وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي- جيجل-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة بعنـــوان :

فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا

- دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر فيعلوم التربية

تخصص:إ رشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- بلعورة آمنة

- توير شهيناز

إشراف الأستاذة:

- هامل وهيبة

لجنة المناقشة

1- حديد يوسف.....رئيسا.

2- هامل وهيبة ..... مشرفا ومقررا.

3- جردير فيروز.....عضوا مناقشا.

السنة الجامعية:

2017/2016

شكر وعرفان

الحمد لله الذي تواضع لعظمته كل شيء، والحمد لله الذي يستلزم لقدرته كل شيء، والحمد لله الذي ذل لعزته كل شيء، والحمد لله الذي خضع لملكه كل شيء.

نحمد الله العلي القدير على توفيقه لنا لإتمام هذا العمل، نحمدك يا رب حمدا يليق بمقامك وجلالك العظيم.

وبعد:

نتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذة الفاضلة "**هامل وهيبة**" التي لم تبخل علينا بأية معلومة والتي إستمتعنا بالأخذ بمشورتها و نصائحها، فكانت لنا نعم المعين وأحسن الموجه في عملنا، ومايملي علينا أيضا واجب الإعتراف بالفضل أن نشكر أعضاء لجنة المناقشة في إثراء هذا العمل العلمي المتواضع من خلال آرائهم وتوجيهاتهم البناءة، كما لا ننسى مستشارة التوجيه المدرسي والمهني ومساعدتها وعلى رأسهما مدير ثانوية "**حظلي المختار**" اللذين سهلوا علينا

تطبيق دراستنا الميدانية وإلى كل من كانت له يد في إنجاز هذا العمل من بعيد أو من قريب.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	ب
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ز
فهرس الملاحق	ح
ملخص باللغة العربية	ط
ملخص باللغة الأجنبية	ي
الجانب النظري للدراسة	
مقدمة	02
الفصل الأول: مدخل منهجي للدراسة	
1- تحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها	05
2- فرضيات الدراسة	07
3- أهداف الدراسة	08
4- أهمية الدراسة	08
5- أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة	09
6- تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة إجرائيا	10
7- الدراسات السابقة والتعليق عليها	10
الفصل الثاني: القيم الإجتماعية	
1- ماهية القيم الإجتماعية	22
2- علاقة القيمة بين المفاهيم النفسية	24
3- تصنيف القيم	26
4- مكونات وخصائص القيم الإجتماعية	27
5- أهمية القيم الإجتماعية	29

فهرس المحتويات

6- المدارس والنظريات المفسرة للقيم الإجتماعية	30
7- كيف يمكننا اكتساب القيم الإجتماعية؟	32
الفصل الثالث: تقدير الذات	
1- تقدير الذات والمفاهيم المرتبطة به	35
2- مكونات تقدير الذات	36
3- أشكال مفهوم الذات	37
4-العوامل المؤثرة على تقدير الذات لدى المراهقين	38
5-النظريات المفسرة لتقدير الذات	39
6-بناء وتكوين تقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين	43
الفصل الرابع: التأخر الدراسي	
1- تعريف التأخر الدراسي والمفاهيم المرتبطة به	46
2- أشكال التأخر الدراسي	48
3- أسباب التأخر الدراسي	49
4- أعراض التأخر الدراسي	51
5- تشخيص حالات التأخر الدراسي	51
6- رعاية المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية	52
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
أولا- الدراسة الإستطلاعية	57
1-أهدافها	57
2-عينتها	57
3 -أدواتها	57
4-إجراءاتها	58
5 -نتائجها	58
ثانيا- الدراسة الأساسية	**58**

فهرس المحتويات

1 –المنهج	58
2– مجتمع الدراسة وعينتها	59
3– أدوات الدراسة	60
4– إجراءاتها	67
5_ الأساليب الإحصائية	67
الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج	
أولا– عرض نتائج الدراسة	70
1_ عرض النتائج العامة للدراسة	70
2– عرض نتائج الفرضية الأولى	71
3– عرض نتائج الفرضية الثانية	71
4 – عرض نتائج الفرضية الثالثة	72
ثانيا– مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	73
1_مناقشة وتفسير النتائج العامة للدراسة	73
2– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	77
3 _ مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	79
4– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	81
خاتمة	84
إقتراحات وتوصيات	85
قائمة المراجع	87
الملاحق	94

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل تمثيل رموز الدراسة التجريبية	59
02	يمثل توزيع عبارات مقياس تقدير الذات	61
03	يبين قيمة " ت" لدلالة الفرق بين متوسطين حسابين للعينة عند مستوى الدلالة 0.05	62
04	يوضح قيمة ألفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات	63
05	يوضح نتاج الفرضية العامة	70
06	يوضح نتائج الفرضية الأولى	71
07	يوضح نتائج الفرضية الثانية	72
08	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	73

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	الذوات الثلاث للشخص	39

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	طلب تسهيلات	94
02	مقياس تقدير الذات	95
03	أسماء السادة المحكمين	97
04	البرنامج الإرشادي	98
05	إستمارة تقييم البرنامج الإرشادي	119
06	بطاقة خصائص التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض	120
07	بطاقة " أنت ناجح "	121
08	قصة عفو الرسول(ص) عند فتح مكة	122
09	بطاقة " لعبة المشاعر السوداء "	123

الملخص باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة الموسومة بفعالية برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الاجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى تقصي أثر استخدام برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الاجتماعية في الرفع من المستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكلوريا والبالغ عددها 12 منهم 8 ذكور وإناث والمتمدرسين بثانوية دخلي المختار بمدينة الطاهير _ جيجل_ للموسم الدراسي 2017/2016 وقد اعتمدنا على المنهج التجريبي دو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي كما أتم استعمال ادتين في هذه الدراسة هما مقياس تقدير الذات " لبروس أرهير" بعدما اكتفينا الطالبتان ، حيث انطلقت دراستنا من الفروض التالية:

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة بين المتوسطات درجات أفراد مجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات تعزى لأثر البرنامج الإرشادي.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي يتغير تقدير الذات الرفاقي تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي في متغير تقدير الذات العائلي.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات في ما غير تقدير الذات المدرسي تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي .

وقد توصنا إلى النتائج التالية:

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي.

_ _ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات الرفاقي لصالح قياس البعدي تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات العائلي لصالح القياس البعدي تعزى إلى الأثر البرنامج الإرشادي.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات المدرسي لصالح القياس البعدي تعزى إلى اثر البرنامج الإرشادي.

ومن أهم المقترحات التي خرجت بها الدراسة ضرورة التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا خاصة المقبليين منهم على اختبار الامتحانات مصيرية.

Résumé :

Cette étude a pour objectif de tester l'impact de l'utilisation d'un programme de conseil basé sur certaines valeurs sociales dans l'amélioration de l'estime de soi chez les élèves en retard scolaire, et plus particulièrement, pour un échantillon d'élèves de la troisième année secondaire, concernés par les épreuves de Baccalauréat 2016/2017 et scolarisés au Lycée Dakhli Mokhtar de la ville de Taher – wilaya de Jijel. Nous avons utilisé la méthode empirique de l'ensemble unique avec une mesure antérieure et postérieure. Il a été question d'utiliser deux outils ; le premier est l'échelle de mesure de l'estime de soi, emprunté de "Bruce ….", et adapté à la situation algérienne, le second est le programme de conseil proposé par les deux étudiantes.

L'étude a pour hypothèses :

- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi s'expliquant par l'effet du programme de conseil.
- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi dans la variable "estime de soi auprès des compagnons " s'expliquant par l'effet du programme de conseil.
- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi dans la variable "estime de soi familiale " s'expliquant par l'effet du programme de conseil.
- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi dans la variable "estime de soi scolaire " s'expliquant par l'effet du programme de conseil.

L'étude a conclu les résultats suivants :

- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié

lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi s'expliquant par l'effet du programme de conseil.

- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi dans la variable "estime de soi auprès des compagnons " au profit de la mesure postérieure s'expliquant par l'effet du programme de conseil.
- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi dans la variable "estime de soi familiale " au profit de la mesure postérieure s'expliquant par l'effet du programme de conseil.
- Il existe des dispersions à significations statistiques au niveau de la signification entre les médianes des sujets composants l'ensemble étudié lors de la mesure antérieure et postérieure sur l'échelle de l'estime de soi dans la variable "estime de soi scolaire " au profit de la mesure postérieure s'expliquant par l'effet du programme de conseil.

Parmi les propositions de cette étude la nécessité de prendre en charge les élèves ayant un retard scolaire et notamment ceux concernés par l'examen du Baccalauréat.

الجانب النظري

مقدمة:

يعتبر التحصيل الدراسي الوسيلة الوحيدة التي يتقرر عن طريقها نجاح التلميذ أو عدمه في كثير من الأنظمة التربوية وبخاصة العربية منها، حيث نجد التحصيل الدراسي هو الأساس المعتمد من حيث الاختيار والتوجيه الأكاديمي وهو كذالك معيار يستخدم للتشعيب علمي/أدبي في المرحلة الثانوية، كما الأساس المعتمد لإلتحاق التلميذ بالجامعة.

وقد ظل الإهتمام مركزا لفترات طويلة على دراسة التحصيل الدراسي للتلميذ متأثرا بالجوانب العقلية للشخصية فقط إلى أن أشارت الدراسات إلى أهمية تأثير الجوانب النفسية (الشخصية والإجتماعية) على أداء التلميذ والتي قد تكون سببا في تأخره الدراسي أو مساهما في علاجه إذا ما تم تقويمها وتعزيزها يعتبر التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي تعاني منها المدرسة الجزائرية الحديث التي أقلقت بال المربين والآباء وإحتلت مكانا بارزا لدى المنشغلين في مجال العلوم التربوية والنفسية والإجتماعية على حد السواء، وبما أن إكتساب المعرفة أصبح من ضروريات النمو الإقصادي والتنمية الإجتماعية على المدى البعيد،فإن التأخر الدراسي على مستوى السنة الثالثة ثانوي سيؤدي بالضرورة إلى تعطيل المستقبل الدراسي والمهني للتلاميذ المراهقين المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا ما لم يتمكنوا من الإستثمار في التعليم بنواحيه المختلفة أو تحقيق أقصى إستفادة ممكنة من مصادر التعليم المختلفة التي تقدمها الدولة وتجهد في توفيرها،مما يستوجب الكشف عن تلك العوامل والأسباب المؤدية إلى التأخر الدراسي بهدف مواجهتها وإقتراح حلول عملية مناسبة من شأنها رفع معنويات التلاميذ المتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي وإرجاع تقديرهم لذواتهم من جديد.

ومن المسلم به أن التلميذ كفرد من المجتمع يستطيع أن يعيش بمعزل عن أفراد مجتمعه إذ يسعى دائما إلى التعايش والتكيف مع زملاءه وأصدقاءه في المدرسة أو الشارع عن طريق الإلتزام بسلوكات مرغوبة في المجتمع، هذه السلوكات إذا ما شاعت في نسق المدرسة فإنها تنعم وتسعد وتقوى وتتحد وتحافظ على نسيجها الإجتماعي ومقومات وجودها بالإضافة إلى توحيد الجهود بغية الإرتقاء بالقيم الإجتماعية السامية؛ وهذا ما قد يساعد التلاميذ المتأخرين دراسيا والمقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا بالتمتع بتقدير عال لذواتهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي إثر تمسكهم بالقيم الإجتماعية السامية.

وبناءا على ما تقدم ترى الطالبتان أهمية دراسة هذا الموضوع الذي يتخذ شكل البرنامج الإرشادي الموسوم ب "فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ المتأخرين دراسيا" حيث قسمت هذه الدراسة إلى قسمين نظري وميداني كالتالي:

القسم الأول: الجانب النظري ويتضمن أربع فصول و هي:

– الفصل الأول: مدخل منهجي للدراسة و يتضمن: تحديد الإشكالية و تساؤلاتها، فرضيات الدراسة أهادف و أهمية الدراسة، أسباب اختيار الموضوع ومبررات اختيار موضوع الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، الدراسات السابقة و التعليق عليها.

– الفصل الثاني: القيم الإجتماعية و تتضمن جملة عناصر تتعلق بمفهومها، علاقتها ببعض المفاهيم النفسية والإجتماعية الأخرى، كذلك تصنيف القيم، و مكونات و خصائص القيم الإجتماعية وأهميتها المدارس و النظريات المفسرة لها، و أخيرا كيفية اكتساب القيم الإجتماعية المرتبطة به، مكوناته و كذا أشكال مفهوم الذات العوامل المؤثرة على تقدير الذات لدى المراهق و النظريات المفسرة له بالإضافة إلى بناء و تكوين تقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين.

– الفصل الرابع: التأخر الدراسي و يتضمن ما يلي: تعريفه و المفاهيم المرتبطة به، أشكاله أسبابه أعراضه، تشخيص حالاته، و أخيرا رعاية المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية.

القسم الثاني: الجانب التطبيقي (الميداني) و يتضمن فصلين هما:

– الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية و يتضمن: التفصيل في الدراسة الإستطلاعية من حيث الأهداف و العينة و الأدوات و الإجراءات و النتائج و كذلك الدراسة الأساسية و تشتمل على المنهج ومجتمع الدراسة و عينتها و أدوات الدراسة و إجراءاتها و أخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة فيها.

– الفصل السادس: عرض النتائج و تحليلها و تفسيرها: قي ضوء الدراسات السابقة و التراث النظري.

وبناء على نتائج الدراسة قدمت جملة من الإقتراحات و التوصيات التي تساهم في إثراء الدراسة.

الفصل لأول: مدخل منهجي للدراسة

1- تحديد الإشكالية وتساؤلاتها

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة

6- تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة والتعليق عليها.

1- تحديد الإشكالية وتساؤلاتها.

يعد التقدم العلمي والتكنولوجي من أهم سمات العصر التي أسهمت في خلق مجتمع بمعطيات جديدة، فبالرغم من الايجابيات التي قدمها هذا التطور للبشرية؛ إلا أنه قد ألقى عليها سلبيات لن تستطيع ايجابياته مسح جزء منها باعتباره قد أسهم بكيفية أو بأخرى في التأثير على مختلف مكونات الحياة الإنسانية من أفكار وعادات وقيم إجتماعية، حيث شهد لهذه الأخيرة غياب واضح في مؤسسات التنشئة الإجتماعية في ظل التطورات والتغيرات الإجتماعية التي تشوبها نوع من العشوائية والفوضى، حيث نجد تأثير القيم الإجتماعية بدأ يتلاشى من سلوكيات معظم التلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة، فأصبح بذالك التلاميذ المراهقين يظهرون تصرفات توحي بعدم تحمل المسؤولية والغش والكذب وفساد الأخلاق وغيرها من السلوكيات الشاذة الغير مقبولة في المجتمع . ومما لا شك فيه أن التلميذ المراهق غالبا ما يعاني من تذبذب في شخصيته مما يجعله يعاني من ضياع وتوتر وقلق من المستقبل؛ فتجده دائم البحث عن هويته الإجتماعية وينشد الإستقرار ويرجو منا الإحتواء والإحترام والتفهم والصبر والمرافقة، وفي ظل ما يعيشه من صراعات نفسية وأسرية وإجتماعية قد يجنح إلى ما يسميه المختصون في ميدان علم النفس بالمراهقة الغير سوية التي تتجسد في أشكال غير سوية كالجنوح والاضطرابات النفسية والسلوكية والإجتماعية الغير سوية، فالتلميذ المراهق على إختلاف المراحل التي مر بها في حياته فانه يبقى دائما بحاجة ماسة في تعامله مع المواقف إلى نسق القيم الإجتماعية التي تعمل بمثابة موجهات لسلوكه على اعتبار أن مرحلة المراهقة مرحلة نفسية هامة يبدأ فيها التلميذ بمعرفة ذاته وتقييمه لها وتقديرها بشكل ملح حيث يصبح فيها قادرا على تكوين معايير يزن به ذاته ويتعرف فيها على القيم التي تضبط سلوكاته؛ خاصة إذا كان هذا التلميذ المراهق مقبل على إجتياز امتحان شهادة البكالوريا حيث يشكل هذا الإمتحان المصيري هاجسا لدى اغلب التلاميذ باعتبار النجاح فيه هو الأساس المعتمد لإتحاق التلميذ، كما لها دور في إختيار التخصص المناسب بين مختلف التخصصات المفتوحة على مستوى الجامعات؛ كل هذا بالنسبة للتلاميذ العاديين فما بالك المتأخرين دراسيا منهم الذين عجزوا عن مسايرة بقية التلاميذ في التحصيل الدراسي وإستيعاب الدروس المقدمة لهم فانه في الأغلب يعانون من ضغوطات خارجية مضاعفة من طرف الآخرين المحاطين بهم فنجد أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا يصرون عليهم من أجل الحصول على علامات جيدة ونيل شهادة البكالوريا ويحاصرونهم أشد محاصرة من أجل حفظ وفهم الدروس مهما كلف الأمر من جهود مادية

ومعنوية على غرار المقارنة مع الأقارب والإخوة والجيران والأصدقاء التي يكرهها أي تلميذ مراهق ومتأخر دراسيا بالإضافة استهزاء بعض زملاءهم بقدراتهم أمام باقي الأصدقاء، أما المعلمون في المدرسة والقائمين على العملية التربوية من مدير ومستشار وغيرهم فإنهم غالبا ما يباشرون بالضغط على التلاميذ المتأخرون دراسيا كلما سمحت الفرصة لذلك ومضايقتهم أمام زملائهم في القسم ظنا منهم أنهم يقومون بتشجيعهم على النجاح وترك الفشل وكل هذا من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا وهذا ما أكدته كل من دراسة "**جوهاز ومونشي**" 1990م، والتي أكدت نتائجها على تأثير كل من الوالدين والمدرسين والأصدقاء والدروس المدرسية على تقدير الذات (يونسي، 2012، ص46)، ودراسة "**يونسي**" التي أظهرت تأثير كل من تقدير الذات العائلي والمدرسي والكلي على التحصيل لدى التلاميذ المراهقين(يونسي، 2012)، على اعتبار العلاقة العكسية بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، كما ورد في دراسة "**موسى جبريل**" 1994م.

وبالتالي قد يعاني التلاميذ المتأخرون دراسيا من تدني تقدير الذات مما قد يؤدي بهم إلى الهروب من المدرسة أو التسرب والإنضمام إلى جماعة الإنحراف، على غرار القلق وخيبة الأمل التي يشعر بها التلاميذ المتأخرون دراسيا وأوليائهم على حد سواء، وكذلك الخسائر المادية التي ينفقونها على الدروس الخصوصية وشراء العديد من الكتب و المراجع، بالإضافة إلى مشكلة توجيه الجموع الكبيرة من التلاميذ المنقطع عن الدراسة واضطراب في العملية التربوية، وكل هذا من شأنه مضاعفة المسؤولية الإجتماعية تجاه هذه المشكلة، مما أدّى بنا إلى ضرورة التفكير في حل أساسه بناء برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية للرفع من تقدير الذات على اعتبار الدراسة التي قام بها "**أي سجي**" 1999م التي تؤكد تأثير العوامل الخارجية المتعلقة بالمدح والثناء والاحترام والإنجازات الدراسية ومساعدة الآخرين على تقدير الذات لدى المراهق سواءً المتعلق منها بالعائلة أو جماعة الرفاق (يونسي، 2012).

وكل هذا استنادا على نجاح البرنامج الإرشادي النفسي التربوي في معالجة التأخر الدراسي في معظم الدول المتقدمة، كما أشار لذلك "**شهلا آخرون**" 1972، حيث أكد أن الإرشاد التربوي أصبح من الأساليب العلمية الحديثة في مواجهة ظاهرة التأخر الدراسي، حيث ثبت بالتجربة أن التعلم المقترَن بالإرشاد(لطفي عبد الله، 2009).

أفضل بكثير من التعلم بدونه، هذا البرنامج إلى الرفع من تقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين والمتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي والمقبلين على إجتياز امتحان شهادة البكالوريا وكذا تحقيق

التوافق والصحة النفسية وتحسين العملية التربوية ولمقاربة هذه الدراسة قمنا بطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات؟

ومنه ينبثق عن التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات يخص تقدير الذات الرفاقي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات العائلي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات فيما يخص تقدير الذات المدرسي؟

2 - فرضيات الدراسة

- **الفرضية الرئيسية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات تعزي إلى أثر البرنامج الإرشادي.

- **الفرضيات الفرعية:**

ف1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات الرفاقي يعزي إلى إثر البرنامج الإرشادي.

ف2: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات العائلي.

ف3: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات المدرسي تعزي إلى أثر البرنامج الإرشادي.

3- أهداف الدراسة: يمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

1- إعداد برنامج إرشادي مقترح لزيادة مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بناءا على بعض القيم الإجتماعية .

2- محاولة التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مبني على بعض القيم الإجتماعية، كأحد الأساليب الإرشادية المساعدة في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

3- مساعدة التلاميذ المتأخرين دراسيا على التفاعل مع الآخرين وتشجيعهم على حل المشكلات مهما كان نوعها.

4- محاولة التقليل من نسبة التأخر الدراسي وزيادة التحصيل .

5- تمكين المعلمين في المرحلة الثانوية من التفطن لأهمية تشكيل الذات وتقديرها لدى تلاميذ مرحلة المراهقة .

6- محاولة وضع طريقة إرشادية مستمدة من الواقع العملي من أجل التكفل بفئة المتأخرين دراسيا.

4- أهمية الدراسة: يمكن تقسيم أهمية دراستنا إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية نوردها فيما يلي:

أ- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تبحث في ظاهرة التأخر الدراسي من المنظور النفسي وكذلك في أهمية الأسلوب الإرشادي المستخدم وهو برنامج إرشادي للرفع من تقدير الذات، والذي يحظى بأهمية بالغة في علاج إضطرابات الذات، وبالتالي يؤثر بالإيجاب على إتجاهات المضطربين نحو ذواتهم ونحو الآخرين، ويساعدهم على النمو النفسي والإجتماعي السوي كما قد تفيد الأخصائيين النفسانيين العاملين في المدارس والجامعات والباحثين عن طريق إمدادهم ببيانات ومعلومات ونظريات من شأنها الرفع من مستوى تقدير الذات، كما تساعد هذه الدراسة التلاميذ المتأخرين دراسيا في زيادة تقديرهم لذواتهم وتحقيق توافق نفسي وإجتماعي يسهل عليهم التعامل مع مختلف المشكلات الدراسية أو الحياتية

وقد يستفيد من هذه الدراسة المعلمين والأساتذة في جميع الأطوار التعليمية بالإعتماد على القيم الإجتماعية في مساعدة التلاميذ المتأخرين دراسيا.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تبرز الأهمية التطبيقية لهذه النظرية في كونها تقدّم برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية التي تقيس فعاليته التي يمكن الإستفادة منها ، في أي مشكلة تربوية توافقية وإجتماعية مشابهة.
- إختبار مدى صلاحيته كبرنامج إرشادي يعتمد على عدد من الفنيات في التعامل مع الأفراد ذوي التقدير المنخفض ، ويمكن للمختصين أن يستفيدوا من هذه البرامج في التعامل مع الأفراد الذين يعانون من هذه الإضطرابات مستقبلا .

5- أسباب ومبرّرات اختيار موضوع الدراسة: هناك مجموعة من الأسباب والمبرّرات التي أدّت بنا إلى اختيار موضوع دراستنا، منها ما هي ذاتية متعلقة بالطالبتان، وذلك حسب رغبتهما وميولاتهما ودوافعهما شخصية ومنها ما هي موضوعية متعلقة بالموضوع بحد ذاته نظرا لأهميته وقيمته العلمية وخطورة آثاره السلبية ويمكن اختصار مبرّرات اختيارنا للموضوع في ما يلي:

- **أسباب ذاتية:** إنّ دراسة أي موضوع نفسي تربوي يتطلب مجموعة من المعايير والشروط قبل أن يقع الإختيار عليه ولهذا فإن سبب إختيارنا لهذا الموضوع نابع من حبنا ورغبتنا في دراسة متغيراته بالتالي إصرارنا على التوسع فيه ودراسته بعمق ودقة للوصول إلى نتائج علمية، كما أن إختيارنا للموضوع كان وفقا لرصيدنا المعرفي والنظري المتراكم في علوم التربية خلال سنوات الدراسة السابقة، ولأنّنا أردنا دراسة موضوع بكل جوانبه وقد إخترنا برنامج إرشادي يتلاءم مع قدرتنا المعرفية والمادية.
- **أسباب موضوعية:** هناك عوامل موضوعية تتعلق بإنجازه نذكر منها أن دراسة هذا الموضوع في إطار إتمام الدراسة المكملة لنيل شهادة الماستر بالإضافة إلى طبيعة تخصصنا الذي يفرض علينا دراسة نفسية تربوية ناهيك عن خطورة الآثار السلبية لتدني تقدير الذات عند تلاميذ مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حساسة وحرجة لما في ذلك من تعطيل لطاقات الفرد المجتمع نتيجة للتأخر الدراسي مما سيلزم علينا اقتراح حلول نفسية تربوية من شأنها إصلاح الفرد والمجتمع، كما لا ننسى أن البرامج الإرشادية النفسية أصبحت ضرورة حتمية في وقتنا الراهن، نظرا لتعقيد الحياة النفسية لدى المتعلم، إضافة إلى نقص الإمكانات التربوية والإختبارات والمقاييس النفسية والبرامج الإرشادية التي تفي بالغرض.

6- تحديد مصطلحات الدراسة إجرائية:

أ- **القيم الإجتماعية:** ويقصد بها مجموعة القيم الواردة في البرنامج الإرشادي والمتمثلة أساسا في القيم الإجتماعية التالية : إحترام الآخرين ،المبادءة، التعاون ، التسامح، الإيثار.

