي الأولى التي أنارت دربي، وعلمتني أن أصمد أمام الأمواج الثائرة، والتي أدعو الله عزّ و جلّ أن يبقيها ذخرا لنا ولا يحرمنا ينابيع حبها وحنانها: **أمي** الغالية.

إلى أغلى جوهرة أنعمني الله سبحانه وتعالى بها، والذي صخر كل إمكانياته لتكملة هذا العمل، وكان لي خير مثال في الحب والصبر: **زوجي** العزيز.

كما أهديه أيضا إلى قرة عيني أولادي الغاليين:

**محمود والفاروق و الأمين**

الطالبة الباحثة:

عبد اللاوي سعدية

# شكر وتقدير

أحمد الله عزّ وجلّ حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، والذي أنعم علي بالصحة والتوفيق إلى طريق العلم والمعرفة.

وبعد شكر الله عزّ و جلّ وحمده، يسعدني أن أتقدم في هذا المقام بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذي ومشرفي على المذكرة سعادة **الدكتور/ برو محمد**، الذي تعهدني برعايته ومرئياته العلمية، وبحسن تعامله وكرم أخلاقه وسعة صدره بتوجيهاته السديدة، ولقد كان لكل ما قدمه أبلغ الأثر في هذه الدراسة، وجعل الله عمله هذا في موازين حسناته، وجزاه خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء اللجنة المناقشة سعادة **الأستاذ الدكتور/ برو محمد، الأستاذ الدكتور/بودربالة محمد، الدكتور/ مكفس عبدالمالك، الدكتور/ ناصرباي أعمر، الدكتور/ بوطابة فريد، الدكتورة/ بلعالية وهيبة** لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وتقييمها، وإبداء توجيهاتهم رغم مشاغلهم العملية والعلمية، فجزاهم الله خير الجزاء.

الطالبة الباحثة:

سعدية عبداللاوي

# الفهرس


| | | |
|---|---|---|
| | ملخص الدراسة بالعربية. | أ |
| | ملخص الدراسة بالفرنسية. | ب |
| | ملخص الدراسة بالإنجليزية. | ج |
| | الإهداء. | د |
| | شكر وتقدير. | هـ |
| | الفهرس. | و |
| | فهرس الجداول. | ي |
| | فهرس الأشكال البيانية | ل |
| | مقدمة. | 2 |
| | **القسم الأول: الجانب النظري** | |
| | **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة:** | |
| **1** | إشكالية الدراسة و تساؤلاتها | 9 |
| **2** | فرضيات الدراسة | 14 |
| **3** | أهداف الدراسة | 15 |
| **4** | أهمية الدراسة | 15 |
| **5** | تحديد مفاهيم الدراسة | 16 |
| **6** | الدراسات السابقة | 16 |
| **7** | التعقيب عن الدراسات السابقة | 40 |
| | **الفصل الثاني: أستاذ التعليم الثانوي و أدواره** | |
| | تمهيد | 47 |
| **1** | التعليم الثانوي. | 47 |
| **1-1** | مفهوم التعليم الثانوي | 47 |
| **1-2** | أهمية التعليم الثانوي | 49 |
| **1-3** | مطالب التعليم الثانوي | 50 |

| | | |
|---|---|---|
| **1-4** | أهداف التعليم الثانوي ..... | 51 |
| **1-5** | مبادئ التعليم الثانوي ..... | 53 |
| **1-6** | تطور التعليم الثانوي بالجزائر ..... | 55 |
| **2** | أستاذ التعليم الثانوي..... | 61 |
| **2-1** | لمحة عن مكانة الأستاذ في الجزائر عبر التاريخ..... | 61 |
| **2-2** | تعريف الأستاذ..... | 62 |
| **2- 3** | إعداد الأستاذ في الجزائر..... | 64 |
| **2-4** | خصائص و سمات الأستاذ الناجح..... | 69 |
| **2-5** | أدوار أستاذ التعليم الثانوي..... | 80 |
| **2-6** | علاقة الأستاذ بالمراهق المتمدرس..... | 95 |
| **2-7** | الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم الثانوي..... | 97 |
| | خلاصة..... | 99 |
| | **الفصل الثالث: الطمأنينة النفسية** | |
| | تمهيد ..... | 102 |
| **1** | مفهوم الطمأنينة النفسية..... | 102 |
| **2** | أبعاد الطمأنينة النفسية..... | 107 |
| **3** | خصائص الطمأنينة النفسية..... | 111 |
| **4** | مصادر الطمأنينة النفسية ..... | 112 |
| **5** | أساليب تحقيق الطمأنينة النفسية..... | 114 |
| **6** | حاجة التلميذ المراهق للطمأنينة النفسية..... | 116 |
| **7** | العوامل المسببة في انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية..... | 120 |
| **8** | آراء العلماء في الشعور بالطمأنينة النفسية عند المراهق المتمدرس..... | 122 |
| **9** | النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية ..... | 125 |
| **10** | وجهة نظر الإسلام إلى الطمأنينة النفسية..... | 139 |
| **11** | معوقات الطمأنينة النفسية..... | 143 |
| | خلاصة..... | 145 |

| | | |
|---|---|---|
| | **الفصل الرابع: المراهق المتمدرس** | |
| | تمهيد ..... | 147 |
| **1** | مفهوم المراهقة..... | 147 |
| **2** | تقسيمات مرحلة المراهقة..... | 150 |
| **3** | أهمية مرحلة المراهقة..... | 151 |
| **4** | حاجات المراهق المتمدرس في هذه المرحلة..... | 153 |
| **5** | المرحلة الثانوية طبيعتها وأهميتها بالنسبة للمراهق المتمدرس..... | 158 |
| **6** | خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية..... | 160 |
| **1-6** | الخصائص الجسمية..... | 161 |
| **2-6** | الخصائص العقلية و الفكرية..... | 164 |
| **3-6** | الخصائص الاجتماعية..... | 167 |
| **4-6** | الخصائص الانفعالية..... | 168 |
| **5-6** | الخصائص الخلقية..... | 172 |
| **7** | أهمية معرفة خصائص النمو للمراهق المتمدرس بالنسبة للأستاذ..... | 174 |
| **8** | المدارس و النظريات المفسرة للمراهقة..... ..... | 175 |
| **9** | علاقة المراهق المتمدرس بالأسرة والأستاذ فيما يخص الطمأنينة النفسية..... ..... ..... | 186 |
| **10** | مشكلات المراهق المتمدرس..... ..... | 189 |
| | خلاصة..... ..... ..... ..... | 191 |
| | **القسم الثاني: الجانب التطبيقي** | |
| | **الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني** | |
| | تمهيد ..... | 195 |
| **1** | التذكير بالفرضيات..... ..... | 195 |
| **2** | الدراسة الاستطلاعية ..... ..... | 196 |
| **3** | الدراسة الأساسية..... ..... .... | 213 |
| **1-3** | منهج الدراسة..... ..... | 213 |

| | | |
|---|---|---|
| 214 | مكان إجراء الدراسة..... | **2-3** |
| 214 | مجتمع الدراسة..... | **3-3** |
| 214 | عينة الدراسة و مواصفاتها ..... | **4-3** |
| 217 | أدوات جمع البيانات..... | **5-3** |
| 217 | الأدوات الإحصائية المستخدمة..... | **4** |
| | **الفصل السادس: عرض و تحليل و تفسير النتائج** | |
| 219 | تمهيد ..... | |
| 219 | عرض وتحليل نتائج الدراسة..... | **1** |
| 226 | مناقشة و تفسير نتائج الدراسة..... | **2** |
| 236 | استنتاج عام..... | |
| 238 | مقترحات الدراسة. ..... | |
| 239 | خاتمة..... | |
| 243 | قائمة المراجع..... | |
| 268 | قائمة الملاحق..... | |

# فهرس الجداول:


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | الشعب التي تتفرع من كل جذع مشترك في السنة الثانية. | 61 |
| 02 | توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التعليمية والجنس. | 197 |
| 03 | أبعاد مقياس أدوار الأستاذ المطبقة في الدراسة الاستطلاعية. | 202 |
| 04 | مصفوفة ارتباطات بنود بعد دور الأستاذ كخبير التدريس مع الدرجة الكلية للبعد. | 202 |
| 05 | مصفوفة ارتباطات بنود بعد دور الأستاذ كمثير الدافعية مع الدرجة الكلية للبعد. | 204 |
| 06 | مصفوفة ارتباطات بنود بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام مع الدرجة الكلية للبعد. | 205 |
| 07 | العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس أدوار الأستاذ وأبعاده الفرعية. | 206 |
| 08 | معامل ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس أدوار الأستاذ و الدرجة الكلية. | 207 |
| 09 | ثبات مقياس أدوار الأستاذ عن طريق التجزئة النصفية والتطبيق وإعادة التطبيق. | 207 |
| 10 | البنود المحذوفة بناء على آراء السادة المحكمين. | 208 |
| 11 | التعديلات التي تمت على مستوى بعض بنود مقياس الطمأنينة النفسية. | 209 |
| 12 | البنود المحذوفة التي لها نفس المعنى بناء على آراء السادة المحكمين. | 210 |
| 13 | مصفوفة ارتباطات بنود مقياس الطمأنينة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس. | 210 |
| 14 | معامل ألفا كرونباخ لمقياس الطمأنينة النفسية. | 212 |
| 15 | ثبات مقياس الطمأنينة النفسية عن طريق التجزئة النصفية والتطبيق وإعادة التطبيق | 213 |
| 16 | العدد الإجمالي لتلاميذ مجتمع الدراسة حسب الثانويات الثلاثة. | 214 |
| 17 | توزيع أفراد العينة حسب الجنس في الثانويات الثلاثة. | 215 |
| 18 | توزيع أفراد العينة حسب الثانويات الثلاثة وفقا للمستوى الدراسي. | 216 |

| | | |
|---|---|---|
| **19** | التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة. | 219 |
| **20** | معامل الارتباط سبيرمان بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس أدوار الأستاذ ورتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية. | 221 |
| **21** | معامل الارتباط سبيرمان بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في بعد دور الأستاذ كخبير التدريس ومتوسط رتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية. | 222 |
| **22** | معامل الارتباط سبيرمان بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في بعد دور الأستاذ كمثير للدافعية ومتوسط رتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية. | 222 |
| **23** | معامل الارتباط سبيرمان بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام ومتوسط رتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية. | 223 |
| **24** | اختبار كا$^2$ للكشف عن الفروق في مستويات الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير (الجنس). | 224 |
| **25** | اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي. | 225 |


# فهرس الأشكال البيانية:


| الرقم | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات الثلاثة وفقا للجنس. | 215 |
| **02** | توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات الثلاثة وفقا للمستوى الدراسي. | 216 |
| **03** | التوزيع غير الطبيعي لدرجات أفراد العينة على مقياس أدوار الأستاذ. | 220 |

| | | |
|---|---|---|
| **04** | التوزيع غير الطبيعي لدرجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية. | 220 |
| **05** | مستويات الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير (الجنس). | 225 |

# مقدمة

**مقدمة:**

المدرسة هي المؤسسة التي تعمل على إعداد الأجيال وتهيئتهم ليكونوا رجال المستقبل مسلحين بسلاح العلم والمعرفة والقيم الإنسانية السامية لكي يتواصل تقدم المجتمع الإنساني والتطور الحضاري جيلا بعد جيل، كما أن لها الدور الأكبر في إعداد الأبناء الإعداد الصحيح القائم على الأسس العلمية والتربوية القويمة، حيث أن المهمة العظيمة الملقاة على عاتقها تتطلب الإعداد والتنظيم الدقيق للركائز التي تقوم عليها والتي تشمل: إعداد الإدارة المدرسية إعداد الأساتذة، إعداد المناهج و الكتب المدرسية إلى جانب الاهتمام بالمتعلم...

فنجاح عملية التعليم كما قال " **محمد**" << يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة إلا أن وجود المدرس أو المعلم الكفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح فأفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن مدرس ذو كفاءات تعليمية وسمات شخصية متميزة يستطيع بها إكساب طلبته الخبرات المتنوعة، ويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مداركهم وينمي أسلوب تفكيرهم وقدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل في كتب ومقررات المدرسة وفي أنشطتها وإمكاناتها>>. (محمد حسن العمايرة ،2002، 81).

والأستاذ حسب ما أشار إليه " **سامي** " هو الدعامة الأساسية التي يؤسس عليها النمو المتكامل لدى الناشئة في المجتمع من المجتمعات>>، (سامي محمد ملحم، 2005، 419). وذلك لأن مهمته لا تقتصر فقط على تلقين المادة العلمية باستخدام عدد من الأساليب والأنشطة التعليمية وإنما يتعد دوره ليكون قادرا على متابعة تعلم التلاميذ ونموهم أثناء قيامهم بعملية التعلم والملاحظة والتقييم المستمرين، مستخدما في ذلك العديد من الوسائل المنهجية و اللامنهجية المناسبة بأكبر قدر ممكن من النمو النفسي والتربوي في عمله اليومي.

والاهتمام بالدور الذي يلعبه الأستاذ بوصفه عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية التعليمية، يبرز حسب " **شكري** " من خلال << تنفيذ المنهج الدراسي الذي يعد بمثابة مادة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، مساعدة المتعلمين على اكتساب الخبرات الدراسية التي عن

طريقها يتعلمون وتؤدي بالنتيجة إلى تعديل السلوك لديهم وتحقيق أهداف نموهم المتكامل>>. (شكري حامد نزال، 1996، 193).

وبذلك يمكن القول أن الأستاذ يتميز بقيامه بدور اجتماعي متعدد الجوانب المترابطة والمتكاملة بعضها إلى بعض، فهو القائم على التنظيم و المشرف على الخبرة، كما أن له دور أساسي في نقل هذه الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النمو وتعديل السلوك، فهو يربي الشخصية الإنسانية ويعلمها، ولكي يؤدي أدواره وتبليغ رسالته النبيلة لابد من وجود طرف آخر يتعامل ويتفاعل معه وهو التلميذ، الذي مع السن السادسة يتجه إلى المقاعد المدرسية والذي يمر بمراحل التعليم المختلفة ابتداء من الابتدائية ثم المتوسطة، وبالتالي مراهقا في المرحلة الثانوية.

وهذا التلميذ يعيش ضمن أسرة تسعى بدورها إلى نموه نموا عاديا، لكن في المقابل يمكن أن يكون لها تأثير سلبي عليه، وبذلك يصبح دورها هو العمل على إيجاد التوازن في العلاقات التي تؤدي إلى التضامن و الطمأنينة، وهذا التوازن العلائقي الهادف لا يمكن أن يستمر كما قال " **مصطفى** " << من دون وجود المحبة المتبادلة التي تشكل الرابط الحقيقي بين أعضاء الأسرة مهما كان نوعها، علما أن الأبوين لوحدهما لا يشكلان عائلة حقيقية فمجيء الطفل ضروري لقيام العائلة وتفاعل أفرادها>>.( مصطفى فهمي،1996 ،124 ) فهو أمر هام في تكوين شخصية التلميذ وتوجيه سلوكه .

بالإضافة إلى ذلك فإن الحياة العائلية لا يمكن أن تستمر من دون وجود مسكن يشعر فيه الأفراد بالأمان والطمأنينة النفسية، كما لا يمكن أن تتواصل السلطة والمحبة والمنافسة التي تعد محركات أساسية للسلوك، فكما قال " **جليل** " أنه << حتى تتحقق الأهداف الأساسية للعلاقات الأسرية التي من خلالها تتحقق الطمأنينة النفسية لا بد من ربطها بهذه المحركات: السلطة، المحبة المنافسة، الأمن والأمان مع العناصر المكونة للأسرة: الأب و الأم والأطفال و المسكن>>. (جليل وديع شكور، 1995، 127).

ومن أجل هذا اعتبرت الطمأنينة النفسية حسب " **فهد** " << أحد مظاهر الصحة النفسية الايجابية وأول مؤشراتها، فقد تحدث الكثير من العلماء والمفكرين عن أبرز المؤشرات الايجابية للصحة النفسية التي منها: شعور الفرد بالأمن النفسي، النجاح في إقامة علاقات مع الآخرين، تحقيق التوافق النفسي والبعد عن التسلط و الانفتاح على الآخرين>>. ( فهد بن عبد الله الدليم ، 2003، 10 ).

لذلك يمكن القول أن الطمأنينة النفسية من أهم متطلبات الصحة النفسية عند التلميذ وهو العنصر الذي يسعى الوالدان والأستاذ إلى توفيره من أجل أن يحيا حياة طبيعية، وأن تكون دراسته جيدة، خاصة أن هذا التلميذ ينتقل من مستوى دراسي إلى آخر ابتداء من الابتدائية ثم المتوسطة وبالتالي الثانوية أين يصبح مراهقا.

حيث تعد مرحلة المراهقة حسب **محمود** << مرحلة انتقالية يمر خلالها الفرد بمجموعة من التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر على سلوكه، بالإضافة إلى الظروف والمشكلات العديدة التي قد تؤثر في المراهق بطريقة ما، و التكيفات التي يتحتم على المراهق أن يقوم بها بالنسبة للمشكلات الجديدة التي تواجهه تجعله في توتر وصراع دائمين وشديدين و تزداد في هذه المرحلة المشكلات النفسية، مما قد يؤدي بالمراهق إلى اضطرابات نفسية قد تستمر معه إلى سن الرشد إن لم تقدم له الرعاية المناسبة>>. ( محمود محمد سعيد، 2007، 28).

فشخصية المراهق غير ثابتة نسبيا على اعتبار أن هذه المرحلة هي مرحلة يسعى المراهق من خلالها إلى بناء شخصيته التي سينتقل بها إلى حياة الراشد، فإما أن ينتقل إلى هذه المرحلة بشخصية ناضجة وسوية، أو بشخصية مضطربة تعاني من مشكلات عدة، فمرحلة المراهقة مرحلة تتطلب وعيا من قبل المحيطين بالمراهق، لتفهم ما يطرأ على طباعه وسلوكياته، ومساعدته على تجاوزها والتغلب عليها.

و العلاقة بين هذا المراهق وأفراد أسرته لابد أن تكون مبنية على أسس سليمة كالمحبة والتفاهم بعيدا عن التشدد، وأيضا علاقته مع الأستاذ تلعب دورا أساسيا في بناء شخصيته وذلك عن طريق معاملته له والأدوار المختلفة التي يؤديها، والطرائق التي يتبعها من أجل إيصال

المعارف والخبرات العلمية المختلفة إليه، فإن توفرت هذه الأمور لدى الوالدين والأستاذ فإن ذلك يساعد المراهق كثيرا لأن يكون مرتاحا معهم، مما يخلق لديه توازن نفسي يبعث في نفسيته الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية.

و انطلاقا مما سبق يلاحظ أن للأستاذ أدوار عدة ومتعددة يقوم بها في الصف التدريسي وذلك بالتفاعل والتعامل مع التلميذ المراهق الذي يدرسه في حجرة الدراسة، وهو أمر ضروري لأداء مهمته التعليمية وتحقيق المراهق النجاح في دراسته، و من بين هذه الأدوار التي يقوم بها الأستاذ دور خبير التدريس، دور مثير الدافعية، دور ضبط و حفظ النظام داخل القسم، حيث لعل هذه الأدوار التي يمارسها الأستاذ يوميا تبعث في أنفس المراهقين المتمدرسين الشعور بالأمان و الطمأنينة النفسية.

ومن خلال الدراسة سوف يتعرض إلى الأستاذ وعلاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس والتي تتضمن جانبين: نظري وتطبيقي.

**الجانب النظري:** يتكون من أربعة فصول، الأول يتناول الإطار العام للدراسة الذي يتضمن الإحاطة بموضوع الدراسة من حيث: الإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة الأهمية منها وتحديد المفاهيم، وختام الفصل الدراسات السابقة و التعليق عليها. و الثاني بعنوان: أستاذ التعليم الثانوي و أدواره و يتضمن العناصر التالية: التعليم الثانوي ( مفهومه أهميته، مطالبه، أهدافه، مبادئه، تطور التعليم الثانوي في الجزائر)، أستاذ التعليم الثانوي ( لمحة عن مكانة الأستاذ في الجزائر عبر التاريخ، تعريف الأستاذ، إعداده في الجزائر خصائص و سمات الأستاذ الناجح، أدوار الأستاذ التعليم الثانوي، علاقة الأستاذ بالمراهق المتمدرس، الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم الثانوي). الثالث بعنوان: الطمأنينة النفسية و يتضمن العناصر التالية: مفهوم الطمأنينة النفسية، أبعاد الطمأنينة النفسية، خصائص الطمأنينة النفسية، مصادر الطمأنينة النفسية، أساليب تحقيق الطمأنينة النفسية، حاجة التلميذ المراهق للطمأنينة النفسية، العوامل المسببة في انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية، آراء العلماء في الشعور بالطمأنينة النفسية عند المراهق المتمدرس، النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية، وجهة نظر الإسلام إلى الطمأنينة النفسية، معوقات الطمأنينة النفسية، حاجة المراهق للطمأنينة النفسية. والرابع بعنوان

المراهق المتمدرس و يتضمن العناصر التالية: مفهوم المراهقة، تقسيمات مرحلة المراهقة، أهمية مرحلة المراهقة، حاجات المراهق المتمدرس في هذه المرحلة، المرحلة الثانوية طبيعتها وأهميتها بالنسبة للمراهق المتمدرس، خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أهمية معرفة خصائص النمو للمراهق المتمدرس بالنسبة للأستاذ، المدارس و النظريات المفسرة للمراهقة، علاقة المراهق المتمدرس بالأسرة و الأستاذ فيما يخص الطمأنينة النفسية، مشكلات المراهق المتمدرس. حيث أن كل فصل زود بتمهيد و خلاصة.

**الجانـب التطبيقـي:** يتكون من فصلين الخامس و السادس، فالفصل الخامس يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني، والذي يتضمن: التذكير بالفرضيات الدراسة الاستطلاعية الدراسة الأساسية من حيث: منهج الدراسة، مكان إجراء الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات والأدوات الإحصائية المستعملة. أما الفصل السادس فيتمثل في عرض النتائج ومناقشتها وتحليلها كيفيا وكميا، ثم التعرض إلى تفسيرها. وفي الأخير استنتاج عام، ثم مقترحات الدراسة، فالخلاصة العامة.

# الإطار النظري

# الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5-تحديد مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

7- التعقيب عن الدراسات السابقة.

**1-إشكالية الدراسة:**

تعد مهنة التعليم مهنة جليلة وعظيمة، و هي من المهن الضرورية و الحيوية التي لا تستغني عنها جميع الأمم، فهي تمدنا بالعناصر البشرية المؤهلة علميا و فنيا و اجتماعيا و أخلاقيا و نظرا لأهمية هذه المهنة فإن للقائم بها أهمية و مكانة كبرى في المجتمع، و في هذا الصدد قال **سهيل** أنه << قبل أن تكون مهنة فهي رسالة تقترب من رسالة الأنبياء والرسل وكل معلم ومدرس يدخل هذه المهنة الشريفة لا بد أن يستشعر قداستها وعظيم مسؤولياتها ويتوجب عليه أداء حق الانتماء لها إخلاصا في العمل، وصدقا مع النفس والناس، وعطاء مستمرا لنشر العلم والخير والقضاء على الجهل والشر، والمدرس موضع تقدير المجتمع واحترامه وثقته، وهو لذلك حريص أن يكون في مستوى هذه الثقة وذلك التقدير والاحترام، يقوم في المجتمع بأدوار عديدة بحسب مجال معرفته وخبرته ويمتنع عن كل ما يؤخذ عليه من قول وفعل، ويحرص دائما على ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه>>.(سهيل رزق دياب، 2006 03 ).

وقال **فكري** أن << للأستاذ دور كبير في تهيئة القسم ليكون نموذجا لتعلم ما يكفل النمو المتكامل للتلميذ، واكتسابه للمعرفة والمفاهيم والعادات والمهارات والقيم والمثل العليا والاتجاهات السليمة والاهتمامات العلمية والأدبية التي تجعل منه مواطنا وفردا في المجتمع أفضل حالا يستطيع أن يساهم بفعالية في النشاطات الجماعية>>. (فكري حسن ريان، 1984 144).

فضلا عن ذلك فإن للأستاذ حسب **أفنان** << مكانة خاصة ومهمة في العملية التربوية بل إن نجاح هذه العملية لا يتم إلا بمساعدته، فالأستاذ وما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعلم هو الذي يساعد التلميذ على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة>>. ( أفنان نضير وزة، 2000، 55 )، صحيح أن التلميذ هو محور العملية التربوية-التعليمية وأن كل شيء أي (المنهج ،طرائق التدريس) ينبغي أن تكيف وفقا لحاجاته وميوله و استعداداته وقدراته، ومستواه الأكاديمي والتربوي، إلا أن الأستاذ لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم ناجحة وما يزال الشخص الذي يساعد التلميذ على التحكم والنجاح في دراسته ومع ذلك فإن دوره قد اختلف بشكل جوهري بين الماضي والحاضر، فبعد أن كان كل شيء في العملية

التربوية والتعليمية هو الذي يحضر الدرس ويقدم الشرح و يهيئ الوسائل، قد أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه مشاركا شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي، فهو يلعب دورا أساسيا في بناء شخصية التلميذ، وهي الخطوة الأولى إلى طريق نجاحه أو فشله دراسيا في حاضره ومستقبله، فهذا التلميذ خاصة إن كان مراهقا فإنه يتأثر بمثله الأعلى الذي قد يكون الأستاذ إلى جانب الوالدين قبل الآخرين.

وهذه العلاقة بين المراهق و الأستاذ يمكن أن يكون تأثيرها سلبيا مما يجعل المراهق يترك مقاعد الدراسة كلية، كما يمكن أن تكون ذات اتجاه ايجابي حيث تبعث في نفسيته الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية، بالإضافة إلى علاقته بالوالدين، لذا نجد الكثير من المنظرين حسب "**عماد** " أشاروا إلى الأهمية الوالدية في تشكيل السلامة النفسية أو المرض النفسي للفرد و أوضحوا أن نوعية العلاقة مع الأشخاص ذوي الأهمية النفسية لديه ( الوالدين و المدرس ) هي التي تحدد خصائصه النفسية وذلك وفقا لما يدركه من أمن نفسي واهتمام واحترام وضوابط من قبل تلك الأشخاص. (عماد محمد مخيمر، 2003، 01). و في هذا الصدد نجد أيضا دراسة " **عبد الله** " التي أسفرت نتائجها عن أن اتجاهات الأساتذة الإيجابية نحو التلاميذ و تفاعلهم معهم يرتبط ارتباطا عاليا بأدائهم، و على العكس بالنسبة للإتجاهات السلبية، و أن التلاميذ يدركون اتجاهات الأساتذة نحوهم من خلال سلوك الأستاذ و تفاعله داخل القسم. (عبد الله عويدات، 1996، 228).

فشعور المراهق بالطمأنينة والراحة النفسية أمر مهم لمواصلة حياته ودراسته بكل أريحية، مع تكوين شخصية قوية وسوية، حيث قالت **زينب** أن << الأمن النفسي أو الطمأنينة النفسية تعد من أهم جوانب الشخصية، والتي يبدأ تكوينها عند الفرد المراهق من بداية نشأته الأولى، خلال خبرات الطفولة التي يمر بها، وهذا المتغير الهام كثيرا ما يصير مهددا في أية مرحلة من مراحل العمر، إذا ما تعرض الإنسان لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها، مما يؤدي به إلى الاضطراب النفسي>>. (زينب شقير، 2005، 3).

ولعل حاجة المراهق إلى الطمأنينة النفسية من أهم الحاجات في تكوين أساس الشخصية وإمدادها بأنماط من القيم والمعايير والسلوك والاتجاهات السليمة السوية، وهي من أهم شروط

الصحة النفسية، و تعد الطمأنينة النفسية المصدر الأول لإحساس المراهق بالثقة في ذاته وفي من حوله والوالدين هما المصدر الأساسي لإحساسه بالأمن النفسي.( أميرة الديب، د. ت، 72 ). حيث الوالدان وعلاقة المراهق المتمدرس بهما جد مهمة لبناء شخصيته على أسس سليمة يملأها الحب والتفاهم والشعور خاصة بالأمن النفسي أو الطمأنينة النفسية، وذلك عن طريق أساليب معاملتهما له خاصة إن كانت أساليب صحيحة وسليمة، على عكس الأساليب الخاطئة وفي هذا الصدد نجد دراسة " **أماني**" التي أكدت نتائجها وجود ارتباط موجب دال بين أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية ( التفرقة والتحكم والتذبذب، والحماية الزائدة ) سواء من الأب أو الأم وبين الشعور بعدم الأمن التفسي للأطفال ولا توجد فروق بين الجنسين في الشعور بالأمن النفسي. (أماني عبد المقصود، 1999، 691).

إلى جانب الأسرة نجد الأستاذ الذي يعتبر مفتاح نجاح لأي برنامج دراسي، لأن عليه يتوقف تنظيم القسم وخلق جو مبني على التسامح والاحترام والتفاهم، ومساعدة هذا التلميذ المراهق على حل مشاكله الدراسية، وإنشاء علاقات وطيدة وحسن معاملته، وخاصة أنه في مرحلة المراهقة التي تعتبر أخطر مراحل النمو وأصعبها، كونه في هذه المرحلة العمرية يمر بفترات عصيبة وهزات انفعالية عنيفة، وتتخلل هذه المرحلة الصراعات المحتدمة، يكون فيها حساسا نحو ذاته، كما يتسم بعدم ثبات انفعاله، سرعة الغضب، عدم الأمن والحساسية الزائدة وغيرها من الصفات التي تجعل هذه المرحلة مرحلة عواصف وتوتر وشدة.

إضافة إلى ذلك نجد مختلف الأدوار التي يقوم بها الأستاذ داخل القسم، و التي تربطه بعلاقة مباشرة مع تلاميذه، و ذلك بهدف التوصيل إليهم مختلف المعلومات من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية، و تتجلى هذه الأدوار في دور خبير التدريس، إذ نجد الأستاذ هو الذي يخطط للدرس في المادة الخاصة به، و كذلك طرق تنفيذه و استيعابه من طرف التلاميذ مع مراعاة مختلف الخصائص النمائية المتواجدين فيها و الفروق فيما بينهم، مع التقييم و التقويم في كل مرة، وأيضا دور ضبط و حفظ النظام داخل القسم، حيث لا يمكنه أن ينفذ الدرس إذا كان جو القسم غير مناسب، لذا يتوجب ضبط سلوكات التلاميذ من الأول، لكن دون ممارسة أي نوع من السلطة

أو العقاب عليهم، و هنا يظهر دور آخر للأستاذ و الذي يتمثل في إثارة الدافعية عند تلاميذه بإتباع الأساليب المناسبة لذلك، مما يجعلهم ينتبهون للدرس و يتجاوبون معه و مع الأستاذ، و لعل هذه الأدوار التي يتبعها معهم الأستاذ تجعلهم يشعرون بالطمأنينة النفسية و الراحة التامة في دراستهم.

فالمراهق المتمدرس إذا ما أحس و شعر بالطمأنينة النفسية في المدرسة أثناء تواجده مع الأستاذ و تفاعله معه إلى جانب أسرته، فإن ذلك يشعره بالارتياح التام و الهدوء النفسي و بذلك يشعر بقوة شخصيته التي تتجلى في قوة الأنا لديه، حيث أن قوة الأنا تمثل قوته وقدرته على مواجهة الواقع وتقبله، والقدرة على استخدام ما لديه من مهارات معرفية وانفعالية وسلوكية في التعامل مع هذا المدرس، وفي هذا أشار **علاء الدين** إلى أن << قوة الأنا تعتبر الركيزة الأساسية في الصحة النفسية حيث يستخدم أحيانًا مصطلح قوة الأنا كبديل أو مرادف لمصطلح الثبات الانفعالي أو الاتزان الوجداني وأن قوة الأنا تشير إلى التوافق مع الذات ومع المجتمع ( الأسرة، المدرس و غيرهما) والإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا معهما>>. (علاء الدين كفافي، 1982، 54).

وبذلك يمكن القول أن العلاقة بين الأستاذ والمراهق في المرحلة الثانوية لابد أن تكون مبنية على أساس الود والتفاهم والمعاملة الحسنة، كما هي علاقته بوالديه، هذا من أجل إحساسه بالأمن والاستقرار النفسي، فحتى في التراث الإسلامي لأمتنا العربية الإسلامية ليس ببعيد عن الطمأنينة، فكما قال " **ابن البديع** " فإنه غني بالكثير من الشواهد التي تدل على أهمية الطمأنينة النفسية. ( ابن البديع الشيباني، 1988 ، 44). و من هذه الشواهد قوله تعالى في " **سورة الفجر**" ( الآيات: 27 – 30 ) << **يأيتها النفس المطمئنة (27) ارجعي إلى ربك راضية مرضية ( 28 ) فادخلي في عبادي (29) و ادخلي جنتي ( 30)** >>.

و أيضا جعل الرسول ( ص) الطمأنينة النفسية من مقومات السعادة في الدنيا حيث قال: << **من أصبح منكم آمنا في سربه معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها**>>. ( رواه البخاري و الترمذي).

و نظرا لما سبق يمكن القول أن للأستاذ أدوار عديدة يقوم بها من أجل تبليغ رسالته السامية ألا و هي العلم و المعرفة، مستخدما في ذلك مختلف الأساليب من أجل ضمان نجاح التلميذ و خاصة إذا كان مراهقا فلابد أن يكون مصدر التفاهم و الشعور بالأمن ليكون مرتاحا معه في القسم و في دراسته.

و انطلاقا من هذا حاولت الباحثة تناول موضوع الأستاذ و علاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس، و من خلال الطرح النظري لهذا الموضوع يمكن طرح التساؤلات التالية و التي من خلالها تصاغ فرضيات الدراسة:

1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس؟

**1- 1 هل** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كخبير التدريس و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس؟

**1- 2 هل** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كمثير للدافعية و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس؟

**1- 3 هل** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كضابط و حافظ للنظام و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في درجات الطمأنينة النفسية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي؟

2-1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في درجات الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير الجنس؟

2-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في درجات الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

## 2/ فرضيات الدراسة:

### 2 : 1- الفرضية الأساسية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

### 2 : 1: 1- الفرضيات الجزئية:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

### 2 : 2- الفرضية الأساسية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

### 2: 2: 1- الفرضيات الجزئية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المتمدرسين في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

**3/ أهدف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

1- معرفة أدوار الأستاذ داخل القسم من وجهة نظر التلاميذ.

2- معرفة مستوى الشعور بالطمأنينة النفسية لدى التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية.

3- التأكد من وجود العلاقة ما بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين.

4- السعي إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص الشعور بالطمأنينة النفسية وخاصة كونهم في مرحلة المراهقة التي تعد من أصعب مراحل النمو.

5- معرفة ما إذا كان هناك فروق بين المراهقين المتمدرسين في الشعور بالطمأنينة النفسية باختلاف مستويات دراساتهم.

**4/ أهمية الدراسة:** تتمثل باختصار في أنها:

أ- تتناول جانبا مهما من واقع المدرسة الجزائرية والمتمثل في معرفة أدوار الأستاذ داخل حجرة التدريس حفاظا على النظام المدرسي ونجاح تلامذته.

ب- تتعرض إلى متغير هام في حياة الفرد ألا وهو الطمأنينة النفسية التي تعد من مؤشرات الصحة النفسية الايجابية لدى الفرد، وهي من المفاهيم الأساسية في علم النفس وخاصة في هذا العصر الذي تفشت فيه الأمراض النفسية والاجتماعية.

ج- تتناول أهم مرحلة من مراحل العمر ألا وهي مرحلة المراهقة، التي تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الكائن الإنساني، وهذا نظرا للتغيرات الكثيرة التي تطرأ على المراهق مما يجعله يعيش أزمات نفسية واجتماعية ودراسية.

**5/ تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:**

**5-1- الأستا**ذ: يتمثل في الوظائف التي يقوم بها داخل القسم والتي تمثلها الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس في مقياس أدوار الأستاذ المستخدم في الدراسة الحالية و التي تشمل دور خبير التدريس، دور مثير الدافعية، دور الضبط و حفظ النظام.

**5-2 الطمأنينة النفسية:**

**5- 2- 1- الطمأنينة:** هي الحالة التي يكون فيها المراهق المتمدرس بعيدا عن الخطر، أو محميا ضد خطر يهدده، و التحرر من الخوف.

5- **2 – 2- الطمأنينة النفسية:** تتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس في مقياس الطمأنينة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

**5-3- المراهق المتمدرس:** هو ذلك التلميذ الذي يزاول دراسته في مرحلة التعليم الثانوي و يكون عمره الزمني ما بين 15- 20 سنة.

**6/ الدراسات السابقة:** يستعرض في هذا الجزء من الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة سواء عربية كانت أم أجنبية، و التي تم الحصول عليها في حدود الإمكانات المتوفرة، و نظرا لنقص الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأستاذ و علاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، تم عرض ما توفر منها على متغيري الدراسة كما يلي:

**أولا- الدراسات الخاصة بالأستاذ:**

**1- الدراسات العربية:** من أهمها ما يلي:

**1: 1 – دراسة الشامي كاظم هاتف عبد الأمير ( 1989 ):** بعنوان " **أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو و معلمات المدارس الابتدائية**" استهدفت هذه الدراسة التعرف على أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو ومعلمات المدارس الابتدائية في محافظة كربلاء. وللتحقق من هذا

الهدف صمم الباحث مقياساً يتكون من ( 30 ) موقفاً، لكل موقف ثلاث ممارسات سلوكية تمثل أساليب الإدارة الصفية ( **الديمقراطي التسلطي والفوضوي** )، وللتحقق من الخصائص القياسية للمقياس اعتمد الباحث نوعان من الصدق هما الصدق الظاهري، والصدق التلازمي. وبلغت معاملات الصدق التلازمي للأسلوب الديمقراطي ( 0,72 )، وللأسلوب التسلطي ( 0,67 ) وللأسلوب الفوضوي ( 0,70 ) . وحُسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، إذ بلغت قيمة الارتباط ( 0,90 ) للأسلوب الديمقراطي، ( 0,87 ) للأسلوب التسلطي و ( 0,84 ) للأسلوب الفوضوي .

وطبق المقياس على عينة مكونة من ( 600 ) معلم ومعلمة ، اختيروا من ( 101 ) مدرسة ابتدائية شملت المدارس الحضرية والريفية في محافظة كربلاء. وبعد التحليل الإحصائي لإجابات التلاميذ توصل الباحث إلى عددٍ من النتائج أهمها :

أ- أن أكثر أساليب الإدارة الصفية ممارسة لدى أفراد عينة البحث كان الأسلوب الديمقراطي تلاه الأسلوب التسلطي ، ثم الأسلوب الفوضوي .

ب- أن المعلمين يميلون إلى ممارسة الأسلوب الديمقراطي أكثر من ميلهم لممارسة الأسلوب التسلطي والفوضوي، وأنهم يمارسونه أكثر من المعلمات .

ج- تميل معلمات المدارس الحضرية إلى ممارسة الأسلوب التسلطي أكثر من المعلمين .

**1 : 2- دراسة كاظم أغا ( 1993):**

بعنوان " **السمات الشخصية اللازمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا**" بالإمارات استهدفت هذه الدراسة التعرف على السمات الشخصية اللازمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا بالإمارات ، تكونت عينة الدراسة من ( 126 ) معلما ومعلمة، استخدم الباحث مقياس سمات الشخصية لمعلمي المرحلة الابتدائية الذي كان قواعده على شكل مواقف بلغ عددها تسعة وأربعين موقفا، مقسم إلى أربعة محاور هي الصفات الخلقية والصفات المزاجية – الاتجاه لمهنة التعليم – الصحة والمظهر العام تضم 21 صفة منها الصدق الإخلاص، سعة

الصد ر، المعرفة، حسن التصرف، الاتزان الانفعالي، التعاطف مع التلاميذ. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث في أغلب السمات ( الصدق، الإخلاص، سعة الصدر التعاون، الاتزان الانفعالي، وحب الأطفال، وحب المهنة، أما الذكور في السمات التالية: السمات الخلقية والمزاجية، والمهنية، والجسمية.

2- أن هناك أفضلية الإناث المعلمات على الذكور المعلمين للتدريس في مرحلة التعليم الأساسي لما تتمتع به الأنثى من صفات كحب الأطفال والعطف والرعاية.

**1: 3- دراسة فاطمة إبراهيم حميدة (1997 ):**

بعنوان " **مداخل استراتيجيات في إدارة الصف**"، استهدفت هذه الدراسة التعرف على الإستراتيجيات الحديثة في إدارة الصف، ومن بين هذه الاستراتيجيات اقترحت الباحثة الاحتجاز في اليوم كعقاب للتلاميذ، و ٍ أن إستراتيجيات التدريس الفعالة هي التي تحفظ النظام والاعتماد على المداخل النفسية في تعديل سلوك التلاميذ، وأن النمط الحازم في إدارة الصف هو المفضل وأن الاتصال والتواصل الملائم بين المعلم والتلاميذ يحقق نتائج عالية، وأن القبول الاجتماعي يحقق الانتماء للصف وانتقائه يؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة، وأن مداخل الطب النفسي تحقق نتائج مرغوبة .

**1: 4- دراسة أحمد إسماعيل حجي (1999 ):**

بعنوان " **إدارة الفصل، برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين**"، استهدفت هذه الدراسة التعرف على المنظومة الفرعية لإدارة الصف من حيث مدخلاتها ومخرجاتها، واقترح الباحث في الدراسة الابتعاد عن العقاب، و ٍإذا استخدم لابد وأن يتناسب مع سلوك التلميذ الشائن و أن الاتصال غير اللفظي ذات أهمية للمعلم في إدارة الفصل، وأن تعويد التلاميذ على اتخاذ القرار بالأسلوب العلمي شيء هام في الإدارة الصفية، وأن المناخ التنظيمي أو جَو الفصل الذي تشيع فيه القيم الثقافية المقبولة الأفضل في الإدارة، وأن الإنسانية وتحقيق رغبات ومطالب التلاميذ

هي أساس التعامل داخل الفصل وأن ربط المدرسة بآباء التلاميذ هي صيحة الغرب في التقدم التعليمي.

**1: 5- دراسة الفتلاوي عبد الهادي جواد علوان ( 2001 ) :**

بعنوان " **أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم وعلاقتها بتوافقهم المدرسي وتحصيلهم الدراسي**"، استهدفت هذه الدراسة التعرف على أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم من وجهة نظر التلاميذ، فضلاً عن العلاقة بين أنماط معاملة المعلمين لتلامذتهم ودرجة توافقهم المدرسي وتحصيلهم العلمي. ولأجل التحقق من أهداف الدراسة فقد أعد الباحث أداة لقياس أنماط معاملة المعلمين – المعلمات في الصف والمدرسة. وتكون المقياس من ثلاثة مقاييس فرعية لتمثل أنماط المعاملة وهي: **النمط الديمقراطي، والنمط التسلطي، والنمط السائب.** ولقياس درجة التوافق المدرسي للتلاميذ استعان الباحث بمقياس التوافق المدرسي الذي استعملته ( النعيمي 1999 ) المعد للمرحلة الابتدائية.

وتم تطبيق الأداتين على عينة عشوائية من المدارس الابتدائية في مدينة بغداد من مديريتي تربية ( الكرخ والرصافة )، بلغ عددها ( 24 ) مدرسة ، اختير منها عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغت ( 624 ) تلميذاً وتلميذة.

وتم تحليل إجابات التلاميذ باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ، وتحليل التباين الثنائي وتحليل الانحدار المتعدد، ومربع كاي، وطريقة شيفر للمقارنات المتعددة، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها:

أ- أن هناك ثلاثة أنماط معاملة يتبعها المعلمون أثناء تفاعلهم مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية وهي نمط المعاملة ( **الديمقراطي، التسلطي، و السائب** ) ، إلا أن النتائج أظهرت أن نمط المعاملة السائب هو الأعلى تلاه نمط المعاملة الديمقراطي، ثم نمط المعاملة التسلطي.

ب- أن نمط المعاملة الديمقراطي له أعلى قوة إسهام ايجابي في المتغيرات التابعة، مما يؤدي إلى توافق مدرسي جيد وتحصيل دراسي عالٍ لدى التلاميذ.

ج- أما نمط المعاملة التسلطي له قوة إسهام سلبي في المتغيرات التابعة مما يؤدي إلى توافق مدرسي سيء وتحصيل دراسي واطئ لدى التلاميذ. علاوة على أن لنمط المعاملة السائب قوة إسهام سلبي في المتغيرات التابعة مما يؤدي إلى توافق مدرسي سيء وتحصيل دراسي واطئ لدى التلاميذ .

**1: 6 – دراسة ليفة نصر الدين ( 2002):**

بعنوان " **الاستراتيجيات التعليمية المطورة من طرف معلمي الطور الأساسي من خلال ممارستهم في القسم** " بجامعة قسنطينة، حيث حاول الباحث الإجابة على مجموعة من التساؤلات والتي تخص:

1- التعريف بالاستراتيجيات التي يطورها المعلمون خلال تسييرهم للقسم.

2- مدى توفر هؤلاء المعلمين على المرونة في تسييرهم للقسم.

3- مدى تأثير المتغيرات البيداغوجية والأكاديمية على درجة مرونتهم.

وقد شملت هذه الدراسة 41 مؤسسة من مختلف أطوار التعليم الأساسي، وباستعمال الملاحظة المنظمة المسلحة تم الحصول على 132 تدخلا بيداغوجيا حيث تم حوصلة 5354 سلوكا لفظيا اعتمد عليها الباحث فيما بعد لتحليل ومناقشة فرضيات بحثه.

وقد توصلت الدراسة في نهاية المطاف إلى جملة من النتائج التي تتلخص فيما يلي:

أ- أغلبية المعلمين لا يظهرون المرونة خلال تسييرهم للقسم ممثلين بنسبة 86,40 % عكس المعلمين الذين أظهروا نوعا من المرونة فهم يمثلون نسبة 13,60 %.

ب- أغلبية السلوكات اللفظية هي من نمط اتصال بنائي أكثر.

ج- كما أثبتت الدراسة بأن المتغيرات الخاصة بطبيعة المادة الدراسية والعمر والجنس قد أثرت على درجة المرونة التي يظهرها المعلمون، في حين أن المتغيرات الخاصة بطبيعة التكوين وكثافة القسم لم يكن لها تأثير على درجة مرونة الأستاذ .

**1: 7- دراسة فائقة محمد بدر ( 2007):**

بعنوان " **سلوك المعلمة في موقف تعليمي كما تدركه الطالبات**"، استهدفت التعرف على سلوك المعلمة في الموقف التعليمي من الجوانب الشخصية والمهنية ومهارات التواصل كما تدركه الطالبات وتكونت عينة الدراسة من 340 طالبة من خريجات الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي حكومية وأهلية، وطبق مقياس سلوك المعلمة كما تدركه الطالبات. حاولت هذه الدراسة التحقق من الفروض التالية:

1- يوجد بعض نواحي القصور في الخصائص الشخصية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات.

2- يوجد بعض نواحي القصور في الكفايات والمهارات المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات.

3- يوجد بعض نواحي القصور في مهارات التواصل لدى معلمات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- أن الخصائص الشخصية للمعلم الناجح تتوافر لدى المعلمات بنسبة 66 %.

2- وأن الكفايات والمهارات المهنية اللازمة للمعلم الناجح تتوفر لدى المعلمات بنسبة 69%.

3- وأن مهارات الاتصال تتوافر لدى المعلمات بنسبة 14 % فقط.

وعليه فإن المهارات المهنية تحتل المرتبة الأولى في درجة توافرها تليها الخصائص الشخصية بينما مهارات الاتصال لا تتوافر تقريباً.

**1: 8- دراسة مخلوف بلحسين ( 2007 ):**

بعنوان " **العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي**"، أجريت الدراسة ببعض ثانويات منطقة الجزائر – البليدة – مليانة، استهدفت هذه الدراسة محاولة فهم العلاقة الثنائية التي تنشأ ما بين الأستاذ والتلميذ في الموقف التربوي – البيداغوجي، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في هذه العلاقة، وكذا البحث عن الآليات التي تجعل الجو الصفي مريحا للأستاذ والتلاميذ حتى تتم العملية التربوية في أحسن الظروف. و بينت نتائج هذه الدراسة:

أ- مدى تعقد العلاقة التربوية التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي، وأن الخبرة المهنية للأستاذ لا تؤدي بالضرورة إلى التحكم في صفه الدراسي وقيادته بطريقة جيدة .

ب- عدم جدوى الممارسة القديمة في المواقف التربوية الجديدة مع جيل تغيرت ظروفه الاجتماعية والنفسية وميولاته واهتماماته.

**1: 9- دراسة زياد بركات ( 2010):**

بعنوان " **فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية و استقبالها و التعامل مع إجابات الطلبة عليها**"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية و استقبالها و التعامل مع إجابات الطلبة عليها و أثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، نوع المدرسة، التخصص، عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي للمعلم، لهذا الغرض طبق أداة بحثه على عينة بلغت ( 190) معلما و معلمة يدرسون في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، و قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ- أظهر المعلمون إجمالا فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة و التعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، و فعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة.

ب – توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في مهارة ممارسة طرح الأسئلة و استقبالها تعزى لمتغيري: الجنس، نوع الدراسة التي يعمل بها المعلم و ذلك لمصلحة المعلمات و المرحلة الثانوية على الترتيب.

ج– لا توجد فروق دالة إحصائيا في فعالية المعلمين في مهارة ممارسة طرح الأسئلة و استقبالها تعزى لمتغيرات: التخصص، عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، سنوات الخدمة المؤهل العلمي.

**1: 10– دراسة حليمة قادري ( 2012):**

بعنوان " **التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية**"، استهدفت الدراسة معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذلك معرفة إن كان هناك ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ، و بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم وتكون مجتمع الدراسة من عينتين الأولى مجموعة التلاميذ وعددهم 56 تلميذا من الجنسين، والعينة الثانية خاصة بالأساتذة وعددهم 30 أستاذا وأستاذة في ثانويتين بمدينة وهران خلال السنة الجامعية 2009– 2010 ، تم الاستعانة بالاستبيانين لجمع المعطيات. و أشارت نتائج الدراسة إلى:

أ– وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.

ب– وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

**2– الدراسات الأجنبية:** و من بينها ما يلي:

**2: 1– دراسة سويفت جون (Swift Jon) 2002:**

بعنوان " **فعالية المعلم في مهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة**" ، و هي بهدف التعرف على فعالية المعلم في مهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقة

ذلك بكفاءته على ممارسة التدريس. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (400) معلم ومعلمة توصلت الدراسة إلى أنه:

أ – توجد علاقة إيجابية جوهرية بين فعالية المعلم لشرح الدرس وأسلوب طرحه للأسئلة وكفاءته في التدريس.

ب– توجد فروق في فعالية المعلم في شرح الدرس وطرح الأسئلة تعزى لمتغير الجنس لمصلحة الإناث. بينما لا توجد فروق في فعالية المعلم في شرح الدرس وطرح الأسئلة تعزى لمتغيرات الخبرة، التخصص، المؤهل العلمي.

**2: 2– دراسة سيتكو ماندي (sitko Mandy) 2002:**

بعنوان " **فعالية المعلم في تطوير الأسئلة وأثر ذلك على التغذية الراجعة للطلبـة**"

و هي بهدف التعرف على فعالية المعلم في تطوير الأسئلة وأثر ذلك على التغذية الراجعة للطلبة بكندا، وقد أشار تحليل (5000) نموذج للأسئلة المقدمة إلى النتيجة التالية:

– وجود علاقة إيجابية قوية بين تقويم فعالية التدريس وتقويم المهارات التي تنعكس في تنظيم المادة الدراسية، العلاقة مع الطالب ووضع العلاقات بشكل عادل.

**2: 3– دراسة ويلسون مارك (Wilson Mark) 2002:**

بعنوان " **فعاليات التدريس وطرح الأسئلة في مؤسسات التدريس العالي**"، و هي بهدف تقويم فعاليات التدريس وطرح الأسئلة في مؤسسات التدريس العالي، حيث استخدم مقاييس متعددة الأغراض من وجهة نظر الطلبة، وقد تألف مجتمع الدراسة من (700) طالب وطالبة وأظهرت النتائج ما يلي:

أ– أن تقويم الطالب للمحاضر يتأثر بالعلاقة المتوقعة للطالب والتخصص والعمر وجنس الطالب لمصلحة المواد الأدبية وكبار السن والإناث على الترتيب.

ب- عدم وجود فروق في فعالية طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات: الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التأهيلية أثناء الخدمة.

**ثانيا: الدراسات الخاصة بالطمأنينة النفسية:**

**1- الدراسات العربية:** من بينها ما يلي:

**1: 1- دراسة نبيه إسماعيل ( 1982):**

بعنوان" **دراسة تحليلية لعوامل الصحة النفسية السليمة**"، تناولت الدراسة عددا من المتغيرات المرتبطة بالصحة النفسية منها الأمن والطمأنينة الانفعالية، الأمن الاقتصادي، الاستقرار العائلي والكفاءة الاجتماعية ومتغيرات أخرى، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل ذات الأهمية في تحقيق الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب من طلاب الفرقة الرابعة بكليتي التربية في جامعتي عين شمس والمنوفية ( الأقسام العلمية)، وتراوحت أعمارهم بين 21- 26 سنة، واستخدم الباحث 9 مقاييس منها مقياس الإحساس بالأمن، مقياس الصحة النفسية واعتمد الباحث على أسلوب التحليل العاملي كأسلوب إحصائي. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أ - وجود علاقات بين متغيرات الدراسة وهي الذكاء، الإحساس بالمسئولية، الطمأنينة الانفعالية الاستقرار العائلي، والصحة النفسية السليمة.

ب- وجود ثماني عوامل، وتشبع عامل التقبل الاجتماعي والانتماء بثلاثة متغيرات هي الطمأنينة الانفعالية والإحساس بالمسئولية والكفاءة الاجتماعية.

**1: 2- دراسة علاء الدين كفافي( 1989):**

بعنوان" **الأمن النفسي وعلاقته بكل من أساليب التنشئة الوالدية وتقدير الذات على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقطر**" ، هدفت الدراسة إلى التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بكل من أساليب التنشئة الوالدية وتقدير الذات، وذلك على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقطر،

حيث بلغ عددهن (153) طالبة، ومتوسط أعمارهن 16 و 18 سنة، وطبق عليهن مقياس التنشئة الاجتماعية ( إعداد الباحث )، ومقياس الأمن النفسي ( إعداد عبد الرحمن عيسوي)، ومقياس تقدير الذات (إعداد الباحث ).

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أ- وجود ارتباط سالب بين أساليب التنشئة الو الدية ( التفرقة والتحكم والتذبذب في المعاملة سواء من الوالد أو الوالدة) وبين الشعور بالأمن النفسي.

ب- وجود ارتباط موجب دال بين الشعور بالأمن النفسي وبين تقدير الذات لدى الطالبات.

**1: 3- دراسة فهد بن عبد الله الدليم ( 2003):**

بعنوان " **الطمأنينة النفسية و علاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة**" و هي بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية و الشعور بالوحدة النفسية في أوساط طلبة جامعة الملك سعود بالرياض، و مدى وجود الفروق بين الذكور و الإناث أو طلبة الكليات العلمية و النظرية في الإحساس بالطمأنينة النفسية و الوحدة النفسية حيث تم تطبيق مقياس الطمأنينة النفسية و الوحدة النفسية على عينة قصدية مكونة من (288) طالبا و طالبة في سنتهم الجامعية الأولى.

و قد أشارت النتائج إلى:

أ- وجود علاقة ايجابية دالة بين الإحساس بالطمأنينة النفسية و الشعور بالوحدة النفسية.

ب- أن هناك فروقا دالة بين طلبة التخصصات العلمية و الأدبية، حيث الطلبة العلميين هم أكثر إحساسا بالطمأنينة.

ج- وجود فروق دالة في درجة الشعور بالوحدة النفسية، حيث الذكور أكثر شعورا بالوحدة من الإناث.

**1: 4- دراسة عادل بن محمد العقيلي( 2004 ) :**

بعنوان " **الاغتراب و علاقته بالأمن النفسي**"، و هي دراسة ميدانية أجريت على عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاغتراب و الأمن النفسي لدى عينة عشوائية تكونت من 517 طالبا، واستخدم في دراسته مقياس الاغتراب للمرحلة الجامعية من إعداد (سميرة أبكر، 1989) والمقياس مقنن على البيئة السعودية، ومقياس الطمأنينة النفسية من إعداد فهد بن عبد الله الدليم وآخرون (1993). وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في ظاهرة الاغتراب تبعا للكلية والتخصص الأكاديمي

ب – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب في ظاهرة الاغتراب.

ج – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في الشعور بالطمأنينة النفسية تبعا للكلية و الصفوف الدراسية.

د – وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين ظاهرة الاغتراب والشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة مما يدل على أنه كلما ازداد الاغتراب قلت الطمأنينة النفسية بنسبة متوسط لدى الطلاب بعبارة أخرى كلما ازدادت الطمأنينة النفسية كلما قل الارتباط.

**1: 5- دراسة إياد أقرع ( 2005 ):**

بعنوان " **الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية**" بفلسطين، استهدفت الدراسة التعرف على الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، كما هدفت إلى التحقق من دور متغيرات الدراسة.

واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار طلبة الجامعة مجتمعا للدراسة ، وقد تم اختيار عينة الدراسة بنسبة 10% من مجتمع الدراسة، تكونت من 1002 طالبًا

من طلبة الجامعة، ولتحقيق هدفها استخدم الباحث مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي وتم التأكد من صدقه وثباته. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ- أن الشعور بالأمن النفسي حصل على تقدير منخفض، حيث كانت النسبة المئوية 49.9% بالنسبة لسؤال الدراسة.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الجنس، والكلية، و مكان السكن، والمعدل التراكمي والمستوى التعليمي، والتفاعل بين متغير الجنس مع بقية المتغيرات.

**1: 6 دراسة سامية الحلفاوي ( 2005):**

بعنوان " **الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعات**"، استهدفت الدراسة المقارنة بين عينات من طلاب وطالبات التعليم المختلف من حيث نوع التعليم أزهري – غير أزهري الجنس والاختلاط والتخصص في درجة الطمأنينة الانفعالية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 630 طالباً وطالبة من طلبة المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية، واستخدمت الباحثة اختبار ماسلو للشعور بالطمأنينة واختبار تفهم الموضوع من إعداد مورجان و مو راي ، وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسط الحسابي، واختبار" ت"، وتحليل التباين. و أشارت النتائج إلى ما يلي:

أ- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في درجة الطمأنينة الانفعالي لصالح الذكور.

ب- وجود فروق دالة في درجة الطمأنينة النفسية بين الطلبة الأزهريين وغير الأزهريين لصالح الأزهريين.

ج- عدم وجود فروق بين طلبة وطالبات الأدبي والعلمي في درجة الطمأنينة الانفعالية.

د- وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الطمأنينة الانفعالية في استجاباتهم على اختبار تفهم الموضوع لصالح مرتفعي الطمأنينة الانفعالية.

**1: 7- دراسة غاية أحمد الشيخ القاسم ( 2005- 2006):**

بعنوان " **الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني و علاقته بالتحصيل الدراسي و بعض المتغيرات الديموغرافية**"، استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الجزيرة ( مدينة ود مدني) ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع البحث في طلاب الصفين الثاني والثالث بالمدارس الثانوية في مدينة ود مدني، بلغ حجم العينة الكلي ( 299 ) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد تمثلت أدوات البحث في الآتي: مقياس الأمن النفسي لشادية التل وعصام أبو بكر 1994، مقياس تقدير الوضع الاقتصادي – الاجتماعي لنظمي عودة 1991 السجلات الأكاديمية لمعرفة التحصيل الدراسي لطلاب أفراد العينة.

استخدمت الباحثة لتحليل البيانات طريقة الحزم الإحصائية (SPSS) للعلوم الاجتماعية وذلك باستخدام الاختبارات التالية : معامل ارتباط بيرسون، اختبار ت لمجموعة واحدة ولمجموعتين مستقلتين، معادلة ألفا-كرونباخ لقياس الثبات. و أشارت النتائج إلى ما يلي:

أ- يتسم الأمن النفسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني بولاية الجزيرة بالارتفاع بدرجة دالة إحصائيا .

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصاية في الأمن النفسي بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني بولاية الجزيرة (في أبعاد تقبل الآخرين والاستقرار النفسي والراحة النفسية والجسمية لصالح الإناث بينما لا توجد فروق في بقية أبعاد المقياس.

ج- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وسط طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني بولاية الجزيرة تعزى لمتغير الصف الدراسي ( ثانية /ثالثة).

د- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأمن النفسي والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني بولاية الجزيرة.

هـ- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الأمن النفسي والمستوى الاقتصادي -الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني بولاية الجزيرة.

**1: 8- دراسة أحلام عبد الله (2006):**

بعنوان " **الأمن النفسي أبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد**" ، استهدفت الدراسة الكشف عن الأبعاد التي تنتظم حول مفهوم الأمن النفسي بوجه عام، وذلك من خلال تصميم مقياس الأمن النفسي في البيئة المصرية مما يتيح إمكانية القياس الدقيق لأبعاده، ويساعد على تكوين مقاييس جديدة له تتفق وظروف البيئة المحلية، كما استهدفت الكشف عن مسار ارتقاء مفهوم الأمن النفسي بأبعاده الأساسية في الأعمار من الطفولة المتأخرة و المراهقة المتوسطة والرشد، ومحاولة تحديد مظاهر التغيير النوعي في تلك الأبعاد من مرحلة عمرية إلى أخرى.

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من600 فرد 200 فرد من الطفولة المتأخرة متوسط أعمارهم 10.5 سنة، و 200 فرد من المراهقة المتوسطة متوسط أعمارهم 16.5 سنة، و 200 فرد من مرحلة الرشد متوسط أعمارهم 26.5 سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ- العوامل الطائفية تمثل أعلى تشبعات لدى مرحلتي المراهقة والرشد ولدى الذكور والإناث من ذات المرحلة وهي الوعي بالذات والطموح والاستقلال.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الأمن النفسي فيما عدا بُعد الانتماء.

ج- لا توجد فروق دالة إحصائيا في بعد الانتماء.

د- وجود فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين الجنس والمرحلة العمرية في جميع أبعاد الأمن النفسي فيما عدا بعدي الاستقرار الأسري والانتماء فكانت الفروق غير دالة.

**1: 9- دراسة وفاء عقل( 2009 ):**

بعنوان " **الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا**" ، استهدفت هذه الدراسة التعرف على الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا وذلك من خلال استخدام مقياس مفهوم الذات، وهو مكون من 64 فقرة، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من جميع المعاقين بصرياً. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لدى المعاقين بصريا.

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المعاقين بصريا تعزى لمتغير الجنس.

ج- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المعاقين بصريا تعزى لمتغير درجة الإعاقة.

د- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المعاقين بصريا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

**1: 10- دراسة عبد الله الشهري ( 2009 ):**

بعنوان " **إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف**" ، استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي، والفروق بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية وأبعادها، و الفروق بين متوسطات درجات الأمن النفسي في المتغيرات: نوع المدرسة الصف الدراسي، متوسط دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة.

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و مقياس الأمن النفسي و استبانة للمعاملة المدرسية، حيث شملت عينة الدراسة 863 تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف العليا بمحافظة الطائف. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة.

ب- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأمن النفسي نتيجة لاختلاف نوع المدرسة لدى أفراد عينة الدراسة.

ج- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات الأمن النفسي لأفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف طبقا لاختلاف متوسط دخل الأسرة.

د- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات إساءة المعاملة المدرسية لأفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف طبقاً لاختلاف متوسط دخل الأسرة.

**1: 11 دراسة سامية أبريعم ( 2009- 2010):**

بعنوان " **الأمن النفسي لدى المراهقين دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة**"، استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين، ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين الذكور والإناث منهم ، ومن أجل تحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الأمن النفسي لزينب شقير على عينة قصدية مكونة من ( 186 ) طالبا وطالبة في السنة الثانية ثانوي في ولاية تبسة.

و أشارت النتائج إلى ما يلي:

أ- وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

**1: 12 دراسة عواطف محمد سليمان محيسن ( 2013):**

بعنوان " **الأمن النفسي وعلاقته بالحضور-الغياب النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الحضور- الغياب النفسي والأمن النفسي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس الحضور- الغياب النفسي للأب، ومقياس الأمن النفسي، ومقياس الاتصال الأسري من إعداد الباحثة وتكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية (العاشر- الحادي عشر - الثاني عشر ) بالمدارس الحكومية في محافظة غزة، وقد تراوحت أعمارهم بين 15- 18 سنة، واشتملت العينة على 250 من الذكور و 250 من الإناث . و أشارت النتائج إلى ما يلي:

أ- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي أو لحضور - الغياب النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية.

**ب**- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والاتصال الأسري لدى طلبة المرحلة الثانوية.

**ج**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى للجنس لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت الفروق لصالح الإناث.

**د**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى للحضور النفسي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت الفروق لصالح ذوي الحضور العالي للأب.

**هـ**- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى إلى مستوى دخل الأسرة لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت الفروق لصالح متوسطي الدخل.

**و**– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى إلى المستوى التعليمي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت الفروق لصالح التعليم الجامعي.

ز– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي تعزى إلى المستوى التعليمي للأم لدى طلبة المرحلة الثانوية وكانت الفروق لصالح التعليم الجامعي.

**ح**– توجد علاقة تنبؤية دالة إحصائية بين الأمن النفسي وكل من ( الحضور–الغياب النفسي للأب –أبعاد الاتصال الأسري – العمر).

**ط**– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحضور النفسي تعزى إلى المستوى التعليمي للأب لدى طلبة المرحلة الثانوية.

**1: 13– دراسة عقيل بن ساسي ( 2013):**

بعنوان " **الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي**" استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي و الأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي بمدينة غرداية، و فحص مدى تأثر طبيعة هذه العلاقة بمتغيري الجنس و المستوى التعليمي، و لجمع البيانات تم بناء أداة تقيس الأمن النفسي، أما بالنسبة للأنشطة الإبداعية فتبنى الباحث قائمة" تورانس" التي عربها " حبيب " وعدلتها" عليان "، كما قام بتعديل بعض فقراته لتناسب بيئة الدراسة.

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداتين طبقتا على عينة الدراسة الأساسية المكونة من93 تلميذا منهم 62 ذكرا و 31 أنثى، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، و بعد تحليل البيانات خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي.

ب– لا تختلف طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي والأنشطة الإبداعية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس و باختلاف مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

**1: 14- رغداء نعيسة ( 2014):**

بعنوان " **مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي**"، وهي دراسة ميدانية أجريت على عينة من الأحداث المقيمين في دار خالد بن الوليد للإصلاح في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق، استهدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الأحداث المقيمين في دار الإصلاح، و التعرف على العلاقة بين الأمن النفسي والتوافق الاجتماعي لدى نفس الأحداث معرفة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفق متغير: السكن، المستوى الدراسي، معرفة الفروق في إجابات أفراد عينة البحث على مقياس التوافق الاجتماعي وفق متغير: السكن، المستوى الدراسي.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداتي البحث مقياس الأمن النفسي ومقياس التوافق الاجتماعي، شملت عينة البحث ( 100 ) ذكر مقيمٍ في معهد الإصلاح في قدسيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

**أ**- وجود شعور بالأمن النفسي لدى الذكور المقيمين بمعهد الإصلاح بدرجة متوسطة.

**ب**- توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس التوافق الاجتماعي.

**ج**- توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تُعزى إلى متغير السكن لصالح المقيمين في الريف.

**د**- توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافق الاجتماعي تعزى إلى متغير السكن، لصالح المقيمين في الريف.

**هـ**- توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، لصالح ذوي المستوى الدراسي التاسع.

**و**- توجد فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافق الاجتماعي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، لصالح ذوي المستوى الدراسي التاسع.

**2- الدراسات الأجنبية:** و من بينها ما يلي:

**2: 1- دراسة أسرناو جون ( Asarnow Joan ) 1987:**

بعنوان" **إدراك البيئة الأسرية وأساليب مواجهة الضغوط واليأس لدى عينة من الأطفال**" قام الباحث بدراسة إدراك البيئة الأسرية وأساليب مواجهة الضغوط واليأس لدى عينة من الأطفال الذين بلغ عددهم (250) طفلا، تراوحت أعمارهم بين 8 – 13 سنة بمتوسط عمر 10.5 سنة وطبق عليهم الباحث مقياس البيئة الأسرية لموس1981، و مقياس اليأس للأطفال 1987 واختبار استراتيجيات مواجهة الضغوط 1978.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسر التي يسودها الصراع، تفتقد إلى التماسك والمساندة أو تتشدد في ضوابطها هي أسر تؤدي إلى شعور أبنائهم بعدم الأمن النفسي، واليأس وزيادة الأفكار الانتحارية والمحاولات الانتحارية والسلوك الانتحاري، وكذلك استخدام استراتيجيات الانسحاب من مواجهة الضغوط، والاتجاه السلبي نحو الذات والعالم والمستقبل، مما يحقق الثلاثية المعرفية السلبية في نظرية بيك.

**2: 2- دراسة فوقارتي جيرالد (Vogarty Gerald)1994 :**

بعنوان " **الاختلافات بين القيم والشعور بالأمن النفسي والتوافق لدى الطلاب المحليين والأجانب في أستراليا**"، واستهدفت التعرف على الاختلافات بين القيم والشعور بالأمن النفسي والتوافق لدى الطلاب المحليين والأجانب في أستراليا، وكانت العينة تتكون من (218) طالبا منهم (112) طالبا أستراليا و(106) طلاب أجانب.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الأجانب أكثر شعورا بالأمن النفسي وأكثر تفوقا من الطلاب الأستراليين, وأنهم أكثر تركيزا على القيم المتعلقة بالعادات والتقاليد.

**2: 3- دراسة دافيس باتريك ( Davis Patrik)1995:**

بعنوان " **الاستجابات النفسية للأطفال التي تصدر كردود على صراعات الكبار**" واستهدفت التعرف على أثر النزاع بين البالغين على مستوى الأمن النفسي. تكونت العينة من 112 طفلا من الذكور والإناث من مجموعات عمرية مختلفة من ولاية فرجينا الأمريكية واستخدم الباحث عدة أدوات لقياس الأمن النفسي لدى الأطفال.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أ- وجود علاقة بين النزاع بين البالغين وشعور الأطفال بعدم الأمن في جميع المجموعات العمرية المختلفة.

ب- عدم وجود فروق دالة في العلاقة بين الصراع الخاص لدى البالغين والأمن النفسي بين المجموعات الثلاث.

**2: 4- دراسة إيدن و آخرون (Eiden et al )1995:**

بعنوان" **العلاقة بين إدراك الأطفال للتوافق الأسري والنماذج التصورية التي يكونوها عن ذواتهم وعن الآخرين**"، هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين إدراك الأطفال للتوافق الأسري والنماذج التصورية التي يكونوها عن ذواتهم وعن الآخرين، وقد تبنوا فيها نظرية بولبي في التعلق مستخدمين عينة من الأزواج والزوجات، بالإضافة إلى أطفالهم، وبلغ عدد الآباء 52 أبا وزوجاتهم، وتراوحت أعمارهم بين 24 – 40 سنة، وطبق عليهم استبيان للتوافق الزواجي واستمارة مقابلة التعلق للراشدين، وتم استخدام مقياس للشعور بالأمن النفسي وآخر للتعلق لدى الأطفال.

وأشارت النتائج إلى أن المساندة الانفعالية المتبادلة بين الزوج والزوجة وكذلك التوافق الأسري يجعلان الوالدين أكثر استجابة للأبناء واهتماماً بهم وبحاجاتهم، مما يجعل الأبناء يكونون صيغة إيجابية عن ذواتهم تتضمن شعورهم بالثقة والأمن النفسي، بينما سوء التوافق الأسري يجعل الأبناء يكونون صيغة سلبية تجاه ذوا تهم ويشعرون بعدم الكفاية وعدم الأمن النفسي.

**2: 5- دراسة يارو وآخرون (Yarrow et al ) 1995:**

بعنوان" **اكتئاب الوالدين وعلاقته بشعور الأبناء بالأمن النفسي**"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اكتئاب الوالدين وعلاقته بشعور الأبناء بالأمن النفسي، وذلك من خلال عينة من الآباء المكتئبين ن =41 والأمهات المكتئبات ن =42، ومن الآباء غير المكتئبين ن = 30 وتراوحت أعمار الأطفال بين 25- 47 شهرا، وتم قياس كفاءة علاقة التعلق والشعور بالأمن النفسي من خلال الملاحظة والمقابلة و تم استخدام نسخة معدلة من تقييم الوضع الغريب لأنزوورث لتقييم درجة الاكتئاب عند الأمهات.

و من بين النتائج التي أشارت إليها الدراسة:

أ- التعلقات غير الآمنة أكثر شيوعا بين أطفال الأمهات المصابات بالاكتئاب الرئيسي، مقارنة بأطفال الأمهات المصابات باكتئاب طفيف، أو بين الأمهات العاديات.

ب- أن أمهات الأطفال المتصفين بعدم الأمان عبرت عن عاطفة أكثر سلبية و أقل إيجابية.

