

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة – BADJI MOKHTAR UNIVERSITE – ANNABA

كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية UNIVERSITE BADJI MOKHTAR – ANNABA

FACULTE DES LETTRES, DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

قسم علم النفس DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس
تخصص: علم النفس التربوي

العنوان:

دراسة تشخيصية للمشكلات الانفعالية و الأسرية لدى الطلبة
الجامعيين ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي
دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية

الأستاذ المشرف:
أ.د. رمضان كربوش

إعداد الطالبة:
لكحل وهيبة

أعضاء لجنة المناقشة:

رقم	الاسم واللقب	الدرجة	الصفة	مؤسسة الانتماء
1	مراد بومنقار	أستاذ	رئيسا	جامعة باجي مختار - عنابة
2	رمضان كربوش	أستاذ	مقررا	جامعة باجي مختار - عنابة
3	محمد مكناسي	أستاذ محاضر "أ"	ممتحنا	جامعة 08 ماي 1945 - قالمة
4	سفيان بوعطيط	أستاذ	ممتحنا	جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة
5	زهير شلابي	أستاذ محاضر "أ"	ممتحنا	جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة

السنة الجامعية : 2021 / 2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ

الرَّحِيمِ

الشكر والتقدير

"بي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وانه غلني برحمتك في عبادة"

الصالحين"

النمل (الآية 19)

أحمد الله سبحانه وتعالى على جميع نعمه، ما ظهر منها وما بطن، نحمده أولا
وآخرا على كل شيء، أحمده عز وجل الذي أعاننا وأمدنا بالقوة والصبر على
إنجاز هذا البحث العلمي، والذي أمدنا بالعزيمة والمثابرة منذ بداية الإنجاز إلى
نهايته، فالحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، وأصلي وأسلم على سيد الخلق
سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

وأقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور كربوش
رمضان، الذي تفضل علينا بقبول الإشراف على هذا العمل العلمي، ونشكره كذلك
لما أسداه وقدمه من معلومات وتوجيهات وإرشادات قيمة من فيض علمه، والتي
زادت من رصيدي المعرفي، وساهمت في إثراء موضوع دراستنا من جوانب
مختلفة، وأشكره على تشجيعه المتواصل ونصحه السديد، فجزاه الله خيرا في الدنيا
والآخرة.

وأشكر جزيل الشكر السادة أعضاء لجنة المناقشة المحترمين على قبولهم مناقشة
هذا العمل المتواضع.

أَتَقَدِّمُ بِالشُّكْرِ الْجَزِيلِ إِلَى كُلِّ مَنْ أَعَانَنِي عَلَى إِنْجَازِ هَذَا الْعَمَلِ الْمَتَوَاضِعِ، مِنْ
قَرِيبٍ أَوْ مِنْ بَعِيدٍ.

الإهداء

أهدي دراستي هذه إلى والدي الأعزاء، حفوضهما الله، بارك في
عمرهما...

إلى زوجي الفاضل... إلى أبنائي العزاء: شهاب عبد النور، تسنيم،
شاهين عبد المؤمن.

إلى إخوتي وأخواتي، وإلى كل من تجمعنا بهم صلة رحم وقربة
وصداقة...

وإلى كل من شجعني، ساندني، أعانني من قريب أو بعيد.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	<u>شكرو عرفان</u>
	<u>الإهداء</u>
	<u>فهرس المحتويات</u>
أ	<u>مقدمة</u>
<u>الجانب النظري</u>	
<u>الفصل الأول إشكالية البحث ومنطلقاته</u>	
09	• تمهيد
10	1- الإشكالية وتساؤلات البحث
13	2- دوافع اختيار الموضوع وأهميته
13	2-1 أسباب اختيار الموضوع
14	2-2 أهمية الموضوع
15	3- أهداف الدراسة
17	4- تحديد المصطلحات
21	5- الدراسات السابقة
39	• خلاصة
<u>الفصل الثاني الانفعالات والمشكلات الانفعالية</u>	
40	• تمهيد
40	1- الانفعالات
43	1-1 تعريف الانفعال
43	2-1 طبيعة الانفعالات
43	1-2-1 الوظائف الفيزيولوجية للانفعالات

44	1-2-2 التعبيرات السلوكية عن الانفعالات
45	1-3 نظريات الانفعال
48	1-4 أنواع الانفعال
48	1-4-1 الخوف
53	1-4-2 القلق
60	1-4-3 الغضب
63	2-الاضطرابات الانفعالية
63	2-1 تعريف الاضطرابات الانفعالية
65	2-2 تاريخ الاهتمام بالمشطربين انفعاليا
66	2-3 أسباب الاضطرابات الانفعالية
68	2-4 خصائص المشطربين انفعاليا
70	2-5 تقييم وتشخيص الاضطرابات الانفعالية
72	2-6 النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية
76	2-7 أنواع الاضطرابات الانفعالية
76	2-7-1 الغضب
81	2-7-2 الخجل والانسحاب الاجتماعي
91	2-7-3 الاكتئاب
98	• خلاصة
<u>الفصل الثالث: الأسرة والمشكلات الأسرية</u>	
101	• تمهيد
101	1-الأسرة
101	1-1 التطور التاريخي للأسرة
102	1-2 تعريف الأسرة
104	1-3 أهمية الأسرة
105	1-4 خصائص الأسرة

107	1-5 أشكال الأسر
110	1-6 أدوار ووظائف الأسرة
114	1-7 المداخل النظرية لدراسة الأسرة
118	2-المشكلات الأسرية
118	2-1 أشكال المشكلات الأسرية
119	2-2 أسباب المشكلات الأسرية
121	2-3 أنواع المشكلات الأسرية
121	2-3-1 المشكلات الخاصة بالعلاقات الأسرية
122	2-3-2 المشكلات الفيزيولوجية الوراثية
122	2-3-3 المشكلات التعليمية
124	2-3-4 المشكلات الاجتماعية
128	2-3-5 المشكلات الخلقية
130	2-3-6 مشكلات الشيخوخة
131	2-3-7 المشكلات الاقتصادية
134	• خلاصة
<u>الفصل الرابع: التحصيل الدراسي والتعليم العالي بالجزائر</u>	
137	• تمهيد
137	1-التحصيل الدراسي
137	1-1 مفهوم التحصيل الدراسي
139	1-2 طبيعة التحصيل الدراسي
140	1-3 قياس التحصيل الدراسي
146	1-4 أهمية التحصيل الدراسي
147	1-5 العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي
154	2-التعليم العالي بالجزائر
154	2-1 مفهوم التعليم العالي

155	2-2 مفهوم الجامعة
155	3-2 الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة
160	4-2 عناصر الجامعة
162	5-2 المبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر
166	6-2 وظائف التعليم العالي بالجزائر
168	7-2 أهداف التعليم العالي بالجزائر
169	8-2 أهمية التعليم العالي بالجزائر
172	9-2 مشكلات التعليم العالي بالجزائر
177	10-2 مراحل وإصلاحات التعليم العالي بالجزائر
187	• خلاصة
الجانب الميداني	
<u>الفصل الخامس: الأسس والإجراءات المنهجية للدراسة</u>	
191	• تمهيد
191	1-الدراسة الاستطلاعية
199	2-مجالات الدراسة
199	1-2 المجال المكاني
199	2-2 المجال البشري (العينة)
202	3-أداة جمع البيانات
205	4-المنهج المستخدم
205	5- الأساليب الإحصائية
206	• خلاصة
<u>الفصل السادس: عرض النتائج العامة للبحث</u>	
208	• تمهيد
208	1-عرض خصائص العينة
209	2-التحصيل الدراسي للعينة

	3- عرض نتائج الدراسة الميدانية
211	3-1 عرض نتائج التساؤل الأول
246	3-2 عرض نتائج التساؤل الثاني
247	3-3 عرض نتائج التساؤل الثالث
248	3-4 عرض نتائج التساؤل الرابع
248	3-5 عرض نتائج التساؤل الخامس
249	3-6 عرض نتائج التساؤل السادس
249	4- عرض نتائج أخرى
250	• خلاصة
<u>الفصل السادس: تحليل ومناقشة نتائج البحث</u>	
252	• تمهيد
252	1- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول
271	2- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثاني
278	3- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثالث
283	4- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الرابع
287	5- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الخامس
293	6- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل السادس
297	• خلاصة
298	<u>الاستنتاج العام</u>
301	<u>الخاتمة</u>
207	<u>الملخص</u>
313	<u>قائمة المراجع</u>
328	<u>الملاحق</u>

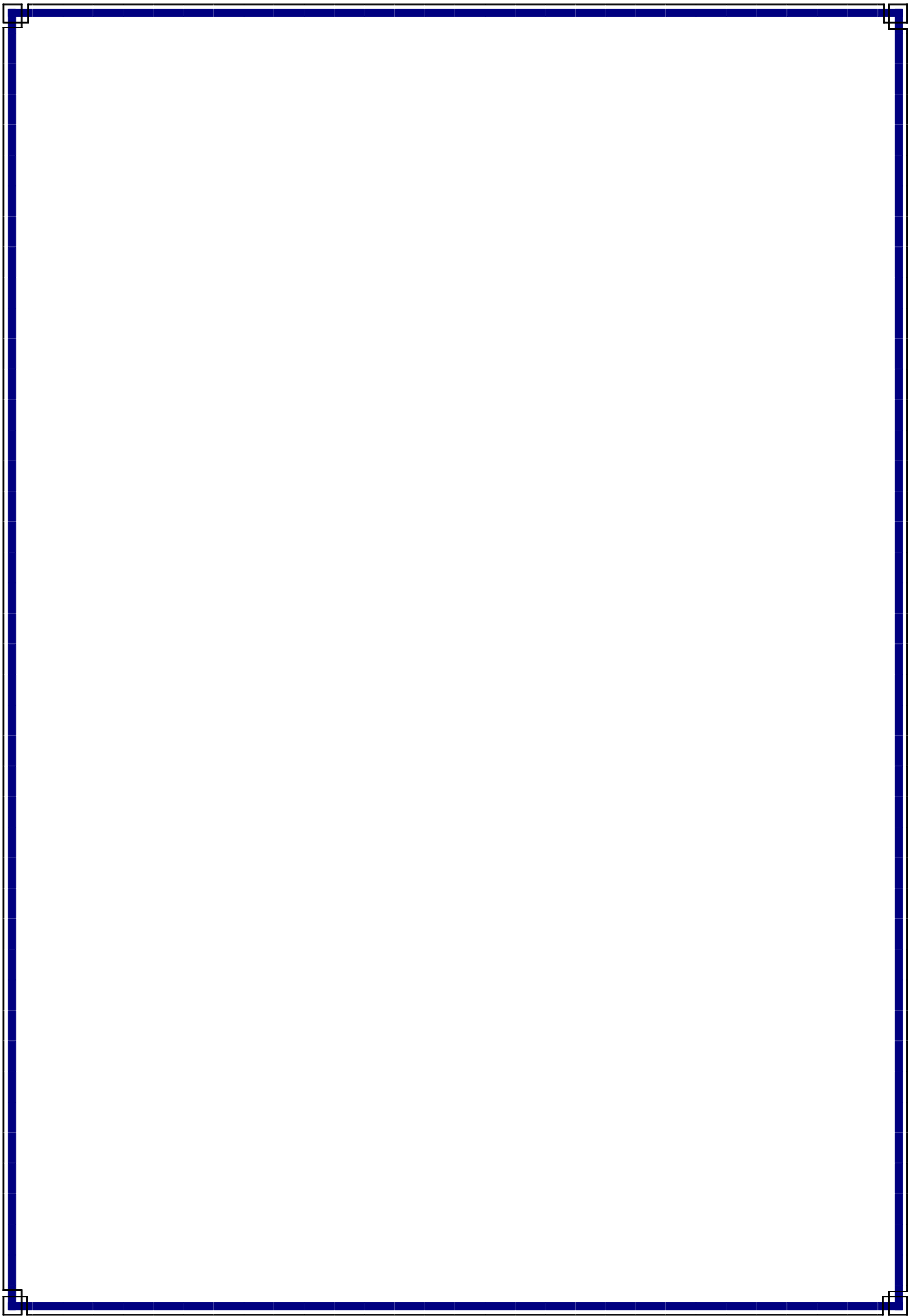
فهرس الجداول

<u>الرقم</u>	<u>العنوان</u>	<u>الصفحة</u>
01	خصائص الدراسة الاستطلاعية	192
02	يوضح نسبة انتشار الاضطرابات الانفعالية عند الطلبة حسب متغير الجنس	193
03	يوضح نسبة انتشار الاضطرابات الانفعالية عند الطلبة	194
04	يوضح مدى تأثير الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي للطلاب	195
05	يوضح نسبة انتشار الاضطرابات الأسرية في الوسط الطلابي حسب متغير الجنس	196
06	يوضح نسبة انتشار بعض الاضطرابات الأسرية في الوسط الطلابي	196
07	يوضح مدى تأثير الاضطرابات الأسرية على التحصيل الدراسي للطلاب	197
08	يبين خصائص مجتمع البحث	199
09	يمثل اختيار العينة انطلاقاً من المجتمع الأصلي طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية ل م د	201
10	يمثل تعديل أداة جمع البيانات قائمة "موني" وفقاً للدراسة الحالية	203
11	يبين معمل ثبات أداة جمع البيانات وفق معامل ثبات ألفا كرو نباخ	204
12	يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية	208
13	يبين التحصيل الدراسي لعينة الدراسة	210
14	يبين متوسط معدلات الطلبة	211
15	يوضح أهم المشكلات البيداغوجية عند الطلبة الجامعيين	212
16	يوضح المشكلات الأسرية التي يعاني منها الطلبة	219
17	يوضح المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة	222
18	يوضح المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلبة	226
19	يمثل المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة	231
20	يمثل ترتيب المشكلات البيداغوجية الجامعية من وجهة الطالب الجامعي	238

239	يمثل المشكلات الأسرية من وجهة نظر الطالب الجامعي	21
240	يبين المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم	22
241	يبين المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم	23
242	يبين المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم	24
243	يبين المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم	25
244	يبين مشكلات أخرى يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم	26
245	يوضح ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي	27
245	يوضح ترتيب المشكلات من وجهة نظر الطالب الجامعي	28
247	يوضح ارتباط المشكلات البيداغوجية بالتحصيل الدراسي للطالب	29
247	يوضح ارتباط المشكلات الشخصية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي	30
248	يوضح ارتباط المشكلات الانفعالية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي	31
248	يوضح ارتباط المشكلات الأسرية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي	32
249	يوضح ارتباط المشكلات الاقتصادية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي	33
250	يبين مدى ارتباط المشكلات بعضها ببعض	34
251	يمثل استجابات الطلبة حول رغبتهم في حل مشكلاتهم عن طريق الدراسة في الجامعة.	35

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الخريطة المعرفية للقلق	55
02	المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل	177
03	يمثل التنظيم العام لعملية التدريس في مرحلة الليسانس.	184
04	يمثل تسلسل الشهادات في نظام ل.م.د.	185



مقدمة

مقدمة:

يعد التعليم أهم استثمار في العنصر البشري، تقوم به الدول لتنمية ذاتها، فالتقدم الذي توصل إليه الدول المتقدمة اليوم، والتطور في أساليب الإنتاج والإنتاجية، هو نتيجة الاستثمار في التعليم وتطبيق المعرفة ونتائج الأبحاث ميدانيا.

وللتعليم عدة فوائد على الصعيد المحلي وكذا الدولي، فهو المعيار الرئيسي لتصنيف الدول كدول متقدمة أو دول نامية، خاصة أننا في عصر اجتاحت فيه التكنولوجيا وحرب المعارف جميع أنحاء العالم.

ويحتل التعليم العالي أعلى هرم المراحل التعليمية، وتعتبر من أهم من المراحل الحساسة التي يمر بها الطالب، وهي المعبر الذي يتم من خلاله الدخول إلى عالم الشغل، ومن خلاله أيضا يساهم العنصر البشري بشكل مباشر وإيجابي في التنمية، من خلال ما يمارسونه من أعمال حسب مستوياتهم التعليمية، وكذا تخصصاتهم. فالتعليم العالي هو ذلك التكوين الشامل للعديد من جوانب الفرد، وإحداث تغيير في سلوكه بهدف ممارسة نشاط مهني بكفاءة وجودة عالية، وبذلك يلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ويؤثر فيه، كما يؤثر في أنظمة أخرى كالنظام الاقتصادي السائد في الدول، وبالتالي فالتعليم العالي يؤدي وظيفة معقدة، وترجع بالأساس إلى خدمة المجتمع والحفاظ على الحضارة الإنسانية وتطويرها.

ونظرا للأهمية المتزايدة للتعليم العالي، كان على الجامعة الجزائرية الاهتمام أكثر بهذه المرحلة التعليمية، على غرار معظم دول العالم، وفي هذا الصدد قامت بالعديد من الإصلاحات منذ الاستقلال، من أجل النهوض بهذا القطاع فتنبت نظام (ل م د) وكذا نظام الجودة في التعليم العالي، إلا أنها لم تصل إلى الأهداف المنشودة، ولم تصنف الجامعات الجزائرية ضمن أحسن الجامعات في العالم، رغم بناء هياكل جامعية جديدة وزيادة عملية التمويل، هذا ما يدفع بالاهتمام بمخرجات هذه العملية.

ولعل أهم مؤشر لجودة وكفاءة هذه المخرجات هي عملية التحصيل الدراسي للطالب الجامعي، فهو يعتبر الناتج عن هذه العملية التعليمية، وما اكتسبه الطالب من المهارات والمعلومات التي تلقاها من خلال دراسته، والمواقف التعليمية المختلفة، كما أنه مجموع من التغيرات التي تحدث في سلوك الطالب، أو حتى التغيرات التي تحدث في شخصيته والعلاقات الاجتماعية والميول المهنية.

ونظرا للأهمية الكبيرة لهذه العملية سواء على حياة الطالب ومستقبله والمحيطين به، والقائمين على النظام التعليمي، لأنه من المعايير المهمة في تقويم الطلاب وانتقالهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وتقويم المناهج وطرق التدريس... كان التحصيل الدراسي من أهم الظواهر التي شغلت تفكير التربويين وعلماء النفس التربوي، وذلك بدراسة أهم العناصر المؤثرة على ارتفاع وانخفاض مستوياته، بالكشف عن العوامل الذاتية المتعلقة بالطالب، والعوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة الدراسية.

وتعتبر هذه الدراسة محاولة لتشخيص المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي الجزائري، وكذا الكشف عن مدى ارتباط هذه المشكلات بالتحصيل الدراسي لديه.

ومن أجل الإلمام بجميع جوانب موضوع الدراسة قسمت الطالبة البحث إلى عدة فصول، منها ما هي نظري ومنها ما هو تطبيقي ميداني، فالفصل التمهيدي الموسوم بإشكالية ومنطلقات البحث، تم طرح إشكالية البحث وأسئلته التي رسمت الخطوط العريضة للدراسة، وكذا أهمية الموضوع بالنسبة للباحثين والأساتذة والطلبة، ومن ثم تحديد مصطلحات البحث الأساسية وضبطها إجرائيا، كما تمت حوصلة عن بعض الدراسات السابقة التي تمس موضوع الدراسة من قريب أو من بعيد، ومن مختلف جوانبها، باعتبارها حجر الأساس لأي بحث علمي، ولما لها من أهمية في بدايته أو نهايته.

أما الجانب النظري فقد قسم إلى ثلاثة فصول، خصص فصلين منها إلى تسليط الضوء على المشكلات التي قد يعاني منها الطالب الجامعي.

الفصل النظري الأول حول الانفعالات والاضطرابات والمشكلات الانفعالية لما لها من دور في حياة الفرد النفسية وتكيفه مع محيطه وأي اضطراب فيها يؤدي إلى سوء تكيفه في مجالات الحياة المختلفة ومنها الجانب التعليمي والتحصيل الدراسي لديه، وذلك بالتطرق إلى تعريفها، وطبيعتها ومختلف النظريات التي حاولت تفسيرها، فمنها النظرية القديمة لوليام جيمس والنظرية التحليلية، والنظرية الظاهرية والنظرية العقلية ونظريات علماء آخرين كل حسب اتجاهه، كما تم التمييز بين مختلف أنواع الانفعالات، من هنا يكن التمييز بين الانفعالات واضطرابات ومشكلاتها وذلك بتعريفها وإعطاء العديد من المفاهيم لها، وكذا تاريخ الاهتمام بالمضطربين انفعالياً، والبحث عن الأسباب الخفية لنشأتها، وخصائص المضطربين انفعالياً، ومن ثم طرق تشخيص وتقييم هذه الاضطرابات والمشكلات، ولا يمكن المرور على هاته الاضطرابات دون المرور على النظريات المفسرة لها ، ومختلف أشكالها وأنواعها.

أما الفصل النظري الثاني فقد تناول الأسرة باعتبارها البيئة التي ينشأ فيها الطالب منذ الولادة وحتى المراحل التالية من حياته، ولها التأثير المباشر وغير مباشر على شخصية الطالب، ولما لها من أهمية على توافقه وتكيفه في المواقف الحياتية المختلفة، في تعتبر الخلية الأولى من خلايا المجتمع التي لها الدور الرائد والفعال في تنميته في شتى المجالات، من هنا وجب التعرج على التطور التاريخي لأسرة، وكذا تعريف الأسرة عند مختلف رواد علماء الاجتماع، والباحثين، كما تمت توضيح أهمية الأسرة بالنسبة لحياة الفرد بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، ومختلف خصائصها باعتبار أن لكل أسرة نظامها الخاص الذي تستمد من النسق الاجتماعي، وعلى هذا الأساس تتنوع أشكال الأسر وأنماطها حسب ما صنفها كل من علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، وكذا من حيث محور القرابة أو النسب، ومن حيث السلطة، كما تم التطرق إلى تصنيفات الأسر حديثاً، ومن ثم توضيح أدوار ووظائف الأسرة في المجتمعات التقليدية والحديثة، وقد تعددت المداخل النظرية لدراسة الأسرة من النظرية البنائية الوظيفية، ونظرية الصراع الاجتماعي والتفاعلية الرمزية.

وبما أنه لا تخلو أي أسرة من المشكلات، والتي لها دور وتأثير على حياة أفرادها، فقد تم التطرق أشكال الأزمات والمشكلات الأسرية، ومن ثم أنواعها فمنها ما هو متعلق بالعلاقات داخل الأسرة، ومنها ما هو متعلق بالجانب التعليمي التربوي، ومنها ما هو متعلق بالمشكلات الاجتماعية، والخلقية، ومنها ما هو متعلق بالمشكلات الاقتصادية للأسرة.

أما **الفصل النظري الثالث** فيتعلق بالتحصيل الدراسي والجامعة الجزائرية، وذلك بالتطرق إلى مفهومه عند العلماء والباحثين وطبيعته، ثم طرق قياسه والاختبارات التحصيلية باعتبارها أهم وسائل قياس التحصيل الدراسي، كما تم التعرف على أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، والتي تم تقسيمها إلى عوامل ذاتية مرتبطة بالطالب، منها العوامل الجسمية والوراثية، ومنها ماهي نفسية انفعالية، ومنها المرتبطة بالعوامل الاجتماعية كالبينة الأسرية، ومنها ما هو مرتبط بالنسق التربوي البيداغوجي، وبالأخص البينة الدراسة، وعلى هذا الأساس كان على الباحثة التطرق إلى البينة الدراسية للطالب الجامعي وهي الجامعة الجزائرية، وذلك بالتعرف على مفهوم التعليم العالي بالجزائر، وكذا مفهوم جامعة، وبالتطرق إلى الاتجاهات النظرية التي حاولت دراسة الجامعة، ثم الحديث عن عناصر الجامعة والمبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر وأهم وظائفه وأهدافه وأهميته في مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، ثم الانتقال إلى أهم النقائص والمشكلات التي تواجه التعليم العالي بالجزائر، المادية منها مثل مشكلة صعوبة التمويل والبناءات والتجهيزات، والبيداغوجية منها إضافة إلى مشكلة المناهج وصولاً إلى أهم الإصلاحات التي قامت بها الجامعة الجامعية بالجزائر للرفي بمستوى التعليم العالي.

أما الجانب الميداني للدراسة فقد قسم إلى عدة فصول **الفصل الميداني الأول** يتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة، حيث بدأتها الباحثة بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها، ثم التعريف بمجالات الدراسة الأساسية للبحث من المجال الزمني والجغرافي والبشري، وكذا المنهج المستخدم، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب

لطبيعة الدراسة، ثم للأداة المعتمدة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أما الفصل الميداني الثاني يتعلق بعرض النتائج العامة للبحث وذلك بعرض خصائص العينة ومستوى التحصيل الدراسي لها، وكذا الإجابة على التساؤلات الرئيسية للدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

أما الفصل الميداني الأخير فيتعلق بتحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها وذلك بمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة وبالتراث النظري للموضوع وكذا الواقع المعاش، لتختتم الباحثة دراستها بخاتمة وعرض للمرجع المعتمد عليها وملاحق.

الجانِب النظري

الفصل الأول

إشكالية البحث

ومنطقاته

الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطلقاته

* تمهيد

1. الإشكالية وتساؤلات البحث
2. أهمية الموضوع ودوافع اختياره
3. أهداف البحث
4. تحديد المصطلحات
5. الدراسات السابقة

* خلاصة

تمهيد:

إن أي بحث علمي ينطلق من معالم رئيسية، تعمل على توجيهه ورسم خطوطه العريضة طيلة مساره، ولا يمكن للباحث أن ينجز أي بحث علمي مهما اختلف منهجه دون تخطي هذه المرحلة، والتي تعتبر أساسه وتعمل على ثباته واستقراره، وتتمثل هذه المعالم في إشكالية البحث وتساؤلاته، وأهميته ودوافع إنجازه، وأهدافه، وتحديد المصطلحات الرئيسية حسب العلماء والمفكرين ومن ثم تحديدها إجرائياً، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تمس موضوع الدراسة من قريب أو من بعيد.

1- الإشكالية:

في عالم مليء بقوة السوق والتقنية والعولمة والقدرات الهائلة للمعرفة الجديدة والتكنولوجيا، وجب على الجامعة بقدراتها ووسائلها الهائلة الرقي بمواصفاتها إلى مستوى أعلى لمواكبة هذا التطور الكبير، فهي مؤسسة تعليمية وتكوينية وتثقيفية لها أهدافها ترسمها تبعا لمعطيات المجتمع الذي تنتمي إليه، في إطار تقديم المنافع العامة وتنمية مجتمعية شاملة، حيث تحرص أي مؤسسة تعليمية على إعداد طلابها بمستوى يجعلهم قادرين على تقديم أحسن الخدمات للمجتمع من أجل رقيه وازدهاره، فهي تعتبر قمة هرم المراحل التعليمية التي تعنى بإعداد الشباب فكريا ووجدانيا وعمليا في جميع المجالات لقيادة المجتمع، حيث نجد أن خرجي المعاهد والجامعات يتنافسون للحصول على وظيفة مناسبة. وفي هذا السياق قامت الجامعة الجزائرية بعدة إصلاحات جوهرية ومنتالية منذ الاستقلال للرقى بمستوى التعليم في مؤسساتها، وتبنت منذ سنة 2004 نظام (ل.م.د) (ليسانس، ماستر، دكتوراه) لمواكبة أغلب دول العالم المتقدم، كما أنشأت في الآونة الأخيرة لجنة وطنية لضمان جودة التعليم العالي، إلا أنه رغم الجهود المبذولة لم تصنف ولا جامعة جزائرية ضمن التصنيفات العالمية لأحسن جامعة.

ولهذا لا بد للجامعة الجزائرية الاهتمام أكثر بنوعية وجودة مخرجاتها، والبحث في المشكلات التي تعوق تحقيق هذه الأهداف، ولعل أهم مشكلة تواجهها هي مشكلة التحصيل الدراسي للطالب، بما أنه المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التعليم والتعلم، حيث يعتبر موضوع التحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس والتربية، وذلك لأن أهميته ليست في الجانب التعليمي وحسب بل تتعداه إلى جانب الاستثمار في المجالات الأخرى، فالجامعة اهتمت بالمجالات المادية والتربوية والبيداغوجية، وكذا تقديم خدمات اجتماعية كالمنحة والأكل والإقامة والنقل، إلا أنها لم

تصل للأهداف المنشودة ، حيث نجد مستوى التحصيل متذبذب ونسبة كبيرة من خري الجامعة لم يصلوا للمستوى المأمول، خاصة أن التطور العلمي والتقني يفرض على الجامعة الاهتمام بالجانب الكيفي للتحصيل وليس الكمي فقط.

فعملية التحصيل الدراسي عملية معقدة ومتداخلة مع عدة عوامل تتأثر بها سلبا وإيجاباً، وهي ليست مسألة تتعلق بالمناهج وطرق التدريس وحسب، بل هناك عوامل أخرى تتحكم فيها، منها ما هي متعلقة بالنواحي النفسية وعقلية معرفية، وما هو متعلق بالنواحي البيئية والاجتماعية، ولهذا وجب علينا دراسة موضوع التحصيل الدراسي دراسة موضوعية والبحث في العوامل المرتبطة به، وذلك تسليط الضوء على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين والتي قد تكون مرتبطة بتحصيله الدراسي، حيث يواجه الطلاب في جميع مراحل التعليمية مشكلات عديدة تقف حائلاً دون تحصيلهم العلمي وتوافقهم النفسي والاجتماعي وتكيفهم السليم، وتختلف حدة ونوع هذه المشكلات باختلاف خصائص فترة النمو والمرحلة العمرية التي يمرون بها، ويعتبر التعرف على هذه المشكلات وتقديم الخدمات المناسبة في الوقت المناسب أحد الاهتمامات الرئيسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات وجود عوامل نفسية وأسرية واجتماعية واقتصادية ودراسية تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب الجامعي (قوارح محمد، 2013)، فلا يمكن تصور المشكلات التي يعاني منها الطالب بمعزل عن معاشه النفسي وواقعه الاقتصادي الاجتماعي.

كما كشفت دراسة (عبد الرحمن العسوي، 1996) التي أجراها على عينة من الطلبة، أن الشباب الجامعي يعاني من مجموعة من المشكلات، أكثرها انتشارا المشاكل الدراسية كالفشل الدراسي أو عدم اتفاق الدراسة مع ميول الطالب، وذلك بنسبة 83% من أفراد العينة، كما احتلت المشاكل النفسية المركز الثاني بين المشكلات المنتشرة إذ توجد عند 69% من مجموع أفراد العينة ومن أمثلتها معاناة الطالب من القلق والتوتر وشروذ الذهن والاكتئاب

والحزن والخوف وعدم الاستقرار وهي نسبة عالية تستدعي توفير الرعاية النفسية للطلاب، ومشكلات عائلية بنسبة 41% وكذلك من مشكلات اقتصادية.

فالمشكلات الدراسية البيداغوجية من محتوى المواد الدراسية أو طريقة التدريس المعتمدة أو العلاقة البيداغوجية أستاذ طالب، قد يؤثر على المردود الدراسي لديه، وقدرة الطالب على التحصيل قد ترتبط بالمشكلات التي يعاني منها لأن فاعلية الأداء وانتظامه في الجوانب العقلية يعتمد إلى حد بعيد على الاستقرار الانفعالي في الشخصية، فهذه العملية معقدة ومتشابكة، فلا يمكن دراسة نوع من المشكلات بمعزل عن الأخرى في ترابطها بعملية التحصيل الدراسي.

ومن أبرز المشكلات الانفعالية القلق والخوف والاكتئاب والضغط النفسي وغير ذلك التي قد تكون امتداد لمشكلات نفسية في الطفولة كانت مكبوتة، أو تكون وليدة الحاضر كنتيجة لعلاقات عاطفية غير ناجحة... فيلجأ بعضهم إلى تبديد هذه المشاعر المؤلمة التي تأخذ شكل تغيرات انفعالية وسلوكية وفيزيولوجية ومعرفية عن طريق الرسم والإنجاز في مختلف المجالات، بينما يلجأ آخرون إلى الإدمان على المخدرات والكحول وإلى السلوكيات العدوانية والعنف، بالإضافة إلى العزلة الاجتماعية والانحراف والخجل والعديد من المشكلات الشخصية، التي تؤدي بالفرد إلى عدم التوافق مع الذات والبيئة التي يعيش فيها بما في ذلك البيئة الدراسية .

وفي البحث عن الأسباب الخفية وراء هذه الاضطرابات والمشكلات، قد نجدها تصب في الأسباب الأسرية، وذلك باعتبار أن الأسرة هي الخلية الأولى التي ينشأ فيها الفرد، إذ تعتبر أكبر فضاء مشكل لشخصيته وقدراته وإمكانياته، فيمكن أن تكون بعض الأسر هي المولدة للاضطراب النفسي لأبنائها نتيجة العلاقات المرضية داخلها أو لأنماط الاتصال الخاطئة بين مستوياتها، أو نتيجة مستوى الاقتصادي المتدني، أو نتيجة تفكك بين أفرادها سواء

بالطلاق أو ابتعاد أحد الوالدين أو عمل الأم وقضاء معظم وقتها بعيدا عن الأبناء، الذي من شأنه التأثير على أدائهم وإنجازهم العلمي، فلا يمكن أن نتوقع من الفرد الناشئ في جو يسوده أي نوع من هذه المشكلات أن يكون متوافقا نفسيا أو اجتماعيا أو دراسيا.

من خلال هذا الطرح وما تقدم سابقا نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين والتي ترتبط بتحصيلهم الدراسي؟

التساؤلات الثانوية:

1. ما ترتيب أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين؟
2. ما مدى ارتباط المشكلات البيداغوجية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
3. ما مدى ارتباط المشكلات الاقتصادية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
4. ما مدى ارتباط المشكلات الأسرية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
5. ما مدى ارتباط المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
6. ما مدى ارتباط المشكلات الانفعالية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟

2-دوافع اختيار الموضوع وأهميته

2_1-أسباب اختيار الموضوع:

1. قلة الدراسات الحديثة التي تهتم بالطالب الجامعي، وكذا الدراسات التي تهتم بالمشكلات التي يعاني منها، خاصة في ظل التغيرات الحديثة التي طرأت على المجتمع الجزائري، وكذا الجامعة الجزائرية في الآونة الأخيرة، مما دفع بالباحثة الاهتمام بهذه الدراسة للمساهمة في سد نقص الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية المحلية في هذا المجال.

2. قلة الدراسات المحلية التي تهتم بالتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، والاهتمام بدراسة هذا الموضوع في المراحل التعليمية الأخرى، وكذا فسح المجال لدراسات لاحقة تهتم بهذا الموضوع.

3. اهتمام هذه الدراسة بجانب مهم من جوانب التحصيل الدراسي، وهو البحث في أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، والمرتبطة بارتفاع وانخفاض مستوياته في المرحلة الجامعية، والمتعلقة بالجانب الشخصي الانفعالي لديه، والجانب الاجتماعي الأسري والاقتصادي، والمتعلقة بالجانب البيداغوجي والنسق التعليمي الجامعي بصفة عامة.

4. الرغبة الملحة والتي أثارت اهتمام الباحثة في دراسة هذا الموضوع، كونه يتعلق بالمستقبل العلمي والمهني للطالب الجامعي، خاصة أن فئة من الطلبة تدنى تحصيلهم الدراسي في المرحلة الجامعية، في حين كانوا يتمتعون بتحصيل جيد في المرحلة الثانوية، وهذا ما دفع للاهتمام بالتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

5. محاولة البحث في العوامل المرتبطة بالتحصيل الدراسي الجامعي، وذلك للمساهمة في تحسين المردود الكمي والكيفي للجامعة الجزائرية، وجعلها قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة.

6. الملاحظة الشخصية للباحثة لبعض الطلبة المترددين على جلسات العلاج النفسي، (نظرا لطبيعة عمل الباحثة) والذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية طفت في المرحلة الجامعية وأدت إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي.

2-2-أهمية الدراسة:

2-2-1-الأهمية النظرية:

أكدت نتائج الدراسات والبحوث وجود علاقات ارتباطية بين التحصيل الدراسي والمشكلات التي يعانيها المتعلم، سواء كانت المشكلات تتعلق بالجانب الذاتي الداخلي للطالب، والمتمثلة في العوامل النفسية والانفعالية، أو كانت المشكلات متعلقة بعوامل خارجية متعلقة بالبيئة الأسرية ومختلف مشكلاتها، وما يتعلق بالبيئة الدراسية وكل ما

هو مرتبط بالعوامل البيداغوجية الأكاديمية، حيث ثبت أنه كلما تمتع الطالب بصحة نفسية جيدة، وعاش في جو أسري مستقر ويتمتع بعلاقات صحية بين أفرادها، ومستوى اقتصادي جيد كلما زاد التحصيل الدراسي، وكذلك الحال بالنسبة للعوامل البيداغوجية، في حين أثبتت نتائج بعض الدراسات تذبذب في هذه العلاقات والتأثيرات، لكن مع التغيرات التي شملت جميع المجالات التي حدثت في المجتمع الجزائري، والتي مست جميع قطاعاته، جعل من الضروري إعادة النظر في هذه الدراسات، وذلك بدراسة هذا الموضوع وذلك بنفي أو إثبات الآراء السابقة حول التحصيل الدراسي.

2-2-2- الأهمية العملية:

1. تفيد هذه الدراسة القائمين على التعليم العالي والبحث العلمي، في تقديمها تصور للمختلف المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، مما يساهم في وضع خطط مستقبلية للاهتمام بالتوجيه النفسي والمهني، وتقديم خدمات الإرشاد الأسري والطب النفسي لفائدة الطلبة.
2. وصف لطبيعة العلاقة بين مستويات التحصيل الدراسي ومختلف المشكلات التي يعاني منها الطالب في المرحلة الجامعية.
3. تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تعالج جوانب القصور في هذه الدراسة، مثل البحث عن أسباب وعوامل أخرى ترتبط بالتحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

3- أهداف الدراسة:

3-1- الأهداف العلمية:

1. جمع المعلومات والمعارف عن موضوع التحصيل الدراسي الذي يعد من أهم المواضيع التي شغلت فكر علماء النفس التربويين.
2. التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومختلف المشكلات التي يعانيها الطالب الجامعي في المرحلة الجامعية.

3. التعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي والمتعلقة بالجوانب الشخصية والنفسية لديه، مع إبراز دور وطبيعة هذه العوامل في ارتفاع أو تدني مستويات التحصيل الدراسي، واقتراح حلول لها.
4. التعرف على أهم المشكلات المتعلقة بالجانب الاجتماعي الأسري التي يعاني منها الطالب الجامعي وكذا طبيعة العلاقة بين هذه المشكلات والتحصيل الدراسي لديه، وذلك بالكشف عن المشكلات الأسرية والاقتصادية لديه، مع إبراز أهمية دور الأسرة في عملية تحصيل الأبناء.
5. التعرف على أهم المشكلات البيداغوجية الجامعية التي يعاني منها الطالب الجامعي، وطبيعة العلاقة بين هذه المشكلات والتحصيل الدراسي.
6. الكشف عن انشغالات ومشكلات الطلبة في المرحلة الجامعية، مع اقتراح حلول لها.
- 3-2-الأهداف العملية:**

1. إن دراسة موضوع التحصيل الدراسي والمشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي ومدى ارتباطها به، يساعد الباحثين والمهتمين على التنبؤ بمستوى تحصيلهم المستقبلي، باعتبارهم زبدة المجتمع ولهم الدور الرئيسي والفعال في نمو الوطن وازدهاره في شتى المجالات.
2. يمكن لنتائج هذه الدراسة أن توسع الرؤى إلى ضرورة البحث عن عوامل أخرى ومشكلات مسؤولة عن ارتفاع أو تدني التحصيل الدراسي للطلاب في المرحلة الجامعية.
3. الخروج بنتائج وتوصيات تساعد على حل المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، والاهتمام بالطالب الجامعي كفرد وضرورة إعطائه المكانة اللائقة به سواء داخل الأسرة والجامعة أو الدولة أو المجتمع ككل.

4-تحديد المصطلحات:

4-1- مفهوم المشكلة:

4-1-1- لغة: في معجم اللغة العربية المعاصرة تعرف مشكلة ج مشاكل 1 أمر صعب الملتبس 2 حادثة خلاف. وهي القضية المطروحة التي تحتاج إلى معالجة. (معجم اللغة العربية المعاصرة، (www.maajim.com/dictionary.02/05/2021 à 09:43) عرف العالم اللغوي (Webster, 1960) المشكلة بأنها مسألة تتطلب حلا، سلوكا محيرا أو موقفا خاصا، أو شخصا غالبا ما يكون سببا للمشكلة. أما في معجم اللغة الفرنسية Larousse فقد عرفت المشكلة في اللغة اللاتينية problema وفي اللغة اليونانية problêma .

وهي النقطة التي يتساءل عنها المرء، والسؤال الذي يثير النقاش، وهو موضوع الحجج للنظريات المختلفة.

وهو السؤال الذي يحل بالاستدلال العلمي، وهو السؤال الذي يتعين حله في أي منطقة و التي تطرح نفسها مع عدد معين من الصعوبات والعقبات، وهي الصعوبة في وضع وموقف مؤلم مقيد ومزعج (وجود مشكلات صحية)، كما أنها الصراع الداخلي، الاضطراب العاطفي الذي يعيق التوازن النفسي (وجود مشكلات

نفسية). (www.larousse.fr/dictionnaires/francais/64046 le 03/03/02021 à 00:10)

4-1-2- اصطلاحا:

عرفها (بنجهام، 1965) بأنها عقبة تسد الطريق أمام القدرات التي تكونت عند الفرد لتحقيق هدف مرغوب فيه.

وعرفتها (منيرة حلمي، 1967) بأنها شيء يشعر به الفرد لكنه لا يوجد حلا مباشرا له. ويرى (Neweu, 1968) في أنها رغبة الشخص في الحصول على شيء ولا يعرف ما هو بالضبط.

بينما (Mcney, 1975) يرى أن المشكلة تنشأ بسبب الصراع بين القيم المختلفة. كما تعرف أيضا على أنها نتيجة غير مرغوب فيها تحتاج إلى تعديل، فهي تمثل حالة من التوتر عدم الرضا نتيجة وجود بعض الصعوبات التي تعيق الوصول إلى الأهداف المنشودة،

وتظهر المشكلة بوضوح عندما يعجز الفرد أو الأفراد عن الحصول على النتائج المتوقعة من العمال والأنشطة المختلفة. (جزء بن عبيد العصيمي، 2008، ص 12).

كما يعرفها الشربيني بأنها تعبر عن مشكلات السلوك العلاقات، والمشكلات الصحية ووصف مشكل يعني مشكوك فيه أو غير ثابت يحتمل الجدل. (لطف الشربيني، ص 143) كما عرفها سميث (Smith) بأنها موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن الوسائل الفعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول إلى هدف ذي قيمة.(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، 2014، ص 20)

4-1-3- التعريف الاجرائي:

هي كل ما يواجه الطالب الجامعي من مواقف وعوائق وصعوبات ذاتية (نفسية، شخصية) أو خارجية (اجتماعية، اقتصادية، بيداغوجية) والتي تحد من قدراته وتحول بينه وبين تحصيله الجيد، وتعرف المشكلات اجرائيا في هذه الدراسة:

– المشكلات البيداغوجية الجامعية.

– المشكلات الأسرية.

– المشكلات الاقتصادية.

– المشكلات الشخصية.

– المشكلات الانفعالية.

4-2- الطالب الجامعي: هذا المصطلح متكون من كلمتين ويمكن تعرفه كالتالي:

4-2-1- لغة:

طالب [مفرد]، ج طالبون وطالبة وطلاب مؤ طالبة. ج مؤ طالبات، اسم فاعل من طلب، تلميذ يطلب العلم في مرحلتي التعليم الثانوية والجامعية، طالب يطالب مطالبة وطلابا، فهو مطال والمفعول مطالب طالبه بالشيء بإلحاح ما يعتبره حقا له، طالبه بحصته بوفاء دينه/ بإرثه/بحقه.

جامعي [مفرد] اسم منسوب إلى جامعة من أوله علاقة بجامعة أو مجمع علمي أستاذ/ طالب جامعي. (معجم اللغة العربية المعاصرة،

09:43 à 02/05/2012 /www.maajim.com/dictionary)

4-2-2-اصطلاحا:

تعريف عبود حمدي: هو المتلقي أو المرسل إليه الذي يسعى كل من الأستاذ وواضع المناهج إلى مخاطبته والتأثير فيه باتجاه معين وفي زمن محدد وبكيفية مرسومة بغية تحقيق أهداف مقصودة.

تعريف أحمد فلوح: الطالب الجامعي هو الذي يتابع دراسته في تخصص من التخصصات المتاحة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر. (أحمد فلوح، 2008، ص 82)

تعريف بن قايد فاطمة الزهراء: هو كل شخص ينتمي لمكان تعليمي معين، مثل المدرسة أو الجامعة أو الكلية أو المعهد والمركز، وينتمي لها من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعا للشهادة المتحصل عليها.

فالطالب الجامعي هو إنسان يمر في مرحلة معينة، فهو على وشك إنهاء مرحلة المراهقة التي لم يكن يتجاوزها فعلا إلى مرحلة نضج أخرى تسمى مرحلة الشباب، ويتراوح العمر الزمن للطالب الجامعي ما بين 18-22 سنة بمتوسط يبلغ عشرون عاما. (بن قايد فاطمة الزهراء، WWW.ACADEMIA.EDU) 21:34 30/05/2021 LE

تعريف نجوى عميروش: هو ذلك الشاب الذي التحق بالجامعة وأثر التحاقه هذا في شخصيته سواء من الناحية العقلية حيث تتعمق خبرته العلمية أو من الناحية الوجدانية حيث تنزن انفعالاته أو من الناحية الاجتماعية حيث تتسع خبرته الاجتماعية وتقييمه للأمور، خاصة من خلال احتكاكه بجامعات الأصدقاء والزمالة، وأيضا تأثير الأساتذة فيه، وتتفاعل هاته النواحي مع بعضها البعض مما يساعد على تبني قيم واتجاهات وأفكار معينة. (نجوى عميروش، 2004-2005، ص 77)

التعريف الإجرائي:

يقصد بالطالب الجامعي في هذه الدراسة هو ذلك الشخص الذي يزاول تعليمه أو دراسته في كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، والذي يدرس السنة الثانية في أحد تخصصات العلوم الاجتماعية.

4-3-التحصيل الدراسي:

يتكون التحصيل الدراسي من كلمتين أو مصطلحين ولا يمكن تحديد هذا المصطلح إلا بعد تحديد مفهوم كل من كلمة تحصيل وكلمة دراسي:

4-3-1-لغة:

- **التحصيل:** استحصل يستحصل استحصالا، استحصل الحكم أي استخرجه واستنبطه.

تحصيل [مفرد]: 1 مصدر حصل بغير تحصيل، بغير فهم، بدون فطنة. تحصيل حاصل: معروف لا جديد فيه أو متوقع.

2 انجاز في ميدان معين وخاصة في المجال الدراسي، تحصيل حاصل تكرار الشيء الواحد بألفاظ مختلفة، وقد لا يخلو من المغالطة أحيانا، وشهادة التحصيل: شهادة تمنحها بعض المعاهد، أو المؤسسات الدينية. الفجوة التحصيلية هي قصور التلاميذ في التحصيل الناشئ عن خلفيتهم الاجتماعية أو البيئية أو الاقتصادية.

- **دراسي [مفرد]:** اسم منسوب إلى دراسة/ حلقة دراسية: مجموعة صغيرة من طلاب الجامعة منصرفة إلى دراسة موضوع من الموضوعات. -خطة دراسية: ملخص أو موجز للنقاط الرئيسية للنص أو المحاضرة أو المقرر التعليمي. -عام دراسي/ سنة دراسية: فترة تمتد من افتتاح المدارس أو الجامعات إلى العطلة الصيفية. -مساق دراسي: أي من مساقات الدراسة التي تحدد للطلاب وفقا للمقدرة والانجازات والاحتياجات.

(التحصيل الدراسي، معجم اللغة العربية المعاصرة

www.maajim.com/dictionary/ 16/02/2020 a 11:21h)

4-3-2-اصطلاحا:

تعريف لطفي الشربيني: تصف الكلمة تحقيق انجاز ما، وتدل على التحصيل العلمي، ويتم مقارنة العمر الزمني بالعمر الزمني كمؤشر على القدرات. (لطفي الشربيني، بدون سنة، ص 20).

تعريف عبد الرحيم نصر الله: يعرف على أنه مستوى من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجامعي، يصل إليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم، ويجري تقدير هذا التحصيل بواسطة المدرسين بصورة شفوية أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة والمتخصصة لذلك، وقد يكون التحصيل ناتجا لأداء الطلاب لعمل أو مهنة معينة يهتم فيها الناحية الكمية والكيفية.

ويعرف أيضا على أنه التحصيل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة تعليمية، والذي يعبر عن حصيلة معينة ومحددة من المعلومات ومدى استيعابها من حيث كميتها وكيفيتها، ويتم ذلك بعدة طرق وأساليب نذكر منها اختبارات التحصيل المقننة، أو بواسطة تقييم المعلمين اليومي الكتابي والشفوي أو إجراء الامتحانات المختلفة. (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2010، ص 402).

التعريف الإجرائي: هو مجموعة المعدلات المتحصل عليها الطالب الجامعي، والتي تم قياسها عن طريق الامتحانات الرسمية في ثلاثة سداسيات، من خلال دراسته مجموعة من المقاييس المقررة خلال العام الدراسي الأول (سداسيين) والسداسي الأول من العام الدراسي الثاني.

5-الدراسات السابقة:

تعتبر خطوة الاطلاع على الدراسات السابقة من طرف الباحث من الخطوات الضرورية والتي لا بد منها، وذلك لعدة اعتبارات لعل أهمها معرفة مختلف الدراسات المشابهة لموضوع الدراسة، أو التي تناولته من زوايا مختلفة، وذلك لتقادي التكرار من جهة، والاستفادة من الأبحاث السابقة في رسم تصور للخطوط العريضة وتوجهات بحثه من جهة أخرى، والموضوع هذه الدراسة يتمحور حول " دراسة تشخيصية لمشكلات الطلبة الجامعيين ومدى ارتباطها بتحصيلهم الدراسي"، ولهذا سنعرض فيما يلي مجموعة من الدراسات التي تطرقت إلى موضوع مختلف المشكلات التي لها علاقة بالتحصيل الدراسي وكذا مجموعة من الدراسات التي تطرقت إلى مشكلات الطلبة الجامعيين.

5-1-الدراسات المتعلقة بالمشكلات الأسرية، الانفعالية، الاقتصادية والتحصيل الدراسي:

5-1-1-دراسة شيرد و ابنهايم و متشل Michel، Oppenheim،Shepherd (1981):

تهدف الدراسة إلى معرفة أبعاد ارتفاع وانخفاض التحصيل والمتغيرات المؤثرة فيه، وقد استخدم اختبار يقيس اثنا عشر بنداً من بنود السلوك منها: يسرق، مهموم، عدواني، منزو، غير متعاون... كما استخدم مقياس هول وجونز المستوى الاقتصادي الاجتماعي، وضمنت عينة البحث أفراد تتراوح أعمارهم ما بين 5-15 عاماً من الإناث والذكور. وكان من أهم النتائج هي وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي، ويرتبط سلوك انحراف الأبناء إيجابياً مع مشاكل سلوكه بالمدرسة، ويرتبط التوافق الدراسي إيجابياً بالتوافق المنزلي، ونظراً لارتباط مجالات الحياة بعضها ببعض فتوافق الفرد المنزلي يؤثر على سلوكه في البيت، وهذا بدوره يؤثر على سلوكه في المدرسة، وهذا الأمر يؤثر على توافقه الدراسي وتحصيله الدراسي. (نظيمة عبد الله سكافي، 1987، ص58)

5-1-2-دراسة رائدة الكحيمي(1982):

تهدف الدراسة للبحث في بعض العوامل الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية، والوقوف على بعض العوامل الاجتماعية السائدة في بيئة الطالبة والتي تؤدي إلى ارتفاع أو انخفاض التحصيل لديه، تتمثل هذه العوامل في الجو الأسري المريح والمستوى الثقافي للوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة، التماسك الأسري، وتكونت عينة البحث من مدرسات وطالبات اختيرت بطريقة عشوائية تمثل الطالبات المتدمات والمتأخرات في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، وكانت نتائج البحث ثبوت وجود علاقة بين مستوى التحصيل والجو الأسري المريح وكذا التماسك الأسري، كما أنه لم تثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل وثقافة الوالدين وكذا الحالة الاقتصادية للأسرة كما أثبت وجود ارتباط بين انشغال الطالبة بالأعمال المنزلية وتأخر التحصيل الدراسي. (شيخة سعد عبد الله الشريف، 1984، ص124).

5-1-3-دراسة حنين رشدي عبد الله (1983):

تهدف الدراسة للكشف عن العلاقة بين المستوى التحصيل الدراسي للمراهق وسمات الشخصية في المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتباينة في المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف على المشكلات التي تصادف الفرد وتؤثر على تحصيله الدراسي، وتكونت عينة

الدراسة من 1120 طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي في مصر، واستخدام الباحث عدة أدوات للقياس تمثلت في اختبار الشخصية للطلبة لـ(روبرت ج) ترجمة (نجاتي) 1960، واستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي بالإضافة إلى نتائج نهاية العام، وخلصت نتائج البحث إلى عدم وجود ارتباط بين المستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى التحصيل بالنسبة لعينة البحث بين البنين ووجود ارتباط سالب بين المستوى الاقتصادي للأسرة بالنسبة للبنات. كذلك وجود علاقة ايجابية مرتفعة بين مستوى التعليم والتحصيل الدراسي، كما يوجد ارتباط موجب بين الاتزان الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي، وهناك ارتباط موجب بين سمة الانبساط والانطواء، وبين مستوى التحصيل لدى عينة البحث، بالإضافة إلى وجود ارتباط موجب بين درجات التحصيل الدراسي وسمة الثقة بالنفس وسمة المشاركة الاجتماعية لدى عينة البحث من الجنسين. (ابراهيم سعيد علي الثبتي، 1988)

5-1-4-دراسة أحمد محمود مرزوق الحسين (1984):

تتناول الدراسة بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق المنزلي والاجتماعي الانفعالي، بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي ومجالات التوافق المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من 260 طالب من طلاب المستوى الأول في جامعة أم القرى مكة المكرمة، أما الأدوات المستخدمة هي اختبار التوافق الذي وضعه هيوم بل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة احصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق المنزلي، وكذا التوافق الانفعالي، غير أنه لا توجد علاقة دالة احصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي والتوافق العام. (أحمد محمود مرزوق حسين، 1984).

5-1-5-دراسة شيخة سعد عبد الله الشريف (1984):

تهدف الدراسة إلى بحث العلاقة بين المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي للفتاة المراهقة، بالإضافة إلى ممارسة طريقة خدمة الفرد عند بحث الحالات التي تعاني من المعاملات اللاسوية من الوالدين، وذلك كمحاولة منها لتعديل بعض تلك الأساليب حتى يتوفر لديها الأداء الاجتماعي المناسب وتصبح أكثر إيجابية في مجتمعها، وتكونت عينة البحث من 300 طالبة، وقد أوضحت النتائج أن المعاملة الوالدية التي تتسم بالقسوة وإثارة الألم النفسي والإهمال والنبذ والتدليل الزائد والحماية الزائدة، والتفرقة والتذبذب والتسلط، أي الاتجاهات غير السوية في المعاملة، لها أثرها الواضح في تحصيل الفتاة الدراسي، في حين

الاتجاهات التي تتسم بالسواد في المعاملة لها دور إيجابي في النهوض بمستوى التحصيل الدراسي للفتاة. (شيخة سعد عبد الله الشريف، 1984).

5-1-6-دراسة نظيمة عبد الله سكافي (1987):

تهدف الدراسة للبحث عن علاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة والتحصيل الدراسي، للكشف عن بعض الجوانب النفسية والاجتماعية المؤثرة فيه للفتاة المراهقة بالمرحلة المتوسطة وذلك على عينة حجمها 400 طالبة، اختيرت عشوائيا، وقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة والثانوية من إعداد عطية هناء لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي والعام لعينة الدراسة، وقد أسفرت النتائج على أن هناك ارتباط موجب دال بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي، كما أن هناك معاملات ارتباط بين التحصيل الدراسي وأبعاد التوافق الاجتماعي، ودلت النتائج أيضا على وجود معاملات ارتباط بين أبعاد التوافق العام والتحصيل الدراسي. (نظيمة عبد الفتاح السكافي، 1987).

5-1-7-دراسة جمال زكي عبد الله أبو مرق (1988):

تهدف الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى كل من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وذلك باستعمال أداة لقياس القلق الاختبار من إعداد نبيل الزهار، 1985 على عينة 656 طالبا و424 طالبة. وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى الطلاب. (جمال زكي عبد الله أبو مرق، 1988)

5-1-8-دراسة حسين محمد خلف المصري(1988):

تهدف الدراسة للتعرف على أثر الحرمان من الأسرة بدرجاته المختلفة (الأسرة-الأم-الأب) على كل من التحصيل الدراسي والتكيف الشخصي والاجتماعي والعام، وتكونت عينة البحث من 166 تلميذا من المدارس الابتدائية تتراوح أعمارهم بين 9-14 سنة، بين من يعيش مع أسرهم وبين من يلحقون بدور الرعاية الاجتماعية، وأسفرت النتائج إلى أن الحرمان من الأسرة بمختلف درجاته ليست له آثار سلبية على التحصيل الدراسي والتكيف الشخصي والاجتماعي والعام للأطفال المحرومين، وذلك راجع إلى الرعاية الاجتماعية التي يلقونها. (حسين محمد خلف المصري، 1988).

5-1-9-دراسة محي الدين عبد العزيز(1990):

تهدف الدراسة للكشف عن العلاقة بين البيئة الأسرية الاجتماعية الجزائرية التي ينتمي إليها تلميذ المدرسة، بنجاح أو رسوب التلاميذ عموماً وبمادة التربية الرياضية خصوصاً للتلميذ الطور الثاني ابتدائي وكانت العينة عشوائية ومقدرة بـ 210 تلميذاً وتلميذة، وكانت نتائج الدراسة أنه كلما ظهر جو التفاهم والانسجام بين الأبوين خفت نسبة رسوب التلاميذ في مادة الرياضيات، وكلما زادت الخلافات والصراعات كثر عدد التلاميذ الراسبين في هذه المادة بالإضافة إلى أسباب أخرى مثل: الهجر والوفاة أدت إلى نفس النتيجة السلبية، بالإضافة إلى وجود علاقة قوية بين المستوى التعليمي لعائلة التلميذ وتحصيله الدراسي، إضافة إلى عمل الزوجين وارتفاع الدخل المادي للأسرة، وصغر حجم المسكن أي أنه توجد علاقة دالة بين المستوى الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء. (محي الدين عبد العزيز، 1990).

5-1-10-دراسة فريخ عويد العنزي (2002):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والمخاوف المرضية قلق الامتحان، وتكونت عينة الدراسة من 584 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية من دولة الكويت، في المدى العمري من 13 إلى 26 سنة، واشتملت الأدوات المستخدمة على قائمة المخوف المرضية ومقياس قلق الامتحان، بالإضافة إلى المعدل الدراسي للطلاب، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في متغيرات المخاوف إلى جانب الإناث، في حين اختفت الفروق بينهما في قلق الامتحان، وعند تقسيم العينة إلى مرتفعين ومنخفضين تحصيلياً، تبين أن الإناث المنخفضات تحصيلياً كن أكثر خوفاً وأكثر قلقاً في مواقف الامتحان، في الوقت نفسه اختفت الفروق بين الذكور المنخفضين والمرتفعين في التحصيل الدراسي، من ناحية أخرى تبين أن العلاقة سلبية ودالة احصائياً بين المعدل الدراسي وكل من المخاوف وقلق الامتحان داخل عينة الإناث، بينما اختفت الدلالة على مستوى الذكور، وكانت الارتباطات دالة وإيجابية بين المقاييس الفرعية للمخوف والدرجة الكلية لقلق الامتحان. (فريخ عويد العنزي، 2002، ص 221-171)

5-1-11-دراسة محمد بن صالح عبد الله شرار (2006):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، على عينة 429 طالب من الصف الثانوي بمدينة مكة

المكرمة، أما أدوات جمع البيانات فقد استخدمت الاستمارة ونتائج الاختبارات النهائية للشهادة الثانوية، وخلصت الدراسة إلى أن تعليم وعمل الوالدين يؤثر إيجابيا على مستوى التحصيل الدراسي، وأن كبر حجم الأسرة يؤثر سلبيا، كما أوضحت الدراسة مدى أهمية دور الأم في مقابل دور الأب في عملية الرفع من مستوى تحصيل الأبناء، وأن عدد مرات زواج الأب لا يؤثر بنفس الدرجة على مستوى التحصيل.

كذلك أن أسلوب المعاملة الديمقراطية أكثر إيجابية على مستوى التحصيل الدراسي مقابل الأسلوب المتيسر والمتساهل، وكذلك توجد علاقة إيجابية بين المستوى الاقتصادي ومستوى التحصيل. (محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006، ص58).

5-1-12-دراسة مل مأمون محمد الحسن (2007):

تهدف الدراسة للكشف على المشكلات السلوكية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الخرطوم، وذلك باستخدام مقياس المشكلات السلوكية من إعداد الباحثة، على عينة حجمها 400 تلميذ وتلميذة، 233 ذكر و 167 أنثى، وقد توصلت النتائج إلى أن مشكلات السلوكية لتلاميذ مرحلة الأساسي منخفضة ماعدا مشكلات النشاط الزائد، كما توجد علاقة دالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي. (مل مأمون محمد الحسن، 2007)

5-1-13-دراسة زلوف منيرة (2007-2008):

تهدف الدراسة للكشف عن طبيعة صورة الذات بأبعادها المختلفة، ومدى تحكم هذه الصورة في مستوى التحصيل الدراسي كما تهدف إلى التعرف على مستوى القلق، وتحديد أثره في مستوى التحصيل الدراسي، وذلك عند المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين، وقد بينت النتائج أن التحصيل الدراسي عند المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين يختلف باختلاف طبيعة الذات العامة، حيث يتأثر سلبا بصورة الذات السلبية بحيث يكون منخفضا، كما يتأثر سلبا بمستوى القلق الشديد بحيث يكون منخفضا. (زلوف منيرة، 2007-2008).

5-1-14-دراسة زغينة نوال (2007-2008):

تهدف الدراسة لمعرفة دور الظروف الاجتماعية في الأسرة على التحصيل الدراسي لأبنائها، متبعة المنهج الوصف التحليلي على عينة حجمها 320 طالب، وتوصلت الباحثة

إلى أن إعداد الأبوين معرفيا مع وجود الوعي يؤثر إيجابا في التحصيل الدراسي للأبناء، وكذا الاستقرار الأسري، إضافة إلى المستوى التعليمي الجيد يحدد المكانة المهنية للأبوين والذي يساعده على زيادة التحصيل الدراسي، إضافة إلى الحالة المادية الحسنة ستساهم في نجاح التلاميذ في ظل توفر شروط وظروف أخرى في الأسرة كاستقرار الأسري مثلا، كما الحجم الأسرة وتنظيمها أثر إيجابي على تحصيل أبنائها، وظروف السكن الملائمة ذات أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للأبناء، إضافة إلى أهمية أسلوب التربية الأسرية. (زغينة نوال، 2007-2008).

5-1-15-دراسة إيمان زكي محمد وعبير محمد الصبيان(2008):

تهدف الدراسة للكشف عن نوع العلاقة بين مؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية لإعداد المعلمات بمكة المكرمة، يقدر حجمها ب 385 طالبة، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات وكذا مقياس الصحة النفسية للشباب من إعداد عبد المطلب القريطي وعبد العزيز الشخص (1992)، وقد أسفرت الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط بين مؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي ذات علاقة ارتباطيه موجبة، مما يعني أنه كلما زادت مؤشرات الصحة النفسية زاد التحصيل الدراسي. (إيمان زكي محمد، عبير محمد الصبيان، 2008).

5-1-16-دراسة هناء حسين سدخان(2008-2009):

تهدف الدراسة إلى معرفة طبيعة الجو الأسري لطالبات كلية الآداب، ويتكون مجتمع الدراسة من عينة حجمها 50 طالبة، وكانت النتائج أن درجة تعليم الآباء عامة والأمهات خاصة له أثر على تحصيل الطالبات، وأن للظروف الاقتصادية تأثير على التحصيل العلمي كما أن عدد أفراد الأسرة القليل يهيئ جو دراسي هادئ، وكذا كون العلاقات داخل الأسرة مبنية على التفاهم والثقة المتبادلة سوف يساعد على وجود هذا الجو الأسري السليم مما يسمح للطالبات مناقشة أمورها الخاصة ومشاكلها مع الوالدين، وإعطائها حرية التعبير عن آراءها من شأنها أن تؤثر على التحصيل الدراسي لديها كما أن الطالبات اللاتي يعانين من ظروف أسرية سيئة متمثلة في سوء العلاقات داخل الأسرة، والشعور بالضيق نتيجة لوجود مشكلات أسرية، وكذا سماع كلمات التجريح والتعرض لعقوبات بدنية ومعنوية بدوره يؤثر على مستوى تحصيلي الدراسي. (هناء حسين سدخان، 2009، ص548، 502).

5-1-17- جعفر فارس العرجان، عدنان عبد السلام العضاييلة (2010):

تهدف الدراسة إلى التعرف على أكثر المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، والفروق في تلك المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ومستوى التحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، حيث تكونت عينة البحث من 492 طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تم اختيارهم بطريقة عشوائية توزعوا على 11 كلية، ومن مختلف المستويات الدراسية، طبق عليهم استبانة مكونة 52 فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (الدراسي-النفسي-الاقتصادي-قضاء أوقات الفراغ والمجال الإرشادي) وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة يعانون من 13 مشكلة بدرجة شديدة جداً، كان أبرزها استخدام بعض أعضاء هيئة التدريس أساليب تقليدية في التدريس لا تتماشى مع التطور التكنولوجي، الشعور والخوف من المستقبل، غياب الآلية العادلة والواضحة لاستفادة الطلبة من المنح والمساعدات المقدمة من الجامعة أو عن طريقها، عدم وجود قاعة واسعة للمطالعة في الكلية أثناء وقت الفراغ، اعتماد أعضاء هيئة التدريس على نوع واحد من الأسئلة في الاختبارات، و26 مشكلة بدرجة شديدة و12 مشكلة بدرجة متوسطة و5 مشكلات بدرجة منخفضة، وإلى أن أكثر المشكلات حدة هي المشكلات الدراسية، ثم المشكلات النفسية، فالمشكلات الاقتصادية، ثم مشكلات قضاء وقت الفراغ وأخيراً المشكلات الإرشادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك المشكلات تبعاً لمتغير الجنس، إضافة إلى عدم وجود فروق ففيها تبعاً لمتغير السنة الدراسية باستثناء المشكلات الكلية حيث ظهر أن معاناة الطلبة تزداد مع زيادة مستوى السنة الدراسية، كما ظهر أيضاً أن حدة تلك المشكلات وعلى جميع مجالاتها ترتفع تبعاً لارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة. (جعفر فارس العرجان، عدنان عبد السلام العضاييلة، 2010، ص121-148)

5-1-18- دراسة وليد حمادة (2010):

تهدف الدراسة للكشف عن مدى شيوع ظاهرة سوء معاملة الأبناء وإهمالهم، ومدى الاختلاف بين الذكور والإناث في التعرض لسوء المعاملة، وإلى التعرف على طبيعة العلاقة بين سوء المعاملة بمستوى التحصيل الدراسي، تبعاً لمتغير الجنس لدى عينته مقدارها 240 طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، وقد طبق الباحث مقياس سوء معاملة الطفل لديفيد برنشتين، وقد توصل إلى أن معدل شيوع سوء معاملة الأبناء مرتفع إلى حد ما، وأن

مستوى التحصيل يتأثر سلبا بارتفاع درجة الإساءة على المقياس لدى الجنسين، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في التعرض لسوء المعاملة بأشكالها المختلفة، فكلًا الجنسين يتعرضان لسوء المعاملة وبالدرجة ذاتها. (وليد حمادة، 2010).

5-1-19-دراسة علوان صالح الشهري(2011):

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة تعرض طلبة المرحلة المتوسطة لإساءة المعاملة الوالدية، والكشف عن أثر ذلك على التحصيل الدراسي لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس سيوافد والطراونة، والمكون من 48 فقرة، على عينة عشوائية قدرت ب992 طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن درجة تعرض الطلبة للإساءة المعاملة الوالدية بدرجة متوسطة، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين إساءة المعاملة الوالدية من إساءة جسدية ونفسية وإهمال، والتحصيل الدراسي أي أنه كلما زادت إساءة المعاملة الوالدية كلما انخفض التحصيل الدراسي. (علوان صالح الشهري، 2011).

5-1-20-دراسة ابتسام سالم المزوغي (2011):

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى الفروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل الدراسي في متغيري الذكاء وقلق الامتحان وتتكون العينة من 302 طالب وطالبة من جامعة الجيل الغربي لليبيا. وقد كشفت النتائج أن الفروق في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي والطلبة منخفضي التحصيل لم تكن دالة إحصائية في عينة كلية العلوم ولكنها كانت دالة إحصائية في عينة كلية الأدب. (ابتسام سالم المزوغي، 2011)

5-1-21-دراسة عبد اللاوي سعدية (2011-2012):

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بدائرة واضية بتييزي وزو، وقد استخدمت الباحثة مقياس "قائمة المقابلة الشخصية لمشكلات الأطفال المقنن على البيئة المصرية، على عينة حجمها 300 تلميذ من أطوار السنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي، وكانت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات النفسية والتحصيل الدراسي لدى العينة، كذلك هو الحال بالنسبة للمشكلات السلوكية في علاقتها بالتحصيل الدراسي. (عبد اللاوي سعيدية، 2011-2012).

5-1-22-دراسة بودريالة شهرزاد (2011-2012):

تهدف الدراسة إلى البحث في علاقة الدافعية للإنجاز والقلق بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وإلى الكشف عن الفروق الجنسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والقلق والتحصيل الدراسي، وأي من المتغيرين له علاقة مباشرة على التحصيل الدراسي، وتقدر العينة ب 265 تلميذا (107 ذكر، 158 أنثى) من المرحلة الثانوية، واعتمدت الباحثة على مقياس الدافعية للإنجاز لهار منزر، إعداد فاروق عبد الفتاح موسى، ومقياس سمة القلق وكشوف النقاط لعينة الدراسة كأدوات لجمع البيانات، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كذلك وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي، وجود ارتباط جزئي دال احصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي بضبط متغير الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وجود ارتباط جزئي دال احصائيا بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي بضبط متغير القلق لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. (بودريالة شهرزاد، 2011-2012)

5-1-23-دراسة فاكّر محمد الغرابية، حمود سالم عليّات(2012):

تهدف الدراسة إلى البحث في الآثار النفسية والاجتماعية للطلاق على الأطفال على عينة 152 أسرة، مستخدمين الاستمارة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من المشكلات والمعاناة الاجتماعية كالانسحاب الاجتماعي، إحساس بالعجز، الخوف من فكرة الزواج مستقبلا. التشرّد، إيذاء النفس، بالإضافة إلى بعض المشكلات السلوكية للأطفال كنوبات الغضب والعناد والشعور باللامبالاة العدوانية، السرقة.... إضافة إلى تعرض الأم إلى مشكلات اقتصادية، من حيث الإنفاق وإعالة الأطفال يخلق مزيد من الانهيار البنائي للأسرة. (فاكّر محمد الغرابية، حمود سالم عليّات، 2012، ص 97-120).

5-1-24-دراسة عايّدة محمد العطا(2014):

تهدف الدراسة إلى معرفة تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الثاني للمرحلة الثانوية، مستعملة الباحثة، المنهج الوصفي، كما بلغ عدد أفراد العينة 180 طالب وطالبة، وقد توصلت الباحثة إلى أن تقدير الذات لدى الطلبة يتسم بالارتفاع والمستوى التعليمي للوالدين أثر في هذا الارتفاع من خلال المعاملة الحسنة المبنية على الديمقراطية مما يزيد من الإحساس بالطمأنينة والأمن

والاستقرار الأسري، وهذا ما ينعكس على تقديره لذاته، كما أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فكلما ضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة كلما أدى إلى زيادة الخلافات والمشكلات الأسرية، مما يقلل ثقة الطالب بنفسه وبالتالي تقديره لذاته، كما ثبت وجود علاقة ارتباطية دالة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي. (عايدة محمد العطا، 2014).

5-1-25-دراسة عياش ليلي (2014-2015):

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين البيئة الأسرية والعصاب والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي (ثانوية سويح الهواري مدينة وهران) وتكونت العينة من 261 تلميذ وقد بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية من البيئة الأسرية وأبعادها والتحصيل الدراسي وكذلك هو الحال بالنسبة للعصاب. (عياش ليلي، 2014-2015).

5-2-الدراسات المتعلقة بمشكلات الطلبة الجامعيين:

5-2-1-دراسة محمد نجاتي(1976):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مشكلات الشباب وتقدير حاجاتهم والتعامل بطريقة سليمة وذلك من أجل تخطيط خدمات الإرشاد النفسي المناسبة للمواجهة ما يعانيه الطلبة من مشكلات، وقد استخدم الباحث قائمة موني للمشكلات بعد تعديلها لتناسب البيئة، وقد تكونت عينة البحث من 866 طالب وطالبة من الكليات المختلفة بجامعة الكويت، وقد توصلت إلى عدة مشكلات يعانيها الشباب الجامعي هي وفق الترتيب التالي:

-مشكلات تتعلق بالحياة الجامعية. -مشكلات تتعلق بالتوافق مع الدراسة الجامعية.
-مشكلات تربط بالأخلاق والدين. -مشكلات تتعلق بالنشاط الاجتماعي الترفيهي.
-مشكلات تتعلق بالعلاقات الشخصية النفسية. -مشكلات تتعلق بالحياة العاطفية والجنس والزواج.

- مشكلات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية النفسية. -مشكلات تتعلق بالصحة والنمو البدني.
-مشكلات تتعلق بالمستقبل التعليمي والمهني. -مشكلات تتعلق بالحياة المالية والمعيشية والعمل.

-مشكلات تتعلق بالبيت والأسرة والعلاقات بالوالدين والاخت. (أحمد فلوح، 2019، ص104)

5-2-2-دراسة علي أحمد الطراح(2003):

تهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة المشكلات الشخصية والمجتمعية للشباب الكويتي، كما هدفت على تحديد الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية والمجتمعية، إضافة إلى مقارنة نتائج الدراسة بنتائج الدراسات السابقة، طبقت الدراسة على عينة من طلبة وطالبات جامعة الكويت، وطبقت عليهم استبانة الشخصية والمجتمعية بعنوان "مشكلات تواجهي" وكشفت نتائج الدراسة عن مجموعة النفسية والاجتماعية وعدم الاستغلال الأمثل لوقت الفراغ وسيطرة أفكار لا عقلانية وعدم الإشباع العاطفي، كما الدراسة نتائج للدراسات السابقة. (علي أحمد الطراح، 2003، ص18-71)

5-2-3-دراسة كريم فخري هلال، ساهرة قحطان عبد الجبار(2010):

تهدف الدراسة إلى التعرف على المشكلات الدراسية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلبة الدارسين في الكلية التربوية المفتوحة في محافظة بابل، معتمدة على النهج الوصفي التحليلي، معتمدا على قائمة من المشكلات من اعداد الباحث، وقد أسفرت النتائج على وجود مشكلات اقتصادية بدرجة كبيرة ثم تليها مشكلات دراسية ثم تأتي بعد ذلك المشكلات النفسية والاجتماعية. (كريم فخري هلال، ساهرة قحطان عبد الجبار، 2010)

5-2-4-دراسة قادري حليلة (2012):

تهدف الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجدد من مشكلات تربوية واجتماعية واقتصادية، وهل هناك فروق تعزى للمتغير الجنس والتخصص، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبانة طبقت على الطلبة الجدد، وقد اسفرت النتائج أن الطلبة يعانون من مشاكل دراسية واجتماعية واقتصادية، ومشكلات قضاء وقت الفراغ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث من حيث المشاكل التي يعانون منها، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص. (قادري حليلة، 2012، ص90-105)

5-2-5-دراسة علي تركي شاكر الفتلاوي (2012):

تهدف الدراسة إلى التعرف وتحديد المشكلات التي تعترض الحياة الدراسية للطلبة المرحلة الأولى في كلية التربية جامعة كربلاء، ولهذا الغرض أعد الباحث استبياناً مؤلفاً من 24 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، طبق على عينة قدر عددها 239 طالب وطالبة، وقد أظهرت الدراسة وجود حالة من الخوف لدى بعض الطلبة من الحياة الجامعية، وحالة من الحذر في التعامل مع الآخرين لدى أغليبيتهم داخل الوسط الجامعي، فضلاً عن ضعف المستوى العلمي بسبب المستوى الاقتصادي المتردي. (علي تركي شاكر الفتلاوي، 2012، ص 557-592)

5-2-6-دراسة الروقي مطلق مقعد مطلق(2016):

تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف أثناء فترة الدراسة، كما هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء الأكاديمي، والتعرف على درجة الارتباط بين المشكلات ومستوى الأداء الأكاديمي لهم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن الطلاب موافقون بدجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي والإرشاد الأكاديمي والمقررات الدراسية والطالب. كما أظهرت النتائج تدني مستوى الأداء الأكاديمي حيث تبين أن 7.5% من إجمالي عينة الدراسة معدلهم التراكمي يتراوح ما بين (1 إلى اقل من 2.85). كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم باختلاف البيانات الأولية: (الكلية-المعدل التراكمي-عدد الإنذارات الأكاديمية). كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي وبين مستوى الأداء الأكاديمي أي أنه كلما زادت المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي، كلما انخفض مستوى الأداء الأكاديمي للطالب، والعكس صحيح. (الروقي مطلق مقعد مطلق، 2016، ص 711-749)

5-2-7-دراسة أحمد فلوح(2019):

تهدف الدراسة إلى التعرف على بعض مشكلات الطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة والتعرف على أثر متغير الجنس، ومتغير التخصص واستجابات الطلبة، ولتحقيق أهداف البحث طبقت على عينة من طلبة الجامعة معتمداً على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن الطالب الجامعي يعاني بدرجة مرتفعة من مشكلات أكاديمية ومشكلات المحيط المرتبط بالجانب الأكاديمي، ومشكلات اقتصادية، ووجود فرق دال

احصائياً بين الذكور والإناث في تقديرهم للمشكلات، بينما كشفت الدراسة أنه لا يوجد فرق دال احصائياً يعزى للتخصص. (أحمد فلوح، 2019، ص 99-114).

5-2-8-دراسة ناصر بن صالح العود (2020):

تهدف الدراسة للوقوف على المشكلات الاجتماعية والنفسية والتعليمية والاقتصادية التي تواجه الطالب الجامعي المستجد في السنة الأولى بالجامعة، كما سعت إلى الخروج بتصوير مهني مقترح من منظور الخدمة الاجتماعية للحد من وقع المشكلات والمعوقات على الطالب الجامعي المستجد، استخدمت الدراسة المنهج المسح الاجتماعي وطبقت الاستبانة تم تصميمها من قبل الباحث على عينة عشوائية من طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددها 208 طالب، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطالب المستجد يواجهون مشكلات في مختلف المجالات (النفسية الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية) وقد تمثلت أبرز المشكلات النفسية في القلق من البطالة بنسبة 83%، في حين اتضح أن أهم المشكلات الاجتماعية ارتبطت بالانشغال بالمستقبل بنسبة 84.4%، وتمثلت أبرز المشكلات الاقتصادية في عدم كفاية المكافئة الجامعية بنسبة بلغت 85.9% في حين تمثلت أبرز المشكلات الأبرز المشكلات الأكاديمية في الجهل بحقوق الطالب المستجد بنسبة بلغت 79.3%. (ناصر بن صالح بن العود، 2020، ص 3-49)

❖ التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها انقسمت إلى مجموعتين: المجموعة الأولى اهتمت بالبحث في العلاقة بين مختلف المشكلات عند الطلبة بالتحصيل الدراسي أما المجموعة الثانية اهتمت بالبحث عن مختلف مشكلات الطلبة الجامعيين، وللتعقيب على هذه الدراسات وجب التركيز على عدة جوانب وهي كالتالي:

➤ من حيث الأهداف:

المجموعة الأولى من الدراسات اهتمت بالبحث في العلاقة بين التحصيل الدراسي ومجموع مشكلات الطلبة البيداغوجية والاجتماعية الأسرية والانفعالية والنفسية لطلبة في مختلف الأطوار التعليمية، فهناك بعض الدراسات ركزت على البحث في العلاقة بين التحصيل الدراسي ومستويات التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي، كما هو الحال في الدراسة

أحمد محمود مزوق الحسين(1984) ودراسة نظيمة عبد الله سكافي(1987) ودراسة شيردوابنهايم وميتشل(1981)، أما دراسات أخرى ركزت على دراسة العلاقة بين مختلف المشكلات التي يعاني منها الطلبة والتحصيل الدراسي كما هو الحال في دراسة حنين رشدي عبد الله(1983) ودراسة فارس العرجان وعدنان عبد السلام العضايلة(2010) ودراسة عايده محمد العطا(2014) ودراسة عياش ليلي(2014-2015).

أما دراسات أخرى فضلت الخوض في دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي والمشكلات النفسية والانفعالية عامة أمثال: جمال زكي عبد الله أبو مرق(1988) وفريح عويد الغنزي(2002) ومأمون محمد الحسن(2007) وزلوف منيرة (2007-2008) وإيمان زكي محمد وعبير محمد الصبيان(2008) وعبد اللاوي سعدية(2011-2012) وبودريالة شهرزاد(2011-2012).

أما دراسات أخرى ففضلت الخوض في دراسة العلاقة بين العوامل والمشكلات الأسرية والتحصيل الدراسي أمثال: رائدة الكحيمي(1982) ودراسة شيخة سعد عبد الله الشريف(1984)، ودراسة حسين محمد خلف المصري(1988) ودراسة محي الدين عبد العزيز(1990) ودراسة محمد بن صالح عبد الله شرار(2006) ودراسة زغينة نوال(2007-2008) ودراسة هناء حسين سدخان(2008-2009) ودراسة وليد حمادة(2010) ودراسة علوان صالح الشهري(2011) ودراسة فاكرا الغرابية، حمود سالم عليما(2012).

المجموعة الثانية من الدراسات ركزت على دراسة المشكلات الاجتماعية والأسرية والانفعالية والشخصية والنفسية والاقتصادية والأكاديمية التي يعاني منها الطلبة الجامعيين، إلا دراسة الروقي مطلق مقد مطلق (2016) فركزت على التعرف على المشكلات الأكاديمية للطلبة الجامعيين.