ب- **تقدير الذات:**هو التقييم الذي يضعه التلاميذ المتأخرين المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا لأنفسهم من خلال الدرجات التي يتحصلوا عليها عبر إجاباتهم على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات "**لبروس أرهير**""**brussRauher**"

ج- **المتأخرين دراسيا** : هم مجموعة التلاميذ المتأخرين المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا في مختلف الشعب والمتمثلين أساسا في الذين تحصّلوا على معدلات أقل من المتوسط في الفصل الأول والثاني بما في ذلك التلاميذ المعيدين منهم.

د- **برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية** : ويعرف إجرائيا بأنه مجموعة من الإجراءات والنشاطات المنظمة والمعلومات المنتقاة من الجانب النظري والموضوعة في قالب علمي مهيكل وفق خطة زمكانية بهدف تعزيز بعض القيم الإجتماعية عند التلاميذ المتأخرين المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا وذلك بالإعتماد على فنيات إرشادية مختلفة من شأنها تجسيد القيم الإجتماعية المختارة عبر عدد من الجلسات الإرشادية.

7- الدراسات السابقة والتعليق عليها: قمنا باستعراض العديد من الدراسات حول موضوع دراستنا وقد تم اختيار هذه الدراسات باعتبارها تتفق مع الدراسة الحالية في إحدى متغيراتها وهي:

7-1- الدراسات المتعلقة بمتغير القيم الإجتماعية:

أ- **الدراسات الأجنبية:** لقد أجبرت العديد من الدراسات المتعلقة بالقيم الإجتماعية والتي تبرز أهميتها لدى أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم والفئات التي ينتمون إليها ويمكن إبرازها فيما يلي:

- **دراسة موريس 1956:** (C. Morris) هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين اتساق قيم الطلاب في كل من الصين والهند واليابان والنرويج وأمريكا، حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن وكشفت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- هناك تشابه بين هذه الشعوب في توجهاتهم القيمية العامة.

• وهناك ثلاثة عشر طريقا للحياة Way of life تنتظم وصولها للقيم العامة(كالاستمتاع بكل **ما** فيها) في بعض أبعادها وهي:

- عامل ضبط الذات Self- Control.
- الإستماع والتقدم في الفعل Enjoyment and Progress in action.
- الإكتفاء الذاتي Self- Sufficiency.
- تقبل الآخرين والتعاطف معهم Receptivitu and Sympathetuc.
- الإنغماس والاستمتاع بالحياة Self- Indulgence .

• توجد بعض جوانب الاختلاف حول الوزن النسبي لكل عامل من هذه العوامل.

• تبين أنّ عامل الذات تتزايد أهميته في المجتمع الهندي يليه النرويجي ثم الياباني والصيني والأمريكي.

• عامل الاستمتاع بالعمل يمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الصينيين يليهم طلبة المجتمع الهندي ثم النرويجي والأمريكي والياباني.

• فيما يتعلق بعامل الإكتفاء الذاتي الذي تتزايد أهميته لدى الطلاب اليابانيين ثم يليهم مباشرة طلبة المجتمع الهندي ثم النرويجي والأمريكي والصيني، كما تبين أن عامل تقبل الآخرين والتعاطف معهم يحتل المرتبة الأولى لدى الطلبة الصينيين ثم الهنود ثم اليابانيين وفي النهاية الأمريكيين؛ أما الإنغماس والإستمتاع بالحياة فيمثل أهمية كبرى لدى الطلاب الأمريكيين ثم يليهم اليابانيون والنرويجيون والهنود والصينيون. (السيد، 2005، ص71).

- **دراسة نويس Denuis :1966** بعنوان " **المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات** (الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا، تركيا، إيران، كمبوديا، اليابان) "، وقد استخدم الباحثين المنهج الوصفي المقارن. وهدفت إلى الكشف عن القيم الإجتماعية لدى عينة من الأطفال أعمارهم (13-11) عام ولقد تم استخدام الرسومات للأطفال وتحليلها، حيث يطلب من الأطفال رسم الصور والرسومات التي يفضلونها ويعجبون بها في مجتمعاتهم وكشفت النتائج على أن الزي أو الملبس من حيث حداثته أو قدمه يعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال، حيث ظهر الزي الحديث في رسومات الأطفال في المجتمعات الحديثة حيث التقاليد الحديثة Modern Customs مثل (زي كرة القدم، زي كرة الباسكت، زي البوليس) وكلها خصائص المجتمع الحديث.

ويتضح لنا من خلال نتائج تحليل الرسوم أن: الملامح الجسمية تعكس الفروق بين مختلف الجماعات العنصرية مثل اتجاهات البض وقيمهم نحو السود. كما أن رسومات الأطفال تعكس القيم الدينية في المجتمع الذي ينتمون إليه. (السيد، 2005، ص71).

- **دراسة بساران (1986) Busaran:** حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ترتيب القيم لدى طلبة جامعة أنقرة (في تركيا)، حيث كانت عينة هذه الدراسة طلبة من جامعة أنقرة من كليات مختلفة، حيث اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي العلائقي وكشفت هذه الدراسة عن العلاقة بين ترتيب القيم لدى الطلبة وبين أبعاد النوع- والتعليم- والطبقة- مستوى تعليم الوالدين، ودلت هذه الدراسة على تأثير الإختيارات القيمة بأبعاد النوع- مستوى التعليم- المناخ الثقافي والاجتماعي- الأسرة. (السيد، 2005، ص73).

- **دراسة ليسلي (1998) Leslie:** تناولت كيفية قيام الأمهات الأمريكيات والأفريقيات بتعليم أطفالهن القيم من خلال القصص وقد أكدت نتائجها أن القصص تعد مصادر مهمة لتعليم الأطفال القيم المرغوبة وتخليصهم من القيم والسلوكيات الغير مرغوبة وكان هدف الدراسة هو البحث عن حقيقة القيم المتوافرة في قصص الأطفال التي تشبع حاجاتهم لتصبح مألوفة لما يوجد لديهم في العقل اللاشعوري وذلك من خلال تخليصهم بواسطة أحلام اليقظة من حالات التوتر اللاشعورية من أجل التعامل مع محتواها. وقد تم الاعتماد على المنهج المسرح الوصفي من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (الحسينة، 2005، ص27).

ب- الدراسات العربية:

- **دراسة صالح حسن الداهري ونبيل صالح سفيان (2001):** بعنوان "**الذكاء الاجتماعي والقيم الإجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز**"، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة علم النفس في جامعة تعز عام 1997 من المراحل الدراسية الثانية والثالثة والرابعة ذكورا وإناثا البالغ عددهم (228) طالبا وطالبة، حيث استبعدت المرحلة الدراسية الأولى باعتبارها فئة خاصة حيث أن جميع طلبتها من المتبقيين من العام السابق، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (327) طالب وطالبة بنسبة مئوية 39.49%، ولغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة عمد الباحث إلى إعداد أداتين الأولى تقيس الذكاء الاجتماعي والثانية تقيس التوافق النفسي والاجتماعي ولتوفر أداة مناسبة تقيس القيم الإجتماعية وهي اختبار القيم "**ألبرت فيرنون ليندزي**" والذي كيفه الباحث على البيئة اليمنية سابقا وتم وضع 10 فروض متعلقة بموضوع الدراسة ، يهمنا منها ما يلي:

- وسط القيم الإجتماعية أعلى بدلالة إحصائية من وسط القيم الأخرى لدى عينة البحث.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين القيم الإجتماعية وكل من التوافق الإجتماعي والتوافق النفسي.

ويمكن إستخلاص أنّ الذكاء الاجتماعي أكثر أهمية من القيم الإجتماعية بالنسبة للتوافق النفسي والتطرف في القيم الإجتماعية والتي تعني الاهتمام الزائد أو الغير المعتدل بالآخرين يقلل من التوافق الاجتماعي (الحسينة،2005، ص79).

- **دراسة سعيد علي الحسينة (2005):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور القيم الإجتماعية في الوقاية من الجريمة حيث، أن تأصيل القيم الإجتماعية ضرورة للوقاية من الجريمة، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ونزلاء إصلاحية الحائر وقد تم اختيار عينة عشوائية تقدر بأربع مئة مبحوث بالنسبة لطلاب جامعة الإمام، وأيضا أربع مئة أخرى لمرتكبي الجرائم (نزلاء إصلاحية الحائر) وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم استخدام المنهج المسحي الوصفي بطريقة العينة باعتبار أن الدراسة تهتم بدراسة تأثير القيم على كل من الأسوياء وغير الأسوياء،حيث إنطلقت هذه الدراسة من التساؤل العام المتمثل فيما هو دور القيم الإجتماعية في الوقاية من الجريمة ومن أهم النتائج التي ترتبت عنها تفاوت اتجاهات الطلاب السجناء نحو القيم الإجتماعية وتمسك النزلاء بسيط. (الحسينة، 2005، 74).

- **دراسة مثيب بن محمد بن عبد الله البقمي (2005):** كانت هذه الدراسة بعنوان" **إسهام الأسرة في تنمية القيم الإجتماعية لدى الشباب (تصور مقترح)** " وهدفت هذه الدراسة إلى تبيان الدور الذي يجب على الأسرة القيام به من أجل تنمية القيم الإجتماعية لدى الشباب وبعض الأساليب المساعدة التي ينبغي التركيز عليها لأجل القيام بهذا الدور، حيث استخدمت الدراسة منهجين أساسيين هما المنهج الوصفي نظرا لأهمية دراسة القيم الإجتماعية ومرحلة الشباب وكيفية القيام بالدور المطلوب في سبيل تنمية القيم الإجتماعية لدى مرحلة الشباب،وكذا المنهج الإستباطي لتحليل النصوص الواردة في المصادر والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراس، وقد كانت نتائجها متمثلة في أن للأسرة دور في تنمية القيم الإجتماعية يجب على الأسرة متابعة دورها في عملية تنمية القيم الإجتماعية في جميع المراحل العمرية لأبنائها، تم استنباط بعض الأساليب التربوية المناسبة لمرحلة الشباب والتي تساعد الأسرة على عملية تنمية القيم الإجتماعية في كتاب الله وسيرة نبيه الكريم. (البقمي، 2005، ص1).

7-2- الدراسات المتعلقة بمتغير تقدير الذات:

أ- **الدراسات الأجنبية:** في ما يلي عرض لمجموعة من الدراسات الأجنبية المتعلقة بتقدير الذات:

- **دراسة جوهاز ومونشي (1990) Duhaz et Munshi:** بعنوان " **تأثير الأشخاص الآخرين (الوالدين، المدرسين، الأصدقاء، دروس القراءة والرياضيات) على تقدير الذات** "، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى تأثير الأشخاص الآخرين من ذوي الأهمية على تقدير الذات أما عينة الدراسة فقد تكونت من 72 ذكر و65 أنثى من رياض الأطفال الأستراليين والأمريكيين كانت أداة الدراسة مقياس عن الوجوه والمشاعر من إعداد الباحث "**جوهاز**" والباحث "**مونشي**" و أظهرت نتائج الدراسة تأثير تقدير الذات بالأشخاص الآخرين. (يونسي، 2012، ص46).

- **دراسة كوبر سميث Cooper Smith:** حيث قام بتصنيف عدد من التلاميذ الذكور تتراوح أعمارهم بين 10-12 سنة إلى فئات ثلاث (مرتفعي- متوسطي ومنخفضي) تقدير الذات وذلك وفقا لما أدى به التلاميذ من ذواتهم وما قدره هؤلاء التلاميذ فضلا عن تطبيق عدد من الاختبارات النفسية، وقد كشفت الدراسة أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون بقدرتهم العالية على الإنجاز الأكاديمي وكذا الاجتماعي، وأن لديهم رغبة عالية في التعبير عن آرائهم ولكنهم حساسون نحو النقد، متفائلون نحو قدراتهم بالمقارنة بهؤلاء الأطفال ذوي التقدير المنخفض، وبعد إجراء "**كوبر سميث**" المقابلة مع أولياء أمور هؤلاء التلاميذ من ذوي تقدير الذات الايجابي وجد أن الآباء أنفسهم لديهم تقدير موجب لذواتهم، في حين أن الآباء من ذوي تقدير الذات المنخفض لديهم اهتمامات أقل نحو أبنائهم لا يستطيعون اتخاذ القرارات ومن ثم يؤثر على الأبناء فينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم. (أمزيان، 2007، ص13).

- **دراسة أيس جي 1999 Euss j:** بعنوان مفهوم تقدير الذات عند المراهقين، حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث أساليب تقدير الذات عند المراهقين ومعرفة إلى أي مدى تتوافق آراءهم أو تتعارض مع النظريات الحالية لعلماء النفس في تقدير الذات حيث طبقت الدراسة على عينة من ثانويين في مقاطعة "**وايكاتو**" **بنيوزيلندا** قدرها (24) طالبا من عمر 14 إلى 15 سنة، حيث اعتمدت الدراسة على أسلوب المقابلة في جميع المعلومات، مع الإعتماد على المنهج الوصفي وقد أكدت نتائجه أن تقدير الذات يعتمد على العوامل الخارجية وليست الداخلية ومن هذه العوامل الإنجازات الدراسية المدح، الثناء، ومساعدة الآخرين والاحترام سواء كانت هذه العوامل متعلقة بالعائلة أو جماعة الرفاق. (يونسي، 2012).

- **دراسة روبرتز وآخرون عام 1999 Ann Roberts et al**: بعنوان " **تفاهم العائلة، ومرافقة الأصدقاء، وتقدير الذات عند المراهقين الصغار**"، هدفت الدراسة إلى بحث أثر تفاهم العائلة ومرافقة الأصدقاء على تقدير الذات عند المراهقين الصغار، وطبقت الدراسة على مجموعة من التلاميذ تم اختيارهم من مدارس ابتدائية ذات مستوى رفيع في "**بالتيمور**" و "**واشنطن دي سي**" و "**نيويورك**" فقد تم اختيار 635 طالب الذين تتوفر لديهم جميع شروط البحث من حيث: وضع العائلة والرفاق وتقدير الذات ويتراوح أعمار هؤلاء الصغار ما بين 10 إلى 14 عاما، وقد وضعت أدوات الدراسة ليتم فحص العلاقات بين دور العائلة والرفاق وتقدير الذات، مع الأخذ في الاعتبار تأثير النوع والعرق والأصل وتحليل تأثير العائلة من خلال عدة عوامل منها المعاونة الترابط ثم تحليل تأثير مجموعة الرفاق من خلال عدة عوامل منها: معاونة الأصدقاء الترابط، والقبول الإجتماعي، وقيم الرفاق وقد تمثلت نتائج الدراسة في: تأثير الخبرات سواء كانت من العائلة أو الرفاق على تقدير الذات في سن المراهقة المبكرة وخصوصا إذا كانت العائلة متفاهمة ومستقرة، حيث أثبتت الدراسة وجود فروق بين مجموعة الرفاق مع مجموعة العائلة بالمقارنة بتقدير الذات أثبتت الدراسة مدى الاختلافات في مجموعة العائلة وتفاعلها مع الاختلافات في مجموعة الرفاق في توقع مستوى تقدير الذات كما أن الإهمال، والرفض والشجار مع العائلة والرفاق حيث أنه له تأثيره سلبي على تقدير الذات. (يونسي، 2012، ص36).

ب- **الدراسات العربية:** هناك العديد من الدراسات العربية نذكر منها ما يلي:

- **دراسة علي محمود شعيب 1988:** هدفت هذه الدراسة إلى تبيان إن كان هناك علاقة سببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة البالغة 292، وزعت على 184 تلميذ، حيث أن 144 تلميذة أخذت من نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة "**مكة المكرمة**" حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي العلائقي، كما استخدم الباحث مقياس القلق الصريح من وضع "**كاستانيدا**" للأطفال والمراهقين وأعده الباحث نفسه بالعربية ومقياس تقدير الذات من وضع "**رونالد تيني**"، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجات تقدير الذات باختلاف عامل الجنس "ذكور إناث"، كما وجدت علاقة ارتباط سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة بين تقدير الذات من جهة والتحصيل الدراسي من الجهة المقابلة. (دباش، 2012، ص41)

- **دراسة "محمد بيومي" عام 1989:** بعنوان " **تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض**"، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق بين الدرجات التي

يحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الغير منخفض، وكانت عينة الدراسة مكونة من 184 تلميذ من تلاميذ الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة تتراوح أعمارهم بين (18-12) سنة، كما قد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته مستعينا بأدوات الدراسة متمثلة في استمارة لجمع البيانات، ومقياس تقدير الذات في مرحلة المراهقة المبكرة والوسطى من إعداد الباحث، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في مقياس تقدير الذات، والتلاميذ ذوي التحصيل غير منخفض لصالح التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي غير منخفض. (يونسي، 2012، ص53).

- **دراسة علاء كفافي 1989:** بعنوان علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات المتصلة به، وتمثل هدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين تقدير الذات والمتغيرات ذات الصلة بتقدير الذات، حيث كانت عينة الدراسة من 153 طالبة من المرحلة الثانوية وهن قطريات ومن الجنسيات العربية الأخرى، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته لهذا الموضوع، حيث طبق على عينة الدراسة عدد من المقاييس تمثلت في مقياس التنشئة الوالدية من إعداد الباحث، مقياس الأمن ومقياس تقدير الذات لـ "**كوبر سميث**" أما عن نتائج الدراسة فقد كشفت أن التنشئة الإجتماعية كما - يدركها الأبناء- تؤثر في درجة تقدير الطالبات لذواتهن وبالتالي تشير هذه الدراسة إلى أهمية التنشئة الوالدية في تكوين تقدير الطالبات لذواتهن. (يونسي، 2012، ص37).

- **دراسة موسى عبد الخالق جبريل 1994:** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، وهدفت أيضا إلى معرفة الفروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية، حيث بلغت عينة الدراسة 200 طالب نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني، وبالتساوي ذكورا وإناثا وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين والغير متفوقين، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يغرى لمتغير الجنس، ووجود تلك الفروق في بعض أبعاد تقدير الذات بين الجنسين. (دباش، 2012، ص42).

- **علي موسى علي دبابش 2011:** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض القلق الإجتماعي من خلال قياس القلق الاجتماعي وتشخيصه عند عينة من طلبة

الصف الحادي عشر ثانوي وأثره على تقدير الذات من خلال قياس تقدير الذات وذلك من خلال تصميم وتطبيق البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة ثم التحقق من الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، والفروق بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وكذا التتابعي والكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض القلق الاجتماعي وأثره على تقدير الذات الطلاب، معتمدا في ذلك على المنهج التجريبي،حيث انطلقت هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي المتمثل في: ما فعالية برنامج إرشادي في خفض القلق الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات؟، وقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي (دبابش، 2012).

- **دراسة يونسي تونسية 2012:** عنوانها تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، حيث هدفت هذه الدراسة إلى كشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين في كل من متغير تقدير الذات والتحصيل الدراسي وكانت عينة الدراسة مكونة من 240 مراهق منهم 120 مراهق مبصر و120 مراهق كفيف في كل من ولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة للسنة الجامعية 2011-2012 حيث استخدم المنهج الوصفي المقارن كما حددت الدراسة بأدواتها والمتمثلة في مقياس تقدير الذات "**لبروس أرهير**" وتمثل الفرض الرئيسي للدراسة في: هل هناك علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي والتحصيل الدراسي أما في تقدير الذات الكلي والعائلي والمدرسي فقد وجدت أنّ هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وهذا لدى عينة المراهقين المبصرين أما لدى عينة المراهقين المكفوفين فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقدير الذات الرفاقي وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا لصالح المراهقين المبصرين (يونسي، 2012).

7-3- التعليق على الدراسات السابقة: بعد استعراض جملة الدراسات السابقة المتحصل عليها والتي لها علاقة لموضوع الدراسة الحالية حاولت الطالبتان تحديد وفحص الجوانب التي تناولتها هذه الدراسات، ومنه أمكن تسجيل بعض الملاحظات في النقاط التالية:

أ- بالنسبة للدراسات التي تناولت القيم الإجتماعية:

- اهتمت معظم الدراسات بوصف القيم الإجتماعية لدى أفراد المجتمع مع إبراز دورها في اكتساب السلوكيات السليمة وتحقيق الصحة النفسية.
- بعضها طبقت على أفراد مجتمعات أوروبية مختلفة كالصين والهند واليابان والنرويج وأمريكا مثلما جاء في "**دراسة موريس**"، في حين كانت دراسة "**بسران**" حول معرفة ترتيب القيم لدى طلبة جامعة أنقرة في "**تركيا**" من كليات مختلفة، أما دراسة "**ليسلي**" فقد كانت حول كيفية قيام الأمهات الأمريكيات والأفريقيات تعليم أطفالهن القيم، وفي دراسة "**الداهري ونبيل صالح**" تم التطرق إلى علاقة كل من الذكاء الاجتماعي لدى طلبة علم النفس بجامعة تعز، كما كانت هناك دراسة لصاحبها "**الحسينة**" حول دور القيم الإجتماعية في الوقاية من الجريمة وأخرى عن إسهام الأسرة في تنمية القيم الإجتماعية لدى الشباب.
- بعضها طبقت على أفراد مجتمعات أوروبية وأخرى على الطلاب الراشدين في حين طبقت بعضها على الأمهات الأمريكيات والأفريقيات والبعض الآخر على الأطفال مع دراسة واحدة "**للحسينة**" شملت طلاب عاديين وطلاب مرتكبي الجرائم، و **دراسة يونسي تونسية** التي كانت على عينة من المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين.
- معظم الدراسات كانت مسحية وبعضها وصفية مقارنة إلاّ واحدة "**للبقمي**" اعتمدت المنهج الوصفي الاستنباطي معا، بالإضافة إلى دراسة" **دبابش**" التي اعتمدت على المنهج التجريبي.
- معظم الدراسات اعتمدت على أداة الاستبيان لجمع المعلومات، أما البعض الآخر منها فقد اعتمد على اختبارات عالمية كاختبار "**ألبرت فيرنون ليندزي**" لقياس القيم والذي كيفه "**الداهري**" على البيئة اليمنية.
- معظم الدراسات أبرزت نتائجها دور القيم الإجتماعية سواء في اكتساب السلوكات المرغوبة أو الوقاية من الجريمة، كما أنّ دراسة "**بسران**" أكدت على علاقة ترتيب القيم بمتغيرات أخرى وعلى العموم فإنّ معظم هذه الدراسات حققت أهدافها وفروضها.

ب- بالنسبة للدراسات التي تناولت تقدير الذات:

- اهتمت معظم هذه الدراسات الأجنبية برصد تأثير العوامل الخارجية على تقدير الذات كما جاء في دراسة "**جوهاز مونشي**" عن تأثير الأشخاص الآخرين (الوالدين، المدرسين، الأصدقاء، دروس القراءة) في تقدير الذات كما أوضحت دراسة " **روبرتز وآخرون**" أثر تفاهم العائلة ومرافقة الأصدقاء على تقدير الذات عند المراهقين الصغار على غرار دراسة "**أيس جي**" المتعلقة بتقدير الذات عند المراهقين الصغار.

- معظم الدراسات العربية اهتمت بدراسة علاقة التحصيل الدراسي بتقدير الذات كما جاء في دراسة كل من "**محمود شعيب** " و "**بيومي**" أو كما جاء في دراسة "**موسى عبد الخالق** " لمعرفة الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين.
- أتت دراسة "**موسى علي الدبابش**" لتبين فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض القلق الاجتماعي وأثره على تقدير الذات.
- معظم عينات الدراسات تتمثل في مجموع من الطلبة بالمرحلة الثانوية "**علاء كفافي**" وتلاميذ ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في المرحلة المتوسطة، "**بيومي**" إلا دراسة "**جوهاز** و"**مونشي**" فقد كانت على عينة من الأطفال الأستراليين والأمريكيين، بالإضافة إلى دراسة "**يونسي**" كانت عينة الدراسة متكونة من الطلاب المراهقين المبصرين وغير المبصرين، وبالتالي فإنّ غالبية أفراد عينات الدراسات العربية والأجنبية منحصرة في الطلاب المراهقين الصغار أو الكبار، وأحيانا الأطفال.
- معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي المقارن "**دراسة تونسي**" ودراسة "**أيس جي**" إلا دراسة "**علي محمود شعيب**" فقد اعتمدت على المنهج الوصفي العلائقي ودراسة "**موسى علي الدباش**" فقد استخدمت المنهج التجريبي على مجموعتين تجريبية وضابطة.
- بعض الدراسات اعتمدت على مقاييس عالمية مكيفة على بيئة الدراسة مثل مقياس تقدير الذات والقلق الاجتماعي "**دراسة دباش**" ومقاييس تقدير الذات "**لرونالد تيني**" في "**دراسة محمود شعيب**" ومقياس عن الوجوه والمشاعر "**دراسة جوهاز ومونشي**" ومقياس تقدير الذات "**لبروس أرهير**" "**دراسة يونسي**" أما البعض الآخر من الدراسات فقد اعتمدت على أدوات البحث العلمي كالمقابلة في "**دراسة كويت سميث**" و"**دراسة أيس جي**" والاستمارة مثلما جاء في دراسة "**محمد بيومي**"مع الاعتماد على بعض الاختبارات النفسية في دراسة "**دراسة كويت سميث**".
- معظم نتائج الدراسات بينت وجود علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي وكذلك أثر المتغيرات المتعلقة بالعوامل الخارجية كالأسرة والأصدقاء على تقدير ذات الطالب.

ج- نقاط الاتفاق مع الدراسة الحالية:

- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير تقدير الذات والتي أجريت على التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية، خاصة المتأخرين دراسيا منهم.
- تشابهت الدراسة الحالية مع واحدة من الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي.

• استخدمت الدراسة الحالية مقياس تقدير الذات كأداة لقياس نتائج التجربة في القياس القبلي والبعدي على غرار بعض الدراسات السابقة.

