

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - ولاية باتنة -

تخصص: علم النفس المدرسي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

فرع: الإرشاد النفسي المدرسي

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

# المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا

دراسة ميدانية لعينة من التلاميذ المعيدين مرتين في السنة الثالثة ثانوي

مذكرة مكمّلة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي المدرسي

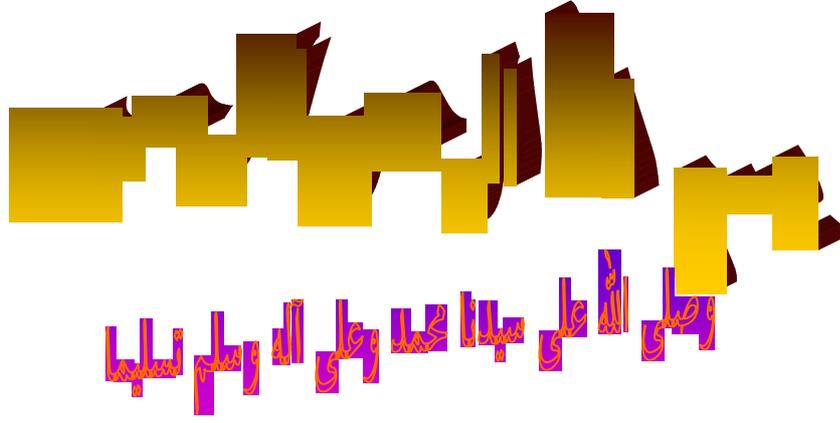
تحت إشراف:

أ.د/ نادية بعبع

إعداد الطالب:

عبد الغاني تيايبيبة

السنة الدراسية: 2006-2007



قال الله تعالى: {وَمَا تَنْقِمُ مِنَّا إِلَّا أَنْ آمَنَّا بِآيَاتِ رَبِّنَا لَمَّا جَاءَتْنَا، رَبَّنَا أَفْرِغْ عَلَيْنَا صَبْرًا وَتَوَفَّنَا

{مُسْلِمِينَ}

سورة الأعراف الآية 126

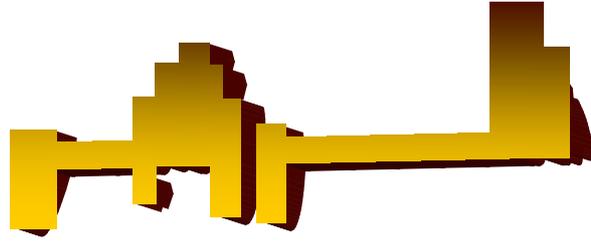
وقال أيضا: {وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدَ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تَطَّعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ

{فَرطًا}

سورة الكهف الآية 28

وقال أيضا: {لَا يَسْأَلُ الْإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءِ الْخَيْرِ، وَإِنْ مَسَّهُ الشَّرُّ فَيَسْأَلْ قَنُوطًا، وَلَكِنْ أَدْقْنَا لَهُ رَحْمَةً  
مِنَّا مَنْ بَعْدَ ضَرِّ آءٍ مَسَّتَهُ لِيَقُولَنَّ هَذَا لِي وَمَا أَضُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَكِنْ رُجِعْتُ إِلَىٰ رَبِّي إِنَّ لِي  
عِنْدَهُ لِلْحُسْنَىٰ، فَلَنُنَبِّئَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِمَا عَمِلُوا وَلَنُذِيقَنَّهُمْ مِنَ عَذَابٍ غَلِيظٍ. }

سورة فصلت الآية 50



لن أجد الكلمات المناسبة ولو اجتهدت في البحث عنها طوال ما مدّ لي ربيّ من عمُرٍ لكي أشكره، فليس لي إلاّ أن أقول له ربيّ أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وأن أعمل صالحا ترضاه، ربيّ لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانتك. ولن أكون جحودا أمام من لم تبخل عليّ بفضلها ولم ترضني في نصحتها وإرشادها لي خلال فترة إنجاز هذا الجهد المتواضع أستاذتي الكريمة نادية بعبيع جزاك الله عنا كل خير وزادك الله علما ونفعك به في الدنيا والآخرة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من الأستاذتين مزوز بركو و بن فليس خديجة على صدق توجيههما لي في خلال هذا البحث. وأشكر أيضا كل من إدارة ثانوية حدادي حمّانه، وثانوية رافع عبد المجيد، وثانوية أحمد لولو، ومتقنة جابر بن حيان، والثانوية الجديدة، ثانوية الفارابي بولاية سوق أهراس الذين قدموا لي يد العون خلال البحث الميداني.

ولن نحمد فضل كل ذي فضل علينا فشكرا له مهما بفضله استصغر.



## فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
104	عينة الدراسة الاستطلاعية موزعة حسب الثانوية وحسب الشعب الدراسية	جدول رقم (1)
105	إعادة صياغة بعض العبارات الخاصة بالمشكلات الدراسية	جدول رقم (2)
106	إعادة صياغة بعض العبارات الخاصة بالمشكلات السلوكية.	جدول رقم (3)
107	حذف بعض العبارات الخاصة بالمشكلات الدراسية والسلوكية.	جدول رقم (4)
109	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.	جدول رقم (5)
111	درجة وجود المشكلة حسب البديل المقترح بالنسبة المئوية.	جدول رقم (6)
114	النسب المئوية لصدق البنود.	جدول رقم (7)
117	النسب الخاصة بالمشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا.	جدول رقم (8)
118	المشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا مرتبة حسب الأهمية.	جدول رقم (9)
119	النسب الخاصة بالمشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا.	جدول رقم (10)
120	المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا مرتبة حسب الأهمية.	جدول رقم (11)
121	مشكلة قلق الامتحان لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.	جدول رقم (12)
122	مشكلة الغش في الامتحان لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.	جدول رقم (13)
123	مشكلة ضعف التحصيل الدراسي لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.	جدول رقم (14)
124	مشكلة السلوك الانعزالي لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.	جدول رقم (15)
125	مشكلة السلوك العدواني لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.	جدول رقم (16)
126	مشكلة القلق العام لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.	جدول رقم (17)

## فهرس الموضوع

02.....	مقدمة
<b>03.....</b>	<b>الفصل التمهيدي</b>
04.....	(1 إشكالية البحث
07.....	(2 فرضيات البحث
08.....	(3 أهمية البحث
09.....	(4 أهداف ودوافع اختيار البحث
10.....	(5 التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث
12.....	(6 الدراسات السابقة
	<b>الجاناب النظري</b>
<b>23.....</b>	<b>الفصل الأول: "الفشل الدراسي"</b>
24.....	(1 مفهوم الفشل الدراسي
25.....	(2 الأسباب المؤدية للفشل الدراسي
29.....	(3 مظاهر الفاشلين دراسيا
29.....	(4 مفهوم الذات لدى الفاشلين دراسيا
31.....	(5 الحاجات الخاصة بالفاشلين دراسيا
32.....	(6 رعاية الفاشلين دراسيا
<b>34.....</b>	<b>الفصل الثاني: "المشكلات الدراسية"</b>
36.....	(1 مفهوم المشكلات الدراسية
37.....	(2 أنواع المشكلات الدراسية
37.....	1.2 - مشكلة قلق الامتحان
45.....	2.2 - مشكلة الغش في الامتحان
54.....	3.2 - مشكلة ضعف التحصيل الدراسي
61.....	(3 كيفية ظهور المشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا
62.....	(4 أثر المشكلات الدراسية في شخصية الفاشلين دراسيا

64.....	الفصل الثالث: "المشكلات السلوكية"
66.....	(1 مفهوم المشكلات السلوكية.....
66.....	(2 أنواع المشكلات السلوكية.....
67.....	1.2- مشكلة السلوك الانعزالي.....
75.....	2.2- مشكلة السلوك العدوانى.....
87.....	3.2- مشكلة القلق العام.....
97.....	(3 كيفية ظهور المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا.....
98.....	(4 أثر المشكلات السلوكية في شخصية الفاشلين دراسيا.....

## الجانب الميداني

101.....	الفصل الخامس: "إجراءات الدراسة الميدانية"
102.....	(1 الدراسة الاستطلاعية: 1.1- إجراءاتها.....
102.....	2.1- أهدافها.....
102.....	3.1- أدواتها.....
108.....	4.1- النتائج المتوصل إليها.....
108.....	(2 الدراسة الأساسية: 1.2- المنهج المستخدم.....
109.....	2.2- عينة البحث وخصائصها.....
110.....	3.2- أدوات البحث وكيفية تطبيقها وتصحيحها....
115.....	4.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة.....

116.....	الفصل السادس: "عرض وتحليل النتائج"
117.....	(1 عرض عام للنتائج.....
127.....	(2 تحليل النتائج على ضوء الفرضيات.....
144.....	(3 تحليل عام.....

خاتمة وتوصيات.

قائمة المراجع.

الملاحق.

## ملخص البحث باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن بعض المشكلات الدراسية والسلوكية لدى فئة من التلاميذ المعيّدين في السنة الثالثة ثانوي مرتين وهم فئة الفاشلين دراسياً، وانطلق البحث في هذه المشكلات على ضوء الأسئلة العامة التالية والتي تمثل مشكلة البحث:

1. هل توجد مشكلات دراسية لدى التلاميذ الفاشلين؟
2. هل توجد مشكلات سلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً؟
3. هل توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات الدراسية؟
4. هل توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية؟

فكان الهدف الرئيسي من البحث هو الإجابة على هذه الأسئلة ومحاولة كشف أهم المشكلات الدراسية والسلوكية لدى هذه الفئة من التلاميذ الذين لم يحظوا بقدر وافر من الدراسة والتمحيص في هذا المجال - على حد علم الباحث - ومن هنا يستمد البحث أهميته وذلك من خلال التركيز على هذه الفئة بالذات والتركيز أيضاً على جانبين مهمين من المشكلات، من حيث كونها يلمسان حياة التلميذ الدراسية والسلوكية مع كونهما مكملان لبعضهما البعض.

ومن خلال الدراسة التطبيقية التي أجراها الباحث على عينة من هؤلاء التلاميذ والمقدرة بـ 110 موزعة بين 58 ذكور و52 إناث وبالاعتماد على استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية الذي أعده الباحث للكشف عن وجود هذه المشكلات، فقد تمكن من الإجابة على أسئلة البحث التي انطلق منها ووصلت النتائج إلى وجود مشكلات دراسية لدى الفاشلين دراسياً بنسبة 59,89% وقد انفردت مشكلة قلق الامتحان بالمرتبة الأولى بنسبة 70,60% ثم تأتي في المرتبة الثانية مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بنسبة 54,69% ، وتأتي في المرتبة الثالثة مشكلة الغش في الامتحان بنسبة 54,39%.

كما توصلت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكية لدى هذه الفئة من التلاميذ وقدرت نسبتها بـ 68,34% حيث كانت في المرتبة الأولى مشكلة القلق العام بنسبة 76,36% وفي المرتبة الثانية مشكلة السلوك الانعزالي بنسبة 68,78% ثم مشكلة السلوك العدوانى بنسبة 59,90% وقد توصل أيضاً الباحث من خلال نتائج الدراسة التطبيقية إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان من خلال حساب (كا<sup>2</sup>) الذي يساوي 0,43 وهي نتيجة غير دالة إحصائياً. كما توصل أيضاً من خلال النتائج إلى أن فئة الذكور هم من توجد لديهم مشكلة الغش في الامتحان أكبر من فئة الإناث حيث قدرت النتيجة المحسوبة بـ (كا<sup>2</sup>) 12,61. وهي نتيجة دالة إحصائياً. ولم نجد فرقا بين الجنسين في مشكلة ضعف التحصيل الدراسي حيث قدرت النتيجة المحسوبة بـ 0,69.

بينما يخص المشكلات السلوكية فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين الجنسين فيما يتعلق بمشكلة السلوك الانعزالي وكانت النتيجة المحسوبة بـ (كا<sup>2</sup>) تساوي 5,67 وهي نتيجة غير دالة إحصائياً. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مشكلة القلق العام وكانت النتيجة الدالة على عدم وجود فروق تساوي 0,11. أما فيما يتعلق بمشكلة السلوك العدوانى فقد بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين وقدرت النتيجة المحسوبة الدالة على ذلك بـ 19,56 وكانت الفروق دالة لصالح الذكور أكثر من الإناث.

وهكذا تكون الدراسة الحالية قد توصلت إلى الأهداف التي وضع لأجلها البحث نأمل أن تكون في مستوى البحوث العلمية التي يرجى منها الفائدة والإفادة في المستقبل كما نأمل أن تكون قد حققت جانبا كبيرا من الأهمية بين الدراسات الأخرى.

## ملخص البحث باللغة الفرنسية

L'étude actuelle sert à découvrir quelques problèmes scolaires et de comportement chez une population des élèves répétitifs deux fois au troisième année secondaire dits non réussissables. La recherche a été commencée à partir des questions générales suivantes, et qui constituent le problème de l'investigation :

- 1- y a-t-il des problèmes scolaires chez les élèves non réussissables ?
- 2- Y a-t-il des problèmes de comportement chez les élèves non réussissables ?
- 3- Y a-t-il de différences entre les deux sexes masculins et féminins concernant les problèmes scolaires ?
- 4- Y a-t-il de différences entre les deux sexes concernant les problèmes de comportement ?

Ainsi le but principal de cette recherche est de trouver les réponses à ces questions et découvrir les problèmes scolaires et de comportement les plus importants chez cette population d'élèves qui n'ont pas une grande chance d'être étudiés dans ce domaine – selon les connaissances de l'investigateur – d'où prend importance cette investigation en insistant non seulement sur cette population mais aussi sur deux types de problèmes

À partir de l'étude pratique qu'avait fait le chercheur sur un échantillon de 110 élèves répartie entre 58 masculins et 52 féminins, et en se basant sur le questionnaire qu'avait préparé l'investigateur pour mettre en évidence ces problèmes, ce dernier a eu la réponse à la question primitive de l'investigation et le résultat montre l'existence des problèmes scolaires chez les élèves non réussissables à titre de 59.89% alors que le problème de l'anxiété de l'examen soit à 70.60% et viennent ensuite le problème de mauvaise acquisition à 54.69% et le problème de fraude à l'examen à 54.39%.

De même le résultat a montré l'existence des problèmes de comportement chez cette population à titre de 68.34% majoré par le problème d'anxiété générale, en deuxième lieu vient le problème de comportement d'isolement à 68.78%, puis le problème de comportement agressif à 59.90%.

L'étude a montré aussi l'absence de différence entre fille et garçon concernant le problème d'anxiété de l'examen en calculant le ( $K^2$ ) qui égale à 0.43, un résultat non significatif statistiquement. De plus on voit le problème de fraude à l'examen beaucoup plus chez les garçons que chez les filles à un  $K^2$  de 12.61% qui donne un résultat significatif en statistique. Mais on n'a pas trouvé de différence entre les deux sexes concernant le problème de mauvaise acquisition scolaire à un taux de 0.69.

Par contre pour les problèmes de comportement, les statistiques ont montré l'existence de différence entre les deux sexes concernant le problème de comportement d'isolement à titre de 5067 de  $K^2$ ; résultat non significatif en statistique et d'autant pour l'anxiété générale à titre de 0.11 bien que le problème de comportement agressif il existe une différence entre deux sexes à titre de 19.56 significatif pour les garçons que pour les filles et ainsi l'étude actuelle arrive au but présumé pour l'investigation et espérant quelle soit au niveau des investigations scientifiques qui offre de bénéfices au futur.

## مقدمة

من المؤكد الذي لا مرأى فيه أن أي مدرسة من المدارس التعليمية في أي مستوى كانت تنطوي على مشكلات يعاني منها معظم التلاميذ، وقد تكون معلومة لدى الإداريين أو المدرسين كما قد تكون مجهولة لديهم لجهلهم بحقيقة تلك المشكلات، وجاهلهم هذا إنما هو راجع في الحقيقة إلى عدم درايتهم بالحاجات والمطالب والرغبات التي يبديها التلاميذ في كل مرحلة من المراحل التعليمية التي تنزامن مع المراحل العمرية المتقدمة والمتطورة في كل مرة نحو الأمام، والجهل بهذه المتطلبات كما سبق وأن ذكرنا يعتبر مشكل في حد ذاته، إذ لا يمكن أن يكون التلميذ في المدرسة حضوره من أجل الحصول على الترسانة العلمية أو الكم المعرفي من المدرسين فقط، ليس هذا هو الأساس في الحقيقة والذي قد يقطع بعض التلاميذ من أجله مسافات مرهقة متخطين بذلك جميع ما تحويه من أخطار ومتجاوزين كل الظروف الصعبة المحيطة التي تلاقهم في كل لحظة وحين، إنما الهدف الذي يجعل التلميذ مجبراً على الحضور هي تلك المطالب والرغبات الداخلية الدفينة التي يتوقع أن يحصل عليها في المدرسة، من أجل تحقيق التكيف النفسي الذي يحقق له تفاعلاً واندماجاً كلياً مع مجتمعه، ولأن بعض التلاميذ سوف لن يجدوا كل ما يصبون إليه جاهزاً لتلبيته في المدرسة كما توقعوا ولأنهم قد يتعرضون إلى عوائق أمامهم تحول بينهم وبين تحقيق ذلك فليس غريباً أن تترسب لديهم مشكلات قد تكون لهم يد فيها وقد لا تكون المهم أنهم سيتعرضون إلى بعض المشكلات التي تعوق النسق التعليمي والتربوي السليم لهم.

وعلى هذا الأساس فقد وردت عدة دراسات تبحث في تلك المشكلات التي توجد لدى بعض التلاميذ في شتى المراحل أو المستويات، وقد جاءت هذه الدراسة لتكون من بين الدراسات التي اهتمت بمشكلات التلاميذ، وقد اختار الباحث مرحلة معينة من التعليم الثانوي وهي مرحلة الثالثة ثانوي كما وقد حدد فئة من التلاميذ الذين لم يسبق أن تعرضوا لدراسة مشكلاتهم - على حد علم الباحث - من قبل وعليه فقد كان بحثه على حسب المنهجية العلمية مخططاً كما سيأتي.

جاءت الدراسة في جزئين يحتوي الجزء الأول على الدراسة النظرية و يحتوي الجزء الثاني على للدراسة التطبيقية، وتضمن الأول أربع فصول حيث كان الفصل التمهيدي يأتي في المقدمة وتناول فيه الباحث النقاط التالية: أهمية البحث، أهداف ودوافع اختيار البحث،

الدراسات السابقة، إشكالية البحث، فرضيات البحث، والتحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.

أما الفصل الأول الذي يلي الفصل التمهيدي فقد تضمن: الفشل الدراسي حيث تعرض فيه الباحث إلى النقاط التالية:

مفهوم الفشل الدراسي، الأسباب المؤدية للفشل الدراسي، مظاهر الفاشلين دراسيا، الحاجات الخاصة بالفاشلين دراسيا، مفهوم الذات لدى الفاشلين دراسيا، رعاية الفاشلين دراسيا.

وفي الفصل الثاني تعرض الباحث إلى المشكلات الدراسية، حيث تضمنت مايلي: مفهوم المشكلات الدراسية، أنواع المشكلات الدراسية، كيفية ظهور المشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا، أثر المشكلات الدراسية في شخصية التلاميذ الفاشلين.

وتطرق في الفصل الثالث إلى المشكلات السلوكية حيث اندرجت تحتها العناصر التالية: مفهوم المشكلات السلوكية، أنواع المشكلات السلوكية، كيفية ظهور المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا، أثر المشكلات السلوكية في شخصية التلاميذ الفاشلين.

أما في الجزء التطبيقي فقد اندرج تحته فصلين الفصل الرابع تضمن إجراءات الدراسة الميدانية حيث تضمنت الدراسة الاستطلاعية، ثم الدراسة الأساسية.

وفي الفصل الأخير تم فيه عرض وتحليل النتائج حيث تضمن عرض عام للنتائج، تحليل النتائج على ضوء الفرضيات، تحليل عام.

وقد ختمت الدراسة ببعض الاقتراحات التي استنتجها الباحث من خلال هذا البحث.

# الفصل التمهيدي

(1) إشكالية البحث

(2) فرضيات البحث

(3) أهمية البحث

(4) أهداف ودوافع اختيار البحث

(5) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث

(6) الدراسات السابقة

## 1) إشكالية البحث

لقد لاقى مجال المشكلات الدراسية والسلوكية باعتباره من بين مجالات التربية والتعليم نُموًا واهتمامًا كبيرًا، ولقد استأثر هذا المجال انتباه واهتمام المتخصصين من الدارسين والباحثين، حتى بات من المؤكد الذي لا مرأى فيه أن هذا المجال من أهم مجالات التربية، ذلك أن المسعى الحقيقي والهدف الرئيسي الذي ترغب فيه كل مؤسسة تعليمية في أي بلد هو وضع صورة تعكس الوضعية المريحة للنسق التعليمي الذي يعبر في مضمونه على قمة التوازن المدرسي الذي يحكم النظام التعليمي ككل، والذي لا يسوؤه أي مشكل مهما كان نوعه، ومهما كانت درجته.

ولأن الواقع الحاصل في المدرسة مليء بأنواع عديدة من المشكلات الدراسية والسلوكية التي توجد لدى بعض التلاميذ، فقد جهز لها الباحثون دراسات عديدة تبحث في حقيقة تلك المشكلات ومدى انتشارها لدى هؤلاء التلاميذ، مثل دراسة حلمي 1965 ودراسة عبد الرحيم 1967، ودراسة سكوتر 1956 Skutz وغيرها حيث أسفرت عن وجود مشكلات متعلق بالجانب الدراسي مثل قلق الامتحان وضعف التحصيل وبعضها متعلق بالجانب السلوكي مثل مشكلة القلق العام والسلوك العدواني<sup>(1)</sup> وغيرها، وهناك أيضا دراسات أخرى أكدت على أن مثل هذه المشكلات تمثل معاناة حقيقية تبدو في شكل حالة من سوء التكيف النفسي والمدرسي على حد سواء منها دراسة محمود عبد القادر 2003<sup>(2)</sup>، لذلك فقد قُدمت اقتراحات علاجية وخدماتية حسب المستوى الدراسي لوضع حد فاصل بينها وبين تحقيق السلامة المدرسية والصحة التعليمية.

ولأن المرحلة الثانوية كغيرها من المراحل التعليمية فإنها تزخر بالعديد من المشكلات الدراسية والسلوكية كالتالي ذكرناها آنفاً، بل هي أشد ضراوة وكثرة لأنها تقع متزامنة مع مرحلة المراهقة والتي تعتبر وحدها مشكلا إذا لاقى وسطًا تغيب فيه الدراية الكافية بأسرارها فهي تعتبر فترة العواصف والضغوط الشديدة وهي أيضا فترة الميلاد النفسي المصحوب بتغيرات جسمية كثيرة، وفيها تغير في أهداف التلميذ في مجالات النضج الانفعالي العام والاهتمام بالجنس الآخر والنضج الاجتماعي واختيار المهنة واستخدام أوقات

1- سعدون سلمان الحلبيوسي. التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، بغداد 2002. ص 185.  
2- محمد محمد بيومي خليل. انحرافات الشباب في عصر العولمة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة 2003 ص 19.

الفراغ وفلسفة الحياة والتعرف على الذات، ومن ثم فإن أي خلل على مستوى أهداف التلميذ سوف يؤدي حتما إلى اضطراب على مستوى اتزان شخصيته ويرتفع مستوى توترها حيث تصبح معرضة للانفجارات الانفعالية المتتالية وتختل علاقاتها الاجتماعية بأعضاء الأسرة والمجتمع المدرسي<sup>(1)</sup>. ولأنها كذلك فإن المشكلات الدراسية والسلوكية سوف تجد مَنَاحًا ملائما للظهور بشكل واضح وكبير في هذه المرحلة مرحلة التعليم الثانوي، وقد أجريت الكثير من الدراسات على تلاميذ هذه المرحلة وخلصت إلى وجود مشكلات دراسية وسلوكية متنوعة كدراسة صابر 1981 ودراسة سعدون الحلبوسي 2001<sup>(2)</sup>.

غير أن هناك فئة من التلاميذ في المرحلة الثانوية لم يخصص لها مجالاً كافياً للدراسة إن لم نقل لم تظهر هناك دراسات خصت هذه الفئة بالبحث في مشكلاتها ومحاولة إيجاد أفضل السبل الإرشادية والعلاجية لتلافي كل أنواع هذه المشكلات وهذه الفئة من التلاميذ هي فئة الفاشلين دراسياً. هؤلاء الذين أعادوا السنة الثالثة ثانوي للمرة الثانية والذين كانوا يتطلعون إلى النجاح الدراسي الذي يوحى لصاحبه ببلوغ المكانة النفسية والاجتماعية ويحصل بالتالي على الراحة النفسية التي تخلو من جميع أشكال الاضطراب، لكنهم فشلوا في تحقيق ذلك مرة و مرتين وكونهم كرّروا الفشل فذلك يعني أنهم عرضة للإحساس بعدم الكفاءة الدراسية وأنهم غير جديرين بالنجاح وبالتالي سوف يعملون في مستوى أقل بكثير من مستواهم الحقيقي لوقوعهم في صراعات داخلية تبدد طاقتهم وتعوقهم عن تنظيم تفكيرهم وتظهر لديهم حساسية كبيرة وتوقعات معقدة لأي شكل من أشكال النقد والتقييم من الآخرين<sup>(3)</sup>. وهنا قد تصطدم لديهم الحاجات والغايات النفسية والدراسية والاجتماعية المختلفة مع الوضعية الدراسية التي انتهوا عندها والتي أصبحت تشكل عقبة كئود بين تحقيق تلك الحاجات وتلك الغايات والأهداف، مما يجعلهم عرضة للإحباطات المتزايدة التي تؤثر سلباً على التوازن النفسي لديهم والذي يظهر صورته في أنواع مختلفة مثل قلق الامتحان، ضعف التحصيل الدراسي، الغش في الامتحان، السلوك الانعزالي، السلوك العدواني، القلق العام... الخ<sup>(4)</sup>.

ولعل هذه هي أهم المشكلات التي تظهر جلياً لدى الفاشلين دراسياً لأن الصورة التي يحملونها هؤلاء في ذاكرتهم عن النجاح والفشل هي صورة مشوشة لا تبعث في النفس إلا

1- سيد خير الله. بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية بيروت 1981 ص151

2- سعدون الحلبوسي. مرجع سابق ص 55.

3-عباس مهدي. الشخصية بين النجاح والفشل، دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت (بدون سنة نشر) ص248

4- حامد عبد السلام زهران. التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة 1980 ص 155.

الضيق والألم ومن ثم تكون إنعكاسات تلك الصورة واضحة على النسق الدراسي والسلوكي لهؤلاء التلاميذ بأن يختل لديهم الشعور بالاستقرار النفسي ويصبحوا أقل مقاومة وأكثر تأثراً بمختلف المثيرات المتعلقة بالحياة الدراسية والحياة السلوكية على حد سواء فيصبح الامتحان بالنسبة لهم يعد موقفاً مقلقا ومهدداً للذات باعتبار أن النجاح الدراسي يتوقف على مدى ماحقته التلميذ في هذا الامتحان من علامات التي تؤهله إليه، ولأن خبرة الفشل في الامتحان تكررت لديه فلن يتردد هذا التلميذ في التعامل مع الامتحان بشكل يغلب عليه طابع الغش محاولة منه تجنب خبرة الفشل الأليمة، وقد أثبتت عدة دراسات أن الغش في الامتحانات بات أمراً طبيعياً لدى كثير من التلاميذ مثل دراسة حامد عبد السلام زهران 1975، دراسة عمر بكيش 1979<sup>(1)</sup>... وقد يؤدي قلق الامتحان والغش في الامتحان إلى ظهور مشكلة ضعف التحصيل الدراسي كمحصلة لتفاعل المشكلتين لدى التلميذ الفاشل دراسياً وتكون السلبية هنا دافعاً قوياً لبروز حالات الانعزالية والعدوان والقلق ليشكلوا جميعاً مشكلات سلوكية تعبيراً منهم عن الوضعية الدراسية الغير مريحة والتي تمثل الفشل الدراسي الذي يعيشونه في داخلهم، على اعتبار أن الفشل الدراسي هو في حقيقته يعبر عن عدم المتعة في الحياة ويعبر أيضاً عن الحياة الفارغة مجردة من أي معنى، لأن مفهوم الذات لدى التلاميذ الفاشلين قد شوهدت باعتبار أن الحاجة إلى النجاح هي الدافع الخفي الذي يحقق ذاتهم<sup>(2)</sup>.

ومن هنا تبرز إشكالية البحث حيث يريد الباحث من خلال طرح هذا الموضوع أن يكشف عن ما إذا كانت هذه الفئة من التلاميذ الفاشلين دراسياً توجد لديهم مشكلات دراسية ومشكلات سلوكية على أساس أن الدراسات السابقة وجدت الكثير من تلك المشكلات لدى التلاميذ بشكل عام والتي سوف يحاول الباحث أن يعتمد على هذه الحقيقة من خلال التركيز فقط على التلاميذ الفاشلين دراسياً وقد انطلق من خلال طرح الأسئلة التالية:

1. هل توجد مشكلات دراسية لدى التلاميذ الفاشلين؟
2. هل توجد مشكلات سلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً؟
3. هل توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات الدراسية؟
4. هل توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية؟

1- فيصل خير الزراد. ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية، دار المريخ للنشر، الرياض 2002 ص 163-164  
2- محسن علي الدلفي. تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان- الأردن 2001 ص 122.

## 2) فرضيات البحث

من خلال الأسئلة العامة التي طرحت نستطيع أن نصيغ الفرضيات التي تعتبر إجابة مؤقتة على الأسئلة على النحو التالي:

### الفرضية الأولى:

– توجد مشكلات دراسية لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً تتمثل في:

- أ. مشكلة قلق الامتحان.
- ب. مشكلة الغش في الامتحان.
- ج. مشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

### الفرضية الثانية:

– توجد مشكلات سلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً تتمثل في:

- أ. مشكلة السلوك الانعزالي.
- ب. مشكلة السلوك العدواني.
- ج. مشكلة القلق العام.

### الفرضية الثالثة:

– توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات الدراسية.

وتتفرع عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات جزئية وهي:

- أ. توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان.
- ب. توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة الغش في الامتحان.
- ج. توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

### الفرضية الرابعة:

– توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات السلوكية.

وتتفرع كذلك عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات جزئية وهي:

- أ. توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة السلوك الانعزالي.
- ب. توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة السلوك العدواني.
- ج. توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة القلق العام.

### (3) أهمية البحث

تعد دراسة المشكلات لدى التلاميذ من الأمور الرئيسية التي تسعى العملية التربوية إلى الكشف عنها، ولعل موضوع المشكلات الدراسية والسلوكية هو من الموضوعات التي أثار اهتمام الدارسين والباحثين، لأهميتها من حيث تأثيرها في النسق الدراسي والسلوكي في شخصية التلميذ.

وتأتي أهمية البحث الحالي من كونه من الأبحاث التي تتناول موضوعا من المواضيع الهامة في حياة التلميذ المدرسية والسلوكية، وقد سلط الضوء فيه على فئة من التلاميذ الفاشلين دراسيا في مرحلة الثالثة ثانوي، فالتلميذ الذي يصل إلى هذه المرحلة أول مرة تكون دافعيته إلى النجاح عالية وقدراته المعرفية على أتم الاستعداد لاستقبال الكم المعرفي والذي يكون أساسيا لتحقيق النجاح، وعلاقته بالموثرات البيئية المدرسية علاقة تتصف بالتفاعل الديناميكي الإيجابي، ولكن في المقابل نجد أن التلميذ الذي فشل في النجاح للمرة الثانية سوف تتغير لديه الموازين النفسية وتختلط لديه المفاهيم وتتضارب عنده الاتجاهات ومن هنا فإنه من المؤكد الذي لاشك فيه أن مثل هؤلاء التلميذ سوف تظهر لديه مشكلات عديدة وبالرغم من تعدد الدراسات التي هدفت إلى الكشف عن تلك المشكلات، فإننا (على حد علم الباحث) لم نجد دراسات حول فئة الفاشلين دراسيا من حيث تخصيص عدد محدود من المشكلات الدراسية وعدد من المشكلات السلوكية التي تعاني منها هذه الفئة ولم تحظ بالاهتمام من قبل الدارسين والباحثين.

وحيث أن الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية تناولت المشكلات بشكل عام ولدى التلاميذ في الكثير من المستويات، تأتي في الأخير أهمية البحث الحالي من كونه الدراسة الميدانية الأولى على حد علم الباحث والتي تتناول بعضا من المشكلات الدراسية وبعضا المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.

#### 4) أهداف ودوافع اختيار البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

2. الكشف عن أهم المشكلات الدراسية وأكثرها انتشاراً لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً.
3. الكشف عن أهم المشكلات السلوكية وأكثرها انتشاراً لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً.
4. الكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يخص المشكلات الدراسية.
5. الكشف عن الفروق بين الجنسين فيما يخص المشكلات السلوكية.
6. محاولة لفت انتباه الدارسين لتوجيه بحوثهم نحو فئة الفاشلين دراسياً.
7. محاولة الوصول إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد العاملين في هذا المجال.

## 5) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث:

1. **الفشل الدراسي:** وهو خبرات متكررة من الإخفاق الذي يكون بعد محاولات عديدة من بذل الجهود بأي شكل من الأشكال في سبيل تحقيق النجاح، والفوز بمكرمة الناجحين.
2. **الفاشلين دراسياً:** ويعني بهم الباحث هؤلاء التلاميذ الذين أعادوا السنة الدراسية للمرة الثانية خلال المرحلة الثالثة من التعليم الثانوي، أو بمعنى أوضح هم التلاميذ الذين كرروا إعادة السنة الثالثة ثانوي للمرة الثانية على التوالي.
3. **المشكلات الدراسية:** وهي تلك المشكلات التي توجد لدى بعض التلاميذ فتعمل على إعاقة مساره التكيفي السليم مع الأهداف التعليمية و التربوية التي يسعى لإحراز التقدم العلمي ورفع المستوى الأكاديمي دون معانات، وهي التي تقف حائلاً دون تحقيق الراحة النفسية مع البرنامج الدراسي المسطر، والمتعلقة أكثر بالجانب الأكاديمي للتلميذ ومدى التفاعل الذي يظهره حيال هذا الجانب، وتتمثل إجرائياً في:
  - **مشكلة قلق الامتحان:** وهي مشكلة تتعلق بالموضوع حيث تظهر لدى التلميذ بظهور الموضوع وتختفي باختفائه، والموضوع هنا هو الامتحان، حيث يضطرب تفكيره وانتباهه وتركيزه ويقل أدائه وتضيق نفسه عما كانت عليه قبل فترة الامتحان. ويعتمد الكشف عنه على مؤشرات قلق الامتحان.
  - **مشكلة الغش في الامتحان:** وهي نوع من الأساليب التي يستخدمها التلميذ في خلال أدائه للامتحان وهي تعبير منه عن عجزه بأي شكل من الأشكال عن الاعتماد عن قدراته المعرفية عند الإجابة عن أسئلة الامتحان وهي أيضاً مشكلة تخالف المعايير التربوية والاجتماعية و الدينية المعمول بها في الإجابة عن أسئلة الامتحان. ويُستخدَم للكشف عن هذه المشكلة طريق التقرير الذاتي للتلميذ.
  - **مشكلة ضعف التحصيل الدراسي:** وهي مشكلة يصبح مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ ضعيفاً عما كان عليه قبل فشله الدراسي ويكون من خلال تدني علامات الامتحان أو من خلال ضعف المشاركة داخل القسم أو من خلال إنعدام التفاعل مع كل أو بعض المواد الدراسية، ويمكن أن يقر بذلك التلميذ نفسه ويعتمد الباحث على هذا التقرير الذاتي للكشف عن هذه المشكلة.

4. **المشكلات السلوكية:** وهي تلك المشكلات التي يضطرب فيها سلوك التلميذ عن السلوك المعتاد وفق معيار معين، حيث يتأثر بها التلميذ شخصيا وينتقل تأثيرها نحو المجتمع الخارجي ويكون هذا التأثير والتأثير سلبيًا على الطرفين لأنه يلحق الضرر بصاحبه وبالمجتمع، وتتمثل إجرائيًا في:

- **مشكلة السلوك الانعزالي:** وهي مشكلة يركن فيها التلميذ إلى الانفراد والانعزال عن الآخرين متفاديا جميع المشاركات الاجتماعية التي تدمجه ضمن المجتمع، وقد يكون في الوسط الاجتماعي ولكنه لا يشاركهم الحديث أو أي اتصال من أي نوع سواء كان نشاطا ترفيهيا أو علميا. كما يتفادى أي علاقات حميمة داخل المدرسة أو خارجها. بحيث يؤرقه التواجد بين المجتمع ويفسد عليه راحته وهو منفرد وحده.

- **مشكلة السلوك العدواني:** ويتخذ التلميذ في هذه المشكلة موقفا مضادا للمجتمع المحيط سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، ويكون عدوانه عبارة عن سلوك لفظي أو جسدي أو تعبيرى أو رمزي بحيث يلحق به الأذى بالآخرين ويكون مقصودا منه فعل ذلك.

- **مشكلة القلق العام:** وتكون هذه المشكلة من خلال انعدام الشعور بالأمن والطمأنينة النفسية وتقل لدى التلميذ الثقة في النفس والثقة في المستقبل وتكثر لديه التوقعات المهددة التي ترهقه وتضيق صدره، ويضطرب سلوكه عن المعتاد، وتظهر هذه المشكلة من خلال عدة أعراض منها النفسية ومنها الجسمية أو المستترة والظاهرة.

## 6 الدراسات السابقة

يتناول الباحث بعض الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة والعربية والأجنبية، والتي لها علاقة بموضوع البحث (المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسياً) ونظراً لأهمية هذه الدراسات، يورد الباحث عدداً منها مبيناً الهدف الأساسي منها، ووصفاً للعينة والأدوات المستخدمة فيها، وأهم النتائج التي وصلت إليها، بالإضافة إلى تعقيب عام عليها، ومكانة البحث الحالي، ومدى إفادة الباحث منها. ويتم عرض الدراسات وفق الترتيب الزمني.

### أولاً/ الدراسات العربية:

1. دراسة إبراهيم شهاب (1) 1953: هدفت إلى التعرف على مشكلات التلاميذ المراهقين وتكونت العينة من 135 تلميذ وتلميذة وتوصلت النتائج إلى أن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ هي مشكلات دراسية.

2. دراسة مصطفى فهمي (2) 1959: هدفت إلى التعرف على أكثر المشكلات شيوعاً لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تكونت العينة من 632 تلميذ وتلميذة طبق عليهم قائمة موني للمشكلات وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات الدراسية هي أكثر شيوعاً.

3. دراسة حلمي 1965 (3): هدفت إلى معرفة وكشف مشكلات الفتيات المراهقات في الثانوية واستخدم في هذه الدراسة استبياناً طبق على عينة تبلغ 917 تلميذة حيث كشفت عن مجموعة من المشكلات البارزة تتمثل في: مشكلات دينية مثل: عدم المواظبة على الصلوات، ومشكلات دراسية تتمثل في: قلق الامتحان، مشكلة استخدام الوقت للاستذكار، نقص الاهتمام بالمذاكرة، مشكلة العزوف عن الميل إلى بعض المواد.

4. دراسة عبد الرحيم وآخرون (4) 1967: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية والمرحلة المتوسطة، وتم لتحقيق هذا الهدف تطبيق قائمة موني للمشكلات حيث كانت العينة مؤلفة من 397 تلميذ وتلميذة بواقع 297 تلميذ و 100 تلميذة، وقد توصلت النتائج من بعد تحليل النتائج إلى أن فئة الذكور من التلاميذ كانت تعاني من مشكلات نفسية مثل: مشكلة النزوع إلى الاستقلالية، ومشكلة الخجل، مشكلة الضيق

1،2- خليل ميخائيل معوض. سيكولوجية النمو والتفوق الدراسي- الطفولة والمراهقة- دار الفكر الجامعي الإسكندرية 1999 ص 454.

3- سعدون سلمان الحلبوسي. مرجع سابق ص 185.

4- نفس المرجع ص 187.

النفسي من الامتحانات، وبرزت لديهم أيضا مشكلات سلوكية: كمشكلة السلوك العدواني، ومشكلة السلوك الانعزالي، أيضا مشكلة مدرسية كضعف التحصيل من خلال الدرجات المتدنية في الامتحان. أما بالنسبة للإناث فكانت تعاني من مشكلة الإرهاق والتعب، ومشكلة سوء التكيف مع بعض الأخوة، ومشكلة اتخاذ القرار بمفردهن.

5. دراسة الزوبعي وإسكندر 1973<sup>(1)</sup> وقد جاءت لمعرفة مشكلات التلاميذ السنة الثالثة ثانوي وطبق فيها استبياناً على عينة بلغت 2184 تلميذ وتلميذة حيث كان منهم 1366 تلميذ و818 تلميذة وحينما تمت الدراسة وتم تحليل البيانات وعولجت إحصائياً استخلصت النتائج على النحو التالي: وجود مشكلات الشعور بالفقر والحاجة إلى المال مشكلات الحاجة إلى النشاط الرياضي في المدرسة، مشكلة الهروب من المدرسة، مشكلة العدوان اللفظي بين التلاميذ.

6. كما وجد دراسة حامد عبد السلام زهران 1975<sup>(2)</sup>: هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة الغش في الامتحان وتوصلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور.

7. دراسة عمر بكيش 1979<sup>(3)</sup>: هدفت هذه الدراسة على التعرف على مشكلة الغش في الامتحانات بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية، واهم العوامل المسببة لهذه المشكلة من وجهة نظر التلاميذ، وتكونت العينة من عدد من التلاميذ والتلميذات (لم يذكر الباحث أعدادهم) واستُخدِمَ في هذه الدراسة أسلوب تطبيق اختبار على التلاميذ مع إصاق ورقة كربون خلف ورقة الإجابة يتم نزعها فور إجابة التلميذ على أن يترك التلاميذ ليقومون بالتصحيح بأنفسهم وإملاء درجات التصحيح للمعلم دون علم أنه سجل درجاتهم الحقيقية من خلال أوراق الكربون التي نزعها المعلم دون أن يكتشف ذلك الطلاب، أما بالنسبة لأسباب الغش فقد صمم الباحث استفتاء يوزع على التلاميذ للإجابة عنه بشأن هذه الأسباب وأهم نتائج الدراسة كانت كما يلي:

1- المرجع نفسه. ص 188.

2- فيصل خير الزراد. مرجع سابق ص 164

3- المرجع نفسه. ص 163.

- بلغت نسبة التلاميذ الذين غشوا (40.7%)، بينما كان عدد التلميذات اللاتي غششن (37.6%)

- كانت أسباب الغش هي: صعوبة الامتحان وغموضه، مفاجئة الاختبار وعدم الإعلان المسبق عنه، عدم كفاية الوقت للإجابة، عدم وجود إشراف دقيق، وجود فرص سائحة للغش، خلو الموضوعات المقررة من عناصر التشويق.