ج- أن اكتئاب الوالدين أو أحدهما يقلل من قدرتهما على التفاعل مع الأبناء وتلبية لحاجاتهم مما يجعل الأبناء يشعرون بعدم الأمن والتململ والتجنب.

**2: 6- دراسة جون روبرت ( John Robert) 1996 :**

بعنوان " **الأمن النفسي و أعراض الاكتئاب عند البالغين**"، استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستوى الشعور بالأمن النفسي الناجم عن طبيعة الارتباط بالأبوين وظهور أعراض الاكتئاب النفسي عند البالغين ، والكشف عن دور مستوى الشعور بالأمن كوسيط بين الاتجاه نحو الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من 481 طالبا و طالبة من ثلاث جامعات أمريكية، واستخدم الباحث مقياس للأمن النفسي من إعداد شيفر ومقياس الاكتئاب النفسي لزميرمان وآخرين ومقياس تقدير الذات لروزنبيرج .

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

أ- وجود علاقة بين عدم التمتع بالعلاقة الحميمة مع الوالدين والنقص في مستوى الشعور بالأمن بالاتجاه نحو الاختلال الوظيفي.

ب- وجود علاقة بين الاختلال الوظيفي وانخفاض مستوى تقدير الذات، كما أن انخفاض مستوى تقدير الذات له علاقة مباشرة مع زيادة أعراض الاكتئاب، وانعدام الأمن قد يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب في سن البلوغ من خلال انخفاض مستوى تقدير الذات لدى البالغين.

**2: 7- دراسة جوردون وآخرون 2004:**

بعنوان " **الخلافات الزوجية والأمن النفسي للطفل – حول العلاقات العائلية وتوافق الطفل**"، استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الخلافات الزوجية وتوافق الطفل النفسي والاجتماعي من خلال الكشف عن الأمن النفسي للطفل داخل الأسرة، وقد تكونت عينة الدراسة من 181 أسرة، وأطفالهم 115 من ذكور، و 76 من الإناث، تتراوح أعمارهم بين 11-12 سنة، استخدم الباحث أسلوب الملاحظة، فضلا عن مجموعة من التقارير المأخوذة من الوالدين وأطفالهم.

و أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخلافات الزوجية تؤثر سلبا في شعور الطفل بالأمن النفسي، وبالتالي تظهر لديهم أعراض الضيق النفسي، فضلا عن الشعور بالخوف والغضب والحزن والانسحاب وتدني التوافق الاجتماعي، وبالتالي يفقد القدرة على التكيف النفسي والاجتماعي السليم نتيجة لفقدانه الشعور بالأمن النفسي.

## 7/ التعقيب عن الدراسات السابقة:

**7-1 فيما يخص الدراسات التي تناولت الأستاذ :** بعد عرض هذه الدراسات سواء كانت عربية أو أجنبية فإنه تم ملاحظة ما يلي:

- **من حيث الموضوع:** فإن الباحثين تناولوا فعالية المعلم ، الباحث **الشامي كاضم** تناولها من حيث أساليب الإدارة الصفية، **الفتلاوي عبد الهادي** تناولها من حيث أنماط معاملة التلاميذ أما **زياد بركات** فتناولها من حيث مهارة طرح الأسئلة الصفية، و **سويفت جون** من حيث مهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة، و **سيتكو ماندي** تناولها من حيث تطوير الأسئلة وأثر ذلك على التغذية الراجعة للطلبة، أما **ويلسون مارك** تناولها من حيث فعالية التدريس وطرح الأسئلة و **فائقة محمد بدر** تناولتها من حيث سلوك المعلم في الموقف التعليمي، في حين تناولتها **فاطمة إبراهيم حميدة و ليفة نصر الدين** من حيث الاستراتيجيات التعليمية المطورة من طرف الأستاذ أما **كاظم آغا** ركز على السمات الشخصية اللازمة للتدريس، **وأحمد إسماعيل حجي** تناولها من حيث طرق إدارة الفصل، أما **مخلوف بلحسين** و **حليمة قادري** فركزا على العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل القسم.

- **من حيث الهدف:** فإن الباحثين العرب هدفوا إلى معرفة مدى فعالية المعلم من حيث أساليب الإدارة الصفية، أنماط معاملة التلاميذ، مهارة طرح الأسئلة الصفية، السمات الشخصية الأساليب المستعملة لإدارة الصف، الإستراتيجية التعليمية المطورة، العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ، أما الباحثين الأجانب هدفوا إلى معرفة مدى فعالية المعلم من حيث مهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة، فعالية التدريس و أثر ذلك على التغذية الراجعة للتلاميذ، فعالية التدريس و طرح الأسئلة.

- **من حيث العينة:** نجد كلا من الباحث **الشامي كاظم، زياد بركات، سويفت جون، ليفة نصر الدين، كاظم آغا، فاطمة إبراهيم حميدة، أحمد إسماعيل حجي** اعتمدوا في دراساتهم على مجموعة معلمين لكن من بيئات مختلفة حسب وجهة نظرهم، في حين **الفتلاوي عبدالهادي**

**سيتكو ماندي و ويلسون مارك، فائقة محمد بدر** اعتمدوا في دراساتهم على مجموعة تلاميذ من بيئات مختلفة حسب وجهات نظرهم، أما **مخلوف بلحسين** و **حليمة قادري** عينتهما تركزتا على كل من الأستاذ و التلميذ.

– **من حيث النتائج:** توصل الباحثون إلى ما يلي: **فائقة محمد بدر** توصلت إلى توفر المهارات المهنية و الخصائص الشخصية لدى الأستاذ، و في هذه الأخيرة وجد **كاظم آغا** أنها تتوفر بكثرة عند الأستاذات، **الشامي كاظم و الفتلاوي عبد الهادي** وجدا أن الأسلوب الديمقراطي هو أكثر استخداما عند المعلمين، ثم التسلطي فالفوضوي، وجدا أنهم يستعملون نمط الديمقراطي ثم التسلطي فالسائب، **ليفة نصر الدين** توصل إلى أن المتغيرات الخاصة بطبيعة المادة الدراسية و العمر و الجنس تؤثر على درجة مرونة الأستاذ داخل القسم، **فاطمة ابراهيم حميدة** و **أحمد إسماعيل حجي** توصلا إلى أن الإستراتيجيات التي يتبعها الأستاذ في إدارة القسم تحقق نتائج جيدة **زياد بركات** وجد أنهم يظهرون فعالية مرتفعة في مهارة طرح الأسئلة **سويفت جون** وجدها في مهارة شرح الدرس و طرح الأسئلة، و فعالية التدريس عند عينة **سيكتو ماندي** ، أما **ويلسون مارك** وجد أنه لا توجد فروق لديهم في فعالية طرح الأسئلة تعزى لمتغيرات مختلفة منها الخبرة و المؤهل العلمي، أما **حليمة قادري** توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ له.

**2-7 فيما يخص الدراسات السابقة التي تناولت الطمأنينة النفسية:** فبعد عرض هذه الدراسات سواء كانت عربية أو أجنبية فإنه تم ملاحظة ما يلي:

– **من حيث الموضوع:** فإن الباحث **نبيه إسماعيل** تناول دراسة تحليلية لعوامل الصحة النفسية **علاء الدين كفافي** تناول الأمن النفسي وأساليب التنشئة الوالدية، **فهد بن عبد الله** تناول الطمأنينة

النفسية والوحدة النفسية، **عقيل بن ساسي** تناول الأمن النفسي و الأنشطة الإبداعية، **عادل العقيلي** تناول الأمن النفسي و الاغتراب، **غاية أحمد الشيخ القاسم** تناولت الأمن النفسي و التحصيل الدراسي، **عواطف محمد سليمان محسن** تناول الأمن النفسي و حضور أو غياب الأب،

**سامية أبريعم** و **سامية الحلفاوي** تناولتا مستوى الشعور بالأمن النفسي، **رغداء نعيسة** تناولت الأمن النفسي و التوافق الاجتماعي، **وفاء عقل** تناول الأمن النفسي و مفهوم الذات، **عبد الله الشهري** تناول الأمن النفسي و المعاملة المدرسية السيئة، **أحلام عبد الله** تناول الأمن النفسي أبعاده و محدداته، أما الباحث **أسرناو جون** تناول إدراك البيئة الأسرية وأساليب مواجهة الضغوط واليأس لدى التلاميذ، **فوقارتي جيرالد** تناول القيم و الشعور بالأمن النفسي و التوافق **دافيس باتريك** تناول أثر النزاع الهدام على مستوى الأمن النفسي، **جون روبرت** تناول الأمن النفسي و أعراض الاكتئاب، **إيدن** تناول إدراك الأطفال للتوافق الأسري والصورة الذاتية التي يكونوها عن أنفسهم **يارو** تناول اكتئاب الوالدين وشعور الأبناء بالأمن النفسي، **جوردون** تناول الخلافات الزوجية و الأمن النفسي و **إياد أقرع** تناول الأمن النفسي و تأثره ببعض المتغيرات.

– **من حيث الهدف: فنبيه إسماعيل** هدف إلى تبيان العوامل المهمة في تحقيق الصحة النفسية، أما كل من الباحثين الآخرين هدفوا إلى الكشف عن العلاقة بين الطمأنينة النفسية أو الأمن النفسي ومتغيرات مختلفة كأساليب التنشئة الوالدية، الوحدة النفسية، الوسط والتوافق الأسري اكتئاب الوالدين الأنشطة الإبداعية، الاغتراب، التوافق الاجتماعي، مفهوم الذات المعاملة المدرسية السيئة، مستوى الشعور بالأمن، الخلافات الزوجية، التحصيل الدراسي حضور أو غياب الأب.

– **من حيث العينة:** فنجد أن كلا من الباحث **نبيه إسماعيل، علاء الدين كفافي، فهد بن عبد الله أسرناو جون، عقيل بن ساسي، عادل العقيلي، عبد الله الشهري، إياد** أقرع **فوقارتي جيرالد دافيس باتريك، جون روبرت** اعتمدوا في دراساتهم على مجموعة تلاميذ من بيئات مختلفة، في حين نجد الباحثين **إيدن ويارو** اعتمدا على مجموعة أزواج عند **إيدن** والأزواج وأبنائهم عند **يارو** من بيئات مختلفة، **جوردون** اعتمد على الأسر و أبنائها، **رغداء نعيسة** تكونت عينتها من مجموعة أحداث و **وفاء عقل** عينتها من المعاقين بصريا، أما **غاية أحمد الشيخ القاسم** و **عواطف محمد سليمان محسن** و **سامية أبريعم** اعتمدوا في دراستهم على طلبة الثانوية، أما

**سامية الحلفاوي** فعينتها طلبة من كل المراحل التعليمية، و **أحلام عبد الله** كانت عينتها أطفالا و مراهقين و راشدين.

– **من حيث النتائج:** توصل الباحثون إلى ما يلي: **نبيه إسماعيل** إلى أن الصحة النفسية متعلقة بالطمأنينة الانفعالية والإحساس بالمسؤولية والكفاءة الاجتماعية، **علاء الدين كفافي** وجد أن هناك إرتباط سالب بين الطمأنينة النفسية وأساليب التنشئة الوالدية، **فهد بن عبد الله** وجد علاقة إيجابية بين الطمأنينة النفسية والوحدة النفسية، **عقيل بن ساسي** وجد أنه لا توجد علاقة بين الأمن النفسي و الأنشطة الإبداعية، **عادل العقيلي** وجد أن هناك فروق بين الطلاب في الشعور بالطمأنينة النفسية **رغداء نعيسة** توصلت إلى وجود العلاقة بين الأمن النفسي و التوافق الاجتماعي، **وفاء عقل** توصلت إلى وجود العلاقة بين الأمن النفسي ومفهوم الذات عند المعاقين بصريا، **عبد الله الشهري** توصل إلى وجود العلاقة بين الأمن النفسي و إساءة المعاملة المدرسية، **أحلام عبد الله** وجد أن هناك فروق بين الذكور و الإناث في جميع أبعاد الأمن النفسي، **إياد أقرع** وجد أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الشعور بالأمن النفسي، أما الباحث **أسرناو** وجد أن الأسر التي يسودها الصراع وتفتقد للتماسك والمساندة والمتشددة تؤدي إلى عدم شعور الأطفال بالأمن النفسي **فوقارتي جيرالد** توصل إلى أن الطلاب الأجانب أكثر شعورا بالأمن النفسي، **دافيس باتريك** توصل إلى أن هناك علاقة بين النزاع و عدم الشعور بالأمن النفسي، **جون روبرت** توصل إلى وجود العلاقة بين الأمن النفسي و أعراض الاكتئاب، **إيدن** وجد أن المساندة الانفعالية بين الزوجين تؤدي إلى الشعور بالأمن النفسي عند الأبناء أما **يارو** وجد أن اكتئاب الوالدين يؤدي إلى عدم شعور الأبناء بالأمن النفسي، **عواطف محمد سليمان محسن** وجد أن هناك إرتباط بين الأمن النفسي و حضور أو غياب الأب، **غاية أحمد الشيخ القاسم و سامية أبريعم و سامية الحلفاوي** وجدن أن هناك فروق دالة في الأمن النفسي عند الجنسين، أما **جوردون** وجد أن الخلافات الزوجية تؤثر على الأمن النفسي عند الأطفال، أما **ايدن** فتوصل إلى أن التوافق الأسري الايجابي يشعر الأبناء بالأمن النفسي و العكس بالنسبة لسوء التوافق الأسري.

انطلاقا مما سبق يمكن القول عن الدراسات السابقة حول الأستاذ و الدراسة الحالية متشابهة من حيث متغير الأستاذ الذي يعتبر عنصرا هاما في العملية التعليمية و التعلمية، حيث تناولته الدراسة الحالية من ناحية الأدوار التي يمارسها داخل القسم و التي تتمثل في دور خبير التدريس، دور مثير الدافعية، دور ضبط و حفظ النظام، و التي تربطه بعلاقة مباشرة بالمراهق المتمدرس.

أما الدراسات السابقة حول الطمأنينة النفسية و الدراسة الحالية متشابهة من حيث متغير الطمأنينة النفسية و التي سماها أغلب الباحثين بالأمن النفسي، حيث حاولت الدراسات السابقة ربط الأمن النفسي بمتغيرات متعددة، والدراسة الحالية حاولت ربطه بأدوار الأستاذ داخل القسم.

فموضوع هذه الدراسة سيتناول علاقة الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، و ذلك من خلال الأدوار و الوظائف المختلفة التي يمارسها الأستاذ أثناء تدريسه ( دور خبير التدريس، مثير للدافعية، ضبط و حفظ النظام) ومدى علاقته بالطمأنينة النفسية عند هذا المراهق، و التي لها دور فعال في حياته و ذلك نظرا للمرحلة العمرية التي يتواجد فيها و ما يحدث فيها من تغيرات و اضطرابات التي يعاني منها، مما يسمح له بإكمال دراسته مع حب و احترام الأستاذ سعيا للانتقال إلى مختلف السنوات الدراسية المتتالية إلى حد الحصول على الباكالوريا و التوجه إلى الجامعة.

وقد ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في ضبط عنوان الدراسة، صياغة أسئلتها، اشتقاق فرضياتها، وضوح أهداف الدراسة، كما ساعدت في اختيار المنهج المناسب و إثراء وصياغة الإطار النظري للدراسة الحالية، اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، أيضا تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تحليل بيانات الدراسة الحالية ومقارنة نتائجها.

# الفصل الثاني: أستاذ التعليم الثانوي و أدواره:

**تمهيد:**

**1/ التعليم الثانوي:**

**1-1 مفهوم التعليم الثانوي.**

**1-2 أهمية التعليم الثانوي.**

**1-3 مطالب التعليم الثانوي.**

**1-4 أهداف التعليم الثانوي.**

**1-5 مبادئ التعليم الثانوي.**

**1-6 تطور التعليم الثانوي بالجزائر.**

**2/ أستاذ التعليم الثانوي:**

**2-1 لمحة عن مكانة الأستاذ في الجزائر عبر التاريخ.**

**2-2 تعريف الأستاذ.**

**2-3 إعداد الأستاذ في الجزائر.**

**2-4 خصائص و سمات الأستاذ الناجح.**

**2-5 أدوار أستاذ التعليم الثانوي.**

**2-6 علاقة الأستاذ بالمراهق المتمدرس.**

**2-7 الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم الثانوي.**

**خلاصة.**

**تمهيد:**

يعتبر التعليم الثانوي أهم مرحلة في المسار التعليمي، حيث يمثل مرحلة المراهقة عند الفرد الإنساني، و التي فيها يتم إعداد التلاميذ المراهقين إعدادا ثقافيا و أخلاقيا ومهنيا ضمانا لدخولهم الدراسات العليا أو معترك الحياة، و يقوم على هذه المرحلة عنصر فعال فيها ألا و هو أستاذ التعليم الثانوي، و الذي يكون على علاقة مباشرة مع هذا المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، فما مفهوم التعليم الثانوي؟ و ما أهميته و أهدافه؟ كيف هو التعليم الثانوي في الجزائر؟ و ما هو تعريف هذا الأستاذ؟ و كيف يكون إعداده في الجزائر؟ و ما هي خصائصه و أدواره؟ و ما هي الصعوبات التي يمكن أن يواجهها في هذه المرحلة؟ و هذا ما سيتناول في هذا الفصل:

1/ **التعليم الثانوي:**

**1:1- مفهوم التعليم الثانوي:**

تعتبر هذه المرحلة من أدق و أخطر المراحل في حياة التلاميذ بفعل التغيرات الأساسية التي تطرأ عليهم في هذه المرحلة ، فالأزمات النفسية أو الظواهر الجسمية أو الحالات الانفعالية و الحساسية الشديدة و غيرها من مشكلات السلوك ، كل ذلك يجعلهم يتغيرون عن ذي قبل تغييرا جذريا يشمل جميع نواحي حياتهم، لهذا فإن الاهتمام في هذه المرحلة يجب أن يرتكز على مساعدة التلاميذ على مواصلة دراستهم بنجاح ومساعدتهم على حل مشاكلهم بأنفسهم و كشف قابليات كل فرد وتوجيهه توجيها تربويا، نفسيا و اجتماعيا، و هذا ما يعتبر أهم أهداف التربية الحديثة لهذا ينبغي أن تستند جميع طرق التدريس ، و التخطيط التربوي والمناهج الدراسية و أساليب التوجيه على تفهم دقيق لطبيعة هذه المرحلة .( هادي مشعان ربيع،2003 157).

كما أنها مرحلة مهمة وحاسمة للمتعلمين في التعليم العام ،حيث يفترض في هذا التعليم أن يعد الطلاب والطالبات إعدادا شاملا متكاملا ، مزودا بالمعلومات الأساسية و المهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم ، من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية

وينظر لهذا التعليم باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعة ،وتأهيلا واستثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية .( عبد اللطيف حسين فرج، 2009، 211).

و دون إطالة هذه أهم التعريفات التي قدمت لهذا المفهوم:

– أشار **عباس** إلى أن **جون ديوي** عرف التعليم الثانوي بأنه: " عبارة عن مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية ، وتعتني بالقابليات المختلفة و تعد التلاميذ إعدادا ثقافيا و مهنيا عاما يساعدهم على انتخاب مهنة لسّد حاجياتهم الأساسية التي تفرض عليهم طبيعة الحياة الجديدة". ( عباس عبد العلوان ، 1994، 131).

– عرفه كل من **رمضان و محمد** بأنه: " ذلك التعليم الذي بواسطته يكتمل النظام التعليمي الرسمي ويقابل مرحلة المراهقةأحد أهم مراحل النمو عند الإنسان، و يمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة و ينتهي عند مدخل التعليم العالي" .( رمضان القذافي و محمد الفالقي ، 1997 120).

– عرفه **عبد الرحمان** بأنه: " مرحلة انتقالية بين التعليم المتوسط والتعليم العالي الجامعي فالتعليم الثانوي معد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية مرحلة التعليم المتوسط ويشتمل التعليم الثانوي : التعليم الثانوي العام والتعليم المتخصص، والتعليم الثانوي التقني، و تنتهي الدراسة في مؤسسة التعليم الثانوي بالبكالوريا". ( عبد الرحمان بن سالم ، 2000، 54).

– عرفه **أمزيان جنكل** بأنه: " تعليم يلي التعليم المتوسط و يختص بالمتعلمين الذين هم في طور المراهقة، و لذلك فهو أعظم مراحل التعليم أهمية، و هو يتم داخل مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع الاستقلال المالي، تدعى الثانوية و تدوم مدته ثلاث سنوات، تبدأ بالجذوع المشتركة و تنتهي بامتحان البكالوريا". (Ameziane Djenkal, 2002, 25).

– عرفه **محمد** بأنه: " العمود الفقري للعملية التعليمية ، فتعتبر حلقة وصل بين مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي والتعليم الجامعي وتختص هذه المرحلة ببناء الذات و تكوين الشخصية كما تمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية ، فهي مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه و معتقداته وهويته و سلوكه و يتمتع التعليم الثانوي بمنزلة كبيرة في معظم الأنظمة التربوية باعتباره

يقود إلى الفرص التعليمية العالية المرغوب فيها من قبل عامة الملتحقين به". ( محمد العجمي، 2007، 22).

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن التعليم الثانوي مرحلة مهمة وحاسمة للتلاميذ في طور التعليم حيث يفترض في هذا المستوى أن يعد التلاميذ إعدادا شاملا متكاملا مزودين بالمعلومات الأساسية والمهارات والاتجاهات، التي تنمي شخصياتهم من جوانبها المعرفية والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية، مع مراعاة المرحلة العمرية التي يمرون بها و يتواجد فيها هؤلاء التلاميذ، و تنتهي بشهادة البكالوريا التي تسمح لهم بالالتحاق بالتعليم الجامعي أو التوجه إلى الحياة العملية.

**1 : 2- أهمية التعليم الثانوي:**

تظهر أهمية ومكانة التعليم الثانوي من خلال مميّزات هذه المرحلة دون غيرها من مراحل التعليم والتي منها: ( إبراهيم عصمت مطاوع ، 1995، 213):

- تتناول الشباب في أهم وأخطر مراحل نموهم أي خلال المراهقة .

- تهيّئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي، أو العمل في ميادين الحياة .

- أنها دعامة هامة لتنمية المهارات اللازّمة للمواظبة الناضجة .

- تعد الطريق الأمثل لإعداد الطاقة البشرية التي ينبغي أن تتحمّل مسؤولية بناء المجتمع.

ولهذا كان على المدرسة الثانوية أن تتبنّى مجموعة من المطالب تسعى لتحقيقها والتي يمكن تناولها كما يلي :

1 : **3- مطالب التعليم الثانوي** : ومن أهم هذه المطالب ما يلي: ( إبراهيم عصمت مطاوع 1995، 219)

أ- **الحاجة إلى التوجيه والإرشاد السليمين** : لإشباع هذه الحاجة يحتاج الشباب إلى :

- معاملته في جميع مراحل النمو كفرد له كفايته الخاصة وقدراته، وله ميوله وأهدافه.

- تقديم التوجيه و الإرشاد له بقصد الإفادة من نواحي القوة عنده و الوصول إلى حل مناسب لنواحي الضعف لديه.

- الحاجة إلى التوجيه سواء في حالة النجاح أو الفشل، أساسه المعلومات التي يثق بها ويعتمد عليها خاصة في :

أ- كشف ميادين العمل لاستغلال الكفايات الموجودة و إنماء ميول جديدة.

ب- القدرة على التكيّف ليس فقط داخل المدرسة، وإنما خارجا بعد التخرّج وفي ميدان العمل.

د- رسم الخطط و الأهداف، علما أن يكون لها من المرونة ما يسمح بتغييرها وفق مقتضيات الظروف والأحوال.

هـ- كسب أدوات التعليم، أي وسائل التوجيه الذاتي في مواجهة حقائق الحياة، مع الاهتمام بأعضاء المجتمع الآخرين.

و- تحمّل المسؤولية بنجاح.

**ب- الحاجة إلى الإعداد للعمل أو لمواصلة التعليم** : لتحقيق هذه الحاجة ينبغي اكتساب ما يلي: ( إبراهيم عصمت مطاوع ، 1995، 220- 221):

- اكتساب مجموعة من المهارات ، و تكوين المدركات العقلية وإنماء الخطط إذا أراد مواصلة الدراسة أو العمل الموفّق في ميدان أو أكثر.

– الحصول على المعلومات الخاصة في مختلف ميادين العمل، أي الفرص التي تتاح لهم في هذه الميادين، و شروط الالتحاق والتوظيف والتقدّم والنمو فيها.

– الإلمام بمشاكل العمال وأرباب العمل ومطالب الطرفين

– إدراك الحاجة إلى العمل وتقدير قيمته على حقيقتها.

– تحديد معايير يقيس بها النجاح.

– معرفة قدراته واستعداداته لاستغلالها.

– الحصول على التوجيه والمعلومات و الخبرات التي تساعده في المستقبل على اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله في التعليم ، و الخطط التي يفكّر فيها بصدد اختيار مهنة.

– إتاحة الفرصة له لتعديل ما قد يكون قد اتخذ من قرارات إذا اتضح بعد البحث عن جدواها.

– وضع العمل موضع التجربة وتكوين عادات طبيعية للعمل بتذوّق لذة الانجاز بمهارة .

– تقديم المساعدة لمعرفة كيفية الحصول على العمل، وفي اختيار الكيفية التي يواصل فيها تعليمه العالي

– الحاجة إلى متابعة تستهدف مساعدة لكي يتحسن في عمله الذي يتخصص فيه في دراسته الثانوية ويرتقي فيه،وتحمّل مسؤولية اختياره.

**1 : 4– أهداف التعليم الثانوي في الجزائر:**

يمنح التعليم الثانوي للمتعلمين وعلى اختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسياً قصد تحقيق الأهداف العامة التالية :

**1 : 4 :1 – الأهداف المعرفية** : ترمي كل المعارف التي تدخل ضمن مناهج التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف التالية : ( عبد السلام نعمون، 2005، 159).

أ . التحكم في اللغات وعلى رأسها العربية ، باعتبارها أداة اتصال وتعلم وإبداع وتطور في مختلف المجالات العلمية والتكنولوجية ،مع معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل وحسن استعمالها في الحصول على المعارف والمهارات الجديدة .

ب. التعرف على التراث الثقافي العالمي وعلى التراث الوطني على الأخص بأبعاده العربية والإسلامية.

ج . التعرف على القوانين الكبرى التي تتحكم في عالم الأحياء ومعرفة الظواهر الفيزيائية.

د ـ تربية المواطن الصالح وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطنة وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية .

**1 : 4 : 2– الأهداف المنهجية** :يساهم التعليم الثانوي في إكساب التلاميذ جملة من السلوكيات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج واتخاذ إجراءات عقلانية وفعالة فيما يخص تعلمه ومن أهمها: ( عبد السلام نعمون، 2005، 160).

أ . تنمية القدرة على الملاحظة والتنظيم والتحليل والتركيب .

ب . تنمية روح النقد والقدرة على القياس وإصدار الأحكام الموضوعية وتقويم الذات.

ج . تنمية القدرة على العمل المستقل والجماعي وروح المبادرة والخيال الإبداعي والعمل المنتج.

د . تنمية القدرة على استعمال لغة بسيطة ووجيزة لشرح وتقييم الأحداث .

1 : **4 : 3– الأهداف التكوينية** : و تتمثل فيما يلي: ( عبد السلام نعمون، 2005، 161).

أ– إكساب المتعلمين المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا في المجالات العلمية والأدبية والتكنولوجية .

ب . التحكم في تقنية تسجيل المعلومات وتجميعها وتبويبها وتنظيمها .

ج . تنمية القدرة على استعمال المفاهيم النظرية والقدرة على توظيف المعارف المتحصل عليها من مختلف المواد التعليمية في حل مشكلة ما .

د . تكوين مفاهيم تكون بمثابة المرجع الشخصي أثناء إصداره لحكم اتجاه ظاهرة معينة.

هـ ـ إكساب المتعلمين ومنحهم المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا في المجالات العلمية والأدبية والتكنولوجية.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن أهداف التعليم الثانوي متعددة أهمها:

أ- إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية و الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.

ب- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.

ج- تحسين مهارات التلاميذ اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.

د- تزويد التلاميذ بالمهارات السلوكية والقيم.

هـ- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.

و- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

ز- تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.

ح- اكتساب التلاميذ حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.

ط- مساعدة التلاميذ على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

ي- إعداد التلاميذ للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

**1 : 5- مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر:**

إن المبادئ بمثابة القواعد الأساسية التي يقوم عليها أي نظام، وباعتبار النظام التربوي أحد الأنظمة المعروفة والموجودة في جميع الدول والمجتمعات، فإنه يقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن حصرها على النحو الآتي: (وزارة التربية الوطنية ،1992 ص15-16).

**1 : 5: 1- وحدة النظام:**

تتمثل هذه الوحدة ( وحدة النظام ) في استمرارية بعض الأهداف و الروابط المشتركة بين أنواع التعليم كله ( التعليم الأساسي ، التعليم الثانوي ، التعليم العالي) و ذلك من خلال الربط بين مدخلات الطور الثانوي و مخرجاته، و ذلك بغية الربط بين التعليم الثانوي و التعليم العالي الذي تم إصلاحه في سنة 1971 و التعليم الأساسي الذي دخل عليه الإصلاح سنة 1980 بينما بقي التعليم الثانوي على حالته منذ الاستقلال، مما جعل النظام التربوي يتطور طورا بعد طور و هذا معناه أن مبدأ الوحدة بين فروع التعليم الثانوي لم يكن مأخوذ بعين الاعتبار ، و لهذا السبب ظل التعليم الثانوي يعيش تناقضات في مدخل الطور و مخرجه و أثنائه، ففي مدخل الطور مثلا لا يوجد التناسق بين ملمح الخروج من التعليم الأساسي و برامج التعليم الثانوي و مناهجه، و هو ما جعل التلاميذ يعانون من صعوبات متابعة الدراسة، و على نوعية التعليم و مردود يته و كان من نتائج هذا الوضع بروز نظامين :أحدهما تعليم عام و آخر تعليم تقني مع أن التفوق كان دائما لصالح التعليم العام.

**1 : 5: 2- التوافق:**

إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي وبين الحاجات الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن تطور التنمية يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية بحيث لا يوجد أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية و المؤسسات الاقتصادية يوجه التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل و الإنتاج في هذه المؤسسات بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل نظرا لتكاليفه الباهظة.

و لكن هذا التناقض في الطرح و الذي أدى بطبيعته إلى نقض مبدأ التوافق إلى عدم التوافق تسبب في عرقلة طموح التلاميذ و بالتالي تكوين حاجز يفصل بين ميول التلاميذ و رغباتهم من جهة، و من جهة ثانية بين حاجات التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

**1 : 5: 3- مبدأ التناسق:**

يتمثل هذا المبدأ ( مبدأ التناسق ) في التكامل و الاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله و التعليم الثانوي خصوصا و ما يحتوي عليه من أنظمة فرعية ،و يتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف و المحتويات و المناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدة، كما يتجلى في إتباع خطة التقويم و التوجيه حسب مراحل التعليم و كيفية التدرج بينهما، و التي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها ، حتى يكون التعليم وطنيا في أبعاد و ديمقراطيا في مبادئه.

**1 : 6- تطور التعليم الثانوي في الجزائر:**

يعد التعليم الثانوي في الجزائر حلقة وصل بين التعليم القاعدي من جهة وبين التعليم العالي والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة ثانية، باعتباره مرحلة ربط وإعداد لمواصلة الدراسة الجامعية أو مزاولة تكوين متخصص، أو الاندماج في عالم الشغل.

هذا وقد عرف التعليم الثانوي في الجزائر فترات تطوّر يمكن تقسيمها إلى أربع محطات أو مراحل كما يلي:

**أ- المرحلة الأولى من 1962- 1992:**

قد عرفت مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تطورا متذبذبا بين سنة 1962 وبين الدخول المدرسي 1993/ 1994 الذي عرف آخر تعديل لهياكله بحيث بقي التعليم الثانوي بعد الاستقلال يعمل حسب المخطط القديم والذي عرف بطورين هما:

- **الطور الأول:** وبه أربع سنوات :وهي السنة السادسة، الخامسة فالرابعة والثالثة، و تعتبر السنة الأولى من سنوات الطور الأول من التعليم الثانوي، وتتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة التعليم العام و يمكن أن ينتقل التلميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي، أي من السنة

الثالثة منه إلى السنة الثانية من الطور الثاني بحصوله على رتبة ممتازة في الترتيب على مستوى القطاع المغذي للثانوية و بموافقة مجلس الأساتذة.

– **الطور الثاني:** به ثلاث سنوات تعليمية: الأولى، الثانية، فالنهائية وهي سنة التأهل لشهادة البكالوريا يترشح التلميذ إلى القسم الأول للبكالوريا في نهاية السنة الأولى لينتقل على إثرها إلى السنة النهائية التي يترشح في نهايتها إلى القسم الثاني والنهائي لشهادة البكالوريا. (عبد الرحمن بن سالم، 2000 16– 18).

وبداية من عام 1968 كانت هناك عدة تغييرات في المنظومة التربوية ومن أهمها: ( وزارة التربية الوطنية، 2005، 3–6):

– الزوال التدريجي للطور الأول الثانوي من الثانويات وإقامة تعليم متوسط مستقل 1971.

– إلغاء متوسطات التعليم التقني CEA و مؤسسات التعليم الفلاحي CET 1973.

– إنشاء متقن لأغراض مهنية ذات مستويين 1974:

أ– المستوى الأول في المتوسط .

ب– المستوى الثاني في الثانوي.

ج– التخلي عن صيغة متقن ذات مستويين لصالح متقن ذات مستوى واحد لغرض مهني مدته 3 سنوات في التعليم الثانوي.

د– التخلي عن صيغة متقن ذات مستوى واحد وجعل المؤسسات المفتوحة تتبع التنظيم التربوي و الإداري للثانويات التقنية 1976.

– صدور قانون 16/04/ 1976 المتضمن تنظيم التعليم و التكوين في الجزائر و نشر المرسوم الرئاسي المتضمن النظام التربوي الجديد و الذي يتفرع إلى مستويات مختلفة:

1– التعليم التحضيري .

2- التعليم الأساسي.

4- التعليم الثانوي .

5- التعليم العالي .

- إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني و كتابة الدولة للتكوين المهني 1980.

- تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير يتوج بشهادة الكفاءة التقنية BCT 1981 .

- السماح لحاملي شهادة التقني بالدخول للجامعة 1982.

- إلغاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي و التقني 1984.

- إلغاء التعليم التقني الطور القصير BCT1984 .

- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام و التقني مع مضاعفة الشعب مرتين ليصبح عددها 28شعبة، و إدراج تعليم اختياري و إجباري 1984 .

- إعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي والتقني 1991 و تنصيب ما يلي:

1- ثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي 1991 .

2- تعليم تكنولوجي بدل من الشعبة تقني رياضي.

**ب- المرحلة الثانية من 1992 - 2006:**

في هذه المرحلة تمت إعادة هيكلة التعليم الثانوي وذلك حسب ما يلي:

- تعليم ثانوي عام و تكنولوجي موجّه أساسا لمتابعة الدراسات والتكوين العالي.

- تعليم ثانوي تقني، للتحضير لسوق العمل، انطلاقا من نمط تتويج دراسته بشهادة البكالوريا التقنية لكنه يوجّه أكثر للتعليم العالي مثله مثل التعليم التكنولوجي.

– تجنّب الاختصاص المبكّر قصد إقامة قاعدة متينة للثقافة العامة.

**وتمثلت إعادة الهيكلة في النقاط التالية:**

1– إحداث ثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي:(وزارة التربية الوطنية، 2002، 22).

أ • جذع مشترك آداب :ويعتمد على اللغات والمواد الاجتماعية.

ب •جذع مشترك علوم :ويعتمد على العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية والرياضيات.

ج •جذع مشترك تكنولوجيا :ويعتمد على الرياضيات و العلوم الفيزيائية و الرسم الصناعي والتكنولوجيا.

2– ينبثق عن الجذوع المشتركة 15 شعبة تعليمية تتميّز كل شعبة بمواد أساسية تعطي للشعبة طابعها التخصّصي من حيث حجمها الساعي ومعاملاتها.

ويتفرّع عن السنوات الثانية ثانوي ما يلي من الشعب الموضّحة كما يلي: (وزارة التربية الوطنية ، 2005، 30).

أ– شعبة التعليم الثانوي العام: آداب و علوم إنسانية، آداب و علوم شرعية، آداب و لغات أجنبية علوم دقيقة، علوم الطبيعة و الحياة.

ب– شعبة التعليم الثانوي التكنولوجي: هندسة كهربائية، هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية تسيير و اقتصاد.

ج– شعبة التعليم الثانوي التقني: إلكترو تقني، إلكترونيك، صنع ميكانيكي، بناء وأشغال عمومية.

3– الإبقاء على بكالوريا التعليم الثانوي كوسيلة لتتويج دراسات الشعب العامة والتكنولوجيا بشهادة البكالوريا التقنية.

4- الإبقاء على بكالوريا التعليم التقني كوسيلة لتتويج دراسات الشعب التقنية بشهادة البكالوريا التقنية الرياضية و التقنية المحاسبة.

5- توجيه تلاميذ السنة التاسعة أساسي بين الجذوع المشتركة و الشعب المتفرّعة عنها للتعليم الثانوي على مرحلتين:

أ- في المرحلة الأولى : يوجّه التلاميذ إلى الجذوع المشتركة للسنة الأولى ثانوي.

ب- في المرحلة الثانية : يوجّه التلاميذ توجيها نهائيا من جذع مشترك إلى شعب السنة الثانية ثانوي.

و انطلاقا من السنة الدراسية 2005 - 2006 أعيد النظر في تنظيم المرحلة ما بعد الإلزامية و هذا نظرا للتوجّهات العالمية الحديثة للتربية والاقتصاد التي أحدثت صدى كبيرا على التعليم الثانوي في الجزائر، إلى جانب ما عرفته المراحل السابقة من نقائص الأمر الذي استوجب إصلاحات أخرى في هذا الطور انطلاقا من الغايات والأهداف إلى تنظيم الجذوع والشعب.

و لضمان تحقيق الغايات المقترحة و سهولة تجسيد الأهداف المسطّرة لمرحلة ما بعد الإلزامي يتطلب إعادة التنظيم الكلي لهذه المرحلة، كما أن إعادة هذا التنظيم يستلزم إعادة هيكلة المسارات المدرسية والمهنية، بالإضافة إلى إعادة تنظيم طرق التقويم المدرسي و مراقبة عمل التلاميذ مع الأخذ بعين الاعتبار عملية التوجيه ومراجعة شاملة لأنماط و طرق تتويج الدراسات، حيث تتم إعادة هيكلة هذه المرحلة وفق مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم أو التكوين هما: (وزارة التربية الوطنية ، 2005، 33).

أ- مسار ذو طابع ما قبل الجامعي ممثل بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

ب- مسار ذو طابع مهني ممثل بالتعليم المهني و التكوين المهني .

**و هذا وفق جملة من المبادئ العامة التالية:**

1. لا يعد التعليم الثانوي العام و التكنولوجي تعليما إجباريا، فهو لا يستقبل إلا التلاميذ الذين تتوفّر فيهم شروط القبول للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي.

2. يحضر التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لامتحان شهادة بكالوريا التعليم الثانوي و بالتالي يحضر إلى التكوين في التعليم العالي.

3. يحضر تنظيم التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بعين الاعتبار مشروع تنظيم التعليم العالي من جهة والتنظيم المتبع في السلك المهني من جهة أخرى.

4. ينبغي أن يندرج تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في إطار التوجيه العالمي الذي يتفادى التخصص المبكّر والتقليص من المسالك والشعب.

5. ينبغي أن يتجنّب تنظيم التعليم الثانوي والتكنولوجي فتح شعب موازية تعطي نفس ملامح التخرّج.

6. ينبغي أن يأخذ تنظيم التعليم الثانوي بعين الاعتبار المعطيات الناتجة عن تطوّر العلوم و التكنولوجيا أثناء إعداد المناهج.

**ج – المرحلة الثالثة من 2006 إلى اليوم:** ( محمد برو 2007– 2008، 284– 285).

مواصلة للإصلاح الذي شهده قطاع التربية الوطنية على مستوى التعليم الإلزامي – الابتدائي والمتوسط بداية من الموسم الدراسي (2001– 2002)، عرف التعليم الثانوي إصلاحات تمثلت في تنصيب السنة الأولى من التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي (2005–2006)، ثم تنصيب السنة الثانية ثانوي ابتداء من الموسم الدراسي (2006–2007) ثم أخيرا تنصيب السنة الثالثة ثانوي ابتداء من السنة الدراسية (2007–2008) وذلك تجسيدا للهيكلة الجديدة لهذه المرحلة باعتبارها حلقة وصل بين التعليم الإلزامي من جهة والتعليم العالي والتكوين والتعليم المهنيين من جهة أخرى، ومن ثم أصبحت الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتكون

من جذعين مشتركين في السنة الأولى ثانوي: جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، تتفرع عن هذين الجذعين ست شعب ابتداء من السنة الثانية ثانوي كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم ( 01):** يبين الشعب التي تتفرع من كل جذع مشترك في السنة الثانية

| | |
|---|---|
| جذع مشترك آداب | جذع مشترك علوم وتكنولوجيا |
| شعبة الآداب والفلسفة | شعبة الرياضيات |
| | شعبة تقني رياضي |
| شعبة اللغات الأجنبية | شعبة العلوم التجريبية |
| | شعبة التسيير والاقتصاد |

2/ **أستاذ التعليم الثانوي:**

**2 : 1- لمحة عن مكانة الأستاذ في الجزائر عبر التاريخ:**

من دون شك، فقد حظي المعلم في الجزائر دائما بفضائل كثيرة في محيطه الاجتماعي والثقافي فلقد كان دائما محل إعجاب وتقدير وإجلال واحترام، بما ينقله ويعكسه من نموذج مطلوب، نموذج النجاح والرقي وبالتالي الارتقاء الاجتماعي والدليل على ذلك أن التعليم بمؤسساته المختلفة، كان مزدهرا قبل دخول الاستدمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له وهذا باعتراف الفرنسيين أنفسهم. (بوفلجة غياث، 1993، 28).

ولقد كان المعلم هو عمدة التعليم، فهو المثل الأعلى للتلميذ من الصبا إلى المراهقة بل وحتى إلى الشباب والكهولة، وهو موجه التعليم، إن خيرا فخيرا وإن شرا فشرا وكان أهل الحي هم الذين يختارون معلم أبنائهم في المدن، وأحيانا تختاره العائلة التي سيعّلم لها أطفالها، نظرا لأهميته ودوره في التربية والتعليم، فقد كان يطلق عليه عدة أسماء إلى جانب اسم"معلم " منها المؤدب والأستاذ والشيخ والفقيه والحكيم وكان ينادى ب" سيدي فلان " أو"سيدي المعلم" أو "شيخي" ولم

يكن ينادى أبدا باسمه سواء من طرف تلامذته أومن سائر أفراد المجتمع. CHRISTIANE) ACHOUR, 1985, 219).

وكان التعليم مسؤولية الجميع، وكانت الأوقاف الضخمة الموجهة إليه من أجل إنشاء المساجد والكتاتيب والزوايا والروابط وحتى المدارس . (بوفلجة غياث، 1993، 26). وكانت بكثرة وكلها مؤسسات للتربية والتعليم، وكان يشترط في المعلم أن يكون من الشرفاء، ومن أهل التقى والصلاح والضمير الاجتماعي وقد يشترط فيه الزواج أيضا والأخلاق الفاضلة ومن الطبيعي أن يكون حافظا للقرآن الكريم، معروفا بأداء الصلوات ويستشار في المسائل الدينية ويكتب ويقرأ الرسائل.

وكان معلم الريف يشبه معلم المدينة إلى حد كبير، ولكن يختلفان في بعض التفصيل فأهل الريف يختارون المعلم بنفس الطريقة، غير أن حاجتهم إليه في شؤون أخرى غير تحفيظ القرآن وتعليم الأبناء، فهم يستفتونه في شؤون الدين، ويستكتبونه العقود ونحوها، ويلجئون إليه في الفتن والمشاكل الاجتماعية، فهو محل تقديرهم وثقتهم وإمامهم في الصلوات أيضا. ( أبو القاسم سعد الله، 1981، 324– 326).

**2 : 2 – تعريف الأستاذ:**

في هذه الدراسة يستعمل مصطلح الأستاذ بدلا من المعلم وذلك نظرا لاستعمال المنظومة التربوية حاليا لمصطلح الأستاذ و لتحقيق الترابط ما بين فصول البحث.

لقد تعددت التعاريف المقدمة للأستاذ من قبل العلماء والتربويين المختصين في الميدان وهذا راجع إلى تعدد أدواره وتشعبها، فالنظرة السابقة للأستاذ كانت تقتصر على نقله للمعارف عن طريق طرق تقليدية، أما حاليا في التربية المعاصرة تغيرت أدواره حيث أصبح الأستاذ منفذا مخططا موجها للمتعلم الذي يعتبر مركز العملية التعليمية التعلمية، وفي ما يلي تستعرض بعض هذه التعاريف:

– الأستاذ هو المنظم لنشاط التعليم لدى المتعلم، وعلمه مستمر حيث يراقب سير التعلم ويقيم النتائج والتوازن الذي ينتج من عمله ومهامه، هو الذي يعطي لعمله قيمة. ( Thurston Husen, 1979, 182).

– الأستاذ هو صانع التدريس وأداته التنفيذية الرئيسية حيث يعتبر التدريس صناعة و فن وليس في متناول أي كان حيث يعتمد على شخصيته وما يتميز به من خصائص نفسية وعقلية وجسمية والقدرة على الأداء الجيد له، هذه الصناعة التي تتجلي في عمل أهمها القيادة، التنظيم والتجريب، وهي أعمال لا يمكن تنفيذها بالنوعية المطلوبة إلا على يد من يدرك إدراكا حسيا لخفاياها وجمالياتها. (محمد زياد حمدان ، 1982، 52).

– الأستاذ هو العنصر الأساسي في المركز التعليمي وهو المهيمن على مناخ الفصل والمحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج، الحماسة، التسامح الاحترام الألفة والمودة. (محمد سامي منير، 1986، 69).

– الأستاذ هو الشخص الذي يعمل على إثارة دوافع المتعلم وحاجاته والظروف الأخرى التي تحيط به، وتؤثر عليه والتي تدفعه إلى النشاط في الموقف التعليمي وتحديد الأغراض التي تشبع حاجات المتعلم و رغباته. (جابر عبد الحميد، 2000، 32).

انطلاقا من التعاريف السابقة يلاحظ أن هناك من الباحثين من ركز في تعريف الأستاذ على أساس أنه مربي في النظرة التقليدية له كالباحث ثورستون حسن و محمد سامي ، أما في التربية المعاصرة هناك من نظر إلى الأستاذ على أساس أنه يربي ويعلم ويرشد ويوجه ويشارك المتعلم في العملية التعليمية كالباحث جابر عبد الحميد، و آخرون ركزوا في تعريفهم على أدوار الأستاذ في العملية التعليمية، وآخرون رأوا أن فعالية الأستاذ تتجلي في أدائه وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي للتلاميذ كالباحث محمد زياد حمدان، و بهذا يمكن القول أن التدريس حرفة لا يتمتع بها إلا من توفرت لديه شخصية ذات خصائص تمكنه من إتقان عمله.

و منه يعتبر الأستاذ العنصر الفعال في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب التلميذ أوكلت إليه مهمة نبيلة وصعبة في آن واحد، ويتمتع بخصائص نفسية وعقلية وجسمية وأن يكون محبا لمهنته و يتلقى الإعداد الذي يسمح له بإتقان مهنة التدريس بكل مهارة وفن وفعالية معتمدا على مختلف طرائق التدريس التقليدية والحديثة مكتشفا في ذلك القوة والضعف لدى التلاميذ.

**2 : 3- إعداد الأستاذ في الجزائر:**

تأثر النظام التربوي في الجزائر بعد الاستقلال بتركة استدمارية ضخمة والمتمثلة أساسا في تفشي الأمية وتقلص فرص التعليم بنسبة عالية هذا ما أدى إلى فتح المدرسة الجزائرية على مصرعيها لكل أبناء الجزائر دون تمييز، هذه الوضعية الصعبة أدت إلى توظيف المعلمين في الفترة الممتدة مابين (1962-1970) دون شروط أو مؤهلات محددة، وقد كانت الحاجة ملحة إلى توظيف مساعدين من حاملي الشهادة الابتدائية نظرا للأعداد الكبيرة من التلاميذ. ( رشيد أورلسان، 2002، 113).

ومع بداية السنة الدراسية ( 1970- 1971) أنشئت المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم وإكسابهم ثقافة تربوية نظرية وتطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة وفق مبادئ وأسس التربية الحديثة، وبذلك وضعت الشروط للالتحاق بها لتلقي التكوين الأولي الضروري للمعلم، وبذلك حددت مدة التكوين بسنة لكل مرحلة تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي ) . ( العياشي بن زروق،2007، 137).

ومع بداية تعميم تطبيق المدرسة الأساسية في العام الدراسي (1980- 1981) زادت الحاجة إلى المدرسين لإنجاح الإصلاح الجديد، وكانت أغلبية الإطارات في المراحل السابقة من فئة المساعدين لذلك كان لزاما العمل على ترقيتهم وتحسين مستواهم، وبذلك فتحت مراكز التكوين الثقافي و المهني للمساعدين، وحددت مدة التكوين بسنتين لأنماط المساعدين وسنة واحدة لمعلمي المدرسة الأساسية.

ولقد تراجع التكوين الأولي في الفترة الممتدة مابين (1990–1997) وبذلك أصبحت المعاهد التكنولوجية للتربية تقوم بتكوين المعلمين الموجودين في الخدمة من أجل ترقيتهم خاصة الفئات التي لم تلق تكوينا أوليا. ( غاوي جمال، 2008، 173).

لقد استمرت وضعية التوقف النهائي للتكوين الأولي للفترة الممتدة مابين (1998–2004) ومحاولة تنظيم التكوين أثناء الخدمة، وبذلك أسندت المهمة إلى الجامعات والمدارس العليا للأساتذة حيث جاء في تقرير المجلس الأعلى للتربية ما يلي:

لا يزال مستوى تأهيل المدرس عموما ضعيفا بالرغم من ارتفاع نسب التأطير الحالية و هذا راجع إلى عدة أسباب من بينها:

– نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من الأساتذة وظفوا في السبعينيات و الثمانينيات بمستويات ضعيفة و منهم من تكون تكوينا لا يفوق سنة.

– ضعف التكوين البيداغوجي و انعدامه. (غاوي جمال ، 2008، 175).

ومع الإصلاحات الكبرى التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية في بداية العام الدراسي (2003–2004) كان لابد من تغيير شروط الالتحاق بمهنة التدريس وذلك تماشيا مع مستجدات التربية الحديثة، ولقد أولي الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر عناية لتكوين المعلمين والأساتذة حيث نصت المادة 49 منه على ما يلي :

– التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي.

**إن مسعى وزارة التربية الوطنية ينصب حاليا في اتجاهين :**

أ– الاتجاه الأول هو اشتراط توفر مستوى علمي وثقافي رفيع في المتقدمين للعمل حاليا لمهنة التدريس.

ب- الاتجاه الثاني هو البحث عن صيغ جديدة أكثر ملائمة لتأهيل المعلمين الذين يمارسون عملهم في الوقت الحاضر والذين لم يحصلوا على الحد الأدنى لممارسة هذا العمل عمليا وتربويا.

والتكوين أثناء الخدمة يشكل أبرز الانشغالات ويتولاه حاليا مفتشو التربية والتكوين في شكل تجمعات تكوينية ميدانية، موجها سياسة التكوين أثناء الخدمة نحو التوظيف الأمثل لتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال التي تسعى الوزارة إلى تحسينها ميدانيا كأفضل خيار لتوفير فضاءات ملائمة لهذا الغرض على مستوى المؤسسات التعليمية.( المجلة الجزائرية للتربية و التكوين، 2008، 7).

أما تكوين أساتذة أسلاك التعليم يتم على النحو الآتي :

- تكوين معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم الإكمالي: يتم في المعاهد التكنولوجية للتربية مدته سنتان بالنسبة لمعلمي التعليم الابتدائي وثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة التعليم الإكمالي من الناحية المعرفية والمهنية .

- تكوين أساتذة التعليم الثانوي يتم بالمدارس العليا للأساتذة لمدة خمس سنوات في جميع مواد التخصص للحاصلين على شهادة الباكالوريا.

أما توظيف أساتذة المرحلة الجامعية يتم على أساس الشهادة العلمية المطلوبة في التخصص بعد اجتياز اختبار الاستعداد والتأهيل.

و لقد خصصت الميزانية الكافية لهذا الملف و شرع في تكوين الأساتذة و تحسين مستواهم ثلاث سنوات، و ستتواصل العملية إلى غاية 2005، إذ ينتظر أن عدد المستفدين من التكوين إلى 136 ألف متكون، و يتمثل الهدف الأساسي من التكوين في سد النقائص الموجودة عند جزء كبير من معلمي الابتدائي و المتوسط، و التقليص من الفوارق بين مستواهم التعليمي و المستوى الأكاديمي المتحصل عليه ضمن المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها.( المجلة الجزائرية للتربية و التكوين، 2008، 8).

فعملية تكوين الأساتذة عملية تختلف كثيرا عن تكوين عادي يتم في أي مؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة وتكوين الأساتذة يتمثل في:

**1- التكوين الأولي** : هو التكوين الذي يتلقاه المتربص داخل التكوين ويدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول، وهو التكوين الأكاديمي يركز على الإعداد العلمي التخصصي لمادة الدراسة كالرياضيات مثلا، وهذا الإعداد يجب أن يضمن للأستاذ مستوى علمي قوي ودقيق وعميق لكل ما يتعلق بمادة تخصصه، ولهذا يجب أن يمثل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه.

غير أن الإعداد الأولي للأستاذ في معاهد التكوين لا يمكن أن يفي بالغرض، لأن التكوين الكامل للأستاذ قبل الخدمة يكاد يكون مستحيلا نظرا لتغير نظريات التربية والتكوين وعليه فهو مطالب بالإلمام بكل المستجدات الخاصة بطرق التعليم والمعارف الجديدة، حتى لا يصاب بالجمود والركود العقلي، ومن هنا فإن تكوين الأستاذ يجب أن يستمر أثناء الخدمة.

**2- التكوين المتواصل:** يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية وهامة من مراحل تكوين الأستاذ، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة، وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح الأستاذ في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1974- 1975. ( توفيق حداد وآخرون، 1977، 203).

3 - **التكوين أثناء الخدمة:** وهو التكوين الذي يتلقاه الأساتذة من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرتهم لمهنتهم، وذلك من أجل التحسين والإتقان .

وهناك نوعان من التكوين للأساتذة أثناء الخدمة هما:

أ- **تكوين لاستكمال التأهل** : يقصد به استكمال تأهيل الأستاذ و ذلك بانخراطه في هذا التكوين فور تخرجه واستلامه العمل، ولا يرسم في وظيفته إلا بعد اجتياز هذا التكوين سواء ما تعلق باستكمال التكوين الثقافي، واستكمال التكوين المهني بجانبيه النظري والتطبيقي.

ب- **تكوين تجديدي** : يهدف إلى تجديد الخبرات للأساتذة وتزويدهم بكل جديد، سواء في ميدان التربية وفنون المهنة، أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يعلمونها، أو تتعلق بتطور العلم الذي يحدث في ميادين العلوم والفنون والتكنولوجيا أو في مجالات النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تتبعها البلاد. ( محمد مقداد و آخرون، 1993، 348- 349).

ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

أ- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

ب- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.

ج- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للأساتذة.

د- تنمية حب التكوين الذاتي لدى الأساتذة قصد تحسين مستوياتهم.

هـ- تحضير الأستاذ للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن التكوين أثناء الخدمة يتطلب مراعاة ما يلي: ( توفيق حداد وآخرون، 1977، 204)

1. أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون الأستاذ مطلعا دوما على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه.

2 . أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، الأساتذة على اختلاف أسلاكهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين الخ...

3 . أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات الأساتذة أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية وحماس.

4- **التكوين الذاتي:** يعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، وقد يشمل التكوين الذاتي عدة مفاهيم، ونظرا لتداخل العديد من المصطلحات، وهي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير، وقد يعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته فكما عرف رشيد التكوين الذاتي بأنه: "مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته، وتحسين مستواه باستمرار". ( رشيد أورلسان، 2002، 283).

**2: 4 – خصائص و سمات الأستاذ الناجح:**

لقد تعددت الدراسات التي تناولت خصائص الأستاذ الناجح نظرا لاختلاف في وجهات النظر و التي من بينها ما يلي:

فحسب **صبحي القاضي** ( 1987 ،95) فإن الأستاذ الناجح:

- يبسط المادة للتلاميذ، أي يسهل فهمها، فلا يعطي التلميذ واجبات أكثر من طاقته.
- يلقى تلاميذه بوجه طلق، ويعاملهم معاملة حسنة.
- يحافظ على النظام داخل القسم.
- يهتم بمشكلات تلاميذه الشخصية و يحاول توجيههم فيها.

وحسب **رمزية الغريب** ( 1996 ، 64 – 65 ) فإن خصائص الأستاذ الناجح تتمثل فيما يلي:

أ- **الخصائص الإنسانية** : وهي الخصائص التي تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل على مساعدة التلاميذ والمشاركة في حل مشكلاتهم والمرح والبشاشة.

ب- **الخصائص الخلقية** : وهي خصائص تتعلق بمبادئ الأستاذ ومثله واتجاهاته مثل العدالة وعدم التحيز والأخلاق الحميدة.

ج- **المظهر العام:** ويشمل الأناقة والترتيب وحسن اختيار الملابس والصوت المتزن وسماحة الخلق.

د- **التمكن من المادة:** وتتمثل هذه الصفة في قدرة المدرس و تمكنه من المادة العلمية ومعرفته بخصائصها، ونجاحه في توصيلها إلى تلاميذه مستخدما الطرق الحديثة مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واستثمار ميولهم ودوافعهم مما يجعلهم يحبون المادة، ويرغبون بالاستزادة منها، وفي هذا الصدد قال **رونيه** : << أما الصفات الفكرية التي عليه أن يبديها خاصة، فيأتي على رأسها النظام والوضوح، فالمرء لا ينقل إلى الآخرين بسهولة إلا ما أحسن هضمه، وهضم معرفة من المعارف يعني وضعها في موضعها، و إدراك جميع علائقها بالمعارف الأخرى من نوعها وتقدير شأنها، و إمكان التمييز بالتالي بين ما هو أساسي فيها وما هو ثانوي>>.( رونيه أوبير، 1983، 792).

هـ- **نوع القيادة** : وهي الخصائص المميزة للقيادة الديمقراطية مثل احترام آراء التلاميذ والاشتراك معهم في بعض أنواع النشاط ومعاملتهم معاملة حسنة.

و- **احترام القوانين:** مثل المحافظة على المواعيد، وقلة الغياب، والإخلاص في العمل و التمشي مع الروتين اليومي.

أما **ماكوني و روبرت** (Maconney & Robert, 1998, 140- 150) فقد ذكرا الخصائص التالية :

أ- التخطيط لمدخلات التعليم.

ب- وضوح الأهداف.

ج- الضوابط الجيدة والتقويم.

د- الثقة في النفس.

هـ- التنوع في استخدام استراتيجيات التقييم.

و- التطبيق الملائم لمنطلقات التدريس.

وصنفت **حنان رزق** (2001، 62- 63 ) كفايات يجب أن تتوافر في الأستاذ وهي:

أ- النمو المهني المستمر بما يواكب مستجدات المهنة.

ب- معرفة واستيعاب كل ما يتعلق بالموضوعات التي تعلم التلاميذ في مادة التخصص القدرة على تصميم وإعداد الاختبارات المدرسية بأنواعها.

ج- القدرة على تصميم وإعداد الوسائل السمعية والبصرية التي تستخدم في عملية التعلم.

د- معرفة واستيعاب نظريات التعلم التي تساعد على تطوير أساليب تعلم التلاميذ.

هـ- التواصل والتفاعل مع مدير المدرسة والزملاء.

كما أن الكثير من المربين والباحثين يتفقون على أن الأستاذ هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية لأنه هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة التلميذ بنفسه أو يدمره، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، يفتح المجال للتحصيل الجيد أو يغلقه.

ونظرا لأهمية الأستاذ الذي يعتبر المثل الأعلى لكل تلميذ وجب التعرف والتطرق أكثر إلى الخصائص التي يجب أن يتميز بها لكي يكون فعالا، والتي تسمح بدورها بتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ومن هذه الخصائص ما يلي:

1- **قدرة عقلية فوق المتوسط :** الذكاء هو أحد أهم السمات الأساسية التي يجب توفرها لدى الأستاذ واعتبر الباحثون أن نسبة الذكاء فوق المتوسط هي شرط ضروري من شروط النجاح في مهنة التعليم وفي دراسة " بيشوب" كان مستوى ذكاء الأساتذة الناجحين التي حددها المشاركون في الدراسة (128) درجة على مقياس "وكسلر " للذكاء. ( محمد محمود الحيلة 2007، 34).

2- **الرغبة في التعليم:** فالأستاذ الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب ودافعية، سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا، سوف يتعامل الأستاذ الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم ليس كمهنة وحسب وإنما كمهمة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المرتبط به، فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد وهذا الأخير يضمن تطوير القدرات والحماس العملي. ( محمد الطيب العلوي ، 1982، 17).

فالأستاذ الذي تتوافر لديه هذه الرغبة يكرس جل جهده للتعليم، مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه ،ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة ، كذلك أن يحرص على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا. ( عبد السلام مصطفى 2000، 48).

3- **المعرفة المعمقة المتطورة و الكافية:** هناك خمسة أنواع من المعرفة حسب السيد سلامة الخميس( 2000، 265):

أ- **معرفة عامة:** تتمثل في معرفة أساليب العلوم ومبادئها.

ب- **معرفة خاصة بموضوع تعليمي:** فبضاعة الأستاذ هي المعرفة المتعمقة لموضوع تعليمه فكلما كان متمكنا من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه.

ج- **معرفة طرق ووسائل التعليم:** وتشمل المعلومات النظرية الخاصة لتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة

تيسر تعلم التلاميذ، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف وتقويم تعلم تلاميذه وتوجيههم لمزيد من التعلم.

د- **معرفة التلاميذ الذين يعلمهم:** فهذا النوع من المعرفة يمكن الأستاذ من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه، ومن ثم يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم وحل مشكلاتهم السلوكية والتعليمية.

هـ - **معرفة ذاته:** فالأستاذ الفعال هو الذي تكون لديه دراية بمواطن ضعفه ومواضع قوته وقدراته العامة في التعليم مما يعينه على الاختيار السليم للطرق والوسائل التعليمية التي تتفق مع قدراته وإمكانياته الشخصية.

4- **الشجاعة الأدبية في قول " لا أعرف"** : يتردد الأساتذة عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام تلاميذهم، وفي كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة،، وربما غير صحيحة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح ويجب أن يكون الأستاذ صادقا وأمينا مع نفسه و مع تلاميذه، ولا يعيبه أبدا أن يقول " لا أعرف الإجابة، دعونا نبحث عن الإجابة معا". إن التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف الأستاذ فيها جهله وما لم يكن مستعدا للاعتراف بذلك فإنه ينمي بذلك اتجاها سلبيا لدى تلاميذه مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف ومصدر للخجل، ولذلك ينبغي إخفاءه حتى ولو تطلب ذلك إدعاء المعرفة، أو إعطاء إجابات غير صحيحة.

5- **حسن التنظيم والإعداد المسبق:** يجب أن يكون الأستاذ قادرا على تنظيم غرفة الصف وتنظيم قدر من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى التلاميذ ووقت الحصة وتوصيلها أو نقلها لهم والغرض من ذلك هو الحد من إمكانية ارتباكهم وتشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه الأستاذ في وقت معين، وتوفير متطلبات أساسية لتعليم فعال. ( محمد أحمد كريم، 2003، 44).

**6- الخصائص النفسية والانفعالية:**

وتتمثل في الاستعداد النفسي لعملية التعليم، فإذا أقبل الأستاذ على وظيفته مرحا سعيدا تذلل جميع الصعوبات التي يتلقاها في العمل زيادة على الثبات الانفعالي، فكما قال **محمد:** " فالطلاب على صغر سنهم يعرفون كل حركة يتحركها الأستاذ ومغزى كل عمل يأتيه، و إن كانوا يظهرون الجهل والسذاجة في أغلب الأحيان"، ( محمد الطيب العلوي، 1982، 64) بالإضافة إلى قدرة الأستاذ السيطرة على القسم وذلك وفق النظريات التربوية الحديثة، وهذا من خلال شد انتباه التلاميذ إلى الدرس و حفزهم على القيام بالنشاطات العلمية، و العقلية المطلوبة.

إن خلو الأستاذ من بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق المزمن والانفعالات الحادة كالغضب مثلا، تسمح له بالانسجام في عمله، زيادة على ذلك فالمعلم في أثناء ممارسة مهامه يتعرض إلى كثير من الضغوط النفسية من التلاميذ، ومن المحيط يسبب له توترا متوصلا فإذا لم يحسن تصريف هذا التوتر بشكل سوي سوف يصبح سريع الانفعال وهذا يؤثر على صحته الجسمية والنفسية على السواء، لهذا السبب يلح العلماء على الجانب النفسي للأستاذ ، قال **رونيه أوبير**<< إذا كان المربي متعلقا برسالته مؤمنا بالقيم الروحية، محبا للأطفال، فهيهات أن يمضي إليهم عابس الوجه متكلف المحيا و ٍإن الذين يجنحون إلى مثل هذا السلوك هم أولئك الذين يجعلون من السلطة التربوية انتقاما من الحياة، إنهم ضعفاء يعذبون من هم أضعف منهم>>. ( رونيه أوبير، 1983، 792).

ولهذا اقترح **السيد سلامة الخميس**( 2000، 270) أن يتوفر في الأستاذ ما يلي:

أ- **الاتزان الانفعالي:** وهذا حتى يتمكن من إشباع حاجات التلاميذ الانفعالية، ومن المعروف أن أغلب علماء النفس يطلقون مصطلح "انفعال" على الانفعالات القوية التي يصاحبها اضطراب في السلوك: كالخوف والغضب الشديدين، أما الشعور بحالات خفيفة من المشاعر الوجدانية مثل السرور الضيق فيطلقون عليه مصطلح " الوجدان"، فالوجدان شعور ذو صيغة انفعالية خفيفة.

ب- **القدرة على التكيف:** حتى يتمكن من خلق المناخ التربوي السوي للتلاميذ وتوفير الخبرات اللازمة لنموهم وتنمية مداركهم وتشجيعهم على اكتساب الخبرة الجديدة.

ج- **القدرة على تنمية الدوافع:** دافعية التلاميذ لمساعدتهم على تحقيق النجاح ومواجهة الإحباط وللفرد دوافع كثيرة ورغبات متعددة، وأي إحباط أو دافع أو رغبة يمكن أن يدفعه إلى القيام بعملية التوافق.

وللدوافع سواء كانت فسيولوجية أو اجتماعية تأثير كبير في توجيه سلوك الفرد، فحينما ينبعث الدافع يشعر الفرد بحالة من التوتر وبوجود حالة ملحة تدفعه إلى القيام ببعض الأعمال التي تشبع الدافع، ومن بين أهم الخطوات الرئيسية في عملية التوافق هي:

- وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص .

- وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحبط إشباع الدافع.

- قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق.

- الوصول إلى حل يمكن من التغلب على العائق ويؤدي إلى تحقيق وإشباع الدافع.

د- **القدرة على استخدام التعزيز الايجابي أو المكافأة لتدعيم السلوك المراد تكراره:** فمن المعروف أن الفرد لا يعمل للحصول على شيء لا يستطيع أن يناله وكل شيء يشبع دافع الإنسان ويرضي رغباته يعتبر مكافأة، ونيل المكافأة يثبت التعلم ويشجع على تحديده واستمراره وامتناع المكافأة يثبط الهمة ويوقف التعلم.

**7- القدرة على العمل مع التلاميذ بطريقة ايجابية:** ويتطلب ذلك ما يلي:

- الاهتمام بالتلاميذ ونموهم الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والروحي.

- احترام شخصية التلاميذ وميولهم ورغباتهم والعمل على تحقيقها.

– تحويل المعرفة إلى سلوك وذلك بتطوير المواقف التعليمية النظرية إلى مواقف حياتية لها معنى ومدلول وفائدة في حياة التلاميذ والعلاقات الإنسانية .( حسين عبد الحميد أحمد رشوان 2006، 192– 193).

اتفق المربون أن معاملة الأستاذ لتلاميذه داخل القسم تكشف عن شخصيته وعن نضجه وحب لمهنته، والعلاقة التي يجب أن تربط الأستاذ بتلاميذه داخل القسم يجب أن تقوم على ما يلي:

– على أساس من الحب المتبادل و الاحترام.

– الاتصاف بالرزانة والهدوء.

– الصراحة في القول والصدق والإخلاص في العمل.

– التمسك والوفاء بالوعد.

– القدوة الحسنة لتلاميذه.

– الصبر وقوة التحمل.

لذا قال **بوستيك**: << أن قيمة العلاقة التربوية التي تبنى بالفصل رهينة بالنضج العاطفي للأستاذ >>. ( أحمد شبشوب، 1991، 311).

و أضاف إلى ذلك **إحسان محمد حسين** ( 2005، 187) الخصائص التالية:

– الإلمام التام بالمادة التعليمية.

– الإيمان بقيمة الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي .

– أن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز.

– الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنه واحد منهم وأن يزرع الاحترام المتبادل بينهم.

– أن يكون متواضعا وغير مغرور بنفسه، فتواضع الأستاذ وحبه لتمرير معلوماته وخبراته إلى التلاميذ، سيجذبهم إليه ويجعلهم يقدرونه ويحترمونه ويتعاونوا معه داخل القسم وخارجه.

**8-الخصائص العقلية والمعرفية:**

لما كان الهدف الأسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للتلاميذ، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية ، فإن الأستاذ يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة تلاميذه على النمو العقلي والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع الأستاذ بغزارة المادة العلمية، أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألقيت على عائقه تمكنا تاما وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها ، يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية.
(شوق محمود، 2001 ،25 ).

**9- الرغبة الطبيعية في التعليم:**

فالأستاذ الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بموضوعية بحب ودافعية كما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا. ويشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه ، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة ، كذلك أن يحرص على حضور الدورات التدريبية والاستفادة منها في مجال عمله وبذلك ينمو مهنيا ويتقدم علميا. ( عبد السلام مصطفى، 2000، 25).

**10- اتساع المعرفة والاهتمامات:**

التعلم الناجح والفعال ليس قصرا على الأستاذ المتفوق في ميدان تخصصه فقط، وإنما يرتبط أيضا بمدى اهتماماته وتنوعها ، كما أن سعة إطلاع الأستاذ وتنوعها تجعله أكثر فعالية من الأستاذ الأقل اهتماما ومعرفة وإطلاعا.

**11 - معلومات الأستاذ عن تلاميذه:**

تشكل المعلومات التي تتوافر لدى الأستاذ عن الخصائص المختلفة لتلاميذه عنصرا مهما في التعلم الفعال، وقد تبين من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الصدد إلى أن هذا النوع من المعلومات يرتبط على نحو وثيق بفعالية التعليم واتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والأساتذة و الأستاذ الناجح هو الذي يعرف الكثير عن تلاميذه ( أسمائهم، وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم، وقدراتهم التحصيلية، وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، إضافًة إلى سعة إطلاعه بموضوع تخصصه.(Talton and all, 1987, 224) .

إضافة إلى ما سبق فقد لخص معوش عبد الحميد ( 2011- 2012، 87) الخصائص المميزة للأستاذ كما يلي:

1- أ ن يكون الأستاذ منضبطا في مواعيده.

2- أن يكون حسن الإعداد لدرسه.

3- أن يصبر على جميع تلاميذ القسم.

4- أن يكون واعي بما يحدث في حجرة الدرس.

5- تخطيط وحدات الدروس اليومية والإعداد الجيد لها.

6- تحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم عن الطريق المادي واللفظي، ورعاية اهتمامهم ورغباتهم وتحريرهم من الشعور بالخوف أو الضغوط النفسية.

7- رعاية العلاقات الإنسانية داخل القسم.

8- الاتصال بأولياء الأمور والتشاور معهم لإثراء تعلم التلاميذ وحل مشاكلهم.

9- التحقق من صلاحية وجدوى الطرق والوسائل والأنشطة التربوية التي يستعملها في عملية التعلم.

10- معارف علمية لتوسيع الأفق العلمي للمعلم ومواكبته للتطورات الحاصلة والاعتناء بالجانب الجمالي والذوق الفني.

ومن كل ما سبق يمكن استخلاص أهم الخصائص التي ينبغي توفيرها في الأستاذ الناجح وهي:

1- ينبغي أن يكون قادرا على تكييف شخصيته ومزاجه مع مستويات وأمزجة التلاميذ.