د- نقاط الاختلاف مع الدراسة الحالية:

• تختلف دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت فاعلية برنامج إرشادي قائم على القيم الإجتماعية في الرفع من تقدير الذات المتأخرين دراسيا في حين جميع الدراسات السابقة لم تكن على شكل برنامج إلا واحدة فقد تناولت متغير تقدير الذات.

• استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، حيث تكون الجماعة التجريبية ضابطة وتجريبية في آن واحد، ضابطة بقياسها قبل إدخال المتغير المستقبل وتجريبية بعد إدخاله (البرنامج الإرشادي القائم على القيم الإجتماعية).

• طبقت بعضها على الطلاب العاديين وبعضها على الطلاب المتأخرين في مرحلة المراهقة (الثانوية) كما هو الحال في دراستنا (عينة الدراسة هي التلاميذ المتأخرين في شهادة البكالوريا).

• هدفت الدراسة الحالية إلى الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية (شهادة البكالوريا).

• لم تجد الطالبتان على حد إطلاعهما برامج إرشادية قائمة على القيم الإجتماعية وأثرها على تقدير الذات فيما يتعلق بعينة المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية.

هـ- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

• ساعدت الدراسات السابقة في تحديد إشكالية الدراسة الحالية وفرضياتها، وكذا الاستراتيجيات العامة لها من خلال اقتراح برنامج جديد قائم على القيم الإجتماعية، وكذا إثراء الجانب النظري وتوفير أدوات القياس، وفي تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها من خلال دراستنا الحالية.

الفصل الثاني:القيم الإجتماعية

1- ماهية القيم الإجتماعية

2- علاقة القيمة ببعض المفاهيم النفسية والإجتماعية

3- تصنيف القيم

4- مكونات وخصائص القيم الإجتماعية

5- أهمية القيم الإجتماعية

6- المدارس والنظريات المفسرة للقيم الإجتماعية

7- كيف يمكننا اكتساب القيم الإجتماعية؟

إنّ الإنسان كائن اجتماعي بطبعه فهو لا يستطيع العيش بمعزل عن المجتمع وبالتالي فهو فرد فعال فيه يتأثر به ويؤثر فيه كما أن تنظيم المجتمع يتطلب تحلي أفراده بقيم اجتماعية من شأنها تنظيم سلوكاتهم اليومية حسب مقتضيات مصلحة المجتمع، وبالتالي سنتطرق في هذا الفصل إلى ماهية القيم الاجتماعية وعلاقتها ببعض المفاهيم النفسية والاجتماعية بالإضافة إلى تصنيف القيم ومكونات وخصائص هذه القيم، وكذا أهمية القيم الاجتماعية وأهم المدارس والنظريات المفسرة لها، وأخيرا كيف يمكننا اكتساب هذه القيم؟

1- ماهية القيم الإجتماعية: يمكن تحديد ماهية القيم الإجتماعية فيما يلي:

1-1- التعريف اللغوي للقيم: تورد المعاجم اللغوية مجموعة من الدالات لكلمة "**قيمة**" وجمعها "**قيم**" وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل "**قومَ**" الذي تتعدد موارده ومعانيه فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتقاته لدالات على معاني عدة يعيننا منها ثلاثة هي:

- **الديمومية والثبات:** وهو ما يشير إليه الفعل قوم لأنه يدل على القيام مقام الشيء يقال "**ماله قيمة**" إذا لم يدم على الشيء ولم يثبت عليه ومنه قوله عز وجل: ﴿ عِيَّ ا ثُهُلَّ ﴾ (الشورى، الآية45، ص488) أي دائم.
- **السياسة والرعاية:** ومنه ما قالته العرب عن الذي يرعى القوم ويسوسهم، فـ "**القيّم**": السيد، وسائس الأمر. و"**رجل قيم أهل بيته**" و"**قيامه**": يقوم بأمرهم.
- **الصلاح والإستقامة:** فالشيء القيم ماله قيمة بصلاحه وإستقامته (الجلاد.2010. ص19).
- وقد استخدمت القيمة أيضا بمعنى التعديل والإستقامة والإعتدال، فقد قيل قام الأمر أي اعتدل واستقام وقام الحق أي ظهر واستقام، ولعل أصح معنى لموضوع يحثنا هو **الديمومية والثبات** على الشيء (الجموعي،2014، ص73).

1-2- التعريف الإصطلاحي للقيم: لقد تعددت معاني القيم وإختلفت بإختلاف المدارس التي تناولتها فهي تعد من القضايا التي تعددت فيها الآراء ووجهات النظر ويمكن إيراد أهم تعاريفها ومفاهيمها فيما يلي:

· يعرفها "**بارسونز**": «بأنها العنصر الأول الذي يحقق الصلة بين الأنساق الإجتماعية والثقافة».

· ويعرفها "**سبينوزا**": «أن القيمة أحكام يصدرها الإنسان على الأشياء وهي أحكام منبثقة من واقع تفاعلنا مع الأشياء ومن واقع خبراتنا في مواقف معينة». (شفيق، 2009، ص60).

• حيث نجد "**دولانشير**" يعرف القيمة على أنها: «تنظيم لمعتقدات وأفكار مرتبطة بأحكام مرجعية مجردة أو مبادئ ناتجة عن معايير أو نماذج سلوكية غائية، فهي تعّبر عن أحكام أخلاقية إلزامية أو تفضيليّة من أجل معايير ونماذج سلوكية، حيث أنّ كل ما يمكننا أن نعطيه أفضلية ومعنى لحياتنا يسمى قيمة».(بوغاري، 2010، ص29)، فالقيم بذالك عبارة معيار نحتكم إليه للحكم على ظواهر الأشياء بالقبول أو الرفض.

• كما يعرفها "**زاهر**" على أنها:«مجموعة الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال قبولاً من جماعة إجتماعية تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللّفظية». (أبو جادو، 2013، ص205)، ويوضح لنا هذا التعريف أن القيمة ليست إلاّ أحكام معيارية تظهر بوضوح خلال تفاعل الفرد مع مواقفه الحياتية المختلفة، فتظهر من خلال سلوكات أو ألفاظ مقبولة إجتماعيا.

• كما تعرف القيم على أنها: «مجموعة من المعايير والمقاييس المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزِنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية». (الجلاد، 2010، ص22).

• كما يرى "**عطيــة هنــا**" أن القيم: «عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية إنفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ على هذه التغيرات المتفاوته صريحا أو ضمنيا، وإنه من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها مقياس ممتد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض». (شفيق، 2009، ص62).

ومن خلال عرض التعاريف السابقة نستخلص تعريفا مبسطا للقيم على أنها تنظيمات معقدة ومتشابكة تضم الفكر والوجدان وتعبر عن مرجعيات معيارية يستند عليها الحكم على الأشخاص والأشياء بالقبول أو الرفض.

1-3- مفهوم القيم الإجتماعية: هي شروط اجتماعية لضبط سلوك الجماعة، من أجل المحافظة على تماسك الجماعة. (الزعبي، 2010، ص164)، وهي أيضا أحكام مكتسبة من الظروف الإجتماعية يتشربها الفرد ويحكم بها وتحدد مجالات تفكيره وتحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه.

وتعرف القيم الاجتماعية حسب "**ماكس فيبر**": القيم هي الموجهات التي تفرض نمط أو شكل السلوك وتتضمن هذه القيم بعض الأوامر التي تحكم سلوك الإنسان بطريقة ضاغطة أو قد تخضع هذه القيم لبعض المطالب التي قد يضطر الإنسان إلى القيام بها.

كما عرفها "**فؤاد بهي السيد**"، حيث ربط القيم بالمعايير في تعريفه لها ويشير إلى أنها: «معايير إجتماعية ذات صبغة إنفعالية قوية وعامة تتصل من قريب بالمستويات الخلقية التي تقدمها الجماعة ويمتصها الفرد من بيئته الاجتماعية ويقيم منها موازين يزن بها أفعاله». (الجموعي، 2014، ص77).

فالقيم الاجتماعية هي تلك المحددات التي تتصل بوجود الإنسان الإجتماعي وتنظيم العلاقات في المجتمع مثل الشورى لقوله تعالى في كتابه الكريم ﴿ *وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ* ﴾ (الشورى 38 الآية،) وكذلك التعاون والمسؤولية والتكافل الاجتماعي... إلى غير ذالك.

والقيم الاجتماعية نعني بها أيضا اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس بإعطائهم الحب والمساعدة ويتصف هؤلاء الذين يتحيزون بالقيم الإجتماعية بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير. (شفيق، 2009)، فالقيم الإجتماعية هي مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، ويكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بمالها من صفة الضرورة والإلتزام والعمومية، وأي خروج عليها أو إنحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا، كما أن القيم الإجتماعية هي تلك القيم التي تعود بالخير على المجتمع فهي التي تحكم الفرد بما يحيط به، وتقوم على أساس التعاون والتراحم والتواصل وحب الآخرين. (الزعبي، 2010، ص97).

وبناءا على ما سبق يمكننا القول أن القيم الإجتماعية: هي الخصائص أو الصفات المرغوبة فيها من الجماعة وتوجه سلوكهم وهي المعيار الأساسي الذي يوضح الفرق بين الحلال والحرام أو الصحيح والخاطئ والجيد و السيئ ويفصل بينهما.

2- علاقة القيمة ببعض المفاهيم النفسية والإجتماعية:

2-1- المعيار والقيمة: تعرف المعايير أو الأعراف المتخذة كمعايير على أنها آداب التصرف في الحياة والتفكير المحددة إجتماعيا، والمعاقب على تجاوزها اجتماعيا، بينما القيم هي التي توجه سلوك الأفراد من خلال تقديمها لهم مجموعة مراجع مثالية ورموز ما هوية (تعيين الهوية) تساعدهم على تعيين مواقعهم أو

مراتبتهم بالنسبة إلى المثال المعروف، إلاّ أنّ راتوب المعايير والأعراف وراتوب القيم لا ينفصلان تماما إلاّ في حالة الفعل التقني المحدد الأهداف، التي ينتشدها المجتمع بكل وعي ويعبء لبلوغها الموارد والوسائل اللازمة. (خليل، 1994، ص192)، حيث نجد أن كلا من المعايير والقيم عناصر جوهرية في جميع الثقافات فهما منظومة الأفكار التي تحدد ما هو محبّذ ومرغوب في المجتمع، فهي بذالك عبارة عن مؤشرات إرشادية لتوجيه تفاعل البشر مع العالم الإجتماعي. (الصياغ، 2005، ص82)، والعالم الاجتماعي يعبر عن الوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان، مؤثرًا فيه، ومتأثرا به ويشمل الوسط الجيوسياسي، واللّغة والعادات والتقاليد والمؤسسات السياسية والإدارية المحلية والجهوية وغير ذالك. (شروخ، 2010، ص232).

2-2- الإتجاه والقيمة: الإتجاه هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقضايا الإجتماعية، أو تجاه حدث في البيئة بصورة عامة والمكونات الرئيسية للإتجاهات هي الأفكار، والمعتقدات، والمشاعر أو الإنفعالات والنزاعات إلى رد الفعل. (لامبرت، 1993، ص113). أما القيمة عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط وتعتبر بمثابة المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير وقبح القبيح، وغير ذالك مما تبتدعه الجماعة لنفسها ليربط بين افرادها ويقيم بينهم رأيا عامًا له أسس ثابتة ومستمرة نسبيا.(شحاتة، 2002، ص78)، حيث نجد أن الفرق بين الإتجاهات والقيم يكمن في أن القيم لا يمكن أن تكون إتجاها مع أن الإتجاهات يمكن أن تكون وظيفة للقيم أو وسيلة للتعبير عنها ويمكن ان تكون للفرد الواحد مئات الإتجاهات ولكن لا يزيد القيم عن العشرات لديه كذلك القيم أكثر ثباتا وإستقرارا من الإتجاه. كما أن تغيير الإتجاه عادة يكون أسهل من تغيير منظومة القيم. (الجموعي، 2014، ص77)، وبالتالي يمكن القول أنه رغم وجود هذه الفروق الجوهرية بين الإتجاهات والقيم إلا أنها تبقى ضرورة حتمية لكل إنسان.

2-3- المهارة والقيمة: المهارة تعني القيام بعمل بدقة وسهولة وسرعة فهي تعني الإتقان في الأداء والإقتصاد في الوقت والجهد وهي أنواع منها:

• المهارة العقلية: كالملاحظة والوصف والتفسير، والتمييز والتصنيف والإستنتاج.

• المهارة الحركية: كالكتابة والسباحة وقيادة السيارات والطباعة وتعد المهارات من مكونات المجال النفس حركي. (عطية، 2013، ص70)، وبالتالي فالمهارة عبارة عن استعداد فطري ينمو بالتعليم وتصقل بالتدريب والممارسة بحيث يصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادرًا على الآداء السليم. (فاروق، 2010، ص24).

• القيمة: هي عبارة عن مجموعة من الأفكار والاهتمامات التي كونها الفرد خلال تجاربه المتنوعة والعملية في المجتمع، حيث تكتسبه الصفة المعيارية لتصرفاته ، واتخذت سمة الإيجابية الشرعية للحكم في تصرفاته وسلوكه في المجتمع. (أبو جادو، 2013، ص206)، واعتمادًا على هذه التعاريف يمكن إستنتاج فروق جوهرية بين القيم والمهارة حيث أن القيمة تكون فطرية وثابتة نبسيا بينما المهارة تكتسب عن طريق صقل وتدريب متعلق باستعداد فطري حيث تكون قابلة للتحسين والتغيير.

2-4- الحاجة والقيمة: الفرق بين القيم والحاجات يكمن في أن القيم تتضمن الوقائع المعرفية التي يعد الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يمكنه عملها، بينما الحاجات لا تحتوي هذا الأمر، كما أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات الحية على حد سواء. (الجموعي، 2014، ص77).

3- تصنيف القيم: لقد تعددت محاولات العلماء لتقسيم القيم تبعا لمعايير مختلفة والواقع أنه مهما يكن في تصنيف القيم من قصور عن الإحاطة بأنواعها جميعا، إلاّ أن التصنيف أمر ضروري لدراسة القيم وما يهمنا في هذا المقام هو تصنيف القيم حسب المحتوى،وتصنيف القيم حسب ديمومتها وثباتها.

3-1- تصنيف القيم حسب المحتوى: حيث قسم "**سبير ينجر**" القيم إلى ست أنماط هي:

• **قيم دينية:** ترتبط بالإهتمام بالمعتقدات والتعاليم الدينية.

• **قيم إجتماعية:** وترتبط بإهتمام الفرد بحب الناس والتضحية من أجلهم وبدل جهود من أجل سعادتهم وتحسين أحوالهم.

• **قيم إقتصادية:** وترتبط بالإهتمامات العملية ذات النفع المادي، والصناعة والإنتاج، والثروة، وإستثمار الأموال في الأعمال التجارية. (أو جادو، 2013، ص209).

• **قيم نظرية:** يقصد بها إهتمام الفرد وميله لإكتشاف الحقيقة فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها ويسعى وراء القوانين بقصد معرفتها.

• **قيم جمالية:** ويقصد بها إهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق، أي فيما يختص بناحية التكوين والتنسيق الشكلي.

• **قيم سياسية:** ويقصد بها إهتمام الفرد بالحصول على القوة فهو يهدف للسيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص. (شفيق، 2009، ص73)، وهناك قيم أخرى على غرار القيم المذكورة في هذا التصنيف خاصة

تلك الموجودة في تصنيف الكتب المطبقة على الأطفال خاصة وفي تحليل الكتب الدراسية من بينها القيم الترويحية، القيم الجسمانية، القيم الوطنية، القيم المعرفية، إلى غير ذالك من القيم الأخرى.

3-2- تصنيف القيم حسب ديمومتها وثباتها: حيث تصنف القيم حسب هذا البعد إلى صنفين هما:

· **القيم العابرة:** وهي التي تزول بسرعة، وتمتاز بعدم قدسيتها من قبل المجتمع.

· **القيم الدائمة:** وهي التي تدوم زمنًا طويلا، وقد تمتد جذورها إلى أعماق التاريخ (أبو جادو، 2013، ص211)، ونجد أن النوع الثاني هو النوع الشائع الوجود وله أهمية بالغة في تماسك المجتمعات والحفاظ على الثقافة وصيانتها من الزوال.

4- مكونات وخصائص القيم:

4-1- مكونات القيم: تتكون القيم من ثلاث مكونات أساسية وهي:

أ- **المكون المعرفي:** ومعياره الإختيار الشعوري أي إنتقاء القيمة من بدائل مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب إنتقاء كل بديل ويتحمل مسؤولية إنتقائه بكاملها، وهذا يعني أن الإختيار اللاشعوري لا يشكل إختيار يرتبط بالقيم، حيث يعتبر الإختيار المستوى الأول لسلم الدرجات المؤدية للقيم ويتكون من ثلاث خطوات هي: إستكشاف البدائل الممكنة، النظر في عواقب كل بديل ثم الإختيار الحر.

ب- **المكون الوجداني:** معياره التقدير الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والإعتزاز بها والشعور بالسعادة لإختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ، ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين هما: الشعور بالسعادة لإختيار القيمة، ثم إعلان التمسك بالقيمة على الملأ.

ج- **المكون السلوكي:** ومعياره الممارسة والعمل أو الفعل ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو التنسيق مع القيمة المنتقاة على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سمحت الفرصة لذلك، وتتكون الممارسة في خطوتين هما: ترجمة القيمة إلى ممارسة وبناء نمط قيمي. (الجموعي، 2014، ص80).

4-2- خصائص القيم: هناك العديد من السمات التي تميز القيم، من أبرزها ما يلي:

• تصطبغ القيم بالصبغة الإجتماعية: فهي تنطلق من إطار إجتماعي محدد، وعلى أساسها يتم الحكم على سلوك الأفراد، لأنها تنال قبولاً من المجتمع.

• تتصف القيم بالذاتية: إذ يحس كل شخص منا بالقيم على نحو خاص به والإنسان هو الذي يحمل القيمة ويخلعها على الأشياء.

• تتصف القيم بأنها نسبية: من حيث الزمان والمكان، فما يعتبر مقبولا في عصر من العصور، لا يعتبر كذلك في عصر آخر، وما يعتبر مناسبا في مكان ما، قد لا يكون كذلك في مكان آخر. (أبو جاد، 2013، ص208).

• تمتاز بخاصية الإنجذاب: توجد في الأشياء والموضوعات فتميز الأفراد والجماعات بمواقفهم وسلوكهم تجاهها.

• تحمل القيمة معنى في صميمها: مما يعطي للحياة نظاما يسلكه الفرد والجماعة للوصول إلى الإستقرار في الحياة وهي غائية يسعى المجتمع إلى تحقيقها في أفراده.

• تتميز القيم ببعدها الميثالي والواقعي: ويظهر الجانب الواقعي فيما يمثله الفرد من قيم تفاعلية إجتماعية أو تأملية فلسفية.

• القيم معايير للسلوك: فهي أساس إصدار الحكم على الأشياء والموضوعات من قبل الفرد والجماعة. (بوغازي، 2010، ص،ص 34-35).

• القيمة تلقائية: ليست من صنع الفرد ولكنها من صنع المجتمع، وتمثل مظهرا من مظاهر السلطة يظهر في قوتها الملزمة للأفراد، وهي منتشرة في أجزاء البناء الإجتماعي كما أنها ظاهرة تاريخية بمعنى انها توجد في المجتمعات البشرية قديمها وحديثها ، متأخرها ومتقدمها.

• القيم الموضوعية: بأنها خارجة عن ذوات الأفراد وتجسد ذاتهم الفردية وهي مترابطة أي أنها تؤثر وتتأثر بغيرها من الظواهر الإجتماعية، أي أن القيمة ظاهرة إجتماعية تنبع من الإنسان في حكمه على الأشياء. (شفيق، 2009،ص، ص75_ 76).

• القيم متدرجة: ومعنى تدرج القيم أنها تنتظم في "سلم قيمي" متغير ومتفاعل حيث تترتب القيم عند الفرد ترتيبا هرميا وتهيمن فيه بعض القيم على بعضها الآخر، فللفرد قيما أساسية مسيطرة لها درجة كبرى من الأهمية، وهي تأتي في قمة هرمه القيمي. (الجلاد، 2010، ص38)، وبالتالي فإننا نقوم في حياتنا اليومية بتفضيل أشياء عن أخرى رغم أن كلاهما مهم وذلك حسب الأولوية والأهمية.

وفي الأخير يمكننا القول أنه مهما تداخلت الخصائص والسمات المتعلقة بالقيم الإجتماعية خاصة والقيم عامة إلاّ أنها تعبر عن القيم وتمثلها في جانب من الجوانب أو بعد من الأبعاد.

5- أهمية القيم الإجتماعية: للقيم الإجتماعية أهمية بالغة في تماسك المجتمعات وإستمرارية الأفراد ويمكن إيجازها فيما يلي:

5-1- أهمية القيم بالنسبة للفرد: تتضح أهمية القيم في القضايا الرئيسية الآتية:

أ- القيم جوهر الكينونة الإنسانية: تضرب القيم جذورها في النفس البشرية لتمتد إلى جوهرها وخفاياها وأسرارها وهي تُشكل ركنا أساسيا في بناء الإنسان وتكوينه، وحقيقة الإنسان، وإدراكه لعالمه ومصيره ووظيفته تعود فائدتها إلى القيم التي جاء بها القرآن الكريم والرسائل السماوية.

ب- القيم تحدد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة: ينبع السلوك الإنساني من القيم التي تنشأ بدورها عن التصور والمعتقد والفكر فتفكير الإنسان في الأشياء والمواقف التي تدور حوله وبناء تصوراته عنها هو الذي يحدد منظومته القيمية، ومن ثمة تصدر أنماط السلوك وفق هذه المنظومة، وبناءًا على ذلك تأتي أهمية القيم كمنظمات لسلوك الأفراد فيما ينبغي فعله والتحلي به، وفيما ينبغي تركه والإبتعاد عنه.

ج- القيم حماية للفرد من الإنحراف والإنجرار وراء شهوات النفس وغرائزها: إن للقيم دورا كبيرا في حماية الأفراد في الوقوع في شباك الغرائز التي تنصبها شياطين الجن والإنس فهي تعتبر كحاجز ضابط للغرائز والشهوات التي تسيطر على الأفراد فالقيم عبارة عن سياج يحفظ الإنسان من الإنحراف النفسي والجسدي والإجتماعي وبدون هذا السياج يكون الإنسان عبدا لغرائزه وهذا ما يبرز لنا أهمية القيم. (الجلاد، 2010، ص، ص 39-43)، فالقيم جزء لا يستهان به ضمن الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة بالإضافة إلى ذلك ما يكون للقيم من أهمية في تربية الناشئة مثل إحترام الرأي العام المتعلق بالمسائل الحسية وتمثل المعايير الدينية، والمعايير الإجتماعية، ومعرفة النتائج القانونية والإجتماعية والإحساس بالمسؤولية الإجتماعية والشخصية وتقليد الأشخاص المثاليين، والتعفف المناسب بدلاً من الخجل، وإحترام الذكورة والأنوثة وتكوين عادات ضبط الذات، وتوفير وسائل الترفيه العقلي والجسمي ودراسة الأدب الذي يصور الحب في أسمى صورة وأرقاها، فالمهمة هي جعل القيم أكثر ليونة ونضجا وإنطباقا مع الواقع والحياة. (الزعبي، 2010، ص171).

5-2- أهمية القيم الإجتماعية بالنسبة للمجتمع: يمكن تلخيص أهمية القيم فيما يلي:

أ- القيم تحفظ للمجتمع إستمراريته.

ب- القيم تحفظ للمجتمع هويته وتميزه.

ج- القيم تحفظ المجتمع من السلوكيات الإجتماعية والأخلاقية الفاسدة. (الجلاد، 2010، ص،ص44-46).

5-3- القيم والتوجيه التربوي والمهني: تعد المهنة التي يعمل بها الفرد، إذا كان إختباره لها صحيحا ودقيقا أصدق مرآة للقيم التي يؤمن بها، فالإنسان يتجه نحو المهنة التي تمكنه من أن يحقق قيمة ويشبعها، ولهذا إستخدم الباحثون طريقة الإستفتاءات عادة في الكشف عن القيمة التي يؤمن بها أكثر من غيرها في مجال الإختيار المهني، أما فيما يخص العلاقة بين القيم والتحصيل الدراسي فقد لاحظ "نبتر" أن القيم لا ترتبط بالدرجات المدرسية إرتباطا ذا دلالة إحصائية عذا القيم الإجتماعية التي كان لها معامل إرتباط مع الدرجات المدرسية ، وبهذا يمكن الإستفادة من القيم في توجيه الطلبة نحو الدراسات التي تتفق مع قيمتهم وكذلك إنتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل رجال الدين ورجال السياسة والدراسات.

5-4- القيم والصحة النفسية والعلاج النفسي: للقيم أهمية كبيرة في التوافق النفسي والإجتماعي، وكذلك في العلاج النفسي. فمن المعروف علميا أن تصارع القيم عند الكثيرين من شأنه أن يؤدي إلى إضطرابات سلوكية لديهم، كما أنّ الأفراد الذين ينتمون إلى والدين مختلفين في الدين، أو في الطبقة الإجتماعية، أو القيم التي يتمثلونها يكونون أكثر عرضة من غيرهم للإضطرابات النفسية، وهذا مايستدعي العلاج النفسي لمثل هؤلاء الأفراد. (الزعبي، 2010، ص171).