8. دراسة عبد الحميد جابر وسليمان الخصري 1979<sup>(1)</sup>: هدفت الدراسة إلى التعرف على حجم مشكلة الغش في الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس، ومستوى التحصيل الدراسي ومستوى الذكاء والقيم وتكونت العينة من 132 إناث و 156 ذكور، استخدم فيها إختبار التحصيلي وإختبار الذكاء المصور للدكتور احمد زكي صالح، وإختبار الذكاء العالي للدكتور السيد خيرى، وإختبار القيم في صورة عربية للدكتور عطية هنا، أسفرت النتائج على ( 26.2%) للذين لم يغشوا، بينما الذين غشوا في إختبار واحد بلغت نسبتهم(49.5%)، والذين غشوا في إختبارين بلغت نسبتهم(24.3%)، وأسفرت النتائج أيضا على وجود فروق بين الذكور والإناث في مشكلة الغش لصالح الذكور بنسبة (27%) مقابل (22%).

9. وجاءت أيضا دراسة صابر 1981<sup>(2)</sup>: التي هدفت إلى معرفة مشكلات المرحلة الثانوية وتم تطبيق قائمة موني للمشكلات على عينة قدرت بـ 342 تلميذ وتوصلت النتائج بعد إنهاء الدراسة إلى كشف أنواع من المشكلات تتمثل في: مشكلة الخوف من الرسوب، مشكلة الغضب، مشكلات صحية كالصداع في أوقات الامتحان، مشكلة الخجل، مشكلات أسرية.

10. دراسة احمد عبد الخالق وعمر 1988<sup>(3)</sup>: حيث هدفت إلى معرفة الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بالقلق العام وقلق الموت وقلق الحالة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس القلق العام ومقياس قلق الحالة، طبقت هذه المقاييس على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بلغت 488 تلميذا وتلميذة أظهرت النتائج أن الإناث حصلن على درجة أعلى من الذكور فيما يخص القلق العام وقلق الموت وكانا متشابهين في قلق الحالة.

1- المرجع نفسه. ص 164.

2- سعدون سلمان الحلبيوسي. مرجع سابق ص188.

3- فاروق السيد عثمان. القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي 2001 ص 33

11. دراسة فاروق عبد فليبه 1988<sup>(1)</sup>: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأسباب التي تكمن وراء مشكلة الغش في الامتحانات، هل ترجع إلى التلميذ أو إلى ولي الأمر أو إلى المشاركين في الامتحانات؟ وهل هذه المشكلة ذات طابع أخلاقي ديني؟ أم هي مشكلة مجتمعية أم تعليمية أم هي مشكلة أمنية وتنظيمية، واستخدم في هذه الدراسة استبياناً طبق على عينة من المشاركين القائمين على العملية التعليمية للتعليم الثانوي ويبلغ عددهم 500 فرد، وطبق على عينة مكونة من 500 تلميذ في الثانوية كما طبق على عينة من أولياء الأمور بلغ عددهم أيضاً 500 فرد، وخلصت النتائج أن المشاركين وافقوا أن المشكلة شائعة بنسبة (67.4 %)، أما التلاميذ وأولياء الأمور فوافقوا على ذلك بنسبة (24 %)، ونسبة (35.6 %). كما أظهرت النتائج أن التلاميذ وأولياء الأمور اتفقوا على أن المشكلة ترجع إلى عوامل تعليمية بينما عينة المشاركين ترى أن المشكلة ترجع على عوامل أمنية نظامية وأخلاقية دينية.

12. دراسة سعدون الحلبوسي 2001<sup>(2)</sup>: التي هدفت إلى محاولة إيجاد مشكلات التلاميذ في المرحلة الثانوية، ودور الإرشاد والتوجيه في علاجها من وجهة نظر المدراء والمدرسين والمرشدين (لم يذكر الباحث الأداة المستخدمة في الدراسة) وتوصلت النتائج إلى أن هناك مشكلات اقتصادية ومشكلات دينية، كما ظهرت مشكلة بالغة الأهمية في المجال التربوي وهي عدم دراية المدراء والمدرسين عن التوجيه والإرشاد النفسي مما يساهم في تفاقم المشكلات لدى التلاميذ دون معرفة الكيفية السليمة لمنع حدوثها أو القضاء عليها، اكتشاف مشكلة غياب الدور الحقيقي الذي من المفروض أن يلعبه المدراء والمدرسين والمرشدين في تظافرهم واتحادهم لدراسة المشكلات الدراسية والسلوكية التي تواجه التلاميذ في المرحلة الثانوية.

13. وقد أجريت كذلك دراسة سعد الدين جلال وعماد الدين سلطان 2002<sup>(3)</sup> على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بهدف التوصل إلى الكشف على أهم المشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ وقد طبق الباحثان استفتاء خاصاً بالمشكلات يتكون من 264 مشكلة موزعة على (10) مجالات وقد بلغت العينة 20 ألف تلميذ كلهم من البنين، وقد أوضحت الدراسة أن

1- فيصل خير الزراد. مرجع سابق ص. 125  
2- سعدون سلمان الحلبوسي. مرجع سابق ص. 55.  
3- نفس المرجع ص 56.

المشكلات الجنسية تحتل المركز الأول تليها مشكلة وقت الفراغ، ثم المشكلات الاقتصادية، ثم المشكلات الأسرية، وأخيرا المشكلات المهنية.

14. دراسة فيوليت إبراهيم 2002<sup>(1)</sup>: حيث اهتمت بدراسة مشكلات التلميذات المراهقات في الثانوية [علمي، أدبي] وتكونت العينة من 200 فتاة طبقت عليها قائمة موني للمشكلات وكشفت الدراسة عن عدد من المشكلات هي: المشكلات الانفعالية، مشكلة التوافق الاجتماعي، مشكلة وقت الفراغ، مشكلات أسرية، المشكلات الاقتصادية، مشكلات دينية، مشكلات خاصة بالتوجيه والإرشاد، مشكلات مهنية، مشكلة العمل المدرسي، مشكلات صحية.

15. وكشفت أيضا دراسة فؤاد أبو خطيب 2003<sup>(2)</sup>: عن مشكلات دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الريف والحضر، حيث بلغت العينة 735 تلميذ وتلميذة استخدمت فيه أداة قياس تتمثل في استفتاء للمشكلات الدراسية وأبرزت النتائج عدد من المشكلات الدراسية تمثلت في: كراهية بعض المواد الدراسية، عدم تدريس التربية الدينية بطريقة سلوكية منطقية، كما كشفت الدراسة عن انتشار المشكلات في الحضر أكثر منها في الريف.

16. وأظهرت كذلك دراسة محمود عبد القادر 2003<sup>(3)</sup>: مشكلات خاصة بالتوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ المرحلة الثانوية حيث طبق فيها قائمة موني للمشكلات على عينة قوامها 245 تلميذ منهم 132 تلميذ و 113 تلميذة وهكذا أفرزت النتائج على مشكلات تتمثل في: عدم تقبل الذات، اضطراب النضج الجنسي، سوء التوافق الاجتماعي، مشكلة القلق، سوء التوافق الأسري.

#### ثانيا/ الدراسات الأجنبية:

1. دراسة كامبيل 1943 Campell<sup>(4)</sup>: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مشكلة الثبات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وطبقت في هذه الدراسة أداتان هما: الاستبيان، والمقابلة، وطبقا على عينة مؤلفة من 34 تلميذ وتلميذة، وقد خلصت النتائج إلى أن الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة تكون خاصة فيما بين التلاميذ أكثر من غيرهم، كما أنه وجد أن جل التلاميذ يميلون إلى الجنس الآخر.

1- سعدون سلمان الحلبوسي. التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، بغداد 2002. ص 55

2- نفس المرجع ص 56

3- محمد محمد بيومي خليل. انحرافات الشباب في عصر العولمة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة 2003 ص 19

4- سعدون سلمان الحلبوسي. مرجع سابق ص 185

2. دراسة سكوتز 1956 Skutz<sup>(1)</sup>: هدفت إلى المشكلات التي تواجه المراهقين في حياتهم والتي تعيق عملية التكيف السليم لديهم، ولقد أستخدم في هذه الدراسة استبيان مكون من عدة بنود وزع على عينة تبلغ 500 فتاة في المرحلة الثانوية وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً خلصت الدراسة إلى مجموعة من المشكلات وكانت أغلبها مشكلات نفسية وهي على النحو التالي: الناس لا يفهمونني، أخاف من ارتكاب الأخطاء، أشعر أنني غير مرتاحة، أشعر غير مرغوب فيها، لا أفهم نفسي.

3. دراسة هوستون 1963 Houston<sup>(2)</sup>: طبقت الدراسة على عينة من الشباب باستخدام قائمة مينوستا حيث كشفت عن بعض المشكلات التي توجد لدى فئة من الشباب وتتمثل في: مشكلة صعوبة تكوين صداقات مع الزملاء، صعوبة تحقيق التوافق الجنسي، مشكلة الاستقلال عن الوالدين، مشكلات تربوية، مشكلات صحية.

4. دراسة بوب وليسكي 1953 Pope – Leskie<sup>(3)</sup> هدفت إلى الكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من 1900 تلميذ وتلميذة (لم يذكر الباحث أداة الدراسة) وخلصت النتائج إلى وجود مشكلات دراسية حيث احتلت المرتبة الأولى من بين المشكلات.

5. دراسة بيرش 1968 Burch<sup>(4)</sup>: هدفت إلى دراسة مشكلة الغش في الامتحانات المدرسية من النوعين الذي تحسب درجاته والذي لا تحسب درجاته، وكذلك التعرف على نوعية الاتجاهات نحو الغش ومقرنتها بالاستجابات السلوكية لتلاميذ المدرسة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من 371 تلميذ، أعطي لهم اختبارات من النوعين: مما تحسب درجاته ومما لا تحسب درجاته، وقد تم تصوير استجاباتهم على الاختبارات بدون علم التلاميذ الذين طلب منهم تصحيح استجاباتهم وفق مفتاح للتصحيح وإملاء درجاتهم على كل اختبار للمعلمين، وكانت النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي:

- حوالي ثلث أفراد العينة يغشون في الاختبارات التي لا تحسب درجاتها.

- يزداد الغش بدرجة أكبر لدى التلاميذ من المستوى الاجتماعي الاقتصادي العالي عما

1- المرجع نفسه ص 185.

2- المرجع نفسه ص 186.

3- صلاح الدين أبو ناهية وآخرون. بناء قائمة للمشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي في غزة، عالم الكتب القاهرة 1989 ص 139.

4- فيصل خير الزراد. نفس المرجع ص 182.

هو لدى التلاميذ من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط.

- تزداد درجة القبول للغش بازدياد مستوى الصف الدراسي، بمعنى أن التلاميذ الأكبر سنا يرون أن الغش ظاهرة مقبولة عما يراه التلاميذ الأصغر سنا.

6. دراسة هنشل Henschel 1971<sup>(1)</sup>: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيم الأخلاقية والسلوك الأخلاقي، واستخدم في هذه الدراسة استفتاء يقيس القيم بصفة عامة وضمن أربعة أسئلة محددة ومبعثرة تقيس القيم فيما يتعلق بالغش في الامتحانات وقد أسمت هنشل الدرجة المعطاة على الاستفتاء بدرجة الأمانة ووزع على عينة تبلغ 66 تلميذا بين ذكور وإناث وخلصت النتيجة إلى إيجاد ارتباط بين درجة الأمانة ودرجة الغش الفعلي

7. دراسة شلتون Schelton 1971<sup>(2)</sup>: حيث أجرى تجربة أمكن فيها كشف أفراد العينة يغشون في تسجيل درجاتهم في إحدى المسابقات ووجد ارتباطا موجبا بين مشكلة الغش وبين قلق التحصيل وكذلك بين مشكلة الغش وبين الفشل أو توقع الفشل الدراسي.

8. دراسة تشامبر Chamber 1980<sup>(3)</sup>:هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأفكار غير العقلانية من وجهة نظر أليس Ellis والانفعالات الخاذلة للذات المتمثلة في: العدوانية، القلق، الاكتئاب. تكونت العينة من 243 طالب من طلاب الجامعة وكذا تلاميذ المرحلة الثانوية. واستعمل الباحث الأدوات التالية:

- قائمة السمات الوجدانية المتعددة.

- اختبار المعتقدات غير العقلانية.

- برنامج عقلائي انفعالي.

توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأفكار غير العقلانية كما حددها أليس وبين مستوى الانفعالات الخاذلة للذات.

9. دراسة مواري Murrui 1982<sup>(4)</sup>: هدفت أيضا إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات غير العقلانية الخاصة وكل من العدوان والقلق والاكتئاب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،

---

1- SCHELTON, L, G.The role of anxiety and social comparison in the instigation of cheating, Dissertation Abstracts (7B) 1971.p 31

2- HNSCHEL, A, M.The relationship between values and behaviour. A development hypothesis child development 1971.p 42

3- عصام عبد اللطيف العقاد. سيكولوجية العدوانية وترويضها، دار غريب القاهرة 2000 ص 140.

4- نفس المرجع. ص 140

تكونت العينة من 45 تلميذا شخصوا على أنهم مضطربين سلوكيا وطبق عليهم الأدوات التالية: إختبار جونز للمعتقدات اللاعقلانية، و قائمة سمات الوجدان. أسفرت النتائج أن هناك علاقة بين المعتقدات الغير عقلانية والانفعالات المحبطة للذات المتمثلة في القلق والعدوان والاكنتاب وان هذه الانفعالات تزداد بتمسك هؤلاء الأفراد بمعتقداتهم اللاعقلانية.

10. دراسة جيمس James 1984<sup>(1)</sup>: جاءت الدراسة أيضا عن المنحى المعرفي لتفسير السلوك العدواني من خلال تحليل المعتقدات اللاعقلانية لدى التلاميذ العدوانيين وأجريت على عينة مكونة من 593 تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية وطبق عليهم الأدوات التالية:

- مقياس الغضب والعدوان.

- إختبار المعتقدات اللاعقلانية لريتشارد جونز.

- مقياس التكيف، لقياس العلاقات بين الأشخاص.

أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين توجد لديهم مشكلة السلوك العدواني تنقصهم المهارات التي تساعد في حل المشكلات كما أن لديهم شعورا بالعجز في التغلب على الأحداث التي من الممكن أن تمثل مشكلة لديهم، وذلك بحلها بطريقة عقلانية مما يؤدي بهم على السلوك العدواني.

11. دراسة بنزير و زدنر Benzur, Zeidner 1988<sup>(2)</sup>: الهدف منها معرفة الفروق بين الإناث والذكور في سمة- حالة القلق وطبق في هذه الدراسة مقياس حالة- سمة القلق على عينة مكونة من 151 ذكور و 223 إناث، أظهرت النتائج أن الإناث أعلى من الذكور في هذه المشكلة.

---

1- المرجع نفسه. ص 141.

2- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 33.

من خلال عرض الدراسات السابقة لاحظ الباحث أنها تنوعت من حيث الأهداف العامة التي سعت لتحقيقها، فقد سعت بعض الدراسات إلى معرفة بعض المشكلات التي توجد لدى التلاميذ بشكل عام دون تخصيص مشكلة واحدة للدراسة مثل: دراسة عبد الرحيم 1967، و دراسة الزوبعي وإسكندر 1973، دراسة صابر 1981، دراسة محمد الحلبوسي 2001، دراسة سعد الدين جلال و عماد الدين سلطان 2002، دراسة سكوتز 1956 Skutz، دراسة هوستون 1963 Houston. كما سعت بعض الدراسات إلى التركيز على مشكلة واحدة فقط للدراسة مثل دراسة معوض 1971 الذي درس السلطة الأسرية والاجتماعية كمشكلة بالنسبة للمراهقين في الريف والحضر، دراسة عمر بكيش 1979 حيث ركز دراسته على مشكلة الغش في الامتحانات، كما ركزت على هذه المشكلة دراسة عبد الحميد جابر وسليمان الخضري 1979، دراسة فاروق عبد فليه 1988، أما دراسة كامبيل 1943 Campell فقد ركزت على مشكلة الثبات، كما نجد أيضا دراسة بيرش 1968 Burch الذي ركز هو الآخر على مشكلة الغش في الامتحانات، وتأتي دراسة جيمس 1984 James الذي ركز فيها على مشكلة السلوك العدوانية.

وسعت دراسات أخرى إلى البحث في الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق ببعض المشكلات الدراسية والسلوكية مثل: دراسة احمد عبد الخالق وعمر 1988، دراسة بنزير و زدنر 1988 Benzur, Zeidner.

هذا وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية دراسة المشكلات التي توجد لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية ومحاولة الكشف عنها وتشخيصها. وقد اعتمدت الدراسات السابقة في تطبيق أدواتها على مقاييس وأدوات منها ماهي معدة مسبقًا مثل دراسة عبد الرحيم 1967 ودراسة صابر 1981 ودراسة فيوليت إبراهيم 2002 ودراسة محمود عبد القادر 2003 الذين اعتمدوا على قائمة موني للمشكلات. أيضا دراسة عبد الحميد جابر وسليمان الخضري 1979، استخدم فيها إختبار التحصيلي وإختبار الذكاء المصور للدكتور احمد زكي صالح، وإختبار الذكاء العالي للدكتور السيد خيرى، وإختبار القيم في صورة عربية للدكتور عطية هنا، ونجد دراسة تشامبر 1980 Chamber و دراسة موارى 1982 Murray استخدموا إختبار جونز للمعتقدات اللاعقلانية، و قائمة سمات الوجدان

كما إستخدم بعض الباحثين أدوات أعدوها شخصياً مثل: دراسة حلمي 1965 ودراسة معوض 1971 ودراسة عبد الرحيم 1967 دراسة الزوبعي وإسكندر 1973 ودراسة فاروق عبد فليح 1988 ودراسة سكوتز 1956 Skutz ودراسة هنشل 1971 Henschel وكلهم استخدموا استنباطاً من إعدادهم الخاص في دراساتهم.

أما الدراسة الحالية فقد قام الباحث فيها بدراسة المشكلات الدراسية والمشكلات السلوكية لدى فئة من التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي وخصّ بالذات فئة الفاشلين دراسياً، بخلاف الدراسات السابقة التي ركزت على مرحلة الثانوية شكل عام أو مرحلة الثالثة ثانوي بشكل خاص دون التعرض إلى فئة الفاشلين دراسياً ولعل الدراسة الحالية هي أول من تعرضت لها، وقد ركز الباحث على ثلاث مشكلات دراسية تتمثل في مشكلة قلق الامتحان ومشكلة الغش في الامتحان ومشكلة ضعف التحصيل الدراسي أما المشكلات السلوكية فقد ركز فيها على ثلاث مشكلات تتمثل في مشكلة السلوك الانعزالي ومشكلة السلوك العدواني ومشكلة القلق العام. كما استخدم الباحث في دراسته الحالية استنباطاً للمشكلات الدراسية والسلوكية قام بإعداده مستندا في ذلك على مقاييس منها:

- قائمة قلق الامتحان صممها تشارلز سبيلبرجر وأعد صورتها العربية نبيل الزهار<sup>(1)</sup>.
- مقياس القلق العام ل: ريموند كاتال نقلته إلى اللغة العربية سمية أحمد فهمي<sup>(2)</sup>.
- قائمة العدوان العام صممها محمد حسن علاوي<sup>(3)</sup>. - استبيان الغش في الاختبارات والواجبات المدرسية صممها فيصل الزرّاد<sup>(4)</sup>. - قائمة موني للمشكلات.

كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة إشكالية البحث حيث أنطلق على أساس وجود مشكلات دراسية مثل قلق: الامتحان الغش في الامتحان وضعف التحصيل الدراسي ومشكلات سلوكية مثل السلوك الانعزالي والسلوك العدواني والقلق العام لدى بعض التلاميذ في المرحلة الثانوية وافترض وجود بعضها لدى الفئة التي خصصها للدراسة وهي فئة الفاشلين دراسياً. كما سوف يستعين بها الباحث في تصميم أداة البحث وطريقة المعالجة الإحصائية وكيفية تحليل المعطيات، ويدعم بها النتائج التي سيتوصل إليها من خلال دراسته الحالية.

1- فاروق السيد عثمان. القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي القاهرة 2001 ص83.

2- نفس المرجع، ص 67.

3- محمد حسن علاوي. موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين، مركز الكتاب للنشر 1998 ص 472

4- فيصل خير الزرّاد. مرجع سابق 257.

# الجانب النظري

# الفصل الأول

(1) مفهوم الفشل الدراسي.

(2) الأسباب المؤدية للفشل الدراسي.

(3) مظاهر الفاشلين دراسيا.

(4) الحاجات الخاصة بالفاشلين دراسيا.

(5) مفهوم الذات لدى الفاشلين دراسيا.

(6) رعاية الفاشلين دراسيا.

## الفشل الدراسي

يقول توماس إيديسون: "إن الكثير من الفاشلين هم أشخاص لم يعرفوا كم كانوا قريبين من النجاح عندما استسلموا للفشل".

لاشك أن القول يوحى بأن الفشل مهما كان نوعه هو مؤثر لدرجة كبيرة في شخصية الإنسان نظرا لانعكاساته السلبية على مستقبل الإنسان فهو عائق كبير أمام تحقيق الاستراتيجيات المختلفة لتطورات الحياة، ولعل الفشل الدراسي هو من بين أهم أنواع الفشل الذي يتوجب دراسته برؤية علمية وبمقاربة منهجية وهو والحال هذه يشكل أولوية الأولويات والشغل الشاغل للأخصائيين والمربين والباحثين على السواء، ذلك أنه قد سجل ببلادنا أعدادا لا يستهان بها كانوا ضحية لظاهرة الفشل الدراسي والتي أدت بـ 553.980 منهم إلى التسرب من المدرسة عند انتهاء السنة الدراسية 99/98 من مجموع 8.215.003 تلميذ، أي ما يعادل 6.74% من التعداد الإجمالي، وعلى هذا الأساس سوف نتطرق في هذا الفصل إلى دراسة الفشل الدراسي بشيء من التفصيل.

### 1) مفهوم الفشل الدراسي:

1.1- الفشل لغة: فشل: الفشل: الرجل الضعيف الجبان، والجمع إفشال. ابن سيده: فشل الرجل فشلا، فهو فشيل: كسبل وضعف وتراخي وجبن.

الفشل: الفرغ والجبن والضعف<sup>(1)</sup>.

الفشل: "باء بالفشل" أي خاب ولم ينجح<sup>(2)</sup>.

### 2.1- الفشل الدراسي اصطلاحا:

- يعرف على أنه خبرات إخفاق مستمرة في تحقيق النجاح الدراسي، ويميل التلاميذ الذين يتعرضون لهذه الخبرات إلى إلقاء اللوم على المدرسة أو على المعلم وذلك محاولة منهم للحفاظ على مستوى تقدير لذواتهم<sup>(3)</sup>.

- ويعرف أيضا الفشل الدراسي على أنه التعثر واللاتكيف الدراسي وعدم تحقيق الأهداف

1- ابن منظور. لسان العرب، دار المعارف، القاهرة 1994 ص 520

2- المنجد الأبجدي. دار المشرق بيروت 1986 ص 763

3- رمزي فتحي هارون. الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان- الأردن 2003 ص 113

والغايات التي تدل على النجاح الدراسي، والفاشل دراسيا هو الذي يجد أن المصادفة في النجاح أهم وأعظم قيمة من الجدارة (1).

- والفاشل دراسيا هو الذي لا يحقق ما يصبو إليه من النجاح إلى المستويات العليا من الدراسة، وهو يرى نفسه لا يرق إلى الطبقة التي يهتم بها الناس (2).

هذه التعاريف تتفق في مجملها على أن التلاميذ الفاشلين دراسيا هم هؤلاء الذين أخفقوا في النجاح بعد محاولة منهم أكثر من مرة ونحن إذ نتناول في هذا البحث تلاميذ مرحلة البكالوريا بالدراسة فإننا نستطيع أن نؤكد على التلميذ الذي يفشل في المرة الأولى يعتبر قد تعرض لصدمة أولى ولكنه في حالة ما إذا فشل في النجاح مرة أخرى فإنه يكون قد تعرض لصدمة ثانية وطبعا إن وقع الأولى في نفسية التلميذ ليست نفسها في الصدمة الثانية فهي في هذه المرة أشد وطئا عليه وأكثر تأثيرا، ويعود سبب ذلك إلى أن مستوى الدافعية في المرة الأولى يقل نسبيا ولكنه سرعان ما يعود إلى مستواه الحقيقي فالفارق ليس كبيرا بينه وبين زملائه الناجحين، ولكنه في المرة الثانية سوف يجد نفسه أمام حالة من الإحباط الشديد تنقل كاهله ويبدأ التفكير السلبي حول نفسه باليأس وعدم القدرة على النجاح وتتضاءل الدافعية لديه نحو النجاح، ويؤرقه مجرد التفكير فيه، أو التفكير في الحالة النفسية للناجحين ممن سبقوه في المرة الأولى وفي المرة الثانية. ولكن التساؤل الذي يفرض نفسه هنا هو لماذا يتكرر الفشل عند هؤلاء التلاميذ؟ أو بمعنى آخر ماهي الأسباب والدوافع للفشل الدراسي في هذه المرحلة؟

## (2) الأسباب المؤدية للفشل الدراسي:

للفشل الدراسي أسباب متعددة نذكر الأهم منها فيما يلي:

### • أسباب تعود إلى التلميذ نفسه:

➤ ضعف الثقة في النفس: ويكون ذلك جليا حينما لا يثق التلميذ في قدراته واستعداداته العقلية والحكم عليها مسبقا بالعجز والفشل. وبالتالي تضعف لديه كل الحوافز والدوافع والمؤهلات للنجاح، ويصبح الامتحان هاجسا لا يمكن تجاوزه بقدراته وإمكانياته التي يرى أنها أصبحت عاجزة عن تحقيق ذلك (3).

1- محمد حسن العمامرة، المشكلات الصفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن 2002 ص 157

2- عباس مهدي مرجع سابق ص 248.

3- محمد حسن العمامرة مرجع سابق ص 58.

➤ فترة المراهقة: لا شك أن فترة المراهقة هي فترة انتقالية مهمة في حياة كل فرد، حيث تطرأ عليه تغييرات كبيرة على جميع المستويات النمائية، ولا شك أيضا أن التلميذ خلال مرحلة البكالوريا لهو في أوج مراهقته مما يكون في وضع نفسي شديد التأزم خلال تعرضه لأي طارئ يقف حائلا دون تحقيق رغباته وذاته وبقية تبعات ذلك من حاجات، وهو إذ يعيد للمرة الثانية لامتحان البكالوريا فإن ذلك من دون أدنى شك سوف يحرك لديه جذور الصراعات النفسية الكامنة والتي تناقض الشعور بالرغبة في تأكيد الذات والميل إلى إظهار النجاح أمام الطرف الآخر خاصة وإن كان على علاقة عاطفية جذابة فإن ذلك سوف يسوقه إلى الفشل الدراسي على اعتبار أن مستوى التفكير يغلب عليه في هاته الحالة الانغماس في أحلام اليقظة مع علاقته العاطفية الجديدة.

➤ الصعوبة في تكوين صداقات مع الآخرين، والشعور بالتمييز بكافة أشكاله، والشعور بالفراغ والضياع، من شأنه أيضا أن يؤدي إلى الفشل الدراسي لأن المساندة الوجدانية مع الأصحاب تؤدي إلى اجتياز الفشل والمضي قدما نحو النجاح فالأزمة إذا عمت خفت.

➤ الشعور بالهزيمة والتمزق النفسي والقلق والإحباط المتزايد والضغوطات النفسية كلها تولد عقدة الفشل لدى التلميذ (1).

➤ الغياب الجزئي عن الدروس مما يعرضه إلى صعوبات في فهم الدروس وخاصة تلك التي يتطلب فهمها الحضور الجسدي والذهني مع المعلم.

➤ الناحية الصحية للتلميذ حيث أن إصابته ببعض الأمراض مثل ضعف السمع أو الرؤية أو غيرها مما تعرقل عملية مسايرة التعلم بشكل دقيق فيصعب عليه فهم جميع الدروس وقد يسكت التلميذ عن كشف مرضه للمعلم لشعوره بالنقص أمام زملائه فيتعرض إلى الفشل الدراسي بسبب ذلك.

➤ عدم الرغبة في دراسة نوعية معينة من العلوم والضغط عليه من قبل الوالدين بدراسة علوم أخرى.

---

1- محمد علي قطب الهمشيري، وفاء محمد علي الجود. عدوان الأطفال، مكتبة العبيكان، الرياض 1997 ص 34

## • أسباب تعود إلى أسرة التلميذ:

تعتبر أسرة التلميذ من العوامل المهمة التي تسبب الفشل الدراسي له باعتبارها الأولى التي تنقل عدة تأثيرات لهذا التلميذ وتهيئه بالاستعدادات الهامة في المهارات الدراسية التي تؤدي إلى النجاح الدراسي ولكن قد تكون هناك عوامل تحول دون تحقيق ذلك، فالتصدع الأسري مثلا الذي ينجم عن عدم التفاهم وفقدان الانسجام بين الوالدين، والذي ينتهي إما بهدم أحد أركان الأسرة ك انفصال أحد الوالدين إما بالطلاق أو غياب أحدهما، أو زوال دعائم الأسرة كلها، هذا التصدع ينعكس على حالة التلميذ الانفعالية فيعاني من حالات التوتر والقلق والتمزق النفسي. كنتيجة طبيعية للتمزق الأسري الذي يعيش فيه وتنمو معه هذه المعانات نتيجة الحرمان والاضطراب الأسري الذي يعيش في كنفها، فكيف سيققق التلميذ نجاحا دراسيا وهو الذي يرى الفشل أمامه وفي أسرته ومع أقرب الناس إليه بل إن نموذج النجاح الذي من المفروض يغرف منه التلميذ دعائم نجاحه الدراسي قد باء بالفشل وعليه سوف لن يجني سوى منطلقات الفشل التي تعلمها طبعاً من أسرته (1).

و تساهم الأسرة في الفشل الدراسي للتلميذ من حيث تريد له النجاح، ويكون ذلك من خلال التأنيب المفرط عند مجرد رسوبه في المرة الأولى وتنعته بأقذف النعوت والأوصاف ضنا منها أنها تدفع التلميذ إلى زيادة تقوية دافعيته للنجاح وتحمسه لإعادة المحاولة رافعا راية التحدي للأوصاف التي نعتوه بها لكن ذلك في الحقيقة لن يزيده إلا فشلاً. كما توجد بعض الأسر تفرق بين الأبناء في المعاملة وهي مسالة خطيرة للغاية ولها آثار سلبية كثيرة على الأبناء.

## • أسباب تعود إلى المدرسة:

ذكر سلافين Slavin 1986 (2) أن المدرسة حينما تعجز عن برمجة النشاطات التدريسية بطريقة منظمة وحيوية للتلاميذ خاصة في المرحلة الأخيرة من التعليم الثانوي وحينما لا تتوفر على استراتيجيات مدققة في جذب التلميذ نحو التحصيل الجيد الذي يفضي إلى النجاح

1- حنان عبد الحميد العنابي. الصحة النفسية للطفل، دار النشر للطباعة والتوزيع، عمان 1997 ص 128.

2- محمد حسن العميرة. مرجع سابق ص 62.

الدراسي فإنها بذلك تكون مملة ومخيبة ومحبطة للتلميذ، لأن المدرسة ليست مكانا لتعلم القراءة والكتابة فقط بل إنها تسعى لأن يتعلم التلاميذ أنهم متعلمون أكفاء وأن التعلم ممتع ومشبع لحاجاتهم، إن البيئة المدرسية الدافئة المدعمة والتي يلاقي التلميذ قبولا تعتبر هامة في إنجاح تلاميذها بيسر دون عسر أما فقدت المدرسة تلك المدعمات وكانت مجرد هيكل يشكل في مضمونه النظام التعليمي فإنها بذلك تعكس صورة الفشل الدراسي بشكل ظاهر ودون أدنى إمعان وتمحيص.

كما أن المدرسة التي لا تستطيع توفير المعلم الكفاء الذي يعرف الفروق الفردية بين تلاميذه ويعرف كيف يعامل كل منهم على حدة ويستطيع أن يمارس النشاطات الدراسية بأسلوب مدروس دون اعتباط، بل إن الكثير من المدارس تفتقد إلى معلمين تتوفر فيهم الشروط المهمة للنجاح الدراسي للتلاميذ وهم بذلك يكرسون الرداءة في المدرسة وبين التلاميذ ويقودهم مباشرة نحو الفشل الدراسي المتكرر ويمكن إيجاز صفات المعلمين الذين يسببون الفشل الدراسي للتلاميذ في النقاط التالية:

- يفرض على التلاميذ ما يريده ويختاره.
- يستخدم الإجبار والترهيب والعقاب بهدف تنفيذ ما يريد.
- لا يقيم وزنا للظروف الشخصية والنفسية والإنسانية التي قد يتعرض لها تلاميذه.
- لا يثق بتلاميذه ويحرص على جعل التلاميذ يعتمدون عليه في كل صغيرة وكبيرة.
- لا يتيح مجالاً أمام التلاميذ لمناقشة بعض القضايا التعليمية والأنشطة التعليمية.
- لا يحاول معرفة مشاكل التلاميذ<sup>(1)</sup>.

تعتبر هذه الأسباب من النقاط المهمة الرئيسة التي تؤدي إلى الفشل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة البكالوريا إذ أنها اشتملت على الداخلية والخارجية المحيطة بالتلميذ وهي لن تخرج عن هذه الدائرة طالما أن التلميذ على اتصال دائم بهذه العوامل.

إن العلاقة بين المعلم والتلميذ إذا كانت تتميز بحلقة مفقودة فإنها التلميذ سوف يجد نفسه يدور في حلقة مفرغة دون قدوة تدفعه إلى الاهتمام بدراسته والنجاح فيها.

ولكن ألا يمكن أن تكون هاته الفئة من التلاميذ في حاجة ماسة إلى بعض الحاجات التي من الممكن أن تكون بمثابة النقاط الحساسة والتي من شأنها أن تعينهم على تجاوز مرحلة

1- محمد العميرة. نفس المرجع ص 67.

الفشل هذه وتخطو بكل ثقة إلى تحقيق الآمال المنشودة والحلم الذي بات يشكل أمراً شبه المستحيل عليهم وهو النجاح، سوف نحاول أن نرى ذلك في العنصر الموالي.

### (3) مظاهر الفاشلين دراسياً :

عندما يتعرض التلميذ إلى الفشل الدراسي يمكن أن تظهر لديه الحالات التالية سواءً كلها أو معظمها:

- يفقد كل العلاقات التفاعلية خلال الحصة الدراسية.
- يشرد ذهنياً ويسافر بأحلامه.
- يتخذ موقف المتلقي السلبي.
- يشعر بالتوتر والإحباط والعدوان.
- لا يميل إلى مشاركة الآخرين في نشاطاتهم الدراسية
- لا توجد لديه قدرة على التواصل مع المعلم.
- يشد انتباهه أتفه الأشياء داخل الصف (ملصقات- عبارات مكتوبة).
- يكثر من الحركة والتأفف والتذمر .
- لا يحضر معه الكتب والأدوات التي يحتاجها أثناء الحصة الدراسية.
- قد يغادر حجرة الدراسة قبل أن يأذن له المعلم.
- غير متوافق سواءً نفسياً أو اجتماعياً أو شخصياً أو دراسياً
- يتحدث داخل غرفة الصف
- رفض تعليمات المعلم.
- التأخر الصباحي والغياب المتكرر عن الحصة الدراسية
- التسرب الفكري (السرحان في جو الحصة الدراسية).
- عدم أداء الواجبات الدراسية بأمانة<sup>(1)</sup>.

### (4) مفهوم الذات لدى الفاشلين دراسياً:

يمكن تعريف مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته

1- حمدان محمد زياد. تعديل السلوك الصفّي، مؤسسة الرسالة، بيروت 1982 ص 16.

الداخلية أو الخارجية. وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " مفهوم الذات المدرك" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي" (أنظر حامد زهران مرجع سابق ص 83). ويعتبر مفهوم الذات متغيرا مهما في التعليم، بل ويعتبر من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى التلميذ، ويتفق علماء النفس على إكساب الفرد للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع مفهوم الذات الإيجابي لديه، وكل منها يعد شرطا أساسيا للنجاح الدراسي.

ويفترض كارل روجرز زعيم نظرية الذات أننا نسعى جميعا بغية الوصول إلى حالة من الرضا عن النفس وإذا سعى الإنسان نحو تكوين مفهوم عن ذاته أو عندما يعمل على تقييم مقبول ومنسجم عن نفسه، فإن ذلك سيدفعه إلى التخلي عن الكثير من الأفكار والمشاعر الجيدة والغير جيدة بغية تحقيق حالة من الوحدة والانسجام في ذاته<sup>(1)</sup>.

وبين هذا وذاك فإن السؤال الذي يطرح هنا هو: كيف ينظر التلميذ الفاشل دراسيا إلى نفسه؟ أو بعبارة أخرى ماهو مفهوم الذات لدى التلاميذ الفاشلين؟ إن التلميذ الفاشل دراسيا يشعر بالقلق نتيجة إدراكه وجود فكرة لا تنسجم مع تكوين ذاته أو أنها في تناقض مع ما تتضمنه ذاته من مفاهيم ومعتقدات، وكما أن الشعور بالقلق غير مقبول لذلك يعمل هذا التلميذ على نكران المشاعر والأفكار المولدة له، لأن في الأصل تكون أحكام الآخرين هي الأساس الذي يعتمد عليه في تكوين مفهوم الذات لديه، لذا فإنه كلما كانت نظرة الآباء لذاته سلبية فهم يعززون بطريقة غير مباشرة نضرتة هو لذاته، لأن القبول الإيجابي للابن تولد لديه الثقة بالنفس والعكس صحيح.

والتلميذ الفاشل دراسيا يفقد التصورات العقلية عما يمكنه الاضطلاع به من مهمات بعد النجاح أي الصورة المثالية عن نفسه وهو ناجح قد فقدها وبالتالي فإن الفجوة قد اتسعت بين ما يتصوره عن نفسه وبين الأنا المثالية Le moi idéal إذ كيف سيشعر التلميذ بالمعاصرة وهو قد فشل تباعا في اللحاق بركب الناجحين.

1- محسن علي الدلفي. تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان- الأردن 2001 ص 123.

## 5) الحاجات الخاصة بالفاشلين دراسيا<sup>(1)</sup>:

الحاجة هي افتقار إلى شيء إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، والحاجة أمر ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فيزيولوجية) أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية)، والحاجات توجه السلوك سعياً لإشباعها.

والفاشلين دراسيا هم من الفئات المهمة الذين يعنوا بهذه الحاجات التي وجب التركيز عليها باعتبارهم فئة تعاني العديد من المشكلات والتي تارق صيرورة حياتهم المدرسية والسلوكية على حد سواء، فما هي أهم تلك الحاجات التي لا بد من السعي لتوفيرها لهم وتحقيق الراحة النفسية والتكيف النفسي السليم لهم أو مساعدتهم على تحقيق ذلك بأفضل السبل وأنجع الطرق؟ لقد بين بيترز و شيرتزر Peters & Shertzer 1929 أنه يجب النظر إلى الحاجات ليس على أنها نقص، ولكن على أنها مطالب نمو، إشباعها يؤدي إلى التوافق والصحة النفسية ومن بين أهم الحاجات التي يمكن أن نطلق عليها العمود الفقري في الحياة الدراسية على وجه العموم هي:

➤ **الحاجة إلى الإرشاد النفسي:** ولعل هذه هي أهم ما يحتاجه الفاشلين دراسيا لأن المرشد النفسي يستطيع أن يجعل التلميذ الفاشل دراسيا يفهم نفسه ويساعدها، كما ويساعده على إيجاد الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكانياته وقدراته لتجاوز مرحلة الفشل إلى مرحلة النجاح، ويستطيع المرشد أيضا أن يبيث في نفسه القدرة على تحليل هذه الامكانيات والاستعدادات والقدرات مما يمكنه من حسن التخطيط لمستقبله بدقة وحكمة ومسؤولية في ضوء معرفة نفسه ومعرفة واقعه الدراسي والمآل الذي وصل إليه. والفاشل دراسيا يحتاج إلى الإرشاد النفسي ليساعده في تبصيره بمشكلاته وحلها بنفسه. فالمرشد النفسي إذا توفر في المدرسة فإنه يساهم مساهمة جد فعالة في جعل الفاشلين دراسيا يستفيدون من الخدمات التي يوفرها لهم لتدارك ما فات لتحقيق ما هو آت.

➤ **الحاجة إلى الأمن:** إن الفاشل دراسيا يشعر بالتهديد النفسي وانعدام الأمن ذلك لما يعانيه من قهر الفشل الذي نال منه تكرارًا وهو يشعر بالخوف من عواقب الفشل المستقبلي ولأنه كذلك تجده في أمس الحاجة إلى ظروف الأمن والاستقرار اللذين يوفرهما له الراحة النفسية والتوافق النفسي.

1- حامد عبد السلام زهران. مرجع سابق ص 154

➤ **الحاجة إلى الحب والانتماء والتفاعل:** يشعر التلاميذ الفاشلين دراسيا بفقدان الحب والانتماء والتفاعل ذلك لأنهم يروا أنفسهم لم يستطيعوا تحقيق ما يحبذهم الآخريين وهو النجاح لذلك فهم ليسوا كالأخريين وهم يحسون بذلك وليسوا من الآخريين الذين لم يتعرضوا للفشل الدراسي، وحتما سيجدون أنفسهم غير قادرين على جذب ود الآخريين وحبهم وخاصة المعلمين الذين كانوا يدرسونهم، والانتماء إليهم وسيؤلمهم ذلك وعلى هذا الأساس فهم بحاجة إلى حب الآخريين وفي حاجة أيضا إلى الاندماج مع الآخريين والتفاعل معهم ومشاركتهم حياتهم الوجدانية والاجتماعية. فالحاجة إلى الحب والانتماء والتفاعل هي نوع من الاندماج الاجتماعي الذي يوفره له الأصدقاء والتعاون مع الآخريين من دون أن يؤدي إلى شعوره معهم بالغربة بسبب الفشل أو بسبب موقفهم منه.

➤ **الحاجة إلى المكانة والتقدير واحترام الذات:** كما ويحتاج التلميذ الفاشل دراسيا إلى مكانته المعهودة قبل الفشل أين كان يحظ بمكان بين أقرانه ويحظ بتقدير نفسه واحترامه لها ولكنه فقد ذلك ولم يعد يستشعر ذلك في نفسه لأن الفشل قد ألمّ على كل ذلك كله فالمكانة والتقدير واحترام الذات كان يستمدّها من محيطه الدراسي والأسري والاجتماعي ولكنه يرى نفسه غير جدير بذلك لأنه لم يحقق ما يجب أن يحققه من يحظ بهذه الرعاية والاهتمام ولذلك فهو في حاجة إلى المكانة والتقدير واحترام الذات.

➤ **الحاجة إلى برنامج دراسي متميز:** لأن نفس البرنامج حينما يكون مكررا يكون قد اكتسب طابعا مملا ومحبطا لا يثير الحماسة لإعادة السنة بحزم ولا يدفع الفاشل دراسيا إلى إعادة الاعتبار لنفسه وخلق نفس جديد للإعادة الدراسية.

## (6) رعاية التلاميذ الفاشلين دراسيا:

ويتم ذلك عن طريق:

- محاولة التعرف على أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى الفشل الدراسي.
- إيجا أفضل الطرق للتعرف على الظروف والوقائع التي يعيشها التلميذ مع أسرته ومحيطه الاجتماعي.
- تقديم التلاميذ الفاشلين دراسيا إلى المرشد النفسي لدراسة أهم المشكلات التي يمكن للمرشد أن يساعدهم عليها.

➤ عقد اجتماع مع الطلبة الفاشلين دراسياً يضم كل من مدرسيهم ومختلف الأخصائيين لمناقشة أسباب الفشل وإرشادهم إلى الطرق المثلى التي تحقق النجاح. .