➤ من حيث العينة:

لقد تناولت كل الدراسات السابقة فئة التلاميذ والطلاب في كافة الأطوار التعليمية (الابتدائي، متوسط، ثانوي وجامعي) في مختلف البيئات المحلية والأجنبية والعربية، حيث مجموعة من الدراسات اختارت طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة عينة لدراساتها [نظيمة عبد الله سكافي (1987)، مأمون محمد الحسن (2007)، عبد اللاوي سعدية

(2011-2012)، حسنين محمد خلف المصري (1988)، محي الدين عبد العزيز (1990)، علوان صالح الشهري (2011)، فاكر محمد الغرابية، حمود سام عليمات (2012)، شيرد و ابنهايم و متشل (1981).

أما مجموعة أخرى من الباحثين اختاروا طلبة التعليم الثانوي كعينة لدراساتهم لدراسة وليد حمادة (2010)، زغينة نوال (2008-2009)، محمد بن صالح عبد الله شرار (2006)، شيخة سعد عبد الله الشريف (1984)، رائد الكحيمي (1982)، بودريالة شهرزاد (2011-2012)، زلوف منيرة (2007-2008)، جمال زكي أبو مرق (1988)، فريح عويد العنزي (2002)، فايضة محمد العطا (2014).

أما باقي الدراسات فاتفقوا على اختيار الطلبة الجامعيين كعينات لدراساتهم.

➤ من حيث المنهج:

اتفقت أغلب الدراسات على اتباع المنهج الوصفي لتحقيق أهداف بحوثهم، وذلك راجع إلى طبيعة المتغيرات المدروسة ذات الطابع النفسي والاجتماعي والتربوي، وهو ما جعلها تتلاءم مع خطوات وخصائص هذا المنهج.

➤ من حيث الأدوات:

لقد تنوعت أدوات جمع البيانات في هذه التشكيلة من الدراسات السابقة حيث أن مجموعة من الدراسات اختارت الاختبارات والمقاييس كأداة محورية لجمع البيانات مثل اختبار التوافق لهيوم بل في دراسة أحمد مرزوق الحسين (1984)، واختبار الشخصية في دراسة نظيمة عبد الله سكافي (1987) ودراسة حنين رشدي عبد الله (1983)، ومقياس قلق الامتحان في دراسة فريح عويد العنزي (2002) ودراسة جمال زكي عبد الله أبو مرق (1988)، ومقياس حل المشكلات في دراسة مأمون محمد الحسن (2007)، ومقياس سمة القلق والدافعية للإنجاز في دراسة بودريالة شهرزاد (2011-2012)، ومقياس سوء معاملة الطفل في دراسة وليد حمادة (2010) ودراسة علوان صالح الشهري (2011).

أما مجموعة أخرى من الدراسات فاخترت الاستمارة أو الاستبانة كأداة لجمع البيانات أمثال دراسة جعفر فارس العرجان، عدنان عبد السلام العضايلة (2010)، وحنين رشدي عبد الله (1983)، ودراسة ايمان زكي محمد وعبير محمد الصبيان (2008)،

ودراسة محمد بن صالح عبد الله شراز (2006)، ودراسة فاكر محمد الغرابية، حمود سام عليمات (2012).

أما مجموعة أخرى من الدراسات اختارت قوائم للمشكلات تحاكي قائمة موني للمشكلات أمثال، ودراسة أحمد فلوح (2019)، ودراسة علي أحمد الطراح (2003)، أما دراسة محمد نجاتي (1979) فقد اعتمدت على قائمة موني للمشكلات.

➤ من حيث النتائج:

اتفقت أغلب الدراسات المتعلقة بالبحث في علاقة التحصيل الدراسي بمجالات التوافق لدى عينات الطلبة، أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والتوافق المنزلي والتوافق الدراسي والتوافق الاجتماعي كما هو الحال في دراسة شيردوان بنهايم وميتشل Michel، Oppenheim، Shepherd (1981) ودراسة أحمد محمود مرزوق الحسين (1984) ودراسة نظيمة عبد الله سكافي (1987). أما الدراسات المتعلقة بالبحث في علاقة العوامل النفسية والانفعالية فاتفقت على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الخوف والقلق والتحصيل الدراسي كما هو الحال في دراسة زلوف منيرة (2007-2008) وبودربالة شهرزاد (2011-2012)، ونجد أيضاً في دراسة فريخ عويد العنزي (2002) ودراسة جمال زكي عبد الله أبو مرق (1988) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، بينما نجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي في دراسة مأمون محمد الحسن (2007) وهي ما تنفيه دراسة عبد اللاوي سعدية (2012-2011) وهي عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي، أما دراسة إيمان زكي محمد وعبير محمد الصبيان (2008) فتؤكد إيجابية العلاقة بين مؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي.

كما بينت الدراسات التي تناولت العلاقة بين العوامل الأسرية والتحصيل الدراسي أنه ثبت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الجو الأسري المريح والتماسك والاستقرار الأسري وتعليم وعمل الوالدين وإعدادهم معرفياً والعدد القليل لأفراد الأسرة وبين التحصيل الدراسي لأبنائهم، وذلك في دراسة رائدة الكحيمي (1982) ومحي الدين عبد العزيز (1990) ومحمد بن صالح عبد الله شراز (2006) ودراسة زغينة نوال (2008-2009)، ودراسة هناء حسين

سدخان(2008-2009)، كما أنه يوجد اتفاق على أن الظروف الأسرية السيئة والمتمثلة في اضطراب العلاقات داخل الأسرة وإساءة المعاملة الوالدية سواء كانت جسدية أو نفسية أو إهمال وكل الاتجاهات السلبية في المعاملة من شأنه أن يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي وذلك في دراسة شيخة سعد عبد الله الشريف(1984) ودراسة ومحي الدين عبد العزيز(1990) ودراسة شيخة سعد عبد الله الشريف(1984) ودراسة وليد حمادة(2010) ودراسة هناء حسين سدخان (2008-2009) ودراسة علوان صالح الشهري(2011)، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المستوى الاقتصادي للأسرة والتحصيل الدراسي للأبناء، وهذا كما جاءت به دراسة رائدة الكحيمي(1982) ودراسة ومحي الدين عبد العزيز(1990) ودراسة محمد بن صالح عبد الله شراز(2006) ودراسة هناء حسين سدخان(2008-2009).

كما اتفقت مجموع من الدراسات على أن الطلبة الجامعيين يعانون مجموعة من المشكلات ولكن اختلفت في ترتيب هذه المشكلات حيث نجد في دراسة كل من قادري حليلة(2012) وأحمد فلوح(2019) أن المشكلات الأكاديمية أو الدراسية هي التي تصدر قائمة المشكلات عند الطلبة الجامعيين، لكن نجد عموماً أن الطلبة الجامعيين يعانون من مشكلات تتعلق بالحياة الدراسية الجامعية و مشكلات نفسية ومشكلات اقتصادية مشكلات اجتماعية ومشكلات قضاء للفراغ ومشكلات أسرية ومشكلات شخصية وعاطفية مشكلات متعلقة بالمستقبل المهني وذلك في الدراسة كل من محمد نجاتي(1979) ودراسة علي أحمد الطراح(2003) ودراسة كريم فخري هلال وساهرة قحطان عبد الجبار(2010) ودراسة قادري حليلة(2012) ودراسة تركي شاكر الفتلاوي(2012) ودراسة الروقي مطلق مقعد مطلق(2016) ودراسة أحمد الفلوح(2019).

❖ علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة من جوانبها المختلفة، أمكن للباحثة وضع الركائز النظرية الأساسية التي تستدل من خلالها في موضوع البحث، حيث أن الدراسة الحالية تنتمي إلى جميع الدراسات السابقة المعروضة لكنها تتفرد عنها من خلال:

➤ الهدف العام للدراسة والمتمثل في تشخيص المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين ومدى ارتباطها بتحصيلهم الدراسي، فالدراسات السابقة لم تتناول المتغيرين

معا بطريقة واضحة، فكل مجموعة من الدراسات حاولت أن تدرس شق معين منها فقط، وهذا ما يعزز أهمية الدراسة الحالية، حيث يوجد نقص واضح في الدراسات التي تناولت مختلف المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين في ارتباطها مع التحصيل الدراسي لديهم، وهذا كان دافع للباحثة في البحث في هذا الموضوع بتعمق، كما كانت الاستفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية معرفة أهم العوامل المؤثرة والمرتبطة بالتحصيل الدراسي للطلاب من جهة، وكذا الكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين في مختلف البيئات.

- اتفقت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات السابقة من حيث اختيارها للمنهج الوصفي، حيث أنه الملائم للوصول لأهداف الدراسة.
- ترتبط الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع البحث باختيارها فئة المتدرسين، وتتفق مع مجموعة منها كونها اختارت فئة الطلبة الجامعيين، خاصة الدراسات التي تناولت مشكلات الطلبة الجامعيين.

استفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة في مساعدتها على اختيار قائمة المشكلات لموني كأداة أساسية لجمع البيانات في الدراسة الحالية

الفصل الثاني: الانفعالات والمشكلات الانفعالية.

• تمهيد

1- الانفعالات.

1-1 تعريف الانفعال

2-1 طبيعة الانفعال.

3-1 نظريات الانفعال.

4-1 أنواع الانفعال.

2- المشكلات والاضطرابات الانفعالية.

1-2 مفهوم الاضطرابات الانفعالية.

2-2 تاريخ الاهتمام بالمضطرين انفعاليا.

3-2 أسباب الاضطرابات الانفعالية.

4-2 خصائص المضطرين سلوكيا وانفعاليا.

5-2 تقييم وتشخيص المشكلات والاضطرابات الانفعالية.

6-2 النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية.

7-2 أشكال المشكلات والاضطرابات الانفعالية.

• خلاصة.

• تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل الانفعالات التي تعتبر جانب أساسي من الحياة النفسية للفرد، والتي حاول العلماء منذ القدم معرفة طبيعتها، والتي سنوضح من خلالها جانبي الانفعال الفيزيولوجي والسلوكي. وسنتطرق كذلك إلى بعض النظريات التي حاولت تفسير الانفعال القديمة منها والحديثة، وذلك حسب اتجاهات ومدارس العلماء. كما سنلقي ضوء على بعض أنواع الانفعالات التي اختلفت المصادر والمراجع في تصنيفها وتقسيمها، لكي نصل إلى معرفة الاضطرابات والمشكلات الانفعالية والتي تعددت تسميتها وتعريفاتها. كذلك سنخرج إلى تاريخ الاهتمام بهؤلاء المضطرين وكيف كانت تتم الرعاية والتكفل بهم، كما سنحاول معرفة الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه المشكلات، وخصائص هؤلاء المضطرين التي تحدد سوية السلوك لديهم من عدمه، والنظريات التي ساعدت في فهم وتفسير المشكلات والاضطرابات الانفعالية، كما سنسلط الضوء على بعض أنواع هذه المشكلات.

1- الانفعالات:

1-1- تعريف الانفعال:

يعرف الانفعال على أنه مجموعة من ردود شديدة القوة، والتي تشمل المظاهر التعبيرية الفيزيولوجية وغير موضوعية النموذج، وعادة ما تكون مصحوبة بردود فعل مميزة وتسجيل قطع الاستمرارية بالمقارنة مع العمليات التي كانت جارية في الموضوع لحظة ظهوره. (Larousse, 1999, p303)

يعرف إبراهيم عصمت مطاوع الانفعال على أنه حالة توتر الكائن الحي التي تصحبها تغيرات فيزيولوجية داخلية ومظاهر جسمانية خارجية وتنشأ هذه الحالة من التوتر عن مصدر نفسي كأن ندرك مثلاً شيئاً يخيفنا أو يغضبنا.

وحياة الفرد مليئة بالانفعالات المختلفة، وهي نوعان: سارة وغير سارة من فرح وسرور إلى حزن وبكاء، وفرق العلماء قديماً بين الحالات المعتدلة منها وأطلقوا عليها الحالات الوجدانية،

والحالات غير المعتدلة وأطلقوا عليها الحالات الانفعالية والأساس في هذه التفرقة هو الاختلاف في الدرجة لا في النوع، فالشعور باللذة والراحة والسرور تدخل ضمن الحالات الانفعالية إلا أنه لا يوجد فاصل بينهما، ولهذا يطلق علماء النفس حالياً على كل هذه الحالات اسم الانفعالات. (إبراهيم عصمت مطاوع، 1981، ص31).

أما عباس محمود عوض فيقول بأنه مصطلح فني تكتيكي للدلالة على الرضا الناجم عن فعل اجرائي، وسرور متمرس عندما تنجز عملاً أو نحصل على شيء أو نحظى بنتيجة نود تحقيقها. (عباس محمود عوض، 1999، ص113).

أما طلعت منصور وآخرون فيعرف الانفعالات على أنها جانب أساسي من الحياة النفسية الإنسانية، فالانفعالات استجابة عامة للشخص الكلي تنسحب إلى كافة جوانب حياة الفرد، الجسدية الفيزيولوجية، الوجدانية، الاجتماعية، والعقلية العرفية. (طلعت منصور وآخرون، 2003، ص145).

أما رينه ديكارت فيطلق لفظ انفعال بالنسبة للشخص الذي يحصل له، والانفعال هو بشكل عام فعل فيه، وإن أفضل طريق لمعرفة انفعالاتنا هي فحص الاختلاف القائم بين النفس والجسد كي نعرف إلى أي حد من الإثنين علينا أن ننسب كل وظيفة من الوظائف التي فينا. (رينه ديكارت، 1993، ص13).

أما كولتشيتسباكايا فيعرف الانفعال على أنه ظاهرة نفسية معقدة يتولد في حالة محددة، ويملك مضموناً مميزاً، ويترافق بردود فعل تعبيرية موافقة، والانفعال هو معاناة مباشرة تتولد في حالة معينة يعبر من خلالها عن موقفه من هذه الحالة. (كولتشيتسباكايا، ت، عبد المطلب أبو سيف، 1998، ص11).

أما محمد جاسم محمد فيعرف الانفعال حالة جسدية نفسية ثائرة أو حالة الاهتمام العام تعبر عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه ولها القدرة على حفزه على النشاط، وهو حالة نفسية قبل أن تكون استجابة أو فعلاً، أو هو استجابة لمؤثر داخلي عضوي يعمل على تنشيط الكيان العضوي للكائن الحي، وهو حالة نفسية ذات صفة وجدانية مصحوبة بتغيرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية، ويربط بمكونات نوعية فسيولوجية وإدراكية ومعرفية وسلوكية وتتفاعل هذه العناصر مع بعضها، أو تغير مفاجئ يعمل الإنسان كله ويؤثر فيه ككل في سلوكه وشعوره وتغيرات فسيولوجية والسلوك الانفعالي سلوك مركب يعبر إما عن

السواء الانفعالات وعن الاضطرابات الانفعالية، وهناك الانفعالات السارة وغير السارة.
(محمد جاسم محمد، 2004، ص34).

1-2 طبيعة الانفعالات:

يعني الانفعال خبرة أو حالة ذات صبغة وجدانية، نفسية الأصل، وتكتشف في السلوك والوظائف الفسيولوجية، وتشير كلمة وجدانية إلى جوانب الإحساس باللذة أو السرور أو الألم التي تقترن بالحالات الانفعالية، وفيما يلي نتناول الجانبين المكونين للانفعال: الجانب الفيزيولوجي والجانب السلوكي.

1-2-1 الوظائف الفيزيولوجية في الانفعالات:

خضعت التغيرات الفيزيولوجية أثناء الحالات الانفعالية لبحوث متعددة كشفت عن وظائف معينة ومبادئ عامة يعمل بها الجسم في تلك الحالات هذه الوظائف يحددها لندزلي 1951 كما يلي:

- يزداد التوصيل الكهربائي للجلد كلما ازدادت درجة الاستشارة الانفعالية للفرد، تتناقص مقاومة تدفق تيار كهربائي ضعيف جدا أو غير ملحوظ من نقطة على الجلد كلما حدثت الاستشارة، ويطلق على هذا المقياس عادة مصطلح "الاستجابة الجلدية الجلفانية" ويمثل تصيب العرق أو رطوبة الجلد أثناء الانفعال مظهر من مظاهر الاستجابة الجلدية الجلفانية.

- قد تستخدم التغيرات في ضغط الدم ومقداره وتكوينه ومعدل ضربات القلب كمؤشرات للتغيرات في الحالة الانفعالية، وعادة ما تحدث الزيادة في هذه التغيرات مع الزيادة في استشارة الخبرة الانفعالية. فالاحمرار من الغضب والشحوب من الخوف يعكسان التركيز النسبي للدم ويمكن تحليل تكوين الدم قبل وبعد الاستشارة الانفعالية لتحديد التغير في وجود السكر ونسبة الأدرينالين وكرات الدم الحمراء وحامض إفراز التوازن.

- تتضح التغيرات في التنفس وفي دورته لدى الأشخاص المنفعلين.

- تزداد درجة الحرارة وتصيب العرق على الجلد في الحالات الانفعالية، كما تتحد الاستجابة الجلدية الجلفانية بعمل الجهاز العصبي السمبثاوي والبارا سمبثاوي.

- يختلف التغير في حجم العين باختلاف مستوى العين باختلاف مستوى الضوء وأيضا باختلاف الحالة الانفعالية.
- يجري ضبط إفرازات الغدة اللعابية بواسطة الجهاز العصبي السمبثوي والجهاز العصبي الباراسمبثوي، ولكن هذه الغدة تتوقف عن الإفراز، بما يؤدي إلى جفاف الفم، أثناء الاستجابات الانفعالية (السمبثوية) مثل: الخوف.
- نلاحظ التوترات العضلية والارتعاش، والتغيرات في ملامح الوجه ونبرة الصوت، وغير ذلك من المظاهر الدالة على الحالة الانفعالية.
- هناك استجابة الأعصاب القحفية تؤدي إلى انتصاب حويصلات الشعر أثناء الحالات الانفعالية. (طلعت منصور وآخرون، 2003، ص150).
- تحدث انقباضات في الجهاز الهضمي.

2-2-1 التعبيرات السلوكية عن الانفعالات:

ومن مظاهر السلوكية البارزة في التعبير الانفعالي، تعبيرات الوجه ونبرة الصوت، وتتنضح الانفعالات أيضا في كلام الفرد وتعبيره اللفظي وفي نبرة صوته، وفي طريقة تفكيره وإدراكه وفي الكثير من مظاهر النشاط العقلي لديه. والتعبير السلوكي عن الانفعال يمكن أن يتعدى خلال الخبرة. (طلعت منصور، 2003، ص151).

➤ خصائص السلوك الانفعالي:

- 1- يتجه السلوك الناشئ عن انفعال إلى هدف، ففي حالة الحب والحنان يحاول الفرد أن يقترب إلى موضوع الانفعال وفي حالة الخوف يحاول الابتعاد عن نوع الانفعال، والكائن في كلتا الحالتين يعمل على تعبئة قواه للوصول إلى هدفه.
- 2- يتراوح السلوك الانفعالي بين القوة والضعف، فأحيانا يكون من الشدة بحيث سيطر على كل أنواع السلوك الأخرى، وأحيانا يكون ضعيف غير ملحوظ.
- 3- يتميز السلوك الناشئ عن الانفعالات أيضا بالاستمرار، فانفعال الخوف أو الغضب يصدر عنه سلوك مستمر حتى يتحقق الهدف، أو يتغير الموقف الذي أثار الانفعال.
- 4- تأخذ الاستجابة الانفعالية في التباين والتنوع تبعا للنضج والتعلم. (إبراهيم عصمت مطاوع، 1981، ص32).

1-3 نظريات الانفعال:

1-3-1: النظرية القديمة: يميز وليام جيمس W.James في الانفعال مجموعتين من الحوادث، مجموعة من الحوادث الفيزيولوجية، ومجموعة من الحوادث السيكلوجية، والأساس في نظريته هو أن حالة الوعي المسماة "سرورا، وغضبا..... إلخ" ليست سوى وعي التحركات الفيزيولوجية واسقاطها في الوعي، لكن جميع نقاد جيمس ممن فحصوا حالة الوعي "الانفعال" ثم التحركات الفيزيولوجية اللاحقة بها، لا يعترفون أن في هذه الحالة اسقاطا لتلك التحركات. ففهم الانفعال موضوعيا، لا يمكن أن يبدو بمثابة اضطراب فيزيولوجي كونه فعل واع، بل له معنى وهو يدل على شيء، وبهذا لا يعني

فقط أنه يأتي كصفة صرفية، بل يلقي بنفسه كنوع من علاقة كيائنا النفسي مع العالم، ليس بمثابة صلة مختلطة بين الأنا والكون، بل هي هيكل منتظم قابل للوصف.

ففي البداية كانت لنظرية جيمس الطرفية ميزة كبرى، إذ أنها لم تكن تهتم إلا بالاضطرابات الفيزيولوجية التي يمكن التقاطها بصورة مباشرة أو غير مباشرة. ويقول جانيت Janet في وصفه الانفعال أن جيمس قد نسي العنصر النفسي. ويرى من شأن هذه الحوادث (التي تحدث أثناء تظاهرات الانفعالات) أن تصنف إلى فئتين: الحوادث النفسية أو أنواع السلوك، ثم الحوادث الفيزيولوجية.

فإن نظرية الانفعال تريد أن تعيد للعنصر النفسي نصيبه الرئيسي، عليها أن تجعل من الانفعال سلوكيات فجائية وجيمس حساسين أمام مظهر السلوكي الذي يبيده كل انفعال، فهو يجعل الانفعال سلوكا أقل انطباقا من غيره، أو سلوكا فاشلا.

فيعرض جانبية نظرية الانفعال، السلوك هذه نجدها عند تلامذة كهلر Kahler لا سيما عند لوين Lewin ودمب Demb وهذا ما كتبه بول غيوم P.Guillamme في علم النفس الشكل. psychologie de la forme.

1-3-2 نظرية التحليل:

لا نستطيع أن نفهم الانفعال ما لم نبحث عن دلالة له، وهذه الدلالة حركية بطبيعتها، لذا نرى أنفسنا ملزمين بأن نتحدث عن غائية الانفعال، وهي لاصقة بهيكله. وجميع علماء النفس ممن فكروا في نظرية جيمس الطرفية قد وعدوا نزعا ما هذه الدلالة الغائية تفترض تنظيما استخلاصيا لأنواع السلوك لا يمكن أن يكون سوى الوعي الكامن Inconscient عند المحللين النفسانيين أو الوعي، يصبح إذ من اليسير إيجاد نظرية تحليلية عن الانفعال الغائية.

فالانفعال متلقى، وهو يفاجئ وينتشر حسب القوانين الخاصة وبدون أن تتمكن عفويتنا الواعية من تعديل سيرها بطريقة ذات قيمة، والواقع أن السيكلوجيا التحليلية كانت أول من شدد على دلالة الأفعال النفسية، فرى عند المحللين النفسيين تفسير الغضب باعتباره اشباعا رمزيا للميول الجنسية، وأن الغضب دالا على السادية.

إن تفسير التحليل النفسي يفهم الحادث الواعي كتحقيق رمزي لرغبة مكبوتة، عن طريق المراقبة، وهذه الرغبة موجودة بالوعي، وهي فقط ما قدمت ذاتها لأجله: الانفعال، الرغبة في النوم، السرقة.....

ولو كان لدينا وعي ولو ضمنى لرغباتنا الحقيقية نصبح سيئ النية، ينتج عن ذلك أن دلالة سلوكنا الواعي هي خارجة كلياً عن هذا الشعور نفسه. (جون بول سارتر، هاشم الحسيني، 1939، ص44).

1-3-3 نظرية فنومنولوجية(ظاهراتية): تجري الأشياء بالنسبة لغالبية علماء النفس وكأن وعي الانفعال.

كان في البدء وعياً انعكاسياً، أي كما لو أن شكل الانفعال الأولي باعتباره فعلاً واعياً، قد بدا لنا بمثابة تعديل لحالتنا النفسية، أو نعتبره كحالة واعية، ويمكن أن نعي الانفعال كهيكل عاطفي للوعي، كأن نقول: أنا خائف أنا غاضب ... إلخ يبدأ أن الخوف ليس في الأصل وعياً للشعور بالخوف، والوعي الانفعالي هو في البدء وعي للعالم، وفي الواقع أن الإنسان الذي نشعر به في الظلام أو في ممر متجههم في الصحراء.... إلخ. فنحن نخاف من بعض أشكال الليل. ومن بعض أشكال العالم، وقد أشار جميع علماء النفس إلى أن إدراكاً حسيماً ما Perception هو سبب الانفعال وهذا الإدراك الحسي تمثال دال، لكنه يبدو لهم أن الانفعال يبتعد عن موضوعه ليقترص على نفسه لكن الانفعال يبتعد عن موضوعه ليقترص على نفسه، لكن الانفعال يعود في كل لحظة إلى موضوعه بل يتغذى منه. (جون بول سارتر، سامي محمد علي، عبد السلام القفاس، 2001، ص66).

ويقول سارتر ليس جسدي الذي ينفعل، وليس عقلي هو الذي ينفعل وإنما الذي ينفعل هو الأنا Le moi الذي يؤلف كلا موحداً فيه الجسد والشعور معاً، فالانفعال هو شعوري بالعائق الذي عن طريقه أتعرف على إمكانياتي وقدراتي. (مصطفى فهمي، 1995، ص348)

1-3-4 نظرية كانون بارد:

إن الموقف هو الذي ينتج التأثيرات الانفعالية ولهذا تحدث التغيرات الفيزيولوجية، إن الشعور بالانفعال هو التعبير عن الانفعال يحدثان في وقت واحد.

1-3-5 نظرية مك دوجل:

إن الانفعال هو مجموعة الأحاسيس المختلفة المتسببة عن التغيرات العضوية، فالتغيرات الجسمية والعضوية المصاحبة للانفعال لها غرض بيولوجي لخدمة الفعل الغريزي. (محمد جاسم محمد، 2004، ص37).

1-3-6 النظرية العقلية:

ترجع هذه النظرية إلى العالم الألماني هيربارت 1841، وفحواها أن الانفعالات تعود إلى التصورات العقلية أي أن التصورات العقلية هي التي تعمل على حدوث الانفعال. (مصطفى فهمي، 1995، ص348).

1-3-7 نظرية سكاثر:

يرى سكاثر Schachter أن الحالة الانفعالية وظيفة للتفاعل بين العوامل المعرفية وحالة الإثارة الفيزيولوجية التي تحدث نتيجة رؤيتك لدب في غابة قد تحدث انفعال الخوف أو التهيج أو الاستغراب أو المفاجأة اعتمادا على كيفية تصنيفك معرفيا لردود فعلك الجسمية، وانتهى من تجاربه إلى ما يسمى بالنظرية المعرفية الفيزيولوجية للانفعال والتي تعرف كذلك بنظرية العاملين، ومؤدى هذه النظرية أن الإثارة الحشوية جزء هام من الانفعال، إلا أن نمط الانفعال يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف، أو بعبارة أخرى يعتمد الانفعال على عنصري الإثارة الجسدية والتصنيف المعرفي. (محمد زيعور، ص273).

1-4 أنواع الانفعالات:

يمكن تقسيم الانفعالات إلى نوعين: انفعالات أولية أو بسيطة مثل: الخوف والغضب والفرح، وهي انفعالات قائمة بذاتها وغير معقدة في تكوينها. وانفعالات مركبة مثل الغيرة والدهشة، وهي معقدة في تكوينها الذي يقوم على امتزاج انفعاليين أو أكثر في مركب واحد. ورغم هذا التقسيم فمن الصعب وضع حد فاصل بين الانفعالات، بل كثيرا ما تتداخل وتتشابك مع بعضها.

1-4-1 الخوف:

1-4-1 مفهوم الخوف:

الخوف انفعال ولكنه قد يقوم بدور الدافع لأنه يدفع الخائف إلى الهروب من الموقف الذي أدى إلى استشارة الخوف. (إبراهيم عصمت مطاوع، 1981، ص35).

أما صموئيل حبيب فيعرف الخوف على أنه رد فعل في جسم الإنسان في مواجهة شيء يهدد سلامته، ورد الفعل هذا، يكون عادة حالة انفعالية يشعر بها الإنسان بمستويات مختلفة وبدرجات متعددة حسب المؤثر، ويعتبر الخوف استعداد فطريا أو دافعا طبيعيا. (صموئيل حبيب، 1989، ص11).

وللخوف بعدان: بعد محسوس وآخر رمزي، والإنسان أقدر من الحيوان أن يخاف من الأشياء الرمزية، وأقدر تفهم مصادر الخوف والتحكم فيها، وبالتالي يكون قادرا على تقليل خوفه منها مادام يستطيع تفهم أسباب الخوف. (يوسف ميخائيل أسعد، 2001، ص128).

ولعل الخاصية المميزة في استجابة الخوف هي الانكماش والانسحاب، وغالبا ما يبلغ الذروة في استجابة هروبية، فخوف الشخص مثلا من عدم تقبل المجتمع له، قد تجعله يتجنب الوظائف الاجتماعية ويصير منعزلا ومنسحبا ومكتئبا. (طلعت منصور وآخرون، 2003، ص156).

والاستجابة الخوفية ذات عنصرين أحدهما سلوك المريض الذي يمكنه إذا لم يكن أمامه عائق من تجنب الشيء أو الموقف الذي يسببه له القلق والثاني هو عادة مختبئ بشكل جيد، هو الطاقة الكامنة لاستثارة القلق المزعج في داخل شخصيته وبالتالي فالسلوك هنا هو استجابة فيها تجنب الألم الداخلي الذي ينتشر داخل الجسم بين التوتر وتوقع حدوث مصائب والاكتئاب ودرجات متفاوتة من الاستجابة الشاذة المؤقتة كخفقان القلب والضعف المتناهي والعرق وغيرها من الأمراض والعلاج الوحيد النافع هو العلاج النفسي. (محمد جاسم محمد، 2004، ص45).

1-4-2 أنواع الخوف:

قسم علماء النفس الخوف إلى نوعين، خوف موضعي حقيقي، وخوف وهمي، حيث يوجد تداخل طفيف بين النوعين في بعض الأحيان.

1-4-2 خوف موضعي حقيقي:

حيث يرتبط بموضوع معين محدد، كالخوف من الحيوان أو من الظلام أو من الموت ويقسمها فرويد إلى ثلاث مجاميع، بحسب ما يتوقعه الشخص العادي منها الخطر.

فالنوع الأول يكون فيها الخطر بارزا، كالخوف من الثعابين أو من النار.

والنوع الثاني فيه عنصر الخطر، ولكن وقوع هذا يرجع للصدفة المحضة، كالخوف من السفر في قطار أو باخرة، أو الخوف من دخول زحام خشية انتقال مرض إليه، أو الخوف من التلوث Misphobie.

أما النوع الثالث ليس فيه عنصر الخطر اطلاقا، كالخوف من الخفافيش، والخوف من صعود الأماكن المرتفعة Acrophobie، والخوف من السير في مكان متسع كالميادين والحدائق Agoraphobie، والخوف من الأماكن المقفلة Claustrophobie، إلى غير ذلك. (عبد العزيز القوسي، 1952، ص356).

1-4-2-2 خوف وهمي:

الخوف الوهمي نوعين:

➤ خوف وهمي من شيء معين ومحدد لكنه لا يخيف. (Phobie).

➤ خوف وهمي من شيء غير معين وغير محدد وفي الحالتين يعتبر خوف وهميا. (صاموئيل حبيب، 1989، ص21).

فلا يرتبط فيه الخوف بأي موضوع، فحالة الخوف تكون كأنها هائمة لا تستقر على موضوع ما، وصاحب هذه الحالة الأخيرة يكون متشائم حزين يتوقع الشر والرعب وسوء الطالع أي لحظة وفي أي شيء، ويسمى فرويد هذه الحالة باسم القلق العصبي Anxiété Neurosis. (عبد العزيز القومي، 1952، ص356).

1-4-2-3- الخوف أو الفوبيا Phobie:

جاءت كلمة فوبيا من phobos وهي الكلمة اليونانية للخوف، وقد استخدمت لأنواع المخاوف الخاصة وغير العاقلة، تنشأ الفوبيا في البيئة إنها ترتبط بذكرات مكتوبة في العقل الباطن، ترتبط بأشياء أو مواقف وهي دون شك، أفكار لم يتكيف أو يتأقلم معها الإنسان. (صموئيل حبيب، 1989، ص19).

فشخص ما يستجيب بخوف شديد بموقف معين يعتبره أكثر الناس غير خطير ويكون لديه خوف مرضي وعلى الرغم من أن الفرد يعرف أن خوفه غير منطقي إلا أنه يشعر بالقلق (الذي يتراوح من عدم الراحة الشديد إلى الذعر)، والذي يتم التخلص منه فقط في حالة زوال السبب (الشيء أو الموقف المخيف)، ويصنفها DSM4 إلى ثلاث أقسام واسعة:

1-4-2-4 الرهاب المحدد:

وهو الخوف من شيء معين أو موقف معين وخوف غير منطقي من الأفاعي والجراثيم أو الأماكن المغلقة أو من الظلام وبعضهم يكون مصابا بالرهاب المحدد ولكنه يكون طبيعيا في الجوانب الأخرى، وفي الحالات الأكثر خطورة يكون لدى الفرد عدد من الأعراض المرضية تتعارض مع الكثير من جوانب الحياة وربما تتواءم مع اضطراب الهوس.

1-4-2-5 الرهاب الاجتماعي:

هم الأفراد الذين يشعرون بأنهم غير آمنين تماما في مواقف اجتماعية ولديهم خوف مبالغ فيه من احراج أنفسهم وهم يخافون أن يفضحهم قلقهم عن طريق ارتجاف اليد أو احمرار الوجه (الخلج) أو الصوت المرتعش، فهذه المواقف في الحقيقة هي غير واقعية والأشخاص الذين يخافون من الارتجاف لا يفعلون ذلك، فالمخاوف من الكلام أو الأكل أمام الناس هو المصدر الرئيس للشكوى من الرهاب الاجتماعي.

1-4-2-6 الخوف من الأماكن المفتوحة والأسواق:

وهو نوع آخر يحتاج إلى مساعدة محرفة وهي Agoraphobie وهذه الكلمة إغريقية تعني الخوف من مكان التسوق، والأشخاص المصابون بهذا الخوف يخشون الدخول إلى محيط غير مألوف وبعضهم يخشى حتى مغادرة المنزل، ويتميز هذا الخوف أحيانا من نوبات ذعر ويصبحون خائفين من كونهم عاجزين بواسطة نوبة تأتيهم بعيدا عن أمان البيت، ولا أحد هنا سيساعدهم، فضلا عن ذلك فإن هؤلاء تخشون المسطحات المائية، والمناظر المكشوفة والشوارع الفارغة ويشعرون أنهم مرتاحون حين يكون المكان محاطا بالأشجار أو مغلقا (يرمز للبيت) والكثير من المخاوف يعتمد على قلق الانفصال كون الشخص بعيدا عن الأم في مرحلة الطفولة وهذا النوع من الخوف هو أكثر الأنواع صعوبة في المعالجة. (حسين، 2013، ص30).

1-4-3 أسباب الخوف:

ينشأ الخوف في الانسان لأسباب متنوعة، قد يكون بسبب التعرض لمشكلات تربوية وحضارية متنوعة، ومن أسباب الخوف:

✓ الخوف ينتقل من الآباء والأمهات إلى الأبناء عن طريق الإيحاء، والمشاركة الوجدانية.

✓ يرتبط الخوف بضعف الثقة بالنفس وضعف الروح الاستقلالية.

✓ للخوف صفة الانتشار فهو ينتقل بين الناس.

✓ الإعياء la Fatigue أساس رئيسي للخوف، فالتعب يعطي تربة خصبة داخل الإنسان للتوتر. وكل خوف عصبي أساسه التعب وبالطاقة البدنية داخل الانسان. (صموئيل حبيب، 1989، ص33-34).

✓ الصدمات واسقاط الغضب والضعف النفسي والاستجابة للجو العائلي.

✓ الشعور بالذنب والغضب المتجه نحو الداخل.

✓ الشعور بالحجز والاستجابة للخسارة الفادحة.

✓ الحصول على الانتباه والحب والتعاطف أو الانتقام.

✓ الاستجابة للتوتر والوضع الأسري والعوامل الفيزيولوجية. (محمد جاسم محمد، 2004، ص46).

4-1-4-1 علاج الخوف:

إن الخوف الطبيعي أساس لبناء الشخصية، ولاتخاذ أساليب الحذر والحيطة مما قد يحدث، وبناء عمل ناجح أما الخوف العصابي والمتطرف يدفع لهدم الشخصية فالخوف ظاهرة نفسية لها جانب عضوي وآخر نفسي، ولكل ظاهرة علاج، فلا يوجد حل واحد لمشكلة الخوف وتختلف هذه الحلول من شخص لآخر ومن موضوع لآخر، ويمكن إعطاء مجموعة منها كأن يعترف الفرد أنه خائف، ومواجهة موضوع الخوف ومواجهة الموضوع المجهول أو المستقبل وعدم تحويله إلى خوف وهمي بل إلى رؤية مستقبلية بيقين وتفاؤل، والاهتمام ببناء الثقة في النفس، أما في بعض الحالات تلزم تدخل العلاج وذلك في حالات المرض النفسي،

وتوجد بعض العلاجات النفسية التي أثبتت فاعليتها في حالات الخوف كالعلاج المعرفي والعلاج السلوكي المعرفي. (صموئيل حبيب، 1989، ص35-44)

1-4-2 القلق:

1-2-4-1 مفهوم القلق:

القلق حالة وجدانية، تتملك الانسان ترتبط بشيء غير واضح، قد يكون موجودا أو غير موجود، تسبب له الكثير من الضيق والكدر، تسيطر على صاحبها، بسبب مخاوف قادمة، قد تكون قائمة أو قد تكون غير موجودة كليا. (القص صموئيل، 1994، ص10).

هو حالة من التوتر الانفعالي تشير إلى وجود مظهر خارجي أو داخلي يهدد الذات، ويظهر القلق عندما يواجه الناس صراعا عقليا أو عند احتمال مواجهة مواقف خطيرة، وهو حالة انفعالية مركبة من الخوف المستمر بدون مشير ظاهر، ويدل القلق على استجابة انفعالية لخطر موجهها للشخصية وإدراك لتهديد موجه نحو قيمة ما ويعتبر حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف. (محمد جاسم محمد، 2004، ص49).

فالقلق هو حالة ذهنية من الحصر واضطراب وإثارة مع الشعور بعدم الأمن والراحة في منطقة المعدة مع صعوبة في التنفس، والاختناق، والقلق هو اضطراب نفسي ينتج عنه شعور بعدم الأمن غير محدد. (Dominique Servant, 2018)

فهو يختلف عن الخوف بأن ليس له سبب معروف ومصادر محددة يمكن معرفتها فالذي يخاف الثعابين مثلا: عنده سبب معقول لخوفه ويمكن التنبؤ بهذا الخوف، أما في حالة القلق فهناك خوف ولكن لسبب مجهول لا يدركه الفرد. (إبراهيم عصمت، 1981، ص36).

فالقلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الانسان، ويسبب له كثيرا من الضيق والألم، والقلق يعني الانزعاج والشخص والقلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما،

ومتوتر الأعصاب، ومضطربا كما أنه يفقد الثقة بنفسه ويبدو مترددا عاجزا عن البت في الأمور، ويفقد القدرة عن التركيز. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص26).

وهناك أربع فئات من الاستجابات ننتبين القلق منها:

- 1- السلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد كنتيجة لبعض المثيرات.
- 2- التغيرات الجسدية، خاصة الجهاز العصبي الذاتي أو التلقائي.
- 3- الحركات اللاإرادية مثل: الارتعاشات.
- 4- المشاعر الذاتية للخوف أو الضيق، والذي يمكن التعبير عنها لفظيا للشخص الملاحظ.

1-2-4-2 أنواع القلق:

يمكن تصنيف القلق إلى نوعين مستويين أساسيين:

1-2-4-2-1 القلق الموضوعي: هو شكل الحالة التي يشعر فيها الفرد بدرجة التوتر حيال مواقف أو مشكلات معينة، وهي تزول بزوال المؤثر، مثل: قلق الأب في حالة مرض ابنه، ويتمز القلق في هذه الحالة بأنه رد فعل طبيعي لهذه المواقف الضاغطة، ويكون الفرد واعيا بهذه الظروف، ومثل هذا المستوى من القلق يعمل على تنشيط الحياة النفسية للفرد بهدف حل الموقف المشكل، ولا يصل إلى درجة تهديد الشخصية.

1-2-4-2-2 القلق المرضي(العصابي):

وهو حالة مستمرة، ومنتشرة يشعر فيها الفرد بالضيق والهم بطريقة غامضة، ولا يجد لهذه الحالة تفسيراً موضعياً، ومثل هذه الدرجة من القلق تكون مصحوبة بمشاعر التهديد لكيان الفرد، تتسحب على مواقف وإشارات متعددة (تعميم مثيرات القلق)، وعادة ما تتداخل مع الأعراض المرضية لتكون زمالات للأعراض التي تتصف بالاضطرابات الشخصية. (طلعت منصور وآخرون، 2003، 127)، ويميز التحليل النفسي بين نوعين من الأعصاب، الأعصاب النفسية كالهستيريا، والأعصاب الفعلية كأعصاب القلق، فالقلق العصابي قد يرجع إلى اضطراب الأعصاب ما لم تكن صدمة بالغة، ويرتبط بعدم استقرار العواطف، وبتغير الفهم، وبخطأ في استيعاب المواقف فيؤثر على الإرادة. (القاص صموئيل، 1994، ص26).

1-4-4-3 الخريطة المعرفية للقلق:

55

1-4-2-4 تفسير القلق:

اهتم علماء النفس بدراسة ظاهرة القلق واعطوا تفسيرات متعددة لها ومنها:

1-4-2-4-1 تصورات فرويد للقلق: ميز فرويد نوعين من القلق هما:

❖ **القلق الموضوعي:** ويعرف بأنه رد فعل لخطر خارجي معروف ولقد أطلق فرويد على القلق الموضوعي هذه المسميات: - القلق الواقعي والقلق الحقيقي، والقلق السوي. وهذا النوع من القلق أقرب إلى الخوف، لأن مصدره يكون واضح المعالم بالنسبة للفرد، فالقلق 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 يرجعان إلى حالة الصدمة التي يسببها العجز وهي الحالة التي يتوقع حدوثها في حالة الخطر.

❖ **القلق العصابي:** خوف غامض غير مفهوم، لا يستطيع الفرد أن يعرف سببه ومصدره يكمن داخل الشخص في الجانب الذي يطلق عليه الهو، فيخاف الفرد من أن تغرقه وتسيطر عليه نزعة غريزية لا يمكن ضبطها والتحكم فيها ويميز فرويد بين ثلاث أنواع من القلق العصابي:

➤ **القلق الهائم الطليق:** وهو يتعلق بأنه فكرة أو أي شيء خارجي والأشخاص المصابون بهذا القلق يتوقعون دائما أسوأ النتائج ويفسرون كل ما يحدث لهم أنه نذير سوء.

➤ **قلق المخاوف المرضية:** وهو عبارة عن مخاوف تبدو غير معقولة، ولا يستطيع المريض أن يفسر معناها، وهذا القلق يتعلق بشيء خارجي ولكنه ليس خوفا معقولا وغير مبرر.

➤ **قلق الهستيريا:** يرى فرويد بأنه واضحا في بعض الأحيان، غير واضحا أحيانا أخرى، كما يرى أعراض الهستيريا مثل الرعشة والإغماء، وصعوبة التنفس، إنما تحل محل القلق، وبذلك يزول الشعور بالقلق ويصبح غير واضح، ومن هنا نجد أعراض الهستيريا نوعان: نفسي وبدني.

1-4-2-4-2 تفسيرات القلق عند أتو رانك:

يفسر أتو رانك القلق على أساس الصدمة الأولى وهي صدمة الميلاد، فانفصال الوليد عن الأم هو الصدمة الأولى التي تثير القلق الأولى، فالفطام يستثير لدى الطفل القلق لأنه يتضمن انفصالاً عن ثدي الأم، وكذلك الذهاب إلى المدرسة لأنه يتضمن انفصالاً عن الأم، وكذلك الزواج، فالقلق في رأي أتو رانك هو الخوف الذي تتضمنه هذه الانفصالات المختلفة، والقلق الأولي يتخذ صورتين تستمران مع الفرد في جميع مراحل حياته، هما: خوف الحياة وهو قلق من التقدم والاستقلال الفردي الذي يهدد الفرد بالانفصال عن علاقاته وأوضاعه، أما الخوف من الموت فهو قلق من التوتر وفقدان الفردية وضياح الفرد في المجموع أو خوفه من أن يفقد استقلاله الفردي إلى حالة الاعتماد على الغير.

1-4-2-4-3 القلق عند ماي:

القلق عنده توجس يصحبه تهديد لبعض القيم التي يتمسك بها الفرد، ويرى أن للقلق أساسين هما: الاستعداد الفطري والأحداث الخاصة التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعه المختلفة.

أما استجابة القلق تكون سوية إذا كانت متناسبة مع الخطر الموضوعي.

1-4-2-4-4 القلق عند كارل يونغ:

يعتقد يونغ أن القلق عبارة عن "رد فعل يقوم به الفرد عندما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي الذي تختزن الخبرات الماضية المتراكمة عبر الأجيال والتي مرت بالأسلاف القدامى والعنصر البشري العام.

1-4-2-4-5 القلق عند ألفريد أدلر:

كان أدلر يؤمن بالتفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع، وهو الذي يؤدي إلى نشأة القلق، فالإنسان السوي يتغلب على شعوره بالنقص والقلق عن طريق تقوية الروابط الاجتماعية التي تربط الفرد بالآخرين المحيطين به، وتحقيق الانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه.

1-4-2-4-6 القلق عند فروم:

يرى فروم أن القلق ينشأ عن الصراع بين الحاجة للتقرب من الوالدين والحاجة إلى الاستقلال.

1-4-2-4-7 القلق عند كارن هورني:

ترى هورني أن القلق استجابة انفعالية تكون موجهة إلى المكونات الأساسية للشخصية، كما ترى القلق يرجع إلى ثلاثة عناصر هي: الشعور بالعجز، والشعور بالعداوة، والشعور بالعزلة، وتعتقد هورن أن القلق ينشأ من العناصر التالية:

- انعدام الدفء العاطفي في الأسرة وتفككها، وشعور الطفل بأنه منبوذ في المنزل يعتبر أهم مصدر من مصادر القلق.
- المعاملة التي يتلقاها الطفل لها علاقة وطيدة بالقلق، فنوع العلاقة مع الأم خاصة والوالدين عامة، لها انعكاس على حالات القلق عنده.
- البيئة التي يعيش فيها الطفل تسهم إسهاما إيجابيا في نشأة القلق عنده لما بها من تعقيدات ومتناقضات، وتؤكد أبحاث فيلد أن رفض بعض الآباء للطفل يمنعه من النمو السليم ويؤدي به غالبا إلى أنواع من الاضطرابات السلوكية. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص 20-24).

1-4-2-5 أعراض القلق:

يمكن تصنيف أعراض القلق إلى نوعين:

➤ الأعراض البدنية:

- زيادة سرعة دقات القلب.
- نوبات من الدوخة والإغماء.
- تنميل في الذراعين والقدمين.
- غثيان واضطراب المعدة.
- الشعور بالألم في الصدر.
- فقدان السيطرة على الذات.
- نوبات العرق.

- الأحلام المزعجة.

- التوتر الزائد.

➤ **الأعراض النفسية:**

- نوبة من الهلع التلقائي.

- الاكتئاب وضعف الأعصاب.

- الانفعال الزائد.

- عدم القدرة على الإدراك والتمييز.

- نسيان الأشياء.

- اختلاط التفكير.

- زيادة الميل إلى العدوان. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص30).

1-4-2-6 علاج القلق:

يمكن رصد العديد من الاستراتيجيات التي تستخدم من القلق والتوتر والتي تتمثل في

الآتي:

1-4-2-6-1 العلاج السلوكي:

1-4-2-6-1-1 التحصين التدريجي: يرى علماء علم النفس السلوكي أن القلق

سلوك مكتسب يمكن التخلص منه واختزاله إلى أدنى حد ممكن ونجد أن "بافلوف" صاحب الفعل الشرطي يمكنه استخدام مثيرات محايدة للتخفيف من القلق، وكذلك الفعل الشرطي الإجرائي كما قدمها "سكينر"، والتحصين التدريجي هو بناء هرم من المخاوف بحيث يقع في قاعدة الأشياء الأقل في الخوف ثم الأشياء الأكثر في الخوف، ثم يقدم للمريض أقل المخاوف ثم الأكثر حتى يصل المريض إلى السيطرة على جميع مخاوفه بطريقة واقعية، مثل الذي يخاف من الحشرة نجعله يواجه الحشرة حتى يستطيع أن يمسكها ويتعامل معها.

1-4-2-6-1-2 العلاج بالغمر: قد يحتاج بعض المرضى إلى بعض المهدئات

حتى تساعد المريض التخلص من الخوف.

1-4-2-6-3 التدريب على المهارات الاجتماعية: يحدث القلق الاجتماعي

نتيجة تفاعل الفرد مع جمهور من الناس فالمواجهة تؤدي إلى حالة من الخوف الشديد والهلع، يبدأ العلاج النفسي بتدريب الفرد على اكتساب الثقة في النفس من خلال تكوين مفهوم ذات إيجابي.

1-4-2-6-4 التأمل: وهو عبارة عن التفكير المكثف العميق، والاستغراق في

شيء أو فكرة، ويتحقق بالتركيز على شيء واحد وإزالة كافة العوامل التي تشتت الانتباه سواء خارجية أو داخلية.

1-4-2-6-5 الاسترخاء: وهو حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر بعد

تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق، وقد يكون الاسترخاء غير إرادي مثل الذهاب إلى النوم، أو إرادي عندما يتخذ المرء وضعا مريحا ويتصور حالات باعثة على الهدوء عادة أو يرخي العضلات المشاركة في أنواع مختلفة من النشاط، أو أحد الأساليب الفعالة لتعليم الاسترخاء. (فاروق السيد عثمان، 2001، ص 143-146).

1-4-3 الغضب:

1-4-3-1 مفهوم الغضب: قد يعترض الفرد عائق يمنعه من تحقيق هدفه وهذا يستشير

انفعال الغضب، ويؤدي الغضب إلى محاولة الفرد الهجوم مباشرة على العائق لإزالته، أو قد يتحول عند الشعور بالعجز إلى التحطيم والتخريب أو الغيبة والنميمة، ويمكن أن نقسم ردود الأفعال الناتجة عن وجود عائق يمنع من وصول الفرد إلى هدفه، وهي ما تسمى بالإحباط، إلى ما يأتي:

- 1- مجابهة حالة الإحباط بالغضب والاعتداء اللفظي والجسماني أو التهديد والتحقير، وتسمى هذه الردود بردود عقابية موجهة إلى الخارج.
- 2- لوم النفس أو الذات وتحقيرها والشعور بالذنب، وقد يحاول الفرد إيداء نفسه وقد يصل ذلك إلى الانتحار، ويسمى بذلك بردود عقابية موجهة للداخل.

3- عدم إلقاء اللوم على أحد وإلقاءه للظروف وقلة الحيلة وهي ردود عقابية خامدة.
(إبراهيم عصمت مطاوع، 1981، ص37).

وللغضب قيمة غريزية تخدم أغراض الغرائز مثل: الجنسية والملكية والطعام، وهو وسيلة تجذب الانتباه إلى الطفل.

وتأخذ طريقة التعبير عن الغضب أشكالاً مختلف منها:

- في السنة الأولى من عمر الطفل تكون استجاباته على شكل نشاط غير موجه بمقدار 20% مثل الصراخ والالتقاء على الأرض، الرفس بعد ذلك يقل بمقدار 40% في سن 4 سنوات يقوم الطفل بالاجتماعات واستخدام الألفاظ بقصد والتهديد والقذف وذلك بنسبة 60% من الاستجابات الانفعالية.

- وقد يكون الغضب صراع مع الآخرين الذين يعترضون الغضب أو صراع مع النفس.

1-4-3-2 أعراض الغضب:

1-4-3-2-1 الأعراض النفسية: منها الشعور بالكدر والعجز والعزلة والانفراد، الشعور بالخوف بصفة عامة، وتوقع الشرور والمصائب، توتر الأعصاب والاضطرابات يرتبط بأفكار خاصة أو موضوعات خاصة، يكثر عند الشك والتردد والارتباك، ضعف في القدرة والإنتاج والعمل.

1-4-3-2-2 الأعراض الجسدية:

ومنها يستطيع الإنسان الشعور به ووعيه من ضعف ونقص الطاقة الحيوية، شحوب الوجه وسرعة النبض والخفقان، وألم الصدر، ارهاق الحواس مع شدة الحساسية للصوت والضوء، واضطراب النوم والأرق والأحلام المزعجة، واضطراب الوظيفة الجنسية.

1-4-3-3 أهداف الغضب:

- الفوز باهتمام الآخرين وانتباههم، ارغام المعاصرين له على العمل لما فيه راحة المريض وهدوئه، التخلص من المسؤوليات، الهروب من الأوضاع المؤلمة أو المتعبة.

- يدفع الفرد للإنجاز والإبداع ويساعد على تنشيط المراكز العصبية.

- يسهل أداء المهام البسيطة وتجعل أداء المهام المركبة صعباً.

1-4-3 أسباب الغضب:

من العوامل التي تهيئ الفرد للغضب وسرعته هي الغضب الجسمي والاجهاد والأرق والجوع والإحباط واكتساب الطفل مثيرات جديدة للغضب.

ومن أسباب الغضب أيضا تذبذب السلطة الضابطة، الخيبة الاجتماعية، الشعور بالظلم، تقيد الحرية (حركية وتعبيرية)، تقليد الآباء الذين يغضبون لأنفقه الأسباب، كما أن التهديدات الجسيمة، فقدان الأمن والمركز الاجتماعي، العقاب المقارنة، التدخل في الشؤون الخاصة تلعب دورا في إثارة الغضب إضافة إلى المزاح والهزل والهزء والتعب والممارسة والمضادة والعذر.

1-4-3-5 آثار الغضب: من آثار الغضب ما يلي: تغيير اللون وشدة الرعشة في

الأطراف، خروج الأفعال عن الترتيب والنظام، اضطراب الحركة والكلام.

1-4-3-6 علاج الغضب: من أهم التوصيات العلاجية ما يلي:

- العلاج النفسي بهدف تطوير شخصية المريض (التنفيس الانفعالي والايحاء).
- الارشاد العلاجي والارشاد الزوجي وحل مشكلات المريض وتعليمه كيف يحل مشكلاته بنفسه.
- العلاج البيئي ويقصد به تعديل العوامل البيئية ذات الأثر. (محمد جاسم محمد، 2004، ص52-54).

1-4-4 الغيرة والحسد: الغيرة هي شعور باغتصاب فرد لآخر لما يعتبره حقا لك.

أما الحسد فهو رغبة في امتلاك ما يمتلكه الغير أو بامتيازات تماثل ما يتمتع به الغير، وقد يصحبه ثمن بزوال نعمته هذا الغير. والحسد والغيرة يتشابهان من الناحية الانفعالية، فالحسود والغيور يتنافس مع شخص آخر، وهذا التنافس يؤدي إلى الحقد أو الغضب أو الشعور بالتعاسة والرئاء للنفس أو كلها مجتمعة. (إبراهيم عصمت مطاوع، 1981، ص37).

والغيرة هي انفعال الغضب أو الاستياء والتبرم، يكون مصحوبا بمشاعر النقص غالبا، وهي تنشأ حينما يشعر الفرد بالإهمال أو التعسف أو عدم الاعتبار، أي أن الغيرة تنمو من الوضع الاجتماعي وتكون موجهة نحو شخص أو أشخاص. وقد يتمثل التعبير عن الغيرة

لدى الطفل الصغير في شكل هجمات عدوانية، عزوف عن الطعام، مص الأصابع، التبول..... وتتضح الغيرة لدى الأطفال والكبار بطريقة مباشرة في شكل التشاجر، وإطلاق الاشاعات، والإيذاء والتكدير، والإقلال من شأن الآخرين، وبطريقة غير مباشرة في شكل أحلام يقظة، والتهكم والاستهزاء، والنكد وتقلب المزاج.... إلخ.

1-4-5 الفرح والبهجة: وهو حالة استثارة انفعالية مهمة أو غير متميزة تستدعيها مواقف كثيرة، ومن المواقف التي تستدعي الضحك والفرح لدى الأطفال الصغار، اشتراك الوالدين معهم في اللعب، الجري، اللعب، والغناء، التجول والتنزه.... إلخ. ويرتبط الشعور بالبهجة والفرح كتعبير عن انفعال سار لدى الكبار بالمواقف الاجتماعية، مثل النجاح في العمل أو الحظ وبتقدير الآخرين، أو حتى بتناول وجبة شهية. (طلعت منصور وآخرون، 2003، ص157).

2-الاضطرابات الانفعالية:

2-1 تعريف الاضطرابات الانفعالية:

لقد ظهرت عدة تعريفات تطرقت لتحديد الاضطرابات الانفعالية وتعريفها لدى كل من الأطفال والشباب التي حددت من قبل الأطباء والأطباء النفسيين والمربين والأخصائيين النفسيين، وقد استخدمت تسميات وتعريفات مختلفة تتعلق بالاضطرابات السلوكية منها سوء التكيف الاجتماعي والاضطرابات الانفعالية، والاضطرابات السلوكية الإعاقة الانفعالية، الانحراف. ومن ثم أصبح يطلق عليها الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فلا نجد تعريف اضطرابات انفعالية منفردا.

ومن تعاريف الاضطرابات السلوكية والانفعالية تعريف طوره بور (bower- 1978; 1969)، وادخل في قانون تعليم الأفراد المعوقين، ويستخدم مصطلح الإعاقة الانفعالية في وصف هؤلاء الأطفال، ويعني المصطلح وجود صفة أو أكثر من الصفات التالية لمدة طويلة من الزمن لدرجة ظاهرة وتؤثر على التحصيل الأكاديمي، وهذه الصفات هي:

- 1- عدم القدرة على التعلم، التي تعود لعدم الكفاية في القدرات العقلية أو الحسية أو العصبية أو الجوانب الصحية العامة.

- 2- عدم القدرة على إقامة علاقات شخصية مع الأقران والمعلمين والاحتفاظ بها.
- 3- ظهور السلوكات والمشاعر غير الناضجة وغير الملائمة ضمن الظروف والأحوال العادية.
- 4- مزاج عام أو شعور عام بعدم السعادة أو الاكتئاب.
- 5- النزعة لتطويع أعراض جسيمة مثل: المشكلات الكلامية، الألام، المخاوف والمشكلات المدرسية.

كما وضع هيويت (hewett 1968) تعريفاً آخر حدد فيه المضطربين انفعالياً على أساس أن المضطرب هو الفاشل اجتماعياً وغير متوافق في سلوكه وفقاً لتوقعات المجتمع الذي يعيش فيه، إلى جانب جنسه وعمره.

أما وودي (Woody, 1969)، فقد عرف المضطربين انفعالياً بأنهم غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناءً عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي، والعلاقات الشخصية. (خولة أحمد يحيى، 2000، ص17).

أما كوفمان (kouffman) يعرف المضطربين في السلوك والانفعال بأنهم الذين يستجيبون بشكل واضح ومزمن لبيئتهم باستجابات غير مقبولة اجتماعياً، والذين يمكن تعليمهم سلوكات اجتماعية وشخصية مقبولة.

ويعرف رينرت (Reinert) الطفل المضرب بأنه ذلك الطفل الذي يظهر سلوكاً مؤدياً وضاراً بحيث يؤثر على تحصيله الأكاديمي، أو على تحصيل أقرانه، بالإضافة إلى التأثير السلبي على الآخرين.

أما جرو برد 1973 فيعرف الاضطرابات الانفعالية أنها تشكيلة من السلوكيات المنحرفة والمتطرفة بشكل ملحوظ، وتكرر باستمرار، وتخالف توقعات الملاحظ، وتتمثل في الاندفاع، العدوان، الاكتئاب، والانسحاب).

وهارنج وفيليبس 1962 أن المضطربين انفعالياً أولئك الذين لديهم مشاكل خطيرة قليلة كانت أو كثيرة مع الأفراد الآخرين (الأقران، الأهل، المدرسين). وهم الذين غير السعداء، أو غير القادرين على تقديم أنفسهم بطريقة تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم.

أما نيوكر 1980 فيعرف الاضطراب الانفعالي هو الانحراف الواضح والملحوظ في مشاعر وانفعالات الفرد حول نفسه وحول بيئته، ويستبدل على وجود الاضطراب الانفعالي عندما يتصرف الفرد تصرفا يؤدي فيه نفسه والآخرين، وفي هذه الحالة نقول إن هذا الفرد في حالة من الاضطراب الانفعالي.(مصطفى نوري قمش، 2009، ص18).

2-2 تاريخ الاهتمام بالمضطرين انفعاليا:

لقد تم التعرف على الاضطرابات السلوكية الانفعالية عبر التاريخ، فاعتقد البعض أن بهم مسا من الشيطان، أو أنهم أقدموا على سلوكات خاطئة، أو أنهم كسالي، ولقد أنشئت أول مؤسسة للعناية بهم في لندن عام 1547، وكانت تعرف رسميا باسم القديسة مريم من بيت اللحم، وأصبح يدعى Bedlam ويدل هذا المصطلح الآن على المكان ذي الصوت العالي، حيث تم تقييد الأفراد وضربهم وتجويعهم، واعتبرت زيارة المؤسسة من الوسائل الترفيهية للعائلة والأطفال، وبدأ التغيير في القرن الثامن عشر بفضل الأفراد المطورين مثل (Philippe Pinel) وهو طبيب أمراض نفسية، وقد أمر عام 1792، بالتغيير الإنساني، حيث منع تقييد المرضى النفسيين في مصح في باريس، وظهر التطور في الولايات المتحدة الأمريكية في تشخيص الأطفال والبالغين ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية سنة 1800 وعلاجهم، حيث اعتبر بن جامين (أبو الطب النفسي الأمريكي) فاقترح طرقا أكثر إنسانية في علاج هؤلاء، وفي القرن التاسع عشر، عمل ساميئولهيوي (samuel how) على تحسين طرق علاج المرضى العقليين وساهمت دورثي دكس (Dorthea Dix) في انشاء مؤسسات حكومية للعناية بالمرضى العقليين في عدد من الولايات، في عام 1844 تم انشاء هيئة الأطباء المشرفين على المؤسسات الأمريكية للمرضى العقليين التي تدعى الآن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكيين. وفي 1909 أنشأ وليام هيلي William Healy مؤسسة للعناية بالأطفال الأحداث المرضى النفسيين في شيكاغو، وساهمت نظريات فرويد (1856-1939) وابنته (Anne) في التأثير على تعليم وعلاج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وفي القرن العشرين أيقن المختصون بأن الأطفال بحاجة إلى برامج ومعلمين وطرق تدريس خاصة قادت لوريتا بند (Lauretta Bender) إلى التطور في الخدمات التربوية المقدمة لهم.

بدأ برونو بيتهم Bruno Bettelheim عمله مع الأطفال المعوقين إعاقة شديدة عام 1944، في جامعة شيكاغو، واستمر في استعمال فلسفته حول البيئة العلاجية. وظهرت عدة نشرات عام 1967 حول ما تم من خلال تدريس وتعليم الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والاعاقة الانفعالية.

وطوراييلي بور (Eli Bower) تعريف الاضطرابات السلوكية 1962، والذي لا يزال يستعمل نيكولوس هوبر (Nicholas Hobber) استعمال مشروع 1960 طور فيه مفهوم البيئة وأكد أن على الأطفال العيش في بيئته كاملة (المجتمع). أما فرانك هيويت (Frank heutt) فقد طور وقدم نموذجاً لغرفة الصف بحيث يساعد في تطبيق نظريات السلوك. وفي عام 1965 نشر كتاب لنيومان ومورس (Newman & Morse) حول الصراع داخل غرفة الصف، وقدم عدة طرق لتدريس هؤلاء الطلاب واستخدمت في الجامعات لتدريب المعلمين.

كما قدم روس وتريسي (Rhodes & Tracy) سنة 1972 أعمالاً حول نماذج لمفاهيم تعليم الأطفال المضطربين، وقد ساهمت أعمالهم في توضيح الآراء والممارسات المختلفة التي كانت موجودة في ذلك المجال. (خولة أحمد يحيى، 2000، ص22).

2-3 أسباب الاضطرابات الانفعالية:

لا يزال البحث في الاضطرابات الانفعالية للتعرف وبدقة على الأسباب الكامنة وراء ظهور هذه الاضطرابات، فقد ينتج من تفاعل عدة عوامل، فبعضها يتعلق بالعوامل البيولوجية، والوراثية، والكيميائية ومجموعة أخرى بالحالات النفسية، وأخرى تتعلق بالجوانب الاجتماعية والبيئية.

وفيما يلي أهم العوامل التي يتفاعل مع بعضها قد تسبب هذه الاضطرابات:

2-3-1 المجال الجسمي والبيولوجي: ظهر الاعتقاد بأن أسباب الاضطرابات وراثية وذلك من ملاحظة ارتفاع معدل حدوثها في عائلات معينة دون أخرى، وثبت وجود علاقة موجبة بين هذه الاضطرابات مثل الهوس والاكتئاب وبين الأمراض القلب وتصلب

الشرابين، وارتفاع ضغط الدم وبعض الالتهابات مثل: الانفلونزا، والتيفويد، والتغيرات الهرمونية أثناء الولادة، والطمث وسن اليأس. كما أن ارتفاع كمية الأملاح في الجسم والدم كالصوديوم تزيد الاضطرابات الانفعالية وترفع كمية السوائل فيه، وكذلك اضطرابات الغدة الدرقية والغدة الكظرية.

ودلت البحوث الكيميائية المختبرية على وجود علاقة بين زيادة وانخفاض بعض المركبات والتفاعلات الكيميائية في الجسم من جهة والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى، وأن التغيرات الكيميائية من شأنها أن تخل بالتوازن الدقيق بين الجهاز العصبي السمبثاوي والبارا سمبثاوي.

ويمكن القول بأن جميع الأطفال يولدون ولديهم محددات بيولوجية لسلوكهم وأمزجتهم، وهذه السلوكيات يمكن تغييرها من خلال عملية التنشئة، والبعض الآخر ذوي المزاج الصعب تتحول سلوكياتهم إلى اضطرابات.

2-3-2 مجال العائلة والأسرة:

أشار بيتلهم (Bettelheim) 1967 إلى أن معظم الاضطرابات السلوكية والانفعالية ترجع أصلاً إلى التفاعل السلبي بين الطفل وأمه، أما الأبحاث التجريدية وجدت أن ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية الشديدة والشديدة جداً يعانون من عدم اتساق وتماسك في علاقاتهم مع والديهم، كما أن العلاقات والتفاعلات غير الصحية قد تسبب اضطرابات عند بعض الأطفال، كما قد تزيد من حدة المشكلة المطروحة، ومن أمثلة ذلك: ضرب الأطفال، والحاق الأذى بهم وإهمالهم وعدم مراقبتهم وعقابهم، وانخفاض عدد التفاعلات الإيجابية وارتفاع التفاعلات السلبية، وعدم الانتباه والاهتمام، ووجود نماذج سيئة من البالغين.

2-3-3 مجال المدرسة: يضطر بعض الأطفال حين التحاقهم بالمدرسة، والبعض الآخر في أثناء تواجدهم في البيئة المدرسية، قد يسبب المعلمون في بعض الأحيان السلوكيات المضطربة أو يزيدون من حدتها، ويحدث هذا عندما يدير الصف المعلم غير مدرب، أو عندما لا يراعي الفروق الفردية، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور استجابات عدوانية محبطة نحو المعلم والبيئة المدرسية.

2-3-4 مجال المجتمع: قد يسبب المجتمع أو يساعد على ظهور الاضطرابات السلوكية والانفعالات، وهنا نشير إلى الفقر الشديد الذي يعيش فيه بعض الأشخاص وحالات سوء التغذية والعائلات المفككة والشعور بفقدان الأهل، والحي العنيف... (خولة أحمد يحيى، 2000، ص34).

2-4 خصائص المضطربين سلوكيا وانفعاليا:

اضطرابات السلوك أو الاضطرابات الانفعالية كلها مصطلحات تصف مجموعة من الأشخاص الذين يظهرون وبشكل متكرر نمط مختلف من السلوك، وفيما يلي مجموعة من الخصائص التي تحدد سوية السلوك من عدمه:

2-4-1 الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

من أكثر الخصائص شيوعا:

2-4-1-1 العدوانية: يعتبر السلوك العدواني من أكثر أنماط السلوك المضطربة ظهورا لديهم مثل: الضرب والقتال والصراخ، ورفض الأوامر، والتخريب المعتمد، فقد درس باترسون وزملاؤه (Paterson ; 1972) السلوك العدواني لدى الأطفال العاديين والمضطربين انفعاليا فوجدوا فروقا ذات دلالة إحصائية بين أشكال السلوك العدواني. كما أشار باندورا وزملاؤه (Bandura ; 1973) في دراستهم أن السلوك العدواني، هو سلوك متعلم ويحدث نتيجة لإحباط الطفل سوءا كان ذلك في الأسرة والمدرسة. وتشير الدراسات إلى أن العدوان أو السلوك الموجه نحو الخارج يظهر لدى الذكور أكثر من لدى الإناث.

كما أن السلوك العدواني يتلازم مع الفشل المدرسي، فهناك أهمية واضحة لتلبية حاجات الأطفال متدني التحصيل والعدوانيين.

2-4-1-2 الانسحاب: يعتبر السلوك الانسحابي مظهر آخر من المظاهر المميزة لذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ولا يستطيع المضطربين بدرجة بسيطة أو متوسطة أو المتعرضين لنوبات سلوكية مثل: الانسحاب في إقامة علاقات إنسانية طبيعية ومستمرة، ومثل هؤلاء يصعب عليهم مواجهة ضغوط الحياة اليومية ومتطلباتها. ويرى التحليليون أن السلوك الانسحابي صراعات داخلية ودوافع خفية غير مدركة، أما السلوكيون فيرجعون هذا الفشل في التعليم الاجتماعي. ويعتبر السلوك الانسحابي هو

سلوك موجه نحو الداخل أو نحو الذات وهو يتضمن الابتعاد من الناحيتين الجسدية والانفعالية عن الأشخاص الآخرين وعن المواقف الاجتماعية التي تتطلب التفاعل الاجتماعي، ومن المظاهر السلوكية الآتية من أبرز المظاهر التي تعبر عن السلوك الانسحابي لدى المضطرب الانفعالي:

العزلة والتوقع حول الذات، والاستغراق في أحلام اليقظة، الخمول والكسل، وعدم المبادرة الاجتماعية وعدم تكوين صداقات.

2-4-1-3 عدم النضج الانفعالي: ويقصد به أن ما يصدر عن الأفراد المضطربين انفعاليا من مواقف انفعالية لا تتناسب وطبيعة الموقف الانفعالي مثل المبالغة بالضحك واللامبالاة في المواقف المخزنة أو العكس.

2-4-2 الخصائص العقلية والأكاديمية: للخصائص العقلية للمضطربين انفعاليا أثر على التحصيل الدراسي والتي يمكن تلخيصها في هذه الملاحظات:

- إن قدرات الأطفال المضطربين انفعاليا تقع في حدود متوسطي الأداء العقلي على مقاييس الذكاء.

- يصعب قياس وتشخيص القدرة العقلية للأفراد المضطربين انفعاليا، وذلك بسبب صعوبته ضبط هؤلاء الأفراد في موقف اختباري يتطلب شروطا معينة.
- يذكر هلهان 1977 وهيوارد 1980 إلى تدني أداء الأفراد المضطربين انفعاليا من الناحية التحصيلية، وتشير الأبحاث أن الأشخاص المضطربين سلوكيا وانفعاليا يكون تحصيلهم في المدرسة منخفضا مقاسا باختبارات التحصيل الرسمية وغير الرسمية.
- يمكن تفسير تدني التحصيل للمضطربين سلوكيا وانفعاليا بعوامل متعددة منها: تدني القدرة العقلية المقاسة باختبارات الذكاء، بالإضافة إلى أثر مظاهر الاضطراب على الانتباه وتركيز وارتباطه بحالات أخرى مثل صعوبات التعلم.

2-4-3 الخصائص الحركية: تعتبر الانحرافات في الاستجابات الحركية من بين أهم الأعراض التي يمكن ملاحظتها، والتي تتضمن أشكالا من السلوك العرفي مثل الركض، ذرع المكان ذابا وإيابا، عدم الراحة، مرجحة اليدين، هيجان المزاج، تمزيق أو رمي الأشياء.

(مصطفى نوري قمش، 2009، ص59).

2-5 تقييم وتشخيص الاضطرابات الانفعالية:

تعتبر إجراءات التعرف والفحص لاضطرابات السلوك عملية معقدة وتحتاج إلى جهد كبير وذلك بسبب عدم الاتفاق التام على تعريف اضطرابات الانفعال، بالإضافة إلى اختلاف المشخصين في الطرائق والإجراءات والفلسفات التي يتبنونها اعتماداً على الاتجاهات النظرية التي يعتمدونها، وهذا لا يمنع المهنيين في مجال الصحة العقلية من استخدام إجراءات عامة وذلك لتحديد الأشخاص المضطربين للتشخيص والمعالجة المناسبة.

2-5-1 طريقة التقدير السلوكي المعرفي: من المعتاد في العمل مع حالات الاضطرابات

النفسية والعقلية أن يستخدم أحد الأسلوبين لتقدير المشكلات وذلك باستخدام الاختبارات النفسية ففي الأسلوب الأول، تجرى المقارنة بين مجموعتين مرضية، ومجموعة أخرى ليس لديها اضطرابات أما في الأسلوب الثاني، فإن نتائج الاختبارات ترجع إلى مجموعة معيارية وتبحث عن اضطرابات معينة ولوجود لكلا الأسلوبين، فإن الإرشاد، أو العلاج السلوكي المعرفي يتبنى أسلوباً خاصاً يعرف بالطريقة الوظيفية المعرفية والتي نتحدث عنها فيما يلي:

2-5-2 الطريقة الوظيفية المعرفية:

2-5-2-1 الطريقة الوظيفية المعرفية لتفكير السلوك المعرفي: يشتمل التحليل الوظيفي

للسلوك على تمحيص تفصيلي للمقدمات والنتائج البيئية (المثيرات والمعذرات) في علاقتهما بالاستجابات ويتطلب ذلك تحديداً دقيقاً لفئة السلوك، ومعرفة لتكرار الاستجابات في المواقف المختلفة وترجيح أو ضبط للأحداث البيئية لا تظهر العلاقات السببية ويركز التحليل المعرفي الوظيفي على الدور الذي تقوم به الجوانب المعرفية بالنسبة لمخزون السلوك ويحتاج المرشد أن ينخرط في الواجب، أو المهمة حتى يستكشف العوامل التي تؤدي إلى ضعف الأداء لدى المسترشد ويشمل تحليل المهام، على تجزئ الواجب إلى مكونات أو إلى استراتيجيات معرفية مطلوبة للقيام به بدءاً بتفهم طبيعة المهمة أو التعليمات.

2-2-5-2 التطبيق الإكلينيكي لطريقة التقدير السلوكي المعرفي: في هذه الطريقة ثمة

سؤالين تحتاج الإجابة عليهما، وهما:

. ماهي الجوانب التي يخفق المسترشد في أن يقولها لنفسه، والتي إذا وجدت فإنها تساعد

على الأداء الملائم، وإلى السلوك التكيفي؟

. ما هو محتوى المعارف الذي يشوش على السلوك المعرفي؟

وهناك عدة وسائل للإجابة على هذين السؤالين منها:

• المقابلة الإكلينيكية: تبدأ المقابلة الأولى باستكشاف للدرجة والاستمرارية الخاصة بمشكلة

المسترشد على النحو الذي يعرضها به المسترشد نفسه، وكذلك التعرف على توقعات

المسترشد من العلاج ويمكن الاستفادة في هذه الجوانب من بعض النماذج المتاحة، مثل

نموذج بيترسون الذي يشتمل على التحليل الموقفي للسلوك كذلك المرشد من العلاج ويمكن

الاستفادة في هذه الجوانب من بعض النماذج المتاحة، مثل نموذج بيترسون الذي يشمل

على تحليل الموقفي للسلوك كذلك المرشد أو المعالج يطلب من المسترشد أن يتخيل

الموافق التي تشمل على مشكلة، أو المشكلات شخصية، وأن يقضي بأفكاره وتخيالاته

وسلوكياته قبل وأثناء وبعد هذه الأحداث (المشكلات) ثم إن يستكشف وجود أفكار ومشاعر

مشابهة لما أظهر المسترشد في مواقف، أو مراحل مباشرة من حياة المسترشد، وقد يطلب

إليه أن ينظر فيها خلال الأسبوع القادم.

أن التقدير المعرفي الوظيفي يجعل المسترشد ينتج عن التعبيرات الذاتية وبوسعه أن يضبط وأن

يغير أفكاره إذا أراد أن يفعل ذلك.

• الاختبارات السلوكية: في هذا النوع من الاختبارات، يشترك المرشد في سلوكيات تشمل

على مشكلته، سواء في المختبر، أو في موقف حياة واقعي ويتبع ذلك استكشاف الأفكار

والمشاعر خلال هذه الخبرة وفي موقف المختبر، ويمكن كذلك استخدام اختبارات شفوية

شبيهة باختبارات تفهم الموضوع (TAT) ولكنها مرتبطة بمشكلة المسترشد السلوكية، ويكون

الغرض منها التعرف على أفكار ومشاعر المسترشد، كذلك يمكن استخدام مجموعة من

الاختبارات النفسية التي تقيس العمليات المعرفية مثل: اختبارات ابتكارية وحل المشكلات

كما قد تجري مثل هذه الاختبارات في صورة جمعية. (بترس حافظ بترس، بدون سنة،

ص 59، 61).

2-6 النظريات المفسرة للاضطرابات الانفعالية:

تساعد النظريات في فهم قضايا النمو والتطور الذي يصاحبه اضطراب في السلوك والانفعال كما تفيد أخرى في فهم الثقافة والبيئة المباشرة والتفاعل بين الفرد والتفاعل الاجتماعي، والبعض الآخر يركز على فهم المشكلة.

وفيما يلي بعض النظريات التي حاولت تفسير الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

2-6-1 النظرية السلوكية: فسرت السلوك على أساس العادات التي تتكون آليا بحيث

يمكن تفسيرها على أساس ميكانيكي بحت، ونقطة البداية في العادات مثير خارجي يؤدي إلى استجابة أخرى وهكذا، وينمو السلوك الاجتماعي الذي يتكون من سلاسل من العادات الميكانيكية المرتبطة بمثيرات البيئة الاجتماعية وصنفت السلوكية السلوك الإنساني إلى قسمين:

- السلوك المنعكس الشرطي البسيط (أو الفطري أو التلقائي أو الميكانيكي) ولا دخل للإرادة فيه كصيب العرق وزيادة عدد دقات القلب، وارتفاع ضغط الدم وإفراز بعض الغدد عند حدوث انفعال معين كالخوف أو الغضب.
- السلوك المنعكس الشرطي المركب (أو المتعلم أو المكتسب) يعتبر بافلوف أول من درس الإشرط دراسة تجريبية في أوائل القرن العشرين ويمكن شرح عملية الإشرط ببيانها كما يلي:

قبل التجربة: المنبه غير الشرطي (الطعام) — استجابة غير شرطية (إفراز اللعاب)
بعد التجربة: المنبه غير شرطي (الطعام) — المنبه الشرطي (صوت الجرس) الاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب)

وتسمى طريقة الاشتراط التي تجري على نمط تجارب بافلوف بالإشرط المأثور وهو يعني تكوين ارتباط المنبه الشرطي وبين استجابة ما (إفراز اللعاب) عن طريق المنبه الشرطي وغير الشرطي.

والمبادئ العامة للاشتراط هي التكرار المصاحب بين المنبه الشرطي والمنبه غير الشرطي يؤدي إلى تقوية الارتباط بين المنبه الشرطي والاستجابة الشرطية. والانطفاء والتدعيم، والاسترجاع التلقائي، والتعميم التمييز والعلاقات الزمنية.

وحسب اتجاه النظرية السلوكية فإن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية لديهم سلوك سلبي لا يساعدهم على تحقيق أهدافهم والاستمتاع بعلاقتهم وهذا السلوك متعلم ويقول العالم بندور Banador أن التعلم بالملاحظات أو التقليد مهم أيضا في هذا السياق، حسب هذا النمط فإن جميع أنواع التعلم هذه تؤدي إلى تغير مهم في سلوك الناس خاصة إذا عززت.

ويقول لوينسون Louinsson أن الاكتئاب يحدث نتيجة قلة التعزيز أي أن الناس الذين يتلقون تعزيزات قليلة تقل لديهم الاستجابات وهذا يجعلهم يعانون من الاكتئاب. (مصطفى نوري قمشري 2009، ص 43).

2-6-2 النظرية البيوفيزيولوجية: يركز علماء النفس أصحاب هذا الاتجاه في دراستهم على السلوك الإنساني باعتباره سلوك يصدر عن الإنسان كوحدة بيولوجية متكاملة تستجيب لبيئتها الخارجية بوسائل متنوعة.

وأشار هالاهانوكوفمان 1982 إلى أن السلوك يمكن أن يتأثر بالعوامل الجينية والعصبية والبيوكيماوية، أو بأكثر من عامل منها، وإلى أن علاقة بين جسم الفرد وسلوكه، لذلك من المنطق أن ينظر إلى العوامل البيولوجية على أنها وراء الاضطراب السلوكي والانفعالي. كما أشار ريملند (Rimland, 1964) إلأن معايير وأسباب نشوء المشاكل والخلل العقلي، والدماغي ليست فقط بيئية فقط، بل هي أيضا عضوية وراثية، وقال أيضا أن النواحي البيئية الاجتماعية والنفسية ليس لديها ذلك المعيار العميق في هذا المجال الدراسي للاضطرابات الدماغية والسلوكية وفي كثير من سلوكيات الأطفال العاديين بعض الاضطرابات البيولوجية وبالنسبة للاضطراب البسيط والمتوسط ليس هناك دلائل على العوامل البيولوجية وحدها تشكل جذور المشكل، أما في حالة الاضطراب الشديد، فإن هناك بعض الدلائل تشير أن العوامل البيولوجية يمكن أن تساهم في حدوث وهناك الكثير من البحوث والدراسات في مجال العوامل العضوية والفيسيولوجية وارتباطها باضطرابات السلوك والانفعال والتي يمكن تلخيص نتائجها في ما يلي:

- 1- يعتقد البعض بأن العوامل الجينية يحتمل أن تكون أسبابا في حالات الفصام.
 - 2- يعتبر البعض البناء التكويني للجسم سببا في بعض الاضطرابات، ومن أمثلة ذلك:
- قد يوجد ارتباط بين البناء الجسمي والتوافق مثل:

- النمط الجسمي المعروف باسم (الجلدي)، قد يرتبط بعدم الارتياح والشعور بالقلق.
 - النمط الجسمي المعروف باسم (العظمي)، قد يرتبط بالميلول العدوانية والصرامة.
 - قد يرتبط الجهاز العصبي المستقل اللاإرادي بالسلوك.
 - ترتبط سيطرة الجهاز السمبتاوي بحالات الاعتماد على الآخرين، وعدم الاستقرار والثبات والشعور بالأمن.
 - لم تتضح حتى الآن العلاقة بين المتغيرات الهرمونية والنمو باضطرابات السلوك
- 3-عوامل الاتجاه:
- مدى الدلالة البيئية فيما قبل الميلاد ليست واضحة فيما يتعلق باضطراب السلوك والانفعال فيما بعد.
 - اضطرابات السلوك والانفعال أكثر شيوعا بين الأطفال المبسترين عن غيرهم.
- 4-التلف المخي أو سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي.
- يعتقد الكثيرون بأن سوء الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي يعتبر من العوامل المسبب للاضطراب السلوك.
 - لا يوجد دليل تجريبي مباشر على أن التلف المخي يرتبط بنوع محدد من الامراض النفسية.