6- المدارس والنظريات المفسرة للقيم الإجتماعية: تعددت المدارس والنظريات التي فسرت تكون القيم الإجتماعية بحسب تنوع روادها وعلماءها ويمكن حصر أهمها في ما يلي:

6-1- النظرية الذاتية: حيث نجد أن من أشهر علماء هذا الإتجاه في تفسير القيم "**إميل دوركايم**" حيث ينظر إلى القيم نظرة ذاتية يرفض الرأي أن القيم منفصل عن الشخص مرتبط بالموضوع، أي متعلق بخاصية الشيء الذي يتصف به، بمعنى أن القيم تتصف بصفة مستقلة عن كيفية الإحساس بها لحظة الحكم، كما أكد "**دوركايم**" أن القيم تقدير يقتصر على الأشياء، فالقيمة بذلك تربط الأشياء بالمظاهر المختلفة للمثل العليا والتي تكشف عن مظهر من مظاهر تلك المثل، وقيمة الشيء لا يمكن أن تقدر عند "**دوركايم**" إلاّ عن طريق بعض الأفكار المثالية والمثل العليا، كما تعبر عن تصورات جمعية حقيقية

ومرغوب فيه وترتبط بأشياء يستطيع الناس إدراكها وهي ترتبط بحياة الناس العملية إرتباطا وثيقا. (الجموعي، 2014، ص84)، وبذلك يمكن القول أنّ المثل العليا ضرورة حتمية لقيام أو نشوء أي مجتمع.

وخلاصة رأي " **دوركايم** " في القيم هو أنّ قيمة الشيء لا توجد في الموضوع نفسه بل هي ما يحققه هذا الشيء من آثار تنشئ عنه حسب تقدير الذات وهذا ليس في الذات الفردية بل في الذات الجماعية. (الجموعي، 2014، ص85).

6-2- فلسفة القيم: وهذه النظرية تتناول دراسة المثل العليا والقيم المطلقة مثل الحق، الجمال، الخير من حيث هي في ذاتها وسائل لتحقيق غايات أم هي مجرد قيم مجردة المعاني في العقول تقوم بها الأشياء، أم لها وجود مستقل عن العقل الذي يدركها؟ أي من حيث علوم معيارية تبحث فيما ينبغي أن تكون وليس علوما وصفية تبحث قيما كما هو كائن، وهذه القيم تضم علم المنطق، علم الجمال، علم الأخلاق. فعلم المنطق يمثل آلية تعصم العقول من الوقوع في الخطأ أو الزلل، أي البحث في التفكير السليم،أما علم الأخلاق هو مجموع العلوم التي تبحث في التفكير السليم أي منظومة القيم التي يجب أن يحدد الإنسان في ضوءها تصرفاته وسلوكه الذي تعبر عن أخلاقياته في النظام الإجتماعي. وعلم الجمال يبحث في المقاييس أو المعايير التي تقاس بها الأشياء الجميلة أي ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء الجميلة في حياة الناس، وهو علم معياري. (الخوالدة، 2013، ص30).

6-3- النظرية الموضوعية: يرى أصحاب هذه النظرية أن قيمة الشيء كامنة وكائنة فيه فعلا وتعبر عن طبيعته وبمعنى آخر يرى هؤلاء أن قيمة الشيء موضوعية مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره وتحدد بمعزل عن خبرته في الحياة الواقعية، ولذا فجل القيم الثابتة لا تتغير، و"**أفلاطون**" من أنصار موضوعية القيم وقد قال بالمثل العليا الثلاث الحق والخير والجمال، فهي في نظره أعلى المعاني وأسماها قيمة وأعظمها منزلة ولا يخرج أي شيء عنها ولا يخلو أي شيء منها، وقد جعل "أفلاطون" الحق في جانب العلم والمعرفة والخير في جانب الأخلاق والسلوك، والجمال في جانب الفن والتناسب، ويرجع أفلاطون هذه الأفكار السامية إلى عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه، عالم لا يفنى وتوجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون عليه، أي عالم المثل، عالم الحق والخير والجمال. (الجموعي، 2014، ص86).

6-4- النظرية العامة: لصاحبها العالم الإجتماعي "**رالف بارتون بري**" تتخذ هذه النظرية مفهوم الإهتمام محورا وركيزة لتفسير القيمة ومؤدى هذه النظرية أن أي إهتمام لأي شيء يجعل الشيء ذا قيمة حسب المعادلة التالية:

(س) ذو قيمة= هناك إهتمام بـ: س

أي أن القيمة تتبع من الإهتمام والرغبة ولا ينبع الإهتمام والرغبة من القيمة، إذ تركز نظرية الإهتمام على القيم في ذات الفرد، وتطلق لفظة قيمة لتدل على عملية يقوم بها الإنسان وتنتهي هذه العملية بإصدار حكم على شيء أو موضوع أو موقف ما، فالقيم في الواقع عمليات تقويم، والتقويم عملية إجتماعية ثقافي (الجموعي، 2014، ص86)، وبالتالي يمكن القول أن القيمة من وجهة نظر أصحاب النظرية العامة هي إصدار أحكام على الأشياء والمواقف والأشخاص إمّا بالإيجاب أو السلب.

6-5- النظرية السلوكية: ويرى أصحاب النظرية السلوكية، أن عملية إكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية وإما سلبية أنها ليست أكثر من إستنتاجات من السلوك الظاهر للفرد وينظر السلوكيون إلى القيم كسلوك يتم إكتسابه نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية وتعزيز إستجاباته لها، فمن الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه، والسلوك الغير مرغوب فيه، إعتمادا على مبادئ التعلم ذاتها، القائمة على تدعيم الإستجابات وتعزيزها، والسلوك الأخلاقي يتعلم ويكتسب بالطريقة ذاتها التي يكتسب فيها أي سلوك آخر، وذلك عن طريق التعلم الإشراطي. (أبو جادو، 2013، ص، ص212-213).

7. كيف يمكننا إكتساب القيم الإجتماعية؟ Values Acquistion: يولد الفرد وهو خالي من الإيديولوجية التي تحدد تعامله مع المواقف والأشياء والأشخاص والأهداف التي تنتظم عليها محاور حياته، ثم تتولى مؤسسات التنشئة الإجتماعية بكافة عناصرها مسؤولية تعليمه وتوجيهه في ضوء ما تتمثله ثقافة ذلك المجتمع من القيم، وقد أكدت الدراسات أن عملية التنشئة الإجتماعية تستمر بالنسبة للفرد على إمتداد فترات حياته.

ويرى "**كراثول**" "Krathwohl" أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تدوية متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات:

أ- مستوى الإستقبال Receptional Level: ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي المتعلم، وحساسيته بالمثيرات المحيطة به ورغبته في إستقبالها، وضبط إنتباهه، وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

ب- مستوى الإستجابة Responce Level: ويتعدى المتعلم في هذا المستوى. مجرد الإنتباه إلى الإندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالإرتياح لذلك.

ج- مستوى التقييم Evaluation Level: ويعطي المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقديرا للأشياء أو الظواهر، الأفكار، ويسلك سلوكا متسقا وثابتا إزاء بعض الموضوعات التي تجعله نستنتج أن لديه قيمة معينة.

د- مستوى التنظيم Organization Level: مستوى تنظيم القيم يقف فيه المتعلم على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم ويعيد تنظيمها في منظومة قيمية مبينا ترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.

هـ- مستوى الوسم بالقيمة Characterization Level : وبه تنتهي عملية التدوية، حيث يستجيب فيه المتعلم إستجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم، وفقا للقيم التي يتبناها ويعتقدها، وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون إستثارة للإنفعالات ويوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه وحياته كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الإندفاع، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه، أو بين أعماله وما يؤمن به. (أبو جادو، 2013، ص، ص211-212).

إنّ الحياة الإجتماعي تتطلب التحلي بالقيم الإجتماعية حتى نستطيع النهوض بمجتمعنا وأخلاقنا وتعاملاتنا مع غيرنا وإذا كان للقيم مثل: الإحترام، الإيثار، التسامح، التكافل الإجتماعي أثر كبير في التماسك المجتمع وازدهاره فإن لها جميل الأثر في نفوس التلاميذ العاديين منهم أو المتأخرين في جميع المستويات والأعمار على اختلاف المكانة الإجتماعية ، فهي بذلك قد تكون سببا في شعورهم بتقديرهم لذواتهم وإحساسهم بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية الإجتماعية، وعليه فإن التحلي بالقيم الإجتماعية من شأنه تحقيق درجة مقبولة من الصحة النفسية والتوافق الإجتماعي.

الفصل الثالث: تقدير الذات

1- تقدير الذات والمفاهيم المرتبطة به

2- مكونات تقدير الذات

3- أشكال مفهوم الذات

4- العوامل المؤثرة على تقدير الذات لدى المراهقين

5- النظريات المفسرة لتقدير الذات

6- بناء وتكوين تقدير الذات لدى تلاميذ المراهق

تعتبر دراسة تقدير الذات من الموضوعات الهامة التي ما تزال تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية خاصة في الآونة الأخيرة نظرا لأهميته البالغة لدى الفرد، حيث سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم تقدير الذات بالتفصيل مع إبراز مكوناته، وكذا أشكال الذات والعوامل التي تؤثر على تقدير الذات لدى المراهق ومن ثمة التطرق إلى النظريات المفسرة لتقدير الذات، وأخيرا كيفية بناء وتكوين الذات لدى التلميذ المراهق.

1-تقدير الذات والمفاهيم المرتبطة به:

1-1- تعريف تقدير الذات:

أ- **تقدير:** قيمة كمية تعطى لاستجابة متعلمة أو امتحان أو حكم جمالي أو اتجاه...الخ.(صالح، 2014، ص 110)

ب- ذات: ذو مؤنث صاحب معنى صاحب يقال: هي ذات مال وذات أفنان ومثناها ذواتا، وفي التنزيل العزيز﴿ وَلِمَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ جَنَّتَانِ فَبِأَيِّ آلاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ ذَوَاتَى أَفْنَانٍ ﴾ (الرحمن، الآية 46، ص 533).(مصطفى ، د.س، ص 207)

ج- تقدير الذات Self-esteem: كلمة Self.esteem هي عبارة تتكون من كلمتين self أي الذات وتصف الخصائص التي يكون عليها الشخص، و esteem، هي تقييم لهذه الخصائص والصفات وبالتالي self.esteem تعني القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه.

• ويعرف "**دامون**": « تقدير الذات بأنه التقييم الفعال لذات الفرد على أساس السمات الإيجابية أو السلبية» (بطاطو، 2013، ص96) ، كما يشير إلى مدى إيمان المرء بنفسه وبأهليتها وقدرتها واستحقاقها للحياة (مالهي ،2005، ص03) .

• تعرفه"**دوروثي بريجز**":« على أنه مجموع مشاعر الفرد الذي يكونها عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها» وطبقا لرأي "**بريجز**" فإن هذه المشاعر تستند إلى الاقتناع بأن الذات جديرة بالاهتمام وبالأهمية؛ بمعنى أن لدى الأفراد كفاية لتدبر شؤون أنفسهم وبيئتهم وأن لديهم شيئا يقدمونه للآخرين.

• ويقول: "**كارودرز وجاستن**": بأن تقدير الذات ما يعتقده الفرد ويشعر به إزاء نفسه» أما "**وليام بيركلي**" فيقول «أن تقدير الذات هو اعتيادك لأن ترى نفسك على نحو معيّن، وميلك لأن تتوقع لنفسك النجاح

والبراعة والكفاية والمحبة من قبل الآخرين والأهلية في أي موقف من المواقف التي تواجهك في المستقبل»، وبصفة عامة يستخدم مصطلح تقدير الذات ليشير إلى التقييم الذي يضعه الأفراد لأنفسهم أو يحتفظون به، ويتضمن اتجاهات القبول أو عدم القبول ومدى شعور الفرد بالجدارة والأهمية والاقتدار والفاعلية (أبو رياش ، 2007، ص 175)

وبعد عرضنا لمجموعة التعاريف المتعلقة بتقدير الذات نجد أنها تتفق على المفهوم التالي: تقدير الذات هو التقييم أو الحكم الذي يضعه الفرد لنفسه من خلال إدراكه لإيجابيته وسلبياته ذلك في حدود إدراك الآخرين له.

1-2- المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات:

أ- **مفهوم الذات:** من المفاهيم التي تعددت التعاريف حوله وذلك لاختلاف النظريات التي فسرته وتعددها وهو يرتبط بمفهوم الشخصية ارتباط الجزء بالكل.

حيث يعرفه "**عبد الحليم منسي**":« أنه درجة فهم الفرد لنفسه من خلال إطاره المرجعي ويستدل عليه بإدراك الفرد لذاته كما يعبر عنه من خلال الاستجابة لبعض المواقف» (عامر، 2003، ص 177) .

كما تعرف الذات: على أنها تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية، ووظيفة مفهوم الذات وظيفة واقعية متكاملة.(الداهري، 2008، ص 68).

ب- قبول الذات: هو بالضرورة تعني أن تحترم أو تقبل نفسك بينما أنت تعرف تماما عيوبك أو محدداتك، وقد عرف العالم "**ماكسويل مالتز**":« قبول الذات بأنه القبول والوصول لنقاط تفاهم مع أنفسنا الآن كما نحن وبجميع الأخطاء التي قمنا بارتكابها ونقاط الضعف والعيوب والأخطاء كما هي الآن.»(زيادة، 2012، ص 120).

ج- **تعريف توكيد الذات:** هو قدرة الفرد على التعبير الملائم (لفظا وسلوكا) عن مشاعره وأفكاره وآرائه اتجاه الأشخاص والمواقف من حوله، والمطالبة بحقوقه التي يستحقها دون ظلم أو عدوان (خيري، 2014، ص، ص 50-51).

د- **مفهوم إدارة الذات:** هي معرفة الشخص لقدراته واستخدامه الأمثل لهذه القدرات من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها (خيري، 2014، ص 55)، وبالتالي فإدارة الذات مهارة يمكن للفرد اكتسابها و

إتقانها ببدل جهد في السيطرة على اهتماماته الخاصة مما يساعده في تحقيق الذات والحصول على درجة عالية من تقدير الذات تدريجيا.

هـ- مفهوم اعتبار الذات: وهو شعور الفرد بقيمته وضعف اعتبار الذات هو شعور يشعر به الأطفال بأنه لا قيمة لهم وينظرون إلى أنفسهم نظرة تشاؤمية، إن الشعور بالاحترام ينبع من المديح والاستحسان والإنجاز الجيد، لذلك فالأطفال الذين لديهم تقدير سالب عن أنفسهم يفتقرون إلى مشاعر الثقة بأنفسهم إن هؤلاء الأطفال يستسلمون بسرعة ويشعرون بأنهم سيئون ولديهم إحساس بالعجز، وإذا غضب هؤلاء الأطفال، فإنهم ينتقمون من أنفسهم ومن الآخرين أحيانا، إن هؤلاء الأطفال إذا ما أحرزوا جوائز فإنهم يرجعونها إلى الصدفة وليس إلى جهودهم الخاصة بهم (عبد الهادي، 2004، ص 173). ومن هنا يتضح لنا أنّ اعتبار الذات هو مفهوم يتلاءم تماما ويتفق إلى حد بعيد مع مفهوم تقدير الذات.

2- مكونات تقدير الذات: يتكون تقدير الذات من مكونين أساسيين هما:

أ- **الكفاءة الذاتية:** التي توفر الثقة بالنفس لدى الفرد بحيث يستطيع مواجهة التحديات.

ب- **قيمة الذات:** وتعني أن يكون لدى الفرد الشعور بأهميته وشأنه في الحياة وقبول لذاته كما هي (محادين والنويسة، 2013، ص 122).

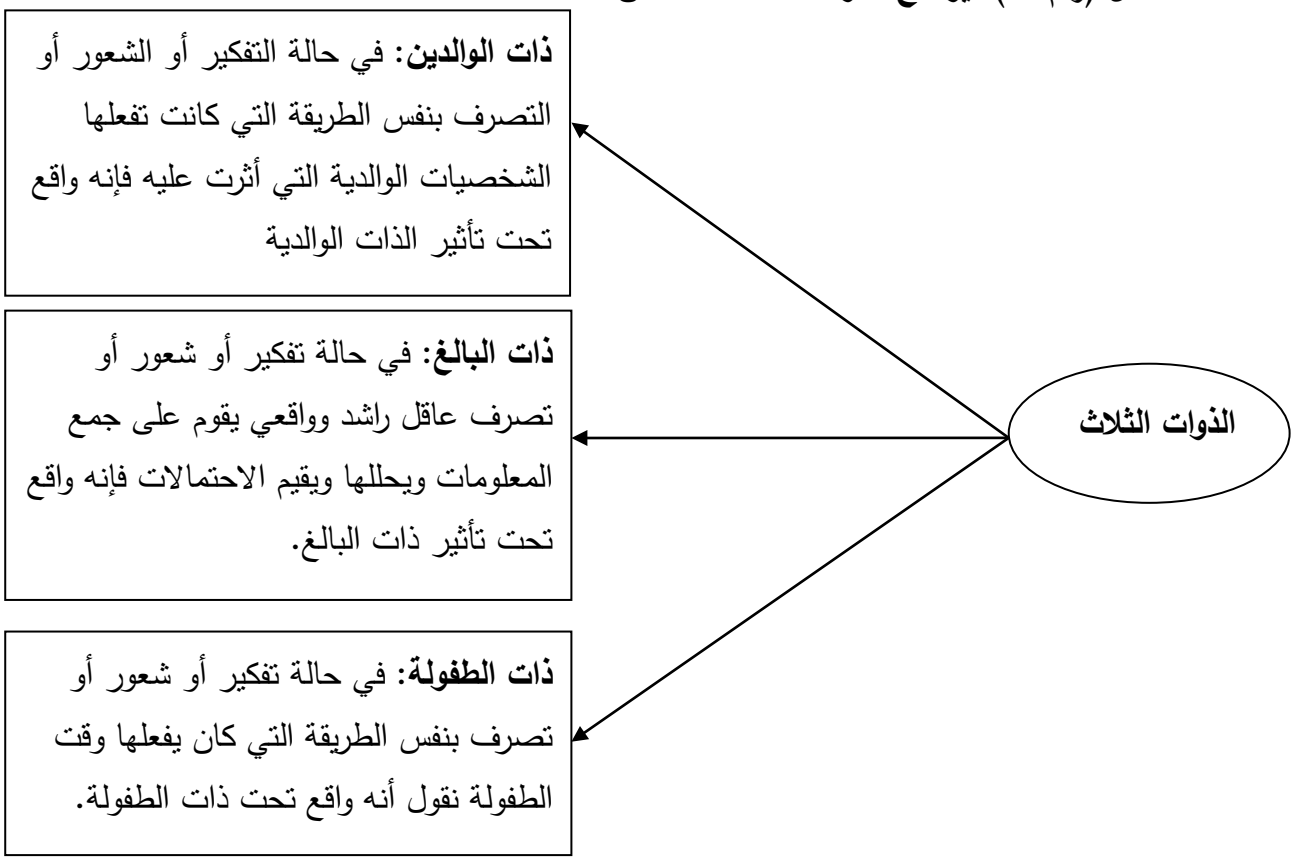
ويرى "**هيرسلر**" أن مفهوم الذات يتضمن ثلاث مكونات:

- **الجانب الإدراكي:** يشير إلى الطريقة التي يدرك بها المرء نفسه ويشمل الصورة التي لدى الشخص عن مظهره الجسدي وتصوره للانطباع الذي يتركه لدى الآخرين ويتضمن أيضا الصورة التي لدية عن مدى جاذبيته ومدى أهمية الأجزاء المختلفة من جسده مثل العضلات وذلك من حيث تأثيرها على سلوكه ومن حيث الاعتبار الذي يمكن أن تعطيه إياه في أعين الآخرين.
- **الجانب المفهومي:** ويعنى تصور الفرد لصفاته المميزة، قدراته، مواطن ضعفه خلفيته وأصوله، أفكاره وطموحاته فيما يتعلق بالمستقبل، ويطلق على هذا الجانب مفهوم الذات النفسي ويشمل التكيف بالحياة وصفات كالأمانة والثقة بالنفس والاستقلالية والكفاءة أو ما هو نقيض ذلك.
- **الجانب الموقفي:** يعني مشاعر المرء نحو ذاته واتجاهاته نحو وصفه الحالي وأفاق المستقبل، مشاعره حول أهميته، واتجاهه نحو الاعتزاز بذاته أو تأنيبها والشعور بالخجل منها، وهذا يعكس قناعاته فيما يتعلق بمدى قبول تقديره لذاته. (خيري، 2014، ص، ص 33- 34) .

3- أشكال مفهوم الذات: هناك خمسة أشكال لمفهوم الذات كما يوردها "**العويضات**" وهي:

- **الذات المدركة أو الواقعية:** يشير هذا المفهوم إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها، وتتشكل مدركات الفرد هذه من خلال تفاعله مع البيئة والمزايا الجسمية والعقلية والعلاقات الهادفة مع الآخرين، إضافة إلى الخبرات الشخصية والاجتماعية من المحددات الأساسية لتشكيل الذات.
- **الذات الاجتماعية:** وهي عبارة عن مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه والتي يطهرها الفرد، من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ويكتسب اتصاله.
- **الذات المثالية:** وهي عبارة عن الحالة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها، سواء ما يتعلق بالجانب الجسمي أو النفسي أو كليهما معا، معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لديه.
- **الذات الأكاديمية:** التي تشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه، من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الدين يؤدون المهام نفسها.
- **الذات المؤقتة:** هي تلك الذات التي يمتلكها الفرد لمدة وجيزة ثم تتلاشى بعدها، وقد تكون مرغوبة أو غير مرغوبة حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها. (محادين والنويسة، 2013، ص، ص 122 - 123)، وهناك ثلاث ذوات عند الشخص:

شكل (رقم01): يوضح الذوات الثلاث للشخص



(قطناني، 2010، ص 51)

طبعا هذه الذوات الثلاثة لا تظهر في مراحل عمرية معينة من طفولة أو مراهقة أو شيخوخة وإنما يختلف وجودها عند الفرد من وقت لآخر فقد نجد راشد تحكمه ذات الطفولة بحسب المواقف والظروف.

4- **العوامل المؤثرة على تقدير الذات لدى المراهق:** من المعروف أن لكل مرحلة عمرية حاجات بيولوجية ونفسية واجتماعية، خاصة بها ومرحلة المراهقة مرحلة مهمة في تكوين ذات الفرد السلمية لدى التلاميذ المتمدرسين، على غرار جميع المراهقين الذين هم في حاجة ماسة لتحقيق هذه الحاجات، والتي من بينها الحاجات الاجتماعية الأساسية التالية:

- الحاجة للطمأنينة.
- الحاجة إلى الحب المتبادل.
- الحاجة إلى تقدير الآخرين.
- الحاجة إلى الحرية (عامر، 2003، ص 184).

- الحاجة إلى الانتماء والاندماج في جماعات.
- التأكيد على الذات والبحث عن المركز الاجتماعي.

وبالتالي فإن أيّ خلل في تحقيق هذه الحاجات وغيرها، قد يؤدي غالبا إلى تدني تقدير الذات.

كما توجد عوامل مختلفة تؤثر على تقدير الذات وهي كالأتي:

- القدرة العقلية: وهي من أهم العوامل التي تؤدي إلى الفروق الفردية بين الأشخاص ويزداد أثر القدرات العقلية مع التقدم في العمل.
- الخصائص الجسمية: تلعب دورا كبيرا في رسم صورة الذات لدى المراهق عن نفسه، فحجم الجسم والعضلات القوية والقدرة على التحمل وتناسق الجسم، وخاصة عند الأنثى ونظرة الآخرين لها تساعد في تكوين مفهوم إيجابي للذات والنقص في شدة الجوانب يحدث تكوين مفهوم سلبي للذات عند الشخص. (محادين والنويسة، 2013، ص 123).

وهناك عوامل أخرى تؤثر على تقدير الذات لدى المراهق أهمها:

- **الدرجات التحصيلية:** حيث يرى معظم العلماء أن التلاميذ الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي نفس الوقت هناك دلائل قوية على فكرة جيدة لدى الفرد وقدراته الضرورية للنجاح المدرسي.
- **جماعة الرفاق:** حيث يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجيدة (خيري، 2014، ص 129).
- وهناك عوامل متعلقة بالأسرة ومشاكلها المختلفة ونمط تربيتها، حيث أن الأسرة المضطربة من شأنها أن تكون تقدير ذات منخفض عند أبناءها وغالبا ما يكون النقد من طرف الوالدين سببا في تدني الثقة بالنفس (كفافي، 2009، ص 326)، بالإضافة إلى نمط المعلمين التسلطي وأجواء المدرسة وثقافة المجتمع.

5- نظريات الذات: اختلفت النظريات المفسرة للذات باختلاف روادها ومدارسهم ونجد أن كل نظرية تركز على جوانب معينة متعلقة بالذات ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

أ- **نظرية روزنبرج (Rosenbery 1985):** تدور أعمال "**روزنبرج**"حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد للذات، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وانصب اهتمام "**روزنبرج**" بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم بالإضافة إلى الدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، واهتم أيضا بتوضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات واعتبر "**روزنبرج**" أن مفهوم تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وأن الفرد يكون اتجاهه نحو الموضوعات التي تعامل معها وأن الذات هي أحد هذه الموضوعات، إلا أنه أدرك بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. (محادين والنويسة، 2013، ص 115).

فبحسب نظرية "**روزنبرج**" فإن المراهق يقوم بتقييم ذاته في ضوء المعايير السائدة في أسرته ومجتمعه وبالتالي فإن الفرد دائما يسعى إلى تحقيق الذات.

ب- نظرية زيلر: تفترض نظرية "**زيلر**" أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي وينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد ويصف "**زيلر**" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات تبعا لذلك، وتقدير الذات طبقا "**لزيلر**" مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإن افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه، إن تأكيد "**زيلر**" على العامل الاجتماعي جعله ينادي بما يعرف بتقدير الذات الاجتماعية، وقد إدعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعطي العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات . (محادين والنويسة، 2013، ص، ص 116 - 117)، وبالتالي فإن تكامل شخصية الفرد تؤدي به بالضرورة إلى تقدير ذات عال في المجتمع الذي يعيش فيه.