➤ المساهمة في إدماج الفاشلين دراسياً في مسابقات علمية ترفع من معنوياتهم وتساهم في تحسين صورة الذات لديهم.

➤ تشجيع التلاميذ الفاشلين دراسياً الذين أبدوا تحسناً في مشاركتهم وفعاليتهم الفصلية وواجباتهم الدراسية، وذلك بمنحهم شهادات تحسين مستوى، أو الإشادة بهم بين زملائهم أو في الإذاعة المدرسية وذلك بهدف إعطاء صورة حسنة تؤكد لهم مكانتهم الاجتماعية المهمة. .

➤ تحسيس المعلمين وتوعيتهم وإرشادهم إلى كيفية رعاية الفاشلين دراسياً وكيفية قيامهم بمعالجة مشكلاتهم داخل الصف الدراسي. .

إن الفاشلين دراسياً في مرحلة البكالوريا هم في أمس الحاجة إلى الخدمات الإرشادية وهم في الوقت ذاته في أمس الحاجة إلى توفير الرعاية النفسية والدراسية والاجتماعية لهم ذلك أنهم فئة مهمة من حيث التطور النمائي في حياتهم ومن حيث المرحلة الدراسية التي ناضلوا من أجل تجاوزها أكثر من مرة حيث تعتبر هذه المرحلة حاسمة بالنسبة إليهم لأنها وبحق تقع بين فترة دراسية تتميز بالضغط الشديد والصراع الأكيد بين مطالب المجتمع الأسري والمجتمع التربوي ككل بتحقيق النجاح ورفع راية الشرف لهم وبين مرحلة يكون فيها وحده رافع لواء الشرف العلمي لأنه أصبح من الذين ينتظر منهم المجتمع كل الخير فالأسرة التي كانت بالأمس تضغط عليه للنجاح هو اليوم قد بات متحرراً من تلك الضغوط والمجتمع التربوي لمدرسته تفرض عليه النظام الدراسي قد أصبح اليوم يقدم لها اقتراحات لتعديل البرامج الدراسية وبين الطموح، ولكن يبدو أن هذه الفئة من التلاميذ بات يحيط بهم اليأس والإحباط من كل جانب ونحن إذ نقول أنهم في حاجة إلى خدمات إرشادية ورعاية بكل أنواعها فإننا نريد أن نصل إلى نتيجة مفادها أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلات دراسية ومشكلات سلوكية تقف حائلاً بين تحقيق الصحة النفسية والمدرسية لهم لذا فإننا سوف نحاول في الفصول التالية التعرض لمختلف هاته المشكلات ونعرف مدى المعاناة التي يمرون بها التلاميذ الذين تعرضوا لهذا المشكل الذي اسمه الفشل الدراسي.

# الفصل الثاني

(1) مفهوم المشكلات الدراسية

(2) أنواع المشكلات الدراسية.

1.2- مشكلة قلق الامتحان.

1.2- مشكلة الغش في الامتحان.

3.2- مشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

(3) كيفية ظهور المشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا.

(4) أثر المشكلات الدراسية في شخصية الفاشلين دراسيا.

## المشكلات الدراسية

"أنا أتساءل عن الذي يفعله معلموا هذه الأيام...أو قد أتساءل عما يفعله الطلبة في المدارس... أحيانا كثيرة لا تميز بين طلبة المدارس و أبناء الشوارع.هل انعدمت قدرة المعلمين على التأثير في الطلبة إلى هذا الحد؟ أنظر إلى أبنائي فأشك أحيانا أنهم يذهبون للمدرسة نادرا ما أراهم يؤدون واجبا بيتيا أو يدرسون لامتحان:هل تغير نظام التعليم إلى هذه الدرجة؟أم لعل دافعية الطلبة و رغبتهم في التعلم قد انعدمت؟ من المسئول عن هذا التراجع في مستوى الطلبة؟....." ( السيد: أبو عمر ولي أمر)

"أنا اشعر بالعجز تماما في صفي.مجموعة من 35 طالبة تتوزع قدراتهن ضمن مدى واسع جدا.إن مراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهن أمر في غاية الصعوبة. ماعد النشاطات ضمن مستوى صعوبة متوسط فتنتهى المتفوقات بسرعة في حين تتأخر الطالبات ضعيفات التحصيل.أحب أن تشعر الطالبات ضعيفات التحصيل بكفاءتهن لكن هذا يجعل الحصاة بطيئة جدا و يتسبب في ملل المتفوقات.هي فعلا مسألة محيرة جدا(1).

(الآنسة تغريد معلمة لغة إنجليزية)

هذه شهادات حية من عمق المدرسة و خارجها جعلها الباحث مقدمة هذا الفصل لتكون اليقين الواقعي الذي لا يمكن أن يخالجه الشك في أن وجود المشكلات الدراسية هي ليست بالأمر اليسير بل هي غاية في التعقيد بالنسبة إلي الأستاذ أو التلميذ أو ولي الأمر ولعل الأمر يزداد تعقيدا حينما لا يستطيع هؤلاء أن يكشفوا عنها وليس هذا بالأمر الغريب إذ أن ذلك موقوف على من له دراية كافية في هذا المجال حتى يصنف المشكلة و يسميها التسمية العلمية المناسبة و يحدد الكيفية الأكثر نفعا لعلاجها.

---

1- رمزي فتحي هارون. الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان- الأردن 2003 ص 17

## 1) مفهوم المشكلات الدراسية:

1.1- تعرف المشكلة: بأنها حالة أو موقف غير مرغوب من قبل المجتمع أو نسبة كبيرة منه، لأنه يحول الفرد أو المجتمع دون الإشباع السوي للحاجات أو تحقيق الأهداف التوافقية، أو يفضي إلى الضرر المباشر أو غير المباشر بأحدهما أو كليهما، حالياً أو مستقبلاً<sup>(1)</sup>.

2.1- والمقصود بالمشكلات الدراسية: هي تلك التي يعاني منها التلميذ في المدرسة وتتضح من خلال تعاملات التلميذ في الوسط المدرسي و المتصلة أساسا بالامتحانات و مراجعة الدروس أو المداومة على الحضور إلى قاعات الدراسة و تظهر هذه المشكلات في قلق الامتحان، التأخر الدراسي، الغش في الامتحان، صعوبة الاستذكار... الخ. حيث تسبب لهم ضيقاً و حرجاً و تقلل من حيويتهم و نشاطهم و فاعليتهم و نتائجهم<sup>(2)</sup>.

فالمشكلات الدراسية هي التي تزعج التلميذ وتؤلمه، وليس بالضرورة أن يشعر بذلك المعلم أو المدير، لأن المعاناة هنا تمس التلميذ وحده، إن مشكلة قلق الامتحان مثلاً، تؤثر على التلميذ دون غيره من الأشخاص فهو الوحيد الذي يسعى للتخلص منها، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه ليس كل مشكلة تسبب الألم والضيق للتلميذ فقط، بل هناك ما يستدعي التدخل الإرشادي كحل لها باعتبارها مشكلة حادة ومؤثرة من

### الناحية النفسية والتعليمية

- ويعرف وفيق صفوت مختار المشكلات الدراسية على أنها "تلك التي تحتاج إلى تدخل الأخصائيين النفسيين والمرشدين لعلاجها حيث إن الغور في أعماق نفس التلميذ والكشف عن أصول المشكلة يحتاج إلى خبرة هؤلاء الأخصائيين فالتلاميذ الذين يحصلون على مستوى اقل من مستوى قدراتهم العقلية والذهنية لا بد من ازالة معوقاتهم النفسية للتحصيل الدراسي ليرتفع بذلك مستواهم التحصيلي"<sup>(3)</sup>.

إذن المشكلات الدراسية تختلف درجاتها باختلاف أنواعها منها ما تحتاج إلى خبرة المعلم للتعامل معها وحلها ما دامت في متناول قدرات المعلم لكن ما تحتاج إلى خبرة المرشدين والاختصاصيين النفسيين لعلاجها حيث هي مستعصية على الفهم بالنسبة للمعلم في حين لها

1- محسن علي الدلفي. تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان- الأردن 2001 ص 47.

2- المرجع نفسه ص 48.

3- وفيق صفوت مختار. المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 2003 ص 106

انعكاساتها السلبية بالنسبة للتلميذ إذا هي تجذرت في أعماق نفسه وأصبحت هاجسا مروعا  
تعرقل تفكيره وانتباهه وتحصيله.

## (2) أنواع المشكلات الدراسية:

إن المشكلات الدراسية لا تقتصر على نوع واحد بل هي متفرعة ومتكاملة فيما بينها كل له  
درجة من التعقيد حسب وضعية الحالة وحسب البنية الشخصية للتلميذ، غير أن الجدير بالذكر  
هو كل المشكلات مهما كان نوعها هي عبء ثقيل على الكيان النفسي للتلميذ، يعكر مجرى  
الحياة الدراسية بكل أطوارها وتفسد كل الآمال المستقبلية له وسوف نوضح الأهم منها و  
الأكثر شيوعا لدى التلاميذ حسب البرنامج المنهجي المسطر لهذا البحث :

### 1.2- مشكلة قلق الامتحان:

يعد قلق الامتحان من أنواع القلق التي تناولها علماء النفس بالدراسة والتجريب حيث أن  
هذا النوع من القلق يطلق عليه قلق الحالة وهو قلق خارجي المنشأ، هذا القلق مفيد في  
التحصيل و الإنجاز. وتؤكد الدراسات أن الطلاب مرتفعي القلق أداؤهم أفضل من الطلاب  
منخفضي القلق في الامتحانات التي تستخدم الذاكرة الآلية المبنية على الحفظ والاسترجاع.  
أما الطلاب منخفضي القلق يكونون أفضل في الاختبارات التي تحتاج إلى التفكير المفتوح  
المرن.

كما أن الامتحان يعتبر خبرة أليمة تهدد الذات. فإن التلاميذ الذين يمتلكون درجة عالية  
في سمة القلق يكونون أكثر تضررا في مواقف الاختبار، لأن المستويات العليا للقلق يصبح  
بها الفرد أقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلك مرونته وتلقائيته مما يؤدي إلى  
اضمحلال وانهيار التنظيم السلوكي للفرد ويستولي الجمود بوجه عام على استجابته، كما  
ينخفض التأزر والتكامل انخفاضاً كبيراً مما يؤدي إلى تدهور الأداء في الامتحان  
والتحصيل الدراسي وتؤكد الدراسات التي قام بها spielberger1966.  
1952, matavazo1955, charles1955, monague1966, saraon  
كيال1967، الفت زادة 1970 أمينة كاضم1973، فاروق عثمان1975 على النتائج  
التالية(1) :

1- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 80.

1- توجد علاقة بين صعوبة وسهولة العمل ودرجة القلق عند الأفراد الذين يقومون بهذا العمل، ففي الأعمال السهلة يكون أداء مجموعة القلق المرتفع أفضل من أداء الأفراد ذوي القلق المنخفض.

2- ففي المواقف الضاغطة نجد أن الأفراد ذوي القلق المرتفع يسوء أداؤهم، بينما يتحسن أداء الأفراد ذوي القلق المنخفض، وفي المواقف العادية نجد ان الأفراد ذوي القلق المرتفع يحققون أداء أفضل من الأفراد ذوي القلق المنخفض.

### 1.1.2- مفهوم قلق الامتحان:

- يعرفه فاروق عثمان "هو تهديد شخصي للتلميذ و عادة ما يكون متوترا، وخائفا، وعصبيا، ومثار انفعاليا، فضلا عن التمرکز السلبي للمعرفة المضطربة وذلك نتيجة خبرتهم السابقة التي تؤثر على انتباههم وتتداخل مع تركيزهم أثناء الامتحانات وقد أثبتت دراسة قام بها ليبيرت وموريس 1967 إن ردود فعل الاضطراب تؤثر على الأداء في الاختبارات المعرفية للطلاب الذين يتصفون بقلق الاختبار<sup>(1)</sup>

- ويعرفه أيضا فيصل الزرّاد بأنه نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان وهو عبارة عن استجابة انفعالية غير سارة لموقف الامتحان تتسم بالتوتر والانزعاج، بحيث يثير موقف الامتحان الكثير من المخاوف والإحساس بالهم، وتهديد الذات، وهذا القلق قد يوجد بدرجات مرتفعة فتؤثر في أداء التلميذ وإجابته عن أسئلة الامتحان، وغالبا ما يسوء أداء الفرد ويحصل على درجات منخفضة<sup>(2)</sup>.

نستطيع من خلال التعاريف السابق أن نستنتج بأن قلق الامتحان هو موقف غير محبذ وغير سار بالنسبة للتلميذ ويكون مصحوب ببعض الأعراض التي تتسم بالاضطراب والتوتر والانزعاج كما انه عبارة عن خبرة أليمة تهدد ذات التلميذ وتجعله في حالة توقع الفشل مما يعيق تركيزه وتفكيره ويضطرب أداؤه في الامتحان.

### 2.1.2- أسباب مشكلة قلق الامتحان:

تتمثل أسباب قلق الاختبار فيما يلي:

1- سمات الشخصية وأنماطها: حيث تؤثر سمات الشخصية على إدراك الإنسان للأحداث وتفسيرها لها<sup>(3)</sup>.

1- المرجع نفسه ص 82.

2- فيصل خير الزرّاد. مرجع سابق ص 64

## \*الشخصية العصابية القلقة

تميل إلى توقع التهديد في غالب المواقف الجديدة، لاسيما أن كانت لها أهمية خاصة، مما يجعلها تربة ملائمة لنمو قلق الاختبار فيها. كما أنها شخصية انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية من التوتر و الخشية والكدر او الهم.

### \*الشخصية من النمط (ا)

التي يميل صاحبها إلى التفوق على الأقران، ولا يرضى بان يسبقه احد، يمكن أن تكون سببا في زيادة القلق للحصول على المراد (وكثيرا ما تكون هذه الشخصية مرتبطة بزيادة التوتر والضغوط النفسية. فحب الظهور وإبراز الشخصية رغبة من الرغبات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها..ولكن الاندفاع الشديد في ذلك له كثير من المساوىء.. منها ان الفرد قد يضطر في سبيل ذلك إلى أن يدوس على رغبات الآخرين فيحرمهم من بعض ملذاتهم.. وقد يتعدى هذا الاندفاع الحد المطلوب فيؤدي إلى خنق الرغبات الأخرى عند الفرد نفسه.. ولا يخفى ما في هذا الأسلوب من خطورة قد تؤدي بالفرد إلى أن يصبح مستبدا مع نفسه، دكتاتوريا مع غيره.

### \*الشخصية النرجسية:

قريبة من الشخصية الأولى في هذا الجانب.

\*الشخصية الوسواسية:الباحثة عن الكمال يتزايد قلقها، وتتكاثر أفكارها السلبية تخوفا من أن لا يبلغ المستوى الكامل الذي تبحث عنه.

### ب-التوقعات المبالغ فيها:

كلما كانت التوقعات أعلى من القدرات، كانت إمكانية نشوء القلق أعلى، حيث أن التوقعات العالية التي يضيفها الطالب لنفسه أو أهله تجعل منه في حالة اضطراب وتوتر الناتج عن الخوف من الفشل والرسوب ويمكن أن يصاغ الأمر على هذه الصورة:

- إذا كانت التوقعات أعلى من الإمكانيات يكون ذلك نتيجة حتمية لظهور القلق

- إذا كانت التوقعات اقل من الإمكانيات ينتج الملل والكسل.

- وإذا كانت التوقعات مقاربة للإمكانيات أو مساوية لها يكون الإيداع والعمل<sup>(1)</sup>.

1- عباس مهدي. الشخصية بين النجاح والفشل، دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان (بدون سنة نشر) ص 170.

### ج-سوء التفسير:

يعاني الكثير من التلاميذ من حالات سوء التفسير لقدراتهم وتحصيلهم فهذا يعتبر نفسه فاشلا لأنه ذاكر كثيرا لكنه غير قادر على الفهم والآخر قنع نفسه عدم جدوى التحضير للامتحان لأنه لا يستطيع أن يجيب، وهكذا يكون التلميذ قد بنى أفكارا سلبية على قدراته واستعداداته حول إمكانية تجاوز الامتحان بايجابية، وهؤلاء جميعا يقعون تحت وطأة قلق الامتحان.

### د- اثر الأسرة:

إن أول وسط اجتماعي يأخذ منه الإنسان أفكاره وسلوكياته والوسط الأسري، هذا الأخير ينقل كل جوانب الحياة إلى الإنسان منذ بداية نشأته وهو صغير وحتى في كبره، فالبناء التربوي يتم بداية من الأسرة، ولأن الطفل ينتمي إلى أسرته ويشعر هو بذلك فإنه لا ريب ان يتأثر بشكل مباشر بطقوس الحالات الانفعالية الموجودة في الأسرة، فهو يرى سمات القلق على أبويه حين تواجههم ظروف تستدعي القلق ويرى أيضا كيف يتعامل الأب أو الأم مع مختلف الأزمات التي تقع في الأسرة ومن ثم تنتقل هذه الردود فعل إزاء القلق ويتعلمها وتصير جزءا من شخصيته وبالتالي يكبر الطفل ليصبح تلميذا في وسط مغاير للوسط الذي كان فيه ليجد نفسه في وسط شبيه بأسرته وهو المدرسة وطبعا لا تخلو المدرسة من مختلف الظروف التي تؤثر على شخصية التلميذ بشكل أو بآخر كالضغط عليه حين يتأخر عن الصف وبعقابه حين لا يحسن التصرف داخل القاعة مع الزملاء وهكذا هو معرض للأوامر والنواهي طالما هو جزء من الوسط المدرسي الذي هو فيه، فالتلميذ الذي تعلم من أسرته أن تحقيق النجاح يأتي من وراء دفع قوي من الأسرة فإنه بذلك يتعرض إلى قلق محتوم نتيجة التوقعات الزائدة و كثرة الإلحاح بالدراسة، و عدم سماحها بفرصة للترويح عن النفس، و تحويل أوقات الامتحان إلى حالة طوارئ أسرية، وزيادة المشاكل الأسرية في فترة الامتحان، ووسط كل هذا الزخم من الانفعالات والضغوطات يقع في مشكلة قلق الامتحان<sup>(1)</sup>.

1- فيصل الزرّاد مرجع سابق ص 64.

## ه- تحذيرات المعلمين الزائدة عن الحد:

يظن بعض المعلمين أن التحذير الزائد من الامتحان إنما هو للتحفيز ليس إلا، وذلك حتى يكون التلميذ في ضنهم على أتم الاستعداد للامتحان ومهياً جيداً للإجابة على الأسئلة ويتجلى التحذير المبالغ فيه من طرف المعلم في عدة أشكال كان يقول: "الامتحانات على الأبواب لم يبق لكم الوقت الكافي..، هذه الامتحانات ستقرر النجاح منكم من الفاشل استعدوا جيداً..." هذه العبارات تبدو محبطة ومقلقة أكثر منها محفزة<sup>(1)</sup>.. لان طبيعة الألفاظ التي تصدر من المعلم توحى للتلميذ بأنه سيواجه مصيره وحتفه امام ذاته وان هذه الامتحانات التي يحذر منها المعلم تهدد مستقبله الدراسي لاحقاً، فصارت الامتحانات مرتبطة بحالات من الخوف و الذعر: الخوف من الفشل في أدائها، والذعر من ضياع المستقبل المأمول وبين الحالتين يكون قلق الامتحان القاسم المشترك بينهما.

و- **قلة التحضير للامتحان:** كثيراً من التلاميذ يجعل فترة ضيقة جداً إلى درجة انه لا يكاد فيها أن يلم بجميع الدروس ويحيط بكل المواد وذلك بسبب اقتراب موعد الامتحان وتراكم الدروس في جميع المواد وفقدان التلميذ لتقنية المذاكرة السليمة مما يولد لديه الشعور بالقلق والاضطراب ويفقد توازنه أسفاً على ما ضاع من الوقت وخوفاً من الفشل.

ل- **صعوبة الامتحان وكونه أعلى بكثير من توقعات التلميذ:** يدخل التلميذ قاعة الامتحان في حالة نفسية مستقرة إلى حد ما وهو جاهزاً للإجابة ما دام انه قد حضر لها بشكل جيد حسب توقعه وهو بذلك سيتوقع أسئلة سهلة وفي متناوله لن يجد أية صعوبة في ذلك، لكن قد يحدث العكس حيث يجدها مخالفة لتوقعاته فتضطرب حالته ويتشتت انتباهه ويقل تركيزه وما حالات الإغماء الشائعة في الامتحانات الثانوية الهامة (البكالوريا) إلا دليل على التوقعات المغلوطة من قبل التلاميذ والثقة المبالغ فيها التي يضعونها في أنفسهم حول الامتحان.

ي- **وجود نماذج خاطئة في المذاكرة:** بعض التلميذ يقارن نفسه بغيره في مجهوداته وطريقة مذاكرته حيث يجد ر فيقه يطيل ساعات المذاكرة ليقوم نصف الليل أو كله وهو يذاكر وينظر هو لنفسه فيجد انه لا يقضي سوى فترات اقل، فيظن انه مقصر إلى حد كبير في المجهودات التي يقدمها في سبيل التحضير للامتحان ونتيجة لضعف الثقة في نفسه

1- وفيق صفوت مختار. مرجع سابق ص 110.

وجعله بحقيقة قدراته التي تفرق بينه وبين زميله يعتريه قلق واضطراب إزاء هذا الوضع ويؤثر كل ذلك على حالته النفسية بشكل عام فلا يستطيع والحال هذه ان يستجمع قواه في وسط تنعدم فيه الراحة النفسية.

وعلى العموم فان أسباب قلق الامتحان كثيرة وما ذكر هو الشائع منها وقد تتظاهر كلها ضد التلميذ فيصعب عليه تجاوز هذه الحالة كما وقد يكون هناك سببا واحدا كافيا لان يجعل التلميذ يعيش في حالة قلق كلما اقتربت فترة الامتحان.

### 3.1.2- أعراض مشكلة قلق الامتحان:

يمكن تصنيف أعراض قلق الامتحان إلى نوعين حسب موقف الامتحان في حد ذاته:

#### أولاً: الأعراض البدنية:

- ضربات زائدة أو سرعة في دقات القلب.
- نوبات من الدوخة والإغماء.
- غثيان أو اضطراب المعدة.
- الشعور بألم في الصدر.
- الأحلام المزعجة أثناء النوم.
- اضطرابات النوم (صعوبة النوم).
- التوتر الزائد.
- احمرار الوجه

#### ثانياً: الأعراض النفسية:

- الاكتئاب والعصبية أثناء الامتحان.
- الانفعال الزائد.
- عد القدرة على الإدراك و التمييز.
- نسيان الدروس جزئي أو كلي.
- اختلاط التفكير.
- زيادة الميل إلى العدوان.
- صعوبة التركيز.

1- دافيد شيهانة. مرض القلق، ترجمة عزت شعلان، عالم المعرفة، الكويت 1979 ص 30.

هذه جملة من الأعراض يمكن الاعتماد عليها في تشخيص قلق الامتحان بشكل واضح ودقيق، ويجب أن نشير إلى أن قلق الامتحان ليس من المشكلات الخطيرة التي يصعب حلها إذ أن قلق الامتحان ليس من المشكلات الخطيرة التي يصعب حلها إذ أن الخطر فقط يكون حينما تبقى الحالة قائمة دون حل وهنا يبقى التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة في حالة صراع دائم مع موقف الامتحان. وقد يحث العلماء في كيفية التخلص من هذه المشكلة أو وضعوا لها خطط وبرامج علاجية، ابتداء من التركيز على الأسباب وإزالتها واحدة واحدة. وقد صنفت حسب الأدوار ابتداء من: دور المرشد في تبصير التلميذ بنفسه ثم دور المعلم ثم دور الأسرة، ثم دور المدرسة ككل.

#### 4.1.2- الخدمات العلاجية المقترحة لمشكلة قلق الامتحان<sup>(1)</sup>:

توجد عدة خدمات علاجية لمشكلة قلق الامتحان ولكنها تختلف بحسب أدوار كل منها وهي كما يلي:

##### ❖ دور الإرشاد النفسي المدرسي:

يلعب المرشد النفسي المدرسي دوراً أساسياً ومهماً في التعامل مع المشكلات المدرسية، وأهم ما يركز عليه الإرشاد في قلق الامتحان هو التلميذ حيث يستفيد هذا الأخير من الخدمات والتسهيلات والفرص المتاحة في المدرسة، ويستشير المرشد النفسي في زيادة فهم نفسه وقدراته وفي رسم قدراته التربوية وفي اتخاذ قراراته بالنسبة لحاضره ومستقبله دون التركيز على ذاته والتمركز حولها وجعلها ضحية لأفكار زائفة تخلط له المفاهيم فيقع فريسة لقلق الامتحان كمشكلة من المشكلات المدرسية، فالمرشد يدرس استعداداته وقدراته وامكانياته وميوله وحاجاته ويعرفه بإمكانياته التربوية المتاحة، ويهيئ له الفرص المناسبة لأحسن قدر من الاستفادة بالخبرات التربوية، ويلاحظ ويدرس النقص و النقاط الهامة المؤثرة في التقدم العلمي للتلميذ ويعد تفكيره في التركيز على الامتحان وجعله يدرك ان الامتحان ما هو إلا برنامج يقع تحت النظام التربوي وانه ليس مهماً بالقدر الذي يقرر مصير التلميذ وان مصيره هو الذي يقرره وليس الامتحان.

1- حامد زهران. مرجع سابق ص380.

## ❖ دور المعلم:

قدم مدير الخدمات الميدانية في جامعة (كلاريون) في ولاية (بنسلفانيا) بالولايات المتحدة ثمانية قواعد يعتمد عليها المعلمون في المدارس من أجل التقليل من قلق الامتحان وهي:

**القاعدة الأولى:** راجع الإطار العام للامتحان، وذلك بإخبار الصف بمدة معقولة عن الموضوعات العامة التي سيشملها الامتحان وأهمية كل موضوع منها، كما لا بد من إخبارهم عن الموضوعات التي لن تدخل في الامتحان إذا وجدت.

**القاعدة الثانية:** استخدام الاختبارات التدريبية، وذلك بتقديم عينات من أنواع الامتحانات للطلبة بما فيها من أسئلة الصواب والخطأ، والأسئلة المقالية، وتقديم عينة من الإجابات الصحيحة، حيث تساعد هذه الإجراءات على أن يتعرف الطالب على مكونات الجواب الصحيح والنقاط المفتاحية.

**القاعدة الثالثة:** كن واضحاً حول الوقت المحدد، وذلك بإخبار الطلاب مسبقاً عما إذا كان الامتحان سيأخذ كل وقت الحصة أو جزءاً منها.

**القاعدة الرابعة:** وضح للطلاب المواد التي يحتاجونها في الامتحان، والوسائل المسموح باستعمالها.

**القاعدة الخامسة:** راجع طريقة التصحيح مع الطلاب، وذلك بتوضيح كيفية تصحيح كل جزء من الامتحان.

**القاعدة السادسة:** قدم المساعدة لطلابك وذلك بمراجعة الموضوعات والمفاهيم والمهارات الأساسية.

**القاعدة السابعة:** أعط فرصة للطلاب كي يسألونك في آخر لحظة قبل موعد الامتحان، وتندبر أمرك إذا كان بين أسئلتهم سؤال قد ورد في أسئلة الاختبار.

**القاعدة الثامنة:** ارشد طلابك إلى طرق تناول الامتحان وذلك بتذكيرهم بضرورة مراجعة الأسئلة كلها قبل البدء في الإجابة بحيث يتمكنون من أداء الاختبار بشكل فعال، وان يبدأ الطالب بإجابة السؤال الذي يكون متأكداً من إجابته.

## ❖ دور الأسرة:

كما كانت الأسرة سببا في قلق الامتحان تستطيع أيضا أن تكون سببا في علاج المشكلة

على النحو التالي:

- 1- توفير الجو العائلي للتلميذ الذي يتسم بالاستقرار والهدوء و الشعور بالطمأنينة.
- 2- تهيئة التلميذ على مدار العام الدراسي لاستقبال فترة الامتحانات بشكل طبيعي.
- 3- محاولة قدر المكان عدم إبداء مظاهر الخوف والقلق أمام التلميذ.
- 4- الحرص على تدعيم ثقة التلميذ بنفسه و حثه على المثابرة دون توبيخ أو ضغط يضعفان ثقته بنفسه مما يؤدي إلى المزيد من القلق و الخوف والإحباط.
- 5- عدم المبالغة في الحديث عن قدراته و إمكانياته وطموحاته وخاصة أمام الآخرين و يفضل التعامل مع قدراته بموضوعية.
- 6- الامتناع عن مقارنته بزميل أو قريب متفوق بشكل يحبطه ويعيق إنجازة.
- 7- محاولة عدم فرض طموحات الأسرة عليه دون النظر إلى ميوله و رغباته و إمكانياته.. بل يجب مراعاة هذه الميول والرغبات والإمكانيات.
- 8- العمل على تشجيعه ومساعدته على دراسة المواد التي يعاني صعوبات منها.
- 9- الحرص على عدم إرهاقه وتكليفه بأعباء منزلية غير ضرورية.
- 10- إقناعه بتجنب الإكثار من تناول المنبهات (كالشاي و القهوة وغيرها).

## 2.2- مشكلة الغش في الامتحان:

حاولت دراسات كثيرة حول ظاهرة الغش في الامتحانات، معرفة العلاقة بين بعض العوامل الذاتية للتلميذ وبين لجوئه إلى الغش منها ما بحث عن الأسباب داخل البناء الاجتماعي بصفة عامة ونسق القيم فيه بصفة خاصة على اعتبار أن البناء الاجتماعي ككل يمثل الوسط الذي يأخذ منه التلميذ قيمه الذاتية وبناءه الشخصي، ومن الدراسات أيضا من يركز على الغش كمشكلة شائعة جدا منذ الصغر مثل الكذب و السرقة، ويعتبر الغش شكلا من أشكال الخيانة، وقد أشار فينكس<sup>(1)</sup> إلى أن الأشكال العديدة للخيانة قد تعتبر محاولات أسوء توجيهها لتحقيق الخير، فالتلميذ الذي يغش في الامتحانات قد يحاول تسويق عمله لنفسه أو للآخرين -شعوريا أو لا شعوريا- على أسس كثيرة كالثورة ضد سلطة الكبار

1- السعيد أحمد. ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية، مجلة رسالة المعلم العدد 4، وزارة التربية والتعليم، الأردن 1993 ص 38.

القسرية غير العادية.

وقد أثبتت الدراسات أن كل شخص تقريبا يغش في بعض الأحيان تبعا للموقف، لذا فإن من غير المدهش أن يظهر الاستفتاء الذي أجرته نشرة أنباء جامعة"برن ستون سنة 1979 أن أكثر من 30% من طلبة الجامعة قد غشوا في امتحاناتهم في سنوات الدراسة قبل الدخول إلى الجامعة<sup>(1)</sup>، ويبدو أن هذه مشكلة تتطلب عناية خاصة إذا وصل الأمر إلى حد يصبح الغش فيه أمرا بديهيا بين التلاميذ يتجاوزونه بالتبرير لممارسته بل إن الكثير جعله وسيلة لتحقيق غاية أنبل ودرجة أجود وحرصا منهم على التفوق العلمي بجدارة

سوف ندرس هذا العنصر بشيء من التفصيل ونوضح الأسباب الحقيقية وراء هذه المشكلة الدراسية ونقف عند كل سبب لمعرفة حجم المشكلة كما نعرض أهم المقترحات والخدمات التي من الممكن أن تضع حدا فاصلا أمام هذه المشكلة وبين وقوع التلميذ فيها.

### 1.2.2- مفهوم الغش لغة: اسم من الغش: بمعنى الخيانة، وغش: أي خدع<sup>(2)</sup>

2.2.2- الغش اصطلاحا: هو ممارسة التلميذ أسلوبا أو أكثر من أنواع الأساليب المختلفة في الامتحان التي تشير إلى أنها غير مرغوب فيها وفقا للمعايير الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد<sup>(3)</sup>.

ويقصده هذا المفهوم أن مشكلة الغش هي مشكلة تعبر عن اختلال النسق القيمي والأخلاقي للتلميذ الممارس للغش، وهو أمر منكر بالنسبة لوسطه باعتباره معيارا يتحكم في نسق القيم السائدة على مستوى الفرد، أي أن مشكلة الغش في الامتحان هي أمر غير مرغوب وفقا للمعايير الاجتماعية السائدة لدى الفرد، ولعل هذا ما يفسر أن مفهوم الغش يختلف من ثقافة لأخرى.

- كما اعتبر توماس ليكونا Thomas Lickona أن الغش عملا خاطئا للأسباب التالية<sup>(4)</sup>:

1- شيفر وآخرون. مشكلات الأطفال، ترجمة نسيمة داود و نزيه حمدي، عمان الأردن 1989 ص463.

2- المنجد الأبجدي. دار المشرق بيروت 1986 ص 735

3- عودة ومقابلة. ظاهرة الغش في الامتحانات، حجمها وأسبابها كما يدركها طلبة جامعة اليرموك، المجلة التربوية، العدد 21 الكويت 1989 ص 94.

4- THOMAS, L. The anatomy of swearing Macmillan, New York 1967 p 176

• الغش يقلل احترام النفس لان التلميذ الذي يغش لن يكون فخورا بأي علامة أو إنجاز يحصل عليه بالغش.

• الغش كذب لأنه يخدع الآخرين وتفكيرهم.

• الغش يقوض علاقة الثقة بين المعلم والتلميذ.

• الغش غير عادل لجميع الناس الذين لا يغشون.

• إن التلميذ الذي يتعود الغش في المدرسة، فإنه سيجد أنه من السهل أيضا أن يغش في

مواضع أخرى لاحقا في الحياة أو ربما أيضا في علاقاته الشخصية مع الآخرين

الغش في الامتحان إذن هو عمل غير محبذ لا من قبل التلميذ لأنه يشعر بذلك ويبدو

عليه ذلك أيضا خاصة خلال محاولاته للغش في احمرار وجهه وارتجافه وتعرقه لان لا

يكشف أمره ويفتضح أمام زملائه ومعلمه، كما وقد يمارس التلميذ للغش ويراه أمر طبيعي

وأن الغاية أهم من الوسيلة وقد يهتم التلميذ بإرضاء معلمه أو والديه وهو يرى نفسه مجبر

ا على فعل ذلك. على أي حال سوف نعرض مختلف الدوافع التي تجعل التلميذ يغش خلال

تناولنا للأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة.

### 3.2.2- أسباب مشكلة الغش في الامتحان:

تنقسم أسباب الغش في الامتحان بحسب أدوار كل من: التلميذ، الأسرة، المدرسة. وسوف

نتعرض لها بالشرح على النحو التالي:

#### ❖ الأسباب الخاصة بالتلميذ:

➤ التلميذ الذي يشعر بعدم الكفاءة أو سوء الاستعداد يتوقع فشله في الأداء الجيد للامتحان

فيكون هذا الشعور دافعا وسببا للقيام بالتلميذ بالغش.

➤ قد يرغب التلميذ في الظهور أمام زملائه ورفاقه بمظهر المغامر الجريء لينال

إعجابهم خاصة هؤلاء التلاميذ الذين بلغوا مرحلة المراهقة حيث يتخذ الغش في الامتحان

مظهرا من مظاهر التحدي أمام المعلم حتى ولو عوقب بشدة فإن ذلك يببدا لرفاقه في

نظره أنه مغامر عتيد<sup>(2)</sup>.

➤ انشغال التلميذ بمشكلة عاطفية تشغل كل وقته عن التحضير للامتحان ومن ثمة فلن

يتراء له وسيلة بديلة في الإجابة الصحيحة سوى الغش في الامتحان ليتدارك ما فاته.

1- فوستر، كونستانس. تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة خليل إبراهيم وعبد العزيز القوصي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1963 ص 94.

➤ عدم دراية التلميذ بكيفية تنظيم وقته واستعماله بشكل مفيد، مما يخلق لديه الشعور بالتقصير، فتختلط لديه الأمور فلا يجد بدا من اتخاذ الغش ملاذة المحتم<sup>(1)</sup>.

➤ اعتقاد التلميذ أن زملائه الذين يتحصلون على درجات عالية إنما يكون ذلك بالغش، وعليه فلن يبخل نفسه هو الآخر في الحصول على أعلى الدرجات ما دامت الطريقة في متناوله<sup>(2)</sup>.

➤ انحطاط قيم التلميذ الأخلاقية والدينية كذلك يعتبر من الأسباب المؤدية للغش في الامتحان<sup>(3)</sup>. ، فالتلميذ رغم علمه بأن الغش عمل غير أخلاقي إلا أن هذا العلم يتجاوز حد الإعراف وبالتالي فالقيمة الأخلاقية للشيء لدى هذا التلميذ على أنه يجوز أو لا يجوز قد فقدت معناها في أعماق ذاته.

➤ يغش التلميذ أيضا لقصور بعض حواسه كالنظر مثلا ويتولد لديه شعورا بالنقص أمام أقرانه أو معلمه ولأنه لا يستطيع الإعراف بقصوره هذا فإنه يحاول أن لا يجلب النظر إليه ومن ثمة سوف يلجأ إلى الغش حتى يغطي عجزه وقصوره.

#### ❖ الأسباب الخاصة بالأسرة والمجتمع:

➤ الرغبة الشديدة التي يبديها والدي التلميذ في أن يصبح ابنهم من المتفوقين فيكتسب لدى التلميذ عقيدة: " يجب أن أفوز وأتفوق بأي وسيلة " لأنه يرى أن رغبة والديه هي بمثابة الضغط عليه وقد تتعارض هذه الرغبة مع قدرة التلميذ على فيلجأ إلى الغش لتحقيق رغبة والديه.

➤ تعقد الظروف الأسرية للتلميذ كما هو الحال في الزيارات الكثيرة في المنزل أو امتلاك الأسرة لأعمال تجارية أو زراعية أو صناعية حيث يفرض هذا الوضع على التلميذ إشغال جزء كبير من وقته في هذه الأعمال، فلا يبق لديه الوقت للتحضير للامتحان سوى التفكير في كيفية للغش فيه<sup>(4)</sup>.

➤ انفصال الوالدين نتيجة الطلاق أو الوفاة فتنتقل أعباء المسؤولية المنزلية على عاتق التلميذ إضافة إلى المسؤولية الدراسية وقد لا يستطيع التوفيق بين المسؤوليتين وتتجلى

1- فيصل خير الزرّاد. مرجع سابق ص 61.

2- مصطفى عمر التير. الغاية تبرر الوسيلة، (لا يوجد ناشر)، طرابلس 1980 ص 63.

3- فيصل خير الزرّاد. مرجع سابق ص 82.

4- محمد العمّاية، مرجع سابق ص 179.

➤ الصعوبة أكثر في التحضير للامتحان بشكل كاف وسوف يلجأ إلى الاستعانة بالغش في الأجزاء التي لم يتداركها أو لم يجد لها وقتاً لمراجعتها.

➤ تأثر التلميذ بأحد أفراد أسرته وتبنيه لعادة الغش في الامتحان دون إدراك أو وعي ذاتي منه لمخاطرها ونتائجها السلبية على شخصيته.

➤ غياب اللامعيارية الاجتماعية أو انهيار للمعايير الإجتماعية التي تحكم ما هو مقبول وما هو غير مقبول في المجتمع، ويضعف المعيار أو يزول أمام التلميذ نتيجة الضغط الخارجي فمشكلة الغش تخالف العملية التعليمية هكذا هو القانون وهذا هو المعيار الأصل لكن التلميذ تعلم من مجتمعه أن لا مكان للقانون أمام الأهداف الشخصية السامية وأن الغاية تبرر الوسيلة والغش في الامتحان أمر يسير إذا قورن بالهدف وهو النجاح في الامتحان وهذا ما يريده المجتمع من التلميذ<sup>(1)</sup>.

#### ❖ الأسباب الخاصة بالمدرسة:

➤ يبدي المعلم أحيانا عدم الاهتمام في وضع الامتحان أو في تقدير العلامة، مما يجعل التلميذ يعتقد أن أسلوب الغش أمراً بسيطاً وليس خطراً في الامتحان مادام أن الامتحان ذاته غير مهم بالنسبة للمعلم<sup>(2)</sup>. وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الخصائص الشخصية للمعلم وطريقة التعليم من المتغيرات المهمة التي تشجع التلميذ على ممارسة الغش في الامتحانات، كما وقد بينت دراسات: "تتجرSteiger" إلى أن المدرسين ذوي الشخصية الضعيفة الذين يتصفون باللين يشجعون التلاميذ على ممارسة الغش في الامتحان<sup>(3)</sup>. (انظر السعيد أحمد 1993 ص 41).

➤ قسوة المعلم المبالغ فيها والتي تظهر خاصة في إعلانه للتلاميذ أنه يعرف إجاباتهم ودرجة تحصيلهم على الاختبار مسبقاً ويتهمهم مراراً بالكسل والضعف، وأن تصحيحه للامتحان يتصف بالموضوعية والدقة وأن علاماتهم تعكس درجة ذكائهم وقدراتهم، كل ذلك من شأنه أن يدفع التلاميذ إلى ممارسة الغش وقد أثبتت ذلك نتائج دراسة شيراك وهو فمان<sup>(4)</sup>.

---

1- إسكندر، نبيل رمزي. الاغتراب وأزمة الإنسان المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1988 ص 296.  
2- الكيلاني عبد الله زيد. العلامات المدرسية ودلالاتها والأطر المرجعية لهذه الدلالات، مجلة رسالة المعلم، العدد الثاني، وزارة التربية والتعليم، الأردن 1976 ص 186.  
3- السعيد أحمد. مرجع سابق ص 42.

➤ تسهم المادة الدراسية أيضا في دفع التلميذ لممارسة الغش في الامتحان حيث تصعب على التلميذ بعض المواد جزئيا أو كليا ولا يستطيع استيعابها كلها أو استذكارها فينقل الأصعب منها على وسائل الغش المعروفة عنده مثل: وريقات صغيرة الحجم، على الطاولة، في يده، عبر الهواتف النقالة... الخ كلها ليستعين بها في نقل الإجابة الصحيحة<sup>(1)</sup>

➤ عدم التنسيق بين المعلمين فيما يخص موعد الامتحان حيث يختلفون في وضع البرنامج الزمني للامتحان بحجة أن لكل منهم له أهدافه وأسبابه الخاصة كعدم إتمام جزء من الدروس أو عدم استيعاب التلاميذ المادة بعد وسوف يعود هذا التداخل والاختلاف على نفسية التلميذ بشكل سلبي حيث يبقى في حالة تأهب متوتر ومقلق والذي يؤثر على تركيزه وحفظه للمادة وسوف يحاول أن يزيح هذا التوتر بمحاولات الغش بتدوين جزء من المواد التي يعتقد أنها صعبة في استذكارها خلال الامتحان على مختلف وسائل الغش على الأقل ليشعر بنوع من الراحة النفسية.

➤ التسهيلات التي يتعاون عليها عدد كبير من المسؤولين على الامتحان وخاصة المراقبون الذين يغفلون وهم متعمدون على محاولات الغش التي يبديها التلميذ خلال الامتحان وقد يقوم المراقب نفسه بإعانة التلميذ على الغش من زميله.

من خلال مجموع هذه الأسباب نستطيع القول بان التلميذ الذي يغش في الامتحان لا يكون دائما هو المسئول عنه عمله هذا ففي بعض المواقف يكون التلميذ مجبرا على الانقياد وراء مشكلة الغش ولا خيار أمامه إلا أن يفعل ذلك وقد لاحظنا كيف يمكن أن تؤثر الأسرة والمجتمع والمدرسة والمعلم في جعل التلميذ يغش في الامتحان وعليه يجب أن تتغير نظرتنا للتلميذ الذي لديه هذه المشكلة على انه مذنب دائما إنما الواجب أن ننظر عليه على أنه تلميذ في حاجة إلى إرشاد وتوجيه للطرق المثلى لكسب ثقته بنفسه وتنمية الروح الأخلاقية لديه والتي تجعله يكتسب مناعة نفسية تقويه كل المؤثرات التي سبق ذكرها والتي تدفعه على ممارسة الغش في الامتحان<sup>(2)</sup>.