2-6-3 النظرية التحليلية:

لنظرية التحليل النفسي جانبان، أحدهما تطوي لكونه يعنبا لأصول التاريخية للنفس، وهي في نفس الوقت نظرة ديناميكية، لأنها تعنى بالإضافة إلى ذلك بالمظاهر الحالية للشخصية من حيث تنظيمها وعملها، تنظر مدرسة التحليل النفسي إلى عدم ملائمة السلوك على أنه نتيجة للصراع بين مكونات الشخصية وهي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى.

وتهتم النظرية التحليلية بالسبب الذي أدى إلى السلوك، ويختلف الأطفال المضطربون سلوكيا وانفعاليا من حيث الدرجة لا من حيث النوع، وينظر للاضطرابات على أنها صفات عادية مبالغ فيها.

فالاضطرابات البسيطة تسمى العصاب مثل: القلق، الخوف المرضي، الهستيريا، والوسواس، الأفكار القهرية، والاكتئاب.

أما الاضطرابات الأشد التي تتضمن انفصال الفرد عن العالم الواقعي تسمى الذهان الاضطراب الداخلي يمثل دليل على الفشل في حل صراع مهم ويؤكد ذلك إريكسون، أو أنه تثبتت على واحدة من المراحل النمائية كما يشير إلى ذلك فرويد مثل هذه المشكلات يمكن أن يكون سببها ألم أو صدمة أو حدث خلال مراحل النمو أو نتيجة علاقة سيئة أو غير مناسبة مع الوالدين التي يمكن أن تكون قد تركت الفرد دون إشباع الحاجات، أو يمكن أن يكون الاضطراب ناتج عن عوامل تكوينية.

يظهر سلوك المضطرب نتيجة عدم التوازن بين نزاعات الفرد واندفاعاته ونظام الضبط لديه، عندما يكون الضبط الغير مناسب فإن سلوك الفرد يصبح عدوانيا، ومشتتا وغير متنبأ به، وعندما يكون الضبط صارما فإن الطفل سيكيف سلوكه باستمرار ولن يقوم بالسلوك، ويكون غير قادر على التعبير عن نفسه. (خولة أحمد يحي، 2000، ص76،78).

2-6-4 النظرية البيئية:

يركز أصحاب هذا الاتجاه إلى أن تفاعل القوى الداخلية والخارجية هو أساس في حدوث السلوك، ويركز أصحاب هذا الاتجاه على القوى الداخلية لوحدها والقوى الخارجية لوحدها لا تكفي لتفسير السلوك الإنساني. فالاضطراب في السلوك ينظر إليه علماء النفس البيئيون على أنه سلوك غير مناسب ولا يتوافق مع ظروف الموقف، علماء النفس التحليليون البيئيون أشاروا إلى أن الاضطرابات الانفعالية عند الأشخاص لها بعد أوسع في العلاقات الأسرية. لذلك ينظر أصحاب الاتجاه البيئي إلى السلوك الإنساني على أنه نتاج للتفاعل بين القوى الداخلية التي تدفع الفرد وبين الظروف في الموقف. وجب على من يقوم بعملية تشخيصية السلوك المضطرب في الاتجاه البيئي أن يهتم بجمع معلومات كثيرة عن الطفل وعن البيئة التي يتفاعل فيها ومعلومات تتعلق بنمط السلوك في مواقف مختلفة، يتم جمعها وكذلك تلاحظ اختلافات بين سلوك الفرد في البيت والشارع والمدرسة، كذلك يحاول المهني في هذا الاتجاه أن يحدد المطالب السلوكية لكل موقف (مصطفى نوري قمش، 2009، ص46).

2-7 أنواع الاضطرابات السلوكية وانفعالية:

إن المشكلات الانفعالية والسلوكية متعددة ومتنوعة، والتي تنعكس بشكل مباشر وغير مباشر على الأفراد المضطربين من جوانب حياتهم الشخصية والاجتماعية والأكاديمية. كما أنها تتفاوت في الآثار السلبية التي تتركها على حياة الطالب وأسرته ومجتمعه وسنحاول فيما يلي استعراض بعض الاضطرابات الانفعالية الخارجية مثل العدوان والداخلية مثل الانسحاب والاكتئاب.

2-7-1 العدوان:

2-7-1-1 تعريف العدوان أو السلوك العدواني: هو أي سلوك يعبر عنه بأي ردة فعل

يهدف إلى إيذاء الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين، أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو الآخرين، فالعدوان سلوك وليس انفعالات أو حاجة أو دافعا. وأشار كل من ميلر ودنفر 1982، إلى أن هناك خمس محكات أساسية نستطيع من خلالها تعريف العدوانية وهي: نمط السلوك وشدته ودرجة الألم أو التلف الحاصل، خصائص المعتدي ونواياه. (خولة احمد يحي، 2000، ص188).

وهو كل سلوك نشط فعال تهدف العضوية من ورائها الى سد حاجاتها الأساسية وغرائزها.

وهو السلوك الهجومي المنطوي على الإكراه والإيذاء.

ويعرف باندورا العدوان على أنه سلوك يحدث نتائج مؤذية وتجريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسما أو لفظيا. (مصطفى نوري قمش، 2009، ص202، 203).

2-7-7-2 أشكال العدوان: هناك العديد من التصنيفات السلوك العدواني وذلك بسبب اختلاف التعريفات ويتم التمييز بين نوعين من العدوان وذلك بسبب اختلاف التعريفات ويتم التمييز بين النوعين من العدوان:

2-7-1-2 العدوان المتعمد: ويشير على الفعل الذي يصدر عن الفرد ويهدف الى

تعريض الآخرين إلى الألم والأذى، ويطلق عليها أيضا اسمالعدوان الناتج عن الغضب ويعني أن هذا العدوان يحدث نتيجة لتعرض الشخص للأذى من الآخرين فيستجيب وهو في حالة انفعالية غامضة.

2-2-1-7-2 العدوان الوسيلى: وهنا يكون استخدام العدوانية كوسيلة للحصول على ممتلكات الآخرين، والعدوان هنا وسيلة وليس غاية.

وقد يأخذ العدوان شكلين آخرين:

2-2-1-7-2 العدوان الاجتماعى: ويتضمن أفعال عدوانية تهدف إلى ردع الأفعال العدوانية التي تصدر عن الآخرين.

2-2-2-7-2 العدوان الاجتماعى: ويشمل على الأفعال التي يظلم بها الإنسان الآخرين مثل حالات الاغتصاب أو الجريمة وغير ذلك. كما يوصف العدوان الملاحظ عند الطلبة ب:

2-2-1-7-2 عدوان ناتج عن الاستفزاز: حيث يدافع الطالب هنا عن نفسه هذا اعتداء أقرانه.

2-2-1-7-2 عدوان ناتج عن غير استفزاز: وهنا يهدف الطالب إلى السيطرة على أقرانه أو ازعاجهم أو إغاضتهم أو التسلط عليهم.

2-2-1-7-2 عدوان متفرج مصحوب بنوبة من الغضب: ويلجأ فيه الطالب إلى تحطيم الأشياء، ويبدو هنا كأنه لا يستطيع السيطرة على غضبه. والعدوان قد يكون مباشرا أو غير مباشر ويقصد بهما.

2-2-1-7-2 عدوان غير مباشر: ويتضمن الاعتداء على شخص بديل وعدم توجيهه نحو الشخص الذي تسبب في غضب المعتدي، ويطلق عليه اسم العدوان المزاح وقد يكون العدوان جسديا، أو لفظيا، أو رمزيا.

2-2-1-7-2 العدوان الجسدي: ويكون السلوك الجسدي موجه نحو الذات أو الآخرين ويهدف إلى الإيذاء بحد ذاته، أو خلق الشعور بالخوف مثل: الضرب، الدفع، الركل... وهذه السلوكات غالبا ترافق نوبات الغضب الشديدة.

2-2-1-7-2 العدوان اللفظي: ويقف عند حدود الكلام مثل: الشتم، السخرية، قد يكون موجهها نحو الذات أو نحو الآخرين.

2-2-1-7-2 العدوان الرمزي: ويشمل على التعبير بطريقة غير لفظية من الاحتقار للآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص لكن له العداء.

وإذا أخذنا من يظهر عنده العدوان فإننا نجده نوعين:

2-7-1-12 عدوان فردي: وهنا يكون من فرد نحو غيره من أفراد أو جماعات أو أشياء.

2-7-1-13 عدوان جماعي: وهما يكون من جماعة نحو فرد أو جماعة أخرى. وقد يكون العدوان موجها نحو الذات مثل الانتحار أو نحو الآخرين مثل: الضرب والسرقه. (مصطفى نوري قمش / 2009، ص 206، 204).

2-7-1-3 أسباب العدوانية:

لقد اهتم علماء النفس في تفسير العدوان وذلك على اختلاف مدارسهم واتجاهاتهم، إلا أن هذه التفسيرات تباينت لاختلاف الأطر النظرية لهم:

2-7-1-3-1 النظرية السلوكية: تنظر هذه النظرية إلى السلوك العدواني على أنه سلوك متعلم، فإذا ضرب الولد شقيقه مثلاً وحصل على ما يريد، فإنه سيعتاد سلوكه العدواني هذا مرة أخرى لكي يحقق هدفاً جديداً.

2-7-1-3-2 النظرية التحليلية (التحليل النفسي): يرى فرويد أن السلوك العدواني ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء اتجه نفسه أو اتجاه الآخرين، وتتعامل هذه النظرية على أنه استجابة عزيزية وطرق التعبير عنها متعلمة، وأنه يمكن إيقاف السلوك العدواني أو الخدمة من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط، ويمكن تحويل العدوان وتوجيهه نحو الأهداف البناءة بدلاً من الأهداف التجريبية والهدامة.

2-7-1-3-3 النظرية الفيزيولوجية: يعتبر ممثلو الاتجاه الفيزيولوجي أن السلوك العدواني يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي، ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستيترون *testostérone* حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم، زادت نسبة حدوث السلوك العدواني.

2-7-1-3-4 الإحباط: ترى هذه النظرية أن العدوان ناتج عن الإحباط، أي أن الإحباط هو السبب الذي يسبق أي سلوك عدواني، فإن الإنسان عندما يريد تحقيق هدف معين ويواجه عائقاً يحول دون تحقيق الهدف، يشكل لديه الإحباط الذي يدفعه إلى السلوك العدواني، لكي يحاول الوصول إلى الهدف الذي سيخفف من مقدار الإحباط، وقد يكون هذا الإحباط ناتج عن المعاقبة الشديدة غير الصحيحة للعدوان في المنزل، فينظر خارج المنزل.

2-7-3-5- نظرية التعليم الاجتماعي: ترى هذه النظرية بأن الأفراد يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة النماذج التلفزيونية، ومن ثم يقومون بتقليدها وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد، فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني، هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الفرد السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة. (خولة أحمد يحي، 2000، ص 19).

2-7-1-4- العوامل المؤثرة في العدوان:

إن البحث العوامل التي يحيط بها الموقف العدواني يدعونا إلى وضعها في الفئات التالية:

2-7-1-4-1- قوة السلوك التي تتحكم في قوة الدافع العدوان وتتضمن:

- قوة السلوك المحبط أو شدة الميل إليه.
- درجة عرقلة الاستجابة المحبط.
- عدد مرات الإحباط.
- مقدرة الفرد على مواجهة الإحباط.

2-7-1-4-2- العوامل التي تعكس النزوع العدواني: ويهدف إلى الكف عن السلوك

العدواني أو الابتعاد عنه وتعني آثار العقاب بأشكاله المختلفة أن درجة كف العدوان تتناسب طرديا مع مقدار العقاب الذي نتوقع حدوثه عند بدأ العدوان، وقد يكون العقاب مقصود مثل العقاب البدني أو اللفظي أو الطرد من المجتمع أو الحرمان من الحرية، وقد يكون العقاب غير المقصود مثل توقع الفشل أو الاخفاق أو توقع الأذى يلحق بشيء أو إنسان محبوب.

2-7-1-4-3- العوامل التي تحدد الموضوع الذي ينصب عليه العدوان:

- **موضوع العدوان والعدوان المباشر وغير مباشر:** كلما كان المثير يدفع إلى العدوان قويا اتجه العدوان نحو مصدر الإحباط، وكلما كان المثير الذي يدفع ضعيف كان العدوان غير مباشر، فإذا حاولنا كف النزوع إلى العدوان لأننا نتوقع العدوان قادنا إلى الشعور بالإحباط لأننا لم نستطع تلبية ذلك الدافع أي النزوع إلى العدوان.
- **تغير موضوع العدوان:** ويكون السبب هو عجز الشخص عن الاعتداء على المصدر الأصلي للإحباط.

- **تغير شكل العدوان:** حيث يكون توقع العدوان سبب في كف العدوان المباشر فقد يؤدي ذلك في تغيير في موضوع العدوان أو تغيير في صورة العدوان.
- **الاعتداء على الذات:** ويعتبر من أعنف أنواع الاعتداء، فالشخص الذي يفشل في حبه إنما ينتحر لما عناه من إحباط.

2-7-1-4-4- العوامل التي تنقص من قوة المثير الذي يدفع الى العدوان وتعني

هنا تطهير العدوان وتهذيبه: إن تنفيذ العدوان يخفف من ضغط توتر الإحباط وينقص من قوة النزوع العدواني، إن هذا النقص أو الانخفاض في قوة النزوع العدواني هو ما يسمى بتطهير العدوان أو تهذيبه، ولكن العدوان قد يكون مؤذيا إذ لا بد من إيجاد تحويل بحيث ينخفض توتر النزوع العدواني من غير إيذاء لأحد. (مصطفى نوري قمش، 2009، ص 2016)

2-7-1-5- قياس السلوك العدواني وتشخيصه:

تعتبر عملية القياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك، وذلك فإن هذا السلوك معقد إلى درجة كبيرة، ولعدم وجود تعريف اجرائي محدد له، تبعا لذلك، فطرق القياس مختلفة وهي دون شك تعتمد على النظرية التي يدرس الباحث السلوك العدواني في ضوءها، وطرق قياس السلوك العدواني: الملاحظة المباشرة، قياس السلوك من خلال نتائجها، المقابلة السلوكية وتقدير الاقران، الاختبارات الشخصية، تقدير المعلمين (قوائم التقدير) (خولة احمد يحي، 2000، ص 190)

2-7-1-6- أساليب ضبط السلوك العدواني:

2-7-1-6-1- التعزيز التفاضلي: ويشتمل هذا الإجراء على تعزيز السلوكات الاجتماعية

المرغوب فيها وتجاهل السلوكات الاجتماعية غير مرغوب فيها.

2-7-1-6-2- الحرمان المؤقت من اللعب: يستخدم هذا الأسلوب عادة في حالة وجود

طفل عدواني مع زملائه بحيث يلحق بهم الأذى في الحصص والألعاب الجماعية وقد استخدم بريسكلادوجاردنر Bri Sklad&Elliot هذا الإجراء مع طفلة عمرها 3 سنوات تحب الصراخ ورمي الأدوات وإيذاء الآخرين وكانت النتيجة تقليل السلوك العدواني عندها من 45% إلى 41%.

2-7-1-3-6-3- تقليل الحساسية التدريجي: ويتضمن هذا السلوك تعليم العدوانية وتدريبه

على الاستجابات لا تتوافق مع السلوك العدواني كالمهارات الاجتماعية اللازمة، وعلى الاسترخاء، حيث يتعلم الفرد كيفية استخدام الاستجابات البديلة وبطريقة تدريجية، وذلك لمواجهة المواقف التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني.

1-6-4- العزل وثمان الاستجابة: ويتم هنا التوضيح للفرد بأن قيامه بالسلوك العدواني لا يؤدي فقط إلى عدم الحصول على المكافأة، بل نتائج سلوكه هو العقاب.

2-7-1-6-5- إجراء التصحيح الزائد: وهو القيام بسلوكات بديلة للسلوكات العدوانية

بشكل متكرر ويشتمل التصحيح على ثلاثة عناصر:

- تحذير الطفل أو الشخص العدواني لفظيا.
- الممارسة الإيجابية: وتشتمل على الطلب من الطفل أو الشخص لفظيا أن يرفع يده التي ضرب بها الطفل الآخر وأن ينزلها أربعين مرة مباشرة.
- إعادة الوضع إلى أفضل مما كان عليه قبل حدوث السلوك العدواني كالاعتذار عدة مرات.

2-7-1-6-6- توفير طرق لتفريغ العدوان: وهنا يتم تقديم وسائل بديلة متنوعة من أجل

التخلص من الغضب أو التفريغ النزاعات العدوانية مثل: اللعب، وممارسة الرياضة. (خولة أحمد يحي، 2000، ص192).

2-7-2- الخجل والانسحاب الاجتماعي:

إن سعادة الإنسان تتبع من قدرته على التكيف مع ذاته ومع الآخرين المحيطين به أو حتى يحقق التكيف الإيجابي لابد من اشباع حاجاته ويقضي هذا الإشباع تفاعلا مستمرا مع الآخرين الذين يحيطون به ويتعاملون معه، فإذا كان التفاعل حقق الفرد اشباع حاجاته، وإذا لم يستطيع إشباع حاجاته، فإنه لا يستطيع تحقيق التكيف والتوافق السليم، وتصنف العوامل أو الأسباب التي تحول دون تحقيق الفرد لإشباع حاجاته إلى عوامل خارجية: ناتجة عن الظروف البيئية المحيط به كالعوائق الاجتماعية

والعوامل الداخلية الشخصية: تنشأ عن وجود عيب خلقي، جسدي، نفسي، أو تنقص المهارات الاجتماعية، ويعد الخجل من بين الأسباب الشخصية النفسية التي تعود الفرد من اشباع حاجاته، وبالتالي تحول دون تحقيق التكيف مع ذاته ومع الآخرين.

2-7-1-2- الخجل:

يعد الخجل عامل من العوامل الشخصية ذي صيغة انفعالية تتفاوت في عمقها، وشدتها من فرد لآخر، ومن موقف لآخر، ومن عمر لآخر، ومن ثقافة لأخرى، كما تتعدد أشكاله، وأنواعه، ومظاهره، فضلا لعدد أعراضه التي تأخذ شكل الزملة، ما بين فيزيولوجية، واجتماعية، وانفعالية، ومعرفية.... إلخ.

2-7-1-2-1 تعريف الخجل: تباينت وجهات النظر الخاصة بتعريف الخجل نظرا

لطبيعته المركبة، ولقد عرفه وليم مك دوجل McDougall بأنه ظرف انفعالي يتسم بعدم الارتياح، والتحرج، والكف في وجود الآخرين، ولقد أوضح كرزيني على أن الخجل حالة في غاية التعقيد تتراوح بين الارتباك العرضي في المواقف الاجتماعية وحتى العصاب، وهذا الأخير بدوره قد يتلف حياة الفرد بأكملها كما يعرف بأنه ميل تجنب التفاعل الاجتماعي. وأورد ريزر ددارن، وباران 1993 بأن الخجل استجابة يكثر حدوثها في المواقف الاجتماعية والتي تحوي أناسا آخرين.

ويكف أن يظهر الخجل في صورة عرض من أعراض العديد من الاضطرابات الاكلينيكية، كأن يظهر كعرض من أعراض التجنب، أو القلق الاجتماعي بما يحتويه من خوف اجتماعي، كما يظهر الخجل كعرض من أعراض العصابية وانطواء والوسواس، ويظهر أيضا كعرض من أعراض الإعاقات المختلفة خصوصا الإعاقات المعرفية والجسمية التي تحتوي الإعاقات الجسمية والتشوهات وفقدان الأعضاء واضطرابات صورة الجسم ما بين البدانة والهزال الشديد. (مايسة احمد النضال، مدحت عبد الحميد، 1999، ص5، 8).

2-7-1-2-2 أعراض الخجل:

يصاحب الخجل أعراض متعددة صنفها Pilkons et Norquood كما يلي:

2-7-1-2-1-2-1 أعراض سلوكية: من مظاهرها الكبح السلبي تجنب الاتصال البصري، التحدث بصوت منخفض جدا، حركات جسدية غير ملائمة إما بقلتها أو بزيادتها كالإفراط في الابتسام، عدم الطلاقة اللفظية، عدم المبادرة الاجتماعية سلوكيات ملازمة تدل على القلق، الانسحاب الاجتماعي والصمت في المواقف التي تتضمن تفاعلا اجتماعيا، انخفاض توكيد الذات.

2-7-2-1-2-2-أعراض فيزيولوجية: من مظاهرها: ارتفاع دقات القلب، التعرق، الارتجاف، جفاف الفم، الشعور بالدوخة، شعور الفرد كأنه غير موجود أو غير حقيقي، الخوف من فقدان السيطرة.

2-7-2-1-2-3-أعراض معرفية: من مظاهرها: انخفاض تقدير الذات المتمركز حول الذات وزيادة الوعي بالذات وحمل الأفكار سلبية لتفاعل الاجتماعي، صعوبة التفكير أثناء التفاعل الاجتماعي.

2-7-2-1-2-4-أعراض اجتماعية: يجد صعوبة في مواجهة الآخرين، عدم الاستفادة من المواقف الاجتماعية، لا يهتم بالوقت والتاريخ، قليل التعبير لفظيا وغير لفظيا، عدم الاستمتاع بخبرات الحياة الجديدة، عدم القدرة على المبادرة وتقديم نفسه، تأخر الزواج، الاتجاه إلى إدمان العقاقير والكحول للشعور بالراحة في المواقف الاجتماعية.

وقد ينتج عن الخجل المزمن الذي يستمر إلى المرحلة المتأخرة من الحياة عزلة اجتماعية حادة ومزمنة تؤدي إلى الوحدة ونشوء بعض الأمراض النفسية والأمراض المزمنة.

2-7-2-1-2-5-أعراض انفعالية: ظهور انفعالات سلبية كالارتباك، والحزن الشعور بالوحدة، القلق، والغضب. (مصطفى نوري قمش، 2009، ص 226، 224).

بالإضافة إلى البكاء والتوتر والخوف والتهيب والضيق والارتباك والتردد كثرة الابتسام والصمت النفسي وضعف المواجهة، تلثم الكلام وعدم الشعور بالراحة والاستقرار وارتفاع الاستشارة والشعور بالتهديد وشعور الفرد كأنه مكبوس.

2-7-2-1-3-أنواع الخجل وتصنيفاته:

توجد عدة تصنيفات للخجل، وتتعدد أنواعه وأنماطه وفيما يلي نحاول إيجاز بعض الأنواع.

2-7-2-1-3-1-تصنيف ايزنك 1969: حيث صنف الخجل إلى نوعين هما:

2-7-2-1-3-1-1-الخجل الاجتماعي الانطوائي: ويتميز فيه الفرد بالعزلة ولكن مع القدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة إذا اضطر ذلك.

2-7-2-1-3-2-الخجل الاجتماعي العصبي: تتميز صاحبه بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات، والشعور بالوحدة النفسية مع وجود صراعات نفسية بين الرغبة في تكوين علاقات مع الآخرين، وخوفه منها.

2-7-2-1-3-2-تصنيف بيلكونزيمباردو 1989: وقسما الخجل إلى نوعين:

1-2-3-1-2- الخجل العام: ويتميز ذو الخجل العام بعيوب في الأداء المهارات كالحرص والفشل في بعض الأحيان في الموقف الاجتماعي، ويظهر الخجل العام في الجلسات الجماعية والرسمية والأماكن العامة.

2-7-2-1-2-3-2- الخجل الخاص: فينصب اهتمامهم حول أحداث ذاتية كالانتصاب الذاتي أو التنبيه الفيزيولوجي كمكون من مكونات الموقف، وغالبا ما يتعلق هذا النوع من الخجل بالعلاقات الشخصية الحميمة، وهذا ما يطلق عليه اصطلاح الخفر أو الاستحياء.

2-7-2-1-2-3-3- تصنيف كايلان – ستيم 1984: يذكران نوعين من الخجل:

2-7-2-1-2-3-3-1- الخجل الموقفي أو كحالة: ويظهر عندما يتعرض الفرد إلى مواقف اجتماعية معنية تقتضي الخجل ويزول بزوال الموقف ويعتبر هذا الخجل سوي.

2-7-2-1-2-3-3-2- الخجل المؤمن أو كسمة: وهو الذي يلزم صاحبه دائما وأبداً، وهو متأصل في بناء الشخصية، يقلق مزاج صاحبه ويخفض مهارته وكفاءاته الاجتماعية، ويزيد من انطوائه وربما أدى إلى مخاوف اجتماعية.

2-7-2-1-2-3-4- تصنيف جف/ ثورن 1986: قسما الخجل الى:

2-7-2-1-2-3-4-1- الخجل الموجب: ويشير إلى الصفات المستحسنة اجتماعيا مثل: الهدوء والحذر واللياقة...

2-7-2-1-2-3-4-2- الخجل السالب: ويشير إلى الصفات غير مستحسنة اجتماعيا مثل: العزلة، الخوف والقلق...

2-7-2-1-2-3-4-3- الخجل المتوازن: ويشير إلى الصفات السابقة ولكن بوصفها متوازن كون إفراط ولكن شكل مقبول اجتماعيا.

2-7-2-1-2-3-5- تصنيف ازندورف 1993: حيث صنف الخجل إلى نمطين:

2-7-2-1-2-3-5-1- الخجل المزاجي: ويقصد به الخجل المرتبط بالمزاج

2-7-2-1-2-3-5-2- الخجل التقويمي الاجتماعي: ويقصد به الخجل المرتبط بتقويم المواقف الاجتماعية.

2-7-2-1-2-3-6- تصنيف ألن 1994: صنف الخجل إلى نمطين هما:

2-7-2-1-2-3-6-1- الخجل المفرط: ويعني ظهور أعراض الخجل بصورة زائدة وشديدة ومكثفة ويكون الخجل هنا عرضا من أعراض المشكلات الانفعالية المختلفة.

2-7-2-1-3-6-2- الخجل غير مفرد: ويعني ظهور أعراض الخجل بصورة بسيطة، وخفيفة، ومؤقتة ومعقولة، وتظهر في موقف اجتماعي وتنتهي بانتهائه ولا تزيد عن حدود معينة. (ماسية أحمد نضال، مدحت عبد الحميد، أبو زيد، 1999، ص 19).

2-7-2-1-4- النظريات المفسرة للخجل: يوجد العديد من وجهات النظر والاتجاهات المفسرة للخجل وأسبابه، وسنوجز فيما يلي أهم هذه الاتجاهات:

2-7-2-1-4-1- الاتجاه التحليلي: يفسر الخجل في ضوء انشغال الأنا بذاته ليأخذ شكل النرجسية، وأن الشخص الخجول يتميز بالعدائية والعدوانية.

2-7-2-1-4-2- اتجاه التعلم الاجتماعي: يعزو هذا الاتجاه الخجل إلى القلق الاجتماعي والذي يشير بدوره أنماطا متباينة من السلوك الإنسحابي، وهذا ما يؤدي إلى منع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، ويؤدي أيضا إلى عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعية، وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من الآخرين، وميل مزمن لتقويم الذات تقويما سلبيا.

2-7-2-1-4-3- الاتجاه البيئي الأسري: ويرجع بعض الخجل إلى عوامل بيئية أسرية تتمثل فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة، كالحماية الزائدة، التي ينتج عنها الاعتمادية، بالإضافة إلى النقد المستمر نحو الطفل قد يؤدي إلى التردد وتنمية المخاوف لديه، إلى جانب التهديد الدائم بالعقاب من شأنه أن يجعل مشاعر الجبن والخوف تتفاقم لدى الطفل ويؤيد زيلر ورورر Ziller et Rorer سنة 1985 أن الخجل يثير، ويثار عن طريق إدراك البيئة.

2-7-2-1-4-4- الاتجاه الوراثي: ويعزي فيه الخجل إلى عامل وراثي تكويني، حيث أن معاملة الطفل الخجول وراثيا بأي طرق الممارسات الوالدية السلبية، قد تجعله معرضا إلى المعاناة من الخجل المزمن، حيث أكدت دراسة "أشر" سنة 1987 بأن أطفال يتسمون بالخجل من الناحية الوراثية، قد ظهر ذلك بوضوح من خلال استجاباتهم الفيزيولوجية نحو مثيرات البيئة، ولقد أسفرت دراسة "دانيلز، وبلومين" سنة 1985 عن ارتباط الخجل ارتباطا جوهريا وموجبا لدى الأطفال بخجل الأمهات لدى عينة 152 من الأمهات والأطفال. (ماسية أحمد النضال، مدحت عبد الحميد أبوزيد، 1999، ص 26، 28).

2-7-2-1-5- علاج الخجل:

سارت البحوث العلاجية في مجال الخجل إلى نهج متشابه مؤكدة أهمية حصر مثيرات الخجل خصوصاً الخجل الاجتماعي، والتعرف إلى أنماط ردود الأفعال المتبعة لتفاديه وتجنبه، ومن ثم يمكن تحديد عما إذا كانت المشكلة تكمن في عيوب المهارات الاجتماعية، أم في طبيعة نمط الاستجابة المتبعة في الموقف الاجتماعي، أم تكمن في سمات معينة مثل ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات.

ومن أهم التوصيات التي جاءت في مجال علاج الخجل، والوقاية منه ما أتى به زيمباردو 1977، إذا أشار إلى أن من أسباب الخجل للأطفال. قلة حيلتهم، وانخفاض خبرتهم بطبيعة التفاعل الاجتماعي، ولا سيما مع الآباء المتشددين، فقد أوصى بضرورة الاهتمام الإيجابي غير المشروط بالطفل، وأهمية تبصر الطفل بالمواقف الاجتماعية الجديدة، وكيفية التفاعل معها، وأن الفاعلية الاجتماعية لا يمكن أن تتولد إلا إذا شعر الطفل بالثقة ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال ما يأتي به الوالدان من سلوكيات تتضمن ما يشجع الطفل على التفاعل الإيجابي.

ومن الناحية العلاجية، فإن التدريب على الاسترخاء قد يكون مفيداً في خفض التنبيه الفعلي والمتصور، فضلاً عن ذلك فإن العلاج المعرفي قد يسهم في خفض فرط شعور الفرد بالذات، ويقلل من إثارة الشخص الخجول للتقويمات الذاتية السلبية، والغرض الأساسي من هذه المداخل العلاجية يتمثل في زيادة شعور الفرد الخجول بكفاءته الذاتية. (ماسية أحمد النضال، مدحت عبد الحميد، 1999، ص46).

2-2-7-2 الانسحاب الاجتماعي:

تعددت المصطلحات والأوصاف التي استخدمت في الدراسات النفسية والتربوية لوصف مفهوم الانسحاب الاجتماعي، ومن أهمها العزلة الاجتماعية، والانطواء على الذات، والانسحاب الناتج عن القلق.

2-2-7-2 تعريف الانسحاب الاجتماعي:

يعرف معجم علم النفس الانسحاب الاجتماعي بأنه نمط من السلوك يتميز عادة بأبعاد الفرد عن نفسه، وعن القيام بمهام الحياة العادية، ويوافق ذلك إحباط وتوتر وخيبة أمل، كما يتضمن الانسحاب الاجتماعي الابتعاد عن مجرى الحياة الاجتماعية العادية، ويصاحب ذلك

عدم التعاون وعدم الشعور بالمسؤولية، وأحيانا الهروب إلى درجة ما من الواقع الذي يعيش فيه.

أما كيل وكييتال Kale et kayeetal فقد عرفا الانسحاب الاجتماعي أن المنسحبون اجتماعيا، هم أولئك الذين يظهرون درجات متدنية من التفاعلات السلوكية والاجتماعية. (خولة أحمد يحيى، 2000، ص193).

فالانسحاب الاجتماعي هو الميل لتجنب التفاعل الاجتماعي والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي، وقد يبدأ في سنوات ما قبل المدرسة ويستمر لفترات طويلة تدوم حتى طوال الحياة.

2-2-2-7-2 أعراض الانسحاب الاجتماعي ومظاهره:

تتمثل مظاهر الانسحاب الاجتماعي بالعزلة وانشغال البال وتجنب المبادرة إلى التحدث مع الآخرين أو أداء نشاطات مشتركة معهم، وقد يشمل الشعور بعدم الارتياح لمخالطة الآخرين والتفاعل معهم، كما قد تنطوي على انفعالات وسلوكات أخرى مثل: القلق، الكسل، الخمول، الخوف من التعامل مع الآخرين، الخوف من العقاب، عدم الوعي بالذات وإدراكها البطاء والتعلم في الكلام، الشعور بالنقص والدونية.

سهولة الإنقاذ، حب الروتين، عدم الاستجابة للتغير، التعبير اللفظي المحدود، والشخص المستحب يكون مصدر خطر على نفسه وليس على الأشخاص المحيطين به، وعادة ما يكون طفيلي في سلوكه وتصرفه.

ويؤدي الانسحاب الاجتماعي إلى عدد محدود جدا من العلاقات الاجتماعية وإلى عدم اهتمام الآخرين بالشخص المنعزل والمنطوي، كما يسبب لهذا الأخير عدم النضج الاجتماعي وعدم القدرة على تمثيل الأدوار الاجتماعية، ونقصا في التعليم والإدراك الاجتماعي والنمو المعرفي.

أما الانسحاب الاجتماعي الشديد فهو يتضمن عدم الاتصال بالحقيقة والانزلاق الشديد في أحلام اليقظة لدرجة تؤدي إلى الوصول الفصام. (مصطفى نوري قمش، 2009، ص235)

2-2-2-7-2-3 تصنيفات وأنواع الانسحاب الاجتماعي:

توجد العديد من أنواع الانسحاب الاجتماعي على غرار تصنيفاته من أهمها:

2-2-2-7-2-1 تصنيف جرين وود Greenwood : وصنفه إلى صنفين

2-7-2-2-3-1-1-1-الانسحاب الاجتماعي: ويتمثل في الأشخاص الذين لم يسبق لهم أن أقاموا تفاعلات اجتماعية مع الآخرين، أو أن تفاعلاتهم كانت محدودة، مما يؤدي إلى عدم نمو مهاراتهم الاجتماعية، والخوف من التفاعلات الشخصية.

2-2-3-1-2-الغزل الاجتماعي أو الرفض: وهو يتمثل في الأشخاص الذين سبق لهم أن أقاموا تفاعلات اجتماعية مع الآخرين في المجتمع، ولكن تم تجاهلهم أو معاملتهم بطريقة سيئة، مما أدى إلى انسحابهم وانعزالهم. (خولة أحمد يحي، 2000، ص 195)

2-7-2-2-3-2-تصنيف نوري قمشي: ويقسمه إلى قسمين:

2-7-2-2-3-1-الانسحاب الاجتماعي البسيط:

يتضمن الانعزال والابتعاد عن الآخرين وعدم إقامة علاقات صداقة معهم، والامتناع عن المبادرة بالحديث بشكل مستمر وعدم الاهتمام بالبيئة المحيطة، كما أنه يتصف بالخمول وعدم النضج.

2-7-2-2-3-2-الانسحاب الاجتماعي الشديد:

وينجم عن تعديل خاطئ في الانفعالات حيث يرى المضطرب الآخرين على أنهم مصدر ألم وعدم راحة لذلك يلجأ للانعزال، ويكون لدى هذا النوع من المنسحبين اجتماعيا سوء تكيف قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات سلوكية شديدة في حالة عدم التدخل في الوقت المناسب. (مصطفى نوري قمش، 2009، ص 236)

2-7-2-2-4-أسباب الانسحاب الاجتماعي:

يعتبر سلوك الانسحاب الاجتماعي مظهرا من مظاهر سوء التكيف لدى الفرد، وهو ناتج عن عدة عوامل:

- وجود تلف في الجهاز العصبي المركزي أو خلل، أو اضطراب في عمل الهرمونات في الجسم.
- وجود نقص في المهارات الاجتماعية، ونقص المعرفة للقواعد الأساسية لإقامة علاقات مع الآخرين.
- الخوف من الآخرين، والخبرات التفاعلية السلبية المبكرة مع الإخوة والرفاق.
- عدم الاحترام والتجاهل من قبل الآخرين، والتعرض للأذى والألم يسبب سلوكا انسحابيا.

- رفض الآباء لأبنائهم سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود قد يقود إلى الانسحاب إلى أحلام اليقظة.

- رفض الوالدين لرفاق الطفل يشعره بشكل مباشر أو غير مباشر بأن اختياراته لأصدقائه غير جيدة كفاية، مما يؤدي إلى تدني مفهوم الذات والميل إلى العزلة.

- العادات والتقاليد السائدة في بيئة الفرد ونمط الحياة العائلية وازدواجية المعاملة بين العقاب والمكافأة.

- الخجل الذي يعتبر من أكثر أسباب الانسحاب الاجتماعي شيوعيا.

- وجود إعاقة عقلية أو جزئية

2-7-2-5-قياس الانسحاب الاجتماعي وتشخيصه:

هناك ثلاثة أساليب رئيسية لقياس الانسحاب الاجتماعي:

2-7-2-2-5-1-الملاحظة الطبيعية: وهي أكثر استخداما، وتتمتع هذه الطريقة بالصدق الظاهري، حيث أنها تتضمن ملاحظة أنماط التفاعل في المواقف الطبيعية بشكل مباشر، وهذه الطريقة يمكن الباحثين من قياس السلوك بشكل متكرر، ودراسة المثيرات القبلية والبعدي المرتبطة به، وذلك له أهمية في تحليله ومن ثم وضع العلاج المناسب.

2-7-2-2-5-2-المقاييس السوسيومترية:

وتعرف هذه الطريقة باسم ترشيح الأقران، تشمل هذه الطريقة تقدير الأقران للسلوك الاجتماعي والمكانة الاجتماعية للفرد، وقد أصبحت هذه الطريقة من الطرق المستخدمة بشكل واسع.

2-7-2-2-5-3-تقدير المعلمين: تتضمن هذه الطريقة توظيف قوائم التقدير السلوكية التي يقوم بها المعلمون باستخدامها لتقييم الانسحاب الاجتماعي، وتشمل هذه القوائم جملة من الأنماط السلوكية الاجتماعية التي يطلب من المعلمين تقدير مدى اظهار الطفل لها. ومن القوائم الشهيرة لتقدير السلوك التي تعالج في جزء منها، سلوك الانسحاب الاجتماعي، القائمة التي أعدها كل من روس ولاسي وبارتون Ross, Lacey,Parton، 1965. (خولة أحمد يحي، 200، ص 198)

2-7-2-2-6-أساليب علاج وضبط سلوك الانسحاب الاجتماعي:

تعتبر أساليب تعديل السلوك من الأساليب التي أثبتت فعالية عالية في خفض سلوك الانسحاب الاجتماعي بشكل ملحوظ، ومن هذه الأساليب:

2-7-2-2-6-1- تشكيل السلوك: ويكون ذلك باتباع الخطوات التالية:

- تحديد السلوك المستهدف وتعريفه بدقة وموضوعية على شكل هدف سلوكي اجتماعي.

- تحديد السلوك المدخلي وتعريفه عن طريق اختيار استجابة قريبة من السلوك الاجتماعي المستهدف، وذلك من أجل تعزيزه وتقويته بهدف صياغة السلوك النهائي، وتسمى هذه الاستجابة السلوك المدخلي.

- اختيار معززات فعالة ومناسبة في الوقت المناسب، وذلك للمحافظة على درجة عالية من الدافعية.

- الاستمرارية في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً

- الانتقال تدريجياً من مستوى إلى آخر للسلوك الاجتماعي المرغوب فيه.

2-7-2-2-6-2- النمذجة: ويكون ذلك لمساعدة المنسحب اجتماعياً على ملاحظة

نموذج يتفاعل مع أقرانه بطريقة جيدة، والقيام بتقليد السلوك الاجتماعي المرغوب فيه ومن ثم تعزيزه بالطرق المختلفة، ومن العوامل التي تزيد فعالية طريقة النمذجة:

- جاذبية النماذج المستخدمة وتكون ذات مكانة كبيرة عند المنسحب ومن نفس الجنس

- قدرة المنسحب على تقليد سلوك النموذج، واستمرار بأداء السلوك بعد اكتسابه

2-7-2-2-6-3- التلقين والإخفاء: التلقين إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت

لمثيرات تمييزية إضافية مساعدة، وذلك بهدف زيادة مساعدة، وذلك بهدف زيادة احتمالية أداء الطفل للسلوك المستهدف، ويقسم التلقين إلى ثلاثة أنواع:

- **التلقين الجسدي:** يشمل على اللمس الجسدي بهدف المساعدة على أداء السلوك كالمشاركة في المناسبات الاجتماعية

- **التلقين اللفظي:** ويشتمل على تعليمات لفظية تساعد على القيام بالسلوك الاجتماعي المناسب.

- **التلقين الإيمائي:** وهو تلقين من خلال الإشارة أو النظر باتجاه معين أو بطريقة معينة.

أما الإخفاء فهو الإزالة التدريجية للتلقين، وذلك بهدف مساعدة المنسحب على أداء السلوك الاجتماعي المستهدف باستقلالية.

2-7-2-2-6-4-التعزيز الإيجابي: وتتمثل هذه الطريقة بالانتباه للفرد عند اقترابه من الآخرين والانتباه معهم، وتعزيز ذلك إيجابيا من قبل المعالج، فالتعزيز الإيجابي هو إضافة مثير معين بعد صدور الاستجابة المرغوبة مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

2-7-2-2-6-5-تنظيم ظروف البيئة:تنظيم الأحداث والمثيرات القبلية في البيئة الاجتماعية للفرد، وذلك بهدف زيادة احتمالات حدوث التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

2-7-2-2-6-6-التدريب على المهارات الاجتماعية: ويكون ذلك باستخدام النمذجة ولعب الأدوار والتعليمات والتغذية الراجعة والتعزيز كزمرة علاجية واحدة متعددة العناصر، وذلك لتنمية المهارات الاجتماعية للمنسحب.

2-7-2-2-6-7-تدريب الرفاق: يتم بهدف الطريقة تدريب الأفراد الذين يمتلكون مهارات اجتماعية متطورة على التفاعل مع الأفراد المنسحبين. (خولة أحمد يحي، 2000، ص201)

2-7-3-الإكتئاب:

الاكتئاب حالة شعورية، ونوع من المزاج يمر به معظم الناس ولو لفترة قصيرة، ولقد عرف كحالة مرضية منذ القدم، وقد لا تظهر أعراضه بوضوح خاصة في المستويات بسيطة الشدة التي لا تستدعي الانتباه. وهناك عدد غير قليل من الحالات التي يعاني منها المراهقون والشباب حيث يتجه المصاب بالاكتئاب منذ بدايته إلى تبديد الشعورية عن طريق تعاطي الكحول، أو العقاقير أو العنف، أو المثابرة في الاجتهاد في العمل أو الإبداع الفني، وتدعى هذه الحالات بالكآبة المقنعة.

2-7-3-1-تعريف الاكتئاب:

هو حالة انفعالية وقتية أو دائمة يشعر فيها الفرد بالانقباض والحزن والضيق وتشيع فيها مشاعر الهم والغم، وتصاحب هذه الحالة أعراض محددة متصلة بالجوانب المزاجية والمعرفية والسلوكية والجسمية. (دانيا الشبؤون، 2011، ص762)

وهو أحد أكثر الاضطرابات النفسية انتشارا، وتقدر الإحصائيات منظمة الصحة العالمية نسبة الإصابة بالاكتئاب بحوالي 7% من سكان العالم، وهو اضطراب المزاج مع هبوط في

الحالة النفسية والجسدية، وأسبابه عوامل مرضية ومكتسبة. (لطي الشرييني، بدون نسبة، ص42)

2-3-7-2-أسباب الاكتئاب:

يمكن إجمال ظاهرة الاكتئاب إلى مجموعة من الأسباب التالية:

- مشاعر الذنب لدى الأفراد المكتئبين وتتبع من اقترافهم طرق للسلوك غير المرغوب فيه، أو الشعور بالمسؤولية عن إهانات متخيلة أو من الشعور العام بعدم اللباقة وعدم القيمة والفشل.
- إسقاط الغضب على الذات كطريقة صريحة لمعاقبة أنفسهم.
- الشعور بالعجز والضعف.
- رد فعل على خسارة شيء عظيم.
- رد فعل التوتر والقلق من خلال الميل إلى العزلة والاكتئاب والأفكار الانتحارية.
- البيئة الأسرية حيث تشير الإحصائيات إلى أن أكثر من نصف آباء المكتئبين هم مكتئبون أصلاً، وهناك دلائل تقول بأن الميل إلى الاكتئاب هو خاصية مورثة بالاكتئاب من خلال التقليد، كما أن الضيق والصراعات الأسرية تقود إلى مشاعر اكتئابيه.
- العامل الفيزيولوجي الطبي، دلت الدراسات على وجود أسباب جسمية طبية إلى حدوث ردود فعل اكتئابيه فجأة أو بالتدريج، مثل الأسباب الهرمونية خاصة عند الإناث، ونقص الحديد، والاختلالات الوظيفية للغدد، وبعض الأمراض مثل اضطرابات سكر الدم والأطعمة التي تسبب الحساسية.

2-3-7-3-نظريات تفسير الاكتئاب: هناك العديد من النظريات التي فسرت حدوث الاكتئاب ومن أهمها ما يلي:

2-3-7-3-1-النظرية البيولوجية: ظهرت العديد من التفسيرات، فقد أشار كرينز krains في كتاباته إلى إمكانية وجود تفسير بيولوجي للاكتئاب، واستند في ذلك على الدراسات المتعلقة بالتوائم المتطابقة وعلى وجود تفسيرات هرمونية لظهور الاكتئاب.

2-3-7-3-2-نظرية العجز المتعلم: وهي من النظريات التي وجدت انتشارا واسعا ودعما في نتائج البحوث، إذ يفترض سليمان أن طريقة العزو الخاطئة لدى الفرد لمصادر النجاح

والفشل في حياته، ولأسباب الخبرات السارة وغير السارة في حياته هي المسؤولة عن مشاعره الاكتئابية، حيث يعتقد سليمان أن الاكتئاب يحدث عادة بعد تكون قناعة لدى الفرد بأنه لا يستطيع التكيف مع مشكلات حياته اليومية والشعور المستمر بالعجز واليأس والذي قد يؤدي إلى أفكار انتحارية كطريقة للهروب من موقف لا أمل فيه.

2-7-3-3-3-نظرية التعلم الاجتماعي: تقدم نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا تفسيراً هاماً للاكتئاب من خلال مفهوم الكفاية أو الفعالية الشخصية الذي يبرز دور التقييم الذاتي في الاكتئاب، حيث ترى أن إدراك الفرد لكفايته الشخصية وقدرته على مواجهة المشكلات التكيفية وإنتاج سلوكيات في مواجهتها تلعب دوراً كبيراً في تحديد طبيعة مشاعره ومزاجه.

2-7-3-3-4- النظرية السلوكية: يرى بافلوف أن الاكتئاب نتيجة لتكرار الصدمات والتجارب المؤلمة التي يتعرض لها الفرد في طفولته، والتي تخلق مزاجاً مميزاً يؤثر على تجارب الفرد في كبره، كما ينطلق لوينسون Leuinson في تفسيره للاكتئاب من وجهة نظر السلوكية إذ يعتقد أن انخفاض معدل التعزيز الذي يحصل عليه الفرد هو العامل المسؤول عن ظهور الاكتئاب لديه ويؤكد على وجود فروق ذات دلالة بين الأفراد المكتئبين والعاديين من حيث مستوى النشاط أو السلوك الممارس، والذي بدوره يخفض التعزيز الذي يحصل عليه الفرد، وذلك بناءً على نتائج الدراسات التي قام بها فريق البحث التابع له، والذي توصل أيضاً إلى النتائج التالية:

- يمارس المكتئبون للسلوكيات الموجهة نحوهم من الآخرين بشكل إيجابي أقل بكثير من العاديين.

- يستجيب المكتئبون للمثيرات اللفظية الموجهة نحوهم بشكل أبطأ من العاديين.

- يمارس المكتئبون نصف ما يمارسه العاديون من السلوك اللفظي اتجاه الآخرين ومن أسباب انخفاض معدل التعزيز التي أوردها لوينسون ضعف المهارة الاجتماعية لدى الفرد وانخفاض تفاعله مع الآخرين.

2-7-3-3-5- النظرية المعرفية: وينظر بيك للاكتئاب على أنه اضطراب في التفكير ويؤكد على أن طريقة الفرد في معالجة المعلومات، وتفسيره للحوادث التي يعيشها، واعتقاداته تلعب دوراً كبيراً في تحديد شكل ونوع مزاجه، ويعتمد تفسير بيك للاكتئاب على ثلاثة مفاهيم رئيسية:

- **الخرائط المعرفية:** إن لكل فرد خرائطه الخاصة التي تميز غيره مما يسبب اختلاف الأفراد لأنفسهم ولعالمهم، وردود أفعالهم نحو المواقف المختلفة، وهي ليست ثابتة بل تتطور وتتعدل نتيجة الخبرات التي يتعرض لها الفرد، ومن خصائصها:
 - تتكون نتيجة لمعلومات الفرد وخبراته.
 - تلخص المفاهيم المعقدة التي تعرض على الفرد.
 - تعالج المعلومات الجديدة وتنظمها وتقيمها.
 - تخمن المدخلات الغامضة أو المفقودة أو الناقصة حيث تسعى لكي تكون واضحة.
- ويرى بيك أن الخرائط المعرفية تتوسط بين الأحداث الخارجية واستجابة الفرد لها. وتقوم بترجمة وتفسير هذه المثيرات وتصفية وتقنية استجاباته نحوها، مما يؤثر سلبا أو إيجابا على ادراكاته وبالتالي حالته الانفعالية.
- **الأخطاء المعرفية:** ويشير بيك إلى وجود مجموعة من الخرائط المعرفية تميز الأفراد المكتئبين عن غيرهم، أطلق عليها ما يسمى بالأخطاء المعرفية، وقد أظهرت الدراسات أن لدى الأفراد المكتئبين أفكارا لا منطقية وأخطاء معرفية، بمعدل أعلى من العاديين، وفيما يلي عرض لبعض الأخطاء.
 - الاستبدال الاعتباري حيث يتبنى المكتئب أحكاما غير مبررة منطقيا مما يجعله يحمل نفسه مسؤولية كثير من الأحداث السلبية التي يعيشها.
 - التجريد الانتقائي: حيث يركز المكتئب على السلبية ويعمل الإيجابية ويسمى الحدث بناءا على الأجزاء السلبية التي يختارها.
 - التعميم الزائد: حيث يعمم المكتئب الخبرة السلبية على أحداث ليس لها علاقة.
 - التصغير والتكبير حيث يخطئ المكتئب في تقييم الأحداث والخبرات.
 - الثلاثي المعرفي: ويظهر أثر الأخطاء المعرفية في ثلاثية أبعاد مرتبطة بالفرد وهي:
 - ذاته: حيث يتصف المكتئب بسمات شخصية عامة تجعله يميل إلى التقليل من قدراته والنظر إلى نفسه بصورة سلبية، ومخالفة للواقع.
 - عالمة وواقعة: يعتقد المكتئب أن العالم يحمله مالا طاقة له به وأنه مليء بالمعوقات التي تحيل دون تحقيق أهدافه

- مستقبل: يفترض المكتب أن خبراته وتجاربته غير السارة التي يعاني منها في حاضره سوف تستمر وتؤثر على مستقبله فهو يتوقع الإحباط والفشل لكل مهمة قادمة عليه أدائها.

2-7-3-3-6-نظرية السلوك العاطفي العقلاني: يؤكد ألبرت أن مشكلة الاكتئاب تنتج من طريقة تفكير الشخص المكتئب ومعالجته للأحداث الخارجية، حيث يرى أن عواطف وانفعالات الفرد ناتجة عن عقائده وما يؤمن به عن تقييمه للأمور وتعريفه لها، وفلسفته في تفسيرها وليس من الأحداث نفسها.

2-7-3-4-أساليب تشخيص الاكتئاب:

ان اختلاف التعاريف للاكتئاب تباينت في مستويات التركيز على المتلازمة، الاضطراب أو المرض بسبب التعدد في أساليب جمع المعلومات بهدف التشخيص فقد استخدمت مقاييس التقدير الذاتية منذ مدة طويلة في الأبحاث الإكلينيكية وتتميز بأنها تقدم كشفا لحالة الاكتئاب ومشاعرها الداخلية لكنها لا تستطيع أن تحدد المستويات العيادية للاكتئاب.

وهناك مقاييس أخرى مشهورة كمقياس رينولدندر للاكتئاب لدى الراشدين (R.A.DS). وتستعمل كذلك المقابلات العيادية العلامة النفسية، التي تعتبر من أكثر الأساليب استحداثا لتقييم الاكتئاب لدى الصغار والمراهقين.

ويستخدم المعالجين دراسة الحالة والملاحظة والتداعي الحر والاختبارات الإسقاطية لكشف الأفكار والدوافع اللاشعورية، بهدف الوصول إلى تشخيص دقيق للحالة. (مصطفى نوري القمش، 2006، ص279)

أما في التصنيف التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-V فقد وضع المعايير التشخيصية للاكتئاب والذي صنفه إلى عدة أنواع كما يلي:

2-7-3-4-1-الاضطراب الاكتابي الجسيم: المعايير التشخيصية:

A- تواجد خمسة أو أكثر من الأعراض التالية لمدة أسبوعين، والتي تمثل تغيرا عن الأداء الوظيفي الساب، على الأقل أحد الأعراض يجب أن يكون إما (1) مزاج منخفض أو (2) فقدان الاهتمام أو المتعة.

(1) مزاج منخفض معظم اليوم، ويعبر عنه إما ذاتيا مثل الشعور بالحزن والفراغ واليأس أو يلاحظ م قبل الآخرين (مثل أن يبدو دامعا).

(2) انخفاض واضح في الاهتمام أو الاستماع في كل الأنشطة أو معظمها وذلك معظم اليوم كل يوم تقريبا.

(3) فقد وزن بارز لغياب الحمية عن الطعام أو كسب الوزن أو انخفاض الشهية أو زيادتها كل يوم تقريبا.

(4) أرق أو فرط نوم كل يوم تقريبا.

(5) هياج نفسي حركي أو خمول، كل يوم تقريبا.

(6) تعب أو فقدان الطاقة كل يوم تقريبا.

(7) أحاسيس بانعدام القيمة أو شعور مفرط أو غير مناسب بالذنب كل يوم تقريبا، وليس مجرد لوم الذات، أو الشعور بالذنب لكونه مريضا.

(8) انخفاض القدرة على التفكير أو التركيز، أو عدم الحسم، كل يوم تقريبا.

(9) أفكار متكررة عن الموت، أو تفكير انتحاري متكرر دون خطة محددة، أو محاولة انتحار أو خطة محددة للانتحار.

B- تسبب الأعراض انخفاض واضحا في الأداء الاجتماعي أو المهني أو مجالات الأداء العامة الأخرى.

C- لا تعزى الأعراض لتأثيرات فيزيولوجية لمادة، أو لحالة طبية أخرى

2-7-3-4-2-الاضطراب الاكتئابي المستمر (سوء المزاج): ويعتبر هذا الاضطراب

دمجا للاضطراب الاكتئابي الجسيم المزمّن حسب الدليل الرابع واضطراب سوء المزاج.

A- مزاج منخفض معظم اليوم، أكثر الأيام، لمدة سنتين على الأقل كما يستدل عليه من الوصف الذاتي أو من الآخرين.

B- وجود إثنتين أو أكثر مما يلي أثناء انخفاض المزاج، ضعف الشهية، أو زيادة في الأكل، أرق أو فرط في النوم، انخفاض الطاقة أو تعب، انخفاض الشعور بالقيمة، ضعف التركيز أو صعوبة في اتخاذ القرارات، مشاعر انعدام الأمل.

C- لم يخل الشخص أثناء فترة سنتي الاضطراب أبدا من الأعراض المدرجة في المعايير A و B لمدة تزيد عن شهرين متواصلين.

D- معايير نوبة اكتئابية جسيمة قد تتواجد باستمرار خلال العامين.

E- لم توجد أبدا نوبة هوسية أو نوبة تحت هوسية، كما لم تتحقق أبدا معايير اضطراب المزاج الدوري.

F- لم يفسر الاضطراب بشكل أفضل بوجود مستمر للفصام الوجداني، أو الفصام، أو الفصام التوهمي، أو غيرها، أو الاضطرابات الذهنية الأخرى.

G- لا ينجم الأعراض عن تأثيرات فيزيولوجية مباشرة لمادة أو حالة طبية أخرى.

H- تسبب الأعراض انخفاضاً واضحاً في الأداء الاجتماعي أو المهني أو مجالات الأداء الأخرى.

- **الاكتئاب الوجداني المتكرر:** الوجود المتزامن لمزاج مكتئب أو أربعة أعراض أخرى من الاكتئاب على الأقل لمدة تتراوح بين 2-13 يوم لمرة واحدة على الأقل شهرياً لمدة 12 شهراً.

- **نوبة اكتئاب قصيرة:** والمدة هي من 4 إلى 13 يوم: وجدان اكتئابي مع أربعة أعراض على الأقل من الثمانية أعراض لنوبة الاكتئاب الجسيم المترافقة بإحباط سريري هام مستمر لمدة أكثر من 4 أيام ولكن أقل من 14 يوماً.

- نوبة اكتئابية مع عدم كفاية الأعراض: وجدان اكتئابي مع عرض واحد على الأقل من الثمانية أعراض لنوبة الاكتئاب الجسيم، المترافقة بإحباط سريري هام لفترة أسبوعين على الأقل

وتوجد تصنيفات كثيرة لأنواع الاكتئاب منها الاضطراب الاكتئابي غير المحدد بالإضافة إلى الاضطراب الاكتئابي المحدث بمادة أو دواء، واضطراب سوء المزاج ما قبل الطمث. (أنور الحمادي، 2014، ص74-90)

2-7-3-5- مبادئ العلاج النفسي للاكتئاب :

2-7-3-5-1- العلاج السلوكي: ينصب الاهتمام الرئيسي للمعالج السلوكي على توفير مصادر مختلفة وحقيقية للتعزيز الإيجابي عن طريق تقديم نشاطات توفر فرصاً أكبر للتعزيز الإيجابي.

2-7-3-5-2- العلاج المعرفي: يهتم المعالج المعرفي بمحاولة تعديل أعراض الاكتئاب من خلال التعامل مع المفاهيم المعرفية التي تفسر ظهور هذه الأعراض وبالتالي ظهور

الاكتئاب وتسير عملية العلاج حسب وجهة نظر بيك المعرفية ضمن الخطوات المحددة وهي:

- ملاحظة أو مراقبة المريض لأفكاره السلبية.
- تنظيم العلاقة بين الإدراك والسلوك.
- اختبار المريض للدلالات والشواهد حول تفكيره الآلي الهدام.
- إبدال أفكار وطرق تفكير المريض السلبية بأفكار وطرق واقعية.

2-7-3-5-3- السلوك العاطفي-العقلاني: أما المعالج السلوكي العاطفي-العقلاني للاكتئاب فيحاول خلال المرحلة الأولى للعلاج الكشف عن المعتقدات اللاعقلانية، وفي المرحلة الثانية يحاول المعالج توعية المكتتب وتنمية قدراته على التمييز بين الأفكار العقلانية و اللاعقلانية لتأتي بعدها الخطوة الثالثة في العلاج وهي مناقشة الأفكار اللاعقلانية من خلال طرح تساؤلات وإثارة النقاش من قبل المعالج حول أفكار المريض غير المنطقية للمساعدة على تطوير أفكار عقلانية وبالتالي يحدث التأثير العلاجي وهو التغير الذي يطرأ على الانفعالات والسلوك.

2-7-3-5-4-العلاج التحليلي: يهدف العلاج التحليلي إلى كشف محتويات اللاشعور وإخضاعها للمحاكم الشعورية وتقويته الأنا بهدف جعل السلوك مبنياً على الواقع بشكل أكيد وتركز على الأساليب التحليلية على إعادة بناء خبرات الطفولة، وتحليلها لتطوير مستوى جيد من فهم الذات، ومن ثم إحداث التغيير اللازم في بناء الشخصية. (مصطفى نوري القمش، 2006، ص208)

خلاصة:

ننتهي من خلال هذا الفصل إلى أن الانفعال هو ظاهرة وحالة نفسية معقدة ذات صفة وجدانية مصحوبة بتغيرات فيزيولوجية وسلوكية وإدراكية ومعرفية وهذا راجع إلى طبيعة هذه الحالة، وقد حاولت النظريات القديمة إعطاء تفسير لها على أنها حالات من الوعي، وكانت تهتم سوى بالتغيرات الفيزيولوجية المصاحبة للانفعال ثم بوصفه سلوكاً، أما التحليليون فقد أرجعوا له الصفة النفسية لكي تأتي نظريات أخرى لترى الانفعال كل من زاويتها، إلى أن نتمكن من معرفة بعض هذه الانفعالات التي قسمت إلى انفعالات أولية وأخرى مركبة.

أما الاضطرابات أو المشكلات الانفعالية فقد عرف على أنه انحراف في مشاعر وانفعالات الفرد، وسيتدل عليها من خلال الإيذاء الواقع على النفس والآخرين، وقد كان الاهتمام بهؤلاء الأفراد منذ القدم، واقتُرحت عدة طرق علاجية ومراكز للتكفل بالمضطربين، أما الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذه المشكلات فهي عديدة ومتنوعة فمنها ما يرجع إلى أسباب بيولوجية وأخرى ترجع إلى البيئة الأسرية والمجتمع، وللمضطربين عدة خصائص منها ما هو انفعالي واجتماعي، ومنها ما هو عقلي وحركي. وقد اجتهدت العديد من المدارس بوضع طرق لتشخيص المضطربين انفعاليا من خلال الخلفيات النظرية لكل مدرسة كالمدرسة السلوكية والنظرية البيو فيزيولوجية، والتحليلية، والبيئية لكي تصل إلى عرض بعض الاضطرابات الانفعالية منها العدوان والخجل والانسحاب الاجتماعي والاكتئاب.

الفصل الثالث: الأسرة والمشكلات الأسرية

***تمهيد**

1 - الأسرة

- 1-1 التطور التاريخي للأسرة
- 2-1 تعريف الأسرة
- 3-1 أهمية الأسرة
- 4-1 خصائص الأسرة
- 5-1 أشكال وأنماط الأسرة
- 6-1 أدوار ووظائف الأسرة
- 7-1 المداخل النظرية لدراسة الأسرة

2-المشكلات الأسرية

- 1-2 أشكال الأزمات أو المشكلات الأسرية
- 2-2 أسباب المشكلات الأسرية
- 3-2 أنواع المشكلات الأسرية

***خلاصة**

*تمهيد:

سنعرض في هذا الفصل إلى المشكلات الأسرية، ولكن قبل الغوص فيها كان لابد لنا أن نعرض على الأسرة كموضوع، بالتطرق إلى نبذة وجيزة لتطورها التاريخي، منذ بداية تكوين الأسرة كنسق متوازن مع انبثاق عصر الأديان السماوية، وصولاً إلى الأسرة المعاصرة، ثم الانتقال إلى تعريف الأسرة عند مختلف العلماء والكتاب، ثم إلى أهمية الأسرة بالنسبة للمجتمع والفرد، وخاصة في تنشئة الأطفال أو ما يعرف بالتنشئة الاجتماعية، دون إهمال خصائصها المميزة لها، لكي نصل إلى أشكال وأنماط الأسر التي تختلف باختلاف المجتمعات الإنسانية والتي صنفها الباحثون كل حسب وجهة نظره، فمنهم من صنفها حسب الشكل، ومنهم من صنفها حسب محور القرابة، ومنهم من صنفها من حيث السلطة، للوصول إلى تصنيفات الأسرة في العصر الحالي، مروراً بمختلف أدوار ووظائف الأسرة، والتي شملت معظم المجالات من الوظائف الجسمية إلى النفسية العاطفية، والاجتماعية والدينية، لكي نتبعها بتسليط الضوء على بعض المدارس التي حاولت دراسة الأسرة دراسة علمية دقيقة، بدءاً بالنظرية البنائية الوظيفية ثم نظرية الصراع الاجتماعي والتفاعلية الرمزية، بعدها سنسلط الضوء على المشكلات الأسرية، أشكالها وأهم العوامل المسببة لنشئها، للانتهاء إلى التعرف على بعض أنواع هذه المشكلات، حيث نجد مشكلات خاصة بالعلاقات الأسرية، ومشكلات فيزيولوجية وراثية، ومشكلات تعليمية تربوية، ومشكلات اجتماعية، وأخرى اقتصادية ...

1- الأسرة :

1-1 التطور التاريخي للأسرة:

لم يبدأ التأريخ لتطور الأسرة وظهورها بالشكل والتنظيم المعروف حالياً، إلا بعد ظهور الرسائل السماوية المقدسة، حيث يذهب تالكوتبارسونز *T. Parsons* إلى القول أن بداية تكوين الأسرة كنسق متوازن لها مدخلاتها ومخرجاتها ومردوداتها، كانت مع انبثاق عصر

الأديان السماوية والتي كان لها دور في تنظيم واستقرار بل واستمرار الحياة الإنسانية، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود بعض أشكال الأسرة في فترات تاريخية سابقة تصل إلى ما قبل التاريخ، التي يصفها المؤرخون والأنثروبولوجيون على أنها كانت تتميز بهامشية العلاقات بين الأفراد نظرا لضعف الانتماء الأسري، وتحكم الغرائز الفطرية فيها بدلا من الأحاسيس والمشاعر الإنسانية، وكانت تعتمد في معالجة مشاكلها الحياتية على الأساليب الميتافيزيقية والسحر والشعوذة.

ومع تطور الحضارات والحياة الاجتماعية القديمة، اتسمت الأسرة بنوع من التنظيم وتحديد القوانين، وإعطاء أهمية لعملية التنشئة الاجتماعية، وأولت عناية كبيرة للمعاني العاطفية والأحاسيس الإنسانية، كما تميزت هذه الفترة بربط واجبات الأسرة بالجانب الديني العقائدي.

أما مرحلة الأديان السماوية فقد تميزت بالنضج والتكامل في تقديرها للأسرة ومشكلاتها، وأولت الاهتمام للأنباء وضرورة رعايتهم، ووضعت مراسيم مرحلية للزواج، ذلك بمثابة قوانين جبرية له، وتحديد الحقوق والواجبات بين الزوجين، وقدمت برامج هامة في الرعاية الاجتماعية والأسرية.

أما الأسرة المعاصرة فإن من أهم خصائصها أنها تقوم على أساس العلاقات الدمية والقربة، كما قامت بتحديد أساليب الزواج والطلاق والتوريث والملكية، وتحديد حقوق وواجبات كل من الزوج والزوجة والأبناء والأقارب، وتوضيح المحارم تجنباً للفوضى في العلاقات الاجتماعية والأسرية وحفاظاً على الأفراد وأنسابهم وانتماءاتهم الاجتماعية. (ززارقة فيروز، 2004، ص 194).

1-2 تعريف الأسرة:

نظرا لما تحتله الأسرة من مكانة اجتماعية وتقليدية، خص علماء النفس والاجتماع تعريفات كثيرة نورد منها:

1-2-1 لغة:

- **تعريف ابن منظور:** أسرة الرجل: عشيرته ورهطه الأذنون لأنه يتقوى بهم، والأسرة عشيرة الرجل وأهل نسبه. (لسان العرب، 141)

- ويرجع أصل كلمة " الأسرة " إلى " أ س ر " بمعنى السند والوثاق، والقوة. وفي القاموس المحيط " أسر: السند، والعصب، وسدة الخلق والخلق".

- والأسرة في اللغة مشتقة من " الأسر " والأسر يعني القيد، يقال أسر أسيرا وأسارا قيده، وأسره أخذه أسيرا، والأسر من أنواع ما يكون طبيعيا لا خلاص منه كما في حالة الخلقة كالصفات والخصائص الفيزيولوجية، أو يكون اصطناعيا كالأسر في الحروب، أو اختياريا بترضية الإنسان لنفسه، ويسعى إليه لأنه يعيش مهددا بدونه، ومن هذا اشتقت الأسرة. (عبد المجيد سيد منصور، 2000 ص15).

- يقال كلمة " الأسرة " في اللغة الفرنسية كلمة " famille "، وفي الإنجليزية " family " وهي في هاتين اللغتين مشتقة من كلمة " familia " وتعني مجموع الخدم، ولقد تطور مفهوم الأسرة تاريخيا ففي المجتمع الروماني القديم، يعني جماعة العبيد الذين يخدمون المجتمع.

- وفي القرون الوسطى أصبحت كلمة أسرة تعني مجموعة من الناس يستغلهم الرجل الإقطاعي يعملون عنده في أرضه، بشرط أن يحتفظوا له بالولاء، ويقاسمهم محصول الأرض وأخيرا في العصر الحديث أصبحت كلمة أسرة تعني الجماعة المؤلفة من الزوج والزوجة والأبناء. (مزور بركو، 2009، ص44).

1-2-2- اصطلاحا:

- تعريف أوجست كونت: أن الأسرة هي الخلية الأولى في جسم المجتمع، وهي النقطة التي يبدأ منها في التطور. ويمكن مقارنتها في طبيعتها وجوهر وجودها بالخلية الحية في التركيب البيولوجي للكائن الحي، وهي أول وسط طبيعي واجتماعي نشأ فيه الفرد، وتلقى منه المكونات الأولى لثقافته ولغته وتراثه الاجتماعي.

- تعريف روبرت ماكيفر: أن الأسرة تعرف على أساس العلاقات الجنسية المستمرة على نحو ما، يسمح بإنجاب الأطفال ورعايتهم.

- تعريف نيميكوف: أن الأسرة رابطة اجتماعية من زوج وزوجة وأطفال أو دون أطفال، أو من زوج بمفرده مع أطفاله، أو زوجة بمفردها مع أطفالها.

- تعريف ليرجس ولوك في كتابهما " الأسرة " 1953 أن الأسرة جماعة من الأفراد يربطهم الزواج والدم والتبني، يؤلفون بيتا واحدا ويتفاعلون سويا، ولمحدد كل دوره المحدد كالزوج أو

الزوجة أب أو أم وأخت، مكونين ثقافة مشتركة. (بلمولود جمانة، 2004-2005، ص 44.46)

- تعريف عبد الحميد منصور وزكريا أحمد: تعرف الأسرة الإنسانية على أنها جماعة بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة وأبناءهما، ومن أهم وظائفها إشباع الحاجات العاطفية، وتهيئة المناخ الاجتماعي والثقافي الملائم لرعاية وتنشئة وتوجيه الأبناء. (عبد المجيد منصور، زكريا أحمد، 2000، ص17).

- تعريف مصطفى حجازي: الأسرة هي مؤسسة اجتماعية تتشكل من منظومة بيولوجية اجتماعية وتقوم على دعامتين: الأولى بيولوجية وتتمثل في علاقات الزواج وعلاقات الدم بين الوالدين والأبناء وسلالة الأجيال، أما الثانية فهي اجتماعية، ثقافية، حيث ينشأ علاقات المصاهرة من خلال الزواج الذي يكون تبعا لقوانين الأحوال الشخصية المتعارف بها. (مصطفى حجازي، 2015، ص15) .

- تعريف كينكزليديفز (*Kings Ley Davis*): أن الأسرة جماعة من الأفراد تربطهم روابط دموية واجتماعية متماسكة.

- تعريف إميليو وليامز (*Emiliswilliams*): أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية التي تشمل رجلا أو عددا من الرجال، يعيشون زواجيا مع امرأة أو عدد من النساء، ومعهم الخلف الأحياء وأقارب آخرين وكذلك الخدم.

- تعريف ميردوك (*Murdock*): أن الأسرة جماعة اجتماعية تتميز بمكان إقامة مشترك، وتعاون اقتصادي، ووظيفة تكاثرية، بوجودين إثنين من أعضاءها على الأقل علاقة جنسية يعترف بها المجتمع، وتتكون الأسرية على الأقل من ذكر بالغ وأنثى بالغة، وطفل سواء كان من نسلها أو عن طريق التبني. (دحماني سليمان، 2005، ص40-42) .

1-3 أهمية الأسرة:

يتفق الباحثون في مجال دراسة العلاقات الأسرية على أهمية الأسرة، في نظام اجتماعي له تقاليده الخاصة به. وله نفعه بالنسبة للمجتمع الكلي، وبالنسبة للفرد، وذلك لأن الفرد في الأسرة له حاجاته الخاصة مثل التعبير عن نفسه، وذاته، فالأسرة كجماعة وظيفية تزود أعضائها بالكثير من الإشباعات الأساسية، من بينها توفير مسالك الحب بين الزوجين، وبين الآباء والأبناء.

فقد وضع الدارسين في مجال الأسرة أهمية وجود العلاقة الدافئة الصحية في المقام الأول، وذلك لضرورتها لنمو الشخصية، ولتأثير العلاقة في كل مظهر من مظاهر النمو النفسي للفرد، وطبيعة هذه العلاقات خلال مراحل النمو المختلفة، والعوامل الإيجابية والسلبية التي تؤثر فيها، وكما أكد التحليليون وغيرهم تأثير الخبرات المبكرة في سلامة الشخصية وفي الصحة النفسية في المستقبل.

بالإضافة إلى النظرة التقليدية إلى تأثير الوراثة الأسرية، وتأثير اتجاهات الأسرة وأساليبها في التنشئة الاجتماعية، وفي مستوياتها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في ذكاء الأطفال وإمكاناتهم العقلية والجسمية والنفسية وعلاقاتهم الاجتماعية. كما كشفت دراسات الصحة النفسية عن وجود علاقة بين أنماط التفاعل الأسري والعلاقات الأسرية، وبين ما يصاب به الأبناء من اضطرابات نفسية أو ما يتعرضون له من انحرافات سلوكية. ويقرر علماء التحليل النفسي في هذا الصدد أن عملية تكوين الذات الأولى أو الأنا تسير في خط متواز مع العلاقة بالأم، فتتحقق نوعاً من الوعي العقلي أو الانفعالي المبدئي بالاستقلال عن الأم، ويعد أساس لنمو الذات. (أحمد مبارك الكندري، 1996، ص 17-18)

وترجع أهمية الأسرة في تنشئة الأطفال إلى ما يلي:

- أن الأسرة وما تشمل عليه من أفراد هي المكان الأول الذي يتم فيه الاتصال الجماعي الذي يمارسه الطفل مع بداية سنوات حياته والذي ينعكس على نمو الاجتماعي فيما بعد.
- أن القيم والتقاليد والاتجاهات والعادات تمر بعملية تنقية من خلال الآباء متخذة طريقها إلى الأبناء بصورة مصفاة وبذلك أكثر خصوصية.
- الأسرة هي مؤسسة للتربية المقصودة، فهي تعلم الطفل اللغة وتكسبه مهارات كالتعبير مثلاً.
- الأسرة أول موصل لثقافة المجتمع للطفل، وهي الجماعة المرجعية التي يعتمد عليها الطفل عند تقييمه لسلوكه، وتقييم المجتمع له.
- عملية النمو في السنوات الأولى سريعة جداً ومتعددة النواحي تفوق في ذلك ما يليها من السنوات، وما يحدث في الطفل من تغيرات أثناءها يكون أبقي وأثبت أثراً.

- ينمو الضمير في الفترة التي يقضيها الطفل في المنزل قبل سن التمدرس لذا فإن هذه الفترة ذات أثر واضح في تثبيت القيم السليمة للطفل. (عزي الجسين، 2014، ص 51،50).

1-4 خصائص الأسرة:

الأسرة هي أكثر من تجمع بين الأفراد الذين يتقاسمون حيزا مكانيا ونفسيا خاصا، لأنها منظومة طبيعية ذات خصائص تميزها عن سواها، والتي طورت طاقما من القواعد والأدوار المحددة لأفرادها. وتمتلك بنية سلطة منظمة، وطرورت نظاما متداخلا من أشكال التواصل الظاهرة والخفية، كما وضعت طرق للتفاوض وحل المشكلات، تتيح لها إنجاز مختلف مهامها بفاعلية، وتتميز العلاقة بين أعضائها بأنها عميقة ومتعددة المستويات. وترتبطهم ارتباطات عاطفية متبادلة ومستمرة. وولاءات قد تتذبذب في الشدة من خلال مرور الزمن، إلا أنها تستمر خلال مسار الحياة. (مصطفى حجازي ، 2015 ، ص18).

ولكل أسرة قواعد تنظيمية داخلية يتحدد من خلالها دور كل فرد فيها. فهي تعد نظام اجتماعي يؤثر فيما عداه من النظم الاجتماعية ويتأثر بها بقية منظمات المجتمع، فاختلال النظام الأسري قد يؤدي إلى معوقات بنائية ووظيفية تعرقل النسق الاجتماعي الكلي، ولذلك نجد من أهم خصائص الأسرة، أنها تمارس قواعد الضبط الاجتماعي على أفرادها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية سليمة أخلاقيا واجتماعيا، كلما نشأ الأبناء أسوياء وقادرين على تحمل المسؤولية، والعكس إذا كانت أساليب التنشئة الاجتماعية خاطئة، فإن ذلك يقود الأبناء إلى مخالفة قواعد المجتمع والانحراف على قوانينه ومعاييره. (زرارة فيروز ، 2005، ص199).

فالأسرة وحدة للتفاعل الاجتماعي المتبادل بين أفرادها الذين يقومون بتأدية الأدوار والواجبات، بهدف إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية، بالإضافة إلى ذلك فالأسرة نظام للتفاعل الاجتماعي تؤثر وتتأثر بالمعايير والقيم والعادات الاجتماعية والثقافية داخل المجتمع، وبالتالي يشترك أعضاء العائلة في ثقافة واحدة. (أحمد مبارك الكندري، ص199، ص25).

إن الأسرة هي الوسط الذي يحقق للفرد إشباعاته الطبيعية والاجتماعية بصورة شرعية يقرها المجتمع، وذلك لتحقيق البقاء للنوع، وتحقيقا لغاية الوجود الاجتماعي، وإشباعا لعواطف الأبوة والأمومة والأخوة. (عزي الحسين، 2014، ص 61).

1-5 أشكال وأنماط الأسرة:

تختلف أنماط وأشكال الأسرة باختلاف المجتمعات الإنسانية، وقد درج الباحثون على وضع تصنيفات للأسرة وفقا لأشكالها، وعلى أساس قاعدة الانتساب، ومحور القرابة وموطن الإقامة. من هنا يلاحظ أنه يوجد خمسة أنواع من الأسر في حين اقتصر آخرون على ذكر أربعة أنواع من الأسر فقط مستثنين النوع المتضمن الأسرة على قاعدة الانتساب الشخصي.

1-5-1 أنماط الأسرة عند علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا:

1-1-5-1 من حيث الشكل: قسمت الأسرة هنا إلى أربعة أشكال:

1-1-1-5-1 الأسرة النووية:

وتعرف بأنها جماعة صغيرة تتكون من زوج وزوجة وأبناء غير بالغين، وتقوم كوحدة مستقلة عن المجتمع المحلي، ويعتبر هذا الشكل الخاص من أشكال الأسرة من أهم خصائص المجتمع الصناعي المعاصر، لأنها تعتمد في تماسكها على الجذب الجنسي والصدقة التي تقوم بين الزوج والزوجة، وبين الآباء والأبناء، غير أنه سرعان ما تضعف الروابط الأسرية عندما يكبر الأبناء، سواء من خلال تأثير جماعات الأصدقاء أو نتيجة لعمليات التنقل الاجتماعي الجغرافي. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني، 2000، ص 20).

1-1-5-2 الأسرة متعددة الأزواج:

لا يزال نظام تعدد الأزواج أمرا موجودا في بعض أنحاء العالم، مثل بعض مناطق افريقيا والاسكيمو والهند، ففي قبائل التودا في الهند مثلا عندما تتزوج امرأة من رجل فإنها تكون زوجة لأخوته في الوقت نفسه. أما في الدول الإسلامية فقد حرم الإسلام زواج المرأة من عدة رجال، لما يترتب عليه من ذلك من مشكلات اجتماعية وخلقية ونفسية، حيث يضيع نسب المولود إلى شخص معين. (أحمد مبارك الكندري، 1996، ص 32).

1-1-5-3 الأسرة متعددة الزوجات:

وهي الأسرة التي يكون فيها الزوج متزوجا من عدة زوجات، وهي في المجتمع الإسلامي أربع زوجات في حدها الأعلى. (عزي الحسين، 2004، ص56).

ولقد عرفت المجتمعات البشرية هذا النوع من الزواج منذ القدم، فقد مارسه كل من الفرس والروم والمجتمع الجاهلي وشعوب الهند والصين واليهود، حيث كان من حق الرجل عندهم أن يتزوج من النساء ما يشاء، من دون تحديد العدد، بهدف قضاء حاجاتهم وشهوتهم الجنسية. (أحمد مبارك الكندري، 1996، ص30)

1-5-1-4 الأسرة الممتدة:

يسمى "فوجل" *Vogel* و "بل" *Bell* كل تجمع أوسع من الأسرة النواة، وتقوم روابطه على أساس من الانحدار أو الدم أو الزواج أو التبني بالأسرة الممتدة، وفي هذا الصدد يميز "ميردوك" *Murdock* بين شكلين أساسيين من أشكال الأسرة المركبة: الأسرة الممتدة التي تتكون من أسرتين صغيرتين أو أكثر، يرتبطان فيما بينهما من خلال امتداد علاقة الابن المتزوج بوالديه، وتسمى أسرة التوجيه، ويختلف هذا الشكل عن الأسرة التعددية التي تتكون من ارتباط أسرتين أو أكثر عن طريق الزيجات الجمعية أو عن طريق الاشتراك في سلف واحد، ويعرف هذا الشكل باسم الأسرة المتصلة. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني، 2000، ص 20-21).

1-5-1-2 من حيث محور القرابة أو النسب:

1-5-1-2-1 النمط الطوطني:

ويمثل هذا الشكل أبسط أنواع الجماعات الإنسانية في الوقت الحاضر، وتتكون فيه الأسرة من كل أفراد العشيرة والقبيلة تجمعهم رابطة واحدة هي رابطة الأخوة، وذلك لانتمائهم لطوتم واحد، فدرجة القرابة واحدة وهي دينية وليست دموية، أي لا تركز على نظام دموي بل على أساس اجتماعي.

1-5-1-2-2 النمط الدموي:

وتعد الأم في هذا النمط محور القرابة، حيث نسب إليها الأولاد ويحملون اسمها، ويعتبر الخال هو الأب الاجتماعي المسؤول عن إعالة أبناء أخته وليس الأب البيولوجي، كما تعد العلاقة الموجودة بين الزوجة وأخوها أقوى من علاقتها بزوجها، لذلك تكون علاقة

الأبناء بأهل والدتهم هي الأساس، في حين يكونون غرباء عن أسرة الأب وفروعها، وترتكز الحياة الاجتماعية في هذا الشكل على الصيد والقنص التي يقوم بها الرجال.