ج- نظرية كوبر سميث: تمثلت أعمال "**كوبر سميث**" حول تقدير الذات عن أطفال ما قبل المدرسة ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية ويؤكد "**كوبر سميث**" على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية، وميز "**كوبر سميث**" بين نوعين من تقدير الذات. "تقدير الذات الحقيقي" ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم دون قيمة، و"تقدير

الذات الدفاعي" ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، ويذهب "**كوبر سميث**" إلى أنه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال، فإن هناك ثلاث حالات من حالات الرعاية الوالدية لها دور هام في نمو تقدير الذات هي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال الايجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التغيير من جانب الآباء. (محادين والنوسية، 2013، ص 116).

د- نظرية الذات Self.Theory: يعتبر "**كارل روجرز**" المؤسس لنظرية الذات 1942، ويعتقد "**روجرز**" أن أقرب المصادر للوصول إلى نظريته هو التفاعل بين المرشد والعميل، والخبرة الأولى من المقابلة فإن الشخص الذي يقوم بالمقابلة وخبرته بالإضافة إلى العميل، يصبح أساس للاستبصار للفرضية القائلة حول طبيعة العلاقة بين الإثنين وباعتقاده أن طرق تعلم التفكير الجدي والبحث المستثمر لتجنب النفور الذاتي ويمكن أن يتوصل إلى نتيجة بأن من أهم المواصفات للمقابلة هي الطبيعة الموضوعية للتفاعل بين المرشد والعميل.

ويقسم "**كارل روجرز**" الشخصية إلى ثلاث مستويات متباينة:

- **المستوى الأول:** يمثل الكائن العضوي أو ما يسمى organism، والذي يوصف بأنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع الحاجات الاجتماعية المختلفة وأن له دوافع نفسية مختلفة تهدف إلى صيانة الذات وترقيتها والمحافظة عليها وتأكيدها وفي الأخير، فإن الكائن العضوي يضم الخبرات الاجتماعية للفرد في شكل رموز اجتماعية يشعر بها ويمتثل لها، أو تكون هذه الخبرات لا شعورية.
- **المستوى الثاني:** يمثل المجال الظاهري، والذي يمثل مجموعة الخبرات التي يوصفها الفرد في علاقته مع البيئة أو مع الآخرين، وتظهر هذه الخبرات في شكل رموز يمثلها الفرد، أو لا تظهر بحيث تصبح في اللاشعور، ويبدو أن هذا المستوى هو جزء من الكائن العضوي، أو بعبارة أخرى هو الصورة الخارجية له.

• **المستوى الثالث:** هو أعمق من الأول والثاني، بحيث يمثل الذات المغروسة في أعماق النفس، وهذا المستوى هو موضع تركيز النظرية؛ إذ أن الذات هي المحدد لسلوك الفرد، فنمط إدراكنا لذاتنا هو الذي يحدد طبيعة المواقف التي نقفها إزاء الموضوعات الخارجية، كما يحدد السلوك الذي نسلكه ، فالذات هي المميز لشخصيتنا عن الآخرين، وهي العلامة الفارقة التي تتباين بها الفروق الفردية والسمات المميزة لكل شخصية. (عامر،2003 ، ص 199).

6- بناء وتكوين تقدير الذات لدى التلميذ المراهق: يبدأ الأطفال بتكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس من حياتهم وذلك استنادا إلى تقييمهم للكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الانفعالية والجسمية، وأثناء مرور الأطفال بمراحل النمو المختلفة، فإن تقديرهم لذواتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الإنفعالية والجسمية، وأثناء مرور الأطفال بمراحل نموهم المختلفة فإن تقديرهم لذواتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم وتبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في اجتياز كل مرحلة من مراحل النمو هذا وقد حدد "**ستانلي**" ثلاثة ظروف أساسية تسهم في تكوين تقدير عال للذات في البيئة المنزلية وهي:

- الحب والعاطفة الغير مشروطين.
- وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق.
- إظهار قدر واضح من الاحترام للأطفال.

ومما لاشك فيه أنه قد استخدمت طرق متعددة ومختلفة لتنمية تقدير الذات في البيئة المدرسية ويبدو أن كل منحى من هذه المناحي ينطوي على فاعلية، على الرغم من أن بعضها قد يكون أكثر ملائمة في مواقف معينة من الطلاب، وربما يكون المنحى الأكثر فاعلية هو المنحى الذي يستخدم مزيجا من هذه المناحي، إلا أنه يبدو أنها تقع جميعا في خمس فئات رئيسية، وذلك استنادا إلى الجوانب التي تركز عليها.

• **المنحى المعرفي:** يركز هذا المنحى بصفة أساسية على اتجاهات الطالب وعلى الكيفية التي ينظر بها الطلاب إلى عالمهم وخبراتهم، ويتم تشجيع الطلاب في هذا المنحى على أن يصبحوا أكثر وعيا بتفكيرهم وبكيفية نظرتهم إلى خبراتهم، وبعد ذلك يقررون كيف يريدون أن يتعاملوا معا.

• **المنحى السلوكي:** يعلّم هذا المنحى الطلاب أشكالا جديدة من السلوك تجعلهم يحصلون على استجابات ايجابية من الآخرين، وتتضمن مثل هذه السلوكات عادة كيفية المصافحة والترحيب بالآخرين والتعبير عن الذات من خلال لغة الجسم واللباس وغيرها من الطرق ونتيجة لتغيير سلوكهم، فإن الطلاب سيلقون عادة معاملة تنطوي على احترام وقبول أكثر، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة تقدير الذات لديهم.

• **المنحى التجريبي:** يساعد هذا المنحى الطلاب في بناء خبرات ايجابية وقد تتضمن هذه الخبرات ترحيب الطلاب ببعضهم بعضا، وتقديم احتفاء حماسي والتحدث عن نقاط قوتهم والمشاركة في أنشطة جماعية تولد لدى الطلاب مشاعر ايجابية.

• **منحى تنمية المهارات:** تقدم المواد التي تركز على منحى تنمية المهارات أنشطة متسلسلة تم تصميمها لبناء مهارات تطبيقية معينة، وتتضمن هذه المهارات عادة مهارات التواصل، مهارات وضع الأهداف مهارات اتخاذ القرار ومهارات الدراسة، والأساس المنطقي لهذا المنحى هو أنه من خلال تنمية مهارات معينة، سوف يكون باستطاعة الطلاب أن يعملوا على نحو أكثر فاعلية، نتيجة لذلك فإنهم يرفعون من مستوى تقدير لذواتهم.

• **المنحى البيئي:** يقر هذا المنحى بأن هناك عدة عوامل تؤثر على شعور الطلاب تجاه أنفسهم في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وتربيتهم وانضباطهم ومشاركتهم وكذلك شعورهم نحو كيفية بناء علاقة المعلمين والزملاء معهم، ويعتبر هذا المنحى أكثر شمولية وتنظيما لدرجة أنه لا يهيئ بيئة ايجابية فحسب، بل أنه يبني أيضا فهما ذاتيا ومهارات واتجاهات تمكن الطلاب من تمثل مصدر تقدير الذات ومن أن يصبحوا أقل اعتمادا على العوامل الخارجية (أبو رياش وعبد الحق، 2007، ص، ص 176-177).

لا بد من أن تقدير الذات سمة مكتسبة يسعى الفرد إلى التمتع بها وإدراكها بما في ذلك التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة المراهقة، حيث يعتبر تصورهم لدواتهم من خلال الأدوار الإجتماعية التي يقومون بها من العوامل الهامة التي تساهم في الرفع من مستوى تقدير الذات لديهم.

الفصل الرابع: التأخر الدراسي

1- تعريف التأخر الدراسي والمفاهيم المرتبطة به

2- أشكال التأخر الدراسي

3- أسباب التأخر الدراسي

4- أعراض التأخر الدراسي

5- تشخيص حالات التأخر الدراسي

6- رعاية المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية

غالبا ما ارتبطت مسألة التأخر الدراسي بالمفاهيم الخاطئة كالغباء أو التخلف العقلي وهذا حكم عشوائي جائر لأنه قد يؤدي إلى القضاء على مستقبل التلميذ المتأخر، ولأجل التفصيل في هذه المشكلة سنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف التأخر الدراسي والمفاهيم المرتبطة به ثم إلى أشكاله وأسبابه، ومن ثم إلى أعراضه وطرق تشخيصه مع التطرق إلى كيفية رعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة المراهقة.

1- تعريف التأخر الدراسي والمفاهيم المرتبطة به:

1-1- تعريف التأخر الدراسي: يمكن عرض مفهوم التأخر الدراسي فما يلي:

أ- التعريف اللغوي للتأخر: آخر: في أسماء الله تعالى الآخرُ و المؤخر، فالآخر هو الباقي بعد فناء خلقه كله ناطقه وصامته والمؤخر هو الذي يؤخر الأشياء فيضعها في موضعها، وهو ضد المقدِّم، والأخر ضد القُدم تقول: مضى قُدُما وتأخر أخُرا والتَأخر ضد التقدّم. (ابن منظور، 2005، ص،ص11-12).

ب- التعريف الاصطلاحي للتأخر الدراسي: هناك العديد من المفاهيم التي تطلق على التأخر الدراسي يمكن حصر أهمها فيما يلي:

· **تعريف "أنجرام"**: «المتأخرين دراسيا بأنهم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي وهم متأخرين في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لإخوانهم ».

· **سايرل بيرت:** «إن الطالب المتأخر دراسيا هو الشخص الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80٪ بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس عمره الزمني».

· **العيسوى:** « بأنه حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط».

· **طنطاوي:** «التلاميذ المتأخرين دراسيا هم هؤلاء الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى ذكائهم»(الجرجاوي،2002، ص14).

· **عرّفه أبو مصطفى:** « هو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ إذا ما قورن بغيره من العاديين مثل عمره وذلك لأسباب متعددة بعضها يعود إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية و النفسية والعقلية والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية و الإجتماعية. » (علي حسين، د.س، ص 3)

· **عرّفه حامد عبد السلام زهران:** «بأنه حالة تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي لمتوسط في حدود انحراف معياري »(صالح، 2014، ص71).

وبناءا على التعاريف السابقة الذكر يمكن استخلاص تعريف مختصر للتأخر الدراسي ألا وهو: " حالة تشير إلى تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين أقل من المتوسط مقارنة بأقرانهم في القسم".

1-2- المفاهيم المرتبطة بالتأخر الدراسي: هناك العديد من المفاهيم المرتبطة بالتأخر الدراسي نوردها فيما يلي:

أ- **ضعف التحصيل:** ويقصد به « حصول التلاميذ في موادهم الدراسية على نتائج ضعيفة تحت نطاق إما أن تعتبر مرتفعة أو متوسطة أو متدنية أو ضعيفة، فهناك بعض التلاميذ رغم ما يتمتعون به من فطنة وذكاء وصحة عامة مناسبة إلا أنّ تحصيلهم يكون أدنى مما هو متوقع منهم مما يلفت انتباه المعلم لتلك المشكلة المتمثلة في ضعف التحصيل»(العمايرة،2010، ص183).

ب- التخلف الدراسي: « التخلف حالة تتميز بمستوى وظيفي عقلي دون المتوسط يبدأ أثناء فترة النمو ويصاحب هذه الحالة قصور في السلوك التكيفي للفرد».

ج- بطء التعلم: مصطلح يطلق على كل تلميذ يجد صعوبة في موائمة نفسه للمناهج المدرسية وقصور بسيط في ذكائه، ويحتل بطيئوا التعلم عادة مركز متوسط بين ضِعاف العقول والأفراد العاديين. (جيتلي،1988، ص،ص10- 12).

د- **التأخر العقلي:**" هي حالة بطء النمو في القدرة العقلية عن المعدل الطبيعي؛ أي أن معدل النمو العقلي غير متساوي مع نواحي النمو الأخرى مما يترتب عليه وجود فجوة بين أبعاد النمو المختلفة ومع مرور الزمن تزداد درجة التخلف العقلي، ومن ثم تنعكس مظاهر هذا التأخر في جوانب أخرى كالتحصيل الدراسي وفي عمليات التكيف الاجتماعي وأيضا في النمو اللغوي واستخدامات اللغة".(النوايسة،2014، ص37)، وبالتالي نجد أنّ التأخر العقلي مفهوم مطابق تماما للتخلف العقلي.

هـ- إعادة: « تعني تكرار الرسوب لعام دراسي واحد فأكثر».

و- الرسوب:«هو الفشل في اختبارات الصف الدراسي الواحد و الإنتقال إلى الصف الذي يليه، ويمكن القول أيضا أنّ عدم اجتياز أكثر نصف المواد وذلك للتفريق بين الراسب والمكمل»(المعايطة، 2006، ص19).

ن- صعوبة التعلم: «هي الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية: القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، القدرة على الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة ومن المتوقع أن يكون السبب وراء ذلك عائدا إلى صعوبات في عمليات الإدراك لدى الطالب كإصابات دماغية أو خلل بسيط في وظيفة الدماغ». (الجرجاوي، 2002، ص48).

ومنه نجد أن هذا المفهوم بعيد عن التأخر الدراسي المدروس في موضوعنا، إنما يدخل ضمن الفئات الخاصة.

2- أشكال التأخر الدراسي: هناك العديد من أنواع وأشكال التأخر الدراسي نوردها فيما يلي:

أ- تأخر دراسي عام في جميع المواد الدراسية: يعتبر الطالب متأخرا دراسيا. إذا أظهر ضعفا عاما في جميع المواد الدراسية للسنة الملتحق بها لأي سبب من الأسباب.

ب- تأخر دراسي خاص في بعض المواد: حيث يعتبر الطالب متأخرا دراسيا في بعض المواد إذا أظهر ضعفا في بعضها وتقدّم في البعض الآخر؛ بمعنى أن الطالب لديه قدرات تساعده على تنمية تقدمه في بعض المواد دون البعض الآخر. (بطرس،2010، ص250).

ج- تأخر دراسي مستمر: حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية.

د- تأخر دراسي موقفي: الذي يرتبط بمواقف معينة، حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل: النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة أو المرور بصدمة انفعالية حادة.

هـ- التأخر الدراسي النفسي: وهو تأخر قاطع يرتبط بنقص مستوى ذكاء أو قدرات الطالب أو استعداداته أو مستوى طموحه أو دافعيته.

و- التأخر الدراسي الزائف: وهو تخلف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية أو نفسية ويمكن علاجه. (الجرجاوي،2002، ص، ص15 - 16).

وبعد استعراض مختلف أشكال التأخر الدراسي، لا بد لنا أن نشير إلى أن التأخر الدراسي العام والتأخر الدراسي الخاص هي الأشكال الأكثر انتشارا في الأوساط التربوية، كما أن التأخر الدراسي العام المرتبط بجميع المواد الدراسية هو ما يهمنا معرفته في دراستنا.

3- أسباب التأخر الدراسي: نظرا لتعقيد مشكلة التأخر الدراسي فإن أسبابها غالبا تكون مختلفة ومتنوعة ومتداخلة، ولها عدة أبعاد نفسية وفيزيولوجية واجتماعية ويمكن تفصيل أسباب التأخر الدراسي فيما يلي:

أ- أسباب نفسية انفعالية: عدم تنظيم مواعيد النوم، الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس، القلق والعصبية.

ب- أسباب عقلية: الضعف العقلي ونقص في القدرات العقلية، ضعف في الانتباه، ضعف الذاكرة والنسيان.

ج- أسباب جسمية: تأخر النمو وضعف البنية والتلف المخي وضعف الحواس مثل السمع والبصر والضعف الصحي العام واضطراب الكلام، وقد يصاب التلميذ بمرض جسماني خطير أو بسيط يطول أو يقصر؛ فيكون ذلك سببا مباشرا في تأخره تحصيليا وتعوق تفاعل الطالب إيجابيا داخل الفصل وخارجه. (عواد، 2006، ص36).

د- أسباب اقتصادية واجتماعية: وتشتمل على ما يلي:

- **مستوى الأسرة الاقتصادي:** قد يكون الفقر من أقوى أسباب التخلف الدراسي، فسوء التغذية والمرض وتكليف التلميذ بالقيام ببعض الأعمال المنزلية لمساعدة الأسرة، يعيق متابعة الدراسة.
- **المستوى الثقافي للأسرة:** التلميذ الذي ينشأ في أسرة جاهلة لا تعتني بأدائه لواجباته ولا تهيئ له جوا صالحا يساعد على استذكار دروسه، وذلك عكس التلميذ الذي يجد في المنزل جوا ثقافيا وعناية بالواجبات المدرسية وحرصا على تزويده بثقافات معينة ومتنوعة من الصحف والمذياع والمجلات والمكتبة وقدرة صالحة فيما يسمع ويرى.
- **الجو المنزلي:** ونقصد به ما يسود المنزل من علاقات تكون لها أثرها في حياة الأبناء؛ كاضطراب الحياة المنزلية لكثرة المشاحنات والخلافات واستبداد الآباء والتفرقة في معاملة الأبناء وقسوة المعاملة من زوجة الأب أو زوج الأم وعدم تقدير مطالب التلاميذ أو انفعالاته المختلفة، وغير ذلك مما يكون سببا في بعث جو من القلق والاضطراب الذي يؤثر حتما في حياة التلميذ المدرسية بل ويؤدي إلى التأخر الدراسي. (جبل، د. س، ص238).

هـ- أسباب مدرسية: وتشمل:

- سوء توزيع التلاميذ على الفصول دون مراعاة التناسق بين التلاميذ في التوزيع من شأنه أن يجعل المدرس إزاء مجموعة من التلاميذ غير متجانسة، وقد يجاب بمشكلة الطلاب سريعي التعلم والطلاب بطيء التعلم ويحار في أي المجموعتين يوليها اهتمامه، وتكون النتيجة في هذه الحالة أن يجمع تلاميذ الفصل على اختلافهم الذين يشعرون بالحرمان ويلتمسون الإشباع الذي يعوضهم ذلك النقص في نواحي أخرى، قد تكون في التمرد أو العبث أو الهرب من المدرسة لأنهم فقدوا الحافز وهو من العوامل الهامة في التحصيل الدراسي.
- عدم الانتظام في الدراسة؛ فالتلميذ الذي تعوّد التأخر والغياب يكون من غير شك عرضة للتأخر عن زملائه في التحصيل.
- كثرة تنقلات المعلمين وعدم استقرارهم يعتبر عامل من عوامل ازدياد المشكلة تعقيدا لأن إلمام المعلم بتلاميذه واستمرار تعهده لهم شرط أساسي في علاج هذه المشكلة لتوفر عنصر الاستمرار والمتابعة.
- الإدارة الدكتاتورية والتنظيم السيء بالمدرسة يؤثر حتما في التحصيل الدراسي.
- المدرسة وسيلة لنمو التلميذ في جميع نواحيه الجسمية والعقلية والخُلُقية فطريقة التدريس والنشاط المدرسي ونظم الامتحانات والمنهج والإدارة المدرسية، لا بد أن تكون جميعها متماشية مع أهداف التربية الحديثة، ومراعية لميول التلاميذ واستعداداتهم ومبنية على التفكير العلمي الصحيح للفروق و الفردية بين التلاميذ. (جبل، دس، ص237).

باختصار يمكن إجمال أسباب التأخر الدراسي فيما يلي:

- انخفاض درجة الذكاء لدى الطالب ونعني بالذكاء القدرة العقلية العامة التي تدخل في كل العمليات التعليمية.
- الطالب انقطاع فترة من الزمن أثناء العام الدراسي فيترتب على ذلك حدوث فجوات خبرية في تحصيل ذلك الطالب.
- إصابة الطالب بمرض يؤثر على حيويته، وبالتالي يحول بينه وبين بذله للجهد العقلي المطلوب لاستمرار تقدمه في الدراسة.
- وجود عيب أساسي في طريقة التدريس التي يتبعها المدرس من حيث:
- عدم تمكن المدرس من فنيات التدريس من حيث الإلقاء والحركة والمناقشة.

- افتقاد المدرس للجاذبية الشخصية.
- تدريس لإحدى المواد بطريقة خاطئة.
- إهمال الأسرة لمتابعة الطالب أو عدم تهيئة الجو المناسب للاستذكار بالمنزل.
- سوء أسلوب الطالب وعدم قدرته على التعبير عن أفكاره. (الداهري، 2012، ص، ص341-242)

4-أعراض التأخر الدراسي: إن المطّلع على التراث النظري المتعلق بأسباب التأخر الدراسي وكذلك المعلم أو الولي أو التلميذ المعايش لهذه المشكلة، يستطيع إدراك أعراض عديدة للتأخر الدراسي يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- **الأعراض العقلية:** وتشمل نقص في الذكاء، تشتيت الانتباه، عدم القدرة على التركيز، ضعف الذاكرة ضعف التفكير الإستنتاجي.

ب- أعراض عضوية: وتشمل الإجهاد، التوتر، الكسل والعصبية.

ج- **أعراض انفعالية:** وتشمل العواطف المضطربة، القلق، الخمول، الاكتئاب، الشعور بالنقص، الفشل العجز، الخجل، الشرود الذهني، وكره مادة دراسية.

أعراض أخرى: قلّة الاهتمام بالدراسة والغياب المتكرر من المدرسة والهروب.(البلبيس، 2013، ص38).

ومن خلال ما سبق تجدر الإشارة إلى أن هذه الأعراض، قد تظهر كلها أو بعضها عند التلاميذ المتأخرين دراسيا وبدرجات متفاوتة.

5- تشخيص حالات المتأخرين دراسيا: تعتبر عملية التشخيص الدراسي وتحديد نوع التأخر من أهم الخطوات في سبيل تحديد المشكلة وعلاجها، وذلك لأن الحكم على الدارس بالتأخر يترتب عليه آثار خطيرة في توجيه وتحديد مستقبله، وقد أوضح "**أبرهام**" أنه يجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية والنفسية في تشخيص التأخر الدراسي ومن أهمّها ما يلي:

- عدم الاعتماد على مصدر واحد فقط في التشخيص أو التعرف عليه بل لا بد من استخدام الأسلوب المتعدد المصادر، سواء من حيث مصادر المعلومات أو من حيث الأخصائيين المشتركين في الحكم على التأخر الدراسي.
- البدء مبكرا في عملية تشخيص التأخر الدراسي والتعرف على المتأخرين واكتشافهم.

- إن عملية التعرف على المتأخرين دراسيا يجب أن تكون مستمرة وطويلة نسبيا.

الأساليب المستخدمة في تشخيص المتأخرين دراسيا: توجد تسعة أساليب في اكتشاف المتأخرين دراسيا وهي:

- درجات ونتائج الاختبارات الشهرية.
- تقديرات الأساتذة.
- الاختبارات السيكولوجية.
- الفحوص الطبية.
- الاختبارات التحصيلية المقننة.
- الفحوص الجسدية.
- دراسة الحالة.
- اختبارات الذكاء.(أبو سالم، 1961، ص، ص7-8)

يمكن القول أنّ التعرف المبكر على المتأخرين دراسيا وما يتميزون به من سمات وخصائص أمرا مهما لما يترتب على إسهامه بفاعلية كبيرة في تقديم العلاج المناسب لهم قبل أن تتفاقم لديهم هذه المشكلة في مراحل تعليمية مقبلة ويصبح من الصعوبة إضعاف أثرها أو إزالتها.

6- رعاية المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية: تختلف المرحلة الثانوية كل الاختلاف عن المراحل السابقة فالطلاب في هذه المرحلة يجب أن يعاملوا على أنهم رجال الغد وعُدّة المستقبل فالاستقرار النفسي يشق طريقه إلى وجدانهم حيث يبدأ طموحهم يراود أشجانهم، وتبدو تطلعاتهم للمستقبل تنجلي أمام ناظريهم مما يجعلهم يفكرون في قيمة الوقت ويقدرون التعلم واستغلال وقتهم بما يستفيدون فيه من إبداع وتوجيه للطاقات، وعليه فإن التكفل بهذه الفئة من التلاميذ المتأخرين دراسيا يتطلب تظافر الجهود كما يلي:

- الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ، ووضعهم في فصول متجانسة من حيث السن والذكاء والقدرة التحصيلية بقدر الإمكان، أو تقسيم الغرفة الواحدة إلى فصول وفقا لنسب ذكائهم حتى يكون عمل المعلم قائما على أساس مستوى كل مجموعة وقدراتها.

- يجب الإقلال من عدد تلاميذ الفصول الضعيفة، نظرا لحاجتهم إلى زيادة الجهد المبذول وبذل المعونة والاهتمام الفردي، كما يجب اختيار أمهر المعلمين ليقوموا بالتدريس في هذه الفصول.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي؛ أي مساعدة الفرد بوسائل مختلفة لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة الملائمة له والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تعترضه في دراسته، وفي الحياة المدرسية بوجه عام.
- الاهتمام بالنواحي الصحية، وذلك بفحص التلاميذ فحصا شاملا للتأكد من سلامة أجسامهم.
- الاهتمام بالنواحي الاجتماعية؛ وذلك بتعاون المنزل مع المدرسة، والبطاقات المدرسية خير وسيلة تساعد على دراسة شخصية التلميذ من جميع نواحيها، فهي سجل يشمل البيانات الكافية عن ظروف حياته المنزلية، والبيئية المحيطة به، والمؤثرات المادية والاجتماعية التي تلقي ضوءا على إمكانيات وعوامل تقدمه أو تأخره الدراسي ونمو شخصيته.
- أن تعمل المدرسة على تهيئة الجو المدرسي الذي يحقق رغباتهم ويتفق مع ميولهم، وأن تكثر من ألوان النشاط التي تحببهم إلى الحياة المدرسية وتحميهم من المغريات خارج المدرسة.
- الاهتمام بإعادة النظر في المنهج والعناية بطرق التدريس وكذا إعداد المعلمين.