1- محمد العميرة. مرجع سابق ص 180.

2- فيصل خير الزراد. مرجع سابق ص 64.

## 4.2.2- مظاهر مشكلة الغش في الامتحان:

- تتعدد مظاهر الغش في الامتحان بحسب المواقف والظروف التي يجري خلالها الامتحان وبحسب طبيعة المادة التي يمتحن فيها التلميذ وسوف نذكرها في مايلي<sup>(1)</sup>:
  - نسخ التلميذ لإجابة الامتحان من ورقة الزميل في الأمام أو على أحد جنبيه أو خلفه.
  - أخذ الإجابة شفويا من احد الزملاء.
  - إعداد التلميذ للإجابة على الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أو راحة يده أو طاولته أو الحائط الذي بجانبه أو في كراسة يضعه تحت الدرج ثم القيام بنقل الإجابة خلال الامتحان من المصدر الذي أعده.
  - فتح التلميذ للكتاب المقرر ونسخ الإجابة حرفيا منه.
  - نقل التلميذ للإجابة المطلوبة من مصدر خارج الحجرة إما بواسطة خروجه بحجة قضاء الحجة أو بواسطة زميل ينتظره بالخارج.
  - اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة كالهواتف النقالة أو آلة التسجيل.
  - استعطاف المراقب بغية الاستفادة منه في الإدلاء بالإجابة الصحيحة.
- ## 5.2.2- الخدمات المقدمة كحلول لمشكلة الغش في الامتحان:

تختلف الخدمات التي يمكن الاعتماد عليها كحلول للغش في الامتحان بحسب أدوار كل من: المعلم، الأسرة، المدرسة<sup>(2)</sup>.

### ❖ دور المعلم:

- يستطيع المعلم أن يتعرف على مواطن الصعوبة التي يواجهها التلميذ في دراسته والأسباب التي جعلته يغش في الامتحان حينما تكون لديه إستراتيجيات في التعامل مع التلميذ إزاء مواقف الغش، كأن ينظم مع التلاميذ مقابلات منظمة يسودها الأمن فيبصرهم بمشكلاتهم وكيفية التخلص منها دون اللجوء إلى أساليب التسلط والتهديد.
- محاولة المعلم التعرف على ظروف التلميذ الأسرية والشخصية وتحديد نوع المشكلة التي تأخذ منه وقته وتعيقه على التحضير الجيد للامتحان، ثم الاستجابة إليها إنسانيا وعلميا بما يتفق وطبيعة قدرات التلميذ ومتطلبات النجاح.

1- محمد العميرة. مرجع سابق ص 177.

2- فيصل خير الزراد. مرجع سابق ص 197.

➤ التعرف على أسباب عدم ميل التلميذ للمعلم، والتحقق من صحة مشاعره نحوه لمعرفة الكيفية التي توفر السبل إلى تحسين علاقة التلميذ بالمعلم ومن خلال ذلك يتعلق التلميذ بمادة المعلم ولن يستطيع التلميذ يعدها أن يخذل معلمه بعمل غير مرغوب كالغش في الامتحان بدافع الحب والاحترام بين التلميذ ومعلمه ولأن ذلك يفقد معنى الاحترام المتبادل بينهما<sup>(1)</sup>

➤ على المعلم أن يكون لديه الاستعداد للتعامل مع العاملين في المدرسة ومع الأسرة لمساعدة التلميذ إذ أن معالجة مشكلة الغش في الامتحان ليست مسؤولية المعلم وحده بل هي نتيجة التضافر مع كافة من له علاقة بالتلميذ.

➤ كما أن المعلم الذي يقدم معلومات مفهومة واضحة دون خلط أو تعقيد يتيح لدى التلميذ فرصة لفهمها دون عناء ولأنه قد تسنى له فهما فلماذا يلجأ إلى الغش.

➤ على المعلم أن يفهم التلميذ أن الغاية من الامتحان ليست قياس أعلى الدرجات أو من هو الذكي ومن هو دون ذلك بل الغاية تكمن في مدى استيعاب المادة العلمية.

#### ❖ دور الأسرة:

➤ تقع على الأسرة مسؤولية كبيرة في تعويد التلميذ على الاهتمام بدروسه، فعلى الأسرة أن تتابع التلميذ بعد اليوم الدراسي ولا تجعل المدرسة وحدها من تمارس وظيفة التربية والتعليم، ولكي تنجح الأسرة في هذه المهمة فلا بد وأن يؤمن أعضائها بأهمية التعليم وكيفية الوصول إلى الأهداف الرامية والسامية للتعليم والتحصيل الجيد بالوسائل المشروعة وقد لا يتأتى ذلك إلا إذا كانت الأسرة مثقفة فتعليم الوالدين إذا اقترن بدرجة اهتمام عالية بجودة التعلم والتعليم سوف يكون ذلك بمثابة التغذية الراجعة للتلميذ وتحول بينه وبين إتخاذ أساليب غير تربوية مثل الغش في الامتحان للوصول إلى أعلى المراتب العلمية.

➤ توفير جو من الأمن داخل أسرة التلميذ لأن ذلك من شأنه أن يجعل التلميذ قادراً على الإفصاح عن المشكلات الدراسية التي تلاقيه داخل المدرسة فمشكلة الغش في الامتحان ليست من السهل على التلميذ أن يخبر بها أهله إلا إذا كان لديه قناعة أن أسرته سوف تهيئ له الطرق اللازمة لمساعدته في حل مشكلته دون اللجوء على التوبيخ والانتقاد اللاذع من طرفها.

1- وفيق صفوت مختار. مرجع سابق ص 97.

➤ تقديم الأسرة لمختلف الوسائل المريحة للتلميذ والإمكانيات المتوفرة لخدمته وتسهيل له عملية المذاكرة، فكم من الدراسات أثبتت أن الجو الذي يوحى للتلميذ بالدراسة المريحة تجعل لديه رغبة ملحة وجاذبية قصوى نحو مراجعة الدروس لوقت كبير دون ملل.

#### ❖ دور المدرسة:

تلعب المدرسة ككل دورا هاما في تقديم خدمات كحلول لظاهرة الغش في الامتحان، حيث يكون ذلك إذا ساد الجو المدرسي نوع من الاستقرار الذي يخلو من الاضطراب، وما يتبع في المعاملة سواء شدة أو لين ثواب أو عقاب ومن ثبات في المعاملة، ومدى ما تحققه المدرسة من عدل اجتماعي وتقدير واحترام لكل تلميذ مهما كانت طبقة الاجتماعية، فالمدرسة التي تعمل على تكوين شخصية سليمة من جميع جوانبها المعرفية والمزاجية والخلقية والنفسية والاجتماعية، وتضع في برامجها من نواحي النشاط الاجتماعي، والعمل ما يتفاعل مع شخصية التلميذ..كلها عوامل تستطيع أن تحدث تغييرا ملموسا في تكوين الشخصية.

كما ويمكن للمدرسة أن تساعد تلاميذها على فهم المحيط بهم، وجعلهم يكسبون القيم المرغوب فيها عن طريق الممارسات الفعلية، وبالتالي يتبلور إيمانهم بأن الأخلاق إنما هي:الصدق في كل ما يتفوهون به، والأمانة في كل ما يقومون به من أعمال والعدل في كل ما يصدرونه من أحكام...الخ

وينبه إبراهيم عصمت مطاوع في مؤلفه أصول التربية بأنه لا معنى للتربية الأخلاقية، إذا كنا سنهتم بتلقينها للتلاميذ، لأنه يرى بان التربية الأخلاقية تعني التدريب عليها، وممارستها ممارسة مستمرة، وضروري جدا أن تتكامل التربية الأخلاقية و التربية الدينية عن طريق دمجها في كل المواد الدراسية عملية أو نظرية، وان تتوغل داخل الفصول وخارجها<sup>(1)</sup>.

وعلى هذا الأساس تستطيع المدرسة أن تكون فكرة عن الامتحانات بأنها وسيلة لقياس القدرات العقلية والتحصيل المثالي، وبالتالي أداة يتم عن طريقها توجيه التلاميذ وإرشادهم دون أن تجعل هذه الامتحانات غاية في حد ذاتها حيث تستعمل كسلاح يتحكم في حياة التلميذ ومستقبله، فلقد صارت الامتحانات اليوم مرتبطة بالخوف والذعر من الفشل في أدائها، حتى أبح التلميذ يتعامل معها بالتحايل بمختلف أساليب الغش.

1- وفيق صفوت مختار. مرجع سابق ص 87.

ومن أهم ما تستطيع أن تقدم المدرسة كخدمة لمكوناتها جميعا هو توسيع أدوار الأخصائيين في مختلف المجالات من مرشد نفسي وأخصائي نفسي و... لأن الحلول كلما كانت مدروسة من قبل الأخصائيين كانت فرصة نجاحها في العملية التربوية كبير جدا. هذه جملة من الخدمات التي يمكن إن استغلت أحسن الاستغلال واستعملت أحسن الاستعمال كانت العلاج الأنجع لمشكلة الغش في الامتحان، وتجدر الإشارة إلى أن ما كان سببا في جعل التلميذ يغش يمكن أن يتقلد دور المعالج في نفس الوقت فالمعلم على سبيل المثال رثينا كيف كان سببا في دفع التلميذ إلى الغش، ورثينا أيضا كيف يمكن أن يقدم خدمة جلية للتلميذ لأن يتخلى عن مشكلة الغش ولكن السؤال المطروح متى يكون ذلك؟ يمكن القول أنه يكون ذلك حينما يكون المعلم خبيرا بما يحتاجه التلميذ منه وخبيرا بكيفية التأثير على التلميذ إيجابيا في حال تعرضه إلى بعض المشكلات أو الضغوط التي يمكن أن تؤثر على مساره الدراسي بشكل سلبي. ولن يحصل ذلك أبدا إلا إذا سعى المعلم سعيا إلى توثيق الصلة بينه وبين مختلف الأخصائيين والمرشدين النفسيين في المدرسة من أجل معرفة أفضل الطرق لذلك.

### 3.2- مشكلة ضعف التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر أثره جليا في التفوق الدراسي وقد كان العالم الأمريكي هنري موراي أول من لفت النظر إلى الإنجاز بوصفه من مكونات الشخصية فقد حدد عددا من الحاجات دعاها حاجات عالمية، تتوفر لدى الأفراد جميعهم، وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين الحاجات العالمية التي اقر بوجودها وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة<sup>(1)</sup>.

ولكن قد تتعرض عدة عوامل إلى التحصيل الدراسي للتلميذ و تعوق تقدمه العلمي والمعرفي وتصبح قدرته على الإنجاز في هذا الميدان ضعيفة إذا ما قورنت بما كانت عليه من قبل، وقد أطلق علماء النفس على هذه المشكلة اسم ضعف التحصيل الدراسي.

1- فيصل خير الزراد. التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، دار النفائس، بيروت 1988 ص 127.

### 1.3.2- مفهوم مشكلة ضعف التحصيل الدراسي:

لقد تعددت تعاريف ضعف التحصيل الدراسي عند علماء النفس، ونذكر منها ما عرفه ويبستر "انه ضعف أداء التلميذ لعمل ما من الناحية الكمية أو النوعية." كما ويشير غابن إلى أن انخفاض التحصيل عبارة عن: "انخفاض مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يتم تقييمه من قبل المدرسين أو باستخدام الاختبارات المقننة أو الاثنين معا"<sup>(1)</sup>. ويعرفه هونتر – برادين 1998 بأنه: ذلك التفاوت الواضح بين الأداء الفعلي الملاحظ أو درجات التلميذ على اختبارات التحصيل وبين ذلك الأداء المتوقع منهم الذي يفترض ان يعكس ارتفاع مستوى قدراتهم المختلفة"<sup>(2)</sup> وعلى هذا الأساس فان التلميذ ضعيف التحصيل هو ذلك الذي يضعف مستوى أدائه الدراسي سواء تم الحكم عليه من خلال تلك الدرجات التي يحصل عليها ويعكسها التقرير المدرسي الخاص به، أو مدى مشاركته في أداء الأعمال و الأنشطة المدرسية المختلفة وذلك بشكل دال على استعداداته الأكاديمية المقاسة الملاحظة ونحن نرى من هذا المنطلق أن المشكلة هنا لا تكمن في القدرة، ولكنها تكمن أساسا في الاتجاه حيث يصبح اتجاهه نحو المدرسة والدراسة سلبيا ويكون ذلك مصحوبا بعدم إدراك من جانبه لما يمكن أن يترتب على اتجاهه الحالي في المستقبل إذ أن مثل هذا الوضع يمكن أن يستمر مستقبلا ويؤدي دون شك إلى فشل حقيقي له.

#### - ضعف التحصيل والتأخر الدراسي:

ويرتبط ضعف التحصيل الدراسي بمفهوم التأخر الدراسي وفي كثير من الحالات حيث يستعمل مفهوم التأخر الدراسي حينما يكون التلميذ ليه تحصيل دراسي ضعيف أو متدني أي أن التلميذ قد قصر تقصيرا ملحوظا، عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من اجله.

ويطلق برت مصطلح التأخر الدراسي على "الذين لا يستطيعون، وهم في منتصف السنة الدراسية، أن يقوموا بالأعمال المطلوبة منهم، من الصف الذي يقع دونهم مباشرة"<sup>(3)</sup>

1- رمزي فتحي هارون. مرجع سابق ص 58.

2- عادل عبد الله محمد. الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، دار الرشاد، القاهرة 2003 ص 242.

3- وما جورج خوري. علم النفس التربوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1979 ص 227.

## - ضعف التحصيل و المتفوق تحصيلًا:

يشكل التحصيل الدراسي معيارًا للتفوق العقلي، مقبولًا أو شاملاً في كثير من دول العالم، فالتفوق العقلي يعرف من خلال الامتياز في التحصيل في أي مجال من مجالات النشاط، على أن يكون هذا المجال موضع تقدير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد. وقد اتجه عدد من الباحثين منذ الخمسينات من القرن العشرين في تحديدهم للتفوق إلى اعتماد التحصيل الدراسي معيارًا منهم: "فليجر وبيش (1959)" فقد ذكروا أن المتفوقين هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن الأفضل 10.05 إلى 20 من المجموعة التي ينتمون إليها.

كما يؤكد: "دير" 1964: "على المستوى التحصيلي، إذ يعرف المتفوقين بأنهم من لديهم الاستعداد الأكاديمي على مستوى مرتفع، سواء عبر عن هذا الاستعداد أم كان لا يزال كامناً" (1).

ويشير هذا التعريف الانتباه إلى أن هناك احتمال وجود متفوقين لديهم الطاقة أو الاستعداد للتفوق، غير أن هناك عوامل تحول دون تحقيق هذا الاستعداد، وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن هناك من المتفوقين من لا يظهر تفوقهم إنما يبقى كامناً بسبب عدة عوامل وهؤلاء يطلق عليهم ضعيفي الإنجاز أو التحصيل، وقد عنى الباحث بالتنويه إلى ذلك حتى يؤكد أن ضعف التحصيل لا يعود بالدرجة الأولى إلى نقص في القدرات العقلية كالذكاء وأن الذكاء ليس مسئولاً دائماً على زيادة أو نقص التحصيل بل الأمر أبعد من ذلك ولعلنا حينما نتطرق إلى العنصر الموالي سوف نوضح ذلك بالتفصيل.

### 2.3.2- أسباب مشكلة ضعف التحصيل الدراسي (2)

يتزايد الاهتمام بين المرشدين و الأخصائيين النفسيين حول التعرف على الأسباب المؤدية لضعف التحصيل الدراسي بالنسبة للتلميذ، ويأتي هذا الاهتمام بدافع انتشار المشكلة مع تعقدها ومن منطلق إيجاد أفضل الطرق لرعايتهم وإيجاد الحلول المناسبة لهم وقد صنف الباحث هذه الأسباب كالتالي:

1- عبد المنعم الحفني. الموسوعة النفسية علم التنفس والطب النفسي في حياتنا اليومية، مكتبة مدبولي، القاهرة 2003 ص 23.

2- السيد عبد الحميد سليمان السيد. مرجع سابق ص 134.

## ❖ تأثير المعلم:

يلعب المعلم دورا أساسيا ومباشر في التأثير على مستوى تحصيل التلاميذ، وذلك من خلال قدرته على التنوع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية ومدى قدرته على تعميم الامتحانات بطريقة موضوعية أو غير موضوعية وتساوله في توزيع العلامات بما يتناسب وما يستحقه التلميذ. ويؤثر المعلم في تحصيل التلميذ بشكل سلبي حينما يفتقد إلى ما يلي:

➤ التمكن من التدريس نظريا وتطبيقيا، أي التمكن من المهارات الأكاديمية والمهنية الوظيفية وغيرها مما يدخل في الكفايات التعليمية للمعلم في التربية المدرسية، إن هذه المهارات والكفايات هي التي تجعل من المعلم فردا منتجا في التربية.

➤ التمكن من المادة العلمية الدراسية والتحكم فيها ثم المعرفة العامة المرتبطة بها من الحقول الأكاديمية الأخرى.

➤ التمكن من الميول الايجابية نحو التربية والمربين أي نحو مهنة التعليم والعمل بها وأن يمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين.

➤ كما أن للمعلم المتمكن من مادته العلمية والمزود بمهارات تدريجية وكفايات تربوية والتميز بميول إيجابية نحو مهنته حبا وحنانا في تعامله مع تلاميذه أثرا إيجابيا في تحصيلهم

ومما سبق ذكره نستطيع أن نستخلص يقينا أن المعلم لا يعلم بمادته فقط وإنما بشخصيته وتعامله مع تلاميذه ومدى ما يقدمه لهم من مثل عليا وقدوة حسنة. فالمعلم الغير متمكن من اختصاصه والغير قادر نظريا وتطبيقيا يتحول إلى موظف جاهل، والمعلم الذي يفتقد إلى مهارة التدريس يتحول إلى موظف عاطل، والمعلم الذي ليس له ميول إيجابية نحو التربية ونحو التلاميذ يتحول إلى موظف فاسد، إن معلما من هذا الطراز ضرره أكثر من نفعه.

## ❖ ضعف التحصيل و دافعية الإنجاز:

هناك علاقة جد وطيدة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي إذ أن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى نجاح أكبر، وتشير الدافعية إلى حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو هدف معين.

إن مصطلح دافعية الإنجاز يشير إلى الحاجة إلى التحصيل التي تشبع عن طريق  
مثابرة الفرد عندما يتوقع أن إنجازَه سوف يقيم في ضوء معايير التفوق، ويتم إثارة هذا  
الدافع عندما يعرف أنه مسئول عن نتائج جهوده، وعندما يكون لديه معرفة واضحة  
بالنتائج التي يتحدد نجاحه أو فشله.

إن الدافعية هي المغذي الوحيد للإنجاز، ولن يتحقق الإنجاز إلا إذا كان هناك منطلق  
ينميه ويغذيه وعلى هذا لأساس فإنه من دون أدنى شك أن التلميذ الذي يفقد دافعية الإنجاز  
في دراسته لن يبلغ تحصيله الدراسي سوى مستوى ضعيف إذ كيف سيحصل على مستوى  
جيد وهو وقوته المحركة مفقودة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن دافعية الإنجاز لا تأتي صدفة  
فقد وجد " وينتر و ماكيلاند" في دراسة قاما بها سنة 1969 أنه كلما كان تدريب التلاميذ  
وتعليمهم وتشجيعهم على الإنجاز أدى ذلك إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم  
والعكس صحيح<sup>(1)</sup>.

#### ❖ ضعف التحصيل والاستعداد الدراسي:

الاستعداد Attitude هو قدرة كامنة أو صلاحية تكون عند البعض فتؤهلهم للتعلم  
وتصبح قدرة تؤدي بهم إلى الأداء العضلي أو العقلي<sup>(2)</sup> فالتلاميذ الذين يفقدون هذه القدرة  
الخفية أو الكامنة سوف لن يستطيعوا توظيف قدراتهم العقلية التوظيف الذي يخدم  
التحصيل الدراسي بل سيضعف وينخفض بغض النظر عن دافعية الإنجاز.

#### ❖ ضعف التحصيل الدراسي ومفهوم الذات:

من العوامل التي لها تأثير على التحصيل الدراسي مفهوم الذات لدى التلميذ، إن هذا  
المفهوم حينما يكون سلبيا يفقد التلميذ ثقته بنفسه وبعمله واجتهاده ويقينه بالنجاح، وإن  
مفهوم الذات السلبى يؤدي إلى مستوى غير مرضى ناهيك عن الأداء الأكاديمي للتلميذ،  
لقد ثبت في دراسة قام بها " وينر" سنة 1972م أن الأشخاص ذوي الإنجاز العالي  
ينسبون نجاحهم إلى القدرة العالية والجهد المبذول، وينسبون فشلهم إلى قلة الجهد الذي  
بذلوه. بينما في المقابل الأشخاص ذوي الإنجاز المنخفض كانوا أكثر ميلا لنسب نجاحهم  
لعوامل خارجية مثل سهولة الواجب والحظ الجيد، ونسبوا فشلهم إلى عوامل داخلية مثل

1- عبد المنعم الحفني. مرجع سابق ص 109.

2- المرجع نفسه ص 151.

نقص القدرة أو سوء الحظ إذن أليس هذا دليلا على أن التلاميذ الذين ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لديهم مفهوم سلبي لذواتهم<sup>(1)</sup>.

#### ❖ ضعف التحصيل والمنهاج الدراسي:

المنهاج الدراسي هو جميع الخبرات أو النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلميذ على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراته وهذا المنهج أو المقرر المدرسي يتفاعل مع إدراك المعلم والتلميذ لإنتاج عمليات التعلم والتعليم التي تؤول في النهاية إلى تحصيل جيد للمتعلمين للمعارف والخبرات والمهارات والميول المطلوبة<sup>(2)</sup>.

لذلك يكون انخفاض التحصيل راجعا في حالات عديدة إلى المنهج نفسه من حيث عدم ملاءمته للفروق الفردية وعدم تلبيته لمختلف الحاجات والرغبات للتلاميذ فلكتاب مثلا الذي تقوم برامجه على حسب منهج لا يراعي إقبال التلميذ عليه من حيث صلاحيته التربوية ومدى توافقه مع مستوى التلميذ دور في انحطاط مستوى التحصيل التلميذ فالكتاب يمثل مرجعا مهما لدى التلميذ فإذا كان والحال هذه فعلى أي شيء يعتمد التلميذ؟.

#### ❖ ضعف التحصيل والإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية مسئولة أيضا عن ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ فالتربية في تقدمها أو تخلفها تعكس ما يدور في مؤسساتها من ممارسات إدارية، والتطور التربوي وتحولاته الكبيرة ناتج عن التحولات الإدارية من نمط تقليدي إلى نمط إداري حديث، ومحور العملية التربوية يدور حول تحصيل التلميذ، وحول توفير كل الظروف والامكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والروحي<sup>(3)</sup>.

لذلك فالنظام الإداري السائد في المدرسة يمكن أن يؤثر سلبا في تحصيل التلميذ وفي أدائه فإذا كانت العلاقة بين فريق العمل من مسئولين إداريين ومعلمين يسودها التوتر والانشقاق فإن هذه العلاقة ستنتقل عدواها إلى التلاميذ إذ كيف يستقيم الظل والعود أعوج، كذلك قد تسلك الإدارة مع التلميذ نمطا دكتاتوريا للغاية أو متسببا إلى أبعد الحدود فكلا النمطين والتحصيل الجيد المفروض عليه من الإدارة، أو أن تعمل على اللامبالاة والتسيب الذي

1- سيد خير الله. مرجع سابق ص 95.

2- المرجع نفسه ص 151.

3- جابر عبد الحميد جابر. دراسات في علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة 1979 ص 33.

يقهر دافعية التلميذ، وعلى أي حال مهما تعددت الأسباب وتعقدت الظروف المؤدية بشكل مباشر أو غير مباشر إلى ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ فإنه ينبغي أن نؤكد أن المشكلة لا تخلو من الحلول إذا توفرت الجهود واتحدت بين المهتمين لأن المشكلة تبقى على ما هي عليه طالما أن الباحث عن الحل غير موجود أما وأنه قد وضع لها السبل والأسس لحلها فإنها لن تصمد طويلا وسوف نرى ذلك في حينه في هذا البحث.

### 3.3.2- مظاهر مشكلة ضعف التحصيل الدراسي:

- ضعف الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية، أو تدني درجات التلميذ عن بقية زملائه أو عن المستوى الذي يستطيع الحصول عليه.
- عدم توافق التلميذ مع رفاقه في المدرسة، ويبدو ذلك في عزوفه عن المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو في نزعاته العدوانية التي يوجهها إلى زملائه، أو في سلوكياته غير المهذبة التي يبديها نحو معلمه أو الإدارة ككل.
- تغيب التلميذ عن المدرسة وانقطاعه جزئيا أو كليا عن الدراسة (1).

### 4.3.2- رعاية التلاميذ ضعيفي التحصيل:

يتم رعايتهم عن طريق (2):

- حصر التلاميذ ضعيفي التحصيل من واقع نتائج الاختبارات وتسجيلهم في سجل لمتابعتهم وفق مستوياتهم أولا بأول.
- التعرف على الأسباب و العوامل التي أدت إلى ضعف التحصيل.
- متابعة سجل المعلومات الشامل الذي يعتبر مرآة تعكس واقع التلميذ الذي يعيشه أسريا واجتماعيا وصحيا ودراسيا وسلوكيا.
- تنظيم اجتماعات مع التلميذ ضعيفي التحصيل و عقد لقاءات مع مدرسي المواد التي ضعفوا فيها لمناقشة أسباب هذا الضعف و إرشادهم إلى الطرق المثلى لتحسين مستواهم الدراسي وذلك بعد النتائج الشهرية و الفصلية
- تنظيم وقت التلميذ خارج المدرسة و إرشاده إلى طرق الاستذكار الجيد وفق جدول منظم بالتنسيق مع ولي الأمر ومرشد نفسي.
- توجيه نشرات للمعلمين عن بقية رعاية الفروق الفردية بين التلاميذ وأهميتها في التعرف

1- - مجلة التربية القطرية 1990 ص 119.

2- السيد عبد الحميد سليمان السيد. مرجع سابق ص 287.

على التلاميذ ضعيفي التحصيل و كيفية قيامهما بمعالجة مشكلات التلاميذ داخل الصف الدراسي.

➤ تقديم خدمات الرعاية الفردية لهم وفتح سجل دراسة حالة لمن يحتاج إلى متابعة دقيقة منهم والاستعانة بالوحدة الإرشادية لتشخيص أسباب ضعف التحصيل الدراسي

### 5.3.2- كيفية ظهور المشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا:

رأينا في هذا الفصل مجموعة من المشكلات الدراسية والتي قد تحدث لدى بعض التلاميذ في كل المستويات الدراسية وعلى وجه الخصوص تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي ونحن إذ خصصنا في هذا البحث فئة من هؤلاء التلاميذ من هذه المرحلة وهم فئة المعيدتين مرتين في امتحان البكالوريا وهم فئة يطلق عليهم مصطلح الفاشلين دراسيا ذلك لأننا على ثقة بأنهم أكثر عرضة لهذه المشكلات من غيرهم من التلاميذ. ونحن في هذا العنصر سوف نحاول أن نعرف كيف تظهر هذه المشكلات الدراسية لدى هاته الفئة من التلاميذ؟

إن للصورة المتطورة لمفهوم الفشل الدراسي التضمنات المهمة داخل سيكولوجيا التربية من حيث اهتمامها بالمؤسسات التعليمية كمنشآت اجتماعية أنشأها المجتمع لتحقيق حاجات محددة تطبع بها التلاميذ تطبعا اجتماعيا يجعل منهم أعضاء منسجمين مع واقعهم الاجتماعي صالحين لتوسيع علاقات الأنا مع الآخر والانسلاخ عن مركزية الأنا من الناحية العلائقية والاجتماعية في آن واحد.

وتدخل المدرسة من خلال هذا التعريف ضمن التنظيمات الاجتماعية التي تحدد وظائفها في تنظيم علاقة الأفراد بعضهم البعض بهدف تحقيق حياة أفضل<sup>(1)</sup>.

ولأن الفشل الدراسي قد وقف حائلا دون تحقيق ذلك فإنه سوف يؤدي إلى الإحالة العميقة على دائرة المشكلات الدراسية التي فرضها الفشل الدراسي كنتيجة سلبية غيرت من خريطة استهلاك مفهوم النجاح الدراسي، لأن النجاح الدراسي في مضمونه يتجاوز كل ما له صلة بالمشكلات الدراسية، والتلميذ الذي فشل في تحقيق النجاح يكون لقمة سائغة لتلك المشكلات فقد اختلطت لديه المفاهيم وأصبحت متطلبات النجاح لديه تمثل الأمر المستحيل وبات الفشل يمثل هزيمة نفسية تحيط به من كل جانب، لذا فسيكبر أمامه أي صغير يتعلق بأمر النجاح الدراسي وسوف يصير يشكل له ألما نفسيا كلما مرت ذكرى الفشل في ذهنه وسوف يشعر

1- و فيق صفوت مختار. مرجع سابق ص 85.

بخيبة أمل كبيرة ويمر بحالة تفكير مستمرة في الفشل ومن هنا تبدأ المشكلات الدراسية في الظهور شيئاً فشيئاً بحسب المواقف التي يمر بها وبحسب درجة اليأس والإحباط، وينعكس ذلك جلياً على الشعور العام بالامتحان، ومستوى التحصيل الدراسي والكيفية التي ينبغي عليه أن يسلكها كطريقة للنجاح في الامتحان وكل هذه الانعكاسات سوف تساهم في زيادة ظهور المشكلات الدراسية بشكل واضح.

### 6.3.2- أثر المشكلات الدراسية في شخصية التلاميذ الفاشلين دراسياً:

نستطيع أن نخلص إلى الاستنتاج بأن المشكلات الدراسية لها الأثر البالغ في شخصية الفاشلين دراسياً ذلك أنهم أصبحت شخصيتهم تتصف بالسلبية إما في اتخاذ القرارات في نوعية الحلول لمواجهة تلك المشكلات مع أن هذه الحلول كثيراً ما تكون ناقصة أو خاطئة، لأنهم يندفعون عليها كما يندفع الغريق نحو أي شيء يطفو فوق سطح الماء، فقد يندفع إلى الحل السلبي مثلما يندفع الجاهل إلى إيذاء نفسه أحياناً من حيث يدري أو لا يدري، أو يرفض القيام حتى بالأمر التي هي في صالحه إنه كما يرى ألكسندر محتاج إلى من يبعث فيه الثقة، لأنه غير واثق من إمكانياته وقدرته على مواجهة المشكلات، ولهذا فهو كثيراً ما يرمي بنفسه في المهالك بغض النظر عما يسببه لنفسه أو لغيره من أذى<sup>(1)</sup>.

ويكون تأثير المشكلات الدراسية على شخصية التلاميذ الفاشلين كبيراً حينما تسيطر على نواحي التفكير لديهم ويصبح يغلب عليه طابعاً سلبياً خاصة في إيجاد الحلول لهذه المشكلات حيث يميل هذا التفكير إلى أقربها وأسهلها فلا يبحث عن حل جذري حاسم لهذه المشكلات بل سوف يجعل المسبب للمشكلة عدو له ويشتمز من ذكره ويستمر على كرهه<sup>(2)</sup>.

ويظهر تأثير المشكلات الدراسية واضحاً على شخصية الفاشلين دراسياً حينما يكون لهم ولع خاص بتوقع كروب ومحن في المستقبل، فهم لا يفسرون خبرتهم وفق ما يعنيه الفشل في لحظته الحاضرة فقط بل وفق نتائجه المحتملة أيضاً، وهذا ما يطلق عليه مصطلح (التشاؤم) وهم بتعرضهم لمختلف المشكلات الدراسية هذه تزداد لديهم القناعة بأنهم محرومون ومهزومون وسوف يمتد بهم هذا الشعور إلى المستقبل لأنهم يعتبرونه امتداداً للحاضر والذي لا يمثل سوى حقيقة مرة هي الفشل الدراسي.

1- ALXEXANDER THERON. Psychotherapy in Our society, Prentice, Hall, 1963 p25.

2- عباس مهدي. مرجع سابق ص 228.

ومهما يكن الأمر فإن المشكلات الدراسية تستطيع أن تقف حائلا دون تحقيق السعادة والصحة النفسية للتلاميذ الفاشلين لأن الفشل وحده عبئا ثقيلا عليهم فكيف إذا اجتمع مع تلك المشكلات، ولعل الحل في كل ذلك كما يقول هبner هو الهجوم المباشر<sup>(1)</sup> طبعا لا يعني الهجوم والاعتداء الذي لا يخلف سوى أنواعا أخرى من المشاكل، إنما يعني مهاجمة الموضوع في حد ذاته إي المشكلات الدراسية بالدراسة وتهيئة القدرات وبذل الجهود والحلول الإيجابية فهي سر الشخصية الناجحة التي تتأثر إيجابيا بالمشكلات الدراسية والشخصية في هذه الحالة تكون كأغصان الشجرة تنحني أثناء هبوب العاصفة دون أن تتكسر أو تستأصل من جذورها.

---

1- HEPNER HERRY WALKER. Psychology applied to life and work, Prentice, Hall, Inc 1949 p 62.

# الفصل الثالث

(1) مفهوم المشكلات السلوكية.

(2) أنواع المشكلات السلوكية.

1.2- مشكلة السلوك الانعزالي.

2.2- مشكلة السلوك العدواني.

3.2- مشكلة القلق العام.

(3) كيفية ظهور المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا.

(4) أثر المشكلات السلوكية في شخصية الفاشلين دراسيا.

## المشكلات السلوكية

"أكثر ما يزعجني في مهنة التعليم هو -تنظيم-المسؤولين في وزارة التربية و التعليم أو المشرفين التربويين أو حتى أساتذة الجامعات، هم في رأيي لا يعرفون شيئا عن واقع عملنا وعن الصعوبات الحقيقية التي نواجهها. خرج علينا اقدمهم -ويبدو انه قادم من كوكب آخر- وقرر أن الضرب ممنوع وانه أسلوب غير إنساني ويسيء إلى الطالب، فليات حضرته ويرى أي نوع من التلاميذ مطلوب منا أن نعلم لقد تعود تلامذتنا على الضرب ولا شيء يجدي معهم سواه ثم لقد ضربنا معلمونا ونحن تلامذة وها نحن بأحسن حال فليذهب كل المنظرين إلى الجحيم." (فايز معلم جغرافيا)

" لقد وجدت التعليم أصعب بكثير مما توقعت، أو مما وصفه لنا مدرسوننا في الجامعة، أو حتى مما سمعت، من المطلوب منك أن تتحمل حجما هائلا من الأعباء داخل الغرفة الصفية وخارجها إنه أمر مرهق فعلا أعود كل يوم إلى البيت وأنا مستنزف تماما. الشرح أثناء الحصص، متابعة أداء التلاميذ أثناء الدروس، التحقق من مدى فهمهم، تصحيح دفاترهم حل مشكلاتهم التعامل مع سلوكياتهم غير المقبولة... الخ كلها أعباء مطلوبة ومطلوب إتقانها، لقد أصبحت أنتظر يوم العطلة بفارغ الصبر، إنها فعلا مهنة شاقة ومتعبة." (المعلم معتصم)<sup>(1)</sup>

هذه شهادات حية أيضا تؤكد أن وظيفة التعليم من أصعب الوظائف، ولا يمكن لأحد أن يدعي وظيفة أصعب أو أكثر تعقيدا وأهمية منها، والسبب عائد دون شك إلى درجة تعقيد المشكلات السلوكية التي تحدث في المدرسة مع التلاميذ، والتي لا تقل أهمية عن المشكلات الدراسية التي كنا قد تناولناها في الفصل السابق، ذلك أن الصعوبة تكمن في أن محور المشكلة هو التلميذ، لأن هذا الأخير لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نهتمش مشاكله حتى وإن كان هو صاحبها فالمشكلة لها مسببها وعلى الدارسين والباحثين أن يكشفوها ويبحثوا عن جذورها وحلولها مادام الأمر يتعلق بركيزة العملية التربوية ولأن الهدف الأساسي بالنسبة لها هو تحقيق الصحة النفسية المدرسية لأجل الوصول بالتلميذ إلى غايات علمية منشودة. وعلى هذا الأساس سوف نتناول جانبا آخر من المشكلات التي يعاني من التلاميذ وهي المشكلات السلوكية في هذا الفصل.

1- رمزي فتحي هارون. مرجع سابق ص 15.

## 1) مفهوم المشكلات السلوكية:

يقصد بالمشكلات السلوكية شذوذ وابتعاد سلوك الفرد بشكل متكرر عن السلوك العام المتفق عليه وفقا لمعيار محدد بغض النظر عن نوع هذا المعيار<sup>(1)</sup>. ولقد ذكر هذا المفهوم كبداية لتوجيه الانتباه إلى أن العلماء وقد اختلفوا في تعريف المشكلات السلوكية وان كل عالم قد اتجه اتجاها محددًا واعتمد معيارا محددًا أيضا لتعريفه فمنهم من ركز على المعيار الذاتي ومنهم من اعتمد على المعيار الاجتماعي و منهم أيضا من اعتمد على المعيار الإحصائي... الخ و لكنهم في النهاية لا يبتعدون عن المفهوم السابق الذكر.

وتعرف أيضا على أنها تلك الاضطرابات التي تعود أساسا إلى الخبرات المؤلمة والى الصدمات الانفعالية واضطرابات العلاقات الاجتماعية و خاصة الخبرات المؤلمة الشديدة والمتكررة التي تعرض لها الفرد في طفولته أو انه يتعرض لها الآن أو يتوقع أن يتعرض لها في المستقبل كالفشل في أمر هام مثلا<sup>(2)</sup>.

ما يقصده هذا التعريف أن المشكلات السلوكية تعرف من خلال مسبباتها التي يبدو أنه ركز على التراكمات والرواسب الكامنة في أعماق النفس والتي يظهر تأثيرها من خلال إثارته بمثيرات تشابهها لتشكل مشكلة سلوكية.

والتعريف في مجملها تتفق على أن المشكلات السلوكية تتظاهر فيما بينها وتتفاعل لتبرز على أنواع مختلفة وبأسباب متنوعة وعلى أشكال عديدة صعبة في النهاية عملية تشخيصها وعلاجها لأن الأمر يمتد ليصل إلى مكونات شخصية كل فرد.

## 2) أنواع المشكلات السلوكية:

تتعدد المشكلات السلوكية لدى التلاميذ بشكل لا يدع مجالاً للشك في أقليتها، ويكتسب السلك تعدده هذا من خلال كونه متعلم عبر الخبرة ولأن اتجاهاتنا وانفعالاتنا وطرق التعبير عنها متعلمة أيضا وأن جزءا بسيطا جدا منها فطري، وسوف يحاول الباحث ذكر الشائع منها والأكثر انتشارا في هذا العنصر على النحو التالي:

1- جمال القاسم وآخرون. الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان 2000 ص 13.  
2- فيصل محمد خير الزراد. الأمراض العصبية والذهانية والاضطرابات السلوكية، دار القلم، بيروت- لبنان 1984.

## 1.2- مشكلة السلوك الانعزالي:

1.1.2- العزلة لغة: عزل: عزل الشيء يعزله عزلاً وعزله فاعترل وانعزل وتعرل: نحاه جانباً فتتحى. وقوله تعالى: {إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعَزُولُونَ}؛ معناه أنهم لما رُموا بالنجوم مُعِنُوا مِنَ السَّمْعِ. واعترل الشيء وتعرله، ويتعديان بعن: تتحى عنه. وقوله تعالى: {وإن لم تُؤْمِنُوا لِي فاعترلون}؛ أراد إن لم تؤمنوا بي فلا تكونوا علي ولا معي؛ وقول الأخص:

يَا بَيْتَ عَاتِكَةِ الَّذِي أُتْعِرَلُ، حَذَرَ الْعِدَى، وَبِهِ الْفَوَادُ مُوَكَّلٌ يَكُونُ عَلَى الْوَجْهِينِ.

وتعازل القوم: انعزل بعضهم عن بعض. والعزلة: الانعزال نفسه، يقال: العزلة عبادة. وكنت بمعزل عن كذا وكذا أي كنت بموضع عزلة منه. واعترلت القوم أي فارقتهم وتتحيت عنهم<sup>(1)</sup>.

## 2.1.2- العزلة اصطلاحاً: الانفصال عن الآخرين وبقاء الشخص منفرداً وحيداً معظم الوقت

متفادياً الاتصالات الاجتماعية وهاربا منها ولا يتمتع بأي نوع من النشاط معهم<sup>(1)</sup>. والسلوك الانعزالي: هو شكل من الاضطراب في العلاقات مع الرفاق فعندما لا يقض الفرد وقتاً في التفاعل مع الآخرين تكون النتيجة عدم حصوله علة تفاعل إيجابي بناء<sup>(3)</sup>. ولقد عرف خيل السلوك الانعزالي على أنه انفصال الفرد وانسحابه من المواقف الاجتماعية ومحاولته تحاشي الاختلاط مع بقية الأفراد وعدم مشاركتهم في نشاطاتهم وبرامجهم<sup>(4)</sup>.

وعرف سيمان Seeman السلوك الانعزالي على أنه شعور الفرد بالوحدة والفراغ النفسي، وافتقاد العلاقات الاجتماعية، وكذلك البعد عن الآخرين حتى وإن وجد بينهم<sup>(5)</sup>. تشير التعريفات السابقة إلى أن السلوك الانعزالي تتصل به عدة مفاهيم منها: الانسحاب، العزلة الاجتماعية...، وتجدر الإشارة إلى أن هناك فرق بسيط بين السلوك الانعزالي والسلوك الانسحابي حيث أن:

1- ابن منظور. مرجع سابق ص 440.

2- الزيود نادر فهمي. علم النفس المدرسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن 1989 ص 101.

3- شيفر وآخرون. مشكلات الأطفال، ترجمة نسيمه داود و نزيه حمدي، عمان الأردن 1989 ص 388.

4- محمد العمابرة. مرجع سابق ص 132.

5- SEEMAN, M. Alienation and anomie In J.P.R Robinson and L.S Rights man (EDS) Measures of personality and psychological attitudes, New York Academic Press.1990 P 291.

الأول: يمثل الأفراد الذين لم يسبق لهم أن قاموا بتفاعلات اجتماعية مع الأفراد الآخرين أو أن تفاعلاتهم كانت محدودة مما يؤدي إلى عدم نمو مهاراتهم الاجتماعية والخوف من التفاعلات الشخصية.

والثاني: يتمثل في أولئك الذين سبق لهم وأن قاموا بالتفاعل مع الآخرين في المجتمع ولكن تم تجاهلهم أو معاملتهم بطريقة سيئة، أو هكذا يرون أنفسهم مما أدى إلى انعزالهم<sup>(1)</sup> والفرد المنعزل أو المنسحب في العادة يكون مصدر خطر على نفسه وليس على الآخرين، فهو لا يثير الضوضاء ولا يحدث المشاكل، وهذا ما يجعل الآخرين لا ينتبهون له خاصة إذا كان تلميذاً في القسم وقد يعتبر في نظر معلمه تلميذاً مؤدباً هادئاً وقد يوصف بأنه خجول أو تلميذ حزين. ولكن الحقيقة أن مثل هؤلاء الأفراد يجب على الباحثين والدارسين التوجه إليهم بالبحث ومعرفة الأسباب الظاهرة والخفية من وراء هذا السلوك والبحث في كيفية وضع الحلول اللازمة لذلك ولعلنا سوف نتطرق على ذلك في العناصر التالية في هذا البحث.