2- ضرورة اقتدائه بمبدأ التوازن بين اللين والشدة، فالأستاذ الناجح يجب أن يكون لا متشددا ومتصلبا مع التلاميذ في نفس الوقت يجب أن لا يكون متساهلا ولينا معهم فالشدة المتزايدة تنتج النفور من الأستاذ والمادة، والتساهل الزائد يولد الاستخفاف به وبحصته.

3 - أن يكون عارفا للمواد الدراسية و أهدافها مع التحكم الجيد في ذلك.

4 - أن يكون مستمعا جيدا و أن يكون دقيق الملاحظة.

5 - أن يملك أسلوب تعامل مناسب مع تلاميذه في كل المواقف.

6 - أن يكون ملتزما و مثالا في الأخلاق.

7 - أن يكون مبسطا للمعارف حسب مستوى تلاميذه مع توفير كل الوسائل التعليمية الممكنة لمساعدته على توصيل الأفكار إلى التلاميذ ليفهموها جيدا.

8 - أن تربطه مع تلاميذه علاقات ودية و احترام و تبادل مستمر.

**2: 5- أدوار أستاذ التعليم الثانوي:**

تختلف الأدوار و المهام التي يقوم بها الأستاذ باختلاف المدرسة الفكرية التي تحكم عمله والأسس الفلسفية التي يستند إليها و نظرته و مفهومه لعملية التعلم و التعليم. هذا ومن بين أدوار أستاذ التعليم الثانوي ما يلي: ( سامي محمد ملحم، 2001، 400):

**2: 5: 1- التنمية الشاملة للمتعلم:**

قد تطور مفهوم التعليم بحيث أصبحت الأعمال التي يقوم بها الأستاذ من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق أقصى قدر من النمو الشامل و المتكامل في مقدمة المهام التي تشغل بال المربين و لا بد للأستاذ أن يتعرف أولا على بعض الحقائق الأساسية عن طبيعة نمو تلاميذه و عن حاجاتهم و مطالب نموهم و المشكلات التي يواجهونها كجزء من عملية النمو و طبيعة الفروق الفردية بينهم وأيضا مختلف التغيرات الفيزيولوجية و الجسدية و السيكولوجية لتحسين قدراتهم في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها.

**2: 5: 2- تنظيم عملية التعلم:**

لقد أصبح معروفا لدى جميع العاملين في حقل التربية و التعليم أن محور التركيز في العملية التربوية قد انتقل من التعليم إلى التعلم، و بالتالي إلى الإشادة بدور الأستاذ باعتباره منظما ومسيرا و معزز التعلم للتلاميذ .

والأستاذ بوصفه منظما لتعلم تلاميذه و معززا و مسيرا لهذا التعلم يضطلع بمسؤوليات جسام ترتبط بهذا الدور، و لكي يكون الأستاذ قادرا على أداء هذا الدور العظيم الأهمية، فإنه ينبغي أن يقوم بالمهمات التعليمية الرئيسية التالية التي يتطلبها تنظيم التعلم فحسب **سامي محمد ملحم** (2001 404-407) تشمل ما يلي:

أ - تحديد الأهداف السلوكية للتعليم على هيئة نتاجات تعليمية مصاغة من وجهة نظر التلاميذ و مرتبطة ارتباطا تسلسليا بأهداف تربوية عامة.

ب- تحديد المتطلبات الأساسية لتعلم الأهداف السلوكية الخاصة و اختبار مدى إتقان التلاميذ للتأكد من توافر استعداد التلاميذ لتعلمها.

ج- تخطيط خبرات و أنشطة تعليمية/ تعلمية ترتبط بالأهداف المخططة و تناسب مستوى التلاميذ و طرق تفكيرهم و تساهم إسهاما فعالا في مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التعلمية دون إحباط.

د- توفير الدافعية للتعلم عند جميع التلاميذ و تهيئة المناخ المناسب النفسي و المادي الذي يساعد على تعلم فعال .

هـ - اختيار الأساليب و تخطيط الأدوات و الوسائل المناسبة لتقويم تعلم التلاميذ وقياس مدى تحقيق الأهداف للتأكد من بلوغ التلاميذ النتاجات المنتظرة.

**2: 5: 3- التخطيط لعملية التدريس:**

ويقصد بها دراسة المحتوى الذي يريد الأستاذ تدريسه و اشتقاق الأهداف التربوية في المجالات الثلاثة من خلاله و تهيئة المواد و الوسائل اللازمة لدرسه ( السبورة، الخرائط الرسوم البيانية، اللوحات و البطاقات، النماذج والعينات، الصور والشرائح، الحاسوب و أجهزة العرض) و تحديد الأنشطة والإجراءات التي تراعي مستويات التلاميذ العقلية و النمائية و تدفعهم للمشاركة في عملية التدريس بحماسة و بفعالية و إعداد أساليب التقويم لكل هدف من الأهداف التي خططها الأستاذ و تهيئة التغذية الراجعة للتلاميذ.

و التخطيط الواعي للعمليات التدريسية حسب **لبيب رشدي** ( 1989، 88) تساعد الأستاذ على الآتي:

1- إعادة تنظيم محتوى المادة التعليمية ومستلزماته بشكل يجعلها أكثر ملائمة لإمكانات التلميذ واحتياجاته.

2- تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط ، وبالتاي التخبط وترك الأمور تحت رحمة الصدفة وتمنع من الارتجال، وهذا ما يقلل مقدار المحاولة والخطأ في التدريس، ويشجع على استخدام الوسائل الملائمة التي تؤدي للاقتصاد في الوقت وتوفير الجهد.

3- تحقيق الربط المعنوي بين متطلبات المادة التعليمية واحتياجات التلاميذ واحتياجات المجتمع القائمة والمنتظرة.

4- اختيار استراتيجيات التعليم الملائمة وكذلك الوسائل التعليمية ذات العلاقة المناسبة.

5- الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعليم والتعلم.

6- جعل عملية التعلم ممتعة للتلاميذ فيقبلون على التفاعل مع الخبرات المنظمة بإيجابية .

7- تحقيق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ووسائله و طرائقه واحتياجاته، وبين التلاميذ و إمكاناتهم.

8- إعطاء الفرص المناسبة لكل تلميذ ليبلغ الأهداف المنشودة على وفق سرعته في التعلم و الطرائق التي تناسب إمكاناته.

9- التحكم في العناصر المتعددة المؤثرة في الموقف التعليمي التعلمي من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.

10- اختيار أساليب التعليم والتقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعلم والتعليم.

من ذلك يمكن القول أن التخطيط هو تحسين عملية التدريس، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تهيئة المتطلبات التدريسية اللازمة، و تصميم الموقف التعليمي بشكل كامل، ثم التدرب على أداء هذا الموقف ذهنيا ليكون على وعي كامل بما سيقدمه للتلاميذ وبالأدوات التي سيستخدمها وبأوقات استخدامها وبالأسئلة التي سيثيرها، وباستجابات التلاميذ المتوقعة، فالأستاذ تماما كالرياضي الذي يتخيل المباراة مسبقا ويتخيل تحركاته.

**2: 5: 4- التخطيط لتنفيذ الدرس في القسم :**

معلوم أن للجو المادي للقسم أثر كبير في إنجاح عمليتي التعليم و التعلم، فالقسم الواسع المجهز بمقاعد مريحة و المضاء إضاءة حسنة و جيد التهوية و المجهز بوسائل التدفئة والتبريد يساعد على تهيئة جو مادي ملائم للتعلم .

كما هو معروف أيضا أن الجو النفسي السائد في القسم له أثره في تهيئة أذهان التلاميذ للتعلم فسيادة جو من الحرية و الطمأنينة يجعلهم بعيدين عن التوتر الذي لا يهيئ فرص تعلم حقيقي، و أن مخاطبة التلاميذ بأسمائهم، و بعبارات دالة على إكبار نفوسهم، و تعزيز أعمالهم كل ذلك يدفعهم إلى المشاركة و في التفاعل إيجابيا مع الأستاذ و يحقق بالتالي أهداف التعليم.

إن توفر البيئة المادية الملائمة للتعلم، و توفير الجو و البيئة النفسية المريحة و إتاحة المجال أمام التلاميذ للمشاركة، و تنظيم ضبط المشاركة في الأنشطة و الإجراءات و في استخدام الوسائل التعليمية، تساعد على تضافر هذه الأمور في إنجاح العمل الجماعي المنظم للتلاميذ وللأساتذة.

و لتحقيقي ذلك يجب توفر مجموعة من الشروط أهمها ( وليد احمد جابر،2003 ، 90 ):

أ- دراسة الأستاذ المادة أو الموضوع الذي سيتناوله في الموقف دراسة وافية تحيط إحاطة تامة بكل جزئياته.

ب- تفريغ تلك الدراسة مكتوبة في مذكرة التحضير بحيث يتضمن ما يلي:

- الهدف أو مجموعة الأهداف السلوكية المشتقة من المادة.

- تحديد الإجراء، والمقصود بالإجراء العمل الذي سيقوم به المعلم أو يكلف أحد التلاميذ القيام لتنفيذ هدف معين.

- تحديد النشاط الذي سيقوم به التلاميذ في الموقف.

ج- تحديد الوسيلة أو مجموعة الوسائل التي تتلاءم مع الهدف المشتق من المادة التعليمية والوسيلة إما أن تكون صورة، أو جهازا ... الخ ،ثم يحدد ما يلزمه من أدوات تساعده في عرض الوسيلة.

د- يكتب على مذكرة التحضير الطريقة أو الطرائق التي سيقيم بواسطتها مدى تحقيق الهدف كأن تكون الطريقة ملاحظة دقة تنفيذ الهدف و إجراءاته و أنشطته و الوسيلة المستعملة ، ثم يضع طريقة أو طرائق التقويم إلى جانب الهدف و المحتوى و الإجراءات والأنشطة.

**2: 5: 5- ضبط الإجراءات التدريسية:**

يدخل في حيز ضبط الإجراءات التدريسية تقويم الأهداف و الوسائل و النشاطات و الإجراءات و الطرق التعليمية، و خاصة عندما يشعر الأستاذ أن هذه الأدوات لم تلب متطلبات تحقيق الأهداف التعليمية، و أن بعضها لم يقد إلى عملية تعلم و تعليم مفيدة، و يعمل على ملاحظة ما يمكن تغييره منها من أجل تحقيق العوائد التربوية المرجوة.

**2: 5: 6- إدارة التدريس:**

تختلف الطرائق و الأساليب التي تقدم بها الدروس باختلاف أشكال الدروس و التي تشمل الدرس العادي الذي نراه في صف من الصفوف، أو الدرس المصور تلفزيونيا أو الدرس النموذجي أو الدرس العملي في المخبر، و غيرها و تتضمن عملية التدريس ثلاثة أطراف تشترك بشكل مباشر فيها المتعلم، المعلم، و المادة التعليمية لكن إدارة عملية التدريس تقع مباشرة على الأستاذ و إليه تعزى مسؤولية إنجاح هذه العملية أو فشلها. (وليد احمد جابر 2003، 90- 92 ).

**2: 5: 7- قيادة العملية التدريسية:**

لعل أهم شروط القيادة في أي مجال أن يتمتع القائد بسمات شخصية و عقلية و أدائية تميزه عن غيره و تساعده على أن يمثل النمط النموذج الذي يمكن أن يؤثر في غيره، فيتمنوا أن

يكونوا مثله، مما يدفعهم إلى الإقتداء به، ومن المعلوم أن أهم سمات الأستاذ القائد تتمثل في أمرين: الأول حب المهنة ، والثاني تعلم ما تفرضه المهنة عليه من مسؤوليات.

إذا توفر هذان الشرطان سيهيئ لهم الظروف التعليمية التي تثير حماسهم للتعلم، و يعمل على تحمل المسؤولية والمشاركة في إعداد ما ينوون تعلمه، و هذا يبعدهم عن الاتكال على غيرهم في اتخاذ قراراتهم المناسبة. (وليد احمد جابر، 2003، 93).

لهذا أوضح الباحث **نادر فهمي الزيود** و آخرون ( 1999، 180) أدوار الأستاذ كما يلي:

1- **التدريس:** وهو الدور الأول والأساسي للأستاذ، ويتبع هذا الدور أدوارا فرعية تتمثل في:

1-1- **التخطيط:** تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، ومع توفير الوسائل اللازمة لذلك، ويشمل التخطيط : الأهداف التعليمية تحليل المحتوى، تحليل خصائص التلميذ والتخطيط للدرس.

1- 2 - **التنفيذ:** وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل القسم، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة الأستاذ على نجاحه في المهنة.

ووظيفة التنفيذ فإنها تتطلب من الأساتذة تنفيذ القرارات التي اتخذت سابقا في مرحلة التخطيط خاصة المتعلقة بالأساليب التدريسية، و الإستراتيجيات ونشاطات التعلم، وكلما كان التخطيط أكثر اتقانا كان التنفيذ أيسر وملبيا للاحتياجات، وفي أثناء التنفيذ يلاحظ الأستاذ تفاعل تلاميذه مع المادة التعليمية، وقد يحتاج الأستاذ إلى إجراءات تعديلية في خططه اعتمادا على سير الدرس، كما أن مهارات التعليم تدعم وتعزز وظيفة التنفيذ، و هذا الأخير يشمل: مهارات عرض الدرس وتصنيف الأسئلة الصفية، صياغة وتوجيه الأسئلة إثارة الدافعية والتعزيز مهارات الاتصال واستراتيجيات إدارة القسم ومشكلات إدارته.

والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب منه أن يكون قادرا على: ( عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000، 30)

أ- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

ب- عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

ج- الاستخدام الجيد للسبورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.

د- استخدام الوسائل المعينة والمناسبة.

هـ- تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

و- مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعلم الجماعي أثناء الدرس.

ن- الالتزام بالوقت المخصص للحصة .

1- 3- **الإشراف والمتابعة:** هي كل الإجراءات والسبل التي يتخذها الأستاذ داخل القسم من أجل المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيه التلاميذ وإرشادهم. (نادر فهمي الزيود و آخرون، 1999، 180).

و أضاف إليها **محمد عبد الحليم ميسي** ( 1991، 365) النقطة التالية:

1-4 - **التقويم:** و هو الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها الأستاذ للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازهم واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوب فيها.

**2: 5: 8- تنظيم الخبرات و الأنشطة التعليمية و بيئة التدريس المادية:**

وفي هذا المجال ينظم الأستاذ المادة المراد تدريسها و يرتبها ترتيبا منطقيا و نفسيا، بحيث يبني جديدها على قديمها، و تقدم بحيث تكون شيقة لهم فيقبلون على المشاركة فيها والتفاعل معها ، ويقع ضمن مرحلة التخطيط هذه تحديد الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ و التلاميذ، و كذلك تحديد الوسائل اللازمة لتنفيذ كل نشاط في القسم، سواء أكانت أجهزة أم صورا أم غير ذلك.

**2: 5: 9- تنظيم البيئة الصفية و توفير المناخ النفسي والاجتماعي:** حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف،ولابد أن يتسم الجو الصفي بالمودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، وهو من الشروط الأساسية للتعلم.

ومن المهمات التي لا يمكن للأستاذ إغفالها هو توفير المناخ النفسي والاجتماعي داخل القسم فهذا له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم وكذا توجيه سلوك التلاميذ والإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي العقلية والاجتماعية والانفعالية.

**2: 5: 10- إكساب التلاميذ المعارف والحقائق و المفاهيم العلمية الوظيفية:** للأستاذ دور معرفي ولكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي بحيث يكون التركيز على إكساب التلاميذ المعارف والحقائق، والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي المستمر للعلم وما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات، بحيث نمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعين هؤلاء التلاميذ على فهم الحاضر بتفصيلاته، وتصور المستقبل باتجاهاته، والمشاركة في صناعته وبذلك يتم اكتساب التلاميذ ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في المجتمع المعلوماتي الذي هو مجتمع المستقبل.

**2: 5: 11- تنمية التلاميذ في جوانبهم المختلفة:**

على الأستاذ تنمية التلميذ في جوانبه المتنوعة العقلية والنفسية والاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته، وكذلك إشباع احتياجاته وميوله في تناغم وانسجام مع مقتضيات ومتطلبات البيئة والمحيط الاجتماعي و التأكيد على الإحساس والمسؤولية الفردية وكذلك المسؤولية الجماعية والتأكيد أيضا على تنمية قدرات التفكير العلمي المتنوعة بحيث تكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها و تطوراتها. ( محمود محمد الحيلة، 2007 30- 31).

**2: 5: 12- تنمية قدرات الإبداع لدى التلاميذ:**

يقع على عاتق الأستاذ دور هام يخص توظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة، التي تتابع الجديد في مجالات العلوم وتؤثر فيه وتجد لنفسها مكانا في عالم الإبداع، كما أصبح من أدوار الأستاذ أن يجعل من الطالب مبتكرا خلاقا قادرا على الإنتاج والإبداع، مؤهلا ومدربا ومزودا بمهارات البحث الذاتي، قادرا على استخدام الحاسوب وشبكة الإنترنت العالمية، وذا شخصية قوية منسجمة جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وثقافيا، قادرا على مواجهة أعباء الحياة ومجابهة التحديات والوقوف أمام تحديات العصر بكل ثقة وكبرياء. ( أبو رياش حسين، 2007، 27).

**2: 5: 13- الدافعية للتعلم:**

الدافعية هي حالة داخلية في الفرد، تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم و الاستثارة بمفردها لا تحدث التعلم، إلا أننا نستطيع أن القول: إن التعلم لا يحدث بدون الاستثارة والنشاط، ولذا فإن مفهوم الدافعية يجب أن يشمل على العناصر التالية: (Archambault,j, 1996,7)

1- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

2- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

3- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.

4- تحقيق هدف التعلم.

وبذلك يمكن القول أن المهمات الملقاة على عاتق الأستاذ بشكل خاص هي المهمات التالية:

1- توفير ظروف تساعد على إثارة الاهتمام بموضوع التعلم، وحصر انتباههم فيه.

2- توفير الظروف المناسبة للمحافظة على هذا الاهتمام والانتباه المركز حول نشاطات التعلم والتعليم بموضوع التعلم.

3- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهام التلاميذ الفعال في تحقيق الهدف.

و إثارة ميول التلاميذ نحو أداء الأستاذ واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات واستعدادات التلاميذ ، فدفع التلميذ لأداء مهام لا تتناسب مع قدراته وإمكاناته لاشك أنه سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط ومن ثم عدم الاستمرار في الدراسة . ( محمود عطا هنا، 1984، 8 ).

لذلك يمكن للأستاذ أن يعمل على رفع مستوى طموح التلاميذ بدرجة تعادل درجة استعداداتهم وميولهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء، وعدم التعرض للإحباط مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم.

وعلى الأستاذ أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسبا لمستوى استعدادات التلاميذ وهذا يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم ، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد،ويجب على الأستاذ الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة ومناقشة الأسئلة والمشكلات المقترحة وتنويع الأنشطة، والوسائل الحسية للإدراك وذلك من أجل جلب اهتمام وانتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة. ( نادر فهمي الزيود، 1989، 58 ).

**2: 5: 14- ضبط نظام القسم:**

إن نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها يستلزم توفير مناخ يمتاز بالهدوء والتنظيم إذ أن الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجهود وتشتيتها، فمن هنا ينبغي على الأستاذ العمل على حفظ النظام داخل القسم من أجل جعل التفاعل الصفي بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم فاعلا وموجها بالدرجة الأولى نحو تحقيق أهداف عملية التعلم.

ولا يعني حفظ النظام وتحقيق الانضباط الاستبداد والتسلط من قبل الأستاذ أو تخويف التلاميذ وتهديدهم، وإنما يقصد به التزام التلاميذ بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك المهذب والاحترام المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. (عماد عبد الرحيم الزخول 2007، 22).

فالأستاذ يمارس دوره في ضبط نظام القسم والإمساك بزمام الأمور في كل ما يحدث داخله ويعمل على غرس حب النظام في نفوس التلاميذ وأن يؤصلها في سلوكهم كعادة تبقى معهم طوال الحياة يتصرفون على أساسها بوحي من ضمائرهم، والأستاذ الذي يقوم بدوره القيادي في القسم يجعل منه خلية عمل بفعالية واقتدار سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي. ( محمود محمد الحيلة، 2007، 33).

وأشارت الدراسات إلى أن الأساتذة الذين ينالون أعلى تقدير لجوانب الشخصية كلها والذين يتمتعون بأعلى تقدير في مجال الشهرة يميلون إلى أن يقوموا بدور" المبادأة بتكوين الجماعة " كما أشارت أيضا إلى أن المعلمين القادة ذو الكفاءة يؤدون الدور الثاني الخاص باعتبار خير أداء، حيث يطلق على هذا الجانب مجال" العلاقات الإنسانية " لسلوك القائد وليحقق الأستاذ القائد الجانب المرتبط بالعلاقات الإنسانية ينبغي أن يقوم بأعمال بسيطة تجعل انضمام الفرد للجماعة أمرا محببا إلى النفس وأن يبقى أوقاتا طويلة مع التلاميذ ليستمع لآرائهم و ليوضح في الوقت نفسه أبعاد ما يقوم به من عمل وأن يتعامل جميع المتعلمين سواسية وعلى قدم المساواة وأن يتطلع إلى تحقيق الرفاهية الشخصية لجميع التلاميذ. ( إبراهيم مجدي عزيز 2002، 142-143).

و لضبط نظام القسم اقترح **أبو رياش حسين** ( 2007، 426- 429) اثنا عشرة عملية للضبط الفاعل و هي كما يلي:

1- دع التلاميذ يعرفون ما تحتاج إليه.

2- قدم المعلومات حسب ما يناسب قدرة التلاميذ.

3- أصغي لما يشعر ويفكر به التلاميذ.

4- استخدم الفكاهة وروح المرح.

5- نوَع من أساليب تقديمك.

6- وفر أبدالا.

7- أرفض قبول الأعذار.

8- أجز المخالفات التي لا تستطيع أن توقفها.

9- استخدام التربيت على الكتف واللمس عند التواصل مع التلاميذ.

10- تحمل مسؤولية نفسك واسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية أنفسهم.

11- أدرك وتقبل بأنك لن تنجح مع كل تلميذ.

12- ابدأ بداية جديدة كل يوم.

**2: 5: 15- قدوة للتلاميذ:**

التلميذ في تربيته لابد له من قدوة يتمثلها ويقتفي أثرها، فتعينه على أن يكون خيرا، وقد تهدمه إذا كانت شريرة، لذلك فالأستاذ مطالب بأن يكون مثالا ونموذجا طيبا لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته، وأن يكون واعيا بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له ولتلاميذه بحيث يشعر هؤلاء بأنه يسلك بشكل تلقائي دون تمثيل أو افتعال وهنا يكون للأستاذ تأثير في تلاميذه بحيث يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات والقيم المرغوب فيها.( فارعة حسن محمد، 1986، 18).

فعلى سبيل المثال لو كان لدى الأستاذ إيمان وقناعة بأهمية الالتزام بالوقت وقيمته باعتباره الحياة، بحيث يكون حريصا على أن يعكس هذا الاتجاه في ممارساته أمام تلاميذه و

يتمثله بشكل مستمر، فإن هذا الأمر بدون شك سيتمثله التلاميذ ويصبح جزءا من تكوينهم وممارساتهم في داخل المدرسة وخارجها، وهكذا في باقي الممارسات والقيم التي يتمثلها الأستاذ يكون نموذجا لتلاميذه وللعمل على زيادة السلوك الجيد والمرغوب عند التلاميذ ينبغي على الأستاذ إتباع ما يلي: ( محمود عبد الحليم ميسي، 1991، 380).

- أن يقدم لهم النموذج الجيد.

- أن يدعم ويعزز السلوك المرغوب فيه.

- أن يحدد استجابات التلاميذ بحيث تكون في إطار مرغوب فيه,

- تطبيق المبادئ التي يمكن أن تشكل السلوك الناجح للفرد.

- مناقشة التلاميذ وإقناعهم بالسلوك المرغوب فيه والذي يحقق الأهداف المنشودة.

**2: 5: 16- مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه:**

ومما لاشك فيه أن هناك فروقا بين الأفراد بصفة عامة، والتلاميذ بصفة خاصة لذلك كان لابد على الأستاذ مراعاة هذه الفروق بين تلاميذه، وذلك حسب استعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، فعلى الأستاذ أن ينوع في طرق تدريسه التي يستخدمها داخل الفصل الواحد إضافة إلى استخدامه العديد من الوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي، ووفقا لقدرات التلاميذ، فكلما نوع الأستاذ في استخدام الوسائل ازدادت مراعاته للفروق الفردية، ضف إلى ذلك تنوع الأنشطة المهيأة للتلاميذ والتكليفات التي يكلف بها التلميذ كل حسب قدراته وإمكاناته. ( علي راشد 2002، 95).

**2: 5: 17- تعليم التلاميذ قدرات التفكير:**

والمقصود هنا هو تعليم التلاميذ قدرات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم المعارف والحقائق المختلفة، فتعليم قدرات التفكير له العديد من المزايا والتي من أبرزها :( علي راشد 2002، 82).

- يزيد من إنسانية التلميذ.
- يزيد من قيمته وثقته بنفسه.
- يسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع.
- يهذب قدراته ويجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل.
- التدريب على حل المشكلات ونقد المواقف والابتكار

ومنه فإن دور الأستاذ هنا فعال في محاولته تعليم تلاميذه قدرات التفكير السليم التي تجعلهم يعتمدون كليا على أنفسهم لاكتشاف مختلف المعلومات والمعارف التي تضمن تحصيلا أفضل طبعا مع متابعة وتوجيه من طرف الأستاذ.

في هذا الصدد اتفق الكثير من المربين والباحثين على أن الأستاذ هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية سواء أكان التلاميذ عاديين أم معوقين أم موهوبين لأن الأستاذ هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة التلميذ بنفسه أو يدمرها، ويقوي روح الإبداع أو يقتلها، يثير التفكير الناقد أو يحبطه ويفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يغلقه. ( محمد محمود الحيلة، 2002 23).

**2: 5: 18- نقل المعلومات إلى تلاميذه:**

يعتبر الأستاذ وسيط هام لنقل المعلومات إلى تلاميذه، باعتباره الشخص الذي يوجه ويقوم عملية التعلم. ولا شك أن من أهم العوامل الكامنة وراء الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية وإنشاء المؤسسات التربوية هو في الواقع اهتمام المجتمع بنقل معارفه وقيمه إلى الجيل الجديد لهذا كان الأستاذ من أهم أسس هذا الاهتمام العام لأنه ممثل المجتمع و المسؤول عن نقل تراثه من المعارف والقيم، كما أن أعضاء مجتمع الكبار يتوحدون بالأستاذ أسرع من توحدهم بالتلميذ لأن الأستاذ هو أولا وقبل كل شيء عضو راشد في المجتمع يدرك أهداف التربية إدراكا أشمل وأعمق من إدراك التلاميذ لها. ( فؤاد أبو حطب، 1974 ، 227).

فالأستاذ إذن هو ممثل المجتمع ويحمل الأمانة والمسؤولية لنقل قيم المجتمع وعناصر ثقافته، بحيث يدرك التلاميذ بأنه ممثل ومجسد لهذه القيم حتى تتم عملية التواصل والتفاعل بين الطرفين بشكل يحقق نجاح العملية التعليمية.

وتختلف الأدوار المتوقعة لسلوك كل من الأستاذ والتلميذ اختلافا كبيرا ومع ذلك فإنه يتوقع من الأستاذ كحد أدنى من دوره أن تتوافر لديه المعرفة المناسبة بالمواد التي يدرسها وفي طريقة توصيلها لتلاميذه، كما يتوقع من التلاميذ كحد أدنى أن يهتموا بما يتعلمونه وأن يحسنوا الإصغاء إلى شرح أستاذهم وأن يتعلموا آداب الحوار مع من يختلفون معهم في الرأي .( أسامة إبراهيم باهي، 1983، 34).

و انطلاقا مما سبق يمكن تحديد أهم أدوار الأستاذ في القسم بصفة عامة فيما يلي:

أ – الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.

ب – تشجيع التلاميذ على الدراسة وحب العلم والعلماء والبحث عن المعرفة ومتابعة كل جديد في مجال تخصصهم.

ج – تولي قيادة جماعة القسم وذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه من حيث السلوك الشخصي والسلوك الاجتماعي.

د– القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذه.

هـ– إثارة الدافعية والرغبة عند التلميذ، التخطيط للدرس، تقديم المعرفة، توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته، الضبط والمحافظة على النظام، إرشاد التلاميذ، التقييم.

**2: 6- علاقة الأستاذ بالمراهق المتمدرس:**

تعتبر المرحلة الثانوية من المراحل الدراسية الهامة، حيث يقطف التلاميذ فيها ثمرة جهودهم التي بذلوها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتلميذ في هذه المرحلة يمر بفترة حرجة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة، التي تظهر فيها العديد من المشاكل والميول والاتجاهات والرغبات والشهوات والحاجات، فإذا لم يتم فيها توجيههم من قبل الآباء والأساتذة توجيها سليما في ظل إطار شرعي وتربوي مرن، فإنه من الممكن أن يضيعوا و يفشلوا في الحياة و الدراسة.

لذا يتوجب على الأساتذة المشرفين على تدريس هذه الفئة من التلاميذ أن يبنوا معهم علاقات ود و محبة أساسها الاحترام و التقبل المتبادل بينهم، و أن يكونوا على دراية بمتطلبات هذه المرحلة العمرية الصعبة، و أن يمدوهم بيد العون كلما احتاجوا إلى ذلك، و من أجل هذا لابد من كل أستاذ مراعاة النقاط التالية من أجل مساعدة التلميذ المراهق للنجاح في الحياة و الدراسة:

1- مساعدة المراهق على فهم طبيعة المرحلة التي يمر بها وعلى التكيف مع المتغيرات الجسمية والانفعالية التي تطرأ عليه.

2- تهيئة أساليب المعاملة والخبرات والفرص التي تتمشى مع خصائص نموه العقلي.

3- أن لا يهدد شعوره بالحرية وتأمين شعوره بالأمن، فالمراهق يبحث عن الاعتماد على غيره كما يبحث عن الاستقلال، ويجب أن تتاح له الفرص لاتخاذ القرارات مع التوجيه والإرشاد المناسب.

4- أن يكون موقف الأستاذ نحو المراهق موقفا إنسانيا يتميز بالفهم لتطوراته العقلية والعطف على أزماته، والتوجيه الصحيح لنزاعاته.

5- توجيه المراهق لمعرفة طرق الاستذكار الجيد ومواجهة الامتحان بكل ثقة وشجاعة.

6- معاونة المراهق على تحقيق الذات و هو عامل مهم في تكوين شخصيته وفي تحسين فكرته عن نفسه.

فإذا كان أساس العلاقة بين التلاميذ المراهقين و الأساتذة يكمن في عملية الأخذ و العطاء التعليمي، فإن ذلك يجب أن يكون في إطار ديمقراطي تتحدد فيه العلاقات على أساس الأخوة والاحترام المتبادل، و تعاطف الأساتذة مع التلاميذ، و إذا كان دور الأستاذ هو العطاء التربوي فإن ذلك يضعه موضع السلطة و القيادة التربوية و التعليمية و القائد الرشيد، هو الذي يتفاعل مع أفراد جماعته تفاعلا ايجابيا يؤدي إلى تنمية قدراتهم و تجديد طاقاتهم و تحديد أهدافهم.

فديمقراطية الأخذ و العطاء بين التلاميذ و الأساتذة تعين الأستاذ على معرفة مسيرته التربوية و التعليمية و مدى ما وصل إليه فيها، فيشرك التلاميذ قدر استطاعتهم في تخطيط مراحل العمل و توزيع المسؤوليات والمقررات و الالتزامات المتعلقة بنشاطهم التعليمي لأن ذلك ينمي ثقتهم بأنفسهم، و يزيد من حماسهم و تقديرهم لجهودهم. ( منير المرسي سرحان، 2003 205).

و تتحقق العلاقات السليمة بين الأستاذ و التلاميذ بأساليب كثيرة منها:

أ- زيادة اختلاط الأستاذ بالمراهقين في القسم، و في الفناء و في مجالات النشاط الأخرى لمتابعة نشاطهم و نقد جهودهم و تشجيعهم، و لتقديم النصائح اللازمة لهم.

ب- زيادة فرص التحدث والمناقشة في الموضوعات الهامة التي تشغل الرأي العام داخل المدرسة أو خارجها، على أن يكون تناول هذه الموضوعات تناولا موضوعيا بأسلوب طبيعي مبسط ومحبب

ج- زيادة فرص اللقاءات الجماعية بين الأساتذة والتلاميذ المراهقين، عن طريق الندوات والمحاضرات التي يشترك التلاميذ في الإعداد لها والإشراف عليها، والتحدث فيها على نحو يمكنهم من الانطلاقة الفكرية، ويغرس فيهم الاتجاه السليم للحوار والمناقشة والحديث الهادف.

د- زيادة فرص الاندماج بين الأساتذة والتلاميذ لإيجاد التجاوب الاجتماعي بينهم، وهذا يكون عن طريق الرحلات المشتركة والمعسكرات في العطل القصيرة والطويلة، كي تقل مواقف الكلفة بينهم فتظهر الشخصيات على طبيعتها لحد ما، وبهذا يتمكن كل من الأساتذة والتلاميذ من تعميق معرفتهم وفهمهم لبعضهم البعض الأمر الذي ينمي الإحساس بالعلاقات الأسرية القائمة على احترام الصغير للكبير، وتعاونهم على تحمل المسؤولية. ( منير المرسي سرحان، 2003 205).

**2: 7- الصعوبات التي يواجهها أستاذ التعليم الثانوي :**

يواجه الأستاذ في الجزائر وبالخصوص أستاذ التعليم الثانوي عدة معوقات منها الاجتماعية والاقتصادية، حيث ضعف المكانة الاجتماعية وصعوبة الحصول على سكن كذلك ضعف المرتبات وارتفاع الأسعار يؤثر على أدائه اليومي داخل الصف الدراسي، هذا إلى جانب المعوقات النفسية مثل الشعور باليأس والإحباط وعدم تحمل المسؤولية والشعور بالتسلط والعدوانية، كما يمكن إدراج المعوقات التكوينية والمهنية والتي تجعله قاصرا في أداء مهامه على أكمل وجه. ( مربوحة نوار، 1990، 79). و يمكن توضيح أهم هذه الصعوبات فيما يلي:

- **اكتظاظ الأقسام** : ليتمكن الأستاذ من الاعتناء بكل تلميذ مراعيا لحاجاته و خصائصه مهتما بمشكلاته على حدى لابد أن يكون عدد التلاميذ مقبولا، أما إذا كان القسم مكتظ فإن مهمة الأستاذ صعبة، و هذا يؤثر سلبا على سلوكه و صحته النفسية خاصة، بالتالي تزداد المهام الملقاة على الأستاذ.

- **كثافة البرنامج الدراسي:** إن كثافة البرنامج الدراسي يؤثر سلبا على الأستاذ و يزيد من حالة توتره و ارتباكه لأنه نفسه مرتبط بالعامل الزمني، و بذلك يكلف التلاميذ بالأعمال خارج أوقات الدراسة لأجل إنهاء البرنامج في الوقت المحدد، فيجد الأستاذ نفسه أمام مشكلات تربوية أخرى هي تعب التلاميذ و عدم الاستجابة المطلوبة، عدم الاهتمام بالبرامج المدرسية. ( غاوي جمال 2008، 136).

- **قلة الوسائل التعليمية:** فعمل الأستاذ يتأثر بنقص الوسائل التعليمية، و يزداد الأمر سوءا عندما يطلب المشرف على الأستاذ توفير بعض الوسائل التي يصعب اقتناؤها بسبب عدم وجودها أو لتكلفتها الباهظة، أو لعدم تسلمها من المؤسسة في الوقت المناسب، فيجد الأستاذ نفسه مجبرا على ابتكار وسائل لإنجاز و إنجاح الدروس، و هذا الأمر يرهقه و يزيد من ضغطه النفسي و توتره. ( غاوي جمال، 2008، 139).

– **الوضع المادي:** الأستاذ يأتي إلى المدرسة وهو مثقل بمتطلبات الحياة المادية التي لا يستطيع أن يلبيها وهذا من شأنه أن يشكل عبئا ثقيلا عليه وبالتالي يتحول إلى ضغوط نفسية مما يؤثر على أدائه التربوي.

– **ساعات العمل:** أغلبية الأساتذة يقضون من خمس إلى ست ساعات في اليوم مع التلاميذ بالإضافة إلى الوقت غير الرسمي الذي يقضيه في المراقبة، ملء جداول التقييمات المستمرة وبطاقات متابعة التلاميذ، زيادة على الوقت الذي يخصصه لتحضير الدروس.

– **تباين مستويات التلاميذ** : يجد الأستاذ في قسمه التلميذ الممتاز والتلميذ الضعيف جدا ، كما يجد أعمارا مختلفة نظرا لطرق الانتقال من قسم إلى آخر ، كما يجد مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة كل هذا يؤثر على فعاليته. ( محمد أحمد كريم، 2003، 46).

إضافة إلى هذا نجد أن طبيعة العلاقات التي تربط الأستاذ بالإدارة والموظفين وتلك القائمة بين الزملاء قد يتولد عنها نوع من الضغط النفسي ، خاصة إذا ما كان ينتابها نوع من التوتر، وهذا يؤثر سلبا على أداء الأستاذ داخل القسم. يضاف إلى ذلك الجو العام للعمل وتغيير نوعية العمل التي تتطلب من الأستاذ بذل جهود إضافية.

و يمكن أن تدرج ضمن هذه الصعوبات صعوبة تعامل الأستاذ مع المراهقين و خاصة في المرحلة الثانوية، وذلك نظرا لطبيعة المرحلة العمرية التي يتواجد فيها التلاميذ ألا وهي مرحلة المراهقة وما يميزها، حيث إن لم يكن الأستاذ على علم بالخصائص النمائية لهذه المرحلة يصعب عليه التعامل مع التلاميذ والتحكم في تصرفاتهم أو ردود أفعالهم، وهو ما يؤثر على الأداء التربوي للأستاذ حسب المنتظر منه.

**خلاصة:**

ومما سبق ذكره يستخلص بأن التعليم الثانوي في الجزائر مرحلة حاسمة ومهمة في حياة المتعلمين، وهو يحدد مصيرهم إما بالانتقال إلى المرحلة الجامعية لمزاولة الدراسات والتعمق في التخصصات المختلفة أو الفشل وعدم النجاح وبالتالي التوجه إلى مراكز التكوين المهني وبالرغم من الجهود المبذولة في إصلاحه إلا أنه يعاني الكثير من النقائص في شتى الميادين و من جهة أخرى نجد أستاذ التعليم الثانوي الذي يحاول من جهته إنجاح العملية التربوية بأداء مهمته التعليمية التعلمية فنجده داخل القسم يقوم بأدوار مختلفة كتوفير البيئة المادية الملائمة للتدريس تحضير الدروس و الوسائل التعليمية المساعدة لتنفيذها و تساعد على تحقيق مختلف الأهداف المرجوة منها. و في نفس الوقت يكون هذا الأستاذ من خلال تلك الأدوار التي يؤديها في القسم علاقة وطيدة مع تلاميذه من حيث إشراكهم في الدروس و إثارة الدافعية للتعلم لديهم بالتحفيز و التشجيع، و كذلك طريقة معاملته لهم و التي تكون بمراعاة مختلف الخصائص النفسية و العقلية و الانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ المراهقين، مما يترك في أنفسهم انطباعات متنوعة كالشعور بالحب والاحترام تجاه الأستاذ، مما ينمي لديهم الشعور و الإحساس بالراحة و الطمأنينة النفسية التي تسمح لهم بمزاولة دراستهم في ظروف مناسبة بعيدا عن القلق و التوتر سعيا إلى النجاح الدراسي.

# الفصل الثالث: الطمأنينة النفسية

تمهيد.

1/ مفهوم الطمأنينة النفسية.

2/ أبعاد الطمأنينة النفسية.

3/ خصائص الطمأنينة النفسية.

4/ مصادر الطمأنينة النفسية.

5/ أساليب تحقيق الطمأنينة النفسية.

6/ حاجة التلميذ المراهق للطمأنينة النفسية.

7/ العوامل المسببة في انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية.

8/ آراء العلماء في الشعور بالطمأنينة النفسية عند المراهق المتمدرس.

9/ النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية.

10/ وجهة نظر الإسلام إلى الطمأنينة النفسية.

11/ معوقات الطمأنينة النفسية .

خلاصة

**تمهيد:**

يسعى الفرد في حياته اليومية إلى تحقيق وجوده و الحفاظ على بقائه عن طريق تحقيق مجموعة من الأمور الأساسية في حياته كتلبية حاجاته الفسيولوجية و البيولوجية و من بين تلك الحاجات السعي إلى تحقيق الأمن النفسي أو ما يسمى أيضا بالطمأنينة النفسية فما مفهوم هذه الأخيرة؟ و ما هي أبعادها؟ خصائصها؟ مصادرها؟ أساليب تحقيقها؟ النظريات المفسرة لها؟ و ما هي معوقاتها؟ و هذا ما سنتناول فيما يلي:

**1/ مفهوم الطمأنينة النفسية:**

**1: 1- المعنى اللغوي:**

ورد في **لسان العرب لابن منظور** "الأمن" لغة يعني الأَمان والأمانَةُ, وقد أَمِنْتُ فأنا أَمِنٌ والأَمنُ ِضدُّ الخَوْف، ويقال آمَنْتُهُ المُتَعَدِّي فهوَ ِضد أَخَفْتَه، وفي التنزيل العزيز: " وآمَنَهُمْ مِن خَوْفٍ" ( الآية رقم 13 من سورة قريش)، وقال : الأَمَنةُ، الأَمْنُ ومنه: {إِذْ يُغَشِّيكُمُ النُّعَاسَ أَمَنَةً مِّنْهُ وَيُنَزِّلُ عَلَيْكُم مِّن السَّمَاء مَاء لِّيُطَهِّرَكُم بِهِ } نصب أَمَنَةً لأنه مفعول له، كقولك: فعلت ذلك حذر الشر" . (ابن منظور،1990، 18 ).

قد استخدم لفظ الأمن في **اللغة العربية** بمعنى الاطمئنان وعدم الخوف، الأمن ضد الخوف يقال : امن أمنا وأمنه : إذا اطمأن ولم يخف، فهو آمن، والمأمن ( الأمن) طمأنينة النفس، وزوال الخوف عنها، يقال : امن بأمن أمنا وأمانا، والمأمن : موضع الآمن، والأمن : اسم من أمنت، والأمان إعطاء الآمنة . والعرب تقول : رجل أمان، إذا كان أمينا. وبيت آمن ذو امن . ورجل أمنة – بضم الهمزة – إذا كان بأمنه الناس، ولا يخافون شره، و رجل أمنة/ بفتح الهمزة – إذا كان يصدق ما سمع ولا يكذب، والبلد الأمين الذي أطمأن أهله ويقال أمن فلان على كذا إذا وثق به وأطمأن عليه. ( جمع من الأساتذة، 1985 ،18).

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن الطمأنينة النفسية من الجانب اللغوي تعني الأمن و الاطمئنان و عدم الخوف،حيث يفهم من الناحية اللغوية المعاني التالية للطمأنينة النفسية:

- الأمن يفيد الاطمئنان والسكينة ونقيضه الخوف.
- الأمانة تفيد الاطمئنان والثقة ونقيضها الخيانة.

– الإيمان يفيد التصديق والتيقن ونقيضه الكفر.

– فالأمن طمأنينة قلبية تسلم إلى السكون النفسي والرخاء القلبي ، والأمانة طمأنينة والإيمان طمأنينة وتصديق وتسليم عن يقين .

**1: 2– المعنى الاصطلاحي:**

ذكر المفكرون والدارسون العديد من التعريفات للطمأنينة النفسية ( الأمن النفسي) حسب الزاوية التي ينظر من خلالها كل منهم، و من بين أهم تلك التعريفات ما يلي:

– تعريف **ماسلو Maslow** : " شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين وله مكان بينهم يدرك أن بيئته صديقة ودوره غير محبط يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق". (Maslow, A, 1942, 331– 344).

– تعريف **أحمد محمد** : " التحرر من الخوف أياً كان مصدر هذا الخوف ويشعر الإنسان بالأمن متى ما كان مطمئناً على صحته وعمله وأولاده ومستقبله وحقوقه ومركزه الاجتماعي فإن حدث ما يهدد هذه الأشياء أو حتى توقع الفرد هذا التهديد فإنه يفقد شعوره بالأمن، والشعور بالأمن شرط ضروري من شروط الصحة النفسية كما أن فقدان هذا الشعور هو العدو الأول لكل سلام نفسي وصمود أمام الشدائد". (أحمد محمد عبد الخالق، 1983 248).

– تعريف **عبدا لرحمن العيسوي:** " خلو الفرد من التوترات والأزمات ولا يعاني من الصراعات والآلام النفسية، وأن يكون خالياً من الانفعالات العنيفة والحادة وأن يكون واثقاً من نفسه راضياً عنها. ( عبد الرحمن العيسوي، 1985 ، 193 ) .

– تعريف **صالح الكناني:** "مقدار ما يحتاج إليه الفرد من حماية لنفسه ووقايتها من الظروف التي تشكل خطراً عليه، مثل تقلبات المناخ والطبيعة والأوبئة والأمراض والحروب وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتقليل من القلق المرتفع المصاحب للمستقبل المجهول سواء فيما يتعلق بدراسته أو عمله أو مأكله أو ملبسه". (صالح الكناني 1988، 93).

– تعريف **كمال دسوقي:** " حالة يحس فيها الفرد بالسلامة والأمن وعدم التخوف ويكون فيها إشباع الحاجات و إرضاءها مكفولان". ( كمال دسوقي، 1990، 132).

– تعريف **عبد المنعم الحفني:** " تنبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع الناس ذوي الأهمية الانفعالية في حياته". (عبد المنعم الحفني ،1994 770).

– تعريف **جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي :** " إحساس بالأمان والثقة والتحرر من الخوف أو من التهديد، وهو شعور يُعتقد أنه يتولد من عوامل مثل: الدفء وتقبل الآباء والأصدقاء، ونمو القدرات والمهارات المناسبة للسن، وكذلك الخبرات التي تبني قوة الأنا" . ( جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي ، 1995، 3424).

– تعريف **فيصل خليل:** " هو الشعور بالهدوء والطمأنينة و بعد عن القلق والاضطراب وهو شعور ضروري لحياة الفرد والمجتمع، ومن أهم أسبابه اطمئنان المرء على نفسه وماله وإحساسه بالعطف والمودة ممن يحيطون به". (فيصل خليل الربيع، 1996 ، 2).

– تعريف **الديب:** " هي عملية إشباع الفرد بالحاجات التي تثير دوافعه بما يحقق له الرضا عن النفس والارتياح للتخلص من التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة وتوفير الهدوء والاطمئنان لديه". ( عن عويد المشعان، 1997، 214).

– تعريف **محمد عبد الرحمن:** " هي وجود علاقات متوازنة بين الفرد وذاته من ناحية وبينه وبين الأفراد الآخرين المحيطين به من ناحية أخرى، فإذا توفرت هذه العلاقات المتوازنة فإن سلوك الفرد يميل إلى الاستقرار وبالتالي فإنه يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج بعيدا عن أنواع القلق واضطراب المزاج، والاكتئاب". ( محمد عبد الرحمن عدس, 1998 ، 40 ).

– تعريف **حكمت عبدالله :** " شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدراته وجعله أكثر تكيفاً". ( حكمت عبد الله الجميلي، 2001 18).

– تعريف **عبد المجيد:** " هي عدم الخوف والشعور بالاطمئنان والحب والقبول و الاستقرار والانتماء بالحماية والرعاية والدعم والسند عند مواجهة المواقف، مع القدرة على مواجهة المفاجآت وإشباع الحاجات". ( عبد المجيد السيد، 2004، 31).

– تعريف **حامد عبد السلام:** " حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونًا، وغير معرض للخطر (مثل الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والحب والمحبة، والحاجة إلى الانتماء

والمكانة والحاجة إلى تقدير ألذات) وأحيانا يكون إشباع هذه الحاجات بدون مجهود، وأحيانا يحتاج إلى السعي وبذل الجهد لتحقيقه، والأمن النفسي مركب من اطمئنان الذات، والثقة في الذات، والتأكد من الانتماء إلى جماعة آمنة". ( حامد عبد السلام زهران ، 2005، 445).

– تعريف **زينب شقير** : " شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين، مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدراً كبيراً من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدراً من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات، ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيداً عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة. ( زينب شقير ، 2005، 6– 7).

– **تعريف ميساء مهندس:** " شعور الفرد بأنه محبوب، متقبل من الآخرين له مكانه بينهم يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق". ( ميساء مهندس، 2006، 18).

– **تعريف إقبال عطار:** " شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد و إدراكه أن الآخرين ذو الأهمية النفسية في حياته وخاصة من حوله مستجيبين لحاجاته ومتواجدين معه بدنيا ونفسيا لرعايته وحمايته في الأزمات. ( إقبال عطار، 2009، 49).

– تعريف **ريبين ويس و كول** : " شعور الفرد بالإيجابية تجاه حياته، والكفاءة في إدارة بيئته وتحقيق الأهداف الشخصية وفقاً لقدراته، والإحساس بالمعنى والهدف من الحياة والاتجاه الإيجابي نحو ذاته وتقبلها".(**Rubin, Weiss et Coll, 2013, 420** ).

هذا وقد حدد **ريف** ( **Ryff**) نموذجا للطمأنينة النفسية يتكون من ستة عناصر أساسية تشكل مفهوم الطمأنينة النفسية، و أن عدم وجود هذه العناصر أو تدنيها يعد مؤشرا لعدم الشعور بالطمأنينة النفسية وهذه العناصر على النحو التالي:

– **تقبل الذات** : ويتمثل في نظرة الفرد لذاته نظرة إيجابية والشعور بقيمته وأهمية الحياة.

- **العلاقة الإيجابية مع الآخرين** : وتتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين تتسم بالثقة و الاحترام المتبادل.

- **الاستقلالية** : وتتمثل في اعتماد الفرد على نفسه وتنظيم سلوكه وتقييم ذاته من خلال معايير محددة يضعها لنفسه.

- **السيطرة على البيئة الذاتية** : وتتمثل في قدرة الفرد على إدارة بيئته واستغلال الفرص الجيدة الموجودة في بيئته للاستفادة منها.

- **الحياة ذات أهداف** : وتتمثل في أن يضع الفرد لنفسه أهدافاً محددة واضحة يسعى إلى تحقيقها .

- **التطور الذاتي** : وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته و إمكاناته والسعي نحو تطويرها مع تطور الزمن. ( عن زهور باشماخ، 2000، 52).

وانطلاقا من التعاريف المختلفة السابقة يمكن القول أن للطمأنينة النفسية عدة معاني إذ تتضمن: ضمان السلامة الشخصية ، البعد عن الخطر والتهديد أو القلق أو الألم، ضرورة إحساس الفرد بتقبل الآخرين له والتعامل معه بدفء ومودة ومحبة واحترام، ضمان السلامة في الصحة النفسية حيث يكون الشخص متوافقا نفسيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعياً مع نفسه ومع بيئته ويشعر بالسعادة معهم. و منه يمكن القول أن الطمأنينة النفسية هي: شعور الفرد بالسعادة و الرضا في حياته اليومية بعيدا عن كل ما يقلقه ويهدده، إلى جانب تقبل الآخرين له و معاملته بالاحترام و المودة مما يجعله يحس بالأمن و الاطمئنان.

**2/ أبعاد الطمأنينة النفسية:**

انطلاقا من التعريفات السابقة يمكن القول أن الطمأنينة النفسية تشمل أبعادا أساسية أولية أهمها:

**2 : 1- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات المودة والرحمة مع الآخرين:**

لا يستطيع الفرد الشعور بالطمأنينة إلا من خلال التوازن العاطفي الذي يؤمن له في المستقبل وحدته المتكاملة في تقرير السلوك، في حرية الاختيار، وفي ممارسة علاقاته الاجتماعية السليمة وتتحدد درجة هذه الوحدة في مظاهرها المتعددة بمستوى العلاقات الأسرية الجارية، فلا شعور بالطمأنينة إلا عندما يكون في محيط عائلي ناضج يحميه ويؤمن حاجاته ويوفر له الحب والمودة.

ذكر **برستون** Preston حسب **جليل وديع شكور** أن : " العناصر الأساسية لتحقيق الطمأنينة تكمن في محبة الطفل، في تقبله وفي استقراره، فمحبته من محيطه وبخاصة من الأم أو الأب تسهل له نموه الطبيعي والسليم ليس فقط على الصعيد العاطفي وإنما أيضاً على الصعيد الجسماني والعقلي والاجتماعي.( جليل وديع شكور،1995، 127).

**2 : 2- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها:**

الكل يعلم أن المرء في حاجة إلى أن يشعر بأنه فرد من مجموعة تربطه بهم مصالح مشتركة تدفعه إلى أن يأخذ ويعطي ، و إلى أن يلتمس منهم الحماية والمساعدة كما أنه في حاجة إلى أن يشعر بأنه يستطيع أن يمد غيره بهذه الأشياء في بعض الأحيان وينمو هذا الشعور بالانتماء أيضا مع الطفل من الشهور الأولى له ، فالألفة التي تحققها المحبة داخل الأسرة تنقلب إلى ولاء لهذا المجتمع الصغير، ثم تنتقل الحاجة إلى الانتماء للجماعات الأخرى التي يجد فيها إشباع حاجته إلى الأمن العاطفي أو الطمأنينة النفسية و تشبع هذه الحاجة إذا شعر أنه ليس قائما بمفرده وإنما هو عضو في مجموعة يشعر فيها بوجود علاقات طيبة بينه وبين غيره من أفراد أسرته، والواجب على القائم برعايته أن يتيح له فرص العمل الجماعي والنشاط التعاوني في الأسرة مع أخوته مما يشعره بأنه ينتمي إلى جماعة وأن جماعة ما تنتمي إليه. ( هدى محمد قناوي، 2004، 189-190).

**2 : 3- الشعور بالسلامة والسلام:**

المعنى الذي يشير إليه الشعور بالسلامة والسلام " هو خلو جو الأسرة من المشاحنات و من أشد الأجواء تأثيرا في إيجاد صعوبات في التكيف و توفير الطمأنينة والراحة للأبناء و وجودهم في جو مليء بمشاحنات خاصة الانفصال الكامل أو ما هو قريب منه، يجعل البيت نوعا من الجحيم في نظر الطفل"( نعيم الرفاعي، 1978، 398).

**2 : 4 – إدراك الفرد للحياة بوصفها بيئة سارة دافئة مقابل إدراكه لها بوصفها خطرة عدوانية:** يدرك الفرد العالم والحياة كبيئة سارة دافئة، وذلك عندما ينشأ في جو آمن يمده بالحب والتقبل والأمان، ويشعر بالكرامة والعدالة والارتياح ( دانيا الشبؤون، 2006، 75).

**2 : 5 – الثقة في الآخرين وحبهم مقابل عدم الثقة فيهم والتحيز والكراهية نحوهم:** عندما يثق المراهق بالآخرين ويحبهم ويتعاون معهم ويرتاح للاتصال بهم ويحسن التعامل معهم ويتعاطف معهم عند الأزمات ويسامحهم عندما يخطئون ولا يعاديهم ويمتلك عددا من الأصدقاء. ( دانيا الشبؤون، 2006، 67).

**2 : 6 – التفاؤل وتوقع الخير مقابل توقع الأسوأ والتشاؤم العام:** يميل الفرد الآمن نفسيا إلى التفاؤل العام وتوقع الخير والاطمئنان والأمل في المستقبل وحسن الحظ. ( دانيا الشبؤون 2006، 58).

2 : 7- **الشعور بالسعادة والرضا عن النفس مقابل الشعور بالشقاء والتعاسة:** إن الشعور بالسعادة يعني الشعور باعتدال المزاج و الرضا عن الحياة فالشعور أحد أبرز مظاهر الصحة النفسية للإنسان أما الشعور بالرضا كمؤشر فهذه الحالة عامة يشعر بها الفرد ويعد من مقومات الصحة النفسية.

2 : **8 – الشعور بالهدوء والاستقرار الانفعالي مقابل الشعور بالصراع وعدم الاتزان الانفعالي :** يميل الفرد الآمن نفسيا إلى الشعور بالهدوء والاسترخاء والارتياح النفسي بالإضافة إلى كونه مستقرا أو متزنا انفعاليا وخاليا من الصراعات النفسية، ويقصد بالاتزان الانفعالي حالة نفسية تكمن وراء شعور الفرد بالطمأنينة والأمن النفسي والاكتفاء الذاتي وشعوره بالتفاؤل والبشاشة والاستقرار النفسي . ( فضل أبو هين، 2001، 154).

**2 : 9- الميل إلى التحرر والتمركز حول الآخرين مقابل الميول الأنانية والتمركز حول الآخرين:** يميل المراهق الآمن نفسيا إلى التحرر والانطلاق والشعور بالحرية في توجيه السلوك دون سيطرة الغير والتحرر من الميل للانفراد فضلا عن الشعور بالمسؤولية والتفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون التمركز حول الذات. ( دانيا الشبؤون، 2006، 59).

**2 : 10 – الشعور بالكفاءة مقابل الشعور بالنقص والضعف وقلة الحيلة:** يشعر الفرد الآمن نفسياً بالكفاءة والقدرة على مواجهة المشكلات بحزم ونجاح بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين ويقصد بالكفاءة استعداد نفسي ينطوي على تقدير الذات والثقة في النفس وتملك زمام الأمور وإمكانية الوصول إلى الأهداف المرغوبة بقوة . ( علي سعد، 1991، 18).

**2 : 11- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية:** يعد الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية أحد أهم مؤشرات الشعور بالأمن النفسي لدى الفرد، إذ يكون الفرد الآمن نفسيا خاليا نسبيا من الاضطراب النفسي، يشعر بالسوء والتوافق والصحة النفسية فضلا عن قدرته على المواجهة الواقعية للأمور والتوافق مع الواقع.

**2 : 12- الاهتمامات الاجتماعية:** يبرز لدى الفرد الآمن نفسيا اهتمامات اجتماعية وإنسانية كالتعارف والشفقة واللطف والعطف والاهتمام بالآخرين، والفرد الآمن نفسياً هو الفرد الذي يمتلك كفاءة اجتماعية سلوكية نادرة على المبادأة والتفاعل مع الآخرين والتعبير عن مشاعره الإيجابية إزاءهم وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتماسك مع طبيعة الموقف مما يؤثر بشكل إيجابي في علاقته بالآخرين خصوصا بأصدقائه. ( حامد عبد السلام زهران 2003، 97).

* أما الأبعاد الفرعية و الثانوية للطمأنينة النفسية حسب **حامد عبد السلام زهران** (1989، 56 ) هي:

أ – إدراك العالم والحياة كبيئة صديقة حين يشعر بالعدل والكرامة.

ب – إدراك الآخرين بوصفهم طيبين خيرين.

ج – الثقة في الآخرين وحبهم والارتياح لهم وحسن التعامل معهم.

د– التفاؤل وتوقع الخير، والأمل والاطمئنان إلى المستقبل.

هـ- الشعور بالهدوء والارتياح والاستقرار الانفعالي، والخلو من الصراعات.

و - الانطلاق والتحرر والتمركز حول الآخرين إلى جانب الذات.

ز - الشعور بالمسئولية الاجتماعية وممارستها.

ح- الشعور بالكفاءة والقدرة على حل المشكلات، وتملك زمام الأمور، وتحقيق النجاح.

ط - تقبل الذات والتسامح معها والثقة في النفس والشعور بالنفع والفائدة في الحياة.

ي - المواجهة الواقعية للأمور وعدم الهرب.

ك- الشعور بالسعادة والرضا عن النفس وفى الحياة.

ل- الشعور بالتوافق والصحة النفسية.

وذكر **علي سعد** (1998، 38) أن **ماسلو** قد تحدث عن أربعة عشر مؤشرا للطمأنينة النفسية قدمها وفق السياق التالي:

أ- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم ومودتهم.

ب- الشعور بالعالم وطنا والانتماء والمكانة بين المجموعة.

ج- مشاعر الأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق.

د- إدراك العالم والحياة بدفء حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.

هـ- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر وبصفتهم ودودين وخيرين.

و- مشاعر الصداقة والألفة نحو الآخرين حيث التسامح وقلة العدوانية.

ز- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.

ح- الميل إلى السعادة والقناعة.

ط- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء والاستقرار الانفعالي.

ي- الميل إلى الانطلاق من خارج الذات ، والقدرة علي التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون التمركز حول الذات.

ك- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.

ل- الرغبة في امتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلا من الرغبة في السيطرة على الآخرين والحزم والايجابية أساس طيب لتقدير الذات والإحساس بالقوة والشجاعة.

م- الاهتمامات الاجتماعية وبروز التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

ن- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية والقدرة المنظمة في مواجهة الواقع.

و رأى **جمال حمزة** أن الفرد قد يتعثر في إحساسه بالأمن لعدة أسباب تعود لمجتمعه أو بصورة منفردة منها: إخفاق الفرد في إشباع حاجاته، وعدم القدرة على تحقيق الذات، وعدم الثقة بالنفس والشعور بعدم التقدير الاجتماعي، والقلق والمخاوف الاجتماعية والضغط النفسي وتوقع الفشل وعدم الاستمتاع بالحياة، وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة. (جمال حمزة 2001، 130).

و انطلاقا مما سبق يمكن تلخيص أهم أبعاد الطمأنينة النفسية في النقاط التالية:

أ- الشعور بالتقبل من الآخرين وعلاقات المودة والرحمة معهم.

ب- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها.

ج- الشعور بالسلامة والحماية.

د- لعب الدور المناسب في الجماعة.

هـ- الثقة في الآخرين وحبهم والارتياح لهم وحسن التعامل معهم.

و- الشعور بالمسئولية الاجتماعية وممارستها.

ز- تقبل الذات والتسامح معها والثقة في النفس والشعور بالنفع والفائدة في الحياة وخدمة الآخرين.

**3/ خصائص الطمأنينة النفسية:**

أكدت **أحلام وأشرف** أهمية إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي، فالفرد لا يستطيع أن ينمو نموا نفسيا سليما دون إشباعها، فتوافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى الفرد في جو أسري آمن ودافئ مشبع لحاجاته، فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بيئته الاجتماعية، ويرى في الناس الخير والحب فيتعاون ويتعامل بصدق ويتسم بالتفاؤل والرضا مما يجعله يحظى بتقدير الآخرين، فينعكس ذلك على تقبله لذاته. ( أحلام محمود وأشرف عبد الغني، 2006، 92).

كما أشار **الدومي** إلى أن الإحساس بالراحة والهدوء وراحة البال تأتي في مصاف الأولويات الأولى للإنسان، وإن كل فرد يحاول الوصول إليها، ولكن بعض الناس يعتقدون أن الوصول

للسعادة عن طريق جمع المال أو الاهتمام بالزينة البدنية أو أي خصائص ذاتية أخرى، لكن السعادة الحقيقية هي سعادة الروح، والسعادة تختلف باختلاف المواقف والظروف بين الفقر والغنى والصحة والمرض وكذلك حياة القلب والتي لا يصل إليها الإنسان إلا بالإيمان. (Al – Domi, 2012, 52).

و بذلك يمكن تلخيص أهم خصائص الطمأنينة النفسية حسب **عدنان الشيخ يوسف العتوم** (1997) فيما يلي:

أ- تتحدد الطمأنينة النفسية بعملية التنشئة الاجتماعية وحسن أساليبها من تسامح وديمقراطية وتقبل وحب، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي الناجح والخبرات والمواقف الاجتماعية والبيئية المتوافقة.

ب- تؤثر الطمأنينة النفسية تأثيرا حسنا على التحصيل الدراسي وفي الإنجاز بصفة عامة وفى الابتكار.

ج- المتعلمون والمثقفون أكثر أمناً من الجهلة والأميين.

د- يرتبط شعور الوالدين بالأمن في شيخوختهم بوجود الأولاد البررة.

هـ- الذين يعملون بالسياسة يشعرون بالأمن أكثر من الذين لا يعملون بها.

4/ **مصادر الطمأنينة النفسية:** تتمثل في:

**4 : 1- الأمن الاجتماعي :**

يتضمن شعور الفرد بإشباع حاجاته الاجتماعية في محيطه الاجتماعي حيث يشعر الفرد بأن ذاته لها دور في محيطها، وأن لها دورا اجتماعيا مؤثرا يدفعه الشعور بالحاجة إلى الانتماء للتمسك بتقاليد الجماعة ومعاييرها حيث يتمثلها الفرد كما لو كانت معاييره الذاتية، أي أن الأمن الاجتماعي يعني توفير الحماية والاطمئنان والأمان لأفراد المجتمع من خطر يقع أو يتوقع حدوثه، بمعنى سد الحاجات الإنسانية التي يحتاجها الفرد ليحيى حياة مطمئنة سعيدة. (سليمان عريبات، 1999 ، 5).

**4 : 2- الأمن الجسمي :**

حيث يشير إلى مدى إشباع الفرد لحاجاته البدنية والجسمية ويكون إشباع الحاجات البدنية عن طريق الاهتمام بالناحية الجسدية وعدم تعرض الجسم للضرب أو الأذى البدني فالأسرة أو

المجتمع الذي يوفر لأفراده حاجاتهم الأساسية يضمن مستوى من الأمن يتناسب مع مقدار ما وفره لأفراده إلاّ أنه في أوقات الأزمات يضطرب شعور الفرد بالانتماء لمجتمع لا يوفر الحد الأدنى من الحاجات الأساسية، إلاّ أن الأسرة أو المجتمع عندما لا يستطيعا توفير الحاجات الأساسية لأفراده قد لا يؤدى ذلك إلى اضطراب في شعور الطمأنينة عند أفراده، أما عندما يتساوى الجميع في تحمل هذه الاضطرابات تجعل الأفراد يتجاوزون هذه المحنة وتصهرهم الظروف في بوتقة واحدة، ولعل ما حدث في عام المجاعة في عهد **عمر بن الخطاب** رضي الله عنه يؤكد هذا المعنى حيث تساوى الجميع في تحمل هذه الظروف بما فيهم بيت أمير المؤمنين.

4 : 3- **الأمن الفكري والعقائدي:**

وهو أن يؤمن الفرد على فكره، وعقيدته من أن يتم قهره على ما يخالف ما يعتقده فحرية التدين تحكم كل مقومات المجتمع المسلم إلاّ أن هناك مطلب يجب أن يوضع في الاعتبار عند الحديث عن حرية التدين في المجتمع المسلم وهى أن كل دين غير دين الإسلام مكفول لإتباعه حرية ممارسة عقائدهم شريطة ألاّ يناصروا أحدا على المسلمين ولا يحاربوا المسلمين في عقيدتهم .( إبراهيم الشافعي، 2005 ، 21- 24) .

4 : 4- **المستوى التعليمي** : أن المستوى التعليمي يحقق للفرد وضع اجتماعياً يشعره بالطمأنينة النفسية.

4 : 5- **الثقافة** : دلت الدراسات أن التعصب العنصري يولد لدى المجموعات الثقافية إحساسا بالتمايز والقوة و الطمأنينة، وأن إدراك الطمأنينة يختلف باختلاف الثقافات.

4 : 6- **وجود الشخص مع أفراد يعتنون به** : إن وجود الشخص مع أفراد يعتنون به ويشاركونه الذوق وطريقة التفكير وأساليب السلوك يحقق له قدر أكبر من الإحساس بالراحة والاسترخاء وبقدر أقل من التوتر والقلق.

4 : 7- **السن** : كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان أقل خوفا وأكثر إحساسا بالطمأنينة.

4 : 8- **بلوغ الهدف** : إن بلوغ الهدف يحقق للفرد الذات وتأكيدها، فالإنسان عندما يضع لنفسه أهدافا ويسعى لتحقيقها فإنه يدرك معنى لحياته والهدف منها فتصبح صورته عن ذاته أكثر إيجابية وبالتالي أكثر أمنا للنفس.

4 : 9- **التخلي عن موقف متوعد يهدد الفرد** : إن إحساس الفرد بالذنب والإثم يورثه الخوف والقلق فخروجه عن القواعد التي وضعها المجتمع تعرضه للعقوبة و إحساس الفرد بأنه مهدد بالعقوبة يزيد من قلقه واضطرابه ، ولكن إذا أدرك الفرد أن التوبة والأعمال الصالحة تقربه إلى الله وتحرره من الخوف حينئذ يزول ما يشعر به من تهديد أو قلق ويصل إلى درجة أفضل من الطمأنينة النفسية.

4 : 10- **العائلة المباشرة ( الأسرة)** : إن إحساس الفرد بالطمأنينة النفسية له جذوره العميقة في طفولته، فهو يحدث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياة الإنسان ولا يتحقق للفرد الطمأنينة إلا إذا أحس بأنه مقبول وأنه محبوب حبا حقيقيا. ( زهور باشماخ، 2000، 57).

**5/ أساليب تحقيق الطمأنينة النفسية:**

يلجأ الفرد لتحقيق الطمأنينة النفسية إلى ما يسمى" عمليات الأمن النفسي" حسب **حامد** وهي " أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لخفض الضغط النفسي والكرب والتوتر والإجهاد أو التخلص منه وتحقيق تقدير الذات والشعور بالأمان ، ويجد الفرد أمنه النفسي في انضمامه إلى جماعة تشعره بهذا الأمن والأسرة السعيدة والمناخ الأسري المناسب لنمو أفرادها نموا سليما وإشباع حاجتهم يؤدى إلى تحقيق الطمأنينة النفسية والتوافق المهني والمدرسي، والانتماء يزيد الشعور بالأمن النفسي ويعزز هذا الانتماء إلى وطن آمن وتدعم جماعات الرفاق الطمأنينة النفسية لأفرادها حيث يعتمد الأفراد بعضهم على بعض بشكل واضح حتى يشعروا بدرجة أكبر من الطمأنينة النفسية".( حامد عبد السلام زهران، 34،1989).

ولا شك أن الفرد يكون في حاجة إلى التحرر من الخوف أيا كان مصدره، و يكون آمنا في حالة اطمئنانه على صحته وعمله ومستقبله وأولاده وحقوقه ومركزه الاجتماعي، فإن ما يهدد ذلك أو توقعه فقد شعوره بالأمن، فالنمط السلوكي الشعوري المتوافق والخاص بتلبية الحاجة إلى الأمن النفسي بالنسبة للتلميذ أو للأستاذ في البيئة التعليمية، يعتبر نمطا سلوكيا مكتسبا يرتبط بتلبية احتياج اجتماعي متعلم من خلال التنشئة، ويهدف إلى تحقيق حاجة الفرد و إلى أمنه على نفسه وصحته ومستقبله الدراسي، كما يرتبط تحقيقه في البيئة التعليمية التي فيها يتحرر من الخوف

وعدم التهديد من قبل الأساتذة، وكذلك الشعور بالرضا عن المادة العلمية والمناهج، فمما لا شك فيه أن سيادة تلك العادات السلوكية المرتبطة بتلبية حاجة الأمن، يتعلق بالابتعاد عن التهديد من قبل الآباء و الأساتذة و المسؤولين عن العمل ، وكذلك عمليات النقد والعقاب والإهمال والتذبذب في المعاملة أو فرض واجبات ثقيلة تشكل أعباء غير محتملة. ( محمد جمال أبو شنب، 1996، 60).

و **لتحقيق الطمأنينة النفسية يتعين على الفرد مايلي:** ( إياد محمد نادي أفرع، 2005 21- 22).

أ- إشباع الحاجات الأولية للفرد هو الأساس في تحقيق الأمن والطمأنينة النفسية، وهذا ما أكدت عليه النظريات النفسية والتصور الإسلامي بحيث وضعتها في المرتبة الأولى من حاجات الإنسان التي لا حياة بدونها.

ب- الثقة بالنفس والتي تعد من أهم ما يدعم شعوره بالأمن والعكس صحيح فأحد أسباب فقدان الشعور بالأمن والاضطرابات الشخصية هو فقدان الثقة بالنفس.

ج- تقدير الذات وتطويرها وهو أسلوب يقوم على أن للفرد قدراته، يعتمد عليها عند الأزمات ثم يقوم بتطوير الذات، عن طريق العمل على إكسابها مهارات وخبرات جديدة تعينه على مواجهة الصعوبات التي تتجدد في الحياة.

د- العمل على كسب رضا الناس وحبهم ومساندتهم الاجتماعية والعاطفية بحيث يجد من يرجع إليه عند الحاجة، كما أن للمجتمع دور في تقديم الخدمات التي تضمن للفرد الأمن عن طريق المساواة في معاملة جميع الأفراد مهما كانت مراكزهم الاجتماعية لأن العدل أساس الأمن.

هـ- الاعتراف بالنقص وعدم الكمال: حيث أن وعي الفرد بعدم بلوغه الكمال يجعله يفهم طبيعة قدراته وضعفها وبالتالي فإنه يقوم باستغلال تلك القدرات الاستغلال المناسب دون القيام بإهدارها من غير فائدة حتى لا يخسرها عندما يكون في أمس الحاجة إليها، و يسعى إلى سد ما لديه من نقائص عن طريق التعاون مع الآخرين، وهذا يشعره بالطمأنينة لأن ذلك يجعله يؤمن بأنه لا يستطيع مواجهة الأخطار وحده دون مساعدة الآخرين والتعاون.