وفي الأخير يمكن استخلاص معلومات عن علاج التأخر الدراسي كما يلي:

- يختلف علاج التأخر الدراسي بإختلاف الأسباب فإذا كان السبب ضعف حيوية التلميذ، وجب عرضه على طبيب المدرسة أو طبيب الوحدة العلاجية، وذلك الحال إذا كان التلميذ يعاني ضعفا في الإبصار مع العناية بإجلاس من هم في هذه الحالة في أماكن قريبة من السبورة.
- قد يكون التأخر نتيجة لانحرافات مزاجية أو عوامل نفسية معتلة، وفي مثل هذه الحالات النفسية يجب اللجوء إلى العيادات النفسية، ومن المفيد أن يلتحق بالمدارس موجّهون أو مرشدون نفسنيون يعاونون المعلم في عمله وبخاصة أمراض الكلام ومشكلات السلوك، علاوة عن الدور الحيوي الذي يقومون به في توجيه التلاميذ تربويا ومهنيا.

وهناك حالات يقع على المعلم نفسه عبء معالجتها فقد تكون قسوة المعلم سببا لذلك، وقد يكون ازدحام الفصول بالتلاميذ حائلا دون استفادة هؤلاء المتأخرين دراسيا من عمل المعلم الذي يتعرف على حالتهم.(جبل، د.س، ص، ص239-241).

إن تعليم التلاميذ مسؤولية تقع على عاتق الأولياء والمعلمين وجميع القائمين على العملية التعليمية وعليه فإن التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا يتطلب تضافر الجهود بين المدرسة والبيت بداية بالكشف المبكر عن مثل هذه الحالات، ثم التأكد من تشخيصها في ضوء مؤشراتها ومن ثمة اقتراح برامج إرشادية مناسبة، حسب الخصائص النمائية المتعلقة بمرحلة المراهقة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا- الدراسة الاستطلاعية

1- أهدافها

2- عينتها

3- أدواتها

4- إجراءاتها

5- نتائجها

ثانيا- الدراسة الأساسية

1- المنــهج

2- مجتمع الدراسة وعينتها

3- أدوات الدراســة

4- إجراءاتها

5- الأساليب الإحصائية

تعتبر إجراءات الدراسة الميدانية والمعلومات الواردة فيها من الأمور المهمة التي تعطي وصف دقيق لمجريات الدراسة الاستطلاعية و الدراسة التجريبية، حيث يتضمن هذا الفصل التفصيل في إجراءات الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها وعينتها و أدواتها وإجراءاتها و من ثمة نتائجها بالإضافة إلى التطرق إلى مجريات الدراسة الأساسية بما في ذلك المنهج المعتمد و مجتمع الدراسة وأدواتها والبرنامج الإرشادي والخصائص السيكيومترية، كما يتضمن الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل ومعالجة البيانات في إطار التحقق من هدف الدراسة الراهنة.

أولا- الدراسة الاستطلاعية: فيما يلي عرض للمعلومات المتعلقة بالدراسة الإستطلاعية:

1- أهدافها: هدفت الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث إلى ما يلي:

- اختيار عينة الدراسة الأساسية.
- معرفة خصائص عينة الدراسة
- التعرف على ميدان العمل.
- التعرف على بعض صعوبات البحث ليتم تفاديها في الدراسة الأساسية.
- بناء أدوات الدراسة.

2- **عينتها:** بلغ قوام العينة الإستطلاعية 33 تلميذ وتلميذة من شعب مختلفة في السنة الثالثة **ثانوي** ويمكن توضيح حدودها في ما يلي:

أ- **الحدود البشرية:** تكونت الدراسة الاستطلاعية (المبدئية) من 33 تلميذ وتلميذة من التلاميذ المتأخرين دراسيا من مختلف التخصصات في السنة الثالثة ثانوي.

ب- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة الاستطلاعية في ثانوية واحدة اختيرت بطريقة قصدية كمجال لتطبيق و هي ثانوية " **دخلي المختار** " بمدينة الطاهير –جيجل.

ج- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 2017/2016 و بدأت هذه الدراسة تحديدا 2016/12/07.

3- أدواتها: لتحقيق الدراسة الاستطلاعية استعانت الطالبتان بأدوات البحث التالية:

أ- **المقابلة الغير الموجهة:** و ذلك من خلال سلسلة من المقابلات التي أجريناها مع مستشارة التوجيه لجمع المعلومات عن أفراد العينة الاستطلاعية و تحديد عددها فيما بعد.

ب- مقياس تقدير الذات: وهو الأدوات التي طبقت على عينة الدراسة الاستطلاعية من اجل معرفة درجات تقدير الذات عند المتأخرين دراسيا.

ج- الملاحظة: من خلال ملاحظة سلوكات تلاميذ المفحوصين أثناء إجابتهم على مقياس تقدير الذات.

4- **إجراءاتها:** بناءا على ما تقدم ذكره، اختيرت عينة البحث في الدراسة الاستطلاعية بشكل قصدي بحيث توجهت الطالبتان بعد حصولها على طلب تسهيلات من رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا لولاية جيجل إلى ثانوية " **دخلي مختار**" من اجل استكمال إجراءات الدراسة الاستطلاعية بعدها توجهت الطالبتان إلى مكتب مدير الثانوية و بعد شرح طبيعة موضوع البحث تم اخذ الموافقة من طرفه، تم توجهت الطالبتان إلى مكتب مستشارة التوجيه المدرسي و المهني و تم إجراء مقابلة أولية تم فيها شرح طبيعة الموضوع و أهدافه و العينة المرادة حيث أبدت المستشارة ترحيبا بفكرة الموضوع واعتبرته موضوع مهم يستحق الاهتمام بحسب رأيها ليتم بعد ذلك استكمال باقي المقابلات فيما بعد.(**ملحق رقم 01)**

5- نتائجها: بعد إجراءنا لدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى النتائج التالية:

- صلاحية محيط الثانوية لإجراء الدراسة.
- استيفاء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للشروط و الخصائص المرجوة من دراستنا الأساسية.
- تم تحديد موعد إجراء جلسات البرنامج الإرشادي في أوقات الفراغ و التي تمثلت أغلبها حسب التوقيت التالي: 12:00 إلى 13:00.

ثانيا: الدراسة الأساسية: عرض للتفاصيل المتعلقة بالدراسة الإستطلاعية:

1- المنهج: يعرف المنهج بأنه الأسلوب والطريقة أو الوسيلة، التي يستعملها الباحث بهدف الوصول إلى المعلومات المراد الحصول عليها، حيث اعتمدت الطالبتان في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي الذي يعرف على انه ذلك النوع من المناهج البحثية التي تستخدم التجربة في اختيار فرد معين، ويقرر العلاقة بين المتغير وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسة تأثيره.(السيد، 2011، ص 379)، حيث تناولت الطالبتان تصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي و بعدي من خلال الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على بعض القيم الاجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات على عينة الدراسة في القياس القبلي و مقارنة النتائج في القياس البعدي

وقد كان المتغير المستقل في الدراسة هو البرنامج الإرشادي القائم على القيم الاجتماعية، أما المتغير التابع فقد تمثل في الرفع من مستوى تقدير الذات و هي النتائج التي تظهر بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على التلاميذ المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا المتأخرين دراسيا و ذلك كما تقدر بالمقياس المستخدم،و يمكن تمثيل رموز الدراسة كما هو مبين من خلال الجدول التالي:

جدول رقم(01): يمثل تمثيل رموز الدراسة التجريبية:

المجموعة	قياس قبلي	المعالجة	قياس بعدي
G_1	O_1	X	O_2

فيكون التصميم التجريبي: GO_1XO_2، حيث:

- G_1 : هي عينة الدراسة.
- O_1 : يشير إلى القياس الفعلي.
- O_2 : بشير إلى القياس البعدي.
- X : ترمز إلى المعالجة و يقصد بها تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية.

2- مجتمع الدراسة و عينتها: كان مجتمع وعينة الدراسة على الشكل التالي:

2-1- مجتمع الدراسة: يهدف موضوع بحث هذه الدراسة إلى اختيار مدى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على بعض القيم الاجتماعية في رفع من مستوى تقدير الذات لدى عينة من التلاميذ المتأخرين دراسيا للسنة الثالثة ثانوي و لإجراء هذه الدراسة تم اختيار مؤسسه تعليمية واحدة و تمثل المجتمع الأصلي الذي يشمل جميع تلاميذ الثانوية على اختلاف مستوياتها وتخصصاتها. و بلغ عددها 796 تلميذ، و بلغ عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا 223 تلميذ من بينهم 205 تلميذا متأخرا في السنة الثالثة ثانوي.

2-2- عينة الدراسة: تضم عينة الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتأخرين دراسيا، حيث تشتمل على كل من المعيدين و المتأخرين في الفصل الأول و الفصل الثاني، و يعد كل تلميذ تحصل على معدل أقل

من 20/10 تلميذ متأخر دراسيا و قد اعتمدت الطالبتان في اختيار و تعيين أفراد العينة على نتائج كشوف النقاط للنتائج المدرسية للتلاميذ و قد تراوحت معدلاتهم ما بين 5 و 20/9 .

أ- **حجـــم العينـــة:** تم حساب نسبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة الحالية بالطريقة التالية، حيث أن:

$$X= \frac{12\times100}{205}$$

$$X= 5.85\%\simeq6\%.205$$

وعليه تمثل عينة الدراسة ب6% من المجتمع الأصلي وهي عينة مقبولة قياسا بخصوصيتها.

ب- خصائص أفراد العينة:اتسمت عينة الدراسة النهائية ببعض الخصائص من أبرزها:

- تتراوح أعمار العينة ما بين 18 و 20 سنة، جميع أفراد العينة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي على إختلاف تخصصاتهم.
- عينة الدراسة تتميز بتدني التحصيل الدراسي حيث تشمل عينة الدراسة على بعض التلاميذ المتأخرين دراسيا على أقرانهم في كل من الفصل الأول و الثاني و كذا بعض التلاميذ معيدين.
- عينة الدراسة تتميز بتدني تقدير الذات في جميع أبعاده.

ج- حدود الدراسة الأساسية: وتتمثل فيما يلي:

- **الحدود البشـــرية:** تم تطبيق إجراءات الدراسة الحالية على عينة قصدية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي السنة الثالثة ثانوي بمدينة الطاهير قوامها 12 تلميذ و تلميذة (4 إناث و 8 ذكور).
- **الحدود المكانية:** ثانوية " **دخلي مختار** " مدينة الطاهير – جيجل.
- **الحدود الزمانية:** إمتدت الدراسة الأساسية من2017/04/6 إلى غاية 2017/04/27.

3- أدوات الدراسـة: لتحقيق أهداف الدراسة و فرضيتها قامت الطالبتان بالاعتماد على مقياس تقدير الذات " **لبروس أرهير**"، كما قامتا ببناء برنامج إرشادي للرفع من مستوى تقدير الذات القائم على بعض القيم الاجتماعية، و فيما يلي تفصيل لأدوات الدراسة:

3-1- مقيـاس تقـدير الذات: للوصول إلى أهداف الدراسة قامتا الطالبتان بالاعتماد على مقياس تقدير الذات " **لبروس إرهير**" المترجم و المتكون من 30 فقرة موزعة على 3 أبعاد لتقدير الذات كما يلي:

- تقدير الذات الرفاقي 10 فقرات.

- تقدير الذات العائلي 10 فقرات.
- تقدير الذات المدرسي 10 فقرات.

وهو مقياس مترجم حسب البيئة المصرية فما كان علينا سوى الإبقاء على محاوره الثلاث بمعدل 10فقرات لكل محور مع إدخال تعديلات بسيطة فيما يخص صياغة بنوده صياغة سليمة وكذا تكييف عباراته على البيئة الجزائرية، حيث حدد لكل عبارة 3 إجابات وفق ملائمة العبارة حسب الترتيب الثلاثي الأتي: "**نعم**" "**أحيانا**"،"**لا**"؛ حيث تم تخصيص 3 درجات في حالة الإجابة " **نعم**"، والدرجة 2 في حالة الإجابة " **أحيانا**"، و درجة 1 في حالة الإجابة "**لا**"، هذا فيما يخص العبارات الايجابية، أما العبارات السلبية فالعكس صحيح و هي كالتالي، حيث تمنح درجة 1 "**نعم**" و درجة 2 لـ"**أحيانا**" و درجة 3 لـ "**لا**"، أما الدرجة الكلية للمقياس فقد حسبت عن طريق جمع درجات المفحوص على مختلف فقرات المقياس وتعتبر الدرجة 30 هي الدرجة الأدنى في المقياس، و الدرجة 90 هي الدرجة الأعلى في المقياس والدرجة 60 هي الدرجة المتوسطة، وتتوزع العبارات السلبية و الايجابية لمقياس " **بروس أرهير**" على المحاور كما يلي:

جدول رقم (02): يمثل توزيع عبارات مقياس تقدير الذات.

المحاور	نوع العبارة	أرقام العبارات
محور الرفاق	العبارات الايجابية	9.7.5.1
	العبارات السلبية	10.8.6.4.3.2
محور العائلة	العبارات الايجابية	9.7.6.5.3.1
	العبارات السلبية	10.8.4.2
محور المدرسة	العبارات الايجابية	10.8.6.4.2.1
	العبارات السلبية	9.7.5.3

(ملحق رقم 02)

3-2- الخصائـــص السكومترية للمقيـــاس: اعتمدنا في التأكد من صدق المقياس و ثباته على:

أ- **الصدق التمييـــزي:** لحساب هذا النوع من الصدق تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين تم سحبها من طرف الدرجات للعينة بعد ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، حيث أن حجم كل عينة يساوي 9 مفحوصين بواقع سحب 27 ٪ من العينة الكلية (ن= 33)؛ حيث أعطت درجة جيد أي"17" للطرف الأول و درجة ضعيف للطرف الثاني أي"16" حسب الجدول التالي:

جدول رقم (03): يبين قيمة "ت "لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينة عند مستوى الدلالة .0.05

الدرجات	درجة جيد: 17		درجة ضعيف: 16		قيمة ت
	م	ع	م	ع	
قائمة تقدير الذات	72.23	5.93	45.37	7.32	0.44
معامل الخطأ	1.43		1.83		

يتبين لنا من قيمة " ت" أن هناك تمييز بدرجة كبيرة بين الدرجة المرتفعة و المنخفضة في تقدير الذات، مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق و عليه نستنتج أن المقياس صادق على أفراد العينة الحالية و يصلح للتطبيق.

ب- **ثبـــات المقيـــاس:** اعتمدنا للتأكد من ثبات المقياس على حساب معامل ألفا كرونباخ عن طريق حساب الثبات الكلي وثبات الأبعاد كما هو مضح في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يوضح قيمة الفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات.

الأبعاد	عـدد الـفقــرات	معـامـل ثبـات الفاكرونباخ
البعد الكلي	30	0.93
الـبـــعـد: 1	10	0.79
الـــبعـد: 2	10	0.86
الـبـعـد: 3	10	0.85

من خلال الجدول رقم (04) يتضح لنا أن معامل ثبات المقياس قيمة ألفا كرونباخ قد بلغ 0.93 و هي درجة مرتفعة، كما يتبين أن معاملات الثبات لكل بعد المتمثلة في: 0.79 ،0.86 و 0.8 وهي درجات مرتفعة و عليه فان المقياس يصلح للتطبيق في الدراسة الحالية.

3-3- البرنامـــج الإرشـادي للرفـع مـــن تقديـــر الـذات: قبل التطرق إلى معرفة كيفية بناء وإجراء البرنامج الإرشادي في هذه الحالة، أوجب الرجوع إلى الإطار الفلسفي حول البرنامج الإرشادي من حيث مفهوم البرنامج الإرشادي و الخدمات التي يقدمها والأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي، و بعدها تقوم الطالبتان بشرح كيفية بناء البرنامج الإرشادي الذي اعتمدته في دراستها الحالية.

أ- مفهوم البرنـامج الإرشـادي:يعرف البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج مخطط و منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة و غير مباشرة، فرديا و جماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (كالمدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي و القيام بالاختيار الواعي المتعقل وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها، و يقوم المرشد بالتخطيط للبرنامج الإرشادي و تنفيذه.(ملحم، 2008 ، ص165)

ب- الخدمـات التي يقدمها البرنامـج الإرشـادي:هناك عدد من الخدمات الإرشادية التي يقدمها البرنامج الإرشادي و من ابرز هذه الخدمات ما يلي:

• **الخدمـــات الإرشـادية:** وهـي مـن أهـم الخـدمات التـي يقـدمها البرنـامج الإرشـادي و تتضـمن دراسـتنا للحـالات الفرديـة و تقديم الخدمات بشكل جماعي كعملية وقائية علاجية يستفيد منها أعضاء المجموعة الإرشادية على حد السواء.

• **الخدمـــات التربويـة:** نسعى من خلال الخدمات التربوية المقدمة في برنامجنا إلى التعرف على قدرات التلاميـذ و تشـخيص حـالات التـأخر الدراسـي لـديهم و محاولـة علاجهـا علـى حسـب قـدرات التلاميـذ واستعداداتهم، بالإضافة إلى تحديد مواطن القوة و الضعف لدى التلاميذ و العمل على تقوية نواحي القوة و علاج نواحي الضعف التي يعاني منها المتعلمين المتأخرين.

• **الخدمـــات الاجتماعيـــة:** وذلك من خـلال عملنـا علـى تنميـة القيم الإجتماعيـة الأخلاقيـة فـي نفوس التلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال جلسات البرنامج الإرشادي ونشاطاته.

ج- **الأسس التـي يقـوم عليهـا البرنامـج الإرشـادي:** يقوم البرنـامج الإرشـادي علـى مجموعـة من المبادئ و الأسس يمكن تلخيصها فيما يلي:

• **الأسس العامـة:** و هـي ثبات سلوك التلاميذ المتأخرين دراسيا و إمكانيـة التنبأ بـه و قد يكون سلوكهم فردي أو جماعي مع اعتبار تقلهم كمسترشدين و التركيز في هذا البرنـامج الإرشـادي علـى الذين كمركز للعملية الإرشادية.

• **الأسس الفلسفية:** حيث أن هذا البرنامج تم بناءه خدمة للتلاميذ المتأخرين دراسيا ومن اجل مساعدتهم على بلوغ أهدافهم و تحقيق ذواتهم في إطار ما هو مقبول في مجتمعنا.

• **الأسس النفسية و التربوية:** حيث قمنا بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ المتأخرين دراسيا من حيث قـدراتهم و اسـتعداداتهم ومميـزات وسـمات شخصـياتهم كتلاميـذ مـراهقين وكـذا إشـباع حاجـات التلاميـذ المراهقين مع مراعاة نموهم الشخصي.

• **الأسس الأخلاقيـة:** والمتمثلـة أساسـا فـي التزامنـا بالسرية فـي الحفاظ علـى المعلومـات ومسـاعدة التلاميذ المتأخرين دراسيا على تقبل ذواتهم على حقيقتها دون إستهزاءأو تذمر.

• **الأسس العصبية والفيزيولوجيـة:** حيث قمنا بمراعاة العمر الزمنـي للتلاميذ وخصـائص مرحلـة المراهقة ومراعاة نوع و طبيعة المشكلة التي يعاني منها التلميذ المتأخر دراسيا في السنة الثالثة ثانوي.

د- بنـــاء البرنـامج الإرشـــادي المقتـرح:يقوم البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة على المعلومات النظرية و التطبيقيـة المتعلقـة بـالقيم الاجتماعيـة كأسـاس للبرنـامج الإرشـادي؛ وقـد قامـت الطالبتـان بتطـوير هـذا

البرنامج على ما استند عليه من دراسات حول الرفع من تقدير الذات ودراسات سابقة حول أثر القيم الاجتماعية، كما يلي:

• **البرنـامــج الإرشادي:** للتحقق من صدق البرنامج الإرشادي تم عرضه على مجموعة من الأساتذة من جامعة جيجل وبعض المختصين و بلغ عددهم 7 **(ملحق رقم03)** و قد طلبت الطالبتان القيام بتعديل البرنامج من حيث ملائمته للهدف الذي وضع من أجله، و ملائمة عدد و تسلسل الجلسات الإرشادية ومدتها الزمنية والنشاطات المقدمة و ملائمة الفنيات المستخدمة و الواجبات المقدمة، بالإضافة إلى تقديمأي ملاحظات أو اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة من حيث الحذف أو الإضافة , و بناء على آراء المحكمين تم تعديل المدة الزمنية للجلسات و إعداد البرنامج الإرشادي في صورته النهائية لتحقيق الهدف الذي وضع لأجله. **(الملحق رقم04)** الصورة النهائية للبرنامج الإرشادي.

• **محتوى جلســات البرنامـج:** إستهلت الطالبتان محتوى الجلسة الأولى و الثانية ببناء العلاقة الإرشادية و التعريف بالقيم الاجتماعية الواردة في البرنامج بعد ذلك تم عرض جلستين عن التأخر الدراسي و تدني تقدير الذات أما باقي الجلسات فقد كانت عبارة عن دروس متعلقة بالقيم الاجتماعية المدرجة في البرنامج إضافة إلى بعض الأنشطة الأخرى.

• **أهــداف البرنــامج:** يهدف هذا البرنامج الإرشادي إلى الرفع من مستوى تقدير الذات عند المجموعة الإرشادية المتكونة من التلاميذ المتأخرين المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا و المعتمد أساسا على بعض القيم الاجتماعية و المتمثلة في احترام الآخرين، المبادئ التعاون، التسامح،الإيثار.

• **الفنيـات و الأسـاليب الإرشادية:** إشتمل برنامجنا الإرشادي على الأساليب و الاستراتيجيات الإرشادية التدريبية التالية:

· **الحوار و المناقشة:** سواء بين التلاميذ مع بعضهم البعض أو بين الطالبتان والتلاميذ.

· **التعزيز الايجابي:** وغالبا ما يكون معنوي بالمدح و الشكر والثناء على السلوكات الصحيحة كما يكون في بعض الأحيان مادي.

· **الأسئلة:** و تكون بهدف فتح الحوار الفعال و السماح للتلاميذ بالتعبير عن آراءهم بحرية تامة.

· **المحاضرة البسيطة:** و تتضمن قيام الطالبتان بإلقاء معلومات و مفاهيم متعلقة بعناوين الجلسات.

· **أسلوب النمذجة:** من خلال عرض بعض القصص الواقعية خلال الجلسات.

· **لعب الأدوار**: وذلك عن طريق قيام التلاميذ في مجموعة صغيرة بلعب دور معين متعلق بقيمة اجتماعية محددة (احترام الآخرين).

· **الواجب المنزلي:** و يقدم أحيانا لتقويم مدى استفادة التلاميذ من الجلسة، يعطي في نهاية الجلسة ويناقش في بداية الجلسة الموالية.

• **المعينات و الوسائل المستخدمة:** السبورة، بطاقة تقييم الجلسة،أوراق عمل بيضاء، مقاطع فيديو، حاسب ألي،شاشة عرض.

• **مكونات البرنامج:** يتكون البرنامج الإرشادي من 11 جلسة بما في ذلك الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية، حيث طبقت هذه الدراسة في أسبوعين بواقع 5 جلسات في كل أسبوع بداية من 6 أفريل 2017 إلى غاية 20 أفريل 2017.

• **تصميم العمل في البرنامج:** نظرا لكون البرنامج الإرشادي قائم على بعض القيم الاجتماعية فقد تطلب ذلك الجلوس على شكل طاولة مستديرة من اجل تحقيق الانسجام و التوافق بين المسترشدين كما تم اختيار ثنائيات من التلاميذ لتجسيد لعب الأدوار.

• **مراحل تنفيذ البرنامج:** يتكون برنامجنا الإرشادي أساسا من 4 مراحل و هي:

· **مرحلة ما قبل البرنامج (التمهيدية):** التي يتم فيها تهيئة عينة الدراسة للمشاركة في البرنامج الإرشادي.

· **مرحلة البدء:** و تشتمل على الجلسة الأولى التي يتم فيها التعارف بين الطالبتان والمجموعة الإرشادية حيث يتم تعرف أعضاء المجموعة على بعضهم البعض كما يتم بناء العلاقة الإرشادية وما فيها من ثقة وألفة متبادلة.

· **مرحلة البناء:** و تشمل على مجموع الجلسات بدءا من الجلسة الثانية حتى الحادية عشر، و يتم فيها تلقين التلاميذ و تدريبهم على القيم الاجتماعية.

· **مرحلة الإنهاء(الختامية):** ويشتمل على الجلسة الحادية عشر و تتضمن تلخيص ما تم تعلمه في الجلسات السابقة و تقويم مدى استفادة التلاميذ من البرنامج الإرشادي انطلاقا من إجابتهم على بطاقة تقويم البرنامج.

• **التخطيـــط العـــام للبرنامـــج الإرشـادي:** يتكون البرنـامج الإرشـادي من:عنـوان الجلسـة؛ التـاريخ، المـدة الزمنيـة،مكان الجلسـة،أهداف الجلسة،الأسـاليب والفنيات،ملاحظـات الطالبتـان، الإجـراءات، إنهـاء الجلسـة تقييم الجلسة.

• **تقييـم البرنـامـــج:** يتم الاعتماد في تقييم البرنامج الإرشادي(المتغير المستقل في الدراسة المتعلق بالقيم الاجتماعية) على ما يلي:

· الملاحظات أثناء الجلسات الإرشادية و الواجبات المنزلية.

· التقويم المرحلي التكويني: اعتمادا على بطاقات التقييم المرحلي لكل جلسة حيث تم تقييم مدى تحقق أهداف كل جلسة في نهايتها عن طريق تحديد درجة تحقق كل هدف من أهداف الجلسة الإرشادية.