### 3.1.2- مظاهر مشكلة السلوك الانعزالي:

يظهر السلوك الانعزالي بمظاهر متعددة تتمثل في:

- عدم الرغبة في بناء صداقات مع الآخرين.
- يقضي وقته متجولاً لوحده.
- يقضي وقته مقلبا لصفحات مجلة أو كتاب.
- يختار جلسته في الأطراف.
- يتجنب الاتصال إقامة وإقامة علاقات اجتماعية مستمرة بالآخرين.
- ضعف القدرة على التحدث مع الآخرين و ذلك بالتحدث بصوت منخفض تجنب التقاء العيون أو التزام الصمت في اغلب الأوقات.
- يتجنب مقابلة الناس الغرباء والأماكن المزدحمة بالناس.
- الإحجام عن الإجابة عن تساؤلات الآخرين.
- عدم المبالاة في الحديث أو فتح حوار مع الآخرين.

1- جمال القاسم. مرجع سابق ص 124.

● ضعف الميل إلى المشاركة في الأعمال الاجتماعية التطوعية.

● ضعف الثقة بالنفس.

● الافتقار إلى المهارات الاجتماعية صعوبة الاجتماع مع أناس جدد أو التمتع بخبرات جديدة.

● الاكتئاب الغير المستمر و الخوف الشديد والتشكك الزائد وردود الفعل المتطرفة

● لا يتخذ مركزا هاما.

● يشارك بجسمه ولا يشارك زملائه بفكره أو عقله.

● لا يطلب أن يكون قائدا أو موجهها لجلسة (1).

● لا يمتلك المنعزلون فرصا لتطوير طاقات تتطلب انفتاحا متبادلا لفترات زمنية طويلة(2).

#### 4.1.2- أسباب مشكلة السلوك الانعزالي :

تتعدد أسباب السلوك الانعزالي من حيث إن البعض يعود إلى ذات الفرد، والبعض الآخر يعود إلى الأسرة، وتتعدى إلى المجتمع. وكل سبب يَأثر في الآخر و يكون الثاني نتيجة للأول أو الأول نتيجة للثاني، فالأسباب متداخلة ومتفاعلة مع بعضها و سوف نحاول توضيح ذلك كما يلي:

- **الخوف من الآخرين:** يعتبر الخوف من الآخرين سبب قوي للنزوع إلى الوحدة، ويأخذ الخوف أشكالا متعددة إلا أنه يؤدي إلى الرغبة في الهرب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين، و التفاعل يصبح مساويا للألم النفسي، إذ أن الشخص الخائف من الآخرين يأتي أدائه في موقف معين دون المستوى الذي وضعه الآخرون أو وضعه هو لنفسه(3).

وقد يبدأ ظهور هذا النمط في وقت مبكر جدا لدى الأفراد الذين يعانون من استجابات سلبية قوية بوجود من يمثلون السلطة الوالدية فالأفراد المتوترون الغاضبون المتناقضون غير الحساسين و غير العطوفين يمكن أن يشكلوا لدى أفراد آخرين رغبة في الانسحاب من الاتصال الاجتماعي إذ يصبح الناس مقترنين بالألم، و تصبح العزلة والوحدة مقترنة بالألم والمتعة(4)

1- فيذر ستون. الطفل البطيء التعلم، ترجمة مصطفى فهمي وآخرون، دار النهضة المصرية، القاهرة 1963 ص230.

2- بهادر سعية. دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين، الكويت للتقدم العلمي 1984 ص 100.

3- أرون بيك. العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، ترجمة عادل مصطفى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 2000 ص 188.

4- محمد العميرة. مرجع سابق ص134.

- محاكاة الوالدين أن الفرد الذي يميل والده إلى السلوك الانعزالي، غالبا ما يتجه إلى السير بنفس المسار<sup>(1)</sup>، فكل سلوك جديد يقوم به الفرد يأخذ مرجعا له في الرابط الأولي مع الوالدين. فالوالدان يوجدان كمعطى تاريخي ماضي، ويمثلان أيضا معطى راهنا لأنهما يتدخلان ليس فقط في اصل المشكلات، ولكن أيضا في استمرارها.

و لان أول ما يراه الطفل من سلوك وهو في بداية نشأته هو سلوك الوالد فإذا جبل هذا الطفل على رؤية والده محبا للعزلة مفضلا عدم مشاركته المجتمع من حوله، فان ذلك ينتقل إليه بفعل التأثير الغير مباشر ليتعلم الطفل هذا السلوك على انه اصل لابد من التشبث به و يصبح من الصعب عليه بمكان تغيير سلوكه هذا.

-**عدم توفر الأمن و عدم الثقة بالنفس:** إن عدم شعور الفرد بالأمان وعدم شعوره بالثقة بالنفس يولد لديه الشعور باليأس والعجز وعدم الكفاءة الاجتماعية، ويميل إلى عدم الاختلاط بالآخرين<sup>(2)</sup>.

والشعور باليأس والعجز لا يتأتى إلا بفعل كثرة النقد خاصة من طرف الآباء أن تعرض الابن للنقد وانه غير قادر على تحمل المسؤولية وانه عاجز عن التصرف في شؤونه، وانه عاجز عن التصرف في شؤونه على مسامحة انه إنسان فاشل ولا يستطيع ولن يستطيع... كل هذه الكلمات هدامة لذات الفرد حتى وان كان الغرض منها هو التربية و الإصلاح لأنه قد يفسد الفرد من حيث يريد أن يصلح، وعليه أساليب التربية إذا كانت غير محاطة بالعناية والدراسة فإنها لا توفر للفرد الأمن سلوكا في الميدان.

-**التنشئة الخاطئة:** كثيرا من الآباء يعامل الابن بمعاملة يسودها الحماية الزائدة أو الإهمال و اللامبالاة أو يذهب إلى الخط دون دراية بالأهداف ولا النتائج وقد أشار "ليفين Liveé 1943" إلى أن الحماية الزائدة تأخذ أبعادا ثلاث<sup>(3)</sup>.

**الأول: التعلق المكثف بالابن:** ويتمثل ذلك في عناية الوالدين الزائدة حيث يبقونه معهم ويحرصون على ذلك ويتبعونه أينما كان وحيثما وجد خوفا منهم وضنا أن يختلط عليه أقران السوء أو أن يقع في وسط يجلب له مكروه أو أذى.

1- المرجع نفسه. ص 134.

2- المرجع نفسه. ص 135.

3- رشاد صالح دمنهوري. التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995 ص 53.

**الثاني: التدليل:** ويتمثل ذلك في حرص الوالدين على التجاوز عن عقابه إذا أخطأ وإتاحة الفرص كلها أمامه دون رقابة، وجعله يبدو أكثر جمالا ورونقا أمام أُناده، كما ويبدو التدليل واضحا أكثر إذا كان المدلل جنسا واحدا من بين أسرته ذكرا كان أو أنثى.

**الثالث: عدم إعطاء الابن الحرية في استقلالية السلوك:** ويتمثل في حرمانه من الاحتكاك بالآخرين وعدم تمكينه من تكوين صداقات وعلاقات معهم أو الاشتراك في الأنشطة التي يقومون بها في المدرسة أو خارجها خوفا عليه من مضارب غير لائقة تضره وتؤثر عليه سلبا.

إن مثل هذه المعاملات لن يأتي منها سوى السلوكيات السيئة، فالفرد المدلل لن يقوى على مجابهة مشاكل الحياة الموجودة في المجتمع الخارجي ولن يجد في الأخير سبيلا سوى أن يركن إلى المفارقة الاجتماعية لينزوي ونفسه وحيدا منعزل.

وقد يتخذ أسلوب المعاملة الوالدية نمطا آخر يتمثل في الرفض الوالدي للابن، حيث يكون في الانتقال من قيمته أمام أقرانه أو إخوانه أو توجيه له النقد مرارا عند قيام الابن بأي تصرف بغض النظر عن طبيعة التصرف إن كان خاطئا أو صحيحا، فيحس الابن أنه منبوذ ومرفوض في أسرته وقد وصف بالدوين Baldwin المنزل النابذ بأنه منعدم التكيف ويتصف بالصراع والمشاجرات والاستياء بين الأب وأبنائه والذي يفتقد كثيرا إلى العلاقات الاجتماعية الطبيعية سواء بين أفراد العائلة أو بين العائلة والعالم الخارجي<sup>(1)</sup>.

وقد يظهر تأثير الرفض الوالدي أكثر حينما يكون الابن في سن المراهقة حيث يسعى في هذه المرحلة لإثارة الانتباه والاهتمام وتظهر لديه الرغبة في تأكيد ذاته أمام والديه ولأنه لن يحصل على ما يريد من والديه ولأنه تأكد من أنه غير مرغوب فيه من طرف أسرته فإنه يفقد الثقة بنفسه ويتجه صوب الانعزال عن أسرته هروبا من مواقف النبذ التي لم يستطع تحملها وطبعاً لن يندمج في المجتمع الخارجي لأنه يصعب عليه ذلك فهو لم يحمل الأسس والمنطلقات التي تؤهله لذلك.

### **نقص المهارات الاجتماعية:**

يتعلم الطفل وهو صغير الكيفية التي يقيم بها علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، ويكتسب المهارات اللازمة لذلك خلال بداية احتكاكه مع أول وسط له وهو الأسرة، ثم بعد ذلك

1- المرجع نفسه. ص 58 .

تنتقل خبرته إلى الآخرين ليواصل عملية الاندماج مع المجتمع فتزداد لديه المهارات اللازمة لذلك خاصة عند بلوغه مرحلة المراهقة أين تنمو داخله الرغبة في تكوين أكبر عدد من الأصدقاء ويزداد لديهم الطموح أكثر كلما تقدم بهم العمر، ولكن في المقابل قد لا يجد بعضا من هؤلاء الأفراد المهارات اللازمة لمحاولة الاندماج الاجتماعي نظرا لعدم اكتسابهم إياها في مراحل نموهم في الطفولة، ومثل هؤلاء الأفراد لن يجدوا بدا في الانعزال عن المجتمع طالما أنهم غير قادرين على التكيف الصحيح مع المجتمع ولاعتقادهم الراسخ بأنهم سيفشلون في أي محاولة للتواصل الاجتماعي<sup>(1)</sup>.

ورغم تعدد أسباب السلوك الانعزالي فإنه يجب أن نؤكد على وجود طرق وقائية تمنع حدوث هذا السلوك وسوف نرى ذلك فيما يلي.

### 5.1.2- طرق الوقاية من مشكلة السلوك الانعزالي:

يسهل التعامل مع الأفراد بشكل إيجابي إذا كانوا في وسط مهيا فالمدرسة مثلا مكان تظهر فيه بوادر السلوك الانعزالي بسرعة ويستطيع المعلم حينها أن يكتشف المشكلة ويضع لها حدا قبل أن تستفحل ولكن لن يكون ذلك إلا إذا كان هذا المعلم يقضا في القسم شديد الملاحظة ويتمتع بحالة من التأهب العقلي، فالتعرف على التلاميذ المنعزلين لا يكون من خلال موقف أو مظهر واحد في مرة واحدة، وإنما يستدعي هذا الأمر المراقبة الحثيثة، حتى تتكون صورة واضحة للمعلم عن هذا السلوك وحتى يستطيع المعلم أن يقوم بدوره الوقائي ضد السلوك الانعزالي فلا بد ينسق عمله مع أسرة التلميذ على هذا النحو:

- أن يعمل والأسرة على توفر خبرات اجتماعية إيجابية للتلميذ مع بقية زملائه، معنى ذلك أن يشرف المعلم والأسرة على توضيح المشكلات التي يتعرض لها التلميذ خلال تواجده مع أقرانه وزيادة تبصيره بمشكلاته.
- أن يعمل على توسيع نطاق العلاقات مع مختلف الأخصائيين وخاصة المرشدين النفسيين بأن ينظم زيارات يناقش خلالها التلميذ عدم رغبته في الاندماج الاجتماعي على ضوء المعطيات التي وضعها المعلم.

1- محمد محمد بيومي خليل. مرجع سابق ص 376.

● على المعلم أن يناقش تلامذته في موضوع الانتماء وأن النقاط الايجابية في الاندماج الاجتماعي ويوضح لهم حقيقة ونتائج تمزق مشاعر الانتماء للجماعة الكبيرة وأن السلوك الانعزالي ضرب من الإدراك الخاطيء

يبقى أن نؤكد على أن السلوك الانعزالي ليس دائما سلوكا يمثل مشكلة سلوكية فقد يكون الغرض منه الابتعاد عن مواطن الشذوذ مثل التدخين المخدرات... لكن إذا كان الانعزال دون هدف أو غاية سامية فإنه يمثل مشكلة تستدع دي التدخل العلاج فكيف يمكن علاج السلوك الانعزالي إذا وقع؟

## 6.1.2- علاج مشكلة السلوك الانعزالي :

يشيع علاج المشكلات السلوكية عموما لدى طرق العلاج النفسي السلوكي وخاصة لدى الإرشاد السلوكي، حيث تعتبر عملية الإرشاد السلوكي عملية إعادة التعلم، وتعتبر هذه الطريقة من العلاج تطبيقا عمليا لقواعد ومبادئ وقوانين التعلم والنظرية السلوكية وعلم النفس التجريبي بصفة عامة في ميدان الإرشاد النفسي، وبصفة خاصة في محولة حل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن وذلك بضبط وتعديل السلوك الخاطيء، وتتلخص خصائص الإطار النظري للإرشاد السلوكي فيما يلي:

- معظم سلوك الإنسان متعلم ومكتسب سواء في ذلك السلوك السوي أو السلوك اللاسوي.
- السلوك المضطرب المتعلم لا يختلف من حيث المبادئ عن السلوك العادي المتعلم إلا أن السلوك المضطرب غير متوافق.
- السلوك المطرب يتعلمه ا لفرد نتيجة للتعرض للخبرات التي تؤدي إليه وحدث ارتباط شرطي بين تلك الخبرات وبين السلوك المضطرب
- جملة الأعراض النفسية تعتبر تجمعا لعادات سلوكية خاطئة متعلمة السلوك المتعلم يمكن تعديله<sup>(1)</sup>.

وعلى هذا الأساس قام الإرشاد السلوكي بوضع طريقة العلاج على أساس تغيير وتعديل وضبط السلوك مباشرة بما في ذلك تعلم مظاهر السلوك المضطرب المطلوب التخلص منه. وتتضمن طريقة العلاج بالنسبة للسلوك الانعزالي الإجراءات التالية:

---

1- حامد عبد السلام زهران. التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة 1980 ص337

● تحديد السلوك الانعزالي تحديدا مضبوطا بحيث يكون ظاهرا ويمكن ملاحظته موضوعيا، ويتم ذلك من خلال المقابلة الإرشادية أو عن طريق الاستبيان أو الاختبارات النفسية.

● تحديد الظروف والخبرات والمواقف التي يحدث فيها السلوك الانعزالي ويتم ذلك عن طريق الفحص والبحث في كل والظروف والخبرات والمواقف التي يحدث فيها السلوك والظروف التي تسبق حدوثه والنتائج التي تتلوه.

● تحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك الانعزالي وهذا التحديد يتركز على البحث عن الظروف السابقة والراهنة واللاحقة التي تحدد وتوجه السلوك الانعزالي وتؤدي إلى استمراره، مثل وجود ارتباط شرطي بسيط، أو تعميم، أو وجود نتائج مثبتة يؤدي إليها استمرار السلوك الانعزالي.

● اختيار الظروف التي يمكن تعديلها أو تغييرها أو ضبطها، ويتم ذلك طبعا بمعرفة كل من المرشد والمسترشد.

● إعداد جدول التعديل أو التعديل أو الضبط، ويكون في شكل تخطيط لخبرات متدرجة يتم فيها إعادة التعلم والتدريب (في شكل وحدات أو محاولات)، يتم خلالها تعريض السلوك الانعزالي بنظام وتدرج للظروف المعدلة، بحيث يتم إنجاز البسيط والقريب قبل المعقد والبعيد، وهنا يلزم ترتيب الإمكانيات في شكل سهل وممكن ومستحيل.

● تنفيذ خطة التعديل أو التغيير أو الضبط عمليا حسب الجدول المعد، ويستحث المرشد المسترشد على أن يحاول وأن يتعلم وأن يجرب بقدر طاقته، ويصاحب ذلك تعديل الظروف السابقة للسلوك الانعزالي وتعديل الظروف البيئية المصاحبة لحدوثه وسوف يكون ذلك أمرا مهما ومجديا حينما يكون هذا العمل بالتنسيق مع أسرة صاحب مشكلة السلوك الانعزالي.

هذه بعض النقاط التي ركز عليها الباحث والتي يراها أنجح لعلاج مشكلة السلوك الانعزالي. وهناك طرقا أخرى لعلاج هذا السلوك مثل العلاج عن طريق التحليل النفسي وغيره لكن التركيز على السلوك كمشكلة يتم في ما ذكرناه آنفا.

## 2.2- مشكلة السلوك العدوانى:

العدوان مفهوم عرف منذ عرف الإنسان سواء في علاقاته بالطبيعة أو في علاقاته بأخيه الإنسان، وهو معروف لدى الإنسان في صغره و معروف لديه وهو راشد، والعدوان موجود في سلوك الإنسان السوي و الإنسان الغير سوي، وان اختلفت الوسائل و الدوافع والنتائج و سواء كان هذا التعبير عن هذا السلوك العدوانى بالعنف أو الإرهاب أو التطرف فإنها تشير جميعا إلى مضمون واحد وهو العدوان<sup>(1)</sup>.

و يمثل العدوان مشكلة من اخطر المشاكل السلوكية الاجتماعية المستفحلة في هذا العصر، ففي تقرير لوزيرة الصحة الأمريكية جوسلين الدرز كشفت فيه عن حقائق مروعة تؤكد أن العدوان في بلادها بلغ مستويات قياسية حيث بلغت 50الف شخص يذهبون ضحايا لأعمال العدوان و العنف و الجريمة سنويا، وأضافت أن هذا الرقم المخيف يزيد على ضحايا مرض الإيدز القاتل الذين لا يتجاوزون 30الف شخص سنويا<sup>(2)</sup>. وفي عبارة ماثرة أعربت المسئولة الأمريكية عن أسفها لهذه الحقائق المخيفة و قالت: " أن العثور على سلاح ناري أصبح أسهل بكثير بالنسبة للشباب وحتى الصغار من العثور على صديق مخلص أو معلم جيد"<sup>(3)</sup>.

ونظرا لخطورة هذا السلوك فقد تناوله عدة باحثين بالشيء من الدراسة ولكن رغم ذلك يبقى الغموض في مفهوم هذا السلوك كما ويبقى يكتنفه التداخل في مفاهيمه ولعلنا سوف نوضحه في هذا البحث ونزيل عنه البس والاختلاط تحت كل عنصر من عناصره.

### 2.2.1- مفهوم مشكلة السلوك العدوانى:

لكي يسهل علينا تعريف السلوك العدوانى يجب علينا أولا أن نعرف معنى مصطلح العدوان.

- فالعدوان هو شعور داخلي بالغضب والاستياء، ويعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد بقصد إيذاء لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو للممتلكات<sup>(4)</sup>.

1- المغربي سعد. سيكولوجية العدوان والعنف، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1987 ص 25.

2- عصام عبد اللطيف العقاد. مرجع سابق ص96.

3- داود عبد السلام. لماذا يقتل العقلاء أنفسهم، دار المعارف، القاهرة 1993 ص 80.

4- راجح أحمد عزت. أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة 1973 ص 69.

ويقصد بهذا التعريف أن العدوان له صلة وثيقة بالغضب هذه الحالة التي تعتبر الباعث الخفي من وراء العدوان حيث هو بمثابة الوقود الذي يجعل العدوان يظهر في أشكاله المختلفة، وشعور الفرد بالغضب يعني انه سيصل إلى حالة من فقدان التوازن الانفعالي الداخلي نتيجة عوامل خارجية تقف حائلا بينه وبين إشباع رغباته أو حاجاته.

- العدوان هو الاستجابة التي تعقب الإحباط ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر وحتى بالفرد نفسه، ويتدرج العدوان من الاعتداء البدني على الآخرين إلى التهجم اللفظي و التأييب والاستخفاف بالآخرين والسخرية منهم وقد يكون العدوان متخيلا وقد يأخذ شكل إحساس بالغضب<sup>(1)</sup>.

لا يختلف هذا التعريف على سابقه غير انه يجعل العدوان امتداد للشعور بالإحباط الذي يشعر به الفرد هذا الأخير الذي يحيط رغبة من الرغبات أو دافع من الدوافع وقد تقصى "دولارد وآخرون Dollard et al 1939" هذه الملاحظة العامة وتوسعوا فيها وجعلوا منها نظرية عريضة هي (نظرية الإحباط -العدوان- frustration-aggression" بقصد تفسير السلوك العدواني والعدائي على تفاوت درجاته<sup>(2)</sup>.

-إن العدوان هو انتهاك للمعايير الاجتماعية ويدل على كراهية الغير، والشخص العدواني يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعيا<sup>(3)</sup>.

هذا التعريف ينظر إلى العدوان من زاوية المعايير الاجتماعية و الأعراف والتقاليد فكل مجتمع له معايير و عليه ما يمكن أن نسميه في بلد معين انه عدوان قد لا يكون كذلك بالنسبة إلى بلد آخر، فالمحاكاة التي يقاس عليها السلوك العدواني برأي هذا التعريف أصلها المجتمع الذي يوجد فيه الفرد دون أن يتعدى مجتمعا آخر.

و خلاصة القول أن السلوك العدواني هو سلوك عمدي بقصد إيذاء الغير أو الإضرار بهم، ويأخذ صورا وأشكالا متعددة منها السلوك العدواني البدني واللفظي والرمزي... الخ ويجب النظر إلى خمس محكات أساسية يحدد من خلالها السلوك العدواني وهي: نمط السلوك. شدة السلوك. درجة الألم أو التلف الحاصل. خصائص المعتدي. نوايا المعتدي.

---

1- MILAR, A. Elgr and other: frustration, New York, Macmillan. 1965 P 390.

2- أرون بيك. مرجع سابق ص78.

3- BULLOCK, D and MERRILL, L. The impact of personal preference on consistency throughtim the case of childhood aggression, child development 1980 P 810

## 2.2.2- المفاهيم المرتبطة بالعدوان:

- العداء: hostility: يقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب و العداوة والكرهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما، والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه، فالعداوة استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص و الأحداث<sup>(1)</sup>.

- العدوانية: aggressiveness: ميل للقيام بالعدوان أو ما يوجد في الأفعال العدوانية أو ميل مضاد لإظهار العداوة وميل لغرض مصالح الفرد و أفكاره الخاصة رغم المعارضة وهي أيضا ميل إلى السيطرة في الجماعة خصوصا إذا وصل الأمر حد التطرف<sup>(2)</sup>.

- العنف: violence استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير. ويبدو العنف في استخدام القوى المستمدة من العادات والآلات، وهو بهذا المعنى يشير إلى الصيغة المتطرفة للعدوان، فالعنف هو المحاولة للإيذاء البدني<sup>(3)</sup>.

## 3.2.2- أنواع مشكلة السلوك العدواني:

يتضمن السلوك العدواني عدة أنواع نذكر منها:

- العدوان العدائي: يعتبر هذا النوع أنقى صور العدوان الذي يمثل فيه إرتفاع الأذى بالهدف الغرض الأساسي له، وينتج عن ذلك شعور المعتدي بكرهية الهدف ومقتته<sup>(4)</sup>.

- العدوان الوسيلى: وينطوي على مقاصد (نوايا) الأذى إلا أن هدفه الأساسي يتمثل في حماية الذات أو بعض الأهداف الأخرى، مثال ذلك الملاكم المحترف الذي يسعى إلى إيذاء خصمه بهدف تحقيق الانتصار والشهرة<sup>(5)</sup>.

- العدوان الايجابي: هو الجزء العدواني من الطبيعة الإنسانية ليس فقط للحماية من الهجوم الخارجي ولكنه أيضا لكل الإنجازات العقلية وللحصول على الاستقلال وهو أساس الفخر والاعتزاز الذي يجعل الفرد مرفوع الرأس وسط مجتمعه<sup>(6)</sup>.

1- عويس سيد. محاولة في تفسير الشعور بالعداوة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، الإسكندرية 1986 ص 14.

2- الخولي وليم. الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي، دار المعارف، القاهرة 1976 ص 25.

3- حجازي عزة عبد الغني، العنف الجماعي، المجلد الخامس، الانجلو المصرية، القاهرة 1986 ص 293.

4- عصام عبد اللطيف العقاد. مرجع سابق ص 99.

5- عبد الله معتز السيد. الاتجاهات العصبية، عالم المعرفة، الكويت 1989 ص 87.

6- عبد الرحمن العيسوي. الإرشاد النفسي، دار الفكر العربي، الإسكندرية 1990 ص 361.

- العدوان السلبي: إذا تحول عن وعي أو غير وعي على سلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة للإنسان وبالنسبة لبيئته على السواء<sup>(1)</sup>.

هذه أنواع السلوك العدوانى يبقى أن ننبه إلى أنه مهما اختلفت النوايا والمقاصد فإن العدوان هو أذى يلحق بالآخر وتبقى مشاعر العدائية في الطرف الآخر ولن تنتهي إلى بموت أحدهم أو بموت الاثنين معا وقد تنتقل العدوى على ورثتهم ليستأنف العداة.

#### 4.2.2- النظريات المفسرة لمشكلة السلوك العدوانى:

لقد وردت عدة نظريات في تفسير السلوك العدوانى وأدلت كل واحدة منها بوجهة نظرها حسب منطلقاته وسوف نذكر في مايلي أبرزها وأهم ما جاء فيها حول السلوك العدوانى

##### • النظرية البيولوجية:

ذهب أصحاب هذا التوجه إلى أن السلوك العدوانى جزء أساسى في طبيعة الإنسان، وأنه التعبير الطبيعى لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأن أي محاولات لكبت عدوان الإنسان ستنتهى بالفشل<sup>(2)</sup>.

وترجع هذه النظرية سبب السلوك العدوانى بيولوجيا في تكوين الشخص أساسا، ويرون أن هناك اختلافا في بناء العدوانيين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس، وهذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون للشراسة والعدوان والعنف، واعتمدت في ذلك على بعض الدراسات التي تمت على مرتكبي السلوك العدوانى من حيث التركيب التشريحي وعدد الكروموزومات "الصبغيات" [47-XY]، [47-XXY] ومن هذه النظريات ما اتجه إلى دراسة الهرمونات، ووجد ارتباطا بين زيادة هرمون الذكورة-Testosterone وبين العدوان خاصة في حالة الاغتصاب الجنسى، كما لوحظ أن خصاء الحيوانات يقلل من عدوانيتها، ومنها ما اتجه إلى على دراسة الناقلات العصبية حيث أن الناقلات الكاتيكولامينية-Catecholaminer يشتركان معا في إحداث العدوان، بينما السيروتوتين والجايا أمينوبيوتريك G A E A تثبط العدوان. ولوحظ حديثا أن نقص السيروتوتين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة Irritability وزيادة العدوان لدى الحيوانات<sup>(3)</sup>.

1- المغربى سعد. مرجع سابق ص 25.

2- أحمد عكاشة. علم النفس الفيزيولوجى، دار المعارف، القاهرة 1982 ص 192.

3- محمود عبد الرحمن حمودة. دراسة تحليلية عن العدوان، مجلة علم النفس، ع 27 الهيئة العامة للكتاب القاهرة 1993 ص 324.

كما أن هناك دليلاً مستمداً من عدة مصادر على وجود خلل في وظيفة المخ يتعلق بإصابة بؤرة معينة منه يلعب دوراً له مغزاه في السلوك العدواني الذي يرتكبه مرضى تمت دراسة حالتهم دراسة شاملة. وقد وجد أن الأفراد الذين يبين الرسم الكهربائي لمخهم أوجه شذوذ في المنطقة الصدغية تكون فيها نسبة أكبر من أوجه الشذوذ السلوكية مثل الافتقار على التحكم في النزوات العدوانية.

#### ● النظرية التحليلية:

زعيم هذه النظرية هو سيغموند فرويد ويرى أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات، وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد ويمكن تقسيم محاولات فرويد لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيئاً جديداً دون رفض التأكيدات الأولى

- المرحلة الأولى (1905):

رأى فرويد العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيقها هدفها التوحد مع الشيء الجنسي أي أن معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها، ويبدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية التغزل وخطب الود. والسادية كانت المكوّن العدواني للغريزة الجنسية التي أصبحت مستقلة ومبالغ فيها، وهكذا فالصياغة الأولى لمفاهيم العدوان عند فرويد كانت قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء [الهدف] ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية.

- المرحلة الثانية (1915):

تقدم في هذه المرحلة تفكير فرويد عن الغرائز حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز [الأنا وحفظ الذات، الغرائز الجنسية]، والمشاعر التي استثارتها عصاب التحول أقنعت فرويد بأنه عند جذور كل هذه الوجدانات نجد أن هناك صراعاً بين مزاعم الجنسية ومزاعم الأنا ومطالب الجنسية، والحياء وتجنب السخط هي الأهداف الوحيدة للأنا، والأنا تكره وتمقت وتتابع بهدف تدمير كل الأشياء التي تمثل المصدر للمشاعر الساخطة عليها دون أن تأخذ في الحبان إذا كانت تعني إحباطاً للإشباع الجنسي أو إشباع احتياجات حفظ

الذات، كما وقد لاحظ فرويد أن الشخصية ذو الأنا النرجسية يخصصون معظم جهودهم للحفاظ على الذات والأنا لديهم قدر كبير من العدوان رهن إشارتها.  
- المرحلة الثالثة(1920):

بدأت هذه المرحلة مع ظهور كتاب [ما وراء مبدأ اللذة] حيث أعاد فرويد تصنيف الغرائز. فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز [الحياة والموت]

فغرائز الحياة دوافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب وهي غريزة تحارب دائما من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يُردّ ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات<sup>(1)</sup>.

#### ● النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان سلوك يمكن اكتشافه، كما يمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت دراساتهم على حقيقة أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة

[المثيرات] التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني [الاستجابة العنيفة] قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط. وانطلق السلوكيون من عدة تجارب تثبت أن السلوك غير السوي هو متعلم كالفوبيا phobia بأنواعها واستنتجوا أن كل سلوك متعلم (غير سوي) يمكن إعادة هدمه ثم ناء نموذج تعلم جديد (سوي) و على هذا الأساس اعتبروا أن العدوان هو سلوك متعلم ولأنه كذلك تمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه من الظهور هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني و إعادة بناء نموذج من التعلم الجديد<sup>(2)</sup>.

#### ● نظرية الإحباط-العدوان:

يتقدم هذه النظرية كل من: ميلر Miller، روبرت سيزر Sears، ماوور، ليونارد دوب، جون دولا رد ويركز هؤلاء العلماء على النواحي الاجتماعية للسلوك الإنساني وقد

1- RIZZUTO, A. M. SACHIN, J. I. A revised theory of aggression, the psycho-analytic, Review 1993 P 33.

2- عبد العال السيد. نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني، مكتبة سعيد رأفت القاهرة 1992 ص 136.

عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض وجود ارتباط بين الإحباط و العدوان حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير و العدوان كاستجابة، كما يتمثل جوهر النظرية كالاتي:  
. كل الاحباطات تزيد من احتمالات رد فعل عدواني.

. كل العدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق.

فالعدوان من اشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي، ويشمل العدوان البدني اللفظي، حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط، فعندما يحبط الفرد يرد عدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه أو كرد فعل انفعالي للضييق والتوتر المصاحب للإحباط<sup>(1)</sup>.

وتوصل رواد هذه النظرية إلى بعض الاستنتاجات من دراساتهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان و التي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة، لعدة العلاقة:

أولاً: تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد.

ثانياً: تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على انه مصدر لإحباطه

ويقل يل الفرد للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على انه مصدر إحباطه.

ثالثاً: يعتبر كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ويؤدي ذلك إلى

ازدياد ميل الفرد للسلوك العدواني ضد مصدر الإحباط الأساسي. وكذلك ضد عوامل الكف

التي تحول دونه و السلوك العدواني

رابعاً: على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العدوان الموجه

ضدها لا يظهر إذا تغلب على ما يكف توجيهه ضد الذات، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت

أساليب السلوك العدوانية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف

قوية<sup>(2)</sup>.

#### • نظرية التعلم الاجتماعي:

من رواد هذه النظرية ألبرت بان دورا-Bandora.A حيث اهتم بدراسة الإنسان في تفاعله

مع الآخرين ، وأعطى اهتماما كبيرا بالنظرية الاجتماعية و توصل إلى النقاط التالية :

---

1- MISCHEL, W. Introduction to personality, (3 Th Ed), New York Holt Rinehartet  
Winston 1981 P 394.

2- عبد الغفار عبد السلام. مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة 1990 ص 112.

- معظم سلوك الإنسان العدوانى متعلم من خلال الملاحظة و التقليد، انطلاقا من تقليد الأسرة إلى تقليد المجتمع.
- السلوك العدوانى مكتسب من الخبرات السابقة.
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.
- العقاب قد يؤدي إلى زيادة السلوك العدوانى(1).

### ● النظرية المعرفية:

تعتبر هذه النظرية من أحدث النظريات لدراسة العدوان الاندفاعي الذي يعكس نظم الأفكار والمعتقدات، وفي هذا الصدد يشير "مجنوب 1992" بأن الأفكار العدوانية تسيء أولا إلى التوازن النفسي لصاحبها، ومن ثم إلى الآخر عندما تتحول هذه الأفكار نحو الممارسة(2).

ولقد حاول علماء النفس المعرفيون التركيز في معظم دراساتهم وأبحاثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنسانى وقائع أحداث معينة [في المجال الإدراكي]، أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى [إدراك] داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدوانى. ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدوانى عن طريق التعديل الإدراكي [أي تعديل إدراكات الفرد] بتزويده بمختلف الحقائق و المعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام.مما يجعله متبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة(3).

ويختلف إدراكنا للموقف فنراه مهددا لأمننا و طمأنينتنا و أفكارنا عن أنفسنا، وهنا يحدث الخوف والغضب. والشخص في موقف الخوف عادة ما يستجيب بالانسحاب تجنباً للتهديد أو

1- قطب خليل. سيكولوجية العدوان، مكتبة الشباب، القاهرة 1996 ص 120.  
 2- مجنوب فاروق. دينامية المجال العدوانى عند الإنسان، بيروت 1992 ص 264.  
 3- عبد العال السيد. مرجع سابق ص 381.

الأذى، وفي حالة الغضب يركز الفرد على الأخطاء التي يرتكبها الآخر، ويميل من ثم إلى الهجوم و الاندفاع نحو تدمير مصادر التهديد.

### • نظرية العدوان الانفعالي

وتعتبر هذه النظرية جزء من النظرية السابقة حيث يؤكد روادها على وجود نوع من العدوان هدفه الأساسي هو الإيذاء وهذا النوع يسمى في معظم الأحيان العدوان العدائي hostile aggression أو العدوان الغاضب angry aggression وفكرة العدوان الانفعالي تخبرنا بان العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتعا في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى ،فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية ، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا مرضيا .

ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعاليا فإذا أصابهم ضجر وكانوا سعداء مثلا فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني.

وقد ركزت هذه النظرية على أن العدوان الانفعالي يكون من اجل المتعة، والأفراد عندما يثارون انفعاليا لا يفكرون في سبب إثارتهم، وطبعا لهذا النموذج في تفسير الانفعالي فان معظم السلوكيات العدوانية دون تفكير<sup>(1)</sup>.

هذه بعض النظريات التي قامت بتفسير السلوك العدواني كل حسب وجهة نظرها ومنطلقاتها، غير أنه لا ينبغي أن نجزم بأنها أحاطت بأسبابه وخلفياته فكل منها قد فسرت السلوك العدواني من جانب وأهملت جانبا آخر، أما إذا جمعناها وجدناها متكاملة وليست متعارضة في شيء، لأن السلوك العدواني كأى سلوك هو محصلة مجموعة من العوامل المتفاعلة بعضها ذاتي وبعضها يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي نعيشها بما فيها من إحباطات وصراعات و ثواب وعقاب وإهانات وإثارات وغيرها ولعل تضافر جهود النظريات المفسرة للسلوك العدواني تجعل من أسباب السلوك العدواني تتضح بشكل محدد وسوف نذكرها في نقاط مختصرة على هذا النحو:

---

1- BERKOWITZ, L. Aggression its cous, consequences and control, New York, Mcgrw-Hill 1993 P 28.

• الأسباب البيولوجية العضوية واضطرابات الكروموزومات والهرمونات والأعصاب.

• الغريزة: غريزة العدوان.

• الإحباط: ويتمثل في عدم تحقيق الأهداف.

• التعلم: ويشمل حتى مشاهدة نماذج العدوان الحية أو الرمزية كما هو الحال في مشاهدة أفلام العدوان والعنف.

• عامل الجنس فالذكورة أكثر عدوانية من البنات

• التنشئة الاجتماعية الخاطئة.

• الاعتقادات والإدراكات التي تقود إلى السلوك العدواني.

• الأسباب النفسية المتمثلة في تأثير المراهقة.

## 5.2.2- أشكال ومظاهر مشكلة السلوك العدواني:

يظهر السلوك العدواني بمظاهر وأشكال عديدة ومتنوعة، ويعود ذلك إلى الوقف والظرف والجنس والدافع لهذا السلوك وتتمثل في:

- **العدوان اللفظي:** هذا الشكل من العدوان لا يشارك فيه الجسد إلا من خلال أفعال أو حدوث مشاعر الغضب التي تشكل موقف عدوانيا وقاسيا وتكون عادة على شكل شتم، وقذف وتهديد<sup>(1)</sup>. أي أنه يحدث من خلال مظاهر لغوية لفظية تبدو في الخصوصيات حيث يبسط الفرد على الناس والأشياء والمواقف أوالنأ متباينة من الوعيد والتهديد والشتم والصراخ.

- **العدوان الجسدي:** يشارك فيه الجسد، ويكون في شكل مظاهر جسدية كالضرب والاعتداد والهجوم فالفرد يقوم بالعدوان الجسدي سواءً كان ضرباً أو إعتداءً قصد الدفاع عن نفسه، ومثال على ذلك الذي يتلقى إهانة من أحد أو خصام حاد معه يكون رد فعله بالضرب نتيجة شعوره بالحط من شخصيته أو أي شعور يجعله يفقد التحكم في انفعاله.

- **العدوان التعبيري:** قد يكظم الفرد الغيظ في نفسه ويؤثر الكتمان ولكن رغم ذلك تظهر عليه علامات الغضب والعدوان وتبدو حدة الثورة الدفينة في عبوس الوجه وتهجمه وتعبيرات العدوان هنا تظهر من خلال احمرار الوجه، ارتعاش الأطراف وحتى البكاء وهي كلها إيماءات وإشارات عدوانية دفينية ويكثر هذا المظهر من العدوان عند الإناث أكثر

1- أنظر حامد عبد السلام زهران. مرجع سابق ص 384.

منها لدى الذكور بحكم عجزهن عن مواجهة مختلف دوافع العدوان بالأشكال أخرى.

- **العدوان الرمزي:** يتمثل في عملية الاحتقار والتجاهل إلى حد العزل الذي يمارسه الفرد العدوانى تجاه الآخرين، أو ما يسمى أيضا بـعدوان اللوم، في هذا الشكل يخفف الفرد من المظاهر الداخلية حينما يعلنها على الناس في استيعاب غضبه مثل الإهانة والاحتقار<sup>(1)</sup> وكان هذا الشكل من العدوان هو ميكانيزم دفاعي هدفه التخفيف من حدة اندفاعه نحو الضرب أو التخريب أو غيره.

- **العدوان النفسي:** وهو أخطر أشكال العدوان على الإطلاق يذهب إلى حد الرعب والتهديد وإشهاره في وجه الآخرين، إذ يُنزل في نفوسهم الخضوع الحتمي لإرادته<sup>(2)</sup>.

إن كل هذه الأشكال والمظاهر ماهي إلا محصلة لآزم وإحباطات وصراعات ينفس بها الفرد عن عدم الرضا، ورغبته الملحة في تلبية وإشباع حاجته وسط مجتمعه، على هذا الأساس فإنه لم يترك هذا السلوك سدى دون النظر في كيفية التعامل معه بل وضعت كثير من التوجهات والاقتراحات لضبط السلوك العدوانى معتمدة على أحدث الطرق والوسائل.

### 6.2.2- التوجهات والاقتراحات العلاجية لتعديل وضبط السلوك العدوانى:

تغير الاعتقاد لدى الدارسين والمعالجين وخاصة منهم السلوكيين في عملية العلاج، من إيمانهم بدور البيئة التي تشكل حياة الفرد أساساً [البيئة الخارجية] إلى الاعتقاد بأن الفرد لا يكون نتاجاً سلبياً، ولكنه مشارك إيجابي في تطوره ونموه. وفي إطار هذا التوجه لتعديل وضبط السلوك العدوانى فقد أشار [رايس-Reis] بأن العملية العلاجية للشخص العدوانى تتمثل في مشاركة الشخص العدوانى في العلاج بصورة فعّالة والعمل على قطع الأنماط المتكررة من الأفكار المتداخلة والسلوكيات المدمرة للذات وللآخرين التي تتدفق منه.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أساليب المدرسة السلوكية القائمة على المنحى المعرفى لضبط وتعديل السلوك العدوانى ممثلة في أسلوب سلب الحساسية الذي يقوم على النقاط التالية<sup>(3)</sup>:

● الاستعداد المعرفى حيث يتلقى الفرد في البداية معلومات عن الغضب والعدوان وأسبابها ونتائجها غير المقبولة.

1- فؤاد السيد. مرجع سابق ص 237.

2- حامد زهران مرجع سابق ص 385.

3- عصام العقاد مرجع سابق ص 128.

● تعليم واكتساب مهارات معرفية وسلوكية جديدة خلال التدريب على ممارسة مناهج ضبط العدوان، حيث أفادت هذه النظرية بنجاح في معالجة المراهقين ذوي السلوكيات العدوانية اللفظية والبدنية.

ويعلق نونافكو-1975 Novaco على ذلك قائلاً بأن طرق التعلم الذاتي تهدف إلى الحصول على المتغيرات في السلوك المشكل بتعديل ما يقوله العملاء لأنفسهم. أي بدلاً من الانتباه بساطة إلى الاحتمالات والعوارض البيئية فإن صيغة التعلم الذاتي توسع بؤرة المعالجة لتشمل التقارير الذاتية للعميل التي تسبق وتصاحب وتلي الأحداث البيئية، وهذا ما يطلق عليه حديثاً في التطبيق الإكلينيكي لتأثير عملية اللغة على الحالة الانفعالية للفرد والسلوك الظاهر [العلاج الانفعالي] (1).

ويمكن أن نلخص هذا الاتجاه على أنه يتضمن عملي إخراج الجمل الداخلية للعميل إلى مستوى الوضوح وأن يبين له بقوة أنها مستمدة من نظام اعتقاد غير عقلائي، ومهمة الفرد الذي يسلك سلوكاً عدوانياً تتمثل في أن لا يتمسك بمعتقدات لا عقلانية ويتم ذلك بمراجعة تقاريره الذاتية، وأن يرى مصدرها المتمثلة في اللامنطقية واللاعقلانية وأن يستخدم مجموعة جديدة من المعتقدات المنطقية التي يقدمها له المرشد أو المعالج.