1-5-2-3 النمط الأبوي:

ظهر هذا الشكل عند اليونان والرومان، بحيث يعد الأب محور القرابة وليست الأم، بحيث يصبح الأبناء غرباء عن أسرتهما، حيث تتقطع صلتها بأهلها بمجرد زواجها من شخص آخر خارج قبيلتها، كما أن الملكية السائدة والمسؤولية فيها هي جماعية وليست فردية. والأسرة الأبوية كثيرة العدد تكون فيها السلطة مطلقة للأب لا على أساس ديني وإنما على أساس الانتماء.

أما الأسرة الأبوية صغيرة العدد، فهي التي تسمح لأفرادها بحرية أكثر، بحيث تتميز بسيطرة العادات والتقاليد أكثر من سلطة الأب، واحترام القرابة الأمومية، وأصبح للأفراد في هذه الأسرة حق ترك الأسرة والعمل بعيدا عنها، وكذلك ظهور وانتشار الملكية والمسؤولية الفردية. (زرارة فيروز، 2005، ص 195)

1-5-3 من حيث السلطة:

هناك أربعة أنواع من السلطة التي تقوم عليها تقسيم أنماط الأسرة وهي:

1-5-3-1 الأسرة الأبوية: وتكون السلطة والزعامة فيها للأب.

1-5-3-2 الأسرة الأمومية: وتكون السلطة والزعامة فيها للأم.

1-5-3-3 الأسرة البنيوية: وتكون السلطة فيها لأحد الأبناء وعادة يكون أكبرهم.

1-5-3-4 الأسرة الديمقراطية: وتكون السلطة فيها موزعة بين جميع أفراد الأسرة

بمعنى أن الجميع يتقاسمون السلطة. (عزي الحسين، 2004، ص 56)

1-5-2 تصنيف الأسرة حديثا:

1-5-2-1 الأسرة النووية المعيارية:

وتتكون من زوج وزوجة وأبناؤهما ويشتركون معا في معيشة منزلية واحدة، ويعمل الزوج لكسب قوت الأسرة وتقوم الزوجة بتدبير شؤون البيت.

1-5-2-2 الأسرة النووية الثنائية: وتتكون من الزوج والزوجة دون أبناء ويعمل أحدهما أو

كلاهما لكسب المادي.

1-5-2-3 الأسرة ذات الشريكين العاملين:

وفي هذا النوع يكون كلا الزوجين يمارس عملاً يكسب من زواجهما.

1-5-2-4 الأسرة ذات الوالد الواحد:

وتنشأ هذه الأسرة بعد الطلاق أو الهجرة أو الانفصال ولا تتلقى أي عون من الوالد الثاني بل تعتمد اعتماداً كلياً على الوالد الحاضن، وفيها عادة يكون الأبناء في سن صغيرة.

1-5-2-5 الأسرة ذات ثلاث أجيال:

ويضم هذا الشكل ثلاثة أجيال يعيشون معاً عيشة واحدة.

1-5-2-6 الأسرة ذات الزوجان متوسطان أو المتقدمان في السن:

وتضم هذه الأسرة الزوج والزوجة دون الأبناء الذين انفصلوا عنهم ليلتحقوا بالجماعات معينة أو كانوا أسرهم الخاصة بهم، ويصبح الزوج هنا هو عائل الأسرة والزوجة تعمل داخل المنزل.

1-5-2-7 الأسرة التي تعمل فيها الأم:

وفيهما تنظم الأم إلى مجال العمل غير المنزلي بعد التحاق الأبناء بالمدرسة أو عند مغادرتهم المنزل لشق حياتهم الخاصة.

1-5-2-8 الأسرة متشابكة الأقارب:

وهي تتألف من مجموعات مختلفة من الأشكال التي سبق ذكرها، فهي تضم بيوتا لأسر نووية يضمهم نظام اقتصادي واجتماعي واحد وحدود جغرافية متلاحقة ومتقاربة.

1-5-2-9 الأسرة ذات الزواج المتكرر:

وفيهما يكون أحد الزوجين أو كلاهما قد سبق له الزواج من شخص آخر والطلاق مرة أو أكثر، وهي تضم الأبناء من الزواج السابق وأبناء من الزواج الحالي وهم يعيشون جميعاً معاً. (زرارة فيروز، 2004، ص199).

1-6 أدوار ووظائف الأسرة:

أوضحت الدراسات الأنثروبولوجية والاجتماعية حول الأسرة في المجتمعات التقليدية، أنه من الصعب إيجاد وظيفة تتصل بالحياة أو العمل لم تكن من مسؤولية الأسرة، فكل ما

يتعلق بالإنتاج والحماية والتعليم والتربية والصحة والدين... كان من اختصاص الأسرة، وهذا ما جعل للأسرة دورا فعالا في تنظيم المجتمع والمشاركة في بناءه.

ومما لا شك فيه، أن الأسرة كانت في كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع، تتأثر بهذا التطور وتتغير عليها، بناءها ووظيفتها، صور التغير الحاصلة فيه. فبظهور دور العبادة والجيش والمدرسة، والمستشفى والمصنع، ودور الحضانة والنوادي كمؤسسات تؤدي العديد من الوظائف التي كانت تقوم بها الأسرة، لم يبق للأسرة سوى القليل لتأديته، ويرى بعض العلماء، أنه لم يبق للأسرة سوى وظيفة امداد المجتمع بالأعضاء الجدد وتأتيهم في مرحلة الطفولة، ورعايتهم حتى يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعهم من خلال الأدوار التي يؤديونها في مرحلة لاحقة.

غير أن ظهور هذه المؤسسات الاجتماعية الجديدة ومشاركتها لوظائف هامة للأسرة، لا يعني أن هذه الأخيرة قد أصبحت مؤسسة عديمة الفائدة أو يمكن الاستغناء عنها في حياة الأفراد والمجتمع، وذلك أن الأسرة تبقى مؤسسة هامة فضلا عن امداد المجتمع بالأعضاء الجدد وتنشئتهم وفق ثقافة معينة، فإنها تبقى المكان الذي يفضل الفرد للشعور بالحب والطمأنينة والانتماء، والذي لا يمكن إغفال أهميته في نمو الفرد منذ ولادته حتى الشيخوخة. (بلمولود جمانة، 2004، ص34).

والأسرة لها أدوار ووظائف متعددة رغم تقلص بعضها عبر مراحل تطورها، وإجمالا فهي تقوم بإشباع حاجات الفرد، وتحقيق إنجازات المجتمع عند قيامها بوظائفها الاقتصادية والتشريعية، والتنفيذية والقضائية والدينية والتربوية، وتنظيم الإنجاب وإعالة الأطفال، وعلى العموم فيما يلي أهم وظائفها:

1-6-1 الوظيفة الجسمية:

من أهم الوظائف خاصة في بداية حياة الطفل، فهي توفير الرعاية والعناية والملبس والتدفئة والراحة للطفل، وسلامة الطفل رهن بتوفير الحد الأدنى من هذه الرعاية، وللأمور المادية هذا الدور الكبير في تحقيق هذه الوظيفة. (عزي الحسين، 2013، ص65)

2-6-1 الوظيفة البيولوجية:

الأسرة تقوم بحفظ النوع البشري من خلال إشباع الحاجات الجنسية على أسس منطقية وقانونية وشرعية، أي تنظيم الأنشطة الجنسية والإنجاب، والمحافظة على استمرار المجتمع. (زرارة فيروز، 2005، ص201)

1-6-3 الوظيفة العاطفية النفسية:

إن الطفل يرتبط بروابط وثيقة من العلاقات الشخصية المتبادلة، ومن خلالها يحاول إشباع حاجاته النفسية الأساسية من حب وعطف وحنان، وهذا لا يأتي إلا إذا كان الطفل يعيش في أسرة متكاملة متضامنة متماسكة، أي أن التماسك الأسري يلعب دورا بارزا في نمو الصحة النفسية لدى الطفل، أو الفرد عامة. (بلمولد جمانة، 2004، ص38).

فالعلاقة بين الطفل وأسرته، إن لم توثق على أساس المحبة والتفاهم والحنان المتبادل، تؤدي حتما إلى انحرافا سلوكه واضطراب شخصيته مستقبلا، فالجو العائلي الهادئ يعطي الأبناء شعور بالاطمئنان، والثقة في النفس، وتحميهم من القلق، إذا يجب أن يكون لكل فرد من أفراد الأسرة قيمته واعتباره وأهميته دون تفضيل أحدهم عن الآخر.

فالأسرة المتماسكة التي يسودها الوئام ولا تعرف الاختلافات أو التباين في وجهات النظر. والوقت الذي يقضى سويا يشكل عاملا أساسيا من عوامل توثيق الروابط. إضافة إلى وجود أهداف مشتركة بين أفراد الأسرة. وإشباع الحاجات النفسية للابن في مراحل نموه المختلفة بطرق سوية، أهمها الحاجة إلى الأمن، والعطف والتقدير والحرية والنجاح والضبط لها تأثير واضح في خلق شخصية المواطن الصالح عن طريق النمو النفسي السليم. (كلير فهم، 2008، ص68).

1-6-4 الوظيفة الاجتماعية:

تتجلى هذه الوظيفة في عملية التنشئة الاجتماعية، إذ أن الأسرة هي البيئة الأولى التي يتعلم فيها الطفل أنماط الحياة، وهي التي تعمل على تكوين العادات والتقاليد وبهذا يصبح المعنى النفسي للنظام هو تحقيق التوافق النفسي بين دوافع الطفل ومتطلبات بيئته، فالطفل الذي يتكيف صحيحا مع العوامل المحيطة به، طفل مطمئن في حياته، والطفل الذي يفشل في إقامة هذا التكيف لا يقوى على مواجهة مشكلاته اليومية. وقد يلجأ إلى الطرق غير المشروعة في محاولاته لليأس لت تحقيق ذلك التوافق، وكذا تنشأ مشكلات الطفل السلوكية.

ويمكن النظر إلى التنشئة الاجتماعية على أنها عملية تعلم من الناحية الاجتماعية، ومن مظاهر التعلم تقليد الطفل لشخصية أبيه. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني، 2000، ص55-56).

إذ يبدو دور التنشئة الأسرية في تشكيل شخصية الأبناء خاصة الوالدين، باعتبارهم يملكون إمكانيات أكثر تأثيراً على النمو النفسي للأبناء، فهم من ناحية الموصولين الأساسيين للمفاهيم الحضرية، من ناحية أخرى المهيمنين على تنشئة الأبناء بشكل مباشر وفعال. (ناهد رمزي، 1999، ص151)

وقد أجمعت تجارب العلماء على أن التنشئة في الأسرة لها أثر عميق يتضاءل دونه أثر أية منظمة اجتماعية أخرى، خاصة خلال السنوات الخمس الأولى من حياته، ذلك لأسباب عدة أهمها أن الطفل في هذه المرحلة لا يكون خاضعاً لسلطان جماعة أخرى غير أسرته. (مواهب إبراهيم عياد، ليلي محمد الحضري، 1995، ص183). ويشير بلوم في هذا الصدد أن الطفل يكتسب 33% من معارفه وخبراته ومهاراته في السادسة من العمر، ويحقق 75% من خبراته في الثالثة عشر من عمره، ويصل هذا الاكتساب إلى أتمه في الثامنة عشرة من العمر. ويؤكد دومان أن 89% من حجم الدماغ الطبيعي ينمو خلال السنوات الخمس الأولى، ومن المعروف أن نمو الدماغ أثناء الطفولة يترافق بزيادة مرموقة في القدرات العقلية عند الأطفال. (علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب، 2003، ص136).

ومن أهم الاتجاهات الوالدية في التنشئة ما يلي:

- اتجاه التسلط والقسوة: ويتمثل في فرض رأي الوالدين على الطفل والوقوف أمام رغباته التلقائية، والحيلولة أمام تحقيقها حتى ولو كانت مشروعة.
- اتجاه النبذة والإهمال: ويتمثل في الرفض الوالدي للطفل رفضاً صريحاً أو ضمناً، مع تركه دون إثابته على السلوك المرغوب، مع إهمال إشباع حاجاته.
- اتجاه التفرقة والتفضيل: ويتمثل في التفضيل والتمييز من الأبناء في المعاملة لأسباب غير منطقية كالجنس، والترتيب الميلادي....

وهذا ما يولد الحقد والغيرة والكراهية ويخلق الصراع بين الأبناء.

- اتجاه المرونة والحزم: ويتمثل في إعطاء الأبناء قدرا معقولا من الحرية والمسؤوليات، مع تعريفهم أن الحرية يقابلها الالتزام، والحقوق يقابلها الواجبات وهناك الثواب والعقاب، بحيث ينمو الضمير الخلقي، ويتحقق لديهم الانضباط الذاتي.
- اتجاه التقبل والاهتمام: ويتمثل في تقبل الوالدين للطفل لذاته، بشكل يؤكد على أهميته والرغبة في وجوده واشباع حاجاته. ما يحقق له الشعور بالوجود الاجتماعي.
- تؤثر الاتجاهات الوالدية في التنشئة على أساليب السلوك التوافقي التي يبديها الأفراد اتجاه المواقف المختلفة للتوافق معها. (محمد بيومي خليل، 2000، ص85)

1-6-5 الوظيفة الدينية والخلقية:

الدين والأخلاق صنوان ووجهان لحقيقة واحدة، وكما يتشرب الطفل من الأسرة أخلاقه، يتشرب الدين وأحكامه وقيمه وعقائده وأدبه ومعاملاته. ويكون ذلك من الأطراف المرجعية لسلوكه. (عزي الحسين، 2013، ص66)

إضافة إلى هذه الوظائف للأسرة وظائف أخرى كالوظيفة القومية ويتمثل ذلك في ترسيخ الانتماء القومي للطفل، ووظيفة حضارية كونها تعد أعضائها للتفاعل والمشاركة الاجتماعية، ووظيفة اقتصادية فهي وحدة اقتصادية مستهلكة من جهة وتوفر اليد العاملة من جهة أخرى.

من هنا يتبين لنا أن للأسرة أدوار عامة تقوم بها من خلال الوظائف المتعددة التي تتحملها.

1-7 المداخل النظرية لدراسة الأسرة:

تناولت عدة مدارس في العلوم الاجتماعية قضية الأسرة والحياة العائلية، وقد تضاءلت أهمية بعض هذه المدارس الاجتماعية، التي انتشرت خلال العقود القليلة الماضية، نظرا للتغيرات التي طرأت على الحياة الاجتماعية في الآونة الأخيرة.

ويمكن الإشارة إلى بعض الأعمال التي حاولت تحديد المداخل النظرية لدراسة الأسرة. ففي عام 1960 حدد هيل وهانس *Hill et Hanson*، خمسة مداخل وهي: المدخل البنائي، المدخل التفاعلي الرمزي، المدخل الموقفي، المدخل النظامي، المدخل التطوري.

كما حدد "روس أشلمان" *R. ESHELEMAN* خمسة مداخل أيضا وهي: البنائية الوظيفية، الصراع، التفاعلية الرمزية، نظرية التبادل، النظرية التطورية، أما «برودريك» *Brodrek* فقد حددها في المدخل البنائي الوظيفي، المدخل التفاعلي، المدخل التطوري.

1-7-1 النظرية البنائية الوظيفية:

تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات انتشارا، وهي قائمة على فكرة مؤداها أن المجتمع مكون من أجزاء لكل منها وظيفة، وأن هناك تكاملا وتساندا بين جميع أجزاء البناء، وترتكز على بناء الأسرة ووظيفتها. (قارة ساسية، 2012، ص36).

ويعتقد عالم الاجتماع الأمريكي وزعيم الوظيفتين تالكوتبارسونز أن الدورين الأساسيين للعائلة ينحصران في التنشئة الاجتماعية الأولية وتحقيق الاستقرار في الشخصية، وأن العائلة النووية هي الوحدة الاجتماعية الوحيدة المهيأة والقادرة على معالجة متطلبات المجتمع الصناعي. (أنتوني غنذر، فايز الصياغ، 2005، ص260).

ومن المفاهيم الأساسية التي حاول العلماء المنظرون تفسيرها وشرحها، اعتمادا على المفاهيم الجزئية المكونة لها، مثل: "الدور الاجتماعي" و "المركز الاجتماعي"، فالدور الاجتماعي يفترض فيه الواقع أن يعرض المظهر الديناميكي والوظيفي للتصرفات الفردية في مختلف المجتمعات الاجتماعية، ويفسر بالتالي طبيعة السلوك والأفعال الفردية وآلياتها.

أما الوضع الاجتماعي فهو مكان أو موقع له أهمية ومعنى، وقيمته مؤثرة في العلاقة القائمة بين شخصين أو أكثر، وبالنسبة للمواقع الأخرى ذات العلاقة الخاصة، أو ذات العلاقة بالجماعة. من هنا قدمت النظرية البنائية الوظيفية الإطار الأمثل لتحليل وسلوك الأفراد داخل الجماعة الأسرية. (دحماني سليمان، 2006، ص72).

ومن الافتراضات التي تتعلق بدراسة الأسرة كنسق، كما حددها كل من "هيل وهانس" والتي كانت كالآتي:

- يمكن تحليل السلوك الاجتماعي بصورة مرضية عن طريق إسهامات في بقاء النسق الاجتماعي، أو تبعا لطبيعته المندرجة تحت بناءات النسق.

- الوحدة الأساسية المستقلة هي النسق الاجتماعي الكلي الذي يتكون من أنساق فرعية مثل أنساق الأسرة والنظم الاجتماعية.

- يمكن دراسة أي وحدات فرعية للنسق الرئيسي.

- يميل النظام الاجتماعي إلى التوازن. (قارة ساسية، 2012، ص37)

1-7-2 نظرية الصراع الاجتماعي:

يرجع الاهتمام بظاهرة الصراع الاجتماعي إلى علماء الاجتماع القرن التاسع عشر، ووجه أنصار هذه النظرية اهتمامهم للكشف عن كيفية استغلال الأفراد داخل الأسرة قوتهم في سبيل تحقيق أهدافهم وغاياتهم، لكنهم لم يعتبروا العلاقات الأسرية كنوع من الصراع الطبقي، حيث الرجل الطبقة الحاكمة والمرأة تمثل الطبقة المحكومة، ولكنهم حاولوا معرفة كيف يحاول كل فرد من أفراد الأسرة استغلال إمكانيته المتاحة للوصول إلى غاياته.

وحاول أصحاب هذا المدخل دراسة العلاقات الزوجية والعلاقات الوالدية بين أفراد الأسرة الواحدة. واعتبروا أن الصراع داخل الأسرة ما هو إلا شكل من استخدام القوة ضد الآخرين، محاولين معرفة مصادر قوة كل فرد من أفراد الأسرة، وكيف يستغلها في التأثير على اتخاذ القرارات. (قارة ساسية، 2012، ص40).

ويتصور هوبر أن المجتمع البشري هو في حالة صراع وحرب مستمرة، فالقوي دائماً يسلب حقوق الضعيف، وهذا القوي لا بد أن يضعف فيقدم عليه شخص أقوى منه فيسلبه أمواله وحقوقه، ولقد تداعمت نظريته هذه بآراء عالم الطبيعة تشارلز داوين (1809-1882) حول التناحر على البقاء.

أما كارل ماركس وفريدريك انجلز، فحاولا تفسير هذه الظاهرة تفسيراً علمياً، فذهبا إلى أن "هناك صراعاً أساسياً حول المصالح في المجتمع، ينشأ من العلاقات المختلفة والمتمايزة للأفراد بوسائل الإنتاج، الذي يترتب عليه صراع طبقي.

غير أن استخدام هذه النظرية لم يقتصر على الفلسفة وعلم الاجتماع الوحدات الكبرى (*Macrosociologie*)، بل تعداه ليشمل أيضاً علم اجتماع الوحدات الصغرى (*Microsociologie*) ومن بينهما الأسرة، وفي هذا المجال قدم أصحابها عدة فروض أهمها:

- يعتبر الصراع مكون أساسي للنظام الاجتماعي، وهو حتمي أي لا مفر منه وعامل أساسي في دينامية النظم الاجتماعية وتغيرها.
- كأى نظام اجتماعي أو جماعة اجتماعية، فإن الأسرة تمثل بطبيعتها حالة من الثبات والاستقرار، بل أن المحافظة على الثبات والاستقرار يمثل مشكلة.
- أن الصراع ينشأ في الغالب نتيجة لتوزيع المصادر النادرة، وخاصة السلطة والنفوذ والقوة، فإن الأسرة بنظامها التراتبي حسب متغيري الجنس والسن، تمنح إطارا ملائها لظهور الصراع.
- يتجلى الصراع داخل الأسرة في: تعارض في الرغبات، تعارض في الأهداف، اختلاف وتعارض في القيم، اختلاف في توقعات الشخصيات. اختلاف وتعارض الشخصيات. (دحماني سليمان، 2006، ص74).

1-7-3 التفاعلية الرمزية:

إن التفاعلية الرمزية من أكثر الاتجاهات استخداما في مجال علم الاجتماع الأسري خلال العشرينية الماضية، لأن صغر حجم الأسرة قد مكن من إجراء بحوث متعمقة وبكثرة على عمليات التفاعل داخل الأسرة.

وتفسير الأسرة من خلال عمليات التفاعل المتكونة من أداء الدور، وعلاقات المكانة ومشكلات الاتصال ومتخذي القرارات وعمليات التنشئة فالتركيز هنا يكون على الأسرة كعملية وليست كوحدة استاتيكية، بالإضافة إلى ذلك تعد هذه النظرية ذات منطق نفسي واجتماعي تستند إلى أعمال "جورج هوبارت ميد" *G.H.Mid* "وهوبارت بلومير" *H. Blumer* "وارفنجكوفمان" *Irving Kaufman* حيث يركز هؤلاء على كشف العمليات الاجتماعية التي تقوم داخل الأسرة، واستقصاء الأفعال المحسوسة للأشخاص، مركزين على أهمية المعاني وتعريفات المواقف والرموز وتفسيرها، والتحقق من معاني أفعال الآخرين، وعند استخدام هذه النظرية كمدخل يعني ذلك التركيز على دور العلاقات الحميمة داخل الأسرة في التأثير على تفكير الفرد وعلى التفسيرات والمعاني التي يكونها على المواقف المختلفة. (قارة ساسية، 2012، ص42).

ويمكن تلخيص الفروض التي قدمتها هذه النظرية كما يلي:

- تعتبر التكاليف والفوائد هي المحرك لعملية التبادل في نطاق العلاقات الاجتماعية.
- لا يعبر مفهوم التكاليف والفوائد على أشياء مادية فقط. بل يعبر أيضا على أشياء معنوية يعتبرها الآخرون ذات قيمة.
- إن الأفراد خلال عملية التبادل لا يطلبون دائما فوائد آنية وسريعة كمقابل لما انفقوا من تكاليف، لكنهم ربما يتوقعون الحصول عليها على المدى الطويل.
- لا يدرك أطراف التبادل دائما أن عمليات التبادل الاجتماعي تجري بينهم، أي أنهم لا يعونها بشكل جيد.
- أحيانا تكون الفائدة المتوقعة أو الموجودة من التبادل الاجتماعي غير واضحة بالنسبة للطرف الآخر الذي ينبغي أن يراها. (دحماني سليمان، 2006، ص75).

2- المشكلات الأسرية:

تشير سناء الخولي (1983) إلى أن من النادر أن تكون حياة الأسرة والزواج كاملة طوال دورة حياتها، لأن الكثير من الأحداث التي تتعرض لها الأسرة تؤدي إلى حدوث أزمات، حيث أن الأسرة التي تقابلها المشكلات هي غالبا، تلك التي ليست لها الإمكانيات الملائمة لمواجهة الأحداث.

2-1 - أشكال الأزمات أو المشكلات الأسرية:

يقسم محمد الجوهري 1989 الأزمات الأسرية إلى:

- الأسرة التي تشكل ما يسمى " بالبناء الفارغ" وهنا نجد الزوجين يعيشان معا، ولكنهما لا يتواصلان إلا في أضيق الحدود، ويصعب على كل منهما منح الآخر دعما عاطفيا.
- الأزمات الأسرية التي ينتج عنها الانفصال الإرادي لأحد الزوجين وقد يتخذ ذلك شكل الانفصال أو الطلاق أو الهجر.
- الأزمات الأسرية الناتجة عن أحداث خارجية كما هي الحال في حالات التغيب الدائم غير الإرادي لأحد الزوجين، بسبب الترمل أو السجن أو الكوارث الطبيعية كالفيضانات أو الحروب.

- الكوارث الداخلية التي تؤدي إلى إخفاق غير متعمد في أداء الأدوار كما هو الحال بالنسبة للأمراض العقلية، أو الفسيولوجية، ويدخل في ذلك التخلف العقلي لأحد الأطفال أو الأمراض المستعصية التي تصيب أحد الزوجين.

- ويضيف هيل Hill أزمات الأسرة إلى ثلاث فئات هي:

- 1- التمزق أو فقدان أحد أفراد الأسرة: ويعني هيل هنا بالتمزق فقدان أحد أعضاء الأسرة نتيجة موته في الحرب أو دخول أحد الزوجين المستشفى أو موت أحد الوالدين.
- 2- التكاثر أو الإضافة: والمقصود بالتكاثر ضم عضو جديد للأسرة دون استعداد مسبق مثل: تبني طفل، أو زواج الأم، أو حضور أحد الأجداد للإقامة مع الأسرة.
- 3- الانهيار الخلقي: أما الانهيار الخلقي فيشير إلى فقدان الوحدة الأسرية والأخلاقية، ويقصد بها هيل فقدان العائل أو الخيانة الزوجية، إدمان الخمر والمخدرات، ويمكن أن تؤدي إلى نتائج عديدة من التفكك الأسري مثل: الطلاق، الانتحار، الهجر. (أحمد مبارك الكندري، 1996، ص204).

2-2- أسباب المشكلات الأسرية:

يواجه أعضاء الأسرة أنماطاً متعددة من المشكلات الأسرية، قد تكون فوق طاقاتهم في مواجهاتها، وقد يترتب فيها اضطرابات نفسية حادة أو تمزق في الروابط بين الآباء والأبناء، وقد ترجع هذه المشكلات إلى أسباب عديدة نذكر منها:

- ضعف الروابط الأسرية نتيجة التفكك الأسري الناجم عن الهجر بين الزوجين أو تعدد الزوجات، أو إثارة أحد الأبناء على الآخرين، أو الوفاة أو الخلافات المستمرة بين الوالدين.
- التسلط الأبوي أو التراخي في التعامل، فقد يكون هناك حرمان من الرعاية الأبوية تجاه الأبناء، أو التقصير في إشباع الحاجات الأساسية، أو الإفراط في التدليل، أو التسلط والقوة الزائدة وما يتبعها من عدوانية.
- ضعف الرقابة الوالدية أو اللامبالاة من قبل الوالدين في التوجيه والإرشاد والنضج وانعدام الرقابة والمسؤولية.
- البعد الاجتماعي والنفسي بين الوالدين والأبناء، وما يظهر من عدم احترام الحرية الشخصية للشباب والتعبير عن آرائه.

- الإغراق على الأبناء بالماديات والإسراع في تلبية طلباتهم في شراء السيارات أو السفر بمفردهم....، حيث يتم ذلك كتعويض عن الإهمال غير المتعمد خاصة عند انشغال الوالدين عن الأسرة. (عبد المجيد سيد منصور زكريا، أحمد الشربيني، 2000، ص118).
- عدم فهم كل من الزوجين لنفسية وطباع الطرف الآخر، وكذا التعصب للرأي.
- عمل المرأة أو الزوجة، ومشكلة مسؤولية الإنفاق داخل الأسرة وكذا نوع العمل الذي يزاوله أعضاء الأسرة.
- الزواج الذي ينشأ عن الطمع والكسب المادي أو المعنوي فعندما لا يستطيع الزوجين تحقيق هذه المكاسب تنشأ المشاكل.
- عدم النضج العقلي لدى الزوجين وخاصة في الزواج المبكر.
- العاهات الأسرية لدى أحد أفراد الأسرة وعجز هذه الأخيرة عن إشباع حاجات ذوي العاهة. (أحمد مبارك الكندري، 2000، ص206).
- غياب أحد الوالدين أو كلاهما إما بالموت أو الهجر أو الطلاق والسجن.
- الإدمان على المخدرات وشرب الخمر وعدم أمانه أحد الوالدين.
- الفقر والبطالة، وعدم وجود سكن أو ازدحام المنزل بالسكان وانعدام وسائل الراحة فيه.
- المشاكل النفسية للزوجين بسبب تكوينهم النفسي الشاذ، والذي نتيجة خبرات مؤلمة في الطفولة والمراهقة ومن أمثلة الأنماط الزوجية المرضية:
- 1- **الزوجة المسترجلة:** والتي تكون مشبعة بالرغبة في التسلط والتحكم في الجنس الآخر، ويحتل الزوج في مجلسها مركزا ثانويا.
- 2- **الزوجة الهستيرية:** والتي تكون دائمة الشكوى من سوء صحتها ودائمة التردد على الأطباء بحثا عن علاج لآلامها الوهمية كوسيلة لفت للنظر لأنها محرومة عاطفيا.
- 3- **الزوج الطفل:** إن سلوك الزوج يشبه سلوك الأطفال، ذلك أن ترتيبه ونشأته لم تمكنه من أن يتعود الاعتماد على نفسه. ودائم الارتباط بأمه وأسرته، فيجد مشاكل متعلقة بتحمل المسؤولية. (مصطفى فهمي، 1995، ص83-87).
- اختفاء الأهداف المشتركة بين الزوجين، وكذلك الاهتمامات المتبادلة.
- تعارض الاتجاهات العاطفية للزوجين واتخاذها طابعا عدوانيا، وفي بعض الأحيان تظهر اللامبالاة فتتخذ العلاقات طابعا سطحيا.

- انسحاب متعدد للزوجين في مجال الخدمات المتبادلة سواء في داخل الوحدة الأسرية أو خارجها. (محمد عاطف غيث، بدون نسبة، ص168).

2-3 أنواع المشكلات الأسرية:

توجد العديد من الأنواع للمشكلات والأزمات الأسرية فيما يلي سنعرض بعض المشكلات:

2-3-1 المشكلات الخاصة بالعلاقات الأسرية:

تتأثر العلاقات الأسرية بعوامل مختلفة تكون لها آثار إيجابية أو سلبية في الوسط الأسري، بل تكون هذه العوامل سببا في خلق وإيجاد العديد من المشكلات والمعوقات والتحديات ذاك الأثر الهام في الحياة الأسرية.
ومن هذه العوامل:

- حجم الأسرة: إذ أنه كلما زاد عدد أفراد الأسرة زادت درجة تعقيد العلاقات الأسرية، فقد أظهرت نتائج الدراسات، إن زيادة عدد الأفراد داخل الأسرة الواحدة يقلل التطابق الأسري ويضعف العلاقات الأسرية، بينما يزداد الترابط الأسري عندما يقل عدد أفراد الأسرة، حيث يكون الوئام والترابط والتماسك.

- المستوى الثقافي: تؤثر البيئة الثقافية على العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة الواحدة. فكلما ارتفع المستوى الثقافي وزاد الوعي والإدراك بين أفراد الأسرة، زادت العلاقات الأسرية تعقيدا. إذ أن توافر الإمكانيات الثقافية يزيد العمل على إيجاد وسط ثقافي متميز، وهذا من شأنه أن يؤثر على العلاقات الأسرية في مسارها السوي واللاسي.

- التحضر والتمدن: من المعروف أن مجتمع المدينة تختلف العلاقات والروابط الأسرية فيه عن مجتمع القرية أو البادية، حيث أن مجتمع المدينة مجتمع مفتوح تتوافر فيه الإمكانيات المادية والثقافية والحضارية والاجتماعية، مما يعقد العلاقات الاجتماعية بين أفراد الأسرة الواحدة وبينهم وبين أفراد مجتمع المدينة، وعادة ما يكون مجتمع القرية محدودا مغلقا تتوحد فيه العلاقات لحد ما. ويحدث عادة التماسك الأسري بدرجة كبيرة، وتتقارب الاتجاهات والقيم والمعايير، ويزداد تماسك الأفراد بالقيم الخلقية والروابط الأسرية.

- الأعمار الزمنية لأفراد الأسرة: عندما يكون عدد الأفراد في الأسرة الواحدة دون العشرين من مجموع الأفراد داخل الأسرة، فإن هذه السن تمثل ذروة عدم التوافق الأسري في العلاقات، حيث يكون الأبناء (دون العشرين) في صراع نفسي دائم نتيجة الاضطرابات النفسية والجسدية والجنسية والعقلية، مع عدم توافر التوافق النفسي بين الأبناء في محيط علاقاتهم الأسرية، ينخفض معدل التوافق الأسري لوجود العديد من المشاكل، ووجود الفوارق الفكرية بين جيل الآباء والأبناء.

- الوضع المهني والوظيفي: إن المكانة الاجتماعية والأدوار التي يمثلها الآباء والأبناء في الحياة وأعباء المسؤوليات في العمل والوسط الاجتماعي المميز لرب الأسرة وبين الأقارب والجوار، كل هذا يؤثر على العلاقات الأسرية إما بالإيجاب أو بالسلب بين أفراد الأسرة الواحدة. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني، 2000، ص 111-116).

2-3-2- المشكلات الفيزيولوجية الوراثية:

نتيجة لإصابة أحد أفراد الأسرة بأحد الأمراض الوراثية فإن هذا يؤثر على الجو العام للأسرة، والمشكلات الوراثية تقع على قائمة المشكلات الصحية، ويمكن التغلب على هذا النوع من المشكلات بتحسين النسل حتى يكون لكل طفل تكوين وراثي سليم. وإصابة أفراد الأسرة أو أحدهم بمرض ما وخاصة إذ ما طال أو أمده، يؤثر في الجو العام للأسرة، وبالمثل حوادث الوفاة فإنها تترك آثار سلبية وجروحا عميقة في مجمل العلاقات الأسرية. (أحمد محمد مبارك الكندري، 1996، ص 208).

2-3-3- المشكلات التعليمية والتربوية:

إن بداية مسؤولية تربية الأبناء تقع على الوالدين في الأسرة، إن الأسلوب الشائع في معظم الأسر هو أسلوب المفروض من الأب على الأبناء، فالأب مازال ذو قيمة وسلطة في التعامل معه وهو الأمر الناهي في معظم الأسر دون أن يتفاهم مع الأبناء، والتشدد والقسوة قد يترك آثار سلبية على الأبناء، كما أن اللين قد يجعلهم يسيئوا فهم كثير من الأمور في حياتهم اليومية، ولذا من المفروض أن يتفهم الآباء لمشكلات الأبناء وبدون قسوة. (أحمد محمد مبارك الكندري، 1996، ص 210).

ورغم اختلاف دور الرئيسي لمسؤولية الوالدين فإن المدرسة تعتبر امتداد لسلطة الوالدين، فإن الأسرة من مهامها الرئيسية التنشئة الاجتماعية، والمدرسة من وظائفها التربوية والتعليم.

وقد تكون المدرسة ممثلة في سلطتها سببا من أسباب التمرد والعصيان لدى الشباب، من حيث القيود التي تفرض على الشباب مثل: الواجبات المدرسية المطلوبة بانتظام، ومراقبة الحضور والانصراف، والتغيب، وسلطة أوامر المعلمين، ومديرين المدارس. كل ذلك يشعر الشباب بالخضوع والاستسلام أمام سلطة لا تقبل المناقشة، وخاصة في مرحلة المراهقة، والتي يتأكد فيها إثبات الذات. والرغبة في التمرد والاستقلال، ومن مظاهر الخروج على سلطة المدرسة والتمرد من قبل الأبناء اتجاه الكيان المدرسي ما يأتي:

- الإهمال في أداء الواجبات المدرسية وعدم التقيد بالزي المدرسي.
 - عدم التحصيل الدراسي نتيجة اللامبالاة.
 - التأخر والتناثر في الدخول الفصول الدراسية والهروب المتكرر.
 - تخريب الأدوات والمرافق داخل المدرسة، والاعتداء بالضرب على الآخرين.
 - محاولة إهانة المدرس أو إظهاره بالضعف أمام الطلاب.
- ومن المشاكل التعليمية التي يواجهها الطلاب عامة مشكلة التأخر الدراسي إذ يعتبر مشكلة تربوية اجتماعية نفسية، ويعبر عنه بانخفاض معدل التحصيل الدراسي دون المتوسط أو المستوى العادي.
- والتأخر نوعان: نوع يرجع إلى انخفاض معدل الذكاء عن المتوسط العام للذكاء لتلاميذ مرحلة دراسية معينة لعمر زمني معين، ونوع يرجع إلى نقص القدرة في مادة دراسية معينة. ومن أسبابه:
- ضعف الحواس والبنية واضطرابات الكلام وتأخر النمو العضوي والعقلي كنقص القدرات العقلية وضعف الذاكرة.
 - انخفاض المستوى التعليمي للوالدين وكبر حجم الأسرة وسوء حالة السكن وسوء التوافق والتفكك الأسري والتربية الخاطئة وقلة الدخل وانعدامه أحيانا كعطل الوالد عن العمل.

- ضعف الثقة بالذات وسوء الحالة النفسية للابن والإحباط والقلق والاضطراب العصبي وكرهية مادة معينة أو أكثر.

- سوء التوافق المدرسي وعدم مناسبة المناهج، وطرق التدريس، وكثرة الغيابات، ونقص الدافعية، وانعدام الإرشاد التربوي. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا، أحمد الشربيني، 2000، ص124).

2-3-4 المشكلات الاجتماعية:

المشكلات الاجتماعية للأسرة تتعلق بعلاقة الفرد بأسرته ومجتمعه، ويترتب عليها اضطراب العلاقة الزوجية لسبب أو لآخر بين الوالدين والأبناء، أو نتيجة التربية الخاطئة في الصغر وأثرها على اضطراب الشخصية والعلاقات داخل الأسرة، وما يترتب على ذلك من الطلاق والهجر والتمرل، الزواج من الأجنبية، سجن أحد الوالدين أو مشكلة الإدمان على المخدرات. كل هذا له آثار سلبية تنعكس على حياة الأسرة.

ومن أشكال التفكك الأسري ما يلي:

2-3-4-1 الطلاق:

أباحث الديانات السماوية والقوانين المختلفة منذ ظهورها الطلاق، وجعلته رخصة لإنهاء الحياة الزوجية، إذا لم يعد بالإمكان استمرارها، فمنذ القدم وقاعدة الطلاق كانت مقررة في القانون الروماني، وقد أصدره أباطرة الرومان، الذين اعتنقوا المسيحية مراسيم عددوا فيها الحالات التي تجيز الطلاق وفي مقدمتها الزنا، ولما ظهرت في القرن التاسع عشر حركة الإصلاح التي نادى بها "لوثر". أجاز المذهب الجديد البروتستنتي قاعدة الطلاق باتفاق الزوجين إذا استحال دوام العشرة بينهما.

ولما نشبت الثورة الفرنسية سنة 1789 أجازت الطلاق بقانون 20 سبتمبر 1792، وبموجبه عد الطلاق عقدا مدنيا، يخضع لقواعد الفسخ، ثم تأييد جواز الطلاق بالقانون المدني الذي أصدره نابليون سنة 1804، مع قيود روعت فيها مصالح الأسرة. وشمل في الوقت الحالي جميع قوانين دول الغرب.

أما الكنيسة الشرقية (الأرثوذكسية) التي كان يرعاها أباطرة الشرق البيزنطيون، فقد ظلت آخذة قاعدة جواز الطلاق في الحالات التي كانت مقررة في القانون الروماني.

على أن نفاذ الطلاق في جميع المذاهب المسيحية الغربية والشرقية لا يتم بالإرادة المنفردة أو بالاتفاق، بل لابد فيه من صدور حكم قضائي.

والمرأة المطلقة عند اليهود كانت لا تعود إلى زوجها حتى ولو تزوجت من بعده شخصا آخر وطلقها أو مات هذا الرجل، والطلاق عند اليهود كان من حق الرجل فقط وليس للمرأة الحق في أن تطلب الطلاق.

ثم جاء الإسلام وجعل للطلاق ضوابط ومراحل وفرصة للرجوع معاودة، لأن الطلاق في نظر الإسلام مكروه كما قال الرسول (ص) "وما أحل الله شيئاً أبغض إليه من الطلاق".

فالإسلام يحدد الطلاق مرتين، ففي المرة الأولى يكون رجعيًا، بمعنى الرجل يستطيع أن يراجع زوجته قبل انقضاء عدتها، أما إذا طلقها مرة أخرى، أو لم يراجعها بعد مضي العدة فإنها لا تحل له إلا بعقد ومهر جديدين، فالطلاق يرتبط في الشريعة الإسلامية بالتصور الإسلامي للأسرة. حيث الأسرة في الإسلام مؤسسة اجتماعية اقتصادية، والأسر بمعناه المادي هو الشد والربط الاجتماعي يعني الرابطة بين الأفراد في المؤسسة. (أحمد محمد مبارك الكندري، 1996، ص213)

2-3-4-1 -أسباب الطلاق:

- عدم التوافق الجنسي بين الزوجين يؤدي إلى ازدياد درجة الخلافات ووصولها إلى نقطة يصعب معها التوفيق، ويصبح لا مناص من حل رابطة الزواج.
- اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي قد يكون عاملاً هاماً في المدى القصير أو الطويل في حل رابطة الزوجية، لأن الأسرة جماعة تقوم على التعاون المتبادل، لا تستمر طويلاً مع وجود فوارق يحسها الزوجين باستمرار.
- الخيانة الزوجية وانخفاض المستوى الاقتصادي والمرض والعقم. (محمد عاطف غيث، بدون سنة، ص173).
- ارتفاع مستويات الاكتفاء الشخصي الذاتي التي ينشدها الرجال والنساء من مؤسسة الزواج مما قد يدفع أحد الطرفين أو كليهما إلى التخلي عن هذه الرابطة والسعي إلى علاقة بديلة.
- القمع واللامساواة في توزيع القوة والعمل والسيطرة على الموارد داخل العائلة. (أنتوني غندر، ت فايز الصياغ، 2005، ص264).

- الخل في النضوج الاجتماعي والانفعالي يجعل الأزواج يطلقون زوجاتهم لأسباب بسيطة، وكذا الاستخفاف بالزواج وأهدافه والعجز عن علاج المشكلات البسيطة في وقتها المناسب، أو الاندفاع في ساعات الغضب.

- نقص المساعدة والإرشاد للزوجة والزوج في علاج المشكلات. (كمال إبراهيم مرسى، 1991، ص285).

- يؤكد علماء النفس أن من أسباب الطلاق الصراعات الزوجية، عدم الانسجام النفسي بين الزوجين، حيث من أهم الأسباب التي تجعل الزواج مستمرا التعبير عن المشاعر والعواطف النفسية المكبوتة بينهما.

- الجهل بالأمور والثقافة الجنسية وعدم قيام الطرفين بالمهام للحياة الزوجية.

- ضعف شخصية المرأة وعدم مشاركتها للزوج مشاركة إيجابية أو العكس بالنسبة للرجل.

- انغماس الرجل في السهر والسكر والسفر وأموره الخاصة.

- عمل المرأة في كثير من الأحيان بسبب الطلاق.

- التفاوت في المستوى العمري بين الزوجين.

- تدخل الأهل في المعيشة بين الزوجين. (أحمد محمد الكندري، 1996، ص214).

2-3-4-2- آثار الطلاق:

من آثار الطلاق أنه يقلل المكانة الاجتماعية لكل من الرجل والمرأة، بالإضافة إلى اضطراب العلاقات بالمجتمع، إذ يترتب على الطلاق تغيير في نمط الحياة الاجتماعية للمطلقين. فإما يعيشان عازبين، أو يقومان بأدوار ثانوية في بيت الأهل، وإما يضم أحدهما الأطفال، ويتحمل المسؤوليات لوحده. أو يقبل الانفصال عنهم، فيعاني مشاعر الحرمان والخوف عليهم. ومشاعر الظلم وعدم الرضا عن النفس. إذ يعاني المطلقون والمطلقات مشاكل اجتماعية واقتصادية، وصحية ونفسية عديدة قد تستمر لعدة سنوات، فالدراسات تشير إلى أن المطلقين لا يعودون إلى ممارسة حياتهم الاجتماعية العادية إلا بعد مدة، تمتد من سنة إلى ثلاث سنوات، تواجههم فيها كثير من العوائق النفسية والاجتماعية، والتي تحرمهم من إشباع الكثير من الحاجات. وتمنعهم من تحقيق أهدافهم، وتتسلط عليهم الكثير من أفكار العداوة والتشاؤم والانهزامية، ترتبط بقائمة طويلة من الأمراض السيكومانية والاضطرابات النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية. (كمال إبراهيم مرسى، 1995، ص314-315).

وربما يكون من آثار الطلاق زواج ثاني أو تكرار الزواج، نشوء ما يسمى بالعائلات التوليفية أو المؤتلفة، والتي يكون فيها أبناء من زواج سابق، ومن إيجابيات هذا النوع من الأسر هو الاتساع في المستقبل لتصبح عائلات ممتدة خارج حدود العائلة النموذجية المتعارف عليها. أما الجوانب الإشكالية لهذا النوع من العائلات، فمن الناحية الأولى أن العوامل البيولوجية والجينية للأب والأم الأولين ستترك آثارهما على أبناءهما في وقت لاحق في السياق الجديد، يضاف إلى ذلك أن العلاقات بين الزوجين المطلقين الذين يتزوج أحدهما مرة أخرى غالبا ما سيودعها التوتر ومشاعر العداء والتي تنعكس سلبا على الأبناء. (أنتوني غنذر، ت فايز الصياغ، 2005، ص265).

أما من آثار الطلاق على الأطفال هو ما يلي:

- الصراع العاطفي للأطفال بين حبهم لكل من الوالدين، وعدم قدرتهم على الانحياز لجانب آخر دون آخر.
- معاناة الأطفال لإحساس عميق بالتهديد والخوف، نتيجة لما يصاحبه الطلاق من اضطراب كبير في أوضاع الأسرة المختلفة.
- استغلال الأطفال والإيذاء المتبادل بين الزوجين.
- نظرة الطفل للمجتمع من خلال أسرته، ومن تجاربه فيها تترسب في نفسه الكثير من الانطباعات التي تتخذ منها أحكاما عامة تؤثر في سلوكه. (أحمد محمد الكندري، 1996، ص217).

وللطلاق آثار رئيسية كثيرة على النمو النفسي للطفل، من أهمها:

مفهوم الذات السيء، ومفهوم الوالدين السيء أيضا، مما يؤدي إلى اختلال نمو الشخصية وضعف الثقة في النفس، وفي الناس وسيطرة مشاعر القلق والتوجس وعدم الكفاءة، وانخفاض الطموح وقلة الرغبة في العمل والإنجاز، وضعف التحصيل الدراسي واضطراب العلاقة بالزملاء والمدرسين وسوء التوافق النفسي الاجتماعي، ففي دراسة سان تروك *Santruk* على أطفال من الصفوف الثالث إلى السادس الابتدائي، وجد أن انفصال الوالدين بالطلاق أو الهجر يعوق النمو العقلي والتحصيل الدراسي عند الأطفال، ويستمر

التأثير النفسي للطلاق على النمو النفسي مع أطفال الطلاق في مرحلة المراهقة. (كمال إبراهيم مرسى، 1995، ص331).

2-3-5 -المشكلات الخلقية:

تعددت في الحياة الحديثة أنماط سلوكية جذبت العديد إلى إتباع أخلاقيات كان من آثارها اضطرابات وسوء توافق في الحياة الاجتماعية والأسرية. والاختلالات الخلقية تتمثل في السلوك الذي يوصف بخرق القانون الخلقي السائد في المجتمع.

ومن الاختلالات الخلقية التي تؤثر على الحياة الأسرية ما يأتي:

2-3-5-1 -الاستجابات المناهضة أو المضادة للمجتمع:

الأفراد من هذا الصنف نجدهم في خلاف دائم مع السلطات ولا يمكن الاعتماد عليهم، وهم أفراد يعجزون عن الارتباط بالآخرين على أي درجة من العمق، ولهم عدة ملامح محدودة وتميز هذا النوع من اختلال الخلق. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا أحمد الشربيني، 2000، ص136). وحيث يتم السلوك بالخصائص التالية:

- يكون اهتمامهم برغباتهم فقط ولا يراعون رغبات وحاجات الآخرين، ويكون سلوكهم متهوراً، ومندفعاً، ولا يحتملون الإحباط.
- يكون عادة مثيرين للاهتمام وأذكياء وجذابين، وهذا المنظر الكاذب لهؤلاء الأشخاص يوحي بالقدرة والإخلاص يجعلهم يحصلون على وظائف جيدة ولكن لديهم طاقة قليلة.
- لديهم الكثير من الديون ويهجرون عوائلهم ويبدرون الأموال ويرتكبون الجرائم.
- قلة التعاطف مع الآخرين والاهتمام بهم وعد الشعور بالندم، وعدم القدرة على الشعور بالأسى على ما فعله رغم توبيخه على فعلته. (حسين فاتح حسين، 2013، ص75-75).

2-3-5-2 -استجابات الانفصال عن المجتمع:

هذا النوع من الأفراد في جوهره المضاد للمجتمع، فيما عدا أن له القدرة على أن يرتبط بجماعة من الجماعات ارتباطاً قائماً على الولاء الشديد والإخلاص لها، ثم يتشكل سلوكه بعد ذلك بانتمائه لهذه الجماعة، وكثير منهم يفلحون في تجنب الاصطدام بالقانون، ولكن بعضه يتوحد ويرتبط بعصابات الإجرام، ويتجنبون قواعد أو قوانينها.

والشخص المنفصل عن المجتمع قد يرتبط بجماعات فردية، كجماعة متعاطي العقاقير المخدرة، ثم ينزلق إلى أسلوب حياة غير خلقي بعزلة عن المجتمع الأغلبية أو المجتمع الشائع. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا، أحمد الشربيني، 2000، ص137).

2-3-5-2- الإدمان:

عرفت هيئة الصحة العالمية الإدمان أو الاعتماد بأنه حالة نفسية وعضوية تنتج من تفاعل الفرد مع العقار، ومن نتائجها ظهورها خصائص تشتم بأنماط سلوكية مختلفة تشمل دائما الرغبة الملحة في تعاطي العقار بصورة مستمرة أو دورية للشعور بآثاره النفسية والعضوية، ولتجنب الآثار المهددة والمؤلمة التي تنتج من عدم توفره، وقد يدمن المتعاطي أكثر من مادة واحدة، وخصائص الإدمان هي الرغبة الملحة في الاستمرار على التعاطي والحصول عليه بأي وسيلة، وزيادة الجرعة بصورة متزايدة لتعود الجسم على العقار والاعتماد النفسي والعضوي عليه. لما يسببه من شعور بالراحة ولتحقيق اللذة، ولتجنب الشعور بالقلق والألم. (فرج عبد القادر طه وآخرون، بدون سنة، ص39).

ويجب عدم إغفال أن الإدمان يضعف قدرات المرء على العمل الجاد، والتفكير، ويحدث مصاعب في السلوك الفردي والعائلي والاجتماعي، ذلك أن الإدمان ينعكس على العلاقات الاجتماعية مما يجعل الشخصية تضيق ثم تتصدع متجهة نحو الانحدار الاجتماعي العام، والانعزال المقل.

إن الإدمان قد يؤدي إلى نوع من الاضطرابات العقلية يسمى بأعراض كورسا كوف، ومن أعراضه خلل في الذاكرة، يجعل المصاب ينسى ما جرى قبل ساعات معدومة، ثم يصاب بالتحريف، ويصاب بالهلوسة في السمع والنظر ثم يصبح سريع القلب ينتقل بسرعة من السرور الى العدوانية والغضب، إن المدمن هنا مريض عاجز عن التكيف، سيء العلاقات الاجتماعية. فكم نجد أبا يهدم أسرته وشابا يخرب مستقبله بسبب التعود البسيط إلى الإدمان، وكفاءات عديدة تخرب وقضي عليها التسمم وبالتالي خسارة للمجتمع. (علي زيعور، 1996، ص243، 244).

ومن سمات الفرد المدمن نجد عدم النضج والضعف الجنسي والتمركز حول الذات، عدم الاستقرار والعدوانية والقلق الزائد كما تظهر أعراض نفسية أخرى كالاتكالية والاكتئاب. (عبد المجيد سيد منصور، أحمد الشربيني، 2000، ص139).

2-3-6 -مشكلات الشيخوخة مع الأسرة:

تمثل مشكلة المسنين في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، أبرز المشكلات الاجتماعية في العالم المعاصر، نتيجة لعمليات التغير الاجتماعي التي تواجه المجتمعات أيا كان نسقها وتحضرها، وما رافق ذلك من التطور الصناعي والتقني، وما تبع ذلك من تغير نمط المعيشة، حيث أصبح المسن يجد نفسه وحيدا بعد زواج الأبناء وتكوينهم أسرا مستقلة، وفي الوقت الذي يحتاج إليهم ليس فقط من الناحية المادية، بل كذلك من الناحية النفسية، حيث الحاجة إلى الرعاية الاجتماعية من قبل الأبناء، والشعور بالأمن والانتماء والتقدير والاحترام.

ومن المشكلات والمتاعب والضغوط التي يواجهها الشيوخ والمسنين نتيجة للعلاقات الأسرية غير الطبيعية ما يلي:

- الشعور بالفراغ والوحدة.
- القلق بسبب التحول في المكانة الاجتماعية داخل الأسرة.
- رتابة الحياة، وخاصة عند التوقف عن العمل.
- الحساسية الناجمة عن الشعور باقتفاء اهتمام الأهل والأقارب.
- مشكلات نفسية تتحول إلى حالات مرضية.
- المشكلات الصحية والمادية.

وتظهر في مرحلة الشيخوخة مشكلات جنسية، فمثلا في حال بقاء الزوجين معا يكون هناك عنة او نقص في المقدرة الجنسية أو الرغبة الجنسية أو ما يعرف بالنفور الجنسي، وما يترتب على ذلك من مشكلات نفسية واجتماعية. وفي حالات الترمل أو الطلاق أو العنوسة يتبع ذلك الكبت والرغبة الجنسية الشديدة.

وفي حال الزواج من جديد قد يصر الشيوخ على الزواج من زوجات أصغر سناً، وقد يسبب ذلك مشكلات عدم التوافق النفسي والاجتماعي والجنسي مما يسبب مشكلات وتغيرات انفعالية.

وقد يؤدي التقاعد المفاجئ إلى الفراغ والملل، حيث تضعف المكانة الاجتماعية، والقلق وعدم تقدير الذات. وفي بعض الأحيان يترتب عنها الانهيار العصبي، وحيث يبدو التقاعد وكأنه تقاعد عن الحياة، وقد يحكم الشيخ على نفسه بالانعزال التام وعلى أنه طريقة إلى النهاية والممات. (عبد المجيد سيد منصور، زكريا، أحمد الشربيني، 2000، ص149-150).

2-3-7- المشكلات الاقتصادية:

يعد العامل الاقتصادي في كثير من المجتمعات مسؤولاً إلى حد كبير عن الأزمات الأسرية، فالفقر والبطالة يؤديان إلى نقص الموارد المادية مما يخلق أزمات أسرية تسبب لأفراد الأسرة من مواجهة مسؤوليته إلى الإدمان على الخمر والمخدرات أو الالتحاق إلى مزاوله أعمال لا يقرها القانون مما يعرضه للسجن، كالسرقة أو الاتجار في المخدرات أو ما شابه ذلك.

وقد يكون انخفاض المستوى الاقتصادي في بعض الأحيان من أسباب تشتت الأطفال أو مزاولتهم للتسول لعدم كفاية الموارد المادية، وقد تضطر الأم إلى العمل، وبذلك تضعف قوتها، ويقل اهتمامها بشؤون الأسرة. مما يتسبب في نشوء شقاق أو أزمات. وقد تضطر الأسرة الفقيرة إلى تشغيل الأطفال في سن مبكرة الأمر الذي يحرم الطفل من فرصة التعليم، ويعرضه لعوامل الانحراف في المجتمع. كذلك لجوء الأسرة للعيش في مساكن سيئة من الناحية الصحية تؤدي إلى نشأة الأمراض مما يسبب حاجة أفرادها للعلاج وللأدوية.

والمسكن الضيق بسبب انخفاض المستوى الاقتصادي يؤدي إلى نشأة التوتر الدائم بين أفراد الأسرة نتيجة ضيقهم من بعض بسبب عدم توفر المساحة اللازمة للحركة، وينعكس هذا التوتر على معاملة البالغين للأطفال مما يعرضهم للانحراف. كما أن الضيق في المسكن يؤدي إلى مشاكل النوم، كاطلاع الأطفال مبكراً على الخبرات الجنسية أو نوم المراهقين في

فراش واحد مما يؤدي إلى ألوان من المشكلات والانحرافات السلوكية. (أحمد محمد مبارك الكندري، 1996، ص209).

وتؤدي الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل الطلاب من أبنائها، وتوضح الدراسة التي قام بها مكل ويد (Micloyd, 1998) خلال العطل الصيفية، أن مستوى تحصيل التلاميذ القادمين من أسر ذات مستوى متوسط أعلى من مستوى تحصيل التلاميذ القادمين من أسر ذات مستوى متدني من الناحية الاقتصادية. ودل على ذلك من خلال الزيادة في عدد الكلمات التي تعلمها التلاميذ المنحدرين من أسر ذات المستويات الاقتصادية المتوسطة مقارنة مع انخفاض الكلمات التي تعلمها تلاميذ الأسر ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة.

وقد استعرض هالينان (Hallinan, 1988) في مجموعة من الدراسات دور وتأثير الوضع الاقتصادي والاجتماعي على مستوى التحصيل الدراسي وتأثره به.

كما قام بليك (Blak, 1989) من ناحية أخرى بالتعرض لعدد الأطفال في الأسرة من ناحية المحصلة النهائية للناحية التعليمية، وخلص إلى أن الأسر الغنية ذات العدد القليل من الأفراد، تكون لدى أبنائها أهداف تعليمية كبيرة تدفعهم إلى مضاعفة الجهد لتحقيق مستويات من التحصيل تتناسب مع التطلعات العالية للأبوين. (محمد بن صالح عبد الله شرار، 2006، ص98).

2-3-8- عمل الأم:

يلاحظ أن غالبية الأسر التي تكون فيها الزوجة عاملة يرحبون بهذا العمل، ويعتبرونه مصدرا هاما وأساسيا في زيادة دخل الأسرة، ورفع المستوى المعيشي فيها، وتؤكد معظم الأسر التي تعمل فيها الزوجات عدم وجود أي دليل على أن عمل الزوجة (الأم) يكون له أثر سلبي على الأطفال، أو علاقة الأم وأولادها، حيث ان الزوجات العاملات يلجأن إلى طرق متعددة لرعاية أطفالهن أثناء غيابهن في العمل كالاستعانة بأم الزوجة أو الزوج أو الحاقهم بدور الحضانة.

تؤكد البحوث أن العامل المادي هو السبب الرئيسي الذي يدفع الزوجات إلى الالتحاق بالعمل، حيث يبرز الأزواج المؤيدين لهذا الرأي بما يلي:

- المرأة العاملة قادرة على تحمل المسؤولية ومواجهة الصعاب.

- المرأة العاملة أقدر على مساعدة زوجها في الإنفاق على الأسرة.

- إن عمل المرأة يساعد على رفع المستوى المعيشي.

- العمل حق لكل مواطن بما في ذلك المرأة.

- تعمل المرأة لتشغل وقت فراغها.

- تعمل المرأة ضمان لمستقبل الأسرة والأولاد.

ورغم تمسك المرأة بالعمل إلا أن:

- تبين أن الزوجة تحمل مسؤولية إدارة المنزل إلى جانب تحمل مسؤولية

الوظيفة، كما تشرف في نفس الوقت على رعاية الأطفال ومراقبة سلوكهم،

أي ان العمل لم يقلل من المسؤوليات التقليدية للزوجة في تاريخ الأسرة الإنسانية.

- تتأثر العلاقات الأسرية في الأسر التي تعمل فيها الزوجة، ومن أبرز جوانب

التأثر، الصراع الظاهر أو المستتر بين الزوج والزوجة على السيادة والميزانية

والادخار، ومعاملة الأطفال، والصلة بالنسق القرابي، وتمضية وقت الفراغ،

ومن المتوقع ازدياد هذه المؤثرات على العلاقات الأسرية، ولكن ليس إلى

الدرجة التي تسبب انهيار الأسرة.

- إن العبء الملقى على الأسرة في هذه الحالة أصبح مضاعفا، مما يسبب

للكثير من الزوجات الإرهاق والإحساس الدائم بالتعب، وربما فقدان الصفات

المميزة للأنوثة التي يفضلها الرجال نتيجة لتعرضها لما يطلق عليه صراع

الأدوار.

وحول تأثير عمل المرأة على نتائج الأبناء في المدرسة فيرى كلجان وآخرون

1993 بأن الأدلة على ذلك محدودة وغير متطابقة، كما يشير بارسيل ومنقاهن 1994 إلى

أن تأثير عمل المرأة أو الأم على الأبناء قد يكون محدودا إلا أن له أهميته، ومدى تأثير

عملها على المساهمة في اضعاف علاقتها بهم، وعلى مهمتها في نقل السلوك والأعراف

عبر الأجيال إليهم، كما أن انشغال الأم في أعمال خارج البيت ولفترة طويلة، قد يحد الأبناء

على تطوير المهارات الاجتماعية والفكرية، وعلى اكتساب المفردات، وتعزيز مهارة المحادثة

اللغوية، وقد يضاعف كذلك من مشاكل الأبناء السلوكية.

ويؤكد بوكسنايدر وستنبرغ 1994 في استعراضهما لبعض الدراسات، على أنه من غير المعروف ما إذا كان عمل الأم يقوم بدور سلبي على مستوى درجات الأبناء في المرحلة الثانوية، وأن التدقيق في عمل الأم وتحصيل الأبناء قد يتوقف على جنس المراهق وعلى طبيعة عمل الأم. (محمد بن صالح عبد الله شيراز، 2006، ص103)

* خلاصة :

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن التأريخ لتطور الأسرة بدأ بعد ظهور الرسائل السماوية، حيث تميزت وقتها بالتوازن، وبعد تطور الحضارات والحياة الاجتماعية اتسمت بنوع من التنظيم وتحديد القوانين، أما الأسرة المعاصرة فقد حددت أساليب الزواج والطلاق، وقوانين التوريث والملكية، ولابد لنا أن نجد عدة تعريفات لهذا المفهوم واسع النطاق لما له من أهمية، فقد عرفت كونها الخلية الأولى في تكوين المجتمع، وعلى أساس العلاقات الجنسية والإنجاب، والدم والروابط بين أفرادها، وتظهر أهميتها في ضرورتها لنمو الشخصية السوية وكذا الصحة النفسية في المستقبل، وعمليات التكيف والتوافق الاجتماعي. كما رأينا أن للأسرة عدة خصائص من بينها أنها نظام اجتماعي يؤثر ويتأثر ببقية منظمات المجتمع، كما أن أنها تمارس قواعد الضبط الاجتماعي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. كما تبين لنا أشكال الأسر حسب علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى أنماط الأسر من حيث شكلها إلى أسرة نووية ومتعددة الأزواج والزوجات والأسرة الممتدة، أما من حيث محور القرابة فقد قسمت إلى النمط الطوطني والدموي الأبوي، أما من حيث السلطة فقد صنفنا إلى أسرة أبوية وأخرى أمومية وبنوية وديمقراطية، ونجد تصنيفات الأسرة حديثا الأسرة النووية المعيارية والثنائية، والأسرة ذات الشريكين العاملين، وذات الوالد الواحد وذات ثلاثة أجيال... وللأسرة عدة وظائف ومسؤوليات تتصل بالعديد من المجالات مثل الصحة والتعليم والدين ... فهي بذلك تساهم في تنظيم المجتمع وبناءه. وقد حاول العديد من العلماء دراسة الأسرة محاولين وضع تفسير للعمليات التي تقوم بها وكذا السيرورات التي بداخلها، فقد حاولت البنائية الوظيفية دراستها من خلال وظائفها، نظرية الصراع الاجتماعي فقد اعتبرت الصراع داخل الأسرة شكل من أشكال القوة وكيفية استغلالها من طرف كل فرد في تفاعله داخلها

للوصول إلى غايته. أما التفاعلية الرمزية فقد ركزت على التفاعلات ودور العلاقات داخل الأسرة مع إعطاء تفسيرات لها. إضافة إلى ذلك أشرنا إلى المشكلات الأسرية وأشكالها، محاولين معرفة أسبابها العديدة وأهم أنواعها التي من بينها المشكلات الخاصة بالعلاقات الأسرية كذلك منها المشكلات الفيزيولوجية والتعليمية والاجتماعية والخلقية والاقتصادية ... محاولين وضع توضيح لكل منها.

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي والتعليم العالي بالجزائر

*تمهيد:

- 1- التحصيل الدراسي.
 - 1-1- مفهوم التحصيل الدراسي.
 - 1-2- طبيعة التحصيل الدراسي.
 - 1-3- قياس التحصيل الدراسي.
 - 1-4- أهمية التحصيل الدراسي.
 - 1-5- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.
 - 2- التعليم العالي بالجزائر.
 - 2-1- مفهوم التعليم العالي.
 - 2-2- مفهوم الجامعة.
 - 2-3- الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة.
 - 2-4- عناصر الجامعة.
 - 2-5- المبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر.
 - 2-6- وظائف التعليم العالي بالجزائر.
 - 2-7- أهداف التعليم العالي بالجزائر.
 - 2-8- أهمية التعليم العالي والبحث العلمي.
 - 2-9- مشكلات التعليم العالي بالجزائر وأهم نقائصه.
 - 2-10- أهم إصلاحات التعليم العالي بالجزائر.
- *خلاصة.

*تمهيد:

سنناول في هذا الفصل شقين أولهما التحصيل الدراسي كونه المتغير الرئيسي التي تتمحور حوله هذه الدراسة، بالتطرق إلى مفهومه عند مجموعة من الباحثين، وإلى طبيعته ثم إلى عملية قياسه والتي تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل تقويمه، هذا ما يدفعنا إلى التعرف على مفهومها وأهم المبادئ التي تبنى عليها، وكذا أهداف هذه الاختبارات التحصيلية، وأنواعها وخصائصها. وصولاً إلى معرفة أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي التي منها ماهي ذاتية مرتبطة بالطالب في حد ذاته، من جسمية ونفسية انفعالية (الميول والاستعدادات والدافعية ومفهوم الذات) ومنها ماهي مرتبطة بالعوامل الاجتماعية الأسرية، ومنها ما هي بيئية مدرسية.

أما الشق الثاني من هذا الفصل فيتمثل في التعليم العالي بالجزائر كون الإطار المكاني لهذه الدراسة هي كلية من كليات الجامعة الجزائرية، بداية بمفهوم التعليم العالي بالجزائر والجامعة، كذلك التطرق إلى الاتجاهات النظرية التي حاولت دراسة الجامعة التقليدية منها والحديثة، وكذا التعرف على عناصر الجامعة والمتكونة من أساتذة وطلبة والهيكل الإداري والتنظيمي، ثم التطرق للمبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر وأهم وظائفه، وإلى أهدافه وأهميته في مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، ثم الانتقال إلى أهم النقائص والمشكلات التي تواجه التعليم العالي بالجزائر، المادية منها مثل مشكلة صعوبة التمويل والبناءات والتجهيزات، والبيداغوجية منها إضافة إلى مشكلة المناهج وصولاً إلى أهم الإصلاحات الجامعية بالجزائر بالتعرض إلى أهم مراحلها باختصار.

1-التحصيل الدراسي:

1-1 مفهوم التحصيل الدراسي:

عملية التحصيل الدراسي من العمليات لبتي تحظى باهتمام كبير من قبل جميع القنوات التعليمية باعتبارها هدفاً أساسياً يجب تحقيقه باستخدام جميع الوسائل المعينة على ذلك والتي منها طرق التدريس المختلفة. ويعد مفهوم التحصيل الدراسي من المفاهيم التي تعددت تعاريفه بتعدد من تناوله وفق أهداف دراسته.

إذ يعرف التحصيل الدراسي أنه الناتج النهائي من العملية التعليمية للطالب، ودرجة أدائه في دراسة المادة المقررة ضمن المنهج الدراسي مقدرة بنتيجة الاختبارات التحصيلية، ويعرفه زيدان (1990م) بأنه المعرفة والمهارة المكتسبة من قبل الطلاب نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية محددة.

بينما الزهراني يعرفه بأنه مقدار ما اكتسبه الطلبة من معلومات ومهارات بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال المواقف التعليمية المختلفة. (وليد فهاد فهد الجابري، 2006، ص77).

ويعرفه أبو حطب بأنه الآثار الناتجة عن مجموعة من الخبرات يمكن وصفها بأنها مقننة أو موحدة ومقصودة، ويمكن التحكم فيها مثل برنامج معين للتدريب والتعليم له أهداف تعليمية محددة يسعى إلى تحقيقها لدى المتعلمين والمتدربين.

-ويعرفه عمران وآخرون، بأنه مقدار ما تحصل عليه الطالب من معارف ومعلومات في دراسته حتى يمكن على ضوء نتائجها رفعه إلى مستوى أعلى، أو تحديد المجال التعليمي المناسب لقدراته واستعداداته وميوله وكذلك لمساعدته في تشخيص نقاط الضعف لديه أو حتى المدرسة أو المنهج التعليمي.

-ويعرفه عبد السلام زهران بأنه حدوث عمليات التعلم التي نرغبها، وتشمل تعلم الحقائق والاتجاهات والقيم وأنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية.

-ويعرفه فاخر عاقل أنه المعرفة والمهارة المكتسبة وهو خلاف القدرة وذلك على اعتبار أن التحصيل فعلي حاضري وليس إمكانية.

-أما أبو حطاب فيعرفه أنه السلوك النهائي للتعلم كما يتحدد على ضوء مستويات تمكن معينة.

-ويعرف أيضا أنه كل ما يحدث من تغيرات في سلوك الطالب نتيجة التأثير المنتظم من قبل المؤسسة التعليمية سواء تغيرات في الشخصية أو العلاقات الاجتماعية أو الميول المهنية. (طارق عبد القادر مهدي رحالي، 1996، ص58).

ويعرفه Chaplin على أنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة. ويشير فرج عبد القادر طه، إلى أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (يونسي تونسية، 2012، ص101).

ويعرف التحصيل أيضا أنه حدوث عمليات التعلم التي نرغبها ويتضمن حكما تقييما، وأنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية وهذا التعريف واسع، إلا أنه غالبا ما يقتصر على تحصيل الطلاب أو اكتسابهم لما تهدف إليه المدرسة أو المدرس أو نظام التعليم، إذ أن ثمة دلالات مؤكدة على تأثير المدرس في تنمية جوانب غير عقلية لدى التلميذ، لم تتوفر بعد. (محمد عبد السلام احمد، 1960، ص362).

1-2 طبيعة التحصيل الدراسي:

يجب أن نفرق بين الاستعداد للتعلم وبين التحصيل أو التعلم فعلاً، ويقصد دائماً بالاستعداد للتعلم الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء، وعلى هذا يفترض أنه لو تساوت الفرص أمام كل المتعلمين، فإن الفروق بين درجاتهم تعد نتيجة اختلاف درجاتهم للتحصيل أي اختلاف نسب ذكائهم.

وتختلف اختبارات التحصيل الدراسي عن اختبارات الاستعداد العام، في أن النتائج على الاختبار المدرسي ترجع إلى اختلاف درجات المهارات والمعارف الناتجة عن اختلاف استفادة التلاميذ من التدريب الخاص، ويشدّد التداخل بين اختبارات الاستعدادات واختبار التحصيل في أحد أنواع اختبارات التحصيل المسمى باختبار الاستعداد وهذا الأخير معناه القدرات الخاصة، والمهارات، والمعارف التي يتطلبها النجاح في برنامج معين يمر به الفرد أثناء تعلمه.

والتحصيل هو نتيجة تفاعل عوامل ثلاثة هي: الاستعداد للتعلم والاستعداد وفرصة التعلم. (محمد عبد السلام احمد، 1960، ص363).

1-3 قياس التحصيل الدراسي:

إن عملية قياس التحصيل الدراسي مكون رئيسي من مكونات العملية التعليمية التعليمية، وهو ليس غاية في ذاته أو نهاية مطاف النشاط التعليمي، وهو عملية مستمرة تمكننا من معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك المتعلمين نتيجة العملية التربوية، إضافة إلى تعديل الأهداف التعليمية الراهنة، ووضع أهداف جديدة. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص213).

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل وتحديد المستوى التحصيلي للطالبة في مقرر معين أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وهي قديمة قدم المعارف والعلوم المختلفة، حيث ارتبطت دوماً بالتعليم وبمعرفة نتائجها. (يونسى تونسية 2012، ص102).

1-3-1 مفهوم الاختبارات التحصيلية:

إن كلمة اختبار تعني مقياس ضبط معارف التلاميذ ومعلوماتهم في موضوعات محددة إثر تعلم تلقوه في فترة زمنية معينة.

وأنواع الاختبارات في المجال التربوي كما يلي:

- الاختبارات التحصيلية والتي تهدف لقياس التحصيل الدراسي.

- اختبارات الأداء ذات الطابع العلمي.

- الاختبارات النفسية.

- ويعرفه جون لند الاختبار التحصيلي أنه "أداة المعرفة لعينة معينة من سلوك التلاميذ ولكي تحصل على نتائج صادقة ينبغي أن تكون عينة السلوك متناسقة مع كل من الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي المقرر".

- أما تايلر فيقول أن الاختبارات معظمها هي وسائل قياس والاختبارات التحصيلية

عموما هي "عبارة عن أداة لقياس ما أحدثه التعلم من تغير في معلومات الطالب المعرفية

ويمكن قياسه". (طارق عبد القادر مهدي رحالي، 2006، ص59).

1-3-2 مبادئ الاختبار التحصيلي:

المبادئ التي يبنى عليها الاختبار التحصيلي هي كما يلي:

- تحديد الأهداف التربوية في صورة أهداف تعليمية أو عبارات سلوكية إجرائية.

- جمع البيانات عن سلوك الطلبة بعد عملية التعلم باستخدام أنسب الأدوات لقياسه

بحيث تكون على درجة كافية من التنوع والشمول لكل جوانبه التعليمية.

- إصدار الحكم المناسب في ضوء أدوات التقويم والأهداف التربوية المحددة، بحيث يتم

اختبار أنسب الأدوات لقياسه وتقويمه.

- تعيين وحدات المحتوى التي سيغطيها الاختبار.

- تحديد نمط بنود الأسئلة التي تستخدم بحيث نحدد إن كان مقاليا أو موضوعيا أو

غير ذلك.

- تحديد طول الاختبار الذي سيستخدم والزمن المحدد لإجرائه ومدى الصعوبة المرغوبة

لتحقيق أهدافه وتحديد تعليمات الاختبارات.

- إعداد مفتاح الاختبار "نموذج التصحيح" وتوزيع الدرجات. (طارق عبد القادر مهدي

رحالي، 2006، ص60).

وللحيلولة دون إساءة فهم أو استخدام الاختبارات المدرسية، ينبغي على الأستاذ أن

يضع في اعتباره الملاحظات التالية:

- ليست الاختبارات غاية في ذاتها، ولا تهدف إلى عطاء علامات وتدرج ومراتب

الطلاب وحسب، بل هي وسيلة تعليمية تهدف إلى قياس ما تعلمه الطلاب، وتزويد المعلم

بالمعلومات التي تمكنه من اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات ذات العلاقة بالانشاطات

التعليمية المستقبلية.

- ليست الاختبارات وسيلة لتصنيف الطلاب كأكفاء أو غير أكفاء، بل هي وسيلة

للقوف على ما يعرفه الطالب في مجال محدد، وأن ما يعرفه في هذا المجال ليس محكا

لتقويم شخصه والحكم عليه.

-يجب ألا تكون الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة للحكم على قدرات الطالب، فهناك نشاطات أخرى كالملاحظة والتواصل مع الأسرة تمكن المعلم من إصدار أحكام مناسبة. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص613).

1-3-3 أهداف الاختبارات التحصيلية:

تهدف الاختبارات التحصيلية إلى ما يلي:

- قياس ما تعلمه الطالب خلال موقف تعليمي منظم.
- قياس نتائج تعلم الطالب وقدرته على الاستفادة منها في مواقف جانبية بجانب كم المعلومات التي اكتسبتها.
- قياس مقدار ما أحدثه التعلم من تغير في طريقة تفكير الطالب وفي قدرته على معالجة الأمور المختلفة.
- قياس فاعلية التلميذ الفعلية والمعرفية ومقارنة الفروق الفردية للطلبة.
- تشخيص ضعف مستوى التلاميذ.
- حث التلاميذ على الدراسة والاستدكار وتشجيعهم.
- التعرف على نوعية وصلاحيات المادة التعليمية ومدى موافقتها للمناهج الدراسية لمستوى الطلبة.
- استخراج نتائجه لنقل التلاميذ والطلبة من صف لآخر في نهاية العام الدراسي أو التفريق بينهم بغرض الدراسات التربوية والبحوث.
- تعود التلاميذ على الأساليب الجديدة للدراسة وأفضلها للخروج بنتائج إيجابية. (طارق عبد القادر مهدي رحالي، 1996، ص61).

1-3-4 أنواع الاختبارات التحصيلية:

هناك خمسة أنواع من الاختبارات التحصيلية وهي:

1-4-3-1: الاختبارات الشفوية:

وهي مزيج من الاختبارات المقالة والعملية وله فائدة في دراسة العمليات العقلية التي يستخدمها المفحوص في الإجابة على أسئلة معينة فهو أداة نافعة في تشخيص الصعوبات كما أنه يقيس تحصيل صغار التلاميذ والكبار ويمكن استخدامه لقياس التعليم اللغوي، ومن طرق التقويم الشفوية طرق التقويم وطريقة المناقشة داخل حجر الصف.

1-3-4-2 الاختبارات العملية:

وهي اقل أنواع الاختبارات استخداما في مدارس التعليم العام، ومنتشرة في الجامعات والمعاهد والكليات والتعليم الفني والمهني، وذلك يقاس بمدى ما ينجزونه من أعمال يدوية وتطبيقية ميدانية علمية، وهي عبارة عن ترجمة للمعارف النظرية التي تلقاها الطلبة.

1-3-4-3 الاختبارات التحريرية:

وهي تشمل جميع الاختبارات التحصيلية الكتابية وهي التي يطبقها المعلمون، ويمكن أن يقومون بإعدادها بأنفسهم أو يعدها غيرهم، وهي تقيس مستوى تقدم الطلاب تحصيليا. وتنقسم إلى:

- الاختبارات الموضوعية: تعتبر أكثر الاختبارات التحصيل الدراسي شيوعا واستخداما في مراحل التعليم العام والجامعي، وسميت بذلك لموضوعيتها ولوجود إجابة واحدة محددة بجانب الدقة والوضوح والاختصار في الأسئلة المطروحة. والاختبارات الموضوعية متعددة الأنواع ومنها:

1- اختبارا الصح والخطأ.

2- اختبارات المزاوجة.

3- اختبارات التكميل.

4- اختبارات الإجابة القصيرة.

5- اختبارات إعادة الترتيب.

-اختبارات أخرى: مثل اختبارات الرسوم والاشكال والتي تكثر استخدامها في مواد العلوم والطبيعة والجغرافيا.

-اختبارات الاختبار المتعدد.

-الاختبارات المقالية: وهي تلي الاختبارات الشفهية من حيث الانتشار والاستعمال، وتقوم فكرة اختبارات المقال على تضمين ورقة الأسئلة أو جملة الأسئلة وتتطلب الإجابة عليها بشكل موضوعي أو إنشائي بتحديد حجمه. (طارق عبد القادر مهدي رحالي، 1996، ص61).

1-3-4 الاختبارات التحصيلية التشخيصية:

وهذه الاختبارات تستخدم في البيئة المدرسية ومن شأنها تشخيص نقاط الضعف، وتحديد جوانب القوة في مهارات التحصيل الدراسي لدى الطلبة، مثل القراءة وتحديد الأصوات اللفظية واللغوية، وفهم الكلمات والجمل....

1-3-4-5 الاختبارات المقننة:

وهي الاختبارات التي يقوم بإعدادها وتصحيحها مجموعة من الأخصائيين التربويين، وليس معلم واحد وهي تشمل على عدة موضوعات ومواد وتخصصات، وعلى مجموعة من الفقرات والأسئلة للمواد المختلفة، وتهدف إلى إظهار قدرة الفرد التحصيلية بشكل عام في جميع المواد التي سبق وأن تعلمها، وهي تعتمد على الاختيار من متعدد، مما يجعلها تتسم بدرجة عالية من الثبات وسهولة التصحيح وسرعتها ووقتها في التسجيل والرصد. (طارق عبد القادر مهدي رحالي، 1996، ص61-63).

1-3-4 خصائص ووظائف الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أكثر أنواع الاختبارات شيوعاً، والهدف الأساسي لها هو إظهار أثر الدراسة أو التدريب الخاص وبالرغم من أنه يغلب تطبيقها في المدارس إلا أنها

تستخدم في ميادين أخرى، كأن تقيس التدريب المهني والتخصص والخبرة في كثير من الأعمال.

إن الاختبارات التحصيلية تقيس أثر التعلم المقنن، وتغطي أيضا مدى واسعاً من الخبرات التعليمية غير المقننة وقد تقترب هنا كثيرا من اختبارات الاستعدادات، ومن هنا يمكن أن يستخدم الاختبار التحصيلي في التنبؤ بالتعليم المستقبلي. (محمد عبد السلام أحمد، 1960، ص503).

أما بالنسبة لوظائفها سنعرض أهمها فيما يلي:

- تساعد الاختبارات التحصيلية في تقنين التعليم لكل المدارس التي تعد الناس لنوع معين من الوظائف.
- تعتبر الاختبارات التحصيلية أساسا يوحى بمراجعة المنهج الدراسي وتحسين طرق التعليم، كما أنها تساعد المدرسين في تنمية ونقد ذواتهم.
- تتطلب بعض الاختبارات أن يظهر التلاميذ مهاراتهم في العمل أكثر من مجرد الإجابة اللفظية، وهكذا وجهت الاختبارات الانتباه إلى أهمية تعليم السلوك الذي يهدف المنهج إنمائه لدى الطلبة.
- الاعداد الدقيق للاختبارات يزيد احتمال حصول كل فرد على درجته بدقة تامة.
- سمحت الاختبارات المقننة بتحليل الدرجات ومستوياتهم وقللت الفروق الراجعة إلى كرم أو قسوة المصححين.
- تحسن الدافع لدى الطلبة والأساتذة بقيام المنافسة على أساس عادل.
- حطمت الاختبارات المقننة اعتبار طول مدة التعليم مقياسا لقدرة المتعلم.
- للاختبارات التحصيلية فوائد إكلينيكية وتنبؤية، حيث يستخدم في اختبار الموظفين، وفي حالة الجانح الذي يظهر تفوقا في مواد دراسية وهنا يتحول العلاج إلى استغلال نواحي تعليمية ومفيدة أيضا في تقدير وتشخيص التدهور العقلي الناشئ عن أسباب عضوية أو انفعالية. (محمد عبد السلام احمد، 1960، ص518).

1-4 أهمية التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر التربويين، لما له من أهمية في حياة الطلاب، ومن يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويحظى باهتمام كبير من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه من المعايير المهمة في تقويم الطلاب والتلاميذ في المستويات التعليمية المختلفة.

ويهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة. سعياً إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية، والعوامل المعرفية والوراثية والبيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة عليه.

أما الآباء فيهتمون به باعتباره مؤثرة للتطور والرفق الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي آخر.

ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلاً إلى تحقيق الذات وتقديرها. وتتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية في المستقبل، والواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل: البطالة، الاستعباد، النزاعات الدينية المتطرفة، ولهذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية، ويساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي والازدهار العام للمعارف.

إن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لا بد لأبنائه من مواصلة التحصيل لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لا بد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد.

إن التحصيل الدراسي له إثر كبير على شخصية الطالب لأنه يجعله يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصوله (الطالب) إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته

للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه، ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية.

اما في المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة، ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وكذا توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات التعليم العالي.

وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف الطالب فيها ومواجهة مشكلاتها الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات. (يونسى تونسية، 2012، ص105).

1-5 العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

يزداد الاهتمام بين المختصين للتعرف على العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلبة، وهذا الاهتمام من منطلق الكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها إضافة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها.

ويشير العديد من الباحثين في مجال التحصيل الدراسي إلى تأثره بالعديد من العوامل المختلفة التي ترتبط بالطالب، وظروفه الاجتماعية والأسرية والمدرسية انطلاقا من المعلم وطرق التدريس والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية وغيرها، ويمكن إيجاز هذه الأسباب أو العوامل فيما يلي:

1-5-1 العوامل الذاتية المرتبطة بالطالب:

1-1-5-1 الأسباب الجسمية: تشير الدراسات إلى أن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطلاب، وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي. (يونسى تونسية، 2012، ص108). وتشمل ضعف البصر والسمع والبصر والهمال والاصابة بالأمراض التي تفقد الجسم حيويته،

وبالتالي لا تتيح له الفرصة لبذل الطاقة المطلوبة في عملية التعليم والتعلم. (وليد فهاد فهد الجابري، 2006، ص78).

1-5-1-2 الأسباب العقلية: تتمثل في العوامل العقلية عامة التأخر في الذكاء أو القدرة على القراءة والكتابة وعوامل عقلية خاصة مثل النسيان والتذكر إضافة إلى التأخر الدراسي لدى التلاميذ، يكون نتيجة اختلافهم في خصائصهم العقلية وبسبب انخفاض ذكائهم عن المتوسط. (عادل بن عبد الغني محمد الصيرفي، 1993، ص15).

1-5-1-3 خبرات الفشل السابقة:

لا شك في أن خبرة الرسوب يمكن أن تقلل الشعور بالكفاءة وتؤدي إلى معتقدات سلبية عن الذات، كما يمكن أن تولد الشعور بالعجز وبالتالي العجز للتعلم وقد بينت دراسة أن المتأخرين دراسيا في التعلم الجامعي هم من الذين سبق وأن تعرضوا للرسوب قبل ذلك في مراحل تعليمية سابقة، وذلك بشكل أكبر من غيرهم. (يونسى تونسية، 2012، ص109).

1-5-1-4 العوامل النفسية الانفعالية: ويشمل هذا العامل العديد من المتغيرات النفسية والتي يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

1-5-1-4-1 الميول والاستعدادات: حيث تمثل واحد من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية، ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها. (يونسى تونسية، 2012، ص109).

1-5-1-4-2 عوامل الدافعية: تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية وهي بذلك تختلف عن الانجاز أو التحصيل الواقعي القابل للملاحظة، ومن المتوقع وجودها بين جميع الافراد وبمستويات متباينة يمكن قياسها والتعرف إليها، وقد بين ماكلياند (Meclelland, 1965) وجود علاقة قوية بين المستوى المرتفع للدافعية وبعض مظاهر السلوك، حيث يتصف الفرد ذو المستوى المرتفع من حيث الحاجة للتحصيل بالمبادرة وتحمل المسؤولية والمثابرة ومباشرة الاعمال أو المهام التي تتحدى قدراته وإمكاناته، ولا يشعر بإشباع حاجته للتحصيل إلاّ لدى إتمام المهام التي التزم بإنجازها، ويعتبر نجاحه ذو مصدر

داخلي. ويعتبر موراي 1938 Murray من قام بالبحوث المبكرة حول الدافعية وطبيعتها وأنواعها وبعض طرق قياسها تجريبيا. (عبد المجيد نشواتي، 2003، ص 217-2018).
إن الدافعية للتحصيل لها علاقة قوية بعمليات الاتصال الإقناعية التي يتعرض لها الإنسان، حيث أن تأكيد العلاقة والصلة بين ما بذله الطلبة من جهود في الماضي، والنجاحات المرتبطة بها وإخبارهم بأنهم إذا حاولوا جهدًا أكثر، فإن ذلك سيؤدي إلى تحصيل أعلى في المستقبل. ويقترح فانيلي fanelli أن على المعلم أن يخبر تلاميذه هذه العبارة: "قد تستطيع أن تقوم بأداء ذلك إذا حاولت" (بطرس حافظ بطرس، بدون سنة، ص 396، 398).

• دور الاسرة والمعلم في استشارة الدافعية التحصيل لدى الطلبة:

ثبت منذ السنوات الباكرة في الطفولة الارتباط بين زيارة التحصيل والمؤهل العلمي، والتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والنزوع إلى إنتاج أفراد يتمتعون بدافع مرتفع للتحصيل، ويعمل ذلك في كثير من الأحيان على التعويض عن القدرة العقلية العامة، وبخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.

كما أن المعلم الذي يوفر التغذية الراجعة للطلبة عن أسباب فشلهم يزيد من توقعات النجاح لديهم، ويستطيع كذلك زيادة دافعية الطلبة للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم باتباع العديد من النشاطات التي تساعد على ذلك بلغتهم الخاصة بهم، ومناقشتها معهم ومساعدتهم على اختيار الأهداف المتوافقة وقدراتهم على انجازها بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم. (بطرس حافظ بطرس، بدون سنة، ص 427).

1-5-4-3 التكوين الإيجابي للذات بمفهوم: من العوامل التي لها تأثير على التحصيل الدراسي عند الطالب هو مفهومه وتقديره لذاته، إذ أن التقدير يكسب الطالب الثقة بعمله واجتهاده، ويساعده على النجاح واجتياز المرحلة الدراسية بسهولة، وأن مفهوم الذات هذا يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته علاوة على أدائه الأكاديمي.

1-2-5-1 عوامل اجتماعية أسرية:

تشير الدراسات العلمية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ووضع الأسرة، فالاستقرار الأسري والمركز الاجتماعي والاقتصادي للأسرة الأثر الكبير على التحصيل الدراسي للأبناء، وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب، وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطاً قوياً بطبيعة البيئة الأسرية للطالب، ولا نهمل كذلك المستوى التعليمي للأسرة، حيث تبين في دراسة على عينة من الطلاب الجامعيين المتأخرين دراسياً ينحدرون إلى آباء وأمّهات لا يجيدون القراءة والكتابة. (يونسي تونس، 2012، ص112).

1-3-5-1 أسباب بيئية مدرسية:

تمثل المدرسة أحد أهم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، كونها مؤسسة ونظام اجتماعي تعليمي مسؤول عن العملية التربوية وشامل للعديد من المتغيرات والتي نذكر أهمها فيما يلي:

-الأشخاص الذين يتعامل معهم الطالب أو الذين يتصلون بحياته، هؤلاء لهم أثر في تهيئة الجو الذي يساعد على التعلم أو يعوقه، وهم يكونون في الأسرة أو في المدرسة والتأثير يكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

1-1-3-5-1 الجو المدرسي: تتأثر عملية التعلم بالجو المدرسي الذي يتم فيه، فقد يكون الجو المدرسي تقليدياً يسوده الاهتمام باستظهار المادة الدراسية، وقد يكون فيه استخدام وسائل مختلفة بأن تكون عناية بما يقوم به الطلبة من نشاطات فردية أو جماعية داخل حجرة الدرس، وتكون فيه اهتمام بتوجيههم إلى تطبيق ما يمكن تطبيقه مما يتعلمونه على علاقتهم وعلى سلوكهم وبذلك يتسع نطاق التعلم لديهم وتتنوع جوانبه.

1-2-3-5-1 النواحي المادية التي تحيط بالطالب:

-**المبنى:** يعتبر عاملاً هاماً من العوامل البيئية المادية التي تؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي، فالمباني المدرسية النموذجية مهمة لتعويد التلاميذ على الاهتمام بالنظام والنظافة، وتهيئتهم نفسياً وتربوياً على استيعاب المنهج الدراسي.

-**قاعات الدراسة:** إن قاعات الدراسة من أهم العوامل البيئية التي تؤثر على التحصيل، باعتبارهم المكان الذي يمضي فيه التلميذ معظم وقته.

ومن الشروط التي يجب توافرها في قاعدة الدراسة كي تكون ذو فائدة تعليمية هي:

- أن تكون بعيدة عن أماكن الضوضاء وكافية الإضاءة والتهوية.
- يتلاءم عدد التلاميذ ومساحة القاعة.
- أن يتوفر في القاعة الأثاث والأجهزة اللازمة ووسائل التدفئة ومكيفات الهواء.

ومن العوامل البيئية التي تؤثر على التحصيل الدراسي:

- كثرة تنقل التلاميذ من مدرسة لأخرى بسبب انتقال أحد الوالدين من مدينة لأخرى، مما يترتب عليه اضطراب التلميذ بين أساليب تعليمية مختلفة.
- ازدياد حالات غياب التلاميذ من المدرسة.
- ملائمة جو المنزل واستعداده للعمل الهادئ المنتج.
- طريقة استغلال التلميذ لوقت فراغه.
- هروب التلاميذ من المدرسة.
- علاقة التلميذ بوالديه وأخوته وزملائه ومدرسيه وفكرتهم عن التعليم، وأهمية ما ينشأ عن ذلك من اتجاهات وميول تؤثر على سلوك التلميذ.

من هنا يتضح لنا أنه كلما كانت البيئة ملائمة وملبية لجميع احتياجات التلاميذ، أدى إلى تهيئة الظروف المناسبة للتعلم وعلى رفع الإنتاجية والتحصيل لدى التلاميذ. (عادل بن عبد الغني الصريفي، 1993، ص 21).

1-5-3-3 عوامل مرتبطة بالمعلم:

ويقصد به هنا إعداد المعلمين ومدى تهيئتهم لمهنة التدريس، ومدى متابعة أدائهم بالتحسن والتطور عن طريق فرص التدريب أثناء الخدمة، والاشتراك في دورات دراسية لتنمية مهاراتهم ومعلوماتهم في مجال المعرفة العلمية ومجال التربية والمناهج والتدريس.

وقد أجريت العديد من الدراسات فيما يتعلق بتأثير الأستاذ أو المعلم على تعليم طلابه وتحصيلهم، حيث توصلت إلى هناك عدة عوامل منها: إعداد المعلم وتوقعات المعلمين، والخبرة في التدريس والتدريب أثناء الخدمة ومهارات وطريقة المعلم في التدريس والعبء التدريسي. (مها محمد احمد نحاس، 2005، ص46).

وتشير أغلب الدراسات والبحوث إلى الاهتمام القائم بالارتباط بين كفاءة المعلمين وفاعليتهم، بصفاتهم الشخصية وخلفياتهم أولاً ثم بمدى التفاعل بين المعلم والتلميذ في الفصل، كما أن سلوك المعلم يعتمد أيضاً على الإطار الاجتماعي والتنظيمي الذي يعمل فيه، إضافة إلى أن التطور الطارئ على التعليم يتطلب إعادة النظر في مناهج وخطط إعداد المعلم الكفاء القادر على تحقيق الأهداف في صورتها الجديدة، كالاهتمام بتنمية المجالات المعرفية والتعليم المصغر وتحويل دور المعلم إلى مدير لعملية التدريس. (عادل بن عبد المغني الصريفي، 1993، ص16).

1-5-3-4 عوامل مرتبطة بطريقة التدريس:تختلف طرق التدريس من موضوع

لآخر حتى يحصل الطلاب على تعلم جيد، فكل موضوع الطريقة التي تناسبها أكثر من غيرها، حيث ثبت في العديد من الدراسات في هذا المجال أن التعلم التعاوني تتفوق على الطريقة التقليدية بالنسبة للتحصيل العاجل والآجل وأيضاً تنمية عمليات التعلم، وتوصلت كذلك إلى أن طرق التدريس السائدة في تعليم العلوم لا تثير الرغبة والحماس لمواصلة دراسة المادة، مما يؤدي إلى الضعف في المواد العلمية، ولا يمكن أن نقول عن مدرس أنه ناجح وعن منهج أنه جيد إذا لم يحقق الطلاب تحصيلاً جيداً ونموا في جميع جوانب الشخصية، من هنا يمكن الاستنتاج أن هناك علاقة بين طريقة التدريس والتحصيل الدراسي، (مها محمد نحاس، 2005، ص29).

1-5-3-4 علاقة الوسائل التعليمية بالتحصيل الدراسي:

للسائل التعليمي فوائد عديدة منها ما يعكس أثره على المعلم مثل الوقت والجهد، ومنها ما يعكس أثره على الطالب مثل التشويق والاهتمام والانتباه وتحسين اتجاه الطالب نحو المادة الدراسية وإشراك أكثر من حاسة، وزيادة خبراته وغير ذلك، وهذه العناصر لا شك أن تؤدي في النهاية إلى زيادة تحصيل وتحسين مستواه الدراسي. ففي دراسة ثبت أن التعليم عن طريقة الأفلام المتحركة مثلاً يؤدي إلى زيادة تحصيل التلاميذ للحقائق والمعلومات زيادة كبيرة والاحتفاظ بها مدة أطول.

إن دراسة العلوم تهدف بوجه عام إلى توفير أفضل الظروف للإنسان للتكيف السليم سواء مع ذاته أو بيئته، وهذا يلقي مسؤولية عظمى على المؤسسة التعليمية، كمؤسسة اجتماعية تعد أفراد المجتمع إعداداً يتفق مع طبيعة هذا العصر العلمي، بحيث يكونون قادرين على التكيف مع المتغيرات المتسارعة وما تخلقه من مشكلات، وحتى يستطيع الأستاذ القيام بدوره في العملية التعليمية في سبيل تحقيق الأهداف التربوية، لا بد من أن تتوفر لديه مهارات وكفايات تعليمية تساعد على القيام بدوره على أكمل وجه. وتكمن أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس وزيادة التحصيل في كونها:

- استثارة اهتمام التلميذ وإشباع حاجته للتعلم.
- تساعد على زيادة خبرة التلميذ مما يجعله أكثر استعداداً.
- تساعد على إشراك جميع الحواس في تحصيل الخبرة.
- يؤدي تنوع الوسائل إلى تكوين مفاهيم سليمة وزيادة المشاركة الإيجابية في اكتساب الخبرة.

- تساعد في تنوع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.
- تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها الطالب مع تعميق فهمه.
- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات مرغوبة. (مها محمد أحمد نحاس،

2005، ص 35-37).

2-التعليم العالي بالجزائر

2-1 مفهوم التعليم العالي:

يقصد بالتعليم العالي: التعليم الذي يتم داخل كليات ومعاهد جامعية بعدا لحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي. وهو كل أنواع الدراسات، التكوين الموجه الذي يتم بعد المرحلة الثانوية، على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدول. (نوال نمور، 2012، ص14).

ويعد التعليم العالي أكثر ارتباطا بحاجات سوق العمل فهو مصدر العمالة المتخصصة والمؤهلة التي تشكل الحلقة الأساسية في الإنتاج، والذي يقوم بقاعدة عريضة من المعارف لتوفير النظرة الشاملة وتزويد المتكويين بالكفاءات المهنية المناسبة.

ونظرا لكون التعليم العالي كل نمط التكوين والتكوين للبحث فهو يشمل جوانب عديدة، فهو يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين كما أنه عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات، ويسعى إلى البناء وتحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكاسب المعرفية وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية المختلفة بقدر الإمكان، فهو وسيلة لإعداد هذه الكفاءات والتي تكون مؤهلة للعمل الناجح، والقبالة للتوظيف الفوري في الإطار المهني. (تيلوليت سامية، 2002، ص69)،

فمفهوم التعليم العالي كان يضم في الماضي الجامعات وعدد قليل من المدارس المتميزة التي تقدم تدريباً راقياً في المجالين التقني والفني، على أن تغييرات السياسات في العقود الأخيرة اقتضت أحد الأمرين، إما توسيع مفهوم التعليم العالي أو تبني مصطلحات جديدة للدلالة عليه، وكان الحل في عام 1977 وضع ممثلون عن أربعة وأربعين بلدا كانوا يساهمون في ندوة نظمها اليونسكو حول التعليم العالي في إفريقيا تعريفاً يقول: التعليم العالي هو كل أشكال التعليم الأكاديمية والتقنية والمهنية، والتي تقوم بإعداد العاملين والمعلمين في مؤسسات كالجوامع ومعاهد التربية الحرة والمعاهد التكنولوجية ومعاهد المعلمين، والتي تشترط أن يكون المتقدمون قد أتموا الدراسة الثانوية، وقد بلغوا 18 سنة بصورة عامة، وتكون

المسافات الدراسية فيها مؤدية للحصول على مكافأة تحمل اسما يشير إلى ذلك، كالدرجة والدبلوم أو الشهادة في التعليم العالي. (أحمد زرزور، 2005، ص18).

وتعتبر الجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم والتي نشير فيما يلي إلى مفهومها:

2-2- مفهوم الجامعة:

وتعني التجمع universities مأخوذة من كلمة university إن مصطلح الجامعة الذي يضم أقوى الأسر نفودا في مجال السياسة، من أجل ممارسة السلطة، وهكذا استخدمت كلمة الجامعة لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف الشعوب. وهذا وتدل الكلمة العربية "الجامعة" ترجمة دقيقة للكلمة المرادفة لها، لأنها في مدلولها العربي تعني التجمع، والتجميع. ومصطلح الجامعة تعني أكثر من مجرد تجمع للأساتذة، فهو يتضمن أبعادا عديدة منها جامعة المعارف عامة مشتركة، تمثل قاعدة للمهن المتخصصة، وجامعة لمختلف إبداعات الفكر الإنساني، بما ييسر تجديدها وإنتاجها. وجامعة لمقومات الحياة من حيث الشراكة الفاعلة في الحياة الجامعية وجامعة لفرق متكاملة ومتعاونة، تتألف مدارسهم الفكرية لخدمة الطلاب والارتقاء بالبحث العلمي وخدمة المجتمع. (أحمد حسين الصغير، 2005، ص21)

2-3 الاتجاهات النظرية لدراسة الجامعة:

سنحاول تحديد جزء من النظريات التي عالجت الجامعة من مختلف جوانبها لإثراء هذا البحث وتأسيسه، وبداية يستدعي الأمر التطرق إلى الأطر النظرية التي تشكل المحاولات المحددة للتعليم عامة والجامعة خصوصًا، وعلاقتها بالمجتمع والتنمية، ومنه فقد ارتأينا الإشارة إلى تلك الإسهامات النظرية المبكرة ولو بصورة موجزة ثم التطرق إلى الإسهامات المعاصرة التي تعد امتدادا لسابقتها وذلك راجع لطبيعة النظرية في حد ذاتها -الاستمرارية - .

2-3-1 الاتجاه الماركسي:

ترتكز النظرية الاجتماعية عند ماركس على قضايا أساسية هي:

*التصور المادي للمجتمع والتاريخ.

*الطبقات والصراع الطبقي.

*الاغتراب.

*نظرية المعرفة.

وتتمثل هذه الأخيرة في العلاقة الموجودة بين الوجود الاجتماعي والوعي الاجتماعي. ويرى ماركس أن النشاط الاجتماعي على اختلافه، والعقل الاجتماعي والمقصود به الوعي الاجتماعي، يتحددان بوضوح من خلال اعتبارهما اجتماعيين، وكذلك فالنشاط أو التغيير أو الوعي أي العقل لا وجود لهما إلا في ضوء علاقة واضحة الملامح بالآخرين، ويتحققان حيثما يقوم هذا التغيير الاجتماعي المباشر على أساس طبيعته الذي يتماشى وفق الوعي، حتى في أبسط صورة من خلال قيامه بإعداد عمله العلمي. من بين الممثلين لهذا الاتجاه نجد:

-**كومز:** في كتابة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر 1981، وقد حدد أزمة التربية في المجتمعات النامية في ارتفاع الطلب وعدم مواءمة المناهج لمقتضيات المجتمع، وقدم كومز حلا لهذه الأزمة والمتمثل أساسا في إصلاح التعليم من خلال الرفع من المساعدات الأجنبية المالية والتقنية، مع إدخال تكنولوجيا التعليم للتخفيف من الميزانية. (زمران عبد الكريم، 2003، ص 20-21)

-**لويس ألتو سير:** يعد ألتو سير واحدا من المفكرين الذين أسهموا في فهم قضية العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية، حيث قدم إطارا عاما لتحليل النظام التعليمي من وجهة نظر الماركسية باعتبار التعليم مكون من مكونات البناء الفوقي، الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي، ومن ثم فإن نظام التعليم يعكس علاقات الإنتاج بل ويخدم مصالح الطبقة الرأسمالية المسيطرة. وينطلق ألتو سير في تحليله من فكرة مؤداها أن استمرارية الطبقة الحاكمة في مواقع السيطرة يتطلب إعادة إنتاج قوة عمل، تلك العملية التي تتضمن عمليتين فرعيتين هما:

-إعادة انتاج المهارات الضرورية اللازمة لكفاءة قوة العمل.

-إعادة انتاج إيديولوجية الطبقة الحاكمة وتنشئة العمال في إطارها.

-**بيير بورديو وجين كلود باسرون:** تنطلق المقولة الرئيسية لبورديو وباسرون من أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوة الراهنة ولقد تأثر بورديو وغيره من أصحاب النظرية الماركسية بمدخل دور كاييم في تحليل التعليم، وتكشف

دراسة بورديو وباسرون عن وظيفة النظام التعليمي ودوره الفعّال في إعادة إنتاج البناء الطبقي للمجتمع الصناعي، فالهرم الاجتماعي الطبقي ليس مجرد محصلة لبناء علاقات القوى المرتبطة بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادي، بل أن ظروف إعادة إنتاج هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية.

وعليه فإن وظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فني له قواعده، تستخدم لمساندة الصفوة الاجتماعية وموازنتها للحصول على القوة بواسطة النجاح المدرسي، إن الدور الرئيسي للنظام التعليمي هو العمل على تحقيق الإنتاج الثقافي. (رباب أقطي، 2008 ص 25)

2-3-2- الاتجاه الوظيفي:

ينظر هذا الاتجاه إلى المجتمع باعتباره نسقًا اجتماعيًا مترابطًا داخليًا، بحيث يشمل نظامًا متداخلة ومترابطة ببعضها البعض ينجز كل منها وظيفة محددة، ولعل أبرز ملامح أي نسق من الانساق ذلك التفاعل الذي يقوم بين مكوناته، ومن ثم فإنه لكي نفهم أي نظام من نظم المجتمع (الأسرة، الدين، تعليم، الاقتصاد... وغيرها) فإنه يجب النظر إليه في علاقته بالمجتمع ككل، وعلاقته بالنظم الفرعية الأخرى المكونة للنسق، وفحصه في ضوء الوظيفة التي يقوم بها هذا النظام، والوظيفة هنا كما يراها البعض تعني التأثير الذي يحدثه الجزء في الكل وفي الأجزاء الأخرى المكونة للكل، فمن خلال هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخل بين مكونات المجتمع، فالنظام التعليمي يلعب دورًا أساسيًا في البناء الاجتماعي ككل ويؤثر في جميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوينه، فهو يؤثر في النظام الاقتصادي السائد ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة، وفي الوقت نفسه فإن وظائف التمييز والانتقاء تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديمغرافية للمجتمع وأيضًا نظام التدرج الطبقي السائد في المجتمع. (رباب أقطي، 2008، ص 26).

-إميل دور كايم: يرى إميل دور كايم أن للنظام التربوي ووظيفة هامة في تجانس المجتمع، فيما يقوم به هذا النظام من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر، ويقرر دور كايم أن النظام التربوي يكسب الأفراد المهارات النوعية الضرورية واللازمة للمهنة التي

سوف يقومون بها في المستقبل، وهذه الوظيفة ضرورية في المجتمع الصناعي الذي يتميز بتزايد تقسيم العمل المعقد.

- **تالكوتبارسونز:** يرى بارسونز أن الأفراد باعتبارهم أعضاء في النسق الاجتماعي تتم تنشئتهم اجتماعيا عن طريق النظام التربوي الذي يعدهم لممارسة أدوارهم المتوقعة منهم في مجتمعهم.

واعتبر بارسونز النظام التربوي مسؤولاً عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المتوقع في المجتمع. (رباب اقطي، 2008، ص27)

- **ماكس فيبر:** لقد أكد فيبر على أهمية الجامعات المستقلة وظهور قطاع التعليم العالي، وهذا من خلال تحليلاته للعلاقة بين الدولة والتنمية والجامعة، كما لم يحق هذا النظام الجامعات الأمريكية.

- **بيرنوك كلارك:** تطرق إلى قضايا مشكلات التعليم العالي، وكل ما يواجه المؤسسات التعليمية الجامعية والأكاديمية كامتداد لأفكار فيبر، وهذا من خلال إجراء العديد من التحليلات والدراسات النظرية والإمبريقية، فكانت تحليلاته معمقة وتصورات متنوعة لقضايا الجامعة. (زрман عبد الكريم، 2003، ص23-24).

2-3-3- النظريات الحديثة:

2-3-3-1 نظرية التحديث: جاءت هذه النظرية لتوضيح العلاقة المتبادلة والعوامل المفسرة لمختلف عوامل التنمية، والتحديث نموذج مأخوذ من المجتمع الغربي، لينتقل إلى مجتمعات العالم الثالث، ومن بين هذه العوامل: التعليم، والتي ركزت عليه بتحليل الجوانب البنائية والوظيفية المتغيرة للتنمية عموماً.

ولقد لقيت نظرية التحديث اهتماماً كبيراً خاصة في تحليل العلاقة بين التعليم والتحديث والتنمية. ذلك بالإشارة إلى أهمية دور المؤسسات الاجتماعية التعليمية في عملية التجديد على كافة المستويات بالدول النامية.

ومن هنا أبرز أصحاب هذا الاتجاه، كإسهامات سوسيولوجية وسيكولوجية، والتي تبنى عليها مسارات التطور في المجتمع خاصة في دول العالم الثالث ونذكر أهمها:

- دافيد ماكلياند: وقام بتحليل نظرية التحديث، مركزا على بعض المتغيرات

السوسيولوجية، السيكولوجية والاقتصادية، وتأثيرها على عمليات التنمية من خلال قياس معدلات توجيه الأبحاث في المجتمع، كما اهتم أيضا بمجموعة قليلة من العوامل التي تمكن أساس في الثقافة الموجودة في المجتمعات المتقدمة، ونقلها للمجتمعات الأخرى عن طريق متغيرات سيكولوجية: كالإنجاز، الواقعية، القيم، والمعتقدات.

- إيكس ودافيد سميث: (منتصف السبعينات) قاما بتحليل عمليات التطور في

المجتمع الحديث، ثم إجراء بعض الدراسات الميدانية في عدد من الدول النامية لاستخلاص بعض السمات السيكولوجية، وتحليل دور الجامعات بغية تحديد علاقة التعليم بالتنمية، وذلك انطلاقا من كون التحديث عملية اكتساب أكبر عدد من السكان لمسات واتجاهات وقيم، كالخبرة والرغبة والتغيير والتجديد.

2-3-3-2- نظرية رأس المال البشري: (بداية الستينات) بدأ علماء الاقتصاد بدراسة

العلاقة بين التعليم والاقتصاد، تجلّى اهتمام هؤلاء من خلال الجوانب الاقتصادية للعملية التعليمية ضمن متغيرات كمية، ومن بين أشهر الآراء نجد:

الأمريكي تيودور شولتز الذي قام بتحليل العلاقة المتبادلة بين العملية التعليمية

ومخرجاتها من القوى العاملة كاستثمار لرأس المال البشري، وهو نوع من الاستثمار

الإنتاجي، وكأساس للتنمية الشاملة، والتعليم العالي عموماً كعملية اقتصادية ذات طابع استهلاكي، إنتاجي، استثماري.

وتأتي بعد ذلك (في الثمانينات) تحليلات في هذا الاتجاه، من أهمها تحليلات كل من:

بيشر، كوجن، وبلاجر وغيرهم ممن تبينوا طبيعة التغيرات الاقتصادية، كسبب لانخفاض

نفقات الاستثمار المادي للمؤسسات الجامعية.

2-3-3-3- نظرية الأنساق الاجتماعية:

وهي من النظريات التي تجمع بين الكثير من التخصصات كعلم الاجتماع والإدارة

والتنظيم، انطلاقا من اعتبار أن الجامعة من الأنساق المفتوحة، لها دور هام في عملية

التنمية كرد على الانتقادات التي مفرداها أن الجامعة مجرد بناءات معزولة ليس لها دور في التنمية.

كما تركز هذه النظرية على تحليل العلاقات المتبادلة بين المؤسسات التعليمية، وبالأخص الأهداف العامة للطلاب، من خلال الواقع الفعلي في ضوء النسق-المجتمع. (زمران عبد الكريم 2003، 2004، ص26)

2-4- عناصر الجامعة:

تتمثل عناصر الجامعة في ثلاث عناصر رئيسية وهي:

2-4-1- أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة):

تشكل هيئة التدريس عنصرا هاما في العملية التكوينية بالجامعة. فالجامعة لا تصنع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري والتشريعات فحسب، بل لابد أن تجمع في مخابرها ومدرجاتها أعدادا من المدرسين والباحثين.

ويعرف جون ديوي المدرس بأنه "ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنه، هو الشخص الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاته إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة". (رباب أقطي، 2008، ص21)

فالأستاذ هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكّل لاتجاهاتهم، وهو المثير لدواعي الابتهاج والحماسة والتسامح والاحترام والألفة والمودة، واستجابات المتعلمين هي ردود الفعل لمجموعة السلوك والأداء التي يستخدمها المعلم. (عزيزي عبد السلام، 2003، ص50).

فمنذ نشأة الجامعات حتى الربع الأخير من القرن 19، كان ينظر للأستاذ على أنه مدرس في المقام الأول، وليس باحثا، وكذلك وصف أستاذ الجامعة آنذاك بأنه المعلم العالم، ذو المعرفة العلمية الواسعة والفكر المستنير، الذي يتمتع بقدر كبير من الاحترام والتقدير في الوسط الجامعي، والمحيط الاجتماعي. كما لم يكن معيار تميز الأستاذ الجامعي في ذلك

الحين هو انتاجه من الأبحاث المنشورة في مجلات علمية محكمة، وإنما كان معيار التميز هو مدى كفاءة وفعالية أستاذ الجامعة في قاعة الدرس، وما يتعلمه منه طلابه من معرفة وفكر وأخلاق وسلوك، ولذلك عرفت الأوساط الأكاديمية في بعض الجامعات العريقة، أسماء بعض الأساتذة البارزين، الذي اكتسبوا معرفة واسعة، ومكانة علمية مرموقة، نظرا لما يتميزون به من أساليب تدريبية مشوقة، وما يملكونه من قدرات ومهارات عالية، ولما يقومون به من مسؤوليات مهنية في قاعة الدرس (جمال العيفة، 2008، ص 95).

وبناء على ما تقدم فإن عمل الأستاذ الجامعي يجب أن يكون مرتبطاً بالبحث الذي هو الصفة المميزة لعمله مقارنة مع غيره، والغاية المراد بلوغها من عملية البحث بالأساس هو تنمية وإثراء المعرفة العلمية وترقيتها وتجديدها، فالباحث لا يرضى بحل المشكلة والذي يبدو له أن ذلك الحل لا يستجيب لأهداف العامة المحققة من خلاله، ذلك أن عدم الرضا هو الخاصية الملازمة للباحث كرد فعل بدائي لإعادة تنظيم الأشياء الأفكار، حتى تتجوز هذه المجهودات في نهاية المسار بتحقيق إبداع في مجال تخصص ما.

2-4-2- الطالب: هذه الفئة، هي أهم الفئات في البنية البشرية للجامعة، إلى جانب المدرسين، وهي علاقة مباشرة ودائمة بالمدرسين أو العاملين في التدريس بصفة عامة حيث يتلقون مختلف العمليات التربوية. (نوار مربوكة، 1999، ص 22). وهم المحور الرئيسي التي تدور حولهم هذه الدراسة، فالطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية، تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك. ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ يمثل عدديا أكبر نسبة في المؤسسات الجامعية، ويهدف التعليم الجامعي إلى تطوير مهاراته وقدراته من جميع النواحي، لكي تتجلى فيما بعد في سلوك متزن ومتكامل يؤهله إلى خدمة المجتمع في التخصصات المختلفة. (رباب أقطي، 2008، ص 22).

ويكن أن ننظر إلى شخصية الطالب باعتبارها من المكونات التي تقرر سلوكه، أحدهما مركزية، والأخرى محيطية، فالمكونات المركزية تقرر الجزء الأكبر من سلوك الفرد، أما المحيطية فلا تقرر إلا جزءا محدودًا. نفترض أن الطالب الجامعي الذي يدخل إلى الجامعة لأول مرة يملك مكونات علمية بشكل ما، لكنها لا تلعب إلا دورًا محدودًا في حياته لأنها في محيط شخصيته، وعليه تكون مهمة التعليم الجامعي عامة أن يجعل هذه المكونات مركزية في شخصية الطالب، لذلك يمكن تصور ما يجري في الشخصية على أنه تعزيز لما هو محيطي كي يصبح مركزيًا وواضعًا لما هو مركزي كي يصبح محيطيًا، في أغلب الأحيان شخصيات الأفراد في مراحل مختلفة تجمع بين جانبي التغير هذا. (خير الله عصار، بدون سنة، ص26).

2-4-3 الهيكل الإداري والتنظيمي: تتميز الجامعة كمؤسسة بتنظيم وإدارة وهيكل وأهداف خاصة بها، والتي تقوم على العلاقات الموجودة بين مختلف فئات الأسرة الجامعية والوظائف الموكلة لكل منها.

ويقصد بتنظيم المؤسسة الجامعية الشكل المناسب الذي تتبناه الجامعة من أجل تحقيق أهدافها، أما نسق هيكل الجامعة فهو يعني العلاقات التي تربط بين مختلف العناصر المكونة لمجموع المؤسسة، هذه العناصر تسمى بالهياكل الجزئية، أما الهيكل الإداري فهو يتكون من مجموع الأشخاص المكلفين بإدارة الجامعة، والذي يتفرع إلى هياكل فرعية مثل تسيير الموظفين والتسيير الاقتصادي. (رباب أقطبي، 2008، ص22).

2-5 المبادئ التي تقوم عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر:

للمجتمع الجزائري خصوصيته تميزه عن باقي المجتمعات الأخرى، ويمكننا معرفة هذه الخصوصية من خلال ما تتبعه وتتجه المؤسسات القائمة في هذا المجتمع، باعتبار أنها منبثقة من فلسفة معينة، وتتبنى اتجاه وتسعى لتحقيق أهداف، ومؤسسات التعليم العالي هي إحدى هذه المؤسسات المتبعة طريقًا منظمًا تسعى من خلاله لترسيخ معالم الشخصية الوطنية الجزائرية، وذلك من خلال تفاعلها مع مقومات وخصوصيات المجتمع، فقامت

بتغييرات متتالية في التنظيم البيداغوجي والبرامج تعبيراً على مسايرة الحياة المتجددة في ظل المحافظة على الثوابت الوطنية، ومن أهم المبادئ التي ميزت نظام التعليم بالجزائر ما يلي:

2-5-1-ديمقراطية التعليم: تنص ديمقراطي التعليم على أن التعليم هو حق لكل فرد في المجتمع وليس حكراً على فئة اجتماعية معينة ويقصد بديمقراطية التعليم العالي تحقيق الأمور التالية.

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين انهوا بنجاح دراستهم الثانوية كل حسب كفاءته العلمية، بغض النظر عن مكانته الاجتماعية.
- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد والمدارس الوطنية قصد تعدد مراكز التعليم ونشر التكنولوجيا في كل جهات الوطن.
- توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح الدراسية، المطاعم والسكن.....) لأبناء الفئات المجتمعية المتوسطة والفقيرة، وهذا قصد الاستفادة العامة من فرص التعليم الجامعي وتقديم خدمات خاصة للمتفوقين، (زرمان عبد الكريم، 2003، ص31)

وقد سمح تجسيد مبدأ الديمقراطية في التعليم بارتفاع عدد الطلبة بشكل كبير، فبعد أن كانت نسبة التحاق الجزائريين بالجامعة سنة 1954 لأقل من (7) على (100000) نسمة، ارتفعت إلى قرابة (2000) طالب لكل (100000) نسمة سنة 2002. (ذهبية الجوزي، 2012، ص31)

لكن هذا التوسيع الهائل والتزايد الكمي للمؤسسات الجامعية من خلال المخطط الرباعي الثاني (1973-1977) والارتفاع المتزايد لعدد الخريجين المؤهلين (حملة الدبلومات)، وامتداد هذه المؤسسات بالوسائل الضرورية للعمل لم يعط نتائج المرجوة منه وهذه لعدة أسباب منها:

- عشوائية تطبيق مبدأ الديمقراطية في التعليم بعيداً عن التوجيه والتخطيط الدقيق للموازنة بين تزايد عدد الطلبة وهياكل الاستقبال وكذا المؤطرين، وهو ما أدى

بحدوث الاكتظاظ في المراكز والجامعات الجزائرية وهو ما يؤثر سلبا على أداء العاملين فيها وتحصيل الطلبة.

- تضخم عدد هائل من الطلبة عند مرحلة البكالوريا باعتبارها المؤهل آليا لدخول الجامعات، وهو الشيء الذي لم يؤخذ بعين الاعتبار، خاصة الاستعدادات والقابليات وحاجيات البلاد من الإطارات المؤهلة.

- عدم توعية الآباء بأهمية المؤهلات التقنية غير الجامعية، وكذا عدم إعلام الطلاب المترشحين للجامعة عن سير التعليم العالي وشروطه والهيكل المتوفرة فيه.

- ظهور بعض العراقيل البيروقراطية داخل الهياكل الجامعية والتي تقف أمام التطور الكمي والنوعي لهذا القطاع.

ضعف التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي أفقيا وعموديا، ووجود هوة كبيرة بين قطاع التربية والتعليم وجهات التشغيل الأخرى. (زرمان عبد الكريم، 2003، ص32).

2-5-2-الجزارة في إطارات التعليم العالي:

يقصد بجزارة التعليم العالي الاستبدال التدريجي للإطارات الأجنبية بالإطارات الجزائرية، وهذا قصد جعل التعليم العالي جزائريا في محتواه وأساليبه وأهدافه تماشيا وواقع البلاد، وعموما تكون جزارة التعليم العالي وفقا لما يلي:

-إعطاء الصبغة الجزائرية لنظام التعليم العالي ومناهجه، والبعد قدر الإمكان عن الاستعانة بالأجنبي إلا فيما تقتضيه الضرورة.

-وضع استراتيجية للتعليم العالي وفقا لواقع البلاد وتطلعاتها المستقبلية، ولهذا ومنذ الاستقلال كانت جزارة المنظومة التربوية عامة والتعليم العالي بصفة خاصة الشغل الشاغل للدولة الجزائرية، وتجسدت من خلال تكييف مقررات وبرامج التعليم مع مقومات الشخصية الوطنية، واحتياجات البلاد من الإطارات لأجل التنمية، كما تجسدت أيضا من خلال التحاق عدد كبير من الكفاءات الجزائرية المتخرجة بعد الاستقلال بالتعليم لاستخلاف الأساتذة الأجانب. (ذهبية الجوزي، 2012، ص31).

-اختيار أهداف التعليم العالي وقيمة ومتطلباته انطلاقاً من واقع الجزائر، وبعيداً عن الثقافات الأخرى، قصد تحقيق التنمية الشاملة بالحفاظ على معالم الشخصية الجزائرية. (زرمان عبد الكريم، 2003، ص32).

وقد أتاحت القرارات التي اتخذتها الدولة سنة 1982، الجزائر التامة لسلك الأساتذة المعيدين، والمساعدين في ظرف 5 سنوات، وكذا جزأرة كافة أسلاك المدرسين في العلوم الطبية سنة 1988، ثم العلوم الاجتماعية سنة 1989، وجاء دور العلوم البيولوجية والدقيقة والتكنولوجية في العشرية 1990-2000، وبهذا تكون قد تمت جزأرة سلك التدريس كليا في التعليم الجامعي خلال السنة الجامعية 2000-2001. (ذهبية الجوزي، 2012، ص31).

2-5-3- التعريب:

يأتي مبدأ التعريب في مقدمة المبادئ التي قامت عليها مؤسسة التعليم العالي بالجزائر. ويقصد به الاستعمال الواسع للغة العربية، والاستخدام الكبير لها في كل التعاملات وذلك في جميع مراحل التعليم، وكذا استخدامها عند إجراء البحوث العلمية بمختلف فروعها وتخصصاتها مع تعريب بعض التخصصات والشهادات.

وأولى أولويات المجتمع الجزائري هو التعريب لأنه يحقق مقومات شخصية الوطنية وكذا استرجاع اللغة العربية لمكانتها التاريخية والطبيعية من التعليم العالي الجزائري، وهذا خاصة بعد أن همشت في المرحلة الاستعمارية، ويرتكز التعريب عموماً على:

- اللغة العربية هي بمثابة أداة من الأدوات الأساسية المكونة للشخصية التاريخية للفرد الجزائري، وهي لغته الثقافية وبالتالي يجب أن تكون لغة حياته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وبالتالي لغة التربية والتعليم في الجزائر.

- إن الهدف الأساسي من عملية التعليم هو توحيد التكوين باللغة العربية في مختلف المواد والمراحل التعليمية الابتدائي والثانوي والجامعي وكذا التكوين المهني.

-تعميم استعمال اللغة العربية في كل المجالات، ولهذا فقد عملت السلطات الجزائرية من إعطاء المكانة اللائقة بها فقامت بتعريب العلوم الإنسانية والاجتماعية تعريفاً كاملاً، لكنها تعثرت فيما يخص الفروع والتخصصات التقنية والتكنولوجية، وهذا بسبب تعنت الجناح الفرانكفوني في الجامعة وغيره من القطاعات.

2-5-4- الاتجاه العلمي والتقني في التعليم العالي:

يهدف هذا المبدأ إلى المساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي، إذ يؤدي إلى التقدم الاقتصادي الوطني، والذي سوف ينعكس على الميادين الأخرى، وهذا لا يأتي إلا بتكملة الدراسة النظرية بالدراسة العملية والتطبيقية، بحيث يكون الطالب قادراً على تطبيق ما تلقاه نظرياً في المجالات التطبيقية كالصناعة والزراعة والطب والصيدلة. (زمران عبد الكريم، 2003، ص 36).

2-6- وظائف التعليم العالي بالجزائر:

- وفق المرسوم رقم 83-544 الصادر بتاريخ 1983/04/24، والمتعلق بالقانون الأساسي النموذجي للجامعة الجزائرية، فإن وظيفة الجامعة الجزائرية الأساسية تتمثل فيما يلي:
 - تساهم الجامعة في نشر المعارف وإعدادها وتطويرها.
 - تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد وفقاً للأهداف المحددة في التخطيط الوطني.
 - تضطلع بترقية الثقافة الوطنية.
 - تساهم في تطوير البحث وتنمية الروح العلمية.
 - تتولى تلقين الطلاب مناهج البحث.
 - تعمل على تحسين المستوى وتجديد المعلومات والتكوين الدائم.
 - تتولى نشر الدراسات ونتائج البحوث. (زمران عبد الكريم 2003، ص 36).
- من خلال القانون الأساسي تتجلى وظيفة الجامعة الجزائرية في ثلاثة محاور رئيسية وهي:

2-6-1- التدريس وتكوين الإطارات والمدرسين: كإن التدريس الوظيفة الأولى

والوحيدة عند نشأة الجامعات، تلك الوظيفة التي أجمع على أهميتها كل من الممارسين والمنظرين على حد سواء، مما جعل الجامعات توظف كل إمكانياتها المادية والبشرية من أجل تحقيق هذا الهدف لذا فإن مؤسسات التعليم الجامعي ركزت جُلَّ اهتمامها منذ بداية مسيرتها التاريخية، على توفير نوع من التعليم ذي المستوى العالي، والذي بدوره يساهم في تنمية شخصية الطلاب وإعدادهم للعمل الذي يمكن أن يمارسونه مستقبلاً، بتحصيل المعارف والمعلومات وممارستها واكتساب المهارات وتكوين اتجاهات. (أحمد حسين الصغير، 2005، ص 24)

محاولة منها تقديم تعليم عالي وتكوين متخصص دائم للقوى البشرية المخصصة للتنمية الوطنية في كل التخصصات المطلوبة وفي جميع المجالات، وهذا لتولي الدور في العملية الإنتاجية بعد التخرج وفي شتى التخصصات التي تؤهلهم للقيام بالأعمال التي يتطلبها عالم الشغل، وتلعب هذه الوظيفة دور أساسي في التنمية والالتحاق بالركب الحضاري. (زرمان عبد الكريم، 2003، ص37).

2-6-2- البحث العلمي: يعتبر البحث وظيفة أساسية للتعليم العالي إلا أنه لا يمثل في حد ذاته نشاط تعليمي، لكن علاقة البحث بالتعليم تستند على مبدأ التكامل، بحيث يتغذى التعليم من نتائج البحث التي يضعها العلماء لصالح النشاطات التعليمية من أجل نشر اختراعاتهم واستنتاجاتهم، إضافة إلى هذا فإن تكوين الطلبة واكتسابهم للمعارف المعمقة يمكن من انضمام عدد متزايد من الباحثين الموقتين أو الدائمين إلى أعمال البحث. (خالد الكاص، 2001، ص29).

وتجري البحوث العلمية في بلادنا على مستويين:

- البحث العلمي في نطاق دراسات ما بعد الليسانس.

- البحث العلمي في نطاق المنظمة الوطنية للبحث العلمي.

ففيما يخص الدراسات العليا في بلادنا فإن أهم العقبات التي حالت دون تطور البحث العلمي فيها هو عدم التمييز بين التنظيم الإداري وبين التنظيم العلمي، أما المنظمة الوطنية للبحث وهي الجهاز التنفيذي للمجلس الوطني للبحث العلمي، فقد شرعت منذ 1974 في بناء هياكلها وتحقيق برامج البحث التطبيقي على مستوى الفرق المندمجة في المراكز أو الملحقات بالجامعات والتابعة للمنظومة، وخلال السنوات 1975/1976/1977 أعيد تنظيم الهياكل القديمة وأنشئ عدد من المراكز الجديدة والتي بلغ مجموعها نهاية 1978 (12) مركزا. (زرمان عبد الكريم، 2003، ص39) وعلى العموم إن نجاح البحث العلمي يتوقف على عدة عوامل وإمكانات مادية وبشرية، ولعل أهم هذه العوامل الباحثين العلميين على اختلاف تخصصاتهم وفئاتهم، ومستويات إعدادهم وتدريبهم. فالباحث العلمي هو المخطط والمنفذ والموجه والمقوم لجهود وعمليات البحث العلمي والمسخر لنتائجه ومعطياته لخدمة المجتمع. (رباب اقطي، 2008، ص30).

2-6-3- خدمة المجتمع: هذه الخدمة تفرض على الجامعة كونها إحدى مؤسسات المجتمع التي تتبع من حاجاته، وتعبّر عن آماله وتتفاعل مع ما يجري فيه، فتتأثر به وتتأثر فيه، وتقود حركة تغييره ونموه وتقدمه، وتساهم في حل كل مشكلاته وتزوده بما تحتاجه تنميته في مختلف المجالات من قوى بشرية مدربة تدريباً عالياً، وتساعده في ترقية ثقافته وتراثه، وتنقيتها من الشوائب التي تكون قد لحقت بها، ونقلها إلى الأجيال اللاحقة وتجديدها وتطويرها باستمرار، ولذلك قيل إن الجامعة تستمد شرعيتها من مجتمعها. (رباب أقطي، 2008، ص 31). ويمكن أن تخدم الجامعات المجتمع بما يلي:

- تبسيط المعرفة التي تقدمها لطلابها على نحو يمكن من استيعابها
- ترجمة أفضل ما لدى الأمم الأخرى من معارف وعلوم وأفكار وتقنيات لمواكبة ما يدور في العالم.

- تقديم الاستشارات العلمية للهيئات والشركات والمؤسسات الحكومية والخاصة، وهذا لن يتم إلا إذا استوعبت الجامعات حاجات القطاعات الصناعية والعمرانية والتجارية من الخبرات والدراسات وعملت على تلبيتها.

- عقد الدورات التدريبية والتنشيطية للموظفين، لاسيما الأساتذة وإقامة الندوات والمحاضرات العامة التي تنتشر الوعي بين الناس وتبصرهم بالحلول لأشكال معاناتهم. (عبد الكريم بكار، 211، ص 235)

2-7- أهداف التعليم العالي في الجزائر:

انطلاقاً من الوظائف الموكلة إلى مؤسسات التعليم العالي، واستخلاصاً من المهمة الأساسية والمتمثلة في تعليم الأجيال وتأهيلهم ليتمكنوا من الحصول على العمل الوظيفي وبالتالي خدمة المجتمع والإنسانية كافة، يمكن إبراز أهداف التعليم العالي فيما يلي:

- تكوين الاطارات وتهيئتهم للاطلاع بمسؤولياتهم وفق ما تمليه التنمية والتطور.
- العمل على توطيد الروابط الثقافية بين مختلف الجامعات، والسعي إلى نشر المعرفة وتنميتها.

- نشر الثقافة الإنسانية الشاملة وتزويد الطلاب بها.

- خلق فرد متخصص فعّال.
 - الحفاظ على الحضارة الإنسانية وترقيتها عن طريق الاهتمام بالبحث العلمي الذي يكمل مهمة الجامعة.
 - ربط البرامج الدراسية بقضايا التنمية الوطنية.
 - العمل على توثيق الروابط الثقافية والعلمية بين مختلف معاهد التعليم العالي والجامعات سواء داخل الوطن أو خارجه.
- فالتعليم العالي يستعد دائما لاستحداث مناهج ومجالات تعليمية تتماشى والتقدم التكنولوجي السريع والتي تساهم في بناء المجتمع، وإعداد قيادات أساسية فيه، من إطارات وفنيين وإداريين، وتوطيد العلاقات بينهم وبين المؤسسات الإنتاجية، وحل مشاكلها عن طريق البحوث العلمية للمساهمة في تطويرها، وعموما فالجامعة تقوم بأدوار ومهام لأغراض مختلفة ومتنوعة حسب قدراتها المادية والمعنوية. (زمران عبد الكريم، 2003، ص37).

2-8- أهمية التعليم العالي والبحث العلمي:

إن تقدم الأمم والشعوب يعتمد في الأساس على التنمية الروحية والفكرية لها وأصبح الاستثمار الجيد في التعليم من مصادر النشاط الاقتصادي، والمكاسب الاقتصادية في الدول المتقدمة الصناعية جاءت كنتيجة للرفع من نوعية العمل، واعتراف هذه الدول بأن التربية والتعليم تساهم في عملية التنمية الشاملة.

2-8-1 دور التعليم العالي في النمو الاقتصادي والاجتماعي:

تتعدد مهام التوظيف المجتمعي للمتعلم، من اكتسابه المهارات العالية، وتنمية مختلف قدراته وطاقاته في التفكير وصولا إلى التمييز والإبداع، وعليه فالمصدر الإنساني المسؤول عن التغيير في الإنتاج وأساليبه، والتقدم الاقتصادي والاجتماعي يعتمد كثيرا على أسلوب ونوعية التعليم في المجتمع.

ولقد تأكد بما لا يدع مجالاً للشك الدور الذي يلعبه التعليم في دفع عجلة التنفيذ بأشكالها المختلفة، وفي هذا السياق يشير تقرير التنمية البشرية لعام 2015 لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي (PNVD) إلى تصنيف الجزائر في المرتبة 83 عالمياً من مجموع 188 دولة شملها المسح الأممي بمؤشر تنمية (idh) يقدر بـ 0.736 مما يجعلها من ضمن الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة (50-105) واحتلت الصدارة مجموعة الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة جداً (1-49)، النرويج بـ 0.944 متبوعة بأستراليا وسويسرا والدنمرك وهولندا على التوالي، فيما احتلت المراتب 6 إلى 10 كل من ألمانيا، إيرلندا وأمريكا وكندا ونيوزيلندا فيما احتلت فرنسا المرتبة 22.

واعتمد تقرير التنمية البشرية على ثلاث مؤشرات رئيسية وهي الأمل في الحياة عند الولادة ويقاس بالصحة الجيدة عند الولادة، والقدرة على اكتساب المعارف، والذي يقاس بالفترة المتوسطة للمتمدرس، ثم القدرة على تحقيق مستوى رفاه اجتماعي معين بناءً على نصيب الفرد من الناتج الفردي الخام (aljazaira lyoum.com)

ويبدو من خلال هذا التقرير أن الدول المصنفة ضمن التنمية البشرية المرتفعة جداً هي الدول الصناعية، والمتقدمة والتي تهتم بجودة التعليم وتقديم أفضل من الخدمات الاجتماعية، وكذا توفير العمل اللائق الذي يستمد منه الأفراد القدرة على المشاركة الكاملة بكرامة في المجتمع، وتظهر معظم الدراسات والأبحاث في اقتصاديات التعليم أن للتعليم فوائد فردية واجتماعية من بينها ما يلي:

- يعتبر التعليم سلعة استثمارية، استناداً إلى أن العامل المتعلم هو أكثر إنتاجية من غيره، ويمثل التعليم بالنسبة للمجتمع مخزوناً من الرأسمال المادي.
- التعليم استثمار مفيد لدرجة عالية فهو فرع من فروع الاستثمار البشري.
- للتعليم اقتصاديات خارجية، فالعامل المتعلم عادة ما ينشر المعرفة من حوله ويجعل زملائه في العمل أكثر إنتاجية.

- يعد التعليم سلعة استهلاكية معمرة، فهو يساهم في حب الاستطلاع والإبداع، وينمي الشخصية والأسلوب الاجتماعي.
- يعد التعليم سلعة اجتماعية فهو يشارك في التقليل من الجريمة وزيادة النمو الاجتماعي، وتنقية الأخلاق والسلوكيات، وعليه فهو يساهم في تغيير أنماط الحياة والاستهلاك.
- التعليم والتعليم العالي بالتحديد يمثل أحد المصادر الرئيسية للنمو الاقتصادي، ويشكل عائدة الثمرة المباشرة أو غير المباشرة لأغلبية العوائد الاقتصادية.
- إن ما توصل إليه العالم المتقدم اليوم من تطورات في أساليب الإنتاج والإنتاجية كان نتيجة الاستثمار في التعليم، وتطبيق المعرفة ونتائج الأبحاث ميدانياً.

2-8-2 دور البحث العلمي في التنمية:

- تعتبر المختبرات التكنولوجية في الدول المتقدمة هي نتاج لعملية تطور حضاري طويلة نسبياً، خاصة بعد دخول البحث العلمي التكنولوجي مرحلة التنظيم، أين أصبح يستند إلى فرق بحث كاملة، ومخابر ومعامل معقدة، معتمداً على القاعدة الصناعية التي تضمن له الطلب على البحث ومادته، وغيرها من العناصر المادية التي تسمح له بتطبيق ما يستخدمه وتخصيص له نسبة عالية من الناتج القومي الإجمالي تلتقي فيه الإدارة الحكومية ورجال الصناعة وأهل البحث العلمي، وقد أعطت هذه الدول الأولوية لعاملين أساسيين هما:
- إدارة التطور التكنولوجي.
 - تعبئة وتخطيط تنموي ملائم، بغية ضمان التكوينات الرأسمالية، وكفاءة تشغيلها.

أما أغلب البلدان العربية، فإن عملية الاستثمار في البحث العلمي وتطبيق نتائجه تبدو غائبة نظراً إلى الانفصام بين الجامعات والمراكز البحثية من جهة والقطاعات الاقتصادية من جهة أخرى، تشير أحدث الدراسات إلى أن الضعف الذي تعاني منه عملية تسويق البحث العلمي وتوظيف نتائجه يعود إلى ضعف البنية الصناعية وعدم وصولها إلى النضج

المناسب لاستيعاب أهمية استثمار نتائج البحث العلمي ومردوديته، بالإضافة إلى عدم وجود العثرات الوسيطة التي تربط بين الجامعات والمؤسسات البحثية والقطاعات الاقتصادية، وتعمل على إيصال نتائج الأبحاث إلى ميدان التطبيق العلمي، ونقص التمويل المخصص لعملية التسويق والتوظيف. (خالد لكاص، 2002، ص 27).

2-9-مشكلات التعليم العالي بالجزائر وأهم نقائصه:

يعاني التعليم العالي بالجزائر من حملة من المشاكل نورد أهمها فيما يلي:

2-9-1-مشاكل مادية:

2-8-1-1 مشكلة صعوبة التمويل:

تعد الجزائر من بين الدول الأكثر إنفاقا على التعليم بصفة عامة وعلى التعليم العالي بصفة خاصة، فهي تفوق بعض الدول الغنية المنتجة للبتروول في إنفاقها وتمويلها للتعليم العالي.

فوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تشير إلى وجود صعوبات في تمويل التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر، وتعتبره من بين التحديات الكبرى التي يجب على الجامعة مواجهتها، في ظل تنامي الطلب عليه وبالتالي يجب على الجامعة الجزائرية الانفتاح على محيطها الاقتصادي الوطني منه والدولي بغية تنويع موارد التمويل. (أحمد زرزور، 2005، ص 55).

وقد قدرت نفقات الميزانية لسنة 2018 لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي 20 مليار دينار كميزانية لتسيير البحث العلمي في الجزائر، وهذا بعد أن قررت الحكومة رفع هذه الميزانية بنحو ثلاثة أضعاف على ما كانت عليه، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك، فإن هذه الميزانية لا تزال غير كافية، وقد خصصت الحكومة هذه السنة ميزانية لقطاع التعليم العالي تقدر بـ 212,830,565,00 دينار، من القيمة الاجمالية للتسيير والمقدرة بـ 4343 مليار دينار، وقد احتلت وزارة التعليم العالي المرتبة الثالثة بعد وزارة التربية الوطنية ووزارة الداخلية، من حيث القيمة المالية المخصصة. وقد رصدت الجزائر 100 مليار دينار أي 1,636

مليار دولار، لتنفيذ 34 مشروع وطني للبحث العلمي خلال السنوات الخمس القادمة، وتمثل هذه الميزانية ثلاث أضعاف نفقات البحث العلمي في السنوات الخمس الماضية، وعلى الرغم من أن الميزانية المخصصة اختلفت عما كانت عليه في السنوات الماضية إلا أنها تبقى قليلة وغير كافية. ولا تستجيب حتى بنسبة 1% للمعايير العالمية. وهذا لا يكفي لبناء استراتيجية وطنية يمكن الاعتماد عليها. (www.djazairress.com).

2-9-1- مشكلة الهياكل القاعدية والبناءات والتجهيزات:

بالرغم من العدد الكبير للمراكز الجامعية والجامعات الموزعة عبر التراب الوطني، إلا أن التعليم العالي بالجزائر ونظرا للإقبال المتزايد عليه، باعتباره مصعدا اجتماعيا إلى الطبقات الأعلى، وباعتباره أحد الوسائل الرئيسية في تذويب الفوارق بين الطبقات، يواجه قلة في الأبنية والمعدات والآلات والأدوات ويتطلب ذلك تغيير نظرة المجتمع اتجاه ما ينفق من أموال على الجامعة، بحيث لا ينظر إليها على أنها مؤسسة خدمات وإنما مؤسسة إنتاج، إذ تضطلع الجامعة بمسؤولية إنتاج القوى البشرية والإطارات التي تحتاجها البلاد. ولسد العجز أو التقليل من حجم مشكلة البناءات والتجهيزات، لجأت الجامعة إلى الاستحواذ على منشآت وأبنية قطاعات أخرى لا تستغلها بالرغم من أن هذه الأخيرة نادرا ما تكون مكيّفة لمهامها الجديدة. (أحمد زرزور، 2005، ص56).

2-9-2- مشكلات بيداغوجية:

2-9-2-1- ضعف الرصيد البحثي للجامعة الجزائرية:

هناك ضعف كبير في الرصيد البحثي للجامعة الجزائرية ومستوى جودة البحوث التي تقدمها ومدى ارتباطها بالمشاكل النمائية، ويعود ذلك إلى جملة من الأسباب نذكر منها ما يلي:

- تركيز الاهتمام على التعليم: عملت السلطات الجزائرية على توسيع التعليم الجامعي، لتكوين الاطارات اللازمة التي تحتاجها الدولة، وهذا مالم يسمح للجامعة الجزائرية،

رغم التطور السريع الذي عرفته بإرساء أسس البحث العلمي لقلة فئة الباحثين الجزائريين منذ البداية، مما عرقل انطلاق البحث إلى غاية بداية الثمانينات.

- عدم توجيه معظم طلبة الدراسات العليا نحو تبني مشروعات بنية تطبيقية لحل المشكلات الإنمائية.

- ارتباط الباحثين عادة بالجامعات والبيئات التي تكونوا فيها.

- طبيعة التسيير البحثي: من أكثر الصعوبات التي يواجهها البحث العلمي في

إطار الجامعة الخلط بين العلم والإدارة، وقد أدى عدم التمييز الواضح بين التنظيم الإداري والتنظيم العلمي إلى تشكيل عقبة حالت دون تطور البحث على مستوى الدراسات العليا، مما جعل الأساتذة والطلبة في هذا المستوى إلى نقص المبادرة في أكثر الميادين الخاصة بوظيفتهم في المؤسسة الجامعية، وأخذت المسافة بين التسجيل ومناقشة الرسالة تزداد سنة بعد أخرى. (ذهبية الجوزي، 2012، ص35)

2-2-9-2- مشكلة التأطير:

توقع وزير التعليم العالي والبحث العلمي أن يصل عدد الطلبة بالجامعات الجزائرية الموسم الدراسي 2017-2018 حوالي 12000.000 طالب وذلك بنسبة 400 طالب لكل 10000 نسمة (www.echorouk.com/online) 2018/07/07 20:15 في حين لا يتعدى عدد الأساتذة الجامعيين 55 ألف أستاذ. وهو ما يشير إلى عجز في التأطير قوامه 25 ألف أستاذ (07/07/2018/20:30) (<http://elmihwar.com/ar/index.plp>).

وترجع أسباب هذا الانخفاض إلى عدة أسباب أهمها:

- عدم عودة الأساتذة الجزائريين المكونين بالخارج.
- التأخير في تكوين الطلبة بعد التخرج (دكتوراه).
- مغادرة الأساتذة الجامعيين نحو قطاعات أخرى أكثر ربحا.
- هجرة الكفاءات العلمية نحو الخارج (أحمد زرزور، 2005، ص56).

2-8-3-مشكلة المناهج:

لقد عرفت المناهج الدراسية للجامعة عدة تغيرات وتعديلات، إلا أنها كانت في غالبيتها تعاني من مشاكل لعدة أسباب:

- صعوبة إجراء تعديلات على المناهج لأنها موحدة عبر كل جامعات الوطن.
- عدم مسابقتها لمتطلبات المنطقة الجغرافية والاقتصادية، لأن من العوامل تتطلب منهاج كيفية مع متطلبات المنطقة.
- إن وحدة المناهج في مختلف التخصصات على المستوى الوطني ومركزية اتخاذ القرارات فيما يخص تعديل المناهج وتطويرها يؤدي إلى جمودها.

2-9-4-سوء التوجيه الجامعي:

إن هناك عدد من الطلبة يوجهون إلى تخصصات هم غير راغبين فيها، وهو ما يؤدي إلى ضعف حوافزهم، ونقص رغبتهم في الاجتهاد، وهو ما يؤثر حتما على مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وتأخذ عادة عمليتي الطعون والتسجيلات وقتا طويلا على حساب الوقت المخصص للدراسة مما يؤدي إلى تأخير البداية الفعلية للخول للجامعة. (بوفلجة غيات، ص 120، 121).

2-9-3-عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات العمل:

يشير "مارشال" Marshal في كتابه حول اقتصاديات التعليم إلى علاقة القوية التي تربط بين الإنتاج والتعليم من خلال وصفه للمعرفة بأنها: أكثر عوامل الإنتاج قوة لدى الإنسان، فهي تمكنه من أن يقهر الطبيعة ويرضي حاجياته.

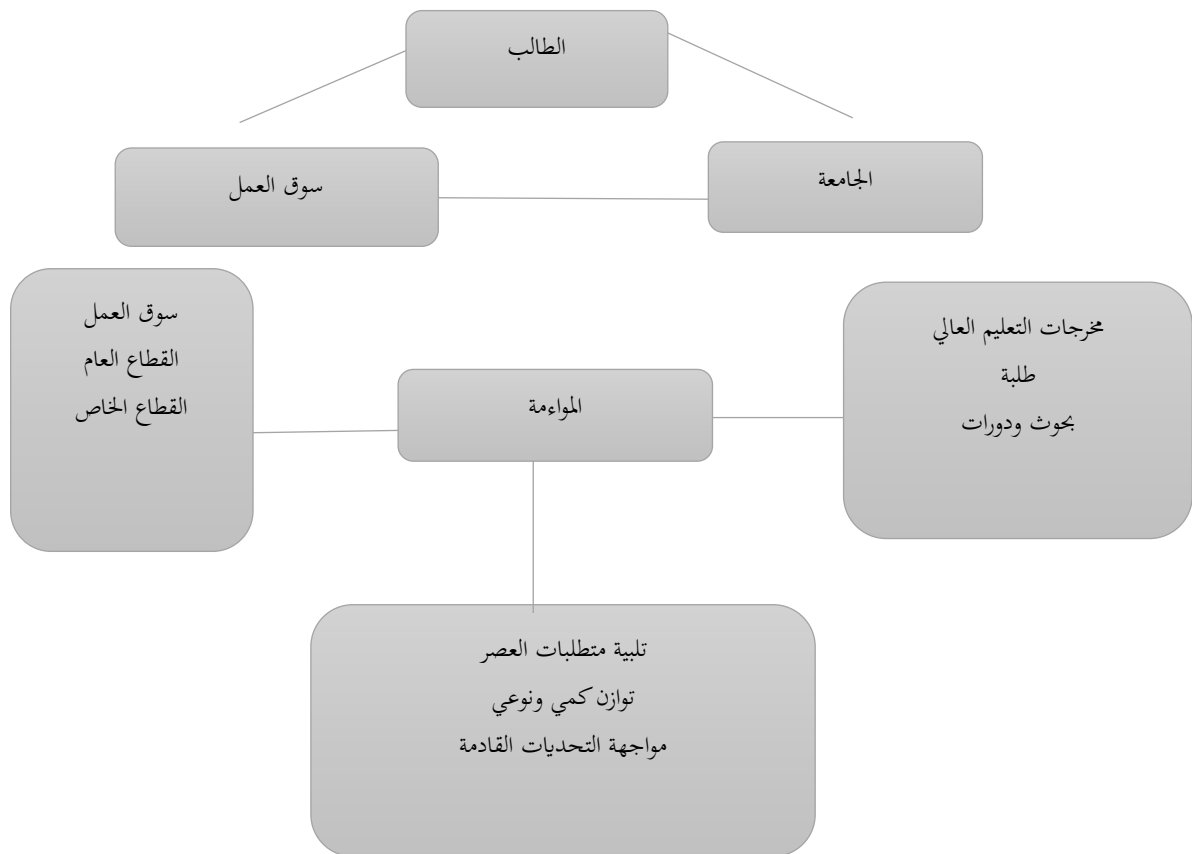
كما يؤكد برنارد أو نجير Bernard Angers على أنه "من الأهمية مضاعفة الخبرة في ميدان العمل لتسهيل إدماج الشباب في سوق العمل". فالتعليم والعمل عنصران متلازمان ولا بد من التوفيق بينهما قدر الإمكان لتحقيق المواءمة بين البرامج والتخصصات التي تقدمها الجامعات واحتياجات سوق العمل، ويؤدي الإخلال بهذه المعادلة إلى هدر الموارد المالية

الضخمة التي أنفقت في إعداد إطارات في تخصصات لا علاقة لها ببرامج التنمية واحتياجات سوق العمل.

وفي سوق العمل الجزائري نجد خلل بين جانبي العرض والطلب، حيث يقصد بجانب العرض جميع الراغبين في العمل من الخريجين الجدد من مؤسسات التعليم والتدريب، والراغبين في الالتحاق بعمل أفضل، كما يقصد بجانب الطلب فرص العمل في القطاعات والتخصصات المختلفة سواء المحلية أو الأجنبية، ويتمثل عدم التوازن بين جانبي العرض والطلب فيما يلي:

- التباين في توزيع القوة العاملة جغرافيا على مستوى الوطن.
 - عجز الاقتصاد عن توفير فرص عمل للقوى العاملة وزيادة نسبة البطالة.
 - اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم، حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم العالي. أو لا تجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.
 - التعليم يركز على المعارف والمعلومات، ولا يهتم بالسلوكيات والمهارات بسبب الأساليب والهيكل التنظيمية والمناهج والمضمون.
- ويمكن تمثيل المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل حسب الشكل التالي. (ذهبية الجوزي، 2012، ص35)

الشكل رقم (02): المواءمة بين مخرجات التعليم وسوق العمل.



10-2- أهم المراحل والإصلاحات الجامعية بالجزائر:

عرفت الجزائر منذ الاستقلال تحولات عميقة على كل المستويات فالتغيرات الاقتصادية والقانونية والسياسية التي لازمت الإصلاحات الهيكلية تمت من أجل وضع آليات وميكانيزمات جديدة، فأصبح من الضروري على نظام التعليم العالي بالجزائر التكيف مع هذه التحولات، ومع المتطلبات الجديدة التي يفرضها التقدم السريع للمعارف

العلمية والتكنولوجية على المستوى العلمي، عن طريق مجموعة من الإصلاحات والتي تمت على عدة مراحل والتي سنوجزها فيما يلي:

2-10-1-المرحلة الأولى: 1962-1969 تمت هذه المرحلة من الاستقلال إلى تأسيس أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث وقد تميزت هذه المرحلة بإنشاء جامعات في المدن الرئيسية، فبعد أن كانت جامعة واحدة بالجزائر والعاصمة افتتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر، ومحمد بوضياف بوهران، وجامعة عنابة. أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعًا فهو ما كان موروثًا عن الاستعمار الفرنسي، حيث كانت الجامعة مقسمة إلى كليات: كلية الأدب والعلوم الإنسانية كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، وكلية العلوم الدقيقة. كما كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدة أقسام، تدرس تخصصات مختلفة وكان النظام البيداغوجي مطابقًا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحلها كمايلي:

- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات، تنتهي بالحصول على شهادة الليسانس في التخصص المدروس.
- شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة، وتدوم سنتان على الأقل لإنجاز البحث (أطروحة علمية).
- شهادة دكتوراه دولة قد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات، من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم. (نوال نمور، 2011، ص116).

وتخلل هذه المرحلة إصلاح التعليم العالي لسنة 1969: وقد تم إنشاء لجنة خاصة بإصلاح التعليم العالي والتي أسست لتطبيق إصلاح 1971. ووضعت له اللبانات الأولى، وقد ارتكز هذا الإصلاح على ديمقراطية التعليم العالي وجزأته والمحافظة على الشخصية

الوطنية، وربط قطاع التعليم العالي بالاقتصاد الوطني، والتفكير في إنشاء مراكز للتعليم ما قبل الجامعي للطلبة الذين لم يسعفهم الحظ في متابعة التعليم الثانوي وإنشاء الدروس المسائية والدروس بالمراسلة. (أحمد زرزور، 2005، ص 63).

2-10-2- المرحلة الثانية: 1970-1997: تبدأ هذه المرحلة باستحداث وزارة

متخصصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، تلاها مباشرة صلاح التعليم العالي سنة 1971، وتمثل هذا الإصلاح في تعويض الكليات بمعاهد مستقلة تضم أقسام متجانسة واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية كما أجريت التعديلات التالية على السنوات الدراسية.

- مرحلة الليسانس: ويطلق عليه أيضا مرحلة التدرج، وتدوم أربعة سنوات أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.

- مرحلة الماجستير: وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل، وتنقسم إلى فترتين، تدرس في الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية، فتستغل في بحث يقدم في صورة أطروحة للمناقشة.

- مرحلة دكتوراه العلوم: ويطلق عليها تسمية ما بعد التدرج الثانية وتدوم حوالي خمس سنوات في البحث العلمي.

كما أضيفت في البرامج الجامعية الأشغال الموجهة، والتطبيقات الميدانية، كما عرفت هذه المرحلة فتح مجموعة من المراكز الجامعية في عدة ولايات لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي. (نوال نمور، 2011، ص 117).

ومن بين أهداف هذا الإصلاح (1971):

- تكوين إطارات يحتاجها اقتصاد البلاد.
- التكوين النوعي للإطارات بحيث يسمح لهم بممارسة العمل مباشرة ويساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بصورة فعالة.

- جزارة إطارات التعليم العالي.
- التعريب: ويعني استعمال اللغة العربية في التدريس وجميع مراحل التعليم والبحث العلمي بمختلف تخصصاته.
- إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي على اعتبار أن التقدم مرتبط بمدى تحكم المجتمع في مختلف العلوم والتكنولوجيا. (أحمد زرزور، 2005، ص63).
- 2-10-3- المرحلة الثالثة: 1998-2003:** وتميزت هذه المرحلة بالتوسع التشريعي والهيكلية والإصلاح الجزئي، وأهم الإجراءات التي عرفت هذه المرحلة ما يلي:
 - وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي في سبتمبر 1998.
 - قرار بإعادة تنظيم الجامعة في شكل كليات.
 - إنشاء ستة جذوع مشتركة للحاصلين على شهادة البكالوريا الجدد.
 - إنشاء ستة مراكز جامعية في كل من: ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل وسعيدة.
 - إنشاء جامعة بومرداس وتحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة بجاية مستغانم إلى جامعات.

وبحلول سنة 1999 أصبح قطاع التعليم العالي يحصي 17 جامعة، 13 مركزا جامعيًا، 6 مدارس عليا للأساتذة، 14 معهدا وطنيا للتعليم العالي، 12 معهدًا ومدرسة متخصصة كما ظهرت بعد ذلك جامعات ومراكز أخرى وملاحق للجامعات، مما ساهم في تدعيم هياكل قطاع التعليم العالي، وتجسيد ديمقراطيته.

2-10-4- المرحلة الرابعة: وتبدأ بنسبة 2004:

لقد تم في السنوات الأخيرة تنفيذ العديد من المشروعات والبرامج الهادفة إلى تطوير التعليم العالي وأساليب التكوين، حيث لم يعد خافيا توجه أنظمة التعليم العالي في العالم نحو تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلية تعليمية من ثلاث أطوار هي: الليسانس، الماجستير، والدكتوراه،

الشيء الذي يمنح مقروئية أفضل لهذه الأطوار وللشهادات المتوجة لها، على الصعيدين الوطني والدولي، ويتشكل كل طور في وحدات تعليمية موزعة على سداسيات:

- الليسانس: يشتمل على ستة سداسيات كما يتضمن مرحلتين أولاهما تكوين قاعدي متعدد التخصصات والثاني مرحلة تكوين متخصص.

- الماستر: ويشتمل على أربعة سداسيات، يحضر لهذا التكوين لمهنتين مهنية وبحثية.

- الدكتوراه: يضمن هذا الطور تكوينا يبلغ مدته ستة سداسيات ويتوج هذا الطور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة وسنعرض هذا النظام (LMD) فيما يلي بشيء من التفصيل.

2-10-5- نظام LMD استجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي:

2-10-5-1-: لمحة تاريخية عن نظام ل.م.د. في أوروبا:

قبل الخوض في ثنايا نظام LMD كهندسة جديدة بالتعليم العالي بالجزائر، لابد من التعرّيج إلى تاريخ ظهور هذه المقاربة في ميدان إصلاح التعليم العالي، وعلى أهم أهدافه على الصعيد الدولي، باعتباره أحد التوجهات العالمية في هذا المجال.

إذ أنه نظام جامعي طبقته الدول الأنجلو سكسونية، وبدأ بإعلان مشترك لأربع وزراء للتربية لكل من فرنسا، إيطاليا، ألمانيا، بريطانيا وتم بمناسبة إحياء الذكرى الثمانمئة لإنشاء جامعة الصربون بفرنسا، ويعد كلود ألاغر Claude Allegre الوصي على هذا المشروع.

وفي 19 جوان 1999 وقعت على تبني هذا المشروع 29 دولة أوروبية ممثلة في وزرائها للتربية، وهذا بجامعة بولونيا، ومن ثم أنطلق عليه اسم اتفاق بولوني Processus de Bologne ، والذي أصبح يعرف فيما بعد بنظام الليسانس، ماستر، دكتوراه، والذي يؤكد على ضرورة خلق فضاء أوروبي للتعليم العالي، واعتماده كمشروع سياسي استراتيجي في مجال التربية بهدف تفعيل النمو الاقتصادي لمواجهة المد الاقتصادي التكنولوجي وخاصة

الأمريكي منه، ومن جهة أخرى خلق تناسق وانسجام في هندسة نظام التعليم العالي بأوروبا، وقد سخرت كل دولة من هذه الدول مجموعات عمل لتقييم هذا النظم وعلى غرارته تم عقد ملتقيات وندوات للإجابة على بعض التساؤلات وتتمفصل بنية هذا النظام حول ثلاثة أطوار للتكوين يتوج كل منها بشهادة جماعيته.

2-10-5-2- الأهداف الرئيسية لنظام ل.م.د على المستوى الأوروبي:

وتتلخص فيما يلي:

- مواجهة المنافسة الأمريكية في استقطاب وجذب الطلبة الجامعيين من مختلف الدول خاصة أولئك الذين يملكون مهارات ومؤهلات وقدرات عالية.
- التوظيفية: أو القابلية للاستخدام، (Employability) حيث أكدت دول الاتحاد الأوروبي بأن التوظيفية تشكل المؤشر الموجه للسياسة الوطنية للتعليم العالي، واعتبرت هذه الدول أن تصريح بولونيا يعضد هذا المفهوم، والذي أكد على الأثر القوي والإيجابي بخصوص العلاقات بين التعليم العالي والحياة المهنية، لاسيما في تحضير ذوا الشهادات للقابلية للاستخدام، فأصبحت التوظيفية تحتل صدارة الأولويات الوطنية كإجابة على بطالة حاملي الشهادات الجامعية، وبالتالي أصبحت المصدر الأقوى للتغيير.
- تسهيل حركية ودوران الطلبة الأوروبيين في أوروبا والعالم، مما يتيح لهم فرص التنفتح على الثقافات العالمية، فالطالب ليس مجبراً أن يكمل دراسته في نفس المؤسسة أو نفس البلد. بل يستطيع أن يدرس بعض المواد في فرنسا مثلاً، وأخرى بدولة غير مما حتى يكمل دراسته.
- يضمن هذا النظام تجانس شهادات لمعارف دولية بالرغم من اختلاف الجامعات.
- تنظيم التكوين المستمر مدى الحياة لتكييف الشهادات مع المستجدات العلمية، ومع التقدم الدائم للمهن ومناصب العمل.

- عصرنة الأنظمة البيداغوجية للدول الأوروبية، وهذا من خلال إضفاء طابع المرونة والوضوح بغية الترقية النوعية للتعليم العالي.
- دعم التعاون بين الجامعات وبين الدول من أجل جعل هذا النظام أكثر انتشارا على المستوى الدولي.
- تنمية التعاون والاعتراف المتبادل بالشهادات والعمل على تكوين نوعي بمؤسسات التعليم العالي الأوروبي. (أحمد زرزور، 2005، ص82).

2-10-3- تطبيق نظام LMD بالجزائر:

في شهر أفريل 2001 أقر مجلس الوزراء مشروع إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر ووافق عليه بغرفتيه (المجلس الشعبي الوطني ومجلس الأمة)، والسبب في ذلك أن قطاع التربية والتعليم بالجزائر لم يعد قادرا على مسايرة التحولات الاجتماعية والاقتصادية في خضمالظروف العالمية الراهنة التي تحكمها سياسة الخصوصية واقتصاد السوق. فتم إنشاء لجنة وطنية مكونة من خبراء في الميدان مهمتها إصلاح المنظومة التربوية، وأطلق عليها اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وانبثقت عن هذه اللجنة مجموعة من اللجان الصغيرة هي:

- لجنة إصلاح النصوص القانونية.
- لجنة إصلاح المناهج التربوية.
- لجنة المتابعة والتقويم والتكوين. (أحمد زرزور، 2005، ص83).

وقد مس هذا الإصلاح جميع المستويات التعليمية بما في ذلك التعليم العالي ولتدارك الوضع وإصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ولمواكبة النظام الدولي للتعليم، شرعت الوزارة الوصية في إحداث نظام تعليم عالي جديد يعرف بنظام الليسانس الماستر والدكتوراه (ل.م.د) سنة 2004، وبموجب المرسوم التنفيذي رقم 04-371 الصادر بتاريخ 21 نوفمبر 2004، وهو إصلاح يمس الجانب البيداغوجي ويهدف إلى:

- استقلالية مؤسسات التعليم العالي.
 - التكوين للجميع ومدى الحياة.
 - ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية.
 - تحقيق تأثير متبادل وفعلي بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي تتواجد فيه.
 - انفتاح الجامعة على العالم.
 - ترسيخ أسس تسيير تقوم التشاور والمشاركة. وفيما يلي مخطط عام لتنظيم عملية التدريس في نظام ل.م.د.
- شكل رقم (03): يمثل التنظيم العام لعملية التدريس في مرحلة الليسانس.**

السنة الأولى (س1) (س2)	السنة الأولى سنة التوجيه: التدريس مشترك بالنسبة لجميع التخصصات
السنة الثانية (س3) (س4)	التدريس مشترك (80%) متخصص (20%) حسب الفرع المختار
السنة الثالثة (س5) (س6)	التدريس متخصص (80%) ومشترك (20%) حسب التخصص والفرع المختار

شكل رقم (04): يمثل تسلسل الشهادات في نظام ل.م.د.

البكالوريا +8	البكالوريا +8	رسالة الدكتوراه	
البكالوريا +7	البكالوريا +7		
البكالوريا +6	البكالوريا +6		
البكالوريا +5	الماستر المهني الأكاديمي: M2	الماستر المهني: M2	120 قرض
البكالوريا +4	الماستر: M1		
البكالوريا +3	ليسانس أكاديمي	ليسانس مهني	180 قرض
البكالوريا +2	قاعدة مشتركة-اختصاص		
البكالوريا +1	قاعدة مشتركة		
البكالوريا +	البكالوريا		

وقد أضحى هذا النظام بعد أقل من عشر سنوات من انطلاقه، يطبع مشهد التعليم العالي في الجزائر، بحيث أن كل الجامعات تطبقه في جميع التخصصات، وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي حققها هذا النظام إلا أنه لم يحقق كل الأهداف التي جاء بها، مما دفع

السلطات الجزائرية إلى خوض إصلاحات تصحيحية تكميلية تمثلت في الشروع في نظامضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ضمن مسار إصلاحات التعليم العالي في الجزائر وقد بدأ الاهتمام به بموجب القانون التوجيهي للتعليم العالي في 2008/02/13 والذي كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات تعليم عالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم، والتي أسند إليها مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي، مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة. وقد وضع مجموعة من الخطوات لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي تمثلت في:

- إقناع أصحاب المصلحة بأهمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

- إرساء ثقافة الجودة والتقييم الداخلي في مؤسسة التعليم العالي.
- إنشاء خلية الجودة داخل مؤسسة تعليم عالي.
- وبصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي CIAQES، والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة التدريس وإدارات عليا في وزارة التعليم والبحث العلمي، وهي تهدف إلى:

- دعم تطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي.
- متابعة وتفعيل ممارسات ضمان الجودة بالاعتماد على إجراء للتقييم الذاتي في المقام الأول لتحسين حكومة مؤسسة التعليم العالي.
- تهيئة الأدوات والآليات المناسبة لإنشاء هيئة التقييم.