· باستخدام بطاقة التقييم النهائية للبرنامج الإرشادي الموزعة في الجلسة الختامية.**(ملحق رقم 05)**

· باستخدام مقياس تقدير الذات , من خلال مقارنة نتائج القياس القبلي مع نتائج القياس البعدي.

4-إجراءات الدراســـة: بعد انتهاء الطالبتان من تعديل مقياس تقدير الذات و بناء البرنامج الإرشادي القـائم علـى بعـض القـيم الاجتماعيـة و التأكـد مـن صـدق الأداتـين و عـرض البرنـامج الإرشـادي علـى المحكمين والمختصين وإجراء التعديلات اللازمة. انتقلت الطالبتان إلى مرحلة التطبيق العملي للبرنامج الإرشادي و ذالك بعد اختيار العينة التجريبية مسبقا باعتبار درجات التقدير الذات المتدني، بدأنا بتطبيق البرنامج الإرشادي على 12 تلميذ و تلميذة من تخصصات مختلفة، حيث تم تطبيق إحدى عشر جلسة بمعدل 5جلسات أسبوعيا نظرا لضيق وقت عينة الدراسة و رغبتها الواضحة في المشاركة بقناعة ذاتية ليستغرق تطبيقه أسبوعين (2017/4/6إلى غاية 2017/4/20)، وبعد مرور بضعة أيام تم تطبيق القياس البعدي على عينة الدراسة.

5- الأســـاليب الإحصائيـــة: بعد الانتهاء من رصد النتائج تم إدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) و معالجتها إحصائيا و رصد النتائج حيث اعتمدنا في معالجتنا الإحصائية للتأكد من فروض الدراسة، على اختيار "ت" T- Test للعينات المرتبطة (أو القياسات المتكررة) للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي.

من خلال عرضنا لكل التفصيل السابقة المتعلقة بكل من الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية، نستنتج أن كل إجراء من الإجراءات السابقة يعتبر خطوة مهمة من شأنها ضمان تطبيق البرنامج الإرشادي في ظروف مناسبة.

الفصل السادس: منـــاقشـــة و تفســير النتـــائـــج

أولا- عـــرض نتائـــــج الدراســـة

1- عرض النتائج العامة للدراسة

2- عرض نتائج الفرضية الأولى

3- عرض نتائج الفرضية الثانية

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة

ثانيا- منـاقشـة وتفسيـر نتائـج الدراسـة

1- مناقشة و تفسير النتائج العامة للدراسة

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة

سنتناول في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة المتعلقة بفروض الدراسة بدءا بعرض نتائج الفرضية العامة ثم عرض نتائج الفرضيات الجزئية كل على حدى، إستنادا على البرنامج لإرشادي وكذا في ضوء الدراسات السابقة والأدب النضري.

أولا- عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية العامة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي على مقياس تقدير الذات تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي لصالح درجات القياس البعدي ككل وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان باستخدام اختبار "ت" T.Test للعينتين المتساويتين (المرتبطتين) لدراسة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للأبعاد الثلاثة و التأكد من دلالة هذه الفروق كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم(05): يوضح نتائج الفرضية العامة

القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	إتجاه الفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	43.17	5.76	12	فروق لصالح القياس البعدي	17.43	11	0.05
البعدي	76.42	4.94	12				

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (06) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي على مقياس تقدير الذات حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 43.17 بانحراف معياري قدرت قيمته 5.76 في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 76.72 بانحراف معياري قدرت قيمته بـ 4.94 ، كما يتضح لنا من خلال نتائج الجدول أن قيمة "ت" تساوي 17.43 وهي قيمة دالة عندa=0.05 أي أنه توجد فروقات جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a=0.05 في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس تقدير الذات و منه الفرضية العامة للدراسة محققة.

2- عـرض نتـائــج الفرضيـــة الأولـى للدراســة: نصت الفرضية الأولى للدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عند مستوى الدلالـة a=0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس تقدير الذات فيما يخص متغير تقدير الذات الرفاقي تعزى إلى اثر البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، و للتحقق من هذا الفرض قامت الطالبتان باستخدام اختبار "ت" T-Test للعينتين المتساويتين لدراسة الفروق بين القياس القبلي و البعدي على بعد تقدير الذات الرفاقي و التأكد من دلالة هذه الفروق كما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم(06): يوضح نتائج الفرضية الأولى

القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	إتجاه الفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	12	1.20	12	فروق لصالح القياس القبلي	16.20	11	0.05
البعدي	24.67	2.74	12				

يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم(07) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الأفراد في القياس القبلي و القياس البعدي على بعد تقدير الذات الرفاقي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 12.00 بانحراف معياري قدر بـ 1.20 في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 24.67 بانحراف معياري قدر بـ 2.74 ، يتضح لنا من خلال نتائج الجدول أن قيمة "ت" T-Test تساوي 16.20 و هي قيمة دالة. أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 في القياس القبلي و القياس البعدي على بعد تقدير الذات الرفاقي و منه الفرضية الأولى للدراسة محققة.

3-عــرض نتـائــج الفـرضيـــة الثـانيـــة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي، على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات العائلي تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، و للتحقق من هذا الفرض قامتا الطالبتان باستخدام اختبار "ت" T-Test للعينتين المتسأوية لدراسة الفروق بين القياس

القبلي و البعدي على بعد تقدير الذات العائلي و التأكد من دلالة هذه الفروق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (07): يوضح نتائج الفرضية الثانية:

القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	إتجاه الفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	16.83	3.53	12	فروق لصالح القياس البعدي	9.52	11	0.05
البعدي	27.58	2.31	12				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (08) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الأفراد في القياس القبلي و البعدي على بعد تقدير الذات العائلي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 16.83 بانحراف معياري قدرت قيمته 3.53 . في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 27.58 بانحراف معياري قدره 2.31 ، كما يتضح لنا من خلال نتائج الجدول ان قيمة "ت" T-Test تساوي 9.14 و هي قيمة دالة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في القياس القبلي و البعدي على بعد تقدير الذات العائلي، و منه الفرضية الثانية للدراسة محققة.

4-عرض نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي، على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات المدرسي تعزى إلى أثر البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، و للتحقق من هذا الفرض قامتا الطالبتان باستخدام اختبار "ت" T-Test للعينتين المتساويتين لدراسة الفروق بين القياس القبلي و البعدي على بعد تقدير الذات المدرسي و التأكد من دلالة هذه الفروق كما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم(08): يوضح نتائج الفرضية الثالثة

القياس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	إتجاه الفروق	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	14.50	2.11	12	فروق لصالح القياس البعدي	8.30	11	0.05
البعدي	24.17	2.44	12				

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (09) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الأفراد في القياس القبلي و البعدي على بعد تقدير الذات المدرسي، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 14.50 بانحراف معياري قدرت قيمته 2.11، في حين بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي 24.17 بانحراف معياري قدرت قيمته 2.44 ، كما يتضح لنا من خلال نتائج الجدول أن قيمة "ت" T-Test تساوي 8.30 و هي قيمة دالة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.5$ في القياس القبلي والقياس البعدي على بعد تقدير الذات المدرسي، و منه الفرضية الثالثة محققة.

ثانيا- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة:

1- مناقشة وتفسير الفرضية العامة للدراسة: نصت الفرضية العامة للدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي، على مقياس تقدير الذات تعزي إلى أثر البرنامج الإرشادي.؛ إذ تأكد لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي على مقياس تقدير الذات بأبعاده الثلاثة و المتمثلة في بعد تقدير الذات الرفاقي و بعد تقدير الذات العائلي، و بعد تقدير الذات المدرسي، حيث كانت المتوسطات منخفضة في القياس القبلي ثم ارتفعت في القياس البعدي، و يمكن تفسير هذه النتيجة لتأثير البرنامج الإرشادي القائم على بعض القيم الاجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى أفراد المجموعة عينة الدراسة.

وتتقاطع هذه الدراسة مع نتائج كل من الدراسات التي تناولت متغير القيم الإجتماعية و دورها في الحد من المشكلات أو تعزيز تقدير الذات لدى أفراد المجتمع من طلبة و تلاميذ و حتى أطفال باختلاف أعمارهم و مستوياتهم التعليمية، ويظهر لنا من خلال نتائج دراسة " **موريس**" أن للقيم الإجتماعية أهمية بالغة لدى طلبة كل من الهند و الصين و اليابان و النرويج و أمريكا خاصة لدى طلبة الصين و الهنود إذ أن عامل تقبل الآخرين و التعاطف معهم يحتل المرتبة الأولى لديهم، و مما لا شك فيه أن تبنيهم لهذه القيم يوصلهم إلى تقدير عال لذواتهم و إلى نمو سوي في شخصيتهم، و إذا كانت قيمة الذات هي المكون الرئيسي لتقدير الذات فان نتائج دراسة " **موريس** " تبين الإهتمام المتزايد في المجتمع الهندي ثم النرويج ثم اليابان و الصين والهند فيما يخص عامل الذات المرتبط أساسا بشعور الفرد بأهميته و شانه في الحياة و قبوله لذاته كما هي و هذا ما يؤكد علاقة القيم الاجتماعية بتقدير الذات.

كما أنه من خصائص القيم على غرار القيم الاجتماعية أنها متدرجة تنتظم في سلم قيمي متغير و متفاعل حيث تترتب ترتيبا هرميا و تهيمن فيه بعض القيم على بعضها الآخر، و هذا ما أكدته دراسة " **بسران** " و التي كشفت عن العلاقة بين ترتيب القيم لدى الطلبة و بين إبعاد النوع و التعليم و الطبقة ومستوى تعليم الوالدين، بما في ذلك المناخ الثقافي و الاجتماعي و الأسري كل هذه الأبعاد هي عوامل مؤثرة في تقدير الذات لدى المراهق كما ورد في الأدب النظري المتعلق بتقدير الذات.

والجديد في هذه الدراسة أنها تختلف عن هذه الدراسات في كونها تناولت متغير القيم الإجتماعية في شكل برنامج إرشادي من شانه الرفع من مستوى تقدير الذات لدى المتأخرين دراسيا، خاصة إذا ما حدث التفاعل الايجابي خلال الجلسات الإرشادية كما أكدته نظرية الذات "**لروجرز** ".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى طبيعة البرنامج القائم على قيم متمثلة أساسا في إحترام الآخرين، المبادءة، التعاون، التسامح والإيثار وهي قيم إسلامية أخلاقية نابعة من ديننا الإسلامي و هذا ما جعلها تترسخ في نفوس التلاميذ المتأخرين دراسيا و تبرر من خلال سلوكاتهم أثناء الجلسات الإرشادية من جهة و من خلال نتائج القياس البعدي الذي اظهر زيادة في تقدير الذات لدى عينة الدراسة من جهة أخرى.

ويمكن إرجاع النتيجة إلى طبيعة عينة الدراسة المتمثلة في التلاميذ المراهقين المتأخرين دراسيا المقبلين على إجتياز شهادة البكالوريا و التي على الرغم من أنها تنتمي إلى مرحلة المراهقة إلا أنها على

درجة لا باس بها من الوعي و النضج بأهمية البرنامج الإرشادي بالإضافة إلى الإحترام المتبادل بينهم وبين الطالبتان و ما صاحبه من ثقة و ألفة و هذا ما يفسر نجاح البرنامج خلال الجلسات الإرشادية.

وما يمكن أن يؤكد هذه النتيجة هو تضمن الجلسات الإرشادية لمجموعة من النماذج و القصص المتعلقة بالقيم الاجتماعية خاصة تلك المتعلقة بمعاملة الرسول و التابعين لما لها من تأثير عميق على سلوكات المتأخرين دراسيا باعتبار أسلوب القصة من الأساليب التي أبرزت نجاعتها في ترسيخ القيم الاجتماعية لاسيما إذا كانت اقتداء بأخلاق الرسول صلى الله عليه و سلم و الصالحين أو النماذج الواقعية الهادفة، وتتقارب هذه النتيجة إلى حد بعيد مع دراسة " **ليسلي** " التي أظهرت نتائجها فاعلية القصص في تعليم الأطفال السلوكيات المرغوبة و تخليصهم من القيم الغير مرغوبة.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى إمكانية تداخل عوامل أخرى إلى جانب القيم الاجتماعية، من شأنها المساهمة في الرفع من مستوى تقدير الذات كأن تتميز أفراد العينة بالذكاء الاجتماعي و هذا ما يتفق مع دراسة " **الداهري و نبيل صالح** " إذ تبين نتائجها أن القيم الإجتماعية إلى جانب الذكاء الإجتماعي تحقق الصحة النفسية هذه الأخيرة التي يدخل تحت لواءها تقدير الذات العال للفرد. و بالتالي فللقيم الإجتماعية أهمية بالغة في تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي لدى الفرد و هذا ما أكده الأدب النظري.

أما متغير تقدير الذات فقد أثبث انه سمة قابلة للزيادة نتيجة التأثر بمتغيرات أخرى أو بعوامل مختلفة لاسيما إذا كان تقدير الذات المتدني مرتبط بتدني التحصيل الدراسي و هذا ما تؤكده دراسة كل من " **موسى عبد الخالق** " و " **محمد بيومي** " و " **يونسي تونسية** " فيما يخص وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المراهقة العاديين بما في ذلك المتأخرين دراسيا منهم، و من جهة أخرى تؤكد دراسة " **علي دباش** " قابلية تقدير الذات للزيادة من خلال جلسات عدة من البرنامج الإرشادي.

ويمكن تفسير النتيجة كون أنه للقيم الإجتماعية أهمية في حماية الفرد من الوقوع في الانحراف و هذا ما أكدته دراسة " **الحسينة** " حيث أبرزت نتائجها أن تأصيل القيم الاجتماعية ضرورة للوقاية من الجريمة و ما يمكن استنتاجه ضمنيا هو أنه كما كان للقيم الإجتماعية دور في الوقاية من السلوكيات الغير مرغوبة و الإنحرافات الغير مقبولة في المجتمع فإنها من شانها ضبط تصرفات التلاميذ المتأخرين

أو العاديين داخل المدرسة و داخل الصف الدراسي، حيث تساهم بشكل كبير في تكوين شخصية سوية متكاملة لا تشبها أي إضطرابات نفسية أو سلوكية و بالتالي تكوين تلميذ ملتزم بالآداب العامة و متفطن لدوره و مسؤولياته ومنه وصوله إلى تقدير ذاته و ثقته بنفسه و هذا ما عمدنا التركيز عليه في برنامجنا الإرشادي.

وقد يرجع نجاح هذا البرنامج إلى التنوع الكمي و الكيفي للفنيات الإرشادية المعتمدة خلال جلسات البرنامج الإرشادي و التي تعد بمثابة تكتيكات أساسية في كل برنامج إرشادي، حيث ساهم إلى حد بعيد في تحقيق الأهداف المأمولة من العملية الإرشادية، حيث إعتمدت الطالبتان فنية الحوار و المناقشة والتعزيز الايجابي و الواجبات المنزلية أو طرح الأسئلة المباشرة المثيرة للجدل، و بعض الأنشطة الحركية المحفزة على التفاعل و المشاركة، مثل الإبتسامة و الإيماءات و المشي بين الصفوف، والشرح على السبورة و لفت الانتباه، إضافة إلى أسلوب المحاضرة كفنية تعليمية توجيهية، و على العموم فقد كانت فنية الحوار و المناقشة أساسية في جميع الجلسات الإرشادية، كونها فنية أساسية في الإرشاد الجماعي حيث تركز بشكل أساسي على التفاعل و الاتصال بين أفراد المجموعة، حيث يتم من خلال ذلك التفاعل تبادل الآراء و اتخاذ القرارات و من ثم تقويم النتائج بالاعتماد على الملاحظات داخل الجلسات الإرشادية ومما لا شك فيه أن فنية الاسترخاء بالتنفس ساهمت بشكل كبير في طرد الشحنات السلبية من نفوس المتأخرين دراسيا المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا باعتبار هذه الأخيرة مرتبطة بامتحان مصيري لطالما كان هاجسا عند المتأخرين دراسيا على غرار العاديين.

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى تنوع الأدوات المستخدمة في الجلسات الإرشادية و قوة تأثيرها على عينة الدراسة مما ساعدهم على المشاركة الفعالة في كل جلسة من خلال إبداء آراءهم بحرية تامة أو المشاركة في كتابة بعض العناصر على السبورة بالإضافة إلى الحاسب الآلي الذي عزز ترسيخ كل قيمة إجتماعية عند كل تلميذ مشارك في البرنامج الإرشادي من خلال عرضه لمقاطع فيديو هادفة تتضمن سلوكات تمثل قيم إحترام الآخرين و المبادءة و التعاون و التسامح و الإيثار في شكل مؤثر وملفت للانتباه خاصة إذا ما عرضت بواسطة شاشة العرض لما تحتويه من مثيرات بصرية و سمعية أفضل، بالإضافة إلى البطاقات الموزعة على التلاميذ التي من شأنها مساعدة أفراد المجموعة على الإدراك الجيد لموضوع الجلسة و كذا رفع معنوياتهم **(ملحق رقم 06 و 07)**، وكذلك الاعتماد على قصص ونشاطات من شأنها تحقيق الهدف العام للبرنامج**(ملحق رقم 08 و 09)**.

أما الأساليب الإرشادية فقد تمثلت في تقديم النصح و الإرشاد في كل فرصة مناسبة من خلال مراقبة أفكار المجموعة الإرشادية بعد إتاحة الفرصة لكل تلميذ للتعبير عن راية بكل حرية تامة ثم توجيهه و إرشاده للسلوكات السليمة التي تجسد كل قيمةْ اجتماعية واردة في البرنامج حتى يتم تقبلها و تبنيها من طرف التلاميذ بقناعة ذاتية مع إعطاءهم وتوصيات و إرشادات فيما يخص التعامل بها و تعميمها في مختلف موقف الحياة سواء مع الأصدقاء أو الأسرة أو جميع أفراد المجتمع، كما لا ننسى إعطاء التلاميذ نصائح و إرشادات فيما يخص المراجعة الجيدة للدروس و اقتراح سبل للمذاكرة و تشجيعهم على زيادة التحصيل الدراسي و نيل شهادة البكالوريا.

كما يمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الطالبتان في ضوء السمة الهامة من سمات السلوك الإنساني كمبدأ هام من مبادئ إرشاد النفسي ، و هو مرونة السلوك الإنساني و قابليته للتغيير و التعديل بما في ذلك سمات الفرد الشخصية ، بالإضافة إلى اتسام عينة الدراسة بالجدية و المسؤولية و الرغبة الصادقة في الاستفادة من البرنامج الإرشادي كسبيل للتخفيف من الضغوطات النفسية و الدراسية إزاء امتحان شهادة البكالوريا.

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى: نصت الفرضية الأولى للدراسة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة a=0.05 بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات الرفاقي تعزي إلى أثر البرنامج الإرشادي؛ إذ تأكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي على مقياس تقدير الذات ، في بعد تقدير الذات الرفاقي حيث كانت المتوسطات منخفضة في القياس القبلي في حين ارتفعت في القياس البعدي، إذ أن الفروق تعزي لصالح القياس البعدي، و يمكن تفسير هذه النتيجة لتأثير البرنامج الإرشادي القائم على بعض القيم الاجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع جانب من دراسة **أيس جس** " 1999 م، التي أكدت على تأثير العوامل الخارجية في زيادة تقدير الذات فيما يتعلق بالمدح و الثناء و مساعدة الآخرين و الاحترام و هذا ما يؤكد دور القيم الاجتماعية في الرفع من تقدير الذات في ظل جماعة الرفاق، وقد يعود السبب في ارتفاع تقدير الذات الرفاقي في القياس البعدي لدى أفراد العينة إلى كون أفراد المجموعة يتشاركون في التحضير

لاجتياز امتحان شهادة البكالوريا سواء عن طريق حل التمارين في شكل جماعي أو محاولة حل الموضوعات المختلفة أو التركيز أو عن طريق الاشتراك في نشاطات ترفيهية أو خرجات إستطلاعية أو العاب تسلية من شانها التخفيف من ضغوطاتهم النفسية حيال الامتحان المصيري المتنظر، وهذا ما قد يؤدي إلى انخفاض قلق الامتحان لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بحكم التحضير الجيد للدروس ووجود اهتمام مشترك بينهم و بالتالي زيادة ثقتهم ببعضهم البعض و ارتفاع تقديرهم لدواتهم كجماعة رفاق.

ومما لا يمكن تجاهله أن الأسلوب المتبع في تعليم أي وحدة تعليمية و طريقة شرح الدرس وإيصال الفكرة يلعب دور كبير في تحقيق الاستيعاب السليم لدى التلميذ لاسيما إذا كان القائم على عملية شرح الدروس و حل التمارين هو زميل متفوق أو متمكن من مادة معينة ، حيث يجد فيه التلميذ المتأخر سبيل الإجابة عن تساؤلاته و التباساته مهما كان نوعها، نظرا لاشتراكهما في نفس الخصائص العمرية والمعرفية فلا يكون هناك وجود لعامل الخجل أو الحرج لدى التلميذ المتأخر مقارنة بتحفظه مع المعلم داخل القسم مما يجعله يتخلى عن تقدير الذات الدفاعي لديه الذي يمنعه من الاعتراف بنقائصه أمام نفسه أو أمام الآخرين، ومن ثمة تمتعه بتقدير الذات الحقيقي مع جماعة الرفاق أو الأشخاص الآخرين المحاطين به وذلك كما ورد في نظرية " **كوبر سميث** " و كل هذه نتيجة للدعم المعرفي و المساعدة المعنوية التي تلقاها من قبل زملاءه ، و هذا ما قد يؤكد النتيجة التي توصلنا إليها.

ومن المؤكد أن تفسير هذه النتيجة يعود غالبا إلى جلسات البرنامج الإرشادي التي اشتملت على جلسة خاصة للإحاطة بمشكلة التأخر الدراسي كمشكلة تربوية لها أبعاد مختلفة من خلال إدراج أسبابها والآثار المترتبة عنها و اقتراح الحلول المناسبة لها و كذا جلسة أخرى لإدراك مفهوم تقدير الذات المتدني كنتيجة للتأخر الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على غرار القيم الاجتماعية المدرجة في البرنامج والتي برزت من خلال تعاملات أفراد العينة مع بعضهم البعض و التي تم ملاحظتها بالتفصيل خلال الجلسات الإرشادية.

مما لا شك فيه إن الذات الاجتماعية و التي هي عبارة عن مدركات الفرد و تصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه و التي يظهرها التلميذ من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين من خلال اتصاله معهم أمر يؤكد دور الآخرين وعلى رأسهم جماعة الرفاق و الأصدقاء في زيادة تقدير الذات الرفاقي بصفة خاصة و بالتالي مما يبرز دور جماعة الرفاق في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا على غرار تلقيهم لبرنامج إرشادي جمعي مهيكل

و منظم باعتباره من الأساليب الإرشادية الناجحة في تخفيف حدة المشكلات التربوية و النفسية ، حيث يجد التلميذ في ظل الإرشاد الجمعي التأييد المتبادل و التشجيع الذي يعزز استجابته الصحيحة و ينمي لديه الثقة بالنفس و يساعده على تقبل ذاته، و تكوين مفهوم ذاتي موجب، و يمده بالنماذج السلوكية الايجابية النابعة من القيم الاجتماعية التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.

كما يمكن تفسير النتيجة بطبيعة التفاعل بين أعضاء المجموعة الإرشادية باعتبارهم أنهم يعانون من مشكلة مشتركة متمثلة في تدني تقدير الذات و التأخر الدراسي سواءا عند الذكور أو الإناث باعتبار أنه لا توجد فروق في درجات تقدير باختلاف عامل الجنس و ذلك حسب دراسة " **محمود شعيب** " خاصة باعتبار أن جميع أفراد عينة الدراسة يدرسون في نفس الثانوية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "**روبرتن** "وآخرون 1999 . فيما يخص تأثير جماعة الرفاق على تقدير الذات من خلال عوامل منها المعاونة والترابط.

وما يؤكد حصولنا على هذه النتيجة على العموم هو ارتباط قيم الأشياء بالحياة العملية ارتباطا وثيقا و هذا ما أكده " **إميل دوركايم** " حيث قال أن قيمة الشيء لا توجد في الموضوع نفسه بل أنها ترتبط بما يحققه الشيء من آثار في ظل الذات الجماعية.

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية للدراسة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي، على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات العائلي تعزي إلى أثر البرنامج الإرشادي؛ إذ تأكد لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات في بعد تقدير الذات العائلي، حيث كانت المتوسطات منخفضة في القياس القبلي في حين ارتفعت في القياس البعدي، إذ تعزى الفروق لصالح القياس البعدي، و يمكن تفسير النتيجة لتأثير البرنامج الإرشادي القائم على بعض القيم الاجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات العائلي لدى أفراد عينة الدراسة.

وتتقاطع هذه النتيجة مع دراسة " **البقمي** 2005 " فيما يخص الدور الذي تلعبه الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الفرد في جميع مراحله العمرية بما في ذلك مرحلة المراهقة من خلال استنباط بعض الأساليب التربوية المناسبة لتنمية القيم الاجتماعية من كتاب الله و سيرة نبيه الكريم و هذا ما عمدنا

التركيز عليه خلال إدراجنا للقيم الاجتماعية داخل الجلسات الإرشادية باعتبار تأثيرها بقيم أبناءها المتأخرين دراسيا.

كما يمكن تبرير هذه النتيجة كون أفراد عينة الدراسة هم التلاميذ المتأخرين في السنة الثالثة ثانوي و بالتالي إمكانية قيام مستشارة التوجيه لحملات تحسيسية مع أولياءهم من اجل حثهم على العناية بأبنائهم و الرفع من معنوياتهم بالتشجيع والثناء وهذا من شانهم زيادة تقدير الذات العائلي في ظل تعاون أولياء الأمور مع أبناءهم.