كما وتوجد اقتراحات علاجية أخرى لمشكلة السلوك العدواني وتتمثل في:

○ التفرغ العضلي: ويكون بإفساح المجال لممارسة أشكال متنوعة من النشاط الجسمي لتصرف الغضب والتوتر والطاقة الزائدة.

○ تدريب الأشخاص العدوانيين على الحوار البناء مع الذات وكيفية إخراج غضبهم وحاجتهم إلى ممارسة العدوان في أشكال غير عدوانية ومقبولة لدى المجتمع.

○ التعاون مع الأسرة للوقوف على الأسباب المؤدية للسلوك العدواني ووضع خطط تعديل السلوك بما يتفق مع وضع الأسرة الداخلي والشخص الممارس للسلوك العدواني.

○ تنمية الجانب الروحي للشخص العدواني ومدى فائدته على الذات وتجاه السلوك العدواني.

هذه بعض الاقتراحات لتعديل وضبط السلوك العدواني ويجب الإشارة إلى أنه لا توجد

طريقة أو أي إجراء يمكن اعتباره علاجاً ناجحاً للتعامل مع السلوك العدواني، لأن حقيقة

1- عصام عبد اللطيف مرجع سابق ص 129.

العدوان لا يمكن إقتلاعها لأنها متأصلة في الإنسان وما يمكن فعله هو تعديله فقط فإذا نجحنا في ذلك نكون قد حققنا جانباً مهماً من العلاج.

### 3.2- مشكلة القلق العام:

لقد عانى الإنسان ومنذ الأزمنة السابقة من الجوع والمرض، والعبودية والحرمان، ومن كوارث الحرب، مما جعله يعاني من القلق منذ قديم الأزمان إلا أن الأمر لم يبق على حاله منذ ذلك الوقت وحتى الآن، حيث أصبح علينا أن نواجه التعقد الحضاري، وسرعة التغير الاجتماعي، والتفكك الأسري، وضعف القيم الدينية والخلفية، والتطلعات الأيديولوجية المختلفة، وزيادة أعباء الحياة ومتطلباتها، وانتشار الفقر والجهل، وانتشار الحروب بشكل أكثر ضراوة ووحشية... ولاشك أن كل هذه العوامل تخلق الصراع والقلق لدى الفرد، وبشكل يكون أكثر شدة وخطورة وانتشاراً مما كان عليه في السابق، لقد أصبح جديراً بأن نطلق على هذا العصر [بعصر القلق والتوتر والاضطرابات العصبية والنفسية]، ولقد أصبح القلق النفسي محور الدراسة لدى الكثير من العلماء وفي كثير من المجالات العلمية، ولأنه نال هذه الدرجة من الاهتمام فإن الباحث ارتأى أن يتطرق إليه في بحثه من حيث كونه مشكلة سلوكية وسوف يدخل في تفاصيل القلق من خلال العناصر التالية.

### 1.3.2- مفهوم مشكلة القلق العام:

- **القلق لغة:** الانزعاج. يقال: بات قلقاً، وأقلقه غيره؛ وأقلق الشيء من مكانه وقلقته: حركه. والقلق: أن لا يستقر في مكان واحد، وقد أقلقته فقلق. وفي حديث عليّ: أقلقوا السيوف في الغمد أي حرّكوها في أغمادها قبل أن تحتاجوا إلى سلكها ليسهل عند الحاجة إليها<sup>(1)</sup>.

- **القلق اصطلاحاً:** وجدت عدة تعاريف فيما يخص القلق نذكر منها:

- عرفه سيغموند فرويد<sup>(2)</sup>: بأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، ويسبب له الكثير من الكدر والضيق والألم، والقلق يعني الإنزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً ويبدو متشائماً، ومتوتر الأعصاب، ومضطرب، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو متردداً عاجزاً عن البث في الأمور، وفقدان الشعور بالمسئولية تجاه الآخرين.

1- ابن منظور. مرجع سابق ص 620.

2- سيغموند فرويد. القلق، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة 1962 ص 4.

- وعرفه سعيد العزة أيضا: على أنه شعور عام تسوده قلة الراحة والاهتمام بأحداث مستقبلية، والقواميس تصف أو تعرف هاتين الكلمتين كمرادفتين، ويعني الضيق المصحوب بالتأمل والتفكير، وكذلك توقع الشر وتوقع عدم الراحة<sup>(1)</sup>.

- وفي تعريف فرج أحمد يعتبر القلق خبرة ذاتية يعيشها الفرد مثل اضطراب، خوف، توقع الشر [ مؤلمة للعقل، ويتعرف الفرد على ذلك الشعور بسهولة في ذاته، ويمكن أن يميز عن الانفعالات السلبية الأخرى كالغضب، أو الحزن، أو الامتعاض<sup>(2)</sup>.

تؤكد جميع هذه التعاريف بان القلق العام هو فقدان عام لمعنى الأمن النفسي يصاحبه شعور غير معروف بالخوف وتوقع التهديد في كل لحظة وحين ويعرف القلق العام بعدة أعراض منها الجسمية ومنها النفسية وسوف نأتي على ذكرها في العناصر القادمة، وقد ورد في التعاريف أيضا عدة مفاهيم متعلقة بالقلق العام وهي:

1. الخوف: وهو إدراك مريع لشيء يحتمل أو يؤدي والخوف يمثل ميلا إلى أن يدرك الشخص مجموعة معينة من الأحوال بصفقتها تهديدا له كأن يقول الشخص "إن لدي خوفا أو أنا خائف من العواصف الرعدية" فهو يشير إلى مجموعة من الظروف ليست قائمة حالا ولكن يمكن أن تقع في وقت ما في المستقبل. إذن الخوف والقلق هما مفهومان منفصلان من حيث اللفظ ولكنهما متصلان من حيث المعنى غير ان الأول متعلق بالفكر والثاني متعلق بالانفعال<sup>(3)</sup>.

2. الإنهاك: الإنهاك عبارة عن جملة من الأعراض البدنية والعاطفية والعقلية المرتبطة بالطاقة الحيوية للفرد وأدائها في الأعمال التي يقوم بها، وهذه الزملة لها علاقة سلبية بمفهوم الذات والاتجاهات نحو العمل، وفقدان الثقة بالنفس وفقدان الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين<sup>(4)</sup>.

الضغوط: يستخدم هذا المصطلح للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد على التأثيرات مختلفة بالغة القوة وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى تغييرات في العمليات العقلية وتحولات انفعالية، وبنية دافعية

---

1- سعيد حسني العزة. التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن 2002 ص 74.

2- فرج احمد فرج. الديناميات النفسية علم القوى النفسية اللاشعورية، دار النهضة العربية بيروت 1995 ص 92.

3- أرون بيك. مرجع سابق ص 150.

4- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 18.

متحولة للنشاط، وسلوك لفظي وحركي قاصر<sup>(1)</sup>.

ولقد اختلفت تفسيرات القلق وتعددت التصورات لدى العلماء كل يدلي برأيه حسب منطلقاته العلمية الأساسية ولعل أبرزها ما سنتعرض إليه فيما يلي:

### 2.3.2- تفسيرات مشكلة القلق العام عند بعض علماء النفس

- **تفسير فرويد للقلق العام:** إن أول من اهتم بموضوع القلق وخصص له جزءا كبيرا من الدراسة والبحث هو المحلل النفسي سيغموند فرويد وقد حاول أن يعرف سبب نشأته عند الفرد، وقد وضع فرويد في نظريته أن القلق والخوف ما هما إلا ردود أفعال في موقف معين فالخوف استجابة لخطر خارجي معروف فالقلق هو من جهة توقع صدمة، ومن جهة أخرى تكرار للصدمة في صورة مخففة، فعلاقة القلق بالتوقع ترجع إلى حالة الخطر، بينما تحديد القلق وعدم وجود موضوع له يرجعان إلى حالة الصدمة التي يسببها العجز وهي الحالة التي يتوقع حدوثها في حالة الخطر<sup>(2)</sup>.

وقد ذكر أيضا فرويد أن الوظيفة الدينامية الرئيسية للقلق تعمل على مستوى اللاشعوري في شكل إشارة تحذير (للأنا) تدل على وجود خطر وشيك الوقوع من الدفعات الداخلية، ويصاحب نمو هذه الوظيفة الاكتساب التدريجي لقدرة (الأنا) على الحكم

- **تفسير القلق العام عند أتورانك:** يفسر أتورانك القلق العام على أساس الصدمة الأولى وهي صدمة الميلاد، فانفصال الوليد عن الأم هو الصدمة الأولى التي تثير لديه القلق الأولي، فالفطام يستثير لدى الطفل القلق لأنه يتضمن انفصالا عن ثدي الأم، والذهاب إلى المدرسة يثير القلق لأنه يتضمن الانفصال على الأم، وكذلك الزواج يثير القلق لأنه يعني الانفصال عن الأم، فالقلق في رأي أتورانك هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصاليات المختلفة، ويذهب أتورانك إلى حد القول أن القلق التولي يتخذ صورتين تستمران مع الفرد في جميع مراحل حياته هما:

خوف الحياة: والقلق من التقدم والاستقلال الفردي الذي يهدد الفرد بالانفصال عن علاقاته  
خوف الموت: قلق من التوتر وفقدان الفردية وضياع الفرد في المجموع أو خوفه من أن يفقد استقلاله الفردي إلى حالة الاعتماد على الغير<sup>(3)</sup>.

1- المرجع نفسه. ص 18.

2- المرجع نفسه. ص 20.

3- سيغموند فرويد. مرجع سابق ص 34.

- **القلق من خلال النظرة السلوكية:** يرى السلوكيون أن القلق هو سلوك يظهر نتيجة ضغط وتوتر وصراع، وهو يمدنا بأساس دافعي للتوافق مادام أننا نَحْبُرُهُ كخبرة غير سارة وأي خفض للقلق ينظر إليه كهدف له أهمية، كما ينظر إلى القلق أيضا باعتباره يمدنا بأدلة تستثير ميكانزمات متعددة للتوافق، فالتعلم الشرطي الكلاسيكي عند بافلوف يمدنا بتصوير عند اكتساب القلق من خلال العصاب التجريبي والذي يتميز بالصفات التالية:

أ- إن السلوك العصابي هو نتيجة ضغط وتوتر وصراع، ففي جميع التجارب التي من هذا القبيل، فإنه ليس ثمة شك أن صراعا ما قد ظهر بوضوح بين نزعات الفعل المعززة، ونزعات الفعل غير المعززة.

ب- إن السلوك العصابي يتميز بالقلق وهذا يتضمن العقاب من أي نوع كان.

ج- إن السلوك العصابي يتسم بمجموعة من الأعراض التي تعتبر غير عادية في نظر المعايير الاجتماعية<sup>(1)</sup>.

فالقلق حسب النظرة السلوكية إذن يقوم بدور مزدوج فهو من ناحية يمثل حافزا، ومن ناحية أخرى يعد مصدر تعزيز، وذلك عن طريق خفض القلق، وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك، ولعل أهم ما أكده السلوكيون هو أم القلق هو استجابة شرطية مؤلمة تحدد مصدر القلق عند الفرد

ولقد استفادا كل من دولارد وميللر من التصور السلوكي للقلق لكنهما إستخدما مفاهيم خاصة بهما حيث أكدا على الدور الذي يقوم به خفض الدافع في عملية التعليم، والقلق ما هو غلا دافع عندما يزداد إلى حد معين يؤدي إلى تدهور في الأداء والعكس. والقلق عند دولارد وميللر حالة غير سارة يعمل الفرد على تجنبها والقلق يعتبر دافعا مكتسبا أو قابلا للإكتساب ويحدث القلق نتيجة الصراع، والصراع يأخذ الكثير من الأشكال مثل: صراع الإقدام والإحجام، أو صراع الإقدام- الإقدام، أو صراع الإحجام- الإحجام.

- **تفسير كاتل و شاير للقلق العام:** توصلت الأبحاث التحليلية العاملة ل:كاتال وشاير عن وجود نوعين من مفاهيم القلق أطلقا عليهما [سمة القلق Triat Anxiety]، و [حالة القلق State Anxiety]. وتصور حالة القلق كظرف أو حالة انفعالية ذاتية موقفية وموقفة أقرب ما تكون إلى حالة الخوف الطبيعي، ويشعر بها كل الناس في مواقف التهديد مما يؤدي إلى

1- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 25.

تنشيط جهازهم العصبي المستقل، وتختلف شدة الحالة تبعاً لما يستشعره كل فرد من درجة خطورة في الموقف الذي يواجهه، كما تزول بزوال مصدر الخطورة أو التهديد، وتتغير حالة القلق في شدتها وتذبذب عبر الزمن تبعاً للموقف المهدد للفرد.

وسمة القلق تشير إلى الفروق الثابتة نسبياً في القابلية للقلق كما تشير إلى الاختلاف بين الناس في ميلهم إلى الاستجابة تجاه المواقف التي يدركها كل فرد كمواقف مهددة، وذلك بارتفاع شدة القلق، وسمة القلق تتأثر بالمواقف بدرجات متفاوتة، حيث إنها تنشأ بواسطة الضغوط الخارجية التي تكون مصحوبة بمواقف خطيرة محدودة، وقد تعتبر حالة القلق بمثابة المثير المهدد لسمة القلق الذي يضل كما نرى وينبغي الإشارة هنا أن قلق السمة هو نفسه القلق العام.

### - الأساس الفيزيولوجي لمشكلة للقلق العام:

ينشأ القلق العام حسب النظرية الفيزيولوجية الشاملة من زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي بنوعيه [الجهاز العصبي السمبتاوي-Sympathetic System, N]، [والجهاز العصبي الباراسمبتاوي-Parasympathetic System, N]، ومن ثم فإن ذلك يؤدي إلى زيادة نسبة الأدرينالين في الدم حيث تنشأ الكبد وتولد المادة السكرية [الغدة فوق الكلوية] في الدم مع تنبيه الجهاز العصبي السمبتاوي الذي يؤدي إلى رفع ضغط الدم، وزيادة ضربات القلب، وجحوظ في العينين، وشحوب في الجلد، وجفاف في الحلق، وزيادة إفراز العرق، وعمق التنفس، وارتجاف الأطراف. أما ظواهر نشاط الجهاز الباراسمبتاوي فأهمها كثرة التبول، والإسهال، ووقوف الشعر، وزيادة الحركات المعوية، اضطراب النوم والشهية إلى الطعام.... ومن المعروف علمياً أن المركز الأعلى لتنظيم الجهاز العصبي اللاإرادي هو [الهيپوتلاموس-Hypothalamus]، الذي يقع في المنطقة المتوسطة من الدماغ، وهو مركز التعبير عن الانفعالات. وهذا المركز على اتصال دائم بالمخ الحشوي لتلقي التعليمات حول طبيعة المثيرات من أجل القيام بعمليات التكيف اللازمة، وهكذا توجد الدائرة العصبية المستمرة بين قشرة المخ، والهيپوتلاموس، والمخ الحشوي، ومن خلال هذه الدائرة نعبر ونحس بانفعالاتنا. ونحن إذا أخذنا في الاعتبار أن هذه الدائرة تعمل من خلال سيالات وشحنات كهربائية، وكيميائية، وأن الهرمونات العصبي المسؤولة عن ذلك هي هرمونات [السيروتونين، والنوادرينالين، والدوبامين]، والتي تزيد نسبتها في هذه المراكز

عن أي جزء آخر في المخ وذلك مع وجود هرمون [الأسيتيل كولين] في قشرة المخ، فإن كل ذلك يجعلنا نؤمن أنه من الممكن التأثير في الانفعالات المختلفة وخصوصا القلق، وذلك بإيجاد نوع من التوازن بين هذه الهرمونات<sup>(1)</sup>.

هذه مجموعة من التفسيرات لمشكلة القلق العام و تتفق جميعها على أن القلق يقع حينما يطرأ على اتزان الفرد تفكك بصورة توتر ومعاناة أو حينما يقع الفرد في مواقف الصد والحرمان فينشأ الصراع النفسي الداخلي في صورته المختلفة حيث يبدأ الشعور بالاضطراب والتوتر ويبلغ حد القلق حينما يأخذ هذا الصراع شكلا عنيفا لا شعوريا بحيث تهدد فيه الأشياء الداخلية (المكبوتة)، كما ويكون القلق في هذه الحالة إشارة تنذر بخطر الاحتياج، أو إشارة إنذار بكارثة توشك أن تقع يتلوها إحساس بالضيق في موقف شديد الدافعية مع عدم القدرة على التركيز والعجز عن الوصول إلى أي حل بنائي.

واعتمادا ما سبق نستطيع أن نحدد الأسباب الرئيسية للقلق ونجملها في النقاط التالية:

- **الإفتقار إلى الأمن:** ويتجلى في انعدام الشعور الداخلي بالأمن وكثرة الشكوك والضنون.
- الإحباط المتزايد الذي يسبب القلق خاصة إذا كان مصحوبا بعدم القدرة على تحقيق الهدف، والشعور بقصور المجهودات لتحقيق الغايات.
- **كثرة النقد:** حيث يكون في كثير من الأحيان أسلوبا إشمئزانيا ويشعر بالضيق والهرج، ويفقد الثقة في النفس ويكون النقد مؤثرا حينما يتزامن مع فترة المراهقة أين يسعى الفرد فيها إلى تأكيد الذات وفرض النفس، وإبراز الشخصية للآخرين.
- **كثرة الصراع الداخلي والمشاحنات في الأسرة** بأي شكل من الأشكال والذي يفقد التوازن الانفعالي بين أفرادها مما يخلق جو من التوتر والاضطراب الذي يفضي إلى القلق.
- **عدم الثبات في معاملة الفرد داخل الأسرة** والذي يخلق حالة من اللاتوازن النفسي يؤول مباشرة إلى القلق.
- **التواجد في وسط يوحى بالقلق:** إن القلق النفسي يتأثر ظهوره بالوسط الذي يوجد فيه الفرد نفسه ومدى ملاءمة الحالة المزاجية لهذا الوسط.

ويظهر القلق العام في شكل أعراض يمكن أن يشخص من خلالها

---

1- فيصل خير الزراد. الأمراض العصبية والذهانية والاضطرابات السلوكية، دار القلم، بيروت- لبنان 1984. ص 76.

### 3.3.2- أعراض مشكلة القلق العام<sup>(1)</sup>:

يمكن أن تصنف كالتالي:

#### ● أعراض جسدية فيزيولوجية:

- برودة الأطراف.
- التعرق الشديد.
- الإضطرابات المعدية.
- سرعة ضربات القلب.
- الإضطرابات في النوم.
- فقدان الشهية للطعام.
- إضطرابات التنفس.
- سرعة التنفس، والهيجان وضيق التنفس، وضيق الصدر.
- صعوبة استنشاق الهواء.
- تقلص عضلات الأطراف.
- الشعور بدوار أو الإغماء.
- الحاجة إلى التبول بكثرة.
- الشعور بالآلام مختلفة في كافة أنحاء الجسم.
- ارتفاع ضغط الدم.

#### ● الأعراض النفسية:

- التوتر والتهيج العصبي، والحساسية الزائدة لأي ضوضاء.
- الشعور بالحاجة للبكاء.
- عدم القدرة على التركيز.
- سرعة النسيان أو السرحان.
- الشعور بالاختناق و الصداع.
- الشعور بتغير في العالم.
- عدم الثقة والشك في كل شيء.

---

1- المرجع نفسه. ص 82.

- كراهية الناس.

- فقدان الشهية للطعام أو الشرهية الشديدة له دون الشعور بالجوع.

- التعرض للأحلام والكوابيس.

- كثرة التدخين أو تناول المخدرات وقد تصل حد الإدمان.

هذه هي أعراض القلق العام ويمكن أن يطلق عليها الأعراض الظاهرة والأعراض المستترة، وهي بهذا الشكل كفيلة بأن تجعل حياة الفرد رهن اليأس والفشل يعيش الألم والكدر ويحيا في كنفه لفترات طويلة من زمن حياته إن لم نقل حياته كلها، ولعل هذا ما يؤكد لنا بصفة ملحة مدى حاجة كل فرد يعاني من هذه المشكلة إلى سبل العلاج التي تنهي حالات التهديد والخوف التي تشكل القلق ويحل محلها النشاط النفسي والاستعداد الآدائي البناء فالخدمات العلاجية هي بمثابة قطرات الزيت التي ترطب حدة احتكاك الآلات في حركتها ويمنع الشرر المتولد من إحراقها، وفي هذا السياق وجدت عدة أساليب علاجية لهذه المشكلة وسوف نتعرض لأبرزها فيما يلي.

#### 4.3.2- استراتيجية التخفيف من مشكلة القلق العام:

لقد رأينا ما لخطورة مشكلة القلق على صيرورة حياة الفرد، ولاحظنا أن القلق لا يقتصر على ناحية واحدة من نواحي شخصية هذا الفرد بل هو واسع النطاق وسريع الانتشار خاصة إذا صادف وأن وجد أرضية مناسبة ومناخا ملائما يساعد على انتشاره بشكل مناسب، وعلى هذا الأساس فإنه لنا أن نتساءل هل يمكن القضاء على هذه المشكلة؟ وماهي الاستراتيجيات الممكنة لذلك؟

من الواضح جدا وحسب ما أوردناه فيما سبق في مشكلة القلق العام أن هذه المشكلة في حد ذاتها لا يمكن أبدا أن نتخلص منها ولا يمكن يقينا أن نضع لها حداً لأنها جزء من شخصية الإنسان ولأن القضاء على القلق يعني أن يتوقف الإنسان عن أداء رسالته في الحياة، فلا يمكن أن نتصور حياة كلها سعادة خالية من ضروب القلق والتوتر والخوف، ولكن الشيء الذي يمكن أن نتدخل فيه هو الجوانب السلبية التي تتركها مشكلة القلق العام في سلوك الفرد وهنا قد وردت عدة استراتيجيات لعلاج القلق العام وحينما نقول العلاج فإننا نقصد بذلك التخفيف من المشكلة لا القضاء عليها نهائيا.

### 1.4.3.2- إستراتيجية العلاج السلوكي:

تقوم إستراتيجية العلاج السلوكي في تخفيف القلق على نقاط هامة وهي:

■ **التحصين التدريجي:** باعتبار أن القلق سلوك في معظمه مكتسب فإنه يمكن التخفيف منه، ونجد أن العالم بافلوف صاحب الفعل الشرطي قد استخدم مثيرات محايدة للتخفيف من مشكلة القلق، والفلسفة التي يقوم عليها التحصين التدريجي هو بناء هرم لمشكلة القلق بحيث يقع في قاعدته الأشياء الأقل الأكثر حدة ويقدم للأفراد الذين يعانون من مشكلة القلق أقل المواقف المقلقة ثم أكثرها شدة حتى يصلون إلى السيطرة الكاملة على جميع المواقف بطريقة واقعية.

■ **الاسترخاء:** الاسترخاء حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة القلق بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق، ويكون الاسترخاء عندما يتخذ المرء وضعا مريحاً، ويتصور حالات باعثة على الهدوء عادة أو يرخي العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاط وعندما تكون العضلات مسترخية تماما فإن الأعصاب الداخلة إليها والآلية منها لا تحمل أي رسالة حركية أو حسية، بمعنى أن تكون ساكنة كلياً، وينعدم النشاط الكهربائي بها، ولقد أثبتت التجارب أن القلق يمكن أن يخفف إن لم نقل يزول عن طريق الاسترخاء<sup>(1)</sup>.

وتجدر الإشارة هنا أن النقطة الأولى قد لا تنجح في تخفيف القلق العام بشكل كبير وقد تنجح في ما يخص قلق الحالة لأنها متعلقة بموضوع المشكلة دون التركيز على المشكلة في حد ذاتها.

### 2.4.3.2- إستراتيجية العلاج بالتحليل النفسي:

يقوم العلاج بالتحليل النفسي على تقوية (الأنا) للفرد القلق باعتبارها الجزء المسيطر على حفزات (الهو) والمنسق بين متطلبات (الهو) وضوابط (الأنا الأعلى) كما يساعد هذا العلاج على تعليم الأفراد الذين يعانون من مشكلة القلق الإستبصار بصراعاتهم اللاشعورية مع محاولة التكيف وتعديل الأهداف وتنمية القدرات، وفي بعض حالات الاضطراب يستحسن عدم محاولة الكشف عن الصراعات الخطيرة فقد يؤدي إلى حالة شديدة من القلق<sup>(2)</sup>

1- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 144.

2- سعيد حسني العزة. مرجع سابق ص 75.

### 3.4.3.2- إستراتيجية العلاج عن طريق اللعب:

يشير كل من شيلر و سبنسر إلى أن اللعب مهمته الأصلية هي التخلص من الطاقة الزائدة حيث يحتاج كل فرد إلى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة، لأن طاقة الإنسان تستجمع عن طريق ضروب من التفاعلات الإجتماعية والوظائف المهنية، وهي في تصاعد مستمر، حتى إذا تجمعت في داخله وتعقدت أحس بنوع من الضيق والحرَج في صدره ويعبر عن ذلك بالشعور بالقلق الغير مفهوم وأصبح في حاجة إلى تفرغ ما بداخله واللعب في هاته الحالة يعتبر بمثابة المسرب الذي تخرج منه هذه الطاقة.

واللعب شكل من أشكال المشاركة الاجتماعية، ويمكن استخدامه في كسب روح الصداقة مع الآخرين، باعتبار أن الإنسان لا يمكنه العيش بمفرده منزويا مجترا مشاكله ولكنه يسعى دائما أن يكون له صديق يشاركه أفراحه وأحزانه، ولاشك أن الصداقة الحقيقية تعتبر متنفسا حقيقيا عن القلق النفسي، لأن من فوائدها:

- المساندة والتشجيع ودعم الثقة بالنفس والتقويم الإيجابي للذات.
  - التحقق من صحة الأفكار والآراء الشخصية بعد تهيئة الظروف الميسرة للإفصاح عنها.
  - النفع المباشر بتسخير الوقت والموارد الشخصية لخدمة الصديق وتلبية حاجاته
- فاللعب والمشاركة الاجتماعية والوجدانية تدفع بالأفراد الذين يعانون من القلق إلى الشعور بالرضا، والإشباع، وطمأنينة النفس، وتحقيق الذات، والشعور بالبهجة، والاستمتاع، واللذة والرضا عن الحياة، وكلها مصادر للسعادة تخفف من العناء والضغط والقلق<sup>(1)</sup>.

### 4.4.3.2- إستراتيجية العلاج العقلاني الانفعالي:

سبق وأن ذكرنا في الفصول السابقة أن معظم مشكلات الإنسان تتمركز حول انحرافات معينة في التفكير، ولعل مشكلة القلق هي انطلاقة خاطئة من التفكير، وإدراك خاطئ من رف هذا الإنسان، وحتى نستطيع معالجة هذه المشكلة يجب التركيز على النقاط العمياء التي ينصب عليها التفكير، فتخفيف القلق يكون عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، ولا يعني تركيزنا على التفكير أن نغض على أهمية الاستجابات الانفعالية التي هي المصدر المباشر للقلق بصفة عامة، إنما يعني ببساطة أننا نقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أو من طريق تفكيره، وبتصحيح الاعتقادات

1- محسن علي الدلفي. تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان- الأردن 2001 ص 38.

الخاطئة يمكننا أن نخمد أو نغير الاستجابات الانفعالية الزائدة والغير مناسبة<sup>(1)</sup>.

وفي الأخير يمكننا أن نتساءل هل القلق النفسي يكون صديقا حميما أم عدوا لدودا؟ والإجابة هو أنه إذا كان هذا القلق دافعا للتقدم والإنجاز فهو صديق، ولكن عندما يتحول إلى مصدر من مصادر الهدم والتقهقر إلى الوراء فهو يعد بمثابة العدو.

يبقى علينا أن نجيب على أسئلة مهمة وتعتبر محور هذا البحث وتتمثل في كيف تظهر المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا؟ ما مدى تأثيرها في شخصية الفاشلين دراسيا؟ سوف نحاول أن نجيب على هاته الأسئلة في العناصر التالية.

### 5.3.2- كيفية ظهور المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا:

سبق وأن قلنا أن كثيرا من المشكلات السلوكية تكون في أغلبها ناتجة عن الملل والإحباط ولا شك أن التلاميذ الفاشلين دراسيا هم من أكثر الفئات التي تتعرض إلى مثل هذا الملل وهذا الإحباط بحكم أن تكرار مرحلة من المراحل التعليمية بنفس الطريق وبنفس المنهج يخلق جو من الروتين النفسي لدى هؤلاء التلاميذ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فالحرمان الذي يشعر به التلاميذ الفاشلين من جراء الفشل الذي وقعوا فيه بسبب أو بآخر يجعلهم في صراع داخلي شديد الوطأة عليهم ولا مناص من إيجاد السبل التي تمكنهم من التخلص أو بالأحرى الخروج من دائرة الضغوطات هذه ولكن ليس قبل أن ينجر عن هذه المحاولة بعض المشكلات السلوكية ولعل مشكلة القلق مثلا هي من أبرز المشكلات التي تبدأ في الظهور نظرا لأن الجانب الانفعالي هو شديد التأثير بالعوامل المحبطة والأسباب المخلة بالتكوين الداخلي للتلميذ، وهو الفوهة التي تمر كل المثيرات من خلاله لذا فالفاشل دراسيا هو معرض أكثر من غيره لهاته المشكلة، وربما بدا لبعض التلاميذ الفاشلين أن أحسن حل لتفادي الاصطدام النفسي مع حقيقة الفشل هو الابتعاد عن حركة الحياة والركون إلى العزلة وهي خير وسيلة لراحة البال حسب رأيهم ومشكلة السلوك الانعزالي هي كمشكلة السلوك العدواني لدى هؤلاء التلاميذ لأنها جميعا حلول خادعة تتخذ شكل الهروب أو الدفاع أو المهاجمة، وخداع النفس حسب خبرة الفيلسوف "رسل" يؤدي دائما إلى سعادة راسخة توحى بالشعور بلذة النجاح<sup>(2)</sup>. وهذا ما يبيغيه الفاشلين دراسيا، طالما أن الطموح لديهم قد حُنى لأن الطموح كما يدلي بوزوهوفيتش أستاذ علم النفس في موسكو: "إذا بقي دون

1- أرون بيك. مرجع سابق ص 227.

2- RUSSELL, BERTRAND. The congruent of happiness, Bantam Books 1968.p 86.

إشباع لكونه مناقضا لقدرات الفرد أو لتقديرات الآخرين لسلوكه يظهر لدى ذلك الفرد سلوك انفعالي حاد قد يسبب سلوكا اجتماعيا سلبيا، السلبية الحساسية المفرطة، والسلوك العدوانى"<sup>(1)</sup>. فالمشكلات السلوكية في هذه الحالة هي المتنفس الوحيد الذي يخفف من شدة النكسة أو الهزيمة - إن كانا هذان المصطلحان يوحيان فعلا بالمعنى الذي نريد - التي تلقوها خلال المحاولة التالية للنجاح، ولا بد أن نشير إلى أن ظهور المشكلات السلوكية يختلف باختلاف الجنس والاستعدادات الشخصية لكل تلميذ، إذ أن ما يظهر لدى الذكور من مشكلات سلوكية ليس بالضرورة يظهر لدى الإناث والعكس وهكذا النسبة للاستعدادات الخاصة بكل تلميذ وقد وضحنا ذلك في العناصر التي تقدم التفصيل فيها في هذا الفصل.

### 6.3.2- تأثير المشكلات السلوكية في شخصية الفاشلين دراسيا:

إن المشكلات السلوكية تؤثر تأثيرا واضحا في شخصية التلاميذ الفاشلين دراسيا، ويكون ذلك جليا حينما نعرض تعريف الشخصية ومكوناتها و يعتبرها ألبورت: [ التنظيم الديناميكي في الفرد لجميع التكوينات الجسمية والنفسية، وهذا التنظيم هو الذي يحدد الأساليب الفريدة التي يتوافق بها الشخص مع البيئة]<sup>(2)</sup>. ويتفق جيلفورد مع ألبورت بان الشخصية [هي عبارة عن ذلك النمط الفريد لسمات الفرد وهي الطريقة التي يرتبط بها الفرد من خلال أفكاره واتجاهاته وأفعاله بالعناصر الإنسانية وغير الإنسانية في البيئة].<sup>(3)</sup> ولأن الشخصية بهذه الصورة فإنه لامناص من القول بأن الإنسان يصعب عليه النمو بعيدا عن التفاعل الاجتماعي الذي يجعله يؤثر ويتأثر، يغير ويتغير داخل الوسط الاجتماعي بمكوناته ومؤسساته باعتبار التطور التدريجي الذي يحصل بفعل الفطرة التي قُطر عليها، ولكنه بقى منفرد بشخصيته وصفاته. ولا شك أن كل هذه التفاعلات والتغيرات تحدث في إطار محددات الشخصية أو مكونات الشخصية الثلاثة وهي:

1. سمات مزاجية (مستوى النشاط، وسرعة الاستجابة).

2. قدرات وكفايات (ذكاء ومهارات).

ولأن التلميذ الفاشل دراسيا هو من النوع الذي كنا نتحدث عنه فهو معرض للتأثر والتأثير ولكنه في هذه المرة سوف يكون تأثيره خاصا وتأثيره كذلك بفعل دوافع تلك المشكلات التي

1- موفق الحمداني. دراسات في علم النفس من الأطوار الاشتراكية، مطبعة الحكومة بغداد 1971. ص 177.

2- عثمان لبيب فراج وآخرون. الشخصية والصحة النفسية، مكتبة العرفان بيروت 1966. ص 4.

3- عبد الفتاح كميليا. مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت 1984. ص 59.

تتغلغل داخل مكونات شخصيته لتغير نظامها السوي وتخلق نوعا من اللاتكيف النفسي فهو يسعى لأن يكون اجتماعيا فاعلا داخل وسطه ولكن مشكلة كمشكلة السلوك الانعزالي تقف حائلا بين هذا المسعى والركون إلى العزلة والسلوك الانعزالي هو من السلوكيات اللاتكيفية، كذلك مشكلة السلوك العدوانى هي وجه مناقض للأمن الذي يريده هو نفسه وهو من الحاجات الخاصة التي تعتبر مطلب من مطالب التوازن النفسي ولكنه- التلميذ الفاشل- أصبح طرفا سلبيا يقف حائلا لتحقيق ذلك، ولا تختلف مشكلة القلق عن سابقتها من المشكلات حيث هي مشكلة تعمل داخل ذات التلميذ وهي قريبة جدا من مكونات الشخصية وسهل جدا التأثير فيها وزعزعة نظامها وترتيبها لتشكّل خطرا فعليا للشخصية.

ومما سبق ذكره من فصول نستطيع أن نستخلص أن المشكلات الدارسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا ما هما إلا امتداد لبعضهما البعض لأن الأولى يمكن أن تكون مسببة للثانية والثانية بدورها يمكنها أن تكون سببا لظهور الأولى وكل المشكلات بكل أنواعها هي نتاج التفاعل فيما بينها، و السبب في ذلك هو وجود قاسم مشترك بينهم جميعا هو الفشل الدراسي الذي يمكنه أن يتحكم في إظهار المواقف الضاغطة التي تبرز في شكل تلك المشكلات، ويبقى التلميذ في هذه الحالة المستهدف الأول والأخير الذي يعاني من شدة وطأة تلك المشكلات بأنواعها ويدفع الثمن دائما في كل مشكلة سواء كانت دراسية أو سلوكية وسواء كانت نوع واحد من إحدى الصنفين من المشكلات أو كانت كلها ففي كل الحالات هو المعني بالأمر الذي يطمح إلى الخروج من دائرة الضغوط الاجهادية.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الخامس

## (1) الدراسة الاستطلاعية:

1.1- إجراءاتها.

2.1- أهدافها.

3.1- أدواتها.

4.1- النتائج المتوصل إليها.

## (2) الدراسة الأساسية:

1.2- المنهج المستخدم.

2.2- عينة البحث وخصائصها.

3.2- أدوات البحث وكيفية تطبيقها وتصحيحها.

4.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

## إجراءات الدراسة الميدانية

### 1) الدراسة الاستطلاعية:

#### 1.1- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد أن عرضنا في الجانب النظري لأهم المشكلات التي تظهر لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا والتي تمثل لهم معانات حقيقية على جميع المستويات الدراسية منها والسلوكية والنفسية وبعد أن تحقق جزء مهم من أهداف البحث والمتمثل في محاولة كشف المشكلات الدراسية والسلوكية كما حددتها الدراسات والنظريات، فإن هذا الجانب الميداني سوف يتحقق من وجود تلك المشكلات لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا وفق الخطوات المنهجية المتبعة.

#### 2.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الميدانية يريد الباحث أن يحقق مجموعة من الأهداف تتمثل في:

• الإطلاع على الممارسة الميدانية في الثانوية والاتصال ببعض مستشاري التوجيه والتلاميذ من أجل جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي يمكن من خلالها بناء وتحديد أداة القياس.

• محاولة التعرف أكثر على مجتمع الدراسة الميدانية.

• تصميم استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية.

• التأكد من وضوح العبارات.

• اختبار مدى ملائمة مكونات الاستبيان وصلاحها.

• الصياغة النهائية للاستبيان.

• تعديل بعض بنود الاستبيان.

#### 3.1- أداة الدراسة و كيفية تصميمها:

لأن الهدف العام من الدراسة التطبيقية هو الكشف عن المشكلات الدراسية والسلوكية التي اقترحها الباحث في الدراسة النظرية، فإنه قام بإجراء مقابلة مع بعض الأساتذة و مستشاري

التوجيه في ثلاث ثانويات بولاية سوق أهراس وهي: ثانوية حدادي حمانة، ثانوية رباحي نوار، ثانوي الفارابي. وكان ذلك من يوم: 2005/10/2 إلى يوم: 2005/10/05 وقد تم مناقشة المحاور الأساسية للبحث وقد أسفرت المقابلة على النتائج التالية:

- وجود عدد من التلاميذ المعिدين مرتين في السنة الثالثة ثانوي.
  - أن هؤلاء التلاميذ يبدون تخوفا واضحا من الامتحانات يعبرون عليه بالزيارات المتكررة لمستشار التوجيه.
  - الكشف في كل مرة عن وجود بعض الوسائل اللاشريعة التي يستعملها التلميذ في خلال الامتحان مثل أوراق صغيرة مدونة عليها الإجابة على الأسئلة المحتملة، الكتابة فوق الطاولة... الخ.
  - الشجارات المتكررة بين هؤلاء التلاميذ أنفسهم ومع معلمهم في أحيانا أخرى.
- وانطلاقا من هذه النتائج فقد عمد الباحث إلى بناء استبيان مبدئي مسترشدا في ذلك بتوجيهات الأساتذة ومستشاري التوجيه وعلى ضوء بعض المقاييس النفسية المستعملة سابقا مثل: مقياس سبيلر جر لقلق الامتحان<sup>(1)</sup>، ومقياس كاتال للقلق العام<sup>(2)</sup>، قائمة العدوان العام<sup>(3)</sup> - استبيان الغش في الاختبارات والواجبات المدرسية صممه فيصل الزرّاد<sup>(4)</sup> وقائمة موني للمشكلات، وهذا الاستبيان في مضمونه مقسم إلى محورين أساسيين: المشكلات الدراسية التي تتمثل في: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة الغش في الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي. ومحور المشكلات السلوكية التي تتمثل في: مشكلة السلوك الانعزالي، مشكلة السلوك العدواني، مشكلة القلق العام. وقد تم توزيع الاستبيان على التلاميذ على مرحلتين الأولى في خلال فترة الامتحانات التجريبية وكان ذلك يوم 2006/05/21 والثانية في خلال فترة الامتحانات البكالوريا أي من 2006/06/11 إلى 2006/06/14 وكان ذلك في كل من ثانوية الفارابي ومتقنة أبو مهاجر دينار بولاية سوق أهراس والعينة كانت مكونة من 10 تلاميذ معيدين مرتين، وتعهد الباحث اختيار فترة الامتحان على اعتبار أنها فترة حرجة تبرز فيها تلك المشكلات بشكل واضح وصريح، والجدول التالي يبين هذه الدراسة:

1- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 83.

2- فاروق السيد عثمان. مرجع سابق ص 62.

3- محمد حسن علاوي. مرجع سابق ص 472.

4- في صل خير الزراد. مرجع سابق ص 257.

الجدول رقم(1): يبين عينة الدراسة الاستطلاعية موزعين حسب الثانويات وحسب الشعب الدراسية.

النسبة بـ %	متقنة أبو مهاجر دينار	ثانوية الفارابي	الثانوية الشعبية
66.66 %		03	علوم طبيعة وحياة
16.66 %		02	آداب و علوم إنسانية
6.66 %	02		كهر وتقني
10 %	03		إلكترونيك
100 %	05	05	المجموع

#### ❖ كيفية تحليل استجابات التلميذ:

بعد توزيع استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية على التلاميذ الفاشلين دراسيا بين أن هناك صعوبات واجهها التلاميذ في خلال إجاباتهم على الاستبيان وتتمثل في:

➤ كثرة عدد العبارات مما يشعر التلاميذ بالملل.

➤ صعوبة بعض العبارات لدى عدد من التلاميذ.

➤ تشابه بعض العبارات.

وعليه فقد تم معالجة هذه الصعوبات بأن أعيد صياغة بعض العبارات وحذف البعض

منها وكان ذلك على النحو التالي:

جدول رقم(2): يبين إعادة صياغة بعض العبارات الخاصة بالمشكلات الدراسية.

<ul style="list-style-type: none"> <li>أصبحت لإعادة الصياغة بعض المواد الدراسية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أكره بعض العواد الدراسة</li> </ul>
<b>مشكلة قلق الامتحان</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>التفكير في أداء الامتحان بطريقة رديئة يعترض تركيزي في الامتحان.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>افتقد التركيز في الامتحان إذا اعتقدت أن طريقتي في الإجابة رديئة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>أثناء أدائي للامتحان أكون عصبيا لدرجة أنني أنسى حقائق كنت أعرفها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>عندما أقرأ أسئلة الامتحان أشعر بقلق لدرجة أنني أنسى الإجابة على بعض الأسئلة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>أميل إلى فرط الارتباك والتهيج خلال الحديث عن الامتحان.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أميل إلى فرط الارتباك والتهيج إذا اعتقدت بأنني سوف أفلح في تحقيق النجاح في الامتحان.</li> </ul>
<b>مشكلة الغش في الامتحان</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>أنصت إلى بعض زملائي الأقرب مني مقعدا وهم يحاولون أن يسمعوني بعض الإجابات التي صعب عليّ استذكارها.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أنصت إلى زميلي الأقرب مني خلال الامتحان وهو يسمعني بعض الإجابات التي صعب عليّ استذكارها.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>لم أعد أهتم بالاعتماد على نفسي خلال الامتحان لأنني أصبحت أهتم فقط بتحقيق النجاح.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أعتقد أنه لم يعد يهمني سوى تحقيق النجاح بأيّة وسيلة أراها مناسبة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>حدث وأن ترك لي زميلي مسودته فوق طاولتي عليها إجابة صحيحة وهو يغادر حجرة الامتحان دون أن شعر المراقبون.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>حدث وأن ترك ي زميلي مسودته الخاصة بالامتحان فوق طاولتي وهو يغادر الحجرة فلم أستطع التحكم في نفسي فالتقطتها ونقلتها عنها بعض الإجابات الصحيحة.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>أكتب جزءاً من الدروس التي يعجب علي استذكارها في الطاولة لأستعين بها خلال الامتحان الهام.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>عند اقتراب الامتحان أحول أن أكتب جزءاً من الدروس التي صعب علي استذكارها في أوراق صغيرة لاستعين بها في الامتحان.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>خلال الامتحان كثيراً ما أرى زملائي ينقلون الإجابات عن بعضهم فأحاول أنا الآخر أن أتلقى بعض الإجابات عنهم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>خلال الامتحان أرى بعض زملائي ينقلون الإجابات عن بعضهم فأحاول بدوري أن أفعل مثلهم.</li> </ul>
<b>مشكلة ضعف التحصيل الدراسي</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>أعاني من ضعف على مستوى كل المواد - بعض المواد</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أعاني من ضعف على مستوى كل المواد الدراسية.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>أعاني من ضعف على مستوى بعض المواد الدراسية.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أعاني من ضعف على مستوى بعض المواد الدراسية.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>أعتقد أنه لم يعد باستطاعتي أن أتحصل على مستوى مرض في علامات الامتحان.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>أصبحت أعاني من ضعف في علامات الامتحان.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>أتغيب كثيراً عن الدراسة.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>لم اعد أداوم على الحضور إلى الدراسة.</li> </ul>

جدول رقم(3): يبين إعادة صياغة بعض العبارات الخاصة بالمشكلات السلوكية.