و- معرفة حقيقة الواقع وهذا يقع على عاتق المجتمع وله الدور الكبير في توفيره وخاصة في الحياة المعاصرة التي أصبح الفرد فيها يعتمد على وسائل الإعلام في معرفة الحقائق المختلفة وتظهر أهمية الأسلوب في حالة الحروب حيث أن الأفراد الذين يعرفون حقيقة ما جرى حولهم تجعلهم أكثر صلابة في مواجهة أزمات الحروب على عكس الأفراد المضللون الذين لا يعرفون ما يحدث حولهم.

* انطلاقا مما سبق يمكن القول أن أساليب تحقيق الطمأنينة النفسية و التي تعتبر جد مهمة في حياة الفرد تتمثل فيما يلي:

أ- إشباع الحاجات الأولية.

ب- استغلال القدرات الممكنة استغلالا مناسبا.

ج- معرفة حقيقة الواقع.

د- الثقة في النفس.

هـ- الاعتراف و الوعي بالنقائص و عدم تقدير الذات و السعي لتطويرها.

و- القدرة على كسب حب الناس و مساندتهم.

**6/ حاجة التلميذ المراهق للطمأنينة النفسية:**

يعيش المراهق فترة حرجة و هي انتقالية مؤقتة يحكمها تغيرات سريعة فهي غير مستقرة وهذا الحرج في هذه الفترة يؤثر عليه من حيث الاستقرار النفسي و الطمأنينة، فالمراهق يحتاج إلى الأمن و الطمأنينة بقدر ما يعيشه من تبادلات عقلية و نفسية و انفعالية واجتماعية، فهو يحتاج إلى من يبث في روعه الاطمئنان و الأمان لذا لا بد من إسهام البيئة التربوية ببث الأمن و الطمأنينة. ( ماجد الميع محمود السهيلي، 2007، 12)، في الكيان النفسي للمراهق حتى يتمكن من إشباع حاجاته من العلم و المعرفة.

و يظهر تأثير الحاجة على المراهق من ناحيتين، فهي من ناحية تدفعه إلى الاستمرار في القيام بالنشاط، وهي من ناحية أخرى توجهه إلى الأنشطة ذات الصلة بحاجته والتي تحقق له إشباعها.

وأشار **محمد** أن الحاجات تكسب خواصها من خلال الإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، كما يعتمد نظام الحاجات لدى الأفراد على مستوى النمو لدى كل منهم فحاجات الطفل الصغير مثلاً ينحصر غالبها في الحاجة إلى الشعور بالعطف والحنان والحاجة إلى المساعدة، وبعد فترة أخرى تبدأ حاجته إلى الموافقة على السلوك من الآخرين وخاصة في نطاق الأسرة، ثم تنمو هذه الحاجات لكي تشمل موافقة الرفاق كما هو واضح في مرحلة المراهقة. ( عبد الرحمن محمد، 1994، 8).

ووضح **إبراهيم** أن المراهق يتعلم كيفية إشباع حاجاته الأساسية عن طريق التعلم الاجتماعي ويدرك أن قيامه بأدوار الراشدين هو السبيل الوحيد كي يحقق لنفسه مكانة أو نضجا ومن ثم فإنه يسعى جاهدا كي يحقق هذا النضج، ومن هنا نجد أن المراهق في حاجة إلى أن يرتبط بآخرين يعايشون ما عايشه من تطورات و تغيرات، ويشعرون بما يشعر به من مشاعر وأحاسيس. ( إبراهيم قشقوش ، 1985، 265).

ورأى **أحمد** أن كل مرحلة من مراحل النمو الإنساني لها خصائصها، فمرحلة المراهقة لها خصائصها الخاصة، وذلك نتيجة لكل التغيرات و التطورات النمائية الهائلة و كذلك بعض التعقيدات المختلفة التي قد ترتبط بهذه المرحلة الحساسة والحرجة ، سواء من الناحية الاجتماعية أو الانفعالية أو الفسيولوجية. ( أحمد فرج، 1993، 22).

و أضاف **عبد العزيز** أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة، فهي فترة انتقالية مؤقتة يعتريها الكثير من التغيرات السريعة، ولهذه التغيرات تأثير على الاستقرار النفسي للمراهق ، فيفقد الأمن والطمأنينة حيث يتساءل عما يعتري جسده من تغيرات، وما يطرأ على مشاعره وانفعالاته من تبدل واضح، وما يواجهه من مواقف اجتماعية جديدة عليه ونتيجة ذلك قد يدرك المراهق الخوف والشعور بعدم الأمن. ( عبد العزيز النغميشي، 1994، 45).

كما أن تحقيق وجود المراهق في هذه المرحلة حسب **عادل** يكون في إحساسه بالأمن النفسي وبالانتماء للآخرين وانتماء الآخرين له وحبه للآخرين ، وحب الآخرين له، وأن يكون موضع تقدير الآخرين وهكذا يبدو أن معنى تحقيق الوجود في هذه المرحلة يختلف عن معناه في حالة الطفل، أي أن معنى الوجود في مرحلة النضج، هو وجود الإنسان في تحقيقه لتلك الصفات

التي تميزه عن غيره من المخلوقات، وتصل به إلى المستوى الأعلى والأمثل، وهو مستوى تحقيق الإنسانية. ( عادل عز الدين الأشول، 1982، 498).

انطلاقا مما سبق يبدو أن المراهق بحاجة إلى الشعور بالأمن من قبل أفراد أسرته حتى يتغلب على كثير من الصعوبات في هذه المرحلة، والتي تبدو في صورة بحثه عن الأمن الجسمي والصحة الجسمية، وبحثه عن الشعور الداخلي بالأمن، والحاجة إلى تجنب الخطر، ومصادر الألم والحاجة إلى الحياة الأسرية المتقبلة له والآمنة.

كما يحتاج التلميذ في مرحلة المراهقة إلى الأمن النفسي وإلى الشعور بأنه مقبول اجتماعيا من أفراد أسرته وأقرانه وأهله ومدرسته ، وهذه الحاجة السيكولوجية من الحاجات الكامنة في الطفولة، فالذي يفقد الأمن في طفولته لا يستطيع أن يجده وإن توفر له فيما بعد عوامل الأمن فكل من يحتاج إلى أم تمده بالأمن والعطف والدفء، كما أكدت ذلك دراسات مختلفة كدراسة **آنا فرويد** بأن الأطفال الذين يعانون الحرمان من أمهاتهم خاملون ومضطربون وشديدو وسريعو البكاء، وذلك لأنهم حرموا من الطمأنينة والأمن لذلك يحتاج التلميذ إلى الشعور بالأمن من قبل أفراد أسرته حتى يتغلب على صعوبات هذه المرحلة التي تتسم بالقلق والتوتر والأزمات، وهو يحتاج إلى تقدير الأهل واحترام الآخرين له، وتعتبر عدم الثقة بالنفس والشعور بعدم تقدير المجتمع من العوامل المهمة التي تشعر التلميذ بعدم الأمن وتجعله في حالة من القلق الدائم.

يعتبر الأمن النفسي ضرورة من ضرورات الإنتاج الفكري لأي فرد من أفراد المجتمع وفي أي مرحلة عمرية، فإحساس التلميذ بالأمان يدفعه دوما لأن يعمل على تحسين وضعه الاجتماعي والاقتصادي، عن طريق كسب المكانة المرموقة في المجتمع حتى يتسنى له ذلك يعمل جاهدا على زيادة تحصيله الدراسي، في حين يعمل شعوره بالخوف والقلق على تحطيمه الكلي.

بذلك يمكن القول أن الأمن النفسي يتحقق للتلميذ إذا أتيح له جو أسري متفهم، وإذا وجد التقدير والقبول الاجتماعي والإرضاء والإشباع المناسب لحاجاته النفسية المنوعة، وإذا تحقق له ذلك يمكن أن ينجح وينمو ويتقدم في المعرفة والمهارة، كذلك يتطلب تحقيق الأمن النفسي للتلميذ أن يشعر بأن الظروف المحيطة به ظروف مستقرة وثابتة إلى حد ما لا تهدده المفاجآت المتوقعة

وغير المتوقعة والتبديلات الكثيرة، وأن يشعر بأن هناك قوانين ومبادئ عامة يمكن أن يركن إليها لتسيير دفة حياته وتفسير سلوك الآخرين والتنبؤ بما يمكن أن يصدر عنهم من تصرفات.

والمنهج الإسلامي يركز على إشباع الحاجات الأمنية و نبذ المخاوف التي تلم بالمراهق و أهم هذه المخاوف هي:

- الخوف من تحمل المسؤولية و النجاح فيها.
- الخوف من التحولات الجسدية و الشكلية.
- الخوف من مواقف الحوار و المواقف الاجتماعية.
- الخوف من الحالات العاطفية و الانفعالية.

والنموذج الإسلامي هو من أعظم نماذج التعامل مع القضية الحرجة والخطرة في حياة الشباب فالشعور بالطمأنينة عند المراهق، يكون بإزالة الغموض وكشف المخاوف و بتزويده بأفكار أساسية وكلية عن الحياة والكون والتي تتمثل في أركان الإيمان.( ماجد الميع محمود السهيلي، 11،2007).

من خلال ما أشير إليه في هذا العنصر يستخلص أن حاجة المراهق إلى الطمأنينة النفسية ضرورية لتجاوز هذه المرحلة الحرجة والتغلب عن مخاوفه من أجل الوصول إلى أهداف مرموقة في حياته وتحقيق مستوى من النجاح في حياته، حيث تعتبر الحاجة إلى الأمن النفسي و الاستقرار الانفعالي من أهم العوامل المساعدة على بناء شخصية المراهق.

**7/ العوامل المسببة في انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية:**

إن انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية قد يكون سببا في حدوث الاضطرابات النفسية أو قيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباط حاجته إلى الطمأنينة، يتخذ أنماطا سلوكية غير سوية من أجل الحصول على الطمأنينة التي يفتقر إليها، أو الانطواء على النفس أو الرضوخ واللجوء إلى الاستنجاد والتوسل والتملق من أجل المحافظة على أمنه، وأن تأثير انعدام الأمن يختلف من شخص إلى آخر، ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر.

حيث أن فقدان الشعور بالطمأنينة النفسية والذي ينجم عن المواقف الحياتية الضاغطة والتعرض للحوادث والخبرات الحادة المفاجئة، وعدم ثبات الأساتذة والآباء في التعامل مع الأطفال فالتناقض ما بين معالجة بعض السلوكيات أو التذبذب بين المحبة والكراهية، و إهمال قدرات التلاميذ وبالتالي يتوقعون منهم مالا يستطيعون عمله أي يطلبون الكمال، كما أن النقد المتعدد والمتكرر للأطفال يساعد على وجود القلق ومما يساعد على عدم الشعور بالطمأنينة والذنب الذي يتولد لدى الأطفال من خلال القيام بسلوكيات قد تخالف القوانين والمعايير الاجتماعية ، كما أن للإحباط المستمر الذي يتعرض له الطفل من الوالدين أو المحيطين به قد يعرضه للشعور بعدم الطمأنينة النفسية. ( عزيز سمارة و آخرون، 1999، 179).

أيضا انعدام الشعور بالطمأنينة النفسية قد يؤدي إلى أن يصبح الفرد عدوانيا من أجل كسب عطف الآخرين وودهم، أو قد يلجأ إلى الرضوخ والاستنجاد من أجل استعادة أمنه المفقود، فقد نجد الموظف الذي يفتقر إلى الإحساس بالأمن يسعى بكل وسيلة للحصول على رضا رئيسه، والتلميذ الغير آمن يسعى في الغالب لطلب التشجيع والاستحسان من أستاذه والزوجة غير الآمنة تلح على زوجها بشدة كي يقدم لها البراهين على صدق حبه لها.

وكما أن الحرمان من الطمأنينة النفسية يختلف تأثيره على الصحة النفسية من شخص لأخر ومن مرحلة إلى أخرى، فإذا حدث الحرمان في مرحلة الرشد فإن تأثيره السيئ قد يكون مؤقتا يزول بزوال أسبابه وتوفر الأمن، قد لا يؤثر على الصحة النفسية إذا استطاع الشخص تغيير مطالب أمنه ولم يشعر بقلق الحرمان، أما إذا حدث الحرمان من الأمن في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة فإنه يعيق النمو النفسي، ويؤثر تأثيرًا سيئا على الصحة النفسية في جميع مراحل الحياة ،

لأن الحرمان من الأمن يعني تهديدا خطيرا لإشباع حاجات الطفل الضرورية وهو ضعيف لا يقوى على إشباعها، فيشعر بقلق الحرمان الذي ينمي فيه سمات التوافق السيئ التي من أهمها سمات القلق والعداوة والشعور بالذنب. ( مرسي كمال محمد عودة، 1986، 212).

و من بين العوامل التي تهدد شعور الفرد بعدم الطمأنينة النفسية نجد ما يلي: ( إياد محمد نادي أقرع، 2005، 29).

أ- **المناخ الأسري غير السوي:** إن المناخ الأسري غير السوي بما يحمله في ثناياه من اضطرابات في العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة الواحدة ، وتذبذب التربية في عدم اتفاق الوالدين في تربية الطفل ، وكذلك العلاقات العاطفية الخجولة بين هؤلاء الأفراد ، وغيرها من عوامل اضطراب المناخ الأسري التي سبق ذكرها ، كل ذلك بطبيعة الحال سوف يهدد الطمأنينة النفسية للفرد الذي يعيش في مثل هذا المناخ الأسري المضطرب.

**ب- الخطر أو التهديد بالخطر:** إن شعور الفرد بالخطر والتهديد من أي جانب سوف يشعره بالخوف والقلق مما يؤثر في أمنه النفسي ، ومن أشكال الخطر والتهديد الذي تهدد الطمأنينة النفسية : الحروب بما تحمله من ويلات ودمار ، أيضا عدم الأمان المهني الذي يهدد الفرد في رزقه وقوته، وخاصة من يعمل في المؤسسات الخاصة التي تستخدم أسلوب التهديد في حال تقصير الموظف بفصله من مهنته وقلة الفرص الوظيفية ، وأيضا من نماذج الخطر على الطمأنينة النفسية ضعف الحصانة الفكرية والثقافية لدى الفرد ، إما بجهله أي عدم تلقيه قدرا من التعليم ، أو لهشاشة فكره و إن كان متعلما ، كل ذلك يجعل الفرد عرضة لأن يستجيب لأي ثقافات مسمومة قد يسوقها أعداء الخارج فتجعلها حيرانا فيما يراه ويسمعه وبالتالي نجد أن فكره يبدأ في التشويش ، مما يجعله في حالة من القلق النفسي الذي ينعكس على مستوى الأمن النفسي لديه.

**ت- الأمراض الخطيرة:** يصاب الإنسان بالعديد من الأمراض التي قد يكون سببها متعلق بالوراثة أو العدوى أو بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد، ومنها السكري والسرطان وأمراض القلب، حيث يصاحبها في كثير من الأحيان توتر وقلق مرتفع واكتئاب وشعور عام بعدم الطمأنينة النفسية.

**ث- الإعاقة الجسمية:** حيث نقص الطمأنينة النفسية و العصابية تكون أوضح عند المعوقين جسميا منها عند ا لعاديين، يصاب الفرد أحيانا بإعاقات جسدية منذ ولادته أو عند تعرضه لحوادث ، فعندما يشعر الفرد بعجزه بشكل وبآخر ، فإن ذلك يجعله في أدنى مستويات الطمأنينة النفسية، فبالتالي هؤلاء هم في حاجة إلى تأهيل نفسي لتقبل الإعاقة وكيفية تكيفهم مع الوضع الحالي الذي يعيشون فيه..

**د. - ضعف الوازع الديني** : إن الإسلام ومنهجه الرباني الذي يعمق الإيمان في الفرد يجعله متوكلا على الله في كل شئون حياته ، مؤمنا بقضاء الله وق دره ، ويعلم أن ما أصابه لم يكن ليخطئه ،وما أخطأه لم يكن ليصيبه ، فإذا فقد الفرد هذا الإيمان فإنه سيجعله كريشة تتقاذفها الاضطرابات بين القلق والخوف تارة والشعور بالاكتئاب تارة أخرى ، مما يجعله في حالة دائمة من عدم الأمن النفسي

**8/ آراء العلماء في الشعور بالطمأنينة النفسية عند المراهق المتمدرس:**

يعتبر الشعور بالطمأنينة النفسية حجر الزاوية في الشخصية السوية، وينشأ من إشباع الحاجات الأساسية من طعام ودفء وغيرها من أشكال الرعاية الوالدية التي تخلق لدى الطفل إحساساً بالأمن والثقة المطلقة في ذاته، حيث يدرك نفسه على أنه يستحق الرعاية والتقدير ويرى العالم على أنه مكان آمن ومستقر ويرى من فيه على أنهم معطاءون ويمكنه الوثوق فيهم، ويصبح هذا الإحساس بالطمأنينة النفسية قاعدة لنجاح الإنجازات والقدرة على تحمل الإحباطات ( الفطام – ضبط الإخراج – الذهاب إلى الروضة أو المدرسة ...الخ ) بينما الرفض والرعاية غير الملائمة تجعلانه يشعر بعدم الأمن والثقة والتوجس تجاه الآخرين. ( عماد محمد مخيمر، 2003، 3).

ويعتبر **مايكل راتر** أن العلاقة الآمنة التي يسودها الدفء والحب بين الطفل ووالديه تمثل عاملاً واقياً للطفل يؤدي إلى شعوره بالكفاية والثقة والقدرة على المواجهة والتحدي، بينما عدم وجود علاقة حميمة يمكن الوثوق بها يمثل مفتاحاً للتنبؤ بالقلق و الاكتئاب واضطرابات الشخصية .

و رأى **راتر** كذلك أن الشعور بعدم الطمأنينة النفسية ناتج عن التعرض للإساءة النفسية والانفعالية من الرفض والتهديد بسحب الحب ومقارنته بأقرانه وتجاهله يؤدي إلى شعوره بعدم الأمن والتقليل من حريته وتلقائيته في استكشاف العالم، ويعوق إمكانياته للتعلم وفرصه للنمو السليم. (Rutter,1990, 181- 214) .

كما فسر **بولبي** الشعور بالطمأنينة النفسية المعرفية حيث أشار إلى أن كل موقف نقابله أو نتعرض له في حياتنا يفسر تحت ما يطلق عليه النماذج التصورية أو المعرفية. وهذه النماذج تشكل صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما تحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم والآخرين وهذه النماذج هي تكوين منظم تتكون من خلال التفاعل مع الوالدين والآخرين، وتعمل بطريقة تلقائية لا شعورية، ويتم إدماج كل خبرة جديدة فيها.(Bowlby,1980, . 229).

وتعمل هذه النماذج كقواعد للسلوك وتنظيم الذات والعلاقات الاجتماعية والانفعالات، كما أنها تحدد وتنظم الاستراتيجيات المختلفة لمواجهة الضغوط والمواقف المختلفة، فإذا كانت النماذج المعرفية إيجابية فإنها تجعل نظرة الفرد لذاته وللآخرين وللمستقبل نظرة إيجابية، فالفرد الذي يدرك استجابة الوالدين لحاجاته، وتقديرهما، وحبهما له، وعدم تحكمهما فيه كثيراً يتشكل لديه نموذج تصوري عن ذاته أنه محبوب وذو قيمة ويستحق الرعاية والثقة، وكذلك يكون تصوره عن الآخرين بحيث يشعر أنهم يقدرونه ويحبونه ويحترمونه و أنه يمكن الوثوق به وأنهم سيكونون بجانبه عندما يحتاجهم، وعن المستقبل فيشعر بالتفاؤل والأمل .بينما إدراكه لعدم حب الوالدين له، أو عدم احترامهما له، أو إهمالهما له أو تحكمهما فيه، فإنه يتشكل لديه نماذج معرفية سلبية عن ذاته ومستقبله والآخرين، فيكون تصوره عن ذاته أنه غير( محبوب – ليست له قيمة– لا يستحق الرعاية – غير جدير بالثقة )، كما يتوجس من الآخرين ويشعر بالتهديد والقلق منهم، ويدرك أنهم لا يحبونه، ولا يمكنه الوثوق فيهم، وتمتد هذه النظرة إلى المستقبل فيشعر بفقدان الأمل والتشاؤم. ( عماد مخيمر، 2003 2- 3).

وكما أشارت **انزو ورث** (Ainsworth,1973) التي كانت أول من استخدم مصطلح " قاعدة أمن " إلى أن دور الأم في التعلق بالأمن مع الطفل لا يقتصر فقط على مجرد الاستجابة

لحاجاته، وإنما تأخذ أيضا المبادأة في استثارته اجتماعيا وانفعاليا ومعرفيا وذلك بالبقاء على الاتصال به، تحتضنه وتعانقه وتتحدث معه وتلاعبه وتشجعه على الاستطلاع الحسي والحركي والاجتماعي للبيئة. ( عن عماد مخيمر،2003، 4).

في حين رأى **رونر** (Rohner, 1970, 614 ) أن شعور الأبناء بالطمأنينة النفسية يرتبط بشعور الآباء ذاتهم بالطمأنينة النفسية، فالراشدون الذين سبق أن أدركوا الرفض من قبل والديهم في مرحلة الطفولة يعانون من فقدان المحبة، ولا يستطيعون أن يقدموا المحبة التي فقدوها إلى أبنائهم فيشعر الطفل بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه أو مهمل من قبل الآخرين مما يؤدي إلي شعوره بعدم الأمن والعجز وانخفاض تقدير الذات والشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على المواجهة واليأس. ( عماد مخيمر، 2003، 1).

ورأت **الينور ماكوبي** (Macoby, 1980 ) أن الشعور بالطمأنينة النفسية تنتج عن قدرة الآباء على إعطاء أبنائهم التقبل و الحب والاهتمام بميولهم ومشكلاتهم، ووضع ضوابط وحدود معقولة وواضحة ومتسقة لهم وإعطائهم حرية التعبير عن الرأي والاستماع لوجهات نظرهم والسماح لهم بالمشاركة في صنع بعض القرارات الأسرية. ( عن عماد مخيمر، 2003، 5).

هذا و قد أعطت **ممدوحة سلامة 1984** مثالا على دور الأم كقاعدة أمن الطفل يتمثل في أنه عندما تخرج الأم مع طفلها الصغير إلى أحد المنتزهات وتجلس على المقعد، يظل الطفل في البداية قريبا منها ثم يبدأ في التحول بعيدا عنها رويدا رويدا ، لكنه في كل مرة قد يعود إلى موقع أمه لكي يطمئن أنها مازالت في مكانها جالسة، وبعد أن يتاح له ذلك الاطمئنان فإنه ينطلق ليستكشف بيئته ومجاله أكثر فأكثر، فوجود الأم يمثل القاعدة التي تمنحه الأمان لكي يتجول ويستطلع البيئة وحين ما يلوح خطر ما في الأفق فأنه سرعان ما يلجأ إلى مكان أمنه واطمئنانه، وعموما فإن مدى قوة رابطة التعلق الوجداني بين الأم والطفل تبدو في رغبة الطفل واستعداده لأن يبتعد عنها حينما يكون كل شيء على ما يرام كما تبدو أيضا في السرعة التي يعود بها إلى قاعدة أمنه واطمئنانه عند إدراك الخطر، أما الطفل الذي لا يشعر بالأمن في تعلقه فإنه عادة ما يلتصق بأمه ويتشبث بها في أغلب الأحيان دون أن يقوم بمحاولات لاستطلاع البيئة. ( عن عماد مخيمر، 2003، 2– 3).

**9/ النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية:**

يتباين مفهوم الطمأنينة النفسية بحسب وجهات نظر كل نظرية من نظريات علم النفس المتعددة و من بين وجهات النظر هذه ما يلي:

**9 : 1- نظرية سيجموند فرويد التحليلية:**

اعتبر **سيجموند فرويد** الجهاز النفسي للإنسان مكون من ثلاثة أجزاء: ( منزل عسران جهاد العنزي ، 2005، 48).

- **الشعور** : ويمثل الجزء الواعي من العقل ويشمل الجزء الأكبر من الأنا و العمليات العقلية الواعية ( فيما عدا ميكانزمات الدفاع اللاشعورية ).

- **ما قبل الشعور**: ويحوي تلك الخبرات التي لا تكون في مركز الوعي إلا أنه يمكن استرجاعها بشيء من الجهد، وأيضا الخبرات في طريقها إلى الكبت.

- **اللاشعور**: هذا هو الجزء الأهم من وجهة نظر فرويد ، حيث يمثل الجزء الأعمق من العقل والبعيد عن الوعي حيث تكون محتوياته لا شعورية وعادة ما ترتبط بالرغبات و الأحداث الماضية والتي ترتبط عادة بالمركبات الأوديبية المرتبطة بالجن والعدوان التي حولت عن طريق مكانيزم الكبت من حيز الوعي إلى حيز اللاوعي أو اللاشعور.

وبذلك فإن الفرد يولد مزودا بغرائز ودوافع معينة ، وأن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات تعقبها إشباعات أو إحباطات، وعليه فإن الفرد في صراع بين دوافعه الشخصية التي لا يقبلها المجتمع من جهة والمطالب الاجتماعية من جهة أخرى، وذكر **فرويد** أن الفرد في صراع بين شكلين أساسيين من أشكال الدوافع:

**الأول** : تمثله دوافع الحياة والبقاء ويتبلور حول الدوافع الجنسية.

**الثاني** : تمثله دوافع الموت ويتبلور حول الدوافع العدوانية والعلاقات بين هذه الدوافع هي علاقات صدام وصراع وليست علاقات توافق وانسجام ، والإنسان الذي يكون سوياً في عملية التوافق هو الذي يكون باستطاعته أن يحب وأن يعمل.

أضاف **فرويد** أن الشخصية تتكون من ثلاثة أبنية نفسية هي " الهو والأنا والأنا الأعلى "ويمثل الهو رغباتنا وحاجاتنا ودوافعنا الأساسية وهو بهذا مخزن للطاقة الجنسية ويعمل الهو بناء

على مبدأ اللذة والذي يبحث عن تحقيق اللذة والسرور دون مراعاة للعوامل الاجتماعية ويمكن إتباع رغبات الهو عن طريق الفعل أو التصرف اللاإرادي ، وعلى العكس من ذلك يعمل الأنا وفق مبدأ الواقع ، حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي، فالأنا هو العنصر التنفيذي في الشخصية يكبح الهو ويحتفظ بالاتصالات مع العالم الخارجي من أجل تحقيق الرغبات الشخصية المتكاملة ويمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم المغروسة والمثل والمعايير الأخلاقية الاجتماعية ، والأنا الأعلى يتكون من الضمير والأنا المثالية فالضمير ينسب إلى القدرة على التقييم الذاتي والانتقاد الذاتي والانتقاد والتأنيب ، أما الأنا المثالية فما هي إلا تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة ومستحسنة ، وعلى أساس ما تقدم يربط **فرويد** التوافق بقوة الأنا حيث يكون المنقذ الرئيسي فهو يتحكم ويسيطر على الهو والأنا الأعلى ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم. ( عادل العقيلي، 2004، 34).

يستخلص من هذه النظرية أن هناك صراع غريزي بين الأنا الذي هو بمثابة المراقب و مطالب الهو، و الأنا الأعلى و الذي يتمثل في الضمير، مما يؤدي إلى انعدام الشعور بالأمن النفسي حيث أنه كي يتحقق الشعور بالأمن فإنه على الأنا أن يوفق بين مطالب الهو و الأنا الأعلى، و بذلك فإن الشعور بالأمن النفسي يتحقق من خلال الانسجام بين الهو و الأنا و الأنا الأعلى.

ومن ذلك أن محور التوافق النفسي عند أصحاب المدرسة التحليلية يغفل دور الفرد في الجماعة، كما أنه يبعد الفرد عن إنسانيته ويجعله عبدا لإشباع حاجاته و يسلبه إرادته فيجعل سلوكه مقترنا باستجابة تتعدل وفق المتغيرات الخارجية، ويجعله طوال حياته أسير نفسه الغريزية والعدوانية والأنانية المفترسة، بالتالي تكون دوافع الحياة ممثلة في الأنا كمكون للشخصية في هذه النظرية وهي المسؤولة عن تحقيق الطمأنينة النفسية.

انطلاقا مما سبق نجد أن الطمأنينة النفسية عند المدرسة التحليلية التي جاء بها **فرويد** الذي ربطها بالجهاز النفسي للفرد، تقوم على أساس أنه عند إشباع الغرائز الموجودة لدى الفرد يصبح لديه الطمأنينة النفسية، وإذا لم يحصل إشباع الغرائز فعلى الفرد اللجوء إلى الحيل الدفاعية حتى

توفر له جزء من الطمأنينة النفسية ويكون ذلك لفترة مؤقتة، و لا نغفل أن نظرية **فرويد** التحليلية أخذت من دراسات لغير الأسوياء فكيف تكون صالحة بتطبيق نتائجها على الأسوياء.

**9 : 2- نظرية ماسلو الإنسانية :**

تشير النظرية الإنسانية التي جاء بها **ماسلو** ( Maslow) إلى بعض المسلمات حول الطبيعة الإنسانية منها:

أ- أن كل منا له طبيعة داخلية ذات أساس بيولوجية مفطور عليها ولا تتغير بذاتها.

ب- أن هذه الطبيعة ذات صبغتين الصبغة الأولى ذاتية تميز الفرد عن الآخرين، والصبغة الثانية خاصة بالجنس كله.

ج- أن في الإمكان إخضاع هذه الطبيعة الداخلية للدراسة العلمية و للاكتشاف لا للاختراع .

د- أن هذه الطبيعة في حدود ما توصلنا إليه ليست شريرة بطبعها وهي إما حيادية بين الخير والشر أو أنها طيبة.

هـ- حيث هذه الطبيعة الداخلية حيادية أو طيبة وليست شريرة فمن الأفضل استحضارها وتشجيعها بدلا من كبتها، وإذا ما سمحنا لها بقيادة حياتنا فسنصل إلى السعادة والهناء.

و- إذا ما تعرضت هذه الطبيعة " اللبيدية " للكبت أو الإنكار فإن الفرد سيصيبه الاعتدال ظاهريا أو باطنيا آجلا أو عاجلا.

ز- هذه الطبيعة الداخلية رغم أنها لا تتغير فهي ليست قوية أو مسيطرة مثل غرائز الحيوان وإنما ضعيفة رقيقة يسهل للتدريب الخارجي أو الضغوط الثقافية أو الاتجاهات الخاطئة أن تقهرها على أمرها.

ح- ورغم الضعف البادي لهذه الطبيعة فهي نادرا ما تغيب أو تختفي عند الشخص العادي أو حتى الشخص المعتل في حالة كبتها فإنها تظل كامنة تضغط بإلحاح في سبيل تحقيق ذاتها.

ط – يجب أن ننظر إلى الصفات السابقة من خلال ضرورة التدخل الخارجي حتى تكشف هذه الطبيعة عن ذاتها وتحققها وحتى نحول ما تتعرض له من خبرات الحرمان والألم إلى خبرات مرضية.

ي- أن هذه الطبيعة تدفع الأفراد إلى أن يتعرفوا ويفكروا بطريقة متكاملة وكلية ومن أجل ذلك كان السلوك البشري له سبب كما أنه هدف.

ك- إن الحاجات الفسيولوجية اللازمة للإبقاء على الحياة ليس هي الأساس الوحيد للدافعية وإنما تنتظم مع الحاجات الإنسانية الأخرى داخل تسلسل هرمي يتطلب النجاح في مستوى ما، و الإشباع النسبي لما قبله باعتباره أكثر إلحاحا.

و في التسلسل الهرمي عند **ماسلو** يتبين أن الحاجات الفسيولوجية تمثل قاعدة الهرم لأنها ضرورية بيولوجية، أي أنها لازمة لبقاء الكائن الحي على قيد الحياة، ويعلو هذا المستوى مستوى آخر يمثل الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، وتمثل هذه الحاجة عند ماسلو الحاجة الأساسية التي يلزم إشباعها حتى يستطيع الفرد أن ينمو نموا نفسيا سليما، وعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة فإنه يسعى إلى تحقيق الحاجات الأخرى التي تلي الحاجة إلى الطمأنينة النفسية وتعلوها في الترتيب الهرمي وتتمثل في الحاجة إلى الانجاز والحب و الاحترام، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات.(حسين سالم،1997 ، 38 ).

و فيما يلي توضيح لتلك الحاجات:

أ- **الحاجات الفسيولوجية:** وهي الحاجات الضرورية و التي لا يمكن للإنسان العيش بدونها والتي تعمل على الحفاظ على الفرد و من أمثلتها: الحاجة إلى الطعام، الشراب الراحة النوم...الخ، وهي أكثر الحاجات إلحاحا في الإشباع، إذ أن الحرمان منها يجعلها تستحوذ على تفكير الفرد, مما يتطلب من الفرد العمل على توفيرها للتخلص من هذا التوتر وتساعده في التقدم إلى المستويات الأخرى من الحاجات و إشباعها لضمان الصحة النفسية و الجسمية. ( غسان الحارث و آخرون، 2006 ، 457).

ب - **الحاجة إلى الأمن:** حيث تشبع الحاجات الفسيولوجية الأساسية إشباعا كافيا، تظهر الحاجة إلى الأمن و تتضمن شعور الفرد بالطمأنينة، و الاستقرار، و الحماية، والنظام و التحرر من الخوف و القلق. والحاجة إلى الأمن هي محرك الفرد لتحقيق أمنه، و هي ترتبط بغريزة البقاء و تتضمن الحاجة إلى الأمن شعور الفرد بان بيئته مشبعة للحاجات و بأن الآخرين يحبونه و يتقبلونه

داخل الجماعة و الاستقرار و الأمن الأسري، و التوافق الاجتماعي، و القدرة على حل المشكلات النفسية و الاجتماعية. ( عطا الله فؤاد الخالدي، 208، 494).

ج- **الحاجة إلى الانتماء و الحب:** كما هو معروف أن الإنسان كائن اجتماعي لذا فعندما يكون هناك توافر للحاجات الفسيولوجية و حاجات للأمان تبرز حاجات الإنسان إلى الارتباط بالأصدقاء و الجماعات، و تتمثل في الحصول على الحب و العطف و السند و الانتماء للجماعة، إذ أن الاستجابة الايجابية للفرد تجاه الجماعة تجعله عنصرا مقبولا من قبل أفراد مجتمعه فيتعامل معه بود وتفاهم ويتأتى ذلك من خلال توافقه مع معايير الجماعة التي ينتمي إليها. ( غسان الحارث و آخرون، 2006، 459 ).

ح- **الحاجة إلى التقدير و احترام الذات:** في هذه الحاجة يسعى الفرد إلى الاعتزاز بنفسه وتكوين الثقة بنفسه و الاعتناء بالعمل الذي يؤديه، و احترام الآخرين له، و المكانة الاجتماعية العالية التي يمكن تحقيقها في مجال العمل من خلال الوصول إلى وظائف و مواقع مرموقة. (عبد الله حميد حمدان السهيلي، 2003، 49).

د- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** في هذه الحاجة يسعى الإنسان لأن يتميز عن غيره بأعمال مجتمعة و يحاول أن يكون وضعه ذا خصوصية و تحقيق شهرة أعلى أو مستوى معين وذلك من خلال استغلال الظروف المتوفرة له و إمكانياته الذاتية، و يتصف من يسعون لتحقيق هذه الحاجة باستعدادهم للحصول عليها مهما واجهتم من صعاب. ( غسان الحارث وآخرون 2006 ، 40).

بالإضافة إلى الحاجات السابقة يمكن إضافة الحاجات التالية و التي تبقى ضرورية خاصة بالنسبة للمراهق:

ر- **الحاجة للمعرفة و الفهم:** تتمثل في الرغبة في اكتساب المعلومات، و الشغف المعرفي و الفهم و حب الاستطلاع و المغامرة، و تظهر هذه الحاجات في الرغبة في الاستكشاف و معرفة حقائق الأمور و حب الاستطلاع و تبدو هذه الحاجة أيضا في التحليل و التنظيم و الربط و إيجاد العلاقات بين الأشياء. ( الهام سليم و آخرون، 2006 ، 453).

ز- **الحاجات الجمالية:** وتتمثل فيما يرتبط بالإحساس بالجمال و الارتياح للأشياء الجميلة و الخيال و التناسق و النظام.( غسان الحارث و آخرون، 2006 ،40 ).

فحسب **ماسلو** الطمأنينة النفسية تقوم على تحقيق الفرد لذاته وذلك من خلال إشباع رغباته حسب التسلسل الهرمي الذي يقوم على أساس إلحاحها و أسبقيتها بدءا من الحاجات الفسيولوجية ووصولا لحاجات تحقيق الذات و الفرد الذي يشعر بالتهديد و العجز عن عدم استطاعته إشباع حاجاته و مواجهة مشكلاته و هذا ما يؤدي إلى فقدان الأمن النفسي.

كما أن **ماسلو** رأى أن إشباع حاجات الأمن والطمأنينة يتم بوسائل كثيرة وحسب طبيعة الفرد ومرحلة نموه، ولكن أهم الوسائل في ذلك تتم عن طريق تجنيبه مصادر الألم والقلق والبحث عن الطمأنينة، وللطمأنينة الانفعالية لدى **ماسلو** ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي: ( فاروق عبد السلام، 1990، 54).

أ- شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويعاملونه بدفء ومودة.

ب- شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكانا في الجماعة.

ج- شعور الفرد بالسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.

ويتضح من الوسائل المذكورة الدور الكبير الملقى على مجتمع الفرد (الأسرة ) حتى يتوفر للفرد الشعور بالطمأنينة النفسية. كما نستخلص من النظرية الإنسانية **لماسلو** على أنها تقوم على تحقيق الفرد لذاته وذلك من خلال إشباع رغباته حسب التسلسل الهرمي الذي يقوم على أساس إلحاحها و أسبقيتها بدءا من الحاجات الفسيولوجية وصولا لحاجات تحقيق الذات و الفرد الذي يشعر بالتهديد و العجز لعدم استطاعته إشباع حاجاته و مواجهة مشكلاته يؤدي به إلى فقدان الأمن النفسي.

انطلاقا مما سبق يفهم من وجهة نظر نظرية **ماسلو** الإنسانية التي قدم فيها الحاجة إلى الطمأنينة النفسية، عندما وضع نظاما هرميا للحاجات يقوم على أساس أن الحاجات تنتظم في تدرج من الأولوية والقوة، فبمجرد إشباع الحاجات في مستوى ما فإن الحاجات الموجودة في المستوى التالي تظهر مباشرة ويكون لها الأولوية في الإشباع، وتحتل الحاجة إلى الأمن المرتبة الثانية من حيث الأهمية فالحاجات الأولى التي يجب إشباعها هي الحاجات الفسيولوجية التي تمثل قاعدة هذا الهرم ويتبعها الحاجة للأمن، ثم الحاجة للانتماء والحب فالحاجة لتقدير الذات، والحاجة لتحقيق الذات.

**9 : 3- نظرية بورتر في الحاجات:**

طور **بورتر** (Porter) نظريته في الستينيات من القرن العشرين، وقد عكست هذه النظرية تأثر **بورتر** بمجتمع الرخاء الأمريكي الذي كان سائدا في تلك الحقبة، إذ رأى أن قلة من الناس تحرك سلوكياتهم الحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش، باعتبار أن مثل هذه الحاجات لا تشكل دفاعا لأن إشباعها حاصل ومضمون، ولذا أتى ترتيبه للحاجات مشابها لترتيب **ماسلو** مع فارق حذف الحاجات الفسيولوجية، و أضاف الحاجة إلى الاستقلالية التي لم تكن مبرزة في تنظيم **ماسلو** للحاجات وبذلك أصبح تنظيم **بورتر** للحاجات على النحو التالي: ( هاني الطويل، 1998، 514).

أ- **الحاجة إلى الطمأنينة:** وتشمل أمورا مثل الدخل المادي المناسب والتقاعد، التثبيت في الخدمة العدالة والتقييم الموضوعي، التأمين ووجود جمعيات أو نقابات مهنية.

ب- **الحاجة إلى الانتساب :** وتشمل أمورا مثل الانتساب إلى جماعة عمل رسمية أو غير رسمية أو إلى جماعة مهنية والصداقة، والقبول من زملاء النظام.

ت- **الحاجة إلى تقدير الذات:** وتشمل أمورا مثل المكانة، والمركز، واللقب، والشعور باحترام الذات والشعور باحترام الآخرين، والترقيات، والمكافآت.

ث- **الحاجة إلى الاستقلال:** وتشمل أمورا مثل ضبط الفرد لموقف عمله، وتأثيره في النظام ومشاركته في القرارات المهمة التي تعينه، ومنحه صلاحية استخدام إمكانات النظام.

ج- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** وتشمل أمورا مثل عمل الفرد ضمن أقصى طاقته و إمكاناته والشعور بالنجاح في العمل، وتحقيق أهداف يرى الفرد أنها مهمة.

فإضافة **بورتر** في الحاجات على غرار **ماسلو** تكمن في " الحاجة إلى الاستقلالية "التي تؤكد حاجة الفرد إلى الشعور بتوافر فرص المشاركة في صنع القرارات التي تعينه وأن تكون لديه صلاحية السيطرة على موقف العمل الخاص.

**9 : 4- نظرية ألبرت باندورا في التعلم الاجتماعي:**

ظهرت هذه النظرية على يد عالم النفس الشهير **ألبرت باندورا** الأمريكي بجامعة ستانفورد وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر للسلوك والمعرفة و التأثيرات البيئية. ( باربرا انجلز، 1991، 336).

والسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة فإنه لا يمكن إعطاء أي منها مكانة متميزة، وتتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذو الدلالة، والجوانب المعرفية، والأحداث الداخلية الأخرى التي يمكن أن تؤثر على الإدراكات والأفعال، و المؤثرات البيئية الخارجية، والسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب ولكن البيئية هي جزئيا نتاج لمعالجة الفرد لها، ولذلك فالناس يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة، ومن ثم فالناس ليسوا فقط مجرد ممارسين لردود الفعل إزاء المثيرات الخارجية، أي أنهم قادرون على التفكير والابتكار وتوظيف عملياتهم المعرفية لمعالجة الأحداث والوقائع البيئية.( فؤاد البهي السيد، 2000 78).

وبذلك نجد أن تصور نظرية التعلم الاجتماعي لمفهوم الطمأنينة النفسية يقوم على أنها سلوك متعلم قائم على التعلم بالملاحظة، وأن الفرد يشعر بالتهديد والعجز وعدم الطمأنينة عند وجود أشخاص يشعرون بعدم الطمأنينة النفسية، كالوالدين على سبيل المثال فالأبناء سوف يتعلمون من آبائهم عدم الطمأنينة النفسية و الاستقرار نتيجة لرؤيتهم آبائهم غير مستقرين.

**9 : 5- نظرية التعلق الوالدي:**

لاحظ **بولبي** أن وعي الفرد المتزايد خلال العامين الثاني والثالث باقتراب ابتعاده عن الأم يثير لديه سلوكيات التعلق مثل البكاء أو الاحتجاج أو محاولة التعلق بها أو إتباعها، هذه القدرة المتزايدة على تحمل الانفصال المؤقت عن الأم هي بالفعل القدرة على الشعور بالأمن وهذا على خلاف نظرية **فرويد** التحليلية التي أشارت إلى أن التعلق بمن يقدمون الرعاية ينشأ من دوافع أولية هي الطعام والشراب، حيث أوضحت نظرية **بولبي** أن سلوك التعلق لا ينشأ من إشباع دافع أولي و إنما ينشأ من الحاجة إلى الراحة في الاتصال. (صلاح الدين عراقي، 2006، 215).

وهذا النوع من التعلق يكون بمثابة عامل للتنبؤ بنمو الشعور بالأمن حيث نجد الفرد يتفاعل بإيجابية مع من يرعاه حتى في البيئة غير المألوفة فإنه يبدي مشاعر الإحساس بالأمن، وينمو

ويتطور هذا الشعور بالأمن مع مراحل النمو، هذا الشعور بالأمن يتم إدخاله كجزء من كيانه ويصبح أكثر أمناً عند انتقاله إلى العالم الخارجي مكوناً علاقات مع الآخرين، مستكشفاً ومتعلماً من كل ما تقدمه له الحياة، حيث إن خبرات التعلق الأولي في إنتاجها للشعور بالأمن تؤثر في عملية تكوين نموذج داخلي للذات والآخرين والتي تؤثر على كل من تنظيم الوجدان والعلاقات المستقبلية وبالتالي فإن نمو الوعي الوجداني ومهارات تنظيم الوجدان اللتان تحدثان من خلال عملية التعلق تؤدي إلى الشعور بالأمن. (صلاح الدين عراقي، 2006، 193– 244).

كما أوضحت نظرية **بولبي** تأثير التفككات المبكرة للروابط في علاقات الوالدين بالطفل على نمو الوجدان وتنظيمه، فالطفل يقترب من والديه طالبا المساعدة والدعم الانفعالي عندما يشعر بالخطر، وفي ضوء استجابة الوالدين يتشكل نمط التعلق لدى الفرد، ويمثل نمط التعلق قاعدة آمنة لدى الطفل للتعامل مع البيئة والآخرين، وبالتالي فإن قضايا التعلق في مرحلة الطفولة تستمر خلال مراحل النمو وتشكل أساسا للتوافق الشخصي والاجتماعي. (Lee. D, 2013, 1499).

وهذا يؤكد على أهمية النماذج العاملة الداخلية الأولية التي تتكون في المراحل المبكرة خلال عملية التعلق الوالدي (التعلق الآمن) التي تساعد الفرد على التنظيم والتعبير الوجداني والتي تسهم في تكوين الشعور بالأمن لديه.

وقد أضافت **ماري أنزوورث** وهي أول من استخدم مصطلح القاعدة الآمنة بناء على التجارب والمواقف التي أجرتها لقياس شدة الأمن ونوعيته، وكذلك درجة حدة الانفصال عن الأم، واستجابة الطفل في السنة الأولى لهذه المواقف، أن دور الأم في التعلق مع الطفل لا يقتصر فقط على مجرد الاستجابة لحاجاته، وإنما تأخذ أيضا المبادأة في استثارته اجتماعيا وانفعاليا ومعرفيا وذلك بالبقاء على الاتصال به، وتحتضنه وتعانقه وتتحدث معه وتلاعبه وتشجعه على الاستطلاع الحسي والحركي والاجتماعي للبيئة. ( عماد مخيمر، 2003، 22).

كما أن للأم دور كبير في تشكيل قاعدة أمن للطفل، حيث عندما تخرج الأم مع طفلها الصغير إلى أحد المنتزهات وتجلس على المقعد يظل الطفل في البداية قريبا منها ثم يبدأ في التحول بعيدا عنها رويدا رويدا، لكنه في كل مرة قد يعود إلى موقع أمه لكي يطمئن أنها مازالت مكانها جالسة

وبعد أن يتاح له الاطمئنان، فإنه ينطلق ليستكشف بيئته ومجاله أكثر فأكثر فوجود الأم يمثل القاعدة التي تمنحه الأمان لكي يتجول ويستطلع البيئة. ( علاء الدين كفافي 2009، 137).

كما أشارت **كارين هورناي** ( 1945 ) في نفس الصدد إلى أن شعور الفرد بالأمن النفسي يتوقف في الدرجة الأولى على علاقة الطفل بوالديه منذ اللحظات الأولى في حياته ويمكن أن يحدث أمران في هذه العلاقة : أن يقوم الوالدان في إبداء عطف حقيق ودفئ نحو الطفل ، وبالتالي يشبعان حاجته إلى الأمن ، أو يبدي الوالدان عدم المبالاة وعداء لدرجة الكراهية نحو الطفل وبالتالي يحبطان حاجته للأمن ، كما تهتم **هورناي** بأبرز العوامل الاجتماعية والثقافية ، حيث رأت أن هناك جملة من الظروف والأوضاع السلبية خاصة في المحيط الأسري كالإهمال والعزلة يمكن أن تؤدي إلى فقدان الطمأنينة والذي بدوره يؤدي إلى القلق .

وتمضي **هورناي** لتؤكد أن عدم توافر الأمن والطمأنينة في العلاقات خاصة بين الطفل والأم يتسبب في نشأة مشاعر من الاضطراب تظهر في صورة اتجاهات عصابية تؤدي إلى سلوك الفرد لواحد من ثلاثة اتجاهات: فإما التحرك نحو الآخرين ( اتجاه إجباري)، أو التحرك بعيدا عن الآخرين ( اتجاه انفصالي)، أو التحرك ضد الآخرين ( اتجاه عدواني). ( جهاد الخضري، 2003، 31).

انطلاقا مما سبق يفهم حسب أصحاب هذه النظرية أن الحاجة إلى الطمأنينة أهمية كبيرة في تحقيق النمو السليم للفرد، حيث أن توافق الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن في طفولته، ذلك أن شعور الفرد بالأمن يجعله ينتمي إلى بيئته ويتقبل ذاته ويكون مفهوما موجبا للذات، وعلى العكس من ذلك فإن فقدانه للشعور بالأمن يؤدي إلى سوء توافقه النفسي والاجتماعي. ويتحقق الشعور بالأمن في ظل أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الدفء والحنان وإشعار الفرد بأنه مرغوب فيه، في حين أن الحرمان من العطف الأبوي وأساليب الرعاية والتربية القائمة على الرفض أو النبذ أو الإهمال هي مصادر أساسية لفقدان الشعور بالأمن والطمأنينة.

كما نجدهم ربطوا الشعور بالأمن و الطمأنينة النفسية بالمراحل العمرية الأولية للطفل وذلك نظرا لمدى تعلقه بالأم أولا، الأمر الذي يحسسه بالطمأنينة، و من ثم ينتقل إلى وسط أكبر أين

يتعامل مع غير أمه، و الذي يتوجب عليه تحقيق الراحة في الاتصال و التعامل معهم مما يشعره في الأخير بالأمن و الطمأنينة النفسية.

**9 : 6- نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريك إريكسون:**

يعتبر **إريكسون** الحاجة إلى الطمأنينة من أهم الدوافع النفسية الاجتماعية التي تحرك السلوك الإنساني و توجهه إلى غايته، وإذا أخفق المرء في تحقيق حاجاته من الطمأنينة فإن ذلك يؤدي إلى عدم القدرة على التحرك والتوجه نحو تحقيق الذات. (محمد جبر، 1996 ،80-93)، وهو حجر الزاوية في الشخصية السوية ينشأ من إشباع حاجات الفرد الأساسية، حيث يدرك نفسه على أنه يستحق الرعاية والتقدير، ويرى العالم على أنه بمكان آمن ومستقر ومن فيه معطاءون يمكن الوثوق فيهم، وهذا الإحساس بالطمأنينة النفسية تصبح قاعدة لإنجازات ونجاح الفرد مستقبلا وقدرته على تحمل الإحباطات ( الفطام – ضبط الإخراج – الذهاب إلى الحضانة ... الخ)، بينما الرفض والرعاية غير الملائمة يجعلان الطفل يشعر بعدم الأمان وعدم الثقة والتوجس تجاه العالم والآخرين. (Erikson Erik,1994,221 ) .

كما ركز **إريكسون** على نمو الأنا وفاعليتها مؤكدا على أهمية الجوانب الاجتماعية والباثولوجية والنفسية كعوامل محددة للنمو. وقسم **إريكسون** دورة حياة الإنسان إلى ثمان مراحل تبدأ كل منها بظهور أزمة وتسعى الأنا جاهدة لحل هذه الأزمة ، وكسب فعاليات نفس اجتماعية جديدة تزيدها قوة ، وتجعلها قادرة على مواجهة مصاعب الحياة ، والأزمة هنا لا تعني مشكلة مستحيلة الحل، بل تعبير عن وجود مطالب ملحة بحاجة إلى مواجهة وإشباع ومع ذلك فإن هناك احتمالين لحل الأزمة ، فهي إما أن تحل إيجاباً مما يعني استمرارية النمو وكسب الأنا لفاعلية جديدة أو سلبا مما يعني إعاقة النمو وفشل الأنا في كسب فاعلية متوقعة مما يعني د رجة من الاضطراب النفسي والسلوكي المتمثل في السلوك المضاد كعدم الثقة في المرحلة الأولى، والخجل والشك في المرحلة الثانية وهكذا في بقية المراحل.

و وضح **إريكسون** بأن تحقق مطالب الأنا عبر مراحل النمو النفسي الاجتماعي وخلال عملية التنشئة هو الذي يحقق الصحة النفسية ، ويؤثر حل الأزمات في كل مرحلة سواء بشكل

إيجابي أو سلبي على حل الأزمات في المراحل التالية ، فهي مراحل متعاقبة ومتسلسلة تتأثر كل منها بما يسبقها من مراحل. ( حسين الغامدي، 2000، 25).

انطلاقا مما سبق يفهم من نظرية النمو النفسي الاجتماعي حسب **إريكسون** أنه لكي يشعر الفرد بالطمأنينة النفسية لابد أن يتحقق له و أن يشعر بالحب و الثقة، و هذا ما يجعله يقترب من غيره و يتعامل معهم، في حين إن لم يشعر بالحب و الثقة، فإنه يلجأ إلى أسلوب الانعزال و الابتعاد عن غيره لأنه لا يشعر بالراحة النفسية إلى جانبهم.

**9 : 7- نظرية سوليفان في العلاقات الإنسانية المتبادلة:**

**سوليفان** هو أول من صاغ نظرية في نمو الشخصية بين من جاءوا من بعد **فرويد** ويسمى **سوليفان** نظريته بنظرية " العلاقات الإنسانية المتبادلة"، فهو يرى أن الإنسان نتاج لعملية تفاعل مع الغير، وأن الشخصية الإنسانية تنبع من القوى الشخصية ، والاجتماعية التي تؤثر فيها منذ لحظة الميلاد، وأن الإنسان يسعى في حياته إلى تحقيق هدفين هما : التوصل إلى الإشباع ( إشباع الحاجات)، والتوصل إلى تحقيق الشعور بالأمن ، ويتم تحقيق الأخير عن طريق ما يسمى بالعمليات الثقافية ويمتزج الهدف وعملياتهما في نسيج واحد، واعتبر أن معظم المشكلات النفسية تنشأ نتيجة لصعوبات تعترض الفرد لتحقيق الشعور بالأمن، والشعور بالأمن عنده يقوم على الشعور بالانتماء وشعور الفرد بأنه مقبول في الجماعة. ( سعد جلال، 1985 68).

واعتبر **سوليفان** أن الحصر هو أساس توجيه السلوك الإنساني وينشأ في الأساس من الأم بحيث ينتقل إلى الطفل، ثم ينشأ في مقتبل العمر بعد ذلك عن طريق الأخطار التي تهدد أمن الشخص ويلجأ الشخص إلى القيام بوسائل حماية الأمن من أجل أن يتجنب أو يقلل الحصر الفعلي، أو المحتمل إلى أدنى حد ممكن، فيحاول اتخاذ أشكال مختلفة من الأساليب الوقائية، والضوابط السلوكية من أجل الحفاظ على الأمن النفسي لديه. ( جهاد الخضري، 2003، 30).

كما رأى **سوليفان** أن التهديد الناشئ عن أخطار خفية أو وهمية تهدد إحساس الفرد بالأمن و إذا زاد قدرها انخفضت قدرة الفرد على إشباع حاجاته ، وأدى ذلك إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة ، وكذلك إلى الخلط في التفكير، وتختلف شدة القلق باختلاف خطورة التهديد

وفاعلية " عمليات الأمن " التي تكون في حوزة الشخص ، القلق الذي اعتبره **سوليفان** أحد المحركات الأولية في حياة الفرد. ( سيد غنيم، 1972، 629).

و أشار **سوليفان** إلى وجود نوعين من التوتر: توتر داخلي محكوم لحاجات الفرد و إشباع هذه الحاجات يخفض التوتر، والنوع الآخر التوتر المحكوم بالقلق الناشئ عن عدم إشباع حاجة الأمن لدى الفرد مما ينعكس على علاقته مع الآخرين. ( صلاح الداهري و آخرون 1999، 38).

**9 : 8- نظرية السمات لجوردون البورت:**

اهتم **البورت** بدراسة الأصحاء بدلا من العصابيين وهذا قريب جدا مما نجده عند **ماسلو** واعتبر **البورت** أن الأمن الانفعالي من مميزات الشخصية السليمة الناضجة فالأسوياء من الراشدين يتميزون بسماحة كافية تلزمهم ليتقبلوا، الصراعات و الإحباطات التي لا يمكن تجنبها في الحياة كما أن لديهم صورة موجبة عن أنفسهم ، ويقابل هذا ما يحدث عند الشخص سواء الذي تمتلئ نفسه بالإشفاق على الذات أو الذي يتميز بصورة سلبية عن نفسه. ( عبد الحميد جابر، 1990، 277).

ورأى **البورت** أن ما يضفي الشعور بالأمن على الشخص الناضج هو قدرته على مواجهة مشاكله بطرق فعالة دون الإصابة بالإحباط، وأنه ليس من السهل أن يقع فريسة للفوضى أو تثبط همته أو يختل توازنه وهو قادر على الاستفادة من خبراته الماضية وتقبل الذات، ولديه ثقة بالنفس ويمكنه تأجيل إشباع حاجاته وتحمل إحباطات حياته اليومية دون لوم الآخرين على أخطائهم أو ممارسة سلوك غير مرغوب فيه. (محمد عبد الرحمن عدس، 1998، 362).

**9 : 9- نظرية العلاج بالواقع:**

رأى **وليام جلاسر** (William Glasser) صاحب نظرية العلاج بالواقع، أن تحقيق الطمأنينة النفسية يرتبط بتحقيق الفرد لحاجاته الأساسية من البيئة الواقعية وبأسلوب واقعي مقبول وفق أسس الضبط الاجتماعية، وبتحقيق الاندماج الوجداني مع شخص أو أكثر اندماجا يتجاوز التقبل العادي المتبادل ليشكل سندا حقيقيا واقعيا في البيئة الوجدانية الشخصية للفرد.

**9 : 10-النظرية المعرفية:**

و من بين روادها **ألبرت إليس** (Ellis) الذي ربط بين أحاسيس الطمأنينة النفسية وبين التفكير العقلاني وكذلك ربط ربطا شديدا بين الانفعال والتفكير، بحيث يرتبط كل منهما بالآخر فالتفكير العقلاني يولد انفعالا مريحا يشير إلى الاتزان في مجاله والانفعال هذا بدوره يعزز التفكير المذكور وينعكس الأمر في حالة التفكير غير العقلاني الذي يتبعه الاضطراب السلوكي في ميدانه، وبذلك فالحياة الشخصية السوية هي حياة تحصل عن طريق التفكير العقلاني المنطقي، فالفرد الذي يفكر بطريقة عقلانية منطقية يتحقق له الاتزان الذي يؤدي بدوره لإحساسه بالطمأنينة النفسية وبالتالي إلى حياة شخصية سوية.

**9 : 11- نظرية أدلر في علم النفس الفردي:**

ربط **ألفريد أدلر** (Adler) بين مفهوم الطمأنينة النفسية وبمدى قدرة الفرد على تحقيق التكيف والسعادة في ميادين العمل والحب والمجتمع، ويتم ذلك من خلال قدرة الإنسان على تجاوز مشاعر النقص التي يتصف بها بني البشر، فالتلميذ الذي منح الاهتمام والرعاية الكافية والمناسبة يتبنى أسلوب الحياة يتضمن النفع للآخرين، والرضا الوظيفي، وتحقيق زواج ناجح والإخلاص والتعاطف مع الآخرين، وبذلك تتحقق طمأنينته النفسية من خلال نجاحه في تحقيق مشاعر النقص وتجاوزها بأسلوب حياة فاعل.

كما رأى أصحاب هذا الاتجاه أن الطمأنينة النفسية تتوقف على إدراك حقيقي لمسألة النقص وأسلوب الحياة بهدف مناسب مدعوم بمستوى طموح معقول وتقويم ذاتي مرض. ( علي سعد، 1998، 27).

**9 : 12- نظرية السمات لكاتل:**

ينظر **كاتل** إلى الدوافع على أنها ضرورية لدراسة الشخصية واعتبر أن السمات الفطرية وتلك المكتسبة نتيجة التفاعل مع البيئة التي هي محددات للسلوك، فالسلوك الإنساني ينشط ويوجه نحو أهداف معينة بواسطة السمات الدينامية لعزل السمات الأولية وتوصل من خلال أبحاثه التي استخدم فيها اختبار للشخصية إلى عزل بعد عدم الأمان / الاطمئنان أو تحت مسمى آخر هو الاستهداف للذنب مقابل الثقة بالنفس ، ووجد أن مرتفعي الدرجة لديهم ميل دائم لتقريع

الذات والترقب والقلق والشعور بالذنب متقلبي المزاج، وأحيانا مكتئبين تماما ويصفون أنفسهم بأنهم يصيبهم الغم والاكتئاب عندما ينتقدون أمام الآخرين، ويشعرون بأن الأصدقاء لا يحتاجون لهم بالقدر الذي يحتاجون فيه هم للأصدقاء، وأن الانتقادات تشعرهم بالعجز أكثر مما تساعدهم، والدرجة المرتفعة تعني القلق والنزعة للتأمل والبكاء بسهولة والاكتئاب والحزن والخوف، والشعور بالوحدة وانتقاص قيمة الذات و الانهزامية والانزعاج، بينما تصف ذوي الدرجة المنخفضة بالثقة بالنفس وبأنهم لا يحبون الارتباط ف7 معاهدات أو اتفاقات، أو الارتباط بمعايير الآخرين. ( محمد عبد الرحمن ، 1998، 492).

**10/ وجهة نظر الإسلام إلى الطمأنينة النفسية:**

إحدى المسلمات التي أكد عليها الدين الإسلامي وتعاليمه السمحاء هو الأمن النفسي والسمو بالنفس الإنسانية إلى مرتبة النفس المطمئنة، التي تتحقق من خلال التوجيه الصحيح إلى خالقها فتصبح في مأمن من كل سوء، تتطلع دائما إلى لقاء ربها والرجوع إليه غير وجلة من أي شيء حتى الموت فلا تخافه لأنها تجد فيه عتبة الانتقال إلى باب الآخرة حيث الطمأنينة والاستقرار والسكينة. (عصام أبو بكرة التل، 1997، 9).

لذا فإن الطمأنينة النفسية تستمد معناها ومضمونها من أساسيات العقيدة والشريعة الإسلامية والإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، والحساب والجنة والنار والقضاء والقدر والوصول إلى حقيقة الدنيا بأنها زائلة وفانية، كل هذه الحقائق التي يتمسك بها الإنسان المسلم تؤدي به إلى الطمأنينة وتمتعه بالاستقرار والسكينة، وتحرره وتخلصه من الاضطرابات النفسية والقلق وتقود ه إلى سكون الفكر. ( جلال عزيز البدراني، 2004، 15).

و القرآن الكريم ينبوع فياض من المعاني السامية والقيم الإنسانية النبيلة والتعاليم السمحة والهدي الرباني الخالد، الذي يحفظ الإنسان صحته النفسية والعقلية والخلقية والاجتماعية فالإيمان بكل ما جاء في القرآن يساعد على التمتع بالصحة النفسية والجسمية الجيدة، وإلى الشعور بالأمن والأمان النفسي والطمأنينة، والهدوء والسكينة والسعادة والراحة والمحبة والشفقة والرضا والثقة بالنفس، والتوكل على الله والأمل والرجاء والتفاؤل، وكلها من د واعي التمتع بالصحة النفسية والعقلية والبعد عن طريق الانحراف، فالقرآن الكريم فيه شفاء النفوس من جميع الأمراض ،

وتطهير لها من مشاعر البغض والحقد والحسد والغيرة والكراهية والغل والانتقام والرغبة في الأذى. ( عبد الرحمن العيسوي، 2001 ،33 ).

و لا يخفى ما قدمه الجانب الديني للإنسان المسلم الذي يؤمن بالله ورسله وكتبه واليوم الأخر وبالقضاء خيره وشره ، حيث حقق القرآن الكريم والسنة النبوية الطمأنينة النفسية للإنسان من خلال ما جاء فيهما، فضمن للمؤمنين نهاية مأمونة وعيشة أبدية في حياة الآخرة في الجنة، وهذا ما أكدت عليه الآيات القرآنية مثل:

– قال تعالى << **الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب** >>. ( الآية 28 من سورة الرعد).

– وقال تعالى<< **إن أول بيت وضع للناس للذي ببكة مباركًا وهدىً للعالمين، فيه آيات بينات مقام إبراهيم ومن دخله كان آمنا ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا و من كفر فإن الله غنى عن العالمين**>> .( الآية رقم 96 – 97 من سورة آل عمران).

– وقال تعالى<< **أو لمْ يروا أنا جعلنا حرما آمنا ويتخطف الناس من حولهم أفبالباطل يؤمنون وبنعمة الله يكفرون**>>. (الآية رقم 67 من سورة العنكبوت).

– وقال تعالى<< **فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وأمنهم من خوف** >>. (الآية رقم 3 – 4 من سورة قريش ).

– وقال تعالى<< **وضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغدًا من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون** >> .( الآية رقم 122 من سورة النحل).

– وقال الله تعالى<< **وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم و ليمكنن لهم دينهم الذي ارتضى لهم وليبدلنهم من بعد خوفهم أمنا يعبدونني لا يشركون بي شيئا ومن كفر بعد ذلك فأولئك هم الفاسقون**>>. (الآية رقم 55 من سورة النور).

– وقال تعالى<< **يا أيتها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية فادخلي في عبادي وادخلي جنتي**>>. (الآية رقم 26 من سورة الفجر).

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن كل الآيات القرآنية الكريمة السالفة الذكر أشارت إلى أهمية الأمن في حياة الإنسان ضد الخوف والجوع وكل مهددات الأمن، وإلى أهمية أمن المواطن وأمن الوطن، وضمت الشريعة كل ما يؤكد قيامها على الأمن والأمان وعلى المحبة والسلام، وعلى الرحمة والخلاص كأسمى الفضائل.

وقد عرّف **جميل** الطمأنينة النفسية من منظور إسلامي بأنه : " الوضع النفسي المريح للفرد بفضل الله تعالى المتسم بالطمأنينة والرضا والتحرر من القلق والمخاوف وبالعلاقات الاجتماعية المتزنة". ( جميل الطهراوي، 2007، 989– 990).

كما أن الإيمان بالله تعالى و إتباع منهجه الذي رسمه للإنسان في القرآن وبينته السنة هو السبيل الوحيد المخلص من الهم والقلق، حيث أن الطريق إلى الله هو الطريق إلى الطمأنينة النفسية حيث تم الارتكاز والتأكيد على أن الإقبال على طريق الله هو الموصل إلى السكينة والطمأنينة والأمن. ( ناهد الخراشي، 2003، 22).

وأيضا أكد **عدنان** أن للإيمان تأثير عظيم في نفس الإنسان، فهو يزيد من ثقته بنفسه ويزيد قدرته على الصبر وتحمل مشاق الحياة، ويبث الأمن والطمأنينة في النفس وتمدنا دراستنا لتأريخ الأديان وبخاصة الدين الإسلامي بأدلة عن نجاح الإيمان بالله في شفاء النفس من أمراضها، وتحقيق الشعور بالأمن والطمأنينة والوقاية من الشعور بالقلق وما قد ينشأ عنه من أمراض نفسية ومشكلات تكيفية. (عدنان الشيخ يوسف العتوم، 1997، 15).

و في هذا الجانب قال **عبد الوهاب** أن العلاقات في مجتمع الإيمان هي علاقات أخوة ومن الواضح أن تلك الأخوة تستدعي الحب والسلام، والتعاون والتكافل والوحدة وكل القيم الأخرى، التي تؤدي إلى تحقيق مصالح أو إشباع حاجات الفرد والمجتمع، وبالتالي تحقيق أمن الفرد والمجتمع على أكمل وجه . ( عبد الوهاب محمود المصري، 1993، 186).

وأضاف **عبد الرحمن** أن الإسلام هو دين المحبة والإخاء، ودين التعامل العادل والحسن المشبّع بالنقاوة والصفاء ودين القناعة والرضا، ودين العدل والمساواة، كفيل بأن يضفي على كل من يعتنق مبادئه ويسير بموجب تعاليمه الراحة النفسية والطمأنينة الذاتية التي هي مطلب كل فرد فينا. ( عبد الرحمن عدس، 1996، 41)، وهذه الطمأنينة لا تأتي إلا باستعانة الإنسان

بالخالق، وليس بسواه فهو الذي يحيي وهو الذي يميت وهو وحده الذي يرزق وهو الذي بيده الأمر كله.

من خلال ما سبق يتضح أن الآراء اتفقت جميعا في جانب واحد وهو أن الطريق إلى الله والإيمان به هو الحصن الحصين للتمتع بالطمأنينة النفسية، وأن التقيد بتعاليم الإسلام بما فيها من عدل ومساواة وقناعة ورضا تجعل الفرد و المجتمع آمنا مطمئنا.

بالاستناد إلى وجهات نظر السابقة حسب النظريات المختلفة و وجهة نظر الإسلام حول الطمأنينة النفسية يمكن استخلاص ما يلي:

أ- **الطمأنينة النفسية قيمة عظيمة:** تمثل الدفء الذي لا يعيش الفرد إلا في ظلاله، وهو قرين وجوده وشقيق حياته، فلا يمكن مطلقا أن تقوم حياة إنسانية تنهض بها وظيفة الخلافة في الأرض إلا إذا اقترنت تلك الحياة بأمن وارف، يستطيع الفرد العيش في ظله وتوظيف ملكاته وإطلاق قدراته واستخدام معطيات الحياة من حوله لعمارة الحياة، والإحساس بالطمأنينة النفسية يسمح له أن يؤدي وظيفة الخلافة في الأرض، ويطمئنه على نفسه ومعاشه وأرزاقه.

ب- **الطمأنينة النفسية أساسية للتنمية** : فلا تنمية ولا ازدهار إلا في ظلال أمن سابق فالتخطيط السليم والإبداع الفكري والمثابرة العلمية هي أهم مرتكزات التنمية، وهي أمور غير ممكنة الحدوث إلا في ظل أمن واستقرار يطمئن فيه الفرد على نفسه وثرواته واستثماراته.

ج- **الطمأنينة النفسية غاية العدل** : والعدل سبيل للأمن، فالأمن بالنسبة للعدل غاية وليس العكس فإذا كان العدل يقتضي تحكيم الشرع والحكم بميزانه الذي يمثل القسطاس المستقيم فإن الشرع ذاته ما نزل إلا لتحقيق الأمن في الحياة، وغياب العدل يؤدي إلى غياب الأمن ولذا فإن الحكمة الجامعة تقول: " إن واجبات الدولة تنحصر في أمرين هما : عمران البلاد وأمن العباد".

د- **الطمأنينة النفسية غاية الشرائع وهدفها الأسمى:** فقد أنزل الله الشرائع متعاقبة متتالية منذ هبوط أول إنسان إلى هذه الأرض، حيث ظلت عناية الله تتابعه وتلازمه، فما تقوم أمة ولا يبعث جيل إلا ويكون لرسالة السماء شأن معه.

## 11/ معوقات الطمأنينة النفسية:

تمثل معوقات الطمأنينة النفسية خطورة على المستوى المجتمعي حينما يتعرض الفرد لعوامل ضاغطة متنوعة تؤثر في النسق القيمي له، مما تجعله في حالة قلق واضطراب مستمر ومن هذه المعوقات ما يلي:

**11 : 1- المعوقات الاقتصادية :**

من المسلم به أن المستوى الاقتصادي المنخفض يهدد حياة الأفراد بشكل عام والفرد بشكل خاص حيث أن قلة الدخل الشهري تخلق لدى الأفراد مشاعر عدم الاطمئنان في إشباع حاجاتهم المعيشية اليومية ورغباتهم الذاتية.

**11 : 2- التغيير في نسق القيم :**

إن القيم تشير إلى معتقدات الفرد التي يؤمن بها، فإذا حدث تغير في أشكال السلوك التي يتم اختيارها لإشباع الحاجة للطمأنينة النفسية فإن الفرد يتبنى قيما تعمل على تبرير السلوك غير المقبول اجتماعيا وشخصيا، كأن يبرر العدوان مثلا على أنه دفاع عن النفس.

**11 : 3- الحروب والخلافات :**

إن وقوع الحروب والخلافات تؤدي إلى إحداث تغيرات اقتصادية واجتماعية تؤدي إلى تفكك العلاقات الاجتماعية وارتباط الأوضاع الاقتصادية، مما يترتب عليها نشوء حاجات جديدة لأفراد المجتمع وظهور أنماط جديدة من ردود الأفعال والسلوك، وهذه التغيرات تكون نتيجة لشعور الفرد بالخوف وعدم المقدرة على سد حاجاته الأساسية وفقدان الطمأنينة مما يجعل الفرد يغير من قيمه ومبادئه في سبيل إزالة ما يهدد بقاءه.

**11 : 4- العوامل الثقافية والتنشئة الاجتماعية المضطربة:**

إن العوامل المحيطة بالفرد في وسطه الاجتماعي كاضطراب العوامل الثقافية وشيوع أنماط غير سوية من أساليب التنشئة الاجتماعية سرعان ما تتحول مستقبلا إلى تناقضات وصراعات تهدد الفرد في حالة مواجهته لها أو الانتقال إلى بيئات أخرى مختلفة في أنماط بنائها. (علي سعد، 1998 35).

**11 : 5- ضعف الوعي الديني:**

يعد انخفاض مستوى الوعي الديني من السبل التي تعيق وتهدد الطمأنينة والأمن النفسي للفرد والمجتمع أيضا، فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة موجبة بين الإيمان بالله والأمن النفسي والطمأنينة النفسية، وكذلك مستوى التدين يرتبط ايجابياً بشعور الفرد بالرضا الوظيفي والإنتاجية في مجال عمله. ( ماجد الميع محمود السهلي 2007، 34 ).