وقد تم تقسيم أنشطة اللجان إلى ثلاث ندوات جهوية ندوة شرق، غرب ووسط الجزائر، وتعمل وزارة التعليم العالي على تحليل وتوحيد أعمال الندوات الثلاث، وتعتبر اللجنة الوطنية مكلفة بالتنسيق مع الوكالات والهيئات المعنية بما يلي:

- إنشاء مرجع وطني يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية.
- تحديد معايير انتقاء مؤسسات التعليم العالي الرائدة والمسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة.
- وضع برنامج إعلامي يستهدف المؤسسات المعنية ووضع خطة تكوين لفائدة المسؤولين عن ضمان الجودة.
- تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات المعنية وضمان متابعة تنفيذها.
- تنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
- تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
- ضمان المراقبة في مجال ضمان الجودة.
- الجمع بين العناصر الضرورية لتحديد سياسة وطنية ونموذج لضمان الجودة وتحضير شروط إنشاء وكالة مكلفة بوضع هذه السياسة وبتاريخ 26 جانفي 2014 أعلنت (CIAQES) عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة، يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني ويستند إلى نظام مرجع الجودة وهو يتكون من سبعة مجالات وهي: مجال التكوين (23 معيار)، مجال البحث (17 معيار)، مجال الحكومة (27 معيار)، مجال حياة الطلبة في الجامعة (15 معيار)، الهياكل والبنى التحتية (17 معيار)، التعاون الدولي (11 معيار)، العلاقات السوسيو اقتصادية (06 معيار). (صليحة رقاد، 2014، ص178-181)

*خلاصة:

تعددت تعريفات التحصيل الدراسي بتعدد الباحثين وأهدافهم من دراسته، والذي يمكن تعريفه أنه الأثر الناتج من العملية التعليمية أو ما اكتسبه الطالب من معلومات ومهارات

ويمكن أن يتعدى إلى الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك، كما تعرفنا على طبيعة التحصيل الدراسي حتى نستطيع أن نفرق بين الاستعداد للتعلم وبين التحصيل الدراسي، وتعتبر عملية قياسه عملية مستمرة لأهميتها في التعرف على التغير الذي طرأ على سلوك المتعلمين نتيجة العملية التربوية، وذلك عن طريق الاختبارات التحصيلية المتنوعة، كما تطرقنا إلى أهم المبادئ التي تبنى عليها و أهدافها وخصائصها، كما لا يمكن لنا أن ننكر أهمية التحصيل الدراسي في الحياة الاجتماعية والتربوية وأثره على شخصية الطالب، كما تعرفنا على العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، كالأسباب الذاتية نذكر منها الجسمية والعقلية والنفسية الانفعالية، والأسباب الاجتماعية الأسرية وأخرى بيئية مدرسية نذكر منها الجو المدرسي وكذا المبنى وقاعات الدراسة، ومنها ما هو مرتبط بالمعلم والوسائل التعليمية وطريقة التدريس، كما تطرقنا إلى التعليم العالي والجامعة الجزائرية تعريفهما، والاتجاهات النظرية التي حاولت دراسة الجامعة، النظرية الماركسية، والوظيفية، إضافة إلى النظريات الحديثة (نظرية التحديث، نظرية الرأس المال البشري، نظرية الأنساق الاجتماعية)، كما تعرفنا على العناصر الرئيسية للجامعة، وكذا المبادئ التي تقوم عليها الجامعة الجزائرية من ديمقراطية التعليم والجزارة والتعريب، إضافة إلى وظائف التعليم العالي في الجزائر من تدريس وتكوين الإطارات والمدرسين والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وأهدافه وأهميته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما تطرقنا إلى أهم المشاكل التي تعرقل السير الحسن للتعليم العالي بالجزائر وإلى الإصلاحات التي قامت بها الدولة لتدارك الوضع ولحل هذه المشاكل ولتحسين ظروف التعليم.

الجانِب المِيداني

الفصل الخامس: الأسس والإجراءات الميدانية للدراسة

*تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

2- مجالات الدراسة

1-1 المجال المكاني

2-1 المجال البشري

3- المنهج المستخدم

4- أدوات جمع البيانات

5- الأساليب الإحصائية

*خلاصة

***تمهيد:**

من أجل الإجابة على أسئلة البحث ميدانيا، وربط الجانب النظري بالميدان، وجب على الباحثة إجراء الدراسة الاستطلاعية للمس إشكالية البحث أولا في الواقع، وذلك باختيار أحد مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، وهي القطب الجامعي "أحمد البوني" بجامعة باجي مختار عنابة، ومن ثمة إتباع عدة طرق منهجية باختيار الإطار المكاني والزمني وكذا البشري واختيار المنهج المناسب، وكذا أداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية حجر الأساس لأي دراسة ميدانية، وذلك لأهميتها في ملامسة الإشكالية على أرض الواقع، وهذا ما يبعث الروح العلمية للباحث بوضع تساؤلات جدية لموضوع الدراسة، وكذا وضع الخطوط الأولية للبحث، من ضبط المتغيرات وتحديد الفرضيات تحديدا دقيقا.

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث هو الكشف عن طبيعة المشكلات الانفعالية لدى الطلبة الجامعيين بمختلف الأطوار الثلاثة الأولى من التعليم الجامعي، وهل هذه المشكلات سببت لهم تراجع في تحصيلهم العلمي. كذلك الكشف عن طبيعة المشكلات الأسرية التي يعاني منها الطلبة الجامعيين، وهل هذه المشكلات سببت لهم تراجع في تحصيلهم العلمي.

1-1-حدود الدراسة الاستطلاعية:

1-1-1الحدود المكانية: تمت الدراسة الاستطلاعية بكاية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجمع أحمد البوني، جامعة باجي مختار عنابة.

1-1-2 الحدود الزمانية: تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 26ماي

2019 إلى غاية 20 جوان 2019.

1-1-3 العينة: تقدر عينة الدراسة الاستطلاعية ب 58 طالب وطالبة اختيرت بطريقة

اعتباطية. وسنعرض فيما يلي خصائصها:

❖ خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (01): يوضح خصائص الدراسة الاستطلاعية:

الجنس		ذكور		إناث		المجموع	
المستوى الدراسي	السنة الأولى	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
		04	%12.12	29	%87.88	33	%57
المستوى الاقتصادي	السنة الثانية	02	%13	13	%87	15	%25.86
	السنة الثالثة	06	%60	04	%40	10	%17.24
	ضعيف	01	%1.72	02	%3.45	03	%5.17
التخصص	متوسط	10	%17.24	38	%65.61	48	%82.76
	جيد	01	%1.72	06	%10.34	07	%12.06
	علوم اتصال	05	%5.62	10	%17.24	15	%17.64
التخصص	علم مكتبات	03	%5.17	05	%5.62	08	%13.79
	فرنسية	00	%00	11	%18.96	11	%18.96
	انجليزية	03	%5.17	02	%3.45	05	%5.62
	تاريخ	00	%00	01	%1.72	01	%1.72
	علوم	00	%00	10	%17.24	10	%17.24

						اجتماعية	
%6.90	04	%6.90	04	%00	00	آداب ولغات	
%3.45	02	%3.45	02	%00	00	أرطوفونيا	
%5.17	03	%5.17	03	%00	00	علم النفس	
%39.35	23	%25.86	15	%13.79	08	مدينة عناية	مكان الإقامة
%25.86	15	%20.69	12	%5.17	03	بلديات عناية	
%5.62	05	%5.62	05	%00	00	مدينة الطارف	
%15.52	09	%13.79	08	%1.72	01	بلديات الطارف	
%5.62	05	%5.62	05	%00	00	مدن أخرى	

1-2 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لقد تمت الدراسة الاستطلاعية عن طريق مقابلات نصف موجهة، فردية وجماعية للطلبة، وقد كانت الاستجابات عند بعض الطلبة جيدة، ومتحفظة عند البعض الآخر، وذلك راجع إلى طبيعة الشخصية، وسنوضح ذلك فيما يلي:

1-2-1 عرض نتائج المحور الأول للمقابلة:

تدور أسئلة المحور الأول للمقابلة حول الاضطرابات الانفعالية، وذلك بالإجابة بنعم أولاً، ثم توضيح نوعها، ثم مدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي للطلاب، وكانت النتائج كالاتي:

جدول رقم (02) يوضح نسبة انتشار الاضطرابات الانفعالية عند الطلبة حسب متغير الجنس:

الاضطرابات الانفعالية الجنس	نعم		لا	
	ك	%	ك	%
ذكور	04	%06.90	08	%13.79
إناث	19	%32.76	27	%46.55
المجموع	23	%39.65	35	%60.34

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية تقدر بـ 39.65%، وهي أقل من نسبة الطلبة الذين لا يعانون من أي اضطرابات انفعالية والتي تقدر نسبتها بـ 60.34%، كما أن نسبة الذكور الذين يعانون من اضطرابات انفعالية والمقدرة بـ 06.90% أقل من نسبة الذكور الذين ليس لديهم أي اضطرابات انفعالية والتي قدرت نسبتهم بـ 13.79%، وكذلك الحال بالنسبة للإناث حيث قدرت نسبة الإناث الذين يعانون من اضطرابات انفعالية بـ 32.76%، في حين قدرت نسبة الإناث اللاتي لا يعانين من أي اضطراب انفعالي بـ 46.55%

جدول رقم (03) يوضح بعض الاضطرابات الانفعالية المنتشرة عند الطلبة:

الاضطرابات الانفعالية	ك	%
اكتئاب	08	%30.66
قلق	04	%15.38
ضغط نفسي	06	%15.79
انطواء	01	%3.85
مشكلات سلوكية علائقية	04	%15.38

أرق	03	%11.54

من خلال الجدول المبين أعلاه يتضح لنا أن الاكتئاب هو الاضطراب الانفعالي الأكثر انتشارا في الوسط الطلابي وذلك بنسبة 30.66%، ثم يأتي الضغط النفسي بنسبة 15.79%، في حين تتساوى نسبتي اضطراب القلق، والمشكلات السلوكية العلائقية وذلك بنسبة 15.38%، ثم يأتي الأرق بنسبة 11.54%، وفي الأخير تأتي نسبة الانطواء والمقدرة ب 03.85%

جدول رقم(04) يوضح مدى تأثير الاضطرابات الانفعالية على التحصيل الدراسي للطلاب:

نعم	ك	%
نعم	15	%65.22
لا	05	%21.74
نوعا ما	03	%13.04
المجموع	23	%100

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن نسبة الطلبة الذين أثرت الاضطرابات الانفعالية على تحصيلهم الدراسي تقدر ب 65.22%، وهي أكبر من نسبة الطلبة الذين لم تؤثر هذه الاضطرابات على تحصيلهم الدراسي، والتي قدرت نسبتهم ب 21.74%، في حين قدرت نسبة الطلبة الذين أثرت هذه الاضطرابات الانفعالية على تحصيلهم الدراسي إلى حد ما ب 13.04%.

2-2-2 عرض نتائج المحور الثاني للمقابلة: تدور أسئلة المحور الأول للمقابلة حول الاضطرابات الأسرية، وذلك بالإجابة بنعم أولا، ثم توضيح نوعها، ثم مدى تأثير ذلك على التحصيل الدراسي للطلاب، وكانت النتائج كالاتي:

جدول رقم(05): يوضح نسبة انتشار الاضطرابات الأسرية في الوسط الطلابي متغير

الجنس

الاضطرابات الأسرية الجنس	نعم		لا	
	ك	%	ك	%
ذكور	02	%3.45	11	%18.96
إناث	17	%29.31	28	%48.45
المجموع	19	%32.75	39	%67.24

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة الطلبة الذين يعانون من الاضطرابات الأسرية والتي تقدر بـ 32.75% وهي أقل من نسبة الطلبة الذين لا يعانون من أي اضطراب أسري والتي قدرت نسبتهم بـ 67.24%، ويتضح لنا أيضا أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في كلا الحالتين، إذ أن نسبة الإناث اللاتي يعانين من الاضطرابات الأسرية هي 29.31%، وهي أكبر من نسبة الذكور الذين لديهم اضطراب في الوسط الأسري والتي تقدر نسبتهم بـ 3.45%، كما أن نسبة الإناث اللاتي ليس لديهم أي اضطراب أسري تقدر بـ 48.45%، وهي تفوق نسبة الذكور الذين ليس لديهم أي اضطراب أسري والتي تقدر بـ 18.96%.

جدول رقم (06): يوضح نسبة انتشار بعض الاضطرابات الأسرية في الوسط الطلابي

الاضطرابات الأسرية	ك	%
خلافات الوالدين	08	%42.1
طلاق الوالدين	02	%10.53
مرض أحد أفراد الأسرة	03	%15.79
خلافات مع أفراد الأسرة	04	%21.05
موت أحد أفراد الأسرة	01	%5.26

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول الموضح أعلاه أن خلافات الوالدين هي الاضطراب الأسري الأكثر انتشارا في الوسط الطلابي وذلك بنسبة 42.1%، ثم يأتي بعد ذلك خلافات الطلبة مع أفراد الأسرة وذلك بنسبة 21.05%، ثم يأتي فيما بعد مرض أحد أفراد الأسرة وذلك بنسبة 15.79%، أما نسبة طلاق الوالدين فهي 10.53%، وفي الأخير نسبة موت أحد أفراد الأسرة فهي 5.26%.

جدول رقم (07) يوضح مدى تأثير الاضطرابات الأسرية على التحصيل الدراسي للطلاب

نعم	ك	%
نعم	12	63.16%
لا	02	10.53%
نوعا ما	05	26.31%
المجموع	19	100%

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن نسبة الطلبة الذين أثرت الاضطرابات الأسرية على تحصيلهم الدراسي تقدر ب 63.16%، وهي أكبر من نسبة الطلبة الذين لم تؤثر هذه الاضطرابات على تحصيلهم الدراسي، والتي قدرت نسبتهم ب 10.53%، في حين قدرت نسبة الطلبة الذين أثرت هذه الاضطرابات الأسرية على تحصيلهم الدراسي إلى حد ما ب 26.31%.

1-3 تفسير نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من خلال ما تقدم من نتائج، يتضح لنا أن نسبة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وأسرية أقل من نسبة الطلبة الذين لا يعانون من أي اضطراب بالنسبة للذكور والإناث، قد يرجع إلى مقاومة الطلبة في الإجابة على أسئلة المقابلة إجابات تعكس حقيقة معاناتهم سواء على الصعيد النفسي أو الأسري، وذلك لعدم تعودهم على التعبير على مشاعرهم وأحاسيسهم، وكذا بهدف الحفاظ والبقاء في الحالة الوجدانية النفسية الأصلية التي كان ولا يزال يعيشها، كما أنه لا تخلو أي أسرة من المشكلات أو الخلافات على حد تعبير Hill، وقد

يكون راجع إلى النضج والالتزان الانفعالي للطلبة، وذلك عن طريق اختيار الأساليب السليمة والصحية لمواجهة المشكلات والضغوطات.

كما نجد كذلك نسبة من الطلبة يعانون من جملة من الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب والانطواء ... كما ذكرنا سابقا، ولكن لم يتجه هؤلاء الطلبة لأي جهة لطلب المساعدة سواء من أخصائيين نفسانيين أو أطباء، كما نجد أيضا ارتباط وثيق بين اضطراب الجو الأسري وظهور الاضطراب النفسي الانفعالي عند الطلبة، لما تلعبه الأسرة من دور جوهري في بناء وصقل شخصية الأبناء، حيث نجد أن بعض الأسر هي المسؤولة على ظهور الاضطراب النفسي للأبناء وهي ما يطلق عليه الأسرة المولدة للمرض النفسي، حيث نجد مجموعة من الاضطرابات الأسرية التي تطفو على السطح مثل خلافات الوالدين، والطلاق، ومرض أحد أفراد الأسرة ...

ويرجع الطلبة هي الاضطرابات النفسية والأسرية إلى مجموعة من الأسباب، ومنها ما ترجع إلى مشكلات عاطفية، وذلك كونهم في مرحلة عمرية يكون فيها الفرد متجه إلى الجنس الآخر بغية اختيار شريك، وهذا ما يؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب والانطواء وخاصة عندما يكون الاختيار غير صائب وعند وجود خيبات أمل، وقد يؤدي ذلك إلى تدخل الأسرة وهذا ما يطلق عليه الطلبة التدخل في الخصوصيات من قبل الأسرة ويعتبرونه مشكلا أسريا، ومنها ما يرجع إلى الأحوال الاقتصادية والمستوى المعيشي المتدني، وخاصة في حالات الطلاق أو موت أحد أفراد الأسرة مما يؤدي إلى تراجع المستوى الاقتصادي، وكذا تغير نظرة المجتمع، والذي يرجع بالسلب على الحالة النفسية للطالب وكذا تدني مستوى التحصيل الدراسي، بسبب الغيب المستمر، والاهتمام بالجوانب المادية على حساب التحصيل العلمي، كالاتجاه إلى العمل في أوقات الدراسة. وكما أشار الطلبة المضطربون إلى أن اضطرابهم أدى إلى سوء بناء علاقات مع الزملاء والأقران والإخوة والوالدين، وكذا الغياب الغير مبرر عن الحصص الدراسية المقررة، والشعور بالتهميش، وتراجع التحصيل الدراسي، كما نجد كذلك فئة تطلب المساعدة النفسية للخروج من الأزمة.

كما نجد أيضا بعض الطلبة التي لم تؤثر الاضطرابات التي يعانون منها على تحصيلهم الدراسي وذلك راجع إلى الفصل بين الأمور، وكذلك قوة الإرادة، كم نجد بعض الطلبة أدت بهم المشكلات الانفعالية والأسرية إلى الرسوب.

2- مجالات الدراسة:

2-1 المجال المكاني:

تمت الدراسة الميدانية في جامعة باجي مختار-عنابة-، فيكلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية مجمع "أحمد البوني" حيث أنشأت الكلية بموجب القرار رقم 41 المؤرخ في 04 مارس 1999، وكانت وقتئذ موزعة أقسامها على خمسة مواقع متباعدة قبل أن تستفيد الكلية سنة 2006 من مجمع البوني الذي كنها من تجميع الأقسام التابعة لها باستثناء قسم اللغة العربية وآدابها وقسم الترجمة المتواجدان بسيدي عاشور، وقسم التربية البدنية والرياضية المتواجد حيث الإدارة المركزية بسيدي عمار.

2-2 المجال البشري:

2-2-1- التعريف بمجتمع البحث:

لقد ضم مجتمع البحث طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار عنابة "مجمع أحمد البوني" وقد تمت الدراسة الأساسية مع طلبة السنة الثانية العلوم الاجتماعية، وذلك لكون الطالبة تنتمي لأسرة العلوم الاجتماعية (قسم علم النفس)، ولسهولة إيجادهم نظرا لنظام الدراسة المتبع في ظل انتشار جائحة كورونا (الدراسة عن بعد). وعليه فقد تم ضبط مجتمع البحث كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (08): يبين خصائص مجتمع البحث:

التخصص الجنس				المجموع
	إناث	ذكور		
علم النفس	علم النفس	257	45	302
	ارطوفونيا	95	05	100
	علوم التربية	36	00	36
علم الاجتماع				221
فلسفة				29

688	126	562	المجموع

2-2-2 عينة البحث:

تعرف العينة بأنها ذلك الجزء من المجتمع الذي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (كامل محمد المغربي، 2002، ص139). وتعرف أيضاً أنها جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وبطرق تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث من مشتقات دراسة المجتمع الأصلي (جودت عزت عطوي، ص 85).

ويشير عزت عطوي كذلك إلى أنه في الدراسات المسحية الوصفية من المناسب اختيار 20% من أفراد المجتمع الكلي إذا كان عدد أفراد المجتمع ما بين (500_1000) فرداً، وتقل هذه النسبة كلما كبر حجم المجتمع الأصلي لتصل إلى 5%. وقد اختارت الباحثة مجتمع البحث طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية (قسم علم النفس، قسم علم اجتماع، قسم الفلسفة) كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك لأن طلبة السنة الثانية هم الفئة الأنسب لهذه الدراسة لأنهم في طور التكيف مع الحياة الدراسية الجامعية مع إمكانية قياس تحصيلهم الدراسي، وقد بلغ حجم المجتمع الأصلي 688 طالب وطالبة، وقد قامت الطالبة بسحب عينة 30% من مجموع عدد أفراد المجتمع الأصلي.

❖ حجم العينة:

تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة طبقية عشوائية من الطلاب، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاث طبقات (علم النفس، علم اجتماع، فلسفة)، ولقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية وذلك كالتالي:

$$\text{حجم الطلبة من كل طبقة} = \text{حجم العينة الكلي} \times \frac{\text{حجم الطبقة}}{\text{عدد أفراد المجتمع}}$$

لدينا حجم المجتمع = 688 طالب.

حجم الطبقة = 30%.

$$\text{حجم العينة الإجمالية للطلبة} = 688 \times \frac{30}{100} = 206.4$$

حجم العينة الكلية للطلبة = 206 طالب.

جدول رقم (09) : يمثل اختيار العينة انطلاقاً من المجتمع الأصلي طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية

ل م د

الشعبة	المجتمع الأصلي	حجم عينة الدراسة
علم النفس	302	90
	36	11
	100	30
علم اجتماع	221	66
فلسفة	29	9

3-أداة جمع البيانات:

تعتبر أداة جمع البيانات من أهم ما يستلزم البحث العلمي، وذلك وسيلة الربط بين ما هو نظري وما هو ميداني، وتمكن الباحث من لمس الظاهرة واقعياً في ميدان بحثه، وعلى أساسها يستخرج نتائج بحثه.

3-1 التعريف بالأداة:

اعتمدت الباحثة على قائمة المشكلات حدد مشكلتك بنفسك من إعداد "روس موني" بمساعدة ليونارد جوردون، وصدرت الطبعة المعدلة لها عام 1950، ولذا فإنها تعد من أقدم القوائم في هذا المجال، وقد صممت أساساً للتعرف إلى المشكلات بهدف المناقشة الجماعية، وبهدف الإرشاد الفردي، وقد استمدت هذه القائمة بنودها من العبارات التي كتبها حوالي 400 من طلاب المدارس عن مشكلاتهم، فضلاً عن سجل الحالات، ومقابلات الإرشاد ومصادر أخرى مشابهة. (أحمد محمد عبد الخالق، 1996، ص197)

اعتمدت الباحثة في هذا البحث على الصورة الخاصة بالمرحلة الإعدادية، وقد أعدها كل من مصطفى فهمي، صموئيل مغاريوس (علي محمد الديب، 1996، ص153).

3-2 محتوى الأداة:

الأداة في صورتها الأصلية تتكون من 74 عبارة (الملحق رقم 01)، وتتدرج في ستة أبعاد أساسية وهي بعد المشكلات الصحية وبعد المشكلات الدراسية وبعد المشكلات العائلية وبعد المشكلات الاقتصادية وبعد المشكلات الشخصية وبعد المشكلات الانفعالية.

وقد استخدمت الأداة في صورتها الأصلية على نطاق واسع في العالم العربي في مصر والعراق والبحرين وقطر وعمان.

أما الأداة في صورتها الحالية تتكون من 64 عبارة تتدرج في أربعة أبعاد أساسية هي:

1. المشكلات البيداغوجية الجامعية وتتكون من (18) ثماني عشرة عبارة من رقم 1-18.

2. المشكلات الأسرية وتتكون من (7) سبع عبارات من 19-25.

3. المشكلات الاقتصادية وتتكون من (11) إحدى عشرة عبارة من رقم 26-32.

4. المشكلات الشخصية وتتكون من (13) ثلاثة عشرة عبارة من رقم 33-45.

5. المشكلات الانفعالية وتتكون من (18) ثمانية عشرة عبارة من رقم 46-63.

وقد تم استبعاد البعد الأول وهو بعد المشكلات الصحية والتي تتكون من (11) عبارة، وذلك لأنها لا يخدم متغيرات الدراسة من جهة، ولتفادي كثرة عدد البنود الذي قد يؤدي إلى نفور الطلبة من الاستجابة لها من جهة أخرى.

قد تم تعديل عناوين بعض الأبعاد وذلك لكي تتماشى مع المتغيرات الدراسة الحالية وكذا تعديل بعض الكلمات في البنود وذلك حسب الجدول الموالي:

جدول رقم (10) يمثل تعديل أداة جمع البيانات وفقا للدراسة الحالية.

الرقم	المحتوى	الصيغة الأصلية	الصيغة المعدلة
01	الشكل	وثيقة خاصة بقائمة مشكلات تلاميذ المرحلة الإعدادية	استبيان تقصي المشكلات لدى الطلبة الجامعيين
02	العنوان	قائمة المشكلات: حدد مشكلتك بنفسك	استبيان تقصي المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي
03	التعليمة	يحتوي هذا الكتاب على قائمة من المشكلات ويهدف إلى تحديد المشكلات اليومية والتي تعترض كثيرا التلاميذ وهي ترتبط بستة مجالات والمطلوب منك إجابتك على هذه الأسئلة والتعبير على ما تشعر به وما تحس به اتجاه هذه المشكلات التي تحتوي عليها هذه الأسئلة ومن حيث كونها بالنسبة لك مشكلة كبيرة الأهمية أو مشكلة متوسطة أو مشكلة بسيطة وربما ليست مشكلة على الإطلاق. اقرأ كل سؤال بدقة تامة ثم ضع علامة (X) أمام رقم السؤال في الخانة التي تعبر عن درجة المشكلة في ورقة الإجابة أجب على جميع الأسئلة ولا تترك سؤال دون إجابة.	أخي/ أختي الطالبة: في إطار التحضير لاستكمال الحصول على شهادة الدكتوراه، نحن بصدد القيام بدراسة تتمحور حول: "دراسة تشخيصية للمشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين ومدى ارتباطها بتحصيلهم الدراسي" المطلوب منك في إجابتك على هذه الأسئلة التعبير عما تشعر به وما تحس به اتجاه هذه المشكلات، نرجو منك قراءة كل سؤال بدقة تامة، ثم وضع علامة (X) أمام الخانة التي تعبر عن درجة المشكلة لديك، علما أن إجابتك لن تستعمل إلا لأغراض هذه الدراسة العلمية، وشكرا على تعاونك مسبقا.
04	عدد الأبعاد	06 أبعاد	05 أبعاد
05	عدد البنود	74 بندا	64 بندا
06	المصطلحات والعبارات	المشكلات المدرسية أكلف بواجبات مدرسية كثيرة في المنزل أفكر كثيرا في ترك المدرسة والالتحاق بعمل أحاول أن أتخلص من بعض العادات الرذيلة	المشكلات البيداغوجية الجامعية أكلف بواجبات دراسية كثيرة في المنزل أفكر كثيرا في ترك الجامعة والالتحاق بعمل أحاول أن أتخلص من بعض العادات السيئة

3-3 ثبات الأداة:

كما وضع مصطفى فهمي معامل ثبات هذه الأداة الذي يحمل على الثقة حيث بلغ بطريقة إعادة الاختبار 0.96 كما تم حساب ثبات الأداة في البيئة الأردنية بطريقة إعادة الاختبار على 50 تلميذا بالمرحلة الإعدادية حيث بلغ 0,85 . (علي محمد ديب، 1996، ص107).

كما تم حساب ثبات الأداة من طرف الباحثة بمعامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وذلك وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (11) يبين معمل ثبات أداة جمع البيانات وفق معامل ثبات ألفا كرونباخ.

عدد العبارات	Cronbach's Alpha	
المحور الأول	18	0,64
المحور الثاني	07	0,49
المحور الثالث	07	0,50
المحور الرابع	13	0,73
المحور الخامس	18	0,87
القيمة العامة	64	0,85

وحسب الجدول أعلاه يتبين أن معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha يحمل على الثقة إذ بلغ القيمة العامة لديه 0,85 وهو ما يتوافق مع معامل ثبات الأداة في البيئة الأردنية.

3-4 صدق الأداة:

استخدم صدق التحكيم من طرف الباحث المعد للأداة (مصطفى فهمي) وتوضح أنها قادرة على قياس ما وضعت لقياسه، وجميع العبارات نالت الموافقة من 80% إلى 90 % (علي محمد الديب، 1996، ص108).

فدراسة بنود هذه الأداة يحمل على القول بأنها صادقة منطقياً كما أن نتائج الدراسات السابقة في بلاد عربية تحمل على افتراض صدقها، لأن صدق قوائم المشكلات يعتمد على صدق المحتوى.

4- المنهج المستخدم:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، باعتباره الملائم لها، حيث يعرف بأنه استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر الأخرى، (رحيم يونس كرو العزاوي، 2008، ص 97) وذلك بهدف تشخيص مشكلات الطلبة الجامعيين في ارتباطها بالتحصيل الدراسي لديهم، كما اعتمدت الباحثة في تحليل البيانات SPSS على برنامج

كما اعتمدت على تحليل المحتوى لتفريغ وتحليل السؤال المفتوح في قائمة المشكلات.

5- الأساليب الإحصائية المتبعة:

لقد تم اختيار عدة طرق إحصائية تناسبت وتساؤلات البحث وهي كالتالي:

1- التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للكشف عن أهم المشكلات عند الطلبة الجامعيين.

2- معامل الارتباط "بيرسون" وذلك للكشف عن العلاقة بين مختلف المشكلات.

3- معامل الارتباط "سبيرمان" للكشف عن العلاقة بين مختلف المشكلات والتحصيل الدراسي.

4- تمت المعالجة الإحصائية باستعمال التحليل الإحصائي SPSS.

5- تم التحقق من ثبات أداة جمع البيانات باستعمال معامل الثبات ألف كرو نباخ.

* خلاصة:

لقد قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض الإجراءات المنهجية التي اتبعتها لإجراء الدراسة الميدانية، وذلك بعرض الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها من مجالاتها وأداة جمع بياناتها وكذا نتائجها، ثم عرض مجالات الدراسة الأساسية للبحث من المجال المكاني والبشري، وكذا

الأداة المعتمدة في جمع البيانات والمنهج المستخدم والأساليب الإحصائية المعتمدة، وذلك تمهيدا لطريق عرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري.

الفصل السادس: عرض النتائج العامة للبحث

*تمهيد

- 1- عرض خصائص العينة
 - 2- عرض التحصيل الدراسي لعينة البحث
 - 3- عرض نتائج الدراسة الميدانية
 - 3-1 عرض نتائج التساؤل الأول
 - 3-2 عرض نتائج التساؤل الثاني
 - 3-4 عرض نتائج التساؤل الثالث
 - 3-5 عرض نتائج التساؤل الرابع
 - 3-6 عرض نتائج التساؤل الخامس
 - 3-7 عرض نتائج التساؤل السادس
 - 4- عرض نتائج أخرى
- *خلاصة

*تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية، وذلك بالإجابة على تساؤلات البحث، وذلك بعرض المعالجة الإحصائية للبيانات، وسيتم الكشف عن خصائص عينة الدراسة، وعن مستويات التحصيل الدراسي للطلبة، وكذا ترتيب أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، ومن ثمة عرض مدى ارتباط التحصيل الدراسي للعينة بالمشكلات التي تعاني منها.

1- عرض خصائص العينة:

تعتبر خصائص العينة عن المميزات العامة والأساسية لأفرادها وهي كثيرة ومتنوعة، مثل: السن، الجنس، وحيث يقوم الباحث باختيار بعض منها بناء على ما تطلبها بحثه، وبما يسمح له بأخذ نظرة عامة عن خصائص المجتمع الأصلي.

جدول رقم (12) يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية

البيانات	التكرار	% النسبة
الجنس	ذكر	13,0
	أنثى	87,0

100,0	207	المجموع	
76,3	158	21-18	العمر
21,3	44	26-22	
2,4	5	27 فما فوق	
100,0	207	المجموع	
14,5	30	جيد	المستوى الاقتصادي
77,3	160	متوسط	
8,2	17	ضعيف	
100,0	207	المجموع	

• الجنس:

يتبين من خلال الجدول أعلاه يتبين أن نسبة الإناث والتي تقدر ب 87% أكبر من نسبة الذكور والتي تقدر ب 13%.

➤ الفئة العمرية:

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن الفئة العمرية من 21-18 سنة هي أكبر نسبة من عدد الطلبة والتي تقدر ب 76.3% ثم تليها الفئة العمرية 26-22 سنة والتي تقدر ب 21.3%، أما الفئة الضئيلة جدا هي 27 فما فوق والتي تقدر ب 2.4%.

➤ المستوى الاقتصادي:

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن المستوى الاقتصادي المتوسط للطلبة هي النسبة الأكبر وتقدر ب 77.3%، ثم تليها المستوى الاقتصادي الجيد وذلك بنسبة 14.5%، ثم النسبة الأقل هي من ذوي المستوى الاقتصادي الضعيف بنسبة 8.2%.

2- عرض التحصيل الدراسي لعينة الدراسة:

جدول رقم (13) بين التحصيل الدراسي لعينة الدراسة

البيانات	التكرار	% النسبة
معدل السداسي الأول	8-6	5,8
	11-9	67,6
	14-12	26,6
	المجموع	100,0
معدل السداسي الثاني	8-6	3,4
	11-9	29,0
	14-12	67,6
	المجموع	100,0
معدل السداسي الثالث	8-6	16,4
	1-9	63,8
	14-12	19,8
	المجموع	100,0

➤ معدل السداسي الأول:

من خلال الجدول الموضح أعلاه يتبين أن نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي المتوسط والمحصور بين 11-9 هي الأكبر من الطلبة وتقدر بـ 67.6%، ثم تليها نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الجيد والمحصور بين 14-12 وتقدر بـ 26.6%، أما نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الضعيف والمحصور بين 8-6 هي أقل نسبة وتقدر بـ 5.8%.

➤ معدل السداسي الثاني:

من خلال الجدول الموضح أعلاه يتبين أن نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الجيد والمحصور بين 12-14 هي الأكبر من الطلبة وتقدر بـ 67.6%، ثم تليها نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي المتوسط والمحصور بين 9-11 وتقدر بـ 29%، أما نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الضعيف والمحصور بين 6-8 هي أقل نسبة وتقدر بـ 3.4%.

➤ معدل السداسي الثالث:

من خلال الجدول الموضح أعلاه يتبين أن نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي المتوسط والمحصور بين 9-11 هي الأكبر من الطلبة وتقدر بـ 63.8%، ثم تليها نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الجيد والمحصور بين 12-14 وتقدر بـ 19.8%، أما نسبة الطلبة من ذوي المستوى الدراسي الضعيف والمحصور بين 6-8 هي أقل نسبة وتقدر بـ 16.4%.

❖ متوسط التحصيل الدراسي لعينة البحث:

جدول رقم (14): يبين متوسط معدلات الطلبة

النسبة	التكرار	البيانات	متوسط المعدلات
8,53	17,66	8-6	
53,46	110,66	11-9	
38	78,66	14-12	
100,0	207	المجموع	

التعليق:

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبين أن نسبة الطلبة الذين تحصيلهم الدراسي منخفض التي تتراوح معدلاتهم من 6 إلى 8 يمثل النسبة الأقل من بين النسب الأخرى وتقدر بـ

8,53% وتعتبر هذه النتيجة أقل من الأداء المتوقع، ثم تأتي نسبة الطلبة التي تتراوح معدلاتهم من 12 إلى 14، والذي يمكن التعبير عنه على أنه تحصيل دراسي مرتفع، وتقدر ب 38%، أما النسبة الأكبر هي نسبة الطلبة أصحاب التحصيل الدراسي المتوسط والتي تتراوح معدلاتهم ما بين 9 إلى 11، وتقدر ب 53,46%.

3- عرض نتائج الدراسة الميدانية:

3-1- التساؤل الثانوي الأول:

ما ترتيب أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين؟

للإجابة على هذا التساؤل وجب تصنيف المشكلات حسب نوعها إلى مشكلات بيداغوجية ومشكلات أسرية ومشكلات اقتصادية، ومشكلات شخصية، ومشكلات انفعالية، ويتم ترتيب أهم المشكلات حسب النسب المئوية لاستجابات الطلبة على أداة جمع البيانات في كل محور من محاورها.

➤ فيما يخص المشكلات البيداغوجية:

جدول رقم (15): يوضح أهم المشكلات البيداغوجية عند الطلبة الجامعيين

العبارات	مشكلة كبيرة		مشكلة متوسطة		مشكلة بسيطة		ليست مشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
	ت	%	ت	%	ت	%				
1. أفكر كثيرا في في الحصول على درجات عالية	49	23,7	69	33,3	48	23,2	41	2,61	1,05	مشكلة متوسطة
							19,8			
2. أجد صعوبة في الحساب	63	30,4	37	17,9	44	21,3	63	2,48	1,21	مشكلة بسيطة
							30,04			
3. أخاف من الامتحانات	52	25,1	43	20,8	51	24,6	61	2,42	1,15	مشكلة بسيطة
							19,5			

مشكلة متوسطة	1,16	3,16	35	20	28	124	ت	4. أخاف من الرسوب
			16,9	9,7	13,5	59,9	%	
مشكلة بسيطة	1,01	2,28	62	49	73	23	ت	5. لست نكيا بدرجة كافية
			30	23,7	35,3	11,1	%	
مشكلة متوسطة	1,00	2,77	33	50	55	69	ت	6. لا أقضي وقتا كافيا في المذاكرة
			15,9	24,2	26,6	33,3	%	
مشكلة بسيطة	1,32	2,18	104	24	17	62	ت	7. رسبت مرة أو أكثر في الجامعة
			50,2	11,6	8,2	30	%	
مشكلة متوسطة	1,13	2,84	37	41	48	81	ت	8. لا أستطيع التركيز على الدروس
			17,9	19,8	23,2	39,1	%	
مشكلة متوسطة	1,13	2,56	53	39	61	54	ت	9. أجد صعوبة في فهم الكتب الدراسية
			25,6	18,8	29,5	26,1	%	
مشكلة بسيطة	1,13	2,47	57	44	57	49	ت	10. لا أميل إلى بعض الكتب الدراسية
			27,5	21,3	27,5	23,7	%	
مشكلة متوسطة	1,20	2,57	59	37	46	65	ت	11. أكلف بواجبات دراسية كثيرة في المنزل
			28,5	17,9	22,2	31,4	%	
مشكلة متوسطة	1,06	2,90	30	38	61	78	ت	12. احصل على درجات ضعيفة في المواد الدراسية
			14,5	18,4	29,5	37,7	%	
مشكلة بسيطة	1,21	2,36	75	36	42	54	ت	13. لا أجاوب مع المدرسين
			36,2	17,4	20,3	26,1	%	
مشكلة متوسطة	1,23	2,60	58	39	37	73	ت	14. ذاكرتي ضعيفة
			28	18,8	17,9	35,3	%	
مشكلة متوسطة	1,13	2,68	42	50	47	68	ت	15. لا أميل إلى المذاكرة
			20,3	24,2	22,7	32,9	%	
مشكلة	1,24	2,38	74	40	33	60	ت	16. لا أهوى قراءة الكتب

بسيطة			35,7	19,3	15,9	29	%	
مشكلة	1,15	2,43	63	43	51	50	ت	17. أجد صعوبة في
بسيطة			30,4	20,8	24,6	24,2	%	الأعمال الشفهية
مشكلة	1,13	2,34	68	43	54	42	ت	18. أجد صعوبة في
بسيطة			32,9	20,8	26,1	20,3	%	الأعمال التحريرية
مشكلة	1,15	2,56	المعدل العام للمحور					
متوسطة								

1

التعليق:

يوضح الجدول أعلاه المعالجة الإحصائية للمشكلات البيداغوجية التي يعاني منها الطلبة، وفيما يلي أهم هذه المشكلات كما استجابت عينة الدراسة لقائمة المشكلات وذلك بالترتيب التنازلي التالي:

1- في المرتبة الأولى عبارة رقم (04) "أخاف من الرسوب" حيث استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 59.9%، وهي النسبة الأكبر، بينما استجاب 16.9% من عينة الدراسة على أنها ليست مشكلة إطلاقاً، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 13.5%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة لديهم فقدرت ب 9.7%، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.16 ويدل على التقارب النسبي للقيم ضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 3.16، وعموماً تعتبر مشكلة متوسطة.

1 السلم المعمول به:

- 1-1.75 ليست مشكلة.
- 1.75-2.51 مشكلة بسيطة.
- 2.52-3.27 مشكلة متوسطة.
- 3.28-4 مشكلة كبيرة.

2- في المرتبة الثانية عبارة رقم (08) "لا أستطيع التركيز على الدروس" حيث استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 39.1% بينما استجاب 23.2% من عينة الدراسة على أنها مشكلة متوسطة، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 19.8%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة فقدرت ب 17.9%، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.13 ويدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.84، وعموماً تعتبر مشكلة متوسطة.

3- في المرتبة الثالثة (12) "أحصل على درجات ضعيفة في المواد الدراسية" حيث استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 37.7% بينما استجاب 29.5% من عينة الدراسة على أنها مشكلة متوسطة، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 18.4%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة فقدرت ب 14.5%، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.06 ويدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.90، وتعتبر مشكلة متوسطة.

4- في المرتبة الرابعة عبارة رقم (14) "لا أقضي وقتاً كافياً في المذاكرة" حيث استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 35.3% بينما استجاب 28% من عينة الدراسة على أنها ليست مشكلة إطلاقاً، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 18.8%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 17.9%، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.23 ويدل على التقارب النسبي للقيم ضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.60، وعموماً تعتبر مشكلة متوسطة.

5- في المرتبة الخامسة عبارة رقم (06) "لا أقضي وقتاً كافياً في المذاكرة" حيث استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 33.3% بينما استجاب 26.6% من عينة

الدراسة على أنها مشكلة متوسطة، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 24.2%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة فقدرت ب 15.9%، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.00 ويدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.77، وتعتبر مشكلة متوسطة.

6- في المرتبة السادسة عبارة رقم (06) "لا أميل إلى المذاكرة" حيث استجاب بنسبة 32.9% من عدد أفراد العينة على أنها مشكلة كبيرة بينما استجاب بنسبة 24.2% من الطلبة بأنها مشكلة بسيطة، بينما استجابت عينة الدراسة بنسبة 22.7% بأنها مشكلة متوسطة، في حين نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة تقدر ب 20.3%، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.13 وهذه القيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.68 وبذلك تعتبر مشكلة متوسطة.

7- في المرتبة السابعة عبارة رقم (11) "أكلف بواجبات دراسية كثيرة في المنزل" فقد استجاب الطلبة بنسبة 31.4% على أنها مشكلة كبيرة، أما نسبة أفراد العينة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة تقدر ب 28.5%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة تقدر ب 22.2%، ونسبة عينة الدراسة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فتقدر ب 17.9%، أما الانحراف المعياري يقدر ب 1.20 ويدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدر ب 2.57، وتعتبر مشكلة متوسطة.

8- في المرتبة الثامنة عبارة رقم (01) "أفكر كثيرا في الحصول على درجات عالية" بلغت نسبة عينة الدراسة الذين استجابوا على أنها مشكلة كبيرة 23.7%، وهي نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة والتي قدرت ب 33.3%، في حين نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة تقدر ب 23.2%، كما أن نسبة

أفراد العينة الذين يعتبرونها ليست مشكلة بالنسبة لهم قدرت ب 19.8%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.05 وهي قيمة تدل على تقارب القيم النسبي وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدر ب 2.61، وتعتبر هذه المشكلة متوسطة. أما باقي المشكلات فتعتبر مشكلات بسيطة حيث نجد عبارة رقم (02) "أجد صعوبة في الحساب" حيث استجاب بنسبة 30.4% من مجموع عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة، وهي نفس النسبة التي استجابت بها العينة على أنها ليست مشكلة، في حين استجاب الطلبة بنسبة 21.3% بأنها مشكلة بسيطة، بينما استجابت عينة الدراسة بنسبة 17.9% بأنها مشكلة متوسطة، أما الانحراف المعياري فقدّر ب 1.21 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والذي تقدر قيمته ب 2.48.

عبارة رقم (07) "رست مرة أو أكثر في الجامعة" استجاب الطلبة على أنها ليست مشكلة بنسبة قدرت بالنصف تقريبا 50.2%، وهي النسبة الأكبر، في حين أن نسبة الطلبة الذين يعتبرون أنها مشكلة كبيرة قدرت ب 30%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا على أنها مشكلة بسيطة قدرت ب 11.6%، ونسبة أفراد العينة الذين اعتبروها مشكلة بسيطة قدرت ب 8.2%، كما نجد أن الانحراف المعياري قدر ب 1.32 وهذه القيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.18.

أما عبارة رقم (16) "لا أهوى قراءة الكتب" استجاب الطلبة بأنها ليست مشكلة بنسبة 35.7%، وهي قيمة تفوق باقي النسب حيث أن نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة كبيرة قدرت ب 29%، ونسبة أفراد العينة الذين استجابوا على أنها مشكلة بسيطة قدرت ب 19.3%، في حين نسبة عينة الدراسة الذين اعتبروها مشكلة متوسطة قدرت ب 15.9%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.24 وهي قيمة تدل على تقارب القيم النسبي وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.38.

وعبارة رقم (13) "لا أتعجب مع أحد المدرسين" بلغت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة إطلاقاً 36.2%، وهي تفوق نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة التي قدرت ب 26.1%، كما نسبة أفراد العينة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة قدرت ب 20.3%، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ب 17.4%، كما قدر الانحراف المعياري ب 1.21 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.36.

عبارة رقم (03) "أخاف من الامتحانات" استجاب الطلبة بأنها ليست مشكلة بنسبة 29.5%، وهي تفوق باقي النسب، حيث أن نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة قدرت ب 25.1%، ونسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة قدرت ب 24.5%، في حين نجد نسبة 20.8% من الطلبة استجابوا بأنها مشكلة متوسطة، وقدر الانحراف المعياري ب 1.15 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدر قيمته ب 2.42.

عبارة رقم (17) "أجد صعوبة في الأعمال الشفهية" بلغت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة 30.4%، في حين تقاربت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ومشكلة كبيرة حيث بلغت 24.6% و 24.2% على التوالي، بينما استجاب 20.8% من عينة الدراسة بأنها مشكلة بسيطة لديهم، وقدر الانحراف المعياري ب 1.15 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدر ب 2.43.

عبارة رقم (10) "لا أميل إلى بعض الكتب الدراسية" استجاب الطلبة بأنها مشكلة متوسطة بنسبة 27.5%، وهي نفس النسبة التي استجاب بها أفراد العينة بأنها ليست مشكلة، في حين بلغت نسبة عينة الدراسة الذين يعتبرونها مشكلة كبيرة 23.5%، وقدرت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ب 21.3%، وقدر الانحراف

المعياري ب 1.13 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدرة قيمته ب 2.47.

عبارة رقم (18) "أجد صعوبة في العمال التحريرية" استجاب أفراد العينة بأنها ليست مشكلة بنسبة 32.9%، وقدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة ب 26.1%، في حين تقاربت نسبتي الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ومشكلة كبيرة حيث قدرت ب 20.8% و 20.3% على التوالي، وقدر الانحراف المعياري ب 1.13 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدرة قيمته ب 2.34.

عبارة رقم (05) "لست ذكيا بدرجة كافية" قدر عدد الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ب 35.3%، وقدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة ب 30%، أما نسبة عينة الدراسة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة قدرت ب 23.7%، كما أن نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة فقدرت ب 11.1%، والانحراف المعياري قدرت قيمته ب 1.01، وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والمقدر ب 2.28.

كما بلغ الانحراف المعياري العام للمحور 1.15 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف التشتت على المتوسط الحسابي المقدرة قيمته 2.56 وتعتبر هذه المشكلات (المشكلات البيداغوجية الجامعية) مشكلة متوسطة.

➤ فيما يخص المشكلات الأسرية

جدول رقم (16): يوضح المشكلات الأسرية التي يعاني منها الطلبة.

المشكلات الأسرية	العبارات	مشكلة كبيرة		مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
		ت	%			مشكلة			
المشكلات الأسرية	19. إنني مشغول البال على أحد أفراد أسرتي	97	46,9	34	13	49	2,86	1,23	مشكلة متوسطة
						23,7			

مشكلة متوسطة	1,26	2,89	50	26	27	104	ت	20.يعمل والدي فوق طاقتهم
			24,2	12,6	13	50,2	%	
مشكلة بسيطة	1,24	2,02	114	19	30	44	ت	21.لست على وفاق مع أحد إخوتي
			55,1	9,2	14,5	21,3	%	
مشكلة بسيطة	1,30	2,43	79	31	26	71	ت	22.أخفي الكثير على والدي
			38,2	15	12,6	34,3	%	
مشكلة بسيطة	1,33	3,42	85	23	27	72	ت	23.أريد أن أسكن في حي آخر
			41,1	11,1	13	34,8	%	
مشكلة بسيطة	1,26	2,32	81	38	28	60	ت	24.كثيرا ما يحدث تصادم في الآراء بيني وبين والدي
			39,1	18,4	13,5	29	%	
مشكلة بسيطة	1,27	2,44	74	36	29	68	ت	25.أضطر إلى الرد على كلام والدي
			35,7	17,4	14	32,9	%	
مشكلة بسيطة	1,27	2,48	المعدل العام للمحور					

التعليق:

يبين الجدول أعلاه المعالجة الإحصائية للمشكلات الأسرية التي يعاني منها الطلبة، وفيما يلي أهم هذه المشكلات كما جاءت بها استجابات عينة الدراسة وذلك بالترتيب التالي:

1- في المرتبة الأولى عبارة رقم (20) "يعمل والدي فوق طاقتهم" فقد استجاب الطلبة

بنسبة 50.2% بأنها مشكلة كبيرة، وهي الأكبر بالمقارنة مع باقي النسب، حيث أن

نسبة الطلبة الذين اعتبروها ليست مشكلة قدرت ب 24.2%، كما تقاربت نسبتي

أفراد العينة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ومشكلة بسيطة وقدرتا ب 13%

و 12.6% على التوالي، والانحراف المعياري قدر ب 1.26 وهي قيمة تدل على

التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي والذي قدرت قيمته ب

2.89 وعموما تعتبر مشكلة متوسطة.

2- في المرتبة الثانية عبارة رقم (19) "إنني مشغول البال على أحد أفراد أسرتي" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 46.9%، كما اتضح أن نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة تقدر ب 23.7%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة قدرت ب 16.4%، بينما قدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة قدرت ب 13%، والانحراف المعياري قدر ب 1.23 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.86، وتعتبر مشكلة متوسطة.

أما باقي المشكلات فتعتبر مشكلات بسيطة وكانت كالتالي:

3- المرتبة الثالثة عبارة رقم (23) "أريد أن أسكن في حي آخر" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 34.8%، وهي نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والتي قدرت ب 41.1%، أما نسبة أفراد العينة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة فقد قدرت ب 13%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقد قدرت ب 11.1%، وقد قدر الانحراف المعياري ب 1.33 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.42.

4- في المرتبة الرابعة عبارة رقم (22) "أخفي الكثير على والدي" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 34.3%، وهي نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والتي قدرت ب 38.2%، بينما استجاب الطلبة بأنها مشكلة بسيطة بنسبة 15%، وبأنها مشكلة متوسطة بنسبة 12.6%، وقد قدر الانحراف المعياري ب 1.30 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي الذي قدر ب 2.43.

5- في المرتبة الخامسة عبارة رقم (25) "أضطر على الرد على كلام والدي" استجاب الطلبة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 32.9%، وهي نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والتي قدرت ب 35.7%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها

مشكلة بسيطة فقدرت ب 17.4%، أما الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 14%، كما قدر الانحراف المعياري ب 1.27 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.44.

6- في المرتبة السادسة عبارة رقم (24) "كثيرا ما يحدث تصادم بين آرائي وبين والدي" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 29%، وهي نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين اعتبروها ليست مشكلة حيث قدرت ب 39.1%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 18.4%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدر ب 13.5%، كما قدر الانحراف المعياري ب 1.26، وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.32.

7- المرتبة السابعة عبارة رقم (21) "لست على وفاق مع أحد إخوتي" استجاب الطلبة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 21.3%، وهي أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والمقدرة ب 55.1%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها 14.5%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة قدرت ب 9.2%، وقدر الانحراف المعياري ب 1.24 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.02.

كما قدر الانحراف المعياري للمحور عامة 1.27 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.48، وتعتبر هذه المشكلات (الأسرية) مشكلات بسيطة.

➤ فيما يخص المشكلات الاقتصادية

جدول رقم (17) يوضح المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة

ع	العبارات	مشكلة	مشكلة	مشكلة	ليست	المتوسط	الانحراف	الاتجاه

	المعاري	الحسابي	مشكلة	بسيطة	متوسطة	كبيرة		
مشكلة بسيطة	1,27	2,44	77	27	37	66	ت	26. ليس لي مصروف محدد
			37,2	13	17,9	31,9	%	
مشكلة بسيطة	1,13	2,87	115	36	23	33	ت	27. ليس عندي شيء من أدوات الزينة
			55,6	17,4	11,1	15,9	%	
مشكلة متوسطة	1,17	2,84	42	36	43	86	ت	28. أصرف نقودي فيما لا يفيد
			20,3	17,4	20,8	41,5	%	
مشكلة متوسطة	1,21	2,73	51	34	41	81	ت	29. أريد أن أشتري المزيد من لوازمي
			24,6	16,4	19,8	39,1	%	
مشكلة متوسطة	1,23	3,76	49	41	27	90	ت	30. أحتاج إلى عمل إضافي في وقت الفراغ
			23,7	19,8	13	43,5	%	
مشكلة متوسطة	1,29	2,62	65	31	28	83	ت	31. أحتاج إلى عمل في العطلة الصيفية
			31,4	15	13,5	40,1	%	
مشكلة متوسطة	1,22	2,72	51	37	37	82	ت	32. أحتاج أن أعرف الكثير عن المهن المختلفة
			24,6	17,9	17,9	39,6	%	
مشكلة متوسطة	1,22	2,57	المعدل العام للمحور					

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه الموضح المعالجة الإحصائية للمشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة، يتضح أهم هذه المشكلات وذلك حسب استجابات عينة الدراسة وذلك بالترتيب التالي:

- 1- في المرتبة الأولى عبارة رقم (30) "أحتاج إلى عمل إضافي وقت الفراغ" استجاب الطلبة بأنها مشكلة كبيرة ذلك بنسبة 43.5%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة فقدرت ب 23.7%، بينما نسبة أفراد العينة الذين يعتبرونها مشكلة

بسيطة فقدرت ب 19.8%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة قدرت ب 13%، كما قدر الانحراف المعياري ب 1.23 هي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.76، وتعتبر المشكلة متوسطة.

2- في المرتبة الثانية عبارة رقم (28) "أصرف نقودي فيما لا يفيد" استجاب الطلبة بأنها مشكلة كبيرة بالنسبة لهم بنسبة 41.5%، كما تتقارب نسبتي الاستجابة الطلبة بأنها مشكلة بسيطة وليست مشكلة حيث قدرت على التوالي ب 20.8% و 20.3%، بينما قدرت نسبة أفراد العينة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ب 17.4%، وقدر الانحراف المعياري ب 1.17 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.84، وتعتبر المشكلة بسيطة.

3- في المرتبة الثالثة عبارة رقم (31) "أحتاج إلى عمل في العطلة الصيفية" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 40.1%، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة 31.4%، أما نسبة الطلبة الذين اعتبروها مشكلة بسيطة فقدرت ب 15%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة قدرت ب 13.5%، كما قدر الانحراف المعياري ب 1.29 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.62، وتعتبر المشكلة متوسطة.

4- في المرتبة الرابعة عبارة رقم (32) "أحتاج أن أعرف الكثير عن الأعمال المختلفة" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 39.6%، كما استجابوا بأنها ليست مشكلة بنسبة 24.6%، كما تعادلت نسبتي الطلبة الذين اعتبروها مشكلة متوسطة ومشكلة بسيطة و قدرت ب 17.9%، وقدر الانحراف المعياري ب 1.22 فهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.72، وتعتبر المشكلة متوسطة.

5- في المرتبة الخامسة عبارة رقم (29) "أريد أن أشتري المزيد من لوازمي" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 39.1%، كما قدرت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة ب 24.6%، أما نسبة الذين اعتبروها مشكلة متوسطة قدرت ب 19.8%، في حين قدرت نسبة أفراد العينة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ب 16.4%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.21 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.73، وتعتبر المشكلة متوسطة.

6- في المرتبة السادسة عبارة رقم (26) "ليس لي مصروف محدد" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 31.9%، وهي أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والمقدرة ب 37.2%، في حين قدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة ب 17.9%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة قدرت ب 13%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.27 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.44، وتعتبر المشكلة بسيطة.

7- في المرتبة السابعة عبارة رقم (27) "ليس عندي شيء من أدوات الزينة" استجاب أفراد العينة بأنها ليست مشكلة بنسبة 55.6%، وهي نسبة أكبر من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة والمقدرة ب 15.9%، في حين قدرت نسبة عينة الدراسة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ب 17.4%، أما الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة فقدّرت نسبتهم ب 11.1%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.13 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 1.87، وتعتبر المشكلة بسيطة.

كما قدر الانحراف المعياري العام للمحور ب 1.22 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.57

➤ فيما يخص المشكلات الشخصية.

جدول رقم (18): يوضح المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلبة.

العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
33. أحتاج أن أقرر بنفسني نوع عملي	ت 93	30	23	61	2,75	1,29	مشكلة متوسطة
	% 44,9	14,5	11,1	29,5			
34. لا أعرف ماذا أريد بالضبط	ت 85	44	32	46	2,81	1,19	مشكلة متوسطة
	% 41,1	21,3	15,5	22,2			
35. أفكر كثيرا في ترك الجامعة والالتحاق بعمل	ت 100	22	24	61	2,78	1,31	مشكلة متوسطة
	% 48,3	10,6	11,6	29,5			
36. لا أرى للحياة معنى واضحا	ت 70	38	33	66	2,54	1,25	مشكلة متوسطة
	% 33,8	18,4	15,9	31,9			
37. لا أكون صادقا بسهولة	ت 47	37	50	73	3,28	1,16	مشكلة بسيطة
	% 22,7	17,9	24,2	35,3			
38. إنني خجول	ت 61	43	29	74	2,44	1,24	مشكلة بسيطة
	% 29,5	20,8	14	35,7			
39. أتمنى أن أكون محبوبا بدرجة كبيرة	ت 32	28	36	111	1,91	1,13	مشكلة بسيطة
	% 15,5	13,5	17,4	53,6			
40. كثيرا ما يضايقني زملائي	ت 34	28	30	115	1,91	1,16	مشكلة بسيطة
	% 16,4	13,5	14,5	55,6			
41. أحب الجدال مع الغير	ت 43	43	37	84	2,22	1,18	مشكلة بسيطة
	% 20,8	20,8	17,9	40,6			
42. إنني عنيد جدا	ت 95	29	34	49	2,82	1,24	مشكلة متوسطة
	% 45,9	14	16,4	23,7			

المشكلات الشخصية

مشكلة بسيطة	1,37	2,18	97	33	29	48	ت	43.أشعر بكراهية نحو بعض الناس
			46,9	15,9	14	32,3	%	
مشكلة بسيطة	1,11	1,91	108	40	29	30	ت	44.أشعر أنني مكروه من بعض الناس
			52,2	19,3	14	14,5	%	
مشكلة بسيطة	1,24	2,43	74	31	41	61	ت	45.كثيرا ما أتجنب ما لا أحب
			35,7	15	19,8	29,5	%	
مشكلة بسيطة	1,22	2,38	المعدل العام للمحور					

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه والذي يوضح المعالجة الإحصائية للمشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلبة، يتبين لدينا أهم هذه المشكلات وذلك حسب استجابات الطلبة بأنها مشكلة كبيرة فإنها جاءت بالترتيب التالي:

1- في المرتبة الأولى عبارة رقم (35) "أفكر كثيرا في ترك الجامعة والالتحاق بعمل" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 48.3%، في استجاب الطلبة بأنها ليست مشكلة بنسبة 29.5%، كما قدرت نسبة عينة الدراسة الذين اعتبروها مشكلة بسيطة ب 11.6%، والذين يعتبرونها مشكلة متوسطة ب 10.6%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.31 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر ب 2.78 وتعتبر المشكلة متوسطة.

2- في المرتبة الثانية عبارة رقم (42) "إنني عنيد جدا" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 45.9%، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة 23.7%، كما استجاب الطلبة بأنها مشكلة بسيطة بالنسبة لهم بنسبة 16.4%، ومشكلة متوسطة بنسبة 14%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.24 وهي قيمة تدل

على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.82 وتعتبر المشكلة متوسطة.

3- في المرتبة الثالثة عبارة رقم(33) "أحتاج أن أقرر بنفسى نوع عملى بالمستقبل" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 44.9%، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين اعتبروها ليست مشكلة بالنسبة لهم 29.5%، كما استجابوا بأنها مشكلة متوسطة بنسبة 14.5%، واستجابوا بأنها مشكلة بسيطة بنسبة 11.1%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.29 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.75 وتعتبر المشكلة متوسطة.

4- في المرتبة الرابعة عبارة رقم(34) "لا أعرف ماذا أريد بالضبط" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 41.1%، بينما قدرت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة ب 22.2%، أما الذين اعتبرها مشكلة متوسطة فقدّرت نسبتهم ب 21.3%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدّرت ب 15.5%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.19 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.81 وتعتبر المشكلة متوسطة.

5- في المرتبة الخامسة عبارة رقم(36) "لا أرى للحياة معنى واضحا" استجاب أفراد عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 33.8%، كما استجابوا بأنها ليست مشكلة بنسبة 31.9%، بينما قدرت نسبة الطلبة الذين اعتبروها مشكلة متوسطة ب 18.4%، وقدّرت نسبة الذين اعتبروها مشكلة بسيطة ب 15.9%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.25 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.54 وتعتبر المشكلة متوسطة.

بينما تعتبر باقي المشكلات مشكلات بسيطة ويمكن ترتيبها كالتالي:

في المرتبة السادسة عبارة رقم (38) "إننى خجول" وكذلك "كثيرا ما أتجنب ما لا أحب" تساوت نسبة لطلبة الذين يعتبرونها مشكلة كبيرة وليست مشكلة وقدّرت النسبتين

29.5% و 35.7% على التوالي، ولكن اختلفت نسبتي الطلبة في الاستجابة فيما يخص مشكلة بسيطة ومتوسطة، حيث في عبارة "أنا خجول" قدرت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ب 20.8%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة قدرت ب 14%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.24 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.44.

أما عبارة رقم (45) "كثيرا ما أتجنب ما لا أحب" فقدّرت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ب 19.8%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة قدرت ب 15%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.24 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.43.

في المرتبة السابعة عبارة رقم (43) "أشعر بكراهية نحو بعض الناس" استجاب أفراد عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 23.2%، وهي نسبة أقل من نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والمقدرة ب 46.9%، كما استجاب الطلبة بأنها مشكلة بسيطة بنسبة 15.9%، وبأنها مشكلة متوسطة بنسبة 14%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.37 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.18.

في المرتبة الثامنة عبارة رقم (37) "لا أكون صادقا بسهولة" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 22.7%، وهي نسبة أقل من نسبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة والمقدرة قيمتها ب 35.3%، بينما قدرت نسبة عينة الدراسة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ب 24.2%، ونسبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة قدرت ب 17.9%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.16 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.28.

في المرتبة التاسعة عبارة رقم (41) "أحب الجدل مع الغير" استجاب أفراد عينة الدراسة بأنها ليست مشكلة بنسبة 40.6%، وهي تفوق باقي النسب، بينما تعادلت نسب

استجابات الطلبة بأنها مشكلة كبيرة ومتوسطة وقدرت ب 20.8%، كما قدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ب 17.9%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.18 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.22.

في المرتبة العاشرة عبارة رقم (40) "كثيرا ما يضايقني زملائي" استجابت عينة الدراسة بأنها ليست مشكلة بنسبة 55.6%، وهي تفوق باقي النسب، وقدرت نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة ب 16.4%، كما قدرت نسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ب 14.5%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ب 13.5%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.16 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 1.91.

في المرتبة الحادي عشر عبارة رقم (39) "أتمنى أن أكون محبوبا بدرجة أكثر" استجابت عينة الدراسة بأنها ليست مشكلة بنسبة 53.6%، وهي نسبة تفوق باقي النسب، كما قدرت نسبة الطلبة استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ب 17.4%، وبأنها مشكلة كبيرة بنسبة 15.5%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 13.5%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.13 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 1.91.

في المرتبة الثاني عشر عبارة رقم (44) "أشعر أنني مكروه من بعض الناس" استجاب أفراد العينة بأنها ليست مشكلة بنسبة 52.2%، وهي نسبة تفوق باقي النسب، كما قدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ب 19.3%، وأنها مشكلة كبيرة بنسبة 14.5%، ونسبة للطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة قدرت ب 14%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.11 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 1.91.

كما قدر الانحراف المعياري العام للمحور ب 1.22 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.38.

➤ فيما يخص المشكلات الانفعالية.

جدول رقم (19): يمثل المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة.

العبارات	مشكلة كبيرة		مشكلة متوسطة		مشكلة بسيطة		ليست مشكلة		الانحراف المعياري	الاتجاه
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
46. إنني عصبي المزاج	95	45,9	33	15,9	35	16,9	44	21,3	1,21	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
47. إنني سريع التأثر	95	45,9	33	15,9	40	19,3	39	18,8	1,18	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
48. كثيرا ما أقع في المشاكل	66	31,9	42	20,3	34	16,4	65	31,4	1,23	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
49. أحاول التخلص من عادات سيئة	74	35,7	40	19,3	45	21,7	48	23,2	1,18	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
50. إنني كثير القلق	120	58	27	13	30	14,5	30	14,5	1,14	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
51. أحلم أحلاما مزعجة	68	32,9	38	18,4	38	18,4	63	30,4	1,23	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
52. إنني كثيرا ما أسرح في الخيال	83	40,1	43	20,8	31	15	50	24,2	1,21	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
53. إنني كثير النسيان	93	44,9	34	16,4	35	16,9	45	21,7	1,21	مشكلة متوسطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
54. أخجل من بعض الأعمال التي أقدم عليها	52	25,1	42	20,3	43	20,8	70	33,8	1,19	مشكلة بسيطة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		

المشكلات الانفعالية

مشكلة بسيطة	1,46	2,38	76	40	37	54	ت	55.تصدر مني بعض ألفاظ نابية
			36,7	19,3	17,9	26,1	%	
مشكلة بسيطة	1,26	2,31	82	39	25	61	ت	56.أعاقب على أشياء لم أفعلها
			39,6	18,8	12,1	29,5	%	
مشكلة متوسطة	1,24	2,91	48	26	30	103	ت	57.أفكر كثيرا في الجنة والنار
			23,2	12,6	14,5	49,8	%	
مشكلة متوسطة	1,02	3,43	23	13	24	147	ت	58.أخشى عقاب الله
			11,1	6,3	11,6	71	%	
مشكلة بسيطة	1,17	3,12	37	20	31	119	ت	59.هناك أشياء لا أستطيع أن أنساها
			17,9	9,7	15	57,5	%	
مشكلة بسيطة	1,16	2,49	57	48	45	57	ت	60.أكذب أحيانا بدون قصد
			27,5	23,2	21,7	27,5	%	
مشكلة متوسطة	1,23	2,67	57	31	43	76	ت	61.أخاف أن أجرب بعض الأشياء بمفردي
			27,5	15	20,8	36,7	%	
مشكلة متوسطة	1,24	2,56	62	38	36	71	ت	62.أجد صعوبة في التحدث عن مشاكل مع الآخرين
			30	18,4	17,4	34,3	%	
مشكلة متوسطة	1,20	2,93	44	26	38	99	ت	63.أخشى الوقوع في الأخطاء
			21,3	12,6	18,4	47,8	%	
مشكلة متوسطة	1,21	2,75	المعدل العام للمحور					

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه والذي يوضح المعالجة الإحصائية للمشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة، يتبين لدينا أهم هذه المشكلات وذلك حسب استجابات الطلبة بأنها مشكلة كبيرة فإنها جاءت بالترتيب التالي:

1. في المرتبة الأولى عبارة رقم (58) "أخشى عقاب الله" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 71%، كما أن نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة قدرت ب 11.6%، والذين استجابوا بأنها ليست مشكلة قدرت نسبتهم ب 11.1%، أما نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة فقدرت ب 6.3%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.02 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر قيمته ب 3.43، وتعتبر مشكلة كبيرة.

2. في المرتبة الثانية عبارة رقم (50) "إنني كثير القلق" استجاب الطلبة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 58%، كما تعادلت نسبتي الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة وليست مشكلة والتي قدرت ب 14.5%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 13%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.14 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر قيمته ب 3.15، وتعتبر مشكلة متوسطة.

3. في المرتبة الثالثة عبارة رقم (59) "هناك أشياء لا أستطيع أن أنساها" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 57.5%، أما نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة فقدرت ب 17.9%، ونسبة أفراد العينة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 15%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 9.7% وقدّر الانحراف المعياري ب 1.17 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر قيمته ب 3.12، وتعتبر مشكلة متوسطة.

4. في المرتبة الرابعة عبارة رقم(63) "أخشى الوقوع في الأخطاء" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكل كبيرة بنسبة 47.8%، أما نسبة الذين استجابوا بأنها ليست مشكلة فقدرت ب 21.3%، ونسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة فقدرت ب 18.4%، أما نسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدرت ب 12.4%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.20 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.93، وتعتبر مشكلة متوسطة.

5. في المرتبة الخامسة عبارة رقم (47) "إنني سريع التأثر" عبارة رقم (46) "إنني عصبي المزاج" استجاب أفراد العينة بأنهما مشكلة كبيرة بنسبة 45.9%، كما تعادلت نسبتي الطلبة الذين استجابوا بأنهما مشكلة متوسطة وذلك بنسبة 15.9%، أما نسبة الطلبة الذين استجابوا أنهما مشكلة بسيطة فقدرت ب 19.3% و 16.9% على التوالي، ونسبة الذين استجابوا أنهما ليست مشكلة فقدرت ب 18.8% و 21.3% على التوالي، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.18 و 1.21 على التوالي وهي قيم تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمه على التوالي ب 2.89 و 2.86 .

6. في المرتبة السادسة عبارة رقم(53) "إنني كثير النسيان" استجاب أفراد لعينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 44.9%، أما نسبة الذين استجابوا بانها ليست مشكلة فقدرت ب 21.7%، كما تقاربت نسبتي الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة ومشكلة بسيطة وقدرت ب 16.4% و 16.9% على التوالي، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.21 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.85، وتعتبر مشكلة متوسطة.

7. في المرتبة السابعة عبارة رقم (52) "إنني كثيرا ما أسرح في الخيال" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 40.1%، أما نسبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة

فقدت ب 24.2%، ونسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدت ب 20.8%، والذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة فقدت ب 15%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.21 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر قيمته ب 2.77، وتعتبر مشكلة متوسطة.

8. في المرتبة الثامنة عبارة رقم (61) "أخاف أن أجرب بعض الأشياء بمفردي" استجاب أفراد العينة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 36.7%، وبأنها ليست مشكلة بنسبة 27.5%، أما نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة فقدت ب 20.8%، والذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة بنسبة 15%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.23 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر قيمته ب 2.67، وتعتبر مشكلة متوسطة.

9. في المرتبة التاسعة عبارة رقم (49) "أحاول أن أتخلص من بعض العادات السيئة" استجابت عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 35.7%، كما قدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها ليست مشكلة ب 23.2%، أما نسبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة فقدت ب 21.7%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدت ب 19.3%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.18 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدّر قيمته ب 2.68، وتعتبر مشكلة متوسطة.

10. في المرتبة العاشرة عبارة رقم (62) "أجد صعوبة في التحدث عن مشكلي مع الآخرين" استجاب أفراد عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة بنسبة 34.3%، فيما استجاب 30% منهم بأنها ليست مشكلة، و قدرت نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ب 18.4%، و قدرت نسبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة ب 17.4%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.24 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم

وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.56، وتعتبر مشكلة متوسطة.

11. في المرتبة الحادي عشر عبارة رقم(51) "أحلم أحلاماً مزعجة" استجاب أفراد العينة أنها مشكلة كبيرة بنسبة 32.9% ن واستجابوا بأنها ليست مشكلة بنسبة 30.4%، كما تعادلت نسبتي الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة ومشكلة بسيطة حيث قدرت ب 18.4%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.23 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.54، وتعتبر مشكلة متوسطة.

12. في المرتبة الثاني عشر عبارة رقم (48) "كثيراً ما أقع في المشاكل" تقاربت نسبتي عينة الدراسة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة وليست مشكلة حيث قدرت على التوالي ب 31.9% و 31.4%، كما استجاب الطلبة بأنها مشكلة متوسطة بنسبة 20.3%، وأنها مشكلة بسيطة بنسبة 16.4%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.23 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.53، وتعتبر مشكلة متوسطة.

أما باقي المشكلات فكانت مشكلات بسيطة وجاء ترتيبها كالتالي:

في المرتبة الثالثة عشر عبارة رقم(56) "أعاقب على أشياء لم أفعلها" استجاب أفراد العينة بأنها ليست مشكلة بنسبة 39.6%، وهي نسبة تفوق باقي القيم أما نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة فقدّرت ب 29.5%، أما نسبة الذين اعتبروها مشكلة بسيطة فقدّرت ب 18.8%، ونسبة الطلبة الذين اعتبروها مشكلة متوسطة قدرت ب 12.1%، وقدّر الانحراف المعياري ب 1.26 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.31.

في المرتبة الرابعة عشر عبارة رقم(60) "أكذب أحياناً بدون قصد" تعادلت نسبتي الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة كبيرة وليست مشكلة حيث قدرت ب 27.5%، كما قدرت

نسبة الطلبة الذين استجابوا بأنها مشكلة بسيطة ب 23.2%، وقدرت نسبة الذين يعتبرونها مشكلة متوسطة ب 21.7%، وقدر الانحراف المعياري ب 1.16 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.49.

في المرتبة الخامسة عشر عبارة رقم (55) "تصدر مني بعض ألفاظ نابية" استجاب أفراد العينة بأنها ليست مشكلة بنسبة 36.7%، وهي نسبة تفوق باقي القيم، فيما استجاب 26.1% منهم بأنها مشكلة كبيرة، أما نسبة الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة فقدرت ب 19.3%، ونسبة الذين استجابوا بأنها مشكلة متوسطة فقدرت ب 17.9%، وقدر الانحراف المعياري ب 1.46 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.38.

في المرتبة السادسة عشر عبارة رقم (54) "أخجل من بعض الأعمال التي أقدم عليها" استجاب أفراد العينة بأنها ليست مشكلة بنسبة 33.8%، وهي نسبة تفوق باقي القيم، واستجاب 25.1% من عينة الدراسة بأنها مشكلة كبيرة، فيما تقاربت نسبتي الطلبة الذين يعتبرونها مشكلة بسيطة ومشكلة متوسطة وقدرت النسبتين على التوالي ب 20.8% و 20.3%، وقدر الانحراف المعياري ب 1.19 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر قيمته ب 2.37.

كما قدر الانحراف المعياري العام للمحور ب 1.21 وهي قيمة تدل على التقارب النسبي للقيم وضعف تشتتها على المتوسط الحسابي المقدر ب 2.75.

أما فيما يخص النتائج المستخرجة من السؤال المفتوح في أداة جمع البيانات فكانت كالتالي:

➤ فيما يخص المشكلات البيداغوجية الجامعية.

جدول رقم (20): يمثل ترتيب المشكلات البيداغوجية الجامعية من وجهة الطالب

الجامعي

الرتبة	المشكلات البيداغوجية الجامعية	التكرار	النسبة %
01	مشكلة الدراسة عن بعد وصعوبة فهم الدروس في ظل جائحة كورونا	16	22.53
02	مشكلة العلاقة البيداغوجية أستاذ طالب	12	16.90
03	كثرة المحاضرات	09	12.68
04	التوقيت المكثف	07	9.89
04	صعوبة التركيز وعدم أخذ الدروس بجدية	07	9.89
05	عدم العدل في توزيع النقاط	6	8.45
06	الخوف من الفشل الدراسي	3	4.22
06	ضغوطات دراسية	3	4.22
07	مشكلة التنسيق بين أساتذة المحاضرات والتطبيق	2	2.81
07	عدم القدرة على التنسيق بين العمل والدراسة	2	2.81
07	كره الدراسة	2	2.81
08	مشكلة اختيار التخصص	01	1.41
08	عدم اهتمام الأستاذ بمطالب الطالب	01	1.41
	المجموع	71	100

يبين الجدول المبين أعلاه مجموعة المشكلات البيداغوجية التي تواجه الطلبة من وجهة نظرهم، والتي جاءت بالترتيب التالي:

نجد أن أكبر مشكلة بيداغوجية تواجه الطلبة والتي في المرتبة الأولى هي مشكلة الدراسة عن بعد وصعوبة فهم الدروس في ظل جائحة كورونا وذلك بنسبة 22.53%، تليها في المرتبة الثانية مشكلة العلاقة البيداغوجية أستاذ-طالب بنسبة 16.90%، أما في المرتبة الثالثة فهي مشكلة كثرة المحاضرات وذلك بنسبة 12.68%، كما نجد في المرتبة الرابعة

مشكلتين هما التوقيت المكثف وصعوبة التركيز وعدم أخذ الدروس بجدية، ومشكلة التوقيت المكثف وذلك بنسبة 9.89%، في المرتبة الخامسة نجد مشكلة عدم العدل في توزيع النقاط وذلك بنسبة 8.45%، كما جاء في المرتبة السادسة مشكلتين هما الخوف من الفشل الدراسي و الضغوطات الدراسية بنسبة 4.22%، أما في المرتبة السابعة فهناك ثلاث مشكلات وهي مشكلة التنسيق بين أساتذة المحاضرات والتطبيق، عدم القدرة على التنسيق بين العمل والدراسة وكره الدراسة، وذلك بنسبة 2.81%، كما نجد في المرتبة الثامنة مشكلتين هما مشكلة اختيار التخصص وعدم اهتمام الأستاذ بمطالب الطالب بنسبة 1.41%.

➤ فيما يخص المشكلات الأسرية

جدول رقم (21): يمثل المشكلات الأسرية من وجهة نظر الطالب الجامعي

الرتبة	المشكلات الأسرية	التكرار	النسبة%
01	مشاكل عائلية عامة	08	38.09
02	كثرة الالتزامات العائلية	04	19.05
03	الخوف من فقدان أحد أفراد الأسرة	03	14.29
04	الإهمال الأسري	02	9.52
05	عدم المساواة بين أفراد الأسرة	01	4.76
05	مشاكل مع الإخوة	01	4.76
05	مشاكل مع الزوج	01	4.76
05	تدخل أفراد الأسرة في الشؤون الشخصية	01	4.76
	المجموع	21	100

يبين الجدول أعلاه جموع المشكلات الأسرية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم، وقد جاءت بالترتيب التالي:

في المرتبة الأولى والتي تعتبر مشكلة كبيرة نجد المشاكل العائلية عامة بنسبة 38.09%، وفي المرتبة الثانية مشكلة كثرة الالتزامات العائلية بنسبة 19.5%، كما جاء في المرتبة الثالثة مشكلة الخوف من فقدان أحد أفراد الأسرة بنسبة 14.29%، وفي المرتبة الرابعة مشكلة الإهمال الأسري بنسبة 9.52%، أما في المرتبة الخامسة فقد اشتركت فيها أربعة مشكلات وهي مشكلة عدم المساواة بين أفراد الأسرة، مشاكل مع الإخوة، مشاكل مع الزوج وتدخل أفراد الأسرة في الشؤون الشخصية وذلك بنسبة 4.76%.

➤ فيما يخص المشكلات الاقتصادية

جدول رقم (22): يبين المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم

الرتبة	المشكلات الاقتصادية	التكرار	النسبة %
01	الحاجة إلى عمل	39	60
02	عدم وجود مدخول مع كثرة المصاريف	08	12.30
03	نقص المنحة	07	10.76
04	الرغبة في شراء مستلزمات	05	7.69
04	عدم التوفيق بين العمل والدراسة وممارسة الرياضة	05	7.69
05	السكن في منزل غير لائق	02	03.08
	المجموع	65	100

يبين الجدول أعلاه جموع المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم، وقد جاءت بالترتيب التالي:

المشكلة الكبيرة والتي هي في المرتبة الأولى هي الحاجة إلى العمل وذلك بنسبة 60 %، ونسبة تفوق بكثير باقي النسب، أما في المرتبة الثانية نجد مشكلة عدم وجود مدخول مع كثرة المصاريف بنسبة 12.30%، وفي المرتبة الثالثة فهي مشكلة نقص المنحة بنسبة 10.76%، ومشكلة الرغبة في شراء مستلزمات ومشكلة عدم التوفيق بين العمل والدراسة

أخذتا المرتبة الرابعة بنسبة 7.69%، أما مشكلة المرتبة الخامسة فهي السكن في منزل غير لائق بنسبة 3.08%.

➤ فيما يخص المشكلات الشخصية

جدول رقم (23): يبين المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم

الرتبة	المشكلات الشخصية	التكرار	النسبة %
01	صعوبة التأقلم مع الآخرين	05	18.52
02	التجاهل من طرف الآخرين	03	11.11
02	الثقة الزائدة بالآخرين	03	11.11
03	صعوبة اتخاذ القرار	03	11.11
03	الشعور الدائم بالذنب	02	07.41
03	الشعور بالكراهية والحقد والبغض	02	07.41
04	حب التملك	01	03.70
04	التسامح المفرط	01	03.70
04	التدخل في الشؤون الشخصية	01	03.70
04	عدم الشعور بالحب	01	03.70
04	الوقوع في الكثير من الأخطاء	01	03.70
04	عدم تقبل النقد	01	03.70
04	إعطاء الأمور أكبر من حجمها	01	03.70
04	التأثر بالآخرين بسهولة	01	03.70
04	التحدث بألفاظ سوقية	01	03.70
	المجموع	27	100

يبين الجدول أعلاه جموع المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم، وقد جاءت بالترتيب التالي:

مشكلة صعوبة التأقلم مع الآخرين في المرتبة الأولى بنسبة 18.52%، كما جاء في المرتبة الثانية مشكلتين هما الثقة الزائدة بالآخرين والتجاهل من طرف الآخرين بنسبة 11.11%، واحتلت ثلاث مشكلات المرتبة الثالثة وهم صعوبة اتخاذ القرار، الشعور الدائم بالذنب والشعور بالكراهية والحقد والبغض بنسبة 07.41%، أما باقي المشكلات فقد احتلوا المرتبة الرابعة وهم حب التملك، التسامح المفرط، التدخل في الشؤون الشخصية، عدم الشعور بالحب، الوقوع في الكثير من الأخطاء، عدم تقبل النقد، إعطاء الأمور أكبر من حجمها، التأثير بالآخرين بسهولة والتحدث بألفاظ سوقية وذلك بنسبة 03.70%.