إعادة صياغتها	العبارة
<b>مشكلة السلوك الانعزالي</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ حينما ألتقي مع الزملاء لا أكون أول من يبدأ الحديث.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ حينما ألتقي مع الزملاء مع أفضل أن أنصت لهم دون أن أشاركهم الحديث.</li> </ul>
<b>مشكلة السلوك العدواني</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ حينما أشعر بالإحباط أثور على الآخرين.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ إحباطي يؤدي على ثورتي على الآخرين.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ عادة ما ألبأ إلى القوة لتلبية حاجياتي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ألبأ إلى استعمال القوة لتلبية حاجياتي.</li> </ul>
<b>مشكلة القلق العام</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ أحس بالقلق وكأني أريد شيئاً ولكني لا أعرف ماذا أريد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ أحس أن شيئاً من المستقبل يهددني ولا أدري ما هو.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ عادة لا أنام بسرعة عندما أذهب إلى الفراش.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ لا أنام بسرعة عندما أذهب إلى الفراش.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تعتريني أحيانا حالة توتر واضطراب عندما أفكر في همومي.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ تعتريني حالة من الضيق والضغط عندما أفكر في همومي.</li> </ul>

جدول رقم(4): يبين حذف بعض العبارات الخاصة بالمشكلات الدراسية والسلوكية.

المحور	نوع المشكلة
المشكلات الدراسية	<b>مشكلة قلق الامتحان</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ تراودني فكرة إلغاء الامتحانات.</li> <li>■ أشعر بالثقة والارتياح عند أدائي للامتحان.</li> <li>■ أفقد التصرف في امتحان البكالوريا.</li> <li>■ تنتابني حالة من التوتر الشديد كما بذلت جهدا زائدا في الامتحان.</li> </ul>
	<b>مشكلة الغش في الامتحان</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ أثناء الامتحان حاولت نقل بعض الإجابات الصحيحة عن زميلي.</li> <li>■ أثناء الامتحان حاولت نقل بعض الإجابات الصحيحة عن زميلي.</li> <li>■ لم أستطع تذكر دروسي جيدا أثناء الامتحان فاضطرت لنقل الجزء الصعب من أحد زملاء.</li> <li>■ أحدد رمزا معيناً في ورقة الإجابة تكشف عن هويتي للمصحح حتى يعفيني من الأخطاء.</li> <li>■ بذلت أقصى ما بوسعي لاستذكار دروسي إلا أنني لازلت أنسى بعض المعلومات والقوانين في بعض المواد ففقت بكتابتها على شيء يمكنني رؤيته خلال الامتحان لأستعين بها.</li> </ul>
	<b>مشكلة ضعف التحصيل الدراسي</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ اعتقد أن مستواي الدراسي لم يعد مرضي.</li> <li>■ أعتقد أنه لم يعد باستطاعتي أن أتحصل على مستوى مرضي في الدراسة.</li> <li>■ أصبحت أعاني من الملل خلال فترات الدراسة.</li> <li>■ أسرتي لا توفر لي الجو المناسب للدراسة داخل البيت.</li> </ul>	
المشكلات السلوكية	<b>مشكلة السلوك الانعزالي</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ اعتقد أن مستواي الدراسي لم يعد مرضي.</li> <li>■ أعتقد أنه لم يعد باستطاعتي أن أتحصل على مستوى مرضي في الدراسة.</li> <li>■ أصبحت أعاني من الملل خلال فترات الدراسة.</li> <li>■ أسرتي لا توفر لي الجو المناسب للدراسة داخل البيت.</li> </ul>
	<b>مشكلة السلوك العدواني</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ أخذ الأمور مأخذ الجد أكثر من اللازم.</li> <li>■ عادة ما أوقع الأذى بالآخرين.</li> <li>■ أعتقد أن استخدام القوة أفضل وسيلة للسيطرة على الوضع.</li> </ul>
	<b>مشكلة القلق العام</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ أجد أن اهتماماتي بالناس تميل إلى أن تتغير بسرعة.</li> <li>■ أحب الانتظار حتى أتأكد أن ما سوف أقوله صحيح قبل أن أجادل.</li> <li>■ أستيقظ في الليل ويعتريني القلق وأجد صعوبة في العودة إلى النوم.</li> </ul>	

#### 4.1- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث فقد استطاع أن يبيّن استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا بشكل أفضل كما استطاع أن يتعرف على عينة بحثه عن قرب كما استفاد من مقابلة مستشاري التوجيه من خلال تجربتهم الميدانية واحتكاكهم بشكل مباشر بهؤلاء التلاميذ، وهكذا فقد تحققت الأهداف التي أجريت من أجلها الدراسة الاستطلاعية.

## (2) الدراسة الأساسية:

### 1.2- منهج البحث:

إن طبيعة المشكلة التي طرحها الباحث تقتضي استخدام المنهج الوصفي في دراسة متغيرات البحث ومحاولة كشف بعض المشكلات الدراسية والسلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.

فالتطورات الأولى في هذا البحث قد حدثت في ميدان الوصف، والأسئلة التي طرحت كانت تحمل تضمينات وصفية للبحث فكلها تبحث في تحديد طبيعة تلك المشكلات. والمنهج الوصفي مرتبط منذ نشأته بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية، وما زال هذا هو الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية حتى الآن.

لذلك فالمنهج الوصفي يعرف على أنه طريقة التحليل والتفسير بشكل علمي منظم، من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية أو سكان معينين<sup>(1)</sup> كما يرى آخرون أن المنهج الوصفي يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة<sup>(2)</sup>

كما وقد عرفه ديوبولد فان دالين على أنه المنهج الذي يبحث عن الأوصاف الدقيقة للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص، ويقوم على تصوير الوضع الراهن ويحدد العلاقات التي توجد بين الظواهر أو التيارات التي تبدو في عملية النمو ويحاول من خلال ذلك وضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة<sup>(3)</sup>.

---

1- عمار بوحوش. مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية 1999 ص 139  
2- محمد شفيق. البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. المكتب الجامعي -الحديث. الإسكندرية 1985 ص 80  
3- ديوبولد ب فان دالين. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1986 ص 312.

ولان المشكلات الدراسية والسلوكية المدروسة في هذا البحث هي ذات طابع إنساني، فإن الباحث قد اختار بعض المشكلات من الجانبين لوصفها وتصويرها وتحديد لها لدى فئة من التلاميذ وهم الفاشلون دراسيا.

## 2.2- عينة البحث وخصائصها:

أ. عينة البحث: تم اختيار عينة البحث عشوائيًا من المجتمع الأصلي لها والمتمثل في التلاميذ الفاشلين في السنة الثالثة ثانوي أي المعيدين في السنة الثالثة ثانوي مرتين، وقد كان ذلك في ست ثانويات، حيث وزع الباحث استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية على 345 تلميذ بين المعيد مرة والمعيد مرتين والثلاث مرّات وذلك لأجل اختصار الوقت في البحث عن عينة الدراسة بين كل التلاميذ، وقد استرد الباحث 110 استبيان شكّلت العينة النهائية.

ب. خصائص عينة البحث:

- من حيث الجنس: تتكون عينة البحث من 58 ذكور و 52 إناث موزعين على هذا الشكل:

جدول رقم (5): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

المجموع	إناث	ذكور	الجنس
			الثانوية
27	16	11	ثانوية حدادي حمانة
19	04	15	ثانوية رافع عبد المجيد
17	09	08	متقنة جابر بن حيان
21	07	14	الثانوية الجديدة
07	04	03	ثانوية الفارابي
19	12	07	ثانوية أحمد لولو
110	52	58	المجموع

● **من حيث العمر:** تراوحت أعمار العينة من (18 – 23) سنة، وهم جميعا يمثلون التلاميذ الفاشلين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي.

● **من حيث الشعبة الدراسية:** توزعت عينة البحث على مجموعة من الشعب تمثلت في: علوم الطبيعة والحياة، الآداب والعلوم الإنسانية، الآداب والعلوم الشرعية، تسيير واقتصاد، إلكترونيك).

### 3.2- أدوات البحث وكيفية تطبيقها وتصحيحها:

إستخدم الباحث في دراسته أداة واحدة قام ببنائها وهي استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية حيث صممها الباحث خصيصا للكشف عن المشكلات الدراسية والسلوكية التي اقترحها في الفرضيات ولقد شمل الاستبيان على 40 عبارة تتوزع على محورين هما:  
- المشكلات الدراسية التي تتضمن ثلاث مشكلات وهي: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة الغش في الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

- المشكلات السلوكية وهي: مشكلة السلوك الانعزالي، مشكلة السلوك العدواني، مشكلة القلق العام. وكل مشكلة تحتوي على ست بنود ماعدا مشكلة السلوك العدواني تحتوي على 10 بنود.

ويقترح الاستبيان ثلاثة بدائل: نعم، أحيانا، لا. لتحديد معاني العبارات الدالة على وجود المشكلة.

### - كيفية تصحيح الاستبيان:

يعطى التلميذ استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية ثم يطلب منه أن يجيب على كل العبارات الموجودة في الاستبيان ويضع علامة (×) في إحدى الخانات: نعم، أحيانا، لا. وهذا الاختيار يسمى: الاختيار المتعدد<sup>(1)</sup>، وتعتبر هذه الطريقة الأكثر استعمالا وأكثر مرونة.

---

1- عبد الحفيظ مقدم. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2003 ص 131.

ويصح الاستبيان باستخدام مفتاح خاص به ويكون ذلك على النحو التالي:

- يمنح بديل (نعم) أكبر درجة وهي (3).

- يمنح بديل (أحياناً) درجة (2).

- يمنح بديل (لا) درجة (1).

وإستخدم الباحث النسب المئوية لتحديد وجود المشكلة بشكل كبير أو بشكل متوسط أو بشكل منعدم استناداً إلى السلم الذي حدده كل من (براون و هولستمان)<sup>(1)</sup> و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6): يبين درجة وجود المشكلة حسب البديل المقترح بالنسبة المئوية.

البديل	درجة وجود المشكلة بالنسبة المئوية %
نعم	من 50 % إلى 100 % توجد المشكلة بدرجة كبيرة
أحياناً	من 35 % إلى 49 % توجد المشكلة بدرجة متوسطة
لا	من 00 % إلى 34 % لا توجد المشكلة

1- بشير معمرية. القياس النفسي وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبعة باتنيت 2002 ص 26.

## - الشروط السيكومترية:

❖ الثبات: لحساب ثبات استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية لجأ الباحث إلى طريقة تطبيق وإعادة التطبيق (معامل الاستقرار عبر الزمن) بعد ثلاث أسابيع من التطبيق الأول وقد استخدم الباحث (معامل ارتباط بيرسون)<sup>(1)</sup>، من خلال تطبيق طريقة الانحراف عن المتوسط ومعادلتها هي:

$$r = \frac{\text{مج س ص}}{\text{ن ح س ح ص}}$$

حيث: ر = معامل الارتباط

مج = المجموع

ن = عدد الأفراد

س = إنحراف كل درجة من درجات س عن المتوسط

ص = إنحراف كل درجة من درجات ص عن المتوسط

ح س = الانحراف المعياري لدرجة س

ح ص = الانحراف المعياري لدرجة ص

وبعد التعويض في المعادلة السابقة نجد:

$$0.92 = \frac{855}{8.68 \times 10.60 \times 10} = r$$

ومنه فإن الاستبيان يتمتع بالثبات.

---

1- عبد الحفيظ مقدم. مرجع سابق ص80

❖ **الصدق:** استعمل الباحث ثلاث أنواع لحساب صدق الاستبيان:

**1- صدق المحكمين:** وزع الباحث استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية على مجموعة من الأساتذة في قسم علم النفس بجامعة باتنة وجامعة عنابة حيث قدر عددهم (10) عشرة أساتذة، وذلك بقصد تحكيم آرائهم حول بنود الاستبيان التي تقيس المشكلات الدراسية والسلوكية، وتم حساب صدق الاستبيان من خلال تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{صدق البند} = \frac{\text{عدد الاتفاقات}}{\text{عدد المحكمين}} \times 100$$

والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (7): يبين النسبة المئوية لصدق البنود.

المشكلات الدراسية			
المشكلة	رقم العبارة	تقيس %	لا تقيس %
مشكلة قلق الامتحان	4 . 3 . 2 . 1	% 100	
	6 . 5		
مشكلة الغش في الامتحان	6 . 4 . 3 . 1	% 100	
	5 . 2		
مشكلة ضعف التحصيل الدراسي	6 . 4 . 2 . 1	% 100	
	5 . 3		
المشكلات السلوكية			
مشكلة السلوك الانعزالي	3 . 2 . 1	% 100	
	5 . 4		
	6		
مشكلة السلوك العدوانى	5 . 4 . 3 . 2 . 1	% 100	
	10 . 6 . 7 . 8		
مشكلة القلق العام	6 . 5 . 4 . 3 . 2 . 1	% 100	

## 2 - صدق المحتوى:

يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاستبيان أو الاختبار للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، إذ يجب ان يكون المحتوى ممثلاً تمثيلاً جيداً لنطاق المفردات أو العبارات الذي يتم تحديده مسبقاً<sup>(1)</sup>.

ولأن الاستبيان قد وزع على مجموعة من الأساتذة المحكمين فيعني ذلك أن كل العبارات الموجودة في الاستبيان قد تمت معاينتها من طرف هؤلاء الأساتذة وهي بالتالي تقيس المشكلة المراد الاستدلال عليها مما يؤكد على صدق الاستبيان.

1- صلاح الدين علام. القياس والتقييم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة 1999 ص 190

### 3 - الصدق الذاتي:

وهو أضعف أنواع الصدق ويكون بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات:

$$\text{أي: } 0.95 = 0.92\sqrt{\quad}$$

ومنه فالاستبيان يتمتع بالصدق.

### 4.2- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إستخدِمَ في البحث خلال الدراسة التطبيقية أساليب إحصائية تناسب طبيعة طرح الفرضيات وتناسب أيضا الطريقة التي من خلالها يتم التحقق من إثبات أو نفي الفرضيات وعلى هذا الأساس يمكن أن تكون هذه هي الأساليب الإحصائية المستعملة:

$$\text{➤ النسبة المئوية} = \frac{\text{س} \times 100}{\text{ن}}$$

$$\text{➤ كا}^2 = \frac{\text{مج (ت و - ت م)}^2}{\text{ت م}}$$

حيث: مج = المجموع

ت و = التكرار الواقعي

ت م = التكرار المتوقع

# الفصل السادس

(1) عرض عام للنتائج.

(2) تحليل النتائج على ضوء الفرضيات.

(3) تحليل عام

## 1) عرض عام للنتائج

### ❖ الفرضية الأولى:

- توجد مشكلات دراسية لدى الفاشلين دراسيا تتمثل في: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة الغش في الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

جدول رقم(08): يبين النسب الخاصة بالمشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا.

مشكلة ضعف التحصيل الدراسي			مشكلة الغش في الامتحان			مشكلة قلق الامتحان		
لا %	أحيانا %	نعم %	لا %	أحيانا %	نعم %	لا %	أحيانا %	نعم %
28.33	16.96	54.69	31.96	13.63	54.39	13.63	15.75	70.60

ومنه نستنتج أن:

$$\text{- نسبة وجود المشكلات المعبر عنها بـ (نعم) = } \frac{54.69 + 54.39 + 70.60}{3} = 59.89\%$$

$$\text{- نسبة وجود المشكلات المعبر عنها بـ (أحيانا) = } \frac{16.96 + 13.63 + 15.75}{3} = 15.44\%$$

$$\text{- نسبة وجود المشكلات المعبر عنها بـ (لا) = } \frac{28.33 + 31.96 + 13.63}{3} = 24.64\%$$

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (08) وبمقارنتها بالجدول رقم (06) نلاحظ أن أكبر نسبة هي التي عبر عنها التلاميذ الفاشلين دراسيا بـ (نعم) التي تشير إلى وجود المشكلات بشكل كبير حيث قدرت بـ 59,89%، ثم تليها نسبة 24.64% المعبر عنها بـ: (لا) وتشير إلى عدم وجود المشكلات لدى الفاشلين دراسيا، تليها نسبة 15.44% المعبر عنها بـ(أحيانا) وتشير إلى وجود المشكلات بدرجة متوسطة. وبالتالي يمكن قبول الفرضية الأولى التي تقر بوجود مشكلات دراسية تتمثل في: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة الغش في الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

وبالرجوع إلى نفس الجدول رقم(08) نجد أن الاختلاف فقط يكمن في ترتيب المشكلات حيث نجد في المرتبة الأولى مشكلة قلق الامتحان بنسبة 70.60% وفي المرتبة الثانية مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بنسبة 54.69% وتأتي في المرتبة الأخيرة مشكلة الغش في الامتحان بنسبة 54.39% . والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(09): يبين المشكلات الدراسية لدى الفاشلين دراسيا مرتبة حسب الأهمية.

النسبة المئوية %	المشكلات الدراسية
70.60%	1. مشكلة قلق الامتحان
54.69%	2. مشكلة ضعف التحصيل الدراسي
54.39%	3. مشكلة الغش في الامتحان

## ❖ الفرضية الثانية:

- توجد مشكلات سلوكية لدى الفاشلين دراسيا تتمثل في: مشكلة السلوك الانعزالي، مشكلة السلوك العدواني، مشكلة القلق.

جدول رقم(10): يبين النسب الخاصة بالمشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا.

مشكلة السلوك الإنعزالي			مشكلة السلوك العدواني			مشكلة القلق العام		
نعم %	أحيانا %	لا %	نعم %	أحيانا %	لا %	نعم %	أحيانا %	لا %
68.78	18.78	12.42	59.90	11.27	28.81	76.36	12.42	11.06

ومنه نستنتج أن:

$$\text{- نسبة وجود المشكلات المعبر عنها بـ (نعم) = } \frac{76.36 + 59.90 + 68.78}{3} = 68.34\%$$

$$\text{- نسبة وجود المشكلات المعبر عنها بـ (أحيانا) = } \frac{12.42 + 11.27 + 18.78}{3} = 14.15\%$$

$$\text{- نسبة وجود المشكلات المعبر عنها بـ (لا) = } \frac{11.06 + 28.81 + 12.42}{3} = 17.43\%$$

من خلال النتائج المستخلصة من الجدول رقم (08) وبمقارنتها بالجدول رقم (06) نلاحظ أيضا أن أكبر نسبة هي التي عبّر عنها التلاميذ الفاشلين دراسيا بـ (نعم) حيث قدرت بـ 68.34 % وهي تشير إلى وجود المشكلات بدرجة كبيرة، وتليها نسبة 17.43 % التي عبر عنها التلاميذ الفاشلين بـ (لا) وتشير إلى عدم وجود مشكلات سلوكية، ثم تليها نسبة 14.15 % هي نسبة تشير إلى وجود المشكلات بدرجة متوسطة. وبالتالي يمكننا قبول الفرض الثاني القائل: توجد مشكلات سلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا تتمثل في: مشكلة السلوك الانعزالي، مشكلة السلوك الانعزالي، مشكلة القلق العام.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (09) نجد أن المشكلات السلوكية مرتبة حسب الأهمية كما يلي: مشكلة القلق العام بنسبة 76.36 % تليها في المرتبة الثانية مشكلة السلوك الانعزالي بنسبة 68.78 % ثم في المرتبة الثالثة مشكلة السلوك الانعزالي بنسبة 59.90 %. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(11): يبين المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا مرتبة حسب الأهمية.

النسبة المئوية %	المشكلات السلوكية
76.36%	1. مشكلة القلق العام
68.78%	2. مشكلة السلوك الانعزالي
59.90%	3. مشكلة السلوك العدوانية

## ❖ الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان.

جدول رقم(12): يبين مشكلة قلق الامتحان لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.

الجنس	م قلق الامتحان	تكرار نعم	تكرار أحيانا	تكرار لا	المجموع
الذكور		190	44	40	274
		193.46	43.17	37.36	
الإناث		276	60	50	386
		272.53	60.82	52.63	
المجموع		466	104	90	660

لإيجاد الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان قام الباحث بحساب (كا<sup>2</sup>):

$$\text{مج ( ت و - ت م )}^2$$

$$\text{حيث: كا}^2 = \frac{\text{مج ( ت و - ت م )}^2}{\text{ت م}}$$

ت م

$$\text{ومنه: كا}^2 = 0.43$$

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (10) وعند مقارنة النتيجة المحسوبة ب كا<sup>2</sup> التي تساوي: (0.43) بالنتيجة الجدولية والتي تساوي (5.99) عند درجة حرية (2) نجد أنها أقل منها عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية الجزئية الأولى القائلة: توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان، ونقبل بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان.

## ❖ الفرضية الجزئية الثانية:

– توجد فروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة الغش في الامتحان.

جدول رقم(13): يبين مشكلة الغش في الامتحان لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.

الجنس	م الغش في الامتحان	تكرار نعم	تكرار أحيانا	تكرار لا	المجموع
الذكور		191	30	94	315
		171.34	42.95	100.70	
الإناث		168	60	117	345
		187.65	47.04	110.29	
المجموع		359	90	211	660

لإيجاد الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة الغش في الامتحان قام الباحث بنفس الطريقة وهي حساب (كا<sup>2</sup>):

$$\text{مج ( ت و - ت م )}^2$$

$$\text{حيث: كا}^2 = \frac{\text{مج ( ت و - ت م )}^2}{\text{ت م}}$$

ت م

$$\text{ومنه: كا}^2 = 12.61$$

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (11) وعند مقارنة النتيجة المحسوبة بـ كا<sup>2</sup> التي تساوي: (12.61) بالنتيجة الجدولية والتي تساوي (5.99) عند درجة حرية (2) نجد أنها أكبر منها عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي يمكننا القبول بالفرضية الجزئية الثانية التي تقول: توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة الغش في الامتحان. والفروق دالة إحصائيا لصالح الذكور أكثر من الإناث.

### ❖ الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

جدول رقم(14): يبين مشكلة ضعف التحصيل الدراسي لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.

المجموع	تكرار لا	تكرار أحيانا	تكرار نعم	م ضعف ت د	الجنس
299	80	51	168		الذكور
	84.71	50.73	163.54		
361	107	61	193		الإناث
	102.28	61.26	197.45		
660	187	112	361		المجموع

لإيجاد الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة ضعف التحصيل الدراسي قام الباحث بإتباع نفس الطريقة السابقة وهي حساب (كا<sup>2</sup>):

$$\text{مج (ت و - ت م)}^2$$

$$\text{حيث: كا}^2 = \frac{\text{م ت م}}{\text{ت م}}$$

$$\text{ومنه: كا}^2 = 0.69$$

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (12) وعند مقارنة النتيجة المحسوبة بـ كا<sup>2</sup> والتي تساوي: (0.69) بالنتيجة الجدولية والتي تساوي (5.99) عند درجة حرية (2) نجد أنها أقل منها عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة القائلة: توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة ضعف التحصيل الدراسي.

## ❖ الفرضية الجزئية الرابعة:

– توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة السلوك الانعزالي.

جدول رقم(15): يبين مشكلة السلوك الانعزالي لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.

م س الانعزالي	تكرار نعم	تكرار أحيانا	تكرار لا	المجموع
الذكور	209	49	27	285
	196.04	53.54	35.40	
الإناث	245	75	55	375
	257.95	70.45	46.59	
المجموع	454	124	82	660

لإيجاد الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة السلوك الانعزالي قام الباحث بإتباع نفس الطريقة السابقة وهي حساب (كا<sup>2</sup>):

$$\text{مج ( ت و - ت م )}^2$$

$$\text{حيث: كا}^2 = \frac{\text{مج ( ت و - ت م )}^2}{\text{ت م}}$$

ت م

$$\text{ومنه: كا}^2 = 5.67$$

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (13) وعند مقارنة النتيجة المحسوبة لـ كا<sup>2</sup> والتي تساوي: (5.67) بالنتيجة الجدولية والتي تساوي (5.99) عند درجة حرية (2) نجد أنها أقل منها عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي لم تتحقق الفرضية الجزئية الرابعة التي تقول: توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة السلوك الانعزالي.

## ❖ الفرضية الجزئية الخامسة:

– توجد فروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة السلوك العدواني.

جدول رقم(16): يبين مشكلة السلوك العدواني لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.

م س العدواني الجنس	تكرار نعم	تكرار أحيانا	تكرار لا	المجموع
الذكور	398	58	148	604
	361.85	68.08	174.06	
الإناث	261	66	169	496
	297.14	55.91	142.93	
المجموع	659	124	317	1100

لإيجاد الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة السلوك العدواني قام الباحث بإتباع نفس الطريقة السابقة وهي حساب (كا<sup>2</sup>):

$$\text{مج ( ت و - ت م )}^2$$

$$\text{حيث: كا}^2 = \frac{\text{مج ( ت و - ت م )}^2}{\text{ت م}}$$

ت م

$$\text{ومنه: كا}^2 = 19.96$$

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (14) وعند مقارنة النتيجة المحسوبة لـ كا<sup>2</sup> والتي تساوي: (19.96) بالنتيجة الجدولية والتي تساوي (5.99) عند درجة حرية (2) نجد أنها أكبر منها عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي يمكن أن نقبل الفرضية الجزئية الخامسة القائلة: توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة السلوك العدواني، دالة إحصائيا لصالح الذكور أكثر من الإناث.

## ❖ الفرضية الجزئية السادسة:

– توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة القلق العام.

جدول رقم(17): يبين مشكلة القلق العام لدى الفاشلين دراسيا موزعة حسب التكرار لدى كل من الذكور والإناث.

الجنس	م القلق العام	تكرار نعم	تكرار أحيانا	تكرار لا	المجموع
الذكور	232	36	33	301	
	230.31	37.39	33.29		
الإناث	273	46	40	359	
	274.68	44.60	39.70		
المجموع	505	82	73	660	

لإيجاد الفروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة اقلق قام الباحث بإتباع نفس الطريقة السابقة وهي حساب (كا<sup>2</sup>):

$$\text{مج ( ت و - ت م )}^2$$

$$\text{حيث: كا}^2 = \frac{\text{مج ( ت و - ت م )}^2}{\text{ت م}}$$

ت م

$$\text{ومنه: كا}^2 = 0.11$$

بعد المعالجة الإحصائية للنتائج المحصل عليها في الجدول رقم (14) وعند مقارنة النتيجة المحسوبة لـ كا<sup>2</sup> والتي تساوي: (0.11) بالنتيجة الجدولية والتي تساوي (5.99) عند درجة حرية (2) نجد أنها أقل منها عند مستوى دلالة (0.05) لم تتحقق الفرضية الجزئية السادسة القائلة: توجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة القلق العام.

## (2) تحليل النتائج على ضوء الفرضيات:

### ❖ تحليل نتائج الفرضية الأولى:

من الواضح جدا أن النتائج التي توصلنا إليها من خلال تطبيق استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية والتي عبرت عنها النسب المئوية قد كشفت عن وجود مشكلات دراسية لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا مرتبة حسب الأهمية كما أظهرها الجدول رقم (08) تتمثل في: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي، مشكلة الغش في الامتحان.

وقد إتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة كدراسة إبراهيم شهاب 1953 ودراسة مصطفى فهمي 1959 ودراسة حلمي 1965 ودراسة عبد الرحيم وآخرون 1967 ودراسة فيوليت إبراهيم 2002 ودراسة فؤاد أبو خطيب 2003 ودراسة بوب وليسكي 1953 Pope- Leskie ودراسة هوستون Houston 1963 وكل هذه الدراسات توصلت إلى وجود مشكلات دراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بوجه عام وقد بينت الدراسة الحالية أن فئة الفاشلين دراسيا بوجه خاص توجد لديهم أيضا مشكلات دراسية بشكل كبير تتقدم على رأسها مشكلة قلق الامتحان، ويعود ذلك إلى أن الامتحان هو المحور الأساسي الذي تحيط من حوله عوامل النجاح وعوامل الفشل فمعظم التلاميذ الفاشلين دراسيا أصبحت نظرتهم إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي هي نظرة تشملها هواجس مقلقة ومهددة للذات بشكل تجاوز معنى التحفيز إلى النجاح، ولقد تم توضيح ذلك في الفصل الأول من هذا البحث في الدراسة التي قام بها كل من ليبرت و موريس Liebrt & Moris والتي أثبتت أن ردود فعل الاضطرابات تؤثر على الأداء في الامتحانات المعرفية للتلاميذ الذين توجد لديهم مشكلة قلق الامتحان، إذ أن تكرار الامتحان يترك أثره السلبي على شخصية التلميذ الفاشل دراسيا.

فالامتحان في هذه الحالة لم يعد موقفا إيجابيا بل أصبح موقفا سلبيا مادام انه يقف حائلا أمام تحقيق الراحة النفسية المرجوة للتلميذ، وتعتبر نسبة 70.60% بمثابة الإشارة الجادة لدرجة المعاناة التي يحسونها هؤلاء التلاميذ خاصة على المستوى النفسي، وقد رأينا في الفصل الأول من هذا البحث كيف أن التلميذ حينما يتعرض للفشل الدراسي يشعر بالتوتر والإحباط ويشد انتباهه أتفه الأشياء داخل الصف وتظهر لديه حالات سوء التكيف النفسي مما تكون مشكلة قلق الامتحان سهلة الظهور لديه.

ومشكلة ضعف التحصيل لدراسي لا تقل أهمية عن مشكلة قلق الامتحان بل هي امتداد لمشكلة ضعف التحصيل الدراسي، وقد اثبتت ذلك دراسة كل من حلمي 1965 وعبد الرحيم وآخرون 1967 التي كشفت عن وجود مشكلة ضعف التحصيل الدراسي مجتمعة مع مشكلة الضيق النفسي من الامتحانات، فالتلميذ في هذه الحالة لم يعد له نفس قوة الدافع للنجاح فالقدرة على التحصيل في هذه الحالة تبدو ضئيلة أو منهكة، ونحن قد وضحنا في الفصل الثاني خلال حديثنا عن مشكلة ضعف التحصيل الدراسي أن هناك من التلاميذ من تبدو لديهم الاستعدادات اللازمة للنجاح لكنها لم تعد بنفس الدافع عندما يتعرضون إلى إعادة السنة مرتين وهؤلاء جميعا يمكن أن تتضائل لديهم القدرة على التحصيل الدراسي والتلميذ يشعر في خلالها بحاجة ماسة إلى تجديد دافعيته للتحصيل ولعل دراسة الزوبعي واسكندر 1973 تتفق مع هذا القول حينما توصلت إلى أن من بين مشكلات التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي هي مشكلات الحاجة إلى النشاط الرياضي، حيث تمثل هذه الحاجة تمثيلا كبيرا لرفع مستوى الدافعية للتحصيل الجيد وغياب مثل هذه النشاطات يعني فقدان التلميذ لمنطلقات الحوافز والدوافع للتحصيل الدراسي.

وكانت في المرتبة الأخيرة من المشكلات الدراسية مشكلة الغش في الامتحان، حيث يظهر الجدول نسبة 54.39% وهي نسبة تدل على انتشار المشكلة وتفاقمها لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، والأمر واضح حينما نعود إلى الواقع الذي يراه التلميذ نفسه حيث لا يجد الاهتمام منصب على قيمة المستوى العلمي والتربوي بقدر ما هو مركز على الجوانب المادية والمراكز الحساسة بغض النظر عن كيفية الوصول إليها، إن العبارات التي وضعها الباحث لغرض كشف هذه المشكلة لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا كانت تتضمن مدى قيمة الامتحان لدى التلميذ ومدى قيمة الاعتماد على النفس ومدى صحة الضمير التي من الممكن أن تكون بمثابة القوة الكامنة التي تقف حائلا أمام ظهور مشكلة الغش في الامتحان وبدا واضحا من خلال النتيجة المتوصل إليها من خلال الدراسة الحالية أن هؤلاء التلاميذ لم تعد تهمهم الغاية بل جل ما يهمهم هو كيفية تحقيق هذه الغاية وقد ذكرنا في الفصل الثاني في هذه المشكلة أن التلميذ يستمد هذه الأفكار من خلال واقع ما يرى ويشاهد في مجتمعه إذ أن المعايير الاجتماعية إذا كانت تشجع على تحقيق النجاح بغض النظر عن الكيفية فإن التلميذ يسعى لأن ينال مطلب مجتمعه دون الاهتمام بالأسباب التي يقدمها من أجل الحصول على

هذا المطلوب، والدراسة التي قامت بها الباحثة هنشل Henschel 1971. تتفق مع هذه النتائج حيث توصلت إلى أن هناك ارتباط بين درجة الأمانة ودرجة الغش الفعلي أي أن التلاميذ تقرب لديهم القيم الأخلاقية الفعلية من القيم الأخلاقية المقاسة.

ولا نغفل على أن النتيجة التي توصلنا إليها تؤكد على أن مشكلة الغش تعود أيضا لدى التلاميذ الفاشلين إلى المستوى الاقتصادي لديهم إن كان مرتفعا فإنه يعمل على تغيير الاتجاه نحو الهدف من النجاح بالمجهود الشخصي أو عن طريق الغش وقد جاءت دراسة بيرش Burch 1968 لتؤكد لنا هذه الحقيقة إذ كشفت أن مشكلة الغش في الامتحانات تزداد بدرجة أكبر لدى التلاميذ من المستوى الاجتماعي والاقتصادي العالي عما هو لدى التلاميذ من المستوى الاجتماعي المتوسط.

كما وتجدر الإشارة أيضا إلى أن مشكلة الغش وقعت لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا خوفا من الفشل الدراسي في حد ذاته، هؤلاء التلاميذ لأنهم كرروا السنة مرتين بالضرورة إذن أن تتكون لديهم توقعات الفشل مرة أخرى وهم لا يريدون أن يقعوا فيه وقد أدت ذلك الدراسة التي قام بها شلتون Schelton 1971 حيث وجد ارتباطا بين الغش في الامتحان والفشل الدراسي، أو توقع الفشل، وقد فسر شيلتون Schelton الغش في الامتحان على أنه مشكلة يقوم بها التلميذ لتجنب العواقب السالبة للفشل ومنها التأخر والتخلف بالنسبة للزملاء، وخاصة في حالات المقارنة والترتيب، وحيث أن الغش الذي ينتهي بالنجاح الدراسي يخفف من الآثار المترتبة على الفشل مثل الإحساس بالدونية، والنقد واللوم من قبل الآخرين.

كما أن هذه النتيجة تجعلنا ندرك تماما انه لا يوجد امتحان إلا ويتخلله مشكلة الغش بطريقة ما، بغض النظر عن إمكانية ضبطها أو عدم ضبطها، كما تؤكد هذه النسبة أيضا بأن أساليب الرقابة في الامتحانات مهما تنوعت لا تكون مجدية بشكل كلي، ومعنى ذلك أن هذه المشكلة لا تعود إلى عدم وجود ضوابط قانونية، أو نضم رادعة، كما أنها لا تعود إلى نقص في عدد المراقبين، وإنما هي في الواقع تعود إلى مشكلة إعداد التلميذ تربويا، ونفسيا، وفكريا، وأخلاقيا، من خلال عوامل التربية الأسرية بدءًا من مراحل الطفولة الأولى وكذلك من خلال عوامل التربية المدرسية والاجتماعية.

ولا ينبغي في الأخير أن نلقي اللوم الكبير على التلميذ فيما يخص هذه المشكلة إذ أن الدراسات بينت أن التلميذ قد يقع في ظروف يجد نفسه مجبرا على مثل هذه المشكلة وقد

تطرق ت دراسة عمر بكيش 1979 إلى إظهار الأسباب التي تؤدي بالتلميذ لأن يغش في الامتحان وخلصت النتائج إلى ما يلي:

- صعوبة الامتحان وغموضه.

- مفاجئة الامتحانات وعدم الإعلان عنها مسبقا.

- عدم كفاية الوقت... الخ

هذه هي المشكلات التي توقعها الباحث من خلال طرح الفرضية الأولى والتي تقول: توجد مشكلات دراسية لدى الفاشلين دراسيا تتمثل في: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة الغش في الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي. وقد تبين من خلال التحقق من ثبوتها في النتائج السالفة الذكر رغم أنها مختلفة في الترتيب لكنها موجودة لدى هؤلاء التلاميذ.

## ❖ تحليل نتائج الفرضية الثانية:

أظهرت النتائج المستخلصة من الجدول رقم (10) أن نسبة وجود المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا هي موجودة بشكل كبير وقد عبرت عن ذلك نسبة تكرارات (نعم) بـ (68.34%). وقد إنفقت مع هذه النتيجة كل من دراسة عبد الرحيم وآخرون 1967 ودراسة الزوبعي واسكندر 1973، دراسة أحمد عبد الخالق وعمر 1988، دراسة محمود عبد القادر 2003، دراسة تشامبر 1980 Chamber، ودراسة مواري 1982 Murray. فقد خلصت نتائج هذه الدراسات إلى وجود بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رغم إختلاف بعض المشكلات مثل مشكلة الاكتئاب غير أنها تتفق في وجود مشكلات سلوكية بشكل كبير وقد أكدت الدراسة الحالية أن فئة التلاميذ الفاشلين دراسيا توجد لديه مشكلات سلوكية وكانت المرتبة الأولى في ذلك تخص مشكلة القلق العام نسبة حيث قدرت نسبتها بـ (76.36%) وهي نتيجة مرتفعة جدا مما يدل على أن التلميذ الفاشل دراسيا يعاني إلى حد كبير من الشعور بحالات التهديد النفسي المستمر التي تظهر بصورة توتر وتفكك نفسي أو سوء التوافق النفسي وقد وضح كل من كاتال و شاير انه حينما يقع الفرد في موقف الصد والحرمان فسوف ينشأ الصراع النفسي الداخلي في صورته المختلفة وظهور القلق في هذه الحالة لا يعني انه لا يوجد لدى الفرد إنما هو متجذر في شكل استعداد وراثي أو متعلم- وقد وضحنا كيف يكون ذلك حينما تعرضنا لمشكلة القلق العام في الفصل الثالث من هذا البحث- حيث تنتقل مواقف الصد والحرمان لدى التلميذ الفاشل دراسيا من خلال تكرار الفشل، وهنا يتجسد القلق سلوكا في شخصية التلاميذ الفاشلين دراسيا ويكون ذلك من خلال اللاستقرار النفسي والإجهااد والإرهاق والدراسة التي أجراها كل من ميللر و هارول Miller & 1983 Harwell توافق دراستنا الحالية حيث بينت أن التلاميذ في مرحلة الثالثة ثانوي يعانون كثيراً من الشعور بالإرهاق والأرق. وأكدت ذلك أيضا دراسة أجرتها الطويل 1992 حيث توصلت إلى أن المشكلات الأكثر انتشارا بين طلبة الثانوية تتصل بالجانب الصحية وهي: سرعة التعب، و نزلات البرد، و اضطرابات الطمث، و الصداع، ثم التهابات الحلق، وهي تعبير عن وجود القلق العام لدى هؤلاء التلاميذ كما نجد أيضا دراسة إبراهيم عبد الحميد 1999 التي خلصت إلى وجود مشكلات صحية لدى فئة من تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي تتمثل في: الشعور بالإجهااد البدني، والصداع، ، وآلام المفاصل، والعمود الفقري، وسقوط

الشعر، وحب الشباب، وآلام الأسنان، ، وآلام المعدة والأمعاء وأخيراً الأمراض الجلدية، وهي كلها أعراض الفلق العام.

والتلاميذ في هذه الحالة يكونون في أمس الحاجة إلى تبصير بحالتهم النفسية وهم في حاجة كذلك إلى إرشاد نفسي لتخفي لديهم هذه المشكلة ويبدو واضحاً جداً أن هاته الفئة من التلاميذ لم يأخذوا حقهم من الإرشاد النفسي والمتابعة العلمية من قبل المتخصصين في مجال الإرشاد والتحليل النفسي ولعل ذلك يعود على غياب هؤلاء داخل المؤسسة إما غياباً كلياً أو جزئياً.

تأتي في المرتبة الثانية مشكلة السلوك الانعزالي حيث بلغت نسبة التكرارات المعبر عنها بـ (نعم) (68.78%)، وهي تعبر عن وجود هذه المشكلة بشكل كبير لدى الفاشلين دراسياً ويعود ذلك إلى عدم قدرتهم على التكيف السليم مع الآخرين من خلال تفادي الاتصالات معهم أو الهروب من الأوساط التي يكثر فيها زحام الآخرين وقد وجدت دراسة تؤيد هذه النتيجة التي توصلنا إليها وهي الدراسة التي قام قاسم الصراف 1991 حيث خلص فيها إلى عدة مشكلات يعاني منها التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي وذكر منها حالات من اللاتفاعل الاجتماعي وكنا قد رأينا ذلك واضحاً في الفصل الثالث من هذا البحث حينما تعرضنا لدراسة هذه المشكلة حيث تبين أن الأفراد الذين لديهم هذا السلوك لا يستمتعون بوجودهم برفقة الآخرين ولا يحبذون المشاركة الاجتماعية معهم، وهو في هذه الحالة شعور سلبي وقد اقترن لدى هؤلاء التلاميذ بالفشل الدراسي لان الفشل يعتبر عندهم خبرة أليمة والخبرة الأليمة لا يمكنها أن تكون في مستوى واحد مع المزاج الذي يغلب عليه طابع المرح والسرور الذي يؤدي إلى القدرة على الانسجام مع الآخرين دون التعرض إلى المشاعر السلبية، وقد إتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها كل من عبد الرحيم وآخرون 1967 الذي خلصت نتائج دراسته إلى وجود عدد من مشكلات المرحلة الثانوية من بينها مشكلة السلوك الانعزالي وتأتي أيضاً دراسة هوستون Houston التي خلصت إلى وجود مشكلة صعوبة تكوين صداقات مع الآخرين.