**خلاصة:**

من خلال ما سبق يتضح أن الطمأنينة النفسية مفهوم معقد لتأثره بالمتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية، ولذلك فدرجة إحساس وشعور الفرد بالأمن أو الطمأنينة النفسية ذات علاقة ارتباطية بذاته وعلاقاته وأسلوب حياته ومدى إشباع حاجاته الأساسية أو الاجتماعية أو النفسية وحرمان الفرد من الطمأنينة تجعله فريسة للمخاوف مما ينعكس سلبا على شتى جوانب حياته النفسية وخاصة إذا كان هذا الفرد مراهقا.

# الفصل الرابع: المراهق المتمدرس

**تمهيد:**

**1/ مفهوم المراهقة:**

**2/ تقسيمات مرحلة المراهقة.**

**3/ أهمية مرحلة المراهقة.**

**4/ حاجات المراهق المتمدرس في هذه المرحلة.**

**5/ المرحلة الثانوية طبيعتها وأهميتها بالنسبة للمراهق المتمدرس.**

**6/ خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

**6-1 الخصائص الجسمية.**

**6-2 الخصائص العقلية و الفكرية.**

**6-3 الخصائص الاجتماعية.**

**6-4 الخصائص الانفعالية.**

**6-5 الخصائص الخلقية.**

**7/ أهمية معرفة خصائص النمو للمراهق المتمدرس بالنسبة للأستاذ.**

**8/ المدارس و النظريات المفسرة للمراهقة.**

**9/ علاقة المراهق المتمدرس بالأسرة و الأستاذ فيما يخص الطمأنينة النفسية.**

**10/ مشكلات المراهق المتمدرس.**

**خلاصة.**

**تمهيد:**

يمر الفرد في حياته بمراحل نمائية متعددة، إذ أن كل مرحلة من هذه المراحل تتأثر بما قبلها وتمهد لما بعدها، فالفرد ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد مارا بمرحلة المراهقة التي تطرأ فيها الكثير من التغيرات الفسيولوجية والجنسية و النفسية و الاجتماعية و غيرها من التغيرات التي تفاجئ المراهق المتمدرس، و التي لم يعرفها في المرحلة السابقة، إذ تجعله يرى ذاته قد تغيرت كليا فتولد لديه الشعور بعدم الارتياح و الاستقرار النفسي خاصة إذا لم يهيأ لها و من جهة أخرى نجد علاقته بالأستاذ في المرحلة الثانوية التي يمكن أن تشعره بالطمأنينة النفسية أو العكس، و هذا ما سوف يتناول في هذا الفص.

**1/ مفهوم المراهقة:**

**1 : 1 – لغة:**

يحدد مفهوم المراهقة في اللغة العربية حسب ابن منظور كما يلي:

الرهق: الكذب، و الرهق: الخفة و العربدة، و أرهقنا الليل: دنا منا ، و أرهقتنا الصلاة رهقا أي حانت، يقال: راهق الغلام ، فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، والمراهق : الغلام الذي قد قارب الحلم، و جاريه مراهقة، و الرهق: الكبر، و الرهق : العجلة، و الرهق: الهلاك، وأيضا الرهق: اللحاق، و راهق الحلم: قاربه. ( ابن منظور، 1993، 520).

كما جاء في المعجم الوسيط من معاني رهق ما يلي :

رهق الغلام: قارب الحلم، و يقال أيضا: راهق الغلام الحلم، و يقال: صلى الظهر مراهقا: مدانيا للفوات. المراهقة: الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.( جمع من الأساتذة، 1985 378).

كما وردت كلمة رهق في كتاب المفردات في غريب القرآن ما يلي:

رهق: رهقه الأمر غشيه يقهر، يقال رهقه، رهقته و أرهقته نحو ردفته و أردفته وبعثته و إبتعثته قال تعالى " وترهقهم ذلة" و قال "سأرهقه صعودا"، و منه أرهقت الصلاة إذا أخرتها حتى غشي وقت الأخرى. ( الراغب الأصفهاني، 1998، 210).

هذه بعض المعاني التي نصت عليها معاجم اللغة العربية و الاشتقاقات المختلفة للفعل الثلاثي "رهق" مجردا و مزيدا بالألف راهق و ما يعنينا منها على وجه الخصوص هو الفعل

الثلاثي المزيد بالألف راهق حيث يشتق منه اسم الفاعل مراهق، و مصدره مراهقة فالمراهق هو الصبي الذي قارب الحلم، و المراهقة هي الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

وأما كلمة Adolescence في اللغة الفرنسية مراهقة و Adolescent مراهق فهما مشتقان من الفعل اللاتيني Adolescere ويعني التدرج نحو النمو الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي. ( أحمد أوزي، 1986، 10).

ترجع المراهقة لغويًا إلى الفعل راهق الذي يعني الاقتراب من الشيء، فرهق الشيء رهقًا قرب منه، بمعني الاقتراب من سن الرشد، والمراهقة من الرهق، ويقال أرهقه الأمر بمعنى أتعبه واحتمل منه ما لا يطيق، وأرهق الأمر دنا منه واقترب. ( نبيل عبد الهادي، 2005 193).

و منه فالمراهقة من الناحية اللغوية تعني اقتراب الفرد من بلوغ الحلم إلى سن الرشد و هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد تصاحبها تغيرات أهمها البلوغ.

**1 : 2- سيكولوجيا:**

عرفها قاموس علم النفس على أنّها : مرحلة انتقالية تتسم باستثارة الغرائز الجنسية كحب الحركة، الاستقلالية، وغناء الحياة العاطفية، وهي مرحلة تتطور فيها القدرات العقلية خاصة الذكاء ويظهر فيها التفكير المجرد، وهي مرحلة تكوين علاقات صداقة.(Sillamy . N, 1999, 09).

و المراهقة هي تلك المرحلة التي تبدأ من البلوغ حتى سن ( 19 ) سنة أو قبل ذلك بعام أو عامين كما أنها تمتاز بعدة خصائص منها:

- النمو الواضح المستمر، نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية.
- التقدم نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

**1 : 3- اصطلاحا:**

عرفت المراهقة في المجتمعات الإسلامية قبل المجتمعات الأوروبية، فمن أكثر من أربعة عشر قرنًا أشار الرسول عليه الصلاة والسلام في أحاديث كثيرة إلى ضرورة معاملة الطفل بعد البلوغ معاملة أخرى تختلف عن معاملته قبل البلوغ. ( سيد عبد الحميد مرسي، 1987، 77).

وعلى العموم فإن هناك عدة تعريفات قدمها عديد من الباحثين لمصطلح المراهقة تختلف باختلاف وجهات النظر و الدراسات ومن هذه التعاريف ما يلي:

– عرفها **صمويل** على أنها: " الفترة من العمر المتعبة للصبي، لأنه يبلغ مبلغ الكبار ويدنو ويقترب من الرشد، فهي مرحلة انتقالية بين الاعتمادية في مرحلة الطفولة وبين اكتساب الحقوق وحمل المسؤولية". ( صمويل مغاريوس، 1974 ،153 ).

– عرفها لوهال على أنها: " المراهقة هي بحث عن الاستقلالية الاقتصادية والاندماج في المجتمع الذي لا تتوسطه العائلة،وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة انتقالية حاسمة تسعى إلى تحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية الطفلية، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث تغيرات على المستوى الشخصي لاسيما في علاقته الجدلية بين الأنا والآخرين". (LE HALL .H, 1985, 13)).

– عرفها **جيرزلد** بأنها " امتداد في السنوات التي يقطعها البنون والبنات متجاوزين مدارج الطفولة إلى مراقي الرشد".( عن عبد العالي الجسماني، 1994، 192).

– وبالمقابل عرفها **مرجرت** بأنها: " مرحلة حرجة بأتم معنى الكلمة ، فيها التوازن الحسي المكتسب سابقا يهتز مع التغيرات الجسمية ، فهي مرحلة صراعات و تناقضات و أحيانا انعراجات عميقة.(Mazet . H ,1996 ,83) .

– و عرفها **محمد السيد** بأنها: " المرحلة النمائية الثالثة التي يمر بها الإنسان في حياته من الطفولة إلى الشيخوخة، و هي تتوسط بين الصبا و الشباب،وتتميز بالنمو السريع في جميع اتجاهات النمو البدني و النفسي و العقلي والاجتماعي. ( محمد السيد محمد الزعبلاوي، 1998 14 ).

– و عرفها **أحمد** بأنها: " المرحلة التي تبدأ بالبلوغ و تنتهي بتحقيق النضج الجسمي و الانفعالي و الاجتماعي". (أحمد محمد الزغبي،2001، 318– 319).

– عرفها **مجدي** بأنها: " مرحلة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء، إذ تتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند الأولاد والبنات، ويتواكب مع هذه التغيرات وتصاحبها تضمينات اجتماعية معينة". (مجدي محمد الدسوقي، 2003 ، 145).

– عرفتها **نادية** بأنها: " مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تتصف منذ بدايتها بالعديد من الخصائص الهامة التي تميزها عن سنوات الطفولة وعن المراحل التي تليها، وهي بذلك مرحلة

فريدة من مراحل عمر الإنسان الحافلة بالتغيرات الجسمية، و الانفعالية والاجتماعية". ( نادية شرادي، 2006 ، 233).

من خلال ما سبق يتضح أن المراهقة تعتبر مرحلة من المراحل الهامة في حياة الإنسان حيث أنها تعتبر مرحلة تغيير شاملة في حياة الإنسان، ذلك لأن التغيير لا يقتصر على جانب من جوانب حياته فقط، بل يشمل التغيير جميع جوانب الحياة سواء الجسمية أو النفسية أو الاجتماعية، فالمراهق يتعرض لتغيرات جسمية تؤهله لمرحلة قادمة تختلف عن مرحلة الطفولة التي عاشها من قبل فالمراهق يصبح مرهف الحس ويصبح في حالة من حب الاستطلاع لما يدور حوله من تغيرات.

**2/ تقسيمات مرحلة المراهقة:**

يقسم العديد من العلماء المراهقة إلى مراحل متتالية هي:

**2 : 1- ما قبل المراهقة إلى البلوغ ( 10- 12):**

عرفها **هاريمان** بأنها: " مرحلة من مراحل النمو الفيزيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة و تحدد بداية نشوئها، و فيها يتحول الفرد من كائن غير جنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه و استمرار سلالته". ( فؤاد البهي السيد، 1998، 229).

**2 : 2- المراهقة المبكرة ( 12- 15):**

أسماها **أحمد** بمرحلة البلوغ، حيث تبدأ الغدد الجنسية بأداء وظيفتها بالرّغم من أن المراهق لم يحقق بعد في هذه المرحلة النضج الجنسي الكافي ليمارس العلاقات الجنسية، كما تبدأ في هذه المرحلة بوادر النّضج كظهور العادة الشهرية عند الفتيات وإنتاج الحيوانات المنوية عند الفتيان. (أحمد محمد الزغبي ، 2001، 321).

**2 : 3- المراهقة الوسطى ( 15- 17):**

أشار **رمضان** إلى أن مرحلة المراهقة الوسطى أقرب إلى المراهقة المبكرة، تمتاز بشعور المراهق من خلالها بالهدوء والسكينة، و الاتجاه نحو تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم وضوحها وزيادة القدرة على التوافق. ( رمضان محمد القذافي،1997، 354).

**2 : 4- مرحلة المراهقة المتأخرة ( 17- 20):**

بين **مجدى أحمد** أنها: " الفترة التي تمتد من سن سبعة عشرة إلى واحد وعشرين عامًا، وفي هذا السن يكون المراهق قد وصل إلى درجة من النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي تدفعه إلى أن يكون أكثر تكيفًا اجتماعيا ونفسيا، وبالتالي يتقبل اتجاهات مجتمعه ويصبح أكثر انصياعا لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده". (مجدي أحمد محمد عبد الله، 158،1996).

**3/ أهمية مرحلة المراهقة:**

المراهقة مرحلة أساسية في حياة الإنسان، حيث ينتقل خلالها من الطفولة إلى الرشد. فالمراهق تخطى مرحلة الطفولة، ولكنه لم يصل بعد إلى مرحلة النضج الكامل، وهنا تكمن الخطورة، فهذه المرحلة مرحلة انتقال من حال إلى حال يصاحبها تغيرات في جميع جوانب الشخصية، وهذه التغيرات تكون سريعة ومتلاحقة تفاجئ المراهق كما تفاجئ من حوله. ( رالف سبيرز و آخرون، 1998، 5).

ففي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة تتسم حياة الطفل بالهدوء والاتزان، وعلاقاته الاجتماعية سهلة وبسيطة، فالطفل يندمج مع رفاقه، ويشترك معهم في لعبهم ولهوهم، ويكون الطفل مهتم بالعالم الخارجي المحيط به أكثر من انشغاله بنفسه.

ولكن ببداية البلوغ ينتقل الفرد من طور الطفولة إلى طور المراهقة، فتحدث تغيرات في حياته نتيجة لذلك، تشمل هذه التغيرات كيانه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، فتتحول اتجاهاته وميوله وأفكاره ومعتقداته إلى اتجاهات مختلفة ومتضاربة حيث ينتقل في اهتماماته من أشياء ملموسة إلى أشياء معنوية محسوسة، وينتقل من مرحلة كان فيها معتمدًا على الغير إلى طور يعتمد فيه على نفسه كما يرغب في هذه المرحلة بالتحرر من سلطة الوالدين والالتصاق في ذات الوقت بجماعة الرفاق والولاء لهم، كما يبدأ بالبحث عن المثل العليا، وتتسع دائرة علاقاته واهتمامه بالآخرين. ( خليل معوض، 1994، 327).

ويذهب بعض الباحثين إلى وصف مرحلة المراهقة بأنها فترة ولادة جديدة، حيث تتفتح فيها القدرات والاستعدادات والميول والصفات الشخصية، ويكتسب فيها الفرد من الخبرات والعادات ما يؤهله للحياة المستقبلية. ( عباس علوان داوود، 1982، 19). كما ترجع أهمية المراهقة إلى أنها

مرحلة دقيقة فاصلة من الناحية الاجتماعية، إذ يتعلم فيها الناشئون تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم كمواطنين في المجتمع. ( حامد عبد السلام زهران، 1994 329).

فالمراهقة نقطة بارزة في تكوين الشخصية وتحديد مقوماتها، وعليه فإن ما يتعرض له الفرد في هذه المرحلة من أزمات نفسية وصعوبات مختلفة تترك أثرا ضارا في شخصيته. ( عباس علوان داوود، 1982، 19). فالمراهقة ميلاد جديد ليس بالمعنى البدني، ولكن ميلاده كشخصية فريدة، ويرى فريدنبرج أن فترة المراهقة هي عملية تزيد على مجرد النضج الجنسي، فهي في المركز الأول عملية اجتماعية تؤدي إلى تحديد الفرد لذاتيته، وهي نوع من الصراع الجدلي مع المجتمع. ( أحمد حسين عسيري،1993، 29).

فانتقال المراهق من عالم الأطفال إلى عالم الكبار تتخلله مصاعب عديدة، إذ يجهل ماهية العالم الجديد، كما يقيم الكبار أنفسهم بعض الصعاب في سبيل انتقاله إلى عالمهم فتارة يعاملونه كطفل، وتارة أخرى يعاملونه كراشد، وهو لذلك يقف على حدود عالم الكبار، ويسمى في علم النفس الاجتماعي بالفرد الهامشي، الذي لا ينتمي إلى هذه الجماعة ولا تلك، أو أنه على الأقل غير متأكد من انتمائه والفرد الهامشي يعاني من صراع نفسي، و اضطراب عاطفي، وحساسية زائدة وتذبذب في سلوكه بين المفاخرة والمباهاة أو الخجل والانزواء، والاعتداء والمسالمة وغير ذلك من السلوك المتناقض ويعاني المراهق من هذه الأمور كلها. ( سعد جلال، د.ت 242).

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن مرحلة المراهقة مرحلة هامة من مراحل النمو حيث أن صحة المراهق النفسية تتوقف إلى حد كبير على اجتياز هذه المرحلة بدون أن تترك في شخصيته مشكلات يصعب التصدي لها في مراحل النمو التي تليها ( شباب، رشد، شيخوخة).

**4/ حاجات المراهق المتمدرس في هذه المرحلة :**

يصاحب التغيرات التي تحدث مع البلوغ تغيرات في حاجات المراهقين، و لأول وهلة تبدو حاجات المراهقين قريبة من حاجات الراشدين إلا أن المدقق يجد فروقا واضحة خاصة بمرحلة المراهقة، ويمكن تلخيص حاجات المراهقين الأساسية فيما يلي:

**4 : 1- الحاجات الفسيولوجية أو الأولية :**

وهي حاجات تنبع من طبيعة التكوين العضوي والجسمي لدى الفرد ، وهي حاجات غالباً ما تكون مشتركة مع الحيوان، وغير متغيرة إلى حد ما، وسهلة الإشباع أو التحقيق لكنها قوية من حيث التأثير والإلحاح، وهذه الحاجات تسعى إلى نمو الجسم ونضجه، وإلى تحقيق التوازن الوظيفي والعضوي في الجسم، ومن هذه الحاجات : الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الشراب، الحاجة إلى الهواء، الحاجة إلى النوم، الحاجة إلى الراحة من التعب، الحاجة إلى طرح الفضلات، الحاجة إلى المحافظة على حرارة أو برودة معينة للجسم، الحاجة إلى المحافظة على ضغط معين للجسم، الحاجة إلى حماية الجسم من الإصابات والتخلص من الألم، الحاجة إلى النشاط والحركة واللعب، الحاجة إلى استخدام الحواس، الحاجة إلى استخدام الجنس. وهي التي تتعلق بسلامة الجسم من الجوع والعطش والتعب والتوتر الجنسي والأرق والشعور بالبرد أو الحر والتخلص من الفضلات، و المراهق يحتاج للأمن الجسمي والصحة الجسمية، كما يحتاج إلى تجنب الألم والخطر خاصة إن توقع الخطر فإنه يثير في نفسه القلق والشعور بالخوف، إلى جانب توفير الراحة له و الاسترخاء، فلا بد من تنظيم أوقات الراحة للمراهق وذلك تحقيقًا لحاجة جسمه إلى السكون و الاستجمام واستعادة النشاط، إضافة أنه يحتاج إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع. وعدم القدرة على إشباع الحاجات الجسمية قد يؤدي بالمراهق إلى سوء التوافق، وقد يسبب له توترًا يسعى إلى التخلص منها ضمانًا لصحته الجسمية.

( سليمان عمر محمد الخراشي، 1995، 26).

و المراهق يحتاج إلى فهم طبيعة وحقيقة التغيرات الجسمية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة على أنها مظهر طبيعي من مظاهر النمو، إلى جانب معرفة الأمراض التي قد تنتابه في مرحلة

المراهقة مثل: الصداع، والتعب، والإجهاد (عقل محمود عطا حسين، 1997، 404- 405). ومن أهم المشكلات الجسمية التي قد يعاني منها : فقدان الشهية و النحافة .

**4 : 2- الحاجات النفسية:** و من أهمها ما يلي:

**4 : 2 :1 - الحاجة إلى الأمن:**

مرحلة المراهقة مرحلة حرجة فهي فترة انتقالية مؤقتة يعتريها الكثير من التغيرات السريعة ولهذه التغيرات تأثير على الاستقرار النفسي للمراهق، فيفقد الأمن والطمأنينة فالمراهق يتساءل عما يعتري جسده من تغيرات، وما يطرأ على مشاعره و انفعالاته من تبدل واضح، وما يواجهه من مواقف اجتماعية جديدة عليه . ونتيجة لذلك قد يدرك المراهق الخوف والشعور بعدم الأمن، فعلى البيئة التربوية المحيطة به أن تبث الطمأنينة في كيانه وتشبع حاجته إلى الأمن وأن تعمل على توعيته بنفسه بصورة عفوية واضحة. (عبد العزيز محمد النغميشي ، 1986 45- 46). كما أن المراهق يحتاج إلى الاطمئنان على أسرته، وأمنه العائلي، و إقامة علاقة مع الوالدين يشبع من خلالها حاجته للأمن.

**4 : 2: 2 - الحاجة إلى النمو العقلي و الابتكار:**

بعدما ينتقل المراهق من عالم الطفولة إلى عالم الراشدين، يجد أن خبراته لم تعد كافية لكي يستطيع التكيف مع بيئته الجديدة، لذا فهو يحتاج إلى توسيع قاعدته الفكرية، وتحصيل الحقائق وتفسيرها، كما يحتاج إلى خبرات جديدة ومتنوعة، وإلى معلومات تساعد قدراته على النمو اللاّزم لتحقيق النجاح والتقدم، سواء كان في مجاله الدراسي أو في بيئته الاجتماعية بشكل عام. ( محمد السيد الزعبلاوي، 1998، 59). كما أنه يحتاج إلى أن يكوّن فكرة إيجابية عن الدراسة و الرغبة في الانجاز و الابتكار.

**4 : 2: 3- الحاجة إلى تحقيق الذات :**

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

فالمراهق يعيش مرحلة انتقالية، مما يتطلب تغير وظيفته الأسرية والاجتماعية لتتماشى مع طبيعته، فالمراهق يريد تحقيق ذاته عن طريق اختبار قدراته وتفريغ طاقاته وبممارسة دوره الاجتماعي (عبد العزيز محمد النغميشي ، 1986، 30). و مما يساعده على تحقيق النمو السوي العادي و التغلب على العوائق و العمل نحو هدف و معرفة و توجيه الذات.

**4 : 2: 4 – الحاجة إلى الاستقلال :**

يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى الاستقلال العاطفي و المادي و الاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات التي تتعلق به، فالمراهق نتيجة لاتساع عالمه و خبراته و تجاربه و تعدد أصدقائه و تنوع الأنشطة التي يمارسها داخل المنزل و خارجه يستطيع تحقيق هذا الاستقلال ، لكن قد يقف الآباء حجر عثرة في طريق تحقيق المراهق لاستقلاله و ذلك الخوف عليه أو القلق على حياته ومستقبله، مما يجعلهم يضعون القيود على سلوكه وتصرفاته مما يشعره بأنه ليس موضع ثقة الوالدين و أنه لا يتمتع بحبهم و قبولهم ، مما يدفعه إلى الثورة على هذه التصرفات ممّا يجعله يعيش في صراع، و لكن قد ينجح الأبوان في تفهم طبيعة المراهقة، و يعملان على تقريب الهوة بينهم و بين أبنائهم المراهقين و يساعدانهم على النمو السليم. (أحمد محمد الزغبي ، 2001، 389).

**4 : 2: 5– الحاجة إلى الحب و التقبل :**

يشترك جميع الأفراد في الحاجة إلى الاستجابة العاطفية و الحب و المحبة و القبول و التقبل الاجتماعي و الأصدقاء و الشعبية، و هي من أهم الحاجات النفسية اللاّزمة لصحة الفرد النفسية ( حامد عبد السلام زهران ، 1994، 353).

فالمراهق رغم انتقاله من مجتمع الطفولة إلى مجتمع الكبار، إلاّ أنه في أحيان كثيرة يتم التعامل معه كطفل، فهو يتلقى الأوامر و النواهي مباشرة ، فلا بد من إشباع حاجته للقبول حتى يستطيع أن يتقبل الآخرين و يأخذ بتوجيهاتهم. (محمد السيد محمد الزعبلاوي ، 1998، 58).

**4 : 2: 6– الحاجة للعطف والحنان:**

وتتمثل في شعور المراهق بأنه محبوب كفرد، وانه مرغوب فيه لذاته، وأنه موضع حب واعتزاز، وهذه الحاجة ناشئة إذن من حياة الأسرة العادية، فهي التي تخلق الشعور بالحب عند

المراهق، ويتكون لديه ما يسمى بالأمان النفسي والعاطفي، وهذا ضروري لانتظام حياة المراهق النفسية، لذلك لابد من إشباع هذه الحاجة عنده بكل ما يستطيع الوالدين حتى يحافظ على صحته النفسية، وتتكون لديه روح التعاون والمحبة، ولن يكون عدوانيا متخوفا من الآخرين. ( كمال دسوقي، 1981، 318).

**4 : 3- الحاجات الاجتماعية:** و من أهمها ما يلي:

**4 : 3: 1- الحاجة إلى الرفقة :**

إن من صفات المراهق المميزة هي رغبته في أن يكون له أصدقاء حميمين تربطهم به علاقات عميقة ، يستطيع أن يقاسمهم مشاكله، أفكاره، أفراحه، آماله، مخاوفه، اهتماماته الشخصية، ففي الفترة التي تتراوح بين الخامسة عشرة و العشرين تتكون الصداقات الأعمق و الأبقى، إذ أن الحاجة إلى شخص يكون موضع السر، و يتحدث إليه عن نفسه و هو مطمئن إلى خلاصه، فالرغبة في السرية و الذات المكتشفة حديثا تدفع المراهق إلى الخجل من الحديث عن الأمور الخاصة أو الشخصية إلى أي إنسان بالرغم من شعوره بالحاجة الملحة إلى ذلك. (أحمد محمد الزغبي ،2001 ، 395).

فمجموعة الرفاق بالنسبة للمراهق بمثابة جسر يعبر بواسطته من أسرته إلى مجتمعه الكبير فالمراهق يسعى لتكوين علاقات اجتماعية سليمة مع أصدقائه . (حامد عبد السلام زهران، 1994 359). فمن الصعب منعه عن الرفقة أو فرض العزلة عليه، لأنه أمر يصطدم مع طبيعة الإنسان ويحرمه من حاجة نفسية هامة.

**4 : 3:2 - الحاجة إلى المسؤولية :**

حاجة المراهق إلى المسؤولية نابعة من التغيرات التي طرأت على حياته في جوانبها المختلفة العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والعضوية، فإنه أصبح قادرًا على التفكير و تصور الأشياء قبل حدوثها واستخدام الرموز و الفهم الزمني (الماضي، الحاضر، والمستقبل)، أما من الناحية النفسية فالمراهق يبدأ لديه الإحساس والمعاناة والتفكير بقدرته وقيمته لنفسه و للآخرين كما أن الناحية العضوية تؤثر عليه فطول الجسم وشكله، وبعض وظائفه تؤذن بتحوله من الطفولة إلى الرجولة أو الأنوثة، لذلك هو يبحث عن دور جديد يتلاءم مع التّغيرات التي طرأت على حياته، لذلك يواجه

أزمة البحث عن الذّات أو البحث عن القيمة وعن الوظيفة التي ينبغي عليه أن يقوم بها، كما يبحث عن موقعه الحقيقي في الأسرة و المدرسة والمجتمع من أجل أن يتحلى بروح المسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين. (عبد العزيز محمد النغميشي ، 1986 101- 102).

**4 : 3:3- الحاجة للمكانة :**

إن حاجة المراهق إلى المكانة هي من أهم حاجاته حسب عاقل فالمراهق يريد أن تكون مكانته هامة في مجتمعه و أن يعترف به كشخص ذو قيمة و المكانة التي يطلبها بين رفاقه أهم لديه من مكانته عند أبويه و أساتذته، و من هنا كانت أهمية حرص الأستاذ على أن يعامله كما ينبغي. ( عاقل فاخر، 1972، 118).

**4 : 3: 4- الحاجة إلى القيم:**

كثيرا ما تصطدم حاجات المراهق ورغباته بالقيم والتقاليد الاجتماعية، ويؤدي التعارض بين حاجات المراهق وقيم المجتمع إلى صراع داخلي، لذلك لا بد من تعرف المراهق على الطرق المشروعة لإشباع الحاجات، و تشتد حاجة المراهق إلى القيم نتيجة للتناقض بين المبادئ الدينية الخلقية التي آمن بها منذ الصغر، وبين ما يراه ممارسا بواسطة الكبار من حوله. ( محمد السيد الزعبلاوي، 1998، 77).

**4 : 4 الحاجات الثقافية:** ومن أهمها ما يلي:

**4 : 4: 1 الحاجة إلى الاستطلاع:**

يظهر السلوك الاستطلاعي عند الإنسان منذ طفولته، فهو يبحث عن الأشياء ويجربها ويتعرف عليها. وتعد ظاهرة الاستطلاع حاجة يسعى الإنسان من خلالها إلى الوصول إلى معلومات حول موضوع أو فكرة معينة، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته ومشاركته وقدرته على الاكتشاف .وتلعب التغيرات التي تحدث لجوانب المراهق المختلفة دورا كبيرا في تعزيز واستثارة حاجاته وحبه للاستطلاع، خصوصًا في النواحي المعرفية والعقلية، حيث إنه يمتلك قدرات جديدة يستطيع بها فهم الأمور وتحليلها فالمراهق يتطلع إلى معرفة أوسع وأعمق فيتجه البعض من المراهقين إلى قراءة الكتب والقصص والصحف والمجلات، وينجذب المراهق إليها بسبب تلبيتها لحاجته للاستطلاع والاستكشاف. ( عبد العزيز النغميشي، 1986 119- 121).

**4 : 4: 2 الحاجة إلى تحديد الهوية:**

الإحساس بالهوية يعني أن يرى الإنسان نفسه فردا متميزا عن الآخرين، له ميوله وقيمه واهتماماته وأدواره في الحياة، واختياراته وطموحاته التي قد تختلف أو قد تتفق مع الآخرين ولها قدر نسبي من الثبات والاستقرار، ويعد تحديد الهوية من الحاجات المهمة في المراهقة فالمراهق يسأل نفسه: من أنا ؟، من أكون؟، ما دوري في المجتمع؟، كيف أكسب؟، أي مهنة اختار؟، هل يمكن أن أنجح أو أفشل في حياتي؟، فالمراهق خلال بحثه عن هويته يواجه عددا من التغيرات الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية، ويجد نفسه أمام مطالب متعددة، وأفكار متناقضة، وخيارات مهنية وتعليمية عديدة مما يجعله مترددا يعيش في صراع داخلي، ولكن عليه أن يتبنى عددا من هذه الأفكار والاتجاهات والخيارات التي تميزه ككيان متفرد له ذاتية خاصة . ( محمود عطا حسين عقل، 1997، 378).

**5/ المرحلة الثانوية طبيعتها وأهميتها بالنسبة للمراهق المتمدرس:**

تعد المرحلة الثانوية من أخطر المراحل التي يمر بها الأبناء لما لها من أثر هام في تشكيل الشباب في فترة المراهقة التي تقابل التعليم الثانوي، وللدور الهام الذي تلعبه في تكوين المواطن الصالح وإعداده للحياة المنتجة، ولا شك أن المرحلة الثانوية من المراحل المتميزة في حياة التلاميذ الدراسية فهي التي تعد كل واحد منهم لأن يكون فردا صالحًا في مجتمعه وإنسانا مستقيمًا في سلوكه واجتياز هذه المرحلة بسلام يعني أنه سوف يمضي في حياته متزنًا في تصرفاته وانفعالاته ذو شخصية سوية، أما إذا تعثر في هذه المرحلة الحرجة فإنه ينعكس على تكوينه النفسي وسلوكه الاجتماعي فيما بعد. (منذر عبد الحميد الضامن، 2003، 178).

و في هذا قال **محمد** " يتحتم على الآباء والمربين أن يدركوا أن تلك المرحلة هي الأوان الحقيقي لجهدهم الواعي المكثف، والعمل الموصول بالتربية الدينية والخلقية وتكوين الاتجاهات القومية لدى الشباب ووقايتهم من الانحراف بكل أشكاله، فإذا قام المربي بدوره على أكمل وجه وعرف كيف يربي ابنه، وكيف يهيئ له كل السبل التي تكفل له حياة خيرة و كيفية التوجيه الأمثل سوف ينشأ على الأغلب على الأخلاق الفاضلة والقيم الرفيعة. (محمد محفوظ جمال الدين، 1984، 22).

ومما لا شك فيه أن الأمة الواعية هي التي تهتم بشبابها، والشباب من وجهة النظر الإسلامية هم الأقدر على حمل تكاليف الأمانة وأداء الرسالة والدعوة الدائبة وقد عبر عن ذلك قول **الله تعالى:** " **نحن نقص عليك نبأهم بالحق إنهم فتية آمنوا بربهم و زدناهم هدى** "( الآية رقم 13 من سورة الكهف) .

وأشار **القاضي** إلى أن جميع الأمم تهتم بتربية الشباب التربية التي تؤهلهم للقيام بدورهم في رقي الأمة ورفع شأنها بحيث تحقق أمال الأمة فيه طبقًا للمفاهيم التي يصيغها المفكرون التربويون ورجال السياسة والاقتصاد والمجتمع والدفاع وما إلى ذلك، فهي فترة القوة والحيوية والنشاط، وفترة امتصاص الأفكار واعتناق المبادئ.( يوسف مصطفى القاضي،1987 ، 181).

و رأى **نبيل** أن الشباب يحتاج إلى قدر كبير من الشجاعة والصلابة وحب الاستطلاع ويحتاج من جانب الكبار إلى قدر كبير من الفهم لهذه المرحلة، ومساعدة الشباب على الوصول إلى ما يريدونه من حقائق، والأخذ بيدهم بعيدا عَن التبعية إلى الاستقلال، وعن اجتراء آراء الغير إلى تكوين آراء لهم وعن الهدم إلى البناء والتطوير، وعن الاتجاه الطفلي الاعتمادي إلى تحقيق النضج النفسي والاستقلالية .(نبيل عبد الهادي، 2005 ، 202).

وبين **محمد** في هذا المجال أن الشباب يتعرضون في مرحلة المراهقة بالذات أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل العمر المختلفة للانحراف سواء في اتجاهاته الدينية أو الفكرية أو السلوكية فتراهم يقعون بسهولة وبسرعة في براثن المفسدين ودعاة الاستعمار الفكري الذين يسعون إلى تحطيم عقائد الشباب وزعزعة إيمانهم، وتقويض دعائم بنيانهم العقلي والنفسي والاجتماعي من أجل هدم وتحطيم القوة التي يستند عليه المجتمع في المستقبل. (محمد محفوظ جمال الدين، 1984، 19).

كما أشارت معظم الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية إلى أن الفراغ يأتي على رأس الأسباب المباشرة لانحراف الشباب وخاصة في مرحلة المراهقة، وهو المسؤول عن مشكلة تشرد الشباب وجنوح الأحداث والتسكع في الشوارع، والانضمام إلى رفقاء السوء والعصابات وإدمان الخمر والمخدرات، وكل ما يؤدي إلى تدهور الأخلاق والقيم. (منذر عبد الحميد الضامن، 2003، 177).

يتضح مما سبق أن المرحلة الثانوية من أهم المراحل التي ينظر إليها بقدر كبير من الأهمية حيث تخرج قادة المجتمع، وتعد أبناءها للعمل والإنتاج ومواصلة تعليمهم الجامعي ومن واجب المدرسة أن تدرك أهمية العناية بتلميذ المرحلة الثانوية وتعده إعدادا جيدا.

وفي هذا الصدد ونظرا لأهمية المرحلة الثانوية أشار حامد إلى ضرورة العمل على نمو السلوك لدى تلميذ المرحلة الثانوية ودعائم ذلك الاستقامة وإصلاح النفس، والصدق والأمانة والتواضع ومعاشرة الأخيار والكلام الحسن، واحترام الغير، والإصلاح بين الناس وحسن الظن و الاعتدال والعفو والإحسان، وكلها قيم أخلاقية فاضلة مستنبطة من تعاليم الدين الإسلامي فالدين الإسلامي وحده القادر على تهذيب النفوس وتحقيق السعادة للأفراد والمجتمعات. ( حامد عبد السلام زهران، 1981 ، 112).

**6/ خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية :**

اهتم كثير من الباحثين والمربين بدراسة خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ومتطلباتها التربوية، لاسيما أن المرحلة الثانوية هي مرحلة البلوغ والمراهقة حيث نظر **بخيت** إلى المراهقة على أنها: عالم جديد يكتشف فيه الفرد قدراته وميوله ومواهبه ويحقق من خلال مظاهرها الجسمية والحسية والانفعالية والجنسية ذاته، وأن المراهقة ميلاد نفسي جديد للفرد يخلع فيه ثوب الطفولة ويرتدي ثوب الرشد والنضج والنماء والرجولة. ( بخيت عبد الرحيم 1989، 296).

وتقع على عاتق المربين سواء في الأسرة أو المدرسة تبعات الوفاء بمطالب طور المراهقة والبلوغ ولأهمية دور الأبوين في تكوين الشاب منذ النشأة الأولى فقد أكد أهميته وفعاليته التوجيه النبوي" كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كمثل البهيمة تنتج البهيمة". ( بخيت عبد الرحيم، 1989، 296).

و رأى بعض المربين أنه يلقى على عاتق المدرسة تبعات الوفاء بمطالب طور المراهقة والبلوغ بإشباع حاجات المتعلمين، وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد عريض من الثقافة العامة والقيم الخلقية والاجتماعية والمهارات العلمية والاتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة أن يشقوا طريقهم في الحياة العملية، ويواجهوا مشكلاتهم بنجاح ويكونوا مواطنين صالحين ومن هنا فهم يؤكدون على أنه يجب على المدرسة الثانوية أن تحقق النمو المتكامل للتلميذ عقليًا، بحيث يكتسب

المعلومات والمهارات والاتجاهات والخبرات بصورة متكاملة، وأن تحقق له تكامل وتوازن في جوانب شخصيته الأخرى اجتماعيا ونفسيا وروحيا، وأن تعد التلميذ الثانوي للحياة العملية في المجتمع. ( عبد الغاني مطاوع، 1977 ، 149 ).

ومن هنا لابد من التعرف على خصائص النمو المختلفة لتلميذ المرحلة الثانوية (المراهق) وذلك من أجل فهمه وتلبية حاجاته، والتعامل معه بطريقة صحيحة وسليمة. هذا وتتفرع خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كما يلي:

**6 : 1- الخصائص الجسمية: وتشمل ما يلي:**

**6 :1: 1- الزيادة في النمو:** يقصد بها التغيرات في الأبعاد الخارجية للمراهق كالطول و العرض و الوزن و غلاضة العضلات و الاستدارات و صلابة العظام، واتساع الكتفين و الحوض، و بروز اللحية و الشعر في المناطق الجسمية، و لهذه التغيرات تأثير غير مباشر على شخصية المراهق فجسمه و عقله و انفعالاته تتأثر ببعضها البعض. (Paul Crick, 1998, 213).

ويبدأ هذا النمو حسب **فؤاد** بنمو الأجزاء العليا من الجسم قبل نمو الأجزاء السفلى، فتزداد المساحة السطحية لجبهة المراهق في أبعادها الطولية والعرضية ويكون منبت الشعر إلى الوراء ويغلظ الأنف، ويتسع الفم وتتصلب الأسنان وتغلظ ، وينمو الفك العلوي قبل السفلي، وتنمو الأذرع قبل الأرجل، ويستطرد النمو في جميع الاتجاهات حتى يصل إلى تمام الرشد واكتمال النضج. ( فؤاد البهي السيد، 1998 ، 236).

ويحدث البلوغ حسب **أمال** تغيرات جسمية كثيرة منها حدوث تغيرات في الطول والوزن حيث تحدث الزيادة المطردة في الطول قبل الوزن، و يصل الأنف والرأس واليدان و القدمان إلى الحجم الكامل، ويصبح الصدر مسطحًا عند الذكور، و يظهر شعر الجسم في أماكن مختلفة وتنشط الغدة الذهنية، كما تطرأ تغيرات على صوت الذكر، أما في الإناث فتزيد سمك الطبقة الذهنية وينمو الصدر ويزداد كبرا واتساعا، كما يزداد الصوت نعومة. (أمال أبو حطب 1988 ، 245- 246 ).

**6 : 1: 2- اكتمال النضج الجسمي:** أشار **عبد الرحمن** إلى أن: " مرحلة المراهقة تمتاز بسرعة النمو الجسمي واكتمال النضج، حيث يزداد حجم أعضاء الجسم وتنمو العضلات والأطراف، حيث لا يتخذ النمو معدلا واحدا في جميع نواحي الجسم، كما تؤدي سرعة النمو هذه إلى فقدان المراهق ( تلميذ الثانوية ) القدرة على حركاته ويؤدي ذلك إلى اضطراب السلوك الحركي لدى المراهق". ( عبد الرحمن العيسوي،1981، 124 ).

**6 : 1: 3- القدرة الحركية:** فهي تنمو عند الذكور و الإناث بصورة عامة في مرحلة المراهقة إلاّ أن الذكور يكونون أسرع في قابليتهم الحركية و في التآزر الحركي من الإناث ، حيث يصلون إلى ذروة فعاليته ما بين سن الحادية عشرة إلى الثامنة عشرة ( 11- 18 سنة) و بخاصة عند أولئك الذين يمارسون الأنشطة الرياضية ، حيث يبدأ الذكور بالتفوق على الإناث اعتبارا من عمر ثلاثة عشر( 13 سنة )، و يتفوق الذكور على الإناث أيضا في الإنجازات الحركية التي تتطلب قوة عضلية و ذلك بسبب اختلاف التدريب و شدته عند الجنسين، و كذلك اختلاف النسب الجسمية بينما تتفوق الإناث على الذكور في الفعاليات التي تتطلب مهارة في التآزر الحركي و الدقة. (أحمد محمد الزغبي، 2001، 336) .

و عندما يصل المراهق إلى قدر من النضج، تصبح حركاته أكثر توافقا و انسجاما فيزداد نشاطه و بممارسة تدريبات رياضية محاولا إتقان بعض المهارات الحركية التي تحتاج إلى دقة و تآزر حركي مثل : العزف على الآلات الموسيقية، و بعض الألعاب الرياضية المتخصصة و الكتابة على الآلة الراقنة.( خليل ميخائيل معوض ، 2003، 332).

**6 : 1: 4- نشاط الغدد و إفراز الهرمونات:** إضافة إلى ذلك يمر المراهق بسلسلة من التغيرات النمائية التي تعزى إلى الهرمونات المختلفة التي تفرزها الغدد الصماء وخاصة الغدة النخامية، وهذه بدورها تستثير بعض الغدد الأخرى كالدرقية و الأدرينالية والتناسلية التي تفرز هرمون الذكورة " الأندروجين،Endogène"، وتتفاعل هذه الهرمونات وهرمون الأنوثة " الأستروجين Estrogène مع بعضها البعض محدثة عددًا من التغيرات الجسمية والفسيولوجية.(عقل محمود عطا حسين، 1997، 338). فالمراهق ينمو نموا سريعا لا يتناسب مع معدل نمو قلبه ودورته الدموية، مما

يجعله يميل أحيانًا نحو الخمول والكسل بينما يمر في بعض الأحيان بحالة من النشاط والحيوية. (محمد محفوظ جمال الدين، 1984، 10).

**6 : 1: 5- التغير و النشاط الجنسي:** إلى جانب التغيرات الجسمية التي تختص بها البنية توجد تغيرات ترتبط بتطور الخلايا التناسلية، وهي أكثر أهمية. ( محمد دويدار عبد الفتاح 2004، 246). ويتلخص ذلك في ما يحدث من نمو جنسي في هذه المراهقة من نضج الغدد التناسلية، في كونها تصبح قادرة على أداء وظيفتها في التناسل وإفراز الهرمونات الخاصة بها ومن العلامات التي تظهر عند الأولاد هي كبر الخصيتين والكيس الصفدي الذي يغطيها وبظهور شعر العانة وشعر الإبط وعلى الوجه ثم يتبع ذلك خشونة الصوت أو انخفاض واختلاف نبراته، ويظهر هذا عادة في حوالي الثانية عشر من العمر وبعد سنة من كبر حجم الخصيتين يأخذ القضيب في النمو ليصل إلى حجمه النهائي. ( أحمد سهير كامل، د.ت 140).

ومن جانبه يكتمل البلوغ الأنثوي بنمو الثديين والحوض، فيكور الثديان منذ سن الثانية عشرة ثم يأتي بعد ذلك الحلمات، بينما تتكون المجاري اللبنية والغدد المفرزة للبن، ويلاحظ اتساع حوض الفتاة فيما بين سن العاشرة والخامسة عشرة، ويزيد محيطه بحوالي العشرين سنتيمترا وهذا ما يعطي جسم الأنثى شكله المميز، و تظهر بذلك العادة الشهرية التي تستمر دوريا كل 28 يوما. (محمد دويدار عبد الفتاح، 2004، 247).

و يشكل وزن الغدد الجنسية الأنثوية في السنة الثانية عشرة من العمر عند الفتاة 40، ثم يزداد نموها بسرعة ما بين 13 – 17 سنة لتصل إلى 50 من وزنها بالكامل، ثم يستمر نموها لتصل إلى وزنها الكامل في سن الرشد. أما الغدد الجنسية الذكرية فيصل وزنها إلى العشر من وزنها الكامل في عمر 14 سنة ثم تنمو بسرعة ما بين عمر 14 – 15 سنة ثم تتباطأ سرعة نموها لتصل إلى الاكتمال في سن الرشد. (أحمد محمد الزغبي، 2001، 338 – 339). و لهذا يمكن اعتبار الغدد الجنسية مسؤولة عند الذكور و الإناث عن التغيرات الجنسية الأولية و الثانوية التي تميز بين الذكور و الإناث.

و أضاف **عبد الغاني** أنه: " يجب على الآباء أن يهيئوا الجو المناسب للمراهق ( تلميذ الثانوية) لتقبل التغيرات السريعة والمتلاحقة في البلوغ، وذلك عن طريق المعلومات والمناقشة

والحوار الجاد حول هذه المواضيع، كما أكد على دور المدرسة الثانوية في إكساب التلميذ العادات الجسمية والصحية السليمة، وذلك بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب وإقامة المعسكرات الكشفية والتربية الرياضية من أجل أن يكتسب المراهق الصحة والقوة. (عبد الغاني مطاوع ، 1977، 149 ).

**6 : 2- الخصائص العقلية و المعرفية لتلميذ المرحلة الثانوية:** وتشمل ما يلي:

**6 : 2: 1- التفكير:** يتأثر تفكير المراهق بالبيئة تأثرا يحفزه على ألوان مختلفة من الاستدلال وحل المشاكل حتى يستطيع أن يكيف نفسه تكيفا صحيحا لبيئته المعقدة وتؤكد أعمال "**بروكس** " وغيره أهمية البيئة في نمو التفكير وترتبط هذه الظاهرة ارتباطا وثيقا بنمو الذكاء ومدى تأثره بحوافز البيئة التعليمية والمستويات التحصيلية، وتقترب مفاهيم المراهقين في مستوياتها العليا من التعميم الرمزي فيستطيع المراهق أن يفهم معنى الخير والفضيلة والعدالة، و تؤكد دراسات" **ميلر** "و"**تانر** "وآخرون أن المراهق يميل في حله لمشاكله العملية والعقلية إلى فرض الفروض المختلفة، وإلى تحليل المواقف تحليلا منطقيا منسقا، ويتميز استدلال الفرد في أوائل مراهقته بالاستنباطية ثم يتطور به النمو حتى تغلب الناحية الاستقرائية على استدلاله، ثم ينتهي به الأمر إلى المرونة العقلية التي تهيؤه لمواجهة المواقف بطريقة صحيحة. ( فؤاد البهي السيد، 1998 247).

**6 : 2: 2- الميل إلى التفكير المجرد:** يتطور التفكير عند المراهقين حسب **منذر** في هذه المرحلة ويصبح أكثر منطقية ومثالية ويميل إلى التفكير المجرد، ويصبح المراهق أكثر قدرة على فحص أفكاره وأفكار الآخرين، وأكثر تمتعا في العالم الخارجي الذي يعيش فيه.

**6 : 2: 3- نمو القدرات العقلية:** ويعد **جون بياجيه** السويسري الأصل أحد المشهورين في مجال دراسة النمو العقلي فهو مهتم بكيفية تطور التفكير عند المراهق وكيفية حل مشكلاته اليومية، وقد قسم مراحل النمو العقلي إلى أربعة مراحل: مرحلة الحس حركية، ومرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات، ومرحلة التفكير المجرد والميول. ( منذر عبد الحميد الضامن 2003، 179 ).

**6 : 2: 4- الذكاء:** يستمر في النمو مع المراهق حتى حوالي سن العشرين ، وبصورة عامة نرى أن النمو في الذكاء يكون سريعا في الست سنوات الأولى من العمر ، ثم تقل السرعة في النمو بعد

ذلك تدريجيا، ويصل النمو أقصاه فيما بين الثامنة عشرة والعشرين فيتوقف ويأخذ بعد ذلك في النقص تدريجيا.

ولقد أثبتت أبحاث " **فرنون** " التي أجراها على عينة من الأفراد تتراوح أعمارهم بين 14 و 20 سنة، أن الذكاء العام يتناقص في سرعته فيما بين 14 –17 سنة وخاصة عند الفتيان الذين يتركون المدرسة في هذه السن، لكن المواهب والقدرات العقلية الأخرى تظل في نموها وتباينها وخاصة القدرات اللغوية والميكانيكية.( فؤاد البهي السيد، 1998، 241).

**6 : 2: 5- الميول العقلية:** تتضح في المراهقة الميول العقلية للفرد، وتبدو في اهتمامه العميق بأوجه النشاط المختلفة، وتتأثر هذه الميول بمستوى ذكائه وبقدراته العقلية، كما رأى حامد: " أن الميول والاهتمامات تتأثر بالعمر الزمني والذكاء والجنس والبيئة الثقافية وبنمط الشخصية العام للمراهق، وفي هذه المرحلة تتضح الميول التعليمية من خلال تفضيل اختيار دراسات أو تخصصات معينة، كما يظهر الاهتمام الجدي بالمستقبل الدراسي والمهني لدى المراهق، ويزداد تفكيره في المهنة التي تناسبه أكثر مستقبلا". ( حامد عبد السلام زهران، 1994، 378).

**6 : 2: 6- الإدراك** : يتأثر إدراك الفرد بنموه العضوي الفسيولوجي و العقلي و الانفعالي و الاجتماعي لهذا يختلف إدراك المراهق عن إدراك الطفل لتفاوت مظاهر نموهما، فالمراهق أقوى انتباها من الطفل لما يدرك ويفهم، وأكثر ثباتا واستقرارا في حالته العقلية، وترتبط هذه الناحية بتطور قدرة المراهق على التركيز العقلي وطول الانتباه.

**6 : 2: 7- التذكر:** تنمو عملية التذكر في المراهقة، وتنمو معها قدرة الفرد على الاستدعاء والتعرف، وتقوى الحافظة ويتسع المدى الزمني الذي يقوم بين التعلم والتذكر فتزداد قوة الذاكرة ومداها ويستطرد النمو في التذكر المباشر حتى يبلغ ذروته في سن 15 سنة، ثم يضعف وينحدر في سرعته وقوته ومداه، ويظل التذكر المعنوي في نموه طوال المراهقة والرشد، ويتأثر تذكر الفرد للموضوعات المختلفة بدرجة ميله نحوها وبانفعالاته وخبراته المختلفة، وترتبط عملية التذكر في آفاقها المختلفة بنمو قدرة الفرد على الانتباه. ( فؤاد البهي السيد، 1998، 247).

**6 : 2: 8- التخيل:** يرتبط التخيل بالتفكير ارتباطا وثيقا خلال مراحل النمو المختلفة ويزداد هذا الارتباط كلما اقترب الفرد إلى الرشد واكتمال النضج وذلك ما أكدته دراسة قام بها" **فالنتينر**"حول

الفروق المختلفة بين تخيل الطفل وتخيل المراهق وذلك من خلال إكمال قصة أعطاهم بدايتها، فوجد أن المراهق يكمل القصة بإضفاء جو خصب وعاطفي ويتميز أسلوبه بطابع فني وجمالي كما أن إجابة الفتيات أكثر خيالا من إجابة الفتيان.( فؤاد البهي السيد، 1998 248).

**6 : 2: 9- الانتباه :** تزداد قدرة المراهق على الانتباه، فهو يستطيع استيعاب مشاكل معقدة في يسر، والانتباه هو المجال الذي يبلور للإنسان شعوره بشيء في مجاله الإدراكي.

**6 : 2: 10- الخيال :** يتجه خيال المراهق نحو المجرد المبني على الألفاظ، أي الصورة اللفظية ولعل ذلك يعود إلى أن عملية اكتساب اللغة تكاد تدخل في طورها النهائي من حيث أنها القالب الذي تصب فيه المعاني المجردة. ( محمد مصطفى زيدان، 1965، 90).

وتتميز مرحلة المراهقة حسب **نبيل** بأنها فترة تميز ونضج في القدرات العقلية والنمو العقلي عموما يصل في أواخر هذه المرحلة إلى قمة النضج، ولعل من أهم مظاهر النمو العقلي هو: ازدياد نمو العمليات العقلية مثل عملية الإدراك والتفكير المجرد وعملية التخيل و نمو القدرات العقلية الطائفية، و نمو القدرات اللفظية والقدرات العددية و القدرات الميكانيكية. ( نبيل عبد الهادي، 2005 ،201).

وفي هذا الصدد أكد المهتمون بمجال المراهقة حسب **عبد الغاني** على دور المدرسة في تقديم المناهج الدراسية بطريقة بعيدة عن الحفظ والسرد، ويجب أن تقدم بأساليب تقوم على الفهم والعناية بتربية التلاميذ تربية فكرية صحيحة، وأن تتاح لهم الفرصة لمعالجة المعلومات والمشكلات بطريقة تنمية عادة التفكير الموضوعي والنقدي إزاء مختلف المواد الدراسية. ( عبد الغاني مطاوع ، 1977، 150 ).

يتضح مما سبق أنه يجب على الأستاذ أن يشجع تلاميذه على التجديد والابتكار في تفكيرهم وإنتاجهم، وأن يشجعهم على اكتساب المعلومات والمعارف بأنفسهم من خلال الإطلاع على الكتب والمصادر الأصلية، كما يجب عليه أن يخاطب العقل في حث المراهق على ضرورة الالتزام بالقيم الأخلاقية وذلك من خلال إعطاء صورة واضحة كاملة عن مبادئ الفضيلة وعن المحرمات والرذائل على حد سواء حيث أن أكثر الانحرافات في مرحلة المراهقة نتيجة عدم اقتناع المراهق فكريا بضرورة الالتزام بالقيم الأخلاقية.

**6 : 3- الخصائص الاجتماعية:** وتشمل ما يلي:

**6 3: 1- إقامة العلاقات الاجتماعية:** يعد النمو الاجتماعي حسب **نبيل** من المظاهر النمائية الهامة خاصة في إقامة علاقات اجتماعية بين المراهق والآخرين، حيث من خلال تلك العلاقات يستطيع أن يحدد الثقة المتكاملة بينه وبين الآخرين، ومن مظاهره انضمام المراهق إلى جماعة الأقران واتساع دائرة العلاقات الاجتماعية، وميل المراهق إلى التمرد ومقاومة السلطة الأبوية. ( نبيل عبد الهادي، 2005 ،204).

**6 : 3: 2- الاستقلالية:** وفي هذا رأى **بخيت** أن الفرد يكتسب قدرا كبيرا من الخصائص الاجتماعية خلال فترة المراهقة، فيحاول المراهقون الاستقلال والبعد عن الاعتماد على الآباء وسيطرتهم وإيجاد ارتباطات جديدة مع أفراد آخرين، ويظهر في هذه المرحلة الاهتمام بالمظهر الشخصي وتعتبر المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة ويلاحظ أيضا الميل إلى الزعامة. (بخيت عبد الرحيم، 1986 ،298 ).

**6 :3 : 3- تكوين الصداقات:** وأضاف **إبراهيم** إلى ما سبق أن من المظاهر الأساسية للنمو الاجتماعي خلال هذه الفترة ميل المراهق لتكوين الصداقات، فالصفة البارزة في المظهر الاجتماعي للمراهق هو ميله للخروج عن العلاقات الاجتماعية الضيقة التي تربطه بأسرته وحدها إلى علاقات أوسع وأشمل لتمثل أصدقائه ورفاقه.

**6 : 3 : 4- الميل إلى العمل الجماعي:** إلى جانب ميل المراهق لتكوين صداقات نجده يميل للانتماء إلى جماعات من هؤلاء الأصدقاء كجماعة أصدقاء الحي، أو النادي، أو المدرسة أو نحو ذلك. ( إبراهيم وجيه محمود، 1980 ، 64 ).

**6 : 3: 5- التمرد :** يميل إلى التحرر من سلطة المنزل و الكبار، و يثور عليها أحيانا فيعصي و يتمرد و يتحدى السلطة القائمة في أسرته.

**6 : 3: 6- السخرية :** يتطور إيمان المراهق بالمثل العليا، و يلجأ أحيانا إلى السخرية من الحياة الواقعية المحيطة به لبعدها عن هذه المثل التي يؤمن بها و يدعو إليها.

**6 : 3: 7- التعصب :** يزداد التعصب لدى المراهق لأراء و معايير جماعة النظائر التي ينتسب إليها و أفكار رفاقه وأساليبهم.

**6: 3: 8- المنافسة :** يؤكد المراهق مكانته بمنافسة زملائه في ألعابهم و تحصيلهم ونشاطهم و بعدها يرتفع نمط المنافسة فيتحول من المنافسة الفردية إلى المنافسة الجماعية التي تهيمن عليها روح الفريق. ( علي فالح الهنداوي، 2002، 317).

ولهذا رأى المربون حسب **كريمان** أن للمدرسة دور مهم في تنمية النمو الاجتماعي عند المراهق من خلال إعطاء التلاميذ المزيد من الفرص للتدريب العملي فيما يتصل بالاتجاهات والقيم في قواعد التعامل الاجتماعي وآداب السلوك، وتكوين الصداقات والعمل الجماعي، وتستطيع أن تمارس ذلك عن طريق المجالس المدرسية مثل مجلس الفصل، فالمدرسة تستطيع أن تغرس في تلاميذها القيم الاجتماعية السليمة وتستطيع أن ترتقي بأبنائها اجتماعيا حتى يكونوا قادرين على إقامة علاقة اجتماعية صحيحة متأدبين بآداب السلوك المختلفة. (كريمان بدير 2007 ، 86 ).

**6 : 4- الخصائص الانفعالية:** وتشمل ما يلي :

**6 : 4: 1- العنف:** تتصف انفعالات تلميذ الثانوية حسب **نبيل** في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة حيث يتأثر المراهق بالمثيرات لأتفه الأسباب ولا تتناسب مع مثيراتها.

**6 : 4: 2- عدم الثبات الانفعالي:** نجده المراهق مرهف الحس في بعض أموره، تسيل دموعه سرا أو جهرا، ويذوب أسى وحزنا حينما يمسه الناس بنقد هادئ، كما يلاحظ التقلب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي ولعل من أهم مميزات الانفعالات في مرحلة المراهقة ما يلي: ( نبيل عبد الهادي، 2005، 202 ).

أ- **الحساسية الانفعالية:** حيث يتأثر المراهق سريعًا بالمثيرات المختلفة، مهما كانت تافهة، إذ يثور لأتفه الأسباب.

ب- **الحدة الانفعالية:** فالمراهق يصرخ بعنف وتهور، وإذا قاد سيارة يقودها بتهور.

ج- **الارتباك:** يؤخذ على السلوك الطابع العام بأنه مرتبك، لا يمتاز بالاستقرار الانفعالي.

د- **الحساسية الشديدة للنقد:** حيث لا يتقبل المراهق النقد من الآخرين حيث يأخذ الجانب العدائي منهم.

**6 : 4: 3- تأكيد الذات:** يتخفف المراهق من سيطرة الأسرة، ويؤكد شخصيته و يشعر بمكانته و يفتخر بنفسه ويبالغ في أحاديثه وألفاظه وفي ذكر مستوى تحصيله، كما يسرف في العناية بمظهره الخارجي ليجذب انتباه الآخرين. (حسين فيصل العزى ، 1975، 134).

**6 : 4- 4- الخجل:** يشعر المراهق بخجل في مواجهة من حوله سواء في المنزل أو في المدرسة أو في المجتمع الذي ينتمي إليه ما عدا أصدقائه القريبين منه، وهو يريد أن يترك انطباعا حسنا في نفوس الآخرين، ولكن تنقصه الثقة بنفسه لتحقيق ذلك. ( كمال دسوقي 1981، 185)

أشار **بخيت** إلى أن المراهق بحاجة ماسة إلى من يساعده على تحقيق الاتزان في حياته الشخصية، والتكيف والتوافق مع من حوله، و يلاحظ في هذه المرحلة الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات، ولعل التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق لها أثر كبير في الميل إلى الانطوائية والخجل والتمركز حول الذات. ( بخيت عبد الرحيم،1986 ، 295 ).

**6 : 4: 5- الميل إلى الجنس الآخر:** وذكر **حامد** مظاهر أخرى للخصائص الانفعالية حيث تتطور مشاعر الحب ويتضح الميل إلى الجنس الأخر، ويميل المراهق إلى التركيز على عدد محدود من أفراد الجنس الأخر. ( حامد عبد السلام زهران ، 1994، 348 ). و حسب **أمال** فالمراهق يحاول أن يلفت انتباه الجنس الأخر بلباسه وأناقته، ويتمنى تحقق أحلامه وأماله في لحظات، ولكنها إذا اصطدمت بواقعه تصبح بعيدة المنال، وقد يستخدم المراهق في هذه المرحلة العنف البدني عند الذكور، والصراخ والبكاء عند الإناث. ( أمال أبو حطب، 1988 ، 256 ).

**6 : 4: 6-** عدم **الاستقرار النفسي:** ويتعرض بعض المراهقين لحالات الاكتئاب واليأس والقنوط والحزن والآلام النفسية نتيجة ما يلاقونه من إحباط، وما يعانوه من صراعات بين الدوافع وبين تقاليد المجتمع ومعاييره كذلك نلاحظ مشاعر الغضب والثورة نحو مصادر السلطة والمدرسة والمجتمع خاصة تلك التي تحول بينه وبين تطلعه إلى التحرر والاستقلال.( حامد عبد السلام زهران، 1994، 348 ).

**6 : 4: 7- العنف البدني:** و تلتمس **أمال** في تلميذ الثانوية الميل إلى العنف البدني، وهناك من التلاميذ من لا يمر عليهم يوم دون أن يتشاجروا مع زملائهم، بل لديهم الاستعداد التام لأن

يتشاجروا مع أساتذتهم أو مع من يحيطون بهم، كذلك تلجأ البنات إلى الصراخ والبكاء إذا ما تعرضن لموقف معين. ( أمال أبو حطب ، 1988 ، 256 ).

**6 : 4: 8- الرهافة:** يتأثر المراهق تأثرا سريعا للمثيرات الانفعالية المختلفة و هذا نتيجة اختلاف اتزانه الغددي الداخلي، و تسد إليه مسالكه القديمة و لقد يستجيب لتلك الانفعالات التي تثور في أعماق نفسه، و هو لهذا يكون مرهف الحس في بعض أموره.

**6 : 4: 9- الكآبة:** يتردد المراهق في الإفصاح عن انفعالاته و يكتمها في نفسه خشية أن يثير نقد الناس و لومهم ، ينطوي على ذاته و يسترسل في كآبته حتى يشعر بضآلة أحلامه و آماله في ضوء الحقائق اليومية.

**6 : 4: 10- الانطلاقة:** هو مظهر من مظاهر تأثره السريع و أثر من آثار طفولته القريبة و علامة من علامات مناحته البريئة في المواقف العصبية ، التي لم يألفها من قبل يندفع المراهق أحيانا وراء انفعالاته حتى يمسي متهورا فيقدم على الأمر ثم ينخذل عنه في ضعف و تردد . ( خليل ميخائيل معوض، 1994، 122).

**6 : 4: 11- العلاقات العاطفية** : ما يمكن ملاحظته في فترة المراهقة هو انتقال الفرد من الرغبة في إقامة علاقات مع أصدقاء من نفس الجنس إلى إقامة علاقات مع الجنس الآخر بهدف بلورة الهوية الجنسية بمجموعة من المشاعر و الأحاسيس التي قد تخلو من الجنس. (عبد الغني الديدي،1995 ، 60).

**6 : 4: 12- القلق** : هو من الانفعالات المسيطرة في فترة المراهقة، و غالبا ما يكون كالاستجابة لموضوع غير محدد، هذا ما يعكس الضغط النفسي التي تسببه تغيرات هذه المرحلة و التي قد تقوده إلى سلوكات شاذة للتخفيف من وطئتها عليه كالإدمان على المخدرات، الإفراط في النشاط الجنسي العدوانية...إلخ . (محمد لمين كوروغلي، 2009- 2010، 71).

**6 : 4: 13- التمركز حول الذات:** إن التمركز حول الذات الذي يميز مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ يقل تدريجيا كلما نما الطفل، بحيث يدخل الطفل مرحلة الطفولة المتأخرة وقد بدأ يصبح أكبر وأكثر واقعية وموضوعية مما كان عليه في تلك المرحلة السابقة، على أن هذا التمركز حول الذات يعود في صورة أخرى في مرحلة المراهقة كنتيجة لطبيعة النمو الانفعالي والعقلي في هذه المرحلة،

فيستطيع المراهق عن طريق القدرة على التفكير المجرد أن يأخذ في الاعتبار جميع الحلول الممكنة لأي مشكلة، وأن يتصور المواقف المتناقضة مع الواقع، وبالإضافة إلى ذلك يستطيع المراهق أن يفكر في حالاته هو نفسه، وتمكنه هذه القدرة الجديدة بالمثل من التفكير في الحالات النفسية والنشاطات العقلية للآخرين، ولكن عندما يفكر المراهق في الآخر فإنه لانعدام خبرته ولانشغاله الشديد بنفسه، لا يستطيع أن يخرج عن إطاره هو الذاتي، أي أنه لا يستطيع إدراك أن ما يشغل بال الآخرين يمكن أن يكون مختلفا عما يشغل باله هو، وتكون النتيجة أن المراهق يعتقد أن الآخرين مشغولون بنفس الأشياء التي تشغله هو ذاته، هذا الاعتقاد هو أساس التمركز حول الذات عند المراهق. ( محمد عماد الدين إسماعيل، 1982، 119- 120).

**6: 4: 13- انفعال الخوف:** تتطور مخاوف تلميذ التعليم الثانوي في موضوعها ومظاهرها تطورا يميزها في جوهرها عن مخاوف الطفولة، ويمكن أن نلخص أهم المخاوف بالنسبة إلى موضوعها في الأنواع الآتية: مخاوف مدرسية مثل الخوف من الامتحانات مخاوف صحية وتبدو في الخوف من الإصابات والعاهات والمرض، مخاوف عائلية وتبدو في القلق على الأهل حينما يمرضون أو يتشاجرون، مخاوف اقتصادية وتدور في جوهرها حول هبوط المستوى الاقتصادي للأسرة، مخاوف خلقية وتبدو في شعوره بالإثم عندما يقترف ذنبا أو يرتكب خطيئة مخاوف جنسية وتبدو في علاقته بالجنس الآخر، ومخاوف تتصل بالعلاقات الاجتماعية. ( محمد مصطفى زيدان، 1985، 162).

**6 : 4: 14- القابلية الشديدة للإيحاء :** المراهقون مستعدون للاقتناع بأي شيء طالما يساق لهم في قالب يرضي مشاعرهم وأمزجتهم، والعكس صحيح، فالمراهقون لا يعرفون في الغالب التوسط في المسائل الدينية، أو السياسية، أو بصدد المبادئ الأخلاقية، فهم إما يندفعون مع التيار وإما يقاومون التيار.

**6 : 4: 15- التقلب الوجداني:** المراهقون يتقلبون على حالات مزاجية متضاربة دون أن تكون هناك أسباب وجيهة أو حتى بغير أن تكون هناك أية أسباب لحدوث تلك التقلبات المزاجية ، ذلك راجع إلى الهرمونات، وهذا التقلب الوجداني لدى المراهقين، لا يشير إلى نقص في التربية أو إلى

تدهور في الأخلاق أو افتقار إلى القيم، بل يشير إلى حالة طبيعية أو خاصية من خصائص مرحلة المراهقة. ( يوسف ميخائيل أسعد، 1977، 10).

ولهذا فإنه حسب **محمد** يجب على المربين سواء أكانوا الوالدين في البيت أو المعلمين في المدارس وغيرهم من يعنى بالتربية والإرشاد أن ينظروا إلى الشباب في مثل هذه السن نظرة خاصة لأن الشباب في مثل هذه السن دخلوا في مرحلة عمرية جديدة تغيرت على أثرها أشياء كثيرة في حياتهم، يحتاجون معها إلى الحكمة في المعاملة والعدل والتعقل في التربية، حيث يحتاج الشاب في مثل هذه السن إلى مسايسة ومحاورة ومعرفة الأساليب التي تنفذ إلى قلبهم ويتأثرون بها، لكي يتخذها المربي سبيلا إلي ضبط عواطفه وتوجيه انفعالاته نحو الخير والإصلاح . (محمد عودة الريماوي، 2003 ، 274).

**6 : 5- الخصائص الخلقية:** وتشمل ما يلي :

**6 : 5 : 1- الاهتمام بالمسائل الدينية:** تتميز المراهقة حسب **أمال** بأنها فترة يقظة دينية يصبغها الاهتمام الديني، ويزيد من اهتمام المراهق بالمسائل الدينية حيث أنه يمارس العبادات بشكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في الطفولة، ونجد أن نقاشاته مع أصدقائه يغلب على موضوعاتها المسائل الدينية كما أن الحوادث التي تقع له كموت صديق تجعله يزداد تركيزًا على الدين. ( أمال أبو حطب ،1988، 267 ).

و أكد **عبد الرحمن** على أن معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال أظهرت أن الغالبية الساحقة من المراهقين يؤمنون بالقيم الدينية ويرتادون أماكن العبادة فالدين عامل قوي ومؤثر في حياة الشباب. ( عبد الرحمن العيسوي ، 2001، 230 ).

ومن الملاحظ أن النمو الخلقي حسب فؤاد يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الاجتماعي ويخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، ويرتبط من ناحية أخرى بالنمو الديني وبمدى علاقة الفرد بإقامة الشعائر، وبمدى استجابته لمستويات الخير والشر. (فؤاد البهي السيد ، 1998، 324 ).

ومن هذا المنطلق حسب **عبد الغاني** فإنه يتبين إذا كان المجتمع خيرًا تنتشر فيه القيم الخلقية فإن ذلك ينعكس ايجابيا على سلوك أفراده فيرقى النمو الخلقي لديهم فيعيش المجتمع في

أمن وطمأنينة وسعادة ، فعلى الأسرة أن تربي أفرادها على الفضائل و ترتقى بأخلاقهم وكذلك دور المدرسة أن تعمل على تثبيت العقيدة لدى تلاميذها، وتعمل على تربية الضمير الخلقي والوازع الديني لديهم من خلال دروس التربية الدينية وغيرها ولابد من الربط بين التقدم العلمي والحضاري والقيم الخلقية والدينية فالأسرة والمدرسة وسطان هامان من وسائط التربية، فإذا قاما بدورهما التربوي والإرشادي على أكمل وجه فإنه سوف نرقى بالنمو الخلقي لدى تلميذ المرحلة الثانوية. (عبد الغاني مطاوع ، 1977 ،151 ).

ويتضح من خلال العرض السابق لخصائص النمو العامة لتلاميذ المرحلة الثانوية أنهم في مرحلة عمرية هامة ألا وهي مرحلة المراهقة، كما أنه يوضح شخصية المراهق ويقربنا كثيرا إلى فهمه، وتحديد احتياجاته، من أجل التعرف على أفضل الطرق والأساليب للتعامل معه.

وفي ضوء ما سبق يتوجب على المربين مراعاة ما يلي: ( حامد عبد السلام زهران 1994، 308 ):

أ- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، والاهتمام بمجالات النشاط التي تحقق التربية الاجتماعية عن طريق التوجيه والإرشاد النفسي.

ب- الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية في جميع نواحي العملية التربوية واستعمال المدرسة كل إمكانياتها في تعليم القيم الخلقية والروحية بصفة عامة.

ج- إشراك المراهق بقدر الإمكان في النشاط الاجتماعي .

د- احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وتوجيهه توجيهًا غير مباشر، مع عدم إشعاره بفرض الإرادة عليه، كذلك يجب مناقشته دائمًا في آرائه، وأخذ رأيه في القرارات التي تتصل به حتى تكسب ثقته.

هـ- ترك الحرية للمراهق بقدر الإمكان في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيار الصديق والتأكد من سلامة المعايير الاجتماعية السائدة في جماعة الرفاق التي ينضم إليها.

و- توسيع خبرات المراهق ومعارفه بالنسبة للجماعات الفرعية في المجتمع الكبير .

ز- إكساب المراهق العادات الجسمية والصحية السليمة بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب.

ح- العناية بتربية المراهق تربية فكرية صحيحة، وتشجيعه على التفكير الموضوعي والنقدي إزاء مختلف المواد الدراسية.

ط- استخدام الأساليب التربوية التي تنفذ إلى قلب المراهق فتعمل على ضبط عواطفه وتوجيه انفعالاته نحو الخير والصلاح.

ي- العمل على تثبيت العقيدة لدى المراهق والعمل على تربية الضمير الخلقي والوازع الديني.

**7/ أهمية معرفة خصائص النمو للمراهق المتمدرس بالنسبة للأستاذ :**

انطلاقا مما سبق يمكن القول أنه من الضروري أن يكون الأستاذ ملما بخصائص النمو للمرحلة التي يعمل بها حتى يتمكن من تفسير الحالات المختلفة للتلاميذ أثناء سيرهم في المرحلة التي يتعامل معهم فيها, و إلمامه بالخصائص التي تميز المرحلة التي يعيشها تلاميذه يعينه على إكسابهم السلوكيات المناسبة لهم سواء كانت جسمية أو اجتماعية أو عقلية أو وجدانية أو انفعالية أو حسية أو حركية أو دينية.