➤ فيما يخص المشكلات الانفعالية

جدول رقم (24): يبين المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم

الرتبة	المشكلات الانفعالية	التكرار	النسبة%
01	قلق المستقبل	47	42.72
02	الخوف	19	17.27
03	الانطواء	11	10
04	الاكتئاب	10	09.09
05	الضغط النفسي	05	04.54
05	التركيز والفهم	05	04.54
06	النسيان	03	02.72
06	قلق الامتحان	03	02.72
07	الخجل	02	01.81
07	الكذب	02	01.81
08	الحساسية المفرطة	01	0.90

0.90	01	صعوبة فهم الذات	08
0.90	01	الشعور بالملل	08
0.90	01	الأرق	08
100	110	المجموع	

يبين الجدول أعلاه جموع المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم، وقد جاءت بالترتيب التالي:

في المرتبة الأولى قلق المستقبل بنسبة 42.72%، وهي النسبة الأكبر مقارنة مع باقي النسب، في المرتبة الثانية الخوف بجميع أنواعه بنسبة 17.27%، الانطواء في المرتبة الثالثة بنسبة 10%، الاكتئاب في المرتبة الرابعة بنسبة 9.09%، أما المرتبة الخامسة فاشتركت فيها مشكلتين هما الضغط النفسي والتركيز والفهم بنسبة 4.54%، وكذلك الحال النسبة للمرتبة السادسة فقد تساوت نسبتى مشكلتي النسيان وقلق الامتحان بنسبة 2.72%، ومشكلتي المرتبة السابعة فهما الكذب و الخجل بنسبة 1.81%، أما باقي المشكلات فقد احتلوا المرتبة الثامنة وهم الحساسية المفرطة، صعوبة فهم الذات، الشعور بالملل والأرق وذلك بنسبة 0.90%.

➤ فيما يخص المشكلات الاجتماعية

جدول رقم (25): يبين المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم

الرتبة	المشكلات الاجتماعية	التكرار	النسبة %
01	مشكلة الأخلاق	07	38.88
02	نظرة المجتمع للطالب الجامعي	05	27.78
03	مشكلات اجتماعية عامة	04	22.22
04	الحصول على مكانة مرموقة في المجتمع	02	11.11
	المجموع	18	100

يبين الجدول أعلاه مجموع المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم، وقد جاءت بالترتيب التالي:

احتلت مشكلة الأخلاق المرتبة الأولى من مجموع المشكلات الاجتماعية للطلبة وذلك بنسبة 38.88%، أما المرتبة الثانية فهي مشكلة نظرة المجتمع للطالب الجامعي وخاصة للطلبات بنسبة 27.78%، والمرتبة الثالثة احتلتها مشكلات اجتماعية عامة منها مشكلة الزواج والسكن والحياة المعاشة والتأقلم معها بنسبة 22.22%، كما ان مشكلة الحصول على مكانة مرموقة في المجتمع فكانت في المرتبة الرابعة بنسبة 11.11%.

➤ مشكلات أخرى:

جدول رقم (26): يبين مشكلات أخرى يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم

الرتبة	المشكلات	التكرار	النسبة%
01	الهجرة من البلاد	06	50
02	إهمال الدولة للإطارات والعمل بالوساطة	02	16.66
03	مشكلة التنقل	02	16.66
04	مشكلة أوقات الفراغ	02	16.66
	المجموع	12	100

يبين الجدول أعلاه مشكلات أخرى يعاني منها الطلبة وذلك من وجهة نظرهم، وقد جاءت بالترتيب التالي:

احتلت مشكلة الهجرة من البلاد صدارة هذه المشكلات وذلك بنسبة 50%، وهي نسبة كبيرة تفوق نسبة باقي المشكلات، التي قدرت ب 16.66%، وتمثلت في مشكلة إهمال الدولة للإطارات والعمل بالوساطة، مشكلة التنقل، مشكلة أوقات الفراغ.

➤ ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي:

جدول رقم (27): يوضح ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي

الرتبة	المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	المشكلات الانفعالية	2.75	1.21
02	المشكلات الاقتصادية	2.57	1.22
03	المشكلات البيداغوجية الجامعية	2.56	1.15
04	المشكلات الأسرية	2.48	1.27
05	المشكلات الشخصية	2.38	1.22

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبين أن المشكلات الانفعالية تحتل المرتبة الأولى من المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.75، تليها المشكلات الاقتصادية بمتوسط حسابي قدر بـ 2.57، ثم المشكلات البيداغوجية الجامعية بمتوسط حسابي قدر بـ 2.56، ثم المشكلات الأسرية بمتوسط حسابي قدر بـ 2.48، وأخيرا المشكلات الشخصية بمتوسط حسابي قدر بـ 2.38.

➤ ترتيب المشكلات من وجهة نظر الطالب الجامعي

جدول رقم (28): يوضح ترتيب المشكلات من وجهة نظر الطالب الجامعي

الرتبة	المشكلات	التكرار	النسبة %
01	المشكلات الانفعالية	110	34.05
02	المشكلات البيداغوجية الجامعية	71	21.98
03	المشكلات الاقتصادية	65	20.12
04	المشكلات الشخصية	26	08.05
05	المشكلات الأسرية	21	06.50

05.57	18	المشكلات الاجتماعية	06
3.71	12	مشكلات أخرى	07
100	323	المجموع	

من خلال الجدول الموضح أعلاه يتبين أن المشكلات الانفعالية تحتل المرتبة الأولى من المشكلات التي يعاني منها الطلبة وذلك بنسبة 34.05%، أما المشكلات البيداغوجية الجامعية فتتمثل المرتبة الثانية بنسبة 21.98%، والمشكلات الاقتصادية تحتل المرتبة الثالثة بنسبة 20.12%، كما أن المشكلات الشخصية تمثل المرتبة الرابعة من مجموع المشكلات بنسبة 08.05%، والمرتبة الخامسة تحتلها المشكلات الأسرية بنسبة 06.50%، والمشكلات الاجتماعية تمثل المرتبة السادسة بنسبة 5.57%، وأخيراً مشكلات أخرى بنسبة 3.71%.

3-1-2-التساؤل الثاني:

ما مدى ارتباط المشكلات البيداغوجية الجامعية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟

جدول رقم (29): يوضح ارتباط المشكلات البيداغوجية بالتحصيل الدراسي للطالب

المشكلات البيداغوجية		
متوسط المعدلات	معامل سبيرمان	-0,11
	Sig. (2-tailed)	0,12

يظهر من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان أنه بما أن قيمة Sig. (2-tailed) أكبر من (0.05) فإنه لا يوجد ارتباط بين المشكلات البيداغوجية والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي.

وبالنظر إلى معامل الارتباط سبيرمان الذي تقدر قيمته ب(-0.11) فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف، بين المشكلات البيداغوجية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

3-1-3-التساؤل الرئيسي الثالث:

ما مدى ارتباط المشكلات الشخصية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟
جدول رقم(30): يوضح ارتباط المشكلات الشخصية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي

المشكلات الشخصية		
متوسط المعدلات	معامل سبيرمان	-0.02
	Sig. (2-tailed)	0.76

يظهر من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان أنه بما أن قيمة Sig. (2-tailed) أكبر من (0.05) فإنه لا يوجد ارتباط بين المشكلات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي.

وبالنظر إلى معامل الارتباط سبيرمان الذي تقدر قيمته ب(-0.02) فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف، بين المشكلات الشخصية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

3-1-4-التساؤل الرئيسي الرابع:

ما مدى ارتباط المشكلات الانفعالية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟
جدول رقم(31): يوضح ارتباط المشكلات الانفعالية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي

المشكلات الانفعالية		
متوسط المعدلات	معامل سبيرمان	-0.02
	Sig. (2-tailed)	0.76

يظهر من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان أنه بما أن قيمة Sig. (2-tailed) أكبر من (0.05) فإنه لا يوجد ارتباط بين المشكلات الانفعالية والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي.

وبالنظر إلى معامل الارتباط سبيرمان الذي تقدر قيمته ب(-0.02) فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف، بين المشكلات الانفعالية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

3-1-5-التساؤل الرئيسي الخامس:

ما مدى ارتباط المشكلات الأسرية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟
جدول رقم(32): يوضح ارتباط المشكلات الأسرية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي

المشكلات الأسرية		
متوسط المعدلات	معامل سبيرمان	-0.03
	Sig. (2-tailed)	0.71

يظهر من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان أنه بما أن قيمة Sig. (2-tailed) أكبر من (0.05) فإنه لا يوجد ارتباط بين المشكلات الأسرية والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي.

وبالنظر إلى معامل الارتباط سبيرمان الذي تقدر قيمته ب(-0.02) فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف، بين المشكلات الأسرية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

3-1-6-التساؤل الرئيسي السادس:

ما مدى ارتباط المشكلات الاقتصادية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟
جدول رقم(33): يوضح ارتباط المشكلات الاقتصادية بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي

المشكلات الاقتصادية		
متوسط المعدلات	معامل سبيرمان	-0.10

0.16 Sig. (2-tailed)

يظهر من خلال المعالجة الإحصائية باستخدام معامل الارتباط سبيرمان أنه بما أن قيمة Sig. (2-tailed) أكبر من (0.05) فإنه لا يوجد ارتباط بين المشكلات الاقتصادية والتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي.

وبالنظر إلى معامل الارتباط سبيرمان الذي تقدر قيمته ب(-0.02) فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف، بين المشكلات الاقتصادية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

4- نتائج أخرى:

3-1 ارتباط مختلف المشكلات بعضها ببعض

جدول رقم (34) يبين مدى ارتباط المشكلات بعضها ببعض

المشكلات	الأسرية	الاقتصادية	الشخصية	الانفعالية
البيداغوجية	معامل الارتباط بيرسون	**0,48	**0,18	**0,43
	Sig. (2_tailed)	0,00	0,01	0,00
الأسرية	معامل الارتباط بيرسون		**0,30	**0,40
	Sig. (2_tailed)		0,00	0,00
الاقتصادية	معامل الارتباط بيرسون		**0,31	**0,31
	Sig. (2_tailed)		0,00	0,00
الشخصية	معامل الارتباط بيرسون			**0,53
	Sig. (2_tailed)		0,00	0,00

** دال إحصائيا في مستوى الدلالة 0,01

التعليق:

من خلال الجدول المبين أعلاه يتبين أن المشكلات البيداغوجية ترتبط ارتباطا موجبا مع مختلف المشكلات في مستوى الدلالة 0,01، حيث قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون

0,48 وهو ارتباطا موجبا متوسطا مع المشكلات الأسرية. كما ترتبط المشكلات البيداغوجية بالمشكلات الاقتصادية ارتباطا موجبا ضعيفا قدرت قيمة معامل بيرسون فيه 0,18، أي أنها علاقة ضعيفة، وترتبط بالمشكلات الشخصية ارتباطا موجبا متوسطا قدرت قيمة معامل الارتباط فيه 0,38، أي أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة بينهما، كما ترتبط بالمشكلات الانفعالية ارتباطا إيجابيا متوسطا، أي أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة.

أما بالنسبة للمشكلات الأسرية فهي ترتبط بمختلف المشكلات ارتباطا إيجابيا في مستوى الدلالة 0,01، فهي ترتبط بكل من المشكلات الاقتصادية والانفعالية ارتباطا موجبا متوسطا قدرت فيه قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,30 و 0,40 على التوالي وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية متوسطة، كما ترتبط بالمشكلات الشخصية ارتباطا موجبا كبيرا قدرت فيه قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,50، أي أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المشكلات الأسرية والمشكلات الشخصية.

أما بالنسبة للمشكلات الاقتصادية فهي ترتبط بالمشكلات بالشخصية والانفعالية ارتباطا موجبا متوسطا دالا إحصائيا في مستوى الدلالة 0,01، و قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,31، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية متوسطة.

أما بالنسبة للمشكلات الشخصية في ترتبط بالمشكلات الانفعالية ارتباطا موجبا كبير في مستوى الدلالة 0,01، قدرت قيمة معامل الارتباط بيرسون 0,53، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية.

3-2 فيما يخص رغبة الطلبة في حل مشكلاتهم عن طريق الدراسة في الجامعة

جدول رقم (35): يمثل استجابات الطلبة حول رغبتهم في حل مشكلاتهم عن طريق الدراسة في الجامعة.

النسبة %	التكرارات	
43	89	لا
57	118	نعم
100	207	المجموع

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن نسبة الطلبة الذين لا يريدون حل المشكلات التي يعانون منها عن طريق الجامعة تقدر ب 43%، وهي أقل من نسبة الطلبة الذين يريدون حل مشكلاتهم عن طريق الدراسة في الجامعة وقدرت نسبتهم ب 57%.

*خلاصة:

بعد تفريغ البيانات المتحصل عليها من خلال استجابة عينة الطلبة على الأداة المعتمد عليها في جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، تمت الإجابة على مختلف تساؤلات البحث، والتي تم عرضها بالتفصيل والتعليق عليها، ويمكن القول أنه تمت معرفة النتائج النهائية التي سعى البحث إلى معرفتها.

الفصل السابع: وتحليل ومناقشة نتائج البحث

*تمهيد

- 1-تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول
- 2-تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثاني
- 3-تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثالث
- 4-تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الرابع
- 5-تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الخامس
- 6-تحليل ومناقشة نتائج التساؤل السادس

*خلاصة

*تمهيد:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الحوصلة العامة التي توصل إليها البحث من نتائج، والتي سيتم تفسيرها تحليلها، والبحث حول الأسباب الكامنة ورائها، وفقا للدراسات السابقة حول الموضوع، والخلفية النظرية للبحث، وكذا من الواقع المعاش للطلاب الجامعي، وذلك من خلال خصائص عينة البحث وعلى ضوء تساؤلات الدراسة.

1- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

ما ترتيب أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين؟

لتحديد ترتيب المشكلات التي يعاني منها طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية "مجمع البوني" تمت معالجة كل بند من بود أداة جمع البيانات، بتقسيمها (مشكلات بيداغوجية جامعية، مشكلات أسرية، مشكلات اقتصادية، مشكلات شخصية ومشكلات انفعالية) على حدا كمتغير منفصل، ولتحديد المشكلات الأكثر أهمية، تم ترتيبها تنازليا وفقا لنسب ورودها في استجابات الطلبة والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي التي تم عرضها بالتفصيل في الفصل السابق.

ومن خلال الجدول رقم (27) تم ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطلبة وفقا للمتوسط الحسابي (مشكلات انفعالية "2.75"، مشكلات اقتصادية "2.57"، مشكلات بيداغوجية "2.56"، مشكلات أسرية "2.48"، مشكلات شخصية "2.38") وهذا يدل على أن الطالب الجامعي الجزائري يعاني من جملة من المشكلات وهذا ما يتوافق مع عدة دراسات سابقة منها دراسة محمد نجاتي (1979)، دراسة علي أحمد الطراح (2003)، دراسة كريم فخري هلال وساهرة قحطان عبد الجبار (2010)، دراسة جعفر فارس العرجان وعدنان عبد السلام لعضائية (2010)، دراسة قادري حليلة (2012)، دراسة علي تركي شاكر الفتلاوي (2012)، دراسة الروقي مطلق مقعد مطلق (2016)، دراسة أحمد فلوح (2019)، دراسة ناصر بن صالح العود (2020).

كما تم ترتيب المشكلات التي يعاني منها الطلبة من وجهة نظرهم وذلك حسب الجدول رقم (28).

1-1- المشكلات البيداغوجية الجامعية:

بعد الفحص الإحصائي والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (15)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات بيداغوجية بلغت قيمة المتوسط الحسابي فيها 2.56، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة أحمد فلوح (2019)، دراسة الروقي مطلق مقعد مطلق (2016) محمد نجاتي (1979)، دراسة ناصر بن صالح العود (2020)، دراسة كريم فخري هلال وساهرة قحطان عبد الجبار (2010)، دراسة قادري حليلة (2012)، دراسة علي تركي شاكر الفتلاوي (2012)، دراسة جعفر فارس العرجان وعدنان عبد السلام لعضايلة (2010).

وبعد ترتيب المشكلات البيداغوجية الجامعية وفقا للنسب المئوية لاستجابات الطلبة على أداة مع البيانات، تبين أن أهم مشكلة بيداغوجية يعاني منها طلبة السنة الثانية جامعي هي الخوف من الرسوب، ثم ضعف القدرة على التركيز في الدروس والحصول على درجات ضعيفة في المواد الدراسية، ومشكلات في الذاكرة، وعدم قضاء الوقت الكافي في المذاكرة، وتشير هذه النتائج على أن المشكلات البيداغوجية الجامعية التي يعاني منها الطلبة، ترجع بالدرجة الأولى إلى عوامل ذاتية، وبالتحديد إلى القدرات العقلية لديهم، فلا ننكر أن معدلات التوجيه إلى تخصص العلوم الاجتماعية، يكون في بعض الحالات من أضعف معدلات النجاح في شهادة البكالوريا، مما يسبب للطلاب صعوبات في فهم الدروس أو في التركيز أو في الاستدكار، وهذا قد يؤدي إلى الحصول على درجات متدنية في الامتحانات إذا لم يستدرك الطالب نقصه، بمضاعفة مجهوداته، لتفادي الرسوب.

كما أن الطالب الجامعي يمر بمرحلة عمرية حرجة، ألا وهي مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية الدخول في مرحلة الشباب، خاصة أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة تتراوح

أعمارهم ما بين 18 و 21 سنة (76.3%)، تطفو فيها اهتمامات أخرى تعرقل مساره الدراسي، مثل الاهتمامات العاطفية والبحث عن شريك.

كما أن الجدول رقم (20) يوضح مشكلات بيداغوجية جامعية أخرى لدى الطلبة، ظهرت كأثار جانبية لجائحة كورونا التي اجتاحت العالم، ويبدو أن نظام التعليم الجامعي بالجزائر قد تأثر بها كذلك، فتطبيق الحجر المنزلي الصحي، أدى إلى تعليق الدراسة في جميع الأطوار التعليمية، وبتبني وزارة التعليم الجامعي نظام الدراسة عن بعد عن طريق المواقع والمنصات الرسمية للجامعات، يتم الولوج إليها من قبل الطلبة والأساتذة، وهو ما جعلها مشكلة بيداغوجية كبيرة بالنسبة للطلاب خاصة وأنها جاءت في ظروف استثنائية وحتمية للوضع الوبائي التي تمر بها البلاد، فهذه المشكلة التقنية في الوسيلة التعليمية جعلتها سببا في ظهور مشكلة فهم الدروس، وهذا ما أكدته دراسة هشام معزوز وآخرون (2020)، فالطالب الجامعي الجزائري لم يستطع التكيف مع التغيير الجديد، وهو استغلال التكنولوجيا الحديثة كوسيلة تعليمية جديدة، وذلك قد يرجع إلى تفضيله الوسائل التعليمية التقليدية مثل الإلقاء في المحاضرات، أو طريقة المناقشة في قاعات الدراسة، إلى رؤيته أن مستوى أداء الأستاذ متدني في طريقة الدراسة عن بعد، أو كمقاومة للتغيير في الأساس، فطبيعة النفس البشرية تقاوم التغيير في البداية حتى لو كان نحو الأفضل من جهة، ومن جهة أخرى ترجع هذه المقاومة وسوء التوافق إلى الظروف المادية لبعض الطلبة، حيث لا تتوفر لديهم الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل جهاز الكمبيوتر المحمول، أو صعوبة الحصول على التدفق العالي للإنترنت بحكم الوضع الاقتصادي أو بسبب المنطقة السكنية (الريف مثلا)، أو قد يرجع إلى نقص دافعية الطالب وخاصة مع إجراءات الحجر المنزلي الصحي وما انجرت عنه من مشكلات نفسية.

كما طفت على السطح مشكلة بيداغوجية أخرى وهي مشكلة العلاقة البيداغوجية أستاذ- طالب المتذبذبة، حيث أن بعض الطلبة يشتكي من نقص التواصل بين طرفي هذه العلاقة، وشح بعض الأساتذة في إعطاء النقاط وهذا قد يرجع إلى عدة أسباب منها عدم

توفر قنوات الاتصال الفعالة بين الطالب والأستاذ التي تقود إلى التوقعات الواضحة في التعليمات والتي بدورها تؤدي على السلوكات الإيجابية، والتي بدورها تعمل على تحسين العلاقة أستاذ -طالب وتجعلها إيجابية، فالعوامل المتعلقة بالأستاذ تظهر من خلال اضطرابات الأساتذة في تسيير البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية، يؤثر على عدم إتمام البرنامج الدراسي أو السرعة في الإلقاء والشرح ...، كما أن منصب الأستاذ والظروف المادية والمعيشية تؤثر على تسيير العلاقة البيداغوجية ببعديها المعرفي والعلائقي. كما أن هناك عوامل متعلقة بالطالب قد تتمثل في العوامل الشخصية والذاتية والدافعية للتعلم والظروف المادية والمعيشية، أو قد ترجع إلى اتجاهات الطلبة نحو الأستاذ والتي بدورها تؤثر على بعدي هذه العلاقة، فقد يلعب الطالب اتجاه الأستاذ دور الطالب الضعيف الذي يحتاج إلى احتضان ورعاية، أو على العكس دور الطالب المتمرد الذي يثير العداء في تكرار السيناريو الأسري، الذي اكتسبه من خلال العلاقات والتشئة الأسرية، وتطول قائمة الأدوار التي يأتي بها الطالب إلى الجامعة، والتي يعيد لعبها في الصف في علاقته مع الأستاذ، ويستجيب هذا الأخير لها بأشكال مختلفة مما يجعل دينامية التفاعل والعلاقة فريدة من نوعها في كل حالة بين الأستاذ وطلابه، ويتم ذلك بالطبع اللاوعي في معظم الأحيان، والمهم في الأمر أن للأستاذ أيضا السيناريو الأسري الخاص به، والذي يشكل مجمل تاريخه العلائقي في الماضي، إننا في الحالتين بصدد سيناريوهات تتفاعل فيما بين الأشخاص على شكل تواصل لا واعي يتم دون لغة لفضية، فيكون التفاعل مريحا إذا كان إيجابيا، بينما يتعثر إذا كان تفاعل السيناريوهات سلبيا.

هذه المضامين النفسية تتحول إلى تقويم نفسي لا واعي للطالب فيما يتجاوز تقويمه التحصيلي، فقد يكون في الحالات السلبية ذو نتائج حاسمة في تكيف الطالب ومساره التحصيلي، والعلاقة الإيجابية التي تحرك التفاعلات الإيجابية كذلك لها الأثر الطيب على الطالب وتوافقه ونجاحه وتحصيله. (مصطفى حجازي، 2004، ص 225-228)

كما لا ننفي دور العوامل المتعلقة بالسياق الجامعي، والتي - تتمثل في المنهج أو إلى البيئة التعليمية وكل المتغيرات والظروف والعوامل الموجودة داخل الجامعة.

وفي هذا السياق ظهرت عدة مشكلات، يعاني منها الطالب، وهي كثرة المحاضرات والتوقيت المكثف، وهذا راجع كما ذكرنا سابقا إلى الوضعية الوبائية الحالية لجائحة كورونا والتي تأثر بها قطاع التعليم العالي على غرار باقي القطاعات، والذي فرض نظام التعليم الحضوري ونظام التعليم عن بعد، كحل مؤقت وضروري، مما يؤدي لغلى دم كفاية الوقت لفهم الطالب لمحتوى المقرر التعليمي ن وقلة الأنشطة التعليمية المصاحبة لذلك، وقد يرجع إلى اعتماد الطالب على ما يلقي في المحاضرات فقط دون الاجتهاد في الحصول على المعلومة من مصادر أخرى.

كما يعاني بعض الطلبة من مشكلات بيداغوجية ترجع إلى عوامل ذاتية، متمثلة في صعوبة في التركيز والخوف من الفشل الدراسي والضغطات الدراسية، قد ترجع أساسا إلى خبرات عاشها الطالب في مراحل دراسية سابقة، أثرت على حاضره والتي قد تؤثر على مستقبله الجامعي إذا لم يتم معالجتها في الوقت المناسب، فخبرات الفشل الدراسي السابقة وخاصة الرسوب في البكالوريا قد تولد قلق الامتحان بالدرجة الأولى، وظهور المشاعر السلبية والنظرة الدونية للذات، وكره الدراسة ونقص الدافعية، وهذا ما يفسر هذه المشكلات وخاصة أن هؤلاء الطلبة لا يعانون من فشل دراسي جامعي.

كما نجد أيضا مشكلة اختيار التخصص حيث أن طالب السنة الثانية يحتاج على التوجيه والإرشاد كما هو الحال في المراحل الدراسية السابقة، وهذا ما يفتقر إليه النظام البيداغوجي للجامعة، حيث أن الجامعات الجزائرية لا تحتوي على خلية إرشاد أو توجيه، رغم الحاجة الماسة للطلبة لكذا خدمة، فمعظم الطلبة وأثناء إجراء الدراسة الميدانية يلجؤون إلى السؤال عن أفضل تخصص يجب اختياره، وهذا الأخير يحتاج إلى دراسة إمكانيات وميولات الطالب، وهذا قد يؤدي لاختيار تخصصات لا يستطيع النجاح بها مستقبلا، سواء من الناحية التحصيل الأكاديمي أو من ناحية إيجاد عمل في المستقبل.

ويظهر لنا أن للمشكلات البيداغوجية علاقة ارتباطية موجبة بالمشكلات الشخصية والانفعالية، ويمكن تفسير ذلك بأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يكون الطالب الجامعي يعاني من المشكلات النفسية المختلفة، أن يستطيع أن يكون متوافقا من الناحية الدراسية، فالطالب مثلا الذي يعاني من الاكتئاب لا يستطيع أن يتوافق دراسيا، لأن أعراض الاضطراب لديه تمنعه من مواولة الدراسة بصفة عادية ويفقد الطاقة اللازمة لذلك، فيصبح كثير التغيب، ولا يستطيع مواولة الدراسة بصفة عادية، كما تجعله غير ناجح في إقامة علاقات صحية مع الزملاء والأساتذة، وذلك بسبب الاضطراب والأفكار السلبية التلقائية التي تعيق ممارسة النشاطات بصفة عادية.

1-2 - المشكلات الأسرية:

بعد الفحص الإحصائي للمتغير والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (16) والجدول رقم (21)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات أسرية بلغ المتوسط الحسابي 2.48، كما أن هذه النتائج تتوافق مع نتائج لعدد من الدراسات السابقة منها دراسة محمد نجاتي (1976).

إن أهم مشكلة في ترتيب المشكلات هي مشكلة عمل الوالدين فوق طاقتهما، وهذا راجع على أن المسؤولية الملقاة على عاتق الوالدين كبيرة جدا وخاصة في الوقت الراهن، حيث زادت متطلبات الحياة بصفة عامة والأبناء بصفة خاصة، فالأسر الفقيرة وذات الموارد المادية الضئيلة تضطر إلى عمل إضافي لتوفير الأفضل دائما من مأكّل ومشرب ولباس لأفرادها، خاصة الأسر التي لديها أبناء يدرسون في الجامعة، وتعتبر هذه الأخيرة مكلفة إذا ما قورنت بالمراحل التعليمية السابقة، فتكثر المستلزمات من إنجاز البحوث وغير ذلك، ولعل الأسرة تحب أن يظهر أبناءها بمظهر لائق كبقية الأقران، تفاديا لأي إحساس بالنقص أو تقصير حتى لو كلفها ذلك عمل زائد، وقد يدفع المرأة وخاصة الأمهات دخول عالم الشغل والذي يكون مرحبا به اجتماعيا، وذلك لأنه يرفع من مداخليل الأسر، ويساهم في رفع

المستوى الاقتصادي لها، وتحمل جزء من عبء المسؤولية إذا لم نقل كله في بعض الحالات بالإتفاق على الأبناء، وهذا لا ينفي مسؤوليتها داخل المنزل بالحفاظ على النظام الداخلي له، و رعاية وتربية الأبناء والقيام بالأشغال المنزلية، مما يتطلب استنزاف الكثير من الطاقة والعيش في ضغوطات، وهذا ما يولد أزمات أسرية أخرى غير المشكلة الاقتصادية للأسرة.

كما نجد مشكلة انشغال البال على أحد أفراد الأسرة في المرتبة الثانية، وهذا ما يبين نمط الأسرة الجزائرية النووي، والتي ممن أهم خصائصها التماسك والترابط والإحساس بالآخر، والمشاركة الوجدانية، وتقوم أساسا على مبادئ وقيم الدين الإسلامي، وهي بر الوالدين واحترام الكبير والعطف على الصغير والمحافظة على العلاقات وصلة الرحم.

كما تظهر مشكلة السكن في مكان آخر وهو ما يعكس انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة، فالمسكن الضيق يكون سببا في نشأة التوترات بين أفراد الأسرة، وظهور الكثير من الأزمات النفسية والانحرافات، فالكثير من الأسر الجزائرية تسكن بمسكن غير لائق نظرا لأزمة السكن التي تعاني منها البلاد، رغم المشاريع التي تقوم بها الدولة للقضاء على هاته الأزمات، غير أن الفساد الذي يجتاح الإدارات والقائمين على ذلك، وانتشار الرشوة وغياب الضمير لدى بعض المسؤولين أدى إلى تفاقم الأزمة وحال دون القضاء على المشكلة. أما المشكلات الأخرى التي ظهرت لدى عينة الدراسة فهي مشكلات أسرية عامة، فقد تكون هذه المشكلات راجعة لاضطراب العلاقات بين أفراد الأسرة (مشاكل مع الإخوة أو مع الزوج أو مع الوالدين)، أو مرض أحدها، أو لعدد أفراد الأسرة، أو طلاق الوالدين والعيش مع أحدهما دون الآخر، أو فقدان أحد الوالدين، فلا يخلو أي جو أسري من المشاكل.

كما نجد مشكلة كثرة الالتزامات داخل الأسرة وهذا راجع لطبيعة المرحلة التي يمر بها الطالب الجامعي، حيث أن الوالدين يرون أن الابن قد بلغ درجة من النضج تسمح له بتحمل جزء من مسؤولية المنزل، وبالنظر أن نسبة كبيرة من أفراد العينة هن إناث (87%)، فإن

البنيت تستطيع القيام ببعض الأعمال المنزلية بدلا عن الأم مساعدة لها، خاصة في الأسر الممتدة التي تعيش مع الأجداد، ما يزيد الالتزامات والأعباء داخلها.

أما المشكلة الخوف من فقدان أحد أفراد الأسرة، فمرض الوالدين أو أحد الإخوة، أو الجدين، يجعل الفرد في قلق دائم وخوف من فقدان، وخاصة في زمن جائحة كورونا فقد ارتفع قلق عند مجموعة كبيرة من الناس، وهذا راجع لنمط العلاقات القائمة داخل أفراد الأسرة، والتعلق المرضي والالتحامية، يجعل الفرد لا يستطيع أن يكون مستقلا بذاته والعيش بعيدا عن الأشخاص المتعلق بهم، مما يولد اضطرابات انفعالية، ترجع في الأساس إلى العلاقات مع موضوع الحب الأولى (الحلمة ، الثدي، الأم)، وتعرض الفرد لخبرات نفسية مؤلمة، وهو ما يسمى بقلق الانفصال الذي يعاني منه البعض والذي يعتبر امتداد لمشكلات سابقة لم تحل في وقتها المناسب، فتكون لها آثارها في المجال الاجتماعي والعاطفي وحتى الأكاديمي.

كما نجد فئة قليلة من عينة الدراسة تعاني من مشكلات أخرى تمثلت في إخفاء أمور على الوالدين، والاضطرار إلى الرد على كلام الوالدين، راجع إلى المرحلة العمرية الحرجة التي يمر بها الشباب الجامعي، وهو أن الشاب تكون لديه نوع من الاستقلالية في اتخاذ القرارات وخاصة في بعض الأمور الشخصية، يمكننا هنا أن نتحدث عن التسلط الأبوي والحرمان من الرعاية الأبوية والتقصير في إشباع الحاجات الأساسية والقسوة الزائدة وما يتبعها من عدوانية، وكذا البعد النفسي الاجتماعي بين الوالدين والأبناء وعدم احترام الحرية الشخصية للشباب والتعبير عن آراءهم، مما يولد تضارب في الآراء ومشاحنات وزعزعة الجو الأسري. وهذا ما يفسر وجود مشكلات مع الإخوة أيضا.

لكن تبقى الأسرة الجزائرية لها نظامها الخاص والمستمد من الدين الإسلامي كما ذكرنا سابقا، بالدرجة الأولى، ومن عادات وتقاليده وقيم المجتمع بالدرجة الثانية، وذلك أن الوالدين يبقيان مسئولان على جميع أفراد الأسرة حتى مراحل متقدمة من العمر عكس المجتمع الغربي، حفاظا على تماسكها، وصولا إلى مرحلة زواج الأبناء واستقرارهم، حفاظا عليهم من

الانحراف من جهة، وتوجيههم وإرشادهم إلى ما هو خير من جهة أخرى، وهذا ما لا يتقبله بعض الأبناء ويعتبرونه تعدياً على الحرية الشخصية.

كما نجد فئة قليلة تعاني من مشكلة الإهمال الأسري وعدم المساواة بين أفراد الأسرة، قد يرجع إلى الظروف المادية أو غياب أحد الوالدين بالوفاة أو بالطلاق، وانتشار المشكلات الخلقية داخل الأسرة كالإدمان.

1-3- المشكلات الاقتصادية:

بعد الفحص الإحصائي والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (17) والجدول رقم (22)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات اقتصادية بلغ المتوسط الحسابي فيها 2.57، كما أكدت الدراسات السابقة هذه النتائج منها دراسة أحمد فلوح (2019)، محمد نجاتي (1979)، دراسة كريم فخري هلال وساهرة قحطان عبد الجبار (2010)، دراسة قادري حليلة (2012)، دراسة علي تركي شاكر الفتلاوي (2012)، دراسة علي أحمد الطراح (2003)، دراسة عيسى علي (2007).

وبعد ترتيب المشكلات الاقتصادية لدى الطلبة وفقاً للنسب المئوية لاستجاباتهم على أداة جمع البيانات، تبين أن أهم مشكلة اقتصادية تواجههم والتي احتلت المرتبة الأولى هي مشكلة أحتاج إلى عمل وقت الفراغ، والحاجة إلى عمل، ويمكن تفسير ذلك أن الطلبة يعتمدون على أسرهم في تأمين نفقات الدراسة، ومنهم من يعمل خارج أوقات لدراسة أعمالاً حرة (في مقاهي الانترنت، المطاعم...) لكن نجد فئة ليست بالقليلة من الشباب الجامعي مسئولون على نفقات أسرهم وعائلاتهم، هذا ما يجعل دخلهم الشهري لا يكفي، ومع صعوبة متطلبات الحياة والتكاليف الباهظة للدراسات العليا، من طبع ونسخ وغير ذلك، كما يحتاج الطالب إلى مصاريف لكل والتنقل، رغم أن الدولة قد وفرت التنقل والأكل المجاني، فأوقات الدراسة قد تكون حائلاً في بعض الأوقات دون الاستفادة من ذلك، وكذلك رداءة خدمة المطاعم الجامعية تدفع الطلبة إلى الأكل في مطاعم خارجها، كما يرى بعض الطلبة

أن هذه المصاريف عبء على أسرهم، خاصة إذا كانت معوزة أو محدودة المستوى الاقتصادي، فيضطر إلى البحث عن عمل إضافي لتغطية كل هذه الاحتياجات المالية والمادية.

تأتي بعدها مشكلة أصرف نقودي فيما لا يفيد، يرجع ذلك إلى الوضع الاقتصادي المزرى الذي يعاني منه الطالب الجامعي وخاصة أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة من أسر متوسطة المستوى الاقتصادي، فمن وجهة نظره أن المصاريف التي يصرفها على نفسه من مأكّل ومشرب وملبس وزينة أنها لا تفيد، كما أن متطلبات العصر الحالي كثيرة من تعبئة فاتورة الهاتف والانترنت وغير ذلك.

كما نجد مشكلة أحتاج على عمل في العطلة الصيفية، فهي مشكلة تؤكد المشكلة الأولى، وهي حاجة الشباب الجامعي الملحة للعمل لتأمين مختلف مصاريف الدراسة، ويدل أيضا على أن المنحة الجامعية لا تكفي لتغطية المستلزمات المادية والاقتصادية للتعليم الجامعي بكل أطواره، والتي عبر عنها الطلبة على أنها مشكلة اقتصادية لديهم.

إن مشكلة أحتاج أن أعرف الكثير عن الأعمال المختلفة، هي مشكلة حقيقية تواجه طلبة السنة الثانية بالخصوص، وهي مؤشر للقلق حول المستقبل المهني، فكون الطالب في هذه السنة بالذات يختار الشعبة الدراسية التي قد يتم توجيهه إليها، ولكنه يفتقر إلى المعلومات التي تساعد على ذلك، فالجامعة الجزائرية لا توفر هذه الخدمة وهي إرشاد وتوجيه الطلبة لمختلف الفروع العلمية للأقسام والشعب، التي تتطابق مع إمكانياتهم المعرفية والأكاديمية وميولهم ورغباتهم، فنجد الطالب يتخبط في كم من المعلومات بحث عنها لدى طلبة السنوات الأخرى، أو عند بعض الأساتذة، وهكذا قد يتم توجيهه بطريقة خاطئة.

كما أن مشكل أريد أن أشتري المزيد من لوازمي، فنجد هنا أن الطلبة الجامعيين لديهم الكثير من المستلزمات منها ما هي متعلقة بالدراسات العليا، ومنها ما هي متعلقة بالحياة الشخصية من ملابس وأدوات الزينة، فهي مؤشر على عدم كفاية المصاريف أو حتى الشهرية على التغطية جميع مستلزماته وأن المنحة الجامعية غير كافية، كما أن المرحلة العمرية التي

يمر بها الطالب الجامعي تجعله كثير المستلزمات لكي يظهر بمظهر لائق بالطالب أمام زملائه وأقرانه.

فالتطالب الجامعي يعاني من مشكلات اقتصادية ومالية كثيرة تنصب عموما في حاجته إلى عمل بصفة عامة، وذلك لنقص مداخله التي قد تكون في أغلب الأحيان الأسرة هي التي تعيله وتكفله، وحبه للاستقلالية والنضج التي توصل إليه في هذه المرحلة يدفعه للبحث عن العمل ، حتى ولو كان ذلك عائق يحول دون ممارسة هوايته المفضلة أو الخروج من الأوصحاب في نزهاة والاستمتاع بأوقات الفراغ، مما يجعله مرهقا من الدراسة والدراسة والعمل معا في بعض الأوقات، زد على ذلك المسؤوليات والأعمال داخل المنزل، فيولد له إرهاقا جسديا وضغوطات نفسية تنعكس بطريقة أو بأخرى على الحياة الاجتماعية والأكاديمية.

كما نجد فئة من هؤلاء الطلبة يسكنون بسكن غير لائق نظرا للظروف الاقتصادية للأسرة الجزائرية، وصعوبات المادية التي تعاني فهي تعكس أزمة من أزمت البلاد.

1-4- المشكلات الانفعالية:

بعد الفحص الإحصائي والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (19) والجدول رقم (24)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات انفعالية بلغ المتوسط الحسابي فيها 2.75، كما أكدت الدراسات السابقة هذه النتائج منها محمد نجاتي (1976)، أحمد الطراح (2003)، عيسى علي (2007)، كريم فخري هلال ساهرة قحطان عبد الجبار (2010).

تعتبر أكبر مشكلة يعاني منها الطلبة هي "الخوف من عقاب الله" ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الطلبة الجزائريين يدينون بالدين الإسلامي بالدرجة الأولى وهذه الخشية شرط من شروط الإيمان راجع إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية الأسرية، القائمة على مبادئ الشريعة الإسلامية، تعتبر هذه المشكلة من المسائل العقائدية ذات البعد النفسي لدى الطالب الجامعي، حيث أن الرادع الديني هو الذي يتحكم في سلوكيات هؤلاء الأفراد، خشية الذات

الإلهية والتي تكون تارة بكثرة ارتكاب الجناية أو الأخطاء وتارة أخرى بمعرفة جلال الله وهيبته، هذه الخشية تكون حجاباً بينه وبين فعل المحرمات ، فإن تعرض الإنسان لشعور داخلي بالإثم والذنب يشكل ضغطاً نفسياً عليه، ومن ثم تهب قوى دفاع الأنا لصد هذا الشعور القاتل بالذنب، وإعادة الفرد إلى حالة التكيف والوئام، فالعوائق التي تضمها مبادئ الدين والشريعة تكون حائلاً دون إشباع بعض الحاجات، والتي يجب أن تختار وسائل تحقيقها من بين الوسائل المشروعة فقط، (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1996، ص 119) فقد انتشر في المجتمع العديد من الآفات الاجتماعية والتي حرمتها الشريعة الإسلامية، من تعاطي مخدرات، إدمان الكحول وكثرة الزنا والكذب وغير ذلك ولا يسلم الحرم الجامعي من هذه الأمراض كونه جزء لا يتجزأ من المجتمع.

كما يمكن أن نفسر ذلك بنظرية الذنب لمورر وفي ضوءها يظهر القلق من تلك الأفعال التي يرتكبها الفرد والتي يتأسف على عملها، وعلى ذلك فالقلق العصابي في هذه الحالة يأتي من عدم انتباه إلى ضمير الفرد والسلوك غير المسئول من تدليل الذات. (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1996، ص 128)

أما المشكلة التالية فهي مشكلة "القلق" التي يعاني منه الطلبة، حيث يمكننا تفسير هذه النتيجة، كما يرى فرويد رائد التحليل النفسي، أن القلق هو شعور اضطرابي ينشأ تلقائياً كلما طغى على النفس وابل من المثيرات الشديدة التي لا يمكن السيطرة عليها، ولا التخلص منها، كما تطرق في تفسيره إلى التمييز بين ثلاثة أنواع من القلق، حيث اعتبر أحدها سوياً (موضوعياً)، بينما يرى في الاثنين الآخرين صورة غير صحية من القلق، فالموضوعي فهو قلق عن إدراك المرء لخطر مهدد محقق، كما تحدث عن القلق العصابي والذي يظهر عند وجود تهديد غير معروف للأنا، وهذا ما يجعل المعاناة منه أكثر بكثير من القلق العادي لصعوبة تحديد مصدره، ولا يرتبط بموضوع معين، والآخر القلق الأخلاقي، والذي هو معاناة الفرد نتيجة تهديد الهو للقيم الأخلاقية، وهو الصراع الحادث بين إلحاحات واندفاعات الهو

من ناحية والمعايير الأخلاقية للمجتمع والتي يمثلها الأنا الأعلى من ناحية الأخرى، ويعد العقاب الناتج من الأنا الأعلى هو أصل القلق الأخلاقي.

كما أن إريك سون يرى أن الاضطرابات النفسية ومنها القلق تنشأ نتيجة لفشل في نمو الأنا نموا طبيعيا، وحينما يتعثر المرء في حل أزمت النمو في مراحل مبكرة بصورة إيجابية، أما السلوكيون فيرون القلق نتيجة خبرات مكتسبة.

(www. Aljazeera.net>sociologie. 01/05/2021 à 21 :00)

فهناك عوامل عديدة تجعل الطالب الجامعي يعاني من هذه المشكلة خاصة وأننا نعيش في عصر القلق، فمن العوامل المسببة نجد المواقف الحياتية الضاغطة، وكذا الدراسية منها، والبيئية والاقتصادية التي يعيشها، من العوامل الرائدة في نشأة هذا الاضطراب الانفعالي، وقد يكون الشعور بالوحدة والحرمان من الجو الأسري المريح، أو تفكك الأسرة كلها عوامل تزيد من احتمالية الإصابة به.

كما تلعب صدمات الحياة كموت عزيز، أو الفشل في إحدى مجالات الحياة من أهم مسببات القلق عند الفرد، وبالأخص الطالب الجامعي، الذي يمر بمرحلة عمرية حساسة على الصعيد الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي.

أما المشكلة الانفعالية التالية فهي "هناك أشياء لا أستطيع أن أنساها" ويرجع تفسير هذه المشكلة أن الفرد يمر بالكثير من الخبرات والتجارب السارة وغير السارة، فغير السارة منها يعيشها الإنسان بمثابة صدمات، تترك بصمتها على شخصية الفرد، فمنها ما يكبت على مستوى اللاشعور على حد تعبير التحليلين، وأخرى تبقى على مستوى الذاكرة النشطة، فالأشياء السيئة التي تمر على الفرد لا يستطيع نسيانها خاصة إذا كانت مرتبطة بحالة انفعالية عنيفة، أو مرتبطة بأشخاص مقربين له عاطفيا، كأحد أفراد العائلة أو حبيب أو صديق أو غير ذلك، ومما لا شك فيه أن الطالب الجامعي يمر بخبرات ليست بالقليلة طيلة فترات نموه، من الطفولة إلى المراهقة بجميع مراحلها، فذاكرة الإنسان طويلة المدى تبدأ

بالعمل منذ مراحل الطفولة المبكرة (حوالي عامين)، فالمشكلات الأسرية التي يعيشها الفرد والمواقف المؤلمة والأزمات النفسية تبقى يستذكرها الإنسان طيلة حياته.

كما جاءت مشكلة "إنني عصبي المزج" و "إنني سريع التأثر" من أهم المشكلات الانفعالية للطلاب الجامعي، فالعصبية والاستثارة وجهان لمشكلة واحدة تقريبا، وهما من مظاهر الغضب وسرعته، ولعل أهم سبب ترجع إليه هذه المشكلة هو الإحباط، ولكن في بعض الأحيان والحالات قد تكون سرعة الاستثارة والعصبية لا تتناسب والموقف المحبط مما يدفعنا إلى إرجاع ذلك إلى أسباب أخرى مثل أن هذا السلوك مقلد من أحد أفراد العائلة وخاصة الوالدين، أو راجع إلى مشاكل أسرية، وغياب الإشباع العاطفي داخلها وذلك بغياب الرعاية والحب والحنان، والقسوة في التربية منذ المراحل الأولى للنمو (الطفولة)، واستعمال العنف اللفظي واللالفظي، وكذا عدم تقبل الأبناء، أو إلى الدلال الزائد وهو ما يولد حب الذات والأنانية، فعند عدم تحقيق غايته تكون استجابة غير عادية.

أو تكون هذه السرعة في الاستثارة نتيجة التعرض إلى مشكلات انفعالية أخرى كالأرق والضغط النفسي والقلق والاكتئاب والخوف، أو راجعة إلى مشكلات دراسية في الجامعة، أو علائقي مع الزملاء أو الأساتذة.

كما ظهر لدى عينة الدراسة من خلال استجاباتهم أنهم يعانون من "قلق المستقبل"، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ناصر بن صالح بن العود (2020)، وتعكس هذه النتيجة ما تعانيه البلاد من أزمة وتدهور في جميع المجالات، بسبب المشاريع غير المدروسة، وارتفاع نسبة البطالة بين خريجي المعاهد والجامعات، فعدد الخريجين لا يتوافق مع سوق العمل، مما يجعل الطالب في قلق دائم حيال ذلك، فأصبح هاجس الطالب الجزائري الحصول على عمل أو مهنة بعد تخرجه تتناسب وتخصصه، وهذا راجع:

■ سوق العمل الجزائرية وعدم موائمتها، نظرا للتوسع السريع وغير المخطط في التعليم العالي.

- غياب برامج الإرشاد الأكاديمي والمهني في التعليم العالي، وفشل وسوء سياسة التخطيط والبرمجة المركزية في توزيع أعداد الطلبة.
- الأمية الميدانية التي يعاني منها معظم خرجي التعليم العالي والتي يواجه بسببها الخريجون صعوبات في تطبيق ما تعلموه والخوف من مواجهة المهنة.
- عدم توفير وتوازن آليات العرض مع الطلب على اليد العاملة المؤهلة في السوق المحلية.
- المهارات التي يمتلكها خرجي المعاهد والجامعات لا تتوافق مع طبيعة الأعمال التي تقدمها جهات التوظيف في القطاعين العام والخاص.
- ضعف التواصل بين الجامعات والجهات المختصة في التوظيف.
- عدم توفر فرص عمل تتوافق مع اختصاص الخريجين رغم تضخم أعدادهم.
- صعوبة في التخطيط لجعل العرض يتناسب مع الطلب كمياً ونوعياً. (حريزي منال، هامل مهدية، 2020، ص 131)

فمن خلال هذه الأسباب يصبح الطالب الجامع الجامعي محبط مما يولد لديه هذا النوع من القلق، إضافة إلى مشكلات انفعالية أخرى، تجعله يتخلى عن الاستراتيجيات الصحيحة لوصوله إلى الأهداف المسطرة، والتي قد تمكنه من حل مشاكله بطرق سليمة، فيلتجأ إلى وضع حلول مؤقتة كالبحت عن عمل خارج تخصصه، ولا يتصور الحل عن طريق الدراسة في الجامعة.

كما تبين أن هناك نسبة من الطلبة تعاني من مشكلات انفعالية أخرى كالخوف والانطواء والاكتئاب والضغط النفسي والأرق، والتي قد ترجع إلى أسباب أصلية كالأسباب الوراثية والاستعدادات البيولوجية التكوينية، أو إلى طبيعة الشخصية، أو إلى الخبرات السيئة في مراحل الطفولة المبكرة، وعوامل أسرية، فقد تكون بعض الأسر هي المولدة للمرض النفسي، ك انفصال الوالدين بالطلاق أو الانفصال العاطفي داخل " الأسرة، أو إلى مشكلات خاصة

بالوالدين، فالأب والأم ذوي المشكلات النفسية الانفعالية ترجع بالضرورة على تنشئة أبناء غير أسوياء في أغلب الأحيان، خاصة إذا لم يتم معالجة ذلك مبكراً، بالعلاج النفسي، فتصبح هذه المشكلات أو الاضطرابات امتدادات لمشكلات أو اضطرابات مبكرة إذا ما بحث في تاريخ المرض.

أو تكون راجعة إلى الظروف المعيشية الحالية، والناجمة عن الوضعية الاقتصادية أو المشكلات التعليمية البيداغوجية خاصة قلق الامتحان، أو إلى التدليل الزائد، أو الإفراط في تلبية رغبات الفرد داخل الأسرة فيصبح لا يتحمل إحباط الحياة.

1-5- المشكلات الشخصية:

بعد الفحص الإحصائي والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (18) والجدول رقم (23)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات شخصية، بلغ المتوسط الحسابي فيها 2,38، كما أكدت الدراسات السابقة هذه النتائج منها دراسة محمد نجاتي (1979)، دراسة علي أحمد الطراح (2003)، دراسة كريم فخري هلال وساهرة قحطان عبد الجبار (2010)، دراسة علي تركي شاكر الفتلاوي (2012)، دراسة عيسى علي (2007).

إن المشكلة الشخصية الكبيرة التي يعاني منها الطالب الجامعي، هي مشكلة "ترك الدراسة والالتحاق بعمل"، وهي مشكلة شخصية مرتبطة بالمشكلات الاقتصادية التي يعاني منها الطالب الجامعي والوضع المادي المتدني له، وكذا مرتبطة بالمشكلات الانفعالية، وهي قلق المستقبل، حيث أن الطالب الجامعي تظهر لديه العديد من العوائق التي تحول دون تحقيق أهدافه المرسومة وهي الحصول على مهنة في المستقبل تتوافق مع تخصصه العلمي الجامعي، وذلك بعد التحصيل على الشهادة، قد يتسلل اليأس إليه مما يجعله يبحث عن استراتيجيات أخرى لتحسين وضعه المادي، وكذا الشعور بالراحة، فيفكر بترك الجامعة، ومما لا شك فيه أن للعمل فوائد ثانوية أو جانبية أخرى إضافة إلى الفائدة المادية، وهي الوصول إلى تحقيق الذات، على المستوى الشخصي وكذا الحصول على مكانة اجتماعية على

الصعيد الاجتماعي، وقد يفكر الطالب الجامعي بترك الجامعة للالتحاق بعمل لمساعدة عائلته التي قد تكون بحاجة إلى إعانة مادية، أو يكون ذلك الطالب هو الشخص الوحيد أو المسئول على إعالة أسرته.

كما يعاني الطالب الجامعي من مشكلة العناد، فالطالب يمر بمرحلة المراهقة المتأخرة التي لها خصائصها التي تميزها عن غيرها من المراحل، وهي جسر العبور إلى مرحلة الرشد، ويعتبر العناد فيها ضرورة من ضروريات النمو، ويقول إريك سون في هذا الصدد أن المراهقة تتميز على مستوى الشعور وأنا بتتمية الهوية والاستقلالية والاعتراف بالشخصية، وتحقيق النضج الجنسي، ومواجهة مختلف ردود الأشخاص الآخرين من أجل تحصيل الهوية الحقيقية. (جميل حمداوي، ص 90)

ويمكننا هنا أن نميز نوعين من العناد، فهناك العناد الطبيعي والذي يستمر من الطفولة حتى المراهقة، ويعتبر ضرورة ويحمي الإنسان من الخضوع، وفقدان ذلك يدل على الانطواء، ويؤثر على الفرد في المستقبل. أما العناد غير الطبيعي وهو الزائد عن الحد، حيث يصبح الفرد متمردا وغير مبالي، وقد يشعر بأنه غير قادر على الاندماج في المجتمع، وهذا ما يعيق تكيفه مع نفسه ومع الآخرين في شتى مجالات الحياة.

أما المشكلات الشخصية الأخرى التي يعاني منها الطالب الجامعي هي "أحتاج أن أقرر بنفسني نوع عملي في المستقبل" و "لا أعرف ماذا أريد بالضبط" يمكننا تفسير ذلك من خلال التعرف على مختلف أنواع الشخصيات المضطربة، والتي تتطوي على خصائص معينة تسبب سوء توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين، وشعوره بالمعاناة وعدم السعادة لوجود مثل هذا الاضطراب، ونظرا لتشابه اضطرابات الشخصية مع العديد من الاضطرابات النفسية، فقد لا يرى الفرد أنه يعاني من مشكلة مع خصائص شخصيته، وبالتالي لا يمكن تشخيص ذلك إلا إذا ما تسبب الاضطراب في شعور الفرد بالتعاسة والمعاناة أكثر من المعتاد، وقد تسبب مشكلات الشخصية المعاناة للمحيطين بالفرد وزملائه في العمل أو

الدراسة، أو المقربين وحتى أفراد العائلة أكثر ما تسببه للشخص نفسه. من هنا يمكن تفسير ذلك على أن هاتين المشكلتين يمكن أن تكونا من أعراض اضطراب الشخصية من النوع البارانويدية أو الزورية، والتي تتميز بالشك في إخلاص الآخرين من أصدقاء ومرافقين، وينظر إليهم أنهم ليسوا أهلاً للثقة دون وجود مبرر، ومن الصعب أن يأتمن الناس على أسرارهم بسبب الخوف غير المبرر من استخدامها ضده. (ثائر أحمد غياري، 2015، ص 314)

كما تظهر مشكلتي " لا أرى للحياة معنى واضحاً" و "صعوبة التأقلم مع الآخرين" قد تكون من مظاهر الشخصية الشبه فصامية، والتي تتميز بالانعزال عن المجالات التي تتضمن تواصل عاطفياً واجتماعياً، مع تفضيل الخيال والنشطة الفردية والتحفيز الداخلي والانطواء على الذات، كذلك انعدام القدرة على التعبير عن المشاعر والشعور بالمتعة والبرودة واللامبالاة. (أحمد عكاشة، طارق عكاشة، 2010، ص 698)

من هنا يمكن القول إن عينة الطلبة التي تعاني من مشكلات شخصية تنتمي لفئة اضطرابات الشخصي النوع "أ" والتي تضم نمط الشخصية البارانويدية والشخصية الفصامية والشبه فصامية والتي تتميز بالبرودة والغربة والشكوك، حيث يعاني الطلبة من مشكلات أخرى منها التجاهل من طرف الآخرين وصعوبة اتخاذ القرار، والشعور بالحقد وعدم تقبل النقد. وترجع أسباب هذه الاضطرابات إلى الاستعدادات الوراثية وتجارب الطفولة المعززة للسلوك المنحرف.

1-6- المشكلات الاجتماعية:

بعد الفحص الإحصائي والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (25)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات اجتماعية، وذلك بنسبة 5,57% وهي نسبة أقل من المشكلات الأخرى التي ظهرت لدى الطلبة، وقد أظهرت العديد من نتائج الدراسات السابقة أن الطلبة الجامعيين لديهم مشكلات اجتماعية نذكر منها: دراسة محمد نجاتي

(1976)، دراسة أحمد الطراح (2003)، دراسة كريم فخري هلال، ساهرة قحطان عبد

الجبار (2010)، دراسة قادري حليلة (2012).

ولعل أهم مشكلة اجتماعية يعاني منها الطلبة هي مشكلة أخلاقية، ويرجع ذلك إلى انتشار الانحرافات داخل المجتمع الجزائري، والانحلال الخلقي، ويتبين ذلك من استعمال أفراد المجتمع لألفاظ بذيئة في الأماكن العامة دون حرج، وانتشار إدمان المخدرات بين الشباب، فلا يسلم أي حي من أحياء البلاد من مروجيها أو من متعاطيها، وذلك ما ولد عدة مشكلات آفات اجتماعية أخرى كالسرقة والعنف والاعتداء والتحرش الجنسي وغير ذلك، ولعل أسباب هذه المشكلة تبدأ من التنشئة الاجتماعية الأسرية، فالفرد الناشئ في أسر يسودها الانحلال الأخلاقي يكون من السهل عليه الانحراف، كذلك تلعب جماعة الرفاق الدور الرائد في انتشار مثل هذه الآفات، حيث نجد أفراد ينشئون في أسر سوية وميسورة الحال، إلا أنهم منحرفون أخلاقيا، ولا يهتمون لقيم ومعايير المجتمع السائدة. كما تنتشر بصورة معتبرة في الأحياء الشعبية والفقيرة، وحيث توجد السكنات الفوضوية، ولا ننفي دور المشكلات النفسية الانفعالية وطبيعة الشخصية في ظهور مثل هذه المشكلات لدى الشباب.

كما توجد مشكلة أخرى لدى الطلبة وهي نظرة المجتمع للطالب الجامعي وبالخصوص إلى الفتاة أو الطالبة الجامعية، حيث ترى بعض الطالبات أن نظرة المجتمع لها هي نظرة سلبية، وفي أن الطالبات الجامعيات هن فتيات متحررات وهذا ما لا تتقبله بعض العائلات في المجتمع المحافظ.

ويعاني الطلبة أيضا من مشكلات اجتماعية أخرى منها السكن غير اللائق، والرغبة في الزواج واختيار الشريك، وكذا مشاكل التأقلم والتكيف مع المجتمع، وكذا الرغبة في الحصول على مكانة مرموقة في المجتمع.

1-7- مشكلات أخرى:

بعد الفحص الإحصائي والنتائج المتحصل عليها من خلال الجدول رقم (26)، تم التوصل إلى أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات اجتماعية وذلك بنسبة 3,71%، حيث أن العيد

من الطلبة الجزائريين والذين هم نخبة الشباب في البلاد، يفكرون في الهجرة من البلاد، فبعضهم يريد الهجرة الشرعية والبعض الآخر يفكر ويريد الهجرة غير الشرعية، حيث يرى هؤلاء الشباب أنها الحل الوحيد لحل مشكلاتهم، والوصول إلى أهدافهم وتحقيق أحلامهم، وهي الحصول على عمل والربح المادي وحتى شراء سيارة، فهؤلاء الشباب يرون أن وطنهم لا يوفر لهم حقوقهم، ولا يجدون طموحاتهم في البقاء فيه، وذلك لما تعانيه البلاد من أزمات على جميع الأصعدة، وانتشار البطالة، ولعل الوضع المادي للبلاد وضعف القدرة الشرائية للمواطن هي من جعلت هؤلاء الشباب يفكرون بكذا حلول، والوعود والحلول التي تقترحها الدولة لدعم الشباب وفشلها في كل مرة، وانتشار الفساد على مستوى الإدارات والرشوة، وإهمال الدولة للإطارات.

كما نجد فئة من الطلبة تعاني من مشكلة التنقل على الحرم الجامعي رغم توفير الدولة للنقل المجاني، وذلك لبعد المسافة بين مقر السكن والجامعة، وكذا مشكلة قضاء أوقات الفراغ، فمن الطلبة من يستغل ذلك الوقت للعمل، وهذا ما سبب لهم الإجهاد، ومنهم من لا يجد الوقت لممارسة الرياضة المفضلة، ومنهم من يرى أن الجامعة لا توفر الفضاء المناسب لقضاء أوقات الفراغ، وهذا ما يتوافق مع دراسة جعفر العرجان، عدنان عبد السلام العضايبة (2010).

2- تحليل ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ما مدى ارتباط المشكلات البيداغوجية الجامعية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟

من خلال المعالجة الإحصائية والموضحة في الجدول رقم (29) باستخدام معامل الارتباط سبيرمان والذي تقدر قيمته (-0.11)، فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف بين المشكلات البيداغوجية الجامعية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

من هنا يمكننا القول إن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات بيداغوجية بدرجة متوسطة، متوسط معدلات الطلبة يتراوح ما بين (9-11)، والذي يمكن التعبير عنه بأن التحصيل

الدراسي لعينة الدراسة هو متوسط، إلا أن هذه المشكلات ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا عكسيا ضعيفا. وهذا ما يتوافق مع دراسة كامل كتلو وبسام بنات(2006).

يمكننا تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات بيداغوجية ولكنها لا ترتبط بتحصيله الدراسي، أو أن ارتباطها عكسيا ضعيفا، لتدخل عوامل أخرى تساهم في عملية التحصيل الدراسي، منها ما هي مرتبطة بالطالب الجامعي في حد ذاته أو مرتبطة بالعوامل البيداغوجية من جهة أخرى، ومن هذه العوامل المرتبطة بالطالب نجد حاجة الطالب الجامعي للتحصيل الجيد من أجل المرور من سنة دراسية إلى أخرى، وهدفه من العملية التعليمية هي النجاح في المسار الدراسي.

كما تلعب الاستعدادات العقلية والانفعالية والاجتماعية وكذا الجسمية للطالب الجامعي دورا مهما في تحصيله، وترتبط هذه العوامل بعضها ببعض ارتباطا وثيقا، حيث أن الطالب الذي يميل إلى دراسة تخصص معين، يحي هذا الميل من استعداداته المختلفة التي تؤثر بصفة مباشرة على مذاكرته للمادة الدراسية وبالتالي تزيد من تحصيله الدراسي.

كما لا ننفي دور دافعية الطالب التي تلعب دورا هاما في هذه العملية المعقدة، وتختلف الدوافع من طالب على آخر، فنجد فئة من الطلبة تكون دوافعهم نفسية واجتماعية كتحقيق الذات واحتلال مكانة مرموقة في المجتمع، ومنهم من دوافعهم هي إرضاء الوالدين، ومنهم من تكون دوافعهم مادية ومالية والحصول على مهنة في المستقبل، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق التحصيل الجيد والارتقاء في المستويات الدراسية، ومنهم من تكون دوافعهم هي الحصول على أعلى الشهادات، وهو ما أكدته دراسة خلود سليمان عبد العزيز السياري وعبد الله بن عبد العزيز المعقل (2018)، في دراسة علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل العلمي لدى طالبات المرحلة التحضيرية في جامعة الملك سعود وثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

وكذلك الحال في دراسة عبد الوهاب بن موسى وعبد الفتاح أبي مولود (2015-2016)

وقد بين ماكلياند (1965) وجود علاقة قوية بين المستوى المرتفع للدافعية وبعض مظاهر السلوك، حيث يتصف الفرد ذو المستوى المرتفع من حيث الحاجة للتحصيل بالمبادرة وتحمل المسؤولية والمثابرة ومباشرة الأعمال أو المهام التي تتحدى قدراته وإمكاناته، ولا يشعر بإشباع حاجته للتحصيل إلا لدى إتمام المهام التي التزم بإنجازها، ويعتبر إنجازها ذو مصدر داخلي.

وهو ما يفسر أيضا أن النسبة الأكبر من الطلبة يرون بأن الحل للمشكلات التي يعانون منها هي الدراسة بالجامعة والتي قدرت ب 57%، ويمكن تفسير أن النسبة المتبقية والتي لا ترى في الدراسة في الجامعة حلا لمشكلاتها هي عدم الاهتمام بالدراسة ولا الرغبة بها، ويظهر ذلك من خلال أن بعض الطلبة يذهبون لإجراء الامتحانات دون أدنى تحضير، ويذكرون ذلك دون أدنى شعور بالمسؤولية أو خوف من تدني النتائج الدراسية لديهم، كما أن البعض لا يقضي حتى ربع الوقت المخصص لإجراء الامتحان في القاعات المخصصة لذلك، وذلك لعدم قدرته على الإجابة أو عدم وجود الرغبة في ذلك، ويظهر ذلك أيضا في التغيب المتكرر للطلبة عن المحاضرات بدون أسباب موضوعية.

ولعل من الأسباب هذه المشكلات نجد أن كفاءة الأستاذ المهنية والعلمية التي تلعب الدور المهم في تحصيل الطلاب، والتي يجب أن تتوفر فيه للقيام بدوره الفعال لإحداث تعلم ذي معنى عند المتعلم، إلى جانب تقديم التوجيهات والقُدوة الحسنة ومساعدته لطلبته مما يزيد من (Skinner and Belmont ,1993, p578) طبيعة تحصيلهم الدراسي.

فالأستاذ الذي يتمتع بإمكانات علمية وكفاءة في إدارة قاعة الدراسة يجلب اهتمام طلبته ويزيد من دافعيتهم أكثر نحو الدراسة، وذلك باستخدام طرق التدريس الحديثة وقدرته على إيصال المعلومة بطرق سلسلة تمكن الطالب من الفهم السريع للمعلومات، كما تلعب عوامل شخصية الأستاذ دورا هاما في جذب الطلبة للدراسة، وبالتالي يعمل على رفع من مستويات التحصيل الدراسي في مختلف المقاييس.

كما أن طبيعة المنهج المتبع في التعليم العالي عبر كامل التراب الوطني، والذي يتميز بالشمول، والعمق والبحث والتعلم الذاتي، والذي يجعله يستجيب لعدد متنوع ومتعدد من الطلبة، وبالتالي تحسين مردود يته، وذلك أيضا بإتباع نظام الجودة في التعليم العالي الذي تسعى من خلاله الوزارة الوصية جاهدة من أجل الرقي بمستوى مخرجاتها، وذلك بتقويم نوعية التعليم العالي من خلال التمويل والتخطيط والإدارة والعلاقات الداخلية، إلا أنها لم تصل إلى أهدافها ويبقى التحصيل الدراسي في مؤسساتها لا يتعدى المتوسط ولم تصل الجامعات الجزائرية إلى المستوى المأمول، وذلك لوجود عدة عوائق منها، عدد الطلبة الهائل، وسوء التوجيه، وكذا نقص الهياكل ومشاكل التأطير وغير ذلك.

كما أن فلسفة التقويم المستمر المتبناة في نظام ل. م. د، عملت على تحسين التحصيل الدراسي في مؤسسة التعليم العالي، هذه الآلية شاملة لكل الكفاءات والمعارف التي تحصل عليها المتعلم بواسطة المواد المدرجة في عروض التكوين الخاصة بكل شعبة أو تخصص، هذه الكفاءات وتبعا للإمكانيات المتاحة يتم بفضلها استخدام وسائل متنوعة في التقويم بغية تحديد مقدار العجز عند الطلبة ومحاولة التقليل منه أو إزالته تماما، وعلى التقويم أن يكون مستمرا بحيث يمكن التعرف على جوانب القوة والضعف في تعلم الطلبة، مما يكفل علاج نواحي الضعف وتدعيم جوانب القوة في الوقت المناسب، هذه الممارسة البيداغوجية المستحدثة في الجامعة الجزائرية تعمل على تحقيق الأهداف التالية:

- تتبّع مسار تعلم الطالب.
- تشخيص الأخطاء التعليمية وتحديد أسبابها.
- مساعدة الطالب على تجاوز العقبات والتأكد من أنه يتوجه نحو تحقيق هدف التعلم.
- تقديم إستراتيجية ملائمة لسياق التعلم.
- تقويم مدى نجاعة الوضعيات التعليمية المقترحة.
- مساعدة المتعلم على التقويم الذاتي لسيرورة تعلمه وللمنتوج المتحصل عليه.

• إعداد الطالب لامتحان السداسي أو امتحان آخر السنة. (نصيرة خلايفية، 2014،

ص 46)

ويعتبر التقويم المستمر من أهم المواضيع في الفكر التربوي الحديث لما له أهمية في تحسين مخرجات العملية التعليمية والتعلمية وبالتالي جودة المردود التربوي في التعليم العالي في الجزائر، رغم أن الجامعة تتخبط في عدة مشكلات كما ذكرنا سابقا، وبالتالي فالطالب الجامعي غير معزول عن هذا النسق المعقد، ويتأثر بالتغيرات التي تطرأ فيه من حين لآخر، وقد يكون هذا التأثير في بعض الأحيان تأثيرا إيجابيا يجعله يدفع بعجلة تعلمه أكثر فأكثر، وفي بعض الأحيان يكون التأثير سلبيا، وذلك لظهور عدة معوقات من حين لآخر، حيث أنه أثناء إجراءات الدراسة الميدانية نجد فئة كبيرة من الطلبة، إن لم نقل دفعة من الطلبة في شعبة علم الاجتماع، مضربين عن إجراء الامتحان وذلك بسبب أن الأساتذة لم يقدموا الدروس بسبب جائحة كورونا، وقاموا بوضع مجموعة كبيرة من الدروس في المنصة الرقمية قبل يومين فقط من الامتحانات، فوجد الطالب نفسه يتخبط في كم هائل من المعلومات التي هو مطالب بفهمها واكتسابها في وقت قصير، ويتم تقييم تحصيله الدراسي على أساسها، فبعض الطلبة المضربين قاموا بمراجعة ما استطاعوا من الدروس، والبعض الآخر أصبح هذا السبب ذريعة لعدم تحضيره نهائيا للامتحانات، وبالتالي سيتأثر تحصيله الدراسي من جراء ذلك.

وعلى هذا الأساس فالجامعة مطالبة بالتنظيم الجيد والمحكم لجدول توقيت إلقاء المحاضرات والدروس سواء كان ذلك حضوريا، أو عن بعد، وكذا جدول إجراء الامتحانات، وذلك للمساعدة على توفير الجو الملائم للتعليم الفعال واكتساب المهارات اللازمة في كل مادة دراسية، وبالتالي الارتقاء بمستوى التعليم في مدرجاتها وكذا إنتاج مخرجات ذات كفاءة عالية، يتحقق ذلك بتحسين جودة التحصيل الدراسي، وعلى حد تعبير **بيير بورديو** صاحب الاتجاه الماركسي أن وظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المؤسسة التعليمية كنشاط فني له

قواعده، تستخدم لمساندة الصفوة الاجتماعية وموازنتها للحصول على القوة بواسطة النجاح الدراسي، كما يعتبر **تالكوتبارسونز** النظام التربوي مسئولاً عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعياً ومهنية للقيام بدورها المتوقع في المجتمع. (رباب أقطي، 2008، ص 25)

كما يلعب التوافق الدراسي دوراً مؤثراً على التحصيل الدراسي للطالب حيث أثبتت دراسة **شيردوابنهايم وميتشل (1981)** التي هدفت إلى معرفة أبعاد ارتفاع وانخفاض التحصيل والمتغيرات المؤثرة فيه، وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي، ويرتبط التوافق الدراسي إيجابياً بالتوافق المنزلي، ولارتباط مجالات الحياة بعضها ببعض، فإن توافق الفرد المنزلي يؤثر على سلوكه، وهذا الأمر يؤثر على توافقه الدراسي وتحصيله الدراسي. كما أيدت دراسة أميرة مكناسي وصونيا قاسمي (2020) هذا الرأي وقد أوردت العديد من المشكلات البيداغوجية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي والتي تمثلت في:

- ضعف تكوين الطالب واعتماده على المحاضرات المقدمة من طرف الأستاذ فقط.
- نقص المتطلبات الضرورية لإنجاز البحوث العلمية.
- نقص التفاعل بين الأستاذ والطالب.
- كثافة المقررات والبرامج الدراسية، وعدم مراعاة الفروق الفردية.
- تشدد الأستاذ في منح النقاط وكذا تأثير العلاقة الشخصية بين الأستاذ والطالب على منح العلامات المتحصل عليها، أو تسبب الأساتذة في منح النقاط.
- عدم وضوح أهداف البرامج والمقررات الدراسية .
- عدم وجود مناخ ديمقراطي في الجامعة وعزوف الطلبة على حضور المحاضرات.
- عدم رغبة الطالب في التخصص.

فالتوافق والتكيف المنزلي يؤثر على مجالات التوافق الأخرى، وهذا راجع إلى أهمية التنشئة الاجتماعية للأسرة على حياة أفرادها.

إن الطالب الجامعي يعيش داخل المجتمع يؤثر ويتأثر به، فهو ليس بمعزل عنه، وهذا التأثير يكون على جميع المستويات، حتى على المستوى التعليمي الأكاديمي، فعندما يكون الطالب ينتمي إلى مجتمع سليم من الآفات، ينشأ تنشئة اجتماعية سليمة وصحية إلى حد ما، ولكن إذا كان يعيش في مجتمع مريض، ينشأ تنشئة اجتماعية مليئة بالمشاكل والآفات الاجتماعية، فالمجتمع المعاصر طفت عليه مشكلات اجتماعية عديدة، منها تعاطي المخدرات، والدخول في علاقات مشبوهة ومحرمة، والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، كل ذلك من شأنه التأثير على الجانب الدراسي للطالب الجامعي إذا دخل إلى هذا العالم المظلم، وللأسف توجد فئة من الطلبة غارقة في مثل هذه الآفات.

ولعل أكبر مشكلة حالية تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي هي إدمان الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، والتي تعتبر الاستخدام الدائم للانترنت، سواء كان ذلك من أجل البحث العلمي أو للردشة بشكل مرضي، يؤدي إلى اضطرابات في السلوك، وقد أثبتت نتائج دراسة **خطاب حسين (2007)** وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإدمان على الانترنت والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة الجزائر 02 وجامعة تيزي وزو.

كما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (34) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المشكلات البيداغوجية والمشكلات الأخرى تراوحت بين ضعيفة إلى متوسطة، وهذا يدل على أن المشكلات البيداغوجية التي يعاني منها الطالب الجامعي ترتبط ارتباطا وثيقا بما يعيشه في محيطه الأسري حيث تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى المسؤولة على تنشئة الفرد، منذ الفترات المتقدمة من حياته، إلى الفترات اللاحقة، وتؤثر في نمو أبنائها من جميع جوانب الحياة، ولعل الجانب الذي نهتم به في هذا الصدد هو الجانب الأكاديمي لديه، فلا يمكن للطالب

الذي يعيش في أسرة تسودها أي نوع من أنواع المشكلات أن لا يتأثر من النواحي الدراسية، فلا تستطيع أن توفر له الجو المناسب للذاكرة داخل المنزل، وكذا الاهتمام اللازم لكي يعيش في حالة من الاستقرار وبالتالي تمتد تلك المشكلات لكي تصبح مشكلات أكاديمية بيداغوجية.

3- تحليل وتفسير نتائج التساؤل الثالث:

ما مدى ارتباط المشكلات الشخصية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟ من خلال المعالجة الإحصائية والموضحة في الجدول رقم (30) باستخدام معامل الارتباط سبيرمان والذي تقدر قيمته (-0.02)، فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف بين المشكلات الشخصية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي. من هنا يمكن القول إن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات شخصية بدرجة بسيطة، قدر المتوسط الحسابي فيها (2,38) ومتوسط معدلات الطلبة يتراوح ما بين (9-11)، والذي يمكن التعبير عنه بأن التحصيل الدراسي لعينة الدراسة هو متوسط، إلا أن هذه المشكلات ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا عكسيا ضعيفا.

يمكن تفسير هذه النتيجة بما أن أفراد العينة يعانون من مشكلات شخصية بدرجة بسيطة أن هناك عوامل شخصية الإيجابية تؤثر على التحصيل الدراسي للطالب بشكل أو بآخر، قد تتمثل في مفهوم الذات الإيجابي حيث أثبتت دراسة منى الحسن الحموي (2010) أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية، أي إن هناك علاقة تبادلية بين مفهوم الذات لدى الطلبة ودرجة تحصيلهم الدراسي، فالطالب الذي يتمتع بمفهوم ذات إيجابي، يكون تحصيله الدراسي عالي، ويولي أهمية للنجاح والتفوق وتعزيز المكانة الاجتماعية، وخاصة في العصر الحديث المليء بالمعلومات، والاختراعات والتطور العلمي والتكنولوجي، وأصبحت فكرة أهمية الحصاد العلمي تتبلور في عقول الطلبة من أجل الحصول على الفائدة المادية من جهة، وهي

الحصول على عمل، ومن ثم المكانة الاجتماعية المرموقة، وهو ما يسمى بالحافز التلقائي لسباق الزمن.

كما يعمل التحصيل الدراسي المرتفع، أو حتى المقبول على تعزيز الثقة في النفس، وتحقيق الذات، والذي يعتبر أعلى سلم الحاجات الإنسانية، كذلك من الفوائد الجانبية للطالب المتفوق نجد رضا الآخرين على نتائجه وخاصة الوالدين، وتحسين صورة الذات لدى المحيطين به، وهو ما يحفز الطموح لديه ويجعله أكثر مثابرة وإصرار على النجاح والتفوق في كل مرة.

كما تلعب الصلابة النفسية للطالب الجامعي دورا هاما في تحصيله الدراسي ففي

دراسة مادي وكان (Maddy, S.R , Kahn, S & Maddy, KL, 1998)

أثبتت أن الصلابة النفسية لها علاقة بصفة أداء الأشخاص الذين يعانون من ظروف ضاغطة، والأشخاص الذين لهم مستوى صلابة نفسية عالية يمكنهم تصور التحديات برؤية إيجابية، كما أثبتت أن الصلابة النفسية تعمل كحاجز بين الضغوطات والمرض، فهي تحسن الأداء والسلوك والروح المعنوية.

فالطالب الجامعي الذي يتمتع بمستوى عالي من الصلابة النفسية يستطيع أن يتغلب على مختلف المشكلات التي تعيق مساره الدراسي، ويحولها إلى عوامل إيجابية يعمل على أساسها من أجل تحقيق النجاح في المجال الدراسي وكذا مجالات الحياة الأخرى.

إن من أهم سمات تكامل الشخصية هي الثقة بالنفس لدى الفرد، يشعر معها بالكفاءة والقدرة على مواجهة الظروف المختلفة، مستخدما أقصى ما تتيح له إمكانياته وقدراته، لتحقيق أهدافه المرجوة، مما يشجع على تحقيق النمو النفسي السوي وتحقيق التكيف النفسي الاجتماعي. (أنور غانم يحي الطائي، 2007، ص 297)

ولعل أهم هدف يسعى إليه الطالب الجامعي هو تحقيق تحصيل جيد، والنجاح في دراسته، وإذا كان الطالب يتمتع بالثقة بالنفس فإنه يستطيع اجتياز وتخطي المعوقات التي قد تحول دون تحقيق هدفه، والوصول إلى ما يصبو إليه، وقد أثبتت العديد من الدراسات أنه توجد

علاقة إيجابية بين الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز الدراسي، منها دراسة أنور غانم يحي الطائي (2007)، كما أثبتت دراسة رحال درغام (2008) أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، كما هو الحال بالنسبة لدراسة حنين رشدي عبد الله (1983) حيث أثبتت وجود ارتباط موجب بين سمة الانبساط والانطواء وبين مستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى ارتباط موجب بين درجات التحصيل الدراسي وسمة الثقة بالنفس لدى عينة البحث، كما أثبتت نتائج دراسة عايدة محمد العطا (2014) أنه كلما قلت ثقة الطالب بنفسه قل تقديره لذاته، كما أثبتت وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

كما للعوامل الشخصية المرتبطة بالأقران تأثير كبير في دعم الفرد على التغلب على معوقات التحصيل الدراسي عنده، فبحسب سلوفان أن التجارب الإيجابية من وجود صديق حميم في مرحلة المراهقة قوية الأثر، وذلك لتمكين المراهقين التغلب على الصدمات النفسية التي قد تكون ناتجة عن خبرات الأسرة، وهي تعزز الشعور بالرفاهية، وإثبات فاعلية الذات، إذ أكد "Med" من رواد التفاعلية الرمزية، أن الناس يعرفون ذواتهم وفقا لما يصدقونه عن وجهات نظر الآخرين لهم، بحسب هذا الأخير على سبيل القدرة على رؤية "انعكاس الذات" و "اعتبار الذات" يكمن في العلاقة مع الآخرين وفهم وجهات نظرهم، أشار إلى التبادل بين الأقران سواء من ذوي الخبرة في ساحات التعاون أو المنافسة، الصراع أو النقاش الودي يسمح للفرد لاكتساب فهم الذات كموضوع وككائن على حد سواء. (صفوان بن شتيوي، 2013) من هنا يظهر جليا تأثير جماعة الرفاق في شخصية الفرد، وتكوين صورة لذاته، فإذا كان هذا التأثير إيجابيا، فإنه سينعكس على مختلف جانب الفرد وحتى الأكاديمية منها، ذكر "كيرك"، أ، جونسون "Kirk A. Johnson 2000" (حيث) في تقرير حول تأثير جماعة على التحصيل الدراسي بين طلاب المدارس العامة، ضمن تحليل التقييم الوطني للتقدم العلمي للولايات المتحدة الأمريكية لعام (1998)، أن الباحثين قد ناقشوا الصلة بين التفاعلات الاجتماعية بين الأقران في المدرسة والنتائج الأكاديمية لأكثر من 40 عاما، كما

نوه أن بعض الأكاديميين يقولون إن تأثير الأقران أصبح أكثر أهمية مع مرور الوقت، وتبلغ الذروة خلال فترة المراهقة، كما ذكر أن أهم نتائج التقرير بعد تحليل البيانات دلت على أن تأثير الأقران قوي على التحصيل الأكاديمي. (صفوان بن شتيوي، 2013، ص106)، حيث تكمل العلاقات الصفية بين الأقران حلقة التفاعل في انعكاساتها سلبا وإيجابا على صحة الطالب النفسية، وعلى تكيفه وتحصيله، بمقدار ما تكون تجربته إيجابية مع أترابه، وبقدر ما يحظى بالقبول والانتماء إلى جماعة الرفاق المتكيفة، تكون عملية تعلم اجتماعي منمية ومُعززة للطالب، فيحب الدراسة بفضل القبول والانتماء من الرفاق، والعكس صحيح فالضيق من الدراسة والخوف من الذهاب إليها حين يتعرض للنذب والاعتداء أو التحالف عليه من قبل الأتراب وإنزال الأذى به. (مصطفى حجازي، 2004، ص 231)

على الرغم من أن العديد من الدراسات أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العوامل الشخصية والتحصيل الدراسي على غرار دراسة إيمان زكي محمد وعبير محمد الصبيان (2008) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، أي أنه كلما زادت مؤشرات الصحة النفسية زاد التحصيل الدراسي، تبقى هذه العلاقة متذبذبة، حيث أثبتت دراسة جعفر فارس العرجان وعدنان عبد السلام العضائلة (2010) أن الطالب الجامعي يعاني من جملة من المشكلات، وأن حدة هذه المشكلات وعلى جميع مجالاتها ترتفع تبعا لارتفاع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، أي أن الطلبة يعانون من مشكلات مختلفة لكن ذلك لم يمنعهم من التحصيل الأكاديمي الجيد، يرجع هذا التذبذب إلى عدة عوامل تأخذ خصوصيتها تبعا لمتغيرات كل دراسة، وعينتها، ويرجع إلى تعقيد عملية التحصيل الدراسي في حد ذاتها، واختلاف المعطيات المتعلقة بها في كل مرحلة دراسية، خاصة في المرحلة الجامعية، إذ يلعب النضج دورا رائدا وفعالا في ذلك، فللمرحلة العمرية للطالب وخصائصها دورا في ذلك، فهو ليس في مرحلة الطفولة التي تتميز بالتبعية للأهل والتأثر اللامتناهي بمختلف العوامل الأسرية والشخصية، ولا هو في مرحلة الرشد حيث تكون الاستقلالية التامة عن الأهل، فهو في مرحلة البناء الشبه التام للشخصية، وهذا

ما يسمح له باستخدام استراتيجيات صحية لمواجهة مختلف المشكلات والسعي الدائم ليكون الأفضل، حتى بوجود عراقيل تعمل على إعاقة التكيف في جميع النواحي، فإن الطالب الجامعي ينجح إلى حد ما في تحقيق أهدافه المختلفة ومنها تحصيله الدراسي.