وتأتي المرتبة الثالثة فيما يخص المشكلات السلوكية مشكلة السلوك العدواني وقدرت نسبة التكرارات التي عبر عنها التلميذ الفاشلين دراسياً بـ (نعم) (76.36%) وهي تمثل وجود المشكلة بشكل كبير لدى التلاميذ الفاشلين دراسياً، وقد إتفقت هذه النتيجة مع النتائج

المستخلصة من دراسة عبد الرحيم وآخرون 1967 ودراسة الزوبعي وإسكندر 1973 حيث بينت وجود المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد تبلورت أشكال العدوان لدى هذه العينة في صور واضحة تمثلت خاصة في الضرب، والشتم، والتخريب، وهي جميعها تمثل أشكال العدوان التي قد تعرضنا لها في الفصل الثالث من هذا البحث، والتلميذ الفاشل في هذه الحالة بوصفه رافضا لوضعه على مستوى صفه الدراسي يكون معرضا أكثر إلى حالة الإحباط الذي يعتبر سببا مباشرا لإظهار السلوك العدواني لديه(أنظر نظرية الإحباط والعدوان، الفصل الثالث من هذا البحث)، كما أكدت لنا نتائج الدراسة أن التلاميذ الفاشلين دراسيا بوصف أنهم توجد لديهم هذه المشكلة فإنهم يفتقدون إلى أساليب حل المشكلات في خلال تعرضهم لمواقف تثير السلوك العدواني لديهم وقد أكدت ذلك دراسة جيمس 1984 James أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين توجد لديهم مشكلة السلوك العدواني تنقصهم المهارات التي تساعد في حل المشكلات كما أن لديهم شعورا بالعجز في التغلب على الأحداث التي من الممكن أن تمثل مشكلة لديهم، وذلك بحلها بطريقة عقلانية مما يؤدي بهم إلى السلوك العدواني. كما ركزت على ذلك أيضا دراسة كل من تشامبر 1980 Chamber ودراسة ماري 1982 Murray حيث خلصت إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين الأفكار الغير عقلانية وبين مستوى الانفعالات الخاذلة للذات.

تلك هي المشكلات السلوكية التي افترضها الباحث في الفرضية الثانية حيث تقول: توجد مشكلات سلوكية لدى الفاشلين دراسيا تتمثل في: مشكلة قلق الامتحان، مشكلة الغش في الامتحان، مشكلة ضعف التحصيل الدراسي. وقد تم التحقق منها و إثباتها من خلال الدراسة الحالية.

## ❖ تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تقول بوجود فروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان حيث عبرت عن ذلك النتيجة الإحصائية المحسوبة بطريقة كا<sup>2</sup> والتي تساوي 0.43 وهي غير دالة إحصائياً بوجود فروق بين الجنسين، مما يدل على أن موقف الامتحان في حالة الفشل الدراسي يكون مؤثراً بشكل سلبي لدى الذكور والإناث لأن لديهما نفس الوضعية الدراسية وهي إعادة السنة مرتين وإعادة السنة مرتين له معنى واحد لدى الجنسين هو عدم القدرة على تجاوز الامتحان بنجاح مما يخلق لديهم طابع القلق من المواقف الصعبة فلا يستطيع التلميذ سواء كان ذكراً أو أنثى التحكم في الذات أو إدارة الضغوط النفسية بشكل إيجابي إزاء هذه المواقف فيركن إلى التوتر والاضطراب، ولا شك أن الامتحان إذا كان يتميز بالأهمية كونه شرط من شروط النجاح إلى مستوى أعلى منه شأنًا يصبح النظر إليه من طرف التلميذ الفاشل دراسياً مبالغ فيه وقد بدت خاصة آثار ذلك في حالات الصداع و آلام المعدة وفقدان الشهية، وقلة التركيز والنسيان وهي جميعها مؤشرات تدل على قلق الامتحان، لدى الجنسين وهذه الاضطرابات تحدث للتلميذ أو التلميذة لأنه لا يستطيع أن يصرف قلقه من الامتحان بطريقة أخرى فيضطر لأن يعبر عن الضغط الداخلي بهذه الأعراض والتلميذ الفاشل دراسياً لا يستطيع الإفصاح عن هذا القلق بل يكتمه في نفسها خشية أن يثير نقد زملائه ولومهم على فشله الذريع في الامتحان. والنتيجة التي توصلنا إليها التي آلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة قلق الامتحان لا تتفق مع الدراسة التي قام بها أناستاسي Anastasi<sup>(1)</sup> حيث توصل إلى وجود فروق بين الجنسين في هذه المشكلة وبيّن أن الإناث أكثر عرضة للمخاوف والقلق حول الأعمال المدرسية وأن هن أكثر فئة تتصف بالخجل فهن يجدن أنفسهن حسب هذه الدراسة محرجات أمام المواقف التي تسبب لهن الضيق والخجل وتسبب لهن الشعور بالعجز أمام الجنس الآخر ولأنها فشلت في النجاح مرتين فإنها بذلك تصبح معرضة للتوتر والاضطراب كلما مر عليها موقف الامتحان. والذكور حسب دراسة أناستاسي Anastasi لا يمرون بنفس الحالة التي تمر بها الأنثى لأن التلميذ بوصفه ذكراً يستطيع من خلال ممارسته لكثير من الأنشطة المختلفة والتي لا تستطيع الأنثى ممارستها بحكم المعايير الاجتماعية التي تحتم عليها ذلك

1- فؤاد السيد مرجع سابق ص 261

فإنه - التلميذ- يفرغ جزءا من انفعاله هذا وتتقلص بذلك اتجاهاته النفسية نحو الامتحان حتى يكون أقل قلقا من التلميذات ناهيك عن عدم انشغاله بالنجاح والفشل كون مصيره لا يتعلق بالامتحان فباستطاعته أن يتخلى عن الدراسة ويسلك لنفسه مستقبلا أبعد عن المواقف التي يشترط فيها الامتحان فالامتحان لدى الذكور لا يعني لهم الكثير حسب هذه الدراسة. ويبدو أن دراستنا الحالية والتي أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين في هذه المشكلة، تظهر جانبا من هذا القلق الذي تعاني منه الانثى وقد بينت الدراسة أن التلاميذ الذكور هم أيضا لديهم نفس المشكلة.

## ❖ تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

بعد حساب كا<sup>2</sup> والتي تساوي قيمته 12.61 وهي دالة إحصائياً عل وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة الغش في الامتحان، وعند الرجوع إلى النتائج الموضحة على الجدول رقم(13)، نجد أن فئة الذكور هم من تواجد لديهم هذه المشكلة أكثر من الإناث. وقد وجدت عدة دراسات تؤيد هذه النتيجة أن الذكور هم أكثر غشاً من الإناث في الامتحانات ونذكر منها دراسة جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري 1980 وحامد عبد السلام زهران 1975 وفيصل خير الزرّاد 1984. وفيلدمان 1967 Feldman ودراسة إركسون 1974 Erickson ونجد أيضاً دراسة دايفيد 1973 David.

إن كل هذه النتائج المستخلصة من الدراسات السابقة تؤيد دراستنا الحالية وتبين جراءة ومخاطرة وشدة إندفاع الذكور نحو الغش أكثر من الإناث، وانشار هذه المشكلة لديهم هي راجعة في الأساس إلى الاتجاهات والمعايير الاجتماعية السائدة حيث تجعل التلميذ ينافس من أجل النجاح بأي وسيلة وقد رأينا ذلك واضحاً أكثر في الفصل الأول من هذا البحث، حيث أن المجال المهني والذي يبلغ ذروة الأهمية يجعل التلميذ في شغف للإسراع في تخطي العقبات حتى لا تفوته تلك الفرص، والتلميذ الفاشل دراسياً في هذه الحالة هو من يحس بهذه الحاجة، كونه فوت فرصة النجاح مرتين وهو لا يريد أن يفوتها مرة أخرى، ناهيك عن كون الأنتى تتعرض للضغط أكبر من الذكر وذلك لأن الرأي العام وردود فعل المجتمع لإنحراف الأنتى اشد وأقوى، فهن يخضعن إلى معايير سلوكية مشددة لذلك فاحتمال الغش لديهن يكون اقل مما هو عليه لدى الذكور كما أن الإناث يتميزن بالخوف والخجل من المواقف التي تسبب الانزعاج ولا شك أن موقفاً مثل الغش في الامتحان ليس موقفاً محبذاً لدى كل المجتمعات لذلك فإن الإناث هم أكثر من تصيبهم عواقب الإحساس بالنقص والتوتر فور الكشف عن ممارستهم لمثل هذه المشكلة لذا فلن تعرض الأنتى نفسها إلى المواقف النفسية المحرجة، عكس الذكور الذين لا يباليون بكشفه يغشون بأي وسيلة ممكنة أو لا يغشون.

## ❖ تحليل الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال النتائج المتوصل إليها والتي بينت عدم وجود فروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة ضعف التحصيل الدراسي حيث دلت على ذلك قيمة  $\chi^2$  والتي تساوي 0.69 وهي نتيجة غير دالة إحصائياً، ومنه نقول بأن هذه المشكلة توجد لدى الجنسين بدون استثناء فالفشل الدراسي قاسم مشترك بينهما والظروف الدراسية كذلك هي طرفاً مشتركاً معهم ووسط هذا التجاذب لا يستطيع كل منهما أن يختلف عن الآخر في التحصيل الجيد ورفع مستوى الدراسة بشكل عام إلى المستويات المرضية، فمستوى الأداء الفعلي لدى الطرفين أصبح خاضعاً إلى المحفزات والدوافع التي تغذيه، فالتلميذ الفاشل دراسياً لم تعد له الرغبة في محاولة التحصيل الجيد أو لنقل قوة الدافع قد بدا يتضاءل بحسب عدد محاولات النجاح حيث هو قد تعرض إلى إعادة السنة مرة وقد تعرض لها مرة أخرى وبالتالي سوف تخور إرادته وعزيمته حتى وهو يتوفر على إمكانيات تؤهله للنجاح إلا أن آثار الصدمة الثانية قد جعلت قدرته على تجديد نفس آخر من جديد بنفس القوة أمراً عسيراً ولقد بينت دراسة كل من وينتر و ماكلياند أنه لا يمكن أن يكون هناك تحصيل جيداً إلا إذا كان هناك دافعاً يدفعه إلى تحقيق ذلك<sup>(1)</sup>

وهنا تبرز حاجة هؤلاء التلاميذ إلى من يستطيع أن يخلق لهم دافعاً للتحصيل وأهم من يستطيع أن يفعل ذلك هو المعلم، كونه محور العملية التعليمية للتلميذ فكما أنه يساهم إلى حد كبير في ضعف التحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من خلال الأسباب التي كنا قد تعرضنا إليها في الفصل الثاني فهو أيضاً بإمكانه أن يرفع من مستوى التلاميذ الفاشلين حينما يكون خبيراً بمدخل التلميذ النفسية وله أيضاً خبرة في كيفية التأثير على دافعية التلميذ وجعلها تحرك من جديد عجلة الإنجاز والتحصيل الجيد وقد أعطى فؤاد السيد 2002 نقاطاً هامة إن توفرت في المعلم كان الأقدر على رفع قدرة التلميذ على التحصيل وكنا قد تعرضنا لهذه النقاط في الفصل الثاني من هذا البحث فيما يخص مشكلة ضعف التحصيل الدراسي بحكم احتلاله موقعا وسطاً بين التلميذ وبين الإدارة المدرسية ككل فهو يستطيع أن يفهم ما

---

1- عبد المنعم الحفني. مرجع سابق ص 109

يريده هؤلاء التلاميذ من حيث التغيير في البرامج الدراسية أو الإطفاء عليها نوع من النقاط التي من شأنها أن تلغي الطابع الروتيني الذي ألفه التلميذ الفاشل دراسيا كما انه يستطيع أن يتعاون والادارة المدرسية أن ينظم بعض النشاطات التي تثير شهية الفاشلين دراسيا بأن يندمجوا في المشاركة من جديد فيها والاستفادة منها، يستطيع أن يتعاون مع المرشد النفسي في إعادة بناء صورة إيجابية لدى التلميذ الفاشلين وجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر ليونة مع زملائهم الجدد.

## ❖ تحليل الفرضية الجزئية الرابعة:

من خلال النتيجة الإحصائية المحسوبة والتي تساوي 5.67 وهي غير دالة إحصائياً على وجود فروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة السلوك الانعزالي، وقد عبرا عن ذلك من خلال النزوع إلى الانفراد عن الآخرين من أجل الشعور بالراحة، ومحاولة الابتعاد عن أشكال التفاعل مع الرفاق الذي يوحى بالركون إلى الوحدة والعزلة، والتلاميذ الفاشلين دراسياً تبين أنهم يفعلون ذلك لخوفهم من آخرين حيث بين آرون بيك مثل هؤلاء التلاميذ حينما يكونون مع الجماعة يصبح التفاعل معهم يعمل على جلب الألم النفسي والشعور بالسلبية<sup>(1)</sup>.

ومشاعر السلبية عند الذكور والإناث في حقيقة الأمر تكون ناتجة عن أسباب مشتركة بينهما منها فقدان الثقة في النفس وعدم الشعور بالأمان الخوف من الآخرين ومحاولة تجنب الاحتكاك بهم سواء من خلال المناقشات أو من خلال الاشتراك معهم في مختلف النشاطات، ذلك أنهم نظراً لكونهم فاشلين دراسياً فذلك يعني بالنسبة لهم أن المجتمع المحيط لا يجذب الفاشلين ولا يرغب في الاحتكاك بهم وهذا الشعور هو نابع من تفكير التلميذ في حد ذاته حول وضعه الدراسي والنفسي ولا يختلف ذلك لدى الذكور والإناث على حد سواء، ولم نجد فرقا في ذلك لأن الجنسين لديهم تفكير واحد واتجاه واحد يجمعهم، لذا فكل ما من شأنه أن يذكرهم بالخبرة الأليمة وهي الفشل الدراسي يصبح بالنسبة إليهم موقف يחדش الراحة النفسية لهم، وب عزلتهم عن الآخرين يكونون بهذا الشكل قد ابتعدوا عن موضع الألم النفسي والشعور بالدونية والنقص.

---

1- آرون بيك. مرجع سابق ص 223.

## ❖ تحليل الفرضية الجزئية الخامسة:

بعد التحقق من ثبات الفرضية القائلة بوجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشكلة السلوك العدواني وكانت قيمة  $\chi^2$  المحسوبة تساوي 19.96 وقد تبين من خلال الجدول رقم (16) أن فئة الذكور هم من توجد لديهم هذه المشكلة أكثر من فئة الإناث وهذه النتائج تؤيدها نتائج الدراسة التي قام بها عصام عبد اللطيف العقاد 2000، حيث أكدت على وجود هذه الفروق.

فالذكور هم أكثر جرأة على الشجارات من الإناث، وهم أكثر جسارة وشغفا وغرورا وافتخارا بمظاهر وأشكال السلوك العدواني، كما ينبغي الإشارة هنا على أن الذكور يستعملون العدوان الجسدي أكثر من الأشكال الأخرى، عكس الإناث اللواتي يستعملن بدرجة قليلة العدوان عن طريق الشتم أو التخريب، وقد أكدت دراسة عصام العقاد أيضا أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الغضب وهذا أمر لا نختلف فيه في دراستنا هذه لأن التلاميذ الفاشلين دراسيا هم تحت وطأة الإحباط وقد رأينا كيف يؤثر الإحباط والغضب في ظهور السلوك العدواني خلال عرضنا للفصل الثالث وبيئنا أن العدوان ما هو إلا رد فعل للإحباط والغضب، يبقى كيفية رد الفعل بالسلوك العدواني فإنه يكون لدى الذكور أكثر من فئة الإناث ودراسة جون دولارد Dollard.J تؤيد ما توصلت إليه نتائجنا واستنتاجاتنا حيث وجدت هذه الدراسة أن الذكور أكثر استجابة للإحباط بالسلوك العدواني أكثر من الإناث (1)

والفشل الدراسي في هذه الحالة هو عامل من عوامل الإحباط لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، لأن تكرار الفشل كما سبق وأن ذكرنا يتلوه الضيق والتوتر المصاحب للإحباط والذي بدوره يعمل على إثارة نوازع السلوك العدواني، كما أن الفشل الدراسي بالنسبة لفئة الذكور هو موقف مهدد مستقبلي لهم وقد رأينا أن إدراك الفاشل دراسيا لهذا الموقف يكون سببا مباشرا في اتجاهه نحو السلوك العدواني، حيث يتم إدراك الموقف المحبط على أنه مهدد لأمنه ومستقبله وطمأنينته وهنا يحدث الخوف والغضب، والذكور في هذه الحالة عادة يستجيبون إلى هذا بالاندفاع نحو السلوك العدواني فور تعرضه لأي إثارة أو مضايقة من الزملاء، وقد ركزت العبارات التي وضعت لكشف مشكلة السلوك العدواني لدى الفاشلين

1- علاء الدين كفاي. الصحة النفسية، دار هاجر للطباعة والنشر القاهرة 1990 ص 325.

دراسيا على نواحي العدوان التي تخص فئة الذكور كاستعمال العدوان عن طريق الضرب والشتيم وهو منتشر لدى هذه الفئة أكثر بينما لم تستجب الإناث إلى مثل هذا الشكل بل عادة ما تستجيب الأنثى حيال المواقف التي تثير السلوك العدواني بالبكاء أو الصراخ أو السكوت أو الشتم وهذه جميعا دليل على خاصية الأنثى التي يغلب عليها الخضوع أو الخوف والانسحاب من المواقف المزعجة دون التورط في العراك والشجارات التي تعتقد أنها مخلة إذا هي سلكتها تكون قد عملت على تحطيم خاصيتها كأنتى. و الدراسة التي أجريت عن الفروق بين الجنسين في السلوك العدواني والتي قام بها رونر 1976 Rohner أكدت على أن الذكور سواء كانوا كبارا أو صغارا أكثر توجهها للسلوك العدواني من الإناث، كما أشار رونر أنه من النادر أن نعثر على دراسة تبين العكس و أن كل الأدلة بين الثقافات المختلفة تؤدي إلى نفس النتيجة (1)

---

2- عصام العقاد نفس المرجع ص 220.

## ❖ تحليل الفرضية الجزئية السادسة:

أشارت النتيجة الإحصائية 0.11 المحسوبة بـ (كا<sup>2</sup>) أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور فيما يتعلق بمشكلة القلق العام، ويعني ذلك أن كلا الجنسين توجد لديهم هذه المشكلة فالتلاميذ الفاشلين دراسيا في هذه الدراسة مشتركون في عوامل تؤثر في ظهور القلق العام بشكل متساوي تقريبا، فالقلق العام هنا متأثر بقوى مهمة يشترك فيها الجنسين وهي السبب في عدم وجود فروق بينهما في هذه المشكلة أولها هي الضغوط Stress، حيث يستمد التلميذ الفاشل دراسيا جزءا كبيرا من هذه الضغوط من عدة مصادر تعتبر أساسية في تجسيد القلق العام لديه منها: ضغوط التنافس مع الزملاء الجدد، ضغوط كيفية الانتماء إلى الوسط من جديد وبناء صداقات، ضغوط الشعور بالنقص والدونية، وقد جاءت دراسة قام بها هول وليندي 1978 لتؤيد فكرة الضغوط هذه. (أنظر الفصل الثالث من هذا البحث)

وثاني هذه القوى هي الشخصية Presonality والتي أعطى لها ريموند كاتال تصورا يراه الباحث مناسباً لدراسته هذه حيث يعرفها على أنه "ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الفرد عندما يوضع في موقف معين"

وقد انتهى كاتال عن طريق استخدام التحليل العاملي على تحديد ست عشر عاملا أساسيا في الشخصية وما يهمنا نحن في كل هذه العوامل هو واحد فقط هو الذي يعبر عن القلق العام ويتمثل في ضغط الدوافع هذا الضغط عبر عنه كل من فئة الذكور وفئة الإناث من خلال استبيان المشكلات الدراسية والسلوكية بالشعور بتهديد الذات وفقدان التحكم في الذات وهي من المؤشرات الهامة التي تدل على وجود القلق العام.

وثالث هذه القوى هي الإنهاك النفسي Burnout حيث قد اشترك فيه أيضا الذكور والإناث وقد ظهر ذلك من خلال: اضطرابات النوم، الصداع، التعب والإرهاق طوال الوقت والتلاميذ الفاشلين دراسيا كونهم معيدين مرتين فلا شك أن هذا التكرار في الإعادة سوف يخلق لديهم الشعور بالرتابة وبالتالي فإن تلك الرتابة تؤدي إلى الإنهاك، والإنهاك كما وضحنا تعريفه في الفصل الثالث من هذا البحث يعتبر "تبديد للطاقة النفسية دون الحصول على مقابل مرضي".

وهذا هو الحاصل لهؤلاء التلاميذ على حد سواء الذكور والإناث حيث هم قد بذلوا جهودهم للمرة الأولى لكنهم فشلوا في الإحراز على النجاح ثم هم قد أعادوا ترتيب استعداداتهم للمرة

الثانية وفشلوا أيضا فالتكرار في بذل الجهد لا يمكنه أن يؤثر سلبا على جنس دون آخر بل هم سواء في ذلك والنتائج قد أكدت ذلك بوضوح. وقد وجدت دراسة لم تتفق إلى ما توصلنا إليه في دراستنا الحالية وهي دراسة أحمد عبد الخالق وعمر 1988 حيث وجد فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهذه المشكلة ووجد أن الإناث أعلى درجة في القلق العام من الذكور.

هذه هي النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال دراسته ولعلها تكون قد اشتملت على جميع جوانب التحليل، مما لا يدع مجال للغموض أو اللبس والاختلاط.

### (3) تحليل عام:

حققت هذه الدراسة أهم أهدافها وهى الكشف عن بعض المشكلات الدراسية والسلوكية لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في بعض تلك المشكلات الدراسية منها والسلوكية حيث تميز الذكور عن الإناث في مشكلة الغش في الامتحان ومشكلة السلوك العدواني ولم نجد فرقا في باقي المشكلات.

وبناء على النتائج التي تحصلنا عليها فإنه يمكننا القول أن التلاميذ الفاشلين دراسيا هم فئة تحتاج إلى خدمات لا تقل أهمية عن باقي التلاميذ، ولعل هذا هو الشيء الذي يفتقدونه فلقد أوضحت عدة دراسات أن مختلف الخدمات الإرشادية والنفسية ناجعة إلى أبعد تقدير خاصة إذا ما توافقت المشكلة مع اختصاصها أو مجالها في الدراسة، ولكن ما يمكن أن نؤكد هنا هو أن هاته الاختصاصات لم يظهر تأثيرها على التلاميذ الذين توجد لديهم المشكلات الدراسية والسلوكية، على الأقل على المستوى الذي أجرى فيه الباحث بحثه هذا والدليل هو الإحصاءات الكبيرة التي بدت من خلال نتائج الدراسة التطبيقية كل، وقد اشارت عدة دراسات إلى أهمية التكفل النفسي بالتلاميذ وبينت القدر الكبير الذي يحتله البرامج الإرشادية والتوجيهية لهؤلاء التلاميذ من أجل المحافظة على الصحة النفسية والمدرسية لهم منها دراسة بحري وآخرون ودراسة رودجار Rodjer 1940 ودراسة كرينفيلد Greenfield فكل هذه الدراسات تؤكد على مدى أهمية الدور الذي تلعبه مختلف الخدمات الإرشادية خاصة في المرحلة الثانوية أين تكثر مختلف المشكلات الدراسية والسلوكية لدى التلاميذ وتبرز الحاجة الملحة لكيفية التخلص منها والتلاميذ الفاشلين دراسيا هم على رأس قائمة المحتاجين لهذه الخدمات وكما هو واضح فإنهم لا يتمتعون بهذه العناية من الخدمات الإرشادية ولم يعط لهم كامل حقهم في البحث والتقصي، في الوقت الذي تحاول الدول عند وضع خططها التنموية أن يظفر أكبر عدد ممكن من التلاميذ على الاهتمام الأكبر، في دراسة المشكلات المختلفة التي يواجهونها، دون استثناء، وتراعى في ذلك أن تحقق أكبر قدر من الرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية بل والترفيهية محاولة في استثمار الطاقات البشرية والتي إن وجهت وجهتها الصحيحة فإن قطف الثمار ستجنيه هذه الدول، ولعل السباق الحضاري بما يحويه من تقدم في كافة المجالات العلمية والتقنية فضلا عن الثورة المعلوماتية إنما تدفع التلاميذ إلى التطور وتنامي نمط الحياة التي يعيشونها، ولذا نلاحظ أن

العالم قسم إلى قسمين الأول وهو المتطور ثقافياً وحضارياً وتقنياً، و الثاني هو العالم الثالث والذي يئن بعض دوله من قلة البحث الجدي في مجال الدراسات العلمية والبحوث الميدانية ولا غرابة في هذا الفارق الحضاري. إذ أن ما نجده من تسخير للتلاميذ وتنمية عقولهم واستثمار إبداعاتهم وصقل مواهبهم في العالم المتقدم يفوق بكثير عالمنا الثالث والذي لا يولي إلا النذر اليسير للتلاميذ ككل فكيف إذا كان الأمر يتعلق بالفاشلين دراسياً.

إن النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال دراسته هذه تستدعي ضرورة التدخل الإرشادي وتوجيه كل الأنظار المختصة لهذه الفئة من التلاميذ من أجل البحث في كشف المشكلات ووصفها ومحاولة تقديم الأسس والاقتراحات العلاجية على ضوء الدراسات الأخرى.

# خاتمة وتوصيات

## خاتمة وتوصيات

في ختام هذا البحث أودُّ أن أكّد من جديد بأن المشكلات الدراسية و السلوكية لدى الفاشلين دراسيا إنما هي نتاج بعضها البعض فكل مشكلة تؤثر في الأخرى بحسب طبيعة التكوين الشخصي لكل تلميذ فمشكلة قلق الامتحان يمكنها أن تؤثر في ظهور مشكلة أخرى كالغش في الامتحان أو مشكلة ضعف التحصيل الدراسي ومشكلة القلق العام يمكنها أن تشدّ كل أطراف المشكلات الدراسية والسلوكية وهكذا.

ولما كانت هذه الدراسة تتفق مع بعض الدراسات السيكولوجية الأخرى من حيث أن مختلف هذه المشكلات أصبحت منتشرة على كل الجهات وكل المستويات بين الذكور والإناث، ومع إدراكنا لخطورة هذه المشكلات لما تتركه من آثار سلبية على كل من التلميذ نفسه والثانوية والمجتمع ككل ومع إيماننا العميق بأن هذه الدراسة لا يمكنها أن تصل إلى درجة الكمال في البحث والتقصي وأن قدرتها على الإتيان بالصواب أمر وارد كورود الخطأ باعتبار أن الخطأ من طبيعة الأشياء، فإنه يكون لزاما على الباحثين والدارسين ان يكونوا ملمين بما يلي:

- الاهتمام بدراسة المشكلات الدراسية والسلوكية لدى فئة التلاميذ الفاشلين دراسيا.
- وضع البرامج العلاجية الممكنة لمختلف هذه المشكلات.
- ضرورة التركيز على البحث في أهمية وجود مرشدين وأخصائيين نفسيين داخل الثانوية من أجل الاعتكاف على كشف المشكلات الدراسية والسلوكية ووضع خطط العلاجية لذلك.
- ضرورة تخصيص لقاءات تجمع المعلم مع المرشد و الأخصائي النفسي بغرض تنسيق الجهود التي تؤول إلى الفهم الصحيح للمشكلات التي توجد لدى التلميذ فحاجة المعلم لأن يتعرف على كيفية التعامل مع التلاميذ الفاشلين دراسيا هي من حاجات التلميذ داخل الثانوية.
- وفي الأخير أسأل الله تعالى صاحب المنة والفضل، والعظيم الذي يرتجى عنده كل عظيم والرحيم الذي فيوضات رحمته أوسع مما رجوت، والذي يعلم أنني اجتهدت قدر ماستطعت فأصبت وأخطأت وما من خطأ في هذا البحث إلا مني ومن الشيطان، وما من صواب إلا ثمرة رضاه عني، أسأله تعالى أن يُنور لي كل طريق أسعى فيه لطلب العلم خالصا لوجهه الكريم وأن يضيء لي درب الخير أينما وجد بنوره الذي أشرقته له الظلمات، وفرجت به الكربات، إنه وليّ ذلك والأقدر، والحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

# قائمة المراجع

## أولاً / قائمة المراجع باللغة العربية

- 1- الخولي وليم. الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي، دار المعارف، القاهرة 1976.
- 2- أحمد عكاشة. علم النفس الفيزيولوجي، دار المعارف، القاهرة 1982.
- 3- المغربي سعد. سيكولوجية العدوان والعنف، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة 1987.
- 4- إسكندر، نبيل رمزي. الاغتراب وأزمة الإنسان المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1988.
- 5- الزيود نادر فهمي. علم النفس المدرسي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن 1989.
- 6- أسامة سعد أبو سريع. الصدقة من منظور علم النفس، عالم المعرفة، الكويت 1993.
- 7- أحمد محمد الزغبى. الإرشاد النفسي نظرياته، اتجاهاته، مجالاته، دار زهران للنشر والتوزيع عمان- الأردن 1994.
- 8- الحاج محمد وآخرون. إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان الأردن 1996.
- 9- آرون بيك. العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية، ترجمة عادل مصطفى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 2000.
- 10- السيد عبد الحميد سليمان السيد. صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة 2000.
- 11- إبراهيم يوسف عبد الله. الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت- لبنان 2004.
- 12- بهادر سعدية. دليل الآباء والمعلمين في مواجهة المشكلات اليومية للأطفال والمراهقين، الكويت للتقدم العلمي 1984.
- 13- بشير معمريّة. القياس النفسي وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية، مطبعة باتنيت 2002.
- 14- جورج خوري. علم النفس التربوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1979.
- 15- جابر عبد الحميد جابر. دراسات في علم النفس التربوي، عالم الكتب، القاهرة 1979.

- 16- حامد عبد السلام زهران. التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة 1980.
- 17- حمدان محمد زياد. تعديل السلوك الصفي، مؤسسة الرسالة، بيروت 1982.
- 18- حجازي عزة عبد الغني، العنف الجماعي، المجلد الخامس، الانجلو المصرية، القاهرة 1986.
- 19- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو والطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة 1995.
- 20- حنان عبد الحميد العنابي. الصحة النفسية للطفل، دار النشر للطباعة والتوزيع، عمان 1997.
- 21- جيرالد س. بلوم. الديناميات النفسية علم القوى النفسية اللاشعورية، ترجمة رزق سند إبراهيم ليلة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت 1995.
- 22- جمال القاسم وآخرون. الاضطرابات السلوكية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان 2000
- 23- خليل ميخائيل معوض. سيكولوجية النمو والتفوق الدراسي- الطفولة والمراهقة- دار الفكر الجامعي الإسكندرية 1999 .
- 24- دافيد شيهانة. مرض القلق، ترجمة عزت شعلان، عالم المعرفة، الكويت 1979.
- 25- ديوبولد ب فان دالين. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1986.
- 26- داود عبد السلام. لماذا يقتل العقلاء أنفسهم، دار المعارف، القاهرة 1993.
- 27- راجح أحمد عزت. أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة 1973.
- 28- رمضان محمد القذافي. التوجيه والإرشاد النفسي، دار الجيل، بيروت 1997.
- 29- رمزي فتحي هارون. الإدارة الصفية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان- الأردن 2003.
- 30- سيغmond فرويد. القلق، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة 1962.
- 31- سعدون سلمان الحلبوسي. التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، بغداد 2002.
- 32- سعيد حسني العزة. التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن 2002.

33. سيد خير الله. بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية بيروت 1981
- 34- شيفر وآخرون. مشكلات الأطفال، ترجمة نسيمة داود و نزيه حمدي، عمان الأردن 1989.
- 25- صلاح الدين أبو ناهية وآخرون. بناء قائمة للمشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي في غزة، عالم الكتب القاهرة 1989.
- 36- صلاح الدين محمود علام. القياس والتقويم التربوي والنفسى، دار الفكر العربي، القاهرة 1999.
- 37- عثمان لبيب فراج وآخرون. الشخصية والصحة النفسية، مكتبة العرفان بيروت 1966.
- 38- عبد الفتاح كميليا. مستوى الطموح والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت 1984.
- 39- عويس سيد. محاولة في تفسير الشعور بالعداوة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، الإسكندرية 1986.
- 40- علاء الدين كفاي. الصحة النفسية، دار هاجر للطباعة والنشر القاهرة 1990 .
- 41- عطوف محمود ياسين. علم النفس العيادي، دار العلم للملايين، بيروت 1986.
- 42- عبد الله معتز السيد. الاتجاهات العصبية، عالم المعرفة، الكويت 1989.
- 43- عبد الرحمن العيسوي. الإرشاد النفسى، دار الفكر العربي، الإسكندرية 1990.
- 44- عبد الغفار عبد السلام. مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة 1990.
- 45- عمار بوحوش وآخرون. مناهج البحث العلمى وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1999.
- 46- عصام عبد اللطيف العقاد. سيكولوجية العدوانية وترويضها، دار غريب القاهرة 2000.
- 47- عادل عبد الله محمد. الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات، دار الرشد، القاهرة 2003.
- 48- عبد المنعم الحفني. الموسوعة النفسية علم التنفس والطب النفسى في حياتنا اليومية، مكتبة مدبولي، القاهرة 2003.

- 49- عباس مهدي. الشخصية بين النجاح والفشل، دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان (بدون سنة نشر).
- 50- عبد الحفيظ مقدم. الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 2003.
- 51- فيذر ستون. الطفل البطيء التعلم، ترجمة مصطفى فهمي ومحمد السيد، دار النهضة المصرية، القاهرة 1963.
- 52- فوستر، كونتستانس. تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة خليل إبراهيم وعبد العزيز القوسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1963.
- 53- فؤاد البهي السيد. الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة 1998.
- 54- فيصل محمد خير الزراد. الأمراض العصابية والذهانية والاضطرابات السلوكية، دار القلم، بيروت- لبنان 1984.
- 55- فيصل محمد خير الزراد. التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، دار النفائس، بيروت 1988.
- 56- فؤاد حيدر. علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، بيروت 1994.
- 57- فاروق السيد عثمان. القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة 2001.
- 58- قطب خليل. سيكولوجية العدوان، مكتبة الشباب، القاهرة 1996.
- 59- موفق الحمداني. دراسات في علم النفس من الاقطار الاشتراكية، مطبعة الحكومة بغداد 1971.
- 60- مصطفى عمر التير. الغاية تبرر الوسيلة، (لا يوجد ناشر)، طرابلس 1980.
- 61- محمد شفيق. البحث العلمي، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. المكتب الجامعي -الحديث. الإسكندرية 1985
- 62- مجذوب فاروق. دينامية المجال العدواني عند الإنسان، بيروت 1992.
- 63- محمد أيوب شحيمي، مشاكل الأطفال كيف نفهمها، دار الفكر اللبناني، بيروت 1994.
- 64- محمد علي قطب الهمشيري و آخرون. عدوان الأطفال، مكتبة العبيكان، الرياض 1997.

- 65- محسن علي الدافى. تطور شخصية الإنسان والتعامل مع الناس في ضوء التربية وعلم النفس والاجتماع، دار الفرقان، عمان- الأردن 2001.
- 66- محمد حسن العميرة. المشكلات الصفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن 2002.
- 67- محمد محمد بيومي خليل. انحرافات الشباب في عصر العولمة، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة 2003.
- 68- وفيق صفوت مختار. المدرسة والمجتمع والتوافق النفسى للطفل، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 2003.
- 69- يوسف قطامي وآخرون. سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن 2001.

- 70- ALXEXANDER THERON. Psychotherapy in Our society, Prentice, Hall, 1963.
- 71- BEACH, H, R. Changing man's behaviour hormones worth, penguin 1969.
- 72- BULLOCK, D and MERRILL, L. The impact of personal preference on consistency throughtim the case of childhood aggression, child development 1980.
- 73- BERKOWITZ, L. Aggression its cous, consequences and control, New York, Mcgrw-Hill 1993.
- 74- CILNARD, B, M. Anomie and deviant behaviour, New York, The free press 1971.
- 75- CARY, J, NIELS. Academic practices, school culture and cheating behaviour, Columbia University 1996.
- 76- FREUD, S. Beyond the pleasure, Bantman New York 1959.
- 77- HEPNER HERRY WALKER. Psychology applid to life and work, Prentice, Hall, Inc 1949.
- 78- HNSCHEL, A, M. The relationship between values and behaviour. A development hypothesis child development 1971.
- 79- JAMES.J.R et KLOHAN.F, A cognitive behavioural approach to aggressive behaviour: Analigsis of irational beliefs and selected cognition with aggressive - Assertive – Assertive and passive individuals. Diss.abst.Int.1946.
- 80- MILAR, A. Elgr and other: frustration, New York, Macmillan. 1965
- 81- MILLBOHOM, J. Two comonets of need for approvalscore and their relationship to cheating following success and failure, Journal of Reserarch in personality 1974.
- 82- MISCHEL, W. Introduction to personality, (3 Th Ed), New York Holt Rinehartet Winston 1981.

- 83- MUSSEN, P. Handbook of child psychology, the development of aggression, New York 1982.
- 84- RUSSELL, BERTRAND. The conquest of happiness, Bantam Books 1968.
- 85- RIZZUTO, A, M. SACHIN, J, I. A revised theory of aggression, the psycho-analytic, Review 1993.
- 86- SPIELBERGER, S, D. Anxiety and behaviour –New York, Academic press.1966.
- 87- SCHELTON, L, G. The role of anxiety and social comparison in the instigation of cheating, Dissertation Abstracts (7B) 1971.
- 88- SEEMAN, M. Alienation and anomie In J.P.R Robinson and L.S Rights man (EDS) Measures of personality and psychological attitudes, New York Academic Press.
- 89- THOMAS, L. The anatomy of swearing Macmillan, New York 1967.
- 90- MOHAMMED KALI. Vaincre L'échec scolaire, Edition ANEP 2002.

### ثالثاً / المجالات

- 91- الكيلاني عبد الله زيد. العلامات المدرسية ودلالاتها والأطر المرجعية لهذه الدلالات مجلة رسالة المعلم، العدد الثاني، وزارة التربية والتعليم، الأردن 1976.
- 92- السعيد أحمد. ظاهرة الغش في الامتحانات العامة والمدرسية، مجلة رسالة المعلم العدد 4، وزارة التربية والتعليم، الأردن 1993.
- 93- عودة ومقابلة. ظاهرة الغش في الامتحانات، حجمها وأسبابها كما يدركها طلبة جامعة اليرموك، المجلة التربوية، العدد 21 الكويت 1989.
- 94- مجلة التربية القطرية 1990.
- 95- محمود عبد الرحمن حمودة. دراسة تحليلية عن العدوان، مجلة علم النفس، ع 27 الهيئة العامة للكتاب القاهرة 1993.

### رابعاً / المعاجم والقواميس

- 96- المنجد الأبجدي. دار المشرق بيروت 1986.
- 97- ابن منظور. لسان العرب، دار المعارف، القاهرة 1994.

الاصحاح

## إستبيان المشكلات الدراسية والسلوكية

إشراف الأستاذة

نادية ببيع

إعداد الطالب

عبد الغاني تيايبيبة

### بيانات أولية

الاسم:.....  
الجنس:.....  
السن:.....  
الشعبة:.....  
الوضعية الدراسية: معيد في السنة الثالثة ثانوي: ( ) مرة  
( ) مرتين  
( ) ثلاث

### تعليمات:

على الصفحات التالية سوف تجد عدد من العبارات، تتناول مشكلات يشعر بها معظم الناس من وقت لآخر، المطلوب منك أن تضع علامة (x) في الخانة المقابلة لكل عبارة. سوف تساعدك كثيرا في فهم نفسك حين تجيب على كل عبارة بصراحة وصدق، لا تحتوي هذه العبارات على الصحيح أو الخطأ إنما هي أعدت لوصف المشاكل التي تصادفك. لا تصرف الوقت في التأمل أجب على كل عبارة بسرعة كما تشعر بها حاليا لا تسرح في الماضي.

تعاونك معنا يزيد من تشجيعنا على البحث.

لا	أحيانا	نعم	العبارات
			1. عندما أقرأ أسئلة الامتحان أشعر بقلق لدرجة أنني أنسى الإجابة على بعض الأسئلة
			2. أفقد التركيز في الامتحان إذا اعتقدت أن طريقي في الإجابة رديئة.
			3. أميل إلى فرط الارتباك والتهيج إذا اعتقدت أنني سوف افشل في تحقيق النجاح في الامتحان.
			4. ليلة إجراء الامتحان أجد صعوبة في النوم.
			5. أشعر بصداغ وآلام في رأسي خلال إجراء الامتحان.
			6. أشعر بعدم الرغبة في تناول الطعام في فترة الامتحان.
			7. أنصت إلى زميلي الأقرب مني مجلسا خلال الامتحان وهو يسمعي بعض الإجابات التي صعب علي استذكارها.
			8. أعتقد انه لم يعد يهمني سوى تحقيق النجاح بأي وسيلة أراها مناسبة.
			9. حينما أجد أن المراقبين في الامتحان يتساهلون معنا فأني الجأ إلى استغلال هذه الفرصة في الاعتماد على بعض أساليب نقل الإجابات الصحيحة.
			10. حدث وأن ترك زميلي مسودته الخاصة بالامتحان فوق طاولتي وهو يغادر الحجرة فلم أستطع التحكم في نفسي فالتقطتها ونقلتها عنها بعض الإجابات الصحيحة.
			11. عند اقتراب الامتحان أحاول أن أكتب جزءا من الدروس التي يصعب عليّ استذكارها في أوراق صغيرة لأستعين بها في الامتحان.
			12. خلال الامتحان أرى بعض زملائي ينقلون الإجابات عن بعضهم فأحاول بدوري أن افعل مثلهم.
			13. أعاني من ضعف على مستوى: كل المواد الدراسية.
			14. أعاني من ضعف على مستوى: بعض المواد الدراسية.
			15. أصبحت لا أشترك في المناقشة خلال الدرس.
			16. أعاني من ضعف في علامات الامتحان.
			17. لم أعد أداوم على الحضور إلى الدراسة.
			18. أصبحت لا أميل إلى دراسة بعض المواد الدراسية.
			19. أفضل السير منفردا عن الآخرين.
			20. ألجأ إلى الأمانة التي لا يكتر فيها زحام الآخرين
			21. أحس براحة عندما أكون وحيدا.

			22. أشعر بالوحدة رغم وجودي مع الآخرين.
			23. حينما التقى مع زملاء أفضل أن أنصت لهم دون أن أشاركهم في الحديث.
			24. لا أراغب في بناء صداقات كثيرة مع الآخرين.
			25. أحس أن شيئاً من المستقبل يهددني ولا أدري ماهو.
			26. لا أستطيع أن أستجمع قواي لكي أتصرف في أزمة طارئة
			27. أحس بالآم في معدتي وسرعة خفقان القلب.
			28. لا أنام بسرعة عندما أذهب إلى الفراش.
			29. أخاف من بعض الأفراد رغم علمي أنهم لن يسببوا لي الضرر.
			30. تعتريني حالة من الضيق والضغط عندما أفكر في همومي.
			31. يبدو أنني غير قادر على التحكم في اندفاعي نحو إيذاء من يضايقني.
			32. إحباطي يؤدي إلى ثورتي على الآخرين.
			33. حدث وأن تشاجرت مع الآخرين فنتج: ضرب:
			34. عندما أفقد أعصابي فإنني أتلفظ ببعض الكلمات التي تحمل الجارحة
			35. عندما أغضب أقوم بتكسير أي شيء أجده أمامي.
			36. عندما يحاول شخص ما مضايقتي فإنني اندفع للاعتداء عليه.
			37. أشعر بالارتياح عندما اعتدي على بعض الأشخاص الذين يضايقونني.
			38. يبدو علي العصبية والنرفزة في العديد من المواقف.
			39. أناقش بشكل حاد عندما يخلفني الآخرون في الرأي.
			40. أميل إلى السخرية من الآخرين في بعض المناقشات.