أما إدراكه لجوانب القوة في شخصية المراهق يعينه على بناء البرامج المناسبة لنمو قدراته وفي المقابل معرفة جوانب القصور في شخصية المراهق يعين الأستاذ على تحديد الأسلوب المناسب في التعامل معه, و يفيده ذلك في بناء البرامج الوقائية و النمائية و يمكنه ذلك من نقل المعلومات اللازمة عن طبيعة المراهقين وخصائص نموهم لغيره من الأساتذة حتى يتعاملوا مع المراهقين بطريقة علمية تربوية صحيحة. فإلمام الأستاذ بخصائص النمو للمراهق يمكن أن يعينه على أمور مهمة منها :

أ- معاملة التلاميذ بطريقة تربوية صحيحة وسليمة تحقق لهم مطالب النمو السليم، فالمعلم الذي يدرك أن المراهق تتفتح لديه كثير من القدرات والطاقات المختلفة سوف يحسن التعامل معه و بطريقة تؤدي إلى نماء شخصيته و تؤدي الى تجنيبه كثيرا من المزالق التي قد تواجهه مستقبلا.

ب- معرفة أنسب الطرق التي تقدم لهم فيها الخبرات و المعلومات والمعارف .

ج- تحديد مدى استعدادهم للتحصيل الدراسي قبل بدء عملية التعلم .

د- تقديم الرعاية و الحماية و التوجيهات اللازمة لهم والتي تنسجم مع طبيعة المرحلة التي يعيشونها و بالأسلوب الذي يضمن قبولهم لها وتأثرهم بها .

هـ- تهيئة المراهق للمرحلة المقبلة من حياته والتي تمتاز بسرعة التقبل للأفكار والمبادئ و التشرب بالأخلاق والسلوكيات بحيث يقدم لهم ما يناسبهم ويشبع حاجاتهم الفكرية والخلقية والدينية.

**8/ المدارس و النظريات المفسرة للمراهقة:**

**8 : 1- المراهقة من وجهة نظر المدرسة التحليلية :**

يمثل هذا الاتجاه **ستانلي هول** ويستند على التغيرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيرات بيولوجية عميقة وواضحة تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق وعلى نظرة الآخرين إليه، إنها ميلاد جديد يتسم بالحيرة والضغوط والتغيرات السريعة. ( Richard Cloutier, 1982, 8).

فبالنسبة **لهول** المراهقة هي مرحلة مهمة جدا، قادرة على تغيير مسار الحياة المستقبلية فهي الوقت الذي تتحدد فيه الأدوار الاجتماعية، وتنمو فيه القيم من جديد بحيث تنمو قدرته على التفكير و يصبح التفاعل مع الأفراد الآخرين أكثر وعيا ونضجا ونجد أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك، و يشير إلى أن مخطط التطور للنوع البشري ينعكس في التركيبة الوراثية لكل فرد التطور يكون من مرحلة التصور إلى مرحلة النضج، والمراحل التي مرت البشرية بها منذ بداية تطورها ، والتي تركت أثرا جينيا، وهي تعرف بنظرية الشدة والمحن.

حيث تقوم على أساس أن الفرد الإنسان لخص في حياته تجربة البشرية كلها من البدائية إلى فترات المعاناة والآلام والجهد، مرحلة إلى التي تحققت بالمدنية الأوروبية الغربية، وتعتمد هذه النظرية على أساس بيولوجي، وتستند إلى وراثة الخصائص البيولوجية للجنس البشري التي تكمن في تركيب المورثات، فالطفل حتى الرابعة يمثل المرحلة البدائية "شبه الحيوانية" في تاريخ الإنسان، أما المراهقة فهي مرحلة التحول الصعب من البدائية إلى التمدن ومن هنا تأتي العاصفة والمعاناة. (عزت حجازي، 1985، 40).

أما **أرنولد جيزل** فقد أولى أهمية قصوى لدور الجينات والمورثات في تسيير كل جوانب النمو هذا ما يظهر من خلال تعريفه للنضج إذ قال بأن: " العمليات الفطرية الشاملة لنمو الفرد وتكوينه تتعدل و تتكيف عن طريق العادة الوراثية للفرد". ( نوري الحافظ، 1981 ، 33). فرأى أن

المراهقة تتحدد بالعمليات الفطرية المساهمة في تطور القابلية على الاستنتاج، والتي تظهر في اختيار المراهق لعلاقاته الشخصية.

في حين أكدت نظرية فرويد في التحليل النفسي على دور الأسرة والتوتر الجنسي في زيادة الدافعية لدى المراهقين، فرأى أن المراهقة رد فعل نفسي لفترة البلوغ، ومن وجهة نظره فإن المراهق يتولد لديه شعور جنسي اتجاه الجنس المختلف من الوالدين، فالأولاد يشعرون بأنهم مجذوبون نحو الأم ومنافسون للأب، وأن زيادة التوتر تؤدي إلى الشعور بالمسرة وعدم المسرة معتمدًا على الطرق التي يستخدمها في تكيفه، وهذا التكيف يشكل الأساس لنمو الشخصية في مرحلة المراهقة، كما رأى **فرويد** أن على المراهق إتباع الوسطية بين التساهل مع دوافعه أو رفضها وكبتها معتبرا أن أهم عمل يقوم به المراهقون هو الانفصال عن الوالدين وتكوين حياة خاصة بهم. ( إقبال محمد محمود، 2006 ، 54).

واعتبر أيضا **فرويد** أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الاستثارة الجنسية التي تؤثر على الاستقرار الجنسي لهدف تعديل بنية الشخصية عبر مراحل نمو نفس جنسية و هي( رالف لابلانش، 1980، 470):

أ –**المرحلة الفمية** : وتمتد من الميلاد إلى الشهر الثامن عشر وهي أولى مراحل النمو النفس جنسي بحيث يتمركز مصدر اللذة في المنطقة الشبقية للفم.

**ب – المرحلة الشرجية** : تمتد من عمر السنتين إلى أربع سنوات، وهي ثاني مرحلة من مراحل التطور الليبيدي الذي يتموقع مصدر اللذة فيه بمنطقة الشرج والتخلص من الفضلات يكون منشأ اللذة لدى الطفل.

**ج – المرحلة القضيبية** : تمتد من ثلاث إلى ست سنوات، و تتمركز اللذة في الأعضاء التناسلية تختص هذه المرحلة بذروة عقدة أوديب وعقدة الإخصاء، خلافا على التنظيم التناسلي في مرحلة البلوغ ، فإن ما يدركه الطفل هو وجود عضو تناسلي واحد . ( رغدة الشريم، 2009، 41).

**د – مرحلة الكمون** : تمتد من خمس إلى ست سنوات، أهم ما يميز هذه المرحلة بروز الآليات الدفاعية الراقية، كالإعلاء و السمو و العقلنة التي يكبح المراهق من خلالها الاهتمامات الجنسية

دون قمعها، مما يعكس قدرة الأنا على التحكم في النزوات الليبيدية و توظيفها في مجال العلم والمعرفة. ( بدرة معتصم ميموني، 2010، 141).

**هـ – المرحلة التناسلية :** هي آخر مرحلة من مراحل النمو النفس جنسي، تتميز بانتظام جزئي للنزوات تحت سيطرة المناطق التناسلية و تتزامن مع فترة البلوغ ، في هذه المرحلة تستفيق النزوات الجنسية التي كانت متخفية في فترة الكمون بسبب التغيرات الفسيولوجية التي تحرك الرغبة نحو الجنس الآخر من خلال اكتشاف الممارسة الجنسية عند الراشد والزواج و الإنجاب و تحقيق المراهق ذلك يعتبره **فرويد** تكيفا نفس جنسي، و حدوث أي تثبيت في أي مرحلة من مراحل النمو قد يقود إلى اضطراب في أداء الوظيفة الجنسية.(Helen Bee, 2003 , 272) .

فالمراهق يعيش فترة حرجة لما له علاقة بإعادة تشغيل المأزم الأوديبي و تحريك مشاعر الذنب و القلق، فبعدما كان الأديب منحصرا في مرحلة الطفولة في الهوامات و الفانتازم المحرم، ففي مرحلة المراهقة تصبح هذه الهوامات قابلة للتحقيق بتأثير البلوغ و تغير الموضوع، و بمقابل ذلك ينمو الأنا الأعلى تدريجيا فيخلق نوعا من الصراع النفسي الناتج عن كبح النزوات الليبيدية، من خلال ممارسة نوع من الضبط على الأنا الذي توكل له مهمة الموازنة بين رغبات الهو و قواعد الأنا الأعلى، هذا ما يرهق عمل الأنا فيثير اضطرابه.

في حين أقرت **آنا فرويد** أن المراهقة هي فترة مهمة في تشكيل الشخصية، و تتفق مع والدها بوجود ثلاثة أنظمة للجهاز النفسي : الهو، والأنا، والأنا الأعلى، قد يشتد بينها الصراع في فترة المراهقة مما قد يولد نتائج سلبية على الفرد، و من أجل حل هذا الصراع يذهب المراهق إلى تجريب آليات دفاعية تكون أكثر فعالية في التعامل مع هذه الصراعات، فتظهر لديه مجموعة جديدة من المكانيزمات التي تكتشف من خلال تغيرات تطرأ على عمل الأنا و السبب في ذلك نمو القوى العقلية و المعرفية في مرحلة المراهقة فتنعكس في تبريره لمجموع أفعاله، أو التعقل مثلا الذي يستخدمه المراهق أمام استثارة النزوات إذ يتدخل ضبط الأنا أمامها باستخدام الأفكار المجردة، ضف إلى ذلك آليات دفاعية أخرى كالزهد و التقشف خوفا من سيطرة الرغبات. ( رغدة الشريم، 2009، 44).

و اعتبرت **آنا أن** المراهقة و الاضطرابات التي تواكبها شيء طبيعي يحصل عندما يريد المراهق أن يبتعد عن بيئته الأسرية، وتعتبر أن توتر الأسرة شيء مفضل لأنه يساعد المراهق على تحقيق واحد من أهم أهدافه وهو الانفصال، كما أن أصحاب هذه النظرية يربطون بين خبرات الطفولة وتوتر الأسرة وسلوك المراهق. ( كريمان بدير، 2007، 97).

والبحوث المنشورة حول طبيعة هذه المرحلة متناقضة إذ أن بعضها يصور مرحلة المراهقة على أنها مرحلة عواصف وزوابع، وبعضها الآخر يعتبرها عادية، وأن معظم المراهقين يتعاملون مع والديهم وأساتذتهم ومع أصدقائهم بطريقة جيدة ويتحاشون الصراع معهم قدر الإمكان، ومن الملاحظ هذه الأيام أن معظم التحليليين يقللون من أهمية الدور الجنسي لدى المراهقين ويركزون على مساهمة الذات وأثرها في شخصيته.( محمد عودة الريماوي، 2003 284).

**8 : 2- المراهقة من وجهة نظر نظرية النمو النفس اجتماعي:**

يعد **إريسكون** من أنصار هذه النظرية حيث رأى أن النجاح في تحقيق المهام النمائية يؤدي إلى السعادة والنجاح في المهام المستقبلية، في حين أن عدم النجاح يؤدي إلى عدم السعادة وإلى عدم الاستحسان من قبل المجتمع وذلك للصعوبة في التعامل مع المهام النمائية الأخرى حيث هناك مهام نمائية مثل تحقيق الهوية و الكفاءة الذاتية، واكتساب القيم ليست مقصورة على فترة زمنية محددة، إلا أن مرحلة المراهقة تعطي الفرصة للتعامل مع تلك المهام، كما رأى **إريسكون** أن تحدي الهوية هو التحدي الأكبر والرئيس للمراهقين، وعليه يجب الأخذ في الاعتبار أن المهام والتحديات التي يواجهها الفرد تختلف باختلاف الجنس والثقافة والظروف الشخصية. ( نبيل عبد الهادي، 2005، 208).

و اعتبر **إريكسون** أن اكتساب هوية الأنا في مرحلة المراهقة يكون من خلال اختيارات جادة يقوم بها المراهق و يثبتها من أجل إنهاء الصراع، وأكد كذلك على أن النمو النفسي للمراهق يمر بثمانية مراحل في كل مرحلة يظهر نوع من الصراع الذي يحل إما بنجاح فيؤثر إيجابا على بنية الشخصية و نموها، و إما بالإخفاق فيؤثر سلبا على الأنا فيكون هشا، و تسلسل المراحل جاء كالتالي:

أ- **مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة :** تتزامن مع السنة الأولى من العمر و مطلب النمو في هذه المرحلة هو تحقيق الأمن و الراحة الجسدية و القدر الأدنى من الخوف.

ب – **مرحلة الاستقلالية مقابل الخجل و الشك :** تتزامن هذه المرحلة مع السن الثانية و الثالثة من العمر ، فبعدما كان الطفل يثق في من حوله يكتشف استقلاليته عنهم من خلال سلوكاتهم هذا ما يحرك لديه الإحساس بالشك و الخجل.

ج – **مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب :** تشمل مرحلة ما قبل التمدرس ، في هذه الفترة تتوسع دائرة التفاعل الاجتماعي لدى الطفل، هذا ما يجعله مسؤولا عن أفعاله و سلوكاته مما يعرضه إلى مواقف مزعجة ومقلقة يستطيع الطفل التخلص منها من خلال الشعور بالقدرة على الانجاز.

د – **مرحلة الانجاز مقابل الشعور بالنقص :** تتزامن مع السنوات الأولى من التمدرس الذي يسمح بتطوير القدرات و المعارف، مما يشجع الطفل على الانجاز الذي قد يتخلله شعور بالنقص و عدم القدرة على الأداء.

هـ – **مرحلة الشعور بالهوية مقابل اضطراب الدور :** يمر بها الأفراد في مرحلة المراهقة التي تتميز بتغير في مفهوم الذات الناتج عن البحث الدائم عن الخيارات المتاحة لتحقيق هوية شخصية جديدة يختارها المراهق وفقا للأدوار التي يمكن أن يتوافق معها من خلال طرح أسئلة فردية و خاصة: من أنا ؟، و ماذا أريد أن أكون ؟، و ما هو هدفي ؟، و بالإجابة على هذه الأسئلة يكتسب مفهوم الذات بناء على الهوية الجنسية التي تستفيق في مرحلة المراهقة نظرا للتغيرات الجسمية و الجنسية في فترة البلوغ، لذا فالمراهق مهدد بالخلط بين الأدوار في المجالات التالية : المجال المهني، و الدور الجنسي و الهوية الإيديولوجية التي تتأثر بنموذجه الفكري و تطلعاته و علاقاته مع الغير.

و رأى **إريكسون** أن الهوية الجامعة تشمل الهوية المهنية ، الهوية الجنسية ، الهوية الدينية الهوية السياسية، إذ أن تجريب العديد من الأدوار و اختيار الدور المناسب يسمح بالحل السليم للأزمة التي يواجهها المراهق في تحديد هويته، و وجود عوائق في سبيل تحقيق ذلك قد ينشأ عنه اضطراب في الهوية.

ز – **مرحلة الألفة مقابل العزلة** التي تتزامن مع فترة الشباب التي تمتد من أوائل العشرينيات إلى الأربعين من العمر، و هنا يجد الفرد نفسه ملزما بالتفاعل مع الغير و التعايش معهم بعيدا عن العزلة و الانفراد مما يدفعه إلى أن يكون دائم العطاء، و في سن الأربعين إلى 65 سنة يجد الفرد نفسه مطالبا بالإنتاج الذي قد يفشل فيه و يتجه نحو الركود، أما في سن ما فوق 65 سنة فيكتمل نمو الأنا الذي يقابله إحساس باليأس و تخوف من الموت. , 2003 , Helen Bee) . 273)

ولهذا قال **إريكسون** إن المراهق فرد يدخل في أزمة اجتماعية نفسية حيث تتولد لديه بعد البلوغ جملة من المشاعر غير مألوفة والتي لم يكن يعيشها في السابق، فيشعر أن له دوافعه الخاصة والتي يجب أن يحترمها الآخرون، كما أنه لا يحتاج إلى مساعدة الآخرين لأن لديه مهارات تمكنه من التعامل مع الناس، ورغم تلك المشاعر إلا أن خبرته بالحياة وبالآخرين قليلة فمازال تعامله مع الناس محدودا وناقصا، ومن هنا يحدث الصراع في تحديد الهوية فالمراهق يفكر في شيء والواقع شيء آخر، فلابد من استمرار الحماية والإشباع العاطفي والمادي مع توجيهه للاعتماد على نفسه، والانتماء إلى جماعة يفهم من خلالها دوره مع الآخرين، ولا بد من إكسابه ثقته بنفسه وتشجيعه ومدحه والثناء عليه حتى يشعر بذاته بدلا من شعوره بالضعف. ( آدم حاتم محمد، 2005، 25).

إلى جانب **إريكسون** نجد **روبرت هافجهرست** لقد أولى أهمية قصوى للعلاقة التي تربط حاجات الفرد بمتطلبات المجتمع في تحقيق مهمة النمو المحددة في كل مرحلة من مراحل النمو و إذا فشل الفرد في تحقيق هذه المهمة ينتج عن ذلك القلق و عدم القدرة على التكيف الذي ينعكس سلبا على نظرة المجتمع الموجهة للفرد ذاته، و يعتبر هذا الأخير أن مهام النمو تتحدد بثلاثة مصادر وهي : النضج الجسدي ، توقعات الثقافة ، و طموحات الفرد.

و قد قسم **روبرت هافجهرست** مهام النمو في مرحلة المراهقة إلى مهام مرحلة المراهقة المبكرة، و مهام مرحلة المراهقة المتأخرة كما يلي: ( رغدة الشريم، 2009، 59– 60).

**أولا – مهام مرحلة المراهقة المبكرة: وتتمثل في:**

أ– تحقيق علاقات جيدة مع الرفاق من نفس العمر، و كلا الجنسين.

ب- اكتساب دور اجتماعي ذكري أو أنثوي، بناء على المعطيات البيولوجية و الثقافية في تحديد الجنس.

ج- تقبل المراهق لمظهره الجسدي و استخدام الجسم بفعالية هذا ما يعكس تقبل صورة الجسد.

د- تحقيق الاستقلالية الانفعالية عن الوالدين و الراشدين الآخرين، و تحمله لمسؤولية أفعاله.

**ثانيا – مهام مرحلة المراهقة المتأخرة: وتتمثل في:**

أ- الإعداد للزواج و الحياة الأسرية، هذا ما يعكس القدرة على دمج مشاعر الحب و الرغبة الجنسية.

ب- الإعداد للمهنة و الاستقلالية المالية.

ج- اكتساب قيم أخلاقية و مبادئ ثابتة تعكس نمو الفكر الديني.

د- الرغبة في اكتساب سلوك اجتماعي يتسم بالمسؤولية من خلال الحصول على مكانة و دور في المجتمع.

**8 : 3- المراهقة من وجهة نظر المدرسة السلوكية:**

يجمع العلماء السلوكيون على أهمية التعلم والبيئة الاجتماعية في نمو الإنسان، وترى المدرسة السلوكية أن معظم سلوك المراهق متعلم، وتتجاهل نظريات التعلم العوامل البيولوجية و الهرمونات والمفاهيم العقلية كالعقل والذات، وفي تفسيرها للسلوك تركز على كيف تشكل البيئة السلوك بدلا من المشاعر والقدرات العقلية.

وقد أكد **باندورا** على أهمية الكفاءة الذاتية لدى الشباب، وأنهم قادرون على حل مشكلاتهم والتعاطي مع انفعالاتهم، أما **سكينر** فإنه أكد على أهمية التعزيز والعقاب في تشكيل سلوك المراهق . ورأى سكينر أيضا أن على المجتمع أن يهيئ للشباب الفرص كي يحصلوا على المعززات التي تساعدهم في التحصيل والسلوك الاجتماعي المقبول. ( منذر عبد الحميد الضامن، 2003، 196).

ويتضح من خلال استعراض النظريات التي تحدثت عن المراهقة أنها ركزت على عدة جوانب فالنظريات العقلية ركزت على التفكير والقدرات العقلية خلال مرحلة الطفولة والمراهقة، في حين ركزت النظريات التحليلية على الجانب الجنسي والتوتر الذي يقود إلى الصراع داخل الأسرة

وانعكاس ذلك على سلوك المراهق وكفاءته الذاتية، بينما ركزت النظريات النفس اجتماعية على الجوانب الاجتماعية في النمو وخاصة العلاقات بين أفراد الأسرة والأصدقاء و رأوا أن نمو المراهق يمكن فهمه من خلال التحديات التي يواجهها من أجل الحصول على الهوية واكتساب القيم الشخصية.

و معظم النظريات التي تتحدث عن نمو المراهقين تعترف بوجود أشياء متشابهة وأخرى مختلفة بين المراهقين، إلا أن هناك عوامل كثيرة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مثل الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والاختلافات الثقافية، كما أكدت النظريات على الدور الذي يلعبه الأشخاص المهمين في حياة المراهق.

**8 : 4- المراهقة من وجهة نظر المدرسة المعرفية:**

غير هذا الاتجاه التصور المتسلط حول اللاشعور إلى إعطاء الأهمية المطلقة للأفكار الشعورية و القدرات الذهنية التي تمر عبر مراحل نمو متعددة ، بتأثير المؤسسات الاجتماعية المتزامن مع نضج الجهاز العصبي و الدماغ.

و مرحلة المراهقة عند **جان بياجي** تتميز بخاصية التجريد، والميل نحو العمليات المنطقية والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس العياني، ويعني هذا أن الذكاء المنطقي والرياضي عند المراهق ينتقل من مرحلة العمليات المشخصة نحو البناء الصوري المنطقي أو ينتقل من الطابع الحسي نحو الطابع الرمزي المجرد، ويعود ذلك إلى السيرورة الطبيعية للنمو الذهني والمعرفي الذي يتماثل بنيويا مع النمو البيولوجي، وتطور المحيط والبيئة وبتعبير آخر، يتطور الذكاء عند المراهق باستخدام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي.

أضف إلى ذلك أن الفرد في هذه المرحلة يكتسب آليات الاستدلال والبرهنة والافتراض و الاستقراء والاستنباط، ويحل الوضعيات الرياضية والمنطقية المعقدة، ويميل إلى التفكير الفلسفي و النسقي، ويجعل هذا كله في توازن تام مع الطبيعة أو البيئة التي تحيط به مستخدما في ذلك مجموعة من العمليات، مثل :التكيف، والتأقلم، والمماثلة، والاستيعاب والتوافق والمواءمة، والانسجام...

وفي هذا الصدد رأى **جان بياجي** أن جميع الكائنات الحية لديها قابلية فطرية لإيجاد علاقة توافق أو تكيف مع البيئة من خلال ما يسمى **بالتوازن**، وهذا التوازن هو القابلية الفطرية لتهيئة قدرات الفرد وخبراته لتحقيق أكبر قدر ممكن من **التكيف**، ويمكن تعريف التوازن بأنه نجاح الفرد في توظيف إمكاناته مع متطلبات البيئة حوله، وتسمى عملية الاستجابة للبيئة طبقا للبناء المعرفي للفرد بعملية **التمثيل**، والتي تعتمد على نوع التفاعل بين البنية المعرفية والبيئة الطبيعية، والبنية المعرفية الماثلة في أي لحظة إنما تشمل ما أمكن للكائن الحي **استيعابه** وتمثله ومن الواضح أنه إذا كان التمثيل هو العملية المعرفية الوحيدة فلن يكون هناك نمو عقلي، حيث إن الفرد سوف يعتمد في تمثيل خبراته على الإطار المحدد لما هو ماثل في بنيته المعرفية، لذا فإن العملية الثانية تسمى **المواءمة**، والموائمة هي العملية التي بواسطتها تتكيف أو تتعدل البنية المعرفية ويحدث من خلالها النمو المعرفي، أي أن عملية التمثيل تسمح للكائن الحي ليستجيب للموقف الراهن في ضوء المعرفة أو الخبرات السابقة لديه .وبسبب الخصائص الفريدة التي لا يمكن الاستجابة لها فيضوي المعرفة السابقة وحدها، فإنه يمكن القول بأن هذه الخبرات الجديدة للفرد تسبب اضطرابا أو عدم توازن في بنائه المعرفي في بادئ الأمر ثم لا تلبث أن تنسجم وتتزن مع البناء المعرفي، وبما أن التوازن حاجة فطرية، فإن البنية المعرفية تتغير لكي تتواءم مع خصائص الخبرات الجديدة أو المواقف الجديدة، وبالتالي يحدث **الاتزان المعرفي** وهذا التناقض التدريجي في الاعتماد على البيئة الطبيعية والزيادة في استخدام القدرات أو البناء المعرفي هو ما يسمى بالاستدخال، ومع استدخال قدر أكبر من الخبرات، يصبح التفكير أداة للتكيف مع البيئة. ( فتحي مصطفى الزيات، 1995، 185- 188).

وأضف إلى هذا أن **جان بياجيه** حدد أربعة مراحل نفسية وتربوية هي : المرحلة الحسية الحركية، وتمتد من لحظة الميلاد حتى السنة الثانية، ومرحلة ما قبل العمليات، وتبتدئ من السنة الثانية حتى السنة السابعة، ومرحلة العمليات المادية أو الحسية، وتبتدئ من السنة السابعة حتى السنة الحادية عشرة، ومرحلة التفكير المجرد، وتبتدئ من السنة الثانية عشرة إلى بداية فترة المراهقة، ويعني هذا أن الفرد في تعلمه ونموه العقلي والجسدي، ينتقل من المستوى المحسوس إلى المستوى المجرد، وإذا كان الفرد ميالا في تعلمه إلى ما هو حسي وحركي ومشخص ومجسد، فإن

الفرد في فترة المراهقة يميل إلى التجريد والخيال والإبداع والابتكار، ويعني هذا أن السيكولوجيا التكوينية قد قاربت فترة المراهقة من منظور عقلي وذهني ومعرفي، وركزت كثيرا على السيرورة النمائية الذكائية والعقلية وبذلك كانت من المدارس الأولى التي مهدت للسيكولوجيا المعرفية في منتصف القرن العشرين. ( جميل حمداوي، 1997، 30).

**8 : 5- المراهقة من وجهة نظر نظرية المجال:**

إن من رواد هذه النظرية **كورت ليفين**، مع العلم أن نظرية المجال ليست نظرية خاصة بالتعلم فحسب أو بعلم النفس وحده، وإنما هي نظرية عامة ترتبط بأكثر من فرع من فروع العلم والفلسفة وعلوم الاجتماع وغيرها، وترتبط هذه العلوم كلها بحقائق الكون ونظامه العام، ونظرية المجال اهتمت بدراسة سلوك الفرد على أساس أنه محصلة عدد كبير من العوامل والقوى، والفروض التي أقام كورت ليفين عليها نظريته هي: ( سامي محمد ملحم، 2004 ، 345).

أ- أن جميع الحوادث والمعارف في هذا الكون تحدث دائما في مجال معين.

ب- كل مجال له خصائص وتركيب خاص تفسر الحوادث المحلية في نطاقه.

ج- خصائص أي عنصر من عناصر مجال معين ترجع إلى قوى المجال المؤثرة عليها.

د- الحاضر أهم في الواقع من الماضي والمستقبل، حيث أن تجارب الماضي وخبراته تؤثر في الموقف الحاضر على صورة تذكر والتذكر والاسترجاع بدوره يتأثر بحالة الفرد الحالية وقت التذكر.

هـ- المجال الحيوي للفرد نتيجة تفاعل قوى ناتجة من طبيعة تركيب الموقف نفسه وتنظيم ما به من علاقات ثم القوى الدافعة عند الفرد التي تتمثل في حاجاته وميوله واتجاهاته وقيمه.

ولقد جاءت هذه النظرية كمحاولة للتوفيق بين التفسيرات النفسية المتطرفة والتفسيرات الاجتماعية الحضارية، حيث ركزت على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك كما ركزت بصفة عامة على عامل الصراع أثناء الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ومن مجال معروف إلى مجال مجهول وتصور المراهقة على أنها:

أ- فترة تغير في الانتماء إلى الجماعة حيث يرتبط بقيم وعادات جديدة تمثلها الجماعة التي ينتمي إليها مجددا (غير جماعة الأطفال التي ينتمي إليها).

ب- إن الانتقال من جماعة الأطفال إلى جماعة الراشدين في الانتماء هو انتقال من وضع معروف إلى وضع مجهول بالنسبة للمراهق بحيث يصعب على المراهق التحرك نحو هدفه بوضوح.

ج- إن التغيرات الفيزيولوجية والجسمية التي تحدث للمراهق أثناء هذه الفترة تجعله يركز اهتمامه حول مراقبة نفسه ساحبا انتباهه من العالم الخارجي له.

د- في أثناء هذه المرحلة تظهر اهتمامات ورغبات، وأهداف جديدة لدى المراهق تحدث خلالها التغيرات العقلية والانفعالية والاجتماعية، ولكن قد لا يستطيع تحقيقها كلها، هذا ما يولد لديه بعض التعقيدات ينتج عنها القلق والتوتر وبروز المشكلات فيختلط عنده الواقع بالخيال.

**8 : 6- المراهقة من وجهة نظر النظرية الاجتماعية الأنثروبولوجية:**

ركزت هذه النظرية على المحددات الخارجية للسلوك " المحددات الاجتماعية والثقافية والقيم المكتسبة"، وقد تزعم هذه النظرية **روث بندكت و مرجريت ميد.** ( محمود عطا حسين عقل، 1997، 321). فالأنماط الخاصة بالسلوك تختلف باختلاف البيئات الاجتماعية والثقافات حيث ظهرت أهمية البيئة والثقافة في تنويع دوافع السلوك التي تم تحديدها بيولوجيا في ميدان الدراسات الأنثربولوجية فالدراسات التي قامت بها **مرجريت ميد** 1925 على قبائل الساموا أوضحت أن المشكلات التي تواجه المراهقين تختلف من ثقافة إلى أخرى، لذلك لا بد من التفكير بمشكلات المراهق على ضوء بيئته الاجتماعية والثقافية. ( عبد الباسط محمد حسين وآخرون 1982، 126).

و أقرت **ميد** بمدى أهمية الحياة الاجتماعية والبيئة الثقافية في تفسير الظواهر فقالت: " قلق المراهقين و اضطرابهم فكرة ليست قاطعة و نهائية، و لا تفسر سلوك المراهقين في كل المجتمعات". ( محمد مرسي أبو بكر مرسي ،2002 ، 32). و هذا يعني أن أزمة المراهقة في نظرها لا ترجع إلى الفرد ذاته و إنما إلى المجتمع الذي يعيش فيه المراهق من خلال استجابته لمجموع التغيرات التي تظهر عليه و ضغط مرحلة المراهقة بالنسبة إلى **ميد** ليس حتمي و إنما يرجع إلى ما تفرضه الحضارة و الثقافة في تفسير هذه الفترة الانتقالية و مشاكل المراهقين ترجع

إلى وجود معايير متصارعة و قيم ثقافية متعارضة تؤثر في خيارات المراهق، و من ثم فخبرته تتغير بتغير المناخ الثقافي.

وذهب **دولار ودافيز** إلى أن الظروف الأسرية التي يعيش فيها الطفل أثناء البلوغ تؤثر في نموه الانفعالي وتسبب له الاضطرابات والقلق أكثر من عمليات البلوغ الجنسي والجسمي فالمراهقة ليست فترة تأزم واضطراب لكل المراهقين، فالمراهق لا يتأزم إلا إذا وجد نفسه في بيئة كلها قيود و إحباطات، وشعر بالعجز عن مواجهتها والتغلب عليها . ( أحمد حسين عسيري، 1993، 31).

فالنظرية الاجتماعية الأنتروبولوجية رأت أن المراهقة مرحلة نمو عادية وليست بالضرورة أزمة في كل المجتمعات، وأن المراهقين في سلوكهم وتصرفاتهم ومشكلاتهم يعكسون أثر البيئة الاجتماعية التي نشأوا فيها، كما أن المراهقة ليست لها نمط عام، بل قد تتخذ أنماطا متعددة تختلف باختلاف البيئة المحيطة بالمراهق.

**9/ علاقة المراهق المتمدرس بالأسرة و الأستاذ فيما يخص الطمأنينة النفسية:**

**9 : 1- بالأسرة :**

تكون العلاقة بين المراهق المتمدرس وأسرته أكثر توترًا خلال مرحلة المراهقة ويشكو المراهقون من عدم التواصل مع الآباء، وبأنهم لا يجلسون معهم فترة طويلة مما يعزز عندهم مشاعر الانفصال عن الأسرة والعيش باستقلالية مما يجعل الآباء ينعتونهم بالعصيان وعدم الطاعة، وتبرز المشكلة حسب عبد الغاني حينما يحد الوالدان في إعطاء المجال لأبنائهم كي يحلوا مشاكلهم ويتخذوا قراراتهم، ولعل السيطرة وعدم الاستقرار في المعاملة من جانب الوالدين تؤدي إلي الضعف المدرسي وتدني مفهوم الذات، والسلوك السيئ و عدم الراحة النفسية، فالحياة الأسرية تشكل الحياة الاجتماعية للمراهق بغض النظر إلى وضع الأسرة الاقتصادي أو الاجتماعي، وكلما كان محيط الأسرة مشجعًا للمراهق المتمدرس ومعززا له، كلما كان نموه في الجوانب السابقة الذكر أفضل وأكثر استقلالا، ومما لاشك فيه أن تكيف المراهق المتمدرس يعتمد على طبيعة العلاقة مع الأسرة خلال مرحلة الطفولة والمراهقة فالمراهقون الذين يترعرعون مع عائلات مفككة يعانون من مشكلات اجتماعية وانفعالية. (منذر عبد الحميد الضامن، 2003، 184).

**9 : 2- بالأستاذ:**

تعتبر العلاقة الإيجابية بين الأستاذ و تلاميذه المراهقين من المكونات الرئيسية في أي نظام فعال داخل القسم، و يدرك الأساتذة الفعالون أن الخطوة الأولى نحو تحقيق فعالية العملية التعليمية تتمثل في بناء مناخ إيجابي داع ، و أن مهام الأستاذ بناء بيئة ملائمة لعملية التعلم تدعم أهدافها ولأنه لا يوجد شيء ضمن هذه البيئة أكثر أهمية من المناخ الذي يسود داخل القسم و القائم على الثقة و الاحترام المتبادل.

إضافة إلى ذلك تعتبر طبيعة العلاقة التي تربط الأستاذ و تلاميذه المراهقين حسب رمزي من العوامل الهامة التي تحدد مدى إشباع التلاميذ لحاجاتهم الشخصية و شعورهم بالطمأنينة النفسية داخل القسم، و كلنا يعرف أن التلاميذ يقضون ثلث ساعات استيقاظهم اليومي منذ سن السادسة حتى الثامنة عشرة مع الأساتذة، و لأن الأساتذة هم المسؤولون عن تقييم أداء التلاميذ و تحديد شكل الحياة في القسم فإنهم يمثلون شخصيات مهمة ذات تأثير مباشر على حياة التلاميذ و نموهم و شعورهم بالطمأنينة النفسية، و من الضروري للأستاذ حتى يكون ناجحا أن يفهم الآثار التي يمكن له أن يتركها على تلاميذه المراهقين خاصة و أن يوظف هذا ليترك آثارا إيجابية مرضية.( رمزي فتحي هارون، 2003، 270).

فحسن معاملة الأستاذ لتلاميذه المراهقين و اهتمامه بهم، و من تحضيره للدروس و حسن طريقته و تصحيحه للفروض، هذه الطريقة تضمن له حب تلاميذه، و قد يكون ذلك سببا يدفع التلميذ المراهق إلى حب المادة الدراسية، فكل هذا لا يتجلى إلا من خلال تكوين جيد للأساتذة.

إن العلاقة بين الأستاذ و تلاميذه حسب رابح تلعب دورا هاما و أساسيا في بناء شخصياتهم لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله و مدى تحقيق للطمأنينة النفسية لدى التلاميذ المراهقين. ( رابح تركي، 1990 ،422 ).

و تؤثر علاقة الأستاذ الإيجابية على تلاميذه المراهقين بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على اتجاهاتهم نحو الأستاذ و نحو المدرسة بشكل عام، فالعلاقة الإيجابية مع الأستاذ

تساهم في تشكيل اتجاهات التلاميذ المراهقين الإيجابية نحو المدرسة و تزيد من احتمالات تعاونهم مع الأستاذ و إتباعهم للتعليمات المدرسية و هذا ما يشعرهم بالأمن و الطمأنينة النفسية.

فالعلاقة بين الأستاذ و تلاميذه المراهقين حسب مصطفى ليست أمرا بسيطا كما يتصور البعض، إذ يحددها و يتدخل فيها مجموعة من العوامل المعقدة فقد يتأثر في علاقتهم بالمدرسة بعلاقتهم مع أوليائهم، بمعنى أن العلاقة التي تربطهم بآبائهم إذا كانت علاقة احترام فإنهم يحترموا الأستاذ، و إذا كانت علاقتهم سيئة فإنهم يسيئوا إلى الأستاذ لأن ذلك لا يشعرهم بالاستقرار و الراحة النفسية. ( مصطفى غالب، 1982 ،102).

إن التطبيق الفعلي للعلاقات التربوية يتطلب من الأستاذ حسب رمزي فهم حقيقي لذات التلميذ المراهق و ذلك بفهم دوافعه و ميولاته بتفاعله مع الآخر ين، فمن المفيد للأستاذ أن يقيم أسلوبه في التعامل مع التلاميذ و أن يحصل على معلومات لتحسين علاقته معهم و فهم كيفية تأثير هذه الاتجاهات على الطريقة التي يعامل بها التلاميذ المراهقين من أجل البعث في أنفسهم الراحة و الاطمئنان النفسي لمواصلة دروسهم على أكمل وجه.( رمزي فتحي هارون،2003 274-273 ).

و في هذا الصدد ذكر **خالد بن محمد** عشر خطوات للأستاذ من أجل كسب المراهق المتمدرس و التي تتمثل في الخطوات التالية:

1- الابتسامة والبشاشة والبعد عن العبوس وتقطيب الجبين، والإكثار من السلام على التلاميذ، قال رسول الله : << **أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم، أفشوا السلام بينكم>>**. رواه مسلم.

2- التواضع والنزول إلى مستوى التلاميذ والتشاور معهم بدون تعسف، وتذكر أن الله سيرفع مقامك.

3- لا تبالغ في التأنيب ولا تكثر اللوم والعقاب .

4- لا تسخر منهم أو تحتقرهم وجرب النصيحة الفردية معهم.

5- أكثر من الثواب والثناء و المديح واستمر في التشجيع.

6- اعف عن المخطئ و عالج الخطأ باعتدال.

7- أعدل بين تلاميذك ولا تظهر لبعضهم ميلا دون بعض أو تهضم حق أحد منهم.

8- لا تكثر عليهم التكاليف المنزلية و الواجبات ، وتذكر أن عندهم مواد أخرى غير مادتك وهم مطالبون بها كما يُطالبون بمادتك.

9- لا تضع نفسك في مواضع التهم ولا تستخدم تلاميذك في أمورك الشخصية وكن قدوة لهم.

10- نوع أساليب وطرق تدريسك وأدخل عليهم الدعابة والمرح من غير إفراط وكن قويا في مادتك العلمية. ( خالد بن محمد الشهري، 2011، 28).

انطلاقا مما سبق يمكن القول أنه ليس من الصعب كسب ثقة التلاميذ المراهقين، فقط على الأستاذ أن يكون بارعا و فنانا في أساليبه التي يختارها من أجل التعامل معهم، و أن يكون عارفا لمختلف الخصائص النفسية و العقلية و الانفعالية التي تميزهم عن غيرهم من التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية الأخرى، و بذلك يكون معهم علاقات جيدة مما يجعلهم يشعرون بالطمأنينة النفسية و الراحة في دراستهم.

**10/ مشكلات المراهق المتمدرس:**

يعاني التلاميذ في مرحلة المراهقة من مشاكل و اضطرابات مختلفة يصعب عليهم مواجهتها و التغلب عليها لوحدهم، لأن كل مشكلة تكون على صلة بالمشاكل الأخرى التي تعمل ككل من أجل تحطيم هؤلاء المراهقين، لذا نجدهم في حاجة دائمة إلى الدعم سواء من طرف الأولياء أو الأساتذة ومن أهم هذه المشكلات نجد:

**10 : 1- المشكلات النفسية** : حيث يتعرض المراهق للاضطراب النفسي بسبب الدوافع النفسية المتضاربة التي لا يتم التناسق والتكامل بينها مما يسبب له مشاعر التناقض الوجداني أو ثنائية المشاعر التي تتلخص في التذبذب وعدم استقرار مشاعره، كأن يشعر بالانجذاب والنفور والحب والكره والرضا والسخط إزاء الموضوعات والمواقف. ( خليل ميخائيل معوض 1994، 370).

**10 : 2- المشكلات الأسرية** : حين يتعرض المراهق للمشكلات السابقة فإن الأسرة تعمل على مساعدته لتخطي الوضع، وفي أحيان أخرى قد لا تكون الأسرة واعية بهذا الدور أو أنها غير قادرة على تقديم المساعدة، إذ يعمل المراهق كي يبرهن على أنه قد أصبح راشدا قادرا على الاستقلالية وأنه لم يعد بحاجة إلى مساعدة الآخرين "فكل مساعدة منهم وخصوصا من الأهل يعتبرها تدخلا

في شؤونه الخاصة، فيصبح الأهل بخاصة أمام مأزق حقيقي، إذ كيف يمكنهم مساعدة أبنائهم إذا كانت المساعدة غير مقبولة؟ وكيف يمكن التواصل معهم إذا كانت كل التفاتة منهم تعتبر إهانة. ( عبد اللطيف معاليقي، 2004، 158).

**10 : 3- المشكلات المدرسية:** تمثل المدرسة المحيط الاجتماعي الخصب للتفاعل بين المراهقين للتنفيس عن ضغط السيطرة الوالدية، لكنها في نفس الوقت وجه آخر لصراع الأجيال بين الأساتذة والمدراء والقائمين على التربية والتعليم، وفي غالب الأحيان نجدهم يتعاملون بسلبية مع التمرد الطبيعي للمراهق لينتهي به الأمر إلى الإنذارات المتوالية، والتوبيخ المستمر، على مرأى زملائه وحتى الطرد والإقصاء ونظرا لحساسيته المتزايدة فإن تحصيله يرتبط مباشرة بالتحفيز والتشجيع فيكون التحصيل إيجابيا، وبالتحقير و الإهانة فيكون التحصيل مترديا خاصة إذا ربطنا ذلك بتزايد ميول المراهق إلى استقاء المعلومات من خارج المقرر المدرسي. ويمكن حصر أسباب مشكلات المراهقة في المدرسة فيما يلي: (فادية عمر الجولاني، 1999، 39).

أ- انعدام العلاقات الحميمة بين المراهق والأستاذ .

ب- مشاعر الخوف واتخاذ موقف الدفاع عن الذات .

ج- فقدان التوجيه السليم .

د- إحساس المراهق بنقص الكفاءة للتحصيل المناسب .

هـ- عدم الاستقرار الأسري .

و- ضعف ذكاء التلميذ .

ز- نقص النشاط الترويحي المنظم في المدرسة.

**خلاصة:**

يمكن القول أن المراهق المتمدرس يعيش فترة حرجة مليئة بالتغيرات الجسدية و النفسية و الفكرية و الاجتماعية و التفاعلات المختلفة التي لم يكن مهيأ لها، و بحكم قلة خبرته لحل مشكلاته و مواجهتها، فإنه يعيش أزمات نفسية و صراع و قلق دائم ، مما تؤثر على توافقه الشخصي و الاجتماعي و خاصة الدراسي، و لذا وجب على الآباء والأساتذة خاصة فهم هذه الفترة الصعبة من حيث التربية و أسلوب التعامل و الإشراف حتى يتيحوا له الفرصة الكافية للتعبير عن نفسه، وإمكاناته و قدراته لتحقيق نوع من الطمأنينة النفسية و الاستقرار، و إذا لم يتوفر ذلك فيؤدي به إلى عدم الراحة النفسية، و بالتالي سوء التوافق الدراسي وتأخره أو رسوبه مما ينقص لديه الثقة بالنفس.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني.

تمهيد:

1/ التذكير بالفرضيات.

2/ الدراسة الاستطلاعية .

3/ الدراسة الأساسية.

3-1 منهج الدراسة.

3-2 مكان إجراء الدراسة.

3-3 مجتمع الدراسة.

3-4 عينة الدراسة و مواصفاتها .

3-5 أدوات جمع البيانات.

4/ الأدوات الإحصائية المستخدمة.

**تمهيد:**

يرتكز موضوع هذه الدراسة على دراسة العلاقة بين الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، و بعد التطرق إلى الفصول المتعلقة بمتغيراته سوف يتطرق إلى جانبه التطبيقي والذي هو أساس وعماد كل بحث علمي، كونه يعتمد على بعض التقنيات والأدوات والمقاييس التي تبين مدى صحة النتائج المتحصل عليها، كما أن هذا الجانب من البحث يهدف إلى الإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث، ومنه التحقق من مدى صحة فرضيات البحث، وهو الأمر الذي يساعد على تحليل ومناقشة النتائج المحصل عليها و تفسيرها.

**1/ التذكير بالفرضيات:**

**1- الفرضية الأساسية الأولى:** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

- وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

**1:1- الفرضية الجزئية الأولى:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**2:1- الفرضية الجزئية الثانية:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**3:1- الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**2- الفرضية الأساسية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

- وتتفرع عنها الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

**1:2- الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس.

**2:2- الفرضية الجزئية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المتمدرسين في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

**2/ الدراسة الاستطلاعية:**

تعد الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالتقرب من ميدان البحث، و التعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة، كما تساعده على ضبط متغيرات بحثه و تقنين أدوات جمع البيانات، حيث عرفها " **طلعت** " على أنها << تلك الدراسات التي تتعرض لموضوعات جديدة لم يتطرق لها الباحثون من قبل، وتهدف إلى صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا للبحث بحثا متعمقا في دراسات تالية، كما أنها تهدف إلى تقرير خصائص ظاهرة أو موقف معين تغلب عليه صفة التحديد. لذا تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة في البحوث العلمية، فهي صورة مصغرة للبحث تساعد على اكتشاف طريقة البحث>>. ( طلعت إبراهيم لطفي، 1995، 28).

2: 1 – **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** تتمثل أهداف الدراسة الاستطلاعية في:

أ- التعرف على ميدان البحث.

ب- معرفة مدى تقبل واستجابة أفراد العينة للموضوع.

ج- تحديد إشكالية البحث وفروضه.

د- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

هـ- معرفة صعوبات البحث قصد التقليل منها.

و لإجراء هذه الدراسة تم التوجه إلى بعض ثانويات مدينة بوسعادة ( ثانوية جمال عبد الناصر بالهامل، ثانوية محمد الشريف بن الشبيرة و ثانوية محمد بوضياف ببوسعادة) من أجل التأكد من عينة البحث، إضافة إلى ذلك التأكد من صلاحية المقياسين المراد تطبيقهما من حيث وضوح تعليماتهما و بنودهما، و اللذان طبقا على عينة من المراهقين المتمدرسين في تلك الثانويات، وبالتالي تم التأكد من صدقهما و ثباتهما في البيئة الجزائرية، حيث المقياس الأول يقيس مدى أداء الأستاذ للأدوار المنوطة به تجاه تلاميذه من وجهة نظر هذا الأخير، أما المقياس الثاني يقيس مدى شعور هؤلاء التلاميذ بالطمأنينة النفسية تجاه ذلك.

**2: 2- عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 60 تلميذا و تلميذة من الثانويات المذكورة سابقا للسنة الدراسية 2017- 2018، و قد اختيرت عشوائيا، و الجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم ( 02 ):** يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة التعليمية و الجنس.

| المؤسسة التعليمية | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | الذكور | الإناث | |
| ثانوية جمال عبد الناصر | 10 | 9 | 19 |
| ثانوية محمد الشريف بن شبيرة | 12 | 8 | 20 |
| ثانوية محمد بوضياف | 11 | 10 | 21 |
| المجموع | 33 | 27 | 60 |

بالنظر إلى الجدول السابق يلاحظ أن عدد الذكور بلغ 33 تلميذا، في حين عدد الإناث بلغ 27 تلميذة من مختلف الثانويات الثلاثة، حيث عدد الذكور أكبر من عدد الإناث في عينة الدراسة الاستطلاعية.

**2: 3- أدوات الدراسة الاستطلاعية:**

تتمثل أدوات البحث في مقياسي أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية اللذان قدما للتلاميذ المراهقين المتمدرسين في المستويات المختلفة من المرحلة الثانوية للإجابة عن مختلف بنودهما و هما كما يلي:

**2 : 3: 1- مقياس أدوار الأستاذ:**

أعدت المقياس الباحثة " **بشرى حسين علي نصيف الجميلي**" عام **( 2007)** و طبق على طلبة الصف الخامس الإعدادي و الذين بلغ عددهم 400 طالب بمدارس بغداد، يتكون المقياس

من 75 بندا، علما أن المقياس يضم 6 أدوار مسلطة على المدرس وهي: دور خبير التدريس ويتكون من ( 13 ) بندا، ودور مثير الدافعية ويتكون من ( 12 ) بندا، و دور الإداري ويتكون من (10) بنود، و دور منظم البيئة المادية ويتكون من ( 11 ) بندا، و دور المرشد ويتكون من ( 10 ) بنود، ودور الضبط وحفظ النظام ويتكون من ( 10 ) بنود.

و وضعت خمسة بدائل للإجابة أمام كل بند من بنود الأداة للمجالات الستة وهي على التوالي ( دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً )، ووضعت درجات لتلك البدائل على التوالي ( 5، 4 3، 2، 1 ) على أن يختار الطالب بديلاً واحداً أمام كل بند. وبما أن عدد بنود أدوار المدرسين ( 75 ) بندا موزعة على ( 6 ) أدوار وهي: خبير التدريس ( 13 ) بندا، لذا فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص ( 65 ) وأقل درجة ( 13 ) بمتوسط نظري قدره ( 39 ) درجة. أما دور مثير الدافعية ( 12 ) بندا فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص ( 60 ) وأقل درجة ( 12 ) ، بمتوسط نظري قدره ( 36 ) درجة. أما دور الإداري ( 10 ) بنود فتكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص ( 50 ) وأقل درجة ( 10 ) بمتوسط نظري قدره ( 30 ). ودور منظم البيئة المادية ( 11 ) بندا فتكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص ( 55 ) وأقل درجة ( 11 ) بمتوسط نظري ( 33 ) درجة. بينما دور المرشد ( 10 ) فقرات وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص ( 50 ) وأقل درجة ( 10 ) بمتوسط نظري قدره ( 30 ) درجة. وأخيرا دور الضبط وحفظ النظام ( 10 ) بنود فإن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص ( 50 ) وأقل درجة ( 10 ) وبمتوسط نظري قدره ( 30 ) درجة.

و قد قامت الباحثة بالتحقق من صدق و ثبات المقياس كما يلي:

**أولا- الصدق:** اعتمدت على كل من صدق المحكمين الذين يتمثلون في خبراء في مجال العلوم التربوية و النفسية، حيث حذفت العبارات التي لم تنل موافقة المحكمين و هي ( 1- 3- 16- 24- 32- 36- 45- 61- 65)، و بالتالي أصبح عدد البنود 66 بعدما كانت 75 بندا. كما اعتمدت أيضا على التحليل الإحصائي للبنود و ذلك بحساب أولا القوة التمييزية للبنود على أسلوب المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية لكل دور على انفراد، وقد بلغ أفراد كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا ( 108 ) أفراد وتراوحت درجات المجموعة العليا لأداة قياس ( دور خبير التدريس ) ما بين ( 47 –62) درجة ، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين ( 13 – 31 ) درجة. أما ( دور مثير الدافعية ) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين ( 42 – 59 ) درجة بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين ( 12 – 29 ) درجة. أما ( دور الإداري

) فتراوحت درجات المجموعة العليا ما بين ( 38 – 47 ) درجة، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين ( 10 – 27 ) درجة. وفي ( دور منظم البيئة المادية ) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين ( 33 – 52 ) درجة، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين ( 11 – 23 ) درجة. وفي (دور المرشد ) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين ( 31 – 50 ) درجة بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين ( 10 – 19 ) درجة. أما ( دور الضبط وحفظ النظام ) فقد تراوحت درجات المجموعة العليا ما بين ( 33 – 50 ) درجة، بينما تراوحت درجات المجموعة الدنيا ما بين ( 10 – 25 ) درجة.

وقد طبقت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطي درجات كل من المجموعة العليا والدنيا في كل دور على انفراد، أشارت النتائج إلى أن جميع الفقرات في كل دور ذات دلالة إحصائية، إذ أن القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من الفقرات أكبر من القيمة التائية المجدولة ما عدا الفقرة ( 1 ) في دور ( خبير التدريس) لم تكن مميزة إحصائيا. و ثانيا اعتمدت على حساب الاتساق الداخلي للبنود، إذ تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند و الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ثم بين درجات كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس و تراوحت معاملات الارتباط ما بين ( 0,40) و ( 0,78) و هي دالة إحصائيا.

**ثانيا– الثبات:** اعتمدت على كل من التطبيق و إعادة التطبيق، حيث كان معامل الارتباط في دور خبير التدريس ( 0,69) و الخطأ المعياري له بلغ ( 3,14)، و في دور مثير الدافعية ( 0,86) و الخطأ المعياري له بلغ ( 2,76)، و في دور الإداري ( 0,63) و الخطأ المعياري له بلغ ( 2,32)، و في دور منظم البيئة المادية ( 0,63) و الخطأ المعياري له بلغ ( 2,76) و في دور المرشد ( 0,71) و الخطأ المعياري له بلغ ( 3,33)، و في دور الضبط و حفظ النظام ( 0,86) و الخطأ المعياري له بلغ ( 3,18).

كما استخدمت الباحثة مؤشرا أخر للثبات هو معادلة ألفا كرونباخ لأداة قياس أدوار المدرسين داخل الصف ( لكل دور على انفراد )، فقد بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لدور خبير التدريس ( 0.64 ) و الخطأ المعياري له بلغ ( 3,2)، و ( 0.65 ) لدور مثير الدافعية و الخطأ المعياري له بلغ ( 2,88) و( 0.60 ) لدور الإداري و الخطأ المعياري له بلغ ( 2,41)، و( 0.61 ) لدور منظم البيئة المادية و الخطأ المعياري له بلغ ( 2,83) و ( 0.65 ) لدور المرشد و الخطأ المعياري له بلغ ( 3,67)، وأخيراً بلغ معامل ثبات دور الضبط وحفظ النظام ( 0.62 )

و الخطأ المعياري له بلغ ( 3,47). ( أنظر الملحق رقم 01). ( بشرى حسين علي نصيف الجميلي، 2007، 242).

**2 : 3: 2- مقياس الطمأنينة النفسية:**

هذا المقياس مشتق من مقياس الأمن النفسي لإبراهيم ماسلو، ويهدف إلى قياس درجة الإحساس بالطمأنينة النفسية لدى الأفراد، و قد قام " **فهد بن عبد الله الدليم**" عام ( **1993**) بتقنينه على ( 4156) فردا من الذكور و الإناث في سبع و عشرين مدينة سعودية، و يتكون من ( 75) بندا في صورته الأولى، و وضع أربعة إجابات أمام كل بند و هي: ( دائما= 4، أحيانا = 3، نادرا = 2، أبدا = 1).

و قد قام الباحث " **فهد بن عبد الله الدليم**" بالتحقق من صدق و ثبات المقياس بطرق عدة و هي:

**أولا- الصدق:** اعتمد على كل من صدق المحكمين، الصدق العاملي، الصدق الذاتي الصدق الظاهري.

**ثانيا- الثبات:** اعتمد على حساب كل من ألفا كرونباخ في التطبيق الأول و الذي بلغ ( 0,96)، و في التطبيق الثاني بلغ ألفا كرونباخ( 0,95)، و قد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين و اتضح أن ثبات الإعادة بلغ ( 0,74) و هو معامل ثبات مقبول نسبيا. كما أنه بحساب معاملات الاتساق الداخلي تم حذف خمس عبارات من عبارات المقياس الأصلية وهي البنود 3-7- 33- 49- 75 لأن معاملات ارتباطها لم تكن دالة إحصائياً، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ( 70) بندا. ( أنظر الملحق رقم 04). ( فهد بن عبد الله الدليم، 2003، 11).

**2: 4- البعد المكاني والزماني للدراسة الاستطلاعية:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في كل من ثانوية جمال عبد الناصر بالهامل و ثانوية محمد الشريف بن شبيرة، و ثانوية محمد بوضياف ببوسعادة في الفترة ما بين 18 فيفري إلى غاية 16 مارس 2018.

**2: 5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:** انتهت الدراسة الاستطلاعية إلى مجموعة من النتائج بعد توزيع المقياسين على التلاميذ المراهقين المتمدرسين في المستويات المختلفة من المرحلة الثانوية

للإجابة عن مختلف بنودهما، مع العلم أنهما طبقا مرة و أعيد تطبيقهما مرة ثانية بعد أسبوعين على نفس العينة من أجل التأكد من ثباتهما و صدقهما من الناحية السيكومترية كما يلي: ثانوية جمال عبد الناصر طبقا يوم 18 فيفري و أعيد تطبيقهما يوم 04 مارس، ثانوية محمد الشريف بن شبيرة طبقا يوم 19 فيفري و أعيد تطبيقهما يوم 05 مارس، ثانوية محمد بوضياف طبقا يوم 20 فيفري و أعيد تطبيقهما يوم 06 مارس 2018، و كانت نتائج التطبيقين كما يلي:

**2 : 5: 1- صدق و ثبات مقياس أدوار الأستاذ:**

**- صدق مقياس أدوار الأستاذ:**

- **الصدق الظاهري:** أبان **سعد عبد الرحمن** ( 1982، 226) أن الصدق الظاهري يعني ملاءمة المقياس، وأنه يقيس فعلا ما وضع لقياسه، لذلك قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي التخصص في مجال علم النفس و التربية ( أنظر الملحق رقم 06) لغرض فحص العبارات وتحديد مدى ملاءمتها للدراسة، و ذلك بعد تكييفه إلى البيئة الجزائرية و كان المقياس في الأصل يتكون من 75 بندا مقسم إلى 6 أبعاد، و في هذه الدراسة استغلت الباحثة 3 أبعاد من أصل 6 أبعاد، و تمثلت الأبعاد المركز عليها في هذه الدراسة في: بعد دور خبير التدريس ويتكون من ( 13 ) بندا، و بعد دور مثير الدافعية ويتكون من ( 12 ) بندا وبعد دور الضبط وحفظ النظام ويتكون من (10 ) بنود، و تم استبعاد الأبعاد الثلاثة المتمثلة في: بعد دور منظم البيئة المادية ( 11) بندا، بعد دور الإداري ( 10) بنود و بعد دور المرشد ( 10) بنود، وتم اختيار الأبعاد الثلاثة ( دور خبير التدريس، دور مثير الدافعية، دور الضبط وحفظ النظام) كونها توضح و تبين العلاقة المباشرة بين الأستاذ و تلاميذه، وهو ما يخدم موضوع الدراسة الذي هو الأستاذ و علاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية و بذلك تكون المقياس من 35 بندا، التي تم عرضها على مجموعة من المحكمين العاملين في قسم علم النفس و علوم التربية، و وافقوا على أغلب البنود، و بهذا يعتبر المقياس ذات صدق مقبول نسبيا. و الجدول التالي يوضح أبعاد مقياس أدوار الأستاذ المطبقة في الدراسة الاستطلاعية:

**جدول رقم (03):** يبين أبعاد مقياس أدوار الأستاذ المطبق في الدراسة الاستطلاعية.

| أبعاد مقياس أدوار الأستاذ | عدد البنود | رقم البنود |
|---|---|---|
| دور خبير التدريس | 13 | 1- 13 |
| دور مثير الدافعية | 12 | 14- 25 |
| دور الضبط و حفظ النظام | 10 | 26- 35 |
| المجموع | 35 | |

- **الصدق التكويني:** أوضح سعد عبد الرحمن ( 1982، 207) أن الاتساق الداخلي يعتمد على مدى ارتباط الوحدات أو البنود مع بعضها البعض داخل الاختبار و كذلك ارتباط كل بند أو وحدة مع الدرجة الكلية للمقياس، فكلما كانت البنود متجانسة فيما تقيس كان الاتساق عاليا فيما بينها والعكس صحيح. و لمعرفة الاتساق الداخلي لبنود أبعاد مقياس الأستاذ، قامت الباحثة بحساب صدق المقياس عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

- **حساب معامل ارتباط بنود البعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:** حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

**أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين بنود بعد (دور الأستاذ كخبير التدريس) مع الدرجة الكلية للبعد:**

**جدول رقم (04):** مصفوفة ارتباطات بنود بعد دور الأستاذ كخبير التدريس مع الدرجة الكلية للبعد.

| | | الدرجة الكلية **المحور** | | | الدرجة الكلية المحور |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **معامل الارتباط** | ,615** | 8 | **معامل الارتباط** | ,502** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 2 | **معامل الارتباط** | ,652** | 9 | **معامل الارتباط** | ,483** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | معامل الارتباط | ,601** | 10 | معامل الارتباط | ,625** |
| | مستوى الدلالة | ,000 | | مستوى الدلالة | ,000 |
| | حجم العينة | 60 | | حجم العينة | 60 |
| 4 | معامل الارتباط | ,456** | 11 | معامل الارتباط | ,580** |
| | مستوى الدلالة | ,000 | | مستوى الدلالة | ,000 |
| | حجم العينة | 60 | | حجم العينة | 60 |
| 5 | معامل الارتباط | ,633** | 12 | معامل الارتباط | ,684** |
| | مستوى الدلالة | ,000 | | مستوى الدلالة | ,000 |
| | حجم العينة | 60 | | حجم العينة | 60 |
| 6 | معامل الارتباط | ,577** | 13 | معامل الارتباط | ,686** |
| | مستوى الدلالة | ,000 | | مستوى الدلالة | ,000 |
| | حجم العينة | 60 | | حجم العينة | 60 |
| 7 | معامل الارتباط | ,500** | *الارتباط دال عند (0.05) **الارتباط دال عند (0.01) | | |
| | مستوى الدلالة | ,000 | | | |
| | حجم العينة | 60 | | | |

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط **لبنود** بعد **(دور الاستاذ كخبير التدريس)** والدرجة الكلية للبعد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين **(0,45)** و **(0,68)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للبعد الأول كمؤشر للصدق التكويني في قياس دور الأستاذ كخبير التدريس.

**ثانيا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين بنود بعد (دور الأستاذ كمثير الدافعية) مع الدرجة الكلية للبعد:**

**جدول رقم (05):** مصفوفة ارتباطات بنود بعد دور الأستاذ كمثير الدافعية مع الدرجة الكلية للبعد.

| | | الدرجة الكلية **المحور** | | | الدرجة الكلية المحور |
|---|---|---|---|---|---|
| 14 | **معامل الارتباط** | ,658** | | **معامل الارتباط** | ,703** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | **20** | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 15 | **معامل الارتباط** | ,588** | | **معامل الارتباط** | ,645** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | **21** | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 16 | **معامل الارتباط** | ,351** | | **معامل الارتباط** | ,554** |
| | **مستوى الدلالة** | ,006 | **22** | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 17 | **معامل الارتباط** | ,605** | | **معامل الارتباط** | ,559** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | **23** | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 18 | **معامل الارتباط** | ,595** | | **معامل الارتباط** | ,401** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | **24** | **مستوى الدلالة** | ,002 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 19 | **معامل الارتباط** | ,486** | | **معامل الارتباط** | ,582** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | **25** | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |

**الارتباط دال عند (0.05)**

****الارتباط دال عند (0.01)**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط **لبنود** بعد **(دور الأستاذ كمثير الدافعية)** والدرجة الكلية للمحور الثاني جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0,01) حيث تراوحت جميعها بين **(0,35)** و **(0,70)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للبعد الثاني كمؤشر للصدق التكويني في قياس دور الأستاذ كمثير للدافعية.**

**ثالثا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات بعد (دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام) مع الدرجة الكلية للبعد:**

**جدول رقم (06):** مصفوفة ارتباطات بنود بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام مع الدرجة الكلية للبعد.

| | | الدرجة الكلية **المحور** | | | الدرجة الكلية المحور |
|---|---|---|---|---|---|
| 26 | **معامل الارتباط** | ,641** | **31** | **معامل الارتباط** | ,423** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,001 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 27 | **معامل الارتباط** | ,588** | **32** | **معامل الارتباط** | ,461** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 28 | **معامل الارتباط** | ,671** | **33** | **معامل الارتباط** | ,474** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 29 | **معامل الارتباط** | ,521** | **34** | **معامل الارتباط** | ,595** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |
| 30 | **معامل الارتباط** | ,511** | **35** | **معامل الارتباط** | ,607** |
| | **مستوى الدلالة** | ,000 | | **مستوى الدلالة** | ,000 |
| | **حجم العينة** | 60 | | **حجم العينة** | 60 |

*الارتباط دال عند (0.05)

**الارتباط دال عند (0.01)

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط **لبنود** بعد **(دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام)** والدرجة الكلية للبعد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0,01) حيث تراوحت جميعها بين **(0,42)** و **(0,67)**، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للبعد الثالث كمؤشر للصدق التكويني في قياس **دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام.**

– **حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:** والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

**جدول رقم (07):** يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس أدوار الأستاذ وأبعاده الفرعية.

| أبعاد المقياس والدرجة الكلية | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| دور الأستاذ كخبير التدريس | **0,855**** | **0,01** |
| دور الأستاذ كمثير الدافعية | **0,945**** | **0,01** |
| دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام | **0,809**** | **0,01** |

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس **أدوار الأستاذ** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **($\alpha$ =0,01)**، حيث بلغت قيمها على التوالي **(0,80/0,94/0,85)** وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق التكويني في قياس **أدوار الأستاذ.**

**– ثبات مقياس أدوار الأستاذ:** تم التأكد من ثبات مقياس **أدوار الأستاذ** بطريقتين:

– **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

**جدول رقم (08):** يوضح معامل ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس أدوار الأستاذ و الدرجة الكلية.

| أبعاد مقياس أدوار الأستاذ والدرجة الكلية | معامل ألفا كرونباخ | عدد العبارات |
|---|---|---|
| دور الأستاذ خبير التدريس | 0,746 | 13 |
| دور الأستاذ مثير الدافعية | 0.740 | 12 |
| دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام | 0,734 | 10 |
| الدرجة الكلية للمقياس | 0,853 | 35 |

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد **مقياس أدوار الأستاذ** بلغت على التوالي **(0,73/0,74/0,74)** بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس **أدوار الأستاذ** ككل **(0,85)** وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس **أدوار الأستاذ** يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- **التجزئة النصفية:** كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (09):** يوضح ثبات مقياس أدوار الأستاذ عن طريق التجزئة النصفية والتطبيق وإعادة التطبيق.

| **أبعاد مقياس أدوار الأستاذ** | **الارتباط بين النصفين** | **معامل سبيرمان براون** | التطبيق وإعادة التطبيق |
|---|---|---|---|
| **دور خبير التدريس** | 0,782** | 0,878 | 0,949** |
| **دور مثير الدافعية** | 0,670** | 0,802 | 0,987** |
| **دور الضبط وحفظ النظام** | 0,522** | 0,686 | 0,941** |
| **الدرجة الكلية** | 0,868** | 0,930 | 0,996** |

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي أبعاد مقياس **أدوار الأستاذ والدرجة الكلية للمقياس** قد بلغت بطريقة التجزئة النصفية على التوالي (0,78/0,67/0,52/0,86) مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبتعويضها في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس (الأبعاد والدرجة الكلية) على التوالي (0,87/0,80/0,68/0,93)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

**2 : 5: 2- صدق و ثبات مقياس الطمأنينة النفسية:**

**- صدق مقياس الطمأنينة النفسية:**

- **الصدق الظاهري:** تم عرض مقياس الطمأنينة النفسية على نفس مجموعة المحكمين العاملين في قسم علم النفس و علوم التربية( أنظر الملحق رقم 06)، لهدف تحكيم المقياس الذي يتكون في الأصل من 75 بندا، و بناء على أراء و ملاحظات المحكمين تم حذف البنود ذات الأرقام ( 3-5-7-33-37-49-54-58-62-75) لكونها لا تخدم موضوع الدراسة وأصبح المقياس يتكون من 65 بندا، و البنود المحذوفة يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (10):** البنود المحذوفة بناء على آراء السادة المحكمين.

| مقياس الطمأنينة النفسية | رقم البند ونصه | عدد البنود |
|---|---|---|
| البنود المحذوفة | 3- أفتقر إلى الثقة بالنفس. | 10 |
| | 5- أشعر غالبا أنني غير راض عن الدنيا. | |
| | 7- أحزن لفترة طويلة من المواقف التي أتعرض فيها للإهانة. | |
| | 33- أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري. | |
| | 37- أنظر إلى العامل البسيط على أن له مكان مناسب للحياة والعيش. | |
| | 49- أحسن التعامل مع الأولاد. | |
| | 54- أشعر الناس بالطمأنينة. | |
| | 58- طفولتي سعيدة. | |
| | 62- أسرتي سعيدة. | |
| | 75- أشعر أن الناس يعتقدون أني غير طبيعي. | |

و عملا أيضا بملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين تم دمج بعض البنود ذات الأرقام ( 2/1- 26/9- 36/18- 19/17- 51/32- 52/42- 41/7) من مقياس الطمأنينة النفسية و بالتالي أصبح المقياس يتكون من 58 بندا، و البنود المدمجة يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (11):** يبين التعديلات التي تمت على مستوى بعض بنود مقياس الطمأنينة النفسية.

| مقياس الطمأنينة النفسية | البنود و أرقامها | | عدد البنود |
|---|---|---|---|
| | قبل الدمج | بعد الدمج | |
| البنود المدمجة | 1- أحب عادة أن أكون بين الناس على أن أكون بمفردي.<br>2- وجودي بين الناس يشعرني بالارتياح. | 1- أحب التواجد بين الناس مما يشعرني بالارتياح. | 07 |
| | 9- أنا شخص أحب الآخرين.<br>26- يمكنني أن أثق في معظم الناس. | 9- أنا شخص أحب الآخرين و أثق فيهم. | |
| | 18- أغضب دائما بسهولة.<br>36- أنا شخصية كثيرة الشك. | 36- أنا كثير الشك و أغضب بسهولة. | |
| | 17- أنا متفائل بصفة عامة.<br>19- أنا شخص سعيد بصفة عامة. | 17- أنا متفائل وسعيد. | |
| | 32- أشعر بغير مزاجي بسهولة.<br>51- تجرح مشاعري بسهولة. | 51- تجرح مشاعري و يتغير مزاجي بسهولة. | |
| | 42- أشعر بأني شخص ناجح في الدراسة.<br>52- أشعر بالاستقرار في الدراسة. | 42- أشعر بأني شخص ناجح في الدراسة و مستقر فيها. | |
| | - أحزن لفترة طويلة من المواقف التي أتعرض فيها للإهانة.<br>41- أشعر بالحزن عندما أصاب بسوء. | 41- أشعر بالحزن عندما أهان أو أصاب بسوء. | |

وفي نفس الصدد بناء على آراء السادة المحكمين تم حذف البنود التي لها نفس المعنى و البنود المحذوفة يوضحها الجدول التالي:

**جدول رقم (12):** البنود المحذوفة التي لها نفس المعنى بناء على آراء السادة المحكمين.

| مقياس الطمأنينة النفسية | رقم البند و نصه | | عدد البنود |
|---|---|---|---|
| البنود التي لها نفس المعنى | 9- أنا شخص أحب الآخرين.<br>15- أشعر عادة بالحب نحو الآخرين. | حذف البند رقم 15 و الإبقاء على البند رقم 9. | 03 |
| | 20- أنا في العادة واثق من نفسي بدرجة كافية.<br>25- أثق بنفسي إلى درجة كافية. | حذف البند رقم 20 و الإبقاء على البند رقم 25. | |
| | 38- يتغير مزاجي بسهولة.<br>67- كثيرا ما يتحول مزاجي من السعادة الشديدة إلى حزن شديد. | حذف البند رقم 67 و الإبقاء على البند رقم 38. | |

و بعد إجراء التعديلات اللازمة حسب ما اقترحه أعضاء السادة المحكمين تم تطبيق مقياس الطمأنينة النفسية بـ 55 بندا على العينة الاستطلاعية.