وتجدر الإشارة هنا أنه أثناء احتكاك الباحثة بالطلبة أثناء إجراءات الدراسة الميدانية، أن هناك فئة من الطلبة اتخذت استراتيجيات غير أخلاقية لتحقيق أهدافهم، والوصول إلى تحصيل دراسي جيد، والحصول على درجات عالية، ويتمثل ذلك في ظاهرة الغش في الامتحانات، والتي أصبحت ظاهرة شبيهة عادية بين صفوف الطلبة لتعود هؤلاء على رؤية زملاءهم يغشون وناجحون في الدراسة، فهي ظاهرة ليست احتكار على الجامعة فقط، بل حتى في المستويات الأدنى من التعليم (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، رغم المجهودات التي تقوم بها الإدارة من إجراءات لمحاربة هذه الظاهرة، إلا أن بعض الطلبة يعتبرونها السبيل الوحيد للنجاح، خاصة في المقاييس التي تكثر فيها المحاضرات، فيتخذونها ذريعة لهم، ويستخدمون شتى الطرق وأنواع الغش لتحقيق هدفهم، وهو النجاح في الدراسة دون تعب.

وهذا ما أثبتته دراسة كوسة فاطمة الزهراء وبن قاسمي الضاوية (2016) حيث تبين أن أغلب أفراد العينة استخدموا إحدى طرق الغش بمختلف الوسائل والطرق، وهي منتشرة بين الجنسين، وتعتبر ظاهرة اجتماعية تمس قطاع التعليم العالي بمختلف المؤسسات الجامعية، ولها أسباب ذاتية وسيلة للحصول على درجات عالية مما يسمح لهم بالمرور إلى مستويات عليا دون العناء الدخول إلى الاستدراك أو إعادة السنوات، كما ترجع إلى الأهمية الاجتماعية والثقافية التي تمثلها العلامة أو النقطة، إذ أن ضعف العلامة والرغبة القوية في الحصول على درجات مرتفعة تكفي لقبول الطالب في كلية أو تخصص يتماشى مع ميوله ورغباته، تدفع بأعداد غير قليلة من الطلبة إلى ممارسة الغش في الامتحان، كما ترجع مشكلة الغش إلى الأهمية القصوى المعطاة للامتحان، ونجاح الطالب في مستقبله ونظرة الآخرين تعطيها نتيجة الامتحان.

كما تبين من خلال نتائج الجدول رقم (34) أن للمشكلات الشخصية ارتباطات موجبة مع بقية المشكلات، فهي ترتبط بالمشكلات الانفعالية والأسرية ارتباطاً قوياً، وقد تبين عدم وجود ارتباط بين هذه المشكلات والتحصيل الدراسي، وبالتالي فالمشكلات المختلفة يرتبط بعضها ببعض دون ارتباطه بالتحصيل الدراسي، وبالتالي فالمشكلات الشخصية كذلك لا تكون مرتبطة بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي، وهذا راجع لتبني الطالب استراتيجيات هادفة لتحقيق النجاح في دراسته بعيداً عن المشكلات والمعوقات التي قد تعوقه إذا لم ينجح في الفصل بين المشكلات التي يعاني منها ودرسته في الجامعة، وكذا راجع إلى عوامل أخرى كما ذكرنا سابقاً، فالطالب الجامعي يتمتع بدرجة ذكاء تسمح له بالنجاح في درسته على غرار المراحل الدراسية السابقة، فلا ننفي دور القدرات العقلية والمعرفية في نجاح الطالب، والحصول على درجات جيدة ومقبولة في الامتحانات، والدليل على ذلك وصول الطالب إلى هذه المرحلة الدراسية.

كما تلعب العوامل الاجتماعية دوراً في رغبة الطالب الحصول على درجات عالية والإرتقاء في المستويات الدراسية في الجامعة، وهي الحصول على المكانة الاجتماعية المرموقة والتقدير والاحترام من الأقارب والأصدقاء، وكذا رضا الوالدين داخل المنزل، مما يدفعه للسعي والاجتهاد للوصول إلى المستوى المقبول من التحصيل الدراسي، وهذا يفسر كذلك نتيجة الجدول رقم (35).

4- تحليل وتفسير نتائج السؤال الرابع:

ما مدى ارتباط المشكلات الانفعالية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟ من خلال المعالجة الإحصائية والموضحة في الجدول رقم (31) باستخدام معامل الارتباط سبيرمان والذي تقدر قيمته (-0.02)، فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف بين المشكلات الانفعالية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي. من هنا يمكن القول إن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات انفعالية بدرجة متوسطة، قدر المتوسط الحسابي فيها (2,75) ومتوسط معدلات الطلبة يتراوح ما بين (9-11)، والذي

يمكن التعبير عنه بأن التحصيل الدراسي لعينة الدراسة هو متوسط، إلا أن هذه المشكلات ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً عكسياً ضعيفاً.

وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة فريخ عويد الغزي (2002)، ودراسة عبد اللاوي سعدية (2011-2012) حيث أثبتت أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المشكلات النفسية والتحصيل الدراسي، ودراسة ابتسام سالم المزوغي (2011)، حيث بينت نتائج الدراسة أن الفروق في قلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل لم تكن دالة إحصائياً في كلية العلوم ولكنها كانت دالة إحصائياً في كلية الآداب.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن درجة المشكلات الانفعالية هي متوسطة، وهذا ما جعل ارتباطها بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي ارتباطاً ضعيفاً، أي يرجع السبب إلى الدرجة، أي البحث في إشكالية السواء واللاسواء، حيث يشير "كاتل" إلى الاختلاف بين أصحاب نظرية التعلم الذين يعدون القلق المصدر الأساسي للدافعية البشرية، والإكلينيكيين الذين يعدون القلق، على النقيض من ذلك، هو من يفكك تلك الدافعية، ويقول "برانش" أن الدرجات المعتدلة من القلق يمكن أن تعد قوة بنائية تقيد في زيادة اليقظة والجهد، ولكن يبدو أن التناقض الظاهري بين هذه النتائج ترجع إلى عدم التفريق بين القلق السوي والعصابي، ويوضح هذه التفرقة "جرنكر" فيقول إن القلق ينتج نشاطاً فعالاً وينبه أداء جيداً إذا كان معتدلاً، لكن الدرجة المرتفعة من القلق تنتج اضطراباً في الأداء، ويمكن فهم العلاقة القلق بالأداء على ضوء قانون "بيركز دودسون" فالدرجة المرتفعة والدرجة المنخفضة من القلق ترتبطان بالأداء السيئ، والقلق المثالي هو القلق المتوسط.

وتبين أن القلق عندما يقاس عند طلبة الجامعة في مواجهة قلق الامتحان يصل أعلى درجة له قبل الامتحان، لكن مستوى القلق ينخفض وقت الامتحان نفسه، على حين يبرز عامل الإجهاد، وقد افترض "سارسون، ماندلر" علاقة منحنية بين القلق والتحصيل الدراسي، ولكن حدوث الإشرط بسرعة أكبر في حالات القلق لا يتعارض مع فكرة الأثر العكسي للقلق

على التحصيل الدراسي، لأن التعلم المدرسي ليس ببساطة مجرد إشراف، ولا بد أن ننظر إلى أنه ذو تأثير تفكيكي على العمليات المعرفية أكثر من كونه إسهاما وتسهيلا للتعلم. وأوضح "مالمو" أن علاقة القلق بالأداء على شكل ارتباط منحنى أو حرف U مقلوب، بمعنى أن القلق حتى حد معين يمكن أن يعد دافعا للأداء الجيد، بعد ذلك الحد المعين يعد القلق مشتتا للأداء، ولكن ما يسمى بالقلق كالدافع لابد أن يوجد في مستوى غير مرضي، أي أنه قلق سويا وليس قلقا عصابيا، ويمكن أن يصدق ذلك في حالات معينة. (أحمد محمد عبد الخالق، 2000، ص 27).

كما أثبتت نتائج دراسة زلوف منيرة (2007-2008) أن التحصيل الدراسي عند المراهقات يختلف باختلاف طبيعة الذات العامة، ويتأثر سلبا بمستوى القلق الشديد بحيث يكون منخفضا.

وأثبتت نتائج دراسة بودربالة شهرزاد (2011-2012) وجود ارتباط جزئي دال احصائيا بين القلق والتحصيل الدراسي، وكذلك الحال بالنسبة للدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. كما أثبتت نتائج دراسة إيمان زكي محمد وعبير الصبيان (2008) أن جميع معاملات الارتباط بين مؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي ذات علاقة ارتباطية موجبة، مما يعني أنه كلما زادت مؤشرات الصحة النفسية زاد التحصيل الدراسي.

ويقول "جولمان" بهذا الصدد إن هناك دماغين يعملان بانسجام في حالات الصحة النفسية، فقد أثبتت الأبحاث الحديثة على الدماغ أن هناك تكاملا بين التفكير والانفعال وهو الذي يوفر القدرة العقلية على التعامل مع قضايا الحياة ومجابهتها بالفاعلية المطلوبة، وهو انسجام ضروري لحسن توجيه حياتنا الانفعالية وتكيفنا الاجتماعي ونجاعة القرارات والخيارات، ولا يعمل الذهن المفكر بأحسن حالاته التي تتجلى في ذكاء التعامل مع المشكلات، إلا بمقدار شراكته، ونشاطه بالتآزر والتكامل مع الذكاء الانفعالي، وعندما تنشط هذه الشراكة يرتفع كل من الأداء العقلي والذكاء الانفعالي، ويتوقع "هيلي" أن يتم مستقبلا تلازم مساري التعليم الأكاديمي والتعلم الانفعالي، إذ يمكن للأستاذ أن ينفذ المنهج بطريقة

تعزز الصحة النفسية من خلال توفير محيط عاطفي يعزز كفاءات الطلبة العاطفية، والاهتمام بالذكاء الانفعالي بكل ما يتضمنه من مهارات نفسية اجتماعية وجودة متنامية. (مصطفى حجازي، 2004، ص239)

فقد أسفرت نتائج دراسة فنطازي كريمة وامريش سناء (2018) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين تحصيلًا ومتوسطات العاديون على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وذلك لصالح الطلبة المتفوقين تحصيلًا، وهذا يعني أن الطلاب المتفوقون تحصيلًا يتمتعون بقدر من الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى تمتعهم بالذكاء الأكاديمي.

كما تبين أن المشكلة الانفعالية الكبيرة التي تعاني منها عينة الدراسة هي قلق المستقبل، والنتائج عن انتشار ظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات، وصعوبة الحصول على مهنة تتوافق مع التخصص الدراسي، وكذا انتشار ظاهرة الرشوة والفساد على مستوى الإدارة الجزائرية، ينقص من مستوى الطموح التحصيلي لدى الطلبة، ويجعلهم يدرسون من أجل الحصول على النقاط التي تسمح لهم المرور من سنة دراسية إلى أخرى، دون الاهتمام بالحصول على درجات مرتفعة في الامتحانات،

ويظهر أن العديد من الطلبة يعانون من مشكلات انفعالية تتمثل في الاكتئاب والانطواء وغير ذلك، نتيجة الظروف الاجتماعية الصعبة التي يعيشونها، أو نتيجة خبرات الطفولة المبكرة، ولكنهم لا يتلقون العلاج المناسب، ويعيشون هذه المعاناة بصمت دون الحصول من مساعدة لتجاوز هذه الاضطرابات، والدليل على ذلك هو طلب المساعدة والعلاج من الباحثة لتجاوز ذلك، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبًا على مختلف مجالات الحياة لديهم، ونوعيتها وجودتها، ولعل المجال الدراسي من بين أهم مجالات الحياة تأثرا بها، لأنه الحلقة الأساسية والرئيسية لاهتمام الطالب الجامعي، لأن الدراسة تعني المستقبل، وبالتالي يتأثر التحصيل الدراسي لديهم، ولا يكون مرتفعًا في أغلب الأحيان، لأن الصحة النفسية وانفعالية و التوافق النفسي والاجتماعي من أهم عوامل التحصيل الدراسي الجيد، وهذا ما تؤكدته نتائج دراسة

أحمد مرزوق حسين(1984) والتي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق الانفعالي، و كذا نتائج دراسة نظيمة عبد الله سكافي(1987) التي أسفرت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي وبين أبعاد التوافق العام والتحصيل الدراسي.

من هنا يظهر جليا أهمية التوافق النفسي ومجالات التوافق الأخرى للتحصيل الدراسي الجيد، فلا يمكن للفرد الذي يعاني من مشكلات انفعالية أن يكون متوافقا مع نفسه ولا حتى متوافقا مع أسرته ولا حتى مع جماعة رفاقه، وبالتالي لا يستطيع أن يكون متوافقا في المجال الدراسي، فقد تبين من خلال نتيجة الموضحة في الجدول رقم(34) أن للمشكلات الانفعالية علاقات ارتباطية موجبة مع بقية المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، وتتراوح الارتباطات ما بين متوسطة إلى قوية، ولهذا لا بد للجامعة أن تهتم بالجانب النفسي الانفعالي للطالب الجامعي، وكذا الجانب الاجتماعي الأسري إذا أرادت أن ترتقي بمستوى التحصيل الدراسي لكلياتها، فالطالب الجامعي يعيش في نسق مفتوح مرتبط ببعضه البعض فلا يمكن عزله عن المؤثرات البيئية الجامعية، ولا عن البيئة الاجتماعية والأسرية، وإذا أراد النجاح في دراسته لا بد أن يبحث عن حلول عقلانية ومنطقية لهذه المشكلات، وأن يتحلى بالنظرة الإيجابية للحياة عامة وللدراسة خاصة، والسعي نحو تحقيق أهدافه المستقبلية بالاجتهاد والعمل بجدية لتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد.

5-تحليل وتفسير نتائج السؤال الخامس:

ما مدى ارتباط المشكلات الأسرية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟
من خلال المعالجة الإحصائية والموضحة في الجدول رقم (32) باستخدام معامل الارتباط سبيرمان والذي تقدر قيمته (-0.03)، فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف بين المشكلات الأسرية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

من هنا يمكن القول إن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات أسرية بدرجة بسيطة، قدر المتوسط الحسابي فيها (2,48) ومتوسط معدلات الطلبة يتراوح ما بين (9-11)، والذي

يمكن التعبير عنه بأن التحصيل الدراسي لعينة الدراسة هو متوسط، إلا أن هذه المشكلات ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطا عكسيا ضعيفا.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الجامعي لا يعاني من مشكلات أسرية كبيرة، وترجع إلى عوامل أسرية أخرى تؤثر إيجابا على درجات التحصيل الدراسي لديه، وحسب دراسة محمد بن صالح عبد الله شرار (2006) أن أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب هي تعليم وعمل الوالدين يؤثر إيجابيا على مستوى التحصيل الدراسي، كما أوضحت الدراسة أهمية دور الأم في مقابل دور الأب في عملية الرفع من مستوى تحصيل الأبناء، كذلك أسلوب المعاملة الديمقراطية أكثر إيجابية على مستوى التحصيل الدراسي، مقابل الأسلوب المتيسر المتساهل. كما أثبتت دراسة زغينة نوال (2007-2008) إعداد الأبوين معرفيا مع وجود الوعي يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي لأبنائهما، وكذا الاستقرار الأسري، إضافة إلى المستوى التعليمي الجيد يحدد المكانة المهنية للأبوين والذي يساعد على زيادة التحصيل الدراسي، وأسلوب التربية الأسرية.

هذا ما يتوافق أيضا مع نتائج دراسة هناء حسين سدخان (2008-2009) والتي أسفرت على درجة تعليم الآباء عامة الأمهات خاصة له أثر على التحصيل الدراسي للطالب، وكذا نوعية العلاقات داخل الأسرة المبنية على التفاهم والثقة المتبادلة يسمح للطلبة مناقشة أمورهم الخاصة مشاكلهم مع الوالدين، وحرية التعبير عن آرائهم من شأنه أن يؤثر إيجابيا على التحصيل الدراسي لديه.

ولا يخفى علينا أن نسبة الأمية في تناقص مستمر في الجزائر، بسبب مجانية التعليم والإصلاحات المتتالية التي تبناها الدولة منذ الاستقلال إلى حد الساعة، وهو ما جعل الأسر الجزائرية واعية بأهمية تعليم الأبناء، وتوفر كل الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق الأبناء مستوى أعلى وجيد من تحصيل، وتعمل جاهدة من أجل تحقيق ذلك، ووضع أهداف مستقبلية عالية لأبنائهم تسعى للوصول إليها. بتوفير الجو الأسري المريح للأبناء، وأساليب التنشئة الأسرية الإيجابية، كما أن المستوى الثقافي للوالدين، وما يشمله من ممارسات ونشاطات

ثقافية في البيت من شأنه أن ينعكس إيجابيا على التحصيل الدراسي للأبناء، حيث أثبتت نتائج دراسة رائدة الكحيمي (1982) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والجو الأسري المريح وكذا التماسك الأسري، وكما ثبت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل وثقافة الوالدين.

هذا لا ينفي أن الأسر الجزائرية خالية من المشكلات والأزمات والصراعات داخلها، فلا تخلو أي أسرة من وجود مشاكل بكل أنواعها، سواء من حيث الشدة أو من حيث النوع، ولكن هذا يدل على أنها تعمل جاهدة لحل هذه المشكلات، وتتبنى استراتيجيات تجعلها تتعايش معها، لكي تخرج منها بأقل الأضرار، فمن العوامل التي تساعد الأسرة على التوافق مع المشكلات الأسرية، وتزيد من قدرتها على مواجهة المشكلات المختلفة نذكر منها:

1. تكامل الأسرة: اشتراك أفراد الأسرة في القرارات الالتجاء إلى بعضهم لمواجهة المشكلات.

2. مدى استعداد الأسرة لمواجهة الأزمة: كلما كانت الأسرة مستعدة لمواجهة الأزمة كانت لديها المقدرة على التعامل مع المشكلات المختلفة.

3. مدى العلاقات العاطفية بين أعضاء الأسرة: فكلما زاد دفء العلاقة العاطفية بين أفراد الأسرة كلما تدنت حدة الخلافات وشدتها.

4. التوافق الزوجي القوي بين الزوجين: فالأزواج الذين وصلوا إلى توافق زاجي قوي يستطيعون تذليل الخلافات والمشكلات الأسرية بسهولة.

5. العلاقات بين الآباء والأبناء: إذا كانت طبيعة العلاقة القائمة بين الآباء والأبناء مبنية على أساس الصراحة والوضوح والشفافية والصدق والصداقة، تساهم في التقليل من الخلافات.

6. مشاركة مجلس الأسرة في اتخاذ القرارات: فبدلاً من اتخاذ القرارات بطريقة فردية دكتاتورية من قبل الأم أو الأب أو أحد الأبناء الكبار، تكون القرارات تعاونية تشاركية يجتمع فيها أفراد الأسرة على رأي واحد، ويتحملون كأ أسرة مسؤولية هذا الرأي والقرار ويدافعون عنه لاحقاً.

7. المشاركة الاجتماعية للزوجة: مشاركة الزوجة في الحياة الزوجية بشكل فعال، ذلك

يعطي الأسرة القدرة على التقليل من حدوث هذه المشكلات.

8. التجارب السابقة الناجحة مع المشكلات: إن قدرة الزوجين وأفراد الأسرة على التعامل مع

الخلافات السابقة بنجاح، وتجاوز المشكلات التي تعترضهم، يساهم في التعامل مع

الخلافات اللاحقة بقدرة وثقة أكثر.

ويرى كل من جلاسروجلاسر Glasser&glasser أنه توجد ثلاثة أنواع مميزة للأسرة القادرة

بكفاءة على التعامل مع المشكلات:

1. الاحتواء: ويشير هذا النمط إلى الاندماج والمشاركة في الحياة الأسرية، عن طريق

أعضاء الجماعة.

2. التكامل: ويتعلق بالدور التساندي العاطفي الاجتماعي للأفراد داخل الجماعة.

3. التكيف: ويشير إلى قابلية جميع أعضاء الجماعة الأسرية على تغيير استجاباتهم، تبعاً

للظروف من حولهم وما يقتضي الموقف. (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن

الختاتنة، 2014، ص 85)

فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينتمي إليها الطالب منذ المهد إلى المراحل

المتقدمة من العمر، ولها دور رئيسي وفعال في شتى مجالات حياته، وحتى الدراسية منها،

إذ أن الاستقرار الأسري له الأثر الواضح على التحصيل الدراسي للأبناء، فبعد الإطلاع

على نتائج الجدول رقم (34) تبين أن للمشكلات الأسرية علاقات ارتباطية موجبة مع مختلف

المشكلات الأخرى لدى الطالب الجامعي، فلا يمكن عزل أي مشكلة عن أخرى، ولا يمكن

أن يعيش الطالب الجامعي في مشكلات أسرية مهما كان نوعها، وأن يكون لا يعاني من أي

مشكلة في النواحي الأخرى من حياته، باعتبار الأسرة المؤسسة الأولى من مؤسسات التنشئة

الاجتماعية، ويعتبر في بعض الأحيان أن الأسرة هي المولدة للمرض النفسي واضطراب

الانفعالي، لما تنتقله إلى الأجيال اللاحقة عبر الجينات الوراثية، أو الأساليب التربوية الخاطئة

التي تتميز بالحرمان العاطفي وبالقسوة والإهمال لدى البعض، وبالدلال المفرط لدى البعض الآخر.

كما أن للنسق الأسري علاقة ارتباطية بالنسق الدراسي، لما تلعب الأسرة الدور الفعال في تشجيع الأبناء على التحصيل الجيد، وذلك بتوفير الجو المناسب لذلك، من تهيئة الإمكانيات المادية، والعمل على توفير حاجات الأبناء العاطفية من حب وحماية وغير ذلك.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة سناء مهنا الخير أحمد (2017)، وقد أكدت نتائج الدراسة أيضا أن المتابعة والتحفيز من قبل الأسرة تؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي للأبناء، وذلك بزيادة الإعداد الذهني لديهم، من خلال توفير الأجواء الأكاديمية التي تسهم بشكل مباشر على المجال الدراسي لديه، وأشار كولمان (Coleman, 1988) إلى تأثير بيئة المنزل على مستوى تحصيل الطالب، والذي طور مفهوم رأس المال الاجتماعي، وقسم فيه الخلفية الأسرية من الناحية التحليلية إلى عناصر: مثل رأس المال البشري، ورأس المال الاجتماعي، فرأس المال البشري يهيئ الجو لتطوير بيئة التعلم في البيت يقاس عن طريق تعلم الوالدين، وفي المقابل فإن رأس المال الاجتماعي (العائلي)، مرتبط بقوة العلاقة بين الوالدين والأبناء، وبمدى تأثير هذه العلاقة على المستوى التحصيلي للأبناء، ويضيف أن رأس المال البشري (التعلم) الذي يمتلكه الوالدان إذا لم يستكمل عن طريق رأس المال الاجتماعي المتضمن العلاقات الصحية بين أفراد الأسرة فلن يكون له أي تأثير إيجابي على نمو وقدرة الفرد على التعلم. (محمد بن صالح عبد الله شراز، 2006، ص 95)

كما أكدت نتائج دراسة خرفان حسان (2019-2020) أن للمستوى الاجتماعي الذي تحتله الأسرة علاقة ارتباطية طردية بمستوى التحصيل للأبناء، وإن كانت هذه العلاقة ليست قوية ومتذبذبة تتأرجح بين القوة والضعف، فإن كانت المعطيات تؤكد على وجود تلك العلاقة، فإن المستوى الاجتماعي الراقي للأسرة له الأثر الإيجابي الواضح على النتائج الدراسية للأبناء، والمستوى المتواضع للأسرة له الأثر السلبي على النتائج الدراسية للأبناء، إلا أنه ليس بالضرورة أن يكون هذا التأثير قويا، أي أن المستوى التحصيلي للأبناء بالرغم

من ارتباطه بالمكانة التي تحتلها الأسرة، أو بالجو العام السائد فيها والاستقرار الأسري، ليس بالضرورة أن يكون مرتفعاً، وأن يحتل الأبناء المراتب الأولى في سلم النتائج الدراسية، فكثير من الأسر تتمتع بمكانة اجتماعية راقية، وتتمتع بالاستقرار الأسري من خلال قوة العلاقات بين أفرادها، ووجود تضامن وتآزر في أداء الأدوار والوظائف، إلا أن أبناءها ليسوا بالضرورة متفوقين دراسياً.

ويلعب الزواج المبكر للطالبات دوراً بارزاً في ظهور بعض المشكلات الأسرية لديهم، وهي كثرة المسؤوليات داخل المنزل، من الاعتناء بالأبناء والأهل الزوج والقيام بالعمال المنزلية المختلفة، وكذا ظهور صراعات ونزاعات داخل بيت الزوجية، وهذا من شأنه أن يؤثر على المردود الدراسي للطالبات، وهذا ما تبين أثناء احتكاك الباحثة بعينة الدراسة، والتي كانت في معظمها إناث، وتشكي هذه الفئة من العقبات المذكورة سابقاً والتي انعكست سلباً على المسار الدراسي لديهن، فمنهن من يشكي سوء العلاقة مع الزوج، وأخريات من مشكلات مع الحماة وأهل الزوج، وفئة لا تجد الوقت الكافي للمذاكرة داخل المنزل للانشغال المستمر نتيجة الالتزامات الزوجية، وهذا ما ينعكس على التحصيل الدراسي لديهن.

كما تظهر من خلال نتائج الدراسة الميدانية أن أهم المشكلات الأسرية للطالب الجامعي هي مشكلات تتعلق بالجانب الاقتصادي للأسرة، حتى وإن تبين أن هذه المشكلات بسيطة، إلا أنه يمكن أن تكون لها تأثير ليس بالهين على ظهور المشكلات الانفعالية لدى الطالب الجامعي، والذي يعاني بالأساس من قلق المستقبل الذي له خلفية اقتصادية، فالطالب الجامعي هنا يجد نفسه في صراع، فهو مطالب بالتحصيل الدراسي الجيد للنجاح في دراسته من جهة، وذلك لمساعدة عائلته من الناحية المادية بعد التخرج، وبالتالي لا بد من رفع مستوى الطموح الأكاديمي لديه، والوضع الاقتصادي والاجتماعي الأسري يحثي الدافع النفسي الذاتي للاجتهاد والعمل أكثر للوصول إلى أهدافه، من جهة أخرى يجد نفسه يعيش في ظروف معيشية صعبة للبلاد وهي انتشار البطالة بين خريجي الجامعات، مما يولد لديه قلق وخوف من المستقبل، وهذا ما يضعف من مستوى الطموح الأكاديمي لديه، فينقص

الدافع الذاتي لديه، وبالتالي يقل الاجتهاد والعمل فينخفض التحصيل الدراسي، فلا يمكن عزل هذه المشكلات عن بعضها البعض، في تأثيرها على التحصيل الدراسي. وبعد الإطلاع على نتائج الجدول رقم (35) تبين أن نسبة الطلبة الذين يريدون حل مشكلاتهم عن طريق الدراسة في الجامعة أكبر من نسبة الطلبة الذين لا يرغبون في ذلك، وهذا ما يفسر عدم وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات التي يعاني منها والتحصيل الدراسي لديه، فالطالب الجامعي يرى الحل الوحيد للخروج من مجموع المشكلات وحلها هو العمل باجتهاد على تحصيل أكاديمي جيد، والنجاح في الدراسة. كما أن الفئة المتبقية فهي تدرس دون أن تضع أهداف مستقبلية واضحة لحل المشكلات التي تعاني منها، ولا ترى الدراسة في الجامعة حلاً لذلك، وتبحث عن حلول أخرى لمشكلاتهم، قد تكون في بعض الأحيان غير منطقية وغير مناسبة للموقف، كاختيار الهجرة غير الشرعية والابتعاد عن البلاد للتهرب من المشكلات التي يعاني منها داخل الأسرة، أو اللجوء إلى الإدمان على المخدرات للهروب من الواقع المعاش، وبالتالي لا تهتم هذه الفئة بكيفية النمو بأفكارها لتجاوز المشكلات.

6- تحليل وتفسير نتائج السؤال السادس:

ما مدى ارتباط المشكلات الاقتصادية بالتحصيل الدراسي لدى الطالب الجامعي؟ من خلال المعالجة الإحصائية والموضحة في الجدول رقم (33) باستخدام معامل الارتباط سبيرمان والذي تقدر قيمته (-0.10)، فإنه يوجد ارتباط عكسي ضعيف بين المشكلات الاقتصادية والتحصيل الدراسي للطالب الجامعي. من هنا يمكن القول إن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات اقتصادية بدرجة متوسطة، قدر المتوسط الحسابي فيها (2,57) ومتوسط معدلات الطلبة يتراوح ما بين (9-11)، والذي يمكن التعبير عنه بأن التحصيل الدراسي لعينة الدراسة هو متوسط، إلا أن هذه المشكلات ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً عكسياً ضعيفاً.

وهذا ما يتوافق مع دراسة حنين رشدي عبد الله (1983) ودراسة رائدة الكحيمي (1982).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن المستوى الاقتصادي لأفراد عينة الدراسة متوسط، وذلك بنسبة 77,3%، فبالرغم من أن الطالب الجامعي يعاني من مشكلات اقتصادية بدرجة متوسطة، ومستوى اقتصادي متوسط، لا يرتبط ذلك بالتحصيل الدراسي لديه، أي أن الطالب الجامعي استطاع التغلب على تلك المشكلات الاقتصادية بمشاركة الأسرة في الموارد المالية بدخوله عالم الشغل خارج أوقات الدراسة، واعتماده على نفسه في توفير مستلزماته المختلفة وحاجياته الأكاديمية، ولم تكن المشكلات الاقتصادية عائقا لتحقيق مستوى تحصيل دراسي مقبول، وعمل على إيجاد حلول مؤقتة لتلك المشكلات.

وقد توضح ذلك أثناء إجراءات الدراسة الميدانية أن بعض الطلبة يعملون أعمالا خارج تخصصهم، كالعمل في المطاعم القريبة من الكلية، حتى يتسنى لهم الرجوع إلى مقاعد الدراسة كلما اقتضت الضرورة، والبعض الآخر يشتغل كبائع في الصيدليات والعمل كمدرسين للدروس الخصوصية، هذا بالنسبة للذكور، أما الإناث فقد تبين أن هن يمارسن أعمالا لمساعدة الأهل في ضمان الحاجات المادية، كممارسة الحلاقة والخياطة، وهذا بدوره يؤثر على الجانب الأكاديمي لديهم وبالتالي التحصيل الدراسي، وخاصة أن هذه الأعمال تتم مزاولتها حتى أثناء فترة الامتحانات، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة رائدة الكحيمي (1982) التي هدفت للبحث عن العوامل الاجتماعية في علاقتها بالتحصيل الدراسي للطالبات، حيث أسفرت نتائج دراستها وجود ارتباط بين انشغال الطالبة بالأعمال المنزلية وتأخر التحصيل الدراسي.

كما أن الطالب الجامعي يعتمد على المنحة الدراسية كدخل مادي في قضاء بعض الحاجات، وهذا راجع إلى طبيعة المرحلة العمرية لأفراد العينة، والتي تسمح لهم بالاعتماد على أنفسهم بشكل أكبر من ذي قبل، ولا يتأثرون سلبا بالمشكلات المادية المالية لعائلاتهم.

كما يمكن إرجاع ذلك أيضا إلى أن الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني، أو المنخفض، تعمل على إنتاج عوامل تعويضية أخرى مثل مضاعفة الجهد للتغلب على المشكلة الاقتصادية التي قد تحد من مستوى التحصيل الدراسي لأبنائها.

فالأسرة ذات المستوى الاقتصادي المتوسط تضع قيمة أكبر لدافعية التحصيل العقلي وسط أبنائها، ويعملن على تشجيعهم وتحفيزهم أكثر مما تفعل الأسر ذات المستوى الاقتصادي المتدني، وبالتالي بذل الجهد والإخلاص في التعليم. (عايدة محمد العطا، 2014، ص36)

كما أن عملية التحصيل الدراسي هي محصلة للعديد من العوامل، فقد يتدخل فيها عوامل داخلية كالدافعية وتقدير الذات وغيرها، مما يجعل الطالب يرفع من مستوى الطموح لديه في العملية التحصيلية، كما أن الطلاب الذين غير راضين على المستوى الاقتصادي لأسرهم، وبالتالي يستشعرون حس المسؤولية، بمضاعفة جهدهم نحو المزيد من التحصيل، على أمل التغلب على المشكلات الاقتصادية لأسرهم، وهذه الفئة عبرت على ذلك بالإجابة نعم على السؤال المقترح في أداة جمع البيانات الذي كان نصه: هل تريد حل هاته المشكلات عن طريق الجامعة؟

إن عامل المستوى الاقتصادي الجيد للأسرة يؤثر على مستقبل الأبناء الدراسي، كما يؤثر على شخصية هذا الأخير، فتحسن المستوى المعيشي للأسرة يساعد على الدراسة ويسهل اقتناء الأدوات والوسائل التعليمية، ويمكن من توسيع مجال الاطلاع على مختلف المعارف والمعلومات، فالمستوى الاقتصادي عامل يؤثر على سلوكيات أفراد الأسرة واتجاهاتهم وتعاملهم مع الآخرين، كما يؤثر أيضا على أداء الأسرة لوظائفها المختلفة، خاصة فيما يتعلق بالرعاية الصحية والعقلية والتعليمية. (زعيميه منى، 2012-2013)

في المقابل نجد وعلى حد تعبير مكل جويد، **Mclgyed1990** أن تدني المستوى الاجتماعي الاقتصادي والفقر وعدم كفاية الدخل وعدم ثباته يؤثر على الوالدين والأبناء، فيشعرهم بعدم الكفاية وعدم الثقة، مما يجعلهم أكثر اكتئابا وأقل تحصيلًا، كما أن انخفاض

المستوى الاجتماعي والاقتصادي يزيد من الخلافات الأسرية بين الوالدين مما يزيد من شعور الأبناء بعدم القيمة ومن ثم انخفاض التحصيل لديهم. وفي السياق نفسه يؤكد **كونجر وآخرون 1990، Gonger et al** أن انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي يجعل الوالدين أكثر قلقًا واكتئابًا وشعورهم بعدم الاستقرار، مما يزيد من الخلافات الأسرية والمشكلات الانفعالية للأبناء ويجعلهم يشعرون بعدم الثقة، ويقلل من مستوى طموحهم وبالتالي انخفاض المستوى الدراسي. (عايدة محمد العطا، 2014، ص 35-36)

من خلال هذا الطرح يظهر لنا أن العلاقة بين المشكلات الاقتصادية والتحصيل الدراسي هي علاقة متذبذبة، أي أنه ليس بالضرورة أن يتناسب ارتفاع المستوى التحصيلي للأبناء أو انخفاضه بالمستوى الاقتصادي للأسر، وما يوفره الأهل للأبناء من الإمكانيات المتاحة، وقد أكدت نتائج دراسة **خرفان حسان و شوقي قاسمي (2020)** أن تعدد مصادر الدخل لدى الأسرة يؤدي إلى وفرة مالية تعينها على التكفل التام بأبنائها، وهو ما ينعكس إيجابًا على شخصيتهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، ولا يجعلهم منشغلين في التفكير في مساعدة الأسرة على التكفل باحتياجاتهم، بل يزيدهم تركيزًا بدراساتهم وتحصيل نتائج دراسية أفضل.

في المقابل نجد أن بعض العائلات الميسورة ماديًا، رغم توفيرها لكل المتطلبات المادية لتدرس أبنائها، إلا أنها لم تصل إلى الأهداف المنشودة، وحصول الأبناء على نتائج متواضعة، فالمستوى الاقتصادي الأسري لم يدفع بهم للاجتهاد والمثابرة للحصول على درجات عالية في الامتحانات، حيث نجد فئة من هؤلاء الشباب منشغل بالمشكلات العاطفية، التي تكون محور الاهتمام الرئيسي في حياته، وهذا ما يؤثر على نتائجه الدراسية، رغم توفير الأسرة أحسن ملابس وسيارة وغير ذلك من حاجيات، والنتائج الدراسية المتحصل عليها في الثانوية كانت ممتازة، وهذا ما يدل على أن تحقيق تحصيل دراسي جيد تتفاعل فيه العوامل الأسرية مع العوامل الذاتية للطالب في حد ذاته، وأخرى عوامل بيئية، والكل يشترك في التأثير على التحصيل الدراسي.

ومن خلال نتائج الجدول رقم (34) تبين أن للمشكلات الاقتصادية ارتباط موجب دال إحصائياً بالمشكلات الأخرى التي يعاني منها الطالب الجامعي للمشكلات الاقتصادية للطالب كذلك أن تؤثر على النواحي الدراسية لديه، فقد ثبت وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بينها وبين المشكلات البيداغوجية، وذلك راجع إلى أن العامل الاقتصادي مهم للتوافق الدراسي، إذ أن الدراسة في الجامعة تتطلب ميزانية خاصة، وذلك لإجراء المشاريع والبحوث العلمية وغير ذلك، رغم أن الطالب الجامعي يحاول التغلب على هته المشكلات عن طريق الدخول إلى عالم الشغل مبكراً، وذلك لسد حاجاته المادية بعيداً عن الأسرة، واعتماده على نفسه في حل هذا النوع من المشكلات، وكذا الاعتماد على المنحة الجامعية، وقد بتين ذلك جلياً من خلال نتائج الجدول رقم (35)، إذ أن فئة الطلبة الذين يرغبون بحل هذه المشكلات عن طريق الدراسة بالجامعة أكبر من نسبة الطلبة الذين لا يرغبون بذلك، وهذا ما يفسر عدم ارتباط هته المشكلات بالتحصيل الدراسي لديه، فهو يبحث عن الحلول الممكنة والمتاحة التي تؤهله للحصول على درجات وعلامات جيدة تسمح له بالنجاح في الدراسة من أجل الحصول على الشهادات التي تعتبر المؤهل الوحيد للحصول على عمل شريف يضمن العيش بكرامة، في الوقت الذي تعيش فيه البلاد أزمة اقتصادية، وصعوبة الحصول على عمل، كما أن مسابقات التوظيف أصبحت مسابقات على أساس الشهادة لدى التوظيف العمومي في الوقت الراهن تكون الأولوية الأولى للتوظيف لأصحاب المعدلات العالية، أي أنهم يحصلون على درجات عالية في المسابقة إضافة إلى الشروط الأخرى .

***خلاصة:**

من خلال ما سبق في هذا الفصل فقد تمت مناقشة نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها، وذلك على ضوء التساؤلات الأساسية للبحث، من خلال مقارنتها مع الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وكذا التراث النظري والواقع المعاش للطالب الجامعي، والمتعلقة والعوامل النفسية والنسق الجامعي والمحيط الأسري خاصة والاجتماعي عامة.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

انطلاقاً من كل ما سبق، فقد تم التوصل إلى جملة من النتائج النهائية التي تم تفسيرها، على ضوء تساؤلات البحث، وذلك بربطها مع نتائج الدراسات السابقة والنظريات الأساسية للبحث ويمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

- غالبية جنس عينة الدراسة إناث وتتراوح أعمارهم ما بين 18-21 سنة.
- المستوى الاقتصادي لغالبية عينة الدراسة متوسط.
- متوسط التحصيل الدراسي للطلبة يتراوح بين 9 و11، ويعتبر تحصيلاً دراسياً متوسطاً.
- إن أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي جاءت بالترتيب التالي:
 1. مشكلات انفعالية بدرجة متوسطة أهمها: الخشية من عقاب الله تليها القلق بصفة عامة، قلق المستقبل، خشية الوقوع في الأخطاء، عدم القدرة على نسيان أشياء، الخوف، الانطواء، الاكتئاب.
 2. مشكلات اقتصادية بدرجة متوسطة أهمها: الحاجة إلى عمل إضافي وقت الفراغ ووقت العطلة، وكثرة المصاريف مع عدم وجود مداخل، والحاجة إلى معرفة المزيد عن المهن المختلفة، ونقص المنحة الجامعية وعدم كفايتها.
 3. مشكلات بيداغوجية جامعية بدرجة متوسطة أهمها: الخوف من الرسوب، صعوبة التركيز، الحصول على درجات ضعيفة في المواد الدراسية، مشكلات الذاكرة، مشكلة الدراسة عن بعد في ظل جائحة كورونا، مشكلة العلاقة البيداغوجية أستاذ-طالب.
 4. مشكلات أسرية بدرجة بسيطة أهمها: عمل الوالدين فوق طاقتهم، انشغال البال على أحد أفراد الأسرة إضافة إلى مشكلات أسرية عامة، كثرة المستلزمات والإهمال الأسري.

5. مشكلات شخصية بدرجة بسيطة أهمها: التفكير بترك الجامعة والالتحاق بعمل، العناد، الحاجة على اتخاذ القرار، صعوبة التأقلم مع الآخرين والتجاهل من طرف الآخرين.

6. مشكلات اجتماعية أهمها: مشكلة الأخلاق، نظرة المجتمع للطالب الجامعي.

7. مشكلات أخرى أهمها: الهجرة من البلاد، إهمال الدولة للإطارات وصعوبة الحصول على عمل إلا بالوساطة، مشكلة التنقل وقضاء وقت الفراغ.

- ارتباط المشكلات البيداغوجية الجامعية بالتحصيل الدراسي هو ارتباط عكسي ضعيف.

- ارتباط المشكلات الشخصية بالتحصيل الدراسي هو ارتباط عكسي ضعيف.

- ارتباط المشكلات الانفعالية بالتحصيل الدراسي هو ارتباط عكسي ضعيف.

- ارتباط المشكلات السرية بالتحصيل الدراسي هو ارتباط عكسي ضعيف.

- ارتباط المشكلات الاقتصادية بالتحصيل الدراسي هو ارتباط عكسي ضعيف.

- ارتباط مختلف المشكلات (الشخصية، الانفعالية، البيداغوجية، الأسرية، الاقتصادية)

بعضها ببعض ارتباطا موجبا دالا إحصائيا.

الخاتمة

الخاتمة:

إن عملية التحصيل الدراسي عملية معقدة، وتتدخل في نجاحها العديد من العوامل والأسباب، وهذا ما جعلها محل اهتمام رواد وعلماء علم النفس التربوي، وعلوم التربية عموماً.

وتزداد أهمية التحصيل الدراسي على حسب المرحلة التعليمية التي يمر بها الطالب، وذلك أن لكل مرحلة خصوصياتها التي تميزها عن غيرها، ولعل أهميته في التعليم الجامعي تكمن في جودة مخرجاته، وكذا الطاقة الشبابية التي تنتجها الجامعة، وتوفير يد عاملة ذات كفاءة عالية في شتى المجالات، مما يساهم في بناء الوطن، فلا ننفي دور البحث العلمي في رقي وازدهار الأوطان، وخاصة ونحن في عصر التكنولوجيات الحديثة وحرب المعارف واقتصاديات المعرفة، ويعتبر الطالب الجامعي الحلقة الأساسية فيها لما له من دور رئيسي وفعال فيها، حتى وإن تعددت عوامل ارتفاع وانخفاض المستوى التحصيلي بصفة عامة.

وعلى هذا الأساس وجب تسليط الضوء في هذه الدراسة على أهم المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي ومدى ارتباط هذه المشكلات بالتحصيل الدراسي لديه.

وقد تبين أن الطالب الجامعي يعاني من جملة من المشكلات، منها ما هي متعلقة بالمشكلات الانفعالية كالقلق وقلق المستقبل، ومنها ما هو متعلق بالمشكلات البيداغوجية كالخوف من الرسوب وصعوبة التركيز ومشكلة العلاقة البيداغوجية، ومنها ما هي أسرية كعمل الوالدين فوق طاقتها وانشغال البال على أحد أفراد الأسرة، وكثرة المستلزمات والإهمال العائلي، ومنها ما هي اقتصادية كالحاجة إلى عمل إضافي وقت الفراغ ووقت العطلة، وكثرة المصاريف وعدم كفاية المنحة، ومنها ما هي شخصية كالعناد والتفكير في ترك الجامعة.

وبعد الغوص في المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، تحليل ومناقشة هذه النتائج توضح أن البعض منها ترجع إلى أسباب ذاتية وعوامل وراثية، أو إلى خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب الجامعي وهي مرحلة المراهقة المتأخرة والتي لها خصوصياتها، وأحياناً ترجع إلى خبرات الطفولة المبكرة، أما البعض الآخر فيرجع إلى أسباب بيئية من

عوامل أسرية والظروف المادية والمعاشية الصعبة، وبعضها راجع إلى أحوال البلاد الاقتصادية والسياسية والبعض الآخر على النسق الجامعي بصفة عامة.

كما توضح أن هذه المشكلات لدى عينة الدراسة ترتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً عكسياً ضعيفاً، مما يبين أن هناك أسباب أخرى وراء هذا المستوى من التحصيل الدراسي الجامعي لديهم، قد تكون راجعة إلى طبيعة النظام المتبنى من طرف الجامعة (ل م د)، ولأسباب ذاتية متعلقة بالعوامل الشخصية مثل الثقة بالذات ومستوى الطموح والدافعية ... وكذا عوامل أسرية.

وفي ختام هذه الدراسة تتقدم الباحثة ببعض الاقتراحات التي تساهم في تقديم إفادة الباحثين في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، وكذا المهتمين بالشأن التعليمي في الجامعة والقائمين عليه.

أولاً: بالنسبة للجامعات والكليات

❖ إنشاء خلية إرشاد وتوجيه على مستوى كل قسم تتوفر على:

1. أخصائيين نفسانيين يهتمون بالطلبة والأساتذة ذوي المشكلات النفسية والانفعالية ومشكلات واضطرابات الشخصية ومساعدتهم على تخطي تلك المشكلات.
2. أخصائيين اجتماعيين يهتمون بالطلبة والأساتذة ذوي المشكلات الأسرية والاجتماعية ومساعدتها على حلها.
3. مرشدين مختصين في التوجيه الدراسي والمهني لمساعدة الطلبة على اختياراتهم المهنية وتوجيههم لتخصصات تتماشى وميولهم ورغباتهم، وذلك لسد حاجة الطلبة لذلك.

❖ الاهتمام بالطلبة الذين يعانون من تحصيل دراسي منخفض وإرشادهم وتوجيههم للطرق الفعالة لرفع مستويات التحصيل الدراسي في المقاييس المختلفة.

❖ الاهتمام بنوعية مخرجات التعليم العالي وذلك بتحسين جودة التكوين ويتم ذلك عن طريق:

1. تكوين الأستاذ الجامعي المستمر أثناء الخدمة وذلك لتعزيز قدراته، وتبني طرق حديثة للتدريس وزيادة قدرته على إنشاء علاقات إيجابية وفعالة مع الطلبة.
2. مكافئة الأساتذة على المجهودات المبذولة وتكريمهم، وكذا تكريم الطلبة المتفوقين في جميع المستويات الدراسية وذلك لزيادة التحفيز على التحصيل العلمي الجيد.
3. الاهتمام بالتربص الميداني للطلبة وتوفير التسهيلات التي من شأنها مساعدة الطلبة على تطبيق المكتسبات والمهارات ميدانيان وكسر حاجز التردد ورفع مستوى الطموح، وزيادة الكفاءة والمهارة في العمل مستقبلا.
4. الاهتمام بالبحوث الميدانية وربطها بالمجالات الواقعية والاعتماد على نتائجها في الإصلاحات في شتى المجالات وخاصة الاجتماعية منها والاقتصادية.
5. على الجامعة ربط أهدافها بالأهداف العامة للبلاد، ومعرفة حاجات سوق العمل الوطنية، وإتباع الاستراتيجيات التي تزيد من توفير فرص العمل للخريجين مستقبلا.
6. على الجامعة دراسة موضوع منحة الطالب الجامعية، والعمل على رفعها، وذلك لكي يستطيع سد حاجاته الدراسية والأكاديمية دون الحاجة إلى عمل، وذلك للتفرغ للدراسة والبحث العلمي.

❖ على الصعيد الأسري:

1. على الأسرة بذل الجهود في حل الأزمات والصراعات والابتعاد عن الطرق السلبية في التنشئة ومعاملة الأبناء.
2. من واجبات الأسرة الاهتمام بالأبناء على مدى مراحل النمو التي يمر بها الأبناء، ومتطلبات كل مرحلة، وذلك لمساعدتهم على حل المشكلات التي ترتبط بكل فترة من فترات النمو.
3. توفير الجو المريح للتفاعل الإيجابي بين أفرادها، وذلك لمساعدة أبنائها على التكيف الأسري السليم وبالتالي التوافق النفسي والدراسي.
4. تشجيع الأبناء على التحصيل الدراسي الجيد، وتوفير الجو الملائم لذلك.

5. تعزيز الدور الاقتصادي للأسرة، وذلك لمساعدة الأبناء على اقتناء مختلف المستلزمات والتفرغ للدراسة.

❖ بالنسبة للباحثين والمهتمين بعلوم التربية:

1. إجراء المزيد من البحوث التي تهتم بالمشكلات التي يعاني منها الطلبة، بحيث أن الدراسة الحالية اهتمت بالعديد من المشكلات، ويمكن إجراء بحوث تدرس كل مشكلة منها بتعمق أكثر كموضوع دراسة.

2. إجراء العديد من البحوث التي تهتم بالتحصيل الدراسي في المراحل التعليمية المختلفة، والبحث في عوامل أخرى مرتبطة بارتفاعه أو انخفاضه، باعتباره من أهم المواضيع التي شغلت المهتمين بعلم النفس التربوي.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

لقد هدفت الدراسة الحالية لمعرفة أهم وترتيب المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي ومدى ارتباط هذه المشكلات بالتحصيل الدراسي لديه، حيث انطلقت الدراسة من عدة تساؤلات مفادها:

ما هي أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين والتي ترتبط بتحصيلهم الدراسي؟

للإجابة على هذا التساؤل الرئيسي تم وضع عدة تساؤلات ثانوية وهي كالتالي:

1. ما أهم وترتيب المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيين؟
2. ما مدى ارتباط المشكلات البيداغوجية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
3. ما مدى ارتباط المشكلات الاقتصادية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
4. ما مدى ارتباط المشكلات الأسرية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
5. ما مدى ارتباط المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟
6. ما مدى ارتباط المشكلات الانفعالية لدى الطلبة الجامعيين بتحصيلهم الدراسي؟

تتجلى أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع المدروس بمتغيراته، المستقلة متمثلة في المشكلات التي يعاني منها الطلبة، والتابع ممثلاً بالتحصيل الدراسي، ولما لهذا الأخير من أهمية بالنسبة لمسار الطالب الدراسي ومستقبلهم المهني، وكذا العاملين في المجال التربوي والقائمين على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

ولقد اعتمدت الباحثة في ذلك على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم للظاهرة، وعلى عينة طبقية عشوائية مكونة من 207 طالب وطالبة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة باجي مختار -عنابة- مجمع "أحمد البوني". ولتحقيق أهداف البحث، استعانت الباحثة بقائمة موني للمشكلات من إعداد مصطفى فهمي، واستخدمت الباحثة برنامج spss للمعالجة الإحصائية للبيانات.

وقد تم التوصل على إثرها إلى مجموعة من النتائج:

- يعاني الطالب الجامعي من مشكلات بيداغوجية أهمها الخوف من الرسوب وعدم القدرة على التركيز ونقص الحوار مع الأستاذ وكثرة المحاضرات والحصول على درجات ضعيفة في الامتحانات.
- يعاني الطالب الجامعي من مشكلات أسرية أهمها عمل الوالدين فوق طاقتهم والانشغال على أفراد الأسرة والرغبة في إبدال مقر السكن.
- يعاني الطالب الجامعي من مشكلات اقتصادية أهمها الحاجة إلى عمل في أوقات الفراغ وصرف النقود فيما لا يفيد، والحاجة إلى عمل في العطلة الصيفية.
- يعاني الطالب الجامعي من مشكلات الشخصية أهمها التفكير بكثرة بترك الجامعة والالتحاق بعمل، ومشكلة العناد، والحاجة إلى تقرير نوع العمل بالمستقبل.
- يعاني الطالب الجامعي من مشكلات انفعالية أهمها الخوف من عقاب الله والقلق الشديد عدم القدرة على نسيان أشياء مزعجة، والخوف من الوقوع في الأخطاء.
- يوجد ارتباط سلبي ضعيف بين مختلف المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي (بيداغوجية، أسرية، اقتصادية، شخصية، انفعالية) وتحصيله الدراسي.
- يوجد ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً بين مختلف المشكلات.
- لدى الطالب الجامعي رغبة في حل مشكلاته المختلف عن طريق الدراسة بالجامعة.

RESUME :

Etude diagnostique des problèmes rencontrés par l'étudiant universitaire et de la mesure dans laquelle ils sont liés à son rendement scolaire
Cette recherche vise à identifier les problèmes rencontrés par l'étudiant universitaire et la mesure dans laquelle ces problèmes sont liés à son rendement scolaire, en répondant aux questions suivantes :

Quels sont les problèmes les plus importants rencontrés par les étudiants universitaires qui sont liés à leur rendement scolaire ?

Questions :

1. Quel est l'ordre des problèmes rencontrés par les étudiants universitaires ?
2. Comment les problèmes pédagogiques sont-ils associés à la réussite scolaire des étudiants universitaires ?
3. Comment les problèmes économiques des étudiants universitaires sont-ils liés à leur rendement scolaire ?
4. Comment les problèmes familiaux sont-ils associés au rendement scolaire des étudiants universitaires ?
5. Comment les problèmes personnels des étudiants universitaires sont-ils liés à leur rendement scolaire ?
6. Comment les problèmes émotionnels des étudiants universitaires sont-ils liés à leur rendement scolaire ?

La chercheuse s'est appuyée sur l'approche descriptive comme approche appropriée au phénomène, et sur un échantillon aléatoire de 207 étudiants de

la Faculté des lettres, des sciences humaines et sociales, de l'Université Bagi Mukhtar, d'Annaba et du Complexe Ahmed Al-Boni.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, le chercheur a utilisé la liste des problèmes de Mustafa Fahmy, et le chercheur a utilisé le programme spss pour le traitement statistique des données, après quoi un ensemble de résultats a été atteint :

- L'étudiant à l'université souffre de problèmes pédagogiques, dont les plus importants sont la peur de l'échec, l'incapacité à se concentrer, le manque de dialogue avec le professeur, les conférences fréquentes et les mauvaises notes aux examens.
- L'étudiant à l'université souffre de problèmes familiaux, dont le plus important est le travail des parents débordés, le souci des membres de la famille et le désir de remplacer la résidence.
- L'étudiant universitaire souffre de problèmes économiques, dont le plus important est la nécessité de travailler à loisir et de dépenser de l'argent entre-temps, ainsi que la nécessité de travailler pendant les vacances d'été.
- L'étudiant universitaire souffre de problèmes de personnalité, dont le plus important est de penser beaucoup à quitter l'université et à s'inscrire au travail, le problème de l'entêtement et la nécessité de déterminer le type de travail à l'avenir.
- L'étudiant souffre de problèmes émotionnels, dont les plus importants sont la peur de la punition de Dieu, l'anxiété extrême, l'incapacité d'oublier les choses dérangeantes et la peur de faire des erreurs.
- Il existe une faible corrélation négative entre les divers problèmes rencontrés par l'étudiant universitaire et ses résultats scolaires.

- Il existe des corrélations positives et statistiquement significatives entre les différents problèmes.
- L'étudiant universitaire a le désir de résoudre ses divers problèmes en étudiant à l'université.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

القواميس والمعاجم:

- 1- ابن منظور، لسان العرب، ب ط، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي بيروت، 2003
- 2- فرج عبد القادر طه، وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، ط1، بدون سنة.
- 3- لطفي الشربيني، مراجعة عادل صادق، معجم مصطلحات الطب النفسي، مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- 4- محمود عوادة، معجم الطب النفسي والعقلي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2011.
- 5- منير وهيبة الخازن، معجم مصطلحات علم النفس، دار النشر للجامعيين، مطابع سيما بيروت، 1956.

الكتب:

- 6- إبراهيم عصمت مطاوع، علم النفس، دار المعارف القاهرة، 1981
- 7- أحمد حسين الصغير، التعليم الجامعي في الوطن العربي، تحديات الواقع ورؤية المستقبل، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة القاهرة، ط1، 2005.
- 8- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، سيكولوجية المشكلات الأسرية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، 2014.
- 9- أحمد مبارك الكندري، علم النفس الأسري، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت. ط2، 1996.

- 10- أحمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، قسم علم النفس، كلية الآداب، مطبوعات جامعة الكويت، ط1، 1996.
- 11- أحمد محمد عبد الخالق، الدراسة التطورية للقلق، دار المعرفة الجامعية، 2000.
- 12- أنتوني غندز، ترجمة فايز الصياغ، علم الاجتماع، المؤسسة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2005.
- 13- ت.أنور الحمادي، جهاد محمد محمد، معايير DSM-5، 2014.
- 14- القص صموئيل، القلق، دار الثقافة القاهرة، ط 1، 1994.
- 15- بطرس حافظ بطرس، طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا، بدون طبعة، دار المسيرة للنشر عمان، بدون سنة.
- 16- بوفلجة غيات، التربية والتكوين بالجزائر، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، الكتاب الثاني، بدون سنة.
- 17- ثائر أحمد الغباري، خالد محمد أبو شعيرة، سيكولوجية الشخصية، دار الإعمار العلمي للنشر والتوزيع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008.
- 18- جان بول سارتر، ت. سامي محمد علي، عبد السلام القفاش، نظرية الانفعالات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2001.
- 19- جان بول سارتر، ت. هاشم الحسيني، نظرية الانفعال، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت لبنان، ط 1، 1939.
- 20- جابر عبد الحميد جابر، وآخرون، مقدمة في علم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة 1985.
- 21- حسين فالح حسين، علم النفس المرضي والعلاج النفسي، مركز دينو لتعليم التفكير الأردن، ط1، 2013.
- 22- خولة أحمد يحيى، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2000.

- 23- خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، ج1، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية بن عكنون.
- 24- رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2008.
- 25- ركس نايت مرجريت نايت، ت. عبد العلي الجسماني، المدخل إلى علم النفس الحديث، بدون سنة بدون طبعة.
- 26- رينيه ديكارت، ت. جورج زيناتي، انفعالات النفس، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1939.
- 27- عباس محمود عوض، علم النفس الفيزيولوجي، دار المعرفة الجامعية، 1999.
- 28- عبد الرحمن العسوي، علم النفس الإكلينيكي، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، 1996.
- 29- عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية ملتزمة الطبع والنشر، القاهرة ط1952، 2.
- 30- عبد الكريم بكار، التربية والتعليم، دار القلم دمشق، ط3، 2011.
- 31- عبد المجيد سيد منصور، زكرياء أحمد الشربيني، الأسرة على مشارف ق21، دار الفكر العربي نصر القاهرة، ط1، 2000.
- 32- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط4، 2003.
- 33- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي جديد، دار ربحانة للنشر والتوزيع الجزائر، ط1، 2003.
- 34- علي أسعد وطفة، علي الجاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي، كلية التربية الكويت، ط1، 2003.
- 35- علي محمد الديب، بحوث في علم النفس على عينات مصرية -سعودية -عمانية، الجزء الثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1996.

- 36- عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، ط2، دار وائل للنشر عمان، 2010.
- 37- سناء محمد سليمان، مشكلة الخجل الاجتماعي لدى الصغار والكبار والمراهقين، سلسلة ثقافة سيكولوجية للمجتمع، عالم الكتب القاهرة، 2012.
- 38- طلعت منصور وآخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة أنجلو المصرية القاهرة، 2003.
- 39- صالح حسن الداهري، أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية الأسس والنظريات، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008.
- 40- صموئيل حبيب، الخوف، دار نوبار للطباعة القاهرة، ط1، 1989.
- 41- فاروق السيد عثمان، القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، ط1، 2001.
- 42- فرج عبد القادر طه، علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف الكورنيش القاهرة، ط5، 1988.
- 43- كامل محمد المغربي، أساليب البحث العلمي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2002.
- 44- كلير فهم، الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة، مكتبة أنجلو المصرية ط1، 2008.
- 45- كمال إبراهيم مرسى، العلاقات الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس، دار القلم للنشر والتوزيع، الصفاة الكويت، ط2، 1995.
- 46- كولتشييتسكايا، ت. عبد المطلب أبو سيف، تربية مشاعر الأطفال في الأسرة، منشورات دار علاء الدين، دمشق، ط1، 1998.
- 47- مایسة أحمد نضال، مدحت عبد الحمید أبو زید، الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دار المعرفة الجمعية، الاكندرية، 1999.

- 48- محمد زيعور، حقول علم النفس الفيزيولوجي، دار الفكر العربي بيروت، لبنان.
- 49- محمد عاطف غيث، المشاكل الاجتماعية والسلوك الإنحرافي، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، بدون طبعة، بدون سنة.
- 50- محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1960.
- 51- محمد علي سلامة، محكمة الأسرة ودورها في المجتمع، دار الوفاء للنشر الإسكندرية، مصر، ط1، 2007.
- 52- محمد محمد بيومي خليل، سيكولوجية العلاقات الأسرية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، 2000.
- 53- مصطفى نوري قمش، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2009.
- 54- مصطفى حجازي، الأسرة وصحتها النفسية، المركز الثقافي العربي، بيروت لبنان، ط1، 2015.
- 55- مصطفى حجازي، الصحة النفسية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2004.
- 56- مصطفى فهمي، الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، مكتبة الخانجي القاهرة مصر، ط3، 1995.
- 57- مصطفى فهمي، دراسات في سيكولوجية التكيف والصحة النفسية، ط3، 1995.
- 58- مواهب إبراهيم عياد، ليلي محمد الحضري، إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة، دار المعارف الإسكندرية، 1995
- 59- يوسف ميخائيل أسعد، الشباب والتوتر النفسي، دار الغريب للطباعة والنشر، القاهرة.

المقالات العلمية:

- 60- أحمد فلوح، الواقع الدراسي للطلاب الجامعي (دراسة ميدانية) Arab journal of psychology, issue 5, summer 2008.
- 61- أحمد فلوح، استقصاء بعض مشكلات الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات، المركز الجامعي غليزان الجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة حمة لخضر الوادي، العدد 29 جوان 2019.
- 62- الروقي مطلق مقعد مطلق، المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى كليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 170 الجزء الأول أكتوبر 2016.
- 63- الرجال درغام، الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي عند طلبة كلية التربية الثانية في جامعة حماة سوريا، مجلة الفتح العراق، العدد 35، 2008.
- 64- أميرة مكناسي، صونيا قاسمي، المشكلات البيداغوجية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي، مجلة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة الجزائر، المجلد 34، العدد 2، 2020.
- 65- أنور غانم يحي الطائي، الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة الموصل، مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد 1، 2007.
- 66- جعفر فارس العرجان، عدنان عبد السلام العضايبة، المشكلات التي يعاني منها طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وجهة نظرهم، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك 26 جانفي 2010.
- 67- جمال لعيفة، الجامعة الجزائرية في ظل التشريعات الجديدة، مجلة التواصل إصدار جامعة عنابة الجزائر، عدد 22 سبتمبر، 2008.
- 68- خالد إبراهيم الفخراي، أسس تشخيص الإضطرابات السلوكية، جامعة طنطا، 2015.

- 69- خطاب حسين، إيمان الأنترنت عند الطلبة الجامعيين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة الجزائر 2، وجامعة تيزي وزو، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 05، العدد 12، ديسمبر 2017.
- 70- خلود سليمان عبد العزيز السياري، عبد الله بن عبد العزيز المعيقل، علاقة الدافعية للإنجاز بالتحصيل العلمي لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية جامعة سوهاج، كلية التربية ج 54 أكتوبر 2018.
- 71- فاكّر محمد الغرابية، حمود سالم عليّات، التأثيرات النفسية والاجتماعية للطلاق على الأطفال، دراسة على عينة من أطفال دار الضيافة في اتحاد المرأة الأردنية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 9-العدد 2، يونيو 2012.
- 72- فريح عويد العنزي، التحصيل الدراسي وعلاقته بالخوف المرضية وقلق الامتحان لدى عينة من طلاب الثانوية بدولة الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 111، دار المنظومة، 2016.
- 73- فنطازي كريمة، امريش سناء، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة القدس أبو ديس، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 50، 2018.
- 74- قوارح محمد، العوامل المؤدية إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي، دراسة استكشافية من منظور الطلبة الجامعيين، جامعة عمار ثلجي الأغواط، المجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الحادي عشر، جوان 2013.
- 75- عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 30 سبتمبر 2017.
- 76- علي أحمد الطراح، المشكلات الشخصية والمجتمعية للشباب الجامعي الكويتي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية المجلد 19، عدد 02 أكتوبر 2003.
- 77- قادري حليلة، مشكلات الطلبة الجدد-دراسة ميدانية بجامعة وهران-مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع جانفي 2012.

- 78- كامل كتلو وبسام بنات، المشاكل لدى طلبة جامعة الخليل فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد 2 العدد 2، 2006.
- 79- كريم فخري هلال، ساهرة قحطان عبد الجبار، المشكلات التي تواجه طلبة الكلية التربوية المفتوحة في جامعة بابل العلوم الانسانية المجلد 18 العدد الثاني 2010.
- 80- محمد بن صالح عبد الله شراز، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 18، العدد الثاني، يوليو 2006.
- 81- محمد بن صالح عبد الله شراز، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على التحصيل الدراسي، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد 18، العدد 2، أوت 2006.
- 82- مزوز بركو، التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 21-22، مقال ربيع وشتاء 2009.
- 83- منى حسن الحمودي، التحصيل الدراسي ومفهوم الذات، دراسة ميدانية على عينة تلاميذ الصف الخامس في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 26، عدد ملحق 2010.
- 84- ناصر بن صالح العود، المشكلات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب المستجد في الجامعات السعودية-مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية المجلد الثاني عشر، العدد الثاني مارس 2020.
- 85- نصيرة خلايفية، آليات التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 108، 2014.
- 86- هناء حسن سدخان، الجو الأسري لطالبات كلية الآداب ودوره في التحصيل الدراسي، دراسة اجتماعية ميدانية، مجلة كلية الآداب، بغداد العدد 2009، 91.

- 87- وليد حمادة، سوء معاملة الأبناء وإهمالهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول ثانوي في مدارس محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق - المجلد 26-2010.
- الأمروحات والرسائل:
- 88- ابتسام سالم المزوغي، الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من أبريل الليبية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثاني، العدد 2، 2011
- 89- إبراهيم سعيد عالي الثبتي، مفهوم الذات والتحصيل الدراسي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لدى ذوي المشكلات من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير تخصص ارشاد نفسي، جامعة أم القرى، 1409هـ 1988.
- 90- أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام ل م د، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة منتوري قسنطينة، 2005-2006.
- 91- أحمد فلوح، استقصاء بعض مشكلات الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية) المركز الجامعي غليزان، الجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد لخضر الوادي العدد 29 جوان 2019.
- 92- أحمد محمد مرزوق حسين، التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي والاجتماعي والانفعالي لطلاب المستوى الأول بجامعة أم القرى، رسالة مقدمة لنيل الماجستير، تخصص ارشاد نفسي، جامعة أم القرى مكة المكرمة، 1984.
- 93- أسامة عبد الغني محمد، الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين، مذكرة لنيل شهادة ماجستير قسم علم النفس جامعة غزة، 2009.
- 94- إيمان زكي محمد، وأخريات مشكلات الطالبات وعلاقتها بمؤشرات الصحة النفسية والتحصيل الدراسي، لدى عينة من طالبات كلية التربية لإعداد المعلمات بمكة المكرمة. كلية التربية لإعداد المعلمات بمكة المكرمة.

- 95- بلمولود جمانة، علاقة الأسرة بانحراف المراهق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم اجتماع التنمية، 2004-2005
- 96- بودريالة شهرزاد، الدافعية للإنجاز، القلق والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران، 2011-2012.
- 97- جزاء بن عبيد بن جزاء العصيمي، بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص نمو، 2008.
- 98- جمال زكي عبد الله أبو مرق، دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، رسالة مقدمة لنيل الماجستير، تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى مكة المكرمة، 1988.
- 99- حسين محمد خلف المصري، الحرمان من الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي والتكيف الشخصي والاجتماعي والعام لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1988.
- 100- خالد لكاص، الوضعية الحالية لقطاع التعليم العالي-مردودية نظام التكوين بالتعليم العالي بالجزائر، رسالة ماجستير تخصص التخطيط والتنمية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر 3، 2002.
- 101- خرفان حسان، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للأبناء، أطروحة دكتوراه علوم، شعبة علم اجتماع التربية، جامعة سكيكدة، 2019_2020.
- 102- دحماني سليمان، ظاهرة التغير في الأسرة الجزائرية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأنثروبولوجيا، 2005-2006.
- 103- ذهبية الجوزي، الحكم الراشد وجودة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر 03، 2012-2013.

- 104-رباب أقطي، التكوين الجامعي وعلاقته بكفاءة الإطار في المؤسسة الاقتصادية، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2008-2009.
- 105-زرارة فيروز، الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علم الاجتماع التنموية، 2004-2005.
- 106-زمران عبد الكريم، نظام التعليم العالي بالجزائر وعلاقته بأداء الأستاذ الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة باتنة، 2003-2004.
- 107-زغينة نوال، دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء. دراسة ميدانية في اكماليات بلدية باتنة. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم اجتماع عمل وتنظيم جامعة باتنة، 2007-2008.
- 108-زلوف منيرة، علاقة صورة الذات ومستوى القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقات المصابات بالداء السكري المرتبط بالأنسولين دراسة مقارنة بين طالبات الطور الثانوي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر. 2007-2008.
- 109-عادل بن عبد الغني الصيرفي أثر عدد التلاميذ في الفصل على التحصيل في مادة الرياضيات وبعض مواد الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 1993.
- 110-عايدة محمد العطا، تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوي بمدارس محلية بكل أولياء، بحث نقدم لنيل شهادة الماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2014.
- 111-عبد اللاوي سعدية، المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة تيزي وزو، 2011-2012.
- 112-عزي الحسين، الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية في مرحلة الطفولة المتأخرة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس الاجتماعي، جامعة تيزي وزو، 2013-2014.

- 113- علوان صالح الشهري، العلاقة بين إساءة المعاملة الوالدية وتحصيل طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة مؤتة، 2011.
- 114- عياش ليلى، البيئة الأسرية العصاب والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، جامعة وهران 02، 2014_2015.
- 115- سناء مهنا الخير أحمد، البيئة الأسرية وأثرها في التحصيل الدراسي للتلاميذ، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في الخدمة الاجتماعية، جامعة النيلين، 2017.
- 116- شيخة سعد عبد الله الشريف، المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للفتاة المراهقة بالمرحلة المتوسطة، ودور خدمة الفرد حيالها، ماجستير في الخدمة الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية للبنات-الرياض.
- 117- صليحة رقاد، تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي بالشرق الجزائري، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 01، 2013-2014.
- 118- طارق عبد القادر مهدي رحالي، أثر استخدام التدريس المحس في مادة الأحياء على التحصيل الدراسي، أطروحة دكتوراه، جامعة النيلين، السودان، 1996.
- 119- كوسة فاطمة الزهراء، قاسمي الضاوية، الأسباب المؤدية بالطالب الجامعي إلى الاتجاه نحو الغش في الامتحانات وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي، فعاليات الملتقى الوطني حول تشخيص واقع الطالب الجامعي، مجلة الوقاية والأرغوميا، جامعة الجزائر 2، العدد 6، 2016.
- 120- قارة ساسية، الأسرة والسلوك الإنحرافي للمراهق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم اجتماع التربية، 2011-2012.

- 121- محي الدين عبد العزيز، صعوبات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وعلاقتها بالبيئة الأسرية، دراسة ميدانية على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير تخصص علم النفس التربوي، جامعة الجزائر، 1990.
- 122- مل مأمون محمد الحسن، المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى، رسالة مقدمة لنيل الماجستير في علم النفس جامعة الخرطوم، 2007.
- 123- مها محمد أحمد النحاس، أسباب ضعف تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء ومقترحات علاجه حسب رأي المشرفات والمعلمات والطلاب، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة الملك سعود، 2005.
- 124- نجوى عميروش، الطلبة الجامعيون بين القيم السائدة والقيم المتنحية، دراسة نظرية ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير علم الاجتماع التنمية، 2004-2005.
- 125- نظيمة عبد الفتاح السكافي، التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، 1987.
- 126- نوار مربوكة، العاملون في التدريس الجامعي، أوضاعهم واتجاهاتهم، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 1989-1990.
- 127- نوال نمور، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة قسنطينة 02. 2012-2013.
- 128- وليد فهاد فهد الجابري، أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الرياضيات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير جامعة أم القرى، 2006.

129-يونسى تونسىة؁ تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسى لى المراهقين المكفوفين والمبصرين؁ مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسى؁ جامعة تيزى وزوو؁ 2011-2012.

المراجع الأجنبية:

- 130- Ellen A Skinner & Michael J . Belmont , **Motivation in the classroom : Reciprocal Effects Of Teacher Behavior&Student Engagement Across The schoolyear**, journal of educationpsychology , vol 85 no 4, 1993 .
- 131- Maddi, S.R, Kahn, S, &Maddi, **The effectiveness of hardiness training**, consulting psychology journal : Practice and Research, 50 (2), 1998.
- 132- Dominique Servant, **Se libérer de l'anxiété et des phobies en 100 question**, Edition Tallandier, Paris, 2018.
- 133- Grand dictionnaire de psychologie LAROUSSE, Parie, 1999.

المراجع الإلكترونية:

- 134- بن قايد فاطمة الزهراء؁ مداخلة بعنوان تعزيز قدرة الطالب الجامعى على تحقيق أبعاد التنمية المستدامة للإقتصاد الوطنى؁ [www. academia, edu](http://www.academia.edu)
- 135- www.aljairzyoum.com 15:20 le 07/07/2018
- 136- التحصيل الدراسى6؁ معجم اللغة العربية المعاصرة 21h: 11 a 16/02/2020 www.maajim.com/dictionary/

- 137-حميدوش علي، فضيل رابح، جودة التعليم العالي حالة التجربة الجزائرية،
www.Ensea. Net >ensseamajalet le 24/ 04/ 2019 à 12 :25h
- le 07/07/2018 à 20 :15hwww.djazairess.com -138
- le 07/07/2018 à 20 :15hwww.echoroukline.com -139
- le 07/07/2018 à 20 :15hwww.elmihwar.com/ar/index.php -140
- www.Aljazeera.net>sociologie. 01/05/2021 à 21 :00 -141
- www. Aljazeera.net>sociologie. 01/05/2021 à 21 :00 -142

الملاحق

استبيان تقصي المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي

التعليمية

أخي/أختي الطالبة:

في إطار التحضير لاستكمال الحصول على شهادة الدكتوراه، نحن بصدد القيام بدراسة تتمحور حول: "دراسة تشخيصية للمشكلات الانفعالية والأسرية لدى الطلبة الجامعيين ومدى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي" المطلوب منك في إجابتك على هذه الأسئلة التعبير عما تشعر وما تحس به اتجاه هذه المشكلات، نرجو منك قراءة كل سؤال بدقة تامة ثم ضع علامة (X) أمام الخانة التي تعبر عن درجة المشكلة لديك، علما أن إجابتك لن تستعمل إلا لأغراض هذه الدراسة العلمية، وشكرا على تعاونك مسبقا.

البيانات الأولية:

☐ أنثى	☐ الجنس: ذكر
☐ 26-22	العمر: 21-18 ☐
☐ فما فوق	
☐ جيد	المستوى الاقتصادي: ☐ متوسط ☐ ضعيف
المستوى الدراسي:	التخصص:
معدل السداسي الأول:	معدل السداسي الثاني:
معدل السداسي الثالث:	

الرقم	العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
01	أفكر كثيرا في الحصول على درجات عالية				
02	أجد صعوبة في الحساب				
03	أخاف من الامتحانات				
04	أخاف الرسوب				
05	لست ذكيا بدرجة كافية				
06	لا أقضي وقتا كافيا في المذاكرة				
07	رسبت مرة أو أكثر في الجامعة				
08	لا أستطيع التركيز على الدروس				
09	أجد صعوبة في فهم الكتب الدراسية				
10	لا أميل إلى بعض الكتب الدراسية				
11	أكلف بواجبات دراسية كثيرة في المنزل				
12	أحصل على درجات ضعيفة في المواد الدراسية				
13	لا أتجاوب مع أحد المدرسين				
14	ذاكرتي ضعيفة				
15	لا أميل إلى المذاكرة				

المشكلات اليبدا غوجية الجامعة

					16 لا أهوى قراءة الكتب
					17 أجد صعوبة في الأعمال الشفهية
					18 أجد صعوبة في الأعمال التحريرية
المشكلات الأسرية					19 إنني مشغول البال على أحد أفراد أسرتي
					20 يعمل والدي فوق طاقتهما
					21 لست على وفاق مع أحد إخوتي
					22 أخفي الكثير على والدي
					23 أريد أن أسكن في حي آخر
					24 كثيرا ما يحدث تصادم في الآراء بيني وبين والدي
					25 أضطر على الرد على كلام والدي
المشكلات الاقتصادية					26 ليس لي مصروف محدد
					27 ليس عندي شيء من أدوات الزينة
					28 أصرف نقودي فيما لا يفيد
					29 أريد أن أشتري المزيد من لوازمي
					30 أحتاج إلى عمل إضافي في وقت الفراغ
					31 أحتاج إلى عمل في العطلة الصيفية
					32 أحتاج أن أعرف الكثير عن الأعمال المختلفة

المشكلات الشخصية					33	أحتاج أن أقرر بنفسى نوع عملى فى المستقبل
					34	لا أعرف ماذا أريد بالضبط
					35	أفكر كثيرا فى ترك الجامعة والالتحاق بعمل
					36	لا أرى للحياة معنى واضحا
					37	لا أكون صادقا بسهولة
					38	إننى خجول
					39	أتمنى أن أكون محبوبا بدرجة أكبر
					40	كثيرا ما يضايقنى زملايى
					41	أحب الجدل مع الغير
					42	إننى عنيد جدا
					43	أشعر بكراهية نحو بعض الناس
					44	أشعر أننى مكروه من بعض الناس
					45	كثيرا ما أتجنب ما لا أحب
					46	إننى عصبي المزاج
المشكلات الانفعالية					47	إننى سريع التأثر
					48	كثيرا ما أقع فى المشاكل
					49	أحاول أن أتخلص من عادات سيئة

50	إنني كثير القلق				
51	أحلم أحلام مزعجة				
52	أنني كثيرا ما أسرح في الخيال				
53	إنني كثير النسيان				
54	أخجل من بعض الأعمال التي أقدم عليها				
55	تصدر مني بعض ألفاظ نابية				
56	أعاقب على أشياء لم أفعلها				
57	أفكر كثيرا في الجنة والنار				
58	أخشى عقاب الله				
59	هناك أشياء لا أستطيع أن أنساها				
60	أكذب أحيانا بدون قصد				
61	أخاف أن أجرب بعض الأشياء بمفردي				
62	أجد صعوبة في التحدث عن مشاكل مع الآخرين				
63	أخشى الوقوع في الأخطاء				

س - ما هي المشكلات الأخرى التي تضايقك أرجو كتابتها بالترتيب؟

.....

.....

.....
.....
-هل ترغب في حل هذه المشكلات عن طريق الدراسة في الجامعة؟

☐ لا

☐ نعم

دليل مقابلة الدراسة الاستطلاعية

التعليمة:

أخي الطالب أختي الطالبة...

في إطار التحضير لاستكمال الحصول على شهادة الدكتوراه، نحن بصدد القيام بدراسة الاستطلاعية أرجو منك الإجابة على هذه المجموعة من الأسئلة، والتي ستستخدم في إطار البحث العلمي، وشكرا على تعاونكم مسبقا.

1-البيانات الأولية:

الجنس: الشعبة أو التخصص:

المستوى الدراسي: مكان الإقامة:

المستوى الاقتصادي: جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2-هل تعاني حاليا من مشكلات نفسية؟

نعم ☐ لا ☐

❖ إذا كانت الإجابة نعم ما هي هذه المشكلات؟

.....

❖ هل برأيك أثرت هذه المشكلات على تحصيلك الدراسي؟

.....

3-هل تعاني من مشكلات أسرية؟

نعم ☐ لا ☐

❖ إذا كانت الإجابة نعم ما هي هذه المشكلات؟

.....

❖ هل برأيك أثرت هذه المشكلات على تحصيلك الدراسي؟

..... ❖

.....



**Faculté des lettres, Sciences Humaines et Sociale
Département de Psychologie**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de doctorat
Option : Psycho pédagogie

***Une étude diagnostique des problèmes
émotionnels et familiaux chez les
étudiants universitaires et leur impact
sur leur réussite scolaire***

Une étude de terrain a la faculté des arts, des sciences humaines et sociales

Présentée par :
LEKHEL Wahiba

Encadrée par :
Dr.KARBOUCHE Ramdane

Membres de Jury :

N°	Nom et prénom	Degré scientifique	Adjective	Université
01	BOUMANKAR Mourad	Professeur	Président de jury	Université Annaba
02	KARBOUCHE Ramdane	Professeur	Directeur de mémoire	Université Annaba
03	MAKNASSI Mohamed	M.C.A	Examineur	Université Guelma
04	BOUATIT Sofiane	Professeur	Examineur	Université Skikda
05	CHELLABI Zohire	M.C.A	Examineur	Université Skikda

Année Universitaire : 2021 / 2022