إن للأسرة دور كبير في تكوين تقدير الذات لدى المراهق من خلال ما توفره في بيئتها المنزلية من حب وعاطفة غير مشروطين ووجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق مع إظهار قدر واضح من الاحترام كما أشار " **ستانلي** "، وهذا ما يؤكد دور القيم الاجتماعية في تحقيق تقدير الذات لدى التلميذ المراهق، و من جهة أخرى أكد " **روبرنـرج** " إن للأسرة دور كبير في تقييم الأدوار في ذواتهم وشعورهم بدرجة عالية من تحقيق الذات.

كما قد أكدت النظرية السلوكية إن عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الايجابي و التعزيز السلبي للسلوكات المرغوبة و من المعروف أن أولياء الأمور يقومون بتعزيز أبنائهم المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا عن طريق التعزيز المادي أو المعنوي أم عن طريق أسلوب الاشتراط الذي يكون على شكل مثيرات يستجيب لها و يتفاعل معها التلاميذ المتأخرين دراسيا، و كل هذا من شانه تأكيد الذات العائلي لدى أفراد عينة الدراسة على غرار اثر البرنامج الإرشادي.

ففي ما لاشك فيه أن تفسير هذه النتيجة يعود إلى جلسات البرنامج الإرشادي، حيث عملت الطالبتان على تشجيع التلاميذ عل تعميم العمل بالقيم الاجتماعية في تعاملاتهم داخل الأسرة التي ينتمون إليها انطلاقا من احترام الأب و الأم و أراء الإخوة الصغير و الكبير منهم مع إبداء الحبة و الاهتمام لهم مع تشجيع التلاميذ على محاولة ترسيخها من خلال سلوكاتهم داخل محيط العائلة مرورا بالمبادرة في تقديم المساعدة و إبداء الرأي أمام الأب و الأم و كذلك التعاون مع أفراد العائلة و وصولا إلى التسامح والإيثار داخل الأسرة.

وقد بين " **كراثـول** " أن عملية اكتساب القيم تحدث عبر عمليات تدوين على نحو هرمي ذات خمسة مستويات وهي: مستوى الاستقبال ومستوى الاستجابة ومستوى التقييم ومستوى التنظيم ومستوى

الوسم بالقيم و بالتالي يمكن للتلاميذ اكتساب القيم الاجتماعية و ترسيخها داخل محيط العائلة لتبرز بذلك عوامل المدح والثناء والتعاون والاحترام من طرف أفراد العائلة مما يسهم في زيادة تقدير ذات المتأخرين دراسيا . و هذا ما يتفق مع دراسة "**أيس جي**" 1999 .

3- منـاقشـــة و تفسيــر نتائــج الفرضيــة الثالثــة: نصت الفرضية الثالثة على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والقياس البعدي، على مقياس تقدير الذات في متغير تقدير الذات المدرسي تعزي إلى اثر البرنامج الإرشادي؛ إذ تأكد لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات ، في بعد تقدير الذات المدرسي، حيث كانت المتوسطات منخفضة في القياس القبلي ثم ارتفعت في القياس البعدي، و يمكن تفسير هذه النتيجة لتأثير البرنامج الإرشادي القائم على القيم الاجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة.

قد يعود السبب في حصولنا على هذه النتيجة إلى استفادة التلاميذ المتأخرين دراسيا من الدروس المشروحة بالتفصيل على مواقع الانترنت خاصة مواقع التواصل الاجتماعي صوتا وصورة وبطريقة مبسطة و ملخصة أو عن طريق ما تعرضه بعض الفضائيات فيما يخص شرح الدروس وفقا للمنهاج المدرسي بالإضافة إلى الاستفادة من الكتب و المطويات المختلفة و الأقراص المضغوطة التي تباع على مستوى جميع المكتبات، مما يسهل على تلاميذ عينة الدراسة عملية التعلم الذاتي للدروس الغامضة وبالتالي الوصول إلى الثقة في القدرات ثم التمتع بتقدير الذات العالي تدريجيا.

وقد يكون السبب في هذه النتيجة هو زيادة الوازع الديني لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا لأنه مما هو مسلم به أن طاعة الله والدعاء إليه من شانه تحقيق الراحة والصحة النفسية لدى هؤلاء التلاميذ لأنه بذكر الله تطمئن القلوب وهذه ما أدى بهم إلى استرجاع تقديرهم بذاتهم وإظهار ثقة في أداء واجباتهم المدرسية والقيام بالنشاطات المختلفة داخل القسم والمبادرة في البحث عن المعلومات الغامضة بكل صبر ورضا؛ فالله هم المستعان في كل ضيق مهما كان نوعه.

ومما لا بد الإشارة إليه أن للمدرسة دورها في زيادة تقدير الذات من خلال اهتمامها بالمناحي المعرفية و السلوكية و التجريبية للتلميذ المراهق على حد السواء، و هذا ما أكده الأدب النظري حيث نجد

" النظرية العامة " للقيم تركز على أن القيمة تنبع من الاهتمام والرغبة ممات يؤكد أن القيم عمليات تقويم والتقويم عملية اجتماعية ثقافية تحدث في ظل المحيط الاجتماعي وهذا ما تمثله المدرسة بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا مما رسخ القيم لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا و هذا ما يؤكد النتيجة التي توصلنا إليها خاصة إذا كان هناك اهتمام من طرف القائمين على العملية التعليمية بتقديم الرعاية للمتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي باعتبارهم مقبلين على اجتياز امتحان سيحدد مسارهم التعليمي والمهني وذلك عن طريق القيام بحملات تحسيسية أو محاضرات هادفة أو إعداد مطويات تخص طيفية المذاكرة بهدف توعية التلاميذ بأهمية نيل شهادة البكالوريا، و كل هذا قد يساهم في إرجاع الثقة للتلاميذ المتأخرين دراسيا وبالتالي تمتعهم بتقدير للذات عالي في المدرسة و في القسم.

وقد يكون ارتفاع تقدير الذات المدرسي في القياس البعدي راجع إلى أثر عامل الدروس الخصوصية التي تلقاها التلاميذ المتأخرين دراسيا مما ساهمت في فهمهم للدروس واستيعابهم التدريجي لها مما أزال القلق والخوف من نفوسهم وارتفاع تقدير الذات المدرسي لديهم، قد يكون المعلمون و الأساتذة قد ساهموا في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة كون أن الدراسة طبقت تزامنا مع الفصل الثالث الذي شهد غياب السنة الثالثة ثانوي وتفرغ المعلمين لشرح ومراجعة الدروس الغير المفهومة وتقديم الملخصات وحل التمارين بالاشتراك مع التلاميذ بالإضافة إلى تقديم النصح والإرشاد والتدعيم المعنوي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

ويمكن القول أن هذه النتيجة تعود أساسا إلى أثر جلسات البرنامج الإرشادي، أين عملت الطالبتان على مناقشة تدني تقدير الذات المدرسي مع التلاميذ و معرفة أسباب تأخرهم الدراسي وإعطاءهم السبل استرجاع تقديرهم لذواتهم من خلال عرض مضمون القيم الاجتماعية والمواقف التعليمية الصالحة لها خاصة قيمة المبادءة و التعاون و الاحترام باعتبارها تعزز من ثقة التلاميذ المتأخرين دراسيا بأنفسهم خاصة وأن أفراد عينة الدراسة في نفس المستوى التعليمي على اختلاف تخصصات التعليمية وأن مكان إجراء الجلسات الإرشادية هو عبارة عن قسم عادي مثل باقي أقسام الدراسة الموجودة داخل نفس الثانوية. وهذا ما عزز لدى أفراد العينة تبنيهم للقيم الاجتماعية داخل الصف الدراسي وداخل المدرسة بصفة عامة مما رفع تقديرهم لذواتهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال عمل التلاميذ بالنصائح والإرشادات المتعلقة بالاستذكار الجيد و هذا ما أحسن من أداءهم الأكاديمي خلال قيامهم بنشاطات تعليمية داخل الصف الدراسي وبالتالي تغيير نضرة المعلمين اتجاههم وتقديم الشكر والثناء والمساعدة لهم وبالتالي زيادة تقديرهم لذواتهم و هذا ما أكده " **كوبر سميث** " من خلال تبيانه لعلاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي.

وبناءا على جملة التحليل والتفسير التي قمنا بها نستنتج أنه توجد بعض العوامل الأخرى التي قد تتدخل في حصولنا على هذه النتائج المتمثلة في إرتفاع تقدير الذات بمختلف أبعاده لدى أفراد العينة التجريبية بإعتبار أننا إعتمدنا على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة والمعروف بعدم قدرته على عزل جميع المتغيرات الأخرى، ولاكن على العموم يمكن عزو هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي القائم على بعض القيم الإجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا عينة الدراسة.

خاتمة:

بحثت هذه الدراسة إختبار برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، وبهذا حاولنا بناء برنامج إرشادي قد يكون فعالا في التكفل بالتلاميذ المأخرين دراسيا؛خاصة المقبلين منهم على اجتياز إمتحانات مصيرية، نظرا لكثرة إنتشارها في الأوساط المدرسية خصوصا في السنة الثالثة ثانوي، ولأن الآخرين يلعبون دور كبير في تمتع التلاميذ المتأخرين دراسيا بتقير الذات ، فإن بناء برنامج إرشادي قائم على القيم الإجتماعية باعتبار أن ممارستها تكون في إطار الجماعة أو مع ألآخرين يعد طريقة ملائمة في التعامل مع مثل هذه المشكلات النفس تربوية، إذ توصلت الدراسة الحالية إلى وجود أثر إيجابي فعال لدى أفراد المجموعة الإرشادية، وذالك من خلال نتائج القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، مما ساهم في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في السنة الثالثة ثانوي وهذا ما يجعلنا نقترح إجراء دراسات مشابهة للتعمق أكثر في مشكلة تدني تقدير الذات المرتبط أساسا بمشكلة التأخر الدراسي .

اسقتراحات وتوصيات:

انطلاقا مما سبق وفي ضوء النتائج الدراسية الحالية فإن الطالبتان توصيان بما يلي:

1- القيام بأبحاث و دراسات أوسع و أعمق فيما يخص مشكلتي تدني تقدير الذات و التأخر الدراسي.

2- ضرورة القيام بدراسات متعلقة بأثر بعض المتغيرات الأخرى أو علاقتها بتقدير الذات (الجانب العاطفي ، المستوى الإقتصادي).

3- إرشاد أولياء الأمور للإطلاع على المستجدات المتعلقة بالخصائص النمائية للمراهقين ومعرفة طرق التعامل معهم.

4- إعداد دورات تدريبية للمرشدين في المدارس من أجل تزويدهم بالمعلومات اللازمة للتعامل مع حالات التأخر الدراسي و تدني تقدير الذات في مرحلة المراهقة.

5- وضع برامج إرشادية أسرية بهدف إكتساب أولياء الأمور الأساليب الصحيحة المساعدة على تنمية ذات إيجابية و بناءة لدى أبناءهم في مرحلة المراهقة.

6- العمل على تنويع النشاطات الترفيهية و العلمية على مستوى المؤسسة التعليمية بالصحة النفسية.

قائمة المراجع

المراجع:

القرآن الكريم:

1. الرحمان، الجزء السابع، الآية،45، 46، 47.

2. الشورى، الجزء الخامس،الآية 38، 45.

الكتب:

3. بطرس، حافظ بطرس.(2010). المشكلات النفسية وعلاجها. (ط.2). عمان: دار المسيرة.

4. بظاظو، أنسام مصطفى السيد.(2013). برنامج علاجي لتخفيف اكتساب ما بعد صدمتي الوفاة الطلاق لدى الأطفال النظريات والتطبيقات العلاجية والاكلينكية .(د.ط). دار المكتب الجمعي الحديث

5. البلبيس، عبد الحليم الله.(2013). دليل حصص الإرشاد والتوجيه الجمعي. .(ط.1). عمان : دار جيلس الزمان.

6. بوغازي، الطاهر.(2010). القيم التربوية (مقارنة نسقية). (ط.1). الجزائر: دار الحبر.

7. بيومي ،السبعي.(2009). الاضطرابات السلوكية والعصبية عند الأطفال الوقاية والعلاج. (ط.1). القاهرة : دار العربي.

8. أبو جادو، صالح محمد.(2013). سيكولوجية التنشئة الإجتماعية. (ط.1). عمان: دار المسيرة.

9. جبل، فوزي محمد.(دس). محاضرات في علم النفس العام. (د.ط). الإسكندرية :دار المكتبة الجامعية.

10. الجرجاوي، زياد بن علي.(2002). التأخر الدراسي ودوره في التربية في تشخيصيه وعلاجه. (ط.2).

11. الجلاد، ماجد زكي.(2013). تعلم القيم وتعليمها (تصور وتطبيقي لطرائق واستراتجيات تدريس القيم). (ط.3). عمان: دار المسيرة.

12. الجموعي، بكوش مومن.(2014). مقارنة نفسية إجتماعية(مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية). العدد 8. سبتمبر 2014.

13. جودت ؛عبد الهادي والعزة، سعيد حسين.(2004)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، (ط.1). عمان: دار لثقافة.

14. جيتلي، عزيزة.(1987). التأخر الدراسي عند الطفل اللاشرعي في الجزائر. رسالة ماجستير؛ علم النفس، جامعة الجزائر.

15. خليل ، احمد.(1984). المفاهيم الأساسية في علم اجتماع. (ط.1). لبنان: دار الحداثة.

16. الخوالدة، محمد محمود.(2013). فلسفات التربية التقليدية والحديثة المعاصرة (ط.1). عمان : دار المسيرة.

17. خيري، أسامة.(2014). تطوير الذات (إداريا، أكاديمي، مجتمعيا). (ط. 1). عمان : دار الراية.

18. الداهرى، صالح حسن أحمد.(2012). سيكلوجية لمراهقة ومشكلاتها. (ط1). عمان: دارالوراق.

19. الداهري، صالح حسن أحمد.(2008). أسباب التوافق النفسي والاضطراب السلوكي والانفعالية. (ط. 1). عمان : دار الصفاء.

20. أبو رياش، حسين وزهري، عبد الحق.(2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. (ط.1). عمان : دار المسيرة .

21. الزعبي، أحمد محمد.(2010). أسس علم النفس الاجتماعي. (ط.1). عمان: دار زهران.

22. زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم.(2012). تحقيق الذات بين النظرية والتطبيق(ط.1). عمان : مؤسسة الوراق.

23. أبو سالم، أشرف فؤاد محمد.(د. س). رعاية المتأخرين دراسيا. (د.ط). السعودية: دار المكتبة العربي.

24. شروخ، صلاح الذين.((2010). علم النفس الاجتماعي والإسلام (ط.1). الجزائر: دار العلوم.

25. شفيق، محمد. (2009). الإنسان والمجتمع مقدمته في علم النفس الاجتماعي (ط.1). دار المكتب الجامعي الحديثة.

26. الصياغ، فايز.(2005). علم الاجتماع. (ط.1). لبنان: دار المنطقة العربية .

27. عامر، مصباح . (2003). التنشئة الاجتماعية والسلوك لانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية (ط.1). الجزائر : الأمة.

28. عطية، محسن علي. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس (ط.1). عمان : دار المناهج.

29. العمايرة، محمد حسن. (2010). المشكلات الصفية "السلوكية التعليمية الأكاديمية (مظاهرها أسبابها علاجها). (ط.3). عمان: دار الميسرة.

30. عواد، يوسف دياب . (2002). سيكولوجية التأخر الدراسي .(نظرة تحليلية علاجية). (ط.1). عمان : دار المناهج.

31. فاروق، هالة والديب، جلال، (2011)، تنمية المهارات الإجتماعية بإستخدام الوسائط المتعددة، حورس الدولية.

32. قطناييني، محمد حسين. (2010). تطور المهارات الحياتية (دورات تدريبية). (ط.1). عمان : دار جرير.

33. كفافي، علاء الدين. (2009). علم النفس الأسري (ط.1). عمان : دار الفكر.

34. مالهي ، رانجيت سينغ، وديبلو، وروبرت. (2005). تعزيز تقدير الذات بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة (ط.1). (د. بلد): مكتبة جرير

المجلات:

35. محادين ، حسين طه والنوايسية ،أديب عبد الله . (2013) النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل.(ط.1). عمان: دار إثراء.

36. المعايطة، محمد عبد الله والجغيماني، عبد العزيز. (2009). مشكلات التربوية معاصرة(ط.1).عمان .

37. ملحم، سامي محمد. (2008). الإرشاد والنفسي للأطفال. (ط.1). الأردن: دار الثقافة.

الرسائل الجامعية:

38. البقمي، مثيب بن محمد بن عبد الله .(2005). إسهام الاسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب (تصور مقترح). (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

39. الحسينة، سعيد علي. (2005). دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة(دراسة مسحية وصفية على جامعة الامام بن مسعود الاسلامية وإصلاحية الحائر). (رسالة ماجستير). جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، قسم علم اجتماع.

40. دبابش، علي موسى. (2011). فعالية برنامج ارشادي مقترح لتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الدات ،(رسالة ماجيستير)، قسم علم النفس، جامعة الازهر، (غزة).

41. السيد، ابراهيم أحمد السيد. (2005). البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للانجاز (دراسة ميدانية مقارنة على عينة بين الطلاب الاندلوسين والمالزيين الدارسين بالجامعات المصرية) . (رسالة دكتوراه). معهد البحوث والدراسات الآسيوية، جامعة النقازيق، قسم العلوم الإجتماعية.

42. لطفي عبد الله، علي لطف الله. (2009). الحاجات الارشادية للطلبة المتأخرين دراسيا وفق سماتهم الشخصية. (رسالة ماجستير).

43. مزيان زبيدة ، (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية (دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس). (رسالةالماجستير)، جامعة الحج الاخضر، باتنة.

44. يونسي،تونسية.(2012). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين المراهقين المكفوفين. (رسالة ماجستير)، علم النفس، جامعة مولود معمري، (تيزي وزو).

المعاجم

45. شحاتة ، زينب النجار، حسين (د.س). معجم المصطلحات التربوية النفسية. (ط.1). الدار المصرية اللبنانية.

46. صالح،علي عبد الرحيم (2014). المعجم العربي لت حديد المصطلحات النفسية (ط.1) عمان : دار الحامد .

47. مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد حسن وحامد،عبد القادر،النجار،محمدعلي. (د.س) المجمع الوسيط (الجزء الأول من أول الهمزة إلى آخر الضاد)، المكتبة الإسلامية : دار مجمع اللغة العربية وإحياء التراث.

48. ابن منظور . (1998). لسان العرب. مجدى 2،(د.ط). بيروت. دار الجيل.

49. النوايسة، أديب عبد الله. (2014). معجم مفاهيم اضطرابات النطق والكلام واللغة. (ط.1) عمان : دار العلمية.

الموسوعات:

50. السيد، محمد علي.(2011). موسوعة المصطلحات التربوية . دار المسيرة

الملاحق

ملحق رقم: (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

جيجل في: 2016/12/07.

إلى السيد(ة)/ مدير مؤسسة تاوريت دخلي

المختار/

الموضوع: طلب تسهيلات

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم طالبين منكم تقديم ما أمكن من تسهيلات و عون للطلبة الآتية أسماؤهم، و هذا قصد إجراء تربصات ميدانية في إطار إعداد بحوث جامعية في **علوم التربية** .

أسماء الطلبة:

01- ملحوظة آمنة

02- تومي شهيناز

03- .....

04- .....

تقبلوا منا سيادتكم فائق التقدير و الاحترام

اسم ولقب الأستاذ(ة):.....

إمضـــاء الأستـاذ(ة):.....

رئيس القسم

نائب رئيس قسم علم النفس و علوم التربية و الأورطفونيا

هابن ياسين

زين الدين كهينة

ملحق رقم: (02)

مقياس تقدير الذات ل " بروس أرهير "

المحور	الرقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
المحور الأول: تقدير الذات (جماعة الرفاق)	1	لدي أصدقاء كثيرون من نفس عمري			
	2	لست محبوبا مثل الآخرين والدين هم في نفس عمري			
	3	تنقصني علاقات مقاربة مع الآخرين والدين الذين هم في نفس عمري			
	4	يسخر مني زملائي أحيانا			
	5	بعض زملائي يعتقدون أنني مرح كثيرا ومن الممتع أن أكون معهم			
	6	أ تجنب الآخرين لأنني مختلف عنهم			
	7	يتمنى الآخرون أن يكونوه مثلي			
	8	أتمنى الآخرون أن يكونوه مثلي أتمنى أن أكون شخصا مختلف حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون			
	9	في حالة الاختيار ممثل الفوج سأكون في المرتبة الأولى			
	10	في حالة طلب المساعدة لا يلجأ لي الأصدقاء			
المحور الثاني : تقدير الذات العائلي	11	والدي فخوران بي			
	12	لا أحد يهتم في هذا البيت			
	13	لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي			
	14	يتخلى عني والدي عند الحاجة			
	15	يفهمني والدي في الاختبارات التي أقوم بها			
	16	يتوقع والدي مني الكثير			
	17	أنا شخص مهم في أسرتي			
	18	أنا شخص غير مرغوب في المنزل			
	19	يعتقد والدي بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل			

	20	أتمنى لو كنت من أسرة أخرى			
المحور الثالث: تقدير الذات المدرسي	21	المعلمون يتوقعون مني الكثير			
	22	مقارنة بزملائي في القسم أنا أتقن القيام بالأنشطة المدرسية			
	23	أنا عديم الفائدة في المدرسة			
	24	أنا فخور بعلاماتي المدرسية			
	25	أجد أن الدراسة (التمرين) أكثر صعوبة مقارنة بالآخرين			
	26	الأساتذة راضون عن أدائي في الواجبات المدرسية			
	27	لا يتفهمني اساتدتي			
	28	أنا شخص مهم في القسم			
	29	مهما بدلت من مجهودات لا أتحصل على العلامات المستحقة			
	30	أتمتع برضا الأساتذة عني مند بداية الدراسة			

ملحق رقم (03)

أسماء السادة المحكمين:

أسماء المحكمين	الرتبة	التخصص
مشري زبيدة	مساعد ب	علوم التربية
بشتة حنان	مساعد أ	علوم التربية
مسعودي لويزة	مساعد أ	علوم التربية
دعاس حياة	مساعد أ	علم النفس العيادي
بوعنان سميرة	مستشارة رئيسية	علم النفس التربوي

ملحق رقم (05)

استمارة تقويم البرنامج الإرشادي

الورقة التقويمية

فعالية برنامج إرشادي قائم على بعض القيم الإجتماعية في الرفع من مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.

الإسم:..... التاريخ:.....

اليوم:.....

الجلسة:.....

الأسئلة التقويمية:

1- ما هي أهم الموضوعات التي تشعر أنك استفدت منها خلال الجلسات؟.

.....

2-هل يتناسب وقت الجلسات مع مضمونها؟.

.....

3-اذكر أهم الملاحظات التي شعرت بالراحة اتجاهها خلال الجلسات؟.

.....

4-اذكر أهم الملاحظات التي لم تشعر بالراحة اتجاهها خلال الجلسات؟.

.....

5-ما هي المقترحات التي ترغب في طرحها؟.

.....

6-ما رأيك في أداء المرشدتان خلال الجلسة؟.

.....

7-هل أضافت لك هذه الجلسات شيئا جديدا؟.

.....

ملحـق رقــم (07)

"بطاقـــــة أنــت نـــاجـــح"

- إذا كان المرء لا يحيا سوى حياة واحدة فليحياها بتقدير عال لذاته.
- أبرز سمة تميز الفرد عال اللإنتاجية عمن سواه هي تقدير الذات .
- الثقة بالنفس هي مفتاح النجاح .
- إذا أحببت ذاتك أحبب الآخرين .
- إن السعادة الحقيقية تكمن في موت الأنانية .
- إن الإنسان الأكثر سعادة هو ذاك الذي يصنع سعادة أكبر عدد من الأشخاص.
- النجاح أن تكون على كل لسان.
- غن مقاضاة الناس لا تقع على كل لسان .
- إن مقاضاة الناس لا تقع على عاتقنا ومن واجبنا ألا نفكر بعقاب اللآخرين.
- إبدأ يومك بأذكار الصباح ليحصل الفلاح والنجاح.
- فكر قبل إخراج كلمة فرب كلمة قاتلة.
- الكسل صديق الفشل والنجاح جزاء العمل .
- أطفئ نار الحقد من قلبك بعفو تام عن من ظلمك.

ملحق رقم(08)

قصـة عفـو الرسول (ص) عند فتـح مكـــة:

تحكي هذه القصة عن حسن خلق الرسول صلى الله عليه وسلم عندما عفى عن أعدائه المشركين اللذين حاربوه أكثر من عشرين سنة حيث قتلوا أعز الناس إليه ومع ذالك لما أعزه الله بفتح مكة وبعد أن قام وتوضأ وصلى ركعتين مكة وجد المشركين في صحن الحرم فخرج إليهم وقال لهم :ماذا تضنون أني فاعل بكم قال أخ كريم وأبن أخ كريم قال اذهبوا : فانتم الطلقاء ولن نتكلم عنكم بسوء ، إذا بالناس يدخلون في دين الله أفواجا حتى نزل قول الله تعالى "إذا جاء نصر الله والفتح ورأيت الناس يدخلون في دين الله أفواجا فسبح بحمد ربك واستغفره إنه كان توابا " صدق الله العظيم.

ملحـق رقـم (09)

بطاقـــة "لعبـة المشـاعـر الســوداء"

تم توضيح هذا النشاط إلى أعضاء المجموعة الإرشادية وذالك من خلال إعطاء لكل تلميذ ورقة بيضاء لكي يكتب ويعبر عن مشاعره السلبية اتجاه تأخره الدراسي واتجاه الآخرين بعد ذالك يقوم بقراءتها وتمزيقها كشكل من أشكال التخلص من الشحنات السلبية لدى التلميذ.