- **الصدق الذاتي:** تم حساب هذا الصدق عن طريق الاتساق الداخلي للبنود بطريقة:

- **حساب معامل ارتباط بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس:** حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (13):** مصفوفة ارتباطات بنود مقياس الطمأنينة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس.

| | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ع1 | R | -,061 | ع 12 | R | -,128 | ع 23 | R | -,099 | ع 34 | R | ,573** | ع 45 | R | ,546** |
| | SIG | ,646 | | SIG | ,329 | | SIG | ,453 | | SIG | ,000 | | SIG | ,000 |
| | N | 60 | | N | 60 | | N | 60 | | N | 60 | | N | 60 |
| ع2 | R | ,553** | ع 13 | R | -,217 | ع 24 | R | ,403** | ع35 | R | ,546** | ع 46 | R | ,553** |
| | SIG | ,000 | | SIG | ,097 | | SIG | ,001 | | SIG | ,000 | | SIG | ,000 |
| | N | 60 | | N | 60 | | N | 60 | | N | 60 | | N | 60 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ,360** | R | ع 47 | ,553** | R | ع 36 | ,266* | R | ع 25 | -,409** | R | ع 14 | ,148 | R | ع3 |
| ,005 | SIG | | ,000 | SIG | | ,040 | SIG | | ,001 | SIG | | ,259 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,408** | R | ع 48 | ,360** | R | ع 37 | -,273* | R | ع 26 | -,037 | R | ع 15 | ,360** | R | ع4 |
| ,001 | SIG | | ,005 | SIG | | ,035 | SIG | | ,776 | SIG | | ,005 | SIG | |
| ,546** | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,599** | R | ع 49 | ,573** | R | ع 38 | ,540** | R | ع27 | ,044 | R | ع 16- | -,069 | R | ع 5 |
| ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,740 | SIG | | ,598 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| -,273* | R | ع 50 | ,599** | R | ع 39 | -,083 | R | ع 28 | ,563** | R | ع 17 | ,408** | R | ع 6 |
| ,035 | SIG | | ,000 | SIG | | ,529 | SIG | | ,000 | SIG | | ,001 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,540** | R | ع 51 | -,273* | R | ع 40 | ,509** | R | ع 29 | ,527** | R | ع 18 | ,599** | R | ع 7 |
| ,000 | SIG | | ,035 | SIG | | ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,000 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,467** | R | ع 52 | ,540** | R | ع 41 | ,467** | R | ع 30 | ,217 | R | ع 19 | ,218 | R | ع 8 |
| ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,096 | SIG | | ,094 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | R | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,560** | R | ع 53 | ,509** | SIG | ع 42 | ,341** | R | ع 31 | ,004 | R | ع 20 | -,193 | R | ع 9 |
| ,000 | SIG | | ,000 | N | | ,008 | SIG | | ,974 | SIG | | ,139 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | R | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,573** | R | ع 54 | ,560** | SIG | ع 43 | -,179 | R | ع 32 | ,298* | R | ع 21 | ,505** | R | ع 10 |
| ,000 | SIG | | ,000 | N | | ,170 | SIG | | ,021 | SIG | | ,000 | SIG | |
| 60 | N | | 60 | R | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| ,546** | R | ع 55 | ,573** | R | ع 44 | ,560** | R | ع 33 | -,222 | R | ع 22 | ,615** | R | ع 11 |
| ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,000 | SIG | | ,088 | SIG | | ,000 | SIG | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | | 60 | N | |
| *الارتباط دال عند 0.05<br>**الارتباط دال عند0.01 | | | | | | | | | | | | | | |

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات **مقياس الطمأنينة النفسية** والدرجة الكلية **للمقياس** جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت" جميعها بين (0,36) و (0,61)، في حين جاءت العبارات التالية (50/26/25/21) دالة عند مستوى الدلالة (α =0,05) حيث تراوحت" جميعها بين (0,26) و (0,29)، في حين جاءت العبارات رقم (1-3-5-8-9-12-15-16-19-20-22-23-28-32) غير دالة إحصائيا مما أدى بالباحثة إلى حذفها، وأصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (41) عبارة وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي **للمقياس** كمؤشر لصدق التكوين في قياس **الطمأنينة النفسية.**

**– ثبات المقياس:** تم التأكد من ثبات **مقياس الطمأنينة** بطريقتين:

– **معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:** تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

**جدول رقم (14):** يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الطمأنينة النفسية.

| مقياس الطمأنينة النفسية | معامل ألفا كرونباخ | عدد العبارات |
|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمقياس | ,734 | 41 |

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل ألفا كرونباخ **لمقياس الطمأنينة** النفسية بلغ (0,734) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن **مقياس الطمأنينة** النفسية يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

– **التجزئة النصفية:** كما تم حساب ثبات هذا المقياس عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (15)** يوضح ثبات مقياس الطمأنينة النفسية عن طريق التجزئة النصفية والتطبيق وإعادة التطبيق

| الدرجة الكلية | الارتباط بين النصفين | معامل سبيرمان براون | التطبيق وإعادة التطبيق |
|---|---|---|---|
| | **0.808**** | 0,894 | 0.930** |

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي مقياس الذكاء الوجداني قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.80 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا المقياس الكلي (0,89)، أما بالنسبة لمعامل الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق فبلغ 0,94 وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

**استنتاج:**

يتضح من الخصائص السيكومترية السابقة أن مقياس أدوار الأستاذ ومقياس الطمأنينة النفسية صالحان للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، حيث يتميزا بصدق وثبات مقبولين نسبيا.

**3/ الدراسة الأساسية:**

**3: 1- منهج الدراسة:**

يعتبر التوفيق في اختيار المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمر بالغ الأهمية، إذ يعتمد عليه الباحث في إنجاز بحثه، و بما أنه يتم البحث عن العلاقة ما بين الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية فإن المنهج المناسب لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي الارتباطي، حيث أن هذا المنهج سمح بوصف الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع و ذلك بجمع الحقائق والبيانات، ومن ثم تصنيفها وتحليلها للوصول إلى نتائج و تعميمات فيما يخص موضوع الدراسة.

لذا قال "**أحمد** " أن المنهج الوصفي الارتباطي << يعد من أكثر مناهج البحث ملاءمة للواقع الاجتماعي التربوي، وهو خطة أساسية نحو تحقيق الفهم الصحيح لهذا الواقع ومن خلاله نتمكن من الإحاطة بكل أبعاده>>. ( أحمد محمد بيومي، 2003، 65).

في حين عرفه **عمار** على أنه << الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة>>. ( عمار بوحوش، 1995، 99).

ويهدف هذا المنهج حسب **مجدي** إلى << وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما توجد عليه في الواقع>>. (مجدي عزيز إبراهيم، 1989، 5).

**3: 2- مكان إجراء الدراسة:**

تم إجراء الدراسة ميدانيا في بعض ثانويات مدينة بوسعادة ولاية المسيلة و هي كما يلي: ثانوية جمال عبد الناصر بالهامل، محمد الشريف بن شبيرة و محمد بوضياف ببوسعادة. وكان ذلك من 2 إلى 15 ماي عام 2018.

3: 3- **مجتمع الدراسة:**

يشمل مجتمع الدراسة المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية في كل من ثانويات جمال عبد الناصر بالهامل، محمد الشريف بن شبيرة و محمد بوضياف ببوسعادة و التي تم اختيارها وفق الطريقة العشوائية، وقد بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (16):** يبين العدد الإجمالي لتلاميذ مجتمع الدراسة حسب الثانويات الثلاثة.

| المستوى الدراسي / اسم الثانوية | السنة الأولى | | السنة الثانية | | السنة الثالثة | | العدد الإجمالي للتلاميذ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | ذكور | إناث | |
| ثانوية جمال عبد الناصر | 45 | 78 | 61 | 70 | 81 | 88 | 423 |
| ثانوية محمد الشريف بن شبيرة | 150 | 170 | 143 | 214 | 221 | 284 | 1182 |
| ثانوية محمد بوضياف | 86 | 134 | 118 | 140 | 99 | 195 | 772 |
| المجموع | 281 | 382 | 322 | 424 | 401 | 567 | 2377 |

**4:3- عينة الدراسة و مواصفاتها:**

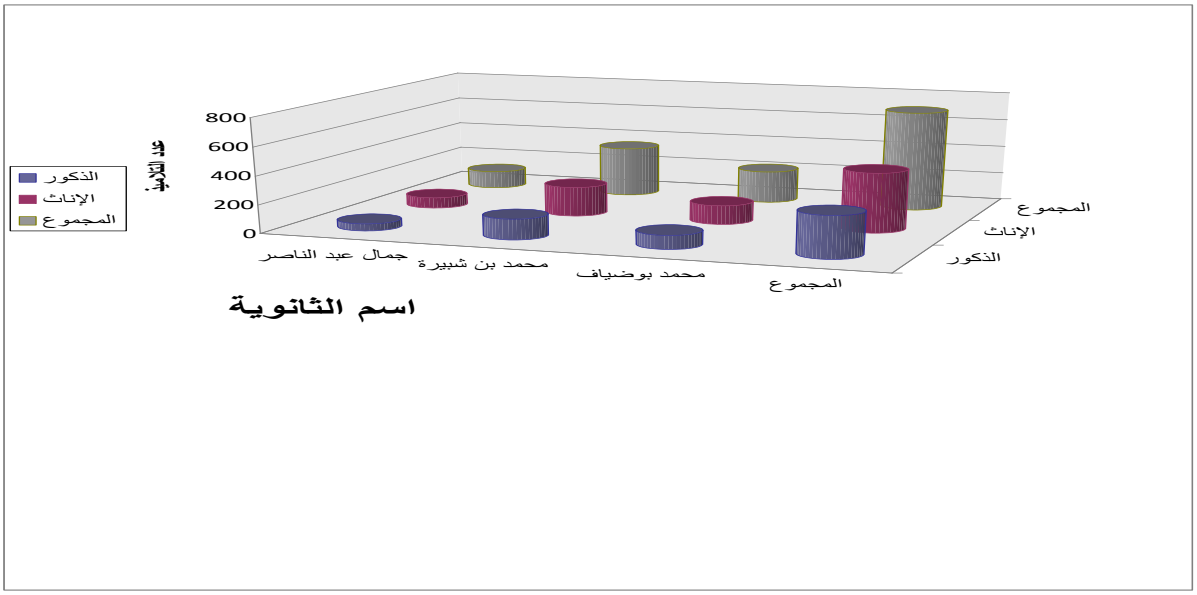
شملت عينة البحث 710 مراهقين متمدرسين من الذكور والإناث في المرحلة الثانوية و المستويات ( السنة الأولى، الثانية و الثالثة) حسب الثانويات المذكورة سابقا، و الذين تم

اختيارهم وفق الطريقة العشوائية الطبقية، وذلك بأخذ نسبة 30% من المجتمع الأصلي من كل ثانوية. والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم(17):** يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس في الثانويات الثلاثة.

| اسم الثانوية | العدد الإجمالي للتلاميذ | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | الذكور | الإناث | |
| ثانوية جمال عبد الناصر | 50 | 76 | 126 |
| ثانوية محمد الشريف بن شبيرة | 145 | 209 | 354 |
| ثانوية محمد بوضياف | 96 | 134 | 230 |
| المجموع | 291 | 419 | 710 |

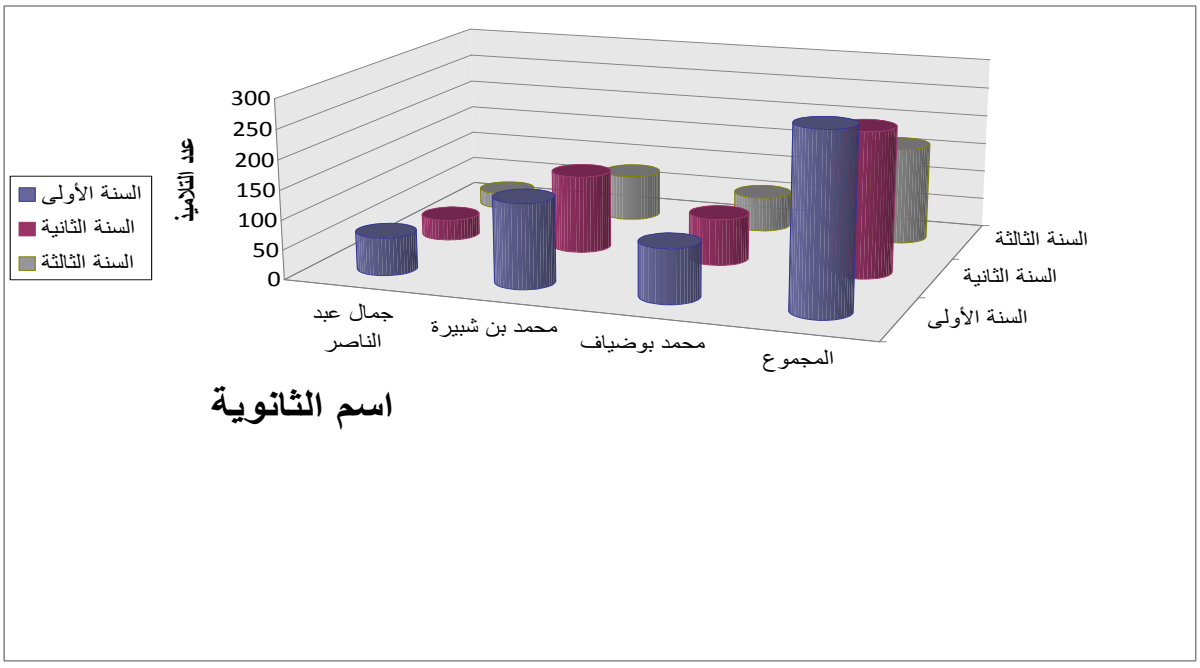
**و الشكل البياني رقم (01):** يبين توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات الثلاثة وفقا للجنس.



**جدول رقم(18):** يبين توزيع أفراد العينة حسب الثانويات الثلاثة وفقا للمستوى الدراسي.

| اسم الثانوية | المستوى الدراسي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | السنة الأولى | السنة الثانية | السنة الثالثة | |
| ثانوية جمال عبد الناصر | 64 | 35 | 27 | 126 |
| ثانوية محمد بن شبيرة | 143 | 132 | 79 | 354 |
| ثانوية محمد بوضياف | 91 | 79 | 60 | 230 |
| المجموع | 298 | 246 | 166 | 710 |

**و الشكل البياني رقم (02):** يبين توزيع عينة الدراسة حسب الثانويات الثلاثة وفقا للمستوى الدراسي.



**3: 5- أدوات جمع البيانات:** لغرض جمع المعلومات و البيانات ذات الصلة بهذه الدراسة أعتمد على المقياسين المذكورين في الدراسة الاستطلاعية:

**3: 5: 1**- مقياس أدوار الأستاذ الذي بلغ عدد بنوده 35 بندا.( أنظر الملحق رقم 03).

**3: 5: 2**- مقياس الطمأنينة النفسية الذي بلغ عدد بنوده 41 بندا.( أنظر الملحق رقم 05).

**4/ الأدوات الإحصائية المستخدمة:**

من أجل معالجة بيانات الدراسة استخدم "**برنامج الرزم الإحصائية SPSS**"، و ذلك كما يلي:

- التكرارات و النسب المئوية.

- اختبار كولموغروف سميرنوف واختبار شابيرو للتأكد من التوزيع الطبيعي لمتغيري محل الدراسة.

- معامل الارتباط سبيرمان.

- اختبار كا$^2$ للكشف عن الفروق.

- اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق.

# الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد:

1/ عرض وتحليل نتائج الدراسة في جانبها الميداني.

2/ مناقشة و تفسير نتائج الدراسة الميدانية

**تمهيد:**

بعد المرور من مرحلة جمع البيانات والقيام بمختلف المعالجات الإحصـــائية للبيانات المتحصل عليها من خلال أدوات جمع البيانات المعتمدة في هذه الدراسة، والمتمّثلة في مقياس أدوار الأستاذ **لبشرى حسين علي نصيف الجميلي**، ومقياس الطمأنينة النفسية **لفهد بن عبد الله الدليم**، تم التو صل إلى مجموعة من النتائج التي تم عرضها أ ولا على أساس الإحصاء الوصفي ثم ثانيا عرضها على أساس الإحصاء الاستدلالي، بعدها يتم مناقشة وتحليل و تفسير الأسباب التي جعلت الفرضيات المقترحة مقبولة أو مرفوضة.

**1/ عرض و تحليل نتائج الدراسة في جانبها الميداني:**

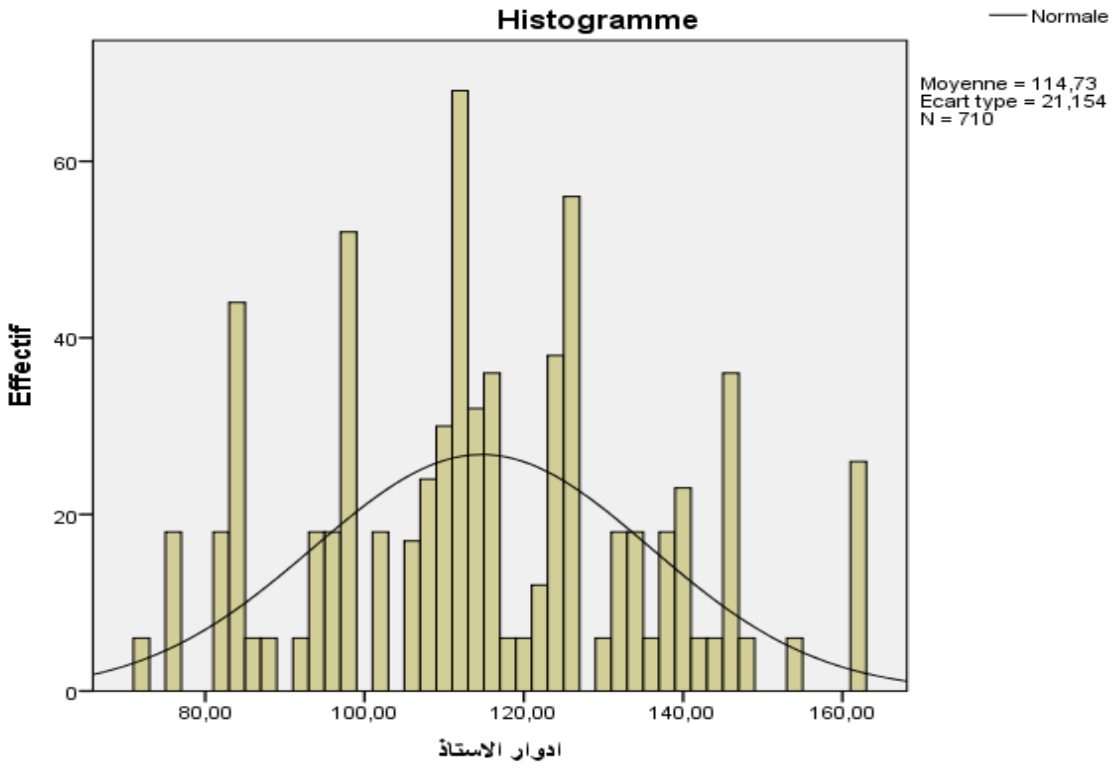
قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب **أولا** التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في المتغيرين التاليين: **(أدوار الأستاذ/ الطمأنينة النفسية)**، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (19):** يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة.

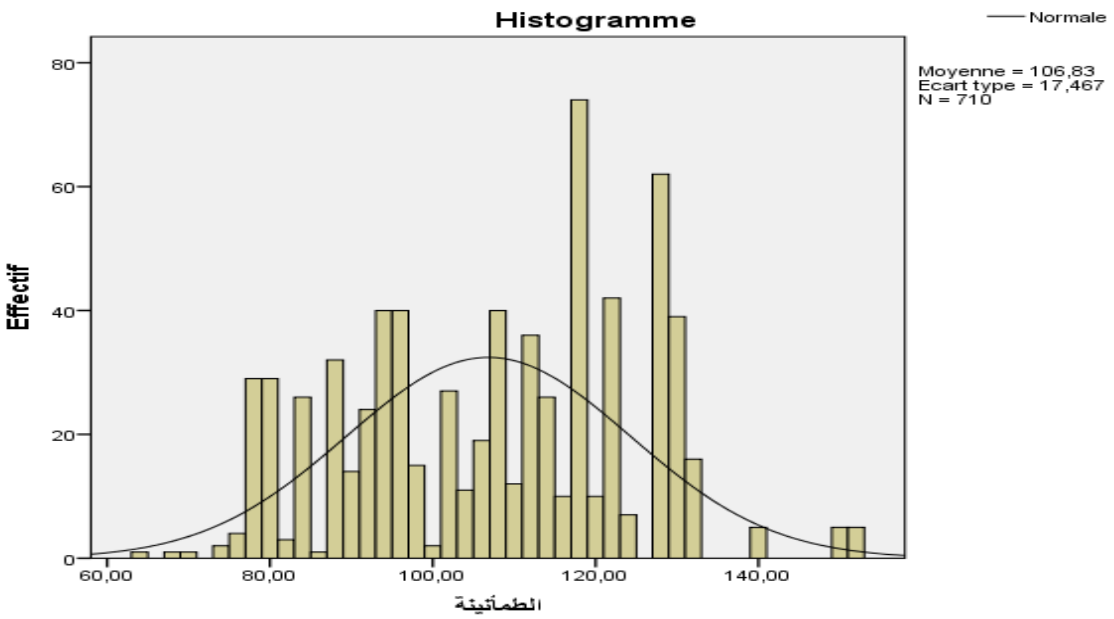
| المتغيرات | Kolmogorov–Smirnov[a] | | | Shapiro–Wilk | | | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإحصاءات | درجة الحرية | مستوى الدلالة | الإحصاءات | درجة الحرية | مستوى الدلالة | |
| أدوار الأستاذ | ,063 | 710 | ,000 | ,980 | 710 | ,000 | دال |
| الطمأنينة النفسية | ,093 | 710 | ,000 | ,966 | 710 | ,000 | |

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه يلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف واختبار شابيرو** أن القيمتين بالنسبة لمتغيري الدراسة جاءتا دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، مما يؤدي إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزعان توزيعا غير طبيعي، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي أساليب لا بارا مترية، والشكلان التاليين يوضحان ذلك:

**الشكل البياني رقم (03):** التوزيع غير الطبيعي لدرجات أفراد العينة على مقياس أدوار الأستاذ.




**الشكل البياني رقم (04):** التوزيع غير الطبيعي لدرجات أفراد العينة على مقياس الطمأنينة النفسية.




**1: 1- عرض و تحليل نتائج الفرضـــية العامة الأولى:** و التي تنص على أنه:" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس".

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس، تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (20):** يوضح معامل الارتباط سبيرمان بين رتب درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس أدوار الأستاذ ورتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية.

| المتغيرات | الطمأنينة النفسية | | | |
|---|---|---|---|---|
| أدوار الأستاذ | حجم العينة | معامل الارتباط سبيرمان | مستوى الدلالة | القرار |
| | 710 | -0,063 | 0,096 | غير دال |

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. *دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان والتي بلغت (-0,063)، هي قيمة ضعيفة وسالبة بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية كما أن الارتباط غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية البحثية وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين **أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية** لدى أفراد عينة الدراسة.

**1: 1:1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية العامة الأولى:** التي تنص على أنه: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس".

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين البعد الأول من أبعاد مقياس أدوار الأستاذ (دور الأستاذ كخبير التدريس) والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس، تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (21)** يوضح معامل الارتباط سبيرمان بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في بعد دور الأستاذ كخبير التدريس ومتوسط رتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية.

| المتغيرات | الطمأنينة النفسية | | | |
|---|---|---|---|---|
| دور الأستاذ كخبير التدريس | حجم العينة | معامل الارتباط سبيرمان | مستوى الدلالة | القرار |
| | 710 | 0,025 | 0,501 | غير دال |

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان والتي بلغت (0,025)، هي قيمة ضعيفة بين دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية، كما أن الارتباط غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية البحثية وقبول الفرضية الصفرية التي مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

**1: 1: 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية العامة الأولى:** التي تنص على أنه: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس".

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسط رتب درجات أفراد العينة في بعد دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية، تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (22):** يوضح معامل الارتباط سبيرمان بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في بعد دور الأستاذ كمثير للدافعية ومتوسط رتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية.

| المتغيرات | الطمأنينة النفسية | | | |
|---|---|---|---|---|
| | حجم العينة | معامل الارتباط سبيرمان | مستوى الدلالة | القرار |
| دور الأستاذ كمثير للدافعية | 710 | -0,076* | 0,042 | دال عند 0,05 |

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. *دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان والتي بلغت **(0,076-)**، هي قيمة ضعيفة وسالبة بين دور الأستاذ كمثير للدافعية و الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة كما أن الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية و هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كمثير للدافعية و الطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5% .

**1: 1: 3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية العامة الأولى:** التي تنص على أنه: " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس".

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متوسط رتب درجات أفراد العينة في بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية، تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

**جدول رقم (23):** يوضح معامل الارتباط سبيرمان بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة في بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام ومتوسط رتب درجاتهم في مقياس الطمأنينة النفسية.

| المتغيرات | الطمأنينة النفسية | | | |
|---|---|---|---|---|
| | حجم العينة | معامل الارتباط سبيرمان | مستوى الدلالة | القرار |
| دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام | 710 | -0,155** | 0,000 | دال عند 0,01 |

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. *دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتبين من الجدول أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان والتي بلغت **(0,155-)**، هي قيمة ضعيفة وسالبة بين دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة،

كما أن الارتباط دال إحصـائيا عند مسـتوى الدلالة ($\alpha$=0.01) وعليه يمكن القول إنه تم رفض الفرضـية الصـفرية هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية بين دور الأسـتاذ كضـابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسـية لدى أفراد عينة الدراسـة ونسـبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1: **2- الفرضية العامة الثانية:** نصت الفرضية على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي".

**1: 2: 1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى للفرضية العامة الثانية:** و التي نصت على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس".

ولاختبار هذه الفرضـية تم الاعتماد على اختبار كا² بالنسـبة لعينتين أو ما يطلق عليه باختبار الاستقلالية، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

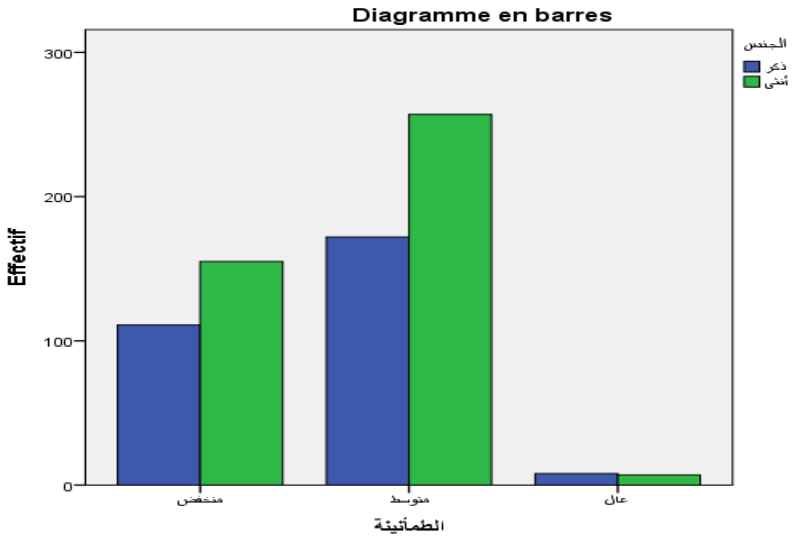
**جدول رقم (24):** يوضح اختبار كا² للكشف عن الفروق في مستويات الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير (الجنس).

| مستويات الطمأنينة النفسية | الجنس | | الإجمالي | khi-deux | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | | | | |
| منخفض جدا | 00 | 00 | 00 | 1,148[a] | 3 | 0,563 | غير دال |
| منخفض | 111 | 155 | 266 | | | | |
| متوسط | 172 | 257 | 429 | | | | |
| مرتفع | 8 | 7 | 15 | | | | |
| الكلي | 291 | 419 | 710 | | | | |

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (710) أفرادا قد توزعوا حسب متغير الجنس إلى: (291) ذكرا من بينهم (00) له مستوى منخفض جدا في الطمأنينة النفسية، و(111) لهم مستوى منخفض، و(172) لهم مستوى متوسط، بينما نجد أن هناك (8) فقط لهم مستوى مرتفع في الطمأنينة النفسية، في حين أن هناك (**419**) أنثى من بينهن (0) لهن مستوى منخفض جدا في الطمأنينة النفسية، و(155) مستواهن **منخفض** و(257) مستواهن متوسط، في

حين نجد كذلك أن هناك (7) مستواهن مرتفع، وللتحقق من دلالة الفرق بين الجنسين في هذه المستويات تم اللجوء إلى إخبار كا² حيث بلغت قيمتها عند درجة الحرية (3) (**1,148[a]**) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستويات الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير الجنس و الشكل التالي يوضح ذلك:

**الشكل البياني رقم (05):** يوضح مستويات الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير (الجنس).




**1: 2: 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية للفرضية العامة الثانية:** و التي نصت على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المتمدرسين في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي".

وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز** فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (25)** يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

| المستوى الدراسي | | حجم العينة | متوسط الرتب | كا² Chi-Square | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الطمأنينة النفسية | سنة أولى ثانوي | 298 | 349,88 | ,5320 | 2 | ,766 | غير دال عند 0.05 |
| | سنة ثانية ثانوي | 246 | 359,79 | | | | |
| | سنة ثالثة ثانوي | 166 | 359,23 | | | | |
| | الإجمالي | 710 | //////// | | | | |

من خلال الجدول أعلاه رقم (25) يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (710) أفرادا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الأفراد الذين كان مستواهم الدراسي "سنة أولى ثانوي" وقد بلغ عددهم (298) فردا بمتوسط رتب بلغ 349.88 أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم الدراسي "سنة ثانية ثانوي " وقد بلغ عددهم (246) فردا بمتوسط رتب بلغ 359.79، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كان مستواهم التعليمي " سنة ثالثة ثانوي" وقد بلغ عددهم (166) فردا بمتوسط رتب بلغ 359.23 وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـــ 0.532 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha$=0.05)، وبالتالي فإنه ليس هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث، وعليه يرفض الفرض البحثي ويقبل الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

**2/ مناقشة و تفسير نتائج الدراسة الميدانية:**

اعتمادا على الدرجات المتحصل عليها في مقياسي أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية اللذين طبقا على أفراد عينة الدراسة، والنتائج المتحصل عليها بعد تطبيق كل من: الاختبار التائي لعينة واحدة و معامل ارتباط سبيرمان في الفرضية الأساسية الأولى والفرضيات الجزئية لها، واختبار "ت" في الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الأساسية الثانية، و تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الأساسية الثانية يمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

**2: 1- الفرضية الأساسية الأولى:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين أدوار الأسـتاذ و الطمأنينة النفسـية لدى المراهق المتمدرس.

من خلال الجدول رقم (20) يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان بلغت (0,063−) و هي قيمة ضعيفة وسالبة و غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، و هو ما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

وهذه النتيجة نجدها مؤيدة لما توصـل إليه عقيل بن سـاسـي ( 2013) في دراسـته أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين الأمن النفسـي و الأنشـطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسـة ابتدائي. على عكس ما توصـــل إليه نبيه إســـماعيل ( 1982) أن هناك علاقة بين الطمأنينة الانفعالية و متغيرات أخرى منها: الذكاء، الإحساس بالمسؤولية، الاستقرار العائلي. و عكس نتيجة دراسـة دافيس باتريك ( 1995) التي تبين له فيها وجود علاقة بين النزاع بين البالغين و شـعور الأطفال بعدم الأمن النفسي في جميع المجموعات العمرية المختلفة.

تعزى الباحثة هذه النتيجة إلى الفترة التي طبقت فيها الدراســة، حيث كان معظم أســاتذة التعليم الثانوي في إضـراب دام تقريبا ثلاثة أشـهر، حيث كانوا حاضـرين داخل مؤسـساتهم لكن لم يتوجهوا إلى الأقســام من أجل التدريس، وكان التلاميذ في حالة من التوتر والقلق والخوف مما ينتظرهم أو ما سـيكون مصـيرهم، فيمكن أن يؤثر ذلك على مدى تركيزهم على بنود المقياس أو فهم معانيها و ما المراد منها، فربما بعض التلاميذ أجابوا عليها عفويا أو كانتقام للأســتاذ على إضــرابه، دون أن ننســى المرحلة العمرية التي يتواجدون فيها وهي المراهقة، نظرا للخصــائص الانفعالية والنفسية التي تميز هؤلاء التلاميذ عن غيرهم.

**2: 2- الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الأساسية الأولى:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين دور الأستاذ كخبير التدريس و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

من خلال الجدول رقم (21) يلاحظ أن قيمة معامل الارتباط ســبيرمان بلغت (0,025) و هي قيمة ضـعيفة و غير دالة إحصـائيا عند مسـتوى الدلالة ($\alpha$=0.05)، وعليه يمكن القول أنه

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

و هذه النتيجة جاءت عكس ما توصلت إليه بعض الدراسات، كدراسة فوقارتي جيرالد ( 1994) التي وجد فيها أن هناك علاقة ما بين القيم و الأمن النفسي لدى الطلاب المحليين والأجانب في أستراليا. و عكس نتيجة دراسة جون روبرت ( 1996) التي تبين له فيها وجود علاقة ما بين الأمن النفسي و أعراض الاكتئاب عند البالغين. كما كانت عكس نتيجة دراسة فهد بن عبد الله الدليم ( 2003) التي تفيد بوجود علاقة دالة إحصائيا بين الإحساس بالطمأنينة النفسية و الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة طلبة الجامعة.

و الأستاذ كخبير التدريس يقصد به قدرته على اتخاذ القرارات المتعلقة بمادة الدرس وتهيئة الوسائل التعليمية التي يحتاجها الدرس، وتحديد الأسئلة حول الموضوع استنادا إلى طبيعته وتحديد مواعيد الاختبارات والنشاطات في ضوء قدرات تلاميذه والفائدة المتحققة منها والأهداف التي يسعى لتحقيقها، و هو ما أكده في دراسته سويفت جون ( 2002) أن هناك علاقة إيجابية بين فعالية الأستاذ لشرح الدرس و أسلوب طرحه للأسئلة و كفاءته في التدريس. وأيضا بين زياد بركات (2010) في دراسته أن المعلمين يظهرون فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة و التعامل مع إجابات الطلبة عليها واستقبالها منهم. لذا ينبغي أن يسعى الأستاذ دائما نحو النمو المهني والتطور والتجديد في مجال الإطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتطورة، ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى تلاميذه بشكل فاعل وايجابي لتحقيق الأهداف السلوكية والتربوية المرجوة من تلاميذه، إلى جانب التحلي بمختلف الخصائص المطلوبة للتدريس، حيث بين كاظم آغا ( 1993) في دراسته أن الأستاذ يتحلى بسمات متعددة منها: الصدق الإخلاص، التعاون، الاتزان الانفعالي، حب الأطفال و المهنة، سمات أخلاقية و مهنية ومزاجية مناسبة. لكن النتيجة أظهرت عدم وجود علاقة بين دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، وهو ما يمكن تفسيره بالرجوع إلى ظروف تطبيق المقياسين على عينة الدراسة، حيث كان الأساتذة في فترة إضراب تقريبا لمدة ثلاثة أشهر، مما جعل الأستاذ لا يمارس دوره كما يجب، حتى وإن دخل إلى القسم حسب ما لاحظته الباحثة في الميدان لا يظهر مرونته في القسم، وهو ما توصل إليه كنتيجة في دراسته ليفة نصر الدين ( 2002) التي تفيد بأن الأساتذة لا يظهرون المرونة في تسيير أقسامهم بسبب تأثير المتغيرات البيداغوجية و الأكاديمية على درجة مرونتهم. و كما توصل مخلوف بلحسين ( 2007) في دراسته إلى أن الخبرة المهنية للأستاذ لا تؤدي بالضرورة إلى التحكم

في صفه الدراسي و قيادته بطريقة جيدة، و هو ما توصلت إليه فائقة محمد بدر ( 2007) في دراستها أن هناك قصور في المهارات المهنية والخصائص الشخصية لدى الأستاذ و مهارات الاتصال لا تتوفر تقريبا عنده، ولهذا يمكن القول أن الأستاذ لم يؤد دوره كخبير التدريس من أجل جعل تلاميذه يشعرون بالراحة والأمن والطمأنينة النفسية.

**2: 3- الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الأساسية الأولى:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كمثير للدافعية و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

من خلال الجدول رقم (22) يتبين أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان بين دور الأستاذ كمثير للدافعية و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس بلغت (0.076- ) عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا ما بين دور الأستاذ كمثير للدافعية و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها أسرناو جون ( 1987) في دراسته التي وجد من خلالها أن هناك علاقة ارتباطية ما بين الأمن النفسي و البيئة الأسرية و أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة أطفال. كذلك مع نتيجة دراسة يارو و آخرون ( 1995) التي مفادها وجود علاقة دالة إحصائيا ما بين اكتئاب الوالدين و شعور الأبناء بالأمن النفسي. و نتيجة دراسة وفاء عقل (2009) التي مفادها و جود علاقة دالة إحصائيا ما بين الأمن النفسي و مفهوم الذات لدى المعاقين بصريا. كما كانت مؤيدة لنتيجة دراسة عبد الله الشهري (2009) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية و الأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكذلك مطابقة لما توصلت إليه عواطف محمد سليمان محيسن ( 2013) في دراستها التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأمن النفسي والاتصال الأسري لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى قيام الأستاذ بإثارة دافعية التعلم عند تلاميذه، وذلك عن طريق إيجاد فرص أمامهم لتحقيق ذواتهم من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وخاصة الأنشطة التي تبعث في أنفس المراهقين الثقة والاحترام والاعتبار والتقدير مما يولد لديهم الشعور بالراحة والطمأنينة النفسية. كذلك استخدام الأستاذ الحافز الخارجي لإثارة دافعية المراهق

للتعلم و ذلك عن طريق التشجيع اللفظي والثواب المادي ( تقديم هدية) أو الاجتماعي أو النفسي، وهو ما أكدته نتيجة دراسة حليمة قادري ( 2012) أن هناك ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ و معاملة الأستاذ لهم، وبين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ له. وحتى استعمال الطرق التدريسية المختلفة كالانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش والحوار فالمحاضرة مرة أخرى أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواء كانت لفظية أو غير لفظية، أو باستعمال وسائل تعليمية متنوعة، بالإضافة إلى توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة للموقف التعليمي، و هي عوامل هامة في إثارة الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين، وجلب انتباههم أثناء الدرس، مما يسهم في توفير جو نفسي مطمئن لتعزيز المشاركة الايجابية للتلاميذ في عملية التعلم، حيث كلما انتهج الأستاذ هذه الطرق استثار الدافعية للتعلم عند المراهقين بمجرد شعورهم بالأمن إلى جانبه فكلما أثار دافعيتهم ازداد مستوى شعورهم بالطمأنينة النفسية.

**2: 4- الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الأساسية الأولى:**

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور الأستاذ كضابط و حافظ للنظام و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

من خلال الجدول رقم (23) يلاحظ أن قيمة معامل ارتباط سبيرمان بين دور الأستاذ كضابط و حافظ للنظام و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس قد بلغت ( 0.155-) عند مستوى الدلالة (0.01)، و هي قيمة دالة إحصائيا مما يعني وجود علاقة عكسية بين دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية.

اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها علاء الدين كفافي (1989) في دراسته التي وجد من خلالها أن هناك ارتباط سالب بين أساليب التنشئة الوالدية و بين الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ومؤيدة لنتيجة دراسة إيدن وآخرون ( 1995) في دراستهم، التي كشفت عن وجود علاقة سالبة بين التوافق الأسري وشعور الأبناء بعدم الأمن النفسي. وكذلك مطابقة لما توصل إليه عادل بن محمد العقيلي ( 2004) في دراسته التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة بين ظاهرة الاغتراب والشعور بالطمأنينة النفسية لدى طلاب الجامعة. و نفس النتيجة التي توصل إليها أيضا جوردن وآخرون (2004) في دراستهم التي بينت أن الخلافات الزوجية تؤثر سلبا في شعور الطفل بالأمن النفسي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة لاستعمال الأستاذ للأسلوب الديمقراطي لتسيير قسمه، و هذا الأسلوب يتسم بالمودة و الطمأنينة وإبداء الرأي، والحرية في التعبير، و إتاحة فرص متكافئة للتلاميذ، و شعوهم بالحرية وقرب الأستاذ إليهم، حيث يرونه على أنه قائد وأب وصديق و قدوة لهم وهو ما يوفر في القسم جوا من التفاعل الإيجابي بين الأستاذ وتلاميذه، مما ينعكس إيجابا على التلاميذ، حيث يوفر لهم الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية، إذ توصل كلا من الشامي كاظم هاتف عبد الأمير(1989) و الفتلاوي عبد الهادي جواد علوان ( 2001) في دراستيهما إلى أن الأسلوب الديمقراطي هو الأكثر استعمالا لإدارة القسم والتعامل مع التلاميذ، فكلما آمن الأستاذ بالجانب الإنساني للتلاميذ والعدالة وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أرائهم دون قمع أصواتهم أو حركاتهم كلما شعر التلاميذ المراهقين بالراحة والطمأنينة النفسية. وهو ما أكدته أيضا نتيجة دراسة فاطمة إبراهيم حميدة ( 1997) أن استراتيجيات التدريس الفعالة هي التي تحفظ النظام والنمط الحازم في إدارة الصف هو المفضل. وكذلك نتيجة دراسة أحمد إسماعيل حجي ( 1999) التي توصل فيها إلى أن الأستاذ يعتمد على استراتيجيات التدريس الفعالة التي تحفظ النظام، و الاعتماد على المداخل النفسية في تعديل سلوك التلميذ.

**2: 5- الفرضية الأساسية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين المراهقين المتمدرسين في درجات الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

**2: 5: 1- الفرضية الجزئية الأولى للفرضية الأساسية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير الجنس.

من خلال الجدول رقم (24) تبين أن قيمة كا² لاختبار الفرق بين الجنسين في مستوى الطمأنينة النفسية بلغت (**1,148[a]**) عند درجة الحرية (3)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير الجنس.

وكانت هذه النتيجة مؤيدة لما توصل إليه إياد أقرع (2005) في دراسته التي أظهرت نتيجتها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالطمأنينة النفسية

لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية. وعكس ما توصلت إليها دراسات أخرى كدراسة سامية الحلفاوي ( 2005)، دراسة أحلام عبد الله ( 2006)، دراسة سامية أبريعم ( 2009– 2010) و التي كانت نتائجها كلها تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشعور بالطمأنينة النفسية.

و يمكن تفسير هذه النتيجة كون أفراد العينة من الجنسين يمرون بنفس المرحلة العمرية ألا وهي المراهقة حيث يتميزون بنمو عقلي متقارب، وبالتالي لديهم تشـابه وتقارب كبير في القدرات العقلية المعرفية والمستوى التعليمي، ونظرا للتطور الذي شهدته مختلف المجتمعات نجد أنها ساوت ما بين الأدوار والمسؤوليات لكلا الجنسين، مما يجعل الخصـائص النفسية والاجتماعية والمعرفية للإناث والذكور أكثر تشـابها و تقاربا، وبالتالي الفروق بينهما تكون ضـئيلة في تلك الخصـائص. كما أنه أصبحت الإناث ملازمة للذكور في جميع المراحل الدراسية ولم يفصل بينهم. بالإضافة إلى إدراك كل من الذكور والإناث أن نجاحهم في الدراسة يفتح لهم الباب إلى الجامعة ثم إلى الالتحاق بالوظيفة التي يختارونها من أجل تحقيق ذواتهم والحصـول على راتب و مستوى معيشـة مناسـبين مما يجعلهم يشعرون بالطمأنينة النفسية.

كما يمكن تفسـير النتيجة حسـب النظريات المفسـرة للطمأنينة النفسـية في الجانب النظري ففي هذا الصـدد فإن النظرية التحليلية فسرت أن الشـعور بالطمأنينة النفسية يتحقق إذا تمكن الأنا من التوفيق بين مطالب الهو و الأنا الأعلى، فربما إن حدث ذلك عند أفراد العينة سواء الذكور أو الإناث قد وفقوا بين بناءات الشـخصـية الثلاث مما يبعث فيهم الراحة و الطمأنينة النفسـية بنفس المستوى.

أما من وجهة نظر نظرية ماسـلو الإنسـانية فإنها تفسـر الطمأنينة النفسـية بأنها تقوم على أساس تحقيق الفرد لذاته، وذلك يكون من خلال إشباع رغباته حسب التسلسل الهرمي و الذي يبدأ من إشـباع الحاجات الفسـيولوجية وصـولا لحاجات تحقيق الذات، ومنه فإن اسـتطاع أفراد العينة إشـباع مختلف حاجاتهم و رغباتهم بالتسـلسـل حققوا ذواتهم و هو ما يمنحهم الشـعور بالطمأنينة النفسية مهما كان جنسهم.

في حين نظرية سوليفان في العلاقات الإنسانية المتبادلة فقد فسرت الطمأنينة النفسية في إطار أن الإنسان نتاج لعملية التفاعل مع الغير، حيث يسعى إلى تحقيق الشعور بالطمأنينة النفسية عن طريق ما أسماه بالعمليات الثقافية، و التي يقصد بها التفاعل والمعاملة التي يتلقاها من غيره

ويبادلهم نفس الشيء، مع شعوره أنه مقبول في الجماعة و هذا ما يجعل شعوره يتسم بالراحة و الطمأنينة النفسية، فربما أفراد العينة مهما كان جنسهم يتواجدون في وسط أساسه التعامل وتبادل نفس العلاقات يشعرهم ذلك بأنهم ينتمون إلى أفراد ذلك الوسط، مما يحقق لديهم الاستقرار و الشعور بالطمأنينة النفسية.

أما نظرية العلاج بالواقع حسب ألبرت إليس فإنه يتحقق الشعور بالطمأنينة النفسية عندما يكون تفكير الفرد تفكيرا عقلانيا منطقيا، مما يحقق له الاتزان الذي يؤدي بدوره إلى الإحساس بالطمأنينة النفسية، و بالتالي تحقيق حياة شخصية سوية، و منه فإن كان تفكير أفراد العينة عقلاني و منطقي، يخلق لديهم الاتزان و بالتالي الشعور بالطمأنينة النفسية مهما كان جنسهم.

فانطلاقا مما سبق فإن كانت تمكن أفراد العينة سواء الذكور أو الإناث من تحقيق البناءات الثلاثة للشخصية، و تحقيق مختلف مطالبهم و حاجاتهم، في وسط مشبع بالعمليات الثقافية و تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، فإن ذلك ينمي عندهم الشعور بالانتماء والاتزان بالتالي الشعور بالطمأنينة النفسية بالتقارب مهما كان جنسهم.

**2: 5: 1- الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الأساسية الثانية:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المتمدرسين في الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

من خلال الجدول رقم (25) يلاحظ أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) بلغت قيمته عند (0.532)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي فإنه ليس هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ( السنة الأولى و الثانية والثالثة ثانوي)

وعليه لا توجد الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

وكانت هذه النتيجة مؤيدة لما توصلت إليه غاية أحمد الشيخ بلقاسم ( 2005– 2006) في دراستها التي انتهت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وسط طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني بالسودان تعزى لمتغير الصف الدراسي ( ثانية/ ثالثة). و أيضا مؤيدة لنتيجة دراسة وفاء عقل ( 2009) التي مفادها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المعاقين بصريا تعزى للمرحلة الدراسية. في حين كانت عكس نتيجة دراسة عادل بن محمد العقيلي ( 2004) التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في الشعور بالطمأنينة النفسية تبعا للكلية و الصفوف الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وأيضا نتيجة دراسة نعيسة رغداء (2014) التي أظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الأمن النفسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح ذوي المستوى الدراسي التاسع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإرجاعها إلى طبيعة العينة حيث يمر أفراد العينة الذين يتمثلون في مراهقين متمدرسين في المرحلة الثانوية بظروف حياتية و دراسية متقاربة من ناحية المناهج الدراسية، أساليب التدريس و المراحل الدراسية والتفاعلات الاجتماعية، لجميع التلاميذ سواء كانوا في السنة الأولى، أو الثانية، أو الثالثة ثانوي دون تمييز بينهم. وخلال الدراسة الميدانية لاحظت الباحثة أن الثانويات الثلاثة تتيح لتلاميذها المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية، وتنمي العلاقات الاجتماعية من خلال تفاعلهم فيما بينهم، مما يدعم لديهم مشاعر الحب، والانتماء، والثقة

بالنفس، و شعورهم بأهمية وجودهم في الحياة وبالتالي الشعور بالطمأنينة النفسية. كما أن تعاملهم مع جماعات الرفاق والأقران و اعتمادهم على بعضـــهم البعض يدعم لديهم الشـــعور بالراحة والاستقرار النفسي، مع وجود الأسرة السعيدة والمناخ الأسري المناسب وإشباع حاجياتهم يؤدي إلى تحقيق الطمأنينة النفسية.

انطلاقا مما سبق يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها حسب النظريات المفسرة للطمأنينة النفسية في الجانب النظري، فمن وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي التي من بين روادها ألبرت باندورا فسر الشعور بالطمأنينة النفسية عن طريق التفاعل الحتمي المتبادل و المستمر للسلوك والمعرفة والتأثيرات البيئية، والسلوك الإنساني و محدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، فإنه لا يمكن إعطاء أي منهما مكانة متميزة، و تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك و دلالته، فمهما اختلف مستوى أو سن التلميذ فذلك يرجع إلى نمط نشأته والسلوكيات المتعلمة من البيئة المحيطة، فربما إن كانت نشأة أفراد العينة بهذا الشكل فإن شعورهم بالطمأنينة النفسية يكون بنفس المستوى مهما اختلف مستواهم الدراسي.

و بهذا يلاحظ أن الشعور بالطمأنينة النفسية لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي سواء كان أفراد العينة من السنة الأولى ثانوي، أو الثانية ثانوي، أو الثالثة ثانوي، فإن مستوى شعورهم بالطمأنينة النفسية يكون متقاربا بينهم، وقد يعود ذلك إلى كونهم يعيشون في نفس عوامل البيئة الاجتماعية و النفسية وحتى الاقتصادية، فكلها عوامل مهمة تلعب دورا في توفير نفس المستوى من الشعور لدى المراهقين المتمدرسين أفراد العينة على حد سواء مهما كان المستوى الدراسي.

**-استنتاج عام:**

كان موضوع هذه الدراسة **الأستاذ و علاقته بالطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية**، و هي دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بوسعادة، وطرحت حوله مجموعة فرضيات كما يلي:

**1- الفرضية الأساسية الأولى:** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

- وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

**1: 1 الفرضية الجزئية الأولى:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**1: 2 الفرضية الجزئية الثانية:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**1: 3 الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**2- الفرضية الأساسية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

- وتتفرع عنها الفرضيتين الجزئيتين التاليتين:

**2: 1 الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس.

**2: 2 الفرضية الجزئية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المراهقين المتمدرسين في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

و بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في كل من مقياس أدوار الأستاذ و مقياس الطمأنينة النفسية، على عينة متكونة من 710 مراهقين متمدرسين بالمرحلة الثانوية، من الجنسين ومختلف المستويات الدراسية، تم جمع البيانات و معالجتها إحصائيا، مع مناقشة و تفسير النتائج المتحصل عليها في الدراسة الميدانية، و كانت النتائج كما يلي:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**1: 1** لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كخبير التدريس والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**1: 2** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كمثير للدافعية والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**1: 3** توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام والطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.

**2-** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

**2: 1** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير الجنس.

**2: 2** لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات المراهقين المتمدرســـين في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

**مقترحات الدراسة:**

في ختام هذه الدراســة يمكن تقديم مجموعة مقترحات للقائمين على العملية التربوية والتي تتمثل فيما يلي:

أ- إجراء دراسات أوسع حول طبيعة العلاقة ما بين الطمأنينة النفسية و أدوار الأستاذ.

ب- توفير أجواء آمنة نفسيا للتلاميذ سواء في الوسط الأسري أو المدرسي و حتى في الشارع لأن الطمأنينة النفسية من أهم الحاجات التي تحقق للفرد الراحة و الاستقرار بعيدا عن الخوف و القلق والعنف، وبالتالي النجاح في مختلف مجالات الحياة.

ج- ضرورة إلمام الأساتذة بمتطلبات وخصائص نمو كل مرحلة عمرية يتواجد فيها تلاميذهم و ذلك للتوفيق بين أدوارهم و الطمأنينة النفسية لدى تلاميذهم.

د- إجراء ملتقيات حول موضوع الطمأنينة النفسية أو ما يسمى بالأمن النفسي ومدى أهميته في حياة الفرد وخاصة الفرد المراهق.

هـ- تشجيع المراهقين على إقامة علاقات اجتماعية و التواصل مع غيرهم.

و- المساندة النفسية للمراهقين المتمدرسين من أجل تجاوز مرحلة المراهقة دون مشاكل سواء من طرف الأسرة أو الأساتذة.

**خاتمة:**

إن تطور و تقدم أية أمة و تطورها يتوقف على ما لديها من ثروة بشـرية واعية وقادرة على الإنتاج والتنظيم والابتكار، فأي انطلاقة حضارية تعتمد في جوهرها على جهد الإنسـان ونشـاطه وفكره وإبداعه، ولهذا فالتربية كانت وما زالت تعمل على تنمية شـخصـيات التلاميذ إلى أقصـى درجات تسمح بها استعداداتهم وقدراتهم ليصـبحوا أفرادا فاعلين ومبدعين يتحملون ما يسند إليهم من واجبات وأعمال مستقبلية .

والنظام التربوي يؤكد دوما على أهمية المدرسـة بعد الأسـرة، لأنها تعد أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ، فدورها لا يقتصر على تلقين المعارف والمعلومات و المهارات فحسـب، بل هي نظام اجتماعي تفاعلي يعمل على تنمية التلاميذ في جميع الجوانب، فالبيئة المدرسية الصحية تساعد على نمو الشخصية السوية المنتجة، و ذلك من خلال العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة التي تؤثر بشكل كبير على صحته النفسية.

فالفرد في تعليمه يمر بعدة مراحل تعليمية بداية من المرحلة الابتدائية ثم المتوسـطة ليصـل إلى مرحلة التعليم الثانوي، حيث تتميز هذه الأخيرة عن باقي مراحل التعليم الأخرى كونها تجمع بين بعدين هامين، فمن ناحية تتوسـط السـلم التعليمي، بحيث تأخذ المكانة الوسـطى التي تصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي، و من ناحية أخرى تقابل مرحلة الثانوية مرحلة المراهقة التي هي أهم مراحل النمو في حياة الفرد، و في هذه المرحلة تتبلور شخصية المراهق المتمدرس و تأخذ ملامحا ثابتة، فهي فترة نمو ونضـج بفعل العوامل البيولوجية و العوامل الثقافية و الاجتماعية لذا فهي تتميز بخصائص و حاجيات يسعى المراهق دوما لتحقيقها، ومن بين أهم هذه الحاجيات نجد الحاجة إلى تحقيق الشعور بالطمأنينة النفسية و هو الأمر الذي يجعله يحقق ذاته ويعرف معنى الاستقرار و الاتزان، وبالتالي تجاوز كل التهديدات و الصراعات التي يمكن أن يصادفها في مراهقته.

و في هذا تبرز أهمية التعليم الثانوي كمرحلة أساسية في تكوين شخصية التلميذ سواء من الناحية العقلية و الانفعالية و الاجتماعية، الأمر الذي يسـتدعي بذل كل الجهود و تسـخير كل الوسـائل الممكنة من أجل تطوير التعليم الثانوي و تطويعه لاسـتيعاب و تلبية الحاجيات العقلية والنفسية والاجتماعية للتلميذ، بهدف إعداده و توجيهه.

فالمراهق المتمدرس في الوسـط الأسـري يتعامل و يتفاعل مع كل أفراد عائلته التي تعمل على تلبية مختلف حاجاته التي من بينها إشباع حاجته للطمأنينة النفسية، ويتعلم منهم أمورا كثيرة أما في الوسط المدرسي يتعامل و يتفاعل مع أستاذه، الذي يسعى لتطوير مهاراته و تزويده بالمعلومات و الخبرات المناسبة لقدراته و استعداداته، و تهيئة البيئة المناسبة لنجاحه.

و لتوفير البيئة النفسية المناسبة يتطلب الأمر من الأستاذ تسيير القسم بفعالية، إلى جانب التزامه بمختلف الخصـائص الشخصية المطلوبة فيه كحب المهنة، لابد من ممارسة أدوار مختلفة داخل القسم تجعله على تواصل مع تلاميذه، فالأستاذ يسعى دائما إلى خلق بيئة تعليمية جذابة مما يسـاهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، و من بين الأدوار التي يقوم بها الأستاذ دوره كخبير التدريس، الذي يتجلى في سـعيه للنمو المهني، التطور و التجديد في مجال الإطلاع على خبرات المعرفة الحديثة، ليقوم بنقل الخبرات المتطورة إلى تلاميذه بشكل فاعل و ايجابي.

إلى جانب هذا الدور دوره كمثير للدافعية عند تلاميذه، و هذا يكون باسـتثارة السـلوك المرغوب لديهم والمحافظة على استمراريته إلى الحد الذي يستثير همتهم وإرادتهم، و هو ما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد، و في نفس الوقت الأستاذ يقوم بدور آخر و هو ضبط و حفظ النظام داخل القسـم، وهذا يكون باتخاذ إجراءات معينة لحفظ النظام، و مشـاركة التلاميذ في حدود إمكانياتهم ومقدرتهم بشكل عام.

و من خلال ممارسة الأستاذ لأدواره المختلفة يستطيع أن يوجد تجاوبا بينه وبين تلاميذه من جهة، ويشـبع حاجاتهم النفسـية كالشـعور بالطمأنينة النفسـية من جهة أخرى، فإذا كانت العلاقة بينهما يسـودها الاحترام و الود و التعاطف، كان ذلك أقرب إلى تكوين جو دراسـي و اجتماعي نفسـي سـليم، مما يسـمح للتلاميذ بالشـعور بالراحة و الطمأنينة النفسـية داخل أقسـامهم و التي يستثيرها الأستاذ فيهم بمختلف الأدوار التي يؤديها يوميا داخل القسم.

و في هذا الصـدد جاءت هذه الدراسـة محاولة لمعرفة وجود العلاقة بين أدوار الأسـتاذ و الطمأنينة النفسـية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، و التي كانت نتيجتها عدم وجود علاقة بين أدوار الأستاذ والمراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، كما كشفت أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير الجنس و المستوى الدراسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية. و في الأخير يمكن اعتبار هذه النتائج بمثابة انطلاقة

جديدة لدراسات و بحوث أخرى لكل ما يشمل موضوع الطمأنينة النفسية و مختلف الأدوار التي يؤديها الأستاذ.

# قائمة
# المراجع

*** قائمة المصادر والمراجع:**

**1/ أولا: القرآن الكريم.**

**2/ ثانيا: الكتب العربية:**

**1**- إبراهيم قشقوش ( 1985) **سيكولوجية المراهقة**، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

**2**- إبراهيم عصمت مطاوع ( 1995) **أصول التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

3- إبراهيم مجدي عزيز و آخرون (2002) **التفاعل الصفي : مفهومه ، تحليل مهاراته** الطبعة الأولى ، عالم الكتب، القاهرة ، مصر .

4- إبراهيم وجيه محمود ( 1980 ) **مدخل علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

5- ابن البديع الشيباني (1988) **تيسير الوصول إلى جامع الأصول من حديث الرسول**، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

6- أبو القاسم سعد الله ( 1981) **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء الأول، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

7- أبو رياش حسين وآخرون (2007) **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والممارس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن .

8- إحسان محمد حسين ( 2005) **علم الاجتماع التربوي**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، القاهرة.

9- أحمد إسماعيل حجي ( 1999) **إدارة الفصل، برنامج تدريب المعلمين الجدد من غير التربويين** وزارة التربية و التعليم، القاهرة، مصر.

10- أحمد أوزي ( 1986) **سيكولوجية المراهق دراسة للاتجاهات النفسية – الاجتماعية للمراهق المغربي**، مطبعة دار الفرقان، الرباط.

11- أحمد زكي صالح (1988) **علم النفس التربوي** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة مصر .

12- أحمد شبشوب (1991) **علوم التربية** ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر .

13- أحمد كامل سهير ( د. ت) سيكولوجية المراهقة دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

14- أحمد محمد الزغبي ( 2001) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، دار زهران للنشر و التوزيع، الأردن.

15- أحمد محمد بيومي (2003) **الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة. مصر.

16- أحمد محمد عبد الخالق (1983) **علم النفس العام**، الدار الجامعية ، بيروت، لبنان.

17- آدم حاتم محمد ( 2005) الصحة النفسية للمراهقين، الطبعة الأولى، مؤسسة اقرأ للنشر و التوزيع و الترجمة، مصر.

18- إقبال أحمد محمود ( 2006 ) **المراهقة**، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر عمان، الأردن.

19- السيد سلامة الخميس (2000) **التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية. مصر.

20- الهام سليم و آخرون ( 2006) **الشامل في المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الرابعة، دار النهضة العربية، لبنان.

21- أمال أبو حطب ( 1988 ) **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلي مرحلة المسنين**، الطبعة الأولى، مكتبة التنمية البشرية، الجيزة، مصر.

22- أمل محمد حسونة ( 2004) **علم النفس النمو**، دار العالمية للنشر، القاهرة.

23- أميرة الديب ( د.ت) **أسس بناء القيم الخلقية في مرحلة الطفولة**، دار الكتاب، القاهرة.

24- انجلز باربرا ( 1991) **مدخل إلى النظريات الشخصية**، ترجمة فهد بن عبد الله الدليم، دار الحارثي، القاهرة.

25- بخيت عبد الرحيم ( 1989 ) **قلق الامتحانات المفهوم -العلاج- القياس**، الطبعة الأولى دار النهضة المصرية، القاهرة.

26- بدرة معتصم ميموني ( 2010 ) **سيكولوجية النمو في الطفولة و المراهقة**، الطبعة الرابعة ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

27- بوفلجة غياث ( 1993) **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

28- توفيق حداد واخرون (1977) التربية العامة، الطبعة الأولى، وزارة التربية الوطنية الجزائر.

29- جابر عبد الحميد جابر ( 2000) **مدرس القرن الواحد و العشرين الفعال المهارات و التنمية المهنية**، دار الفكر للنشر، عمان، **الأردن**.

30- جليل وديع شكور (1995) **كيف تصنعين مستقبلا لطفلك**، الطبعة الثانية، عالم الكتب بيروت، لبنان.

31- جليل وديع شكور(1995) **كيف تصنعين مستقبلا لطفلك**، الطبعة الثانية، عالم الكتب بيروت، لبنان.

32- جميل حمداوي ( 1997) **المراهقة: خصائصها و مشاكلها و حلولها**، الناظور، المغرب.

33- حامد عبد السلام زهران ( 1981 ) **علم نفس النمو**، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

34- حامد عبد السلام زهران ( 1994) **علم نفس النمو والمراهقة**، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

35- حامد عبد السلام زهران (1989) **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الرابعة عالم الكتب، القاهرة.

36- حامد عبد السلام زهران (2005) **علم النفس النمو**، الطبعة السادسة، عالم الكتب ، القاهرة.

37- حسين عبد الحميد أحمد رشوان( 2006) **العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع** مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

38- حسين فيصل العزى (1975) علم النفس الطفولة و المراهقة، مطبعة خالد بن الوليد دمشق، سوريا.

39- خالد بن محمد الشهري ( 2011) **المعلم الناجح**، مشرف علم النفس، إدارة التربية و التعليم، المنطقة الشرقية، الإمارات العربية المتحدة.

40- خليل ميخائيل معوض ( 1994) **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثالثة دار الفكر العربي، القاهرة.

41- خليل ميخائيل معوض ( 2003) **سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة**، شركة جلال للطباعة، الإسكندرية، مصر.

42- رابح تركي (1990) **أصول التربية و التعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

43- رالف سبيتز و آخرون ( 1997) **المراهقة والبلوغ**، تعريب خليل رزوق، الطبعة الأولى دار المناهل للطباعة والنشر، بيروت.

44- رشدي لبيب و آخرون (1983) **الأسس العامة للتدريس** ، دار النهضة العربية، مصر.

45- رشيد أورلسان ( 2002) **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم اعتمادا على برنامج وزارة التربية الوطنية**، قصر الكتاب، الجزائر.

46- رشيد زرواتي ( 2002) **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** الطبعة الأولى، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

47- رغدة الشريم ( 2009 ) **سيكولوجية المراهقة**، الطبعة الأولى، دار الميسرة للطباعة و النشر و التوزيع، الأردن.

48- رمزي فتحي هارون (2003) **الإدارة الصفية**، دار وائل للطباعة و النشر، عمان الأردن.

49- رمزية الغريب (1996) **التقويم والقياس النفسي و التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة. مصر.

50- رمضان محمد القذافي ( 1997) **علم نفس النمو الطفولة و المراهقة**، الطبعة الثانية عالم الكتب، القاهرة.

51- زينب شقير (2005) **الشخصية السوية و المضطربة**، الطبعة الثالثة، مكتب النهضة المصرية، القاهرة.

52- سامي محمد ملحم ( 2001) **القياس و التقويم في التربية و علم النفس**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان. الأردن.

53- سامي محمد ملحم (2004) **علم النفس النمو**،الطبعة الأولى، دار الفكر، الأردن.

54- سامي محمد ملحم (2005) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى دار المسيرة، عمان، الأردن.

55- سعد جلال ( 1985) **الصحة العقلية** ، مطابع الدجوي ، القاهرة ، مصر.

56- سعد جلال ( د.ت) **الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

57- سعد عبد الرحمن ( 1982 ) القياس النفسي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.

58- سليمان عريبات (1999) **ظاهرة العنف و المسؤولية الأمنية و التربوية و الجامعية** جامعة نايف العربية، الرياض. المملكة العربية السعودية.

59- سهيل رزق دياب (2006) **المدرس الذي نريده**، جامعة القدس المفتوحة، غزة، فلسطين.

60- سيد عبد الحميد مرسي ( 1987 ) **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني**، الطبعة الثانية، دار التوفيق النموذجية، القاهرة، مصر.

61-صالح الداهري ( 1999) **الشخصية بين السواء والمرض**، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر .

62- صموئيل مغاريوس ( 1974 ) **الصحة النفسية والعمل المدرسي**، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة، مصر.

63- طلعت إبراهيم لطفي (1995) **أساليب وأدوات البحث الاجتماعي**، دار غريب للنشر القاهرة.

64- عادل عز الدين الأشول ( 1982) **علم النفس النمو**، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

65- عباس عبد العلوان ( 1994 ) **التعليم الثانوي، تجارب عالمية و عربية** ، المؤسسة الجامعية للنشر و التوزيع ، بيروت، لبنان.

66- عبد الباسط محمد حسن ( 1990) **أصول البحث الاجتماعي**، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر.

67- عبد الحميد جابر ( 1990) **نظريات الشخصية** ، دار النهضة العربية ، القاهرة، مصر.

68- عبد الرحمن العيسوي (1985) **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الفكر، الإسكندرية مصر.

69- عبد الرحمن العيسوي ( 1981 ) **دراسات سيكولوجية**، الطبعة الأولى، دار المعارف القاهرة، مصر.

70- عبد الرحمن العيسوي ( 2001) **الإسلام والصحة النفسي** ، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

71- عبد الرحمن العيسوي ( 2001 ) **الجديد في الصحة النفسية**، الطبعة الأخيرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.

72- عبد الرحمن صالح الأزرق ( 2000) **علم النفس التربوي للمعلمين**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، ليبيا.

73- عبد الرحمان بن سالم ( 2000 ) **المرجع في التشريع المدرسي**، ، الطبعة الثالثة، دار الهدى، الجزائر.

74- عبد السلام مصطفي ( 2000) **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

75- عبد العالي الجسماني ( 1994) **سيكولوجية الطفل و المراهق**، الطبعة الأولى، دار العربية للعلوم، بيروت.

76- عبد العزيز محمد النغميشي ( 1994) **المراهقون دراسة نفسية إسلامية للآباء و المعلمين و الدعاة**، دار مسلم للنشر، الرياض.

77- عبد الغاني مطاوع ( 1977 ) **في التربية المعاصرة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

78- عبد الغني الديدي ( 1995) التحليل النفسي للمراهق، الطبعة الأولى، دار الفكر اللبناني لبنان.

79- عبد الفتاح دويدار ( 2004) سيكولوجية النمو و الارتقاء، الطبعة الأولى، دار المعرفة العربية، عمان، الأردن.

80- عبد اللطيف حسين فرج ( 2009) **نظام التربية و التعليم في المملكة العربية السعودية** دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

81- عبد اللطيف معاليقي ( 2004) **المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة**، الطبعة الثالثة شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان .

82- عبد الوهاب محمود المصري ( 1993) **مدخل إلى نظرية الأمن والإيمان في سعادة الإنسان وتقدم المجتمعات** ، الدار المتحدة للنشر و التوزيع، دمشق، سوريا.

83- عزت حجازي ( 1985) **الشباب العربي و مشكلاته**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية، الكويت.

84- عزيز سمارة ( 1999) **محاضرات في التوجيه و الإرشاد**، الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

85- عطا الله فؤاد الخالدي ( 2008) **قضايا إرشادية معاصرة**، دار اليازوري للنشر و التوزيع الأردن.

86- عقل محمد عطا حسين ( 1997) **النمو الإنساني الطفولة و المراهقة**، الطبعة الرابعة دار الخريجي للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

87- علاء الدين كفافي ( 1982) **مقياس قوة الأنا**، مكتب الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

88- علاء الدين كفافي ( 2009) **علم النفس الارتقائي – سيكولوجية الطفولة و المراهقة** الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

89- علي راشد (2002) **خصائص المعلم العصري وأدواره** ، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، عمان ، الأردن .

90- علي فالح الهنداوي ( 2002 ) **علم نفس النمو الطفولة و المراهقة**، الطبعة الثانية الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

91- عماد عبد الرحيم الزخول وآخرون (2007) **سيكولوجية التدريس الصفي** ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن .

92- عمار بوحوش (2007) **مناهج البحث العلمي**، الطبعة الرابعة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

93- غسان الحارث عبد الحميد و آخرون ( 2006) **علم النفس الأمني**، الطبعة الرابعة، دار العربية للعلوم، لبنان.

94- فاخر عاقل (1972) **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت لبنان.

95- فاطمة إبراهيم حميدة ( 1998) **مداخل و استراتيجيات في إدارة الصف**، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

96- فادية عمر الجولاني ( 1999) **تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر.

97- فتحي مصطفى الزيات ( 1995) **الأسس النفسية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات** الطبعة الأولى، دار الوفاء للنشر و التوزيع، المنصورة، مصر.

98- فكري حسن ريان (1984) **التدريس: أهدافه و أسسه و أساليبه**، عالم الفكر، القاهرة.

99- فؤاد البهي السيد ( 1998 ) **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

100- فؤاد البهي السيد ( 1998) **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، مصر.

101- كريمان بدير( 2007 ) **الأسس النفسية لنمو الطفل**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

102- كمال دسوقي ( 1981) **النمو التربوي للطفل و المراهق**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

103- كمال دسوقي (1990) **ذخيرة علوم النفس**، الجزء الثاني، مطابع الأهرام التجارية القاهرة، مصر.

104- مجدي أحمد محمد عبد الله ( 1996) **علم النفس المرضي**، الطبعة الثانية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

105- مجدي عزيز إبراهيم (1989) **مناهج البحث العلمي**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

106- مجدي محمد الدسوقي ( 2003) **سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر,.

107- محمد أحمد كريم و آخرون ( 2003) **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، مصر.

108- محمد السيد الزعبلاوي ( 1998 ) **المراهق المسلم**، الجزء السادس، الطبعة الأولى مؤسسة الكتب الثقافية، المملكة العربية السعودية.

109- محمد السيد محمد الزعبلاوي ( 1998) **تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس** الطبعة الرابعة، مكتبة التوبة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

110- محمد الطيب العلوي ( 1982) **التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية**، الطبعة الثانية دار البعث، الجزائر.

111- محمد العجمي حسين ( 2007 ) **الاعتماد و ضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام**، الطبعة الأولى ، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة ، مصر.

112- محمد بن عيسى الترميذي ( 1962) **الجامع الصحيح**، مطبعة الحلبي، القاهرة. مصر.

113- محمد جمال أبو شنب ( 1996) **بناء الشخصية والتفاعل في الجماعة التعليمية**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

114- محمد حسن العمايرة (2002) **المشكلات الصفية ، السلوكية أسبابها وعلاجها**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان. الأردن.

115- محمد زياد حمدان ( 1982) **التدريس الحديث أصوله و تطبيقاته**، مؤسسة دار الكتاب الكويت.

116- محمد سامي منير ( 1986) **المدرس المثالي الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية، لبنان.

117- محمد عبد الحليم ميسي (1991) **علم النفس التربوي للمتعلمين**، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

118- محمد عبد الرحمان عدس (1998) **بناء الثقة وتنمية القدرات في تربية الأطفال**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

119- محمد عبد الرحمن ( 1998) **نظريات الشخصية** ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة مصر.

120- محمد عماد الدين إسماعيل ( 1989) **الطفل من الحمل إلى الرشد، الصبي والمراهق** الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.

121- محمد عودة الريماوي ( 2003 ) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، الطبعة الأولى دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

122- محمد فارعة حسن (1984) **المعلم و إدارة الصف** ، الطبعة الثانية ، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة ، مصر .

123- محمد محفوظ جمال الدين ( 1984 ) **تربية المراهق في المدرسة الإسلامية**، الطبعة الثانية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر.

124- محمد محمود الحيلة (2002 ) تكنولوجية التعليم من أجل تنمية التفكير، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن.

125- محمد محمود الحيلة (2007 ) **مهارات التدريس الصفي**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن.

126- محمد مرسي أبو بكر مرسي ( 2002 ) **أزمة الهوية في المراهقة و الحاجة إلى الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

127- محمد مصطفى زيدان ( 1985) **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية** الطبعة الثانية، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية.

128- محمد مصطفى زيدان ( 1965) **السلوك الاجتماعي للفرد**، مكتبة النهضة المصرية مصر.

129- محمد مصطفى زيدان ( 1985) **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

130- محمد مقداد و آخرون ( 1993) **قراءات في التقويم التربوي**، مطبعة عمار قرفي للنشر والتوزيع، باتنة، الجزائر.

131- محمود بوسنة ( 2007) **علم النفس القياسي، المبادئ الأساسية**، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

132- محمود شوق وآخرون (2001) **معلم القرن الحادي والعشرون (اختياره ، إعداده وتنميته في ضوء التوجهات الإسلامية)** ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر .

133- محمود عطا هنا (1984) **الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، مصر.

134- مرسي كمال محمد عودة ( 1986) **الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام** الطبعة الثانية، دار القلم، الكويت.

135- مصطفى غالب ( 1980) **الأحلام- القلق- الخجل**، منشورات دار الهلال، مصر.

136- مصطفى فهمي (1996) **سيكولو جية الطفولة والمراهقة**، دار مصر للطباعة و النشر القاهرة، مصر.

137- منذر عبد الحميد الضامن ( 2003 ) **الإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح الكويت.

138- منير المرسي سرحان (2003) **في اجتماعيات التربية** ، الطبعة الرابعة ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .

139- ميخائيل خليل معوض ( 1994) **مشكلات المراهقة في المدن و الريف**، دار المعرفة مصر.

140- نادر فهمي الزيود وآخرون ( 1999) **التعلم و التعليم الصفي**، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن.

141- نادية شرادي ( 2006) **التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .

142- نبيل عبد الهادي ( 2005 ) **مداولات النمو ومشكلاته مرحلة تكوين الجنين وحتى المراهقة** الطبعة الأولى، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

143- نعيم الرفاعي (1978) **الصحة النفسية دراسة سيكولوجية التكيف**، الطبعة السابعة جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

144- نوري الحافظ ( 1981 ) **المراهق دراسة سيكولوجية**، الطبعة الأولى، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت.

145- هادي مشعان ربيع ( 2003) **الإرشاد التربوي مبادئه و أدواره الأساسية**، دار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

146- هاني الطويل ( 1998) **الإدارة التربوية والسلوك المنظم**، دار وائل للطباعة والنشر عمان، الأردن.

147- هدى محمد قناوي (2004) **الطفل تنشئته وحاجته**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.

148- وليد أحمد جابر ( 2003) **طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية**، الطبعة الثانية، دار الفكر الجامعية، عمان، الأردن.

149- يوسف مصطفى القاضي ( 1991) **علم النفس التربوي في الإسلام**، الطبعة الثانية، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

150- يوسف ميخائيل أسعد ( 1977) **رعاية المراهقين**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر.

**3/ ثالثا: الرسائل الجامعية:**

**1**- أحمد حسين عسيري (1993) **مقارنة فئتين عمريتين من المراهقين في تغير مفهوم الذات باستخدام برنامج إرشادي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود السعودية.

**2**- الشامي كاظم هاتف عبد الأمير(1989) **أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو و معلمات المدارس الابتدائية** بمحافظة كربلاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد العراق.

**3**- الفتلاوي عبد الهادي (2001) **أنماط معاملة المعلمين لتلاميذهم و علاقتها بتوافقهم المدرسي و تحصيلهم الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

**4**- العياشي بن زروق ( 2007) **الرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي و الجامعي**، دكتوراه دولة غير منشورة، قسم علم النفس، الجزائر.

**5**- إياد أقرع ( 2005 ) **الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح ، فلسطين.

**6**- بشرى حسين علي نصيف الجميلي (2007) **متغيرات البيئة الصفية و علاقتها بالضغوط النفسية**، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

**7**- برو محمد (2007-2008) **أثر التوجيه المدرسي علي التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية**، دكتوراه دولة غير منشورة ، جامعة الجزائر، الجزائر.

**8**- غاوي جمال ( 2008) **تكوين المعلمين أثناء الخدمة عن طريق صيغة التكوين عن بعد** دكتوراه دولة غير منشورة، قسم علم النفس، الجزائر.

**9**- مخلوف بلحسين ( 2007) **العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي** دكتوراه دولة، علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر الجزائر.

**10**- جلال عزيز حميد البدراني (2004) **الأمن النفسي وعلاقته بالتوجه الزمني لدى طلبة جامعة الموصل**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

**11**- جهاد الخضري ( 2003) **الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظة غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى**، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.

**12**- حكمت عبد الله الجميلي (2001) **الالتزام الديني وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة صنعاء**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة صنعاء، اليمن.

**13**- دانيا الشبؤون ( 2006) **الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية**، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

**14**- زهور حسن عبد الله باشماخ ( 2001) **الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين أسريا والمقبولين أسريا بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة، السعودية.

**15**- سامي أسامة إبراهيم (1973) **الاختلافات و الاتفاق القيمي بين قيم طلاب المرحلة الثانوية ومعلميهم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر، مصر.

**16**- سامية الحلفاوي ( 2005) **الطمأنينة الانفعالية لدى طلبة الجامعات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، مصر.

**17**- سليمان عمر محمد الخراشي ( 1995) **المشكلات النفسية و التعليمية الشائعة لدى طلاب المرحلتين الثانوية و المتوسطة بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

**18**- عادل بن محمد العقيلي ( 2004) **الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

**19**- عباس علوان داوود ( 1982) **مخاوف المراهقين في مرحلة الدراسة المتوسطة في مدينة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

**20**- عبد السلام نعمون (2005) **بيئة العمل وتأثيرها في تحديد مستوى فعالية الفريق التربوي لمؤسسات التعليم الثانوي بولاية ميلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا، سطيف، الجزائر.

**21**- عبد الله الشهري ( 2009 ) **إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.

**22**- عبد الله حميد حمدان السهلي ( 2003) **الأمن النفسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

**23**- عواطف محمد سليمان محسن ( 2013) **الأمن النفسي و علاقته بالحضور- الغياب الأب لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

**24**- غاية أحمد الشيخ القاسم (2005- 2006) **الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة ود مدني ( ولاية الجزيرة) و علاقته بالتحصيل الدراسي و بعض المتغيرات الديموغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخرطوم السودان.

**25**- فيصل خليل الربيع (1996) **أثر الأمن النفسي وبعض الخصائص الديموغرافية للمعلم في أدائه**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

26- ماجد اللميع محمود السهيلي ( 2007) الأمن **النفسي و علاقته بالأداء الوظيفي لدى موظفي مجلس الشورى السعودي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية الرياض، السعودية.

28- محمد لمين كوروغلي ( 2010 ) **مساهمة في دراسة محاولة الانتحار لدى المراهق بعد تعرضه لصدمة الفشل، الأسباب واستراتجيات التكفل النفسي**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

29- محمود محمد سعيد ( 2007) **قوة الأنا و الشعور بالمسؤولية و الضبط الزائد لدى المراهقين المعوقين بصريا و المبصرين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية الأردن.

30- مربوحة نوار ( 1990) **العاملون في التدريس الثانوي أوضاعهم واتجاهاتهم**، رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع ، معهد علم الاجتماع ، عنابة ، الجزائر .

31- معوش عبد الحميد (2011-2012) **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها** رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر .

32- منزل عسران جهاد العنزي (2005) **علاقة اشتراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية لمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

33- ميساء مهندس ( 2006 ) **المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

34- وفاء عقل ( 2009 ) **الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

**4/ رابعا: المؤتمرات و المجلات و الندوات:**

1- أفنان نظير دروزة (2000) **دور المعلم في عصر الانترنيت و التعليم عن بعد**، ورقة عرضت في مؤتمر التعليم عن بعد و دور التكنولوجية المعلوماتية و الاتصالات، جامعة القدس فلسطين.

2- أماني عبد المقصود (1999) **الشعور بالأمن النفسي و علاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بالقاهرة**، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، العدد السادس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

**3-** أحلام عبد الله ( 2006 ) **الأمن النفسي أبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد**، مجلة كلية التربية، المجلد السادس عشر ، العدد الثالث، جامعة الإسكندرية، مصر.

4- أحلام محمود و أشرف عبد الغني (2006) **الأمن النفسي أبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد (دراسة ارتقائية)**، مجلة التربية المعاصرة، العدد الثالث و السبعين، مصر.

5- أحمد فرج ( 1993) **مقال في العدوان ( مقدمة ابستومولوجية)**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، العدد السابع و العشرين، القاهرة، مصر.

6- إقبال عطار ( 2009 ) **العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات** ، مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة العدد الثالث عشر ، مصر.

7- السيد عبد المجيد ( 2004) **إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية**، مجلة الدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية، مصر.

8- المركز الوطني للوثائق التربوية ( 2008) **المعالجة البيداغوجية و تخفيف البرامج** المجلة الجزائرية للتربية و التكوين، العدد عشرة، الجزائر.

9- جمال حمزة (2001) **سلوك الوالدين الإيذائي للطفل وأثره على الأمن النفسي له**، مجلة علم النفس، العدد الثامن و الخمسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة، مصر.

10- جميل الطهراوي ( 2007) **الأمن النفسي و علاقته باتجاهات الطلاب نحو الانسحاب الإسرائيلي من قطاع غزة**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الخامس عشر، غزة، فلسطين.

11- حسين الغامدي ( 2000 ) **تشكيل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين** ، المجلة العربية للدراسات الأمنية، العدد المائة و ثلاثة و ثمانون ، المملكة العربية السعودية.

12- حليمة قادري ( 2012) **التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية** دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران، مجلة دراسات نفسية و تربوية، العدد الثامن الجزائر.

13- حنان رزق (2001) **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفايتهم المهنية**، مجلة كلية التربية، العدد سبعة و أربعون، المنصورة، مصر.

14- رغداء نعيسة ( 2014) **مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي** مجلة جامعة دمشق، المجلد الثلاثين، العدد الثاني، دمشق، سوريا.

15- زياد بركات (2010) **فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية و استقبالها و التعامل مع إجابات الطلبة عليها**"، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، المجلد الثاني العدد الرابع، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

16- زينت شقير (2005) **مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)، كراسة التعليمات** مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

17- سامية أبريعم (2011) **الأمن النفسي لدى المراهقين،** دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة، مجلة دراسات نفسية و تربوية، العدد السادس، الجزائر.

18- شفيق علاونة ( 1995 ) **الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين،** مجلة دراسات العلوم الإنسانية، المجلد الثاني و العشرين، العدد ستة، البحرين.

19- شكري حامد نزال (1996) **مدى أداء مهارات التخطيط وإعداد الدروس اليومية لدى معلمي ومعلمات المدارس،** مجلة كلية التربية، العدد السابع والعشرين، جامعة المنصورة مصر.

20- صبحي القاضي (1987) **العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون** مجلة رسالة الخليج العربي، العدد اثنين و عشرين، مكتب التربية لدول الخليج الظهران.

21- صلاح الدين عراقي (2006) **دراسة العلاقة بين عجز/ نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الاليكسيزميا) والتعلق الوالدي لدى الراشدين،** مجلة كلية التربية، العدد الرابع و الخمسين، جامعة الزقازيق، مصر.

22- صلاح الكناني (1988) **مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو،** مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد التاسع ، المنصورة، مصر.

23- عبد الرحمن عدس ( 1996) **الإسلام والأمن النفسي للأفراد** ، مجلة الأمن والحياة و أفاق التنمية في دور مجلس التعاون الخليجي، جامعة قطر، الدوحة.

24- عبد الرحمن محمد( 1994) **توجه المراهقين نحو والديهم أو أقرانهم وعلاقته بإشباع بعض حاجاتهم الإنسانية،** المؤتمر الدولي الأول، مجلة الإرشاد النفسي، المجلد الأول جامعة عين شمس، مصر.

25- عبد الله عويدات (1996) **طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم و طلبته بعينهم ممن حمل نحوهم اتجاهات ايجابية أو سلبية و مدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات**، مجلة الدراسات النفسية، العدد الثالث و العشرين، عمان، الأردن.

26- عبد المجيد السيد ( 2004) **إساءة المعاملة و الأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية**، مجلة الدراسات النفسية، المجلد الأول، العدد الثاني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

27- عدنان الشيخ يوسف العتوم (1997) **أثر سماع القرآن الكريم علي الأمن النفسي** مجلة جامعة أم القرى، المجلد العاشر، العدد السادس عشر، مكة المكرمة، السعودية.

28- عصام أبو بكرة التل (1997) **تطوير مقياس الأمن النفسي في الإطار الإسلامي**، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثالث عشر، العدد اثنان، الأردن.

29- عقيل بن ساسي ( 2013) **الأمن النفسي وعلاقته بالأنشطة الإبداعية لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي**، دراسة ميدانية بمدينة غرداية، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية، العدد الثالث عشر الجزائر.

30- علاء الدين كفافي (1989) **تقدير الذات**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد الخامس و الثلاثين، المجلد التاسع، الكويت.

31- علي سعد ( 1991) **مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي**، بحث ميداني مقارن عبر حضاري بين طلبة كليات التربية في دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد الخامس عشر العدد الأول، سوريا.

32- علي سعد (1998) **مستويات الأمن النفسي والتفوق التحصيلي، بحث ميداني على الطلبة المتفوقين مقارنة بغير المتفوقين**، مجلة جامعة دمشق، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث، دمشق، سوريا.

33- عماد محمد مخيمر ( 2003) **إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين و علاقته بالقلق و اليأس**، مجلة الدراسات النفسية، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر.

34- عماد مخيمر ( 2003) **الرفض الوالدي و رفض الأقران والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة**، مجلة الدراسات النفسية، المجلد الثالث عشر، العدد واحد، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر.

35- عويد المشعان ( 1997) **مصادر الضغوط في العمل : دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي**، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية المجلد الثاني، العدد التاسع، المملكة العربية السعودية.

36- فائقة محمد بدر (2007) **سلوك المعلمة في موقف تعليمي كما تدركه الطالبات**"، مجلة العلوم التربوية، المجلد الثامن عشر، العدد الأول، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

37- فاروق عبد السلام (1990) **القيم وعلاقتها بالأمن النفسي**، مجلة كلية التربية، العدد الرابع جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

38- فضل أبو هين ( 2001) **تقديرات الذات وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني المشارك في انتفاضة الأقصى**، مجلة جامعة الأُقصى، غزة، فلسطين.

39- فهد بن عبد الله الدليم (2003) **الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة**، مجلة العلوم التربوية، المجلد الثامن عشر، العدد واحد، جامعة الملك سعود الرياض.

40- كاظم آغا ( 1993) **سمات الشخصية اللازمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا**، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد الثالث و العشرين، الإمارات العربية المتحدة.

41- محمد جبر (1996) **مستوى إدراك الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس ، السن ، الحالة الزوجية ، المستوى التعليمي ) بجمهورية مصر العربية**، مجلة علم النفس المجلد العاشر، العدد التاسع و الثلاثين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر .

42- ناهد الخراشي ( 2003) **أثر القرآن الكريم في الأمن النفسي**، مجلة منبر الإسلام، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

43- نبيه إسماعيل (1982) **دراسة تحليلية لعوامل الصحة النفسية السليمة**، مجلة كلية التربية، العدد الخامس، الجزء الأول، المنصورة، مصر.

44- إبراهيم الشافعي (2005) **المسؤولية الأمنية ودور المؤسسات التعليمية في تحقيقها – الأسرة كنموذج**- ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع و الأمن المنعقدة بكلية فهد الأمنية، المجلد الواحد و العشرون، العدد اثنان، الرياض.

45- حامد عبد السلام زهران (2003) **الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي**، ندوة الأمن القومي العربي، اتحاد التربويين العرب، بغداد، العراق.

46- حسين سالم (1997) **الأمن و اللغة و علاقته بوضوح الهوية المهنية**، ندوة في علم النفس، العدد المائة و التاسع و ستون، الرياض، السعودية.

47- فؤاد أبو حطب (1979) **العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه**، قراءة في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، إعداد وتقديم لويس مليكة، المجلد الثالث، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر.

**5/ خامسا: الوثائق التربوية:**

1- وزارة التربية الوطنية (مارس 1992)، **مشروع إصلاح التعليم الثانوي** ، الجزائر.

2- وزارة التربية الوطنية (فيفري 2002) ، النظام التربوي الجزائري، **مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال**، الجزائر.

3- وزارة التربية الوطنية (فيفري 2005 ) **وثيقة مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي**، الجزائر.

**6/ سادسا: قائمة القواميس والمعاجم اللغوية:**

1-ابن منظور جمال الدين محمد ( 1990 ) **لسان العرب**، المجلد الأول، دار صادر، بيروت لبنان.

2- ابن منظور جمال الدين محمد ( 1993) **تهذيب لسان العرب**، الجزء الأول، الطبعة الثانية دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان.

3– الراغب الأصفهاني( 1998) **المفردات في غريب القرآن**، ضبطه محمد خليل عيتاني الطبعة الأولى، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

4– جابر عبد الحميد و علاء الدين كفافي (1995) **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء السابع، دار النهضة العربية، القاهرة.

5– جان لابلانش و جان بول بونتاليس ( 1980) **معجم مصطلحات التحليل النفسي**، ، ترجمة مصطفى حجازي ، الطبعة الأولى، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

6– جمع من الأساتذة (1985)، **المعجم الوسيط**، الطبعة الثانية، الجزء الأول، دار الإحياء للتراث العربي، بيروت، لبنان .

7– عبد المنعم الحفني (1994) **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الطبعة الرابعة، مكتبة مدبولي، القاهرة.

**5/ المراجع باللغة الفرنسية:**

1– AMEZIANE DJENKAL ( 2002) **Comment orienter votre enfant guide scolaire a l'usage des parents**, CASBAH éditions, Alger.
2- Al-Domi, M.. (2012**) Faith and psychological security in the Holy Quran**, European Journal of Social Sciences, 32(1), 52-58.
3- Archambault, J ( 1996) **vers une gestion éducative de la classe**, Revue des sciences de l' éducation, Boucherville, 23 ( 2).
4- Asornow Joan ( 1987) **Coping strategies, Self perceptions, Hopele-ssnes and perceived family enverenment`s depressed and suicidat children**, Journal of consulting and clinical psychology, 55 (3).
5- Bowlby. J ( 1980) **Attachment and loss**, Volume 3, Loss, Sadness and depression penguin Books.
6- CHristiane Achour (1985) **ABECEDAIRES EN DEVENIR idiologie coloniale et langue française en Algérie**, préface MOSTEFA LACHREF, entreprise Algérienne de presse, Alger.
7- Davis Patrik Eital (1995) **Children`s Responses To Adult Conflict As A function Of Conflict History**, Eric- No.Ed 390528.
8- Eiden,R et al ( 1995**) Matenal working models of attachement**, marial adjustement and parent- childrelationship, Child development.

9- Erikson Erik, (1994) Identity and the life cycle, New York, Norton.
10 – John Roberts ( 1996) **Adult Attachment Security and Symptoms of Depression,** Journal of Personality and Senility and Social Psychology**,** Vol 70, No.2.
11- Jordon, T ( 2004) Marital **conflit child emotional securety about family relationship and child adjustement**, School of psychology, Gardiff University, Gardiff, U.K.
12- Jumbo, I (1984) **classroom management and discipline without coral punishment in Norwegian elementary school**, ERIC ED, Norwege .
13- Helen Bee (2003) Psychologie du développement tous les âges de la vie, Deuxième édition, Bruxelles, Paris.50.
14- Lee, D. (2013**) The role of attachment style in building social capital from a social networking Site**: The interplay of anxiety and avoidance Computers in Human Behavior, (29), 1499 – 1509.
15- Lehall, H ( 1985) **Psychologie des adolescentes**, Première édition, Payont, paris.
16- Lifa N.E ( 2002) **Les stratégie d'enseignement développées par les enseignants du cycle fondamental lors de leur pratique classe**, Thèse de doctorat d'Etat inédite en Science de l'éducation , Université constantine.
17- Maconney, R & Robert, R (1998) **Assess Student teacher assessment**, Journal of teacher education,49 (2).
18- Maslow, A ( 1942) **The Dynamic of Psychological Security – insecurity Character and Personality**, (1).
19- Mazet Horzel (1996)**, Psychiatrie de l' enfant et de l' adolescent,** Maloine, Paris**.**
20- Norbert Sillamy (1999)**, Dictionnaire de la psychologie,** LAROUSSE, Paris.
21- Paul Crick ( 1998), **L'adolescence et ses crises**, édition j'ai lu, France.
**22**- Richard Cloutier(1982), **Psychologie de l' adolescence,** édition ESKA, Paris.
23- Rubin, A.. Weiss, E. L., et Coll, J. E (2013) **Handbook of military social work**, New Jersey, USA.-
24- Rutter, M (1990) **Psychological resilience and protective mechanisms**, In J. ROLF, Risk and protective factors in the development of psychopathology, Cambridge University press.
25- Sitko Mandy ( 2002) **Developing teachers questioning skills**, The efficacy of delayed feedback, Canadian Journal Of Education.
**26**- Swift Jan ( 2002) **Wait time questioning skills of middle school science teachers**, Roeper Review, 9 (2).

27- Talton, E and all ( 1987**) Relation ships of attitude toward classroom environment in science among tenth grade biology student**, Journal of research in science teaching, 64 ( 6).
28- Thursten Husen ( 1979) l ’ école en question, édition Pierre Magadan, Bruxelles.
29- Vogarty Gerald (1994) **Differences between Values of Australian Aboriginal and Non-Aboriginal Students**, Journal of Cross Cultural Psychology, Vol 25 .
30- Wilson Mark (2002) **Conceptualizing and validating teqcher questioning skills**, Journal Of Educqtional and Behavioral Problems, 8 (1).

31- Yarrow et al ( 1995) **Patterns of attachement in two and three year olds in normal families**, Child development, 58.

# قائمة الملاحق

# فهرس الملاحق:


| رقم الملحق | عنوان الملحق |
|---|---|
| 01 | مقياس أدوار المدرس( قبل التعديل) من إعداد بشرى حسين علي نصيف 2007. |
| 02 | مقياس أدوار الأستاذ (بعد التعديل). |
| 03 | مقياس أدوار الأستاذ ( المطبق في الدراسة الأساسية بأبعاده الثلاثة). |
| 04 | مقياس الطمأنينة النفسية من إعداد د. فهد بن عبد الله الدليم 2003. |
| 05 | مقياس الطمأنينة النفسية ( بعد التعديل و المطبق في الدراسة الأساسية). |
| 06 | القائمة الاسمية للأساتذة والدكاترة المحكمين لأداة الدراسة. |
| 07 | نتائج العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس أدوار الأستاذ وأبعاده الفرعية. |
| 08 | نتائج معامل ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس أدوار الأستاذ و الدرجة الكلية. |
| 09 | نتائج **ثبات مقياس أدوار الأستاذ عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق.** |
| 10 | نتائج ثبات مقياس الطمأنينة النفسية **عن طريق ألفا كرونباخ و التطبيق وإعادة التطبيق.** |
| 11 | النتائج الإحصائية للعلاقة ما بين أدوار الأستاذ ككل و الطمأنينة النفسية وما بين أبعاد أدوار الأستاذ الثلاثة ( دور الأستاذ كخبير التدريس، دور الأستاذ كمثير للدافعية، دور الأستاذ كحافظ و ضابط للنظام) والطمأنينة النفسية باستعمال معامل سبيرمان. |
| 12 | نتائج التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة ( أدوار الأستاذ الطمأنينة النفسية) باستخدام اختبار كولموغروف سميرنوف واختبار شابيرو. |
| 13 | إختبار كا$^2$ للكشف عن الفروق في مستويات الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير (الجنس). |

| | |
|---|---|
| 14 | إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي. |

## ملحق رقم ( 01):

# مقياس أدوار المدرس( قبل التعديل)

## من إعداد د. بشرى حسين علي نصيف 2007

**البيانات الشخصية:**

الاسم:.....

العمر:.....

شهر:.....

سنة:.....

المدرسة:.....

الفصل:.....

الجنس: (ولد/بنت)

**التعليمات:**

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف الأولاد والبنات اقرأ كل عبارة بعناية وحدد إذا كانت تنطبق عليك دائما، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا، وذلك بوضع إشارة أمام كل عبارة في الخانة التي تتناسب مع رأيك.

وتقبلوا فائق الشكر

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | يقوم المدرسون بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للمادة الدراسية. | | | | | |
| 02 | يشرح المدرسون الموضوع الدراسي بطريقة مناسبة تصل إلى أذهان الطلبة. | | | | | |
| 03 | يكلف المدرسون الطلبة داخل الصف بنشاطات وواجبات تناسب قدراتهم. | | | | | |
| 04 | يشجع المدرسون الطلبة على المساهمة في إعداد الوسائل التعليمية بأنفسهم . | | | | | |
| 05 | يحدد المدرسون دور كل طالب في الواجبات الجماعية كل حسب مقدرته. | | | | | |
| 06 | يحتفظ المدرسون بسجل لتقويم نشاط الطلبة أثناء الدرس. | | | | | |
| 07 | يخصص المدرسون وقتاً للطلبة يشرحون فيه كيفية استخدام المكتبة المدرسية والاستفادة من كتبها. | | | | | |
| 08 | ينوع المدرسون الأنشطة البيتية المطلوبة من الطلبة مثل ( إجابة عن أسئلة ،كتابة تقرير، استخراج مفردات. الخ ). | | | | | |
| 09 | يحدد المدرسون للطلبة أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 10 | يوجه المدرسون الطلبة إلى كيفية استخلاص الأفكار الرئيسة من المادة الدراسية وتنظيمها بطريقة يسهل فهمها. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | يربط المدرسون محتوى المادة الدراسية بتفاصيل الحياة اليومية لطلبة. | | | | | |
| 12 | يهيئ المدرسون فرص الإبداع لطلبة بتقديم أفكار مميزة عن المادة الدراسية . | | | | | |
| 13 | يدرب المدرسون الطلبة على كيفية التقاط الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية. | | | | | |
| 14 | يشجع المدرسون الطلبة الضعفاء على الجد والمثابرة عندما يحصلون على درجات غير مقبولة في الامتحان. | | | | | |
| 15 | يراعي المدرسون الحذر في استخدام المنافسة الفردية بين الطلبة. | | | | | |
| 16 | يقدم المدرسون تغذية راجعة ايجابية وفورية ( تصحيح الأخطاء على ورقة الامتحان ) على الأوراق الامتحانية. | | | | | |
| 17 | يثير المدرسون أسئلة منوعة تتلاءم مع مستويات جميع الطلبة داخل الصف. | | | | | |
| 18 | يوفر المدرسون جواً من الأمن وحرية التعبير داخل الصف. | | | | | |
| 19 | يتقبل المدرسون أفكار واقتراحات الطلبة دون سخرية أو تهكم. | | | | | |
| 20 | يهيئ المدرسون نشاطات متنوعة مشوقة تخص المادة الدراسية تناسب قدرات الطلبة وتدفعهم للبحث وبذل الجهد. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | يعطـي المدرسـون درجـات يوميـة تشـجيعية للطلبـة المشاركين في الدرس . | | | | | |
| 22 | يـوفر المدرسـون فـرص للطلبـة لاكتشـاف أخطـائهم بأنفسهم. | | | | | |
| 23 | يشجع المدرسون الطلبة على كشف الصلة بين المادة المدروسة والبيئة التي يعيشون فيها. | | | | | |
| 24 | يوافق المدرسون على تأجيل الامتحان إذا أراد الطلبة ذلك. | | | | | |
| 25 | يقـدم المدرسـون مكافـآت للطلبـة وفـق مقـدار الجهـد المبذول منهم. | | | | | |
| 26 | يستثمر المدرسون وقت الدرس كله في تدريس المادة وفي نشاطات متنوعة تفيد الدرس. | | | | | |
| 27 | ينظم المدرسون مواعيد اللقاء مع أولياء أمور الطلبة | | | | | |
| 28 | يحضر المدرسون إلى الصف في الوقت المحدد للدرس دون تأخير. | | | | | |
| 29 | يسيطر المدرسون على قاعة الدرس من خلال اتخاذهم قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات السلوكية. | | | | | |
| 30 | يكتشـف المدرسـون الطلبـة المتميـزون دراسـياً بهـدف استثمار قدراتهم وتطويرها. | | | | | |
| 31 | يوضـح المدرسـون للطلبـة كيفيـة توزيـع الـدرجات علـى النشاطات والامتحانات التحريرية الشهرية واليومية منذ بداية العام الدراسي. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 32 | ينظم المدرسون سجلات الطلبة ويملئونها بالمعلومات التي تقيّم قدراتهم العلمية والجسمية والنفسية والاجتماعية. | | | | | |
| 33 | ينم المدرسون المواقف التدريسية وفق خطة أعدوها مسبقاً لتلافي ضياع الوقت. | | | | | |
| 34 | يوازي المدرسون بين المعلومات التي يقدمونها للطلبة وبين الوقت المتاح للدرس. | | | | | |
| 35 | يحدد المدرسون مع الطلبة مواعيد السفرات لعلمية والترفيهية في أول العام الدراسي. | | | | | |
| 36 | يقوم المدرسون بتنظيم مقاعد جلوس الطلبة بشكل يضمن راحتهم. | | | | | |
| 37 | يثبت المدرسون الملصقات النشرات العلمية بشكل منسق داخل جدران الصف ليتمكن الطلبة من قراءتها. | | | | | |
| 38 | يجلس المدرسون في مكان يمكنهم لمراقبة جميع الطلبة. | | | | | |
| 39 | يخصص المدرسون أماكن لحفظ الدفاتر والسجلات والوسائل التعليمية في أماكن يسهل الوصول إليها من قبلهم داخل الصف. | | | | | |
| 40 | يتابع المدرسون إصلاح أي كسر أو عطب سواء في مقاعد الجلوس أو الأدوات الأخرى التي يستخدمها الطلبة داخل الصف. | | | | | |
| 41 | يشرف المدرسون على نظافة الصف ويتابعون ذلك. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 42 | يهتم لمدرسون بتهوية الصف وذلك من خلال تذكير الطلبة بفتح الشبابيك أو المراوح. | | | | | |
| 43 | يلاحظ المدرسون مدى توفر الهدوء واتخاذ الإجراءات إذا كان هناك أصوات خارج الصف تنعكس على الصف. | | | | | |
| 44 | يتابع المدرسون مع الإدارة توفر الإضاءة الجيدة للصف. | | | | | |
| 45 | يتابع المدرسون مع الإدارة صبغ جدران الصف بألوان مريحة. | | | | | |
| 46 | يتابع المدرسون مع الإدارة توافر التبريد والتدفئة الجيدة. | | | | | |
| 47 | يعمل المدرسون على تخفيف مشاعر القلق لدى الطلبة من خلال أعلامهم عن كيفية استثمار الوقت وتنظيم إجاباتهم قبل الامتحانات. | | | | | |
| 48 | يطبق المدرسون على الطلبة أدوات قياس بهدف كشف قدرات الطلبة واستثمارها. | | | | | |
| 49 | يمنح المدرسون الفرصة لطلبتهم للإفصاح عن مشكلاتهم إذا كانوا راغبين بذلك. | | | | | |
| 50 | يوجه المدرسون الطلبة للقيام بنشاطات رياضية للمحافظة على صحتهم ولياقتهم. | | | | | |
| 51 | يُقيم المدرسون علاقات ودية مع الطلبة بهدف معرفة مشاكلهم. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 52 | يكتشف المدرسون الطلبة الذين بحاجة إلى أرشاد من قبل المرشد النفسي. | | | | | |
| 53 | يهتم المدرسون بمعرفة الأوضاع الاقتصادية للطلبة وتقديم المساعدة لمن يحتاج إليها بكل الطرق المتاحة. | | | | | |
| 54 | يجتمع المدرسون مع الطلبة المشاكسين على انفراد لمناقشتهم ومعرفة أسباب سلوكهم لوضع الحلول المناسبة لتوجيههم للسلوك المقبول. | | | | | |
| 55 | يوجه المدرسون الطلبة نحو إقامة علاقات ودية مع بعضهم البعض مبنية على الاحترام والتعاون. | | | | | |
| 56 | يقدم المدرسون النصيحة والإرشاد للطلبة الضعفاء في دراستهم في كيفية تحضير الدروس وتنظيم الوقت وبذل الجهد لرفع مستواهم. | | | | | |
| 57 | يستخدم المدرسون تقنيات تربوية حديثة (استخدام الكومبيوتر) بجذب انتباه الطلبة وتشغلهم. | | | | | |
| 58 | يستخدم المدرسون النقد البناء مع الطلبة الذين يخرقون ضوابط السلوك. | | | | | |
| 59 | ينتقل المدرسون من نشاط لآخر خلال الدرس دون ترك فرصة للطلبة للإخلال بالنظام. | | | | | |
| 60 | يستخدم المدرسون الصمت الهادف (يبقى المدرس صامتاً دون كلام) عند دخوله الصف حتى تتلاشى الفوضى تدريجياً. | | | | | |
| 61 | يذكر المدرسون الطلبة بضرورة السيطرة على ذواتهم عندما يكونوا في مواقف مثيرة (كالنجاح أو الرسوب | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | غير المتوقع ) . | | | | | |
| 62 | يحاول المدرسون مشاركة جميع الطلبة أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون حصول الفوضى. | | | | | |
| 63 | يبادر المدرسون بسرعة للسيطرة على الضوضاء أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون تأثيرها على سير الدرس والمحافظة على النظام. | | | | | |
| 64 | يوجه المدرسون اهتماماً خاصاً بالطلبة المشاكسين ويتقبلوا أفكارهم ويشجعونها. | | | | | |
| 65 | يبتعد المدرسون عن استخدام العنف بكل أشكاله مع الطلبة للسيطرة على الفوضى. | | | | | |
| 66 | يوضح المدرسون للطلبة عواقب السلوك غير المرغوب بطريقة تربوية. | | | | | |

## ملحق رقم (02):

# مقياس أدوار الأستاذ (بعد التعديل)

**التعليمات:**

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أدوار الأستاذ في القسم، اقرأ كل عبارة بعناية وحدد إذا كانت تنطبق عليك عبارة دائما، أو غالبا، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تتناسب مع رأيك.

**البيانات الشخصية:**

الجنس:.....

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي: ☐ الثانية ثانوي: ☐ الثالثة ثانوي: ☐

الثانوية:.....

تقبلوا فائق الشكر و التقدير

**الطالبة:** عبد اللاوي سعدية

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | يقوم الأستاذ بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للمادة الدراسية. | | | | | |
| 02 | يشرح الأستاذ الموضوع الدراسي بطريقة مناسبة. | | | | | |
| 03 | يكلف الأستاذ التلاميذ داخل القسم بنشاطات وواجبات تناسب قدراتهم. | | | | | |
| 04 | يشجع الأستاذ التلاميذ على المساهمة في إعداد الوسائل التعليمية بأنفسهم . | | | | | |
| 05 | يحدد الأستاذ دور كل تلميذ في الواجبات الجماعية كل حسب مقدرته. | | | | | |
| 06 | يحتفظ الأستاذ بسجل لتقويم نشاط التلاميذ أثناء الدرس. | | | | | |
| 07 | يخصص الأستاذ وقتاً للتلاميذ يشرحون فيه كيفية استخدام المكتبة المدرسية والاستفادة من كتبها. | | | | | |
| 08 | ينوع الأستاذ الأنشطة المنزلية المطلوبة من التلاميذ مثل ( إجابة عن أسئلة ،كتابة تقرير، استخراج مفردات). | | | | | |
| 09 | يحدد الأستاذ للتلاميذ أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 10 | يوجه الأستاذ التلاميذ إلى كيفية استخلاص الأفكار الرئيسية من المادة الدراسية وتنظيمها بطريقة يسهل فهمها. | | | | | |
| 11 | يربط الأستاذ محتوى المادة الدراسية بتفاصيل الحياة اليومية للتلاميذ. | | | | | |
| 12 | يهيئ الأستاذ فرص الإبداع للتلاميذ بتقديم أفكار مميزة عن المادة الدراسية . | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | يدرب الأستاذ التلاميذ على كيفية استيعاب الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية. | | | | | |
| 14 | يشجع الأستاذ التلاميذ الضعفاء على الجد والمثابرة عندما يحصلون على نقاط غير مقبولة في الاختبار. | | | | | |
| 15 | يراعي الأستاذ الحذر في استخدام المنافسة الفردية بين التلاميذ. | | | | | |
| 16 | يقدم الأستاذ تغذية راجعة ايجابية وفورية ( تصحيح الأخطاء) على أوراق الاختبارات. | | | | | |
| 17 | يثير الأستاذ أسئلة منوعة تتلاءم مع مستويات جميع التلاميذ داخل القسم. | | | | | |
| 18 | يوفر الأستاذ جواً من الأمن وحرية التعبير داخل القسم. | | | | | |
| 19 | يتقبل الأستاذ أفكار واقتراحات الطلبة دون سخرية أو تهكم. | | | | | |
| 20 | يهيئ الأستاذ نشاطات متنوعة مشوقة تخص المادة الدراسية تناسب و قدرات التلاميذ وتدفعهم للبحث وبذل الجهد. | | | | | |
| 21 | يعطي الأستاذ نقاط يومية تشجيعية للتلاميذ المشاركين في الدرس . | | | | | |
| 22 | يوفر الأستاذ فرصا للتلاميذ لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم. | | | | | |
| 23 | يشجع الأستاذ التلاميذ على كشف الصلة بين المادة المدروسة والبيئة التي يعيشون فيها. | | | | | |
| 24 | يوافق الأستاذ على تأجيل الاختبار إذا أراد التلاميذ ذلك. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | يقـدم الأسـتاذ مكافـآت للتلاميـذ وفـق مقـدار الجهـد المبذول منهم. | | | | | |
| 26 | يستثمر الأستاذ وقت الدرس كله في تدريس المادة وفي نشاطات متنوعة تفيد الدرس. | | | | | |
| 27 | ينظم الأستاذ مواعيد اللقاء مع أولياء أمور التلاميذ. | | | | | |
| 28 | يحضر الأستاذ إلى القسم في الوقت المحدد للدرس دون تأخير. | | | | | |
| 29 | يسيطر الأستاذ على قاعة الدرس من خلال اتخاذه قرارات صائبة عند مواجهة المشكلات السلوكية. | | | | | |
| 30 | يكتشف الأستاذ التلاميذ المتميزين دراسياً بهدف استثمار قدراتهم وتطويرها. | | | | | |
| 31 | يوضح الأستاذ للتلاميذ كيفية توزيع النقاط على النشاطات والاختبارات الكتابية الشهرية واليومية منذ بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 32 | ينظم الأستاذ سجلات التلاميذ ويملؤها بالمعلومات التي تقيّم قدراتهم العلمية والجسمية والنفسية والاجتماعية. | | | | | |
| 33 | ينمي الأستاذ المواقف التدريسية وفق خطة أعدها مسبقاً لتلافي ضياع الوقت. | | | | | |
| 34 | يوازي الأستاذ بين المعلومات التي يقدمها للتلاميذ وبين الوقت المتاح للدرس. | | | | | |
| 35 | يحدد الأستاذ مع التلاميذ مواعيد الرحلات العلمية والترفيهية في أول العام الدراسي. | | | | | |
| 36 | يقوم الأستاذ بتنظيم مقاعد جلوس التلاميذ بشكل يضمن راحتهم. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | يثبت الأستاذ الملصقات و النشرات العلمية بشكل منسق داخل جدران القسم ليتمكن التلاميذ من قراءتها. | | | | | |
| 38 | يجلس الأستاذ في مكان يمكنه من مراقبة جميع التلاميذ. | | | | | |
| 39 | يخصص الأستاذ أماكن لحفظ الدفاتر والسجلات والوسائل التعليمية يسهل الوصول إليها داخل القسم. | | | | | |
| 40 | يتابع الأستاذ إصلاح أي كسر أو عطب سواء في مقاعد الجلوس أو الأدوات الأخرى التي يستخدمها التلاميذ داخل القسم. | | | | | |
| 41 | يشرف الأستاذ على نظافة القسم ويتابع ذلك. | | | | | |
| 42 | يهتم الأستاذ بتهوية القسم وذلك من خلال تذكير التلاميذ بفتح النوافذ و المراوح. | | | | | |
| 43 | يلاحظ الأستاذ مدى توفر الهدوء واتخاذ الإجراءات إذا كانت هناك أصوات خارج القسم تنعكس عليه. | | | | | |
| 44 | يتابع الأستاذ مع الإدارة توفر الإضاءة الجيدة للقسم. | | | | | |
| 45 | يتابع الأستاذ مع الإدارة صبغ جدران القسم بألوان مريحة. | | | | | |
| 46 | يتابع الأستاذ مع الإدارة توافر التبريد والتدفئة الجيدة. | | | | | |
| 47 | يعمل الأستاذ على تخفيف مشاعر القلق لدى التلاميذ من خلال إعلامهم عن كيفية استثمار الوقت وتنظيم إجاباتهم قبل الاختبارات. | | | | | |
| 48 | يطبق الأستاذ على التلاميذ أدوات قياس بهدف كشف قدراتهم واستثمارها. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 49 | يمنح الأستاذ الفرصة لتلاميذه للإفصاح عن مشكلاتهم إذا كانوا راغبين بذلك. | | | | | |
| 50 | يوجه الأستاذ التلاميذ للقيام بنشاطات رياضية للمحافظة على صحتهم ولياقتهم. | | | | | |
| 51 | يُقيم الأستاذ علاقات ودية مع التلاميذ بهدف معرفة مشاكلهم. | | | | | |
| 52 | يكتشف الأستاذ التلاميذ الذين بحاجة إلى إرشاد من قبل المرشد النفسي. | | | | | |
| 53 | يهتم الأستاذ بمعرفة الأوضاع الاقتصادية للتلاميذ وتقديم المساعدة لمن يحتاج إليها بكل الطرق المتاحة. | | | | | |
| 54 | يجتمع الأستاذ مع التلاميذ المشاكسين على انفراد لمناقشتهم ومعرفة أسباب سلوكهم لوضع الحلول المناسبة لتوجيههم للسلوك المقبول. | | | | | |
| 55 | يوجه الأستاذ التلاميذ نحو إقامة علاقات ودية مع بعضهم البعض مبنية على الاحترام والتعاون. | | | | | |
| 56 | يقدم الأستاذ النصيحة والإرشاد للتلاميذ الضعفاء في دراستهم في كيفية تحضير الدروس وتنظيم الوقت وبذل الجهد لرفع مستواهم. | | | | | |
| 57 | يستخدم الأستاذ تقنيات تربوية حديثة (استخدام الكومبيوتر) لجذب انتباه التلاميذ . | | | | | |
| 58 | يستخدم الأستاذ النقد البناء مع التلاميذ الذين يخترقون ضوابط السلوك. | | | | | |
| 59 | ينتقل الأستاذ من نشاط لآخر خلال الدرس دون ترك فرصة للتلاميذ للإخلال بالنظام. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 60 | يستخدم الأستاذ الصمت الهادف (يبقى المدرس صامتاً دون كلام) عند دخوله القسم حتى تتلاشى الفوضى تدريجياً. | | | | | |
| 61 | يذكر الأستاذ التلاميذ بضرورة السيطرة على ذواتهم عندما يكونون في مواقف مثيرة (كالنجاح أو الرسوب غير المتوقع ) . | | | | | |
| 62 | يحاول الأستاذ مشاركة جميع التلاميذ أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون حصول الفوضى. | | | | | |
| 63 | يبادر الأستاذ بسرعة للسيطرة على الضوضاء أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون تأثيرها على سير الدرس والمحافظة على النظام. | | | | | |
| 64 | يوجه الأستاذ اهتماماً خاصاً للطلبة المشاكسين ويتقبل أفكارهم ويشجعهم. | | | | | |
| 65 | يبتعد الأستاذ عن استخدام العنف بكل أشكاله مع التلاميذ للسيطرة على الفوضى. | | | | | |
| 66 | يوضح الأستاذ للتلاميذ عواقب السلوك غير المرغوب بطريقة تربوية. | | | | | |

**ملحق رقم (03):**

# مقيـــاس أدوار الأستـــاذ

## ( المطبق في الدراسة الأساسية بأبعاده الثلاثة)

**التعليمات:**

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أدوار الأستاذ في القسم، اقرأ كل عبارة بعناية وحدد إذا كانت تنطبق عليك عبارة دائما، أو غالبا، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تتناسب مع رأيك.

**البيانات الشخصية:**

الجنس:.....

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي: ☐ الثانية ثانوي: ☐ الثالثة ثانوي: ☐

الثانوية:.....

تقبلوا فائق الشكر و التقدير

**الطالبة:** عبداللاوي سعدية

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | يقوم الأستاذ بإعداد الوسائل التعليمية المناسبة للمادة الدراسية. | | | | | |
| 02 | يشرح الأستاذ الموضوع الدراسي بطريقة مناسبة. | | | | | |
| 03 | يكلف الأستاذ التلاميذ داخل القسم بنشاطات وواجبات تناسب قدراتهم. | | | | | |
| 04 | يشجع الأستاذ التلاميذ على المساهمة في إعداد الوسائل التعليمية بأنفسهم . | | | | | |
| 05 | يحدد الأستاذ دور كل تلميذ في الواجبات الجماعية كل حسب مقدرته. | | | | | |
| 06 | يحتفظ الأستاذ بسجل لتقويم نشاط التلاميذ أثناء الدرس. | | | | | |
| 07 | يخصص الأستاذ وقتاً للتلاميذ يشرح فيه كيفية استخدام المكتبة المدرسية والاستفادة من كتبها. | | | | | |
| 08 | ينوع الأستاذ الأنشطة المنزلية المطلوبة من التلاميذ مثل ( إجابة عن أسئلة ،كتابة تقرير، استخراج مفردات). | | | | | |
| 09 | يحدد الأستاذ للتلاميذ أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي. | | | | | |
| 10 | يوجه الأستاذ التلاميذ إلى كيفية استخلاص الأفكار الرئيسية من المادة الدراسية وتنظيمها بطريقة يسهل فهمها. | | | | | |
| 11 | يربط الأستاذ محتوى المادة الدراسية بتفاصيل الحياة اليومية للتلاميذ. | | | | | |
| 12 | يهيئ الأستاذ فرص الإبداع للتلاميذ بتقديم أفكار مميزة عن المادة الدراسية . | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | يدرب الأستاذ التلاميذ على كيفية استيعاب الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية. | | | | | |
| 14 | يشجع الأستاذ التلاميذ الضعفاء على الجد والمثابرة عندما يحصلون على نقاط غير مقبولة في الاختبار. | | | | | |
| 15 | يراعي الأستاذ الحذر في استخدام المنافسة الفردية بين التلاميذ. | | | | | |
| 16 | يقدم الأستاذ تغذية راجعة ايجابية وفورية ( تصحيح الأخطاء) على أوراق الاختبارات. | | | | | |
| 17 | يثير الأستاذ أسئلة منوعة تتلاءم مع مستويات جميع التلاميذ داخل القسم. | | | | | |
| 18 | يوفر الأستاذ جواً من الأمن وحرية التعبير داخل القسم. | | | | | |
| 19 | يتقبل الأستاذ أفكار واقتراحات التلاميذ دون سخرية. | | | | | |
| 20 | يهيئ الأستاذ نشاطات متنوعة مشوقة تخص المادة الدراسية تناسب و قدرات التلاميذ وتدفعهم للبحث وبذل الجهد. | | | | | |
| 21 | يعطي الأستاذ نقاطا يومية تشجيعية للتلاميذ المشاركين في الدرس . | | | | | |
| 22 | يوفر الأستاذ فرصا للتلاميذ لاكتشاف أخطائهم بأنفسهم. | | | | | |
| 23 | يشجع الأستاذ التلاميذ على كشف الصلة بين المادة المدروسة والبيئة التي يعيشون فيها. | | | | | |
| 24 | يوافق الأستاذ على تأجيل الاختبار إذا أراد التلاميذ ذلك. | | | | | |
| 25 | يقدم الأستاذ مكافآت للتلاميذ وفق مقدار الجهد | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المبذول منهم. | | | | | |
| 26 | يستخدم الأستاذ تقنيات تربوية حديثة (استخدام الكومبيوتر) لجذب انتباه التلاميذ . | | | | | |
| 27 | يستخدم الأستاذ النقد البناء مع التلاميذ الذين يخترقون ضوابط السلوك. | | | | | |
| 28 | ينتقل الأستاذ من نشاط لآخر خلال الدرس دون ترك فرصة للتلاميذ للإخلال بالنظام. | | | | | |
| 29 | يستخدم الأستاذ الصمت الهادف (يبقى صامتا دون كلام) عند دخوله القسم حتى تتلاشى الفوضى تدريجياً. | | | | | |
| 30 | يذكر الأستاذ التلاميذ بضرورة السيطرة على ذواتهم عندما يكونون في مواقف مثيرة (كالنجاح أو الرسوب غير المتوقع ) . | | | | | |
| 31 | يحاول الأستاذ إشراك جميع التلاميذ أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون حصول الفوضى. | | | | | |
| 32 | يبادر الأستاذ بسرعة للسيطرة على الضوضاء أثناء الدرس بهدف الحيلولة دون تأثيرها على سير الدرس والمحافظة على النظام. | | | | | |
| 33 | يوجه الأستاذ اهتماما خاصا للتلاميذ المشاكسين ويتقبل أفكارهم ويشجعهم. | | | | | |
| 34 | يبتعد الأستاذ عن استخدام العنف بكل أشكاله مع التلاميذ للسيطرة على الفوضى. | | | | | |
| 35 | يوضح الأستاذ للتلاميذ عواقب السلوك غير المرغوب بطريقة تربوية. | | | | | |

## ملحق رقم ( 04):

# مقيـاس الطمأنينـة النفسيــة

**من إعداد فهد بن عبد الله الدليم 2003**

**البيانات الشخصية:**

الاسم:.....

العمر:.....

شهر:.....

سنة:.....

المدرسة:.....

الفصل:.....

الجنس: (ولد/بنت)

**التعليمات:**

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف الأولاد والبنات اقرأ كل عبارة بعناية وحدد إذا كانت تنطبق عليك دائما، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا، وذلك بوضع إشارة أمام كل عبارة في الخانة التي تتناسب مع رأيك.

**و شكرا على تعاونكم**

| رقم | العـبارة | درجة الموافقة | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | أحيانا | نادرا | أبدا |
| 1 | أحب عادة أن أكون بين الناس على أن أكون بمفردي. | | | | |
| 2 | وجودي بين الناس يشعرني بالارتياح. | | | | |
| 3 | افتقر إلى الثقة بالنفس. | | | | |
| 4 | أشعر أنني أتلقى قدرا كافيا من المديح والثناء. | | | | |
| 5 | أشعر غالبا أنني غير راض عن الدنيا. | | | | |
| 6 | أرى أن الناس يميلون إلى بالقدر الذي يميلون به إلى غيري | | | | |
| 7 | أحزن لفترة طويلة من المواقف التي أتعرض فيها للإهانة. | | | | |
| 8 | أجد الراحة عندما أكون بمفردي. | | | | |
| 9 | أنا شخص أحب الآخرين. | | | | |
| 10 | أفضل الهروب من المواقف غير السارة. | | | | |
| 11 | أشعر بأنني وحيد حتى و أنا بين الناس. | | | | |
| 12 | أشعر أن حظي في الحياة حظ عادل. | | | | |
| 13 | أتقبل رأي أصدقائي في تصرفاتي. | | | | |
| 14 | أستسلم دائما بسهولة. | | | | |
| 15 | أشعر عادة بالحب نحو الآخرين. | | | | |
| 16 | أشعر كثيرا باني لا أحب الحياة. | | | | |
| 17 | أنا متفائل بصفة عامة. | | | | |
| 18 | أغضب دائما بسهولة. | | | | |
| 19 | أنا شخص سعيد بصفة عامة. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 20 | أنا في العادة واثق من نفسي بدرجة كافية. | | | | |
| 21 | أشعر غالبا بالحرج و الحساسية. | | | | |
| 22 | أشعر بعدم الرضا عن تصرفاتي. | | | | |
| 23 | أشعر بتغير في حالتي النفسية. | | | | |
| 24 | أشعر بأن الناس تبتعد عني. | | | | |
| 25 | أثق بنفسي إلى درجة كافية. | | | | |
| 26 | يمكنني أن أثق في معظم الناس. | | | | |
| 27 | أشعر أني نافع و مفيد في الحياة. | | | | |
| 28 | أستطيع أن أتعامل مع الناس بالحب. | | | | |
| 29 | أفكر كثيرا بالمستقبل. | | | | |
| 30 | أشعر عادة بالصحة و القوة. | | | | |
| 31 | أنا متحدث جيدا (أجيد التعبير عن أرائي). | | | | |
| 32 | عندي شعور بأني عبء على الآخرين. | | | | |
| 33 | أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري. | | | | |
| 34 | أشعر بالسعادة إذا فرح الآخرين. | | | | |
| 35 | أشعر بأن الآخرين لا يهتمون برأيي. | | | | |
| 36 | أنا شخصية كثيرة الشك. | | | | |
| 37 | أنظر إلى العامل البسيط على أن له مكان مناسب للحياة والعيش. | | | | |
| 38 | يتغير مزاجي بسهولة. | | | | |
| 39 | أفكر بنفسي كثيرا. | | | | |
| 40 | أعيش كما أحب لا كما يحب الآخرون. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 41 | أشعر بالحزن عندما أصاب بسوء. | | | | |
| 42 | أشعر بأنني شخص ناجح في الدراسة. | | | | |
| 43 | أفضل أن يراني الناس على حقيقتي. | | | | |
| 44 | أشعر أنني غير متوافق مع الحياة. | | | | |
| 45 | أفترض أن كل الأمور تنتهي على ما يرام. | | | | |
| 46 | أشعر أن الحياة ثقيلة. | | | | |
| 47 | يضايقني الشعور بالنقص. | | | | |
| 48 | أشعر دائما بأنني في حالة طيبة. | | | | |
| 49 | أحسن التعامل مع الأولاد. | | | | |
| 50 | أشعر أن الناس يراقبون تصرفاتي. | | | | |
| 51 | تجرح مشاعري بسهولة. | | | | |
| 52 | أشعر بالاستقرار في الدراسة. | | | | |
| 53 | أشعر بالقلق فيما يتعلق بذكائي. | | | | |
| 54 | أشعر الناس بالطمأنينة. | | | | |
| 55 | لدي خوف بدون سبب من المستقبل. | | | | |
| 56 | أتصرف عادة تصرفات طبيعية. | | | | |
| 57 | أشعر عموما بأن حظي حسن. | | | | |
| 58 | طفولتي سعيدة. | | | | |
| 59 | لدي عدد كبير من الأصدقاء الحقيقيين. | | | | |
| 60 | أشعر بقلة الارتياح في أغلب الأوقات. | | | | |
| 61 | أخاف من المنافسة مع زملائي. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 62 | أسرتي سعيدة. | | | | |
| 63 | أشعر بالقلق من وقوع مكروه لي. | | | | |
| 64 | أشعر بالضيق من الآخرين. | | | | |
| 65 | أشعر عادة بالرضا و القناعة. | | | | |
| 67 | كثيرا ما يتحول مزاجي من السعادة الشديدة إلى حزن شديد. | | | | |
| 68 | أشعر بأني محترم من الناس بصفة عامة. | | | | |
| 69 | لا أستطيع السيطرة على مشاعري. | | | | |
| 70 | أشعر أحيانا أن الناس يسخرون مني. | | | | |
| 71 | أنا شخص مسترخي بصفة عامة و لست متوترا. | | | | |
| 72 | أشعر بالمعاملة الطيبة من الآخرين | | | | |
| 73 | أشعر بالضيق مما يحدث حولي. | | | | |
| 74 | تعرضت كثيرا للاحتقار. | | | | |
| 75 | أشعر أن الناس يعتقدون أنني غير طبيعي. | | | | |

## ملحق رقم (05):

# مقيـاس الطمأنينـة النفسيـة

### ( بعد التعديل و المطبق في الدراسة الأساسية)

**التعليمات:**

أمامك عدد من العبارات التي يمكن أن تصف أدوار الأستاذ في القسم، اقرأ كل عبارة بعناية وحدد إذا كانت تنطبق عليك عبارة دائما، أو غالبا، أو أحيانا، أو نادرا، أو أبدا وذلك بوضع إشارة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تتناسب مع رأيك.

**البيانات الشخصية:**

الجنس:.....

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي: ☐ الثانية ثانوي: ☐ الثالثة ثانوي: ☐

الثانوية:.....

تقبلوا فائق الشكر و التقدير

**الطالبة:** عبداللاوي سعدية

| رقم | العـبارة | درجة الموافقة | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما | أحيانا | نادرا | أبدا |
| 1 | أشعر أني أتلقى قدرا كافيا من المديح والثناء. | | | | |
| 2 | أجد الراحة عندما أكون بمفردي. | | | | |
| 3 | أفضل تجنب المواقف غير السارة. | | | | |
| 4 | أشعر أني وحيد حتى و أنا بين الناس. | | | | |
| 5 | أستسلم بسهولة. | | | | |
| 6 | أشعر كثيرا أني أكره الحياة. | | | | |
| 7 | أشعر غالبا بالحرج و الحساسية. | | | | |
| 8 | أشعر بعدم الرضا عن تصرفاتي. | | | | |
| 9 | أثق بنفسي بدرجة كافية. | | | | |
| 10 | أشعر أني مفيد في الحياة. | | | | |
| 11 | أشعر بالصحة والقوة. | | | | |
| 12 | أشعر بأن الآخرين لا يهتمون برأيي. | | | | |
| 13 | أنا كثير الشك و أغضب بسهولة. | | | | |
| 14 | يتغير مزاجي بسهولة. | | | | |
| 15 | أفكر بنفسي كثيرا. | | | | |
| 16 | أشعر بالحزن عندما أهان وأصاب بسوء. | | | | |
| 17 | أشعر أني شخص ناجح في الدراسة و مستقر فيها. | | | | |
| 18 | أفضل أن يراني الناس على حقيقتي. | | | | |
| 19 | أفترض أن كل الأمور تنتهي على ما يرام. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 20 | أشعر أن الحياة صعبة. | | | | |
| 21 | يضايقني الشعور بالنقص. | | | | |
| 22 | أشعر بأني في حالة جيدة. | | | | |
| 23 | أشعر أن الناس يراقبون تصرفاتي. | | | | |
| 24 | تجرح مشاعري بسهولة. | | | | |
| 25 | أشعر بالقلق فيما يتعلق بذكائي. | | | | |
| 26 | أخاف من المستقبل. | | | | |
| 27 | أتصرف عادة تصرفات طبيعية. | | | | |
| 28 | أشعر بأني محظوظ. | | | | |
| 29 | لدي عدد كبير من الأصدقاء. | | | | |
| 30 | أشعر بقلة الارتياح في أغلب الأوقات. | | | | |
| 31 | أخاف من المنافسة مع زملائي. | | | | |
| 32 | أشعر بالقلق من وقوع مكروه لي. | | | | |
| 33 | أشعر بالضيق من الآخرين. | | | | |
| 34 | أشعر بالرضا و القناعة. | | | | |
| 35 | أشعر بأن الناس يحترمونني. | | | | |
| 36 | لا أستطيع السيطرة على مشاعري. | | | | |
| 37 | أشعر أحيانا أن الناس يسخرون مني. | | | | |
| 38 | أشعر بالاسترخاء وعدم التوتر. | | | | |
| 39 | أشعر بالمعاملة الجيدة من الآخرين. | | | | |
| 40 | أشعر بالضيق مما يحدث حولي. | | | | |
| 41 | تعرضت كثيرا للاحتقار. | | | | |

# ملحق رقـم (06):

## القائمة الاسمية للأساتذة والدكاترة المحكمين لأداة الدراسة:

| الرقم | اللقب والاسم | الدرجة العلمية | التخصص | الوظيفة | الجامعة |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | **بوضياف نوال** | دكتوراه | علم النفس الاجتماعي | أستاذة محاضرة | المسيلة |
| 02 | **طه حمود صالح** | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ تعليم عالي | المسيلة |
| 03 | **زين الدين ضياف** | دكتوراه | علم نفس العمل والتنظيم | أستاذ تعليم عالي | المسيلة |
| 04 | **مكفس عبدالمالك** | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ محاضر | المسيلة |
| 05 | **شريفي حليمة** | دكتوراه | علوم التربية | أستاذ محاضر | المسيلة |
| 06 | **مغار عبد الوهاب** | دكتوراه | علم النفس | أستاذ محاضر | المسيلة |
| 07 | **عزوق جميلة** | دكتوراه | الإدارة و التسيير | أستاذة مساعدة | المسيلة |
| 08 | **الحواس خالدي** | دكتوراه | علم النفس | مدير مدرسة ابتدائية | المسيلة |
| 09 | **حرزلي حسين** | دكتوراه | علم النفس الاجتماعي | أستاذ مدرسة الابتدائية | بسكرة |
| 10 | **بكاي الميلود** | دكتوراه | علم النفس | أستاذ محاضر | الجلفة |
| 11 | **حربي سليم** | دكتوراه | علم النفس | أستاذ محاضر | الجلفة |

**ملحق رقم (07): نتائج العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس أدوار الأستاذ وأبعاده الفرعية.**

**دور الأستاذ كخبير التدريس:**

**Corrélations**

| | | P1 | TOTAL1 |
|---|---|---|---|
| P1 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| TOTAL1 | Corrélation de Pearson | .855** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

**دور الأستاذ كمثير للدافعية:**

**Corrélations**

| | | TOTAL1 | P2 |
|---|---|---|---|
| TOTAL1 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| P2 | Corrélation de Pearson | .945** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

**دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام:**

**Corrélations**

| | | TOTAL1 | P3 |
|---|---|---|---|
| TOTAL1 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| P3 | Corrélation de Pearson | .809** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

**ملحق رقم (08): نتائج معامل ألفا كرونباخ بين أبعاد مقياس أدوار الأستاذ و الدرجة الكلية.**

**بعد دور الأستاذ كخبير التدريس و الدرجة الكلية:**

```
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients

N of Cases =     60.0                  N of Items = 14

Alpha =    .7463
```

**بعد دور الأستاذ كمثير للدافعية و الدرجة الكلية:**

```
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients

N of Cases =     60.0                  N of Items = 13

Alpha =    .7407
```

**بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام و الدرجة الكلية:**

```
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)
Reliability Coefficients

N of Cases =     60.0                  N of Items = 11

Alpha =    .7343
```

**أبعاد أدوار الأستاذ ككل (كخبير التدريس ، كمثير للدافعية، كضابط وحافظ للنظام) و الدرجة الكلية:**

```
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)


Reliability Coefficients

N of Cases =     60.0                  N of Items =  4

Alpha =    .8527
```

## ملحق رقم (09): نتائج ثبات مقياس أدوار الأستاذ عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق.

### بعد دور الأستاذ كخبير التدريس:

**Corrélations**

| | | PP1 | P1 |
|---|---|---|---|
| PP1 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| P1 | Corrélation de Pearson | .949** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

### بعد دور الأستاذ كمثير للدافعية:

**Corrélations**

| | | PP2 | P2 |
|---|---|---|---|
| PP2 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| P2 | Corrélation de Pearson | .987** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

### بعد دور الأستاذ كضابط وحافظ للنظام:

**Corrélations**

| | | P3 | PP3 |
|---|---|---|---|
| P3 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| PP3 | Corrélation de Pearson | .941** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

### الدرجة الكلية لمقياس أدوار الأستاذ:

**Corrélations**

| | | TOTAL1 | TOTAL2 |
|---|---|---|---|
| TOTAL1 | Corrélation de Pearson | | |
| | Sig. (bilatérale) | | |
| | N | | |
| TOTAL2 | Corrélation de Pearson | .996** | |
| | Sig. (bilatérale) | .000 | |
| | N | 60 | |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

## ملحق رقم (10): نتائج ثبات مقياس الطمأنينة النفسية:

### باستعمال معامل ألفا كرونباخ:

```
R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases =     60.0                    N of Items = 42

Alpha =    .7343
```

### باستعمال طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

**Corrélations**

| | | | TOOO1 | T0002 |
|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman | TOOO1 | Coefficient de corrélation | 1.000 | .930** |
| | | Sig. (bilatérale) | . | .000 |
| | | N | 60 | 60 |
| | T0002 | Coefficient de corrélation | .930** | 1.000 |
| | | Sig. (bilatérale) | .000 | . |
| | | N | 60 | 60 |

**. La corrélation est significative au niveau .01 (bilatéral).

**ملحق رقم (11): النتائج الإحصائية للعلاقة ما بين أدوار الأستاذ ككل و الطمأنينة النفسية وما بين أبعاد أدوار الأستاذ الثلاثة ( دور الأستاذ كخبير التدريس، دور الأستاذ كمثير للدافعية، دور الأستاذ كحافظ و ضابط للنظام) والطمأنينة النفسية باستعمال معامل سبيرمان.**

| | | | دور الأستاذ كخبير التدريس | دور الأستاذ كمثير للدافعية | دور الأستاذ كضابط وحافظ النظام | ادوار الأستاذ | الطمأنينة النفسية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rho de Spearman معامل سبيرمان | دور الأستاذ كخبير التدريس | Coefficient de corrélation | 1.000 | ,794** | ,396** | ,885** | .025 |
| | | Sig. (bilatérale) | | .000 | .000 | .000 | .501 |
| | | N | 710 | 710 | 710 | 710 | 710 |
| | دور الأستاذ كمثير للدافعية | Coefficient de corrélation | ,794** | 1.000 | ,654** | ,947** | -,076* |
| | | Sig. (bilatérale) | .000 | | .000 | 0.000 | .042 |
| | | N | 710 | 710 | 710 | 710 | 710 |
| | دور الأستاذ كضابط وحافظ النظام | Coefficient de corrélation | ,396** | ,654** | 1.000 | ,718** | -,155** |
| | | Sig. (bilatérale) | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| | | N | 710 | 710 | 710 | 710 | 710 |
| | ادوار الأستاذ | Coefficient de corrélation | ,885** | ,947** | ,718** | 1.000 | -.063 |
| | | Sig. (bilatérale) | .000 | 0.000 | .000 | | .096 |
| | | N | 710 | 710 | 710 | 710 | 710 |
| | الطمأنينة النفسية | Coefficient de corrélation | .025 | -,076* | -,155** | -.063 | 1.000 |
| | | Sig. (bilatérale) | .501 | .042 | .000 | .096 | |
| | | N | 710 | 710 | 710 | 710 | 710 |

**ملحق رقم (12): نتائج التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة ( أدوار الأستاذ، الطمأنينة النفسية) باستخدام اختبار كولموغروف سميرنوف واختبار شابيرو.**

**Récapitulatif du traitement des observations**

| Observations | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | | Manquante | | Valide | | |
| Pourcent | N | Pourcent | N | Pourcent | N | |
| 100.0% | 710 | 0.0% | 0 | 100.0% | 710 | ادوار الأستاذ |
| 100.0% | 710 | 0.0% | 0 | 100.0% | 710 | الطمأنينة النفسية |

| Erreur standard | Statistique | | | |
|---|---|---|---|---|
| .79388 | 114.7338 | Moyenne | | ادوار الأستاذ |
| | 113.1752 | Borne inférieure | Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne | |
| | 116.2924 | Borne supérieure | | |
| | 114.3928 | Moyenne tronquée à 5% | | |
| | 113.0000 | Médiane | | |
| | 447.473 | Variance | | |
| | 21.15357 | Ecart-type | | |
| | 72.00 | Minimum | | |
| | 162.00 | Maximum | | |
| | 90.00 | Intervalle | | |
| | 28.00 | Intervalle interquartile | | |
| .092 | .138 | Asymétrie | | |
| .183 | -.463 | Aplatissement | | |
| .65552 | 106.8296 | Moyenne | | الطمأنينة النفسية |
| | 105.5426 | Borne inférieure | Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne | |
| | 108.1166 | Borne supérieure | | |
| | 106.8224 | Moyenne tronquée à 5% | | |
| | 108.0000 | Médiane | | |
| | 305.095 | Variance | | |
| | 17.46697 | Ecart-type | | |
| | 64.00 | Minimum | | |
| | 152.00 | Maximum | | |
| | 88.00 | Intervalle | | |
| | 28.00 | Intervalle interquartile | | |
| .092 | -.049 | Asymétrie | | |
| .183 | -.805 | Aplatissement | | |

**Centiles**

| Centiles | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 95 | 90 | 75 | 50 | 25 | 10 | 5 | | |
| 147.0000 | 145.0000 | 126.0000 | 113.0000 | 98.0000 | 84.0000 | 81.0000 | ادوار الأستاذ | Moyenne pondérée (Définition 1) |
| 129.0000 | 128.0000 | 121.0000 | 108.0000 | 93.0000 | 83.0000 | 78.0000 | الطمأنينة النفسية | |
| | | 126.0000 | 113.0000 | 98.0000 | | | ادوار الأستاذ | Valeurs charnières de Tukey |
| | | 121.0000 | 108.0000 | 93.0000 | | | الطمأنينة النفسية | |

**Tests de normalité**

| Shapiro-Wilk | | | Kolmogorov-Smirnova | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Signification | ddl | Statistique | Signification | ddl | Statistique | |
| .000 | 710 | .980 | .000 | 710 | .063 | ادوار الأستاذ |
| .000 | 710 | .966 | .000 | 710 | .093 | الطمأنينة النفسية |

a. Correction de signification de Lilliefors

## ملحق رقم (13): اختبار كا² للكشف عن الفروق في مستويات الطمأنينة النفسية لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير (الجنس).

**Récapitulatif du traitement des observations**

| Observations | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | | Manquante | | Valide | | |
| Pourcent | N | Pourcent | N | Pourcent | N | |
| 100.0% | 710 | 0.0% | 0 | 100.0% | 710 | الطمأنينة النفسية* الجنس |

**الطمأنينة النفسية * الجنس Tableau croisé**

Effectif

| | | الجنس | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | Total |
| الطمأنينة النفسية | منخفض | 111 | 155 | 266 |
| | متوسط | 172 | 257 | 429 |
| | عال | 8 | 7 | 15 |
| | Total | 291 | 419 | 710 |

**Tests du Khi-deux**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) | |
| 1,148[a] | 2 | .563 | Khi-deux de Pearson |
| 1.129 | 2 | .569 | Rapport de vraisemblance |
| .000 | 1 | .985 | Association linéaire par linéaire |
| 710 | | | Nombre d'observations valides |

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,15.

**ملحق رقم (14): اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الطمأنينة النفسية تبعا لمتغير المستوى الدراسي.**

**Rangs**

| Rang moyen | N | المستوى الدراسي | |
|---|---|---|---|
| 349.88 | 298 | PREMIERE ANNEE | الطمأنينة النفسية |
| 359.79 | 246 | DEUXIEME ANNEE | |
| 359.23 | 166 | TROISIEME ANNEE | |
| | 710 | Total | |

**Test[a,b]**

| | الطمأنينة النفسية |
|---|---|
| Khi-deux | .532 |
| ddl | 2 |
| Signification asymptotique | .766 |

a. Test de Kruskal Wallis

b. Critère de regroupement : المستوى الدراسي

## ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أدوار الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق بين المراهقين المتمدرسين في الشعور بالطمأنينة النفسية تبعا لمتغير الجنس و المستوى الدراسي.استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، و تكونت عينة الدراسة من 710 تلميذ، يدرسون في ثلاث ثانويات بمدينة بوسعادة. طبقت الباحثة مقياسي أدوار الأستاذ والطمأنينة النفسية. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوار الأستاذ و الطمأنينة النفسية لدى المراهق المتمدرس.و كذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين في مستوى الطمأنينة النفسية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

## Résumé d'étude:

L'étude visait a connaitre la relation entre les rôle de l' enseignant et le réconfort psychologique chez les adolescents qui étudient au lycée. Aussi visait également à connaitre les différences de réconfort psychologique entre les adolescents selon le sex et le niveau scolaire. La méthodologie utilisée a été la méthode descriptive connective. L'échantillon est constitué du 710 élèves, qui étudiés a trois lycées a Boussaada. La chercheuse a utilisé le mesure de Rôles de l'enseignant et le mesure de la sécurité psychologique. Résultas d'étude: il n'y a pas eu de relation de corrélation statistiquement significative entre les rôles de l' enseignant et le réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée. Comme il n' y a pas eu de différence statistiquement significative au niveau du réconfort psychologique chez les élèves adolescents au lycée selon le sex et le niveau scolaire.

## Summary of the study:

The study aimed to know the relationship between the roles of the teacher and the psychological reassurance of adolescents studying in secondary school . Also aimed to know the differences in psychological reassurance between adolescents due to gender and school's level. It used the connective descriptive method. The study sample consisted of 710 students adolescents in three secondary schools in Boussaada.The researcher used: the measure of roles of teacher and the measure of psychological security. Findings are: there was no statistically significant correlation between the roles of the teacher and psychological reassurance among adolescent secondary school students. And There were no statistically significant differences in the level of psychological reassurance of adolescents studying due to gender and school's level.